

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
FRANCE BEAUMIER

FACTEURS DE L'ORGANISATION SCOLAIRE QUÉBÉCOISE  
POUVANT INFLUER SUR LE DÉSIR DE QUITTER OU DE RESTER EN  
ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE

JUILLET 1998

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

Cette étude vise à identifier les facteurs qui conduisent les enseignants en adaptation scolaire à quitter ou à demeurer dans leur champ d'enseignement. Cette enquête a recueilli les données auprès de 148 enseignants ( 66% femmes et 33% hommes) à l'aide du « Questionnaire sur le vécu des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire ». Le traitement informatique a permis d'identifier, à partir de 15 échelles de satisfaction, les facteurs influant sur le désir des enseignants, de quitter ou de rester en adaptation scolaire. Le Test-*t* de Students a permis de comparer les enseignants désirant quitter et les enseignants désirant persévérer en adaptation scolaire. Les résultats mettent en évidence 14 éléments pouvant expliquer le fait que les enseignants en adaptation scolaire veulent quitter leur champ d'enseignement. Ils se listent comme suit : 1) l'écart d'âge des élèves d'une même classe ( $p \leq 0,01$ ) ; 2) les relations établies avec les élèves ( $p \leq 0,01$ ) ; 3) l'évaluation des difficultés des élèves ( $p \leq 0,05$ ) ; 4) les réussites scolaires des élèves ( $p \leq 0,05$ ) ; 5) l'implication des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants ( $p \leq 0,01$ ) ; 6) le soutien et le respect des parents ( $p \leq 0,01$ ) ; 7) le temps accordé aux activités hors l'enseignement proprement dit ( $p \leq 0,05$ ) ; 8) la possibilité de parfaire ses connaissances ( $p \leq 0,05$ ) ; 9) la satisfaction liée au champ d'enseignement en adaptation scolaire ( $p \leq 0,0001$ ) ; 10) les possibilités de

changer de champ d'enseignement ( $p \leq 0,0001$ ) ; 11) le sentiment de compétence ( $p \leq 0,01$ ) ; 12) la satisfaction reliée à la carrière d'enseignant en adaptation scolaire ( $p \leq 0,0001$ ) ; 13) les possibilités d'emploi hors de l'enseignement ( $p \leq 0,05$ ) ; 14) la satisfaction qu'ils retirent comme enseignants ( $p \leq 0,01$ ).

## **TABLE DES MATIÈRES**

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
REMERCIEMENTS.....	xvi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1- PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Centre d'intérêt et identification du problème.....	7
1.2 Question de recherche.....	10
1.3 Importance de la recherche.....	10
CHAPITRE 2- CONTEXTE THÉORIQUE.....	14
2.1 Facteurs organisationnels.....	15
2.1.1 La charge de travail et les conditions de travail.....	17
2.1.2 Le soutien de la direction.....	19
2.1.3 Le soutien des collègues.....	21
2.1.4 Autonomie.....	21
2.1.5 La satisfaction au travail.....	22
2.1.6 La relation avec les élèves et leurs succès académiques.....	23
2.1.7 Le soutien des parents à l'enseignant.....	24
2.1.8 La formation initiale.....	26
2.1.9 La formation continue.....	26

CHAPITRE 3 - MÉTHODE.....	30
3.1 Type de recherche.....	31
3.2 Élaboration de l'instrument de mesure.....	34
3.2.1 Présentation de l'instrument de mesure.....	34
3.2.2 Validation de l'instrument de mesure.....	36
3.3 Déroulement.....	37
3.4 Sujets.....	39
3.4.1 Échantillon total.....	40
3.4.2 Échantillon des répondants désirant quitter l'adaptation scolaire.....	42
3.4.3 Échantillon des répondants désirant rester en adaptation scolaire.....	43
3.5 Analyse des données.....	45
CHAPITRE 4 - RÉSULTATS.....	46
4.1 Données sociodémographiques.....	49
4.1.1 Sexe.....	49
4.1.2 Âge.....	50
4.1.3 Degré scolaire.....	51
4.1.4 Formation initiale.....	52
4.2 Données portant sur la tâche des enseignants en adaptation scolaire.....	55
4.2.1 Nombre d'élève.....	56
4.2.2 Âge des élèves.....	57
4.2.3 Nombre d'élèves.....	59
4.2.4 Catégories d'élèves.....	61
4.2.5 Type d'enseignement.....	63
4.2.6 Nombre d'écoles.....	66

4.2.7 Nombre d'enseignants en adaptation scolaire.....	68
4.2.8 Préparation à l'enseignement.....	69
4.2.9 Motifs.....	70
4.2.10 Durée de la carrière.....	76
4.2.11 Mobilité.....	78
4.3 Satisfaction au travail.....	79
4.3.1 Tâche des enseignants.....	81
4.3.2 Perception de l'école.....	84
4.3.3 Soutien administratif.....	87
4.3.4 Communication avec les collègues.....	90
4.3.5 Autonomie professionnelle.....	93
4.3.6 Motivation des élèves.....	94
4.3.7 Appui des parents.....	96
4.3.8 Temps consacré aux activités autres que l'enseignement.....	98
4.3.9 Formation continue.....	101
4.3.10 Réussite des élèves.....	103
4.3.11 Gestion du stress.....	106
4.3.12 Satisfaction au Travail.....	108
4.3.13 Carrière en adaptation scolaire.....	112
4.3.14 Politiques salariales.....	114
4.3.15 Champ d'enseignement.....	116
4.3.16 Employabilité.....	122
4.4 Synthèse des résultats.....	124

4.5 Résultats comparatifs.....	134
4.5.1 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à la tâche.....	135
4.5.2 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à l'école.....	137
4.5.3 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face au soutien administratif.....	139
4.5.4 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face au soutien des pairs.....	142
4.5.5 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à l'autonomie professionnelle.....	144
4.5.6 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à la motivation des élèves.....	146
4.5.7 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face au soutien des parents.....	149
4.5.8 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face aux heures consacrées aux activités autres que l'enseignement.....	151
4.5.9 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face aux opportunités de développement.....	155
4.5.10 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face au travail effectué avec les élèves.....	157
4.5.11 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux	



qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à la gestion du stress.....	160
4.5.12 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant la satisfaction face au cadre de travail.....	162
4.5.13 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face au champ d'enseignement en adaptation scolaire.....	164
4.5.14 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à la carrière en adaptation scolaire.....	168
4.5.15 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face aux possibilités d'emploi hors l'enseignement.....	170
4.5.16 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face aux politiques salariales.....	172
Résumé.....	174
CONCLUSION .....	178
BIBLIOGRAPHIE .....	188
ANNEXE A - LETRES D'APPUI DES SYNDICATS LOCAUX.....	194
ANNEXE B - LETTRES D'APPUI DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE TROIS-RIVIÈRES .....	197
ANNEXE C - QUESTIONNAIRE .....	199

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Répartition des répondants selon leur sexe.....	49
Tableau 2	Distribution des répondants selon leur âge.....	50
Tableau 3	Distribution des répondants suivant le degré scolaire où ils enseignent.....	51
Tableau 4	Distribution des répondants selon leur diplôme.....	52
Tableau 5	Distribution des répondants selon leur formation les qualifiant pour l'enseignement.....	53
Tableau 6	Nombre d'élèves (nombre, moyenne, écart-type, minimum et maximum) rencontrés hebdomadairement par les répondants.....	56
Tableau 7	Identification de l'âge du plus jeune élève rencontré dans les classes des répondants.....	58
Tableau 8	Identification de l'âge de l'élève le plus âgé rencontré dans les classes des répondants.....	58
Tableau 9	Nombre d'élèves composant un groupe classe habituel..	59
Tableau 10	Nombre d'élèves composant le plus petit groupe classe.....	60
Tableau 11	Nombre d'élèves composant le plus grand groupe classe.....	61
Tableau 12	Distribution des répondants selon les catégories d'élèves (moyenne, écart-type, minimum, maximum) rencontrés.....	62
Tableau 13	Distribution des répondants selon le type d'enseignement qu'ils réalisent.....	64
Tableau 14	Distribution des répondants selon l'aide procurée par un accompagnateur ou un assistant.....	66

Tableau 15	Nombre d'écoles dans lesquelles les répondants enseignent.....	67
Tableau 16	Nombre d'enseignants en adaptation scolaire travaillant avec les répondants.....	68
Tableau 17	Distribution des répondants selon la suffisance de leur préparation à l'accomplissement de la tâche.....	69
Tableau 18	Répartition des répondants suivant les motifs qui les ont incités à devenir enseignants.....	70
Tableau 19	Distribution des répondants suivant les motifs qui les ont incités à devenir enseignants en adaptation scolaire.....	74
Tableau 20	Distribution des répondants suivant leur intention initiale de faire de l'enseignement une carrière durable.....	76
Tableau 21	Années d'enseignement à temps plein des répondants...	77
Tableau 22	Années d'enseignement des répondants en adaptation scolaire.....	78
Tableau 23	Nombre d'années d'enseignement à temps plein des répondants dans leur école actuelle.....	79
Tableau 24	Distribution des répondants selon différents éléments reliés à leur satisfaction eu égard à leur tâche d'enseignant.....	82
Tableau 25	Distribution des enseignants suivant leurs perceptions de l'école où ils enseignent.....	84
Tableau 26	Distribution des répondants suivant leur demande de transfert dans une autre école.....	87
Tableau 27	Distribution des répondants selon leur perception du soutien administratif.....	88
Tableau 28	Évaluation de la communication entre les répondants et leurs collègues.....	91

Tableau 29	Distribution des répondants suivant leur autonomie professionnelle.....	93
Tableau 30	Distribution des répondants suivant la motivation de leurs élèves.....	94
Tableau 31	Distribution des répondants suivant leurs expériences avec les parents de leurs élèves.....	97
Tableau 32	Nombre d'heures de travail consacrées aux tâches autres que l'enseignement.....	99
Tableau 33	Distribution des répondants suivant leurs perceptions du temps consacré aux activités autres que l'enseignement proprement dit.....	100
Tableau 34	Distribution des répondants suivant leur perception de leurs opportunités de développement personnel.....	102
Tableau 35	Distribution des répondants quant à leur perception du travail effectué avec leurs élèves.....	104
Tableau 36	Distribution des perceptions des répondants quant au pourcentage d'élèves ayant fait des progrès satisfaisants.....	105
Tableau 37	Distribution des répondants quant à la fréquence des sentiments vécus dans leur milieu de travail.....	106
Tableau 38	Distribution des répondants selon la satisfaction qu'ils retirent de leur emploi actuel.....	108
Tableau 39	Distribution des répondants suivant leur perception du cadre de leur travail.....	109
Tableau 40	Distribution des répondants suivant leur souhait de demeurer à leur emploi actuel.....	110
Tableau 41	Distribution des répondants selon le temps qu'ils prévoient demeurer dans l'enseignement.....	112

Tableau 42	Distribution des répondants selon leurs perceptions de leur carrière en adaptation scolaire.....	113
Tableau 43	Distribution des répondants selon leur perception des politiques salariales.....	115
Tableau 44	Distribution des répondants selon leurs perceptions de leur champ d'enseignement.....	116
Tableau 45	Distribution des répondants suivant leur intention de demeurer dans leur poste actuel pour les trois prochaines années.....	118
Tableau 46	Distribution des répondants suivant les raisons pouvant motiver leur départ dans les trois prochaines années.....	119
Tableau 47	Distribution des répondants selon leurs raisons de demeurer dans l'enseignement.....	121
Tableau 48	Distribution des répondants selon leurs perceptions de leurs possibilités d'emploi hors de l'enseignement.....	123
Tableau 49	Résultats aux échelles du questionnaire « Questionnaire sur le vécu des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire » .....	125
Tableau 50	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard des différents éléments reliés à la tâche d'enseignant perçus par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	136
Tableau 51	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard de l'école telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	138

Tableau 52	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard du soutien administratif tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	140
Tableau 53	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard de la communication établie avec leurs collègues telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	143
Tableau 54	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard de l'autonomie professionnelle telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	145
Tableau 55	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard de la motivation de leurs élèves telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	147
Tableau 56	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard des expériences vécues avec les parents de leurs élèves telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	150
Tableau 57	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard du temps consacré aux activités autres que l'enseignement proprement dit tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	153

Tableau 58	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard des opportunités de développement personnel telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	156
Tableau 59	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard du travail effectué avec leurs élèves tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	158
Tableau 60	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard de la fréquence des sentiments vécus dans leur milieu de travail telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	161
Tableau 61	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard du cadre de travail tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	163
Tableau 62	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard du champ d'enseignement tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	165
Tableau 63	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard de la carrière en adaptation scolaire telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	169

Tableau 64	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard des possibilités d'emploi hors de l'enseignement telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	171
Tableau 65	Présentation des moyennes, écarts-types, des résultats du test- <i>t</i> et du degré de signification en regard des politiques salariales telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire.....	173



## **REMERCIEMENTS**

En premier lieu, je désire remercier sincèrement monsieur Ghyslain Parent Ph. D., directeur de module en enseignement en adaptation scolaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sa disponibilité, son soutien et ses précieux conseils ont permis à ce travail de voir le jour.

Je remercie les enseignants en adaptation scolaire de la Mauricie qui ont bien voulu répondre à cette enquête. Sans eux ce document n'aurait pu se concrétiser.

Je veux également remercier messieurs Michel Lefebvre et Robert Legris qui m'ont soutenue tout au long de la rédaction de ce document. Leur savoir-faire et leur finesse m'ont évité plusieurs embûches.

Je tiens également à remercier mesdames Jacqueline Drouin, Pauline Abran et Cynthia Fleury pour leur soutien technique. Ces remerciements vont

également à monsieur Paul Villeneuve qui a répondu sans délai à de nombreuses demandes de renseignements.

J'exprime aussi ma reconnaissance aux syndicats et aux commissions scolaires qui, par leur intérêt pour l'objet de ce mémoire, m'ont facilité l'accès à leurs membres et à leurs écoles.

## **INTRODUCTION**

## **INTRODUCTION**

Au Québec, la baisse de natalité des années 1970 a eu des répercussions dans les écoles vers le milieu des années 1980. En effet, la réduction du nombre d'élèves a contraint un bon nombre d'enseignants à changer d'affectation. Plusieurs d'entre eux, provenant de divers champs d'enseignement, se sont retrouvés en adaptation scolaire. Face aux nouvelles exigences de leur tâche d'enseignement, certains sont retournés aux études afin de parfaire leurs connaissances, d'autres ont préféré composer avec leur savoir en attendant que la situation ne se stabilise, espérant retourner un jour à leur enseignement d'origine.

Ces changements ont généré toutes sortes d'insatisfactions. Les uns désirent quitter la profession prématurément. Leurs conditions de travail étant difficiles, ils condamnent les situations stressantes ou inacceptables. D'autres, plus chanceux peut-être, gravissent les échelons hiérarchiques: ils dirigent alors des écoles d'adaptation scolaire ou, encore, y deviennent conseillers pédagogiques. Pour d'autres, enfin, l'enseignement aux élèves en difficulté

s'avère une source de satisfaction suffisante et ceux-ci ont l'intention d'y faire carrière jusqu'à leur retraite.

Devant ces différentes réalités, il va s'en dire que la personnalité de chacun s'impose comme un facteur déterminant dans chacun de ces cheminements. Cependant, d'autres facteurs, aussi importants, résultent du milieu de travail lui-même, de l'environnement.

Certes, actuellement, l'intégration de la plupart des enfants en difficulté apporte une nouvelle dimension à la tâche des enseignants de la classe ordinaire. Cependant, les classes d'adaptation scolaire n'ont pas toutes été abolies. Au primaire, elles subsistent pour les enfants présentant un handicap sévère ou de très grandes difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Au secondaire, elles s'adressent à ceux qui accusent un important retard académique ou manifestent des difficultés d'ordre comportemental. Les enseignants qui y travaillent vivent des mécontentements à différents niveaux (Brunet & al., 1996b). Par exemple, comme le soulignent Morvant et Gerstens (1995), ces frustrations, chez les enseignants des classes spéciales, résultent d'un manque de soutien de la part des directions, d'une formation initiale inadéquate, du peu d'opportunités de promotion et du stress occasionné par l'emploi.

D'une part, confrontées aux nouvelles situations de la classe spéciale, plusieurs songent à quitter la profession, d'autres veulent enseigner dans les classes ordinaires, d'autres encore, par *drop-in*, attendent patiemment l'âge de la retraite. Ces derniers prendront même souvent une retraite anticipée (Billingsley & al., 1995).

D'autre part, certains enseignants demeurent passionnés par leur profession. Ils trouvent leur motivation à même les défis quotidiens qu'imposent l'éducation et l'instruction de leurs élèves en difficulté. À ce sujet, Billingsley et ses collaborateurs (1995) mentionnent qu'une des principales raisons pour laquelle les enseignants persistent en adaptation scolaire serait de la nature d'une motivation intrinsèque. Cette motivation résulterait de la relation significative développée avec les élèves et des changements positifs dans la vie de ces derniers.

Ces différents portraits laissent entendre qu'il y a deux antipodes dans le monde de l'enseignement en adaptation scolaire: les personnes qui veulent quitter à tout prix ce domaine et celles qui auront toujours le feu sacré.

La présente étude se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre aborde la problématique et présente les questions de recherche. Le deuxième

chapitre est consacré au cadre théorique. Le troisième traite de la méthode et du type de recherche. Il donne le profil des participants, décrit l'instrument de mesure, le déroulement de l'enquête et l'analyse des données. Le quatrième chapitre présente les résultats et leur analyse. Enfin, la conclusion résume les principaux constats et suggère des pistes de recherche.

**CHAPITRE 1**  
**PROBLÉMATIQUE**



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Centre d'intérêt et identification du problème

Trois enseignants en adaptation scolaire discutent.  
Voici l'essentiel de leur propos:

*« J'ai décidé de prendre une préretraite l'an prochain .» « Ah oui! Moi, je prends une année sabbatique. On m'a offert un poste en immersion en Ontario. J'enseignerai à des jeunes du régulier.» « Il me reste trois ans d'enseignement avant la retraite.»*

Ce genre de conversation foisonne dans les salles de repos des enseignants. Comme il est mentionné précédemment, certains quittent prématurément l'enseignement en adaptation scolaire parce qu'ils trouvent les conditions de travail trop difficiles. Ils se disent stressés par

le manque de moyens mis à leur disposition pour contrer les comportements souvent agressifs des élèves ; le soutien inadéquat des directions d'école les démotivent ; les succès scolaires peu probants des élèves et le manque d'implication des parents les incitent à remettre leur profession en question.

D'autres par contre, demeurent motivés par le défi que représente l'enseignement en adaptation scolaire. Les progrès personnel et scolaire qu'ils peuvent observer chez leurs élèves leur procurent une satisfaction suffisante pour poursuivre leur carrière (King & Peart, 1992, p.157). Ils trouvent leur motivation à même les défis quotidiens qu'imposent l'éducation et l'instruction de leurs élèves en difficulté.

Selon les études de Billingsley et ses collaborateurs (1995) et de Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.21), il semble que les enseignants en adaptation scolaire souhaitent demeurer peu de temps dans leur carrière professionnelle. Harris et ses collaborateurs (1988) : voir Billingsley et Cross (1992) reconnaissent qu'au moins 34% de ces enseignants désirent quitter la profession et ce pourcentage n'inclut pas ceux qui désirent persister dans le domaine parce qu'ils rencontrent des difficultés d'employabilité ailleurs. Jenson (1992) avancent même

qu'après quelques semaines d'intervention auprès des élèves, 48% des stagiaires formés en adaptation scolaire voudraient se réorienter vers une autre profession ou auprès d'une autre clientèle d'enfants.

L'étude de Morvant et Gersten (1995) rapporte nombre de facteurs influençant l'opinion des enseignants qui souhaitent soit demeurer en adaptation scolaire soit quitter le domaine. Les principaux facteurs sont les suivants: le soutien, la préparation, le stress relatif à l'emploi et à la charge de travail, l'implication affective face aux élèves, la satisfaction, la reconnaissance et les conflits de rôle. Cette même étude signale que 80% de ceux qui quittent l'enseignement subissent, à cause de leur travail, un très grand stress hebdomadaire et quotidien.

À l'inverse, malgré plusieurs années d'enseignement en adaptation scolaire, d'autres enseignants s'enthousiasment à l'idée de retrouver leur classe et de vivre une nouvelle journée avec elle (Parent, Ricard & Gingras, 1996, p.2). La perception de la profession de ces enseignants ainsi que leur motivation diffèrent certainement de celles des enseignants qui veulent quitter l'adaptation scolaire.

## 1.2 Questions de recherche

En considérant les recherches américaines de Billingsley et al. (1996) et Boe, Cook et Bobbitt (1993), pour ne citer que celles-là, il y a lieu de poser les questions de recherche suivantes:

1. *Quelle est la situation des enseignants québécois en adaptation scolaire quant à leur satisfaction au travail et à leur désir de continuer dans le domaine de l'enseignement en adaptation scolaire?*

2. *Quels sont les facteurs qui influencent l'intention qu'ont ces enseignants de persévérer ou de délaisser le domaine de l'adaptation scolaire?*

## 1.3 Importance de la recherche

Selon les études de Billingsley et ses collaborateurs (1995), de Bobbitt, Leich, Whitener et Lynch (1994) et de Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.21), les enseignants en adaptation scolaire remettent leur carrière professionnelle en question après quelques années de pratique. Comme mentionné précédemment, Harris et ses

collaborateurs (1988 : voir Billingsley & al, 1995, p. 1.2), ainsi que Billingsley et Cross (1992), soutiennent qu'au moins 34% de ces enseignants désirent quitter la profession. Jenson et ses collaborateurs (1992) disent que 48% des stagiaires formés en adaptation scolaire voudraient se réorienter dans une autre profession ou auprès d'une autre clientèle d'enfants.

Morvant et Gersten (1995) citent des facteurs qui incitent les enseignants en adaptation scolaire à quitter leur champ d'enseignement : le soutien, la préparation, le stress relatif à l'emploi et à la charge de travail, l'implication affective face aux élèves, la satisfaction, la reconnaissance et les conflits de rôle. Ils avancent même que 80% de ceux qui quittent l'enseignement vivent un très grand stress à cause de leur travail. Ces statistiques provenant de milieux américains, il y a lieu de voir s'il y a des similitudes dans la société québécoise.

L'étude canadienne de King et Peart ( 1992 p.157) soutient qu'une anxiété générale observée chez les enseignants proviendrait des problèmes croissants que pose le comportement des élèves. Le stress

qui en découlerait fait en sorte que les enseignants sont moins satisfaits de leur travail.

Conséquemment, cette recherche se donne comme objectif d'identifier les aspects de l'organisation scolaire québécoise qui influencent le désir des enseignants en adaptation scolaire de quitter ou de persévérer dans ce domaine.

## **CHAPITRE 2**

### **CONTEXTE THÉORIQUE**

## **CHAPITRE 2**

### **Contexte théorique**

Ce deuxième chapitre s'attarde d'abord à préciser les aspects humains de l'organisation qui peuvent influencer sur le désir des enseignants en adaptation scolaire de quitter ou de demeurer dans leur champ d'enseignement. Ensuite, il présente différentes études déjà réalisées sur le vécu des enseignants en adaptation scolaire regroupées selon différents éléments soit la tâche des enseignants (Brunet & al., 1996b), la satisfaction inhérente au soutien de la direction (Billingsley & al., 1995), et des collègues (Brodinsky, Burbank & Harrison, 1995), l'autonomie, la satisfaction au travail et l'appui des parents. D'autres abordent la question de la relation entre l'enseignant, les élèves et leurs succès académiques (McManus & Kauffman, 1991). Enfin, certaines études traitent de la formation initiale (Brunet & al., 1996a) et de la formation continue (Lenoir & Laforest, 1995) des enseignants en adaptation scolaire. Cependant, il est à noter que les études recensées portent rarement sur un sujet unique. Elles évoquent plutôt un ensemble de facteurs statistiques reliés aux taux d'attrition et de rétention chez les enseignants en adaptation scolaire.



## 2.1 Facteurs organisationnels

Dans son étude, Bergeron, Léger, Jacques et Bélanger (1979) présentent un modèle dans lequel ils regroupent les déterminants du comportement humain au sein d'une organisation. Ce modèle est basé sur les travaux de Lewin, pionnier de la dynamique des groupes. Ce dernier prétend que tout comportement humain est fonction d'un ensemble de facteurs qui caractérisent la personnalité d'un individu et d'un autre ensemble de facteurs qui délimitent l'environnement physique, social et culturel dans lequel évolue l'individu. La formule suivante transpose la proposition précédente :

$$C = f(P \times E)$$

C : comportement de l'individu

P : facteurs de personnalité

E : facteurs de l'environnement

(Lewin cité par Bergeron & al., 1979, p.23)

Bergeron et ses collaborateurs (1979) ont jugé utile de distinguer l'environnement interne de l'environnement externe à l'organisation. Par conséquent, la forme de l'équation devient :

$$C = f(P \times \text{Env. Int.} \times \text{Env. Ext.})$$

Le modèle retenu par Bergeron et ses collaborateurs (1979) propose donc, d'une part, un environnement externe constitué des facteurs tels que : 1) la culture ; 2) l'éducation ; 3) les associations ; 4) la technologie ; 5) le régime économique-politique ; 6) la conjoncture économique ; 7) le marché du travail. D'autre part, les facteurs générés par l'environnement interne sont divisés en sous-groupes. Ils sont tous interdépendants, ils influencent donc le comportement de l'individu, membre de l'organisation. Ainsi les facteurs organisationnels sont constitués des objectifs, des politiques, de la division du travail, de la répartition de l'autorité, de la technologie et du procédé de production. Ils sont dépendants des facteurs de groupe tels que les buts, les normes, la structure, l'influence, la cohésion et les conflits. Tous ces facteurs interagissent avec ceux de la personnalité que sont les valeurs, les attitudes, les perceptions, les besoins, les aspirations, les défenses et les habiletés. De plus, toute organisation admet certains mécanismes d'intégration permettant d'orienter ou de régulariser le jeu des interactions entre les facteurs. Ces mécanismes tels que le leadership, le pouvoir, le style de supervision, les solutions de conflit, le développement de l'organisation, la prise de décision et les incitations, sont élaborés par les acteurs eux-mêmes et animent les structures de l'organisation. Tous ces aspects régissent le comportement de l'individu et influencent son rendement et sa satisfaction au travail.

D'après Mintzberg (1986, p.130), les personnalités des individus sont des facteurs importants dont il faut tenir compte dans la conception d'une organisation. « ...la conception de chaque superstructure finit par être un compromis entre les facteurs objectifs que sont les interdépendances de flux et de processus de travail... et les facteurs subjectifs que sont les personnalités et les besoins sociaux. » (Mintzberg, 1986, p.130).

### **2.1.1 La charge de travail et les conditions de travail**

La charge et les conditions de travail sont deux éléments importants qui motivent les enseignants et les enseignantes à persévérer dans leur profession. Brodinsky et ses collaborateurs (1995, p.79) relatent, à cet effet, que les administrateurs scolaires ont identifié quinze facteurs de nature à encourager la persistance des enseignants. Ce sont, par ordre d'importance: 1) l'implication des enseignants dans les décisions les concernant; 2) le calendrier des ajustements salariaux; 3) des politiques établies concernant la discipline, le travail à la maison et les rencontres de parents; 4) le droit de parole, un rôle et un droit de vote sur les questions professionnelles (*empowerment*); 5) la formation des directeurs d'école à l'écoute et aux relations humaines; 6) l'instauration de mécanismes de reconnaissance, de privilèges et de louanges; 7) un système d'évaluation juste et efficace; 8) des écoles sécuritaires et

propres; 9) du temps accordé aux activités professionnelles; 10) le développement d'activités éducatives avec la participation des enseignants; 11) l'établissement d'un plan de carrière pour les enseignants; 12) des réunions intéressantes, utiles et efficaces; 13) des politiques d'affectations acceptables pour les enseignants; 14) un salaire ajusté au mérite; 15) des procédures de griefs efficaces.

Les écoles qui appliquent ces méthodes connaissent moins le phénomène d'attrition. En effet, dans une interview du *Critical Issues Report*, citée par Brodinsky (1995), Glennon disait croire que l'implication des enseignants dans la manière de gérer l'école, autrement dit, le *school based management*, les incitait à y demeurer. En procédant de la sorte, il ajoutait que, dans huit ans, un seul enseignant avait quitté son école pour enseigner dans un autre district. Dans le même ordre d'idées, Pearson (1995) indique que plusieurs études tendent à prouver que les enseignants qui participent à la gérance de leur classe ainsi qu'à l'administration des tâches les concernant sont plus satisfaits de leurs conditions de travail.

Cependant, des enseignants en adaptation scolaire quittent leur champ d'enseignement parce que les facteurs administratifs et le travail auprès de ce type d'élèves occasionnent trop de stress (Billingsley & Cross, 1991, p.507).

Les enseignants ne sont pas satisfaits des conditions difficiles qui caractérisent leur milieu de travail (Brunet & al, 1996b, p.94). Darling-Hammond (1984 : voir Billingsley & Cross, 1992) identifie quatre facteurs pouvant expliquer cette insatisfaction: 1) le soutien administratif inadéquat ; 2) l'inadéquation de la préparation ; 3) l'inadéquation du temps d'enseignement ; 4) le peu d'opportunité d'échanges professionnels. Ces éléments influencent davantage l'augmentation du taux d'attrition chez les enseignants en adaptation scolaire.

Pour leur part, Billingsley et ses collaborateurs (1995) considèrent que les deux principales raisons mentionnées par les enseignants pour quitter l'enseignement en adaptation scolaire sont la lourdeur de la tâche et le manque de soutien de la part des directions. Les problèmes cités par les enseignants et relatifs à la tâche sont: le rôle et la lourdeur des responsabilités de l'enseignant, principalement, la bureaucratie, le ratio enseignant-élèves et le temps accordé à la préparation. De plus, les enseignants se plaignent du manque de ressources matérielles et de personnes ressources.

### **2.1.2 Le soutien de la direction**

Selon Mintzberg (1986, p.321) les directeurs sont sensés protéger l'autonomie de leurs professionnels, jouer un rôle de modérateur afin d'atténuer

les heurts des pressions externes. Le directeur d'école est sensé appuyer l'enseignant, soutenir son autorité en cas d'interférence des parents. (Melcher, 1976 : voir Mintzberg, 1986, p.321). D'autre part, les enseignants considèrent qu'une responsabilité essentielle des administrateurs consiste à recueillir pour eux le plus de ressources possible, tant matérielles qu'humaines.

Pour leur part, Morvant et Gersten, (1995, p.28) explorent les raisons pour lesquelles certains enseignants quittent l'enseignement en adaptation scolaire et les raisons qui en incitent d'autres à y demeurer. Une de ces raisons concerne le soutien qu'ils reçoivent de leur direction d'école. Ils mentionnent que 70% des enseignants en adaptation scolaire sentent généralement un soutien de leur directeur, 25% ne se sentent pas appuyés dans la résolution de problèmes relatifs à l'intégration et aux comportements des étudiants et seulement un tiers des enseignants perçoivent des échos positifs de leur directeur. De plus, ils ajoutent que la moitié des enseignants en adaptation scolaire sont satisfaits du soutien qu'ils reçoivent de leur directeur d'école. Pour sa part, Parent (1989, p.29) indique que le directeur d'école doit favoriser et développer des attitudes positives envers les enfants en difficulté. Billingsley et ses collaborateurs (1995) mentionnent qu'un faible soutien par la direction est fréquemment identifié comme une lacune par les enseignants qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire.

### **2.1.3 Le soutien des collègues**

Dans leur étude sur les facteurs favorisant la rétention des enseignants, Brodinsky et ses collaborateurs (1989, p.83) soulignent que les enseignants reconnaissent, comme des incitations à demeurer dans l'enseignement, la possibilité d'échanger des idées, de discuter de problèmes et d'expériences avec des collègues. Cependant, ces derniers ne reconnaissent pas toujours la particularité du travail qu'exigent les classes d'adaptation scolaire (Parent & al. 1996).

### **2.1.4 Autonomie**

Selon Mintzberg (1986, p.310), le professionnel, qui est maître de son propre travail, agit indépendamment de ses collègues et consacre ses énergies aux seuls clients qu'il dessert. Ainsi, il arrive rarement de voir deux enseignants adopter les mêmes stratégies pédagogiques pour atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage. Chacun dispose de l'autonomie nécessaire dans la préparation de ses cours même si les buts fixés sont identiques: 1) diagnostiquer les besoins; 2) appliquer les stratégies nécessaires pour atteindre les standards prévus aux programmes. Lorsque le professionnel ne

dispose pas de cette autonomie, il est tenté de quitter ce milieu (Mintzberg, 1986, p.311). Selon Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.101) les enseignants en adaptation scolaire doivent développer une pensée et une pratique professionnelle et autonome. Ils doivent faire montre d'interventions efficaces afin de favoriser l'intégration des élèves en difficulté et d'apporter le support nécessaire aux enseignants réguliers qui les reçoivent. De plus, ils doivent dépister les élèves en difficulté afin d'intervenir rapidement auprès d'eux.

D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (1991, p.34) précise que près de 90% des enseignants se disent très ou assez satisfaits de l'autonomie dont ils disposent dans leur pratique quotidienne.

### **2.1.5 La satisfaction au travail**

« (...) le plaisir que le professionnel compétent retire de son travail ne se résume pas à la satisfaction qu'il éprouve à traiter des problèmes difficiles ; c'est le plaisir qu'il y a à maîtriser l'emploi d'outils biens conçus pour traiter de problèmes dont la structure fondamentale est compréhensible mais qui sont nouveaux dans leur détail » (Simon : voir Mintzberg, 1986, p.313).



Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.90) considèrent que, malgré toutes les difficultés éprouvées actuellement, les enseignants de l'adaptation scolaire tirent une satisfaction évidente de leur relation personnelle avec leurs élèves et du sentiment de leur apporter de l'aide. Cette satisfaction doit être très grande pour réussir à supporter les énormes difficultés inhérentes à cette tâche. Les efforts déployés sont immenses et les résultats souvent bien minces lorsque considérés sous l'angle de l'enseignement ordinaire. Le fait que les collègues des classes ordinaires n'apprécient pas à leur juste valeur le travail accompli contribue largement à l'augmentation du stress et de l'épuisement des enseignants et enseignantes en adaptation scolaire.

#### **2.1.6 La relation avec les élèves et leurs succès académiques**

Les enseignants en adaptation scolaire ont intérêt à s'immuniser contre les effets que les échecs possibles et répétés peuvent susciter (Brunet & al., 1996b; McManus & Kauffman, 1991; Shea, 1990). Pour ce faire, ils perçoivent les échecs comme une partie du défi à relever. Ils développent différentes stratégies qui misent sur les relations humaines entre les enseignants et leurs élèves (Parent & al., 1996). D'après, Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.94), la relation établie avec les élèves et le sentiment de leur apporter de l'aide sont deux éléments contribuant à la satisfaction au travail des enseignants en

adaptation scolaire. Pour leur part, King et Peart (1992, p.85) indiquent que les enseignants qui investissent davantage auprès de leurs élèves procurent à ces derniers des expériences scolaires plus enrichissantes et il en résulte un taux de satisfaction au travail plus élevé. De plus, ces auteurs ajoutent que malgré les contraintes auxquelles sont soumis les relations entre les enseignants et les élèves, des relations satisfaisantes finissent par s'établir. D'ailleurs, l'amour des jeunes et le désir de travailler auprès d'eux sont les principales raisons qui ont motivé le choix d'une carrière en enseignement (King & Peart, 1992 ; Brunet & al., 1996b).

### **2.1.7 Le soutien des parents à l'enseignant**

Les études traitant de l'effet du soutien des parents sur la satisfaction des enseignants en adaptation scolaire s'avèrent plutôt rares. Par contre, plusieurs études décrivent des projets visant une plus grande implication et collaboration des parents dans la vie scolaire de leur enfant. (Friesen, 1986; Galen, 1992; Markowitz, 1996). Ainsi, Lavoie (1993, p.138) souligne que la collaboration des parents constitue un élément essentiel à la réussite de toute intervention auprès des élèves en difficulté d'adaptation scolaire. Afin de mettre en oeuvre cette collaboration, les attitudes des enseignants s'avèrent déterminantes. Les

contacts avec la famille doivent viser sa participation active dans la démarche d'apprentissage de l'enfant (Lavoie, 1993, p.139).

Par ailleurs, Markowitz (1996, p.28) indique qu'une minorité de parents s'interrogent sur l'utilité d'envoyer leur enfant en classe spéciale. Les autres ne demandent aucune explication et laisse à l'école le soin de décider. Pour sa part, Friesen (1986, p.15) soutient qu'il faut encourager une communication et une complicité entre les enseignants et les parents afin de favoriser l'apprentissage des enfants. Ceci pourrait se concrétiser par la participation des parents dans les comités responsables de l'implantation des programmes scolaires, dans les équipes d'évaluation et de développement de ces programmes. Ils pourraient assumer certaines responsabilités à l'intérieur même de l'organisation et prendre part au processus éducationnel des élèves (Friesen, 1986, p.18).

La participation des parents à la vie de l'école permet: 1) d'améliorer les attitudes, les comportements et l'attention des élèves; 2) d'améliorer la performance en classe à cause de l'efficacité du tutorat des parents; 3) de mieux comprendre les besoins des élèves; 4) d'accroître la satisfaction des enseignants par la participation des parents; 5) de permettre le soutien actif des

parents concernant les programmes d'études ; 6) d'augmenter le nombre de personnes ressources. (Lyons, Robbins & Smith, 1982, p. ix)

### **2.1.8 La formation initiale**

Chez les enseignantes et enseignants oeuvrant auprès d'élèves en difficulté, Brunet et ses collaborateurs (1996a, p.39) constatent que la nature des diplômes initiaux varie considérablement. La plupart possèdent une qualification légale d'enseignement c'est-à-dire une autorisation provisoire ou permanente d'enseigner. Toutefois, seulement « (...) les trois quarts des enseignantes et enseignants qui travaillent en adaptation scolaire possèdent une qualification légale pour ce champ » (Brunet & al., 1996a, p.43). La moitié des autres sont diplômés en enseignement préscolaire et primaire. Enfin, le huitième possède des qualifications légales dans d'autres champs d'enseignement.

### **2.1.9 La formation continue**

Selon Legendre (1993, p.627), la formation continue est une « formation professionnelle visant à élargir la compétence professionnelle acquise

antérieurement vers un niveau supérieur à celui de la formation professionnelle initiale. » Elle s'inscrit dans le cadre d'un perfectionnement volontaire reposant sur une démarche collaborative telle qu'une association de partenaires avec leur institution (Lenoir & Laforest 1995, p.486). Certaines universités offrent même des programmes spécifiques de formation continue aux enseignants en exercice. (Rhéaume & al., 1998)

Dès qu'un changement s'amorce en pédagogie, la formation des enseignants et des enseignantes est remise en question. En effet, comme le précise Brossard (1992, p.15) une formation adéquate pour l'enseignement permet aux élèves d'avoir les professionnels dont ils ont besoin. Cette formation contribue à revaloriser la profession qui n'est pas toujours reconnue à sa juste valeur.

Boisvert, Gagnon et Bissonnette (1992) révèlent que l'enseignement, jusqu'ici, a été perçu comme une activité du système d'éducation. Conséquemment, les enseignants s'impliquent peu dans les décisions de haut niveau. Ils appliquent plutôt ces décisions traduites sous forme de normes.. « Aujourd'hui, parler d'une formation continue pour les enseignantes et enseignants s'inscrit donc dans le mouvement de professionnalisme qui semble s'accélérer dans le monde de l'enseignement, au Québec comme ailleurs. »

Ces mêmes auteurs concluent en insistant sur la nécessité de valoriser la profession d'enseignante et d'enseignant. Cette valorisation doit commencer par une formation à caractère professionnelle, se poursuivre par une véritable insertion professionnelle en milieu de travail et se maintenir par la formation continue.

Ainsi, comme le mentionnent Lobosco et Newman (1992), la formation continue est essentielle. Son absence est source de démotivation pour les enseignants qui doivent oeuvrer auprès d'une clientèle d'élèves en difficulté sans être muni d'une formation adéquate (McManus & Kauffman, 1991). Ainsi, Parent et ses collaborateurs (1997 p.140) soulignent que les enseignants en adaptation scolaire sont ouverts à s'engager dans des activités de formation répondant spécifiquement à leurs besoins dans le cadre d'un programme universitaire fait sur mesure.

Le cadre théorique de cette recherche rapporte les résultats d'études traitant des aspects humains de l'organisation qui concernent la vie des enseignants en adaptation scolaire. Il permet d'identifier différents facteurs organisationnels qui influencent l'enseignant en adaptation scolaire dans son désir de quitter ou de persévérer dans sa carrière. Ces facteurs se définissent en terme de comportement et de personnalité de l'individu ainsi qu'en terme

d'environnement de travail. Le chapitre suivant présentera la méthode de recherche utilisée dans cette étude.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODE



## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODE**

Cette étude se veut exploratoire et elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation. Elle concerne l'administration scolaire en cernant certains aspects de la profession du personnel enseignant en adaptation scolaire. La stratégie de recherche mise en oeuvre pour cette étude a demandé diverses opérations qui seront décrites dans les paragraphes suivants. Ainsi, ce chapitre présente : 1) le type de recherche choisi ; 2) l'élaboration, la présentation et la validité de l'instrument de mesure ; 3) la description des sujets ; 4) le déroulement de l'expérience ; 5) le traitement statistique utilisé pour l'analyse des résultats.

#### **3.1 Type de recherche**

La présente étude portant sur *Les facteurs pouvant influencer sur le désir de rester ou de quitter la profession d'enseignant en adaptation scolaire* privilégie le

questionnaire comme technique de recherche. En effet, les avantages du questionnaire suggèrent son utilisation car il permet de consulter en même temps un grand nombre de sujets à coût moindre (Selltiz, Wrightman & Cook, 1977, p.290). De plus, il peut être distribué par courrier, et, ainsi, couvrir une vaste région. De plus, comme le précisent Selltiz et ses collaborateurs (1977, p.291) les sujets peuvent percevoir davantage le respect de l'anonymat et se sentir, par conséquent, plus libres d'exprimer des critiques ou des opinions qui pourraient leur causer préjudice.

Cependant, l'instrument qu'est le questionnaire comporte certaines lacunes. En effet, Selltiz et ses collaborateurs (1977) prétendent qu'en exerçant moins de pression que les interviews sur les sujets, le questionnaire incite à faire preuve de moins de spontanéité dans les réponses. Les sujets peuvent répondre aux questions en suivant un ordre qui n'est pas prévu par le chercheur et ainsi biaiser les résultats. Ils peuvent aussi ne pas remplir le questionnaire, ou encore, négliger de le retourner au chercheur. Cependant, Fortin, Taggart, Kérrouac et Normand (1988, p.318) mentionnent qu'il est quelquefois fastidieux d'obtenir les autorisations officielles pour la distribution des questionnaires.

Cette recherche se veut d'abord descriptive. Plusieurs auteurs américains, (Billingsley & al., 1995; Boe & al., 1995; Ancarrow, 1991; Morvant & Gersten, 1995) ont effectué des recherches sur le phénomène de l'attrition chez les

enseignants dont ceux de l'adaptation scolaire. Ces différentes études constituent donc, entre autres, des sources intéressantes d'observations concernant le taux d'attrition, les niveaux de stress, les perceptions du soutien des directions, les satisfactions intrinsèques reliées à la profession et la formation initiale des enseignants en adaptation scolaire.

À partir de ces observations, la présente recherche veut préciser et mesurer certains aspects de la profession d'enseignants en adaptation scolaire. À prime abord, elle se qualifie donc de descriptive. En effet, la description consiste à rassembler les observations faites à propos d'un phénomène afin d'en fournir une image aussi cohérente et approfondie que possible. (Bayle : voir Grawitz, 1993) Pour sa part, Grawitz (1993, p.352), affirme que la description est appropriée pour décrire des sentiments éprouvés par un groupe d'individus. C'est ainsi que les satisfactions intrinsèques, les perceptions du soutien de la direction et la tâche peuvent faire l'objet d'une description.

D'autre part, cette étude se veut comparative. Elle s'applique essentiellement à élaborer la comparaison entre les deux groupes suivant : (Grawitz, 1993, p.364) : les enseignants en adaptation scolaire qui veulent quitter le domaine et ceux qui veulent y demeurer. Les facteurs de comparaison, répertoriés à l'aide du questionnaire, seront déduits des opinions

des enseignants désirant quitter le domaine de l'adaptation scolaire et de ceux qui désirent y persévérer.

### **3.2 Élaboration de l'instrument de mesure**

Le *Questionnaire sur le vécu des enseignantes et enseignants de l'adaptation scolaire* a été élaboré à partir d'un répertoire d'éléments tirés de nombreuses recherches traitant de la rétention et de l'attrition des enseignants en adaptation scolaire et en enseignement ordinaire. Les questionnaires des principaux auteurs consultés tels Billingsley et ses collaborateurs (1995), Brunet et ses collaborateurs (1996a et 1996b), King et Peart (1992) ont servi d'inspiration à l'élaboration du questionnaire de la présente étude. Une première version fut d'abord présentée à un échantillonnage d'enseignants d'école primaire. Leurs commentaires ont permis d'apporter les correctifs nécessaires aux énoncés et à la structure même du questionnaire. Il en est ressorti une version finale produite à l'Annexe I.

#### **3.2.1 Présentation de l'instrument de mesure**

Le *Questionnaire sur le vécu des enseignantes et enseignants de l'adaptation scolaire* qui a servi pour les fins de cette étude se divise en 4

parties. La première partie, *PARTIE A : Tâche des enseignants* traite de la tâche des enseignants. Les questions de cette partie concernent le nombre d'élèves, leur âge, leurs difficultés, le type d'enseignement que les répondants pratiquent. Une question traite de la satisfaction qu'ils retirent de leur tâche. Cette partie se termine par trois questions traitant de leur environnement de travail. La deuxième partie, *PARTIE B : Les qualifications professionnelles*, recueille des données sur les qualifications professionnelles des répondants et de leur motivation à devenir enseignant en adaptation scolaire. La troisième partie, *PARTIE C : Les expériences de travail et les perceptions*, recueille les perceptions des enseignants eu égard à l'école où ils enseignent, au soutien administratif et à celui de leurs collègues, à la relation établie avec leurs élèves et leurs parents. D'autres énoncés concernent la perception de leur travail et de leur champ d'enseignement, les opportunités de développement, les progrès de leurs élèves. La quatrième partie, *PARTIE D : Les plans de carrière et les influences*, traite des plans de carrière des enseignants et des différents éléments qui ont influencé leurs choix.

Pour mesurer l'opinion des répondants, le questionnaire utilise généralement une échelle de type Likert en quatre points allant de *désaccord* (1 point) à *d'accord* (4 points). Par ailleurs, les questions 14 et 15 utilisent une échelle en quatre points allant de *pas du tout* (1point) à *énormément* (4 points).

Finalement, la question 29 utilise une échelle en cinq points allant de *jamais* (1 point) à *presque toujours* (5 points) afin de mesurer les divers sentiments que les enseignants vivent dans leur travail.

### **3.2.2 Validation de l'instrument de mesure**

Afin d'éprouver la pertinence de l'instrument, une première version a d'abord été présentée à une cinquantaine d'enseignants du primaire. Elle fut ensuite révisée et la structure du questionnaire fut améliorée. Ensuite, pour établir la validité du contenu, le questionnaire fut soumis à un jury d'experts composé d'un directeur du personnel d'une commission scolaire, détenteur d'un doctorat en psychologie, d'un professeur d'université spécialisé en formation des maîtres et en développement professionnel, d'un directeur de module en adaptation scolaire, d'un professeur spécialiste en formation des maîtres associés, d'un chercheur en enseignement supérieur, d'un professeur en administration scolaire et des présidents de deux syndicats d'enseignants oeuvrant dans la région où le questionnaire sera distribué. Selon Fortin et ses collaborateurs (1988), le jugement critique d'experts constitue une façon courante d'évaluer subjectivement le contenu d'un instrument de mesure en ce qui a trait à son appréciation globale.

De plus, lors de l'analyse de fidélité, le calcul statistique de l'Alpha de Cronback a servi à vérifier la consistance interne des échelles du questionnaire. Le coefficient Alpha de Cronback représente une estimation de la fiabilité ou de l'homogénéité évaluée en fonction de la corrélation moyenne entre les énoncés composant l'échelle et du nombre d'énoncés (Selltiz & al., 1977). Ainsi, les coefficients Alpha de Cronback de la présente étude varient de 0,55 à 0,95.

### **3.3 Déroulement**

Au printemps 1997, une directive de la Centrale des enseignants du Québec (CEQ) ordonnait aux enseignants de limiter leur disponibilité aux seules fins des tâches reliées directement à leur enseignement. Toutes les demandes telles celles de renseignements pour Statistiques Canada, la rédaction de nombreux comptes-rendus et les exigences cléricales et administratives devaient être ignorées des enseignants.

De plus, le gouvernement provincial voulant diminuer la masse salariale des employés de l'état, offrait aux enseignants des conditions alléchantes afin qu'ils adhèrent à un plan de retraite anticipée. Ce contexte entravait la bonne marche de l'enquête de la présente étude. En effet, si les questionnaires n'étaient pas distribués avant la fin de l'année scolaire 1997, le risque de retrouver, en septembre 1997, une majorité d'enseignants avec peu d'expérience en

adaptation scolaire devenait évident et, de ce fait, mettait en péril l'adéquation d'une telle recherche.

De concert avec les différentes instances syndicales et patronales, une stratégie efficace a été élaborée afin de rejoindre le plus grand nombre d'enseignants possible. Une lettre des syndicats locaux incitant les enseignants à répondre dans les plus brefs délais a été livrée en même temps que le questionnaire. De plus, une commission scolaire a contacté tous ses directeurs d'école afin de s'assurer de leur collaboration pour la distribution et la récupération des questionnaires. Elle a aussi tenu à insérer une lettre appuyant cette enquête. C'est dans ce contexte que les questionnaires de cette recherche ont été distribués.

Ainsi, 230 questionnaires ont été distribués dans les écoles primaires et secondaires des huit commissions scolaires suivantes: Trois-Rivières, Chavigny, de Grand-Pré, Centre Mauricie, Normandie, Haut-St-Maurice, Val-Mauricie, Samuel de Champlain. Les directions d'école recevaient les questionnaires en main propre et les distribuaient aux enseignants oeuvrant auprès des élèves ayant des besoins spéciaux. Cinq à sept jours plus tard, une personne se présentait à l'école pour récupérer les questionnaires. Toutefois, étant donné l'éloignement de la ville de Parent, un questionnaire a été posté afin que



l'enseignante puisse y répondre. À notre demande, elle l'a retourné par la poste.

Plusieurs répondants pour qui les délais de retour ne pouvaient être respectés ont retourné leur questionnaire par la poste ou se sont présentés à l'université, pour les remettre. Parmi les 148 participants, 100 ont demandé d'être informés des résultats de cette étude.

Il faut noter que les noms des commissions scolaires seront les seuls à apparaître dans le texte de ce mémoire. L'étude traite les résultats globalement afin de protéger l'anonymat des répondants. Ainsi, l'identification des écoles n'est pas révélée. Aucun questionnaire n'a été rejeté. Le statisticien a donc considéré les 148 questionnaires pour fins de codification et de traitement par ordinateur. Le taux de réponses de 64,3% peut être considéré comme satisfaisant compte tenu des paramètres syndicaux et patronaux ayant influé sur le nombre de répondants.

### **3.4 Sujets**

Le questionnaire s'adressait à la totalité des enseignants en adaptation scolaire des commissions scolaires de Trois-Rivières, de Chavigny, de Grand-

Pré, du Centre Mauricie, de Normandie, du Haut-St-Maurice, de Val-Mauricie et de Samuel de Champlain.

Afin de déterminer les deux variables indépendantes, un traitement statistique a été réalisé, pour chaque sujet, à partir de la somme des données tirées de la question 33 (2) *Je transférerais à un autre champ d'enseignement si j'en avais l'opportunité* et de la question 33 (6) *J'accepterais un poste en enseignement ordinaire s'il m'était offert*. Les répondants dont la somme des cotes à ces deux énoncés est supérieure à 4 sont considérés comme « voulant quitter », les autres qui ont une somme inférieure à 4 sont identifiés comme « voulant rester » dans le domaine de l'adaptation scolaire.

### **3.4.1 Échantillon total**

Plusieurs données tirées du questionnaire de la présente étude permettent d'établir le profil des répondants. Ainsi, 66,0% des 147 répondants sont de sexe féminin et 34,0% de sexe masculin. Les répondants (n=146) sont âgés entre 23 ans et 60 ans et leur moyenne d'âge est de 39,41 ans (s=9,80). Les répondants (n=151) enseignent aux trois niveaux d'enseignement : la majorité travaillent au secondaire (95 sujets) ; les autres au primaire (47sujets) ; d'autres à l'éducation des adultes (3 sujets) ; et finalement certains enseignent à la fois au primaire et au secondaire (3 sujets). Tous les répondants (n=146) ont une formation

universitaire : 89,0% détiennent un baccalauréat, 9,6% possèdent un certificat en sciences de l'éducation et 1,4% ont une maîtrise. Cependant, 53,5% des répondants (n=138) ont obtenu un diplôme en adaptation scolaire. Les autres sujets détiennent un diplôme en enseignement préscolaire et primaire, en enseignement secondaire, en enseignement de la musique, des arts plastiques, de l'éducation physique et de l'anglais, langue seconde.

Les enseignants qui ont répondu à cette enquête ont en moyenne une expérience de 13,28 ans ( $s= 10,32$ ) d'enseignement (n=144) et de 10,49 ans ( $s= 7,94$ ) dans le champ de l'adaptation scolaire (n=146). Par ailleurs, en ce qui concerne le type d'enseignement : 1) 85 travaillent en classe spéciale fermée ; 2) 10 répondants enseignent en dénombrement flottant ; 3) 4 oeuvrent en classe ressource ; 4) 43 n'ont pu se classer dans les types d'enseignement proposés.

En majorité, les répondants (n=146) travaillent dans une seule école mais certains spécialistes visitent jusqu'à 5 écoles par semaine. En moyenne, les répondants (n=146) ont 33,27 élèves ( $s=30,53$ ) sous leur responsabilité par semaine. Parmi leurs élèves, la plupart des sujets comptent des enfants présentant des troubles de comportement et des troubles légers et graves d'apprentissage.

### 3.4.2 Échantillon des répondants désirant quitter l'adaptation scolaire

Le traitement statistique aux énoncés 33 (2) et 33 (6) ont permis d'identifier à partir des 147 répondants au *Questionnaire sur le vécu des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire* 64 enseignants qui appartiennent au groupe de sujets qui désirent quitter ce champ d'enseignement. Dans ce groupe, 68,8% des sujets sont de sexe féminin et 31,3% de sexe masculin. Les répondants (n=64) qui veulent quitter ont une moyenne d'âge de 36,92 (s=8,20). Ils (n=65) enseignent aux trois niveaux d'enseignement : la majorité travaillent au secondaire (38 sujets) ; les autres au primaire (24 sujets) ; d'autres à l'éducation des adultes (3 sujets). Tous les répondants (n=61) ont un permis d'enseignement : 91,3 % détiennent un baccalauréat, 1,6% possèdent un certificat en sciences de l'éducation, 1,6% détiennent un brevet en adaptation scolaire et 4,9% ont un vieux brevet d'enseignement. Cependant, 41,0 % des répondants (n=61) ont obtenu un diplôme en adaptation scolaire. Les autres sujets détiennent un diplôme en enseignement préscolaire et primaire, en enseignement secondaire, en enseignement de la musique, des arts plastiques, de l'éducation physique et de l'anglais, langue seconde.

Les enseignants qui veulent quitter le champ de l'adaptation scolaire ont en moyenne une expérience de 10,18 ans (s= 8,69) d'enseignement (n=61) et de

8,60 ans ( $s=7,31$ ) dans le champ de l'adaptation scolaire ( $n=63$ ). Par ailleurs, en ce qui concerne le type d'enseignement : 1) 34 travaillent en classe spéciale fermée ; 2) 3 répondants enseignent en dénombrement flottant ; 3) 3 oeuvrent en classe ressource ; 4) 21 n'ont pu se classer dans les types d'enseignement proposés.

La majorité des répondants ( $n=63$ ) travaille dans une seule école mais certains spécialistes visitent jusqu'à 5 écoles par semaine. En moyenne, les répondants ( $n=62$ ) ont 36,89 élèves ( $s=37,13$ ) sous leur responsabilité par semaine.

### **3.4.3 Échantillon des répondants désirant rester en adaptation scolaire**

Le traitement statistique aux énoncés 33 (2) et 33 (6) ont permis d'identifier à partir des 147 répondants au *Questionnaire sur le vécu des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire* 83 enseignants qui appartiennent au groupe de sujets qui désirent rester dans ce champ d'enseignement. Dans ce groupe, 53,0% sont de sexe féminin et 30,0% de sexe masculin. Les répondants ( $n=83$ ) ont une moyenne d'âge de 41,30 ans ( $s=10,52$ ). Les répondants ( $n=86$ ) enseignent aux trois niveaux d'enseignement : la majorité travaillent au secondaire (60 sujets) ; les autres au primaire (26 sujets). Tous les répondants ( $n=77$ ) ont un permis d'enseignement : 89,6% détiennent un baccalauréat, 1,3%

possèdent un certificat en adaptation scolaire, 1,3% détiennent un brevet en adaptation scolaire, 6,5% ont un vieux brevet d'enseignement et 1,3% détiennent une maîtrise. Cependant, 61,0 % des répondants (n=77) ont obtenu un diplôme en adaptation scolaire. Les autres sujets détiennent un diplôme en enseignement préscolaire et primaire, en enseignement secondaire, en enseignement de la musique, des arts plastiques, de l'éducation physique et de l'anglais, langue seconde.

Les enseignants qui veulent rester dans le champ de l'adaptation scolaire ont en moyenne une expérience de 15,57 ans ( $s= 10,86$ ) d'enseignement (n=83) et de 11,19 ans ( $s= 8,14$ ) dans le champ de l'adaptation scolaire (n=83). Par ailleurs, en ce qui concerne le type d'enseignement : 1) 51 travaillent en classe spéciale fermée ; 2) 7 répondants enseignent en dénombrement flottant ; 3) 1 oeuvre en classe ressource ; 4) 22 n'ont pu se classer dans les types d'enseignement proposés.

La majorité des répondants (n=83) travaille dans une seule école mais certains spécialistes visitent jusqu'à 4 écoles par semaine. En moyenne, les répondants qui désirent rester en adaptation scolaire (n=84) ont 36,89 élèves ( $s=30,60$ ) sous leur responsabilité par semaine.

### 3.5 Analyse des données

Les données recueillies dans les questionnaires sont codées puis traitées statistiquement à l'aide du logiciel S.P.S.S. (*Statistic Package for Social Science*). Ce logiciel calcule les différentes statistiques descriptives : nombre, moyenne, écart-type. De plus, le *Test-t de Student* servira à effectuer une analyse des moyennes entre les deux populations pour identifier s'il existe des différences statistiquement significatives entre les enseignants qui veulent quitter et ceux qui veulent rester en adaptation scolaire. Pour les fins de la présente étude, la définition du seuil de signification a été fixée à  $p \leq 0,05$ . Afin d'éviter d'alourdir le texte inutilement, la présentation des résultats de la partie comparative ne tiendra compte que des résultats qui présentent des différences statistiquement significatives.

Les pages qui suivent présenteront, dans un premier temps, les résultats descriptifs et en feront l'analyse et la discussion. En second lieu, les résultats comparatifs seront présentés, analysés et discutés.

## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS**



## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS**

Ce chapitre, consacré aux résultats, présente, dans un premier temps, les données descriptives et leur interprétation. Il sera donc question des données sociodémographiques relatives aux enseignants en adaptation scolaire, des données portant sur leur tâche, et enfin, d'un portrait de leur satisfaction au travail. Un deuxième volet de ce chapitre présentera les résultats de l'étude comparative qui a pour objet d'établir les différences relatives aux perceptions des répondants voulant quitter le champ d'enseignement en adaptation scolaire et aux perceptions de ceux qui désirent y rester. Les données provenant d'autres études permettront quelques comparaisons confirmant les résultats de cette recherche.

Parmi ces études, celles de Brunet et ses collaborateurs (1996a, 1996b) permettent d'obtenir des éléments importants pour comprendre la réalité des enseignants en adaptation scolaire du Québec. Pour réaliser celles-ci, ces auteurs recueillent leurs données à l'aide de deux instruments: 1) un questionnaire distribué à 2 300 enseignants et 2) une

série d'entrevues auprès d'onze groupes cibles. Leur échantillon final est constitué de 864 personnes, ce qui représente un taux de retour de 37,6 p. 100. Afin de composer leur échantillonnage, Brunet et ses collaborateurs (1996a, 1996b) utilisent trois banques de données informatisées du ministère de l'Éducation : PERCOS (Personnel des commissions scolaires), QE (Qualification des enseignants) et SIO-PLUS (banque d'adresses des établissements scolaires).

Pour leur part, King et Peart (1992) ont interrogé, au moyen d'un questionnaire, des échantillons représentatifs d'enseignantes et d'enseignants de chaque province et de chaque territoire du Canada. De plus, ils ont réalisé des entrevues avec un nombre restreint d'enseignants et d'enseignantes. Toutes les données ont été recueillies à partir du questionnaire et des entrevues. Leur étude visait l'analyse de la qualité de vie des enseignants du Canada.

Il sera donc pertinent d'analyser certaines données de la présente recherche, à la lumière des données recueillies, entre autres, par les études de Brunet et ses collaborateurs (1996a, 1996b) ainsi que celles faites par King et Peart (1992).

## 4.1 Données sociodémographiques

Dans les lignes qui suivent, il sera question de la description des données sociodémographiques reliées aux sujets de la présente étude. Pour les répondants, il y aura la présentation des éléments suivants : 1) le sexe ; 2) l'âge ; 3) le degré scolaire ; 4) la formation initiale.

### 4.1.1 Sexe

Le tableau 1, *Répartition des répondants selon leur sexe*, présente la distribution des sujets selon le genre auquel ils appartiennent.

Tableau 1  
Répartition des répondants (n=147) selon leur sexe

Sexe	Nombre	Pourcentage
Féminin	97	66,0
Masculin	50	34,0

Les résultats de ce tableau indiquent que 97 femmes (66%) et 50 hommes (34%) ont répondu à ce questionnaire. Ces résultats se comparent à ceux obtenus par Brunet et ses collaborateurs (1996a, p.20). En effet, dans leur étude, les répondants féminins constituaient 71,9% des sujets et les répondants masculins, 28,1%.

### 4.1.2 Âge

Le tableau 2, *Distribution des répondants selon leur âge*, illustre la répartition des sujets en fonction de leur âge respectif.

Tableau 2  
Distribution des répondants (n=146) selon leur âge

moyenne	écart-type	minimum	maximum
39,41	9,80	23	60

Les résultats de ce tableau démontrent que la moyenne d'âge des 146 répondants est de 39,41 ans ( $s = 9,80$ ). Le plus jeune répondant est âgé de 23 ans et le plus vieux est âgé de 60 ans. Ces résultats sont sensiblement les mêmes que ceux de l'étude de Brunet et ses collaborateurs (1996a, p.23) qui indiquent que la moyenne d'âge des enseignants en adaptation scolaire est de 40,4 ans ( $s=9,9$ ).

### 4.1.3 Degré scolaire

Le tableau 3, *Distribution des répondants suivant le degré scolaire où ils enseignent*, présente le nombre de sujets oeuvrant au niveau primaire, au niveau secondaire et à l'éducation aux adultes.

Tableau 3  
Distribution des répondants (n=148) suivant le degré scolaire où ils enseignent

Degré	Nombre	Pourcentage
Primaire	50	33,7
Secondaire	98	66,2
Adulte	3	2,0

Les pourcentages des degrés primaire et secondaire (33,7% et 66,2%) sont ici plus élevés que ceux révélés (48,34 % et 49,68%) par la recherche de Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.29). Ceci peut s'expliquer par l'application en 1996-1997, au niveau primaire, des politiques d'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant des difficultés et ayant des besoins spéciaux. De ce fait, il y a lieu de croire que la région de la Mauricie intègre davantage d'élèves au primaire ou offre plus de ressources au secondaire que les autres régions.

Fait à remarquer, le nombre total des enseignants répertoriés dans le tableau 3 est de 151 au lieu de 148. Cet écart résulte de ce que 6 répondants enseignent l'éducation physique à deux degrés, soit au primaire et au secondaire. Par contre, 3 répondants ont omis de répondre à cette question.

#### 4.1.4 Formation initiale

Le tableau 4, *Distribution des répondants selon leur diplôme*, traite des qualifications académiques des enseignants. Il est à noter que le diplôme en question est celui que le sujet détient actuellement et non celui qui lui a donné accès à la profession.

Tableau 4  
Distribution des répondants (n=146) selon leur diplôme

Diplôme	Nombre	Pourcentage
Certificat en sciences de l'éducation	14	9,6
Baccalauréat	130	89,0
Maîtrise	2	1,4

Les résultats de ce tableau établissent que la très grande majorité (89,0%) des sujets détient un baccalauréat. Deux répondants ont un diplôme de maîtrise.

Quant au tableau 5, *Distribution des répondants selon leur formation les qualifiant pour l'enseignement*, il précise la formation académique des répondants.

Tableau 5  
Distribution des répondants (n=138) selon leur formation les qualifiant pour l'enseignement

Programme	Nombre	Pourcentage
Baccalauréat en adaptation scolaire	70	50,7
Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire.	11	8,0
Certificat en adaptation scolaire	2	1,4
Baccalauréat en enseignement secondaire	3	2,2
Brevet en adaptation scolaire	2	1,4
Vieux brevets	8	5,8
Maîtrise	1	0,7
Autres	41	29,7

Les résultats traitent exclusivement des diplômes nécessaires ou utiles à leur qualification comme enseignants. La proportion des répondants ayant un baccalauréat en adaptation scolaire est de 50,7%. Une proportion de 29,7% regroupe ceux qui déclarent avoir acquis une formation *Autre* que celles proposées dans le tableau. Ceux qui précisent cette *Autre* formation ont obtenu des diplômes en enseignement de l'anglais langue seconde, de l'éducation physique et des arts plastiques.

Dans leur étude, Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.43), retrouvent des proportions différentes de celles illustrées dans ce tableau. Ainsi, leur tableau traitant de la nature de l'autorisation d'enseignement démontre que 77,1% détiennent une qualification en enseignement en adaptation scolaire, 7,6% en possèdent une en éducation préscolaire et en enseignement primaire, 6,6% sont des spécialistes et 4,4% ont une qualification en enseignement secondaire. Seul le pourcentage des enseignants détenant une qualification en éducation préscolaire et en enseignement élémentaire est comparable à celui retrouvé dans l'étude de Brunet et ses collaborateurs (1996a).



## **4.2 Données portant sur la tâche des enseignants en adaptation scolaire**

Cette partie des résultats traite des données relatives : 1) au nombre d'élèves rencontrés par les répondants ; 2) à l'âge des élèves ; 3) au nombre d'élèves par classe ; 4) aux catégories d'élèves ; 5) aux types d'enseignement ; 6) au nombre d'écoles ; 7) au nombre d'enseignants en adaptation scolaire par école ; 8) à la préparation relative à la tâche d'enseignant ; 9) aux motifs incitant les répondants à devenir enseignant ; 10) à la durée de la carrière d'enseignant ; 11) à la mobilité des répondants.

Par ailleurs, King et Peart (1992) ont réalisé une étude portant sur le travail et la qualité de vie des enseignants au Canada. À l'aide d'un questionnaire auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de chaque province et territoire, ils ont recueilli des données sur les facteurs suivants : 1) facteurs sociodémographiques reliés aux enseignants canadiens ; 2) la carrière dans l'enseignement ; 3) la journée de travail ; 4) les membres du personnel enseignant et leurs élèves ; 5) la satisfaction et le stress professionnels chez les membres du personnel enseignant ; 6) l'aspect personnel de l'enseignement ; 7) les administrateurs d'école ; 8) le personnel enseignant et le milieu scolaire.

#### 4.2.1 Nombre d'élèves

Le Tableau 6, *Nombre d'élèves rencontrés hebdomadairement par les répondants*, établit, pour les répondants, la moyenne et l'écart-type des élèves que les sujets rencontrent à chaque semaine. De plus, il précise le minimum et le maximum d'élèves avec lesquels un sujet peut travailler.

Tableau 6  
Nombre d'élèves (nombre, moyenne, écart-type, minimum et maximum) rencontrés hebdomadairement par les répondants

n	moyenne	écart-type (s)	minimum	maximum
146	33,27	30,53	3	230

Comme le démontre le tableau précédent les 146 répondants rencontrent, en moyenne, 33,27 élèves par semaine ( $s=30,53$ ). Le minimum est de 3 élèves et le maximum de 230.

Ces résultats permettent de déduire que les enseignants en adaptation scolaire ont une tâche très variée. D'ailleurs, la recherche de Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.43-44) permet d'identifier cinq grands rôles attribués aux enseignants en adaptation scolaire. Ce sont les

suivants: *Spécialiste de la réponse de l'école aux élèves ayant des besoins spéciaux, Guide dans l'école, de l'organisation et du suivi des services offerts en réponse aux besoins particuliers des élèves, Agente ou agent de prévention des difficultés et de soutien à l'intégration, Spécialiste de l'intervention pédagogique auprès des élèves ayant des besoins particuliers, Spécialiste de la gestion d'un groupe d'élèves ayant des besoins particuliers.* Ainsi, le nombre d'élèves rencontrés hebdomadairement devrait être établi en fonction du rôle de chaque répondant. Ce qui explique l'écart entre le minimum (3) et le maximum (230) d'élèves rencontrés chaque semaine par les répondants.

#### **4.2.2 Âge des élèves**

Le Tableau 7, *Identification de l'âge du plus jeune élève rencontré dans les classes des répondants*, et le Tableau 8, *Identification de l'âge de l'élève le plus âgé rencontré dans les classes des répondants*, précisent l'âge du plus jeune et du plus âgé faisant partie des classes des répondants. Ils établissent aussi des moyennes.

Tableau 7  
Identification de l'âge du plus jeune élève rencontré dans les classes  
des répondants (n=144)

moyenne	écart-type	minimum	maximum
12,00	3,63	4	25

Ainsi la moyenne d'âge du plus jeune élève des répondants est de 12 ans. Ceci démontre que les répondants font peu d'interventions précoces auprès des très jeunes ayant des besoins spéciaux. L'intégration des élèves en difficulté au niveau primaire pourrait expliquer ces résultats. Souvent, les services offerts aux élèves en difficulté chez les plus jeunes sont assumés par les enseignants de la classe ordinaire.

Tableau 8  
Identification de l'âge de l'élève le plus âgé rencontré dans les  
classes des répondants (n=145)

moyenne	écart-type	minimum	maximum
15,99	5,93	6	55

Comme le présente le Tableau 8, la moyenne d'âge du plus âgé est de 15,99 ans. La moyenne d'âge des plus jeunes peut paraître élevée.

Comme il est mentionné précédemment, l'intégration des enfants en difficulté, dans les classes ordinaires du niveau primaire, a augmenté l'âge moyen du plus jeune élève en adaptation scolaire. En effet, le tableau 3 révèle que 66,2% des répondants travaillent désormais au niveau secondaire. Leur clientèle est donc plus âgée. À l'époque de Brunet et ses collaborateurs (1996a et 1996b), seulement 49,68% des répondants travaillaient au niveau secondaire.

#### 4.2.3 Nombre d'élèves

Le Tableau 9, *Nombre d'élèves composant un groupe classe habituel*, évalue le nombre d'élèves composant généralement les classes des répondants.

Tableau 9  
Nombre d'élèves composant un groupe classe habituel  
(n=141)

moyenne	écart-type	minimum	maximum
15,01	6,20	2	32

Le tableau précédent indique qu'en moyenne, 15,01 élèves ( $s=6,20$ ) constituent un groupe. Ces résultats, mis en parallèle avec ceux de Duval,

Tardif et Gauthier (1995, p.108), indiquent que les sujets de la présente étude ont, en moyenne 2,76 élèves de moins que les enseignants en adaptation scolaire du Québec avant 1988. À cette époque, les enseignants en adaptation scolaire avaient, en moyenne, 17,77 élèves dans leur classe.

Quant au Tableau 10, *Nombre d'élèves composant le plus petit groupe classe*, il indique le plus petit nombre d'élèves qu'une classe peut compter.

Tableau 10  
Nombre d'élèves composant le plus petit groupe classe  
(n=129)

moyenne	écart-type	minimum	maximum
11,87	6,08	1	25

Ce tableau indique que le nombre moyen d'élèves, dans la plus petite classe des répondants, est de 11,87 élèves ( $s=6,08$ ). Ce nombre peut varier de 1 à 25 élèves. Ces données semblent se rattacher directement aux différentes problématiques des élèves et aux types d'enseignement proposés par les répondants.

Le Tableau 11 *Nombre d'élèves composant le plus grand groupe classe* indique le nombre d'élèves le plus élevé que peut contenir une classe d'adaptation scolaire.

Tableau 11  
Nombre d'élèves composant le plus grand groupe classe  
(n=125)

moyenne	écart-type	minimum	maximum
15,20	6,28	3	29

Le tableau précédent indique que le nombre moyen d'élèves, dans le plus grand groupe des répondants, est de 15,20 élèves ( $s=6,28$ ). Ce nombre peut varier de 3 à 29 élèves. Tout comme le Tableau 10, ces résultats se lient aux difficultés des élèves et aux types d'enseignement dispensés par les répondants. Ces deux points seront traités subséquemment.

#### 4.2.4 Catégories d'élèves

Le Tableau 12, *Distribution des répondants selon les catégories d'élèves (moyenne, écart-type, minimum, maximum) rencontrés*, indique différentes catégories de difficultés et de handicaps rencontrés chez les élèves en adaptation scolaire. Les enseignants y sont regroupés suivant

les principales catégories de difficultés de leurs élèves. De plus, ces données spécifient, non pas le nombre absolu d'élèves avec lesquels ils travaillent, mais le nombre d'élèves de chaque catégorie se retrouvant dans leur classe.

Tableau 12  
Distribution des répondants selon les catégories d'élèves (moyenne, écart-type, minimum, maximum) rencontrés

Catégories	n	moyenne	écart-type	minimum	maximum
Troubles légers d'apprentissage	80	21,76	19,96	1	80
Troubles graves d'apprentissage	90	11,37	11,54	1	75
Trouble de la conduite et du comportement	96	9,42	9,88	1	60
Déficience intellectuelle légère	38	5,28	8,29	1	45
Déficience intellectuelle moyenne	23	5,17	4,34	1	17
Handicap auditif	10	1,20	0,63	1	3
Handicap visuel	5	1,60	0,55	1	2
Handicap physique	17	1,53	1,07	1	5
Problèmes multiples	33	7,33	9,99	1	47

L'examen de ces données indique que la majorité des enseignants en adaptation scolaire travaillent auprès d'enfants présentant des troubles légers ou graves d'apprentissage et des troubles de conduite et de



comportement. En effet, 54,0% des enseignants ont répertorié dans leurs classes des élèves en troubles légers d'apprentissage. De plus, 60,8% des enseignants identifient des élèves présentant des troubles graves d'apprentissage. Par ailleurs, 64,9% des sujets ont ciblé des troubles de conduite et de comportement chez leur clientèle.

Ces résultats se comparent à ceux de Brunet et ses collaborateurs (1996a, p.39). En effet, leur étude indique que les trois catégories d'élèves, ci-haut mentionnées, occupent la majorité des effectifs enseignants de l'adaptation scolaire. Il y a lieu de remarquer que très peu de répondants enseignent à des enfants présentant des déficits sensoriels.

#### **4.2.5 Type d'enseignement**

Le Tableau 13, *Distribution des répondants selon le type d'enseignement qu'ils réalisent*, illustre le type d'enseignement prodigué par les 142 répondants. Les trois types proposés sont : 1) le dénombrement flottant ; 2) la classe ressources ; 3) la classe spéciale fermée. Une catégorie *Autre* est offerte pour les répondants qui ne pourront se classer dans ces types d'enseignement.

Tableau 13  
Distribution des répondants (n=142) selon le type d'enseignement  
qu'ils réalisent

Type d'enseignement	Nombre	Pourcentage
Dénombrement flottant	10	7
Classe ressource	4	2,8
Classe spéciale fermée	85	59,9
Autre	43	30,3

La distribution se répartit comme suit : 7% enseignent en *Dénombrement flottant*, 2,8% en *Classe ressource*, 59,9% en *Classe fermée*. Le type d'enseignement *Autre* (30,3%) inclut l'orthopédagogie individuelle ou de groupe, le cheminement particulier ainsi que les types non spécifiés.

Ce dernier pourcentage laisse place à l'interprétation. En effet, par ces résultats, il est impossible de savoir si les répondants sont incapables de se classer dans les types proposés ou bien s'ils méconnaissent l'appellation des différents types d'enseignement en adaptation scolaire.

Dans leur étude, Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.38) précisent davantage les types d'enseignement. En effet, ils identifient sept

organisations de service, nommément, 1) Orthopédagogie dénombrement flottant hors classe ordinaire, 2) Orthopédagogie dénombrement flottant dans classe ordinaire, 3) Classe spéciale en école ordinaire, 4) Classe spéciale en école spéciale, 5) Classe transitoire (ex. : classe ressource, classe d'appoint, etc.), 6) Cheminements particuliers de formation de type temporaire, 7) Cheminements particuliers de formation de type continu.

En faisant les rapprochements nécessaires et en distribuant les 30,3% d'enseignants qui se classifient dans *Autres*, il est possible de constater qu'il n'y a pas de différences importantes entre les résultats de la présente étude et ceux de l'étude de Brunet et ses collaborateurs (1996a, p.38). Concernant les classes spéciales fermées, Brunet et ses collaborateurs (1996a) indiquent que 64,1% des enseignants travaillent en classes spéciales fermées tandis que cette étude en indique 59,9%.

Selon le type d'enseignement réalisé tel que présenté au Tableau 13 et les catégories d'élèves illustrées au Tableau 12, certains milieux scolaires offrent à l'enseignant un service d'accompagnateur. Ainsi, le Tableau 14, *Distribution des répondants selon l'aide procurée par un accompagnateur ou un assistant*, indique le nombre et le pourcentage de répondants qui bénéficient d'un tel service.

Tableau 14  
Distribution des répondants (n=146) selon l'aide procurée par  
un accompagnateur ou un assistant

Énoncés	Nombre	Pourcentage
Sans accompagnateur	111	76,0
Accompagnateur à temps partiel	18	12,3
Avec accompagnateur permanent	17	11,6

Les résultats démontrent que des 146 répondants, 111 n'ont pas d'accompagnateur, 18 bénéficient d'un accompagnateur à temps partiel et 17 d'un accompagnateur à temps plein. Ces données laissent présager que le milieu offre peu ce service ou encore que les répondants sont réticents à cette forme de support pédagogique.

#### 4.2.6 Nombre d'écoles

Le Tableau 15, *Nombre d'écoles dans lesquelles les répondants enseignent*, présente les données relatives au nombre d'écoles que les sujets fréquentent hebdomadairement. Il fait état de la moyenne, de l'écart-type, du minimum et du maximum.

Tableau 15  
Nombre d'écoles dans lesquelles les répondants (n=146) enseignent

moyenne	écart-type	minimum	maximum
1,15	0,53	1	5

Comme il y a lieu de le constater, plusieurs enseignants, surtout les spécialistes, ne travaillent plus dans une seule école. En effet, comme le démontre ce tableau, certains répondants peuvent enseigner dans 5 écoles différentes. Ces résultats permettent de constater que les enseignants en adaptation scolaire sont de plus en plus *itinérants*. À ce sujet King et Peart (1992, p.64) soulignent que les enseignants en adaptation scolaire doivent se déplacer d'une école à l'autre et fournir leur service aux élèves de niveaux scolaires différents. Il serait intéressant d'identifier si cette nouvelle réalité motive les répondants à adopter des formules pédagogiques novatrices. En effet, selon Goupil (1990), les orthopédagogues ont la chance de recréer leur profession en innovant dans leur pédagogie afin de réaliser l'intégration en classe ordinaire des enfants en difficulté.

#### 4.2.7 Nombre d'enseignants en adaptation scolaire par école

Le Tableau 16, *Nombre d'enseignants en adaptation scolaire travaillant avec les répondants*, indique le nombre d'enseignants en adaptation scolaire avec lesquels les répondants travaillent. Ce nombre inclut ceux qui sont à temps partiel ainsi que ceux qui desservent plusieurs écoles.

Tableau 16  
Nombre d'enseignants en adaptation scolaire  
travaillant avec les répondants (n=140)

moyenne	écart-type	minimum	maximum
9,09	8,87	0	36

Ce tableau indique qu'une école embauche, en moyenne, 9,09 de ses enseignants ( $s=8,87$ ) en adaptation scolaire en plus du répondant. Ceci s'explique par le fait que 66,0% des répondants enseignent au secondaire. De plus, il semble que la Mauricie favorise des écoles spéciales où se regroupent un bon nombre d'enseignants en adaptation scolaire et ce, jusqu'à 37 enseignants.

#### 4.2.8 Préparation à l'enseignement

Le Tableau 17, *Distribution des répondants selon la suffisance de leur préparation à l'accomplissement de la tâche*, présente un seul item sur lequel les sujets peuvent se prononcer. Cet item concerne le niveau de préparation qu'ils estiment posséder pour accomplir leur tâche.

Tableau 17

Distribution des répondants (n=146) selon la suffisance de leur préparation à l'accomplissement de la tâche

Énoncé	Sommaire		(1) Désacc.	(2) Plutôt désacc.	(3) Plutôt d'acc	(4) D'accord
	moy	s	n %	n %	n %	n %
Je me considère bien préparé pour accomplir mon enseignement cette année.	3,57	0,64	2 1,4	6 4,1	45 30,8	93 63,7

Comme le démontre le tableau précédent, les enseignants, dans une proportion de 94,5%, se considèrent bien préparés à l'accomplissement de leur tâche. En effet 63,7% se disent *d'accord* avec l'énoncé, *Je me considère bien préparé pour accomplir mon enseignement cette année*, et 30,8% se disent *plutôt en accord*.

#### 4.2.9 Motifs

Le Tableau 18, *Répartition des répondants suivant les motifs qui les ont incités à devenir enseignants*, scrute les motifs pour lesquels les répondants sont devenus enseignants.

Tableau 18  
Répartition des répondants suivant les motifs  
qui les ont incités à devenir enseignants

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Énormément
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. J'ai fait ce choix par accident.	145	1,38	0,71	105 72,4	29 20	7 4,8	4 2,8
2. J'ai toujours voulu être enseignant ou je pensais que je serais un bon enseignant	147	2,82	1,00	19 12,9	32 21,8	52 35,4	44 29,9
3. J'aimais les vacances, les heures de travail ou la sécurité d'emploi.	146	2,12	0,96	47 32,2	48 32,9	38 26	13 8,9
4. J'aimais travailler avec les jeunes.	147	3,57	0,60	1 0,7	6 4,1	48 32,7	92 62,6
5. Je voulais contribuer au bien-être de la société (être au service des gens).	147	2,92	0,87	9 6,1	35 23,8	62 42,2	41 27,9
6. J'ai été encouragé par mes anciens enseignants.	147	1,69	0,90	81 55,1	40 27,2	17 11,6	9 6,1



Tableau 18 (suite)  
Répartition des répondants suivant les motifs  
qui les ont incités à devenir enseignants

Énoncés	Sommaire			(1) Pas du tout	(2) Un peu	(3) Beaucoup	(4) Énormé ment
7. Il y a beaucoup d'enseignants parmi mes relations sociales.	147	2,05	0,96	49 33,3	55 37,4	29 19,7	14 9,5
8. J'ai reçu de l'aide financière pour poursuivre mes études comme enseignant.	147	1,49	0,81	98 66,7	33 22,4	9 6,1	7 4,8
9. Parce que les exigences pour entrer à l'université étaient peu contraignantes	146	1,19	0,55	127 87,0	12 8,2	5 3,4	2 1,4
10. D'autres raisons	88	1,96	1,03	37 42,0	28 31,8	12 13,6	11 12,5

Les motifs ayant incité les répondants à devenir enseignants tournent autour de quatre thèmes qui sont, dans l'ordre décroissant : le goût de l'implication sociale; les conditions de travail ; l'influence des autres ; la facilité d'accès à la formation préalable.

Le goût de l'implication sociale comprend l'énoncé 2, *J'ai toujours voulu être enseignant ou je pensais que je serais un bon enseignant*, l'énoncé 4, *J'aimais travailler avec les jeunes* et l'énoncé 5, *Je voulais contribuer au bien-être de la société (être au service des gens)*. La moyenne de 2,82 ( $s=1,00$ ) indique que les répondants ont subi

modérément l'influence des propos de l'énoncé 2 quant à leur choix de carrière. Par ailleurs, comme le démontre la moyenne de 3,57 ( $s=0,60$ ), le désir de travailler avec des jeunes a motivé la majorité des sujets à devenir enseignants. La moyenne de 2,92 ( $s=0,87$ ) de l'énoncé 5, portant sur l'implication sociale, suggère que les répondants ont été motivés à entrer dans la profession par le désir d'une contribution sociale. Les sujets ne laisse pas percevoir que ce sont les avantages reliés aux conditions de travail, associées à l'énoncé 3, *J'aimais les vacances, les heures de travail ou la sécurité d'emploi*, dont la moyenne est de 2,12 ( $s=0,96$ ) qui les ont incités à oeuvrer dans l'enseignement. Deux énoncés parlent de l'influence que les autres pourraient avoir eu pour les inciter à devenir enseignants. À ces deux énoncés, les sujets ont indiqué que les pressions des autres ont eu peu d'influence sur le désir de devenir enseignants. La moyenne de 1,69 ( $s=0,90$ ) à l'énoncé 6, *J'ai été encouragé par mes anciens enseignants* et celle de 2,05 ( $s=0,96$ ) à l'énoncé 7, *Il y a beaucoup d'enseignants parmi mes relations sociales* vont dans ce sens. Enfin, l'énoncé 8, *J'ai reçu de l'aide financière pour poursuivre mes études comme enseignant* et l'énoncé 9, *Parce que les exigences pour entrer à l'université étaient peu contraignantes*, mesurent la facilité d'accès à la formation préalable. La moyenne respective (1,19 ( $s=0,81$ ), et 1,96 ( $s=0,55$ )) de ces deux énoncés dénotent que ce n'est pas la facilité relative à être accepté dans les programmes universitaires

ou encore le fait d'avoir eu les incitations financières qui auraient favoriser leur choix de devenir enseignant.

Les motifs prépondérants pour lesquels les répondants ont choisi la profession d'enseignant sont donc apparemment le goût de l'implication sociale et l'amour des enfants. En effet, l'étude de King et Peart (1992, p.34) révèle que plus de la moitié de leurs sujets ont signalé que la perspective de travailler avec des jeunes avait motivé leur choix de carrière.

Le Tableau 19, *Distribution des répondants suivant les motifs qui les ont incités à devenir enseignants en adaptation scolaire*, précise davantage les raisons pour lesquelles les répondants ont choisi l'adaptation scolaire.

Tableau 19  
Distribution des répondants suivant les motifs  
qui les ont incités à devenir enseignants en adaptation scolaire

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc.	Plutôt d'acc.	D'acc.
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. J'avais un ami ou un membre de ma famille avec un handicap.	144	1,17	0,65	134 93,1	2 1,4	2 1,4	6 4,2
2. J'avais déjà de l'expérience (travail, bénévolat) avec des élèves ayant des besoins spéciaux.	144	1,80	0,99	75 52,1	35 24,3	22 15,3	12 8,3
3. J'ai toujours voulu travailler avec des élèves handicapés.	141	1,78	0,91	69 48,9	42 29,8	22 15,6	8 5,7
4. Il y avait plus d'opportunités d'emploi en adaptation scolaire qu'en enseignement ordinaire.	144	1,94	1,06	69 47,9	32 22,2	26 18,1	17 11,8
5. Je voulais travailler avec un nombre restreint d'élèves.	142	1,94	1,02	65 45,8	33 23,2	31 21,8	13 9,2
6. Je pensais qu'il y avait plus d'opportunités de promotion.	143	1,27	0,66	119 83,2	11 7,7	11 7,7	2 1,4
7. Je voulais enseigner autre chose qu'en enseignement ordinaire.	141	2,33	1,12	45 31,9	31 22	38 27	27 19,1
8. J'avais un ami ou une relation qui était enseignant en adaptation scolaire.	143	1,38	0,85	114 79,7	11 7,7	10 7,0	8 5,6
9. Je suis devenu intéressé après un cours d'adaptation scolaire.	142	1,52	0,86	96 67,6	24 16,9	16 11,3	6 4,2
10. Je voulais relever le défi de travailler avec des élèves ayant des besoins spéciaux.	143	2,85	1,08	25 17,5	20 14	49 34,3	49 34,3

Tableau 19 (suite)  
Distribution des répondants suivant les motifs  
qui les ont incités à devenir enseignants en adaptation scolaire

Énoncés	Sommaire			(1) Désacc	(2) Plutôt désacc.	(3) Plutôt d'acc.	(4) D'acc
11. J'ai reçu une bourse de l'université afin de poursuivre un cours en enseignement en adaptation scolaire.	143	1,03	0,16	139 97,2	4 2,8	0 0	0 0
12. Il y avait un programme reconnu en adaptation scolaire à mon université.	141	1,75	1,09	88 62,4	17 12,1	19 13,5	17 12,1

Le relevé des moyennes de ce tableau révèle que l'énoncé 10, *Je voulais relever le défi de travailler avec des élèves ayant des besoins spéciaux*, décrit le mieux le motif principal pour lequel les répondants ont choisi de travailler en adaptation scolaire. L'énoncé 7, *Je voulais enseigner autre chose qu'en enseignement ordinaire*, se classe au second rang. L'énoncé 11, *J'ai reçu une bourse de l'université afin de poursuivre un cours en enseignement en adaptation scolaire* révèle que peu de répondants ont pu bénéficier d'une bourse universitaire.

#### 4.2.10 Durée de la carrière

Le Tableau 20, *Distribution des répondants suivant leur intention initiale de faire de l'enseignement une carrière durable*, décrit la volonté initiale des répondants de faire carrière dans l'enseignement. L'échelle oscille entre ceux qui désiraient n'être que de passage et ceux qui ont choisi d'y compléter leur vie professionnelle.

Tableau 20  
Distribution des répondants (n=145) suivant leur intention initiale de faire de l'enseignement une carrière durable

	Nombre	Pourcentage
Très peu de temps	3	2,1
Seulement quelques années	9	6,2
Pour une longue période	32	22,1
Jusqu'à la retraite	96	66,2
Ne suis pas sûr	5	3,4

Ce tableau révèle que la majorité d'entre eux (66,2%) entrevoyaient l'enseignement comme leur seule carrière. À ce propos, King et Peart (1992, p.52) indiquent que la majorité des enseignants qui ont participé à leur étude prévoyaient consacrer leur vie active à l'enseignement.

Les deux tableaux suivants portent sur l'expérience professionnelle des répondants, tant en classe ordinaire qu'en adaptation scolaire. Ainsi le Tableau 21, *Années d'enseignement à temps plein des répondants*, révèle le nombre d'années d'expérience en enseignement des répondants.

Tableau 21  
Années d'enseignement à temps plein des répondants (n=144)

Moyenne	écart-type	minimum	maximum
13,28	10,32	0	34

Les résultats du tableau indiquent que les répondants ont en moyenne 13,28 années d'expérience. L'écart-type de 10,32 plutôt élevé laisse savoir que l'expérience des enseignants est variable. Il y a donc lieu de penser que plusieurs enseignants sont en début de carrière ou détiennent un poste à temps complet depuis peu de temps.

Le Tableau 22, *Années d'enseignement des répondants en adaptation scolaire*, indique l'expérience des répondants en enseignement en adaptation scolaire.

Tableau 22  
Années d'enseignement des répondants (n=146)  
en adaptation scolaire

moyenne	écart-type	minimum	maximum
10,49	7,94	0	34

Les deux tableaux précédents illustrent que les répondants ont moins d'années d'expérience en adaptation scolaire que l'ensemble de leurs années d'expérience en enseignement. L'analyse des moyennes, 13,28 ans ( $s=10,32$ ) pour l'expérience en enseignement des répondants et 10,49 ans ( $s=7,94$ ) pour l'expérience en enseignement en adaptation scolaire des répondants, permet de voir que plusieurs enseignants auraient oeuvré dans des secteurs autres que l'adaptation scolaire au cours de leur carrière. Les mutations volontaires ou imposées peuvent expliquer pourquoi un certain nombre d'enseignants ont changé de champ pour se retrouver en adaptation scolaire.

#### 4.2.11 Mobilité

Le Tableau 23, *Nombre d'années d'enseignement à temps plein des répondants dans leur école actuelle*, reflète la mobilité de la main d'œuvre en adaptation scolaire.



Tableau 23  
Nombre d'années d'enseignement à temps plein des répondants  
(n=145) dans leur école actuelle

moyenne	écart-type	minimum	maximum
6,49	6,66	0	29

Les résultats du tableau précédent indiquent que les répondants ont, en moyenne, 6,49 ans d'expérience en enseignement. L'écart-type de 6,66 ans dénote une grande diversité dans la durée des périodes d'affectation ou d'assignation des enseignants à une même école. Par ailleurs, une analyse de la moyenne suggère que les enseignants en adaptation scolaire sont mutés plusieurs fois dans leur carrière. Pour corroborer ces dires, il aurait fallu soustraire le temps actuel d'enseignement du nombre d'années passées à la même école, pour chacun des sujets.

### 4.3 Satisfaction au travail

Selon Morvant et Gesrsten (1995), le soutien, la préparation, le stress relatif à l'emploi et à la charge de travail, l'implication affective face aux

élèves, la reconnaissance et les conflits de rôle sont les principaux facteurs de satisfaction au travail chez les enseignants.

Par ailleurs, Brunet et ses collaborateurs (1996b) regroupent sous trois catégories les différents aspects relatifs à la satisfaction des enseignants en adaptation scolaire. La première, les principales difficultés éprouvées par les enseignants en adaptation scolaire, se rapporte au stress, à l'épuisement professionnel et au sentiment d'incompétence. Les aspects les plus appréciés par les enseignants constituent la deuxième catégorie. Ce sont d'abord la relation avec les élèves et le sentiment de leur apporter de l'aide. La collaboration entre les différents partenaires et la reconnaissance du travail accompli sont également appréciées. Pour compléter cette catégorie, Brunet et ses collaborateurs (1996a) mentionnent que la diversité des tâches et la grande liberté d'action, ainsi que la possibilité d'apporter des solutions concrètes à des problèmes complexes sont aussi des aspects appréciés par les enseignants en adaptation scolaire. Enfin, la troisième catégorie rappelle les attentes des enseignants en adaptation scolaire.

Pour leur part, King et Peart (1992) traitent de la satisfaction et du stress professionnels dans un même chapitre. Leurs données scrutent le degré de satisfaction des enseignants selon leurs caractéristiques

personnelles et professionnelles, selon leur engagement envers la profession, selon leurs rapports avec les élèves, les collègues et l'administration et enfin, selon la langue d'enseignement et le lieu où ils exercent leur enseignement.

La présente étude reprend sensiblement les mêmes éléments qu'ont décrits Morvant et Gesrsten (1995), Brunet et ses collaborateurs (1996a), King et Peart (1992). Cependant, cette recherche précise davantage certains aspects. Ainsi, les données recueillies révèlent le taux de satisfaction des répondants selon leurs perceptions face à : 1) leur tâche ; 2) leur école ; 3) le soutien de la direction ; 4) leurs pairs ; 5) leur autonomie ; 6) leurs élèves ; 7) la relation avec les parents ; 8) la gestion de leur temps ; 9) la formation continue ; 10) la réussite de leurs élèves ; 11) leur gestion du stress ; 12) leur satisfaction au travail ; 13) leur carrière en adaptation scolaire ; 14) leur champ d'enseignement ; 15) leur employabilité. Enfin, un dernier tableau illustre l'échelle de satisfaction générale des sujets.

#### **4.3.1 Tâche des enseignants**

Le Tableau 24, *Distribution des répondants selon différents éléments reliés à leur satisfaction eu égard à leur tâche d'enseignant*, démontre la

satisfaction des répondants concernant, d'une part, le *nombre d'élèves dans la classe*, leur *écart d'âge*, les *différentes difficultés scolaires* qu'ils présentent, leurs *besoins* et leurs *habiletés*. D'autre part, il analyse leur satisfaction par rapport à la *gestion* qu'ils font des *troubles de comportement* et de la façon dont leur classe est perçue dans l'école.

Tableau 24  
Distribution des répondants selon différents éléments reliés à leur satisfaction eu égard à leur tâche d'enseignant

Énoncés	Sommaire			(1) Désacc	(2) Plutôt désacc.	(3) Plutôt d'acc.	(4) D'acc.
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
Ma tâche d'enseignant est <u>satisfaisante</u> en terme:							
1. Du nombre d'élèves par classe	145	2,98	1,08	21 14,5	22 15,2	40 27,6	62 42,8
2. De l'écart d'âge des élèves	143	3,23	0,85	7 4,9	18 12,6	52 36,4	66 46,2
3. Des différentes difficultés scolaires des élèves	142	2,84	0,92	14 9,9	30 21,1	62 43,7	36 25,4
4. Des différents besoins et habiletés	143	2,78	0,87	12 8,4	37 25,9	65 45,5	29 20,3
5. De la gestion des troubles de comportement	143	2,86	0,89	9 6,3	41 28,7	54 37,8	39 27,3
6. De la considération de ma classe comme un « débarras » pour les élèves avec des problèmes. (score inversé)	144	1,94	0,91	52 36,1	60 41,7	20 13,9	12 8,3
ÉCHELLE SATIS TÂCHE*	147	2,97	0,66				

\* Alpha de Cronback : 0,81

En considérant l'*ÉCHELLE SATISFACTION FACE À LA TÂCHE*, il semble que les répondants soient généralement satisfaits. En effet, la moyenne indique un taux de satisfaction de 2,97 ( $s=0,66$ ) qui informe que les sujets s'estiment plutôt en accord avec le fait que leur tâche d'enseignant en adaptation scolaire est satisfaisante. Les principaux éléments qui satisfont les enseignants sont d'abord le nombre d'élèves par classe et leur écart d'âge. Par ailleurs, les différentes difficultés scolaires des élèves, leurs besoins et leurs habiletés représentent, en terme de tâche, une source de satisfaction. En effet, ces derniers éléments permettent aux répondants d'user de créativité afin d'apporter des solutions concrètes à des problèmes complexes. Cet aspect de la tâche, selon Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.94), est très apprécié chez les enseignants en adaptation scolaire. De plus, la plupart des enseignants ne voient pas leur classe comme un entrepôt d'enfants non fonctionnels. Au contraire, ils perçoivent les difficultés de leurs élèves et ils se rendent disponibles à leur fournir une aide opportune. D'ailleurs, Brunet et ses collaborateurs (1996b) le relatent dans les résultats de leur recherche.

### 4.3.2 Perception de l'école

Le Tableau 25, *Distribution des enseignants suivant leurs perceptions de l'école où ils enseignent*, indique, de façon générale, la perception qu'ont les enseignants de leur milieu de travail. Il touche l'appartenance, la clientèle, l'environnement matériel.

Tableau 25  
Distribution des enseignants (n = 146)  
suivant leurs perceptions de l'école où ils enseignent

Énoncés	Sommaire		(1)	(2)	(3)	(4)
			Désacc.	Plutôt désacc.	Plutôt d'acc.	D'accord
	x	s	n %	n %	n %	n %
1. Je suis fier de la réputation de cette école.	3,32	0,74	5 3,4	9 6,2	66 45,2	66 45,2
2. Le comportement des élèves est un problème dans cette école. (score inversé)	2,00	0,91	49 33,6	57 39,0	30 20,5	10 6,8
3. J'ai de l'influence sur les politiques de l'école.	2,34	0,87	29 19,9	47 32,2	61 41,8	9 6,2
4. Cette école a un environnement d'apprentissage positif.	3,27	0,63	2 1,4	9 6,2	83 56,8	52 35,6
5. Les élèves sont engagés à apprendre à cette école.	3,05	0,73	4 2,7	23 15,8	81 55,5	38 26,0
6. Le moral du personnel de l'école est bas. (score inversé)	1,91	0,83	53 36,3	57 39,0	32 21,9	4 2,7

Tableau 25 (suite)  
Distribution des enseignants (n = 146)  
suivant leurs perceptions de l'école où ils enseignent

Énoncés	Sommaire		(1)	(2)	(3)	(4)
			Désacc.	Plutôt désacc.	Plutôt d'acc.	D'accord
	x	s	n %	n %	n %	n %
7. Cette école est sécuritaire pour le personnel et les élèves.	3,27	0,71	4 2,7	10 6,8	75 51,4	57 39,0
8. L'école est d'apparence confortable et attrayante.	2,83	0,92	15 10,3	31 21,2	64 43,8	36 24,7
ÉCHELLE SATIS ÉCOLE <sup>a</sup>	146	3,02	0,50			

<sup>a</sup>Alpha de Cronback: 0,80

Le tableau fait état d'un taux élevé de satisfaction des répondants en ce qui a trait à l'école où ils enseignent. Effectivement, la moyenne de 3,02 ( $s=0,50$ ) à l'ÉCHELLE SATISFACTION FACE À L'ÉCOLE laisse croire que les sujets sont plutôt d'accord à se considérer satisfaits face à l'école où ils enseignent. La façon dont les enseignants perçoivent leur école influence énormément leur degré de satisfaction et la qualité de vie dont ils peuvent jouir (King & Peart, 1992, p.207).

Les résultats démontrent que, quatre points forts s'imposent chez une très grande majorité des enseignants : la fierté de la réputation de leur

école, l'environnement d'apprentissage positif, l'engagement des élèves à apprendre et enfin, l'aspect sécuritaire de l'école.

Il faut aussi remarquer que plus de 50% des répondants considèrent qu'ils n'ont pas d'influence sur les politiques de leur école. En effet, les résultats de l'énoncé 3, *J'ai de l'influence sur les politiques de l'école* affichent une moyenne de 2,35 ( $s = 0,87$ ) qui indique que les répondants seraient plutôt en désaccord avec le fait d'affirmer qu'ils ont une influence sur les politiques de l'école. Il est donc possible de croire que les enseignants ne se sentent pas impliqués dans les décisions administratives qui les concernent. Pourtant Pearson (1995) indique que plusieurs études tendent à prouver que les enseignants qui ont un pouvoir de décision dans la gérance de leur classe ainsi que dans l'administration des tâches les concernant sont plus satisfaits de leurs conditions de travail. D'ailleurs, les politiques du ministère de l'Éducation (1996) souhaitent une réelle prise en charge des enseignants dans les décisions les concernant directement.

Le Tableau 26, *Distribution des répondants suivant leur demande de transfert dans une autre école*, présente la distribution des sujets quant à la demande de mutation.



Tableau 26

Distribution des répondants (n=146) suivant leur demande de transfert dans une autre école

	Fréquence	Pourcentage
Non	131	89,7
Oui	15	10,3

Des 146 répondants, 15 achemineront une demande de transfert dans une autre école. Ce qui représente 10,3% des sujets ayant participé à l'enquête et qui enseignent en adaptation scolaire. Certains d'entre eux changeront simplement de lieu de travail ; d'autres quitteront le champ d'enseignement en adaptation scolaire. Ces derniers précisent les raisons de leur changement de champ dans les résultats du Tableau 46, *Distribution des répondants suivant les raisons pouvant motiver leur départ dans les trois prochaines années.*

#### 4.3.3 Soutien administratif

Le Tableau 27, *Distribution des répondants selon leur perception du soutien administratif*, présente les perceptions des enseignants en adaptation scolaire de ceux qui établissent les politiques et prennent les décisions administratives.

Tableau 27  
Distribution des répondants  
selon leur perception du soutien administratif

Énoncés				(1)	(2)	(3)	(4)
	Sommaire			Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. Il a mon respect et ma confiance.	147	3,42	0,74	5 3,4	7 4,8	56 38,1	79 53,7
2. Il interagit fréquemment avec moi.	146	3,05	0,94	12 8,2	25 17,1	53 36,3	56 38,4
3. Il s'occupe de mes sentiments et mes besoins.	147	2,99	0,88	12 8,2	21 14,3	70 47,6	44 29,9
4. Il reconnaît et apprécie le travail que je fais.	147	3,36	0,77	4 2,7	14 9,5	54 36,7	75 51,0
5. Il donne couramment l'information concernant l'enseignement et l'apprentissage.	147	2,77	0,94	14 9,5	43 29,3	52 35,4	38 25,9
6. Il fournit une rétroaction salvatrice sur mon enseignement.	142	2,63	0,93	18 12,7	42 29,6	56 39,4	26 18,3
7. Il m'informe des politiques de l'école et de la commission scolaire.	147	2,97	0,91	13 8,8	23 15,6	66 44,9	45 30,6
8. Il soutient mes actions et mes idées.	146	3,32	0,74	4 2,7	12 8,2	63 43,2	67 45,9
9. Il explique les raisons des changements de programmes et des changements de pratique professionnelle.	146	2,99	0,87	9 6,2	29 19,9	62 42,5	46 31,5

Tableau 27 (suite)  
Distribution des répondants  
selon leur perception du soutien administratif

Énoncés				(1)	(2)	(3)	(4)
	Sommaire			Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
10. Il m'implique dans les décisions qui affectent mon travail.	146	3,18	0,85	8 5,5	18 12,3	60 41,1	60 41,1
11. Il m'aide à résoudre des problèmes.	147	3,17	0,86	9 6,1	17 11,6	61 41,5	60 40,8
13. Il me soutient dans mes interactions avec les parents.	146	3,41	0,73	4 2,7	9 6,2	56 38,4	77 52,7
14. Il comprend mes méthodes de travail.	147	3,31	0,75	4 2,7	14 9,5	62 42,2	67 45,6
15. Il est un leader pédagogique.	147	2,92	0,99	17 11,6	27 18,4	53 36,1	50 34,0
ÉCHELLE SATIS DIREC*	147	3,11	0,66				

\* Alpha de Cronback : 0,95

Ce tableau jette un éclairage intéressant sur les politiques de l'école, point soulevé au Tableau 25, *Distribution des enseignants suivant leurs perceptions de l'école où ils enseignent*. En analysant le Tableau 27, l'énoncé 8, *Il soutient mes actions et mes idées*, et l'énoncé 10, *Il m'implique dans les décisions qui affectent mon travail*, abordent les deux mêmes objets que ceux de l'énoncé 3, *J'ai de l'influence sur les politiques*

de l'école, du Tableau 25. Il sera important de comparer ces données ultérieurement.

L'analyse des moyennes, *ÉCHELLE SATISFACTION FACE AU SOUTIEN DE LA DIRECTION* 3,11 sur une échelle de 4, indique que les répondants semblent très satisfaits du soutien administratif de leur école. À ce propos, King et Peart (1992, p.130) indiquent des résultats différents. En effet, 13% des enseignants québécois seraient satisfaits des rapports qu'ils établissent avec leurs directions. Cependant, Morvant et Gersten (1995, p.28) relatent que la moitié des enseignants en adaptation scolaire sont satisfaits du soutien qu'ils reçoivent de leur directeur d'école. Il y a lieu de croire que les enseignants en adaptation scolaire qui ont répondu au questionnaire de la présente étude, perçoivent positivement le soutien de leur direction d'école.

#### **4.3.4 Communication avec les collègues**

Le Tableau 28, *Évaluation de la communication entre les répondants et leurs collègues*, maintenant, aborde la question des relations entre les enseignants eux-mêmes.

**Tableau 28**  
**Évaluation de la communication entre les répondants et leurs collègues**

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. La plupart de mes collègues comprennent ce que je fais.	146	3,08	0,77	6 4,1	20 13,7	76 52,1	44 30,1
2. J'échange souvent les idées professionnelles avec d'autres enseignants dans cette école.	145	3,17	0,83	6 4,1	21 14,5	60 41,4	58 40,0
3. J'ai des collègues proches à qui je peux me confier dans cette école.	146	3,38	0,81	6 4,1	13 8,9	47 32,2	80 54,8
4. J'ai des problèmes interpersonnels avec quelques-uns de mes collègues. (score inversé)	146	1,84	0,96	71 48,6	38 26,0	27 18,5	10 6,8
5. La plupart des enseignants de mon école me respectent.	146	3,52	0,55	1 0,7	1 0,7	65 44,5	79 54,1
6. La plupart de mes collègues ont une haute estime d'eux-mêmes.	144	3,06	0,58	2 1,4	14 9,7	101 70,1	27 18,8
7. Certains de mes collègues ne sont pas compétents. (score inversé)	145	2,12	0,93	40 27,6	62 42,8	28 19,3	15 10,3
ÉCHELLE SATIS PAIRS*	146	3,18	0,44				

\*Alpha de Cronback: 0,65

Les résultats se regroupent sous deux aspects : personnel et professionnel. L'énoncé 3, *J'ai des collègues proches à qui je peux me confier dans cette école*, l'énoncé 4, *J'ai des problèmes interpersonnels avec quelques-uns de mes collègues*, l'énoncé 5, *La plupart des enseignants de mon école me respectent*, et l'énoncé 6, *La plupart de mes collègues ont une haute estime d'eux-mêmes*, traitent de l'aspect personnel tandis que l'énoncé 1, *La plupart de mes collègues comprennent ce que je fais*, l'énoncé 2, *J'échange souvent les idées professionnelles avec d'autres enseignants dans cette école*, et l'énoncé 7, *Certains de mes collègues ne sont pas compétents*, traitent de l'aspect professionnel.

De façon générale, les répondants considèrent qu'ils entretiennent de bons rapports personnels et professionnels avec leurs collègues de travail. Cependant, il y a lieu de remarquer que 29,6% des répondants portent un jugement défavorable sur la compétence d'un ou plusieurs collègues. Ces dernières données doivent certainement teinter les relations professionnelles et amener quelques éléments de stress chez les sujets. En effet, Parent et ses collaborateurs (1996) soulignent que les enseignants des classes ordinaires ne reconnaissent pas toujours le travail différent qu'exigent les classes d'adaptation scolaire.

### 4.3.5 Autonomie professionnelle

Le Tableau 29, *Distribution des répondants suivant leur autonomie professionnelle*, décrit la perception qu'ont les enseignants de leur autonomie professionnelle.

Tableau 29  
Distribution des répondants suivant leur autonomie professionnelle

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt Désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. Je sais ce que les gens attendent de moi.	145	3,44	0,65	2 1,4	7 4,8	61 42,1	75 51,7
2. Je suis autonome dans les décisions concernant ma classe.	146	3,62	0,54	4 2,7	48 32,9	94 64,4	
ÉCHELLE SATIS AUTONOMIE <sup>a</sup>	146	3,52	0,50				

<sup>a</sup> Alpha de Cronback : 0,57

Ces énoncés dénotent que les enseignants se perçoivent comme autonomes. En effet, l'*ÉCHELLE DE SATISFACTION EU ÉGARD À L'AUTONOMIE* indique une moyenne de 3,52 (s=0,50). Sur ce point, les répondants expriment un taux de satisfaction très élevé. D'ailleurs, selon

le Conseil supérieur de l'éducation (1991, p.34), c'est dans une proportion de près de neuf sur dix que les enseignants et les enseignantes se disent très ou assez satisfaits de l'autonomie dont ils disposent dans leur pratique quotidienne.

#### 4.3.6 Motivation des élèves

La perception qu'ont les répondants de la motivation de leurs élèves est présentée au Tableau 30, *Distribution des répondants suivant la motivation de leurs élèves*.

Tableau 30  
Distribution des répondants suivant la motivation de leurs élèves

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. Lorsque mes élèves se présentent à mon cours, ils sont prêts à travailler.	145	2,76	0,82	8 5,5	45 31,0	65 44,8	27 18,6
2. J'ai de bonnes relations avec mes élèves.	146	3,66	0,50		2 1,4	46 31,5	98 67,1
3. Mes élèves fréquentent l'école régulièrement.	146	3,46	0,65	1 0,7	10 6,8	56 38,4	79 54,1
4. Mes élèves me respectent.	146	3,57	0,55		4 2,7	54 37,0	88 60,3



Tableau 30  
Distribution des répondants suivant la motivation de leurs élèves

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
5. Mes élèves sont motivés et coopératifs.	145	2,86	0,79	6 4,1	38 26,2	71 49,0	30 20,7
6. Les difficultés de mes élèves ont été évaluées.	146	3,15	0,77	3 2,1	25 17,1	65 44,5	53 36,3
7. Lorsque mes élèves ont pallié à leurs difficultés, ils retournent dans les classes ordinaires.	142	2,40	1,18	48 33,8	23 16,2	37 26,1	34 23,9
ÉCHELLE SATIS ÉLÈVES <sup>*</sup>	146	3,13	0,50				

<sup>\*</sup>Alpha de Cronback : 0,82

De façon générale, les enseignants sont satisfaits de la motivation de leurs élèves. À 98,6%, ils affirment avoir établi des relations satisfaisantes avec leurs élèves. Ils se sentent respectés par eux dans une proportion de 97,3%. D'ailleurs, King et Peart (1992, p.122) indiquent les mêmes résultats. Comme le démontre l'énoncé 3, *Mes élèves fréquentent l'école régulièrement.*, la majorité des répondants de la présente étude se disent *d'accord* ou *plutôt d'accord* avec cet énoncé.

Lorsque des correctifs aux difficultés des élèves se sont avérés efficaces, 50% des répondants indiquent que leurs élèves ne retournent pas aux classes ordinaires. Il y a lieu de se demander quelles sont les raisons qui freinent le transfert de ces élèves dans les classes ordinaires. Est-ce que ceci est dû à la volonté des parents ou aux contraintes administratives ou à l'évaluation des apprentissages réels des élèves ou encore à des considérations autres. Cette étude ne peut apporter de données concrètes sur ce sujet.

#### **4.3.7 Appui des parents**

Le Tableau 31, *Distribution des répondants suivant leurs expériences avec les parents de leurs élèves*, traite des relations entre les enseignants et les parents. Deux énoncés scrutent la participation et l'intérêt des parents quant au suivi scolaire de leurs enfants et deux autres évaluent l'appui des parents concernant les interventions des enseignants.

Tableau 31  
Distribution des répondants suivant  
leurs expériences avec les parents de leurs élèves

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. Les parents viennent habituellement aux rendez-vous prévus.	143	2,73	0,90	14 9,8	40 28,0	59 41,3	30 21,0
2. Les parents de mes élèves s'impliquent dans les travaux scolaires de leur enfant.	143	2,22	0,81	25 17,5	72 50,3	36 25,2	10 7,0
3. La plupart des parents de mes élèves respectent et soutiennent ce que je fais.	145	3,03	0,74	6 4,1	20 13,8	83 57,2	36 24,8
4. J'ai de bonnes relations avec les parents de mes élèves.	145	3,30	0,67	3 2,1	8 5,5	77 53,1	57 39,3
ÉCHELLE SATIS REL PARENTS <sup>*</sup>	145	2,82	0,62				

<sup>\*</sup> Alpha de Cronback : 0,80

Ce tableau indique que les enseignants perçoivent davantage l'appui moral ou passif des parents plutôt que leur implication active. En effet, les résultats de l'énoncé 1, *Les parents viennent habituellement aux rendez-vous prévus*, et de l'énoncé 2, *Les parents de mes élèves s'impliquent dans les travaux scolaires de leur enfant*, révèlent que les répondants perçoivent peu l'implication des parents lorsque ces derniers sont invités à se déplacer pour des réunions concernant le cheminement scolaire de leurs enfants ou à s'investir dans leurs travaux. À ce propos, Markowitz

(1996, p.28) indique qu'une minorité de parents s'interrogent sur la pertinence d'envoyer leur enfant en classe spéciale. Les autres ne demandent aucune explication et laissent à l'école le soin de décider.

Cependant, les données de l'énoncé 3, *La plupart des parents de mes élèves respectent et soutiennent ce que je fais*, démontrent que les enseignants perçoivent du respect et du soutien de la part des parents de leurs élèves. De plus, l'énoncé 4, *J'ai de bonnes relations avec les parents de mes élèves*, indique que les répondants considèrent entretenir de bonnes relations avec les parents.

#### **4.3.8 Temps consacré aux activités autres que l'enseignement**

Le tableau 32, *Nombre d'heures de travail consacrées aux tâches autres que l'enseignement*, illustre le nombre d'heures consacrées par les répondants à la préparation des cours, à la correction des travaux, aux rencontres de parents, à l'aide individuelle et aux activités parascolaires.

Tableau 32  
Nombre d'heures de travail consacrées aux tâches  
autres que l'enseignement

Énoncés	n	moyenne	écart-type	mini.	maxi
Heures concernant les activités comme : préparation, correction, rencontre de parents, rendez-vous	138	6,78	4,13	1	35
Heures concernant la relation avec les élèves (tutorat, aide personnelle, sortie de classe, transport des élèves).	122	3,95	4,55	0	27

En additionnant les moyennes, il est possible de constater que les enseignants disent consacrer quelque 10,73 heures par semaine à ces activités. À cet effet, King et Peart (1996, p.81) indiquent que le quart des enseignants consacrent plus de 11 heures par semaine aux tâches scolaires après les cours et plus de 55% y consacrent de une à dix heures. Il y a donc très peu d'enseignants qui affirment ne faire aucune correction ou préparation en dehors des heures normales de travail. Cet élément serait un facteur important de stress chez les enseignants (King et Peart, 1992, p.156).

Le Tableau 33, *Distribution des répondants suivant leurs perceptions du temps consacré aux activités autres que l'enseignement proprement dit*, analyse principalement la perception qu'ont les répondants de l'ampleur du temps consacré par eux aux activités autres que

l'enseignement proprement dit : rencontres avec les parents, rapports, activités parascolaires, formation continue, etc.

**Tableau 33**  
Distribution des répondants suivant leurs perceptions du temps consacré  
aux activités autres que l'enseignement proprement dit

Énoncés	Sommaire			(1) Désacc	(2) Plutôt désac	(3) Plutôt d'acc.	(4) D'acc
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. Je passe un temps raisonnable pour répondre aux exigences des parents.	143	3,23	0,69	4 2,8	9 6,3	80 55,9	50 35,0
2. La bureaucratie prend trop de mon temps. (score inversé)	146	2,38	0,87	20 13,7	68 46,6	40 27,4	18 12,3
3. Ma tâche d'enseignant est satisfaisante en terme de la quantité de préparation d'activités de classe à réaliser.	143	2,96	0,89	11 7,7	26 18,2	64 44,8	42 29,4
4. La fréquence de ma participation à des activités parascolaires est raisonnable.	146	3,28	0,67	2 1,4	12 8,2	75 51,4	57 39,0
5. Me maintenir à jour professionnellement est un fardeau considérable (score inversé)	147	1,81	0,84	62 42,2	57 38,8	22 15,0	6 4,1
6. Le nombre d'heures que je dois travailler après les heures d'enseignement est raisonnable.	145	3,10	0,82	7 4,8	21 14,5	68 46,9	49 33,8
7. J'ai suffisamment de temps pour terminer des projets.	145	3,03	0,77	5 3,4	26 17,9	74 51,0	40 27,6
ÉCHELLE SATIS GESTION DE TEMPS*	148	3,06	0,48				

\* Alpha de Cronback : 0,73

De façon générale, les répondants croient raisonnable le temps qu'ils consacrent à ces activités particulières. En effet, l'énoncé 1, *Je passe un temps raisonnable pour répondre aux exigences des parents*, l'énoncé 4, *La fréquence de ma participation à des activités parascolaires est raisonnable*, et l'énoncé 6, *Le nombre d'heures que je dois travailler après les heures d'enseignement est raisonnable*, démontrent que les enseignants sont généralement satisfaits du temps qu'ils doivent consacrer à ces activités. Cependant, ils considèrent, dans une proportion de 60,3%, que trop de temps est consacré à la bureaucratie. Billingsley et ses collaborateurs (1995) appuient ces résultats. À ce propos, leur étude indique qu'un des principaux problèmes relatés par les enseignants est la lourdeur de leurs responsabilités, principalement, la bureaucratie.

#### **4.3.9 Formation continue**

Le tableau 34, *Distribution des répondants suivant leur perception de leurs opportunités de développement personnel*, décrit la perception des répondants de la nouveauté, du défi, de la formation, de l'avancement personnel.

**Tableau 34**  
Distribution des répondants suivant leur perception de leurs  
opportunités de développement personnel

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. Mon emploi me permet d'apprendre de nouvelles choses.	147	3,45	0,61	0 0	9 6,1	63 42,9	75 51,0
2. Les programmes de formation sont pertinents et utiles.	147	2,93	0,86	9 6,1	32 21,8	66 44,9	40 27,2
3. J'ai des défis intellectuels à relever.	146	3,19	0,76	5 3,4	16 11,0	71 48,6	54 37,0
4. Je participe à la formation continue qui est offerte.	142	3,10	1,02	17 12,0	16 11,3	45 31,7	64 45,1
ÉCHELLE SATIS FORMATION CONTINUE*	147	3,17	0,60				

\* Alpha de Cronback : 0,74

Sous tous les aspects abordés dans ce tableau, les sujets de cette étude se disent ouverts et impliqués. En effet, plus de 90% des répondants admettent que leur milieu de travail leur permet de se ressourcer. Ils s'y sentent stimulés intellectuellement par les défis qu'ils ont à relever. Par ailleurs, l'énoncé 4, *Je participe à la formation continue qui est offerte*, indique que 76,8% des répondants participent à la formation continue qu'on leur offre. Selon Mattson (1995, p.29), les



enseignants en adaptation scolaire s'engagent dans la formation continue si celle-ci répond à leurs besoins.

Cependant, plus de 70% des sujets de cette recherche reconnaissent la pertinence et l'utilité des formations dispensées. Selon Parent et ses collaborateurs (1997, p.130), les enseignants en adaptation scolaire sont satisfaits des différentes formules de formation continue qu'on leur offre.

#### **4.3.10 Réussite des élèves**

Le Tableau 35, *Distribution des répondants quant à leur perception du travail effectué avec leurs élèves* et le Tableau 36, *Distribution des perceptions des répondants quant au pourcentage d'élèves ayant fait des progrès satisfaisants*, traitent des succès des élèves. Le premier s'attarde aux interventions des répondants relatives aux succès de leurs élèves et le second démontre la perception qu'ont les enseignants des réussites de leurs élèves.

**Tableau 35**  
Distribution des répondants quant à leur perception du travail effectué  
avec leurs élèves

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. En m'efforçant, je peux atteindre même les élèves les plus difficiles ou les plus démotivés.	147	3,27	0,74	2 1,4	18 12,2	57 38,8	70 47,6
2. Je suis satisfait des succès et des progrès de la plupart de mes élèves.	146	3,38	0,63	0 0	12 8,2	66 45,2	68 46,6
3. Généralement, je résous les problèmes de comportement dans ma classe.	147	3,50	0,57	1 0,7	2 1,4	66 44,9	78 53,1
4. Je sens que je suis significatif dans la vie de mes élèves.	146	3,50	0,60	0 0	8 5,5	57 39,0	81 55,5
ÉCHELLE RÉUSSITE ÉLÈVE*	147	3,43	0,48				

\*Alpha de Cronback : 0,75

Ce tableau indique que plus de 86% des répondants considèrent qu'ils peuvent influencer tous leurs élèves même les plus démotivés. Près de 95% sentent qu'ils sont significatifs pour leurs élèves. L'énoncé 2, *Je suis satisfait des succès et des progrès de la plupart de mes élèves*, correspond à l'opinion de plus de 90% des enseignants en adaptation scolaire qui ont répondu au questionnaire de cette étude. Aucun

répondant n'est entièrement en désaccord avec cet énoncé. Tous perçoivent donc un certain succès chez leurs élèves. Les résultats de l'énoncé 3, *Généralement, je résous les problèmes de comportement dans ma classe*, peuvent surprendre. En effet, seulement 3 répondants se disent en *désaccord* ou *plutôt en désaccord* avec la teneur de cet énoncé. Pourtant, King et Peart ( 1992 p.157) soutiennent qu'une anxiété générale observée chez les enseignants proviendrait des problèmes croissants que pose le comportement des élèves.

Le Tableau 36 *Distribution des perceptions des répondants quant au pourcentage d'élèves ayant fait des progrès satisfaisants* précise le pourcentage d'élèves qui, suivant la perception des répondants, ont fait de réels progrès.

Tableau 36  
Distribution des perceptions des répondants (n=145) quant au pourcentage d'élèves ayant fait des progrès satisfaisants

moyenne	écart type	minimum	maximum
72,02	19,41	15	100

Les données de ce tableau démontrent que la majorité des répondants se disent satisfaits des résultats obtenus par leurs élèves. Ils considèrent que 72,02% (s=19,41) de ceux-ci progressent de façon satisfaisante.

#### 4.3.11 Gestion du stress

Le Tableau 37, *Distribution des répondants quant à la fréquence des sentiments vécus dans leur milieu de travail*, présente le degré de satisfaction que les répondants ressentent face à leur gestion du stress.

Tableau 37  
Distribution des répondants quant à la fréquence des sentiments  
vécus  
dans leur milieu de travail

Énoncés	Sommaire			(1) jamais	(2) à l'occ.	(3) assez souvent	(4) souvent	(5) presque toujours
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %	n %
1. Je m'inquiète des problèmes de l'école quand je suis chez moi. (score inversé)	147	2,72	1.07	11 7,5	68 46,3	29 19,7	29 19,7	10 6,8
2. Je suis souvent contrarié au travail. (score inversé)	147	2,15	0.71	18 12,2	99 67,3	20 13,6	10 6,8	0 0
3. Je suis souvent frustré au travail. (score inversé)	146	1,96	0.74	36 24,7	87 59,6	16 11,0	7 4,8	0 0
4. Je suis souvent tendu au travail. (score inversé)	146	2,06	0.77	30 20,5	85 58,2	22 15,1	9 6,2	0 0

Tableau 37 (suite)  
Distribution des répondants quant à la fréquence des sentiments  
vécus  
dans leur milieu de travail

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
				jamais	à l'occ.	assez souvent	souvent	presque toujours
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %	n %
5. Je ne peux répondre aux exigences demandées par la tâche. (score inversé)	147	1,67	0,90	77 52,4	56 38,1	1 0,7	12 8,2	1 0,7
6. Je subis beaucoup de pression au travail. (score inversé)	147	2,03	0,90	41 27,9	75 51,0	17 11,6	13 8,8	1 0,7
ÉCHELLE SATIS GESTION STRESS <sup>a</sup>	147	3,90	0,63					

<sup>a</sup> Alpha de Cronback : 0,84

Ce tableau indique que 7,5% des répondants ne s'inquiètent jamais, chez eux, des problèmes suscités par l'école. Aucun répondant n'est continuellement contrarié et frustré pendant ses heures de travail. Cependant, entre 59% et 67% disent l'être à l'occasion et de 11% à 13% le sont assez souvent. L'analyse des résultats de l'énoncé 4, *Je suis souvent tendu au travail*, dévoile que 58,2% des répondants se sentent *occasionnellement* tendus au travail, 15,1% le sont *assez souvent* et 6,2% le sont *souvent*. D'autre part l'énoncé 6, *Je subis beaucoup de pression au travail*, indique que 51% des répondants subissent à *l'occasion* beaucoup de pression au travail. À ce propos, Billingsley et Cross (1991,

p.507) soutiennent que des enseignants en adaptation scolaire peuvent quitter leur champ d'enseignement parce que le travail auprès de ce type d'élèves occasionne trop de stress et que le soutien de la direction n'est pas suffisant. Pour leur part, King et Peart (1992, p.156) constatent que les principales causes de stress chez les enseignants sont, en ordre décroissant, les problèmes avec les élèves, les mauvaises relations avec les gestionnaires et la charge de travail excessive après la classe.

#### 4.3.12 Satisfaction au travail

Le Tableau 38 *Distribution des répondants selon la satisfaction qu'ils retirent de leur emploi actuel* illustre la moyenne, l'écart-type, la fréquence et le pourcentage selon le degré de satisfaction que les répondants retirent de leur présent travail.

Tableau 38  
Distribution des répondants (n=146) selon la satisfaction qu'ils retirent de leur emploi actuel

		(1)	(2)	(3)	(4)
Sommaire		très insatisfait.	Quelque peu insatisfait.	Quelque peu satisfait	très satisfait
moy	s	n %	n %	n %	n %
3,42	0,97	15 10,3	6 4,1	27 18,5	98 67,1

Ce tableau indique qu'une grande majorité des sujets sont très satisfaits de l'emploi qu'ils occupent. En effet, 67,1% ont répondu en être *très satisfaits*. Par contre, 10,3% se disent *très insatisfaits* de leur emploi actuel.

Le Tableau 39 présente la *Distribution des répondants suivant leur perception du cadre leur travail*.

Tableau 39  
Distribution des répondants suivant leur perception du cadre de leur travail

Énoncés	Sommaire			(1) Désacc	(2) Plutôt désacc	(3) Plutôt d'acc.	(4) D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. La sécurité d'emploi de mon présent poste est importante.	146	3,38	0,86	9 6,2	9 6,2	45 30,8	83 56,8
2. Les congés d'été sont une raison importante de rester en enseignement.	147	2,41	1,10	40 27,2	38 25,9	38 25,9	31 21,1
3. J'aime mes heures de travail.	147	3,61	0,54		4 2,7	49 33,3	94 63,9
4. La situation géographique de mon école me convient.	146	3,54	0,67	2 1,4	9 6,2	43 29,5	92 63,0
ÉCHELLE DE SATIS TRAVAIL*	147	3,23	0,52				

\*Alpha de Cronback : 0,55

Ce tableau indique des résultats comparables au Tableau 38, *Distribution des répondants selon la satisfaction qu'ils retirent de leur emploi actuel*. Les points forts procurant le plus de satisfaction sont la sécurité d'emploi, les heures de travail et la situation géographique. Ces trois éléments affichent des moyennes respectives de 3,38, 3,61 et 3,54 sur une échelle de 4. Il y a lieu de croire que les répondants sont plutôt satisfaits du cadre de travail dans lequel ils oeuvrent.

Le tableau 40, *Distribution des répondants suivant leur souhait de demeurer à leur emploi actuel*, traite du désir des enseignants de demeurer dans leur emploi.

Tableau 40  
Distribution des répondants suivant leur souhait de demeurer à leur emploi actuel

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. Je veux demeurer à ma présente école très longtemps.	144	3,44	0,80	6 4,2	10 6,9	43 29,9	85 59,0
2. Je veux demeurer dans mon présent champ d'enseignement.	145	3,32	0,93	12 8,3	11 7,6	41 28,3	81 55,9



Tableau 40  
Distribution des répondants suivant leur souhait de demeurer à leur  
emploi actuel

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
3. Je veux demeurer dans ma présente commission scolaire.	145	3,57	0,68	4 2,8	4 2,8	42 29,0	95 65,5
4. Je veux demeurer longtemps dans la profession d'enseignant.	146	3,64	0,63	2 1,4	6 4,1	34 23,3	104 71,2

Ce tableau indique que 94,5% des répondants veulent demeurer dans l'enseignement. De plus, 94,5% des sujets désirent poursuivre leur travail dans leur présente commission scolaire et 88,9% veulent continuer d'enseigner dans leur école actuelle.

Le Tableau 41, *Distribution des répondants selon le temps qu'ils prévoient demeurer dans l'enseignement*, regroupe les répondants en quatre catégories selon leur intention de persister dans l'enseignement. Le nombre et le pourcentage y sont précisés par catégorie.

Tableau 41  
Distribution des répondants (n=148) selon le temps qu'ils prévoient  
demeurer dans l'enseignement

Énoncés	Nombre	Pourcentage
1. Je suis présentement en questionnement.	3	2
2. Je continuerai probablement à moins que l'on m'offre un meilleur poste.	13	8,8
3. Jusqu'à ce que je sois éligible à la retraite.	69	46,6
4. Aussi longtemps que j'en serai capable	63	42,5

En regroupant les données de l'énoncé 3, *Je continuerai probablement à moins que l'on m'offre un meilleur poste*, et de l'énoncé 4, *Aussi longtemps que j'en serai capable de ce tableau*, 89,1% des sujets estiment qu'ils resteront dans l'enseignement jusqu'à leur retraite ou aussi longtemps qu'ils en auront la capacité.

#### 4.3.13 Carrière en adaptation scolaire

Le Tableau 42, *Distribution des répondants selon leurs perceptions de leur carrière en adaptation scolaire*, décrit le sentiment d'appartenance des répondants à la profession d'enseignant. Quatre aspects sont abordés : la possibilité de choisir à nouveau la carrière d'enseignant en

adaptation scolaire, le salaire, la fierté d'enseigner et la contribution de l'enseignement à une vie satisfaisante.

Tableau 42  
Distribution des répondants selon leurs perceptions de leur carrière en adaptation scolaire

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. Si je pouvais choisir à nouveau ma carrière, je deviendrais enseignant en adaptation scolaire.	144	3,28	0,92	9 6,3	19 13,2	39 27,1	77 53,5
2. Si j'avais le même salaire, je choisirais un travail hors de l'enseignement. (score inversé)	146	1,60	0,80	80 54,8	51 34,9	8 5,5	7 4,8
3. Je suis fier de m'afficher comme enseignant.	146	3,58	0,68	4 2,7	4 2,7	41 28,1	97 66,4
4. Enseigner vaut la peine et contribue à une vie satisfaisante.	145	3,64	0,52	0 0,0	3 2,1	46 31,7	96 66,2
ÉCHELLE SATIS. CARRIÈRE ADAPT. SCOLAIRE*	146	3,47	0,57				

\*Alpha de Cronback : 0,74

Les sujets sont majoritairement très satisfaits du choix de leur carrière. En effet, les résultats de l'énoncé 1, *Si je pouvais choisir à nouveau ma carrière, je deviendrais enseignant en adaptation scolaire*, indiquent que 53,5% sont en accord avec les termes de l'énoncé et 27,1% en sont

*plutôt d'accord*. Cependant 19,5% sont plutôt en désaccord avec les propos de ce même énoncé.

La majorité des enseignants qui ont répondu au questionnaire de cette recherche sont fiers d'être enseignants. En effet, 66,4% se disent *d'accord* avec l'énoncé 3, *Je suis fier de m'afficher comme enseignant*, et 28,1% s'en disent *plutôt d'accord*. D'ailleurs, l'étude de King et Peart (1992, p.121) indique que 89% des enseignants canadiens étaient d'accord avec la teneur de cet énoncé.

Plus de 90% des répondants se disent *d'accord* et *plutôt d'accord* avec l'énoncé 4, *Enseigner vaut la peine et contribue à une vie satisfaisante*. Les données de King et Peart (1992, p.121) sont sensiblement les mêmes. En effet, 87% des enseignants canadiens qui ont répondu à leur questionnaire sont d'accord avec les propos de cet énoncé.

#### **4.3.14 Politiques salariales**

Le Tableau 43, *Distribution des répondants selon leur perception des politiques salariales*, présente la distribution des répondants selon leur

perception des politiques salariales. Ce tableau est constitué d'un seul énoncé.

Tableau 43  
Distribution des répondants selon leur perception  
des politiques salariales

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. Les politiques salariales sont justes.	147	2,50	1,03	27 18,4	51 34,7	37 25,2	32 21,8

Comme les données du précédent tableau le décrivent 47,0% des 147 répondants considèrent les politiques salariales justes. Cependant, 53,0% des répondants se disent plutôt en désaccord ou en désaccord avec cet énoncé. Les données recueillies à l'aide du *Questionnaire sur le vécu des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire* ne permettent pas de décrire la réaction de ces derniers. Par ailleurs, l'étude de King et Peart (1992, p.174) précise que 13% des enseignants occupent un second emploi. Les deux principales raisons qu'ils donnent sont : 1) la détente ; 2) un revenu d'appoint.

### 4.3.15 Champ d'enseignement

Le Tableau 44, *Distribution des répondants selon leurs perceptions de leur champ d'enseignement* démontre, sous différents aspects, la satisfaction que les répondants éprouvent en rapport avec leur champ d'enseignement.

Tableau 44  
Distribution des répondants selon leurs perceptions de leur champ d'enseignement

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. Je suis satisfait de mon champ d'enseignement.	146	3,44	0,76	3 2,1	15 10,3	43 29,5	85 58,2
2. Je transférerais à un autre champ d'enseignement si j'en avais l'opportunité. (score inversé)	147	1,99	1,09	67 45,6	35 23,8	25 17,0	20 13,6
3. Je suis prêt à investir beaucoup pour réussir dans mon champ d'enseignement.	147	3,51	0,67	2 1,4	8 5,4	50 34,0	87 59,2
4. Si je pouvais reconsidérer ma carrière, je choisirais encore mon champ d'enseignement.	147	3,46	0,77	4 2,7	13 8,8	42 28,6	88 59,9
5. Je recommanderais à des jeunes de choisir ma carrière.	146	3,32	0,77	5 3,4	12 8,2	60 41,1	69 47,3
6. J'accepterais un poste en enseignement ordinaire s'il m'était offert. (score inversé)	144	2,45	1,17	44 30,6	27 18,8	37 25,7	36 25,0

Tableau 44 (suite)  
Distribution des répondants selon leurs perceptions de leur champ  
d'enseignement

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n
7. Je me sens compétent à travailler avec des élèves en difficulté.	148	3,70	0,56	1 0,7	4 2,7	34 23,0	109 73,6
ÉCHELLE SATIS. ÉGARD AU CHAMP <sup>a</sup>	148	3,29	0,56				

<sup>a</sup> Alpha de Cronback : 0,81

Les résultats de l'énoncé 1, *Je suis satisfait de mon champ d'enseignement*, indiquent que 58,2% des répondants sont en *accord* avec les termes de cet énoncé, 29,5% en sont *plutôt en accord*. En combinant ces données, le pourcentage de répondants qui se disent satisfaits est de 87,7%. Toutefois, ce pourcentage diminue sensiblement lorsqu'une offre de transfert dans un autre champ d'enseignement surgit. En effet, les résultats de l'énoncé 2, *Je transférerais à un autre champ d'enseignement si j'en avais l'opportunité*, indiquent que 69,4% ne veulent pas transférer dans un autre champ. Par contre, si l'offre de transfert se précise comme c'est le cas dans l'énoncé 6, *J'accepterais un poste en enseignement ordinaire s'il m'était offert*, 50,7% seraient prêts à la

considérer. À ce propos, Brunet et ses collaborateurs (1996a) apportent un peu de lumière sur ces données quelque peu discordantes.

« Ce haut taux de satisfaction est difficile à comprendre lorsque mis en relation avec les difficultés et les échecs vécus par les enseignantes et les enseignants de l'adaptation scolaire. On sait qu'il est rare que les questions portant sur la satisfaction générale aillent chercher des réponses très négatives. Toutefois, il nous faut pondérer le haut degré de satisfaction déclaré en considérant les propos exprimés par ailleurs et qui font état de grand stress et d'épuisement professionnel. » (Brunet et al., 1996b, p.102)

Le Tableau 45, *Distribution des répondants suivant leur intention de demeurer dans leur poste actuel pour les trois prochaines années*, traite précisément de l'intention des répondants de quitter leur poste ou d'y persévérer.

Tableau 45  
Distribution des répondants (n=148) suivant leur intention de demeurer dans leur poste actuel pour les trois prochaines années

Énoncés	Nombre	Pourcentage
Non	38	25,7
Oui	110	74,3

Mis en parallèle avec le Tableau 44, *Distribution des répondants selon leurs perceptions de leur champ d'enseignement*, le Tableau 45,



*Distribution des répondants suivant leur intention de demeurer dans leur poste actuel pour les trois prochaines années*, fait écho du même taux de satisfaction, à savoir, que 74,3% des sujets veulent demeurer dans leur emploi actuel pour les trois prochaines années.

Le Tableau 46, *Distribution des répondants suivant les raisons pouvant motiver leur départ dans les trois prochaines années*, donne un aperçu des principales raisons qui incitent les sujets à quitter l'enseignement en adaptation scolaire. Les répondants peuvent noter trois des principales raisons pour lesquelles ils seraient enclins à quitter leur profession. Ils peuvent aussi en spécifier d'autres si celles proposées ne leur conviennent pas.

Tableau 46  
Distribution des répondants suivant les raisons pouvant motiver leur départ dans les trois prochaines années

Énoncés	1 <sup>e</sup> raison (n=41)		2 <sup>e</sup> raison (n=10)		3 <sup>e</sup> raison (n=5)	
	n	%	n	%	n	%
1. Raison personnelle ou familiale	2	4,9	2	20	1	20
2. Grossesse ou maternité						
3. Problème de santé (personnel ou familial)						
4. Retraite	12	29,3				
5. Autre carrière en éducation	4	9,8				

Tableau 46 (suite)  
Distribution des répondants suivant les raisons pouvant motiver leur  
départ dans les trois prochaines années

Énoncés	1 <sup>e</sup> raison (n=41)		2 <sup>e</sup> raison (n=10)		3 <sup>e</sup> raison (n=5)	
	n	%	n	%	n	%
6. Autre carrière hors de l'éducation						
7. Pour une meilleure affectation	10	24,4	2	20	2	40
8. Pour un meilleur salaire ou de meilleurs avantages					1	20
9. Insatisfaction dans le présent poste	3	7,3	2	20	1	20
10. Insatisfaction comme enseignant						
11. Année sabbatique ou repos de l'enseignement	2	4,9				
12. Autre:	8	19,5	4	40		

Les résultats de ce tableau démontrent que 41 répondants quitteront l'enseignement en adaptation scolaire, d'ici trois ans. Les principales raisons motivant leur départ sont la retraite (29,3%) et l'offre d'une meilleure affectation (24,4%). Par ailleurs, l'étude de Brodinsky et ses collaborateurs (1995, p.73) indique que les enseignants quittent prématurément leur carrière parce qu'il y a peu d'opportunité de promotion, parce que les salaires sont faibles, parce que le statut d'enseignant est peu reconnu et parce que les parents manquent d'engagement.

Le Tableau 47, *Distribution des répondants selon leurs raisons de demeurer dans l'enseignement*, affiche les principales raisons pour lesquelles les répondants veulent demeurer en adaptation scolaire.

Tableau 47  
Distribution des répondants selon leurs raisons de demeurer dans l'enseignement

Énoncés	1 <sup>e</sup> raison (n=26)		2 <sup>e</sup> raison (n=18)		3 <sup>e</sup> raison (n=16)	
1. Les salaires ou les avantages sociaux					2	12,5
2. Le soutien administratif de l'école			1	5,6		
3. Le soutien administratif des commissions scolaires						
4. Le soutien des collègues					2	12,5
5. Le soutien des parents						
6. La localisation de l'école						
7. La flexibilité de l'emploi			2	11,1	1	6,3
8. Les horaires de travail et les vacances	2	7,7	1	5,6		
9. Les opportunités de poursuivre d'autres intérêts					1	6,3
10. La satisfaction procurée par le travail avec les élèves	13	50,0	5	27,8		
11. Je me sens compétent/couronné de succès.	2	7,7	5	27,8	1	6,3
12. La sécurité d'emploi	1	3,8			6	37,5
13. Les opportunités de défi et de développement	4	15,4	3	16,7	2	12,5
14. La reconnaissance par les autres						

Tableau 47 (suite)  
Distribution des répondants selon leurs raisons de demeurer dans  
l'enseignement

Énoncés	1 <sup>e</sup> raison (n=26)	2 <sup>e</sup> raison (n=18)	3 <sup>e</sup> raison (n=16)
15. La position compatible avec les considérations et responsabilités familiales	1 3,8	1 5,6	1 6,3
16. Les opportunités de carrière limitées en dehors de l'enseignement			
17. Autre	3 11,5		

La principale raison motivant 50% des répondants à demeurer dans leur champ d'enseignement se situe principalement dans la satisfaction qu'ils retirent du travail avec leurs élèves. En effet, Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.90) ainsi que King et Peart (1992, p.118) considèrent que, malgré toutes les difficultés éprouvées actuellement, les enseignants de l'adaptation scolaire tirent une satisfaction évidente de la relation personnelle entretenue avec leurs élèves et du sentiment de leur apporter de l'aide.

#### 4.3.16 Employabilité

Le Tableau 48, *Distribution des répondants selon leurs perceptions de leurs possibilités d'emploi hors de l'enseignement*, aborde différents

éléments relatifs aux bénéfices marginaux et aux salaires que procure l'enseignement.

Tableau 48  
Distribution des répondants selon leurs perceptions de leurs possibilités d'emploi hors de l'enseignement

Énoncés	Sommaire			(1)	(2)	(3)	(4)
				Désacc	Plutôt désacc	Plutôt d'acc.	D'accord
	n	moy	s	n %	n %	n %	n %
1. Ce serait difficile pour moi de trouver un emploi avec un salaire et des avantages sociaux comparables. (score inversé)	146	2,90	0,94	15 10,3	27 18,5	61 41,8	43 29,5
2. J'ai peur de ce qui pourrait m'arriver si j'abandonne l'enseignement sans avoir un autre emploi. (score inversé)	145	2,77	1,03	23 15,9	28 19,3	54 37,2	40 27,6
3. J'ai trop à perdre financièrement pour abandonner l'enseignement. (score inversé)	145	2,72	1,07	24 16,6	36 24,8	41 28,3	44 30,3
ÉCHELLE EMPLOYABILITÉ*	146	2,20	0,86				

\*Alpha de Cronback : 0,80

Les répondants démontrent un taux de satisfaction général assez élevé à l'égard de leur profession. Par ailleurs, comme le démontre le Tableau 48, *Distribution des répondants selon leurs perceptions de leurs possibilités d'emploi hors de l'enseignement*, lorsqu'il s'agit de leur

employabilité dans d'autres secteurs que l'enseignement, les répondants sont moins optimistes. En effet, 71,3% des sujets considèrent qu'il leur serait difficile de trouver un emploi moyennant un salaire et des bénéfices marginaux comparables. De plus, 64,8% d'entre eux craignent pour leur avenir s'ils doivent quitter l'enseignement et enfin, 58,6% disent avoir trop à perdre financièrement pour quitter l'enseignement.

#### **4.4 Synthèse des résultats descriptifs**

Afin de bien cerner les résultats de cette recherche, il apparaît pertinent de regrouper les échelles de satisfaction dans un même tableau. Ainsi, le Tableau 49, *Résultats aux échelles du questionnaire « Questionnaire sur le vécu des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire »*, présente le nombre de répondants, la moyenne, l'écart-type ainsi que l'alpha de Cronback des 15 échelles de satisfaction.

Tableau 49  
Résultats aux échelles du questionnaire « Questionnaire sur le vécu des  
enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire »

	Échelles de Satisfaction	Nombre	Moyenne	Écart-type	Alpha Cronback
1.	TÂCHE	147	2,97	0,66	0,81
2.	ÉCOLE	146	3,02	0,50	0,80
3.	DIRECTION	147	3,11	0,66	0,95
4.	PAIRS	146	3,18	0,44	0,65
5.	AUTONOMIE	146	3,52	0,50	0,57
6.	ÉLÈVES	146	3,13	0,50	0,82
7.	RELATION PARENTS	145	2,82	0,62	0,80
8.	GESTION DE TEMPS	148	3,06	0,48	0,73
9.	FORMATION CONTINUE	147	3,17	0,60	0,74
10.	RÉUSSITE ÉLÈVE	147	3,43	0,48	0,75
11.	GESTION STRESS	147	3,90	0,63	0,84
12.	TRAVAIL	147	3,23	0,52	0,55
13.	CARRIÈRE ADAPTATION SCOLAIRE	146	3,47	0,57	0,74
14.	CHAMP	148	3,29	0,56	0,81
15.	EMPLOYABILITÉ	146	2,20	0,86	0,80
	<b>ÉCHELLE SATIS GÉNÉRALE*</b>	148	3,13	0,31	0,95

\*Alpha de Cronback : 0,95

Les résultats du tableau précédent permettent de constater qu'avec une moyenne de 3,13 ( $s=0,31$ ) à l'ÉCHELLE SATISFACTION GÉNÉRALE, les enseignants en adaptation scolaire de la Mauricie se disent plutôt satisfaits des différents éléments reliés à leur travail dans ce domaine. Dans leur étude, Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.82) constatent sensiblement la même chose. En effet, leur moyenne se situe à 4,97 ( $s= 1,12$ ) sur une échelle variant de 1 *Fortement en désaccord* à 7 *Fortement en accord*.

Il est approprié maintenant de faire ressortir les différents points saillants de cette étude. Deux fois plus de femmes que d'hommes oeuvrent en adaptation scolaire. Les hommes enseignent principalement au niveau secondaire. Les répondants, hommes et femmes, ont en moyenne 39,41 ans, ils seraient donc plus jeunes que leurs collègues du secteur ordinaire qui ont 42,1ans selon Duval et ses collaborateurs (1995, p.47).

Les enseignants de l'adaptation scolaire oeuvrent de plus en plus au secondaire. Ce point incite à croire que c'est l'intégration des élèves en difficulté du primaire qui a provoqué cette réduction importante des effectifs enseignants affectés à l'origine à l'adaptation scolaire. Il n'y a pas lieu de croire, par ailleurs, que les ressources affectées au



secondaire auraient aussi augmenté sensiblement au cours des dernières années.

Les enseignants qui oeuvrent en adaptation scolaire tirent leur qualification légale d'un baccalauréat obtenu dans des champs d'enseignement variés. Près de 60% d'entre eux auraient obtenu cette qualification légale par une formation initiale en adaptation scolaire. Peu de répondants détiennent un diplôme de maîtrise. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'université de la région, en effet, n'offre pas de programme de maîtrise en Éducation dans le domaine de l'adaptation scolaire.

La tâche des enseignants en adaptation scolaire prend différentes formes. Ainsi, certains enseignants rencontrent peu d'élèves en classes fermées, d'autres enseignent en dénombrement flottant et d'autres encore agissent comme spécialistes auprès d'un grand nombre d'élèves. La plupart des élèves rencontrés par les enseignants en adaptation scolaire sont âgés de 12 à 16 ans. Tel paraît être le résultat de l'intégration scolaire. L'analyse détaillée des données recueillies auprès des répondants laisse croire que les classes du secondaire du secteur de l'adaptation scolaire se composent d'élèves nombreux et ayant des problèmes hétérogènes. Pour leur part, les groupes d'élèves du primaire, dans ce même secteur, sont plus restreints en nombre. Il y a lieu de

croire que les élèves du primaire présentent des problématiques sévères qui justifient la réduction du nombre d'élèves par groupe.

D'après les données recueillies, les répondants oeuvrent principalement avec les élèves en difficulté d'apprentissage. Peu d'enseignants travaillent auprès d'élèves présentant des handicaps sensoriels et très peu enseignent à ceux qui présentent des déviations multiples ou un déficit intellectuel.

En majorité, les enseignants en adaptation scolaire travaillent dans le cadre de la classe fermée. Peu d'enseignants oeuvrent dans le cadre de l'orthopédagogie ou dans celui du dénombrement flottant.

Plus des trois quarts des enseignants en adaptation scolaire ne bénéficient d'aucune aide dans leur classe. Il semble que l'intervention d'un accompagnateur à l'enseignement pour les enfants en difficulté ne soit pas prise en compte par les enseignants de ce secteur.

La majorité des répondants enseignent dans une seule école. Cependant quelques spécialistes, tels ceux enseignant en musique ou en anglais, fréquentent jusqu'à 5 écoles par semaine. En moyenne, les écoles des sujets embauchent un peu moins de 10 enseignants en

adaptation scolaire. D'après l'analyse des données fournies par les répondants, cette moyenne s'applique principalement aux écoles de niveau secondaire. En plus, il n'est pas rare, au primaire, que le répondant soit le seul enseignant en adaptation scolaire de son école.

Plus de 90% des répondants se considèrent plutôt bien préparés pour l'accomplissement de leur tâche. Les motifs pour lesquels les répondants ont choisi une carrière en enseignement semblent être le goût de l'implication sociale et l'amour des enfants. Le défi que constitue le travail auprès d'enfants ayant des besoins spéciaux a incité une bonne partie des répondants à se diriger vers l'enseignement en adaptation scolaire. Le choix d'une telle carrière n'apparaît donc nullement accidentel chez la majorité des répondants. D'ailleurs, une très grande majorité des sujets souhaite persévérer dans l'enseignement en adaptation scolaire et, pour 66% des répondants, ce sera leur seule carrière jusqu'à la retraite.

D'après les données recueillies à l'aide du *Questionnaire sur le vécu des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, les répondants ont moins d'années d'expérience en adaptation scolaire que l'ensemble de leurs années d'expérience en enseignement. Ceci s'explique probablement par le fait que des enseignants du secteur régulier ont été volontairement ou involontairement mutés dans le champ

de l'adaptation scolaire dans les années 1980 à la suite de la dénatalité au Québec.

En général, les enseignants en adaptation scolaire sont plutôt satisfaits de leur tâche. Le ratio enseignant-élèves leur convient. L'écart d'âge entre les élèves, leurs difficultés, leurs habiletés et leurs besoins ne constituent nullement des entraves à leur satisfaction professionnelle.

En majorité, les répondants se disent fiers de la réputation de leur école. Ils considèrent que l'environnement y est favorable à l'apprentissage. Ils perçoivent la volonté d'apprendre de leurs élèves. La plupart des répondants travaillent dans un milieu sécuritaire pour eux et pour leurs élèves. Plus de la moitié des sujets déclarent avoir peu d'influence sur les politiques de l'école. Par ailleurs, près de 90% des répondants ne demanderont pas de transfert dans une autre école cette année.

Les sujets de cette recherche se déclarent satisfaits du soutien administratif dont ils bénéficient dans leurs écoles. Près de 90% des répondants se sentent soutenus par la direction de leur école dans les actions qu'ils entreprennent et les idées qu'ils avancent. De plus, les

directions d'écoles appuieraient suffisamment les enseignants dans leurs interactions avec les parents.

La majorité des répondants considère qu'ils entretiennent de bons rapports personnels et professionnels avec leurs collègues. Ils se sentent respectés dans leur travail. Ils échangent sur des aspects professionnels et personnels avec certains collègues. Bref, ils ne se sentent pas isolés.

Les sujets sont très satisfaits du degré d'autonomie dont ils bénéficient dans leur école, du moins, en ce qui concerne les décisions relatives à leur classe. Ils savent ce que les gens du milieu attendent d'eux.

Selon 38,9% des répondants, les parents ne viennent pas aux rendez-vous fixés par les enseignants. Près de 68% des sujets constatent que les parents ne s'impliquent pas dans les travaux scolaires de leurs enfants. Malgré ces faits, les enseignants se sentent respectés et soutenus par les parents et disent entretenir de bonnes relations avec eux.

Les enseignants consacrent un certain nombre d'heures aux activités autres que l'enseignement proprement dit. La préparation de cours, les

corrections, les rencontres avec les parents, la présentation de rapports, les activités parascolaires, la formation continue occupent en moyenne 10,73 heures par semaine. La majorité des répondants croient raisonnable le temps qu'ils allouent à ces activités.

En ce qui a trait à la formation continue des enseignants en exercice, près de 70% des répondants considèrent que les activités ou les programmes de formation auxquels ils participent sont utiles et pertinents. Plus de 75% des sujets y participent.

Les répondants se disent généralement satisfaits des succès et des progrès de leurs élèves. Ils considèrent qu'un bon nombre d'entre eux progressent de façon acceptable. La plupart des enseignants en adaptation scolaire de la Mauricie déclarent avoir su établir une relation significative avec leurs élèves.

La majorité des répondants apprécie l'emploi qu'ils occupent présentement. Malgré qu'ils disent ne pas avoir choisi la profession d'enseignant pour ces motifs, la sécurité d'emploi, les heures de travail et la situation géographique de leur école sont les principales sources de leur satisfaction.

La plupart des sujets ne remettent nullement en question leur choix de carrière. Ils sont fiers d'enseigner et leur travail leur apporte suffisamment de satisfaction. Cependant, seulement 47% d'entre eux considèrent que les politiques salariales dont ils bénéficient sont justes.

Les répondants ont, dans une forte proportion, répondu qu'ils ne désirent pas changer de champ d'enseignement, qu'ils sont prêts à y investir de l'énergie, qu'ils ne regrettent en rien leur choix de carrière et qu'ils sont même prêts à le recommander à des plus jeunes. De plus ils se sentent compétents pour enseigner aux jeunes en difficulté. Bref, ils sont satisfaits de leur champ d'enseignement et ne veulent pas changer de poste dans une proportion de 74,3%.

Cependant, plus de 25,7% désirent être mutés à un autre poste. Leur principale raison est qu'ils recherchent une meilleure affectation. De plus, 41 répondants quitteront l'enseignement en adaptation scolaire, soit pour la retraite, soit pour un poste en enseignement ordinaire.

Cette recherche a permis d'explorer les raisons qui pouvaient motiver les répondants à demeurer en enseignement en adaptation scolaire. La

principale raison qui en ressort est la satisfaction résultant du travail auprès des élèves.

L'analyse porte enfin sur la perception qu'ont les enseignants de leurs possibilités d'emploi hors de l'enseignement. Selon les données de l'enquête, plus de 70% des répondants considèrent qu'il leur serait difficile de trouver un emploi comportant les mêmes avantages pécuniaires et sociaux. La plupart n'entrevoient pas oeuvrer dans d'autres secteurs d'activités que l'enseignement.

#### **4.5 Résultats comparatifs**

Cette deuxième partie du chapitre compare les résultats de l'enquête des deux groupes de répondants : 1) les répondants qui désirent quitter le champ d'enseignement en adaptation scolaire ; 2) les répondants qui désirent rester dans le champ d'enseignement en adaptation scolaire. Des tableaux comparatifs mettent en valeur les résultats. L'analyse et l'interprétation se concentrent seulement sur les données présentant des différences statistiquement significatives entre les deux groupes.



#### 4.5.1 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à la tâche

Le Tableau 50, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard des différents éléments reliés à la tâche d'enseignant perçus par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare la satisfaction au travail des répondants qui veulent quitter l'adaptation scolaire avec celle des répondants qui veulent rester en adaptation scolaire. Les points de comparaison concernent, d'une part, le *nombre d'élèves dans la classe*, leur *écart d'âge*, les *différentes difficultés scolaires* qu'ils présentent, leurs *besoins* et leurs *habiletés*. D'autre part, ils analysent leur satisfaction par rapport à la *gestion* qu'ils font des *troubles de comportement* et de la façon dont leur classe est perçue dans l'école.

Les résultats de ce tableau indiquent que les répondants qui veulent quitter l'adaptation scolaire estiment que *l'écart d'âge des élèves* est un élément qui suscite leur insatisfaction. Significativement ( $t = 2,81$  et  $p = 0,0055$ ), les répondants qui veulent quitter l'adaptation scolaire

Tableau 50

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard des différents éléments reliés à la tâche d'enseignant perçus par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
Ma tâche d'enseignant est <u>satisfaisante</u> en terme:									
1. Du nombre d'élèves par classe	63	2,84	1,03	82	3,10	1,11	1,42	0,1574	NS
2. De l'écart d'âge des élèves	63	3,02	0,83	80	3,42	0,84	2,81	0,0055	**
3. Des différentes difficultés scolaires des élèves	62	2,81	0,74	80	2,86	1,04	0,46	0,647	NS
4. Des différents besoins et habiletés des élèves	62	2,68	0,72	81	2,85	0,96	1,24	0,2171	NS
5. De la gestion des troubles de comportement	63	2,79	0,85	80	2,91	0,93	0,79	0,4313	NS
6. De la considération de ma classe comme un « débarras » pour les élèves avec des problèmes. (score inversé)	62	1,94	0,77	82	1,95	1,02	0,11	0,9158	NS

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

(moyenne= 3,02 et écart-type= 0,83) sont moins satisfaits de leur tâche, du moins pour cet élément, que les répondants qui veulent rester en adaptation scolaire (moyenne=3,42 et écart-type= 0,84).

#### **4.5.2 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à l'école**

Le Tableau 51, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard de l'école telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare la perception qu'ont les deux groupes de leur milieu de travail. Il touche l'appartenance, la clientèle, l'environnement matériel.

Les résultats de ce tableau indiquent qu'il n'y pas de différences statistiquement significatives entre les opinions des répondants qui veulent quitter l'adaptation scolaire et les répondants qui veulent demeurer en adaptation scolaire. Ces résultats laissent croire que le milieu de travail a peu d'incidence sur le fait de quitter ou de demeurer en adaptation scolaire.

Tableau 51

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard de l'école telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. Je suis fier de la réputation de cette école.	63	3,33	0,72	83	3,31	0,76	0,16	0,8720	NS
2. Le comportement des élèves est un problème dans cette école. (score inversé)	63	2,06	0,89	83	1,96	0,92	0,66	0,5123	NS
3. J'ai de l'influence sur les politiques de l'école.	63	2,35	0,78	83	2,34	0,93	0,008	0,9351	NS
4. Cette école a un environnement d'apprentissage positif.	63	3,30	0,64	83	3,24	0,64	0,57	0,5699	NS
5. Les élèves sont engagés à apprendre à cette école.	63	3,16	0,72	83	2,96	0,72	1,61	0,1090	NS
6. Le moral du personnel de l'école est bas. (score inversé)	63	1,83	0,83	83	1,98	0,83	1,09	0,2792	NS
7. Cette école est sécuritaire pour le personnel et les élèves.	63	3,22	0,73	83	3,30	0,69	0,67	0,5060	NS
8. L'école est d'apparence confortable et attrayante.	63	2,84	0,88	83	2,82	0,95	0,14	0,8868	NS

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

#### **4.5.3 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face au soutien administratif**

Le Tableau 52, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard du soutien administratif tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare les perceptions des enseignants qui veulent quitter l'adaptation scolaire avec les perceptions des enseignants qui veulent y demeurer en regard de ceux qui établissent les politiques et prennent les décisions administratives.

Les résultats de ce tableau démontrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les perceptions des deux groupes. En effet, les répondants qui veulent quitter l'adaptation scolaire sont aussi satisfaits du soutien administratif qu'ils reçoivent que les répondants qui veulent y demeurer. À ce propos, Morvant et Gersten (1995, p.28) mentionnent que 70% des enseignants en adaptation scolaire sentent généralement un soutien de leur directeur d'école.

Tableau 52

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard du soutien administratif tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés		Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
		n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1.	Il a mon respect et ma confiance.	64	3,42	0,75	83	3,42	0,73	0,00	0,9988	NS
2.	Il interagit fréquemment avec moi.	64	3,02	1,00	82	3,07	1,90	0,37	0,7155	NS
3.	Il s'occupe de mes sentiments et mes besoins.	64	2,89	0,96	83	3,07	0,81	1,24	0,2156	NS
4.	Il reconnaît et apprécie le travail que je fais.	64	3,38	0,79	83	3,35	0,76	0,20	0,8418	NS
5.	Il donne couramment l'information concernant l'enseignement et l'apprentissage.	64	2,73	1,00	83	2,81	0,90	0,46	0,6436	NS
6.	Il fournit une rétroaction salvatrice sur mon enseignement.	62	2,58	0,92	80	2,68	0,94	0,60	0,5490	NS
7.	Il m'informe des politiques de l'école et de la commission scolaire.	64	2,98	0,88	83	2,96	0,93	0,14	0,8923	NS
8.	Il soutient mes actions et mes idées.	63	3,37	0,75	83	3,29	0,74	0,61	0,5422	NS
9.	Il explique les raisons des changements de programmes et des changements de pratique professionnelle.	64	2,97	0,85	82	3,01	0,90	0,30	0,7671	NS

Tableau 52 (suite)

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard du soutien administratif tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
10. Il m'implique dans les décisions qui affectent mon travail.	64	3,08	0,91	82	3,26	0,80	1,25	0,2118	NS
11. Il m'aide à résoudre des problèmes.	64	3,08	0,91	83	3,24	0,82	1,13	0,2581	NS
13. Il me soutient dans mes interactions avec les parents.	64	3,42	0,69	82	3,40	0,77	0,16	0,8739	NS
14. Il comprend mes méthodes de travail.	64	3,23	0,79	83	3,36	0,73	1,01	0,3133	NS
15. Il est un leader pédagogique.	64	2,81	0,99	83	3,01	0,99	1,20	0,2286	NS

NS = non significatif

\* = p 0,05

\*\* = p 0,01

\*\*\* = p 0,001

\*\*\*\* = p 0,0001

#### **4.5.4 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face au soutien des pairs**

Le Tableau 53, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard de la communication établie avec leurs collègues telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, aborde la question des relations entre les enseignants eux-mêmes. Il compare les perceptions des enseignants qui veulent quitter l'adaptation scolaire avec celles des enseignants qui veulent y demeurer quant au soutien qu'ils reçoivent de leurs collègues.

Les résultats de ce tableau indiquent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les perceptions des deux groupes. En effet, les deux groupes s'accordent pour dire que la plupart de leurs collègues comprennent ce qu'ils font et qu'ils se sentent respectés d'eux. De plus, ils ont des collègues proches à qui ils peuvent se confier.



Tableau 53

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard de la communication établie avec leurs collègues telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. La plupart de mes collègues comprennent ce que je fais.	63	3,13	0,68	83	3,05	0,84	0,61	0,5446	NS
2. J'échange souvent les idées professionnelles avec d'autres enseignants dans cette école.	63	3,19	0,78	82	3,15	0,87	0,23	0,8188	NS
3. J'ai des collègues proches à qui je peux me confier dans cette école.	63	3,38	0,87	83	3,37	0,78	0,05	0,9565	NS
4. J'ai des problèmes interpersonnels avec quelques-uns de mes collègues. (score inversé)	63	1,76	0,95	83	1,89	0,98	0,81	0,4215	NS
5. La plupart des enseignants de mon école me respectent.	63	3,51	0,52	83	3,53	0,53	0,24	0,8114	NS
6. La plupart de mes collègues ont une haute estime d'eux-mêmes.	62	3,02	0,56	82	3,10	0,60	0,83	0,4077	NS
7. Certains de mes collègues ne sont pas compétents. (score inversé)	63	2,06	0,91	82	2,17	0,95	0,68	0,4953	NS

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

#### **4.5.5 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à l'autonomie professionnelle**

Le Tableau 54, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard de l'autonomie professionnelle telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, présente la comparaison entre les moyennes des deux groupes de répondants au sujet de la perception de leur autonomie professionnelle.

Les résultats de ce tableau ne démontrent pas de différences statistiquement significatives entre la perception des deux groupes. En effet, ils se reconnaissent sensiblement le même degré d'autonomie. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (1991, p.34) précise que près de 90% des enseignants se disent très ou assez satisfaits de l'autonomie dont ils disposent dans leur pratique quotidienne.

Tableau 54

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard de l'autonomie professionnelle telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. Je sais ce que les gens attendent de moi.	62	3,47	0,56	83	3,42	0,72	0,41	0,6767	NS
2. Je suis autonome dans les décisions concernant ma classe.	62	3,60	0,59	84	3,63	0,51	0,38	0,7076	NS

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

#### **4.5.6 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à la motivation des élèves**

Le Tableau 55, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard de la motivation de leurs élèves telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare la perception qu'ont les deux groupes de répondants en regard de la motivation de leurs élèves. Les résultats de ce tableau démontrent, d'une part, que les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire (moyenne=3,53 et écart-type=0,53) sont moins satisfaits des relations avec leurs élèves que les répondants qui veulent demeurer dans le champ de l'adaptation scolaire (moyenne=3,75 et écart-type=0,46). De plus, des différences statistiquement significatives ( $p=0,0094$  et  $t=2,63$ ) ont été trouvées entre les deux groupes. Comme le mentionnent King et Peart (1992) et Brunet et ses collaborateurs (1996b), l'amour des jeunes et le désir de travailler auprès d'eux sont les principales raisons qui ont motivé le choix d'une carrière en enseignement.

Tableau 55

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard de la motivation de leurs élèves telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. Lorsque mes élèves se présentent à mon cours, ils sont prêts à travailler.	62	2,73	0,79	83	2,80	0,84	0,50	0,6145	NS
2. J'ai de bonnes relations avec mes élèves.	62	3,53	0,53	84	3,75	0,46	2,63	0,0094	**
3. Mes élèves fréquentent l'école régulièrement.	62	3,40	0,61	84	3,50	0,69	0,88	0,3796	NS
4. Mes élèves me respectent.	62	3,48	0,57	84	3,64	0,53	1,74	0,0836	NS
5. Mes élèves sont motivés et coopératifs.	62	2,81	0,74	83	2,90	0,82	0,73	0,4641	NS
6. Les difficultés de mes élèves ont été évaluées.	62	3,00	0,70	84	3,26	0,81	2,05	0,0427	*
7. Lorsque mes élèves ont pallié à leurs difficultés, ils retournent dans les classes ordinaires.	61	2,41	1,12	81	2,40	1,24	0,07	0,9417	NS

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

De plus, la relation établie avec les élèves et le sentiment de leur apporter de l'aide sont deux éléments contribuant à la satisfaction au travail des enseignants en adaptation scolaire. Il y a lieu de croire que les répondants voulant quitter le champ d'enseignement de l'adaptation scolaire n'établissent pas une relation suffisamment signifiante avec leurs élèves. Cela les affecte donc dans leur choix de quitter l'enseignement.

D'autre part, les enseignants voulant quitter l'adaptation scolaire (moyenne=3,00 et écart-type=0,70) considèrent que les difficultés de leurs élèves sont plus ou moins évaluées tandis que les enseignants qui veulent rester (moyenne=3,26 et écart-type=0,81) remarquent davantage le contraire. Des différences statistiquement significatives ( $p=0,0427$  et  $t=2,05$ ) ont été trouvées. Ainsi, comme le soulignent Brunet et ses collaborateurs (1996b), McManus et Kauffman (1991), Shea (1990) les enseignants en adaptation scolaire ont intérêt à s'immuniser contre les effets que les échecs possibles et répétés peuvent amener. Pour ce faire, les difficultés des élèves doivent être évaluées afin de permettre à l'enseignant d'établir des objectifs réalisables et de développer des stratégies efficaces pour les atteindre. Ils peuvent, ainsi, relever un défi et favoriser leur satisfaction au travail.

#### **4.5.7 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face au soutien des parents**

Le tableau 56, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard des expériences vécues avec les parents de leurs élèves telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare la perception des relations entre les enseignants et les parents des deux groupes de répondants. Deux énoncés scrutent la participation et l'intérêt des parents quant au suivi scolaire de leurs enfants et deux autres évaluent l'appui des parents concernant les interventions des enseignants.

Les résultats de ce même tableau révèlent qu'il existe des différences statistiquement significatives ( $t=2,10$  et  $p=0,0377$ ) entre les répondants qui veulent quitter le champ de l'adaptation scolaire (moyenne=2,55 et écart-type=0,89) et les répondants qui veulent y demeurer (moyenne=2,87 et écart-type=0,89) concernant le respect que les parents portent aux rendez-vous qu'ils leur fixent.

Tableau 56  
Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard des expériences vécues avec les parents de leurs élèves telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. Les parents viennent habituellement aux rendez-vous prévus.	60	2,55	0,89	83	2,87	0,89	2,10	0,0037	*
2. Les parents de mes élèves s'impliquent dans les travaux scolaires de leur enfant.	62	2,11	0,70	81	2,30	0,89	1,34	0,1832	NS
3. La plupart des parents de mes élèves respectent et soutiennent ce que je fais.	62	2,84	0,79	83	3,17	0,68	2,70	0,0079	**
4. J'ai de bonnes relations avec les parents de mes élèves.	62	3,21	0,66	83	3,36	0,67	1,36	0,1768	NS

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$



Les résultats de l'énoncé 3, *La plupart des parents de mes élèves respectent et soutiennent ce que je fais*, indiquent des différences statistiquement significatives ( $t=2,70$  et  $p=0,0079$ ) entre les deux groupes de répondants en regard du respect et du soutien des parents. Les répondants qui veulent quitter l'adaptation scolaire (moyenne=2,84 et écart-type=0,79) perçoivent moins l'appui des parents que les répondants qui veulent demeurer en adaptation scolaire (moyenne=3,17 et écart-type=0,68).

Ces données laissent croire que les enseignants qui désirent quitter le champ de l'adaptation scolaire sont moins satisfaits de l'implication des parents que les répondants qui veulent demeurer en adaptation scolaire. À ce propos, Lavoie (1993, p.138) souligne que la collaboration des parents constitue un élément essentiel à la réussite de l'intervention auprès des élèves en difficulté d'adaptation scolaire.

#### **4.5.8 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face aux heures consacrées aux activités autres que l'enseignement**

Le Tableau 57, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard du temps consacré aux activités autres que l'enseignement proprement dit tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare la perception qu'ont les deux groupes de répondants de l'ampleur du temps consacré par eux aux activités autres que l'enseignement proprement dit : 1) rencontres avec les parents ; 2) rapports ; 3) préparation d'activités de classe ; 4) participation aux activités parascolaires ; 5) formation continue ; 6) corrections ; 7) projets personnels.

Les résultats de ce tableau démontrent que les répondants qui désirent quitter l'adaptation scolaire (moyenne=3,08 et écart-type=0,73) considèrent moins raisonnable le temps qu'ils ont à passer à répondre aux exigences des parents que les répondants qui veulent rester (moyenne=3,35 et écart-type=0,64). Des différences statistiquement significatives ( $t=2,31$  et  $p=0,0221$ ) ont été trouvées entre les deux groupes.

Tableau 57

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard du temps consacré aux activités autres que l'enseignement proprement dit tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. Je passe un temps raisonnable pour répondre aux exigences des parents.	62	3,08	0,73	81	3,35	0,64	2,31	0,0221	*
2. La bureaucratie prend trop de mon temps. (score inversé)	62	2,32	0,81	84	2,43	0,92	0,72	0,4703	NS
3. Ma tâche d'enseignant est satisfaisante en terme de la quantité de préparation d'activités de classe à réaliser.	63	2,87	0,87	80	3,03	0,90	1,02	03108	NS
4. La fréquence de ma participation à des activités parascolaires est raisonnable.	63	3,13	0,63	83	3,40	0,68	2,45	0,0154	*
5. Me maintenir à jour professionnellement est un fardeau considérable (score inversé)	63	1,78	0,83	84	1,83	0,85	0,40	0,6924	NS
6. Le nombre d'heures que je dois travailler après les heures d'enseignement est raisonnable.	62	2,92	0,86	83	3,23	0,77	2,28	0,0239	*
7. J'ai suffisamment de temps pour terminer des projets.	62	2,90	0,72	83	3,12	0,80	1,68	0,0939	NS

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

De plus, les deux groupes se dissocient significativement ( $t=2,45$  et  $p=0,0154$ ) lorsqu'il est question de leur participation aux activités parascolaires. Le groupe voulant quitter l'adaptation scolaire (moyenne=3,13 et écart-type=0,63) considère que la fréquence de leur participation aux activités parascolaires est moins raisonnable que leurs confrères qui veulent demeurer en adaptation scolaire (moyenne=3,40 et écart-type=0,68).

Il en va de même pour le nombre d'heures qu'ils doivent travailler après les heures de classe où il existe des différences statistiquement significatives ( $t=2,28$  et  $p=0,0239$ ). Les enseignements qui veulent quitter l'adaptation scolaire indiquent une moyenne d'heures travaillées inférieure (moyenne=2,92 écart-type=0,86) à ceux qui veulent y demeurer (moyenne=3,23 écart-type=0,77).

Ces résultats laissent croire que le temps dont les répondants qui veulent quitter doivent disposer pour répondre aux exigences des parents, pour participer aux activités parascolaires et pour travailler après les heures de classe, a une incidence sur leur satisfaction au travail. D'ailleurs, Billingsley et ses collaborateurs (1995) soulignent que le temps accordé à la préparation pour les activités scolaires autres que l'enseignement contribue à alourdir la tâche des enseignants. Ce facteur

relève des difficultés rencontrées par les enseignants qui veulent quitter le domaine de l'adaptation scolaire.

#### **4.5.9 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face aux opportunités de développement**

Le Tableau 58, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard des opportunités de développement personnel telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare la perception des deux groupes de répondants en regard de la nouveauté, du défi, de la formation, de l'avancement personnel.

Les résultats de ce tableau démontrent que les répondants qui veulent quitter l'adaptation scolaire (moyenne=3,33 et écart-type=0,65) jugent que leur emploi leur permet d'apprendre moins de nouvelles choses que les répondants qui veulent rester en adaptation scolaire (moyenne=3,54 et écart-type=0,57).

Tableau 58

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard des opportunités de développement personnel telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. Mon emploi me permet d'apprendre de nouvelles choses.	63	3,33	0,65	84	3,54	0,57	2,01	0,0462	*
2. Les programmes de formation sont pertinents et utiles.	63	2,92	0,89	84	2,94	0,84	0,14	0,8901	NS
3. J'ai des défis intellectuels à relever.	63	3,11	0,79	83	3,25	0,75	1,11	0,2678	NS
4. Je participe à la formation continue qui est offerte.	61	3,07	1,06	81	3,12	0,99	0,33	0,7390	NS

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

Des différences statistiquement significatives ( $t=2,01$  et  $p=0,0462$ ) indiquent l'écart existant entre les deux groupes sur ce sujet. Ces résultats laissent croire que le groupe voulant quitter est moins enclin à observer les possibilités d'apprendre et de là, moins porté à innover.

#### **4.5.10 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face au travail effectué avec les élèves**

Le Tableau 59, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard du travail effectué avec leurs élèves tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, s'attarde aux interventions des répondants relatives aux succès de leurs élèves et compare les perceptions des deux groupes.

Les résultats de ce tableau indiquent que les répondants qui veulent quitter l'adaptation scolaire (moyenne=3,11 et écart-type=0,76) perçoivent moins l'influence qu'ils ont sur leurs élèves que les répondants qui veulent rester en adaptation scolaire (moyenne=3,49 et écart-type=0,69). Des différences statistiquement significatives ( $t=3,14$  et  $p=0,0020$ ) démontrent l'écart de perception entre les deux groupes.

Tableau 59

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard du travail effectué avec leurs élèves tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. En m'efforçant, je peux atteindre même les élèves les plus difficiles ou les plus démotivés.	63	3,11	0,76	84	3,49	0,69	3,14	0,0020	**
2. Je suis satisfait des succès et des progrès de la plupart de mes élèves.	63	3,25	0,67	83	3,48	0,59	2,17	0,0313	*
3. Généralement, je résous les problèmes de comportement dans ma classe.	63	3,40	0,64	84	3,58	0,50	1,93	0,0562	*
4. Je sens que je suis significatif dans la vie de mes élèves.	63	3,40	0,64	83	3,58	0,57	1,81	0,0709	NS

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$



Par ailleurs, les succès et les progrès des élèves s'avèrent moins satisfaisants pour les répondants qui veulent quitter l'adaptation scolaire (moyenne=3,25 et écart-type=0,67) que pour les répondants qui veulent rester en adaptation scolaire (moyenne=3,48 et écart-type=0,59). Des différences statistiquement significatives ( $t=3,14$  et  $p=0,0313$ ) existent entre les perceptions des deux groupes. À ce propos, Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.87) mentionnent que la faiblesse des résultats scolaires est un des effets négatifs attribuables au manque de soutien des différents intervenants. Ce facteur est souvent invoqué par les enseignants en adaptation scolaire.

La gestion des problèmes de comportement est un autre élément où des différences statistiquement significatives ( $t=1,93$  et  $p=0,0562$ ) existent en ce qui a trait à l'opinion des deux groupes. Ainsi, le groupe voulant quitter (moyenne=3,40 et écart-type=0,64) est moins satisfait de la gestion des problèmes de comportement que le groupe voulant rester (moyenne=3,58 et écart-type=0,50). D'ailleurs, King et Peart (1992, p.157) soutiennent qu'une anxiété générale observée chez les enseignants proviendrait des problèmes croissants que pose le comportement des élèves.

Ces résultats laissent croire que les répondants qui veulent quitter se préoccupent d'être satisfaits sur ces trois facteurs : 1) la relation avec leurs élèves ; 2) les succès et les progrès de leur élèves ; 3) la gestion des problèmes de comportement. D'ailleurs, ces facteurs sont les principaux défis à relever pour un enseignant en adaptation scolaire.

#### **4.5.11 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à la gestion du stress**

Le Tableau 60, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard de la fréquence des sentiments vécus dans leur milieu de travail telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare le degré de satisfaction que les deux groupes de répondants ressentent face à leur gestion du stress.

Les résultats de ce tableau démontrent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives, entre les deux groupes, en regard de la gestion du stress.

Tableau 60

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard de la fréquence des sentiments vécus dans leur milieu de travail telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. Je m'inquiète des problèmes de l'école quand je suis chez moi. (score inversé)	63	2,83	1,19	84	2,64	0,99	1,01	0,3111	NS
2. Je suis souvent contrarié au travail. (score inversé)	63	2,27	0,72	84	2,06	0,70	1,77	0,0777	NS
3. Je suis souvent frustré au travail. (score inversé)	63	2,08	0,85	83	1,87	0,64	1,66	0,1003	NS
4. Je suis souvent tendu au travail. (score inversé)	62	2,16	0,87	84	2,00	0,69	1,24	0,2156	NS
5. Je ne peux répondre aux exigences demandées par la tâche. (score inversé)	63	1,68	0,95	84	1,65	0,87	0,18	0,8541	NS
6. Je subis beaucoup de pression au travail. (score inversé)	63	2,08	0,97	84	2,00	0,85	0,53	0,5993	NS

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

Ceci laisse croire que le stress occasionné par le travail en enseignement en adaptation scolaire a peu d'incidence sur le fait de vouloir quitter ou rester dans ce champ d'enseignement.

#### **4.5.12 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant la satisfaction face au cadre de travail**

Le Tableau 61, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard du cadre de travail tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare les perceptions des deux groupes de répondants. Il aborde : 1) la sécurité d'emploi ; 2) les congés d'été ; 3) les heures de travail ; 4) la situation géographique de l'école.

Il n'y a pas de différences statistiquement significatives en regard des perceptions émanant du cadre de travail des deux groupes de répondants. Ce facteur ne semble pas influencer les opinions des enseignants lorsqu'il est question de quitter ou de rester en adaptation scolaire.

Tableau 61

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard du cadre de travail tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. La sécurité d'emploi de mon présent poste est importante.	62	3,29	0,88	84	3,45	0,814	1,13	0,2602	NS
2. Les congés d'été sont une raison importante de rester en enseignement.	63	2,44	1,09	84	2,38	1,12	0,34	0,7310	NS
3. J'aime mes heures de travail.	63	3,55	0,62	84	3,65	0,48	1,06	0,2913	NS
4. La situation géographique de mon école me convient.	63	3,44	0,80	83	3,62	0,56	1,44	0,1522	NS

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

#### **4.5.13 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face au champ d'enseignement en adaptation scolaire**

Le Tableau 62, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard du champ d'enseignement tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare la satisfaction que les deux groupes de répondants éprouvent en rapport avec leur champ d'enseignement.

Les résultats de ce tableau indiquent que les répondants qui veulent quitter (moyenne=3,05 et écart-type=0,89) sont satisfaits de leur champ d'enseignement, dans une moindre mesure, que les répondants qui veulent rester (moyenne=3,73 et écart-type=0,47). Des différences statistiquement significatives ( $t=0,47$  et  $p=0,0001$ ) existent entre les opinions des deux groupes de répondants.

Tableau 62

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard du champ d'enseignement tel que perçu par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. Je suis satisfait de mon champ d'enseignement.	63	3,05	0,89	83	3,73	0,47	5,58	0,0001	****
2. Je transférerais à un autre champ d'enseignement si j'en avais l'opportunité. (score inversé)	64	2,89	0,96	83	1,29	0,51	12,09	0,0001	****
3. Je suis prêt à investir beaucoup pour réussir dans mon champ d'enseignement.	64	3,38	0,72	83	3,62	0,60	2,19	0,0301	*
4. Si je pouvais reconsidérer ma carrière, je choisirais encore mon champ d'enseignement.	64	3,19	0,85	83	3,66	0,63	3,74	0,0003	***
5. Je recommanderais à des jeunes de choisir ma carrière.	64	3,19	0,77	82	3,43	0,75	1,88	0,0620	NS
6. J'accepterais un poste en enseignement ordinaire s'il m'était offert. (score inversé)	64	3,56	0,50	80	1,56	0,69	20,13	0,0001	****
7. Je me sens compétent à travailler avec des élèves en difficulté.	64	3,52	0,67	84	3,83	0,41	3,37	0,0011	**

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

Par ailleurs, les répondants qui veulent quitter (moyenne=2,89 et écart-type=0,96) l'adaptation scolaire sont significativement ( $t=12,09$  et  $p=0,0001$ ) plus en faveur d'un changement de champ d'enseignement que les répondants qui veulent y rester (moyenne=1,29 et écart-type=0,51). Ceux qui veulent quitter (moyenne=3,38 et écart-type=0,72) sont évidemment moins enclins à investir dans leur champ d'enseignement que ceux qui veulent y demeurer (moyenne=3,62 et écart-type=0,60). Encore une fois, des différences statistiquement significatives ( $t=2,19$  et  $p=0,0301$ ) existent entre les deux groupes.

Il existe également des différences statistiquement significatives ( $t=3,74$  et  $p=0,0003$ ) en ce qui concerne le choix de carrière. En effet, les répondants qui veulent quitter (moyenne=3,19 et écart-type=0,85) sont moins en faveur d'une carrière en adaptation scolaire que les répondants qui veulent rester (moyenne=3,74 et écart-type=0,63).

Le groupe voulant quitter (moyenne=3,56 et écart-type=0,50) l'adaptation scolaire accepterait davantage un poste en enseignement ordinaire que le groupe qui veut y rester (moyenne=1,56 et écart-type=0,69).



Les répondants qui veulent quitter (moyenne=3,52 et écart-type=0,67) se considèrent significativement ( $p=0,0011$  et  $t=3,37$ ) moins compétents que les répondants qui veulent rester (moyenne=3,83 et écart-type=0,41). Le test- $t$  ( $t=20,13$ ) de Student établit qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les deux groupes ( $p=0,0001$ ).

Il devient pertinent d'interpréter ces derniers résultats à la lumière d'études antérieures. D'une part, Billingsley et ses collaborateurs (1995) soulignent que la confrontation aux nouvelles situations de la classe spéciale incitent plusieurs personnes à quitter la profession d'enseignant en adaptation scolaire. Certains veulent changer de champ d'enseignement et se dirigent vers les classes ordinaires, d'autres encore, par *drop-in*, attendent patiemment l'âge de la retraite. D'autre part, Brunet et ses collaborateurs (1996b) ainsi que Morvant et Gerstens (1995) mentionnent que les enseignants en adaptation scolaire vivent des mécontentements à différents niveaux. Ces frustrations, chez les enseignants des classes spéciales, peuvent les amener à quitter l'adaptation scolaire et même, dans certains cas, l'enseignement sous toutes ses formes. À ce propos, Harris et ses collaborateurs (1988), ainsi que Billingsley et Cross (1992) reconnaissent qu'au moins 34% de ces enseignants désirent quitter la profession.

#### **4.5.14 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face à la carrière en adaptation scolaire**

Le Tableau 63, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard de la carrière en adaptation scolaire telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare le sentiment d'appartenance des deux populations à la profession d'enseignant. Quatre aspects sont abordés : la possibilité de choisir à nouveau la carrière d'enseignant en adaptation scolaire, le salaire, la fierté d'enseigner et la contribution de l'enseignement à une vie satisfaisante.

Les résultats de ce tableau indiquent qu'il existe des différences statistiquement significatives ( $t=7,11$  et  $p=0,0001$ ) entre les deux groupes de répondants. En effet, les répondants qui veulent quitter (moyenne=2,70 et écart-type=0,95) l'adaptation scolaire sont moins en faveur de choisir à nouveau une carrière en adaptation scolaire que les répondants qui veulent y rester (moyenne=3,70 et écart-type=0,62).

Tableau 63  
Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard de la  
carrière  
en adaptation scolaire telle que perçue par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et  
par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. Si je pouvais choisir à nouveau ma carrière, je deviendrais enseignant en adaptation scolaire.	61	2,70	0,95	83	3,70	0,62	7,11	0,0001	****
2. Si j'avais le même salaire, je choisirais un travail hors de l'enseignement. (score inversé)	63	1,77	0,92	83	1,47	0,67	2,24	0,0273	*
3. Je suis fier de m'afficher comme enseignant.	63	3,56	0,64	83	3,60	0,71	0,41	0,6826	NS
4. Enseigner vaut la peine et contribue à une vie satisfaisante.	63	3,51	0,56	82	3,74	0,47	2,76	0,0066	**

NS = non significatif

\* =  $p \leq 0,05$

\*\* =  $p \leq 0,01$

\*\*\* =  $p \leq 0,001$

\*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

Également, le groupe voulant quitter (moyenne=1,77 et écart-type=0,92) est plus significativement ( $t=2,24$  et  $p=0,0273$ ) enclin à choisir un travail hors l'enseignement si le salaire demeurerait le même que le groupe qui veut rester (moyenne=1,47 et écart-type=0,67). De plus, les répondants qui veulent quitter (moyenne=3,51 et écart-type=0,56) trouvent que l'enseignement procure moins une vie satisfaisante que les répondants qui veulent rester (moyenne=3,74 et écart-type=0,47) et des différences statistiquement significatives ( $t=2,76$  et  $p=0,0066$ ) ont été trouvées.

#### **4.5.15 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face aux possibilités d'emploi hors l'enseignement**

Le Tableau 64, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard des possibilités d'emploi hors de l'enseignement telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare l'opinion des deux populations sur différents items relatifs aux salaires et bénéfices que procurent l'enseignement.

Tableau 64

Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard des possibilités d'emploi hors de l'enseignement telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. Ce serait difficile pour moi de trouver un emploi avec un salaire et des avantages sociaux comparables. (score inversé)	64	2,86	0,87	82	2,94	1,00	0,51	0,6139	NS
2. J'ai peur de ce qui pourrait m'arriver si j'abandonne l'enseignement sans avoir un autre emploi. (score inversé)	64	2,80	0,95	81	2,74	1,09	0,33	0,7452	NS
3. J'ai trop à perdre financièrement pour abandonner l'enseignement. (score inversé)	64	2,83	0,97	81	2,64	1,14	1,04	0,3000	NS

NS = non significatif  
 \* =  $p \leq 0,05$   
 \*\* =  $p \leq 0,01$   
 \*\*\* =  $p \leq 0,001$   
 \*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

Les résultats de ce tableau démontrent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre l'opinion des deux groupes. Il y a lieu de croire que les possibilités d'emploi hors l'enseignement sont une préoccupation d'égale importance pour les deux groupes de répondants.

#### **4.5.16 Comparaison entre les enseignants qui veulent rester et ceux qui veulent quitter l'enseignement en adaptation scolaire quant à la satisfaction face aux politiques salariales**

Le Tableau 65, *Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-t et du degré de signification en regard des politiques salariales telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire*, compare les opinions des deux groupes de répondants sur les politiques salariales.

Les résultats de ce tableau démontrent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les opinions des deux populations. Ces facteurs ne semblent pas déterminants dans la prise de décision relatif à un changement ou à un abandon de carrière en adaptation scolaire.

Tableau 65  
Présentation des moyennes, des écarts-types, des résultats du test-*t* et du degré de signification en regard des politiques salariales telles que perçues par les répondants voulant quitter l'adaptation scolaire et par les répondants voulant rester en adaptation scolaire

Énoncés	Veut quitter			Veut rester			Comparaison		
	n	moyenne	écart-type	n	moyenne	écart-type	<i>t</i>	p	sign
1. Les politiques salariales sont justes.	63	2,68	1,06	84	2,37	0,99	1,84	0,0675	NS

NS = non significatif  
 \* =  $p \leq 0,05$   
 \*\* =  $p \leq 0,01$   
 \*\*\* =  $p \leq 0,001$   
 \*\*\*\* =  $p \leq 0,0001$

#### **4.5.17 Résumé**

En résumé, les répondants qui veulent quitter l'adaptation scolaire estiment que l'écart d'âge existant chez leurs élèves est un facteur qui pourrait les inciter à quitter l'enseignement. Ces résultats laissent croire que les répondants dont la classe est composée d'élèves présentant des écarts d'âge appréciables voient leur tâche différente, sinon augmentée, dans ce sens qu'ils doivent adapter les préparations des contenus aux besoins des différents âges des élèves.

Par ailleurs, les répondants qui désirent quitter ne sont pas aussi satisfaits que les répondants qui désirent rester, des relations qu'ils établissent avec leurs élèves. La présente étude ne permet pas de cibler les raisons de cet écart d'opinion. Cependant, ces résultats laissent croire que ce facteur peut contribuer, pour certains sujets, à remettre en question leur choix de carrière. Il en va de même pour les réussites des élèves. En effet, les répondants qui veulent quitter considèrent que les difficultés des élèves ne sont pas évaluées à leur satisfaction. Ceci contraint les enseignants à établir des objectifs aléatoires qui ne peuvent être atteints par les élèves. Les prémisses étant mal définies, les enseignants ne peuvent prévoir de stratégies efficaces leur permettant de relever adéquatement le défi de répondre aux besoins particuliers des



élèves en difficulté.

La collaboration des parents contribue à la réussite scolaire des enfants présentant des difficultés et s'avère un facteur de motivation important pour les enseignants en adaptation scolaire. À ce propos, les répondants qui veulent quitter le domaine de l'adaptation scolaire considèrent que les parents de leurs élèves ne respectent pas suffisamment les rendez-vous qu'ils leur fixent. De plus, ils se sentent moins soutenus et respectés dans leurs interventions par les parents. Il y a lieu de croire que ce manque d'implication des parents empêche les enseignants de mettre en oeuvre tous les éléments favorisant la réussite des élèves. Les répondants qui veulent quitter trouvent en ces facteurs des éléments qui vont à l'encontre de leurs interventions.

Lorsque le travail effectué auprès des élèves ne répond pas aux attentes des enseignants, ceux-ci en ressentent une certaine frustration. Ainsi, les répondants qui veulent quitter considèrent qu'ils ont moins d'influence sur leurs élèves que ceux qui veulent rester. De plus, ils sont moins satisfaits des résultats et des progrès de leurs élèves et ils se sentent moins efficaces dans la gestion des problèmes de comportement.

Les succès et les progrès mitigés des élèves ayant des besoins spéciaux provoquent chez les enseignants en adaptation scolaire un défi à relever. Lorsque la réussite des élèves s'avère un objectif irréalisable, plusieurs enseignants tentent de compenser en établissant une relation satisfaisante avec leurs élèves et en gérant leur classe convenablement. Cependant, si ces trois facteurs s'avèrent insatisfaisants, un sentiment d'inadéquation peut naître et un désir de changer ou de quitter la profession peut jaillir.

Dans une plus grande proportion que les répondants qui veulent rester, les répondants qui veulent quitter ne se dirigeraient plus en enseignement en adaptation scolaire, s'ils pouvaient à nouveau choisir leur carrière. Ils choisiraient davantage un travail hors de l'enseignement. D'ailleurs, le groupe qui veut quitter trouve que l'enseignement procure une vie moins satisfaisante que le groupe qui veut rester.

Somme toute, les répondants qui veulent quitter se sentent moins satisfaits de leur carrière en adaptation scolaire que les répondants qui veulent rester. Il sont sans doute plus vulnérables aux facteurs d'échecs évoqués par les enseignants en adaptation scolaire tels que : 1) la surcharge de travail ; 2) la répartition inégale des élèves dans les classes ; 3) les espaces de travail inadéquats ; 4) l'inadaptation du

matériel pédagogique ; 5) le manque soutien dans leur travail ; 6) le manque de compréhension de leurs collègues des classes ordinaires ; 7) le manque d'écoute des dirigeants ; 8) le manque de concertation avec les professionnels ; 9) le manque de soutien de la part des parents. Conséquemment, ils canalisent moins efficacement leur stress et s'épuisent davantage (Brunet & al., 1996b, p.87).

À prime abord, ce chapitre a présenté les résultats descriptifs de l'étude portant sur les *Facteurs influant sur le désir de rester ou de quitter la profession d'enseignant en adaptation scolaire*. Il en a aussi livré l'interprétation et la discussion. Dans un deuxième temps, il fait état de la présentation, de l'interprétation et de la discussion des résultats comparatifs.

Les pages suivantes concluront cette étude descriptive et comparative. Elles énonceront les limites de la recherche et quelques pistes de recherches éventuelles.

## CONCLUSION

## **CONCLUSION**

La présente recherche se voulait une étude exploratoire sur les facteurs pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester des enseignants en adaptation scolaire. Les objectifs étaient de réaliser d'abord une étude descriptive des perceptions des enseignants en adaptation scolaire de la Mauricie en regard des facteurs qui régissent leur vécu d'enseignants. Par la suite, elle voulait comparer les perceptions des enseignants qui désirent quitter l'adaptation scolaire avec celles des enseignants qui désirent y rester.

Le *Questionnaire sur le vécu des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, auquel 148 enseignants oeuvrant en adaptation scolaire ont répondu, a permis de recueillir des données portant sur leurs perceptions des facteurs influant sur leur désir de quitter ou de persévérer dans le domaine de l'adaptation scolaire. Une étude descriptive et une autre comparative ont été réalisées à la suite de traitements informatisés des résultats du questionnaire.

Certains travaux publiés ces dernières années (Billingsley & al, 1995 ; Bobbitt & al., 1994 ; Brunet & al., 1996b ; Morvant & Gerstens, 1995) indiquent que les enseignants en adaptation scolaire ne persévèrent que peu de temps dans leur champ d'enseignement. Ces publications mettent en lumière plusieurs facteurs qui incitent les enseignants à quitter ce domaine. En effet, ceux-ci quittent l'adaptation scolaire parce que des facteurs administratifs et le travail auprès de ce type d'élèves provoquent trop de stress (Billingsley & Cross, 1991, p.507). Les enseignants ne sont pas satisfaits des conditions difficiles qui caractérisent leur milieu de travail (Brunet & al., 1996b, p.94). Darling-Hammond (1984 : voir Billingsley & al., 1995) identifie quatre facteurs pouvant expliquer cette insatisfaction: 1) le soutien administratif inadéquat ; 2) l'inadéquation de la préparation ; 3) l'inadéquation du temps d'enseignement ; 4) le peu d'opportunité d'échanges professionnels. Ces quatre éléments participent grandement à l'augmentation du taux d'attrition chez les enseignants en adaptation scolaire (Cross, 1987).

Pour leur part, Billingsley et ses collaborateurs (1995) considèrent que les deux principales raisons mentionnées par les enseignants pour quitter l'enseignement en adaptation scolaire sont la lourdeur de la tâche et le manque de soutien de la part des directions. Par ailleurs, les difficultés citées par les

enseignants et reliées à la tâche sont : le rôle et la lourdeur des responsabilités de l'enseignant, principalement, la bureaucratie, le ratio enseignant-élèves et le temps accordé à la préparation. De plus, les enseignants se plaignent des carences de ressources matérielles et de personnes ressources.

La présente étude s'est donc appliquée à répertorier et analyser certains éléments de l'expérience quotidienne des enseignants de l'adaptation scolaire de la Mauricie reliés à leur satisfaction au travail et à leur désir de continuer dans leur domaine ou de le quitter.

Ainsi, les répondants de cette étude se disent généralement satisfaits de leur tâche. Le nombre d'élèves par classe, les caractéristiques particulières des élèves en difficulté ainsi que la façon dont ils sont classés ne constituent pas des entraves à leur satisfaction professionnelle. En majorité, les répondants considèrent l'environnement physique et humain favorable à leur épanouissement. D'ailleurs, une minorité d'entre eux demanderont un transfert dans une autre école.

Même s'ils déclarent n'avoir que peu d'influence sur les politiques de l'école, une grande proportion des répondants sentent que leur direction les soutient dans leurs projets et dans leurs interventions auprès des parents. De

plus, l'école favorise des échanges personnels avec certains collègues. Cependant, plus du tiers des répondants remarquent le manque d'implication des parents. Ils entretiennent tout de même de bonnes relations avec eux. Concernant leurs élèves, la majorité des répondants établissent des relations significatives avec eux et se disent satisfaits de leurs progrès et de leurs réussites.

La plupart des répondants considèrent qu'ils passent un temps raisonnable à la préparation et à l'exécution des activités autres que l'enseignement proprement dit. Les trois-quarts des répondants participent aux programmes de formation continue offerts. Ils les qualifient d'utiles et de pertinents.

La majorité des répondants apprécie l'emploi qu'ils occupent présentement. Cependant, près de la moitié d'entre eux se considèrent sous-payés. Ils ne remettent tout de même pas leur choix de carrière en question pour ce motif. Ils sont fiers de leur statut d'enseignant qui leur apporte une vie plutôt satisfaisante.

Près des trois-quarts des répondants désirent rester en adaptation scolaire. Ils veulent y investir temps et énergie et se reconnaissent compétents dans ce domaine. Cependant, plus du quart des sujets désirent être mutés à un



autre poste. La majorité des répondants n'entrevoient pas oeuvrer dans d'autres secteurs d'activités que l'enseignement : les avantages sociaux et pécuniaires sont trop importants.

Somme toute, les enseignants en adaptation scolaire de la Mauricie se disent majoritairement satisfaits. Cependant, mieux vaut user de prudence en affirmant cette phrase, comme Brunet et ses collaborateurs (1996b, p.102) en font part. En effet, il est difficile de comprendre ce haut taux de satisfaction lorsque les difficultés et les échecs vécus par les enseignants de l'adaptation scolaire sont mis à jour. Il est rare que les questions portant sur la satisfaction générale appellent des réponses très négatives. Toutefois, mieux vaut pondérer le haut degré de satisfaction déclaré. En effet, les propos recueillis font état de grand stress et d'épuisement professionnel.

Les résultats de la partie comparative, entre les enseignants qui veulent quitter l'adaptation scolaire et ceux qui veulent y rester, permettent d'identifier quatorze facteurs qui influent sur le désir des répondants de quitter l'adaptation scolaire : 1) l'écart d'âge des élèves d'une même classe ; 2) les relations établies avec les élèves ; 3) l'évaluation des difficultés des élèves ; 4) les réussites scolaires des élèves ; 5) l'implication des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants ; 6) le soutien et le respect des parents ; 7) le temps accordé

aux activités hors l'enseignement proprement dit ; 8) la possibilité de parfaire ses connaissances par l'enseignement en adaptation scolaire ; 9) la satisfaction reliée au champ d'enseignement en adaptation scolaire ; 10) les possibilités de changer de champ d'enseignement ; 11) le sentiment de compétence ; 12) la satisfaction reliée à la carrière d'enseignant en adaptation scolaire ; 13) les possibilités d'emploi hors de l'enseignement ; 14) la satisfaction qu'ils retirent comme enseignants.

Cette étude a été très révélatrice de la réalité de l'enseignant en adaptation scolaire. Il devient maintenant important d'en situer les limites. Différentes méthodes s'offraient afin de recueillir les données permettant de répondre aux préoccupations de cette recherche. Il a été décidé d'opter pour un questionnaire comparable à ceux de Billingsley (1995), Brunet et al. (1996) et King et Peart (1992). Il a été partiellement validé. Deux syndicats locaux et une commission scolaire ont encouragé les enseignants à répondre à cette enquête. Ce questionnaire a été distribué à la fin de l'année scolaire 1997 dans la seule région de la Mauricie. Des 250 enseignants rejoints 148 ont répondu librement à l'enquête. Il est donc difficile d'en étendre les résultats à ceux qui n'ont pas répondu.

Par ailleurs, il est intéressant d'identifier quelques avenues pour des recherches ultérieures. Il serait pertinent, à la lumière des résultats de cette étude, de réaliser des recherches qui permettraient de :

1) Refaire cette étude avec un plus vaste échantillon de sujets pour vérifier s'il est approprié de généraliser à d'autres populations, les résultats obtenus dans la présente recherche ;

2) Réaliser différentes études qui tenteraient spécifiquement d'établir s'il existe un lien entre la satisfaction au travail des enseignants et l'implication des parents ;

3) Vérifier, à l'aide d'observations directes ou d'entrevues, si les résultats obtenus quant à la satisfaction au travail existent *in vivo* dans les écoles ;

4) Réaliser une étude nationale auprès de conseillers en adaptation scolaire visant à identifier les irritants qui provoquent les départs prématurés des enseignants oeuvrant en adaptation scolaire.

5) Refaire cette même étude auprès des enseignants des classes ordinaires afin de comparer l'opinion des enseignants qui vivent l'intégration des élèves en difficulté avec l'opinion de ceux qui ne la vivent pas quant à leur désir de quitter ou de persévérer en enseignement.

Cette étude voulait donc mettre en lumière les principaux facteurs qui poussent certains enseignants à quitter l'adaptation scolaire. Certes, les

emplois permanents en éducation se font plutôt rares, de nombreux nouveaux enseignants peuvent accomplir la tâche que d'autres auront abandonnée. Cependant, afin d'éviter que les classes d'adaptation scolaire se retrouvent continuellement avec de jeunes enseignants avec peu d'années d'expérience, les administrateurs et les syndicats pourront utiliser les résultats de cette enquête pour améliorer les conditions de vie des enseignants. En effet, il y a sûrement un coût social au fait que 43% des enseignants en adaptation scolaire désirent quitter ce secteur.

D'autre part, dans le domaine de l'enseignement ordinaire, l'administration pourrait s'efforcer d'atténuer la présence et l'influence de ces insatisfactions. En effet, l'intégration en classe ordinaire des enfants en difficulté peut entraîner les mêmes conséquences chez les enseignants des classes ordinaires. Déjà, ceux-ci se plaignent de l'augmentation de leur tâche résultant de l'intégration des enfants en difficulté, de l'utopie des objectifs du programme scolaire et du désengagement des parents. Et, parce qu'ils ne disposent pas des ressources matérielles et professionnelles appropriées pour l'intégration scolaire, les enseignants sont contraints de niveler par le bas la qualité de leur enseignement.

Somme toute, il devient urgent qu'une intervention efficace survienne afin d'offrir aux enfants québécois l'opportunité de se développer selon leur

potentiel. Ainsi, les bonnes intentions émises par la Commission des états généraux sur l'Éducation (1996) pourront se concrétiser et la profession d'enseignant pourra de nouveau être socialement valorisée. Il est ici nécessaire de se rappeler les visions que la société québécoise veut se donner : répondre aux besoins en matière d'éducation des différentes populations scolaires ; le développement intégral et le plein épanouissement de la personne ; redonner aux enseignants le goût de s'impliquer dans une mission éducative.

## RÉFÉRENCES

- Ancarrow, J. (1991). *Characteristics of Regular and Special Education Teachers in Public Schools : 1987-88, Report-Research/Technical*. Washington : Office of Special Education and Rehabilitative Services. (ERIC : Service de reproduction de documents : ED363025)
- Bergeron, J.-L., Léger, N.C., Jacques, J. & Bélanger, L. (1979). *Les aspects humains de l'organisation*. Chicoutimi : Édition Gaëtan Morin
- Billingsley, B., Cross, L. (1991). Teachers Decisions to Transfer from Special to Général Education. *Journal of Special Education*, 24(4) 496-511.
- Billingsley, B., Cross, L. (1992). Predictors of Commitment, Job Satisfaction, and Intent to Stay in Teaching. *Journal of Special Education*, 25(4) 453-471.
- Billingsley, B.S., Peyecha, J.N., Smith-Davis, J., Murray, K., & Hendricks, M.M. (1995). *Improving the Retention of Special Education Teachers*. Washington : Research Triangle Park. (ERIC : Service de reproduction de documents: ED379860).
- Bobbitt, S.A., Leich, M., Whitener, S.D. & Lynch, H.F. (1994). *Characteristics of Stayers, Movers, and Leavers: Results from the Teacher Followup Survey: 1991-92. School and Staffing Survey (SASS). E.D. Tabs. Report-Research/Technical* (143). Washington : National Center for Education Statistics (ED). (ERIC : Service de reproduction de documents : ED374134)

- Boe, E.E., Cook, L. & Bobbitt, S. (1993). *Whither Disdst Thou Go? Retention Reassignment, Migration, and Attrition of Special and General Education Teachers in National Perspective, Report-Research/Technical*. Washington : National Center for éducation statistics (ED). (ERIC : Service de reproduction de documents : ED361990)
- Boe, E.E., Cook, L. & Bobbitt, S. (1995). *Retention, Transfer, and Attrition of Special and General Education Teachers in National Perspective, Report-Research/Technical*. Philadelphia : Graduate school of Education. (ERIC : Service de reproduction de documents: ED389158)
- Boisvert, G., Gagnon, N.R. & Bissonnette, J. (1992). Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de taille. *Vie pédagogique*, 92, 16-20.
- Brodinsky, M.S., Burbank, R. & Harrison, C. (1995). *Selecting, Recruiting and Keeping Excellent Teachers*. Virginia : American Association of School Administrators.
- Brossard, L. (1992). La formation des enseignants et des enseignantes : sous le signe du partenariat. *Vie pédagogique*, 92, 15.
- Brunet, J.P. & al. (1996a). *L'effectif enseignant de l'adaptation scolaire des écoles publiques du Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Brunet, J.P. & al. (1996b). *Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Commission des états généraux sur l'éducation (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-96. Renverser notre système d'éducation : dix chantiers*

*prioritaires. Rapport final de la commission des états généraux sur l'Éducation.* Québec : Ministère de l'Éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante vers un renouvellement du contrat social.* Québec : Publications du Québec.

Cross, L. H. (1987). *Teacher crisis : Myth or reality revisited.* Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association Washington, DC.

Duval, L., Tardif, M. & Gauthier, C. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours.* Sherbrooke : Édition du CRP.

Fortin, M.F., Taggart, M.E., Kérouac, S. & Normand, S. (1988). *Introduction à la recherche.* Ville Mont-Royal : Décarie.

Friesen, S. (1986). *Bridges to learning : A Guide to Parent Involvement.* Edmonton : Alberta Dept. Of Education. (ERIC : Service de reproduction de documents : ED272313).

Galen, H. (1992). *Increasing Parental Involment in the Primary Grades : The Magowan School Model.* New- Jersey : Meeting of The World Organization for Early Childhood Education (Aug., 1992). (ERIC : Service de reproduction de documents : ED351112).

Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* Boucherville : Éditions Gaëtan Morin.



Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Harris, Louis and Associates (1988). *The Metropolitan Life survey of the American Teacher : Stregthening the relationship between teachers and students*. New-York, NY : Metropolitan Life Insurance Compagny.

Jenson, M.C. (1992). On-the-Job Training : Is it the Answer to a Special Education Personnel Shortage? *Teacher Education Quarterly*, 19(3) 91-101.

King, A.J.C. & Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada, travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Lavoie, G. (1993). La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire : Implications psychopédagogiques. *Apprentissage et Socialisation*, 16(1,2), 131-142.

Legendre, R., (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Éditions Guérin.

Lenoir, Y. & Laforest, M. (1995). Analyse d'un modèle d'une formation continue. *Cahiers de recherche en éducation*, 2(3), 483-498.

Lobosco, A., & Newman, D. (1992). Teaching Special Needs Populations and Teacher Job Satisfaction : Implications for Teacher Education and Staff Development. *Urban Education* 27(1), 21-31.

- Lyons, P., Robbins, A. & Smith, A. (1982). *Involving Parents : A handbook for participation in schools*. Washington :System Development Corp. (ERIC : Service de reproduction de documents : ED219851).
- McManus, M.E. & Kauffman, J.M. (1991). Working Conditions of Teachers of Students with Behavioral Disorders : A National Survey. *Behavioral Disorders*, 16(4), 247-259.
- Markowitz, J. (1996). *Strategies that Address the Disproportionate Number of Students from Racial/Ethnic Minority Groups Receiving Special Education Services: Case Studies of Selected States and School Districts, Final Report*. Washington : National Association of State Directors of Special Education. (ERIC : Service de reproduction de documents : ED396473).
- Mattson, B. (1995). *Models of Personnel Needs Assessment*. Virginia : National Association of State Directors of Special Education. (ERIC : Service de reproduction de documents : ED386895).
- Mintzberg, H. (1986). *Structure & dynamique des organisations*. Montréal : Les éditions Agence d'Arc inc.
- Morvant, M. & Gersten, R. (1995). *Attrition/Retention of Urban Special Education Teachers: Multi Faceted Research and Strategic Action Planning, Final Performance Report*. Washington : Eugene Research Inst. (ERIC : Service de reproduction de documents : ED389154)
- Parent, G. (1989). *Comparaison entre la gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage par les directions d'école provenant d'une région périphérique et leurs homologues de la région métropolitaine*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

- Parent, G., Cartier, R., Laurin, P., Lavoie, L., Rhéaume, D., Toussaint, P. Royer, C., & Jean, C. (1997). Les perceptions d'enseignantes et d'enseignants en adaptation scolaire quant à la formation continue. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXIV(1), 117-154.
- Parent, G., Ricard, J.P. & Gingras, J. (1996). *Les conditions essentielles pour que les bons enseignants persévèrent en adaptation scolaire*. Document de travail. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pearson C. (1995). The prediction of teacher autonomy from a set of work-related and attitudinal variables. *Journal of the Research and Development in Education*, 28(2).
- Rhéaume, D., Lavoie, L., Laurin, P., Parent, G., Royer, C., Toussaint, P. & Cartier, R. (1998). Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignants. Rapport d'une enquête auprès des professeurs des sciences de l'éducation des universités québécoises francophones. *Les cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur*, 98(1), 1-34.
- Selltiz, C., Wrightsman, L.S. & Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : Éditions H.R.W.
- Shea, C.A. (1990). *The Emotinal Exhaustion Aspect of Burnout and Strssors in Ressource LD Teachers*. Indiana. (ERIC : Service de reproduction de documents: ED322117).

## **ANNEXE A**

### **LETTRES D'APPUI DES SYNDICATS LOCAUX**



# SYNDICAT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MAURICIE (S.E.M.)

840 108e Avenue, R.R. no 1.

Saint-Georges-de-Champlain (Quebec) G9T 5K4

Telephone: (819) 538-3325    Telecopieur: (819) 538-3327

Le 20 mai 1997.

À chaque enseignante et enseignant concerné,

Avec la présente vous recevez une demande de collaboration à une recherche par Madame France BEAUMIER, étudiante en maîtrise à l'U.Q.T.R.. Cette recherche nous apparaît très intéressante et les résultats pourraient, à notre avis, être très utiles aux enseignantes et enseignants en adaptation scolaire en nous fournissant de l'argumentation sur les conditions d'exercice de la profession d'enseignant dans ce champ.

C'est pourquoi le S.E.M. vous encourage fortement à collaborer à cette recherche tout en étant conscient que ce travail exigera quelques minutes de votre précieux temps.

Merci de l'attention que vous porterez à cette demande et recevez mes salutations distinguées.

Claude CARON,  
Secrétaire général.

/np



SYNDICAT DES ENSEIGNANTS  
DES VIEILLES FORGES

4160, Jacques de LaBorde  
Trois-Rivières, Québec  
G8Y 1T7  
Téléphone (819) 378-1441  
Télécopieur (819) 378-7777

Le 20 mai 1997.

***À TOUTES LES ENSEIGNANTES ET À TOUS LES ENSEIGNANTS  
DU SEVF EN ADAPTATION SCOLAIRE***

Bonjour,

Madame France Beaumier, étudiante à la maîtrise en éducation à l'U.Q.T.R. mène actuellement une recherche sur les motifs pour lesquels les enseignantes et enseignants persistent en adaptation scolaire ou abandonnent ce domaine.

Le cheminement de la carrière d'enseignement est un dossier où les données sont plutôt rares. Comme responsable syndical, nous avons à réfléchir sur des questions comme celles-là et les résultats d'une telle étude peuvent apporter un éclairage intéressant sur les divers paramètres de la tâche.

Malgré la proximité de la fin de l'année scolaire, nous vous invitons à accueillir favorablement la demande de collaboration de madame Beaumier.

Merci de votre générosité.

Le conseil exécutif du SEVF

par: Liette H.-Moreau  
présidente.

LHM/sb

**ANNEXE B**

**LETTRE D'APPUI DE LA COMMISSION SCOLAIRE  
DE TROIS-RIVIÈRES**



LA  
COMMISSION  
SCOLAIRE  
DE TROIS-RIVIÈRES

Ouvrir. Exceller. Servir...  
**UNE HISTOIRE D'AVENIR !**

S E R V I C E S É D U C A T I F S

Le 3 juin 1997

**Objet : «Questionnaire des enseignantes et enseignants de l'adaptation scolaire» Université du Québec à Trois-Rivières.**

Madame,  
Monsieur,

À la table pédagogique du 3 juin dernier, les directions d'école ont pris connaissance de ce projet de recherche. Compte tenu de son importance, il fut convenu de collaborer à sa réalisation en assurant notamment la distribution et la cueillette des questionnaires dans les écoles concernées. **Cette opération se déroulera en toute confidentialité.**

**Nous vous invitons donc à participer à cette recherche et à retourner à l'attention de la direction de votre école le questionnaire au plus tard le jeudi 12 juin 1997.**

Le responsable de dossiers  
des Services complémentaires  
et en adaptation scolaire,

PL/mv

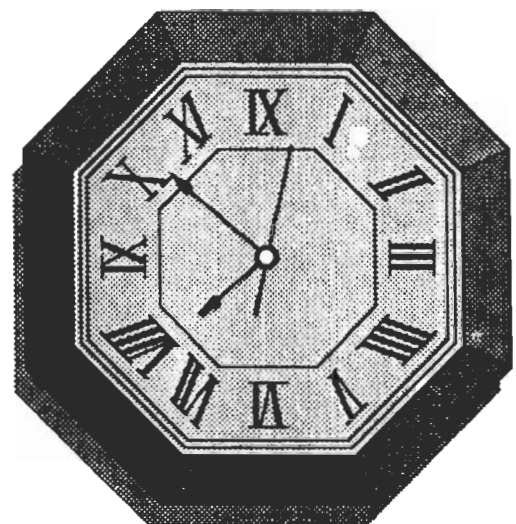
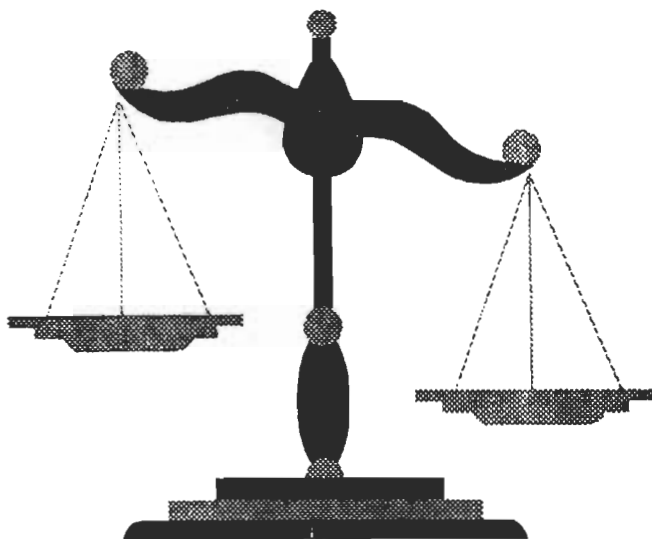
Pierre Lamothe, D. Ps.

p.j. questionnaire



**ANNEXE C**  
**QUESTIONNAIRE**

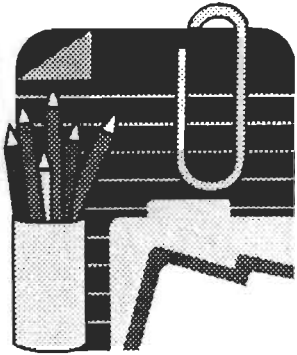
# Questionnaire sur le vécu des enseignantes et enseignants de l'adaptation scolaire



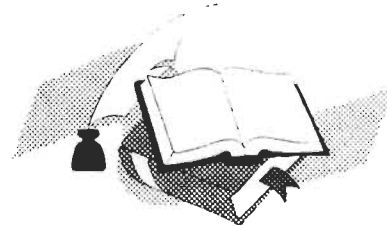
**CONFIDENTIEL**

*Ghyslain Parent directeur du module  
en enseignement en adaptation scolaire  
U.Q.T.R.*

*France Beaumier étudiante U.Q.T.R.*



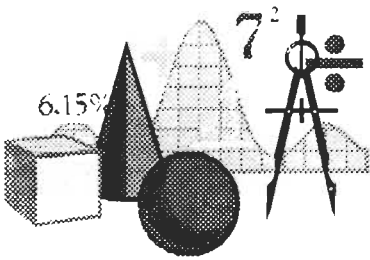
Date \_\_\_\_\_



Âge \_\_\_\_\_ Sexe \_\_\_\_\_

Degré scolaire où vous enseignez ☐ primaire, lequel \_\_\_\_\_  
☐ secondaire, lequel \_\_\_\_\_  
☐ éducation des adultes

Votre programme de formation \_\_\_\_\_



Afin de ne pas alourdir inutilement le texte, le masculin comprend le féminin.

## **PARTIE A : TÂCHE DES ENSEIGNANTS**

1. À chaque semaine, de combien d'élèves différents avez-vous la responsabilité ? \_\_\_\_\_  
élèves

2. Parmi vos élèves, combien se retrouvent dans les catégories suivantes : *(Écrivez le nombre d'élèves sur la ligne devant les catégories. Chaque élève est classé dans la catégorie indiquant sa principale difficulté.)*

Troubles légers d'apprentissage	_____ élèves
Troubles graves d'apprentissage	_____ élèves
Trouble de conduite et du comportement	_____ élèves
Déficiência intellectuelle légère	_____ élèves
Déficiência intellectuelle moyenne	_____ élèves
Handicap auditif	_____ élèves
Handicap visuel	_____ élèves
Handicap physique	_____ élèves
Problèmes multiples	_____ élèves

3. **Actuellement, dans quel type d'enseignement travaillez-vous ?** *(Encerclez votre ou vos réponses)*

1. Dénombrement flottant (orthopédagogie de groupe)
2. Classe ressource (orthopédagogie individuel)
3. Classe spéciale fermée
4. Autre (spécifiez)

### Vos élèves

4. Le plus jeune de vos élèves a \_\_\_\_\_ ans. Le plus âgé de vos élèves a \_\_\_\_\_ ans.
5. De combien d'élèves est constitué un groupe-classe habituel ? \_\_\_\_\_
6. De combien d'élèves se compose votre plus petit groupe-classe ? \_\_\_\_\_
- De combien d'élèves se compose votre plus grand groupe-classe ? \_\_\_\_\_
7. Habituellement, avez-vous un accompagnateur ou un assistant pour vous aider ? (*Encerclez la bonne réponse*)
1. Non                      2. Oui, à temps partiel                      3. Oui, tout le temps  
                                       Nombre d'heures/semaine \_\_\_\_\_                      Nombre d'heures/semaine \_\_\_\_\_

**8. Cochez la réponse reflétant le plus adéquatement vos sentiments concernant les énoncés suivants :**

Ma tâche d'enseignant est <u>satisfaisante</u> en terme:	Désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord
1. Du nombre d'élèves par classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. De l'écart d'âge des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Des différentes difficultés scolaires des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Des différents besoins et habiletés des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. De la gestion des troubles de comportement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. De la quantité de préparation d'activités de classe à réaliser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Votre environnement

9. Dans combien d'écoles enseignez-vous ? \_\_\_\_\_
10. Combien d'enseignants travaillent à temps plein en adaptation scolaire dans votre école ? (Ne vous comptez pas) \_\_\_\_\_
11. En dehors de vos heures d'enseignement auprès des élèves, combien d'heures passez-vous chaque semaine aux activités suivantes: (Inclure seulement les heures avant l'heure d'entrée scolaire, après l'heure de sortie et les fins de semaine)
- |  |  |
|--|--|
| _____ heures concernant les activités<br>comme : préparation, correction,<br>rencontre de parents, rendez-vous | _____ heures concernant la relation avec les<br>élèves (tutorat, aide personnelle, sortie de<br>classe, transport des élèves). |
|--|--|

## PARTIE B : LES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES

12. Quel est le plus haut diplôme universitaire que vous avez obtenu ? (Encerclez-en un seul.)

1. Certificat en sciences de l'éducation    2. Baccalauréat    3. Maîtrise    4. Doctorat

	Désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord
13. Je me considère bien préparé pour accomplir mon enseignement cette année.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Qu'est-ce qui vous a motivé à devenir enseignant? (Indiquez pour chaque énoncé s'il y a eu une influence sur votre choix)**

	<b>Pas du tout</b>	<b>Un peu</b>	<b>Beaucoup</b>	<b>Énormément</b>
1. J'ai fait ce choix par accident.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai toujours voulu être enseignant ou je pensais que je serais un bon enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'aimais les vacances, les heures de travail et/ou la sécurité d'emploi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'aimais travailler avec les jeunes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je voulais contribuer au bien-être de la société (être au service des gens).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'ai été encouragé par mes anciens enseignants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il y a beaucoup d'enseignants parmi mes relations sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'ai reçu de l'aide financière pour poursuivre mes études comme enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Parce que les exigences pour entrer à l'université étaient peu contraignantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. D'autres raisons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15. Pourquoi avez-vous décidé de devenir enseignant en adaptation scolaire? (Indiquez pour chaque énoncé s'il y a eu une influence sur votre choix)**

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Énormément
1. J'avais un ami ou un membre de ma famille avec un handicap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'avais déjà de l'expérience (travail, bénévolat) avec des élèves ayant des besoins spéciaux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'ai toujours voulu travailler avec des élèves handicapés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il y avait plus d'opportunité d'emploi en adaptation scolaire qu'en enseignement ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je voulais travailler avec un nombre restreint d'élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je pensais qu'il y avait plus d'opportunités de promotion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je voulais enseigner autre chose qu'en enseignement ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'avais un ami ou une relation qui était enseignant en adaptation scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je suis devenu intéressé après un cours d'adaptation scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je voulais relever le défi de travailler avec des élèves ayant des besoins spéciaux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. J'ai reçu une bourse de l'université afin de poursuivre un cours en enseignement en adaptation scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Il y avait un programme reconnu en adaptation scolaire à mon université.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Autre :	<hr/>			



**16. Lorsque vous avez commencé à enseigner, combien de temps vouliez-vous rester dans l'enseignement ? (Encerclez une seule réponse.)**

1. Très peu de temps
2. Seulement quelques années
3. Pour une longue période
4. Jusqu'à la retraite
5. *Je ne peux m'en rappeler; je ne suis pas sûr.*

**Expérience d'enseignement**

- 17. Pendant combien d'années (en comptant la présente année) avez-vous enseigné à temps plein (adaptation scolaire et éducation ordinaire) ? \_\_\_\_\_ ans.**
- 18. Pendant combien d'années (en comptant la présente année) avez-vous enseigné en adaptation scolaire ? \_\_\_\_\_ ans.**
- 19. Pendant combien d'années (en comptant la présente année) avez-vous enseigné à temps plein dans votre école actuelle? (Peu importe le champ d'enseignement) \_\_\_\_\_ ans.**

## PARTIE C : LES EXPÉRIENCES DE TRAVAIL ET LES PERCEPTIONS

**20. Cochez la réponse reflétant le plus adéquatement vos perceptions de l'école dans laquelle vous enseignez:** (Si vous travaillez dans deux écoles ou plus, répondez en tenant compte de celle où votre présence est la plus fréquente. N'en cochez qu'une par ligne)

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. Je suis fier de la réputation de cette école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le comportement des élèves est un problème dans cette école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'ai de l'influence sur les politiques de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Cette école a un environnement d'apprentissage positif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Les élèves sont engagés à apprendre à cette école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Le moral du personnel de l'école est bas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Cette école est sécuritaire pour le personnel et les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. L'école est d'apparence confortable et attrayante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Indiquez si vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants traitant du niveau de soutien administratif que vous recevez.**

*Si vous travaillez avec deux directeurs d'école ou plus ou encore avec des directeurs adjoints, répondez en tenant compte de celui avec qui vous avez le plus de contact.*

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. Il a mon respect et ma confiance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il interagit fréquemment avec moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il s'occupe de mes sentiments et mes besoins.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il reconnaît et apprécie le travail que je fais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il donne couramment l'information concernant l'enseignement et l'apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il fournit une rétroaction salvatrice sur mon enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il m'informe des politiques de l'école et de la commission scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il soutient mes actions et mes idées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Il explique les raisons des changements de programmes et des changements de pratique professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Il m'implique dans les décisions qui affectent mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Il m'aide à résoudre des problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Il me soutient dans mes interactions avec les parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Il comprend mes méthodes de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Il est un leader pédagogique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Indiquez à quel degré les énoncés suivants reflètent votre expérience avec les collègues de votre école. (Cochez à chaque ligne).**

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. La plupart de mes collègues comprennent ce que je fais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'échange souvent les idées professionnelles avec d'autres enseignants dans cette école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je me sens impliqué dans ce qui se passe à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'ai des collègues proches à qui je peux me confier dans cette école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'ai des problèmes interpersonnels avec quelques-uns de mes collègues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La plupart des enseignants de mon école me respectent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La plupart de mes collègues ont une haute estime d'eux-mêmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Certains de mes collègues ne sont pas compétents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je peux observer d'autres salles de classe et d'autres enseignants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**23. Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants concernant votre affectation d'enseignement et concernant les élèves qui composent votre classe.**

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. Je sais ce que les gens attendent de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je suis autonome dans les décisions concernant ma classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je choisis les élèves de mes cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Lorsque mes élèves se présentent à mon cours, ils sont prêts à travailler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'ai de bonnes relations avec mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mes élèves fréquentent l'école régulièrement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mes élèves me respectent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mes élèves sont motivés et coopératifs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Les difficultés de mes élèves ont été évaluées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Lorsque mes élèves ont pallié à leurs difficultés, ils retournent dans les classes ordinaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants concernant vos expériences avec les parents.**

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. Les parents viennent habituellement aux rendez-vous prévus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les parents de mes élèves s'impliquent dans les travaux scolaires de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La plupart des parents de mes élèves respectent et soutiennent ce que je fais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'ai de bonnes relations avec les parents de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**25. Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants reflètent vos perceptions à propos de votre travail.**

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. Je passe un temps raisonnable pour répondre aux exigences des parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La bureaucratie prend trop de mon temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ma classe est utilisée comme un « débarras » pour les élèves avec des problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La fréquence de ma participation à des activités parascolaires est raisonnable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Me maintenir à jour professionnellement est un fardeau considérable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Le nombre d'heures que je dois travailler après les heures d'enseignement est raisonnable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'ai suffisamment de temps pour terminer des projets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**26. Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants reflète vos perceptions de vos opportunités de développement.**

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. Mon emploi me permet d'apprendre de nouvelles choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les programmes de formation sont pertinents et utiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les idées présentées par la direction sont ensuite discutées par les enseignants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'ai des défis intellectuels à relever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je participe à la formation continue qui est offerte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**27. En pensant à votre travail avec vos élèves, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants.**

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. En m'efforçant, je peux atteindre même les élèves les plus difficiles ou les plus démotivés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il est difficile de me juger dans mon enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je suis satisfait des succès et des progrès de la plupart de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Généralement, je résous les problèmes de comportement dans ma classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je sens que je suis significatif dans la vie de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Un enseignant a peu d'influence sur la motivation d'un élève lorsque l'environnement de celui-ci est inadéquat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**28. En tenant compte des aptitudes et des habiletés de vos élèves, quel est le pourcentage d'élèves qui ont fait des progrès satisfaisants cette année \_\_\_\_\_%.**

29. Les énoncés suivants expriment divers sentiments que les enseignants vivent dans leur travail. Indiquez à quelle fréquence ces énoncés s'appliquent pour vous.

	<u>Jamais</u>	<u>À l'occasion</u>	<u>Assez souvent</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
1. Je m'inquiète des problèmes de l'école quand je suis chez moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je suis souvent contrarié au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je suis souvent frustré au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je suis souvent tendu au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je ne peux répondre aux exigences demandées par la tâche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je subis beaucoup de pression au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. En général, êtes-vous satisfait de votre emploi dans l'école où vous enseignez ? (Cochez votre réponse.)

1. Très insatisfait.	2. Quelque peu insatisfait	3. Quelque peu satisfait	4. Très satisfait
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Dans quelle mesure les énoncés suivants reflètent votre perception à propos de votre travail ?

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. La sécurité d'emploi de mon présent poste est importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les congés d'été sont une raison importante de rester en enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'aime mes heures de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La situation géographique de mon école me convient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Les politiques salariales sont justes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**32. Dans quelle mesure souhaitez-vous demeurer dans votre emploi. (Indiquez votre accord avec chacun des énoncés.)**

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. Je veux demeurer à ma présente école très longtemps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je veux demeurer dans mon présent champ d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je veux demeurer dans ma présente commission scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je veux demeurer longtemps dans la profession d'enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**33. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants reflète vos perceptions de votre champ d'enseignement. (Indiquez votre accord avec chacun des énoncés.)**

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. Je suis satisfait de mon champ d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je transférerais à un autre champ d'enseignement si j'en avais l'opportunité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je suis prêt à investir beaucoup pour réussir dans mon champ d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Si je pouvais reconsidérer ma carrière, je choiserais encore mon champ d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je recommanderais à des jeunes de choisir ma carrière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'accepterais un poste en enseignement ordinaire s'il m'était offert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je me sens compétent à travailler avec des élèves en difficulté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. **Indiquez dans quelle mesure ces énoncés correspondent à vos perceptions.**

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. Si je pouvais choisir à nouveau ma carrière, je deviendrais enseignant en adaptation scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Si j'avais le même salaire, je choisirais un travail hors de l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je suis fier de m'afficher comme enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Enseigner vaut la peine et contribue à une vie satisfaisante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **PARTIE D : LES PLANS DE CARRIÈRE ET LES INFLUENCES**

35. Cette année avez-vous ou demanderez-vous un transfert dans une autre école ? (*Encerclez votre réponse*)

1. Non (*Passez à la question 37*)      2. Oui

36. Indiquez vos deux principales raisons pour demander un transfert.

Raison 1 : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Raison 2 : \_\_\_\_\_

37. Combien de temps pensez-vous demeurer en enseignement ? (*Encerclez votre réponse.*)

1. Je suis présentement en questionnement.
2. Je veux partir dès que possible.
3. Je continuerai probablement à moins que l'on m'offre un meilleur poste.
4. Jusqu'à ce que je sois éligible à la retraite.
5. Aussi longtemps que j'en serai capable

38. Avez-vous l'intention de demeurer dans votre poste présent pour les trois prochaines années ? (*Encerclez votre réponse.*)

1. Non.                      2. Oui. (*Passez au numéro 43*)

**39. Quelle est la principale raison pour laquelle vous prévoyez quitter d'ici trois ans ?**  
(*Encerclez votre raison principale.*)

- |  |  |
|--|--|
| 1. Raison personnelle ou familiale           | 7. Pour une meilleure affectation                      |
| 2. Grossesse ou maternité                    | 8. Pour un meilleur salaire ou de meilleurs avantages  |
| 3. Problème de santé (personnel ou familial) | 9. Insatisfaction dans le présent poste d'enseignement |
| 4. Retraite                                  | 10. Insatisfaction comme enseignant                    |
| 5. Autre carrière en éducation               | 11. Année sabbatique ou repos de l'enseignement        |
| 6. Autre carrière hors de l'éducation        | 12. Autre (spécifiez) : _____                          |

Si vous avez une deuxième ou troisième raison importante pour vouloir quitter, référez vous à la liste ci-dessus et inscrivez le numéro correspondant (1-12).

\_\_\_\_\_ deuxième raison importante

\_\_\_\_\_ troisième raison importante

40. Avez-vous encerclé la raison 9 ou 10 à la question 39 comme une de vos raisons pour partir ?  
(Encerclez votre réponse.)

1. Non(*Passez au numéro 43.*)      2. Oui

41. Planifiez-vous travailler à temps plein dans un autre domaine dans les trois prochaines années ? (Encerclez votre réponse.)

1. Oui (*Passez à la question 43.*)      2. Non.

Planifiez-vous étudier à temps plein dans les trois prochaines années ? (Encerclez votre réponse.)

1. Oui(*Passez à la question 43.*)      2. Non.

**42. Quelle est la principale raison pour laquelle vous restez en enseignement ? (Encercliez-en une.)**

- |   |  |
|---|--|
| 1. Les salaires ou les avantages sociaux              | 10. La satisfaction procurée par le travail avec les élèves                      |
| 2. Le soutien administratif de l'école                | 11. Je me sens compétent/couronné de succès.                                     |
| 3. Le soutien administratif des commissions scolaires | 12. La sécurité d'emploi   |
| 4. Le soutien des collègues                           | 13. Les opportunités de défi et de développement                                 |
| 5. Le soutien des parents                             | 14. La reconnaissance par les autres   |
| 6. La localisation de l'école                         | 15. La position compatible avec les considérations et responsabilités familiales |
| 7. La flexibilité de l'emploi                         | 16. Les opportunités de carrière limitées en dehors de l'enseignement            |
| 8. Les horaires de travail et les vacances            | 17. Autre (spécifiez) : _____  |
| 9. Les opportunités de poursuivre d'autres intérêts   |  |

Si vous aviez une deuxième ou une troisième raison importante pour rester, choisissez chaque raison additionnelle dans la liste ci-dessus et écrivez le numéro correspondant.

\_\_\_\_\_ deuxième raison importante

\_\_\_\_\_ troisième raison importante.

**43. Dans quelle mesure les énoncés suivants reflètent vos perceptions de vos possibilités d'emploi hors de l'enseignement ?**

	<u>Désaccord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>D'accord</u>
1. Ce serait difficile pour moi de trouver un emploi avec un salaire et des avantages sociaux comparables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai peur de ce qui pourrait m'arriver si j'abandonne l'enseignement sans avoir un autre emploi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'ai trop à perdre financièrement pour abandonner l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>