

Isabelle Noël

Deux jeunes enseignantes face à des élèves présentant des troubles du comportement

Résumé

Cet article est tiré d'une recherche doctorale qui s'intéresse à la transformation des discours de jeunes enseignant-e-s confronté-e-s à l'accueil d'un-e ou plusieurs élèves avec des besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle. Les difficultés et ressources de deux jeunes enseignantes accueillant un élève présentant des troubles graves du comportement sont présentées. L'analyse met en lumière l'importance du soutien perçu et du regard pluriel dont l'une d'elles a pu bénéficier. D'autres facteurs susceptibles d'aider un-e jeune enseignant-e dans une telle situation sont également discutés.

Zusammenfassung

Dieser Artikel resultiert aus einer Untersuchung im Rahmen einer Dissertation. Er thematisiert die Meinungs- bzw. Einstellungsänderungen von jungen Lehrpersonen, die während des ersten berufspraktischen Jahres mit der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bildungsbedürfnissen konfrontiert sind. Die Schwierigkeiten und die Ressourcen von zwei jungen Lehrpersonen, welche ein Kind mit grossen Verhaltensschwierigkeiten aufnehmen, werden vorgestellt. Die Analyse betont die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung und des Aufzeigens der verschiedenen Blickwinkel, wovon die eine der beiden Lehrpersonen profitiert hat. Andere Faktoren, um junge Lehrpersonen in solchen Situationen unterstützen zu können, werden ebenfalls diskutiert.

Troubles graves du comportement et école ordinaire

L'intégration d'un-e élève présentant des troubles graves du comportement représente un défi de taille pour l'école ordinaire et les enseignant-e-s (St-Laurent, 2008). Lorsque les professionnel-le-s sont amené-e-s à travailler avec un-e élève qui présente des troubles graves et répétés du comportement, particulièrement s'il s'agit de comportements de type externalisé (comportements agressifs ou destructeurs, violation des droits des autres élèves et des normes sociales en vigueur, opposition constante à l'autorité, etc.), ils et elles sont

généralement fortement déstabilisé-e-s, et ceci de manière encore plus importante que face à d'autres types de difficultés ou handicaps. Confronté-e à la présence d'un-e élève présentant des troubles du comportement dérangeants, l'enseignant-e peut se sentir si accaparé-e, en terme de temps et d'énergie, qu'il ou elle ne parvient plus à remplir sa mission d'enseignement à un collectif d'élèves. Ainsi que l'expriment de nombreux enseignant-e-s, il ou elle peut alors avoir le sentiment légitime d'être démunie et de ne pas avoir été préparé-e à faire face à ce genre de situation.

L'occasion de repenser l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Dans le contexte actuel des réflexions sur la mise en place d'une école apte à accueillir les enfants présentant des besoins particuliers de tous ordres, il me semble important de se pencher particulièrement sur l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement en prenant en compte le travail des enseignant-e-s. Je considère, avec Saint-Laurent (2008), que l'école est un contexte privilégié pour permettre aux élèves qui présentent des troubles du comportement d'apprendre les conduites adaptées. Mais ceci ne peut se faire dans n'importe quelles conditions. Coleman, Webber et Algozzine (1999, cité dans Rousseau, Dionne, & Deslandes, 2006) montrent que les élèves présentant de graves troubles du comportement ont un risque élevé d'être mal accueilli-e-s par leurs pairs et les enseignant-e-s. Il importe donc, non seulement, de prévoir des interventions ciblées sur les élèves, mais de soutenir également les enseignant-e-s et les classes qui accueillent ces élèves si l'on veut éviter, entre autres, les risques d'épuisement professionnel dus à des situations difficiles (Doudin et al., 2011). Même si, selon Massé et Pronovost (2006), il revient à l'enseignant-e d'assumer les premiers efforts pour gérer les comportements dans sa classe, ces auteur-e-s affirment également la nécessité d'avoir une politique de soutien institutionnel et d'agir en équipe pluridisciplinaire. Au vu de la recherche que je mène actuellement, mes propos vont dans le même sens.

Une démarche de recherche pour comprendre le vécu de jeunes enseignant-e-s

Ma recherche en cours porte sur la transformation des discours d'enseignant-e-s débutant-e-s durant la transition de la formation initiale à l'emploi, lorsqu'ils et elles accueillent dans leur première classe un-e élève reconnu-e comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans ce cadre-là, j'ai suivi de manière longitudinale, durant l'année scolaire 2009-2010, quinze jeunes enseignant-e-s fraîchement diplômé-e-s de la HEP Fribourg durant leur première année de pratique professionnelle. Dans une perspective proche de la théorie ancrée, je cherche à décrire et comprendre la signification que ces jeunes enseignant-e-s donnent aux situations intégratives qu'ils et elles vivent et l'analyse effectuée à ce moment précis de leur parcours.

Au travers d'entretiens de type compréhensif (Kaufmann, 2008), menés en trois temps – avant la rentrée scolaire (T1), au terme du premier semestre (T2) et en fin d'année scolaire (T3), j'ai observé que les enseignant-e-s dont le discours se démarquait de manière assez radicale, étaient ceux et celles qui accueillait un-e élève présentant d'importants troubles du comportement. Trois enseignantes débutantes s'estiment dans ce cas de figure que j'illustre ci-dessous à l'aide de deux analyses de situations.

Analyse de cas 1: Gisèle

Pour sa première année d'enseignement, Gisèle obtient un poste de titulaire à 60% dans une classe de 2P d'un établissement scolaire de taille moyenne. Quatre semaines après la rentrée, elle prend en charge le remplacement du congé maternité de sa collègue et travaille, de ce fait, seule à 100% pendant 5 mois.

Lors de l'entretien précédent la rentrée scolaire, Gisèle exprime un sentiment général de crainte lié à l'accueil d'un-e éventuel-élève présentant des besoins particuliers, peur qui est néanmoins atténuée par le fait qu'elle débute en duo pédagogique : « Alors c'est vrai que ça peut faire peur. Déjà c'est la première année et en plus si c'est nouveau et que j'ai jamais vu en stage [...] mais en même temps je ne suis pas seule ». Les peurs exprimées sont liées à l'inconnu et à un certain manque de contrôle envisagé : « Cela dépend tout de l'enfant, y'a tellement de paramètres ! J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de choses, de paramètres environnementaux qui jouent pour que ça aille bien ou pas ». Enfin, les peurs exprimées concernent ses propres capacités à gérer la situation avec succès en tant qu'enseignante : « Moi ce qui me ferait peur c'est de ne pas voir l'enfant progresser et puis que moi je culpabilise [...]. J'ai peur d'être désemparée et de ne plus savoir que faire ».

Lors du deuxième entretien, Gisèle évoque la confrontation à la réalité du métier, réalité somme toute bien différente de celle des stages. Malgré un important investissement temporel pour gérer l'ensemble des tâches qui lui incombent, elle se dit frustrée par rapport à l'idéal théorique dans lequel elle a baigné durant sa formation et qu'elle ne parvient pas à mettre en pratique : « Je fais des petites choses mais c'est vrai que j'aimerais tellement faire mieux ! ». Ce sentiment de frustration devient très fort lorsqu'elle évoque la relation avec un de ses élèves, Adrien, qui présente des troubles du langage ainsi que du comportement : « Il me répond, il tape les autres, il est violent, il a vraiment un problème d'expression [...] j'ai essayé de mettre plusieurs choses en place pour lui et ça ne marche pas [...] Ce qu'il y a c'est que

ça me touche beaucoup parce que j'aimerais vraiment l'aider ». Il y a une sorte de constat d'impuissance expliqué par un manque de compréhension des besoins de l'élève : « J'aimerais comprendre pour pouvoir agir parce que là j'ai l'impression de ne pas comprendre. J'observe mais je ne comprends pas ». Gisèle voit les limites de ses interventions, des outils qu'elle a à sa disposition, elle se sent démunie et admet qu'elle émet parfois des doutes sur ses compétences d'enseignante. Au terme de l'entretien du T2, elle met une bonne partie de ses espoirs dans la collaboration avec le psychologue qui devrait intervenir en vue d'améliorer la situation dès le deuxième semestre.

Lors du dernier entretien, au terme de l'année scolaire, Gisèle se sent plus confiante et suppose que le retour de congé maternité de sa collègue joue un grand rôle. Ensemble, elles ont pu discuter des difficultés et la jeune enseignante ne se sent plus toute seule. Néanmoins, elle a perçu cette première année d'enseignement comme très stressante et dit qu'elle aurait préféré être à 50% sur toute l'année. Lorsque nous abordons la situation d'Adrien, elle s'exprime ainsi : « Moi je pense que je n'ai pas vraiment réussi à gérer les choses. J'ai fait ce que j'ai pu avec ma collègue, on a fait de notre mieux ». Certaines périodes difficiles l'ont marquée : « Là vraiment moi j'étais à bout. J'ai même failli une fois pleurer en classe tellement que j'en pouvais plus et plus je m'énervais et plus il rigolait ». Gisèle déplore le temps qu'il a fallu pour que le partenariat avec la psychologue puisse débiter, à savoir au mois de mai. Alors, elle s'est donné sa propre explication sur la situation d'Adrien qui met largement en cause le contexte familial de l'enfant. Cette interprétation l'aide à lâcher prise et à se

protéger: « J'ai appris à ne pas tout prendre sur moi ». En terme de formation, elle ne voit pas comment elle aurait pu être mieux préparée à cela: « Ca use énormément un enfant qui a des troubles du comportement [...] il faut le vivre une fois pour s'en rendre compte et moi j'avais jamais eu en stage ».

Analyse de cas 2: Marie

Marie est engagée comme remplaçante pour une année à un taux de 70 % dans une classe du cycle 2 d'un petit cercle scolaire. Sa classe comporte un élève suivi par le service d'intégration du canton de Fribourg, un élève ayant des difficultés d'apprentissage suivi par une maîtresse de classe de développement itinérant (MCDI) et un élève avec d'importants troubles du comportement.

Le premier entretien a lieu un mois après le début de l'année scolaire. Marie évoque assez rapidement la situation de Jules dont les comportements sont difficiles à gérer: « J'avais des échos un peu par-ci par-là qu'il avait des problèmes de comportement et puis ça s'est manifesté le premier jour d'école où là le soir je me suis dit: Franchement, je fais une rentrée, pas plus ». Vu qu'elle accueille plusieurs élèves reconnus comme ayant des besoins particuliers, Marie pointe les différences: « C'est vrai que le début de l'année c'était énorme avec Jules, pas avec les autres enfants à besoins particuliers parce que je me sentais soit soutenue par le service d'intégration, soit pas la MCDI. Donc finalement pour Jules j'étais seule et il me perturbait la classe en général ». Dans un premier temps, Marie se sent démunie et aux prises avec une double difficulté: l'entrée dans le métier avec tout ce que cela implique et le travail avec un élève qui présente des troubles du comportement et la monopolise. Une certaine vision de ce qu'elle nomme « la classe idéale » tombe as-

sez rapidement. Cependant, Marie se sent rapidement soutenue par les collègues de l'établissement qui connaissent la situation. Elle prend contact avec le psychologue. Le problème de l'enfant devient son défi, dit-elle.

Lors du deuxième entretien, Marie décrit des comportements réguliers d'irrespect et de menaces proférés par Jules à l'égard des autres élèves et d'elle-même. La situation a tellement dégénéré depuis le dernier entretien qu'il a été nécessaire de faire une rencontre de tout le réseau, constitué des parents, du corps enseignant, du psychologue, de l'inspecteur et d'un membre de la commission scolaire. L'inspecteur a clairement pris les choses en main et replacé les règles lors de la séance. Il a été décidé, d'un commun accord, de pouvoir isoler temporairement l'élève dans un local en cas de transgression des règles et un travail avec le psychologue, impliquant la famille, a débuté. A la mi-année, même si cela reste difficile, Marie note déjà une amélioration de la situation, même si elle souligne que rien n'est jamais acquis. Sa ressource principale pour gérer la situation réside dans la collaboration: « Je me sens énormément soutenue, avec mes collègues particulièrement. Chaque fois, elles m'ont coachée, donné des idées, des pistes, avec le psychologue j'ai aussi une bonne relation. Même il y a la MCDI qui travaille périodiquement dans ma classe pour un autre élève et puis elle me donne aussi des pistes d'action ».

Au terme de l'année, Marie revient sur les nombreux apprentissages effectués dans cette classe qu'elle qualifie de « difficile ». Concernant Jules, elle est maintenant apte à proposer une analyse de la situation et des raisons qui semblent pousser cet élève à agir de la sorte, analyse qui a pu

se faire en collaboration avec les différent-e-s intervenant-e-s. Marie dit avoir beaucoup appris sur elle-même : « Il y a des moments où je ne pensais pas que je pouvais entre guillemets aboyer sur un enfant aussi fort que ça [...] mais ouais je pense que la limite était dépassée ». Dans ces situations, elle a toujours pu faire appel à ses collègues, pour que l'enfant aille un moment dans une autre classe par exemple. Elle estime avoir réussi à dépasser la phase de choc de départ et à mettre des choses en place, ce qui lui procure une certaine fierté et de la satisfaction au terme de l'année. Cependant, elle n'oublie pas les moments de doutes et ceux durant lesquels elle s'est sentie épuisée, à bout de nerfs et où elle se demandait si elle allait retourner en classe le lendemain. Malgré cela, elle dit s'être beaucoup attachée à cet élève qui lui a même donné quelques marques de confiance au terme de l'année. Elle généralise de la sorte : « Je pense que les élèves à besoins particuliers c'est des élèves qui nous permettent de nous surpasser et je pense qu'on apprend plus avec des élèves comme ça qu'avec les autres. Avec du recul ça ne me ferait pas peur de recommencer avec une classe comme ça ».

Un déplacement des besoins particuliers ?

Un des critères de base de la participation à la recherche était la présence dans la classe d'au moins un-e élève présentant des besoins particuliers au bénéfice d'une mesure d'aide (service d'intégration, appui ou mesure particulière suite à une évaluation de la problématique de l'élève). Or, au T1, certain-e-s jeunes enseignant-e-s, à l'image de Gisèle, ne possédaient pas ce type d'informations sur leurs futur-e-s élèves. Nous avons donc décidé ensemble

de faire le premier entretien et d'évaluer la composition de la classe après un semestre avant de poursuivre la recherche. Si je reviens aux deux cas présentés ci-dessus, Gisèle n'avait aucune mesure d'aide octroyée à un-e élève de sa classe, si ce n'est de la logopédie pour Adrien. Dans le courant du mois de décembre, c'est elle qui a repris contact avec moi pour poursuivre la recherche car elle estimait qu'il y avait des besoins particuliers chez Adrien au niveau de son comportement, besoins qui la questionnaient et auxquels elle peinait à répondre seule. Concernant la classe de Marie, ma présence en tant que chercheuse était légitimée au départ par la présence de deux situations reconnues : un élève suivi par un enseignant spécialisé dans le cadre du service d'intégration et un élève suivi par une maîtresse de classe de développement itinérant. Cependant, durant les entretiens, Marie s'est essentiellement exprimée à propos de Jules, un troisième élève présentant des troubles importants du comportement et qu'elle a elle-même qualifié d'enfant présentant des besoins particuliers. Je ne souhaite pas ouvrir ici la réflexion sur la notion de « besoins éducatifs particuliers » mais seulement soulever la question suivante : Les difficultés et le travail des enseignant-e-s, parfois démuni-e-s face aux besoins spécifiques de certains élèves, ne devraient-ils pas aussi être abordés ? En effet, face aux troubles graves du comportement, il me paraît évident qu'à travers la recherche d'une mesure d'aide pour leur élève, c'est aussi souvent l'enseignant-e qui demande à être aidé-e dans sa pratique et pour la gestion de sa classe, et ceci de manière peut-être encore plus marquée lorsqu'il s'agit d'un-e jeune enseignant-e pour qui toutes les situations sont nouvelles.

De l'importance du soutien et travail en équipe

Si j'ai choisi d'exposer les cas de Gisèle et de Marie, c'est pour les ressemblances et les contrastes intéressants qu'ils proposent: ressemblance dans les besoins exprimés et différence essentiellement dans les contextes. En effet, Marie insiste fortement sur l'importance du soutien qu'elle perçoit face à la situation généralement difficile qu'elle vit avec Jules. Ce soutien existe au quotidien, via ses collègues de l'établissement avec qui elle peut échanger, à qui elle peut confier ses doutes, auprès de qui elle reçoit d'une part du réconfort et d'autre part des pistes et des conseils. Jules est un élève de sa classe, certes, mais en même temps son discours révèle la présence d'une importante culture d'établissement, avec l'idée sous-jacente que Jules est aussi un élève de l'école et qu'il existe une sorte de « responsabilité partagée ». De plus, l'inspecteur et le psychologue entrent également en jeu lorsque la demande leur est faite et un véritable partenariat est mis en place. Ce partenariat aboutit à un projet pour l'élève et à un cadre d'action commun aux différent-e-s intervenant-e-s. Tout n'est alors pas réglé et facile, mais Marie se sent reconnue, soutenue et légitimée dans les actions qu'elle pose en classe. Quant à Gisèle, même si elle estime avoir eu une bonne collaboration avec certaines collègues ou les services auxiliaires sur des aspects précis, elle n'a pas pu ou su trouver de réel soutien face à la situation d'Adrien. La peur évoquée au premier entretien de se sentir désemparée et démunie face à un-e élève présentant des besoins particuliers se concrétise au fur et à mesure de l'année pour aboutir à un bilan plus qu'en demi-teinte: stress, soulagement que l'année soit terminée, frustration de n'avoir pas vrai-

ment réussi à gérer la situation à l'école. Selon Trépanier et Dessureault (2006, p. 96), « quelle que soit la nature des interventions proposées, qu'elles soient à l'échelle de la classe ou de l'établissement scolaire, le travail en équipe multidisciplinaire semble jouer un rôle clé pour la réussite de l'élève présentant des troubles du comportement ». J'aurais peut-être envie de rajouter « et de l'enseignant-e ». En effet, je pense que la réussite de l'élève ayant des troubles du comportement passe aussi par la possibilité pour l'enseignant-e de pouvoir trouver du soutien au sein d'une équipe compétente et disponible.

De la nécessité des compétences d'analyse

Chacune à leur manière, ces deux enseignantes expriment le besoin de comprendre pour pouvoir agir. La compréhension donne une certaine assise à l'enseignant-e qui agira moins dans l'urgence ou à tâtons, mais en fonction d'une analyse. Face à une situation difficile, comme celle de l'accueil d'un-e élève présentant des troubles graves du comportement, il me paraît primordial que l'enseignant-e débutant-e soit conscient-e de l'importance de sa propre analyse: celle-ci lui permettra de mettre certaines choses en place et de trouver les ressources et outils nécessaires à l'action. Je vois un risque d'appréhender une situation difficile uniquement par le travail en équipe, érigé comme seule solution efficace. Le contexte d'enseignement peut parfois, pour différentes raisons, ne pas fournir de collaboration adéquate. Il me semble donc important que l'enseignant-e soit apte à adopter une posture de praticien-n-e réflexif-ve et chercheur-se qui l'incite à ne pas désinvestir la situation devant les obstacles et à rechercher d'autres

ressources, par exemple dans la littérature. Or, les premiers résultats de ma recherche laissent à penser que ces compétences peinent à trouver une place explicite durant la période chargée de l'insertion professionnelle. Durant cette phase, le-la jeune enseignant-e, très sollicité-e en terme de quantité de travail et de défis nouveaux à relever, a souvent tendance à privilégier l'action au détriment de la réflexion.

En guise de conclusion, je souhaite recenser quelques facteurs qui semblent émerger de ma recherche et me paraissent aidants pour le-la jeune enseignant-e amené-e à accueillir un-e élève présentant des troubles du comportement dans sa première classe: une attitude positive face à la diversité des élèves, un temps de travail global qui permette d'avoir du temps à consacrer à une telle situation, un contexte facilitateur en terme de soutiens disponibles et de collaborations possibles, une posture réflexive et scientifique face aux difficultés de tous ordres. Parmi ces facteurs, il s'en trouve, à mon avis, plusieurs pour lesquels la formation initiale pourrait renforcer son apport et d'autres qui relèvent plus de l'organisation de l'institution scolaire. A mon sens, c'est sur l'ensemble de ces défis qu'il s'agit maintenant de se concentrer.

Bibliographie

- Doudin, P.-A. et al., (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., & Pronovost, J. (2006). L'évaluation psychosociale, la tenue de dossiers et la rédaction de rapports. In L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éd.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 103-140). Montréal (Québec): Gaëtan Morin Editeur.
- Rousseau, N., Dionne, C., & Deslandes, R. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éd.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 309-317). Montréal (Québec): Gaëtan Morin Editeur.
- St-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal (Québec): Gaëtan Morin Editeur.

Isabelle Noël
Formatrice
HEP Fribourg
Rue de Morat 36
1700 Fribourg
noeli@edufr.ch

