



## Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

20 | Printemps 2018

La place des émotions dans le travail socio-éducatif

---

### Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative

*Emotions and suffering of Quebec's teachers: an analysis of teachers' affectivity in the educational relationship*

*Emociones y sufrimiento de los docentes de Quebec: un análisis de la afectividad de los docentes en la relación educativa*

Maxime Gauthier-Lacasse et Arianne Robichaud

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8620>

ISSN : 1953-8375

#### Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

#### Référence électronique

Maxime Gauthier-Lacasse et Arianne Robichaud, « Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 20 | Printemps 2018, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8620>

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative

*Emotions and suffering of Quebec's teachers: an analysis of teachers' affectivity in the educational relationship*

*Emociones y sufrimiento de los docentes de Quebec: un análisis de la afectividad de los docentes en la relación educativa*

**Maxime Gauthier-Lacasse et Arianne Robichaud**

---

## Introduction

- 1 Depuis quelques années, différentes études portant sur la santé psychologique des enseignants québécois témoignent d'une souffrance professionnelle et personnelle de plus en plus manifeste : difficultés émotionnelles parfois quotidiennes, épuisement professionnel, voire abandon de la profession sont autant de phénomènes s'accompagnant de statistiques alarmantes, et illustrant un réel malaise dans le métier. Au Québec, environ 40 % des enseignants affirment avoir vécu, au moins une fois en cours de carrière, de la détresse en milieu de travail<sup>1</sup>, 60 % disent éprouver des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois<sup>2</sup>, environ 50 % d'entre eux ont déjà songé abandonner la profession<sup>3</sup> et le taux d'attrition actuel dans le métier varie, selon les études, entre 15 % et 25 %<sup>4</sup>. Si de nombreux facteurs contribuent à cet état de fait (difficultés relationnelles entre collègues, problèmes d'adaptation face aux exigences ministérielles, impression de manque de reconnaissance de la profession enseignante par le public et les instances décisionnelles, etc.), les enjeux découlant de la relation éducative entretenue par les enseignants avec leurs élèves en difficulté constituent également une problématique centrale pour ceux et celles qui affirment souffrir au travail. Ces données

exigent ainsi une prise en compte urgente et renouvelée du registre complexe des émotions investies dans la relation éducative : quels sont donc les enjeux émotionnels aux fondements des problématiques vécus par les enseignants au contact de leurs élèves en difficulté ? De quelle façon les enseignants interprètent-ils ces enjeux émotionnels et l'impact de ces derniers sur leur bien-être au travail ? Et, finalement, que nous révèlent ces émotions et sensibilités enseignantes à propos des conditions de travail et de l'état actuel de la profession ?

- 2 L'article suivant est composé de trois sections nous permettant d'explorer ces questions. La première partie met en lumière différents constats concernant les problématiques vécues par les enseignants québécois au regard des relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves en difficulté (difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'adaptation) : elle nous permet de circonscrire la façon dont les enseignants sont appelés à œuvrer auprès de ces élèves sur le plan légal et dans le cadre de situations quotidiennes. En deuxième lieu, nous exposons les résultats d'une recherche menée auprès de 20 enseignants et enseignantes du Québec, dont l'objectif principal est de documenter les causes et manifestations de la souffrance enseignante à l'aide de questionnaires et d'entrevues semi-dirigées (Robichaud, 2017-2020<sup>5</sup>) : cette étude nous fournit des indications précieuses sur la perception des enseignants des relations éducatives entretenues avec leurs élèves en difficulté et, surtout, du large registre d'émotions en jeu dans le cadre de ces liens. Finalement, dans la troisième section de cet article, nous mobilisons la pensée philosophique et sociologique du théoricien allemand Adorno qui, en affirmant dans *Dialectique négative*<sup>6</sup> que « le besoin de faire s'exprimer la souffrance est condition de toute vérité ; car la souffrance est une objectivité qui pèse sur le sujet ; ce qu'il éprouve comme ce qui lui est le plus subjectif, son expression, est médiatisée objectivement<sup>7</sup> », nous permet notamment de concevoir les émotions et souffrances enseignantes non seulement comme des manifestations affectives négatives, mais également comme des manifestations de vérité nous renseignant sur la condition enseignante elle-même.

## Œuvrer auprès d'élèves en difficulté dans les écoles québécoises : histoire et enjeux spécifiques au travail enseignant

- 3 Au Québec, l'histoire moderne de « l'enfance en difficulté » peut être, *grosso modo*, caractérisée par trois phases distinctes<sup>8</sup>. La première période (1920-1965), précédant la Réforme de l'éducation des années 1960, se place essentiellement sous le signe d'une prise en charge des enfants en difficulté (regroupant alors les enfants jugés délinquants, illégitimes ou encore les orphelins ou handicapés) par les organismes de charité de l'Église catholique (crèches, orphelinats, asiles, hôpitaux psychiatriques ou écoles de réforme)<sup>9</sup>. L'éducation adaptée et les services éducatifs sont alors presque inexistantes, et ce, jusqu'à la fin des années 1950, où s'opère une première vague de changements :

« Le contexte de la fin des années 1950 est plus favorable à la scolarisation de l'enfance exceptionnelle. Le DIP [Département de l'Instruction publique] adopte un premier programme scolaire de l'enfance « exceptionnelle » en 1959. La société québécoise fait alors son entrée dans la modernité, les aspirations scolaires sont plus élevées et les habitudes académiques se transforment. Dès la fin des années 1950, même si l'on ne dénombre qu'une minorité d'élèves "exceptionnels" parmi la

population scolaire, on observe une croissance significative des services aux enfants en difficulté. (...) En somme, à un moment où l'éducation devient une valeur privilégiée, il semble que le mouvement en faveur d'une généralisation de l'éducation encourage également le développement des services éducatifs à l'enfance exceptionnelle<sup>10</sup>. »

- 4 C'est à ce moment que l'histoire de l'enfance en difficulté entre dans une seconde phase (1965-1980) et, ce faisant, se taille une place de plus en plus importante au sein de l'histoire du travail enseignant au Québec. L'augmentation du nombre d'élèves en adaptation scolaire, s'accompagnant de nouveaux services spécialisés d'enseignement et de nouvelles règles administratives<sup>11</sup>, favorisent toutefois l'apparition « d'une école dans l'école<sup>12</sup> » au sein de laquelle l'étiquetage et la discrimination ne sont pas pour autant disparus : les enfants en difficulté sont dès lors éduqués dans des écoles ou des classes spéciales isolées qui, aux yeux des spécialistes et responsables de l'époque, représentaient « des bienfaits certains pour l'apprentissage des élèves en difficulté et un gage d'une meilleure insertion au travail et à la vie adulte<sup>13</sup> ». Dès lors, ces nouvelles réalités ne sont pas sans modifier en profondeur l'organisation des tâches enseignantes qui, à leur tour, posent de nouveaux enjeux :

« Selon le Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), en 1972, 59 % des titulaires du secteur de l'enfance inadaptée n'étaient pas formés dans ce domaine. En 1976, les besoins en personnels pour combler l'augmentation du nombre de ces élèves sont si pressants que la qualification des maîtres demeure déficiente (MEQ, 1976 : 259). Enfin, la pratique de mise en disponibilité des enseignants réguliers, qui commence alors à s'instaurer, entraîne un mouvement de ces agents vers le secteur de l'éducation spéciale. Faute d'avoir un emploi stable au régulier, le personnel précaire investit l'adaptation scolaire, en se donnant une formation sur le tas, confortée plus tard par un certificat<sup>14</sup>. »

- 5 Ces deux phénomènes (besoins en personnels pressants et formation « sur le tas ») imposent ainsi de nouveaux changements qui, au cours de la troisième phase (1980 à aujourd'hui) de l'histoire de l'enfance en difficulté, seront fondamentalement portés par la Politique de l'adaptation scolaire (1979, renouvelée et plus amplement détaillée en 1999) visant à offrir, pour tous les enfants québécois, une éducation de qualité dans un cadre le plus « normal » possible. Désormais désignés par l'acronyme EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation), ces élèves bénéficient maintenant de services dont « les lieux privilégiés de la scolarisation sont ceux qui s'approchent le plus [possible] de la classe régulière<sup>15</sup> » : autrement dit, il existe une volonté d'intégrer ces élèves soit dans des classes spécialisées d'adaptation scolaire au sein d'écoles publiques régulières, ou encore au sein même des classes régulières de ces écoles. Cette intention ministérielle se traduit par ailleurs par une hausse marquée de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté entre 1999 et 2007 : le pourcentage de ces élèves passe alors de 56 % à 62 %<sup>16</sup>.
- 6 Cependant, comme le souligne Tardif<sup>17</sup>, si ce type d'intégration semble répondre à des idéaux d'équité auxquels il serait – à première vue, du moins – difficile de s'opposer au regard du bien-être des enfants en difficulté, les enjeux qu'il pose pour les enseignants réguliers ne peuvent être ignorés :

« La gestion des groupes d'élèves difficiles représente sans contredit une source de stress pour les enseignants, plus particulièrement à la fin du primaire et au début du secondaire. Dans l'école publique, les EHDAA sont de plus en plus nombreux dans les classes ordinaires. Qu'on le veuille ou non, leur présence rend plus difficiles la discipline et l'enseignement de la matière : certains élèves ne suivent pas le rythme général du groupe ou le perturbent, plaçant ainsi l'enseignant en

situation de déséquilibre constant et le forçant à faire des choix difficiles entre le groupe et les individus qui le composent. Les enseignants expérimentés le disent, un seul élève difficile peut nuire à l'apprentissage de toute une classe. Au fil du temps, l'accumulation de ces difficultés finit par user le plus dévoué des enseignants<sup>18</sup>. »

- 7 En effet, les plus importantes études récentes portant sur le bien-être physique et psychologique des enseignants québécois sont unanimes : la complexification de la tâche enseignante, dont les facteurs sont multiples mais incluent certainement ces nouveaux impératifs d'intégration, semble directement liée aux phénomènes de souffrance, de malaise ou de difficultés vécus par les enseignants<sup>19</sup>. Notons d'ailleurs que ce constat est partagé par un nombre important d'études francophones françaises ou belges, cherchant également à mieux comprendre les causes de la souffrance enseignante<sup>20</sup>. Dans la grande majorité de ces études, québécoises comme européennes, les paradoxes émotionnels sont criants : l'amour profond des élèves en difficulté s'accompagne d'un sentiment d'incompétence et de manque de préparation à l'égard de leurs besoins spécifiques, l'attachement aux valeurs démocratiques d'une éducation inclusive se heurte à l'impression d'être abandonné face aux problématiques de ces élèves, et la représentation initialement idéalisée et positive de la profession fait souvent place, au fil du temps, au désenchantement d'abord, puis à l'épuisement.
- 8 En effet, face à cet enjeu sensible, les enseignants se sentent démunis, équipés d'une formation au mieux défailante<sup>21</sup>, confrontés à l'absence de connaissances scientifiques étoffées sur l'intégration efficace des EHDAA<sup>22</sup>, et témoignent d'un soutien et de ressources, pourtant promis par le ministère dès 1976, virtuellement inexistant : « aucun service n'est disponible pour l'enseignant de la classe ordinaire avant qu'il ne soit devenu urgent d'intervenir, c'est-à-dire avant que la gravité des difficultés de l'élève nécessite des services éducatifs spécialisés<sup>23</sup>. » Maertens<sup>24</sup> résume bien la chose : « il n'est pas facile actuellement d'avoir un portrait de la façon dont se vit l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Par conséquent, nous voyons que les principes sous-jacents à l'intégration sont clairement énoncés, mais que les moyens de leur mise en œuvre ne suivent pas<sup>25</sup>. » En d'autres termes, les enseignants sont laissés à eux-mêmes face à cet enjeu particulièrement complexe, notamment sur le plan émotionnel, que représente l'intégration des EHDAA. Les demandes se multiplient, provenant de tous les niveaux de la hiérarchie du système scolaire québécois, mais l'aide se fait toujours attendre.
- 9 Ainsi, le registre des émotions impliquées dans la relation éducative entre l'enseignant et l'élève en difficulté semble participer d'un ensemble de facteurs systémiques (les demandes ministérielles ou gouvernementales, les lois et politiques éducatives, les méthodes d'évaluation et les mesures d'accompagnement obligatoires, la nature de la formation universitaire au regard des enfants en difficulté, etc.), de facteurs propres à l'établissement de travail (le type de population d'élèves dans l'école, le soutien spécifique apporté aux enseignants par la direction d'établissement et les collègues afin d'accompagner ces élèves, les procédures particulières de l'école mises en place à cet égard) et, finalement, de facteurs personnels (perception du métier, capacité individuelle d'adaptation, tolérance personnelle au stress et aux émotions négatives, etc.) qui, chacun à leur façon, influencent et transforment les différentes dimensions de cette relation éducative et affective. Dans cette perspective, que peuvent nous apprendre spécifiquement les enseignants québécois sur ce registre émotionnel complexe ? Comment perçoivent-ils les enjeux ou, pour reprendre les termes de Blanchard-Laville<sup>26</sup>,

les « plaisirs et souffrances » qui accompagnent le travail enseignant quotidien auprès des élèves en difficulté ?

## Témoignages de souffrance dans la relation éducative entre enseignants et élèves en difficulté : le cas d'enseignants du Québec

- 10 Le registre des émotions vécues par les enseignants affirmant souffrir au travail est complexe et découle à la fois de caractéristiques subjectives et de contraintes du métier : il s'agit, comme le décrit Lantheaume<sup>27</sup>, d'expériences personnelles (l'expérience d'émotions négatives) mises en relation avec un environnement plus large (les exigences et prescriptions éducatives du système, le comportement des élèves, le jugement parental, le soutien ou le manque de soutien de la direction d'école). De façon générale, les émotions les plus courantes ressenties par les enseignants souffrants renvoient à des sentiments d'inutilité et d'impuissance face à la réussite ou au désintéressement des élèves, de doute sur ses propres compétences enseignantes, de désarroi et d'une impression d'échec en tant que professionnels supposés accomplir un « bon travail » ; l'impression d'un manque de reconnaissance, voire d'un mépris social de la part des parents d'élèves ou de la société en général est également recensé<sup>28</sup>. L'affectivité enseignante s'inscrit dès lors au cœur d'un paradoxe entre plaisirs et souffrances<sup>29</sup>, entre bonheurs et malheurs quotidiens : le plaisir d'enseigner une matière et d'entrer en relation avec les jeunes est continuellement confronté à la résistance de certains élèves, une forme de dialectique pouvant mener à des processus d'autodisqualification et d'autodénigrement chez l'enseignant qui sont à leur tour susceptibles de provoquer des sentiments d'insécurité<sup>30</sup>, d'humiliation ou encore d'attaque à son identité profonde<sup>31</sup>. Comment ce portrait général des émotions, perceptions et sentiments relatifs à la souffrance enseignante s'arrime-t-il aux discours récoltés dans le cadre de l'étude ici présentée ?
- 11 Les témoignages sur lesquels s'appuie la section suivante sont issus d'une recherche menée auprès de 20 enseignants québécois<sup>32</sup> (2017-2020) dont le but est de mieux comprendre les causes et manifestations de la souffrance enseignante<sup>33</sup>. Pour analyser le phénomène, le cadre théorique sur lequel se fonde cette étude est inspiré de la sociologie critique de l'École de Francfort, l'un des plus importants courants de la pensée philosophique et sociologique contemporaine : plus précisément, les ancrages théoriques de cette recherche s'enracinent dans les travaux d'un des plus importants représentants de la première génération de cette école de pensée, soit les théories développées par Adorno dans *Dialectique négative*<sup>34</sup>. Quelques concepts précis ont retenu notre attention au regard des liens entre la pensée adornienne et la souffrance enseignante, soit le concept de souffrance lui-même tel que défini et développé par Adorno, celui d'aliénation, le double concept d'identité/non-identité présenté par le philosophe et celui de dissociation.
- 12 La conceptualisation de la souffrance, dans la pensée adornienne, s'ancre notamment dans une suite de travaux liant d'abord Marx et Lukàcs sur l'idée d'aliénation. Alors que Marx, dans *Manuscrits économique-philosophiques de 1844*<sup>35</sup>, décrit l'aliénation comme le processus suivant lequel un travailleur déraciné et dépossédé du produit de son travail est simultanément privé de son humanité dans le système capitaliste, Lukàcs procède,

dans *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins (Ontologie de l'être social)*<sup>36</sup>, à une profonde subjectivisation de l'aliénation, à une étude de l'aliénation comme phénomène participant certes de la totalité sociale et du système, mais également de la singularité de l'individu, de son intériorité, de son « espace intérieur<sup>37</sup> ». Toutefois, dans les deux cas, la révolution collective, matérielle et effective est la seule voie susceptible de briser les chaînes de l'aliénation humaine<sup>38</sup>, et là se trouve le réel point de départ duquel Adorno conceptualise l'aliénation et, par le fait même, la souffrance humaine : en opposition à ses prédécesseurs ou contemporains, et particulièrement à Lukàcs, le philosophe soutient l'idée de l'impossibilité d'une réconciliation harmonieuse et positive des contradictions de l'histoire par la révolution, car « aucune positivité n'arriverait à résorber les contradictions qui la subvertissent, aucun apaisement n'arrive à faire taire la souffrance inscrite au cœur de l'histoire<sup>39</sup> ». Autrement dit, l'aliénation est complète : par le travail, par les idéologies, par la culture de masse, l'identité de l'individu est assiégée, assujettie, et tout ce qui en reste d'authentique s'exprime dans les parcelles de souffrance et de « non-identique » qui débordent parfois le cadre d'une existence sociale et subjective colonisée, uniformisée.

- 13 Ce double concept d'identité/non-identité développé dans *Dialectique négative*<sup>40</sup> s'enracine notamment, pour sa part, dans un freudo-marxisme dont les fondements furent également partagés par Horkheimer<sup>41</sup> et Marcuse<sup>42</sup>, contemporains de Adorno au sein de l'École de Francfort. Le non-identique est, d'abord, une forme de résistance, ce qui constitue notamment la force du sujet : « connaître le tout social comme quelque chose qui lui est étranger et le transformer dans l'expérience de la résistance<sup>43</sup>. » Face à tout type de totalité (la totalité philosophique hégélienne, la totalité du système capitaliste, la totalité des idéologies qui représentent toutes, ultimement, des formes de domination de l'universel sur l'individu), la pensée adornienne fait valoir le fragment, l'éclat, le particulier. En ce sens, le moment d'inadéquation de l'action, de la pensée ou des valeurs d'un individu à l'esprit général du système constitue à la fois, chez Adorno, la révélation d'une vérité à part entière, mais également le lieu symbolique où le sujet procède, contre lui-même, à la domestication de son individualité pour s'adapter, s'auto-conserver et survivre dans le système. C'est le règne de la fausse conscience<sup>44</sup> et, ultimement, de la fausse identité de l'individu : « plus la société met le cap sur la totalité, qui se reproduit dans l'envoûtement dont les sujets subissent l'emprise, plus sa tendance à la dissociation est en outre profonde<sup>45</sup>. » Dès lors, le concept de dissociation représente le terrain psychanalytique où s'opère, au sein des pulsions de l'individu lui-même comme de sa relation au « tout » social, la constitution et la survie du sujet se régulant constamment à l'aune des impératifs, exigences et recommandations des instances politiques, économiques et culturelles<sup>46</sup>. Mais ce type de dissociation, une fois mis en relation à la façon dont Lantheaume<sup>47</sup> et Blanchard-Laville<sup>48</sup> décrivent la souffrance enseignante, ne se fait pas sans heurt : vouloir être compétent au travail, vouloir faire réussir ses élèves dans un système scolaire complexe, vouloir les intéresser à une matière et vouloir être reconnu par ses pairs, les parents et sa direction d'établissement sont autant d'idéaux et d'envies qui se heurtent aux impasses de la profession. Quels seraient donc ces impasses dans le cadre du système scolaire québécois ?
- 14 D'abord, comme activité particulièrement structurée par une approche descendante (soit le fait que les finalités de l'éducation, les missions de l'école québécoise, les orientations éducatives, les programmes de formation et les politiques éducatives soient prescrits par le Ministère), l'enseignement québécois s'opère dans une sphère actionnelle au sein de

laquelle l'équilibre du pouvoir est considérablement favorable aux décisions des instances supérieures (Ministère de l'éducation, commissions scolaires). Avec l'avènement de la Gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation et d'autres politiques éducatives teintées par la mouvance idéologique de la Nouvelle gestion publique (NGP)<sup>49</sup> qui s'accompagnent d'une certaine volonté de gestion de la pédagogie des enseignants<sup>50</sup> - et, conséquemment, d'une réduction de l'autonomie professionnelle de ces derniers -, il semble pertinent de poser l'hypothèse que les enseignants font face, au quotidien, à certaines situations sur lesquelles ils n'ont pas ou peu de contrôle, situations dont font partie les processus d'intégration des EHDAA dans les classes ordinaires ou d'adaptation scolaire. Dans une perspective adornienne, un droit de regard limité sur ses propres conditions, notamment dans l'exercice de son travail, est à même de provoquer un décalage chez l'individu entre ses aspirations, idéaux et valeurs personnelles, et sa possibilité de les actualiser : ce phénomène peut rendre complexe une quête de sens libre et émancipée dans le cadre de ses activités quotidiennes et, par rebond, engendrer certaines formes de souffrance par ce processus d'aliénation.

15 En termes méthodologiques, les 20 enseignantes et enseignants retenus ont participé à une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ 1h30 et ont rempli un questionnaire, portant tous deux sur quatre thèmes directement issus de notre cadre théorique<sup>51</sup> et de la littérature québécoise et européenne citée plus haut au sujet de la souffrance enseignante. Le thème suivant, soit la première thématique qui traverse nos canevas d'entrevues et de questionnaires, est particulièrement lié aux théories de Adorno sur la souffrance et l'identité présentées plus haut :

16 **Thème 1 - L'identité professionnelle et son actualisation au quotidien** (la perception du rôle que s'attribue l'enseignant au sein du système éducatif et de la société québécoise, ses valeurs éducatives personnelles et professionnelles, les éléments qui influencent l'actualisation de cette identité au quotidien et, s'il y a lieu, les enjeux et difficultés liés à ce thème)

17 Ce thème cherche à voir en quoi les prescriptions et exigences du système éducatif sont susceptibles de provoquer certaines formes d'aliénation et de souffrance au travail : si l'on considère la recherche de la performance scolaire, la gestion axée sur les résultats en éducation, le diktat de l'efficacité du système éducatif et les discours courants sur la compétence professionnelle comme les manifestations d'une forme d'idéologie instrumentale appliquée à l'éducation, il est possible d'entrevoir, avec Adorno, les enjeux identitaires qui peuvent en découler :

« L'identité est la forme originaire de l'idéologie. On en jouit comme adéquation à la chose qui est réprimée ; l'adéquation a toujours été aussi soumission à des intentions de domination et dans cette mesure, sa propre contradiction. (...) L'identité devient l'instance d'une doctrine de l'adaptation dans laquelle l'objet auquel le sujet doit s'orienter rend à ce dernier ce que le sujet lui a infligé<sup>52</sup>. »

18 Dès lors, les contraintes vécues par les enseignants au regard de ces idéologies se présentent, en termes adorniens, comme des problématiques qui répriment l'identité, les valeurs et les idéaux réels du praticien, soit des sources d'aliénation et de souffrance. Les enjeux et les violences, pour reprendre le terme de Blanchard-Laville<sup>53</sup>, sont quotidiens : l'envie et l'espoir d'être un enseignant utile, compétent, compris, soutenu et reconnu par ses élèves comme par ses collègues, par les parents d'élèves et par la société en général sont fracturés par la réalité du milieu au regard de l'intégration des EHDAA, que ce soit par les comportements difficiles des élèves, le manque d'appui de la direction d'école, le

manque de reconnaissance des parents ou encore le manque de ressources offertes par le Ministère par rapport à cette problématique.

- 19 Dans les lignes qui suivent, nous exposons les résultats de cette étude sous la forme de trois témoignages d'enseignantes qui nous montrent, d'emblée, que la problématique précise de la relation éducative entre enseignants et élèves en difficulté touche particulièrement les dimensions identitaires du travail enseignant ainsi que leur perception du degré de reconnaissance attribué à leur travail par les différents acteurs éducatifs (élèves, collègues, parents, direction, etc.). Nous avons sélectionné, parmi ces témoignages, les propos de trois praticiennes pour qui les difficultés liées à la relation aux élèves EHDAA étaient plus saillantes afin d'approfondir nos réflexions sur le sujet : les sections suivantes sont donc consacrées à la présentation du profil respectif de ces participantes, ce qui nous permet ensuite d'enrichir une analyse de leurs conditions de travail en nous appuyant sur le cadre théorique ci-haut exposé. En termes méthodologiques et analytiques, nous retenons spécifiquement de ce cadre l'idée suivant laquelle, selon Adorno, l'identité de l'individu (qui recouvre ses idéaux, valeurs et envies) est comprimée par les exigences du système, soit quand « le particulier est comprimé jusqu'à éclater en morceaux<sup>54</sup> » : dans une perspective spécifiquement enseignante, il s'agirait de situations dans le cadre desquelles les conditions de travail (ce qui inclut l'intégration des EHDAA dans les classes), les prescriptions ministérielles ou de l'établissement, les relations à la direction et aux parents participent d'un état général qui provoque, pour les enseignants interrogés, différents sentiments et différentes émotions conçues comme des manifestations de souffrance. Plus précisément, le processus d'analyse des données s'est déroulé suivant les principes de l'analyse interprétative de contenu<sup>55</sup>, incluant d'abord la mise en lumière d'une liste de thèmes, de rubriques et de catégories procédant de notre cadre théorique inspiré par les théories adorniennes (par exemple, les thèmes et concepts de souffrance, d'aliénation, de pression, de rapport au système, d'identité), suivie d'un codage mixte<sup>56</sup> nous permettant de présenter ici les témoignages les plus représentatifs de la souffrance enseignante interprétée dans les termes du philosophe.
- 20 La première de ces participantes, que nous nommons ici Zoé (nom fictif), est enseignante au premier cycle du primaire, soit auprès d'élèves âgés de 6 à 8 ans. Comme c'est souvent le cas chez les enseignants, Zoé affirme que les fondements de son identité professionnelle reposent en premier lieu sur la relation qu'elle établit avec ses élèves. En effet, si elle juge important de préciser qu'une partie de sa tâche consiste inévitablement à « montrer (...) de la matière aux élèves », elle insiste plus particulièrement sur l'aspect relationnel de son travail d'enseignante :
- « Je vois que c'est important d'établir un bon lien avec les élèves. D'avoir un lien de confiance, qu'ils se sentent importants, en sécurité. (...) C'est une relation aimante : je les aime, c'est chaleureux. (...) Il faut être aimant, sécurisant, soutenant : c'est une belle relation. »
- 21 Ainsi, Zoé place au cœur de son identité professionnelle et de ses pratiques sa relation pédagogique, mais également affective avec ses élèves : on sent d'ailleurs, tout au long de l'entrevue, que son bien-être au travail dépend directement de l'état de cette relation. En effet, elle relate notamment le cas particulier de deux élèves, affectés par des troubles psychologiques, avec qui il était difficile d'établir un contact grâce auquel elle se serait sentie plus à l'aise avec eux, manque qui aurait provoqué chez elle différentes formes de déprime et d'anxiété. On constate d'ailleurs, plus tard dans l'entretien, que cette situation

précise d'élèves en difficulté intégrés dans sa classe (au sein d'un groupe plutôt difficile avec lequel Zoé devait également composer) s'est soldée par le besoin de recourir à des services de consultation psychologique, puisqu'elle avait repoussé ses propres limites jusqu'à la dépression et l'insomnie : elle se sentait envahie. Or, Zoé avait pourtant sollicité l'aide de sa direction d'établissement. Selon l'enseignante, cependant :

« [La direction] n'était pas soutenante. Elle ne voyait pas mes compétences. Elle voyait que j'étais anxieuse, et me disait carrément : « tu es trop anxieuse, les élèves le ressentent. » En plus de la tâche qui était difficile, c'est comme si elle ne reconnaissait pas la difficulté que représentait cette classe-là, puis elle l'attribuait en partie à moi. Jusqu'à ce qu'il y ait des grosses crises d'élèves, que ça « pète » en avant, qu'elle voit certains élèves disjoncter. Il y en a un qui était psychotique et qui a dû être envoyé en ambulance, en deuxième année du primaire... Il a fallu que l'enfant soit en crise, qu'il lui griffe les bras, tout, pour qu'elle bouge. »

- 22 Manifestement, Zoé ne s'est pas sentie écoutée, ni soutenue dans le processus d'intégration d'élèves difficiles à son groupe : de plus, les idéaux relationnels de soutien à l'enfant entretenus par l'enseignante se sont butés à une réponse qu'elle perçoit comme étant nettement insuffisante de la part des instances supérieures du système éducatif (ressources humaines et matérielles, accompagnement, etc.). Notons également, au passage, que la direction de Zoé ne semble pas avoir mis en place de mesures de soutien particulières pour une enseignante qui paraissait vraisemblablement vivre une situation de détresse : en effet, nulle mention, durant l'entrevue, de ressources particulières attribuées à Zoé pour lui venir en aide dans des circonstances qu'elle jugeait difficiles à gérer.
- 23 Zoé n'est pas la seule, parmi les participants interrogés, à avoir été confrontée à l'insuffisance des ressources mises à sa disposition pour gérer des groupes difficiles au sein desquels étaient intégrés des EHDAA : la deuxième enseignante dont nous traitons ici, que nous appelons Sara (nom fictif), a également connu son lot de souffrance en lien direct avec cette problématique. Enseignante d'expérience ayant oeuvré dans plusieurs écoles, tant au primaire qu'au secondaire, Sara soutient elle aussi que son travail procède en partie de sa volonté d'établir une relation d'aide avec les enfants en difficulté de sa classe. Cependant, les écueils rencontrés sont nombreux et variés : elle relate d'abord s'être heurtée, à différentes reprises, à l'impasse que représentent parfois les parents d'élèves en désaccord avec les approches qu'elle proposait à titre d'interventions auprès de ces derniers. Pour d'autres cas, cependant, c'est à l'intérieur même de l'organisation scolaire, comme pour Zoé, qu'elle constate un manque de soutien :

« J'avais une élève qui était une harceleuse, une intimidatrice. (...) J'avais des cas d'anxiété, dont elle. Vous savez, les femmes, au Québec, ce sont elles que l'on retrouve sur les étages psychiatriques dans les hôpitaux. C'est elles qui consomment des médicaments pour l'anxiété. Et ça commence au primaire. Je suis donc allée voir ma directrice et j'ai dit : « Écoutez, j'ai 3-4 cas d'anxiété sur 7 élèves, et je suis capable d'adresser la problématique. Est-ce que vous voulez que je l'adresse ? » On n'a pas de ressources : j'ai demandé un orthopédagogue, un psychologue, un travailleur social, je n'ai rien eu. »

- 24 Si on remarque certainement des similitudes avec l'histoire de Zoé, le son de cloche offert par Sara en diffère légèrement, en ce sens où elle ne semble pas « remettre la faute » directement sur sa direction d'établissement : dans ce cas-ci, l'enseignante ne souligne pas directement l'inaction de sa direction, mais bien le manque de ressources lui étant attribuées pour faire face aux enjeux quotidiens posés par l'intégration des EHDAA en classe régulière. Si les directions d'établissement ont certes un rôle à jouer en ce sens, ils

ont souvent également les mains liées : aussi enclins soient-ils à aider et soutenir leurs enseignants en leur offrant un maximum de ressources, ils sont toujours à la remorque des budgets et des ressources mis en disponibilité par les commissions scolaires et le Ministère de l'éducation québécois. Il n'en demeure pas moins que ce manque de support, s'il est difficile à attribuer unilatéralement à l'un ou l'autre des paliers décisionnels du système scolaire québécois, est certainement systémique : si cela ne dépendait que des intervenants de première ligne que sont les enseignants, et fort possiblement des directions d'établissement en tant qu'individus aussi portés par des valeurs éducatives, les enfants dans le besoin disposeraient probablement tous du soutien d'orthopédagogues, de psychologues, de travailleurs sociaux, etc. Néanmoins, Sara s'est ainsi vue confrontée à plusieurs moments, en cours de carrière, à ces lacunes du système la laissant démunie devant des groupes d'élèves difficiles à gérer. Dans ces circonstances, elle dit avoir vécu de la peur, un doute constant, et même des douleurs physiques.

- 25 Enfin, la dernière enseignante dont il sera ici question et que nous nommons Jeanne (nom fictif) est particulièrement ancrée dans l'univers des EHDAA, alors qu'elle travaille spécifiquement en contexte d'adaptation scolaire auprès d'élèves, atteints de déficience intellectuelle, en âge de fréquenter l'école primaire (6 à 12 ans). Si sa souffrance semble moins « profonde » que celle rapportée par Zoé et Sara, Jeanne explique néanmoins que l'insuffisance des ressources mises à sa disposition dans l'exercice de ses fonctions est un irritant au quotidien :

« C'est sûr qu'il y a des jours où ça me tentait un peu moins, ou j'étais un peu découragée parce que, souvent, les ressources en place sont très faibles, ou pas du tout présentes. On essaie d'aller chercher de l'aide, mais c'est long avant que quelque chose se passe. Même au niveau du milieu hospitalier : ces élèves ont de grands besoins, mais les délais d'attente sont tellement interminables que tu te dis : « pour moi, cette année, il n'y aura aucun changement à cause de plusieurs facteurs. » C'est sûr qu'au quotidien, ça devient un peu lourd. (...) C'est des ressources qui sont manquantes : on ne peut pas avoir de contrôle là-dessus. »

- 26 En apparence résignée face à cet enjeu, Jeanne est consciente du fait que le travail auprès d'enfants en difficulté est certainement plus épuisant que si elle avait « une classe plus facile ». Bien que son niveau de satisfaction au travail varie et puisse subir des creux de vagues en corrélation avec les problèmes rencontrés avec les élèves, elle semble assumer son choix d'emploi et prétend que « ça fait partie de la vie ». Or, il est possible d'inférer, notamment à partir de l'extrait ci-haut, que Jeanne préférerait être mieux soutenue dans l'exercice de ses fonctions auprès d'EHDAA.
- 27 À cet effet, Jeanne semble avoir reçu un soutien très variable d'année en année. Jeune enseignante en phase d'insertion professionnelle, elle a travaillé dans plusieurs écoles et auprès de publics fort variés (orthopédagogie, dysphasie, déficience intellectuelle moyenne et sévère, âges variés également) et pour lesquels elle se sentait également outillée à différents degrés. Elle dit avoir vécu de nombreux défis, avoir « appris sur le tas » et être très chanceuse d'avoir pu compter sur des collègues enseignants aidants et généreux. L'une de ces expériences, particulièrement, semble avoir été difficile, « épuisante » selon ses propres termes, alors qu'elle a été parachutée dans un milieu avec des élèves en déficience intellectuelle sans avoir vécu d'expérience professionnelle ou de stage préalable avec des enfants vivant ce type de difficultés. D'ailleurs, elle s'inquiétait, avant d'obtenir la confirmation qu'elle aurait un poste différent à son retour de congé de maternité, de devoir réintégrer cette classe spécifique : « Je me disais que c'est vraiment exigeant et tout ça, et là, avec le retour, le bébé... Je trouvais que c'était un peu

essoufflant. Juste à y penser, j'étais comme : « Oh mon dieu, qu'est-ce que je vais faire ? ». » Ainsi, un autre aspect défaillant du système scolaire, sur le plan organisationnel et au regard de l'enseignant et des élèves en difficulté, semble être le degré de préparation universitaire et le niveau de soutien offert aux jeunes enseignants inexpérimentés faisant face à des situations difficiles : autrement dit, il apparaît difficile de justifier que l'on confie les groupes les plus difficiles aux enseignants les moins expérimentés.

- 28 En somme, ces témoignages nous permettent de dresser un constat plutôt univoque : les enseignants interrogés semblent souffrir d'un décalage entre la relation de soutien idéale qu'ils aimeraient entretenir avec leurs élèves, et celle qui s'actualise au quotidien dans un environnement au sein duquel les ressources nécessaires à celle-ci sont particulièrement absentes. Ainsi, ces déclarations nous indiquent que les enseignants vivent un malaise, se manifestant de différentes manières et à différents égards en ce qui a trait à l'intégration des EHDAA, qui ne réside pas dans un manque de volonté de leur part, mais bien dans des carences systémiques qui se présentent comme autant de facteurs limitant à la fois leurs interventions auprès de ces élèves et leur bien-être au travail. Si nous avons choisi de présenter ici ces trois témoignages afin d'en extraire des analyses plus approfondies et étoffées, il est à noter que l'ensemble des témoignages récoltés font écho aux considérations et interprétations présentées précédemment : afin d'offrir un portrait un peu plus élargi des discours recueillis, les données suivantes nous permettent de faire des liens entre les différentes formes de souffrance recensées dans le cadre de cette étude. D'abord, notons que 65 % des enseignants interrogés affirment avoir un degré de liberté pédagogique moyen (35 %), faible (25 %) ou très faible (5 %) au regard des contenus enseignés en classe : les manifestations négatives concrètes de ce manque de liberté et d'autonomie au travail renvoient dès lors à diverses émotions et impressions telles qu'un sentiment d'incompétence professionnelle, l'impression d'être jugés par les pairs ou la direction, ou encore la perception d'une impossibilité de s'actualiser pleinement dans son travail. La souffrance qui en découle (stress, sentiment d'inutilité, anxiété, perception de devoir se conformer aux exigences ministérielles peu importe sa philosophie personnelle d'enseignement) s'ancre dans différentes problématiques identitaires pour les enseignants interrogés : on remet constamment ses façons de faire en question, et le doute sur soi s'installe parfois au point de plonger l'enseignant dans la dépression (5 cas admis sur 20 parmi les participants interrogés). D'autre part, 85 % des enseignants questionnés affirment avoir un degré de contrôle moyen (25 %), faible (25 %) ou très faible (35 %) sur leurs conditions de travail : les programmes ministériels à appliquer, les examens nationaux obligatoires à faire passer aux élèves et l'intégration des EHDAA dans les classes (sans les ressources humaines et matérielles nécessaires à une bonne intégration) provoquent notamment chez certains enseignants interrogés l'impression d'être un outil du système sans droit de regard et sans droit de parole sur le fonctionnement de l'éducation au Québec, même s'ils en sont les acteurs de première ligne. Finalement, la totalité des enseignants affirment être moyennement (30 %), faiblement (30 %), très faiblement (30 %) voire nullement (10 %) satisfaits de leurs rapports au Ministère de l'éducation québécois, alors que 89 % des praticiens affirment être moyennement (31,58 %), faiblement (36,84 %), très faiblement (15,79 %) voire nullement (5,26 %) satisfaits de leurs rapports aux commissions scolaires du Québec : on évoque alors l'impression d'être un « numéro » aux yeux de ces instances, et de ne pas être reconnu comme « un être humain » à part entière dans les mécanismes organisationnels du système scolaire dans son ensemble.

- 29 En ce sens, l'analyse de ces manifestations de souffrance s'articule bien à la perspective offerte par Adorno pour qui l'individu est éprouvé par le poids d'un système qui l'oblige à se plier à un fonctionnement et à des impératifs éloignés de ses valeurs personnelles, de ses idéaux et des rouages de son identité profonde : la troisième et dernière partie de cet article cherche ainsi à approfondir les liens unissant les témoignages des enseignants que nous avons rencontrés aux théories adorniennes.

## Adorno et la souffrance : entre aliénation et vérité

- 30 Nous concluons ce texte sur une interprétation particulière de la souffrance enseignante ci-haut illustrée à l'aide des propos déployés par Adorno dans *Dialectique négative*<sup>57</sup>. L'ouvrage, souvent présenté comme l'œuvre maîtresse du philosophe et sociologue, est en effet lu par certains<sup>58</sup> comme l'illustration d'une philosophie spécifique de la souffrance dont l'objectif est de révéler, au grand jour, la part objective de la douleur humaine : une part qui, si elle se manifeste subjectivement dans l'individualité de chacun, plonge ses racines dans les échecs d'une organisation sociale privant les individus de possibilités d'auto-détermination, de liberté. Comme le précise Adorno :

« La puissance de ce qui est établi érige les façades contre lesquelles bute la conscience. C'est cette puissance que la conscience doit tenter d'enfoncer. Cela seul arracherait le postulat de la profondeur propre à l'idéologie. (...) C'est là où la pensée est au-delà de ce à quoi elle se relie en y résistant, que réside sa liberté. Elle obéit au désir d'expression du sujet. Le besoin de faire s'exprimer la souffrance est condition de toute vérité. Car la souffrance est une objectivité qui pèse sur le sujet ; ce qu'il éprouve comme ce qui lui est le plus subjectif, son expression, est médiatisé objectivement<sup>59</sup>. »

- 31 En déplaçant de la sorte la nature de la souffrance du terrain subjectif d'une psychologie individualisée au terrain objectif de causes sociales et systémiques, le théoricien nous permet ainsi de circonscrire diverses manifestations de souffrance dans l'enceinte de la critique sociale. À bien des égards, le mouvement est analogue à l'entreprise freudienne :

« Adorno, comme on le voit, fait de l'Adorno avec du Freud. Mieux encore, il met Adorno chez Freud. C'est toujours dans ce texte qu'est introduite pour la première fois la notion de *Beschädigung*, endommagement, lésion, traduit canoniquement par mutilation, terme qu'on retrouve dans le sous-titre des *Minima Moralia : Réflexions à partir de la vie mutilée*. Adorno réfère expressément ce concept à Freud : « Ce qui pousse Freud à accorder une telle importance aux événements de l'enfance est, bien qu'il ne l'exprime pas ainsi, le concept de mutilation. » On voit donc Adorno reprendre à sa manière la conception de traumatisme en lui donnant une tonalité benjaminienne. La société actuelle affecte l'individu, écrit-il, comme une « série de chocs, de coups soudains, violents. » La notion classique de caractère est une fiction : « on pourrait presque l'appeler un système de cicatrices, intégrées dans la souffrance, et jamais complètement<sup>60</sup>. » »

- 32 Par contre, l'individu souffrant en silence n'est pas seul : sa douleur est partagée, puisqu'objective et découlant directement des tares du système. Cette objectivité procède, pour Adorno, d'une intervention abusive des structures (étatiques, légales et juridiques, culturelles, et nous ajoutons ici scolaires) agissant à l'encontre de la liberté du sujet, intervention menant à la souffrance d'un individu maintenant dépossédé de son indépendance et de son auto-détermination :

« Le fait que la liberté resta dans une large mesure idéologie, le fait que les hommes soient impuissants devant le système et ne soient pas capables de déterminer leur vie ni celle du tout par leur raison ; bien plus, le fait qu'ils ne puissent même plus en

produire la pensée sans un surcroît de souffrance, a pour résultat de conjurer leur révolte en la transformant en une figure inverse : ils préfèrent sardoniquement le pire à l'apparence d'un meilleur<sup>61</sup>. »

- 33 Dans cette perspective, les théories de Adorno se déclinent particulièrement bien à notre sujet d'étude. D'abord, tel que l'illustrent les témoignages ci-haut relatés, les enseignants vivent en effet différentes formes de souffrance au travail, notamment en ce qui a trait à l'intégration des EHDAA : une relation d'aide et de soutien insatisfaisante, un manque de ressources, une surcharge de travail, une souffrance physique, de l'épuisement, de l'anxiété, du désespoir et un manque de reconnaissance sont au nombre des enjeux nommés par les enseignants interrogés au regard des difficultés vécues au quotidien dans l'exercice de leurs fonctions. Ces perceptions peuvent s'expliquer, à travers un prisme adornien, par une inadéquation entre les idéaux des enseignants interrogés (soutien, aide et accompagnement) qui constituent souvent le socle de leur identité professionnelle et les mesures concrètes prévues par le système (exigences d'intégration et, paradoxalement, manque de ressources). En effet, si les impératifs et les exigences du système ont participé à l'augmentation du fardeau des enseignants en ajoutant à leur description de tâches l'intégration des EHDAA<sup>62</sup>, le soutien qui leur est offert, à la lumière des propos des enseignants ici interrogés ou relevés au sein de la littérature québécoise à ce sujet<sup>63</sup>, est perçu comme étant nettement insuffisant. De surcroît, la situation ne semble pas en voie de s'améliorer : avec les compressions budgétaires s'inscrivant dans une volonté de rationalisation du système éducatif par l'entremise des principes de la Nouvelle gestion publique en éducation (objectifs d'efficacité et d'efficience du système, reddition de comptes et imputabilité du bas vers le haut au sein du système scolaire, accent posé sur la performance et la compétitivité des établissements), les ressources disponibles pour les enseignants sont plutôt en train de s'effriter. Il apparaît donc que la souffrance des enseignants s'apparente à plusieurs égards à celle décrite par Adorno concernant les individus aliénés au sein d'un système rationalisé, s'expliquant par une impuissance face à un système qui ne répond pas à leurs besoins : or, pour Adorno, il émerge de la prise de conscience de l'objectivité de cette souffrance une avenue d'émancipation. Effectivement, bien qu'il ait été critiqué pour son pessimisme et sa résignation<sup>64</sup>, le théoricien laisse néanmoins la porte ouverte, notamment dans *Dialectique Négative*, à une telle possibilité :

« Des besoins réels peuvent objectivement être des idéologies sans qu'il en naisse un droit de les nier. Car dans les besoins, même ceux des hommes appréhendés et administrés, il y a quelque chose qui réagit en quoi ils ne sont pas tout à fait appréhendés, le reliquat de participation subjective que le système n'a pas complètement maîtrisé<sup>65</sup>. »

- 34 C'est dans cette optique que nous trouvons un deuxième horizon de sens porté par la pensée adornienne au regard des difficultés enseignantes : en effet, non seulement Adorno nous permet-il de caractériser les fondements de la souffrance des enseignants (soit en pointant les mécanismes systémiques à l'origine de ce malaise), mais il propose également qu'un processus de conscientisation, réalisé par les enseignants eux-mêmes, de l'objectivité de cette souffrance est susceptible de représenter un vecteur de praxis important permettant le dépassement de la violence identitaire et des pressions qu'ils subissent s'il se reflète par l'action de l'individu : c'est là le concept de non-identité. Opprimé par le système totalitaire, l'individu se doit de réaliser sa souffrance au sein de celui-ci et prendre action à son encontre. Chez Adorno qui, rappelons-le, a pour ultime objectif l'émancipation individuelle et collective opprimée par les conséquences sombres

de la Modernité (rationalisation instrumentale des sphères de vie, domination identitaire des individus par le système, souffrance provoquée par l'aliénation de l'acteur au regard des impératifs étatiques et culturels), l'essentiel pour l'individu en quête d'émancipation est de réaliser et d'actualiser cette non-identité<sup>66</sup>. Face à la totalité, et ce, peu importe sa nature, la pensée adornienne oppose le particulier, et confère à ce dernier une importance cruciale : ce moment d'inadéquation de l'action, de la pensée ou des valeurs d'un individu à l'esprit général du système constitue précisément le terreau de la résistance pouvant faire germer l'émancipation. Dès lors, il convient toutefois de se questionner sur ce rapport entre le général et le particulier, entre l'universel et le fragment : le fonctionnement du système éducatif dans lequel œuvre les enseignants et l'ensemble des prescriptions qu'il comporte, naturellement orientés vers une préséance du général (l'ensemble des enfants scolarisés, l'ensemble des enseignants œuvrant dans le système scolaire, l'ensemble de la société) sur le particulier (l'individu souffrant, l'individu aliéné), pourrait-il être pensé à l'inverse ? Dans une société contemporaine complexe, il est peu probable que la singularité d'un sujet puisse en effet prévaloir sur le général, sur l'universel. Mais qu'en est-il lorsque le fragment, lorsque le particulier est de moins en moins unique et semble lui-même se transformer en état partagé par une grande majorité ? Comment se manifeste, à ce moment, la non-identité de chacun par rapport au système ?

- 35 À ce sujet, soulignons d'une part que les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus dans le cadre de cette recherche (n =20) ont, pour la grande majorité d'entre eux, pleinement conscience des problématiques engendrées par l'intégration des EHDAA : certains parlent alors d'irritants au travail, d'autres d'anxiété, d'insomnie ou encore d'épuisement ou de douleurs physiques. D'autre part, les insuffisances systémiques sont, elles aussi, particulièrement relevées par les participants : le manque de soutien et de compréhension de certaines directions d'établissement et l'impossibilité d'obtenir le soutien de professionnels (orthopédagogues, psychoéducateurs, psychologues) lorsque nécessaire sont mis en lumière par plusieurs d'entre eux. Considérant l'investissement émotionnel et personnel dont font preuve ces enseignants au quotidien, il apparaît évident que ce lot de contrariétés et d'insatisfactions pèse lourd sur leurs épaules. En effet, il semble bel et bien que le contraste ne pourrait être plus net entre la prescription ministérielle d'intégration des EHDAA sans l'allocation de ressources suffisantes et l'importance cruciale accordée par les enseignants au développement d'une relation d'aide et de soutien exceptionnelle avec ces mêmes élèves. Pourtant, les manifestations directes de non-identité, c'est-à-dire, dans le vocabulaire adornien, des formes de résistance face au système, de dénonciation ou de revendication, sont fort limitées. Les réactions des enseignants sont assez univoques : devant le manque de ressources leur étant attribuées et le soutien déficient leur étant apporté, les enseignants, plutôt que d'afficher leur non-identité, tendent plutôt à accepter ce sort et redoubler d'ardeur en ce qui a trait aux éléments sur lesquels ils ont l'impression d'exercer un contrôle. Cet abandon, ce détachement, représente pour Adorno un frein net à l'émancipation de l'acteur social :

« On signifie de plus à l'accusateur qu'il veut se faire valoir en attaquant ainsi, s'arroger le privilège d'être différent des autres, alors que ce contre quoi il s'indigne est parfaitement connu et trivial au point qu'on ne peut attendre de personne qu'il perde du temps à s'y intéresser. L'évidence du malheur tourne à l'avantage de ses apologistes : comme tout le monde est au courant, nul n'a à en parler et, sous le couvert du silence, les choses peuvent suivre leur train. (...) »

L'identité réside dans la non-identité, dans ce qui n'a pas encore eu lieu, et qui dénonce ce qui fut<sup>67</sup>. »

- 36 Dans une perspective adornienne, cette démission de l'individu, ce manquement à son rôle d'« accusateur », ce déni de sa propre essence et sa domestication face à l'universalité du système s'explique par une volonté d'auto-conservation et de survie dans le système, mais s'accompagne évidemment d'une souffrance qui se manifeste effectivement dans le cas présent. Adorno appelle plutôt à la contestation, sans quoi, à défaut de le répéter, « le particulier est comprimé jusqu'à éclater en morceaux<sup>68</sup>. »
- 37 En somme, les théories adorniennes nous informent de l'importance de l'influence des facteurs systémiques sur la souffrance des individus, et dans le cas présent, des enseignants interrogés. À l'aune de ces théories, le clivage entre l'identité des enseignants et leurs idéaux relatifs au traitement des EHDAA et l'actualisation des politiques ministérielles en la matière débouchent sur une souffrance expliquée par la soumission douloureuse à des impératifs totalisés, souffrance qui se constate en effet dans les données des entrevues. Si Adorno soutient que la non-identité réactive, la résistance et la contestation sont autant de voies possibles d'émancipation dans ce contexte, les enseignants interrogés semblent plutôt emprunter la voie de l'auto-conservation en acceptant leur sort et en tentant tant bien que mal de pallier aux insuffisances systémiques en redoublant d'effort.

## Conclusion

- 38 En résumé, cet article a cherché à mettre en lumière différents enjeux relatifs à l'intervention éducative auprès d'EHDAA et les problématiques affectives que ces derniers engendrent pour les enseignants québécois. En retraçant historiquement les transformations du système éducatif québécois en matière de politiques éducatives concernant l'intégration des élèves en difficulté, nous avons situé certaines problématiques d'actualité dans une perspective critique : le cadre théorique inspiré de Adorno nous a ensuite permis de porter un regard particulier sur la souffrance vécue par les enseignants au regard de leur intervention auprès d'EHDAA, spécifiquement en ce qui a trait aux insuffisances du système.
- 39 Il sera particulièrement intéressant de poursuivre cette analyse en sollicitant les théories de penseurs ayant succédé à Adorno au sein de l'École de Francfort, soit Habermas et Honneth, qui nous permettront notamment d'explorer des perspectives relatives aux aspects communicationnels du travail enseignant et aux enjeux de reconnaissance que les enseignants perçoivent dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions. Ainsi, si les théories de Adorno s'avèrent éclairantes quant à certains aspects de la souffrance enseignante, nous sommes d'avis que les apports théoriques des générations francfortoises subséquentes seront tout aussi fécondes pour une analyse inédite de cet enjeu d'une importance capitale au sein du système éducatif québécois : en effet, comme les données présentées dans ce texte le montrent, la situation est alarmante, et si le constat se fait désormais de plus en plus connu, les changements et l'action tardent malheureusement encore à venir.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adorno (Theodor W.), *Dialectique Négative*, Paris, Payot, 2003, 421 p.
- Blanchard-Laville (Claudine), « À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, volume 2, n° 55, 2010, p. 147-162.
- Blanchard-Laville (Claudine), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, 296 p.
- Boutin (Gérald), Bessette (Lise) et Dridi (Houssine), *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec*, Rapport de recherche, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2015, 128 p. Repéré à : [https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419\\_Rapport-integration-UQAM\\_recherche\\_Boutin-Bessette.pdf](https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419_Rapport-integration-UQAM_recherche_Boutin-Bessette.pdf)
- Brassard (André), Lusignan (Jacques) et Pelletier (Guy), « La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique », dans Maroy (Christian) [coord.], *L'école à l'épreuve de la performance*, Bruxelles, De Boeck, 2013, p. 141-156.
- Coslin (Pierre), « Les enseignants face aux élèves », *Dialogue*, volume 2, n° 184, 2009, p. 33-45.
- Duval (Luce), Lessard (Claude) et Tardif (Maurice), « Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire », *Recherches sociographiques*, volume 38, n° 2, 1997, p. 303-334.
- Feenberg (Andrew), « Realizing Philosophy: Marx, Lukàcs and the Frankfurt School », *Verinitio*, n° 18, 2013, p. 90-106.
- Ferrarese (Estelle), « Le regard micrologique. L'héritage de la réflexion de la Théorie critique sur la souffrance », *Revue Internationale de psychosociologie*, n° 8, 2002, p. 77-86.
- Gabriel (Nicole), « Adorno et la psychanalyse : le monde à l'envers », *Savoirs et clinique*, n° 6, 2005, p. 161-168.
- Geuss (Raymond), *Outside Ethics*, Princeton, Princeton University Press, 2009, 272 p.
- Holl (Hans-Günter), « Postface : Émigration dans l'immanence – Le mouvement intellectuel de la dialectique négative », dans Adorno (Theodor W.), *Dialectique négative*, Paris, Payot, 2003, 421 p.
- Max Horkheimer et Theodor W. Adorno, *La dialectique de la raison*, Paris, Gallimard, 1974, 391 p.
- Houffort (Nathalie) et Sauvé (Frédéric), *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Montréal, Rapport de recherche, École Nationale d'administration publique, 2010, 82 p. Repéré à : <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Lantheaume (Françoise), « La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système », *Les collectifs du CIRP*, volume 2, 2011, p. 6-18.
- Lantheaume (Françoise), « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et Sociétés*, volume 1, n° 19, 2007, p. 67-81.
- Levasseur (Louis), « Les jeunes enseignants de Montréal et leurs préoccupations dans un contexte de changements, de dualisation du système éducatif et d'hétérogénéité croissante des élèves », dans Wentzel (Bernard), Akkari (Abdeljalil), Coen (Pierre-François) et Changkoki (Nilima)

[coord.], *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*, Bienne, Éditions HEP-Bejune, 2011, p. 149-167.

Lukàcs (Georg), *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*, Darmstadt, Luchterhand, 1986, 730 p.

Maertens (François), « Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers », dans Rousseau (Nadia) [coord.], *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 21-32.

Marcuse (Herbert), *Eros et Civilisation*, Paris, Éditions de Minuit, 1963, 239 p.

Maroy (Christian) et al., *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec : médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie*, Montréal, Chaire de Recherches du Canada en Politiques Éducatives, Université de Montréal, 167 p. Repéré à : [http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportCRCPE\\_GAR-CS\\_2016.pdf](http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportCRCPE_GAR-CS_2016.pdf)

Marx (Karl), *Manuscrits économique-philosophiques de 1844*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 2007, 240 p.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS), *À la même école ! : les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*, 2009, 34 p. Repéré à : [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA_f.pdf)

Mukamurera (Joséphine) et Balleux (André), « Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation », *Recherche et Formation*, volume 3, n° 74, 2013, p. 57-70.

Paré (Mélanie), *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*, Montréal, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 2011, 305 p. Repéré à : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare\\_Melanie\\_2011\\_these.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf)

Périer (Pierre), « Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? », *Recherche et Formation*, n° 74, 2013, p. 17-28.

Rayou (Patrick), « Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain », *Éducation et Sociétés*, volume 1, n° 23, 2009, p. 5-11.

Robichaud (Ariane), *La souffrance enseignante au Québec : vers une meilleure compréhension du phénomène à l'aide des apports de la sociologie critique de l'École de Francfort*, Montréal, projet de recherche subventionné par les Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) (2017-2020).

Spurk (Jan), *Critique de la raison sociale. L'école de Francfort et sa théorie de la société*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2001, 252 p.

Tardif (Maurice), *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013, 350 p.

Tertulian (Nicolas), « Aliénation et désaliénation : une confrontation Lukàcs-Heidegger », *Actuel Marx*, n° 39, 2006, p. 29-53.

Tertulian (Nicolas), « Adorno-Lukàcs : polémiques et malentendus », *Cités*, n° 22, 2005, p. 199-220.

Van der Maren (Jean-Marie), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2004, 506 p.

Yelnik (Catherine), « Souffrances professionnelles dans le monde scolaire », *Cliopsy*, n° 3, 2007, p. 7-17.

## NOTES

1. Joséphine Mukamurera et André Balleux, « Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation », *Recherche et Formation*, volume 3, n° 74, 2013, p. 64.
2. Nathalie Houlfort et Frédéric Sauvé, *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, École Nationale d'administration publique (Canada), 2010, p. 16. Repéré à : <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
3. Joséphine Mukamurera et André Balleux, *op. cit.*, p. 64.
4. Maurice Tardif, *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013, p. 181.
5. Arianne Robichaud, *La souffrance enseignante au Québec : vers une meilleure compréhension du phénomène à l'aide des apports de la sociologie critique de l'École de Francfort*, projet de recherche subventionné par les Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) (2017-2020).
6. Theodor W. Adorno, *Dialectique Négative*, Paris, Payot, 2003.
7. *Ibid.*, p. 29.
8. Luce Duval, Claude Lessard et Maurice Tardif, « Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire », *Recherches sociographiques*, volume 38, n° 2, 1997, p. 306.
9. *Ibid.*, p. 308.
10. *Ibid.*, p. 315.
11. *Ibid.*, p. 315.
12. *Ibid.*, p. 319.
13. *Ibid.*, p. 318.
14. *Ibid.*, p. 315
15. *Ibid.*, p. 320
16. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports du Québec (MELS), *À la même école : les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*, 2009, p. 9. Consulté sur [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA_f.pdf)
17. Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 183.
18. *Ibid.*, p. 183.
19. Joséphine Mukamurera et André Balleux, *op. cit.*, p. 61 ; Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 183 ; Nathalie Houlfort et Frédéric Sauvé, *op. cit.*, p. 8.
20. Pierre Périer, « Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? », *Recherche et Formation*, n° 74, 2013, p. 17-28 ; Claudine Blanchard-Laville, « À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, volume 2, n° 55, 2010, p. 147-162 ; Pierre Coslin, « Les enseignants face aux élèves », *Dialogue*, volume 2, n° 184, 2009, p. 33-45 ; Patrick Rayou, « Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain », *Éducation et Sociétés*, volume 1, n° 23, 2009, p. 5-11 ; Françoise Lantheaume, « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et Sociétés*, volume 1, n° 19, 2007, p. 67-81 ; Catherine Yelnik, « Souffrances professionnelles dans le monde scolaire », *Cliopsy*, n° 3, 2007, p. 7-17.
21. Mélanie Paré, *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*, Thèse

de doctorat inédite, Université de Montréal, 2011, p. 18. Repéré à : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare\\_Melanie\\_2011\\_these.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf)

22. *Ibid.*, p. 20.

23. *Ibid.*, p. 19.

24. François Maertens, « Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers », dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 28.

25. *Ibid.*, p. 28.

26. Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, p. 1.

27. Françoise Lantheaume, « La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système », *Les collectifs du CIRP*, volume 2, 2011, p. 11.

28. *Ibid.*, p. 11-12.

29. Claudine Blanchard-Laville, *op. cit.*, p. 1.

30. Claudine Blanchard-Laville, *op. cit.*, p. 156.

31. Claudine Blanchard-Laville, *op. cit.*, p. 160.

32. Les 20 enseignants sélectionnés sont des enseignants volontaires du primaire et du secondaire, du privé ou du public (toutes spécialités confondues : adaptation scolaire, enseignement du français, des mathématiques, de l'univers social, des arts, en éducation physique et à la santé, etc.) dont la morphologie sociale est représentative de la profession au Québec (70 % de femmes et 30 % d'hommes), et qui ont répondu à une annonce de recrutement cherchant spécifiquement à interroger des enseignants qui considèrent vivre de la souffrance au travail.

33. Par « souffrance enseignante », nous entendons toutes formes de souffrance au travail (malaise dans l'exercice de ses fonctions, difficultés d'adaptation, stress, épuisement, impression de surcharge, conflits interpersonnels, etc.) qui rendent plus complexes les possibilités de bien-être et d'épanouissement, en tant qu'enseignants, des individus interrogés.

34. Theodor W. Adorno, *op.cit.*

35. Karl Marx, *Manuscrits économique-philosophiques de 1844*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 2007, p. 116.

36. Georg Lukàcs, *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*, Darmstadt, Luchterhand, 1986.

37. Nicolas Tertulian, « Aliénation et désaliénation : une confrontation Lukàcs-Heidegger », *Actuel Marx*, n° 39, 2006, p. 32.

38. Andrew Feenberg, « Realizing Philosophy : Marx, Lukàcs and the Frankfurt School », *Verinitio*, n° 18, 2013, p. 102.

39. Nicolas Tertulian, « Adorno-Lukàcs : polémiques et malentendus », *Cités*, n° 22, 2005, p. 213.

40. Theodor W. Adorno, *op. cit.*

41. Max Horkheimer et Theodor W. Adorno, *La dialectique de la raison*, Paris, Gallimard, 1974, p. 115.

42. Herbert Marcuse, *Eros et Civilisation*, Paris, Éditions de Minuit, 1963, p. 23.

43. Hans-Günter Holl, « Postface : Émigration dans l'immanence – Le mouvement intellectuel de la dialectique négative », dans *Dialectique négative*, Paris, Payot, 2003, p. 528.

44. Theodor W. Adorno, *op. cit.*, p. 419.

45. *Ibid.*, p. 419.

46. Max Horkheimer et Theodor W. Adorno, *op. cit.*, p. 68.

47. Françoise Lantheaume, *op. cit.*, p. 11-12.

48. Claudine Blanchard-Laville, *op. cit.*, p. 156.

49. André Brassard, Jacques Lusignan et Guy Pelletier, « La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique », dans *L'école à l'épreuve de la performance*, Bruxelles, De Boeck, 2013, p. 143.

50. Christian Maroy, André Brassard, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt et Annelise Voisin, *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec : médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie*, Montréal, Chaire de Recherches du Canada en Politiques Éducatives, 2016, p. 129-130. Repéré à : [http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportCRCPE\\_GAR-CS\\_2016.pdf](http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportCRCPE_GAR-CS_2016.pdf)
51. Il est à noter que le cadre théorique de la présente recherche ne se limite pas exclusivement à la pensée adornienne, mais inclut également les théories d'autres penseurs de l'École de Francfort (Horkheimer, Habermas, Honneth). Il s'agit toutefois d'une recherche d'envergure qui se termine en 2020, et pour laquelle nous n'avons récolté, jusqu'à présent, que les données nous permettant de mettre en relation les discours des enseignants interrogés et les théories de Adorno, alors que les relations aux conceptualisations des autres auteurs concernent une phase à venir du projet de recherche.
52. Theodor W. Adorno, *op. cit.*, p. 183.
53. Blanchard-Laville, *op.cit.*, p. 147.
54. Theodor W. Adorno, *op. cit.*, p. 419.
55. Jean-Marie Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2004, p. 410.
56. *Ibid.*, p. 426.
57. Theodor W. Adorno, *op. cit.*
58. Raymond Geuss, *Outside Ethics*, New Jersey, Princeton University Press, 2009, p. 111 ; Estelle Ferrarese, « Le regard micrologique. L'héritage de la réflexion de la Théorie critique sur la souffrance », *Revue Internationale de psychosociologie*, n° 8, 2002, p. 77-86.
59. Theodor W. Adorno, *op. cit.*, p. 29.
60. Nicole Gabriel, « Adorno et la psychanalyse : le monde à l'envers », *Savoirs et clinique*, n° 6, 2005, p. 166.
61. Theodor W. Adorno, *op.cit.*, p. 113.
62. Maurice Tardif, *op.cit.*, p. 181.
63. Notamment Louis Levasseur, « Les jeunes enseignants de Montréal et leurs préoccupations dans un contexte de changements, de dualisation du système éducatif et d'hétérogénéité croissante des élèves », dans *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*, Bienne, Éditions HEP-Bejune, 2011, p. 149-167 ; Gérald Boutin, Lise Bessette et Houssine Dridi, *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2015, p. 58.
64. Jan Spurk, *Critique de la raison sociale. L'école de Francfort et sa théorie de la société*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2001, p. 195.
65. Theodor W. Adorno, *op. cit.*, p. 117.
66. *Ibid.*, p. 315.
67. *Ibid.*, p. 315
68. *Ibid.*, p. 419

---

## RÉSUMÉS

Depuis quelques années, différentes études portant sur la santé psychologique des enseignants québécois témoignent d'une souffrance professionnelle et personnelle de plus en plus manifeste :

difficultés émotionnelles parfois quotidiennes, épuisement professionnel, voire abandon du métier sont autant de phénomènes illustrant un réel malaise dans la profession. Ces constats exigent une prise en compte renouvelée du registre complexe des émotions investies dans les relations éducatives, et plus particulièrement dans les relations des enseignants aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : ainsi, que nous révèlent les émotions et sensibilités enseignantes à propos des conditions de travail et de l'état actuel de la profession au regard de l'intégration des EHDA ? Pour répondre à cette question, nous présentons les résultats d'une recherche menée auprès de 20 enseignants et enseignantes du Québec, dont l'objectif principal est de documenter les causes et manifestations de la souffrance enseignante. Pour analyser ces données, nous mobilisons finalement la pensée philosophique et sociologique du théoricien allemand Theodor W. Adorno qui, en affirmant que « *le besoin de faire s'exprimer la souffrance est condition de toute vérité* » (Adorno, 2003 : 29), nous permet de concevoir les émotions et souffrances enseignantes non seulement comme des manifestations affectives négatives, mais également comme des manifestations de vérité nous renseignant sur la condition enseignante elle-même.

In recent years, various studies on the psychological health of Quebec teachers have suggested an increase in the professional and personal difficulties encountered by these education practitioners: emotional problems, burnout, even teachers simply abandoning the profession are all phenomena illustrating a real disarray in the profession. These findings require a renewed consideration of the complex register of emotions invested in the educational relations, and in the relationships between teachers and students struggling with various difficulties (EHDA) in particular: what do these emotions tell us about the working conditions and the current state of the profession regarding the inclusion of these students in regular classes? To answer this question, we present the results of a research conducted with 20 teachers of Quebec, and whose main objective is to document the causes and manifestations of suffering for teachers. To analyze these data, we also appeal to the philosophical and sociological thought of the German theorist Theodor W. Adorno who, by claiming that "*the need to express suffering is a condition of all truth*" (Adorno, 2003: 29), allows us to conceive the teachers' emotions and suffering not only as negative affective manifestations, but also as manifestations of truth informing us about the teaching condition itself.

En los últimos años, varios estudios sobre la salud psicológica de los docentes de Quebec muestran un sufrimiento profesional y personal cada vez más evidente: problemas emocionales en ocasiones diarios, desgaste profesional e incluso un abandono de la profesión son fenómenos que ilustran un malestar real dentro de la profesión. Estas constataciones requieren una consideración renovada del complejo registro de las emociones invertidas en las relaciones educativas y, especialmente, en las relaciones entre los docentes y los alumnos discapacitados o con dificultades de adaptación o de aprendizaje (EHDA): así, ¿qué nos revelan estas emociones y sensibilidades de los docentes sobre las condiciones de trabajo y el estado actual de la profesión en lo relativo a la integración de estos alumnos? Para responder a esta pregunta, presentamos los resultados de una investigación realizada con 20 profesores y profesoras de Quebec, cuyo objetivo principal es documentar las causas y manifestaciones del sufrimiento de los docentes. Para analizar estos datos, recurrimos finalmente al pensamiento filosófico y sociológico del teórico alemán Theodor W. Adorno, quien al afirmar que "*la necesidad de dejar hablar al sufrimiento es la condición de toda verdad*" (Adorno, 2003: 29), nos permite concebir las emociones y el sufrimiento de los docentes no solo como manifestaciones afectivas negativas, sino también como manifestaciones de verdad que nos proporcionan información sobre la condición de los docentes en sí misma.

## INDEX

**Mots-clés** : souffrance enseignante, travail enseignant, relation éducative, EHDAA, Adorno

**Palabras claves** : sufrimiento de los docentes, trabajo del docente, relación educativa, alumnos discapacitados o con dificultades de adaptación o de aprendizaje, Adorno

**Keywords** : teachers' suffering, teaching work, educational relation, EHDAA, Adorno

## AUTEURS

### MAXIME GAUTHIER-LACASSE

Maxime Gauthier-Lacasse est doctorant en philosophie de l'éducation à l'université du Québec à Montréal (UQÀM). Il est attaché, comme membre étudiant-chercheur, au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Sa thèse doctorale porte sur la conception épistémologique de la vérité et de la connaissance chez les enseignantes et enseignants québécois.

maximegauthierlacasse@gmail.com

### ARIANNE ROBICHAUD

Arianne Robichaud (Ph.D. en fondements de l'éducation) est professeure en sociologie de l'éducation à l'université du Québec à Montréal (UQÀM) et chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches actuelles portent principalement sur la souffrance enseignante et la perception des enseignants de l'effet des nouvelles politiques de gestion éducative (nouvelle gestion publique, gestion axée sur les résultats) sur leur travail.

robichaud.arianne@uqam.ca