

Université de Montréal

Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire
œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique

par
Mylène Leroux

Département de psychopédagogie et andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Ph.D.
en sciences de l'éducation
option psychopédagogie

Septembre 2009

© Mylène Leroux, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :
Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire
œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique

présentée par
Mylène Leroux

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Colette Gervais
présidente-rapporteuse

Manon Théorêt
directrice de recherche

Roseline Garon
membre de jury

Julie Desjardins
examinatrice externe

RÉSUMÉ

Le contexte actuel de la profession enseignante au Québec est caractérisé par l'évolution manifeste qu'a connue l'enseignement depuis les dernières décennies, évolution marquée par une complexification de la tâche, accentuée par divers phénomènes sociaux. En dépit de l'épuisement professionnel et de l'attrition de certains, plusieurs enseignantes et enseignants relèvent le défi de l'enseignement en milieux difficiles et réussissent à se développer professionnellement. Ce phénomène s'apparente au concept de résilience. Parmi les facteurs personnels de protection qui favorisent la résilience, les habiletés et compétences professionnelles ont déjà été mises en évidence chez le personnel scolaire résilient. De son côté, la littérature sur le développement des compétences professionnelles valorise l'importance de la réflexion sur la pratique comme vecteur privilégié de ce processus. Dans cette perspective, la question de recherche posée est à savoir si des relations peuvent être établies entre la résilience et la réflexion sur la pratique en enseignement.

Ainsi, suivant la conceptualisation de G.E. Richardson (2002), nous avons tenté d'explorer les relations entre la résilience et la réflexion du personnel enseignant, telle que conceptualisée par Korthagen (1985, 2004), à l'aide de stratégies mixtes de collecte et d'analyse des données. Nous avons d'abord opérationnalisé les deux concepts par des indices provenant de plusieurs instruments: questionnaire sur la qualité de vie au travail, journal d'autoévaluation du stress, entretien semi-dirigé. Vingt-et-une enseignantes et deux enseignants de sept écoles primaires parmi les plus défavorisées de Montréal ont participé à l'étude. Près de 7000 unités de sens ont été codées dans les entretiens. Des analyses quantitatives et qualitatives ont permis de décrire l'adversité (stress) vécue par les participants, leur qualité de vie au travail et leurs compétences professionnelles (adaptation positive), de même que leurs facteurs de risque et de protection, individuels et environnementaux. Cette démarche a permis de dégager quatre profils généraux de résilience parmi les 23 participants: très résilient (2), résilient (9), peu résilient (8) et non résilient (2). Parallèlement, le processus et les contenus de la réflexion des participants ont été analysés à partir des modèles théoriques choisis. On remarque que la plupart des participants se centrent davantage sur la description des situations problématiques, plutôt que sur la recherche de solutions, et sur les contenus environnementaux, plutôt que personnels. L'analyse verticale de quatre cas représentatifs des profils de résilience a permis des comparaisons approfondies au plan de la réflexion. Ce sont les enseignantes situées aux extrêmes du continuum de résilience (la plus résiliente et la moins résiliente de l'échantillon) qui ont montré les distinctions les plus nettes. Notamment, il semblerait qu'une faible résilience soit liée à une centration accrue sur les problèmes plutôt que sur les solutions, ainsi que sur les contenus réflexifs environnementaux plutôt que personnels, et inversement.

Enfin, malgré certaines limites méthodologiques et conceptuelles, cette étude révèle l'existence de liens empiriques entre la réflexion et la résilience d'enseignantes et d'enseignants œuvrant en milieux défavorisés. Elle ouvre également la voie à des pistes pour développer la résilience du personnel scolaire et propose des idées de recherches prospectives.

MOTS-CLÉS: Résilience, réflexion sur la pratique, enseignement, milieux défavorisés, stress, développement professionnel, compétences professionnelles, résolution de problèmes

ABSTRACT

The actual teaching context in Québec is undoubtedly influenced by changes of the profession throughout the last decades. These changes are marked by the growing complexity of the task and the challenging working conditions, especially in poor inner-city schools. While some teachers suffer from burnout or literally quit the profession, others take it as a challenge and find ways to improve themselves professionally; this could be termed resilience. Some studies point out that the professional competences and abilities are an important personal protective factor enhancing teacher resilience. Besides, the professional development literature stresses that teacher reflection is fairly significant in this process. In that perspective, we can wonder if some links could be emphasized between teacher resilience and reflection.

Thus, according to G.E. Richardson's (2002) conceptualization, we explored the relationship between teacher resilience and reflection on practice, as conceptualized by Korthagen (1985, 2004). To do so, we used a mixed method approach. Before data collection and analysis, we first had to operationalize these two concepts, by means of indicators from different instruments: a quality of work life questionnaire, a daily stress diary, a semi-structured interview. 23 teachers across seven Montréal underprivileged elementary schools participated to the whole study. Nearly 7000 segments were coded in the interviews. The quantitative and qualitative analysis of the data enabled us to describe the adversity (stress) faced by the participants, their quality of work life and their professional competences (positive adaptation), and their personal and environmental risk and protective factors. This procedure made it possible to identify four resilience profiles among the 23 teachers: 1) very resilient (2 teachers), 2) resilient (9 teachers), 3) less resilient (8 teachers), and 4) non resilient (2 teachers). Each teacher was then characterized according to his reflection, using the selected theoretical models. Most of the teachers seemed more concerned describing the problems than searching for solutions to solve them, and mostly centered on the environmental contents of reflection, instead the personal ones. Afterwards, the vertical analysis of four representative cases was compared to highlight the differences between the teachers, according to their reflection. These distinctions were stronger and clearer for the two teachers situated at the extremes of the resilience continuum (the most resilient and the less resilient teachers of the sample). Particularly, a low resilience seemed to be related to an increased emphasis on the problems instead of the solutions, and on the environmental instead of the personal reflective contents, and inversely.

At last, despite some empirical and methodological limits, this research reveals the evidence of empirical relationships between resilience and reflection of elementary teachers working in poor inner-city schools. The study also highlights some avenues for professional development and teacher resilience, and suggests ideas for future research.

KEY-WORDS: Teacher resilience, teacher reflection, teaching, poor inner-city schools, stress, professional development, professional competences, problem solving

TABLE DES MATIÈRES

<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	<i>x</i>
<i>LISTE DES FIGURES</i>	<i>xiv</i>
<i>LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS</i>	<i>xv</i>
<i>DÉDICACE</i>	<i>xvi</i>
<i>REMERCIEMENTS</i>	<i>xvii</i>
<i>INTRODUCTION</i>	<i>1</i>
<i>1- PROBLÉMATIQUE</i>	<i>4</i>
1.1- Le contexte actuel de l'enseignement au Québec	4
1.1-1. Les exigences sociales envers l'école et les conditions de pratique	4
1.1-2. Le renouveau pédagogique	7
1.2- L'expérience vécue des enseignantes et enseignants	8
1.2-1. Le stress enseignant	8
1.2-1.1. Des sources du stress enseignant	10
1.2-1.2. Liens entre le stress enseignant et certaines caractéristiques	11
1.2-1.3. Des stratégies pour contrer le stress	11
1.2-1.4. Des conséquences possibles du stress	13
1.2-2. La satisfaction et la persévérance des enseignantes et enseignants	14
1.2-2.1. La satisfaction des enseignantes et enseignants	14
1.2-2.2. La persévérance des enseignantes et enseignants	15
1.2-3. La qualité de vie au travail	15
1.2-4. La résilience et les facteurs associés	17
1.2-4.1. La résilience	17
1.2-4.2. Les facteurs de risque et de protection	21
1.3- Les compétences professionnelles des enseignantes et enseignants	23
1.3-1. Définition et développement des compétences professionnelles	23
1.3-1.1. Quelques précisions sur la compétence	23
1.3-1.2. Le développement des compétences professionnelles	24
1.3-2. Le développement professionnel en enseignement	25
1.3-3. L'enseignante ou l'enseignant professionnel	27
1.3-3.1. L'enseignement, une profession	27
1.3-3.2. Les enseignantes et enseignants, des professionnels	28
1.3-4. La réflexion des enseignantes et enseignants	29
1.3-4.1. Le rôle perçu de la réflexion pour les compétences professionnelles	30
1.3-4.2. Le potentiel de la réflexion pour améliorer la pratique	30

1.3-4.3.	La contribution probable de la réflexion aux fonctions du professionnel de l'enseignement _____	31
1.3-4.4.	La réflexion comme pivot potentiel du développement professionnel _____	32
1.3-4.5.	Les limites du concept et la pertinence de son étude _____	34
1.4-	L'objectif général de la recherche _____	35
2-	CADRE CONCEPTUEL _____	36
2.1-	Les principaux concepts de la recherche _____	36
2.1-1.	La résilience des enseignantes et enseignants _____	36
2.1-1.1.	L'évolution du concept et de la recherche sur la résilience _____	36
2.1-1.2.	Des définitions et conceptualisations de la résilience _____	39
2.1-1.3.	Des études sur la résilience chez l'adulte _____	49
2.1-1.4.	Des études sur la résilience en éducation _____	54
2.1-1.5.	La résilience au point de vue opérationnel _____	70
2.1-2.	La réflexion des enseignantes et enseignants _____	77
2.1-2.1.	L'évolution du concept et de la recherche sur la réflexion _____	77
2.1-2.2.	Des clarifications conceptuelles sur la réflexion des enseignantes et enseignants _____	80
2.1-2.3.	Des recherches sur la réflexion des enseignantes et enseignants _____	105
2.1-2.4.	La réflexion au point de vue opérationnel _____	111
2.2-	Définitions retenues et objectifs spécifiques de la recherche _____	116
3-	MÉTHODE _____	120
3.1-	Type de recherche et approche méthodologique _____	120
3.2-	Échantillon _____	121
3.2-1.	Portrait des écoles participantes _____	121
3.2-1.1.	Étude pilote _____	122
3.2-1.2.	Étude principale _____	122
3.2-2.	Portrait des enseignantes et enseignants participants _____	124
3.2-2.1.	Étude pilote _____	124
3.2-2.2.	Étude principale _____	124
3.3-	Instruments de collecte des données _____	125
3.3-1.	ISQVT _____	126
3.3-2.	Autoévaluation des compétences professionnelles _____	128
3.3-3.	Journaux d'autoévaluation du stress quotidien _____	128
3.3-4.	Entretien semi-dirigé _____	130
3.3-4.1.	Résilience _____	130
3.3-4.2.	Réflexion sur la pratique _____	131
3.3-5.	Questionnaire sur la réflexion _____	134

3.3-6.	Opérationnalisation des concepts _____	135
3.3-6.1.	Définition opérationnelle de la résilience des enseignantes et enseignants _____	135
3.3-6.2.	Définition opérationnelle de la réflexion des enseignantes et enseignants _____	136
3.4-	Déroulement de la recherche _____	136
3.4-1.	Étude pilote _____	136
3.4-2.	Étude principale _____	138
3.5-	Stratégies d'analyse des données _____	140
3.5-1.	Analyses quantitatives _____	140
3.5-1.1.	ISQVT _____	140
3.5-1.2.	Journaux de stress _____	140
3.5-1.3.	Autoévaluation des compétences professionnelles _____	140
3.5-2.	Analyses qualitatives _____	140
3.5-2.1.	Journaux de stress _____	140
3.5-2.2.	Entretien _____	141
3.6-	Considérations éthiques _____	145
3.6-1.	Contrôle de la qualité _____	145
3.6-1.1.	La fidélité _____	145
3.6-1.2.	La validité _____	146
3.6-1.3.	La validité externe ou la transférabilité _____	146
3.6-1.4.	L'objectivité _____	147
3.6-2.	Aspects déontologiques _____	147
4-	RÉSULTATS _____	149
4.1-	Analyses descriptives transversales _____	149
4.1-1.	Évaluation de la résilience _____	149
4.1-1.1.	Résultats généraux sur l'adaptation positive _____	149
4.1-1.2.	Résultats généraux sur l'adversité _____	157
4.1-1.3.	Résultats généraux sur la résilience _____	160
4.1-2.	Caractérisation de la réflexion _____	173
4.1-2.1.	Processus de réflexion _____	173
4.1-2.2.	Contenus de réflexion _____	176
4.1-3.	Réflexion et résilience _____	179
4.2-	Analyses verticales de quatre cas _____	183
4.2-1.	Enseignante très résiliente – Anne (cas #19) _____	184
4.2-1.1.	Évaluation de la résilience d'Anne (TR) _____	184
4.2-1.2.	Caractérisation de la réflexion d'Anne (TR) _____	192
4.2-2.	Enseignante résiliente – Julie (cas #23) _____	196
4.2-2.1.	Évaluation de la résilience de Julie (R) _____	197

4.2-2.2.	Caractérisation de la réflexion de Julie (R)	205
4.2-3.	Enseignante peu résiliente – Chantal (cas #10)	209
4.2-3.1.	Évaluation de la résilience de Chantal (PR)	210
4.2-3.2.	Caractérisation de la réflexion de Chantal (PR)	219
4.2-4.	Enseignante non résiliente – Carole (cas #5)	223
4.2-4.1.	Évaluation de la résilience de Carole (NR)	223
4.2-4.2.	Caractérisation de la réflexion de Carole (NR)	231
4.3-	Comparaison des quatre profils individuels d’enseignantes	235
4.3-1.	Comparaison au point de vue de la résilience	236
4.3-1.1.	Qualité de vie au travail	236
4.3-1.2.	Compétences et habiletés professionnelles	237
4.3-1.3.	Stress	237
4.3-1.4.	Facteurs de risque et de protection	238
4.3-2.	Comparaison au point de vue de la réflexion	238
4.3-2.1.	Processus de réflexion	239
4.3-2.2.	Contenus de réflexion	241
4.3-2.3.	Informations complémentaires	244
5-	DISCUSSION	247
5.1-	Interprétation des principaux résultats de l’étude	247
5.1-1.	Vers des pistes d’opérationnalisation de la résilience des enseignantes et enseignants	247
5.1-1.1.	L’adversité et la vulnérabilité des enseignantes et enseignants	248
5.1-1.2.	La qualité de vie au travail, un indice d’adaptation positive	249
5.1-1.3.	Les compétences professionnelles des enseignantes et enseignants	253
5.1-1.4.	Des facteurs de risque et de protection chez les enseignantes et enseignants	255
5.1-1.5.	Bilan de l’opérationnalisation de la résilience des enseignantes et enseignants	263
5.1-2.	Des outils pour accéder à la réflexion des enseignantes et enseignants, et la caractériser	265
5.1-2.1.	Synthèse du processus de réflexion chez les enseignantes et enseignants	266
5.1-2.2.	À propos des préoccupations des enseignantes et enseignants	268
5.1-2.3.	Bilan de l’opérationnalisation de la réflexion des enseignantes et enseignants	270
5.1-3.	Comparaison des profils de résilience en fonction de la réflexion	272
5.1-3.1.	Les enseignantes et enseignants non résilients réfléchissent différemment	273
5.1-3.2.	Des profils individuels distinctifs pour Anne et Carole	274
5.1-4.	L’émergence de liens empiriques entre résilience et réflexion	276
5.2-	Apports et retombées de l’étude	281
5.3-	Vers des études prospectives	283
5.4-	Limites et biais de l’étude	286
5.4-1.	Mesure du stress	286

5.4-2. Questionnaire sur la qualité de vie au travail _____	287
5.4-3. Autoévaluation des compétences et habiletés professionnelles _____	287
5.4-4. Évaluation de la résilience et de la réflexion des enseignantes et enseignants _____	288
5.4-5. Considérations générales _____	290
CONCLUSION _____	291
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES _____	299
ANNEXE 1 - SYNTHÈSE DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION IDENTIFIÉS DANS LES ÉCRITS SUR LA RÉSILIENCE CHEZ L'ADULTE ____	I
ANNEXE 2 - LA RÉSILIENCE À L'ÉCOLE _____	V
ANNEXE 3 - FACTEURS DE RISQUE PERSONNELS ET ENVIRONNEMENTAUX _____	VIII
ANNEXE 4 – SYNTHÈSE DES RECHERCHES SUR LA RÉSILIENCE _____	X
ANNEXE 5 – SYNTHÈSE DES RECHERCHES SUR LA RÉFLEXION _____	XIII
ANNEXE 6 - QUESTIONNAIRE SUR LA RÉSILIENCE : ISQVT _____	XV
ANNEXE 7 - AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES _____	XVII
ANNEXE 8 - JOURNAL D'AUTOÉVALUATION DU STRESS QUOTIDIEN ____	XX
ANNEXE 9 - CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ _____	XXI
ANNEXE 10 - QUESTIONNAIRE SUR LA RÉFLEXION _____	XXV
ANNEXE 11 – GRILLE DE CODAGE (RÉSILIENCE) _____	XXIX
ANNEXE 12 – GRILLE DE CODAGE (RÉFLEXION) _____	XXXIII
ANNEXE 13 - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT _____	XXXVII
ANNEXE 14 - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT COMPLÉMENTAIRE POUR NOTRE ÉTUDE _____	XXXIX
ANNEXE 15 – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE _____	XLI
ANNEXE 16 – FRÉQUENCES DES SCORES ISQVT _____	XLII

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau I – Facteurs de protection personnels des enseignantes et enseignants</i>	66
<i>Tableau II – Facteurs de risque personnels des enseignantes et enseignants</i>	67
<i>Tableau III – Facteurs de protection environnementaux des enseignantes et enseignants</i>	68
<i>Tableau IV – Facteurs de risque environnementaux des enseignantes et enseignants</i>	69
<i>Tableau V - Synthèse des informations des écoles participantes</i>	124
<i>Tableau VI - Caractéristiques des participants de l'échantillon</i>	125
<i>Tableau VII - Association des questions d'entretien et des aspects ciblés pour la résilience et le processus de réflexion</i>	133
<i>Tableau VIII - Présentation des outils de collecte des données</i>	135
<i>Tableau IX – Répartition préliminaire des participants dans les écoles</i>	138
<i>Tableau X – Répartition finale des participants dans les écoles</i>	139
<i>Tableau XI- Déroulement de la recherche</i>	139
<i>Tableau XII - Statistiques descriptives pour l'état, le but et le score ISQVT (écart) pour les 23 participants</i>	150
<i>Tableau XIII - Critères d'évaluation du degré d'adaptation (QVT)</i>	152
<i>Tableau XIV - Évaluation de l'adaptation des participants</i>	152
<i>Tableau XV - Répartition des participants en fonction de leur degré d'adaptation</i>	153
<i>Tableau XVI - Items du travail sondés chez les participants</i>	154
<i>Tableau XVII - Autoévaluation moyenne des compétences professionnelles de tous les participants (23 cas)</i>	156
<i>Tableau XVIII - Évaluation du stress des participants</i>	159
<i>Tableau XIX - Raisons évoquées pour expliquer un stress élevé</i>	159
<i>Tableau XX – Raisons évoquées pour expliquer un stress faible</i>	160
<i>Tableau XXI - Proportions des occurrences des facteurs de risque et de protection (23 cas)</i>	161
<i>Tableau XXII - Proportions des occurrences des facteurs de risque (23 cas)</i>	162
<i>Tableau XXIII - Proportions des occurrences des facteurs de protection (23 cas)</i>	164
<i>Tableau XXIV - Barèmes de la proportion des facteurs de risque et de protection</i>	166
<i>Tableau XXV - Évaluation de la résilience des participants</i>	167
<i>Tableau XXVI - Répartition des participants en fonction de leur degré de résilience</i>	168
<i>Tableau XXVII - Proportions des facteurs de risque et de protection en fonction du degré de résilience</i>	168
<i>Tableau XXVIII - Proportions des occurrences des facteurs de risque en fonction de la résilience (21 cas)</i>	170
<i>Tableau XXIX - Proportions des occurrences des facteurs de protection en fonction de la résilience (21 cas)</i>	172
<i>Tableau XXX - Moyenne des autoévaluations et des scores d'autoévaluation des compétences professionnelles en fonction du degré de résilience (21 cas)</i>	173
<i>Tableau XXXI - Proportions des occurrences des étapes du processus (23 cas)</i>	175

<i>Tableau XXXII - Proportion des occurrences des contenus de réflexion (23 cas)</i>	177
<i>Tableau XXXIII - Proportion des occurrences des étapes du processus en fonction de la résilience (21 cas)</i>	179
<i>Tableau XXXIV - Proportion des occurrences des contenus de réflexion en fonction de la résilience (21 cas)</i>	181
<i>Tableau XXXV - Comparaison des résultats à l'ISQVT pour Anne par rapport à l'échantillon</i>	184
<i>Tableau XXXVI - Autoévaluation des compétences professionnelles d'Anne</i>	186
<i>Tableau XXXVII - Fluctuations des indices de stress les plus élevés d'Anne au cours des quatre semaines</i>	188
<i>Tableau XXXVIII - Comparaison des proportions des facteurs de risque et de protection d'Anne avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	189
<i>Tableau XXXIX - Comparaison des proportions des occurrences des facteurs de risque d'Anne avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	190
<i>Tableau XL - Comparaison des proportions des occurrences des facteurs de protection d'Anne avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	191
<i>Tableau XLI - Extraits de l'entretien d'Anne codés dans le processus de réflexion</i>	193
<i>Tableau XLII - Comparaison des proportions des occurrences des étapes du processus de réflexion d'Anne avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	194
<i>Tableau XLIII - Extraits de l'entretien d'Anne codés dans les contenus de réflexion</i>	195
<i>Tableau XLIV - Comparaison des proportions des occurrences des contenus de réflexion d'Anne avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	196
<i>Tableau XLV - Comparaison des résultats à l'ISQVT pour Julie par rapport à l'échantillon</i>	197
<i>Tableau XLVI - Autoévaluation des compétences professionnelles de Julie</i>	199
<i>Tableau XLVII - Fluctuations des indices de stress les plus élevés de Julie au cours des quatre semaines</i>	200
<i>Tableau XLVIII - Comparaison des proportions des facteurs de risque et de protection de Julie avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	202
<i>Tableau XLIX - Comparaison des proportions des occurrences des facteurs de risque de Julie avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	203
<i>Tableau L - Comparaison des proportions des occurrences des facteurs de protection de Julie avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	204
<i>Tableau LI - Extraits de l'entretien de Julie codés dans le processus de réflexion</i>	206
<i>Tableau LII - Comparaison des proportions des occurrences des étapes du processus de réflexion de Julie avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	207
<i>Tableau LIII - Extraits de l'entretien de Julie codés dans les contenus de réflexion</i>	208
<i>Tableau LIV - Comparaison des proportions des occurrences des contenus de réflexion de Julie avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	209
<i>Tableau LV - Comparaison des résultats à l'ISQVT pour Chantal par rapport à l'échantillon</i>	210
<i>Tableau LVI - Autoévaluation des compétences professionnelles de Chantal</i>	213

<i>Tableau LVII - Fluctuations des indices de stress les plus élevés de Chantal au cours des quatre semaines</i>	214
<i>Tableau LVIII - Comparaison des proportions des facteurs de risque et de protection de Chantal avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	215
<i>Tableau LIX - Comparaison des proportions des occurrences des facteurs de risque de Chantal avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	217
<i>Tableau LX - Comparaison des proportions des occurrences des facteurs de protection de Chantal avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	218
<i>Tableau LXI - Extraits de l'entretien de Chantal codés dans le processus de réflexion</i>	219
<i>Tableau LXII - Comparaison des proportions des occurrences des étapes du processus de réflexion de Chantal avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	220
<i>Tableau LXIII - Extraits de l'entretien de Chantal codés dans les contenus de réflexion</i>	221
<i>Tableau LXIV - Comparaison des proportions des occurrences des contenus de réflexion de Chantal avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	222
<i>Tableau LXV - Comparaison des résultats à l'ISQVT pour Carole par rapport à l'échantillon</i>	223
<i>Tableau LXVI - Autoévaluation des compétences professionnelles de Carole</i>	225
<i>Tableau LXVII - Fluctuations des indices de stress les plus élevés de Carole au cours des quatre semaines</i>	226
<i>Tableau LXVIII - Comparaison des proportions des facteurs de risque et de protection de Carole avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	228
<i>Tableau LXIX - Comparaison des proportions des occurrences des facteurs de risque de Carole avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	229
<i>Tableau LXX - Comparaison des proportions des occurrences des facteurs de protection de Carole avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	230
<i>Tableau LXXI - Extraits de l'entretien de Carole codés dans le processus de réflexion</i>	232
<i>Tableau LXXII - Comparaison des proportions des occurrences des étapes du processus de réflexion de Carole avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	233
<i>Tableau LXXIII - Extraits de l'entretien de Carole codés dans les contenus de réflexion</i>	234
<i>Tableau LXXIV - Comparaison des proportions des occurrences des contenus de réflexion de Carole avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon total</i>	235
<i>Tableau LXXV - Comparaison des résultats à l'ISQVT pour Anne, Julie, Chantal et Carole par rapport à l'échantillon total</i>	236
<i>Tableau LXXVI - Moyenne des autoévaluations et des scores d'autoévaluation des compétences professionnelles en fonction du degré de résilience (4 cas)</i>	237
<i>Tableau LXXVII - Comparaison des proportions des facteurs de risque et de protection entre les 4 cas</i>	238
<i>Tableau LXXVIII - Proportion des occurrences des étapes du processus pour les 4 profils de résilience (4 cas)</i>	239
<i>Tableau LXXIX - Proportion des occurrences des contenus de réflexion pour les 4 profils de résilience (4 cas)</i>	242
<i>Tableau LXXX - Comparaison des autoévaluations des compétences professionnelles (4 cas)</i>	254

<i>Tableau LXXXI – Forces intérieures et qualités chez l’adulte</i>	<i>I</i>
<i>Tableau LXXXII – Habiletés et compétences chez l’adulte</i>	<i>II</i>
<i>Tableau LXXXIII – Supports externes et ressources chez l’adulte</i>	<i>III</i>
<i>Tableau LXXXIV – Facteurs de risque environnementaux chez l’adulte</i>	<i>IV</i>
<i>Tableau LXXXV – Facteurs de protection internes</i>	<i>V</i>
<i>Tableau LXXXVI – Facteurs de protection environnementaux (caractéristiques de la famille, de l’école et des communautés)</i>	<i>V</i>
<i>Tableau LXXXVII – La résilience chez les éducatrices et éducateurs</i>	<i>VI</i>
<i>Tableau LXXXVIII – La résilience dans l’école</i>	<i>VII</i>
<i>Tableau LXXXIX – Facteurs de risque personnels</i>	<i>VIII</i>
<i>Tableau XC – Facteurs de risque environnementaux : famille, communauté, groupe d’amis</i>	<i>VIII</i>
<i>Tableau XCI – Facteurs de risque environnementaux : école</i>	<i>IX</i>
<i>Tableau XCII – Synthèse des types de recherches et méthodes des études sur la résilience adulte</i>	<i>X</i>
<i>Tableau XCIII – Synthèse des types de recherches sur la réflexion des enseignantes et enseignants et méthodes employées</i>	<i>XIII</i>
<i>Tableau XCIV – Sous-échelles et items de l’ISQVT</i>	<i>XV</i>
<i>Tableau XCV – Fréquences des scores ISQVT</i>	<i>XLII</i>

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 - Modèle de processus résilience</i>	45
<i>Figure 2 - Modèle ALACT de réflexion sur la pratique</i>	102
<i>Figure 3 - Modèle des niveaux de changement</i>	103
<i>Figure 4 - Histogramme de la distribution de la variable Score ISQVT</i>	151
<i>Figure 5 - Niveaux de stress maximum atteints par les participants</i>	158
<i>Figure 6 - Histogramme des proportions des facteurs de risque et de protection en fonction du degré de résilience</i>	169
<i>Figure 7 - Répartition des étapes du processus de réflexion dans l'incident critique (IC)</i>	175
<i>Figure 8 - Répartition des étapes du processus de réflexion dans le sosie</i>	176
<i>Figure 9 - Répartition des contenus de réflexion dans l'incident critique</i>	178
<i>Figure 10 - Répartition des contenus de réflexion dans le sosie</i>	178
<i>Figure 11 - Répartition des étapes du processus de réflexion dans l'IC en fonction du degré de résilience</i>	180
<i>Figure 12 - Répartition des étapes du processus de réflexion dans le sosie en fonction du degré de résilience</i>	180
<i>Figure 13 - Répartition des contenus de réflexion dans l'IC en fonction du degré de résilience</i>	182
<i>Figure 14 - Répartition des contenus de réflexion dans le sosie en fonction du degré de résilience</i>	182
<i>Figure 15 - Répartition des étapes du processus de réflexion dans l'IC en fonction de la résilience</i>	240
<i>Figure 16 - Répartition des étapes du processus de réflexion dans le sosie en fonction de la résilience</i>	240
<i>Figure 17 - Répartition des contenus de réflexion dans l'IC en fonction de la résilience</i>	243
<i>Figure 18 - Répartition des contenus de réflexion dans le sosie en fonction de la résilience</i>	243
<i>Figure 19 – Comparaison des facteurs de risque individuels et environnementaux (4 cas)</i>	259
<i>Figure 20 – Comparaison des facteurs de protection individuels et environnementaux (4 cas)</i>	260
<i>Figure 21 – Comparaison de la répartition des étapes du processus de réflexion dans l'IC</i>	277
<i>Figure 22 – Comparaison de la répartition des étapes du processus de réflexion dans le sosie</i>	277
<i>Figure 23 – Comparaison de la répartition des contenus de réflexion dans l'IC</i>	278
<i>Figure 24 – Comparaison de la répartition des contenus de réflexion dans le sosie</i>	279
<i>Figure 25 - Modèle des processus intégrés de résilience et de réflexion des enseignantes et enseignants</i>	284
<i>Figure 26 - Exemple de question de l'ISQVT (interface)</i>	XVI
<i>Figure 27 - Dernière section de l'ISQVT</i>	XVI

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AQETA	Association québécoise pour les troubles d'apprentissage
CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSIM	Conseil scolaire de l'île de Montréal
DGA	Difficultés graves d'apprentissage
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
IGD	Indice global de défavorisation
IMSE	Indice de milieu socio-économique
ISQ	Institut de la statistique du Québec
ISQVT	Inventaire Systémique de la Qualité de Vie au Travail
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du travail
OPQ	Office des professions du Québec
PIA	Plan d'intervention adapté
PNE	Personnel non enseignant
QVT	Qualité de vie au travail
SFR	Seuil de faible revenu
TES	Technicienne ou technicien en éducation spécialisée
TIC	Technologies de l'information et de la communication

DÉDICACE

À ma mère Pierrette et à mon père Claude, qui par leur amour, leur soutien et leurs encouragements, ont su me transmettre la confiance, le goût de l'effort, la curiosité intellectuelle et la persévérance nécessaires pour mener à terme un projet d'une telle envergure. De tout mon cœur, merci!

Et à la mémoire d'Armand et Marie-Jeanne Lauzon qui ont laissé une empreinte indélébile dans ma vie.

REMERCIEMENTS

Parce que le parcours et la démarche ont autant d'importance que l'arrivée, je tiens à remercier chaleureusement tous ceux qui ont croisé ma route et qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont encouragée et aidée à aller un peu plus haut et un peu plus loin.

D'abord, merci aux enseignantes et aux enseignants qui ont généreusement accepté de me consacrer de leur précieux temps en participant à cette étude, parce que sans eux, mes recherches n'auraient pas de sens ni de finalité. J'espère que mon travail puisse apporter un éclairage nouveau et pertinent sur leur pratique. Je remercie aussi le FQRSC et l'Université de Montréal qui m'ont permis de me consacrer à temps plein à mes études durant toutes ces années, grâce à leur importante contribution financière.

Mes remerciements les plus ardents reviennent à ma directrice de recherche, Manon Théorêt, qui m'a offert un encadrement exemplaire, par sa grande disponibilité et ses conseils judicieux. Au fil des ans, elle a su être à l'écoute de mes besoins, me procurer un soutien et un appui constants, et m'offrir des opportunités exceptionnelles de recherche et d'enseignement. Je tiens à lui exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude.

Je remercie également Colette Gervais et Roseline Garon, professeures à la Faculté des sciences de l'éducation, pour leur apport indéniable à ma formation de chercheuse. Merci à Colette pour sa confiance et pour toutes les opportunités de participation à des articles et à des congrès scientifiques. Je remercie Roseline de m'avoir permis d'être son bras droit et de m'avoir toujours considérée d'égal à égal; les responsabilités qu'elle m'a confiées m'ont donné la chance de réaliser de nombreux apprentissages.

Je tiens en outre à remercier le personnel de soutien, surtout Louise Simard, Lily Bilodeau et Marie-France Lauzon, les chargés de cours et les professeurs de l'Université de Montréal. Plus particulièrement, Robert David et Florian Meyer, avec qui j'ai collaboré en tant qu'auxiliaire d'enseignement et dont les innovations pédagogiques sont plus qu'inspirantes; Nathalie Trépanier, pour son écoute, ses encouragements et ses paroles réconfortantes; Annie Malo pour sa générosité et pour son insatiable motivation et son engagement au travail; Frédéric Yvon, qui m'a donné ma première chance en tant que collaboratrice à un ouvrage à caractère pédagogique; Louise Poirier, qui a semé en moi la passion pour la recherche en éducation.

Mes sincères remerciements à ma famille, mon père Claude, ma mère Pierrette, mon frère Jean-François, ma belle-sœur Roxanne, mes cousines et amies Isabelle et Sabrina, pour m'avoir encouragée sans relâche et avoir manifesté un intérêt soutenu pour toutes mes initiatives. Un grand merci aussi à Mélanie C., qui me rappelle, par sa présence essentielle et sa vivacité, combien il est bon de voir la vie avec humour; à Valérie, amie de longue date qui a partagé toutes mes joies et mes peines depuis des lunes; à Louis, dont le soutien en temps de tourments a été indispensable et incomparable.

Un merci tout spécial à Mélanie P., pour son optimisme inébranlable, son oreille attentive et son travail exceptionnel, dont la valeur est considérable pour cette thèse (RsFPEeaAide). Je remercie également Élisabeth (collègue de bureau irremplaçable), Isabelle P. et France, mes « amies PhD » qui m'ont inspirée et servi de modèle, de même que mes autres collègues de l'Université, avec lesquels j'ai eu tant de plaisir à partager les aléas des études supérieures (et les 5 à 7): Maude, Élise, Audrey, Pierre-David, David, Alexandre, Marie-Noël, Ismail, et j'en passe.

Merci à vous tous qui avez rendu cette expérience si enrichissante et inoubliable!

INTRODUCTION

La tâche enseignante s'est complexifiée au cours des dernières décennies. À cela s'ajoutent des conditions de pratique souvent difficiles, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement en milieux urbains défavorisés et pluriethniques. En dépit de ces conditions d'adversité, certains membres du personnel enseignant réussissent tout de même à s'adapter positivement; ils semblent faire preuve de résilience. Des chercheuses et chercheurs ont exploré ce phénomène de résilience chez les personnels scolaires et ils ont mis en évidence les compétences professionnelles des individus comme facteur de protection personnel.

Parallèlement, la littérature sur le développement professionnel des enseignantes et enseignants met en lumière la contribution potentielle de la réflexion sur la pratique dans ce processus. Pour plusieurs, elle jouerait un rôle essentiel dans le développement des compétences professionnelles, elle contribuerait à améliorer la pratique et elle servirait même de moteur à la professionnalisation de l'enseignement.

Ainsi, puisque les compétences professionnelles ressortent chez les enseignantes et enseignants faisant preuve de résilience et que la réflexion contribuerait au développement de celles-ci, pourrait-on établir des liens entre résilience et réflexion? L'objectif principal de cette étude¹ est justement d'explorer les relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et leur réflexion sur la pratique.

Au chapitre un, nous exposons la problématique sous-jacente à cette recherche. Nous décrivons d'abord brièvement le contexte actuel de l'enseignement au Québec, puis nous nous intéressons à l'expérience vécue et aux compétences professionnelles du corps enseignant. Tout au long de ce chapitre, nous faisons émerger la pertinence scientifique et sociale de l'étude des concepts de résilience et de réflexion, ce qui aboutit à l'objectif général de l'étude.

Au second chapitre, nous examinons en profondeur les principaux concepts à l'étude. À partir de notre recension d'écrits théoriques et empiriques, nous traçons d'abord un bref historique de l'étude de la résilience et de la réflexion des enseignantes et enseignants. Pour chacun des concepts, nous nous attardons ensuite à diverses définitions, conceptualisations et modèles décrits dans la littérature. Suivent une

¹ Cette étude a été rendue possible grâce à la contribution financière du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), de même que de l'Université de Montréal.

recension empirique de plusieurs études sur ces sujets, de même que des considérations au point de vue opérationnel. Nous concluons ce chapitre en définissant les deux concepts et en identifiant les objectifs spécifiques de l'étude.

Dans le troisième chapitre, nous détaillons en premier lieu le type de recherche et l'approche méthodologique employés dans cette étude. Nous dressons ensuite un portrait des écoles et des personnes participantes. De plus, nous décrivons les différents instruments de collecte des données et le déroulement de la recherche. Nous expliquons enfin les diverses stratégies d'analyse quantitative et qualitative des données utilisées, et nous abordons quelques questions éthiques entourant la recherche.

Le chapitre quatre présente pour sa part les résultats issus de nos démarches de recherche. La première partie expose des analyses descriptives transversales en ce qui concerne l'évaluation de la résilience, la caractérisation de la réflexion et quelques liens entre ces deux aspects. La deuxième partie consiste en une analyse verticale de quatre cas spécifiques qui représentent le mieux leur profil de résilience: Anne (très résiliente), Julie (résiliente), Chantal (peu résiliente) et Carole (non résiliente). Dans la dernière partie de ce chapitre, nous comparons ces quatre profils individuels au point de vue de leur résilience et de leur réflexion sur la pratique, afin de mettre à jour les relations entre les deux concepts et ainsi répondre à nos objectifs de recherche.

Au cinquième et dernier chapitre, nous interprétons les principaux résultats afin d'ajouter notre contribution au champ de la recherche sur les enseignantes et enseignants. Nous revenons d'abord sur l'opérationnalisation de la résilience et de la réflexion en enseignement pour en juger la pertinence. Nous comparons par la suite les profils de résilience (collectifs et individuels) en fonction de la réflexion, ce qui permet de répondre à l'objectif principal de la recherche. Au cours de ce chapitre, nous traçons également divers liens avec la littérature théorique et empirique sur la résilience et la réflexion. Nous précisons ensuite quelques apports et retombées potentielles de l'étude aux plans théorique, méthodologique et pédagogique. Nous terminons en soulevant quelques pistes d'études prospectives et en soulignant les limites et biais de la recherche.

En conclusion, nous rappelons les objectifs et les diverses étapes de l'étude, et nous résumons les principaux résultats et leur signification. Nous revenons sur les grandes lignes des limites de la recherche, mais également sur ses points forts et sur sa contribution aux plans social et scientifique. La thèse se termine sur quelques idées de recherches ultérieures et pistes de réflexion découlant des résultats mis en valeur.

1- PROBLÉMATIQUE

Œuvrant dans un contexte en évolution, les enseignantes et enseignants doivent de plus en plus faire face à des tâches qui se complexifient de manière considérable, influencées entre autres par divers phénomènes sociaux, comme la pauvreté ou la multiethnicité. Ils se voient ainsi dans l'obligation de relever plusieurs défis et doivent faire preuve de nombreuses compétences professionnelles pour exercer adéquatement leur métier. Un mouvement de professionnalisation se fait d'ailleurs sentir depuis quelques années, mouvement qui n'est sans doute pas sans lien avec la reconnaissance de cette complexification de la fonction enseignante. En dépit de ces conditions adverses, certains arrivent à relever le défi et trouvent même le moyen de se développer sur le plan professionnel, ce qui est sans doute souhaitable dans une perspective de professionnalisation. Il y a donc lieu de s'interroger sur les éléments favorisant une telle adaptation.

1.1- Le contexte actuel de l'enseignement au Québec

1.1-1. Les exigences sociales envers l'école et les conditions de pratique

À partir des années 1960, on a connu la démocratisation du système d'éducation. Or, bien que depuis près de cinquante ans les portes de l'école se soient ouvertes à tous, la société a connu de nombreux changements sociaux, familiaux, économiques et même technologiques, faisant émerger diverses problématiques scolaires. Ainsi, les visées de l'école sont passées de l'accès pour tous à la réussite du plus grand nombre, sans toutefois abaisser les exigences (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001b). Le système scolaire s'est ainsi vu confier le mandat d'offrir une certaine égalité des chances de succès à tous les élèves, peu importe le milieu duquel ils proviennent.

Les exigences sociales entretenues envers l'école s'expriment également par le fait que l'activité professionnelle du personnel enseignant « s'inscrit dans une mission déterminée par la société dans son ensemble, qui d'ailleurs exige qu'on lui rende des comptes » (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2004, p.12). La mission actuelle de l'école s'articule autour de trois axes majeurs, soit l'instruction (développement cognitif et acquisition de connaissances), la socialisation (vivre-ensemble et appartenance à la collectivité) et la qualification (intégration sociale et professionnelle, diversification des parcours) des élèves (MEQ, 2001b).

Or, il ne faut pas oublier que certains phénomènes sociaux influencent eux aussi l'enseignement. Nous pourrions entre autres penser aux caractéristiques des élèves et de leur famille, notamment dans les milieux socio-économiquement défavorisés ou marqués par la diversité ethnique et religieuse. Un milieu défavorisé est « un secteur urbain où les conditions d'existence familiales jugées difficiles sont mesurées à l'aide d'un calcul mathématique fondé sur des variables socioéconomiques » (Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM), 2002, p.3). Ce calcul, donnant l'indice global de défavorisation (IGD), est basé sur des caractéristiques liées à la pauvreté économique (faible revenu) et sociale (monoparentalité de la mère, sous-scolarisation de la mère et chômage du père) (CSIM, 1999). Par exemple, sur le seul territoire du CSIM, on recensait, à la fin des années 1990, environ 50 000 mères monoparentales ayant des enfants mineurs, près de 53 000 femmes âgées entre 15 et 54 ans n'ayant pas atteint la 9^e année (secondaire 3), et plus de 30 000 hommes (population active) n'ayant pas travaillé depuis au moins un an et demi en date du recensement de 1996 (St-Jacques, 2000, p.15).

Un autre indice fréquemment employé est le seuil de faible revenu (SFR) qui « est une mesure statistique du seuil de revenu en-dessous duquel les Canadiens consacrent approximativement au moins un cinquième de plus de leur revenu que la moyenne des familles à l'alimentation, au logement et à l'habillement » (Statistique Canada, 2008). Au Canada, les données obtenues lors du recensement de 2006 montrent qu'environ 15,3% de la population totale vivait sous le seuil de faible revenu en 2005. Dans la province de Québec, ce taux s'élevait à 17,2%, alors qu'à Montréal, 21,1% de la population avait un faible revenu en 2005. Parmi les provinces canadiennes, le Québec détenait en 2000, le pourcentage le plus élevé de personnes vivant dans des familles à faible revenu (16,2%). À Montréal, la situation était aussi critique; elle était la région métropolitaine qui avait la plus grande proportion de personnes faisant partie de familles canadiennes à faible revenu en 2000 (22,2%). Une famille considérée à faible revenu vit généralement dans des conditions jugées précaires (CSIM, 1999, p.9). Ces conditions de précarité, souvent caractérisées par un manque de ressources, entraînent fréquemment une exclusion sociale. Les familles monoparentales (particulièrement celles dont le parent est de sexe féminin) et celles qui sont constituées de plusieurs enfants, sont plus vulnérables au faible revenu. À preuve, au Canada, la prévalence du faible revenu dans les familles en général était de 11,6% en 2005, alors que ce taux était

de 16% dans les familles monoparentales dirigées par le père et le double (32,2%) dans celles dont le parent était une femme. Au même moment, 12,3% des familles québécoises étaient considérées à faible revenu (monoparentales – père: 14,9% VS monoparentales – mère: 31,5%). Dans la région métropolitaine de Montréal, ce taux s'élevait à 16% en 2005 (monoparentales – père: 18,8% VS monoparentales – mère: 35%). Enfin, même si pour les enfants le faible revenu est une situation temporaire, souvent due à des transitions familiales ou d'emploi des parents (Fleury, 2008), ceux-ci sont plus touchés (16,9% en 2005) par rapport à la population générale (15,3%).

Dans certains quartiers montréalais (Côte-des-Neiges, Saint-Michel, Montréal-Nord, Parc-Extension, etc.), la défavorisation est également combinée à la diversité ethnique. Cette diversité, principalement due à l'immigration, se reflète dans tout le pays; la population canadienne a déclaré plus de 200 origines ethniques lors du recensement de 2006 (Statistique Canada, 2007). À ce moment, plus de 850 000 personnes immigraient au Québec et 87% de ce nombre (740 000) s'établissaient à Montréal. Bien que certaines familles s'adaptent sans problème, d'autres subissent des changements importants et peuvent vivre des difficultés d'adaptation (langue, culture, climat, etc.) et des difficultés financières dues entre autres au chômage, à l'exclusion ou à l'isolement social.

Concrètement, en termes sociaux, on retrouve dans ces milieux urbains défavorisés davantage d'enfants qui ont faim, qui sont victimes d'abus divers et de négligence, qui éprouvent des difficultés langagières, psychologiques ou socio-affectives, et qui reçoivent peu de soutien parental (Brossard, 2000). On y observe également une plus grande mobilité des populations et une certaine distance culturelle entre les familles et l'école, qui complexifient souvent les rapports entre ces deux agents importants de l'éducation de l'enfant. Sans qu'il soit possible d'établir une concordance absolue entre un faible revenu parental et des difficultés sociales et scolaires chez un enfant, la situation de ces familles peut présenter un contexte qui exacerbe la vulnérabilité des enfants à de multiples difficultés (St-Jacques, 2000). Selon Fleury (2008, p.16), les enfants qui sont touchés par la pauvreté persistante ont plus de risques d'éprouver des problèmes de santé, des retards de développement ou des troubles de comportements.

En termes scolaires, le milieu défavorisé « rend la tâche de l'enseignant plus lourde et la réussite des élèves moins probable » (CSIM, 2002, p.12). En effet, le risque d'échec scolaire est près de deux fois plus élevé pour un élève issu d'une famille défavorisée et le taux d'abandon scolaire s'amplifie avec l'augmentation du taux de défavorisation (CSIM, 1996). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)² (2009) précise d'ailleurs que 35% des élèves de milieux défavorisés quittent l'école avant d'obtenir un diplôme, alors que ce taux est de 20% dans d'autres milieux. Pour l'enseignement, ce type de milieu présente des défis considérables (Masten & Powell, 2003), par le cumul et la concentration des conditions d'adversité: « manque de ressources, relations difficiles avec les élèves et les parents, manque de soutien, attentes très faibles envers le développement des élèves, élèves avec de grands besoins, fréquent roulement de personnel, violence dans l'école, collègues épuisés, etc.» (Théorêt, Hrimech, Garon & Carpentier, 2003, p.21). La mission d'instruire, de socialiser et de qualifier s'en retrouve d'autant plus complexifiée (Brossard, 2000).

La pratique enseignante comporte donc une dimension sociale importante et incontournable. Ainsi, le personnel enseignant qui doit agir sur la société, en subit également l'influence dans sa pratique quotidienne, par les phénomènes sociaux qui s'y opèrent (CSE, 2004). De plus, au fil du temps, l'enseignement connaît divers changements qui amènent une transformation des rôles, des responsabilités et des pratiques pédagogiques.

1.1-2. Le renouveau pédagogique

Le renouveau pédagogique qui a actuellement cours dans le système éducatif québécois (MEQ, 2001b) rend non seulement la tâche d'enseignement plus complexe, en exigeant des transformations dans les pratiques, mais elle invite également à un changement de culture (CSE, 2004). Globalement, les structures scolaires se transforment, se complexifient (ex : cycles d'apprentissage), les technologies de l'information et de la communication prennent de plus en plus de place et deviennent inévitables à l'école, la culture de l'évaluation se modifie (évaluation plus formative), la pédagogie tend à être active et différenciée, et le travail en collégialité est davantage valorisé (CSE, 2004; Perrenoud, 2001).

² En 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).

Plus précisément, le passage d'une approche par objectifs à une approche par compétences (disciplinaires et transversales) appelle son lot de modifications dans la pratique enseignante (CSE, 2004; MEQ, 2001b). Ces changements reflètent une nouvelle conception de l'apprentissage (développement de compétences allant au-delà des savoirs mobilisés) et incidemment, une toute autre vision de l'élève (actif dans son apprentissage) et du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant (guide). Plusieurs auteures et auteurs se sont d'ailleurs penchés sur les transformations induites par l'utilisation d'une approche et d'un programme par compétences et d'aucuns laissent entendre que cela sous-tend des modifications importantes dans la pratique enseignante (Carbonneau & Legendre, 2002; Corbo, 2001; Marsolais, 1998; Martineau & Gauthier, 2002). Cela suppose évidemment un engagement et une implication soutenus de la part du corps enseignant.

Bref, c'est le profil général des compétences professionnelles qui est appelé à être modifié afin de mieux répondre aux exigences entretenues envers l'école (CSE, 2004). D'ailleurs, la professionnalisation de l'enseignement est souvent perçue comme une réponse à ces nouvelles attentes. Ainsi, que ce soit les contextes sociaux ou les transformations qu'a connus l'enseignement, ces aspects exercent sans contredit des influences sur l'expérience que vivent les enseignantes et enseignants eux-mêmes.

1.2- L'expérience vécue des enseignantes et enseignants

Étant au cœur même des bouleversements de leur profession, les enseignantes et enseignants ont leur propre perception des conditions objectives auxquelles ils sont confrontés. En effet, ces changements ont des incidences sur leur travail, notamment en ce qui concerne leur stress, leur satisfaction à l'égard du métier et leur persévérance dans la profession. Cela fait émerger l'intérêt du concept de qualité de vie au travail pour cerner ces éléments et nous amène à considérer le phénomène de la résilience en enseignement.

1.2-1. Le stress enseignant

C'est dans les années 1950 qu'Hans Selye ouvre la voie de la recherche sur le stress psychologique. Par la suite, le terme est de plus en plus employé en sciences sociales, entre autres pour permettre la mise en évidence de diverses préoccupations des enseignantes et enseignants (Kyriacou, 2001). Plusieurs définitions et modèles de stress sont alors élaborés, se scindant généralement en deux perspectives du concept: 1) un

stress associé aux stimuli de l'environnement (modèle d'ingénierie); 2) un stress lié à la réponse de l'individu à ces stimuli (modèle psychologique) (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Ainsi, certains modèles considèrent que la présence du stress est inévitable puisque des demandes constantes sont adressées aux individus, alors que d'autres modèles identifient le stress au moment où les demandes dépassent les habiletés ou capacités de l'individu (modèles transactionnels).

Selon Selye (1981, IN Archambault, Brunet & Goupil, 1984, p.9), le stress est « une réponse de l'organisme à toute demande qui lui est faite [...] réponse de l'organisme à des facteurs [...] qui nécessitent une adaptation. Il est très important de comprendre que le mot « stress » désigne la réaction de l'organisme et non pas la situation stressante ». En ce sens, la réaction varie selon les individus et les contextes, car il s'agit d'une réponse personnelle dans une situation particulière (Dortu, 1990). Dans le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984, p.19, traduction libre), sans doute le plus cité, le stress est perçu comme « une transaction particulière entre l'individu et son environnement dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme excédant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien-être ». Selon Turcotte (1988, p.173), le stress relié au travail peut être physique (bruit, pollution, température, etc.), social (interactions et relations avec les collègues, le supérieur) ou relié à la tâche (complexité, variété, rôle, autonomie). Kyriacou (2001, p.28, traduction libre) définit pour sa part le stress enseignant comme « l'expérience par un enseignant, d'émotions déplaisantes, comme de la colère, de l'anxiété, une tension, de la frustration ou de la dépression, résultant d'aspects de son travail d'enseignant ».

Le stress est un concept largement étudié, dans plusieurs pays et dans le cadre de diverses professions. Une enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (stress au travail et santé mentale chez les adultes québécois) a montré que « près de 4 personnes sur 10 qui avaient un emploi au moment de l'enquête évaluent la plupart de leurs journées de travail comme assez ou extrêmement stressantes » (Institut de la statistique du Québec (ISQ), 2008, p.34). On y ajoute que les travailleurs qui consacrent 41 heures et plus par semaine à leur emploi tendent à considérer leur travail comme plus stressant. Dans une enquête sur la population active de Statistique Canada en 2005, on demandait aux travailleurs d'évaluer le nombre d'heures supplémentaires non rémunérées qu'ils effectuaient chaque semaine. Parmi toutes les occupations (1,4h) et tous les enseignantes et enseignants (collèges: 2,8h; universités: 5,5h), ceux du primaire

et du secondaire en ont rapporté le plus grand nombre (7,6h sur 42,9h/semaine effectivement travaillées) (Lin, 2006). D'ailleurs, Pithers (1995) précise que plusieurs études internationales montrent que le corps enseignant rapporte que l'enseignement est un emploi très ou extrêmement stressant. L'Organisation Internationale du Travail (OIT, 2003, p.2) a également relevé, selon des estimations de 1995, que « 25 à 33% des enseignants de la plupart des pays de l'OCDE souffrent de niveaux élevés de stress lié au travail, les nouveaux venus dans la profession semblant plus exposés que les autres ». L'enseignement est donc souvent perçu comme une profession stressante (Wilhelm, Dewhurst-Savellis & Parker, 2000).

Plus spécifiquement, des recherches ont permis d'identifier des sources ou facteurs de stress, d'établir des liens avec certaines caractéristiques biographiques des individus (âge, genre, expérience, etc.), de déterminer des solutions à envisager et enfin, d'anticiper des conséquences possibles d'un stress prolongé.

1.2-1.1. Des sources du stress enseignant

Laugaa, Rascle et Bruchon-Schweitzer (2008) prétendent que les conditions de travail en enseignement se détériorent. Divers chercheurs et chercheuses, entre autres au Québec et au Canada, ont d'ailleurs relevé plusieurs sources de stress chez les enseignantes et enseignants: la charge de travail (source la plus souvent relevée) (Howard & Johnson, 2002; King & Peart, 1992; Naylor, 2001a, 2001b; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette & Deaudelin, 2001), le manque de temps (Naylor, 2001a, 2001b; Naylor & Schaefer, 2002; Royer et al., 2001), de ressources (Howard & Johnson, 2002; Naylor, 2001a, 2001b; Naylor & Schaefer, 2002; Royer et al., 2001), de soutien (Bernshausen & Cunningham, 2001; King & Peart, 1992; Naylor, 2001a, 2001b; Naylor & Schaefer, 2002) et de reconnaissance ou de respect (Naylor, 2001a; Naylor & Schaefer, 2002; Royer et al., 2001), le comportement inadéquat des élèves (King & Peart, 1992; Royer et al., 2001), les relations pauvres ou difficiles avec les autres membres du personnel, la direction ou les parents (Howard & Johnson, 2002; King & Peart, 1992; Royer et al., 2001), les attentes trop élevées de la société (King & Peart, 1992), l'incapacité de répondre aux besoins des élèves (King & Peart, 1992; Naylor, 2001a, 2001b) (difficultés d'apprentissage, pauvreté ou environnement familial instable, etc. – Naylor, 2001b), la composition de la classe (Naylor, 2001a), l'intégration d'élèves en difficulté (Naylor, 2001a), le manque de contrôle (Howard & Johnson, 2002) et de

pouvoir décisionnel (Bernshausen & Cunningham, 2001; Howard & Johnson, 2002; King & Peart, 1992), le développement professionnel insatisfaisant (Pithers & Fogarty, 1995), etc. Cela met en évidence la nature multidimensionnelle des sources du stress enseignant (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995).

1.2-1.2. Liens entre le stress enseignant et certaines caractéristiques

Ensuite, plusieurs ont établi un lien entre le sexe de la personne et son niveau de stress; il semblerait en effet que les femmes rapportent plus de stress que les hommes (King & Peart, 1992; Naylor, 2001a; Naylor & Schaefer, 2002; Royer et al., 2001). Selon l'ISQ (2008), en plus d'accroître la possibilité d'évaluer comme élevé son stress au travail, le fait d'être une femme augmenterait aussi le risque de dépression majeure. De plus, quelques-uns prétendent que les enseignantes et enseignants du primaire semblent plus stressés que les autres (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999; King & Peart, 1992; Royer et al., 2001). Enfin, les relations avec l'âge ou l'expérience ne semblent pas constantes; certains chercheurs et chercheuses ont relevé plus de stress chez les jeunes enseignantes et enseignants (Naylor & Schaefer, 2002), d'autres chez les plus âgés (King & Peart, 1992; Royer et al., 2001). Or, un certain nombre d'auteurs et d'auteurs s'entendent pour dire que les tâches confiées aux débutants sont souvent d'une lourdeur excessive et sont généralement celles qui sont les moins convoitées (Boutin, 1999; R. Martel, Ouellette & Ratté, 2003; Nault, 2003). En outre, les novices se voient généralement confier des responsabilités égales à celles des experts, ce qui va à l'encontre de ce qui se fait dans plusieurs autres professions (Céré, 2003; Gervais, 1999). Wilhelm et al. (2000, p.302) expliquent même que: "...we did hear stories of new teachers being placed in some extremely interpersonally taxing situations as novice teachers. These included being given the most notoriously difficult classes to "cut their teeth on" or the most intellectually demanding classes..." Cet élément a sans doute une certaine influence sur le niveau de stress des jeunes enseignantes et enseignants.

1.2-1.3. Des stratégies pour contrer le stress

Selon le modèle de Lazarus et Folkman (1984), l'activité déployée par un individu (réactions émotionnelles, cognitives, physiques et comportementales) pour faire face à une situation considérée stressante peut ou non lui permettre de surmonter cette situation (Laugaa et al., 2008). Ces efforts pour gérer les demandes internes ou externes sont appelés "*coping*"; généralement, en français, on utilise les termes

de comportements ou stratégies d'ajustement pour parler de "*coping*" (Anaut, 2003). Plusieurs classifications des stratégies de "*coping*" sont utilisées dans la littérature (Montgomery & Rupp, 2005, p.462). Selon Admiraal, Korthagen et Wubbels (2000, p.35), il existe deux formes de "*coping*": 1) le comportement *centré sur le problème* ("*problem-focused*"), pour gérer directement la source du stress (stratégies de confrontation et résolution de problèmes – définir le problème, générer des solutions alternatives, choisir une solution, agir); 2) *centré sur les émotions* ("*emotion-focused*"), pour contrôler la réponse émotionnelle au problème (stratégies de réévaluation positive ou défensives – évitement, minimisation, distanciation, comparaison positive, attention sélective). Les auteurs spécifient qu'en général, la seconde forme de "*coping*" est davantage utilisée quand la personne croit que rien ne peut être fait pour modifier les conditions de l'environnement. Kyriacou (2001, p.30) distingue lui aussi deux types de stratégies de "*coping*" individuel: 1) les « techniques *d'action directe* » (traduction libre de "*direct action techniques*"), soit ce que l'individu peut faire pour éliminer la source de stress (ex: développer de nouvelles connaissances ou habiletés, négocier avec les collègues, etc.); 2) les « techniques *palliatives* » (traduction libre de "*palliatives techniques*") mentales ou physiques, pour minimiser les effets ressentis du stress (exemples de techniques mentales: changer la manière dont la situation est perçue ou évaluée; exemples de techniques physiques: relaxation, activités pour relâcher les tensions). Enfin, pour Montgomery et Rupp (2005, pp.464-465), il y a l'"*active coping*" qui comprend des stratégies émotionnelles (demeurer calme, penser positif), cognitives (changer sa perspective, autocontrôle) et comportementales (limites au travail, recherche de soutien, relaxation), et le "*passive coping*", qui inclut la résignation, l'évitement, la pensée magique, l'alcoolisme, etc.

Selon des études sur la façon dont les enseignantes et enseignants s'adaptent au stress, les stratégies de "*coping*" les plus utilisées seraient: tenter de garder les problèmes en perspective, éviter les confrontations, essayer de relaxer après le travail, agir pour gérer les problèmes, contrôler ses émotions, accorder plus de temps à certaines tâches, discuter des problèmes et exprimer ses sentiments aux autres, avoir une vie personnelle saine, planifier et prioriser, reconnaître ses propres limites (Kyriacou, 2001). En ce qui a trait aux solutions possibles pour minimiser l'effet du stress, les chercheuses et chercheurs parlent parfois de soutien ou d'amélioration des conditions de travail (OIT, 2003), mais d'aucuns réfèrent au développement professionnel, à la

formation continue (OIT, 2003; Royer et al., 2001). Cette solution a également été mise en évidence par Kyriacou (1987, p.150) qui affirme que ce sont les stratégies visant l'amélioration des habiletés et des compétences professionnelles pour répondre aux demandes qui ont montré le plus d'efficacité.

1.2-1.4. Des conséquences possibles du stress

Même si un certain degré de stress peut parfois avoir des effets positifs comme l'apprentissage (ex: modèle de Karasek & Theorell, 1990), l'espoir, la joie, la passion ou la satisfaction (Montgomery & Rupp, 2005), un stress prolongé chez l'enseignante ou l'enseignant peut avoir de nombreuses conséquences néfastes: une augmentation du taux d'absentéisme (King & Peart, 1992; OIT, 2003); une retraite précoce (Howard & Johnson, 2002; King & Peart, 1992); des effets sur la vie familiale et les relations (Naylor, 2001b); des effets sur la satisfaction (les plus stressés sont aussi les moins satisfaits – King & Peart, 1992); une baisse de confiance et d'estime de soi (Howard & Johnson, 2002); une baisse de revenus (Howard & Johnson, 2002); des ennuis de santé (Howard & Johnson, 2002; King & Peart, 1992; Naylor, 2001b; Naylor & Schaefer, 2002; OIT, 2003), tels que des douleurs à la poitrine (King & Peart, 1992), un épuisement physique (King & Peart, 1992) ou de l'anxiété (OIT, 2003, Montgomery & Rupp, 2005). Parfois, cela mène à la dépression ou à l'épuisement professionnel (Friedman, 2003; Laugaa et al., 2008; Montgomery & Rupp, 2005; OIT, 2003), « un syndrome résultant d'un stress prolongé chez l'enseignant, d'abord caractérisé par un épuisement physique, émotionnel et dans l'attitude » (Kyriacou, 1987, p.146, traduction libre). Selon le CSE (2004), près d'un tiers des enseignantes et enseignants québécois seraient touchés par ce problème. Dans certains cas, ils en arrivent même à l'abandon de la profession (Naylor, 2001a, 2001b). D'après des statistiques de l'OCDE (2002, IN Théorêt, Garon, Hrimech & Carpentier, 2006), 30% des nouveaux venus abandonnent leur carrière au cours de leurs cinq premières années au Canada; au Québec, il s'agirait plutôt d'une personne sur cinq (R. Martel et al., 2003). Naylor (2001a) précise que le stress est d'ailleurs une raison d'abandon dans plusieurs pays et qu'il serait par conséquent prudent de prévoir des problèmes éventuels de recrutement et de rétention, tel que cela fut vécu au Royaume-Uni.

Notons enfin qu'en plus des problèmes envisageables de recrutement et de rétention chez le personnel, les conséquences néfastes du stress peuvent évidemment influencer l'apprentissage des élèves et l'atteinte des objectifs éducationnels (Guglielmi & Tatrow, 1998). L'épuisement professionnel des enseignantes et enseignants peut avoir des conséquences négatives sur leur engagement, la qualité de leur travail, leur satisfaction au travail, de même que sur l'apprentissage des élèves, les relations entre collègues et le climat général dans l'école (Théorêt et al., 2006, p.580). Wilhelm et al. (2000) précisent aussi que les comportements désorganisés des élèves dans la classe peuvent aussi être une conséquence indirecte du stress enseignant. Ainsi, « un système scolaire public efficace dépend de la santé et du bien-être de ses enseignants » (Naylor 2001b). Il faut cependant préciser que malgré que plusieurs rapportent un haut niveau de stress et que celui-ci puisse avoir des conséquences parfois désastreuses, un bon nombre d'entre eux s'estiment satisfaits de leur travail et ils persévèrent dans la profession.

1.2-2. La satisfaction et la persévérance des enseignantes et enseignants

1.2-2.1. La satisfaction des enseignantes et enseignants

Selon R. Legendre (1993, p.1134), la satisfaction au travail représente le « degré auquel les travailleurs peuvent satisfaire, dans leur vie professionnelle, diverses aspirations individuelles importantes ». Selon Brunet, Dupont et Lambotte (1991), elle est globale et multidimensionnelle. Turcotte (1982) ajoute qu'elle peut varier dans le temps en fonction de facteurs personnels ou environnementaux. Pour King et Peart (1992, p.121), la satisfaction du personnel enseignant s'articule autour de six récompenses: trois intrinsèques (la nature du travail, la fierté et l'enthousiasme) et trois extrinsèques (la rétribution, le respect et la reconnaissance). Généralement, l'autonomie liée à la profession et les rapports positifs avec les élèves, la direction et les collègues constituent les principales sources de satisfaction en enseignement (CSE, 2004, p.37). Dans plusieurs recherches, on fait des liens entre le stress et la satisfaction au travail (Guglielmi & Tatrow, 1998). D'ailleurs, un certain nombre d'études montrent que les enseignantes et enseignants sont généralement satisfaits de leur travail (Borg, Riding & Falzon, 1991). Plus spécifiquement, au Canada, environ 80% d'entre eux disent être fiers de leur profession, que l'enseignement leur procure de grandes satisfactions, qu'ils se sentent respectés par les élèves et qu'ils sont heureux d'aller travailler chaque jour (King & Peart, 1992, p.121).

Par ailleurs, certains semblent également être des « professionnels en mal de reconnaissance » (CSE, 2004, p.33). En effet, le manque de reconnaissance sociale (ex: complexité de la tâche non reconnue) est un élément fréquemment soulevé comme source d'insatisfaction en enseignement. Précisément, environ 45% des enseignantes et enseignants canadiens prétendent que leurs réussites professionnelles sont peu reconnues par les administrateurs, que la rétribution est insatisfaisante et qu'ils ne jouissent pas nécessairement d'une bonne estime auprès de la communauté (King & Peart, 1992, p.121). Pourtant, malgré cette perception qu'ils ont, le CSE (2004) prétend que la société valorise le travail enseignant.

1.2-2.2. *La persévérance des enseignantes et enseignants*

On peut parler de persévérance, au point de vue opérationnel, si l'individu est toujours présent dans le réseau des commissions scolaires cinq ans après avoir obtenu son premier emploi (R. Martel et al., 2003); il n'a donc pas abandonné la profession. En 1990, le taux de persévérance des jeunes enseignantes et enseignants du primaire était de 70% alors qu'en 1998, ce taux grimpait à 85%. Pourtant, une recherche de Sané (2003) ayant étudié le moral enseignant, basé sur la satisfaction vis-à-vis de la situation professionnelle et la persistance dans le choix de la profession, montre que les jeunes enseignantes et enseignants ont un moral moins élevé que les plus âgés. On parle ici surtout des novices car selon le CSE (2004, p.19), ceux-ci se retrouvent souvent avec les tâches les plus lourdes et les plus difficiles, d'où la nécessité d'une plus grande équité dans la répartition des tâches. D'ailleurs, une étude longitudinale de Wilhelm et al. (2000) montre que 74% des enseignantes et enseignants de leur échantillon qui ont abandonné la profession l'ont fait dans les cinq premières années. C'est donc dire que cette période d'insertion professionnelle semble cruciale pour la persévérance dans l'enseignement.

1.2-3. **La qualité de vie au travail**

L'expression "*quality of life at work*" est employée pour la première fois vers la fin des années 1960 (J.-P. Martel & Dupuis, 2004) par Irving Bluestone (*General Motors*), qui s'intéressait à la satisfaction des employés et souhaitait mettre en place des programmes pour augmenter la productivité (J.-P. Martel & Dupuis, 2006). Bien que l'intérêt envers le concept soit grandissant, aucune définition ne fait encore consensus (J.-P. Martel & Dupuis, 2004). Certains liens ont été établis entre la qualité de vie au

travail (QVT) et la satisfaction au travail, mais il s'agit néanmoins de concepts différents, la QVT tenant davantage compte du stress et des tensions occultés dans le concept de satisfaction. En ce sens, la QVT prend à la fois en considération les conditions objectives de travail de même que la perception subjective de l'individu à l'égard de celles-ci. Malgré une certaine ambiguïté, d'aucuns considèrent que la QVT est constituée de certains aspects, variant selon les auteurs: la nature de la tâche (autonomie, sens et identité de la tâche, habiletés requises, rétroactions techniques et sociales, relations sociales), l'environnement de la tâche (social, physique, organisationnel), les facteurs spatio-temporels, les facteurs démographiques, la satisfaction à l'égard de la vie totale et les caractéristiques de l'individu (besoin de croissance, motivation, satisfactions particulières) (J.-P. Martel & Dupuis, 2004; Turcotte, 1988). Nous retenons ici la définition instrumentale de l'Inventaire Systémique de Qualité de Vie au Travail – ISQVT, proposée par J.-P. Martel et Dupuis (2004):

« La Qualité de Vie au Travail, à un temps donné, correspond à une condition vécue par l'individu dans la poursuite dynamique de ses buts hiérarchisés à l'intérieur des domaines de son travail où la réduction de l'écart séparant l'individu de ses objectifs se traduit par un impact positif sur la qualité de vie générale de l'individu, sur la performance organisationnelle et, par conséquent, sur le fonctionnement global de la société ».

Cette définition permet de considérer la QVT comme un concept dynamique, sensible aux changements. Pour diverses facettes du travail, on tient compte de l'état actuel perçu par la personne, des buts à atteindre, de l'écart entre les deux, de la dynamique d'amélioration ou de détérioration de la situation, de même que de la hiérarchie des buts (Dupuis, 2006).

Pour améliorer la qualité de vie au travail, Turcotte (1982) propose quelques moyens liés à l'individu, tels que le contrôle du stress (attitudes face à la vie, habitudes de travail, techniques pour contrôler le stress) et le développement de la créativité (attitudes, climat de travail, techniques de créativité). Au point de vue de l'organisation, il suggère quelques actions spécifiques (formation, congés, programmes divers, etc.) et générales (modification des structures de l'organisation, assainissement de la gestion, etc.) pour favoriser l'amélioration de la qualité de vie au travail.

Ce concept paraît intéressant d'un point de vue opérationnel car il permet d'évaluer non seulement la satisfaction ou l'adaptation des individus dans leur organisation, mais également un certain nombre d'autres éléments liés au travail de ceux-ci et pouvant avoir une influence sur ce dernier. Entre autres, nous pouvons penser au stress qui peut être à la fois une cause ou une conséquence d'une pauvre qualité de vie au travail. Les écrits que nous avons recensés sur le sujet se concentrent davantage dans le domaine corporatif, mais nous voyons néanmoins de quelle manière il peut être introduit dans le domaine de l'enseignement au chapitre trois (Méthode - ISQVT).

Nous avons donc, dans cette première partie, traité de l'évolution du contexte d'enseignement, des conditions de travail difficiles et du stress pouvant en découler, mais également de la satisfaction à l'égard du métier et de la persévérance dans la profession. Nous avons d'ailleurs vu qu'une minorité d'enseignantes et d'enseignants activent également des mécanismes de défense pour contrer le stress lié à leur travail (Naylor, 2001b). Cela nous amène à considérer un concept pouvant s'avérer pertinent pour l'enseignement, en ce sens qu'il rassemble plusieurs des éléments que nous avons mis en évidence précédemment, soit le concept de résilience.

1.2-4. La résilience et les facteurs associés

1.2-4.1. La résilience

Le concept de résilience a été, jusqu'à ce jour, assez peu développé en enseignement. Nous faisons ici un état des lieux de l'étude de la résilience et de la pertinence du concept pour l'enseignement, et nous tentons ensuite d'en donner une définition générale afin de mieux comprendre ce dont il est question.

1.2-4.1.1. État des lieux et pertinence du concept de résilience

Selon Luthar, Cicchetti et Becker (2000), le concept de résilience tire ses fondements de l'étude du risque dans les années 1970. Plus tard, des chercheuses et chercheurs, dont Werner et Smith (1982), commencent à s'intéresser aux enfants qui, malgré des conditions difficiles, réussissent à se développer relativement normalement (Masten, Best & Garmezy, 1990). Au cours de son évolution, le concept de résilience en est venu à recouvrir trois types de phénomènes étudiés (Theis, 2001; Werner, 2000): 1) une adaptation et un développement positifs chez des individus à risque élevé (souvent des risques multiples liés entre autres à la pauvreté, la maladie mentale des parents,

l'abus de substances de la part des parents, l'abus et la négligence, la maternité à l'adolescence, etc.); 2) un maintien de la compétence en condition de stress prolongé (ex: divorce); 3) un recouvrement ou une guérison après un traumatisme (ex: guerre, perte d'un parent). Anaut (2003, p.49) distingue pour sa part deux types de résilience: la *résilience conjoncturelle* (traumatisme extrême, unique, massif) et la *résilience structurelle* (souffrances « ordinaires », quotidiennes). Plusieurs chercheuses et chercheurs sont d'ailleurs d'avis que les stressseurs et événements quotidiens prédisent mieux les changements dans la santé psychosomatique que les événements de vie majeurs (Admiraal et al., 2000; Lazarus & Folkman, 1984). Gunby (2002, p.102) considère ainsi qu'il serait peut-être plus important de promouvoir la résilience en dépit de facteurs de risque plus mineurs, mais chroniques.

Une grande majorité des études sur la résilience sont centrées sur l'enfance et l'adolescence; moins de recherches ciblent la période adulte (Howard & Johnson, 2002). Or, la résilience ne s'observe pas seulement chez les jeunes, c'est aussi un concept pertinent pour les adultes. Henderson et Milstein (2003, p.8) précisent d'ailleurs que « les enfants résilients et les adultes résilients se ressemblent remarquablement ». Il semble même que le processus de développement de la résilience et les mécanismes de défense soient similaires chez les adultes et les enfants (Cyrulnik, 2002; G. E. Richardson, Neiger, Jensen & Krumpfer, 1990). Ainsi, plus tard, des chercheuses et chercheurs de divers domaines se penchent sur l'étude de la résilience chez l'adulte: les sciences infirmières, l'éducation spécialisée, l'administration scolaire, etc. (Wilkes, 2002). Howard et Johnson (2002) soulignent qu'il existe quelques études isolées sur les comportements d'adaptation de différents groupes de professionnels expérimentant du stress lié au travail (résilience structurelle). Toutefois, « notre compréhension de la résilience chez les adultes exposés à de grands risques liés au travail n'en est qu'à ses premiers balbutiements » (Théorêt et al., 2003, p.10).

Néanmoins, il semble que l'idée d'appliquer ce concept à l'éducation, c'est-à-dire de parler de la résilience non seulement chez les élèves, mais aussi chez les personnels scolaires, soit de plus en plus pertinente. Selon Gu et Day (2007), la résilience est importante en enseignement pour trois raisons principales. Premièrement, nous l'avons vu, l'enseignement est un travail exigeant, surtout en milieux défavorisés, et il faut se tourner vers des perspectives plus positives que le stress et l'épuisement professionnel pour mieux comprendre comment le personnel enseignant maintient sa

motivation et son engagement dans le temps. La résilience oblige à centrer l'étude du travail enseignant dans la perspective de la compétence et de l'*empowerment* en dépit de l'adversité, dans une vision plus positive de l'enseignement (Théorêt et al., 2006, p.577). Mettre ainsi l'accent sur les capacités humaines et l'adaptation qui encouragent un développement sain a le potentiel de permettre la mise sur pied de programmes visant le développement des compétences et l'amélioration de la santé des individus, mais aussi des communautés, pour ainsi prévenir les problèmes (Masten, 2001, p.235). On a donc espoir que la recherche sur la résilience permette le développement d'interventions de prévention et de traitement efficaces (Glantz & Sloboda, 1999).

Deuxièmement, il ne serait pas réaliste de vouloir rendre les élèves résilients si leurs enseignantes et enseignants ne font pas eux-mêmes preuve de qualités de résilience (Gu & Day, 2007). L'école est un milieu important pour promouvoir la résilience chez les jeunes (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick & Sawyer, 2003) et incidemment, les enseignantes et enseignants sont des ressources significatives (C. Knight, 2007). Ils ne sont pas seulement des soutiens pour aider les élèves à acquérir les contenus et habiletés scolaires, ils sont aussi les modèles de rôle positifs pour les enfants (Wang, Haertel & Walberg, 1997). Ainsi, pour favoriser le développement de la résilience chez les jeunes, les écoles et le personnel peuvent travailler à partir de leur propre résilience (Benard, 1997; Henderson Grotberg, 2003).

Troisièmement, pour favoriser la réussite des élèves, il faut promouvoir des stratégies qui favorisent la motivation et le sentiment d'autoefficacité des enseignantes et enseignants (Gu & Day, 2007). Les réformes et les conditions changeantes transforment, au moins temporairement, le travail enseignant, et parfois même, les croyances, les pratiques et l'autoefficacité. La promotion de la résilience pourrait améliorer l'efficacité des enseignantes et enseignants, leur sentiment de satisfaction face à leur carrière, leur préparation pour mieux s'ajuster aux conditions changeantes de leur profession (Bobek, 2002, p.204). En outre, si l'on reconnaît que les difficultés éprouvées par les élèves peuvent affecter les adultes qui les éduquent, parallèlement, leurs difficultés professionnelles peuvent elles aussi avoir un impact sur le vécu des élèves (Monfroy, 2002). En ce sens, pour offrir un environnement d'apprentissage motivant pour les élèves, le personnel enseignant a lui aussi besoin d'être soutenu et motivé (Malloy & Allen, 2007). Comme le disent Henderson et Milstein (2003, p.55): *"We need to promote a healthy, self-confident, effective workforce if we expect*

educators to be willing and able to support the resiliency needs of students”. Ainsi, en investissant dans le développement de la résilience, on n’investit pas seulement dans le bien-être des enseignantes et enseignants, mais aussi dans le succès des élèves, car lorsque ceux-ci ont plus de succès, les chances de réussite des élèves s’accroissent (Bernshausen & Cunningham, 2001).

Enfin, selon Bernshausen et Cunningham (2001), le développement de la résilience devrait être un des principaux objectifs de la formation à l’enseignement (initiale et continue). À l’heure actuelle, le problème n’est pas tellement le recrutement, mais plutôt la rétention (J. H. Patterson, Collins & Abbott, 2004). En conséquence, l’école devrait se sentir concernée par la rétention et le développement d’un corps enseignant de qualité (Bobek, 2002; Malloy & Allen, 2007). La résilience pourrait représenter une perspective intéressante pour prévenir et réduire l’épuisement professionnel et l’attrition en enseignement (Théorêt, 2005).

1.2-4.1.2. Définition générale du concept de résilience

La majorité des chercheuses et chercheurs s’entendent pour définir le concept de résilience comme étant constitué de ces éléments fondamentaux (Manciaux, 2001): « une exposition à un contexte de menaces, de conditions difficiles, de stress, d’adversité », éléments généralement présents en milieux défavorisés, « ainsi qu’une adaptation positive, une évolution ultérieure satisfaisante » (Gilligan, 2000; J. L. Patterson, 2001; Théorêt et al., 2003, p.13).

En ce sens, la résilience n’est pas simplement synonyme de “*coping*”. Une différence notable entre les deux concepts est que

« la résilience suppose deux mouvements. Le premier consiste dans les modalités de résistance au stress ou au traumatisme et donc la capacité à faire face (“*coping*”) alors que le deuxième mouvement concerne davantage la capacité à continuer à se développer et à augmenter ses compétences dans une situation adverse » (Anaut, 2003, p.66).

Le “*coping*” « ne répond [donc] qu’à une situation bien précise et n’implique pas un projet de vie au-delà de l’événement » (Manciaux, Vanistendael, Lecompte & Cyrulnik, 2001, p.16), alors que la résilience implique une forme de “*coping*” spécifique qui représente nécessairement une issue positive, amenant l’individu vers un développement et une évolution positive ultérieurs. Dans le même ordre d’idée, il faut aussi distinguer les concepts de résilience et de « hardiesse » (“*hardiness*”), qui sont souvent confondus. Kobasa, Maddi et Kahn (1982) et Kobasa (1979) définissent la « hardiesse » comme

« une constellation de caractéristiques de la personnalité qui servent de ressources de résistance en présence d'événements stressants » (IN London, 1998, p.79). La « hardiesse » s'articule autour de trois dimensions principales (Bonanno, 2004; London, 1998; Maddi, 2005; McCubbin, 2001): 1) l'engagement (ressentir de la satisfaction face à son environnement, trouver un sens à la vie), 2) le contrôle (avoir confiance que l'on peut diriger ou gérer sa vie, avoir le pouvoir d'influencer son environnement et les conséquences des événements), 3) le défi (croire que le changement fait partie de la vie et que celle-ci offre une multitude de possibilités, percevoir la possibilité d'apprendre et de grandir autant à travers les expériences positives et négatives de la vie). De plus, Maddi (2002) conclut que les attitudes de « hardiesse » contribuent à la motivation et au courage pour contrer efficacement les stressseurs (au lieu de les nier ou les amplifier) (IN Maddi, 2005, p.261). Ainsi, elle agirait comme une variable modératrice des effets négatifs de divers événements de la vie en ce sens qu'elle permettrait de reconceptualiser un événement ou un stressseur (McCubbin, 2001, p.8); elle jouerait donc principalement sur la perception qu'a la personne face aux stressseurs. De ce fait, la « hardiesse » contribuerait à la résilience, sans toutefois en être un synonyme puisque la résilience réfère non seulement à la perception plus ou moins positive que l'on a d'une situation, mais davantage à l'adaptation positive réalisée dans cette situation. Enfin, la différence majeure entre la persévérance et la résilience est que cette dernière pointe davantage vers un développement professionnel positif que vers une simple présence de la personne dans le système scolaire. Cette adaptation positive peut évidemment dépendre de nombreux facteurs.

1.2-4.2. Les facteurs de risque et de protection

Le développement de la résilience d'un individu peut être influencé négativement ou positivement par plusieurs facteurs (de risque ou de protection) à la fois individuels et environnementaux. De façon plus spécifique, la résilience résulterait, selon Manciaux (2001), de l'interaction dynamique entre des facteurs de risque (obstacles) et des facteurs de protection (ressources). Théorêt et al. (2003) ajoutent qu'ils sont de deux ordres: les facteurs personnels (internes à l'individu) et environnementaux (externes à l'individu). Leur étude a d'ailleurs montré que les facteurs les plus souvent invoqués par les individus résilients (personnel et directions d'école) ayant participé à leur recherche sont les facteurs de protection personnels.

Plus spécifiquement, ces chercheuses et ce chercheur ont identifié douze facteurs de protection personnels³ (Théorêt et al., 2003, p.22). Le facteur de protection personnel le plus souvent mis en évidence par les personnels résilients avec lesquels ils ont travaillé est le facteur relatif aux habiletés et aux compétences professionnelles. Dans le même sens, Howard et Johnson (2002) mettent eux aussi en évidence l'importance des compétences dans des domaines clés comme la gestion, l'organisation et la préparation pour favoriser le développement de la résilience en enseignement. Selon les enseignantes et enseignants qu'ils ont interviewés, leurs compétences représentent un aspect duquel ils sont particulièrement fiers dans leur pratique. Bernshausen et Cunningham (2001) considèrent eux aussi la compétence comme un des attributs de la résilience; pour eux la résilience peut d'ailleurs être maintenue en misant sur un développement professionnel et une formation continue ciblés. Le développement professionnel est un facteur considéré favorable au développement de la résilience éducationnelle (Wang et al., 1997) et les enseignantes et enseignants résilients y accorderaient d'ailleurs une priorité (J. H. Patterson et al., 2004). Selon Henderson et Milstein (2003), une intervention appropriée pour développer la résilience consisterait à identifier les besoins de développement (personnel et professionnel) et à mettre en place les conditions favorables à l'apprentissage des adultes. Pour London (1998), les personnes qui apprennent tout au long de leur carrière passent plus facilement que les autres à travers les transitions ou obstacles rencontrés dans leur carrière; il juge ainsi que l'apprentissage continu est essentiel pour tous.

En outre, quelques enseignantes et enseignants résilients prétendent avoir développé des habiletés de survie en réfléchissant à leur pratique, surtout quand les choses allaient mal (Howard & Johnson, 2004). J.H. Patterson et al. (2004) ont d'ailleurs mis en évidence que les individus résilients ont une approche active de résolution de problèmes, un lien aussi établi chez les enfants (Shure & Aberson, 2005). Selon Henderson Grotberg (2003), avoir un processus de réflexion clair contribue à développer un sentiment de contrôle et d'*empowerment* plus élevés.

Ainsi, les habiletés et compétences professionnelles, renforcées par un développement professionnel continu et une certaine réflexion, pourraient-elles être des facteurs de protection personnels clés pour l'étude de la résilience en enseignement?

³ Adaptés de Henderson et Milstein (1996).

1.3- *Les compétences professionnelles des enseignantes et enseignants*

1.3-1. **Définition et développement des compétences professionnelles**

1.3-1.1. *Quelques précisions sur la compétence*

Bien que la littérature sur les compétences abonde et que le concept de compétence soit polysémique, un certain nombre d'éléments communs reviennent constamment dans les différentes définitions du concept. Une synthèse de divers écrits sur le sujet permet de constater qu'il est généralement question d'un *ensemble de ressources* (internes ou externes à l'individu) que le sujet peut *mobiliser* afin de traiter une *situation avec succès* (Jonnaert, 2002; M.-F. Legendre, 2001; Mellouki & Gauthier, 2000; MEQ, 2001a; 2001b; Paquay, 1994; Perrenoud, 1995a). La compétence peut être décortiquée en composantes, mais le tout (la compétence) représente davantage que la simple somme des parties (les composantes) (M.-F. Legendre, 2001; Perrenoud, 1995a, 1995b).

La compétence professionnelle, pour sa part, réfère davantage à des ressources et des situations liées à l'emploi de la personne (É. Charlier, 1996). Il est donc question de « savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996, p.15). Les savoirs de l'enseignante ou de l'enseignant sont ceux qu'il est amené à construire, s'approprier et transformer dans et par sa pratique ou au cours des diverses expériences qu'il vit (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p.144). Au fil du temps, ces savoirs ont été catégorisés, mais leur nature multidimensionnelle et diversifiée révèle la complexité du métier. Ces savoirs, à la fois théoriques et pratiques, peuvent être conscients, pour préparer et guider l'action, mais également implicites en ce sens où ils constituent des « routines automatisées, intériorisées qui interviennent dans les improvisations ou les prises de décisions interactives dans l'action » (Altet, 1996, p.33).

En enseignement, les compétences professionnelles sont de plusieurs ordres: cognitif, affectif, conatif et pratique (Paquay et al., 1996; Altet, 1996). Elles sont également doubles, c'est-à-dire techniques et didactiques, pour ce qui est de la préparation des cours, mais aussi relationnelles et pédagogiques en ce qui a trait aux interactions en classe (Altet, 1996). Plus précisément, certains auteurs et auteures ont tenté d'identifier des compétences professionnelles spécifiquement liées à l'exercice du métier. Pour ce faire, ils ont élaboré théoriquement des référentiels de compétences

professionnelles pour l'enseignement, soit des idéaux professionnels vers lesquels l'enseignement progresse (CSE, 2004). Un référentiel représente en fait « l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier; cet ensemble est considéré comme une référence (« un idéal? ») par des concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de formation » (Paquay, 1994, p.7). On retrouve généralement dans les référentiels les multiples facettes de l'enseignement dont certaines demeurent en continuité avec le passé, bien qu'actualisées (exigences parfois différentes), comme celles liées aux aspects de la transmission de la culture (culture, langue, etc.) et de l'acte d'enseigner (planification, animation, gestion de classe, évaluation, etc.). Toutefois, de nouvelles facettes ont également vu le jour ou sont à tout le moins remises en valeur et réaffirmées. Entre autres, dans les référentiels consultés (Lévesque & Boisvert, 2001; MEQ, 2001a; Paquay, 1994; Perrenoud, 1999), les compétences professionnelles en lien avec l'adaptation de l'enseignement (selon les besoins et les caractéristiques des élèves), l'exploitation des TIC, la coopération et la communication entre collègues, l'implication professionnelle dans le milieu, le développement professionnel (formation continue) et l'éthique refont surface. En outre, le MEQ (2001a) précise que les compétences professionnelles de son référentiel sont interdépendantes et qu'elles doivent être développées dans une perspective d'interrelation. En deux mots, un référentiel de compétences comme celui-là sert de repère pour déterminer ce que représente un individu professionnel dans le contexte de l'enseignement, le contexte québécois actuel étant à la fois influencé par divers phénomènes sociaux et caractérisé par un renouveau pédagogique. Cet outil devrait non seulement servir à guider la formation initiale, mais également la formation continue.

1.3-1.2. Le développement des compétences professionnelles

En ce qui concerne le développement des compétences professionnelles attendues, bien que le processus demeure encore obscur, les travaux dans le domaine mettent l'accent sur certains éléments (Paquay et al., 1996). Les compétences se construisent à partir de *situations complexes* où il y a *confrontation avec le réel*, *réflexivité* de la part de l'apprenant et *préparation* pour des expériences ultérieures, similaires ou différentes (Paquay et al., 1996). Les situations sont complexes, qu'elles soient réelles ou simulées avec réalisme (Carbonneau & Héту, 1996), lorsqu'elles constituent des problèmes, des incidents critiques, présentent des difficultés pour

l'enseignante ou l'enseignant qui est alors poussé à déconstruire et reconstruire ses pratiques. Ces transformations s'effectuent à partir d'une certaine réflexion qui mène l'individu non seulement à résoudre les problèmes de la situation en cours, mais qui le prépare également à affronter des situations éventuelles.

En outre, certains auteurs et auteures se sont penchés sur des processus de développement (transformation et production) de compétences (É. Charlier, 1996; Wittorski, 1998). Comme le contexte semble être un élément essentiel à la construction des compétences, qu'il permet de leur donner un sens, la plupart des processus lui accordent une place importante. Wittorski (1998, pp.138-139) identifie spécifiquement cinq processus liés à la transformation et à la production de compétences: 1) par l'action seule, soit des essais-erreurs, des adaptations successives menant à la production de « compétences incorporées », automatisées; 2) par l'association de l'action et de la réflexion sur l'action, c'est-à-dire toujours par essais-erreurs, mais cette fois accompagnés d'une certaine réflexion qui mène au développement de « compétences maîtrisées »; 3) par la réflexion rétrospective sur l'action, soit une analyse des pratiques professionnelles afin de les formaliser; 4) par la réflexion anticipatrice de changement sur l'action, se faisant encore une fois par l'analyse des pratiques professionnelles, mais davantage dans le but de les changer, réflexion menant à des « compétences de processus »; 5) par transmission et production « contrôlée » de savoirs, dans une logique d'intégration et d'assimilation de savoirs codifiés, ce qui développe des compétences méthodologiques. Notons d'ailleurs que ces processus s'articulent presque tous autour d'une certaine réflexion.

Ainsi, nous pouvons voir que le personnel enseignant qui développe ses compétences professionnelles doit être actif et réflexif, et cela requiert de lui un engagement certain. Cela nous amène d'ailleurs à nous interroger sur la formation nécessaire pour favoriser le développement initial et continu des compétences professionnelles.

1.3-2. Le développement professionnel en enseignement

Dans une perspective de professionnalisation, le développement professionnel est envisagé à la fois en termes de formation initiale et continue (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005). Plus précisément, le développement professionnel prend racine dans une solide formation initiale, celle-ci étant par la suite complétée par une formation continue

des enseignantes et enseignants en exercice (CSE, 2004; Gohier, Bednarz, Gaudreau, Pallascio & Parent, 1999).

La formation initiale consiste globalement en l'ensemble des connaissances acquises et des compétences développées antérieurement à l'entrée dans l'exercice de la profession (R. Legendre, 1993). Cette formation doit évidemment revêtir un caractère professionnel (Mellouki & Gauthier, 2000; MEQ, 1994; 2001a), en permettant le développement des compétences du futur personnel enseignant et en l'amenant à devenir professionnel.

Pour ce qui est de la formation continue, elle représente « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles [les enseignantes et enseignants] en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (MEQ, 1999, p.11). Certains prétendent que puisque la formation initiale ne peut contenir tous les savoirs nécessaires, ni les savoirs procéduraux (le « comment ») qui se développent davantage dans la pratique (P. Knight, 2002), ni présenter toutes les situations professionnelles auxquelles la personne sera confrontée au cours de sa carrière (Brodeur et al., 2005), la formation continue s'avère absolument nécessaire. En outre, « l'évolution même de la société, les changements constants, de tous ordres, qui prennent place à l'école, les adaptations conséquentes qu'il faut apporter à nos connaissances, à nos comportements et à nos pratiques ont, depuis longtemps, fait la preuve de la nécessité d'une formation continue » (Gohier et al., 1999, p.121). Ainsi, la formation continue sollicite la capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique nécessaire à l'adaptation aux réalités sociales changeantes et à l'évolution de la profession (MEQ, 2001a). En ce sens, le développement professionnel s'inscrit dans une logique d'apprentissage tout au long de la carrière (CSE, 2004; P. Knight, 2002; Laurin & al., 1999; Sparks, 1995). Kwakman (2001) ajoute d'ailleurs que la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage continu est nécessaire à l'amélioration de la qualité du service et de l'éducation. La formation continue est donc un important complément à la formation initiale (Gohier et al., 1999).

Cette formation continue doit être prise en charge par le personnel enseignant lui-même (MEQ, 2001a; Perrenoud, 1994), car selon la Loi sur l'instruction publique, il lui revient « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (CSE, 2004, p.62) et ce, sous

l’empreinte d’une responsabilité à la fois individuelle et collective. D’ailleurs, cette obligation de s’engager dans un processus de formation continue est étroitement liée au statut professionnel de l’enseignante ou de l’enseignant.

1.3-3. L’enseignante ou l’enseignant professionnel

1.3-3.1. L’enseignement, une profession

Dans un avis publié en 2002, l’Office des professions du Québec (OPQ) reconnaît que « l’enseignement se présente en tous points comme un exercice assimilable à une véritable profession au sens du Code des professions » (OPQ, 2002, p.61, IN CSE, 2004, p.25). Plus spécifiquement, elle évoque des arguments entre autres liés aux aspects suivants: des connaissances, qualités et habiletés spécifiques requises pour enseigner (maintenues et développées au fil de la carrière), une autonomie professionnelle essentielle, des relations à caractère personnel marquées d’un lien de confiance, etc. (OPQ, 2002, p.62, IN CSE, 2004, p.26).

Le CSE ajoute que le processus de professionnalisation n’est pas terminé et qu’il doit être poursuivi. Pour ce faire, il propose un certain nombre de paramètres pour encadrer la progression de la profession enseignante vers un certain idéal professionnel. Plus précisément, le CSE (2004) indique que le fait de considérer l’enseignement comme une profession implique notamment que l’ensemble des actes sur lesquels se base la fonction enseignante doit :

- reposer sur des savoirs et savoir-faire d’ordre disciplinaire, didactique et pédagogique, issus de la pratique et des théories développées par la recherche en éducation,
- être encadré par certaines normes professionnelles, établies à partir d’un ensemble de compétences nécessitant un seuil de maîtrise (compétences inspirant la formation initiale et continue, et requérant des mises à jour),
- exiger une réflexion sur la pratique et un développement continu des compétences professionnelles,
- nécessiter la mise en œuvre d’un certain jugement professionnel et d’un sens critique,
- permettre un exercice autonome et responsable;
- etc.

Une synthèse des attitudes nécessaires à la profession enseignante, reposant sur une formation théorique (savoirs) et pratique solide (Perrenoud, 2001), nous laisse voir qu’elles sont principalement liées à l’autonomie, la responsabilité, la prise de décision, l’adaptation, la vitesse d’action et la communication (Bélair, 1996; Gohier et al., 1999;

Kremer-Hayon, 1991; Krull, 2001). Cette manière d'envisager l'enseignement met en évidence l'importance de reconnaître le caractère distinctif de l'acte d'enseignement, dans sa nature et sa spécificité, caractère s'articulant autour de divers éléments, selon les auteures et auteurs (Altet, 1996; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997; Perrenoud, 1996a; J. Tardif, 1992): acte réflexif exigeant une réflexion dans et sur l'action, acte interactif et de communication qui s'inscrit dans un rapport humain d'aide et de médiation, acte complexe comprenant des tâches diversifiées requérant un vaste éventail de compétences, acte éthique empreint d'autonomie et revêtant un caractère de service à la communauté.

Comme plusieurs l'ont laissé entendre, toutes ces facettes de l'enseignement en font un métier complexe qui exige de nombreuses compétences de la part du personnel enseignant, qui ne peut pas se contenter d'appliquer des techniques éprouvées (Gauthier et al., 1997; Perrenoud, 1996a, 1996b; M. Tardif & Gauthier, 1996). Ainsi, son caractère professionnel semble mis en valeur dans le cadre de l'exercice adéquat de la profession enseignante.

1.3-3.2. *Les enseignantes et enseignants, des professionnels*

À partir de plusieurs modèles, dont celui de Donnay et Charlier (1990), Paquay et al. (1996, p.14) ont déterminé qu'« un professionnel devrait être capable:

- d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture;
- de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques;
- de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositifs;
- d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience;
- d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats;
- enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière ».

D'après ce que font ressortir divers auteurs et auteures, l'individu professionnel doit donc à la fois faire preuve d'une certaine autonomie, s'entendre de responsabilité, d'une capacité d'analyse des situations et d'adaptation (Paquay, 1994; Paquay et al., 1996; Altet, 1996). Ces différentes caractéristiques se retrouvent également chez les enseignantes et enseignants professionnels. En effet, pour É. Charlier (1996, p.101), s'inspirant elle aussi des travaux de Donnay et Charlier (1990), une enseignante ou un enseignant qui fait preuve de professionnalisme est celui qui:

- « en fonction d'un projet de formation explicité,
- tient compte de manière délibérée du plus grand nombre de paramètres possibles de la situation de formation considérée,
- les articule de manière critique (à l'aide de théories personnelles ou collectives),
- envisage une ou plusieurs possibilités de conduites et prend des décisions de planification de son action,
- les met en œuvre dans des situations concrètes et recourt à des routines pour assurer l'efficacité de son action,
- réajuste son action dans l'instant s'il le perçoit comme nécessaire (réflexion dans l'action),
- tire plus tard des leçons de sa pratique (réflexion sur l'action) ».

Un amalgame des écrits concernant le personnel enseignant professionnel met en évidence que celui-ci dispose d'une certaine expertise, s'exprimant par des savoirs et compétences spécifiques, qu'il sait analyser des situations complexes et qu'il s'adapte aux différents contextes, le tout s'effectuant dans un exercice réfléchi, responsable et autonome (Paquay et al. 1996; Altet, 1996; Gohier et al., 1999; CSE, 2004). Pour Hamelin (2002), l'autonomie professionnelle ne doit pas se confondre avec la simple liberté pédagogique. L'autonomie fait en quelque sorte référence à la capacité de justifier ses pratiques et ses choix et donc d'être responsable de ses actes professionnels (Altet, 2002; Héту, Lavoie & Baillauquès, 1999). Ajoutons à cela l'aspect relatif au développement continu des compétences professionnelles, auquel plusieurs réfèrent (Altet, 1996; CSE, 2004; Gohier et al., 1999; Paquay et al., 1996; Perrenoud, 1999; Schön, 1983/1994), inspiré par la réflexion portée dans et sur la pratique, et nécessitant un engagement certain.

Il ressort enfin que la fonction de l'enseignante ou de l'enseignant professionnel, en plus d'aller au-delà de ce qui se déroule directement dans sa classe, exige un grand nombre de compétences professionnelles, ainsi qu'une autonomie et une responsabilité marquées, que ce soit en ce qui concerne les actes professionnels eux-mêmes ou le développement continu de ses propres compétences, qui semblent renforcés par sa réflexion sur sa pratique.

1.3-4. La réflexion des enseignantes et enseignants

En plus d'être largement présente dans les écrits concernant le statut professionnel de l'enseignement, la dimension réflexive de la fonction enseignante semble être un point de convergence chez les auteures et auteurs lorsqu'il est question de développement continu. Plusieurs font effectivement ressortir, à leur manière, l'importance de la réflexion pour l'enseignement, que ce soit en valorisant son rôle par

rapport aux autres compétences professionnelles, son potentiel pour améliorer l'efficacité de la pratique, sa contribution aux fonctions des enseignantes et enseignants professionnels ou son importance dans le processus d'apprentissage et de développement professionnel. Les terminologies et les sens varient selon les écrits (réflexion sur la pratique, analyse réflexive, démarche réflexive – trois termes utilisés par le MEQ (2001a, p.157) –, pratique réflexive, pensée réflexive, etc.), mais la distinction entre ceux-ci est dévolue au second chapitre de cette thèse.

1.3-4.1. Le rôle perçu de la réflexion pour les compétences professionnelles

De manière générale, il y a consensus dans la littérature sur le fait que la réflexion représenterait une disposition professionnelle générique en enseignement (Hatton & Smith, 1995; Korthagen, 2001). En effet, Altet (1994) prétend que le « savoir analyser » constitue en quelque sorte une « méta compétence », permettant ou facilitant le développement d'autres compétences. Selon Perrenoud (2001, p.21), la dimension réflexive se situe au cœur de toutes les autres compétences professionnelles, car elle est fondamentale pour leur fonctionnement et leur développement. Pour Lévesque et Boisvert (2001), la réflexion semble aussi être au croisement des cinq compétences constitutives du métier enseignant puisqu'elles en font leur cheval de bataille pour la formation. Enfin, dans le référentiel du MEQ (2001a), elle prend plusieurs sens et occupe une place importante, à la fois comme finalité de la formation à l'enseignement, de même que comme moyen privilégié pour favoriser le développement et la mise en œuvre des compétences professionnelles (Hensler & Desjardins, 2006, p.20).

1.3-4.2. Le potentiel de la réflexion pour améliorer la pratique

Selon Loughran (2002), dans plusieurs professions (sciences infirmières, médecine, droit, enseignement), la nécessité pour les individus de mieux comprendre leur manière de réaliser leur travail a été importante pour développer une meilleure compréhension de certains aspects de la pratique. Dans sa recherche sur les changements organisationnels, Hill (2005) a constaté que l'avantage de la réflexion dans le processus d'apprentissage était que cela a permis aux participants de mieux comprendre et de s'adapter aux changements continuels de leur environnement. Dans le même sens, selon Pedro (2005), la pratique réflexive est un moyen d'aider les enseignantes et enseignants à s'accommoder aux besoins variés de leurs élèves.

Dans la littérature, il est aussi souvent question du fait que la réflexion puisse permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de tirer des leçons de ses expériences, ce qui contribue sans doute à son développement. Gilbert (1994) précise qu'il est souvent reconnu que la réflexion aide à explorer et améliorer la pratique. Selon Legault (2004), quand il s'agit de tirer profit des expériences, certains préfèrent la méthode par essais et erreurs, plutôt que de s'engager dans une véritable démarche de réflexion, qui est plus exigeante, mais plus bénéfique. Desroches (2000) laisse pour sa part entendre que cette capacité à tirer des leçons joue un rôle primordial dans le développement des compétences.

En outre, la réflexion favoriserait des actions plus délibérées et en conséquence, potentiellement plus efficaces (De Cock, Wibault & Paquay, 2006, p.35). Quelques études relevées par Korthagen et Wubbels (2001) ont d'ailleurs montré des relations entre la réflexivité et la performance des enseignantes et enseignants, même s'il ne s'agissait pas d'une forte démonstration de relation causale. La réflexion serait aussi liée aux idées d'émancipation et d'*empowerment* du corps enseignant (Calderhead & Gates, 1993), un aspect également mis en évidence du côté de la résilience (Henderson Grotberg, 2003).

Conséquemment, la connaissance et les habiletés sont essentielles, mais la réflexion semble aussi être une pièce indispensable du casse-tête chez les « bons » enseignants et enseignantes (Jay, 1999). Ainsi, la réflexion serait importante pour le maintien de la santé professionnelle et de la compétence, mais également, pour l'exercice du jugement professionnel (Loughran, 2002).

1.3-4.3. *La contribution probable de la réflexion aux fonctions du professionnel de l'enseignement*

Pour Legault (2004), la réflexion sur la pratique est fondamentale, à la fois pour faire progresser le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, de même que pour favoriser le développement de l'autonomie professionnelle. En effet, « l'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne vont pas sans une *forte capacité à réfléchir dans et sur son action*. Cette capacité est au cœur du développement permanent, au gré de l'expérience de compétences et de savoirs professionnels » (Perrenoud, 2001, p.14). D'ailleurs, l'articulation des divers savoirs enseignants et de l'adaptation dans l'action

se fait de manière implicite et exigerait une démarche réflexive du professionnel sur ses pratiques (Altet, 1996).

De ce fait, Legault (2004) pointe l'urgence de former des professionnels de l'enseignement capables d'analyser leur pratique et d'apprendre de cette réflexion, plutôt que des « super-techniciens ». Effectivement, le professionnel de l'enseignement n'applique pas seulement des recettes; il réfléchit à ses actions, il prend une distance critique pour les réguler et les améliorer, il confronte ses savoirs et compétences professionnelles aux réalités changeantes de la profession (Borges, 2009). Pour leur part, Raymond et Lenoir (1998) sont d'avis que les enseignantes et enseignants doivent apprendre à dépasser la phase des « pratiques sécurisantes ». Ils précisent que malgré le fait que cet aspect relève probablement davantage de la formation continue, il faut que ceux-ci apprennent, dès le début de leur carrière, qu'il existe d'autres alternatives que les routines habituelles et que la critique et la réflexion sont des composantes essentielles d'une « activité professionnelle de haut calibre » (Raymond et Lenoir, 1998, p.276). De plus, pour Hensler et Desjardins (2006, p.3) la formation à l'enseignement réflexif s'inscrit dans un mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui reconnaît la réflexion, la référence à une certaine éthique et la maîtrise d'une base de savoirs relatifs aux données de la science, comme les attributs indispensables d'un « enseignement de qualité ».

Ainsi, on considère généralement que la réflexion pourrait permettre de reconnaître l'aspect professionnel du travail enseignant (Calderhead & Gates, 1993), car elle jouerait un rôle important dans le comportement professionnel des enseignantes et enseignants, et elle serait également une composante essentielle stimulant leur développement professionnel (Luttenberg & Bergen, 2008).

1.3-4.4. La réflexion comme pivot potentiel du développement professionnel

La réflexion est largement reconnue comme un aspect crucial, un vecteur privilégié du développement professionnel en enseignement (De Cock et al., 2006); elle est présumée bonne et désirable (Calderhead & Gates, 1993). Selon Perrenoud (1999), le MEQ (2001a) et le CSE (2004), la réflexion s'insère directement dans la compétence à gérer sa propre formation continue. D'ailleurs, le développement professionnel, incluant à la fois la formation initiale et la formation continue, est souvent considéré

comme accompli dans le cas où la personne en arrive à prendre en charge la responsabilité de ses actions, peut analyser et critiquer ses actions, et parfois examiner les liens entre sa pratique et le contexte organisationnel et social dans lequel elle évolue (Calderhead, 1987). Pour sa part, Kwakman (2001, p.492, traduction libre) est d'avis que « le principal mécanisme de développement professionnel est la réalisation d'activités qui aident les enseignants à questionner l'efficacité de leur pratique quotidienne ». Dans sa recherche auprès d'enseignantes et d'enseignants du secondaire aux Pays-Bas, la réflexion sur la pratique constitue même une des quatre variables du développement professionnel. Stokking, Leenders, De Jong et Van Tartwijk (2003) affirment eux aussi que la réflexion est souvent décrite comme étant intimement liée au développement professionnel des enseignantes et enseignants. Ils ajoutent même que celle-ci est une condition de l'apprentissage et du développement professionnel, et que la formation doit encourager la réflexion chez ces derniers.

D'aucuns laissent entendre qu'il n'est pas vraiment possible de préparer les futurs enseignants et enseignantes à toutes les situations qu'ils rencontreront, en développant chez eux tous les savoirs et habiletés auxquels ils auront probablement recours tout au long de leur carrière (Korthagen, 1985; Zeichner, 1981; Zeichner & Liston, 1987). En ce sens, la réflexion représenterait un moyen de supporter le développement professionnel continu (Korthagen & Vasalos, 2005; Spilková, 2001). Certains écrits misent aussi sur le fait que la réflexion peut favoriser l'identification des forces et des faiblesses, ce qui peut permettre de mieux orienter le développement professionnel (Gilbert, 1994; Korthagen & Wubbels, 1995). Il semble donc que les enseignantes et enseignants devraient réfléchir et analyser leurs pratiques pédagogiques sur une base régulière, et chercher à devenir des apprenants tout au long de leur carrière (Ellison, 2008).

Globalement, Perrenoud (2001, p.46) souligne que l'on attend de la pratique réflexive qu'elle :

- « [...] favorise l'accumulation de savoirs d'expérience;
- accrédié une évolution vers la professionnalisation;
- prépare à assumer une responsabilité politique et éthique;
- permette de faire face à la complexité croissante des tâches [en autorisant « un rapport *actif* plutôt que *plaintif* à la complexité » (p.54)];
- aide à vivre un métier [de l'humain] impossible;
- donne les moyens de travailler sur soi;
- encourage à affronter l'irréductible altérité de l'apprenant;
- ouvre à la coopération avec des collègues;
- accroisse les capacités d'innovation ».

1.3-4.5. Les limites du concept et la pertinence de son étude

Bien que les attentes formulées à l'endroit de la réflexion semblent couler de source, plusieurs auteures et auteurs attirent notre attention sur le fait que ces effets bénéfiques de la réflexion sur le développement professionnel et la pratique enseignante sont des effets présumés et qu'ils n'ont généralement pas été vérifiés empiriquement (Bengtsson, 1995; Desjardins, 2000; Gipe & Richards, 1992). L'emploi de la réflexion demeure problématique car il y a encore peu de consensus sur ce qu'elle représente vraiment et aussi, il existe encore peu de preuves empiriques que les enseignantes et enseignants réflexifs sont nécessairement plus efficaces que les non réflexifs (Sumsion & Fleet, 1996).

En outre, comme le précisent Beauchesne, Martineau et Tardif (2001) et Desjardins (2000), plusieurs programmes de formation (initiale et continue) à l'enseignement valorisent le développement de la réflexion sans toutefois rendre explicites leurs fondements conceptuels; les liens sont souvent simplement assumés (Bengtsson, 1995) et on relève peu d'appuis scientifiques et empiriques (Roskos, Vukelich & Risko, 2001). La nature et les bénéfices de la réflexion sont peu explicités et souvent « considérés comme allant de soi » (Hensler & Desjardins, 2006, p.3). Dans les écrits sur la formation à l'enseignement au Québec, les arguments fondant le choix d'une formation réflexive sont plus de type pragmatique, c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur les conséquences possibles de la réflexion; or, cette argumentation est fragile en ce sens que ces conséquences sont présentées comme des faits alors que ce sont des présomptions (Desjardins, 2000).

Par conséquent, certains mettent en garde contre ces vérités admises. Comme le précisent Gore et Zeichner (1991), nous ne pouvons pas simplement accepter que les interventions pédagogiques sont nécessairement meilleures parce qu'elles sont plus intentionnelles et délibérées. Cela pointe non seulement la nécessité d'explorer davantage le concept de réflexion (Calderhead, 1989), mais aussi le besoin d'études empiriques sérieuses et rigoureuses dans le domaine (Desjardins, 2000). Concrètement, il faut développer une meilleure compréhension de la nature et du potentiel de la réflexion (Calderhead, 1989), clarifier les fondements conceptuels des diverses approches préconisées (Hensler & Desjardins, 2006) et développer des moyens pour identifier et évaluer la réflexion (Sumsion & Fleet, 1996).

1.4- L'objectif général de la recherche

Au regard de la problématique énoncée, il semblerait que la réflexion sur la pratique soit en quelque sorte intimement liée à la pratique professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant et au développement de ses compétences, bien que ces liens demeurent à être renforcés empiriquement. L'étude de cet aspect réflexif s'avère donc une perspective pertinente non seulement pour aller dans le sens de la professionnalisation de l'enseignement, mais surtout parce que la réflexion semble être un élément fondamental pour assurer le développement professionnel continu. Bien sûr, d'autres recherches restent à être menées pour vérifier cette relation, mais aux fins de la présente étude, nous prenons en considération que plusieurs auteures et auteurs suggèrent l'existence de ce lien entre réflexion et développement professionnel. Par ailleurs, puisque les compétences et habiletés professionnelles ont également ressorti comme facteur de protection personnel important dans certaines études portant sur la résilience, il semble envisageable d'établir des liens entre celles-ci et la réflexion sur la pratique.

Ainsi, l'objectif général de notre recherche est d'explorer les relations possibles entre la résilience chez des enseignantes et enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et leur réflexion sur la pratique, en tant qu'élément jugé essentiel au processus de développement professionnel en enseignement. Dans l'éventualité de tels liens, il serait alors possible de dégager des pistes pour le développement professionnel et le développement de la résilience du personnel enseignant, et peut-être également d'autres travailleurs dont les conditions de travail sont similaires à l'enseignement.

2- CADRE CONCEPTUEL

Le but de cette recherche est d'explorer les relations possibles entre la réflexion des enseignantes et enseignants, souvent considérée en tant qu'aspect du processus de développement professionnel, et leur résilience. Dans ce chapitre, nous clarifions d'abord les concepts centraux, soit la résilience et la réflexion, puis nous décrivons enfin les objectifs spécifiques de cette étude.

2.1- Les principaux concepts de la recherche

Pour chacun des concepts de résilience et de réflexion sur la pratique, nous retraçons d'abord l'évolution du concept et nous explorons quelques modèles généraux. En second lieu, nous tentons de les recadrer dans le contexte de l'enseignement, pour ensuite les examiner d'un point de vue opérationnel.

2.1-1. La résilience des enseignantes et enseignants

2.1-1.1. L'évolution du concept et de la recherche sur la résilience

Le concept de résilience tire son origine de la physique des matériaux, où il est défini comme l'« aptitude d'un corps à résister à un choc » (Cyrułnik, 2002, p.8). En sciences sociales, il représente la « capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative » (Vanistendael, 1996, IN Cyrułnik, 2002, p.8). Manciaux et al. (2001) ajoutent que la résilience peut s'appliquer à une personne ou à un groupe.

Avant d'être utilisé en éducation, le concept est d'abord transposé à la psychologie. Peu avant les années 1970, un certain nombre de chercheuses et de chercheurs commencent à s'intéresser aux populations à risque dont le développement semble compromis, pour poursuivre l'étude de la psychologie développementale. En s'inspirant de diverses approches théoriques issues de ce domaine (piagétienne, écologique, etc.), ceux-ci amorcent un nouveau courant d'étude, celui de la psychopathologie développementale, basée principalement sur l'étude du risque (Cicchetti, 1990). Plusieurs types de populations à risque sont alors étudiées: enfants de parents divorcés, exposés à un niveau élevé de stress maternel, vivant dans la pauvreté, etc. (Wang, Haertel & Walberg, 1994). Dans cette lignée, certains étudient également l'accumulation des facteurs de risque.

Vers les années 1980 (Anaut, 2003), remarquant que malgré des conditions d'adversité considérables, certains enfants s'en sortent relativement bien, les chercheuses et chercheurs commencent à s'intéresser au phénomène de la résilience et aux facteurs de protection de ces enfants qui se développent plus ou moins normalement. Masten et Garnezy (1985) réunissent ces facteurs en deux grandes catégories: les facteurs individuels et environnementaux. On commence à comprendre le développement de l'enfant en fonction non seulement des facteurs de risque auxquels il est exposé, mais également en fonction des facteurs de protection à sa disposition. Ce revirement de situation concernant la prise en compte des facteurs de protection autant que des facteurs de risque tient aussi compte des principales critiques émises à l'égard de la psychopathologie, soit le fait qu'elle adopte une vision négative des enfants qui ont de la difficulté à se développer (Luthar & Zelazo, 2003) et qu'elle constitue une approche éducative peu efficace (J. H. Brown, 2001). L'étude de la résilience permet pour sa part d'adopter une perspective différente à l'égard du risque, soit une optique plus positive en ce qui a trait aux enfants à risque (Luthar & Zelazo, 2003) et une approche holistique axée sur la recherche de solutions (J.H. Brown, 2001). Il semble donc important de comprendre cette perspective positive en contexte d'adversité pour prévenir et traiter les problèmes (O'Dougherty Wright & Masten, 2005).

C'est vers les années 1990 que le concept de résilience amorce sa migration vers l'éducation. Il y est étudié à travers deux perspectives principales: 1) la résilience scolaire, qui réfère à la résistance des élèves grandissant en contexte d'adversité; 2) plus rarement, la résilience éducationnelle, qui englobe l'école dans son ensemble, soit le personnel, la direction, les élèves, etc. (Théorêt, 2005). Bien que l'introduction de la résilience dans le domaine éducatif fasse l'objet de certaines critiques, le concept

« apparaît pertinent, à la fois pour aider à mieux comprendre le travail éducatif en milieux à risque et aussi, éventuellement, pour permettre de construire une intervention rattachée à la promotion des compétences professionnelles des agents d'éducation au profit des élèves, dans une organisation propre à les soutenir » (p.651).

Au cours de son évolution, les chercheuses et chercheurs ont exploré divers aspects du concept, que G.E. Richardson (2002) décrit selon trois vagues: 1) l'étude des facteurs de protection liés à la résilience ("*resilient qualities*"); 2) l'étude de la résilience comme processus ("*resiliency process*"); 3) l'étude de la résilience multidisciplinaire qui mobilise des processus de protection ("*innate resilience*"). De leur côté, O'Dougherty Wright et Masten (2005) parlent aussi de trois vagues de recherches

sur la résilience: 1) l'identification de la résilience individuelle et des facteurs associés; 2) la résilience en tant que processus développemental et écologique; 3) des interventions pour développer la résilience. Ainsi, la troisième vague diffère selon les auteurs et auteurs.

La première vague de recherches sur la résilience s'est centrée sur l'identification de traits et caractéristiques personnels, de facteurs de risque et de protection. Un nombre considérable d'études se sont intéressées à la question, résultant en une liste faramineuse de facteurs favorisant la résilience. À propos de ce courant de recherche, certains chercheurs et chercheuses, dont Rutter (1990), mettent en garde contre la simple identification de facteurs car un facteur de protection peut être un facteur de risque dans un autre contexte (ex: l'estime de soi est souvent perçue comme un facteur de protection, mais une trop grande estime de soi pourrait mener à une attitude arrogante et antisociale – Manciaux et al., 2001). L'intérêt passe donc graduellement des facteurs de protection aux processus les sous-tendant: les processus ou mécanismes de protection (Luthar et al., 2000; Rutter, 1990; Werner, 2000; Yates, Egeland & Sroufe, 2003).

Dans la deuxième vague, les études s'intéressent aux interactions entre l'individu et son environnement, aux processus de protection (O'Dougherty Wright & Masten, 2005), par lesquels les facteurs de protection se développent. Cette attention sur les mécanismes sous-jacents est considérée essentielle pour créer des stratégies de prévention et d'intervention appropriées pour les personnes qui font face à l'adversité (Luthar et al., 2000). Plusieurs modèles de processus émergent à ce moment; Uber Shores (2004) en décrit cinq. Flach (1988) a proposé l'idée d'un processus de dysfonction et de réintégration, duquel se sont inspirés G.E. Richardson et al. (1990) pour élaborer leur modèle de résilience, un des plus cités. Dans ce deuxième courant, on considère la résilience comme un modèle transactionnel et dynamique, qui évolue dans le temps. À ce moment, davantage de chercheuses et de chercheurs voient la pertinence de réaliser des études longitudinales.

Enfin, pour G.E. Richardson (2002), la troisième vague de recherches sur la résilience s'intéresse à un ensemble de « forces internes » stimulant la personne à s'auto-actualiser ("*driving forces*"). Notre recension des écrits révèle que peu d'études se sont penchées sur cette question à ce jour. Nous avons cependant relevé deux thèses

étasuniennes portant sur le sujet. En effet, Uber Shores (2004) s'est attardée à développer un instrument de mesure pour évaluer la "*core resilience*" chez les adultes. Dans la même lignée, Thompson Bumphus (2008) a utilisé cet instrument afin d'évaluer la résilience chez des directions d'établissement scolaire. Selon O'Dougherty Wright et Masten (2005), la troisième vague réfère plutôt à des modèles d'intervention pour promouvoir la résilience. Masten (1994) parle de quatre stratégies pour favoriser le développement de la résilience: 1) diminuer l'exposition à la vulnérabilité (facteurs de risque); 2) diminuer le stress et l'accumulation des facteurs de risque⁴; 3) augmenter la disponibilité des ressources (facteurs de protection)⁵; et 4) favoriser la mobilisation des processus de protection⁶. À ce jour, plusieurs programmes et modèles d'intervention pour favoriser la résilience, surtout chez les enfants et les adolescents, ont été développés, entre autres aux États-Unis (voir O'Dougherty Wright et Masten (2005) pour plus de détails) et en Australie (voir C. Knight (2007) pour plus de détails).

Pour conclure, notons que la grande majorité des travaux sur la résilience provient des pays anglo-saxons et nord-américains (Anaut, 2003), la France ne s'étant intéressée au concept que récemment (Theis, 2001). Manciaux et al. (2001, p.13) vont même jusqu'à décrire cet écart entre le monde anglo-saxon et la francophonie européenne comme une « asynchronie qui pose question ».

2.1-1.2. Des définitions et conceptualisations de la résilience

La littérature théorique et empirique sur la résilience reflète peu de consensus en ce qui a trait à la définition et à la conceptualisation du concept de résilience (Luthar et al., 2000; McCubbin, 2001). Nous présentons ici ce qui ressort des diverses définitions de la résilience et des facteurs associés, puis les principales conceptualisations issues de la littérature sur le sujet.

2.1-1.2.1. Des définitions de la résilience et des facteurs associés

2.1-1.2.1.1. La résilience

La définition de résilience proposée par Masten et al. (1990, p.426, traduction libre) est la plus répandue dans les écrits; pour eux, la résilience « réfère au processus de, ou capacité à ou résultat d'adaptation positive malgré des circonstances de

⁴ Masten et Coatsworth (1998, p.214) appellent ces deux premières stratégies "*risk-focused*".

⁵ Stratégies "*resource-focused*" (Masten & Coatsworth, 1998, p.214).

⁶ Stratégies "*process-focused*" (Masten & Coatsworth, 1998, p.214).

menaces ». Toutefois, tous ne s'entendent pas nécessairement sur cette définition car les auteures et auteurs proposent souvent leur propre définition de la résilience. D'ailleurs, pour Kaplan (1999), il existe quatre éléments principaux dans la variation de la définition de la résilience: 1) la relation établie entre la résilience et les résultats; 2) la conceptualisation de la résilience; 3) la définition et l'opérationnalisation d'éléments de résilience qui influencent les résultats; 4) la perception de la résilience. Manciaux et al. (2001, p.19) ajoutent

qu'« outre leur caractère relatif, en dépit d'une apparence d'objectivité, ces définitions font appel à des références culturellement marquées, donc différentes d'une société, d'une époque à l'autre. Si la résilience est universelle, on aimerait pouvoir disposer d'une définition transculturelle à la fois précise et consensuelle. C'est probablement impossible... ».

Cependant, la majorité des chercheuses et chercheurs s'entendent généralement pour dire que la définition de la résilience requiert deux conditions critiques, que Théorêt (2005) identifie comme des pivots du concept: 1) une exposition à un contexte de menace ou de stress significatif, ou à une adversité sévère, à un risque; 2) la réalisation d'une adaptation positive, d'une évolution ultérieure satisfaisante, malgré des obstacles majeurs au processus de développement (Luthar et al., 2000; Gilligan, 2000; Masten & Coatsworth, 1998; McCubbin, 2001).

Enfin, le développement de la résilience d'un individu peut être influencé négativement ou positivement par plusieurs facteurs (de risque ou de protection), à la fois individuels et environnementaux. La résilience découle de l'interaction entre ces facteurs de risque et de protection. Ainsi, comme l'affirme Jourdan-Ionescu (2001, p.168), « les facteurs de risque et les facteurs de protection constituent une dyade inséparable et doivent être envisagés conjointement si l'on veut mieux comprendre le dynamisme du développement ».

2.1-1.2.1.2. Des facteurs de risque et de protection

Un facteur de risque est « un événement ou une condition organique ou environnementale qui augmente la probabilité pour une personne de développer des problèmes émotifs ou de comportement » (Fortin et Bigras, 2000, IN Théorêt et al., 2003, p.15). Theis (2001, p.40) précise que ceux-ci « n'opèrent pas de manière isolée. Il faut [donc] prendre en compte des indices multiples [de risque] ». Gunby (2002) distingue trois dimensions pour classifier les facteurs de risque: 1) la chronicité (le facteur de risque est-il chronique et « mineur » – ex: stress quotidien – ou sporadique et

majeur – ex: décès d'un être cher ?); 2) la proximité (le risque est-il proximal et direct – ex: négligence parentale – ou distal et indirect – ex : faible statut socio-économique ?); 3) la contrôlabilité (le facteur de risque peut-il être contrôlé par la personne – ex: réussite scolaire – ou non – ex: guerre ?). Elle ajoute aussi qu'étant donné la nature récente et chronique des stressors quotidiens, ceux-ci ont plus de chance de constituer des facteurs de risque proximaux que des événements de vie négatifs.

Pour ce qui est du facteur de protection, il réfère à une condition biologique, socio-affective ou socioculturelle qui favorise l'épanouissement d'une personne (Lemay, 1999). Luthar (1993), reprise par Gunby (2002), met à jour des distinctions quant au terme « protecteur ». Pour elle, il existe quatre types d'effets protecteurs : 1) l'« effet protecteur-stabilisateur »⁷, pour maintenir sa compétence malgré la présence accentuée du risque; 2) l'« effet protecteur-amplificateur »⁸, pour améliorer ou rehausser le degré de compétence en contexte d'adversité; 3) l'« effet protecteur-réactif »⁹, qui favorise un plus haut degré de compétence qu'en son absence, mais qui est tout de même affecté négativement par l'adversité élevée; 4) l'effet protecteur général, plus ou moins indépendant du niveau d'adversité, car la personne qui le possède montre un degré de compétence toujours plus élevé que celle qui ne le possède pas, peu importe le risque. Notons également qu'une distinction doit être faite entre « facteurs de protection » et « résilience » (Kaplan, 2005; McCubbin, 2001). Tout d'abord, les facteurs de protection sont généralement présents chez l'individu ou dans son environnement, alors que la résilience survient lorsque l'adversité se présente (McCubbin, 2001). Il est également possible de distinguer ces deux concepts par le fait que les facteurs de protection interagissent avec les facteurs de risque (plus il y a de facteurs de risque, plus les facteurs de protection nécessaires sont nombreux pour compenser – Luthar et al., 2000), alors que la résilience, elle, est tributaire de cette interaction. En ce sens, « nous pouvons dire que la prise en compte des facteurs de protection participe à la compréhension de la résilience, mais ne se réduit pas à la résilience (et vice versa) » (Anaut, 2003, p.42).

⁷ Traduction libre de “*protective-stabilizing effects*” (Luthar, 1993, p.446).

⁸ Traduction libre de “*protective-enhancing effects*” (Luthar, 1993, p.446).

⁹ Traduction libre de “*protective-reactive effects*” (Luthar, 1993, p.446).

Plus spécifiquement, nous pouvons préciser que l'individu présente des caractéristiques que l'on associe aux facteurs personnels de risque et de protection. Il est également confronté à des facteurs environnementaux de risque et de protection. Les facteurs de risque individuels peuvent être définis comme des obstacles internes, c'est-à-dire relatifs à la personne elle-même (ex: manque de confiance en soi, sentiment d'incompétence, etc.). Les facteurs de risque environnementaux sont quant à eux des obstacles externes à l'individu, présents dans son environnement familial ou professionnel (ex: critique abusive, peu de ressources et de soutien, formation offerte inadéquate, etc.). En ce qui concerne les facteurs de protection personnels, ils peuvent être considérés en quelque sorte comme des défenses internes de l'individu (ex: motivation, confiance en soi, sentiment d'autoefficacité, locus de contrôle interne, etc.). Pour leur part, les facteurs de protection environnementaux sont externes à l'individu; ils peuvent être vus comme des défenses que lui procure son environnement, que ce soit familial (ex: encouragement, renforcement des liens, etc.) ou professionnel (ex: soutien des collègues, encouragement, etc.) (Théorêt et al., 2003).

Par ailleurs, notons que les facteurs peuvent difficilement être cloisonnés indubitablement dans l'une ou l'autre des catégories (risque ou protection). En effet « [...] une caractéristique peut, suivant les contextes, les circonstances, l'âge du sujet et également suivant son intensité (ou degré de développement), devenir un facteur de protection ou bien au contraire un facteur de risque » (Anaut, 2003, p.42). Ainsi, une qualité n'est pas toujours une protection (Rutter, 2000). Glantz et Sloboda (1999) complètent cette idée en précisant qu'il n'existe pas une seule qualité ou un seul facteur favorisant la résilience dans toutes les situations; les influences sont rarement totalement positives ou négatives. Plusieurs recherches se sont centrées uniquement sur un stressor ou un facteur de protection, mais les facteurs agissent rarement de manière isolée et c'est pourquoi il faut considérer un large éventail de facteurs pour l'étude de la résilience (Glantz & Sloboda).

2.1-1.2.2. Des conceptualisations de la résilience

La manière de conceptualiser la résilience peut également varier selon les écrits. Plusieurs s'entendent pour dire que les diverses perspectives de la résilience recensées dans les écrits peuvent être regroupées en quelques conceptualisations principales (McCubbin, 2001; Luthar et al., 2000; Anaut, 2003). L'examen explicatif de la

résilience tel que présenté par Théorêt (2005), permet de dégager deux conceptualisations notables: 1) la résilience comme cause d'un résultat; 2) la résilience comme processus de résistance. Elle précise d'ailleurs que « ce double caractère d'état et de processus peut affaiblir un concept, quand les deux définitions se croisent dans les recherches » (p.639), d'où l'importance de les clarifier.

2.1-1.2.2.1. La résilience comme résultat

Le premier modèle de conceptualisation se rattache à un simple résultat, un état ou une caractéristique de la personne (Henderson & Milstein, 2003; Luthar et al., 2000). « Ainsi, c'est bien souvent le résultat d'un comportement ou d'un ensemble de comportements qui est étudié en tant que manifestation de la résilience » (Anaut, 2003, p.44). En réaction à des facteurs de risque, l'état final de l'individu peut s'avérer soit positif ou négatif (McCubbin, 2001). Dans cette conceptualisation, la résilience est donc « définie par la présence de bons résultats ou l'absence de mauvais résultats » (Théorêt, 2005, p.638) et elle correspond au maintien de la fonctionnalité de l'individu (Olsson et al., 2003).

Dans ce type de conceptualisation, on cherche souvent à comparer deux groupes d'individus dont les résultats diffèrent (cas extrêmes); un groupe soumis à des facteurs de risque et obtenant des résultats considérés négatifs (ex: délinquance, abus de drogue ou d'alcool, etc.) et un autre groupe vivant une adversité similaire, mais ayant des résultats jugés positifs (ex: réussite scolaire, relations saines, etc.) (McCubbin, 2001).

Ce modèle éclaire l'étude du risque et se rattache davantage à la psychopathologie développementale. Il fait en conséquence face aux mêmes critiques que la recherche issue de ce domaine (vision négative des personnes à risque – Luthar et Zelazo, 2003 –, approche d'intervention et de prévention inefficace – J.H. Brown, 2001). McCubbin (2001) ajoute d'ailleurs que ce modèle a reçu de nombreuses critiques dues au fait qu'il adopte une perspective dichotomique des résultats possibles, alors que dans la réalité, divers degrés de résultats sont probables. De plus, « parler uniquement de résultat risque de réduire la résilience en lui conférant un caractère figé, comme si le résultat d'un fonctionnement résilient supposait que le sujet avait acquis une structure résiliente une fois pour toutes » (Anaut, 2003, p.44). Enfin, Théorêt (2005, p.638) ajoute aux critiques en explicitant que dans cette conceptualisation, la simple

exposition au risque rendrait l'individu vulnérable et « que la résilience n'a d'existence qu'en fonction de certains résultats observables et mesurables ».

2.1-1.2.2.2. La résilience comme processus

Suivant ces critiques, plusieurs en sont venus à envisager la résilience comme un processus (G.E. Richardson 2002; Masten, 1994; Luthar et al., 2000), en ce sens où elle relève de l'interaction dynamique entre des facteurs de risque et des facteurs de protection, qui mène généralement à une augmentation de l'adaptation de l'individu¹⁰. Un des premiers à aller dans ce sens est Flach (1988). Selon lui, les événements stressants (perturbation) sont nécessaires pour perturber nos structures et occasionner des changements significatifs en nous ou dans notre environnement (réintégration). De cette manière, notre homéostasie (capacité d'auto-préservation, maintien d'un état de cohérence relative) se complexifie pour être mieux adaptée à nos besoins présents et futurs (réintégration). Il y a plusieurs implications à cette loi de perturbation et réintégration:

- pour apprendre et expérimenter des changements significatifs, il faut sombrer (“*fall apart*”);
- dans des périodes de chaos, on se situe à divers degrés de risque, de sorte qu'on ne peut pas prédire la direction que notre futur prendra;
- chaque période de perturbation et réintégration est nécessaire pour nous préparer à affronter les futurs stressseurs, en ce sens qu'elle nous permet d'apprendre et de nous adapter davantage;
- le fait d'échouer à surmonter adéquatement un cycle de stress peut nous laisser désemparé et sans forces pour affronter d'autres adversités à venir (Flach, 1988).

Tusaie et Dyer (2004) présentent plusieurs modèles théoriques de la résilience étant orientés dans la perspective du processus, dont celui de G.E. Richardson et al. (1990), repris par G.E. Richardson (2002), et justement inspiré de Flach (1988). Dans leur étude sur la résilience des personnels scolaires, Théorêt et al. (2003, p.18) ont opté pour ce modèle car « ayant été mis à l'épreuve dans des recherches, [il] apparaît comme un outil conceptuel intéressant qui permet de bien comprendre la résilience ». C'est aussi celui que nous avons choisi de présenter à la Figure 1. Dans ce modèle, on soutient que la situation de départ du processus de résilience représente un moment où la personne est dans un état adapté aux plans physique, mental et spirituel; elle est dans

¹⁰ Il n'est pas clair dans la littérature, si la résilience est un maintien des compétences ou une amélioration, dans le sens d'une augmentation de l'adaptation de la personne. Toutefois, si l'on base sur le modèle de G.E. Richardson et al. (1990), revu par G.E. Richardson (2002), la résilience correspond davantage à une amélioration positive.

une « zone de confort » (G.E. Richardson, 2002, p.311). Cet état d'homéostasie biopsychospirituelle est régulièrement bombardé par diverses conditions d'adversité et de stress, ou toute autre forme de changement, qui sont par ailleurs des conditions essentielles au développement de la résilience (McCubbin, 2001). Ces facteurs de risque peuvent provenir de l'environnement, mais également de la personne elle-même. Des facteurs de protection, eux aussi personnels et environnementaux, servent en quelque sorte de barrière protectrice. Ainsi, les facteurs de risque entrent en interaction avec les facteurs de protection (individuels et environnementaux). Généralement, les situations d'équilibre entre ces facteurs permettent à l'individu de demeurer en homéostasie.

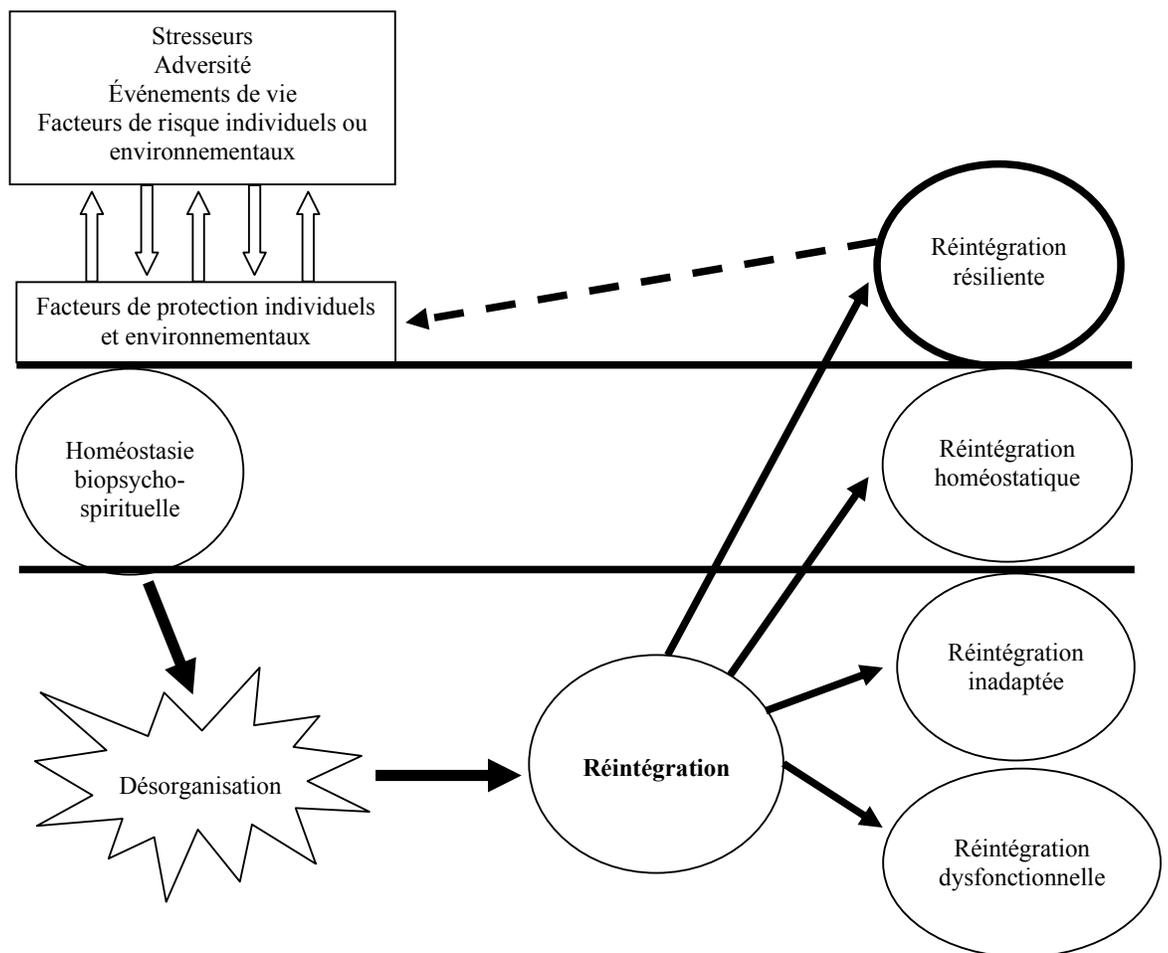


FIGURE 1 - MODÈLE DE PROCESSUS RÉSILIENCE

Adapté de G.E. Richardson (2002)¹¹

¹¹Adaptation de Richardson et al. (1990); traduction libre, inspirée de Mayhew et Mayhew (2001).

Lorsque les facteurs de risque outrepassent les facteurs de protection, il y a déséquilibre et cela peut amener la personne à une désorganisation, que nous pouvons également appeler problème ou obstacle. Pour pouvoir surmonter cet obstacle et accomplir son développement ou son travail adéquatement, la personne doit d'abord entrer dans un processus de réintégration. C'est alors qu'elle doit mobiliser des processus de protection. Cependant, la réintégration peut se faire de diverses façons, dépendamment des facteurs de risque et de protection individuels et environnementaux qui caractérisent l'individu et son milieu, mais aussi des processus de réintégration (protection) engendrés. C'est l'interaction entre les facteurs de risque et de protection (personnels et environnementaux) menant à la désorganisation, qui va influencer le type de processus de réintégration mobilisé. Tout dépendant du processus de protection que l'individu met en œuvre, celui-ci peut se réintégrer de manière résiliente (apprentissage, croissance, amélioration des qualités de résilience, etc.), revenir à une situation stable d'homéostasie (retour à la zone de confort, maintien des qualités telles qu'elles étaient avant la désorganisation, etc.), se réintégrer avec inadaptation (perte de motivation, désengagement, surengagement, etc.) ou se réintégrer de façon dysfonctionnelle (réintégration difficile, adoption de comportements destructeurs, etc.). Un individu qui se réintègre en faisant preuve de résilience va développer des facteurs de protection (flèche pointillée ajoutée) qui lui permettront à l'avenir de minimiser les situations de désorganisation (G.E. Richardson, 2002).

G.E. Richardson (2002, p.312) apporte en plus un certain nombre de précisions quant au processus de résilience :

- bien que le modèle linéaire semble refléter seulement une expérience à la fois (limite principale du modèle selon Uber Shores, 2004), plusieurs opportunités de provocation et réintégration (Flach, 1988) peuvent survenir en même temps;
- le processus peut prendre de quelques secondes à des années pour se réaliser ;
- sans réintégration résiliente, les provocations vont continuer de déstabiliser, de déranger la personne;
- le processus peut s'appliquer à des individus, des familles, des écoles, des communautés, etc.;
- la réintégration résiliente peut être différée, c'est-à-dire survenir un certain temps après la désorganisation;
- la désorganisation est nécessaire pour qu'il y ait amélioration et croissance puisque l'homéostasie (« zone de confort ») ne provoque aucune demande de changement et d'évolution chez l'individu;
- la majorité des situations de désorganisation ont un potentiel de développement et de croissance.

Dans leur ouvrage sur la résilience des directions d'école, J.L. Patterson et Kelleher (2005, p.3) prétendent qu'il existe trois dimensions essentielles à considérer pour bien comprendre le processus de résilience: 1) l'interprétation de l'adversité (du passé et du présent) et des opportunités futures; 2) la capacité de résilience en dépit de l'adversité (valeurs, efficacité et énergie personnelles); 3) les actions nécessaires pour devenir résilient (mise en œuvre et amélioration des valeurs, de l'efficacité et de l'énergie personnelles). Ils présentent d'ailleurs un modèle de processus de résilience qui est très similaire à celui de G.E. Richardson (2002), à la différence que les quatre issues semblent toutes interreliées l'une à l'autre.

Selon Théorêt (2005), l'avantage de cette conceptualisation du processus est qu'elle permet de concevoir la résilience en développement, par le biais de conduites modifiables qui visent à modérer l'effet des facteurs de risque. Il s'agit donc d'un processus se développant dans le temps à travers les interactions entre l'individu et son environnement.

Pour terminer, Luthar et al. (2000) sont d'avis qu'une attention particulière doit être portée à l'utilisation des termes et qu'il faut spécifier la conceptualisation retenue pour une recherche. Souvent, les chercheuses et chercheurs utilisent indifféremment le terme de "*resilience*" pour référer à l'une ou l'autre des conceptualisations présentées plus tôt. Or, plusieurs auteures et auteurs signalent l'importance de distinguer les termes comme "*resilience*" (processus), "*ego-resiliency*" (trait de personnalité), "*resiliency*" et "*resilient*" (caractéristique personnelle) (McCubbin, 2001; Masten, 1994). Lorsqu'on parle de résilience ("*resilience*"), cela devrait référer uniquement à la conceptualisation du processus (Luthar et al., 2000). Pour éviter la confusion, quelques-uns suggèrent même d'éviter l'utilisation des termes "*resiliency*" et "*resilient*" qui réfèrent davantage à une caractéristique de l'individu qu'à un processus (Luthar & Zelazo, 2003; McCubbin, 2001; Masten & Powell, 2003). Le choix approprié de la définition et de la conceptualisation de la résilience repose, selon Kaplan (1999), sur le phénomène qu'on souhaite étudier, sur la méthode utilisée pour investiguer, sur la relation envisagée entre les facteurs de risque et l'adaptation positive, de même que sur l'opérationnalisation des concepts (McCubbin, 2001, p.9). Théorêt (2005) ajoute que la conceptualisation de la résilience comme état facilite sa mesure, alors que celle du processus permet son explication.

2.1-1.2.3. Constats généraux

L'analyse conceptuelle de Théorêt (2005) lui a permis de dégager un certain nombre de constats. Premièrement, la résilience est un « phénomène répandu qui touche à plusieurs sphères du développement, en ce qu'elle traduit une adaptation positive qui n'a d'existence qu'en opposition au risque de l'environnement » (p.639). En effet, la résilience semble faire appel à des ressources dont tous les humains disposent naturellement (Masten, 2001; G.E. Richardson, 2002); ainsi, tout le monde peut développer sa résilience (Henderson Grothberg, 2003; Tusaie & Dyer, 2004). C'est ce que Masten (2001) appelle de la « magie ordinaire » (*“ordinary magic”*), c'est-à-dire que la résilience ne provient pas des capacités rares ou extraordinaires d'un individu invincible, mais plutôt de processus d'adaptation de base, ordinaires chez l'humain, mais qui nécessitent tout de même d'être développés et entretenus. De plus, comme le précise Kaplan (1999), la résilience permet à la personne de se développer davantage qu'elle ne l'aurait fait dans une situation où le stress est absent.

Le second constat de Théorêt (2005, p.639) est que la « compréhension [du concept] passe par la dynamique des interactions entre le risque et l'adaptation positive dans le temps ». Il semble donc que la résilience soit un processus transactionnel dynamique, non statique, dépendant de l'interaction constante de plusieurs facteurs personnels et environnementaux (de risque ou de protection) et des processus de réintégration mobilisés par la personne, résultant en une amélioration de son adaptation. La résilience réfère à la croissance et l'adaptation de l'individu (O'Connell Higgins, 1994; G. E. Richardson, 2002) dans le temps (London, 1998); elle constitue un processus évolutif à long terme (Henderson & Milstein, 2003). On reconnaît ainsi non seulement l'importance des interactions entre l'individu et son milieu, mais également l'évolution du processus dans le temps (Luthar et al., 2000; Masten, 1994; Luthar & Zelazo, 2003; Yates et al., 2003; Werner, 2000) et en fonction des circonstances (Rutter, 2000). De ce fait, « dans la perspective développementale, le processus résilient ne serait jamais acquis définitivement, mais serait modulable en fonction de l'évolution du sujet au cours de son développement » (Anaut, 2003, p.47). Il semble aussi que « la résilience [...] est variable selon les circonstances, la nature des traumatismes, les contextes et les étapes de la vie; elle peut s'exprimer de façons très variées selon les différentes cultures » (Manciaux et al., 2001, p.17), ou selon les problèmes ou stressors

spécifiques auxquels l'individu est confronté (Luthar et al., 2000). Bref, il n'y a pas de résistance absolue, totale ou permanente à l'adversité (Rutter, 2000).

Troisièmement, « l'adaptation positive [que la résilience] décrit dépasse le recouvrement et implique que l'action des stressseurs sur le développement peut être positive, en permettant sous certaines conditions à certains individus de bien se développer » (Théorêt, 2005, p.639). Pour Kaplan (2005), l'absence de maladie ou d'un état indésirable, n'est pas synonyme d'adaptation ou d'état désiré. La résilience est donc plus qu'une simple question de survie ou de rebondissement. De ce fait, « comprendre le processus par lequel certains individus demeurent confiants et développent des relations de soutien face à l'adversité est crucial pour le développement de stratégies efficaces de prévention et d'intervention » (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993, p.526).

Tenant compte des divers éléments ici soulevés, c'est davantage la conceptualisation du processus que nous retenons pour notre recherche. En effet, la résilience envisagée en tant que processus, comme dans le modèle de G.E. Richardson (2002), reconnaît les conditions essentielles à la résilience, soit l'adversité du contexte et l'adaptation positive de l'individu. En outre, cette conceptualisation met davantage en valeur l'interaction entre les facteurs de risque et de protection (individuels et environnementaux) et envisage une variété d'issues possibles, contrairement à la conceptualisation du résultat qui propose des résultats dichotomiques (positifs ou négatifs). Enfin, le fait d'envisager la résilience comme un processus plutôt que comme un simple résultat permet de reconnaître davantage son caractère évolutif et non absolu.

2.1-1.3. Des études sur la résilience chez l'adulte

2.1-1.3.1. Quelques écrits sur la résilience chez l'adulte

Bien que le processus de résilience soit similaire chez les enfants et les adultes (Henderson & Milstein, 2003; Cyrulnik, 2002; G.E. Richardson et al., 1990), il semble que les facteurs influençant leur résilience puissent pour leur part différer (Luthar et al., 2000, McCubbin, 2001). Certains chercheurs et chercheuses ont d'ailleurs étudié la question et ont tenté d'identifier des caractéristiques de l'adulte faisant preuve de résilience et ce, dans divers contextes: les situations de risque élevé, les situations de traumatismes et les situations de stress. Ici, nous nous intéressons davantage aux situations de stress, en contexte de travail.

Par exemple, Gordon et Coscarelli (1996) ont identifié des caractéristiques individuelles (intelligence – habiletés cognitives et de résolution de problèmes, autonomie, androgynie, locus de contrôle interne, habiletés sociales) et environnementales (élimination du stresser, interruption de la chaîne d'événements négatifs, amélioration et maintien de l'estime de soi, offre d'alternatives menant au succès) qui semblaient revenir dans plusieurs études sur la résilience. À partir de ces caractéristiques, ils ont analysé deux situations similaires de travail, mais où une des personnes développe sa résilience, alors que l'autre devient dysfonctionnelle (dépression nerveuse).

Jones (2002), quant à elle, a étudié la résilience chez des employés travaillant dans un environnement de travail particulièrement demandant. Sa recherche-action visait à établir des parallèles avec la littérature existante et à trouver des moyens de développer la résilience pour des personnes dans cette situation de travail. Pour ce faire, elle a réalisé des entretiens de même que des groupes de discussion ("*focus groups*"). En termes de qualités de résilience, elle a fait ressortir les caractéristiques suivantes: expérience du changement (capacité d'apprendre, flexibilité, etc.), capacité d'apprendre tout au long de sa vie, responsabilité (autonomie, réponse proactive, initiative, etc.), attitude positive, initiative, flexibilité, créativité et innovation, confiance.

Enfin, quelques auteures et auteurs ont introduit le concept de « résilience de carrière » ("*career resilience*"), concept qui ne semble toutefois pas avoir donné lieu à de nombreuses études à ce jour. London (1983) est le premier à en avoir parlé et il la définit comme

« l'habileté à s'adapter à des circonstances changeantes même quand celles-ci sont décourageantes ou dérangeantes. Cela s'articule autour de certaines dimensions comme la confiance en soi, le besoin de s'accomplir, la volonté de prendre des risques et le besoin d'évaluer les événements et les circonstances » (London, 1998, p.75, traduction libre).

En fait, la résilience de carrière serait une des trois composantes de la « motivation de carrière » ("*career motivation*"), ce que London (1993) a étudié auprès d'employés, de superviseurs et d'organisations dans divers domaines. Selon lui, la résilience de carrière serait liée à des caractéristiques personnelles comme la hardiesse, le sentiment d'autoefficacité, la motivation, la maturité, l'engagement et l'implication, la flexibilité, la persévérance, etc. De plus, elle serait confortée dans des environnements où il y a du renforcement positif, des opportunités de réussite et des encouragements à prendre des

risques. En 1998, il a publié un livre sur les « obstacles de carrière » (“*career barriers*”) où il faisait état d’une recherche menée auprès de diverses catégories de travailleurs de plusieurs domaines (droit, génie, enseignement, etc.). À partir de 90 entrevues, il a dégagé les principaux obstacles de carrière rencontrés par les participants (perte d’emploi, changement de carrière, stress professionnel, conflits, attentes ou demandes irréalistes, rétroactions non favorables, etc.) et a fait ressortir les ressources qui supportent des réponses constructives à des transitions de carrière (vivacité, confiance, soutien perçu, contrôle, indépendance des décisions, estime de soi, sentiment d’autoefficacité, locus de contrôle interne, habiletés de résolution de problèmes), de même que des capacités psychosociales plus générales (compétence, adaptation, créativité, confiance). Le chercheur a également mis en lumière des caractéristiques situationnelles liées à la résilience de carrière: renforcements positifs et rétroactions constructives, encouragement à l’autonomie, changement organisationnel, opportunités de contrôle individuel et de réussite, soutien à la créativité et à l’apprentissage, demandes ou attentes de qualité, développement des habiletés (London, 1998).

B.L. Brown (1996) a elle aussi abordé le sujet de la résilience de carrière en lui associant des caractéristiques personnelles: travail en équipe, communication efficace, adaptation au changement, attitudes positives et flexibles, apprentissage continu, confiance en soi, volonté de prendre des risques, volonté d’exceller, autonomie. Elle soutient que les organisations devraient travailler en partenariat avec les employés, offrir des opportunités de développement professionnel et des défis professionnels, favoriser une communication ouverte, et évaluer leurs employés (habiletés, intérêts, valeurs, etc.) pour mieux comprendre leurs besoins et intérêts.

Enfin, Henderson Grotberg (2003) parle également de la résilience de carrière, mais très brièvement. Elle relève l’importance de la disponibilité des ressources (“*I have*”), de l’autonomie, de l’initiative, de l’optimisme, de la persévérance (“*I am*”), ainsi que des habiletés interpersonnelles et de résolution de problèmes (“*I can*”), pour la résilience de carrière. Ces éléments contribueraient en quelque sorte à contrer les sources de stress vécu en contexte de travail (“*job stress*”): lourde charge de travail, faible sentiment de contrôle, manque de participation à la prise de décision, manque de soutien, insécurité, manque d’opportunités pour le développement ou l’avancement, conditions physiques déplaisantes, insatisfaction, faible moral, etc. (p.25).

2.1-1.3.2. Des caractéristiques de l'adulte et de son environnement associées à la résilience

Suite à ce tour d'horizon, il paraît important de faire une synthèse claire des principales caractéristiques de résilience que nous venons de relever. Pour ce faire, nous utilisons la classification d'Henderson Grotberg (2003). Ajoutons également que nous parlons ici davantage des facteurs de *protection*, même si les personnes font aussi face à des facteurs de *risque*. Généralement, la littérature sur le sujet insiste davantage sur la mise en évidence des caractéristiques positives à développer et on y définit plus souvent les facteurs de risque par l'absence de ces facteurs de protection chez l'individu ou dans son environnement (Théorêt et al., 2003), par exemple le manque de flexibilité, ou alors par l'amplification démesurée de certains facteurs, comme le fait d'avoir des attentes trop élevées et irréalistes. Par ailleurs, rappelons qu'un « même facteur peut constituer un risque ou une protection selon les contextes, la nature et l'intensité du stress, selon les personnes, voire les périodes de la vie du même individu » (Manciaux et al., 2001, p. 17). Les Tableaux LXXXI, LXXXII et LXXXIII de l'ANNEXE 1 présentent cette synthèse de manière plus systématique.

2.1-1.3.2.1. Facteurs individuels

Tout d'abord, les qualités et forces intérieures ("*I am*") dont disposent généralement des individus manifestant une certaine résilience sont nombreuses et variées; nous avons donc tenté de les regrouper en catégories, en mettant un accent particulier sur les caractéristiques identifiées dans plusieurs études (Tableau LXXXI, ANNEXE 1). Les catégories sont: le sentiment de valeur, le sentiment d'accomplissement, l'autonomie et l'indépendance, la personnalité et le tempérament, la sociabilité et l'altruisme, le sens des responsabilités, et enfin, l'ouverture.

Pour ce qui est des diverses habiletés et compétences ("*I can*") mises en évidence dans la littérature, nous les avons aussi rassemblées en quelques catégories plus générales, afin d'en faciliter la synthèse (Tableau LXXXII, ANNEXE 1): compétence générale, habiletés cognitives, habiletés sociales et interpersonnelles, capacités de réflexion, habiletés d'adaptation, et autocontrôle.

Devant une telle mise en valeur des caractéristiques positives souvent relevées chez des adultes faisant preuve de résilience, O'Connell Higgins (1994) soulève deux mises en garde: 1) les gens manifestant de la résilience ne sont pas des « saints », ils ont

aussi leurs défauts, mais les forces dont ils disposent sont considérables si l'on tient compte de ce qu'ils ont vécu ou de ce qu'ils vivent; 2) ces caractéristiques ne prédisent pas, à elles seules, la résilience. Ces facteurs de résilience peuvent également varier selon les individus (Tusaie & Dyer, 2004). Bien qu'il y ait souvent des liens entre ces caractéristiques (O'Connell Higgins, 1994), Flach (1988) ajoute aussi que la présence d'une caractéristique ne garantit pas la présence d'une autre. Dans le même sens, Henderson Grotberg (2003) soutient que ces facteurs peuvent être développés séparément, mais que dans une situation d'adversité, plusieurs combinaisons de ceux-ci sont mobilisées.

2.1-1.3.2.2. Facteurs environnementaux

« La résilience n'est pas une qualité exclusivement interne. Son existence, son développement et sa survie dépendent significativement de ce qui comble l'espace qui nous entoure et la nature de l'équilibre qui existe entre nous-mêmes et le monde extérieur » (Flach, 1988, p.209, traduction libre). Pour ce qui est des facteurs de protection de l'environnement ("*I have*"), ils peuvent être davantage liés à l'aspect social (ex: stabilité de la famille, réseau social, limites claires et réalistes) ou encore à l'aspect professionnel (soutien et encouragement des collègues, disponibilité des ressources) (Tableau LXXXIII, ANNEXE 1).

En outre, de la même manière que pour les facteurs personnels, les facteurs de risque environnementaux peuvent aussi être considérés à partir de l'absence de certains facteurs de protection. Par ailleurs, pour les facteurs environnementaux, la littérature est plus explicite en ce qui a trait aux risques; c'est pourquoi nous relevons quelques facteurs de risque environnementaux mis en évidence plus tôt. Ici aussi, les facteurs peuvent concerner l'aspect social (ex: environnement rigide ou structures familiales instables) ou professionnel (ex: charge de travail, conflit, manque de soutien) de la vie de la personne (Tableau LXXXIV, ANNEXE 1). Ces conditions d'adversité peuvent varier en fonction de plusieurs facteurs (Tusaie & Dyer, 2004; London, 1998): la multiplicité des événements qui se produisent, le fait qu'ils soient récents ou non, leur degré de sévérité, le type de difficulté, l'âge au moment de l'identification du problème, la chronicité du problème et la contribution des facteurs de protection (individuels ou environnementaux).

Ainsi, les forces, qualités, habiletés et compétences des individus manifestant de la résilience sont de divers ordres: personnel, cognitif, social et interpersonnel, etc. Pour leur part, les contextes dans lesquels se manifeste la résilience sont à la fois caractérisés par des facteurs de protection et des facteurs de risque, toutefois essentiels au développement de celle-ci. Nous examinons maintenant de quelle manière les conditions et facteurs que nous avons identifiés concernant la résilience des adultes se présentent dans le cadre de l'éducation.

2.1-1.4. Des études sur la résilience en éducation

Tel que nous l'avons vu, un bon nombre d'études sur la résilience se sont intéressées à l'élève et certaines ont d'ailleurs dégagé des pistes d'intervention pour aider le personnel enseignant à développer la résilience chez ceux-ci. Bien souvent, les enseignantes et enseignants sont considérés comme un facteur de protection important car ils contribueraient au développement de leur résilience. Le concept de résilience demeure toutefois peu développé chez les éducatrices et éducateurs (Brunetti, 2006), bien qu'il semble que l'idée de l'appliquer aussi chez les personnels scolaires, soit de plus en plus pertinente (Théorêt et al., 2006) en raison, entre autres, du haut niveau d'adversité et de stress que présentent les conditions de pratique dans la profession, particulièrement dans les milieux défavorisés qui engendrent des défis importants.

Nous présentons maintenant une recension des écrits les plus récents concernant la résilience à l'école, et de manière spécifique, chez les directions d'établissement et le corps enseignant. Nous concluons cette partie par une synthèse de ce que nous retenons des facteurs de risque et de protection des éducatrices et éducateurs œuvrant en milieux défavorisés, synthèse qui servira de cadre pour les analyses ultérieures.

2.1-1.4.1. La résilience à l'école

Aux États-Unis, Wang et al. (1994, 1997) sont parmi les premiers à mettre de l'avant un modèle de résilience éducationnelle. Ils la définissent comme: «une amélioration des chances de réussite à l'école et dans d'autres domaines de la vie en dépit d'adversités environnementales, favorisée par des traits, des conditions et des expériences» (traduction libre). En ce sens, pour comprendre et favoriser le développement de la résilience, il faut prendre en compte l'influence et le rôle de la famille, de l'école et de la communauté. Théorêt (2005) a d'ailleurs approfondi davantage ce concept autour de l'enseignement au Québec.

De son côté, Anderson (1994), s'est intéressée à la résilience organisationnelle d'écoles élémentaires en milieux urbains étasuniens. Elle souligne que selon la littérature, les organisations qui réussissent ont généralement les caractéristiques suivantes: elles se reconnaissent et se structurent ou se restructurent activement pour soutenir adéquatement et de façon constante les articulations d'une mission; elles supportent le développement optimal de la prise de décision partagée; elles bâtissent la confiance; elles encouragent l'ouverture; elles ne cessent pas de s'efforcer à supporter le développement des compétences individuelles et collectives; elles ont une bonne capacité d'apprendre (p.143, traduction libre). Les organisations en santé survivent et elles se développent souvent grâce à leurs mécanismes de résolution de problèmes. De ce fait, pour déterminer la résilience d'une l'école, il faut s'intéresser à deux ensembles de critères: l'efficacité (atteinte des buts) et l'efficience (attribution adéquate des ressources). Elle propose un modèle d'analyse de la résilience d'une école en évaluant l'efficacité et l'efficience par la santé de l'école (intégrité institutionnelle, leadership collégial, influence des ressources, résultats scolaires, affiliation des membres du personnel).

Plus récemment, aux États-Unis, Henderson et Milstein (1996, 2003) ont proposé un modèle pour favoriser le développement de la résilience chez les élèves (que nous n'aborderons pas ici), les éducatrices et éducateurs (personnel enseignant et direction) et dans l'école en général, modèle auquel plusieurs réfèrent (ex: Malloy & Allen, 2007; Théorêt et al.,2003). Globalement, ils identifient d'abord, à partir de leur recension d'écrits, des facteurs de protection individuels et environnementaux (Tableaux LXXXV et LXXXVI, ANNEXE 2). Leur modèle s'articule autour de la « roue de la résilience » qui est divisée en deux ensembles de stratégies générales: atténuer les facteurs de risque environnementaux et construire la résilience dans l'environnement. Dans le premier ensemble, nous retrouvons les stratégies suivantes: 1) améliorer les relations sociales, 2) établir des limites claires et consistantes, et 3) enseigner des habiletés de vie. Le deuxième ensemble consiste pour sa part à 4) offrir du soutien, 5) déterminer et communiquer des attentes élevées, et 6) offrir des opportunités de participation signifiante. Partant de cela, ils décrivent les profils d'éducatrice ou d'éducateur et d'école manquant de résilience ou au contraire, faisant preuve de résilience, de même que des stratégies pour développer la résilience chez le personnel et dans l'école (Tableaux LXXXVII et LXXXVIII, ANNEXE 2).

Malloy et Allen (2007) ont réalisé l'étude de cas d'une école étasunienne favorisant le développement de la résilience des enseignantes et enseignants, considérant que leur résilience est nécessaire au développement de la résilience chez l'enfant. S'inspirant du modèle de G.E. Richardson et al. (1990), ils ont tenté d'étudier trois des stratégies pour construire la résilience proposées par Henderson et Milstein (2003): 1) offrir du soutien, 2) fixer et communiquer des attentes élevées, 3) offrir des occasions de participation signifiante. L'école choisie manifestait une rétention notable des enseignantes et enseignants (6% de départs VS 20% dans le district et dans l'état) et jouissait d'une bonne réputation. Le chercheur et la chercheuse se sont servis d'un sondage afin d'évaluer la résilience de l'école. Ils ont également réalisé des entretiens de groupes, étudié des archives (réussite, suspensions ou expulsions des élèves, données sociodémographiques, etc.), puis réalisé des observations (en classe, durant les réunions, etc.). Ces démarches visaient à identifier des processus et pratiques démontrant que l'école a éliminé des obstacles au développement de la résilience du corps enseignant et ainsi favorisé sa rétention. Les résultats du sondage montrent que l'école favorise le développement de la résilience. Du côté des entretiens de groupes, les trois stratégies de développement de la résilience ont pu être approfondies. Dans cette école,

- les formes de soutien les plus présentes étaient la collaboration « soutenante » (aide et disponibilité), « facilitante » (développement des capacités) et « informative » (information pour être mieux outillé), plutôt que « prescriptive » (proposant des actions spécifiques);
- les attentes étaient élevées: les efforts sont reconnus et récompensés, et les normes sont claires;
- plusieurs occasions de participation signifiante étaient offertes: promotion de relations collaboratives positives, climat de confiance encourageant le développement professionnel, etc.

Plus près de nous, Théorêt et al. (2003) ont mené une étude auprès de membres du personnel (corps enseignant, directions et personnels non enseignant – PNE) d'écoles montréalaises défavorisées. Après avoir ciblé des écoles de milieux défavorisés, la première étape de leur recherche était l'administration d'un questionnaire afin de déterminer le degré de résilience des personnes. Par la suite, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de certains participants. Les entretiens ont été analysés au point de vue des facteurs de risque et de protection, en adaptant les cadres proposés par Henderson et Milstein (1996) et J.L. Patterson (2001). Pour ce qui est des facteurs de protection environnementaux, ils ont distingué deux catégories: 1) la famille, la

communauté et le groupe d'amis (12 facteurs), et 2) l'administration scolaire (6 stratégies générales proposées par Henderson et Milstein (1996)). Du côté des facteurs de risque en milieux scolaires, comme il est difficile de les retracer dans la littérature scientifique et que ceux-ci semblent souvent se définir par l'absence des facteurs de protection, les chercheuses et le chercheur ont identifié des facteurs de risque en se basant sur d'autres écrits (Carpentier-Roy, 1992; Henderson & Milstein, 1996; J. L. Patterson, 2001) (Tableaux LXXXIX, XC et XCI, ANNEXE 3). Suivant les analyses des entretiens, les facteurs de protection identifiés sont surtout personnels, alors que les facteurs de risque sont surtout environnementaux. Précisons aussi que les incidents critiques rapportés dans les entretiens concernent majoritairement des conduites surréactives des élèves. Chez les participants résilients, le facteur de protection lié aux compétences et habiletés professionnelles est principalement mis de l'avant et vient ensuite l'attention accordée à sa santé physique et mentale. Du côté des cas non résilients, les enseignantes et enseignants relèvent surtout le peu de ressources allouées par l'école, alors que pour les directions et les PNE, c'est la violence du milieu qui constitue le risque principal. Les chercheuses et le chercheur concluent en proposant des pistes d'intervention pour développer la résilience chez les personnels scolaires œuvrant en milieux défavorisés. Ils suggèrent d'abord de renforcer certaines actions comme la formation et le perfectionnement des enseignantes et enseignants pour gérer les troubles de comportements des élèves, l'encouragement au développement professionnel et personnel, et la mise sur pied d'équipes pédagogiques. Dans un autre ordre d'idée, la violence du milieu et le manque de ressources seraient des problèmes à enrayer.

Plus récemment, toujours au Québec, Terrisse et Lefebvre (2007) relèvent qu'un bon nombre d'études sur la résilience individuelle ont été menées, surtout chez les jeunes, mais le concept de résilience d'un groupe est beaucoup moins étudié. Ils se sont donc demandé s'il était possible de parler d'« école résiliente ». Leur recherche longitudinale (qui devait être menée en 2006-2007) avait pour but « d'identifier les caractéristiques de ces écoles dites « résilientes », d'analyser les principales dimensions du sentiment d'efficacité collective et d'évaluer son impact sur la réussite des élèves fréquentant ces établissements » (p.64). À partir d'une recension des écrits sur la sociologie de l'école, de l'efficacité de l'école, ils mettent en évidence des facteurs qui affectent l'efficacité de l'école: facteurs macro et exosystémiques,

sociodémographiques, physiques, organisationnels et structurels, intervenants scolaires, direction et personnel de soutien, parents, enseignement, collectifs.

« L'école résiliente, c'est [donc] une école qui, bien que confrontée à des conditions difficiles, réussit à maintenir des taux de réussite scolaire satisfaisants (dans la moyenne des groupes de référence nationaux) et où les problèmes comportementaux (violence, délinquance, absentéisme, etc.) n'excèdent pas ce qui est observé dans les autres établissements de même niveau, toutes conditions confondues » (p.57).

Leur recherche visait donc à identifier et étudier des écoles résilientes, à partir d'indicateurs de réussite scolaire, d'indices de défavorisation et de variables contextuelles. L'étude étant récente, nous attendons les résultats.

2.1-1.4.2. La résilience des directions d'établissement

D'autres écrits se sont intéressés particulièrement aux directions des établissements scolaires. Dans un article publié en 2001 aux États-Unis, J.L. Patterson (p.19, traduction libre) a identifié cinq forces du leader scolaire résilient:

- être positif malgré le négatif;
- rester centré sur ce qui nous importe;
- demeurer flexible dans la manière d'atteindre les buts;
- agir plutôt que réagir;
- appliquer des stratégies de résilience en temps d'adversité.

L'auteur conclut en rappelant que la résilience n'est pas seulement ce qui est fait pour surmonter l'adversité, mais aussi l'interprétation que l'on fait de tout cela.

En 2005, J.L. Patterson et Kelleher publient un ouvrage complet sur la résilience des directions d'école. À partir d'une recension d'écrits (éducation, psychologie, sociologie des organisations, philosophie) et d'entretiens avec des directions qui ont écrit dans le domaine du leadership et sont des praticiens réflexifs, les auteurs ont identifié six forces des leaders résilients. Ces forces peuvent être réparties en fonction des trois dimensions essentielles à considérer pour bien comprendre le processus de résilience (voir partie 2.1-1.2.2.2 de ce chapitre) :

- Interprétation de l'adversité et des opportunités:
 - 1) évaluer adéquatement la réalité passée et présente;
 - 2) être optimiste à propos des possibilités futures;
- Capacité à faire face à l'adversité:
 - 3) demeurer fidèle à ses valeurs personnelles;
 - 4) maintenir un sens élevé de son efficacité personnelle;
- Actions pour développer sa résilience:
 - 5) investir judicieusement son énergie personnelle;
 - 6) agir en ayant le courage de ses convictions personnelles (p.147, traduction libre).

En 2008, Thompson Bumphus publie une thèse doctorale sur les relations entre l'intelligence émotionnelle, le leadership scolaire et la résilience de directions d'établissements situés dans cinq états du Sud-est des États-Unis. Pour ce faire, trois questionnaires en ligne ont été utilisés. Globalement, les résultats ont montré une relation positive significative entre l'intelligence émotionnelle et la résilience. De plus, en ajoutant la variable du leadership scolaire à ce modèle, la relation était encore plus forte. Plus spécifiquement, l'humeur générale (une composante de l'intelligence émotionnelle) s'est avérée être un prédicteur significatif de résilience. Une forte relation positive a aussi été établie entre le leadership et l'intelligence émotionnelle. La chercheuse soutient que l'intelligence émotionnelle peut être développée par l'utilisation adéquate de l'autoévaluation, de la pensée réflexive et les expériences concrètes. En outre, elle souligne que la perception de la vie, pouvant être liée avec les trois dimensions de la "*core resilience*" (amour de soi, des autres, du spirituel – Uber Shores, 2004) peut être une composante de la résolution de problèmes efficace. Elle conclut en affirmant qu'il faut que les opportunités de développement professionnel dans le domaine de la gestion du stress répondent à un modèle personnalisé pour les directions.

Au Québec, Garon et Leroux (2009) viennent de compléter une recherche auprès de directions d'établissements défavorisés de Montréal¹². La première année de l'étude (2005-2006) a surtout servi à la validation de la méthode ainsi qu'au recrutement des écoles, à partir de leurs indices de défavorisation. En 2006-2007, des directions et directions adjointes, de même que certains enseignants et enseignantes de leur établissement respectif, ont complété un questionnaire en ligne sur la qualité de vie au travail (*Inventaire systémique sur la qualité de vie au travail – ISQVT*) et un journal d'autoévaluation du stress quotidien. Certains ont ensuite accepté de participer à un entretien semi-dirigé. Les chercheuses ont principalement utilisé le modèle de processus de résilience et celui des six forces des leaders résilients de J.L. Patterson et Kelleher (2005). Les résultats montrent que la QVT est plutôt équivalente chez les directions et les enseignantes et enseignants. Toutefois, la QVT de quelques-uns semble être influencée par la résilience des directions; le personnel œuvrant dans des écoles où les directions étaient plus résilientes ont rapporté une meilleure QVT et inversement. En

¹² Nous avons collaboré à cette étude à titre de coordonnatrice de recherche. La méthode de recherche est intimement liée à celle de notre étude, ce que nous voyons en détail au chapitre suivant.

termes de sources de stress, les directions ont mis en évidence la gestion du personnel et les réunions avec celui-ci, le manque de temps pour réaliser la trop grande charge de travail, ainsi que la gestion d'élèves ou de parents difficiles. Enfin, les directions plus résilientes entretiendraient un discours plus positif sur elles-mêmes et les situations qu'elles ont relatées; elles seraient plus confiantes et auraient plus tendance à pointer les opportunités en cas de difficulté. De leur côté, les directions moins résilientes accorderaient plus d'importance à leur hiérarchie de valeurs et s'attarderaient davantage aux obstacles.

2.1-1.4.3. La résilience des enseignantes et enseignants

Enfin, quelques écrits internationaux se sont penchés spécifiquement sur la résilience du corps enseignant. Du côté de l'Australie, Howard et Johnson (2002, 2004) ont précédemment réalisé des travaux auprès des enfants et des adolescents, et ils ont pu identifier des facteurs de protection clés dont le sentiment d'autoefficacité et de contrôle, la compétence ou la réussite dans un domaine particulier, la présence de quelqu'un qui s'occupe de soi, et les opportunités de participation à des groupes ou organisations à l'extérieur de la maison. La chercheuse et le chercheur se sont demandé si on retrouvait le même type de facteurs de protection chez les enseignantes et enseignants. Ils ont donc mené une recherche auprès de certains d'entre eux œuvrant au primaire en milieux défavorisés et ayant au moins deux ans d'expérience à leur école. Les participants ont été identifiés par leur direction comme étant « à risque de stress et d'épuisement professionnel », mais « réussissant à s'adapter au stress de manière persistante » (p.406, traduction libre) et ils ont participé à des entretiens semi-structurés. L'analyse de ces entretiens a d'abord permis de mettre en évidence certains stressseurs auxquels le personnel enseignant est confronté: violence et désordre à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, abus verbal des élèves et refus de répondre aux demandes, enfants victimes d'abus divers ou de négligence, contacts difficiles avec des parents agressifs, etc. Du point de vue de la résilience, les aspects suivants ont été relevés:

- il existe un lien avec les facteurs identifiés chez les enfants et les adolescents;
- la stratégie clé mentionnée par tous les enseignants et enseignantes est de dépersonnaliser les événements difficiles;
- un réseau à l'extérieur de l'école, des collègues soutenant et le leadership de l'école semblent être des éléments importants pour la résilience ;
- l'élément dont ils sont le plus fiers et qu'ils conseillent est la compétence, surtout dans la gestion des comportements, l'enseignement et les relations interpersonnelles.

Bref, pour Howard et Johnson, le concept de résilience est aussi pertinent chez les adultes. Les facteurs de protection les plus importants chez les enseignantes et enseignants semblent être le sentiment de contrôle, le groupe de soutien fort, la fierté dans les accomplissements et la compétence. Ils précisent aussi que certains ont appris en réfléchissant en silence sur leur pratique, surtout quand les choses allaient mal, et ils ont alors développé des habiletés d'adaptation à travers les essais et les erreurs. Ils concluent en soulignant l'importance critique de la compétence dans les domaines clés: gestion des comportements, organisation, préparation, etc., et affirment que celle-ci peut être enseignée en formation initiale ou continue.

En Angleterre, Gu et Day (2007) ont étudié l'impact de la résilience sur l'efficacité des enseignantes et enseignants. Ils ont en fait réalisé un projet de recherche de quatre ans pour identifier les facteurs contribuant aux variations dans leur engagement et leur efficacité durant différentes phases professionnelles et en fonction de divers contextes scolaires. Cette étude a regroupé 300 participants provenant de 100 écoles primaires et secondaires. Ceux-ci avaient un nombre d'années d'expérience très variable, permettant aux chercheurs d'effectuer divers regroupements selon l'expérience. Afin de parvenir à leur but, ils ont réalisé deux entretiens semi-structurés par année avec chacun, ils ont analysé des documents et ont également fait des entrevues avec les directions et des groupes d'élèves. L'efficacité a été évaluée en fonction de l'amélioration et du progrès des élèves entre le début et la fin de chaque année scolaire. Trois dimensions semblent avoir une influence médiatrice: 1) personnelle (vie à l'extérieur de l'école), 2) située (vie à l'école), 3) professionnelle (valeurs, croyances et interactions de celles-ci avec les politiques externes). Les principaux résultats sont les suivants:

- une majorité des participants (73%) ont pu maintenir des identités relativement positives à travers les phases professionnelles, et ce au cours des trois années du travail de terrain;
- les atouts personnels des enseignantes et enseignants (composantes essentielles de résilience) consistent à:
 - maintenir un sens de la vocation (détermination, courage, flexibilité);
 - développer un sentiment d'autoefficacité;
- les facteurs environnementaux ayant des influences sur l'efficacité de l'enseignante ou de l'enseignant, son engagement et son efficacité perçue sont:
 - le leadership de l'école et du département;
 - la collégialité du personnel;
 - les relations élèves-enseignantes et enseignants;
 - le comportement des élèves;
- l'influence des facteurs environnementaux peut varier selon la phase de carrière.

En terminant, Gu et Day soulèvent la nécessité de distinguer deux types de rétention dans la profession: 1) une simple présence physique de continuité dans le rôle, 2) un maintien de la motivation et de l'engagement, ce qui renvoie à la "*quality retention*".

En 2001, aux États-Unis, Bernshausen et Cunningham ont présenté une recension d'écrits et des propositions concernant le rôle de la résilience dans la préparation et la rétention du personnel enseignant. Ils ont dégagé cinq attributs personnels de résilience: la compétence, le sentiment d'appartenance, le sentiment d'utilité, l'optimisme et l'« efficacité ou force » ("*potency*"). Du côté des facteurs de protection environnementaux, ils précisent que le travail avec les individus pour offrir un environnement soutenant, collégial, dans un esprit de coopération et de développement du sentiment d'appartenance et de compétence serait favorable. Ils réfèrent aussi aux trois facteurs relevés par Benard (1995): relations chaleureuses, attentes élevées et soutien pour les atteindre, opportunités de participation signifiante, des facteurs qui pourraient aussi s'appliquer dans les programmes de développement professionnel (formation initiale et continue). Pour les facteurs de risque, ils parlent du manque de soutien administratif, collégial et parental, et d'engagement insuffisant dans la prise de décision. L'auteure et l'auteur soulignent également que pour les jeunes enseignantes et enseignants, la tâche est particulièrement difficile et qu'« ils n'ont pas le temps de développer les outils pour réussir dans la plupart des contextes et alors ils s'épuisent professionnellement très tôt dans leur carrière » (p.10, traduction libre). Ainsi, pour les aider à développer et maintenir leur résilience il faudrait :

- leur offrir des programmes d'insertion incluant le soutien formel de mentors,
- constituer des tâches d'enseignement raisonnables,
- développer des plans de développement professionnel et de formation continue ciblés,
- organiser des rencontres d'équipe avec les novices afin de faire des activités de soutien mutuel,
- offrir des programmes de suivi par les universités pour donner un soutien.

La chercheuse et le chercheur concluent en soulignant que l'individu a aussi un rôle important à jouer pour développer sa résilience: il doit prendre la responsabilité de son bien-être, développer des stratégies pour gérer le temps, les relations, la nutrition, etc.

Pour sa part, Ahrens (2001) visait, dans sa thèse, à décrire et interpréter les expériences de carrière de quatre enseignantes et enseignants vétérans étasuniens (15 ans ou plus d'expérience) du secondaire et leur capacité à résister à l'atteinte de

plateaux dans leur carrière (“*plateauing*”). Ces participants ont été identifiés à partir de quelques critères: réalisation d’innovations en classe, participation à des comités, recherche de moyens de développement professionnel, participation à des cours ou à des conférences, degré élevé de compétence, vision positive de leur travail, etc. Trois entretiens et deux sondages ont été effectués avec chaque participant. L’analyse des entretiens a permis à la chercheuse de relever des thèmes émergents à partir desquels elle a dégagé des comparaisons entre les participants. De ces comparaisons, elle fait ressortir sept idées générales:

- les cycles de carrière sont itératifs et non linéaires;
- l’enthousiasme des enseignantes et enseignants est amplifié lorsqu’ils se voient confier des tâches organisationnelles importantes;
- le type de leadership que ceux-ci ont rencontré ont eu un impact sur leur enthousiasme et leur développement professionnel;
- les interactions avec les collègues améliorent aussi l’enthousiasme et le développement professionnel;
- les systèmes de soutien (ex: la famille, la spiritualité) dont chacun dispose aident à faire face aux frustrations vécues dans la carrière (rôle vital);
- la charge de travail influence négativement l’enthousiasme;
- les traits de résilience ont aussi aidé à faire face à l’adversité.

Pour conclure, Ahrens (p.210, traduction libre) soutient que « pour que les enseignants demeurent enthousiastes et se développent en tant que professionnels, ils ont besoin de temps pour travailler sur leur métier. Ils ont besoin de temps pour interagir avec leurs collègues et ils ont besoin de temps pour réfléchir à leur pratique ».

À partir d’une étude étasunienne réalisée auprès de jeunes adultes ayant vécu de l’adversité, Bobek (2002) a proposé des ressources qui pourraient être utiles aux enseignantes et enseignants pour les aider à évaluer les situations adverses, à identifier des options pour s’adapter et à choisir des solutions appropriées. Plus spécifiquement, elle relève les aspects suivants pour développer chacune des ressources:

- avoir des relations significatives avec les autres collègues, les administrateurs et les parents;
- développer des habiletés et compétences tout au long de la vie;
- prendre en charge sa carrière et son avancement;
- développer un sens de l’accomplissement;
- avoir un bon sens de l’humour.

Toujours aux États-Unis, J.H. Patterson et al. (2004) ont réalisé une recherche qualitative portant sur les stratégies utilisées par les enseignantes et enseignants d’écoles en milieu urbain pour développer leur résilience. Pour ce faire, elles ont effectué des

observations et des entretiens avec des participants ayant au moins trois ans d'expérience dans une école urbaine. Ceux-ci ont aussi été référés comme personnes ayant du succès par leurs collègues ou superviseurs. Les principaux résultats de cette étude sont les suivants (p.6-9, traduction libre):

- la plupart des enseignantes et enseignants prennent leurs décisions professionnelles en se basant sur un ensemble de valeurs (justice sociale, égalité raciale et des sexes, etc.);
- plusieurs considèrent le développement professionnel comme prioritaire et trouvent des moyens (formels ou informels) de répondre à leurs besoins, souvent à l'extérieur du district de l'école;
- certains servent de mentors (ils considèrent qu'il est important de faire preuve de leadership pour les autres) et sont constamment préoccupés par les élèves et leur apprentissage;
- les individus faisant preuve de résilience, ceux qui prennent la responsabilité de résoudre les problèmes et qui recherchent des opportunités, contribuent à la réussite des élèves et au succès de l'école de manière importante.

Les chercheuses concluent en précisant que les enseignantes et enseignants résilients ont des collègues et amis qui les supportent dans leur travail, intellectuellement et émotionnellement. Ils ne se contentent pas d'une seule bonne manière de faire dans leur pratique; ils sont intéressés à explorer de nouvelles idées. Enfin, ils savent quand s'impliquer et quand laisser aller.

La dernière recherche étasunienne recensée sur la résilience en enseignement est celle de Brunetti (2006). Il s'agit en fait d'une étude ayant eu lieu dans des écoles secondaires urbaines. Un sondage a d'abord été distribué à des enseignantes et enseignants afin qu'ils rapportent leur satisfaction par rapport à l'enseignement et les facteurs les ayant motivés à rester. Certains se sont ensuite portés volontaires pour un entretien ouvert portant sur leurs motivations à rester en classe et sur des perspectives concernant divers aspects de leur pratique. Selon les résultats du sondage, les participants ont un degré modérément élevé de satisfaction pour l'enseignement. De plus, l'analyse des sondages et des entretiens montre que trois facteurs principaux les ont motivés à rester dans la profession: les élèves, l'accomplissement (satisfaction) professionnel et personnel, et le soutien au travail (direction et collègues).

Plus près de nous, au Canada, Scott (2004) a réalisé une étude de maîtrise (recherche action) portant sur des incidents et situations stressantes ayant sollicité la résilience chez des enseignantes et enseignants. Ces derniers faisaient partie du personnel d'une école secondaire ayant vécu récemment une expérience de transition

d'une école à une autre. La chercheuse a dans un premier temps recueilli des statistiques sur la santé et les absences des participants, de même que sur le climat politique de l'enseignement. Elle a ensuite effectué des entretiens avec eux. Son approche d'analyse a permis de mettre en évidence cinq thèmes émergents: définition de la résilience, stressseurs, transition, intelligence émotionnelle, et bien-être. De là, Scott émet des recommandations pour développer la résilience chez les enseignantes et enseignants:

- ceux-ci devraient apprendre à se connaître et à se comprendre, utiliser la métacognition et l'introspection, faire des ajustements au besoin;
- ils devraient faire des efforts pour demeurer en bonne santé;
- l'optimisme et l'humour sont importants;
- il faut qu'ils reconnaissent le degré de contrôle qu'ils ont sur les situations;
- il faut être proactif pour établir les relations positives;
- il est important de rechercher régulièrement les occasions de développement professionnel et personnel, formelles ou informelles.

2.1-1.4.4. Des facteurs de risque et de protection des enseignantes et enseignants en milieux défavorisés

Il semble à présent indispensable de faire une synthèse des divers facteurs de protection et de risque que nous avons retracés dans la littérature sur la résilience en éducation, puisque cette synthèse servira de point de départ pour l'analyse des données.

2.1-1.4.4.1. Facteurs personnels de protection et de risque

Les Tableaux I et II présentent les facteurs personnels de protection et de risque retenus pour cette étude. Pour les facteurs de protection personnels, nous avons conservé les facteurs qui semblaient être relevés par plusieurs chercheuses et chercheurs, sans compter qu'une grande majorité d'entre eux ont été mis en évidence dans notre synthèse de la littérature chez l'adulte¹³. Spécifions également que nous avons retenu ici aussi la catégorisation de Henderson Grotberg (2003) (forces intérieures et qualités; habiletés et compétences).

¹³ Facteurs écrits en caractères gras.

TABLEAU I – FACTEURS DE PROTECTION PERSONNELS DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

<i>Forces intérieures et qualités</i>	Appuis théoriques et empiriques
Altruisme et participation active à des causes	Brunetti (2006); Henderson et Milstein (2003); J.H. Patterson et al. (2004) ; Théorêt et al. (2003)
Sociabilité	Ahrens (2001); Henderson et Milstein (2003); Scott (2004) ; Théorêt et al. (2003)
Sens de l'humour	Ahrens (2001); Bobek (2002); Henderson et Milstein (2003); Scott (2004) ; Théorêt et al. (2003)
Lieu de contrôle interne	Henderson et Milstein (2003); Howard et Johnson (2002, 2004); Scott (2004) ; Théorêt et al. (2003)
Indépendance, autonomie	Henderson et Milstein (2003);Théorêt et al. (2003)
Vision optimiste du futur	Bernshausen et Cunningham (2001); Henderson et Milstein (2003); J.L. Patterson (2001) ; J.L. Patterson et Kelleher (2005) ; Scott (2004) ; Théorêt et al. (2003)
Flexibilité	Gu et Day (2007); Henderson et Milstein (2003); J.L. Patterson (2001) ; J.L. Patterson et Kelleher (2005) ; Théorêt et al. (2003)
Motivation	Ahrens (2001); Brunetti (2006); Henderson et Milstein (2003); J.H. Patterson et al. (2004) ; Théorêt et al. (2003)
Sentiment de compétence, utilité	Ahrens (2001); Bernshausen et Cunningham (2001); Brunetti (2006); Henderson et Milstein (2003); J.L. Patterson et Kelleher (2005) ; Théorêt et al. (2003)
Sentiment de valeur, confiance en soi	Bobek (2002); Henderson et Milstein (2003); J.L. Patterson (2001) ; J.L. Patterson et Kelleher (2005) ; Théorêt et al. (2003)
Sentiment d'accomplissement	Bobek (2002); Brunetti (2006); Howard et Johnson (2002, 2004); J.L. Patterson et Kelleher (2005)
Sentiment d'autoefficacité	Ahrens (2001); Bernshausen et Cunningham (2001); Gu et Day (2007); J.L. Patterson et Kelleher (2005)
Sentiment d'appartenance	Bernshausen et Cunningham (2001)
<i>Habilités et compétences</i>	Appuis théoriques et empiriques
Habilités de vie (ex: résolution de problèmes et de conflits)	Ahrens (2001); Bernshausen et Cunningham (2001); Bobek (2002); Henderson et Milstein (2003); Howard et Johnson (2002, 2004); J.H. Patterson et al. (2004) ; J.L. Patterson et Kelleher (2005) ; Scott (2004) ; Théorêt et al. (2003); Thompson Bumphus (2008)
Capacité et envie d'apprendre	Ahrens (2001); Bobek (2002); J.H. Patterson et al. (2004)
Habilités et compétences professionnelles	Ahrens (2001); Bernshausen et Cunningham (2001); Bobek (2002); Howard et Johnson (2002, 2004); J.H. Patterson et al. (2004) ; Théorêt et al. (2003)
Intérêt pour le développement professionnel et la formation continue	Ahrens (2001); Bernshausen et Cunningham (2001); Bobek (2002); J.H. Patterson et al. (2004) ; Scott (2004)

Pour ce qui est des facteurs personnels de risque, pour simplifier les choses, nous les avons déterminés à partir de l'absence ou l'amplification des facteurs de protection du Tableau I, comme c'est souvent le cas dans la littérature. Il est cependant à noter que Théorêt et al. (2003) ont identifié la plupart d'entre eux dans leur recherche¹⁴.

TABLEAU II – FACTEURS DE RISQUE PERSONNELS DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

<i>Forces intérieures et qualités</i>
<i>Isolement, peu d'implication</i>
<i>Faible sociabilité</i>
<i>Faible sens de l'humour</i>
<i>Lieu de contrôle externe</i>
<i>Dépendance, peu d'autonomie</i>
<i>Vision pessimiste du futur</i>
<i>Rigidité</i>
<i>Peu de motivation, désintérêt</i>
<i>Sentiment d'incompétence, inutilité</i>
<i>Faible sentiment de valeur, peu de confiance en soi</i>
<i>Faible sentiment d'accomplissement</i>
<i>Faible sentiment d'autoefficacité</i>
<i>Faible sentiment d'appartenance</i>
<i>Habilités et compétences</i>
<i>Pauvres habiletés de vie (ex: résolution de problèmes et de conflits)</i>
<i>Incapacité ou non envie d'apprendre</i>
<i>Faibles habiletés ou compétences professionnelles</i>
<i>Peu d'intérêt pour développement professionnel et la formation continue</i>

2.1-1.4.4.2. Facteurs environnementaux de protection et de risque

Du côté des facteurs environnementaux, nous avons retenu les facteurs présentés aux Tableaux III et IV. Ici également, la plupart des facteurs ont été identifiés par Théorêt et al. (2003), desquels nous avons d'ailleurs gardé la catégorisation des facteurs liés à l'école ou à l'administration, et des facteurs liés à la famille, à la communauté et au groupe d'amis.

Tout d'abord, pour les facteurs de protection environnementaux, plusieurs s'y sont attardés, que ce soit en éducation ou chez les adultes en général¹⁵. En ce qui concerne les facteurs de risque présents dans l'environnement, c'est principalement Ahrens (2001), Bernshausen et Cunningham (2001), Gu et Day (2007), Howard et

¹⁴ Facteurs écrits en italique.

¹⁵ Facteurs écrits en caractères gras.

Johnson (2002, 2004) et Théorêt et al. (2003) qui nous ont éclairée, même si la littérature sur la résilience chez l'adulte nous avait déjà fourni quelques pistes.

TABLEAU III – FACTEURS DE PROTECTION ENVIRONNEMENTAUX DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

<i>Facteurs liés à l'école ou à l'administration</i>	Appuis théoriques et empiriques
Relations sociales	Ahrens (2001); Bernshausen et Cunningham (2001); Bobek (2002); Brunetti (2006); Gu et Day (2007); Henderson et Milstein (2003); Howard et Johnson (2002, 2004); J.H. Patterson et al. (2004); Théorêt et al. (2003)
Bonne entente	
Règles et politiques claires	Henderson et Milstein (2003); Théorêt et al. (2003)
Enseignement des habiletés de vie	Anderson (1994); Bernshausen et Cunningham (2001); Bobek (2002); Henderson et Milstein (2003); Théorêt et al. (2003); Thompson Bumphus (2008)
Participation signifiante	Ahrens (2001); Anderson (1994); Bernshausen et Cunningham (2001); Henderson et Milstein (2003); Théorêt et al. (2003)
Attentes élevées	Bernshausen et Cunningham (2001); Henderson et Milstein (2003); Théorêt et al. (2003)
Aide et support	Ahrens (2001); Anderson (1994); Bernshausen et Cunningham (2001); Bobek (2002); Brunetti (2006); Gu et Day (2007); Henderson et Milstein (2003); Howard et Johnson (2002, 2004); J.H. Patterson et al. (2004); Théorêt et al. (2003)
Flexibilité	
Autres conditions positives	
<i>Facteurs liés à la famille, à la communauté et au groupe d'amis</i>	Appuis théoriques et empiriques
Soutien et encouragement	Ahrens (2001); Henderson et Milstein (2003); Howard et Johnson (2002, 2004); J.H. Patterson et al. (2004); Théorêt et al. (2003)
Limites claires	Henderson et Milstein (2003); Théorêt et al. (2003)
Relations chaleureuses	Bobek (2002); Henderson et Milstein (2003); Howard et Johnson (2002, 2004); Théorêt et al. (2003)
Bonne entente	
Attentes élevées	Henderson et Milstein (2003); Théorêt et al. (2003)
Valeurs et habiletés de vie	Henderson et Milstein (2003); Théorêt et al. (2003)
Altruisme et partage des responsabilités	Henderson et Milstein (2003); Théorêt et al. (2003)
Structures familiales cohérentes, mais flexibles	
Flexibilité	
Autres conditions positives	

Bref, il est possible d'affirmer que les facteurs de protection mis en évidence chez les éducatrices et éducateurs sont similaires à ceux relevés chez les adultes en général. Du côté des *facteurs personnels – forces intérieures et qualités*, ce sont le sens de l'humour, la vision optimiste du futur, le sentiment de compétence et d'utilité, la

flexibilité, la motivation, et le sentiment de valeur et la confiance en soi qui trouvent le plus grand nombre d'appuis. Pour les *facteurs personnels – habiletés et compétences*, les écrits ont surtout permis de mettre en évidence les habiletés de vie comme la résolution de problèmes, les habiletés et compétences professionnelles, de même que l'intérêt pour le développement professionnel et la formation continue.

TABLEAU IV – FACTEURS DE RISQUE ENVIRONNEMENTAUX DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

<i>Facteurs liés à l'école ou à l'administration</i>	Appuis théoriques et empiriques
Relations sociales pauvres	Théorêt et al. (2003)
Conflits	Théorêt et al. (2003)
Règles et politiques confuses ou floues	Théorêt et al. (2003)
Pas d'enseignement des habiletés de vie	Théorêt et al. (2003)
Participation peu signifiante	Bernshausen et Cunningham (2001); Théorêt et al. (2003)
Attentes faibles ou irréalistes	Théorêt et al. (2003)
Peu d'aide et de support	Bernshausen et Cunningham (2001); Théorêt et al. (2003)
Rigidité	Théorêt et al. (2003)
Conditions stressantes (ex : charge de travail)	Ahrens (2001); Gu et Day (2007); Howard et Johnson (2002, 2004)
<i>Facteurs liés à la famille, à la communauté et au groupe d'amis</i>	Appuis théoriques et empiriques
Peu de soutien et d'encouragement	Théorêt et al. (2003)
Limites floues	Théorêt et al. (2003)
Relations froides	Théorêt et al. (2003)
Conflits	Théorêt et al. (2003)
Attentes faibles ou irréalistes	Théorêt et al. (2003)
Peu de valeurs et habiletés de vie	Théorêt et al. (2003)
Peu d'altruisme et de partage des responsabilités	Théorêt et al. (2003)
Structures familiales instables	
Rigidité	Théorêt et al. (2003)
Conditions stressantes (ex : décès)	

Au plan des *facteurs de protection environnementaux – école et administration*, c'est l'aide et le support, les bonnes relations sociales, l'enseignement des habiletés de vie et les occasions de participation signifiante qui ressortent le plus. Pour les *facteurs de protection environnementaux – famille, communauté et amis*, c'est le soutien et l'encouragement qui a reçu le plus d'appuis.

Par ailleurs, notre examen des écrits chez les adultes et les éducatrices et éducateurs a aussi permis constater que les méthodes employées dans les études que nous avons recensées varient considérablement. C'est pourquoi il semble à présent important de nous intéresser à l'opérationnalisation du concept avant de conclure cette première partie sur la résilience; cela nous guidera pour le chapitre de la méthode.

2.1-1.5. *La résilience au point de vue opérationnel*

La littérature de recherche sur la résilience reflète des variations substantielles dans l'opérationnalisation et la mesure des concepts clés (Luthar et al., 2000; McCubbin, 2001). D'après notre recension des écrits, deux éléments principaux permettent de catégoriser les recherches sur la résilience: 1) les types de recherches et 2) les méthodes d'évaluation de la résilience employées. Bon nombre de recherches se sont intéressées à l'enfant, mais nous nous assurons de faire des liens avec les recherches sur l'adulte avant d'achever cette partie.

2.1-1.5.1. Les types de recherches sur la résilience

Kumpfer (1999, pp.186-188) recense cinq différents types de recherches sur la résilience ou sur des concepts reliés (ex: "*coping*"). Le premier type de recherches regroupe les recherches rétrospectives, avec échantillon simple ou transversales. On y étudie généralement les événements de vie ou stressseurs quotidiens et leur impact sur l'adaptation. Les échantillons sont souvent petits et la méthode plus souvent qualitative, bien qu'on y utilise aussi des analyses de corrélations simples. À cause des limites de temps, c'est un type de recherche très populaire auprès des étudiants de cycles supérieurs.

Le second type de recherches comprend les recherches rétrospectives, transversales avec analyses multivariées plus sophistiquées. On y fait généralement intervenir plusieurs variables comme des stressseurs quotidiens, des traits de personnalité, des contextes environnementaux, etc. On y retrouve également souvent des comparaisons entre des groupes plus ou moins à risque.

Troisièmement, l'auteure présente les études longitudinales, transactionnelles, à court terme. On y considère les influences réciproques entre l'individu et son environnement sur une durée allant de trois mois à quelques années. Plusieurs méthodes

statistiques peuvent être utilisées afin de déterminer les impacts des risques, des facteurs et des processus de protection.

Ensuite, le quatrième type de recherches rassemble les études à perspective développementale à long terme, sans groupe de contrôle. Ces recherches s'étendent généralement sur plus de 20 ans et se centrent sur des populations à risque pour lesquelles le développement est étudié et comparé à travers le temps.

Enfin, le cinquième et dernier groupe de recherches est formé par les études prospectives avec échantillons multiples. Ces recherches sont plus souvent utilisées dans une perspective de prévention et on y compare généralement des populations à risque avec la population générale, sur une certaine période de temps. On peut y étudier les impacts d'interventions spécifiques auprès des populations à risque.

2.1-1.5.2. Les méthodes d'évaluation de la résilience

Malgré le peu de consensus concernant l'opérationnalisation du concept, la plupart des auteurs et auteures s'entendent généralement pour dire que la mesure de la résilience, qui n'est pas directement observable, s'effectue par inférence à partir de ses deux conditions clés de risque et d'adaptation (ou compétence) (Mayhew & Mayhew, 2001; Luthar & Zelazo; 2003; Luthar, 1993). Par ailleurs, les facteurs et les méthodes utilisés pour déterminer le risque et la compétence varient considérablement selon les études (Yates et al., 2003). En outre, la façon de considérer les interactions entre ces deux éléments (résilience), de les relier, peut également varier (Luthar & Cushing, 1999; Masten & Coatsworth, 1998; Masten & Powell, 2003). Nous voyons à présent les approches globales utilisées dans la littérature empirique sur le sujet pour évaluer le risque, la compétence et la résilience. Même si la plupart des études sur la résilience ont été réalisées auprès des enfants ou des adolescents, Luthar et Cushing (1999) soutiennent que plusieurs mesures peuvent être généralisées à travers les divers groupes d'âge. Elles précisent que les approches se ressemblent, mais que ce sont les instruments spécifiques qui diffèrent. Ainsi, pour chacun des aspects, nous identifions ensuite les approches qui semblent les plus appropriées pour évaluer la résilience auprès des adultes et formulons quelques recommandations à cet égard.

2.1-1.5.2.1. La mesure du risque

Plusieurs auteures et auteurs ont relevé trois approches globales liées à la mesure du risque: 1) les mesures à items multiples; 2) les stress de vie spécifiques; 3) les ensembles ou constellations de risques multiples (Luthar, 1993; Luthar & Cushing, 1999; Luthar et al., 2000; McCubbin, 2001).

Pour les mesures à items multiples, il est généralement question de la collection d'événements adverses ou d'influences dans la vie d'un enfant, habituellement par le biais d'instruments comme des questionnaires ou des entrevues (Luthar & Cushing, 1999; Masten & Powell, 2003), comme c'est le cas dans l'étude de Werner et Smith (1982, 1992). Le plus souvent, cette stratégie est reflétée par l'utilisation d'échelles d'événements de vie négatifs (ex: symptomatologie parentale, qualité des relations familiales, niveau d'exposition à de la violence dans la communauté, etc.) (Mayhew & Mayhew, 2000; Luthar & Cushing, 1999; Masten & Powell, 2003).

En ce qui concerne les stressseurs de vie spécifiques, cette approche renvoie à des circonstances de vie particulières et significativement stressantes (ex: désastres importants, maladies chroniques ou hospitalisation, abus ou négligence, divorce, etc.) (Luthar & Cushing, 1999). Ainsi, une seule de ces circonstances de vie est étudiée et associée à un résultat développemental donné (Mayhew & Mayhew, 2001).

La troisième et dernière approche (constellations de risques multiples) s'articule autour de la prise en considération simultanée de multiples indices sociodémographiques et familiaux; elle reflète davantage la cooccurrence des conditions d'adversité dans la réalité (Mayhew & Mayhew, 2001; Luthar & Cushing, 1999). D'ailleurs, c'est peut-être pour cette raison qu'elle est de plus en plus utilisée (Luthar, 1993). Des stratégies additives (addition des facteurs et standardisation) permettent d'obtenir des mesures globales de risque.

En ce qui concerne l'évaluation du risque, la plupart des chercheuses et chercheurs laissent entendre que l'approche de constellation des risques est probablement celle qui correspond le mieux à la réalité, en ce sens où les risques se présentent rarement de manière isolée (Luthar & Cushing, 1999; Mayhew & Mayhew, 2001). Rutter (2000) et Luthar (1993) soulignent d'ailleurs l'importance de prendre simultanément en considération plusieurs facteurs de risque. Cependant, l'utilisation d'une telle approche suppose l'identification de certains facteurs de risque pour les

adultes, ainsi que la détermination de stratégies additives permettant d'obtenir des mesures globales de risque adéquates pour ce type de population.

2.1-1.5.2.2. La mesure de la compétence ou adaptation positive

Il existe également trois approches, similaires à celles du risque, pour mesurer la compétence: 1) les mesures à items multiples de compétence ou d'inadaptation; 2) l'absence d'inadaptation; 3) l'approche additive (Luthar & Cushing, 1999; Masten & Powell, 2003; Werner, 2000; Luthar et al., 2000).

D'abord, les mesures à items multiples de compétence ou d'inadaptation, une approche largement utilisée, se basent sur une évaluation de la compétence sur un continuum adaptation et inadaptation (Luthar & Cushing, 1999). Cette approche consiste généralement en des indices d'appréciation ("*rating*") d'indicateurs comportementaux comme la santé émotionnelle ou le succès à accomplir des « tâches de développement » ("*developmental task*") (Luthar, 1993), selon un âge, un genre, une culture, une société ou un temps donnés (Masten & Coatsworth, 1998).

En ce qui a trait à la deuxième approche, l'absence d'inadaptation, elle s'appuie sur des mesures basées sur l'absence ou la présence de diagnostics psychiatriques (Luthar & Cushing, 1999). Cette approche diagnostique est plus fréquemment employée dans des recherches impliquant des personnes à risque de développement de sévères psychopathologies (ex: enfants d'individus ayant des troubles psychiques majeurs, vétérans de guerre, etc.), comme celle de Werner et Smith (1982, 1992). L'instrumentation typiquement utilisée repose sur des entrevues structurées ou semi-structurées.

Enfin, la troisième approche (l'approche additive) réfère à l'intégration de scores basés sur différents domaines d'adaptation ou de compétence (Luthar & Cushing, 1999). Pour ce faire, deux stratégies sont mises de l'avant: 1) base théorique; 2) base empirique. D'abord, la première stratégie établit la mesure en fonction de plusieurs facettes de la compétence sociale (certaines échelles); il y a donc évaluation de différentes dimensions représentant des tâches liées à des stades de développement chez l'adulte ("*effective coping in adult life*") (ex: éducation, emploi, historique d'emploi, statut civil, etc.). Ces divers indices théoriques, pris ensemble, donnent un indice de la maturité sociale et personnelle de l'individu. Pour ce qui est de la deuxième stratégie,

elle vise une réduction des données empiriques afin d'obtenir un ensemble d'indices eux-mêmes sélectionnés à partir de considérations conceptuelles ou théoriques. Par exemple, il peut s'agir, comme dans le "*Project Competence*" (Garmezy, Masten et al.), d'établir des scores composites basés sur différents aspects de compétence en lien avec le comportement en classe (ex: évaluations par le personnel enseignant et les pairs).

Pour ce qui est de la mesure de la compétence, c'est l'approche des mesures à items multiples qui semble être la plus valide, en plus d'être la plus utilisée (Luthar & Cushing, 1999). Cette méthode comporte l'avantage de reposer sur des instruments à items multiples qui ont généralement des propriétés psychométriques bien documentées, ce qui devrait être pris en compte pour la résilience chez l'adulte. Luthar et al. (2000) précisent que les études devraient prendre la mesure de compétence dans plusieurs domaines, à au moins trois occasions, espacées dans le temps. En outre, Bartelt (1994) apporte un argument intéressant qui trouve tout son sens dans le cadre des recherches chez les adultes; la réussite (ou compétence) dépend généralement trop de l'évaluation externe. Pour lui, envisager la résilience en la considérant comme du succès en fonction d'un ensemble de valeurs prédéterminées (par la chercheuse ou le chercheur), c'est oublier les dynamiques importantes des perceptions des individus. Glantz et Sloboda (1999) vont dans le même sens en affirmant que les chercheuses et chercheurs jugent souvent des résultats souhaitables ou non, en fonction de leur culture, mais cela rend la cohérence du concept difficile. En ce sens, il faudrait davantage prendre en considération ce que la personne considère elle-même comme une réussite dans l'évaluation de sa compétence.

2.1-1.5.2.3. L'évaluation de la résilience

La résilience est inférée à partir des relations établies entre les mesures de risque et de compétence (Luthar et al., 2000). Deux stratégies d'analyse sont généralement mises en valeur pour associer le risque et la compétence: 1) l'approche basée sur les variables; 2) l'approche basée sur les personnes (Luthar & Zelazo, 2003; Luthar & Cushing, 1999).

Dans l'approche basée sur les variables, les modèles spécifiques d'association entre le risque et la compétence sont fréquemment basés sur des modèles théoriques interactifs de la résilience (associations statistiques) (Luthar & Cushing, 1999). Ces modèles peuvent par exemple fournir des références quant aux interactions entre le

stress et certains facteurs de protection, interactions elles-mêmes reliées à des « résultats » (ou « issues » – “*outcomes*”) de compétence attendus. Plus précisément, ces modèles cherchent à examiner le lien entre l’adversité, la compétence et un ensemble de facteurs de protection indexés par des variables décrivant les différences individuelles des enfants et la nature de leurs relations avec le monde dans lequel ils évoluent (Masten & Powell, 2003, p.9).

Pour ce qui est de la deuxième approche, basée sur les personnes, les méthodes sont variables, de même que les domaines dans lesquels les personnes doivent faire preuve d’un fonctionnement adéquat (Luthar & Cushing, 1999). Plus précisément, il s’agit généralement d’isoler un certain nombre d’individus en se basant sur des indices de risque et de compétence élevés; les scores d’adaptation conservés diffèrent. L’idée est ici de se centrer sur l’identification des personnes qui rencontrent des critères définis de résilience, dont les vies et attributs sont étudiés, particulièrement en les comparant avec des individus inadaptés qui ont des niveaux similaires d’adversité, mais dont les résultats au point de vue de l’adaptation sont remarquablement différents (Masten & Powell, 2003, p.11). Les visées de ce type d’approche sont davantage heuristiques (Masten, 2001).

Pour évaluer la résilience, les deux stratégies d’analyse relevées (basée sur les variables et basée sur les personnes) semblent équivalentes au point de vue de leur validité et de leur pertinence. Certains mettent d’ailleurs leur complémentarité en valeur (Luthar et al., 2000). Alors que l’une (variables) peut servir davantage à identifier les processus reliés à des domaines spécifiques de compétence, l’autre (personnes) peut permettre de mieux refléter les schémas de résilience étant naturellement mis en œuvre par les individus (Masten & Powell, 2003). Encore une fois, l’utilisation d’une telle approche pour étudier la résilience chez l’adulte nécessite la mise en valeur de certains modèles d’interaction théoriques (variables), de même que l’identification de profils d’individus (personnes).

Ainsi, en plus d’adopter des approches globales différentes, les chercheuses et chercheurs se sont servis d’une variété de méthodes (entrevues, questionnaires, observations, consultation de registres et documents, etc.) pour étudier la résilience (Henderson et Milstein, 2003). Cette diversité dans la mesure a amené à questionner le fait que les recherches sur la résilience examinent la même entité ou des phénomènes

différents (Kaplan, 1999). Par ailleurs, même si différentes méthodes ont mené à des découvertes n'étant pas nécessairement liées, cette variabilité semble nécessaire pour élargir et approfondir la compréhension de n'importe quel concept scientifique (Luthar et al., 2000). Bien qu'il n'y ait pas encore de véritable consensus empirique, certaines de ces méthodes semblent présenter plus d'avantages et sont plus largement utilisées par la communauté des chercheuses et chercheurs s'intéressant au concept de résilience.

2.1-1.5.3. Les recherches sur la résilience chez les adultes

Il semble enfin pertinent de classer les études chez l'adulte vues plus tôt en fonction des typologies (types de recherches et méthodes), ce qui nous orientera pour le chapitre suivant (chapitre 3 – Méthode). Le Tableau XCII (ANNEXE 4) offre une synthèse des types de recherches et méthodes employées à ce jour pour évaluer la résilience chez l'adulte. Nous ne retenons ici que les écrits empiriques où la méthode est suffisamment explicite pour permettre une classification.

Pour les types de recherches, la majorité des études recensées peuvent être classées dans le premier type d'études (rétrospectives, transversales, échantillon simple). Quelques études seulement ont utilisé des analyses multivariées et une seule peut être considérée longitudinale. En ce qui concerne la mesure du risque, la plupart des recherches se sont centrées sur des stressors spécifiques, très variés les uns des autres. Quelques études ont opté pour les échelles à items multiples ou les constellations de risques, sans toutefois que celles-ci correspondent formellement aux définitions données plus tôt; pour certaines études, les catégorisations ne sont pas tout à fait claires. Pour la mesure de la compétence, c'est l'approche des items multiples qui revient le plus souvent. En ce qui a trait à l'évaluation de la résilience, les deux approches ont été utilisées, tout dépendant des objectifs des recherches et des échantillons, mais c'est tout de même l'approche basée sur les personnes qui domine nettement.

Pour terminer cette première partie sur le concept de résilience, rappelons que plusieurs écrits théoriques et empiriques sur la résilience des éducatrices et éducateurs mettent en évidence l'importance des compétences professionnelles et de l'intérêt et la prise en charge personnelle du développement professionnel. D'aucuns soulignent également que l'encouragement au développement personnel et professionnel, et les opportunités de formation offertes sont essentielles. Certains relèvent même

l'importance de la résolution de problèmes, de la métacognition, de l'introspection, de la prise de recul sur sa pratique. Cela nous amène donc au deuxième concept central de notre recherche, la réflexion sur la pratique.

2.1-2. La réflexion des enseignantes et enseignants

Nous avons vu plus tôt que plusieurs auteures et auteurs considèrent la réflexion comme un élément fondamental du processus de développement des compétences professionnelles en enseignement, compétences qui semblent essentielles à la résilience. À la manière du concept précédent, nous retraçons d'abord l'évolution globale du concept et de la recherche à ce sujet, puis nous décrivons ce qu'est la réflexion des enseignantes et enseignants. Par la suite, nous nous efforçons d'étudier ce concept dans le contexte de l'enseignement, puis nous nous intéressons à son opérationnalisation.

2.1-2.1. L'évolution du concept et de la recherche sur la réflexion

2.1-2.1.1. Étymologie du terme « réflexion »

Selon Bengtsson (1995, pp.26-28), il existe quatre aspects de base liés à l'étymologie du terme « réflexion »: 1) la réflexion en tant que reflet, 2) la réflexion considérée comme pensée, 3) la réflexion utilisée pour comprendre ou découvrir un phénomène, et 4) la réflexion dans sa fonction de distanciation de soi. La première perspective relève davantage du domaine de la physique optique (réflexion de la lumière). Dans des contextes plus humains, il peut être davantage question de « reflet personnel » (*“self-mirroring”*), de l'image, du regard porté sur soi. Dans la seconde perspective, on réfère à la réflexion en tant que simple pensée, méditation, activité cognitive. La troisième perspective envisage la réflexion comme une sorte d'« auto-découverte » (*“self-discovery”*) et la dernière la considère non pas comme un état constant, mais plutôt comme quelque chose de récurrent, une distance créée avec soi-même, une certaine prise de conscience de soi.

Pour sa part, Fendler (2003) identifie quatre courants principaux ayant contribué à amplifier la popularité de la réflexion dans la formation à l'enseignement et la recherche sur le sujet aux États-Unis; le concept pourrait donc être envisagé selon quatre perspectives. Premièrement, la rationalité cartésienne repose sur l'idée que la « conscience personnelle » (*“self-awareness”*) peut produire des savoirs valides et favoriser une meilleure compréhension au sujet de l'enseignement. Dans ce sens, toute

réflexion a une valeur; dès qu'il y a prise de conscience, il y a réflexion. La réflexion représente ici la base des choix rationnels responsables. Le second courant est celui de la « pensée réflexive » (“*reflective thinking*”) de Dewey (1933). Celui-ci est souvent considéré comme l'icône du domaine, mais il semble que tous font leur propre interprétation de ses idées. Selon Fendler, la réflexion représente pour lui le triomphe de la science et de la raison sur les impulsions et l'instinct (choix scientifiques rationnels). Globalement, la pensée réflexive consiste en un exercice d'imagination afin d'examiner les possibilités futures (Fendler, p.18). En troisième lieu, il y a la réflexion professionnelle (Schön). Suivant ce courant, la réflexion serait davantage basée sur la pratique que sur la science. En effet, Schön (1983), se prononce contre la rationalité technique et favorise plutôt la « réflexion en cours d'action », davantage intuitive. Fendler relève ainsi une certaine dissonance par rapport à la méthode scientifique et aux idées de Dewey (tension entre science et intuition). Enfin, le quatrième et dernier courant est celui de la réflexion féministe. On y fait la promotion de méthodes alternatives de production des savoirs émergeant davantage du soi intérieur que de la science, car celle-ci constituerait une approche plus masculine.

2.1-2.1.2. Évolution de la recherche sur la réflexion

Avant de tracer un bref portrait de l'historique de la réflexion, notons que l'exercice est beaucoup moins aisé que pour le concept de résilience. En effet, dans leur revue systématique de 54 études sur la réflexion, Roskos et al. (2001, p.615) constatent un manque apparent de « continuité historique » dans les écrits sur le sujet. Les études partent dans tous les sens, sans véritable fil conducteur, ce qui contribue à accentuer la confusion dans le domaine.

Au fil du temps, plusieurs raisons ont motivé la recherche sur la réflexion des enseignantes et enseignants, particulièrement en ce qui concerne son rôle dans la formation initiale et continue de ceux-ci (Calderhead, 1989, 1993). Cet intérêt particulier peut probablement être expliqué en partie par la volonté de mieux saisir la complexité et le caractère particulier du développement professionnel en enseignement (Calderhead & Gates, 1993). Il est ainsi possible de mieux comprendre pourquoi la recherche sur la réflexion du personnel enseignant est très intimement liée à l'évolution de la formation à l'enseignement.

En réaction aux visions de l'enseignante ou de l'enseignant comme technicien et comme preneur de décision (années 1960-1970), un nouveau mouvement, dans la lignée de Dewey (1933) et inspiré de Schön (1983), émerge progressivement dans les années 1980; on s'intéresse dès lors à la pensée réflexive (Legault, 2004; V. Richardson, 1990). Selon Gilbert (1994), cette approche pourrait être associée à la tradition idéaliste, qui valorise davantage un rapport d'articulation entre la théorie et la pratique, plutôt qu'un rapport d'application, comme dans la tradition positiviste. Dans une telle articulation, « il ne s'agit donc pas de privilégier la théorie au détriment de la pratique ou l'inverse, mais bien de reconnaître leur spécificité de même que leurs limites et leurs apports respectifs » (M.-F. Legendre, 1998, p.390). Le développement des enseignantes et enseignants est perçu comme un processus d'*empowerment* des professionnels, qui ont des attitudes critiques de questionnement (Gilbert, 1994). Ceux-ci ne sont donc pas seulement considérés comme des techniciens possédant un certain nombre d'habiletés, mais plutôt comme des professionnels innovateurs, engagés dans un processus de réflexion (praticiens réflexifs) ne se réduisant pas seulement à un ensemble d'habiletés techniques (Gilbert, 1994; Korthagen & Wubbels, 1995). Selon certains, cette perspective reconnaît davantage le caractère complexe, instable et incertain de l'enseignement (Schön, 1983); elle serait également étroitement liée à l'intérêt réaffirmé pour la professionnalisation de l'enseignement (Korthagen, 1993). Ainsi, au cours des années 1980, l'intérêt pour le concept de réflexion prend beaucoup d'ampleur dans le domaine de l'éducation, particulièrement en ce qui concerne la formation des maîtres (Bengtsson, 1995; Calderhead, 1989; Korthagen, 1993; Korthagen & Wubbels, 1995). Conséquemment, de nombreux programmes de formation à l'enseignement réflexif voient le jour durant cette période, avec des résultats plus ou moins probants, car il semble que ce soit une tâche complexe de former des professionnels réflexifs (V. Richardson, 1990).

Les années 1985 à 1999 ont d'ailleurs été particulièrement fructueuses pour la recherche sur la réflexion, surtout dans le cadre de la formation à l'enseignement. L'étude de Roskos et al. (2001) (recension systématique de 36 études générales empiriques sur la formation à l'enseignement), permet notamment de constater: 1) un maintien notable des méthodes qualitatives (70% des études); 2) une diminution des recommandations liées aux descriptions des processus et à la manière d'enseigner (le *focus* n'étant plus nécessairement sur l'enseignement efficace). Ajoutons aussi qu'au

cours de cette période, l'intérêt sur la réflexion a augmenté massivement dans les pays anglo-saxons, dans une orientation plutôt positiviste-instrumentaliste dans les sciences humaines et sociales, alors que dans les pays allemands et francophones, les influences sont davantage phénoménologiques, existentialistes, herméneutiques, structuralistes, etc. (Bengtsson, 1995, p.23).

Globalement, divers écrits sur la réflexion permettent de dégager trois grandes catégories de recherches sur le sujet: 1) les études sur le processus de réflexion (cognition), 2) les recherches sur le contenu de la réflexion (ex: savoirs enseignants, niveaux de réflexion), 3) les études sur les programmes de formation, la promotion et le développement de la réflexion (Jay & Johnson, 2002; Legault, 1999). Précisons par ailleurs que de nombreuses questions se posent toujours concernant « la nature et les buts de la réflexion dans l'enseignement et dans la formation des enseignants. La formation de praticiens réflexifs demeure problématique et les stratégies à utiliser dans les programmes pour développer la pratique réflexive ne sont pas évidentes » (Legault, 2004, p.41).

En conclusion, cet historique permet de constater que le concept et la recherche sur la réflexion ont subi diverses influences au fil des ans. Cependant, puisque les différentes approches ne sont pas toujours bien distinguées les unes des autres, cela entraîne une certaine confusion dans la littérature sur le sujet, confusion souvent marquée par un galvaudage des termes et des interprétations injustes des concepts. Afin d'éviter de tomber dans ce piège, nous tentons à présent de démêler diverses approches dominantes dans le domaine et de définir ce que représente la réflexion dans cette recherche, ce qui justifiera l'utilisation que nous ferons du concept.

2.1-2.2. Des clarifications conceptuelles sur la réflexion des enseignantes et enseignants

La plupart des écrits théoriques et empiriques sur la réflexion révèlent une certaine confusion et laissent entrevoir un galvaudage de termes associés, similaires en apparence (Desjardins, 2000; Fendler, 2003). En plus de nous intéresser ici aux diverses définitions et conceptualisations de la réflexion, nous nous attardons d'abord à certaines influences particulièrement présentes dans ce champ conceptuel.

2.1-2.2.1. Quelques influences sous-jacentes à la réflexion des enseignantes et enseignants

Plusieurs écrits soulignent que les idées de Dewey, Van Manen et Schön constituent des sources d'inspiration importantes dans la littérature sur la réflexion en enseignement (Bengtsson, 1995; Legault, 2004; Pedro, 2005). D'autres notent également les apports d'Habermas (Atkins & Murphy, 1993; Legault, 2004), de Kolb (Calderhead & Gates, 1993; Hachicha, 2001; Korthagen & Vasalos, 2005) et de Shulman (Cain, 2005; Engelbert Shoultz, 2002). Même si ces auteurs et philosophes n'ont pas toujours écrit spécifiquement à propos de l'enseignement ou de la réflexion, ils ont sans contredit laissé leurs traces dans le domaine.

2.1-2.2.1.1. Dewey (1933) – États-Unis

Un bon nombre d'auteurs et d'auteures associent les racines de la réflexion à Dewey (Calderhead & Gates, 1993; Pultorak, 1993; V. Richardson, 1990), souvent considéré comme un précurseur important du concept (Hatton & Smith, 1995; Pedro, 2005). Rodgers (2002, p.842, traduction libre) résume les idées de Dewey sur le concept de réflexion et ses objectifs en fonction de quatre critères principaux: 1) la réflexion est un processus de recherche de sens ("*meaning-making process*"); 2) la réflexion est une manière rigoureuse de penser; 3) la réflexion est un ensemble d'attitudes; 4) la réflexion est plus profitable en communauté. Nous nous attardons ici sur les trois premières idées car elles ont été davantage reprises dans divers écrits.

Premièrement, Dewey prétend que l'expérience seule n'est pas suffisamment éducative en elle-même et donc, que la réflexion a pour but de donner un sens à cette expérience à travers une certaine reconstruction, réorganisation (Rodgers, 2002). En ce sens, réfléchir c'est porter un regard sur ce qui a été fait pour en extraire la signification et ainsi agir de manière intelligente lors d'expériences futures (Dewey, 1975, p.87, IN Zeichner, 1981, p.10). Dewey établit ainsi la distinction entre la « pensée routinière » et la « pensée réflexive » (Engelbert Shoultz, 2002). La « pensée routinière » est guidée par la tradition, l'autorité et les définitions officielles, selon un mode prédéterminé (Goodman, 1984). La « pensée réflexive » consiste quant à elle à faire évoluer une idée ou un sujet dans sa tête, tout en considérant consciencieusement les conséquences qu'elle peut impliquer (Collier, 1999; Farra, 1988); elle est à la fois logique et séquentielle (Legault, 2004). Pour Dewey (1933, p.9, traduction libre), la « pensée

réflexive » est: « la prise en considération active, persistante et attentionnée de toute croyance ou forme de connaissance, à la lumière des fondements qui la supportent ou des conclusions auxquelles elle mène », définition la plus largement citée dans les écrits (Beauchamp, 2006, p.34; Calderhead, 1989, p.43; De Cock et al., 2006, p.30; Jay, 1999, p.5; Jay & Johnson, 2002, p.74; Korthagen, 2001, p.54; Loughran, 2002, p.36; Rodgers, 2002, p.850; Zeichner, 1981, p.10). Ainsi, la réflexion est plus qu'un simple acte de prise de conscience; elle rend l'action « intelligente » en la basant sur des choix scientifiques rationnels. Selon Dewey, la pratique est prédictible par la science, la théorie. Il est donc possible de distinguer l'« action routinière » (impulsive) de l'« action réflexive » (intelligente) (De Cock et al., 2006). Bref, selon Dewey, la réflexion n'est pas seulement un but en soi, mais aussi et surtout un outil pour transformer l'expérience brute en une expérience qui a un sens, qui peut être éclairée par la théorie et servir au développement de l'individu et de la société; *“it is an iterative, forward-moving spiral from practice to theory and theory to practice”* (Rodgers, 2002, p.863).

En deuxième lieu, Rodgers (2002) met en évidence l'idée que la réflexion est un processus rigoureux qui amène l'apprenant d'un état de déséquilibre à un état d'équilibre plus harmonieux. Le processus de réflexion proposé par Dewey s'apparente à la méthode scientifique (Desjardins, 2000). Les étapes spécifiques de ce processus varient en fonction des auteurs et auteures, mais plusieurs s'entendent pour dire qu'il consiste en une chaîne d'opérations cognitives interreliées (De Cock et al., 2006; Hatton & Smith, 1995) orientées vers la résolution de problèmes (Desjardins, 2000; Pedro, 2005) et que le processus est cyclique (Rodgers, 2002), mais flexible (Farra, 1988) et non linéaire (De Cock et al., 2006). Certains précisent que les étapes du processus de réflexion sont encadrées par une étape de pré-réflexion (expérience qui fait émerger le problème) et une étape de post-réflexion (retour à la stabilité) (Boody, 2008; Farra, 1988). Généralement, la réflexion elle-même est divisée en cinq étapes qui se décrivent à peu près comme suit: 1) suggestion de diverses options probables dans une situation-problème, 2) interprétation, définition ou articulation d'un problème, 3) identification d'hypothèses ou de solutions pour résoudre le problème, 4) analyse et raisonnement sur les idées et hypothèses, 5) expérimentation et mise à l'essai des hypothèses dans l'action (synthèse de Beauchamp, 2006; Rodgers, 2002; Farra, 1988; Boody, 2008; De Cock et al., 2006; Desjardins, 2000). Selon Rodgers, ce retour à l'action est essentiel

dans le processus. À la fin de son cycle, le processus mène à l'« action intelligente » plutôt qu'à la routine, soit à une réponse au problème plutôt qu'une simple réaction.

En dernier lieu, Dewey a mis en évidence certaines attitudes essentielles permettant à l'individu de s'engager dans un processus de réflexion. La majorité des auteurs et auteures relèvent trois attitudes réflexives selon Dewey (1933): l'engagement ou enthousiasme (“*whole-heartedness*”), l'ouverture d'esprit (“*open-mindedness*”) et la responsabilité (“*responsibility*”) (Beauchamp, 2006; Cain, 2005; Desjardins, 2000; Engelbert Shoultz, 2002; Jay, 1999; Ross, 1989; Zeichner, 1981; Zeichner & Liston, 1987). Rodgers (2002) ajoute une quatrième attitude: la confiance (“*directness*”). L'engagement ou enthousiasme signifie en quelque sorte la pleine implication, l'engagement total de l'enseignante ou de l'enseignant dans son processus d'analyse et d'évaluation de ses pratiques. L'ouverture d'esprit ne signifie pas une acceptation inconditionnelle ou aveugle (“*empty-mindedness*”) d'autres points de vue, mais plutôt une ouverture à écouter d'autres perspectives, à accorder une attention à d'autres idées, à considérer diverses options et à reconnaître les possibilités d'erreur. Pour ce qui est de la responsabilité, elle réfère à l'idée de considérer attentivement les conséquences d'une action et ses contributions potentielles (Dewey, 1933; Zeichner, 1981; Rodgers, 2002). Enfin, la confiance représente l'idée de ne pas s'en faire avec le jugement des autres, de rester centré (*focus*), d'avoir une certaine conscience de soi dans un ensemble, sans aller jusqu'à l'égoïsme. Globalement, Rodgers ajoute aussi que la personne réflexive doit avoir une certaine curiosité et un désir d'apprendre et de se développer.

Même si quelques-uns soulèvent la confusion présente chez Dewey, la majorité des auteurs et auteures supportent et valorisent son travail. Néanmoins, une critique plus importante demeure, soit le manque de clarté quant à la relation entre la réflexion et l'action. La réflexion vient-elle avant ou après l'action? Porte-t-elle sur l'action ou sur les effets de l'action? (Beauchamp, 2006). Incidemment, certaines questions ont découlé des travaux de Dewey et ont inspiré plusieurs débats et modèles contemporains de réflexion: 1) la réflexion en rapport avec l'action; 2) le cadre temporel au cours duquel la réflexion se produit; 3) la nature de la réflexion étant ou non centrée sur des problèmes; 4) la prise en compte ou non, par la réflexion, des contextes, croyances ou valeurs culturels, historiques et politiques (Hatton & Smith, 1995, p.34, traduction libre).

2.1-2.2.1.2. Habermas (1971, 1974, 1979) – Allemagne

Selon Calderhead (1989), les travaux d’Habermas constituent une source d’influence majeure pour l’enseignement réflexif. Philosophe allemand, Habermas (1971) a entre autre développé la « théorie sociale critique » (“*critical social theory*”). Van Manen (1977) souligne divers concepts-clés de la théorie d’Habermas, mais l’idée des « intérêts cognitifs » (“*cognitive interests*”), sous-jacents à toute forme de connaissance, est probablement l’idée la plus fréquemment relevée dans les écrits sur la réflexion. Dans son ouvrage de 1974, Habermas s’intéresse à la relation entre la structure logique d’une science et la structure plus pragmatique des applications possibles des savoirs issus de cette science; il explore les liens entre théorie et pratique, entre sujet et objet, entre savoir et action (Van Manen, 1977, p.225). Les trois types d’« intérêts cognitifs » qu’il distingue représentent en quelque sorte les fonctions pratiques des savoirs issus de la science: 1) la production et le contrôle technique, intérêt plus lié avec le paradigme « empirique-analytique » ou « béhavioriste » (problèmes empiriques: relations entre théorie et pratique); 2) la communication et la compréhension interprétative, intérêt davantage relié au paradigme « phénoménologique-herméneutique » (problèmes interprétatifs: compréhension des expériences, de la vie, du monde, etc.); 3) l’émancipation et la libération, intérêt rattaché aux approches « critique-théorique » et « psychanalytique » (problèmes normatifs: recherche de la vérité en fonction des normes, règles, assomptions sous-jacentes) (Grimmett, Mackinnon, Erickson & Riecken, 1990; Van Manen, 1977).

Selon les idées véhiculées par Habermas, la réflexion est perçue comme “*a process of becoming aware of one’s context, of the influence of societal and ideological constraints on previously taken-for-granted practices, and gaining control over the direction of these influences*” (Calderhead, 1989, p.44). Ainsi, la réflexion sert à permettre au praticien de se questionner sur les conditions sociales, culturelles et politiques influençant sa pratique, en reconsidérant les idées reçues et tenues pour acquises relatives à l’enseignement (Grimmett et al., 1990). Globalement, Habermas (1979) a proposé une manière de considérer la réflexion qui questionne à la fois les aspects techniques, pratiques et critiques de la pratique et ce, de manière interactive (Grushka, McLeod & Reynolds, 2005).

2.1-2.2.1.3. Van Manen (1977) – Canada

Les niveaux de réflexivité de Van Manen (1977) ont été largement cités pour caractériser la pensée des enseignantes et enseignants (Boody, 2008; Engelbert Shoultz, 2002; Gore & Zeichner, 1991; Hatton & Smith, 1995; Korthagen, 2001; Pultorak, 1993, 1996; Zeichner, 1981; Zeichner & Liston, 1987). Son modèle, qui distingue trois niveaux ou orientations de la réflexivité pour l'enseignement, est explicitement lié à la théorie des « intérêts cognitifs » d'Habermas.

Le premier niveau, la « réflexivité technique »¹⁶ (“*deliberative rationality*”), est en quelque sorte une application technique du savoir éducationnel et des principes curriculaires pour atteindre des objectifs (Van Manen, 1977). Il est donc davantage caractérisé par la description d'une situation et ses préoccupations majeures sont centrées sur l'efficacité en classe (Zeichner & Liston, 1987), sur les aspects techniques de l'enseignement (Engelbert Shoultz, 2002).

Le deuxième niveau, la « réflexivité pratique » (“*interpretative reflectivity*”), s'attarde pour sa part à la compréhension interprétative de la nature et de la qualité de l'expérience éducationnelle (Van Manen, 1977). Ce type de réflexivité implique une certaine interprétation d'une situation et tend vers un examen plus approfondi de l'influence du contexte sur l'enseignement et l'apprentissage (Zeichner et Liston, 1987), de même que des principes sous-jacents aux objectifs (Engelbert Shoultz, 2002).

Le troisième niveau, la « réflexivité critique » (“*critical reflexivity*”), consiste en une critique des institutions, des aspects politico-éthiques, des principes de justice, égalité et liberté (Van Manen, 1977). Ce dernier niveau est davantage axé sur une analyse critique d'une situation en fonction de considérations éthiques, morales, politiques et sociales (Zeichner et Liston, 1987; Engelbert Shoultz, 2002).

Dans les années 1990, Van Manen raffine ses idées sur la réflexion. Il la considère comme centrale dans le travail de l'éducatrice ou de l'éducateur, étant au cœur même de la relation pédagogique (Van Manen, 1995). Il va encore plus loin en prétendant que celle-ci n'est pas uniquement un outil pour l'enseignement, mais un but de l'éducation, s'appuyant sur l'idée d'« action intelligente » de Dewey. Dans son article de 1991, il identifie trois temps pour la réflexion: 1) une « réflexion

¹⁶ L'appellation des niveaux de réflexivité s'inspire du travail de Zeichner (1981).

rétrospective » sur les expériences passées (*“retrospective reflection”*), 2) une « réflexion d’anticipation » sur les expériences futures (*“anticipatory reflection”*), et 3) une « réflexion immédiate » sur les expériences présentes (*“contemporaneous reflection”*) (Van Manen, 1995, p.34; Grushka et al., 2005), cette dernière étant plus complexe. Par cette idée, Van Manen reconnaît la nature interactive de l’enseignement et le caractère contingent de la pratique. Il rejette néanmoins le modèle de praticien réflexif et de savoir-en-action de Schön qui souffre, selon lui, d’un certain manque de considération pratique. *“Usually, the teacher does not have time to distance himself or herself from the particular moment in order to deliberate (rationally, morally, or critically) what he or she should do or say next”* (p.42). Il propose plutôt la notion de « tact pédagogique » (*“pedagogical thoughtfulness and tact”*) et précise qu’en tant qu’éducatrice ou éducateur, « agir avec tact peut vouloir dire, dans une situation particulière, d’être capable de percevoir ce qui se passe avec les enfants, de comprendre leur expérience, de saisir la signification pédagogique de cette situation, de savoir comment et quoi faire, et donc d’agir de manière adéquate » (Van Manen, 1995, p.44, traduction libre).

En ce qui concerne les critiques formulées à l’égard de l’approche de Van Manen, la principale consiste en une mise en garde contre une hiérarchisation des types de réflexion; il faut faire attention de ne pas dévaloriser certaines manières de concevoir ou de parler de l’enseignement (Fendler, 2003). Hatton et Smith (1995, p.35, traduction libre) précisent d’ailleurs qu’il est important que les niveaux ne soient pas considérés comme ayant une importance croissante selon le niveau car « la réflexion technique est un élément essentiel au développement initial du futur enseignant et un précurseur aux autres types de réflexion ».

2.1-2.2.1.4. Schön (1983, 1987) – États-Unis

Schön (1983, 1987) est sans contredit l’un des auteurs les plus influents dans les écrits sur la réflexion. Il a connu énormément de popularité dans le domaine de l’éducation et de la formation à l’enseignement (Court, 1988; Grimmitt, 1988); certains affirment même que c’est grâce à lui que l’intérêt pour la réflexion s’est ravivé en éducation (V. Richardson, 1990; Bengtsson, 1995). De nombreuses recherches sur la formation à l’enseignement ont été réalisées à partir de son modèle de « pratique réflexive », particulièrement dans les années 1990 (Roskos et al., 2001).

Prenant appui sur ses écrits précédents avec Argyris (1974)¹⁷, Schön (1983)¹⁸ poursuit ses travaux dans le même sens en opposant au modèle de rationalité technique un modèle de rationalité pratique (Legault, 2004). Plus précisément, il laisse entendre que la réflexion part davantage de la pratique (Court, 1988; Mackinnon, 1987), en reconnaissant son caractère imprévisible et incertain (Fendler, 2003). Il s'oppose fortement aux approches plus technicistes du développement professionnel car pour lui, le savoir professionnel ne peut être produit sans être relié au contexte dans lequel il doit être appliqué. Les professionnels ne font pas qu'appliquer des savoirs théoriques à leur pratique, ils ont un savoir tacite; ainsi la compétence professionnelle et la résolution de problèmes techniques ne représentent pas la même chose puisque que la première exige un certain « savoir dans l'action » ("*knowing-in-action*") (Gilbert, 1994, p.515). Son modèle est basé sur l'art et la pratique, par opposition à la théorie et à la science (Fendler, 2003); par contraste avec la science appliquée, il parle d'une « science de l'agir professionnel » ou « science-action » (Schön, 1983).

Schön (1983) développe incidemment un modèle de pratique réflexive basé sur la « réflexion *dans l'action* » et la « réflexion *sur l'action* » (Cain, 2005; Boody, 2008; Perrenoud, 2001; Beauchamp, 2006). La « réflexion *sur l'action* » se produit après l'action et implique un regard critique sur celle-ci.

« C'est prendre sa propre action comme objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique » (Perrenoud, 2001, p.31).

Pour sa part, la « réflexion *dans l'action* ou *en cours d'action* » survient au moment même où le professionnel rencontre une situation problématique (Court, 1988); elle se produit au cœur même de l'activité professionnelle. Plus précisément, le processus de « réflexion *dans l'action* » consiste pour le praticien en une recherche de sens pour l'action en résolvant des problèmes issus de la pratique, à partir des processus de "*problem-setting*" et "*problem-solving*" (Korthagen & Wubbels, 1995). Il s'agit en fait de « structurer » et « restructurer » ("*frame*" et "*reframe*") une situation problématique alors qu'elle survient, à tester des hypothèses (interprétations et solutions) dans une combinaison de réflexion et d'action (Calderhead, 1989; Court, 1988; Mackinnon, 1987). « Restructurer » permet de comprendre différemment un problème et peut-être

¹⁷ L'ouvrage a été traduit en français en 1999.

¹⁸ L'ouvrage a été traduit en français en 1994.

ainsi de découvrir de nouvelles possibilités d'action dans cette situation (Mackinnon, 1987, p.137, traduction libre). En ce sens, « admettre qu'on s'est trompé c'est ouvrir la porte de l'incertitude, mais c'est aussi ouvrir celle de la découverte plutôt que celle de l'auto-défense » (Schön, 1983, p.354, traduction libre). En élaborant davantage la « réflexion *dans l'action* », Schön soutient que l'efficacité du professionnel, qui semble spontanée et intuitive, implique des savoirs tacites, implicites, soit un savoir caché dans l'agir professionnel. « Bien qu'il nous arrive de penser avant d'agir, il demeure vrai que, la plupart du temps, notre comportement spontané en matière d'habiletés pratiques ne découle pas d'une opération intellectuelle préalable et, pourtant, nous démontrons une sorte de savoir » (Schön, 1983/1994, p.78); c'est ce savoir qui est en jeu dans la « réflexion *en cours d'action* ». Ce type de réflexion permet au praticien d'effectuer des ajustements en action (Schön, 1983); la « réflexion *dans l'action* » nécessite donc un échange interactif réflexif entre le praticien et la situation (Mackinnon, 1987), processus que certains nomment « conversation réflexive » (Boody, 2008, p.502; Grimmett, 1988, p.9). Notons aussi qu'il existe plusieurs objets de réflexion tels que les règles et théories tacites gérant l'action, les interprétations relatives à une situation, la manière de formuler un problème, le rôle joué dans l'organisation, etc. (Schön, 1983, pp. 90-91, traduction libre). Bref, « c'est tout ce processus de réflexion en cours d'action et sur l'action qui se situe au cœur de l'« art » qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs » (Schön, 1983/1994, p.77). Il ajoute d'ailleurs que « les praticiens sans réflexion se limitent en même temps qu'ils se détruisent » (p.344).

Au chapitre des critiques, de nombreuses questions ont été soulevées à l'égard du modèle de Schön, malgré la grande influence que ses travaux ont eu dans le domaine de l'éducation (Court, 1988). Desjardins (2000) identifie trois types de critiques concernant les écrits de Schön: 1) la confusion et l'obscurité des concepts, 2) les prétentions épistémologiques, 3) le manque de cohérence interne du discours. Premièrement, certains des concepts mis en valeur par Schön comportent quelques lacunes définitoires (Legault, 1999). Entre autres, plusieurs parlent de la difficulté à distinguer clairement la réflexion *dans* l'action et la réflexion *sur* l'action (Desjardins, 2000; Court, 1988; Bengtsson, 1995; Eraut, 1995; Perrenoud, 2001; Beauchamp, 2006). Selon Schön (1983, p.90, traduction libre), « le rythme et la durée des épisodes de réflexion en cours d'action et sur l'action varient avec le rythme et la durée des cas

traités en pratique »; le processus se déroulant dans l'action présente ("*action-présent*") peut donc s'étendre au cours de plusieurs heures, jours, semaines, mois ou années (Court, 1988). Il n'est donc pas clair que des processus comme ceux-ci ont véritablement lieu *dans* l'action (Court, 1988; Eraut, 1995). Pour Schön, la réflexion *sur* l'action ne se passe pas dans l'action présente, mais plutôt après les faits, alors que l'action ne peut plus rien changer à la situation; cette distinction demeure nébuleuse car l'idée de pouvoir encore agir sur une situation peut être interprétée de diverses façons (Court, 1988). Deuxièmement, certains relèvent quelques prétentions épistémologiques inappropriées dans le discours de Schön (Desjardins, 2000). Par exemple, sa comparaison entre la recherche scientifique et la réflexion en cours d'action semble inadmissible; dans le premier cas, il s'agit d'un processus rigoureux encadré par des règles méthodologiques, alors que dans le second cas, il s'agit davantage d'une recherche en termes de pensée systématique. En outre, certains doutent de l'opposition, voire du rejet de la théorie dans la pratique professionnelle (Desjardins, 2000; Korthagen & Wubbels, 1995; Shulman, 1988). Schön s'efforce tellement de détruire la rationalité technique, qu'il en vient à minimiser l'importance du savoir issu de la recherche scientifique, même à l'évacuer de la pratique pour valoriser un savoir construit à même la pratique, par le processus de réflexion dans l'action (Desjardins, 2000; St-Arnaud, 1992). Or, la rationalité technique ne se réduit pas seulement à une application mécanique; elle met à la disposition du praticien un vocabulaire spécialisé lui permettant de donner un sens aux événements de sa pratique (Desjardins, 2000). Gillis (1988) ajoute qu'il faut faire attention à ce que la pratique ne devienne pas exclusivement une expérience idiosyncratique, car une base de savoirs professionnels communs est nécessaire pour une profession. Troisièmement, la cohérence interne du discours (rigueur et consistance de l'argumentation) de Schön est également remise en cause (Desjardins, 2000). Eraut (1995, IN Desjardins, 2000, p.47) précise que Schön traite de trois thèmes principaux dans ses écrits: 1) une attaque à la rationalité technique, 2) une description d'une épistémologie alternative de la pratique, 3) la constance et l'innovation dans la pratique professionnelle. Les deux premiers thèmes ont davantage retenu l'attention, alors que le troisième est plutôt passé inaperçu. Schön semble avoir trouvé davantage d'exemples s'opposant à la rationalité technique; il n'a pas fait une analyse de la pratique quotidienne ou de la façon dont les processus réflexifs peuvent servir ou varier en fonction des divers contextes de la pratique professionnelle (Eraut,

1995). On observe en outre une variation dans son niveau de discours, de la description à la prescription, ce qui crée également une certaine confusion (Desjardins, 2000). Ajoutant à ce lot de critiques, certains questionnent même la transférabilité du concept de pratique réflexive au contexte de la pratique enseignante, ainsi que sa pertinence et ses effets véritables pour le personnel enseignant (Desjardins, 2000). La rationalité technique peut effectivement être un problème dans certaines professions, mais il est bien connu que les enseignantes et enseignants ont peu tendance à se référer aux recherches pour résoudre des problèmes rencontrés dans leur pratique professionnelle; ils se réfèrent plutôt à leurs collègues ou inventent des solutions (Gillis, 1988). Gilbert (1994) va même jusqu'à dire que l'utilisation du concept dans les programmes de formation à l'enseignement est inappropriée et ne peut pas mener aux résultats attendus.

Pour terminer, étant donné leur influence respective dans le domaine de l'éducation, certains auteurs et auteures ont relevé des parallèles et des distinctions entre les approches de Schön et de Dewey. D'abord, ni l'un ni l'autre n'a écrit spécifiquement sur l'enseignement (Schön: pratique professionnelle en général; Dewey: apprentissage) (Beauchamp, 2006). De plus, dans ces deux approches, le besoin de réfléchir provient de l'expérience et il est possible de tracer des liens entre la réflexion et la résolution de problèmes. Néanmoins, Schön encadre la réflexion au point de vue temporel (présent de l'action – réflexion *dans* l'action ou *sur* l'action) (Desjardins, 2000), alors que cet aspect demeure ambigu chez Dewey (Hatton & Smith, 1995). En outre, pour Schön, la réflexion est un outil ou un mode de résolution de problèmes, alors que pour Dewey, c'est aussi une manière d'être (Desjardins, 2000). Aussi, Schön est en forte opposition à la science, alors que Dewey y accorde une place assez importante (Fendler, 2003); tous deux ne voient donc pas la relation théorie et pratique de la même manière, mais cette relation n'est pas complètement clarifiée pour aucun des deux (Beauchamp, 2006). Enfin, nous retrouvons plus de critiques sur les idées de Schön dans la littérature, alors que la réputation de Dewey demeure relativement intacte.

2.1-2.2.1.5. Kolb (1984) – États-Unis

L'apprentissage expérientiel et les travaux sur l'apprentissage des adultes, comme le modèle de Kolb (1984), ont eu une certaine influence dans le champ conceptuel de la réflexion (Calderhead & Gates, 1993). Ce modèle d'apprentissage expérientiel a été utilisé par plusieurs formateurs en enseignement (Korthagen &

Vasalos, 2005) et a aussi été mis en valeur dans plusieurs théories de formation continue (Hachicha, 2001, pp.78-84).

Selon ce modèle, « l'enseignant apprend et se développe professionnellement par la réflexion sur son expérience » (De Cock et al., 2006, p.33); il y a donc intégration de la réflexion et de l'action (B. Charlier, 1998). La réflexion agirait en fait comme un catalyseur ou une courroie de transmission entre l'expérience pratique et les connaissances théoriques (Hensler & Desjardins, 2006). Concrètement, Kolb (1984) propose un modèle de processus cyclique qui est composé de quatre phases ou modes d'apprentissage: 1) l'« expérience concrète » (positive ou négative), 2) l'« observation réfléchie » (prise en compte de divers points de vue), 3) la « conceptualisation abstraite » (liens avec les connaissances, la théorie), 4) l'« expérimentation active » (mise à l'essai d'hypothèses) (De Cock et al., 2006; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko, 1990; Korthagen & Vasalos, 2005; B. Charlier, 1998; Hachicha, 2001). L'apprentissage surviendrait à l'issue de ces quatre phases (Hachicha, 2001); tous les modes d'apprentissage doivent donc être touchés, même si certaines phases peuvent être privilégiées, tout dépendant du style d'apprentissage de la personne (De Cock et al., 2006), soit divergent, convergent, assimilateur ou accommodateur. Selon Hachicha (2001), les finalités de ce modèle sont: l'acquisition de compétences génériques d'auto-formation, l'adaptation du praticien au monde (intégration théorie et réalité, action et réflexion), l'amélioration de l'efficacité du praticien, la modification des croyances, etc.

Enfin, même si le modèle de Kolb (1984) est souvent cité, d'aucuns prétendent qu'il demeure plutôt abstrait car Kolb n'explique pas vraiment comment s'y prendre; certains chercheurs et chercheuses considèrent même que son approche est illusoire, ce qui constitue un objet de controverse (Hachicha, 2001). En outre, même si dans un modèle comme celui-là, la réflexion devrait favoriser la mise en relation de l'expérience et des savoirs théoriques, l'idée est rarement opérationnalisée (Hensler & Desjardins, 2006). Bien que souvent valorisé dans le cadre de la formation à l'enseignement, le principe est peu ou pas enseigné de façon explicite et l'accompagnement des étudiants dans cette démarche laisse à désirer (Hensler & Desjardins, 2006). D'ailleurs, « la plupart des analyses révèlent le peu de place réservée aux savoirs savants ou experts dans les réflexions écrites ou orales des étudiants en formation initiale» (p.6). Gervais et Leroux (Sous presse) vont dans le même sens en notant le peu d'importance accordée

aux savoirs théoriques formels par des stagiaires en enseignement dans le développement de leurs compétences professionnelles.

2.1-2.2.1.6. Shulman (1986, 1987) – États-Unis

Dans la littérature sur la réflexion, Shulman est particulièrement reconnu pour son « modèle d'action et de raisonnement pédagogique » (“*model of pedagogical reasoning and action*”), de même que pour l'identification de sept types de savoirs fondamentaux en enseignement.

D'abord, son « modèle d'action et de raisonnement pédagogique » vise la transformation des contenus disciplinaires pour faciliter l'apprentissage des élèves; il décrit six aspects de l'acte d'enseigner: 1) la compréhension, 2) la transformation, 3) l'instruction, 4) l'évaluation, 5) la réflexion, 6) la nouvelle compréhension (Engelbert Shultz, 2002, p.23). Il va sans dire qu'il sert principalement dans le domaine de la didactique (Beauchesne, Garant, Lane & Dumoulin, 2001). Par ailleurs, dans son modèle, Shulman (1987, p.31, IN Sparks-Langer et al.,1990, p.24) définit le processus de réflexion comme: “*reviewing, reconstructing, reenacting and critically analyzing one's own and the class's performance, and grounding explanations in evidence*”. La réflexion ne représente donc pas seulement une qualité (« être réflexif ou non »), mais elle est plutôt constituée d'un ensemble de processus, de stratégies et de savoirs (voir plus bas) qui sert à porter un regard critique et analytique sur l'enseignement et l'apprentissage, permettant ainsi au professionnel d'apprendre à partir de l'expérience (Shulman, 1987, p.19, IN Cain, 2005, p.46, traduction libre). Shulman (1987) ajoute que cela peut se faire seul ou de manière collective, et à l'aide d'enregistrements ou seulement à partir de la mémoire.

De plus, pour Shulman, la compétence professionnelle est spécifique à un domaine (Houston & Clift, 1990). C'est pourquoi il a identifié sept catégories de savoirs que les enseignantes et enseignants devraient développer pour bien enseigner (Cain, 2005, p.27): 1) « savoirs de contenus » (“*content knowledge*”) – liés aux diverses disciplines; 2) « savoirs pédagogiques généraux » (“*general pedagogical knowledge*”) – stratégies et principes généraux pour le curriculum et la gestion de classe; 3) « savoirs curriculaires » (“*curriculum knowledge*”) – programmes et matériel; 4) « savoirs de contenus pédagogiques » (“*pedagogical content knowledge*”) – contenus et pédagogie, didactique; 5) « savoirs sur les apprenants et leurs caractéristiques »; 6) « savoirs des

contextes éducationnels » (*“knowledge of educational contexts”*) – caractéristiques des groupes, de l’école, de la communauté, etc.; 7) « savoirs des finalités, buts et valeurs éducationnelles » (*“knowledge of educational ends, purposes and values”*) (Shulman, 1987, p.8, traduction libre). Cette liste de savoirs est souvent considérée comme un point de départ ou une base de savoirs fondamentaux pour l’enseignement (Cain, 2005; P. Knight, 2002). Par ailleurs, une critique émise à ce sujet soulève le fait que les aspects non-cognitifs ou davantage émotionnels relatifs à l’enseignement y sont plutôt occultés (P. Knight, 2002).

2.1-2.2.2. Des définitions de la réflexion des enseignantes et enseignants

Considérant ces diverses influences, plusieurs significations sont attribuées au terme « réflexion »; il s’agit d’un terme vague, ambigu et pour lequel les définitions sont multiples (Beauchamp, 2006; Jay & Johnson, 2002). En fait, les définitions sont presque aussi nombreuses que le nombre d’écrits sur le sujet. La plupart des revues de littérature sur la réflexion signalent d’ailleurs que le terme souffre de lacunes définitoires (Legault, 2004); plusieurs auteures et auteurs ne définissent même pas ce qu’ils entendent par réflexion (Beauchamp, 2006).

Notons d’abord qu’il est possible de relever plusieurs expressions se référant à la notion de réflexion (Bengtsson, 1995, p.25; Engelbert Shoultz, 2002, p.18; Beauchamp, 2006, p.6): pratique réflexive, enseignement réflexif, pensée réflexive, résolution de problèmes, réflexion en cours d’action, autoévaluation, métacognition, réflexion critique, jugement réflexif, etc. Ces termes cachent plusieurs manières d’envisager la réflexion (Bengtsson, 1995). Évidemment, certains problèmes surgissent de ces utilisations divergentes du terme réflexion; entre autres, elles entraînent un manque de clarté et masquent le fait que les caractéristiques attribuées à la réflexion ont des conséquences et des implications (Bengtsson, 1995; Calderhead, 1989). À cet égard, Beauchamp (2006) établit une distinction entre « réflexion » et « réflexivité », notant que le premier terme est plus souvent employé dans la littérature relative au domaine de l’éducation, alors que l’usage du second est plus fréquent dans les domaines de sciences sociales autres que l’éducation. Pour sa part, Ottesen (2007) prétend qu’il est important de distinguer « réflexion » et « pensée », dont l’objet est différent; pour elle, la « réflexion » a un but nettement orienté vers l’action. Un autre terme fréquemment

relevé est celui de « pratique réflexive »; selon Beauchamp (2006), plusieurs ne le distinguent pas de la « réflexion », ce qui fait qu'elle les considère plus ou moins comme des synonymes dans la littérature.

Avant de nous attarder aux distinctions identifiables entre les diverses définitions présentes dans les écrits sur la réflexion, précisons que certains soulèvent des éléments communs entre celles-ci. En premier lieu, quelques-uns soutiennent que les principales définitions proposées dans littérature contemporaine découlent essentiellement des idées de Dewey, Schön et Van Manen (Cain, 2005; Ottesen, 2007), surtout de Dewey (Korthagen, 2001; Jay & Johnson, 2002; Houston & Clift, 1990), dont la définition (1933, p.9) est sans contredit la plus citée. Deuxièmement, lorsqu'on parle de réflexion, on réfère également fréquemment à une manière particulière et structurée (souvent en étapes – Beauchamp, 2006) de penser (Dewey, 1933; Grimmitt, 1988; Desjardins, 2000; Korthagen, 2001; Hatton & Smith, 1995), à un acte de délibération (Roskos et al., 2001), qui peut parfois permettre une considération de divers points de vue ou des conséquences ou implications d'une action (Sumsion & Fleet, 1996). Une troisième idée commune dans plusieurs définitions est la question de résolution de problèmes (Grimmett, 1988; Korthagen & Wubbels, 1995; Loughran, 2002; Legault, 2004; Roskos et al. 2001; Houston & Clift, 1990) ou du moins d'une certaine adaptation, de choix rationnels, de décisions prises dans un contexte pratique (Fendler, 2003; Pultorak, 1996; Reiman, 1999; Calderhead, 1989; Court, 1988). Enfin, rappelons que la réflexion est souvent perçue comme un enjeu important dans la formation à l'enseignement (Grimmett, 1988); elle est d'ailleurs souvent liée au développement professionnel (Calderhead, 1989; Gilbert, 1994; Pultorak, 1996; Reiman, 1999) et à l'apprentissage (Legault, 2004; Ottesen, 2007).

Du côté des distinctions, il existe, selon Desjardins (2000), cinq catégories de significations du mot « réflexion » et de ses nombreux dérivés: 1) la fonction contemplative (réfléchir à), 2) la fonction analytique (réfléchir sur), 3) la fonction qualitative (réfléchi(e)), 4) le produit ou le résultat d'une pensée (pensée exprimée), 5) l'émission d'une remarque ou d'une observation (critique). Les définitions attribuées à la réflexion ou aux termes s'y rapportant peuvent donc varier en fonction de ces différents éléments. Pour sa part, Beauchamp (2006) a effectué une analyse approfondie de 55 définitions repérées dans la littérature de trois communautés de pratique (développement professionnel continu, éducation supérieure, formation à

l'enseignement), de Dewey à aujourd'hui. Son analyse repose sur deux aspects principaux qui permettent de déterminer ce que nous faisons quand nous réfléchissons et pourquoi nous le faisons: 1) la manière de décrire le *processus* de réflexion; 2) les *motifs* ("*rationales*", incluant les buts, valeurs et résultats) qui lui sont attribués. Pour ce qui est des *processus* (activités cognitives et affectives impliquées), l'auteure a dégagé six catégories dominantes auxquelles est associé un vocabulaire assez spécifique dans les définitions: a) « examiner », qui englobe les idées d'observation, de regard, de recherche, etc. concernant un phénomène; b) « penser et comprendre », qui consiste à considérer, délibérer et donner un sens; c) « résoudre des problèmes », qui réfère à la recherche de solutions; d) « analyser » de manière critique; e) « évaluer », dans le sens d'interroger, de questionner, d'autoévaluer; f) « construire, développer, transformer », soit reconstruire l'expérience, développer sa compétence ou changer et transformer (pp.68-82). À l'issue de cette première étape d'analyse, Beauchamp (p.78) hiérarchise les catégories de définitions – processus et trace un parallèle intéressant avec les divers niveaux de la taxonomie de Bloom: niveau 1 – se remémorer; niveau 2 – comprendre; niveau 3 – appliquer; niveau 4 – analyser; niveau 5 – évaluer; et niveau 6 – créer. Elle souligne aussi que plusieurs objets ou contenus possibles de réflexion peuvent être identifiés dans les définitions: la pratique (performance, compétence, problèmes, buts, contexte, conséquences des actions, etc.), le savoir social, l'expérience, la théorie, l'information, la signification, les croyances et valeurs, soi-même (émotions) ou d'autres préoccupations diverses. Ensuite, son analyse en fonction des *motifs* de la réflexion l'a également amenée à identifier diverses catégories (7): 1- « penser différemment et plus clairement »; 2- « justifier ses positions »; 3- « réfléchir aux actions ou décisions » de manière critique; 4- « changer sa manière de penser »; 5- « agir ou améliorer l'action » professionnelle; 6- « améliorer l'apprentissage des élèves »; 7- « se transformer soi-même ou transformer la société (pp.82-95). Suivant cette seconde étape d'analyse, Beauchamp (p.92) précise que les quatre premières catégories (1- à 4-) concernent davantage des motifs internes ou personnels, alors que les trois dernières (5- à 7-) sont plus externes, orientées vers les autres ou la société. Elle complète en ajoutant deux autres motifs de la réflexion présents dans la littérature: survivre, s'adapter ("*to cope*") d'une manière agréable, et être « Zen ».

Une fois ces divergences mises à jour, plusieurs critiques peuvent être émises à l'égard du concept de réflexion. Pour Beauchamp (2006), certaines questions peuvent être soulevées sur le concept: problèmes de hiérarchies de réflexion dus aux différentes conceptions véhiculées; manque de clarté sur la nature du processus et les relations entre les aspects cognitifs et affectifs; difficulté à distinguer les motifs, résultats et valeurs de la réflexion (souvent assumés d'ailleurs); relations floues entre réflexion et action, de même qu'entre soi et le contexte. En outre, Rodgers (2002, p.842, traduction libre) identifie quatre problèmes liés au manque de définition du concept: 1) une distinction floue entre la réflexion systématique et les autres types de pensées, 2) une difficulté à évaluer quelque chose de mal défini, 3) une perte de valeur, car sans avoir d'idée claire sur ce qu'est la réflexion, elle devient difficile à identifier (utilisation confuse de divers termes), 4) une difficulté à déterminer les bienfaits de la formation initiale et du développement professionnel réflexifs sur l'enseignement et l'apprentissage. Houston et Clift (1990) ajoutent que souvent en éducation, on utilise et on définit de nouveaux termes en fonction nos propres conceptions; cela entraîne une confusion sur le sens de certains termes et donc, des problèmes de communication, d'attentes, etc.

Pour terminer, il est difficile de donner ici une définition claire et précise de la réflexion, car nous constatons qu'il n'y a pas d'unanimité dans les définitions (Legault, 1999, 2004) et encore peu de consensus sur ce qu'est véritablement la réflexion (Sumsion & Fleet, 1996); on dit souvent plus ce qu'elle devrait être et non pas ce qu'elle est dans la réalité quotidienne ni la manière dont elle se manifeste (Legault, 1999). Ainsi, les définitions sont souvent dérivées de manière logique ou analytique et sont habituellement prescriptives (Calderhead, 1989). Par ailleurs, Gilbert (1994) propose d'utiliser le terme « réflexion » en prenant soin de tenir compte des origines théoriques et de sa compatibilité avec les projets particuliers dans lesquels il est utilisé. Pour l'instant, deux définitions retiennent notre attention. D'abord, celle de Korthagen et Wubbels (1995), car Beauchamp (2006) précise que les définitions lui ressemblent souvent et Korthagen (2001) croit qu'elle peut rassembler la plupart des conceptualisations de la réflexion. Pour eux, la réflexion est « un processus mental de structuration ou de restructuration d'une expérience, d'un problème ou d'un savoir existant ou d'une intuition » (Korthagen & Wubbels, 1995, p.55, traduction libre). La définition de réflexion professionnelle d'Hensler et Desjardins (2006, p.12) semble elle

aussi intéressante, car elle est récente et s'applique particulièrement au contexte du personnel enseignant québécois:

« La réflexion professionnelle est une démarche de la pensée centrée sur l'analyse d'une situation éducative problématique (générale ou particulière) qui touche à la mission de l'enseignant en tant que professionnel actuel ou en devenir. Cette analyse tient compte des acquis de l'expérience et de la science, elle est animée d'un souci éthique et elle est orientée vers la production de savoirs pertinents pour la pratique professionnelle ».

Cette définition rassemble également un bon nombre d'éléments mis en valeur plus tôt: résolution de problèmes, prise en compte de la théorie et de la pratique, etc.

2.1-2.2.3. Des axes de conceptualisation de la réflexion des enseignantes et enseignants

Il va sans dire, la pléiade de définitions de la réflexion recensée dans la littérature sous-tend une variété de manières de la concevoir. Certains se sont penchés sur la question et ont tenté de mettre un peu d'ordre dans ce chaos; cinq écrits retiennent particulièrement notre attention à cet effet.

D'abord, Grimmer (1988) et Grimmer et al. (1990) expliquent que les diverses conceptions de la réflexion varient en fonction du but qui lui est rattaché: 1) diriger l'action, la pratique, dans un rapport d'application de la théorie dans la pratique, sous-tendant une vision plus technique et même mécanique de l'enseignement; 2) informer la pratique pour délibérer et prendre des décisions, en tenant compte du contexte et des conséquences de l'action; 3) constituer une source d'information pour appréhender la pratique, par une reconstruction de l'expérience permettant de découvrir de nouvelles pistes d'action.

Pour sa part, Calderhead (1989) prétend que les variations dans les concepts rattachés à l'enseignement réflexif sont attribuables à quatre éléments principaux: la vision du processus de réflexion, son contenu, les conditions préalables à la réflexion et enfin, le produit attendu. Il précise que le produit envisagé de la réflexion peut être l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement, une meilleure compréhension des liens entre les valeurs de l'enseignante ou de l'enseignant et sa pratique ou encore le développement professionnel.

Ensuite, LaBoskey (1993) propose un « nouveau » cadre conceptuel pour la réflexion dans la formation initiale à l'enseignement. Avant l'acte de réflexion lui-même, LaBoskey relève des conditions préalables à celui-ci, soit des habiletés

cognitives (influencées par des valeurs, croyances, attitudes et émotions) et une motivation (intrinsèque ou extrinsèque) de la part de l'étudiant. Dans l'acte de réflexion, elle identifie quatre éléments principaux: le contexte (le lieu, le temps et les ressources favorisant la réflexion), le processus (différentes étapes s'inspirant de Dewey), les attitudes (attitudes réflexives de Dewey) et le contenu (pratique ou théorique). Enfin, pour l'auteure l'acte de réflexion permet à l'étudiant de développer de nouvelles compréhensions des habiletés réflexives, des croyances, des valeurs et attitudes, de même que des états émotionnels. Celui-ci peut ensuite mieux résoudre les problèmes de la pratique, qu'ils soient présents ou futurs. La compréhension et la résolution de problèmes constituent ainsi des résultats de la réflexion.

De leur côté, Hensler et Desjardins (2006, p.5) énumèrent différents paramètres autour desquels s'articulent les nuances du concept de réflexion : « ... le moment où la réflexion intervient, l'objet sur lequel elle porte, le contexte, les processus mis en œuvre, les niveaux de complexité atteints ou recherchés et les visées prioritaires de l'activité réflexive ». Le moment où le processus de réflexion intervient pourrait se situer avant, pendant ou après l'action. En ce qui concerne les niveaux de complexité atteints ou recherchés de la réflexion, on pourrait entre autre penser aux niveaux de réflexivité de Van Manen (1977).

Finalement, Beauchamp (2006) propose un cadre intégrateur des principaux thèmes abordés dans la littérature sur la réflexion soit: 1) les processus, 2) les motifs et résultats, 3) l'action et 4) le contexte. Au cœur de ces quatre thèmes, elle ajoute les objets de réflexion. Plus précisément, elle dépeint quatre types de relations entre le processus et l'action: la réflexion *dans* l'action (en cours d'action), *sur* l'action (après l'action), *pour* l'action (avant l'action, dans une perspective de planification) et *en tant qu'*action (relation inséparable entre réflexion et action). Ces processus font interférer des aspects cognitifs (rationnels) et affectifs (non rationnels). Pour les motifs et résultats, nous avons vu que son analyse des définitions de la réflexion a permis d'en distinguer sept principaux, certains étant internes à la personne, d'autres étant plus orientés vers les autres ou la société. Pour le contexte, la chercheuse souligne l'influence des conditions internes (attitudes de la personne) et externes (facteurs facilitants) sur la réflexion. Elle s'interroge également sur l'incidence de la relation entre le soi et le contexte, dans le cadre de la réflexion. Enfin, nous avons vu plus tôt les divers objets de réflexion recensés dans les définitions qu'elle a étudiées; ces objets

englobent à la fois des aspects personnels ou spécifiques et contextuels ou généraux. D'ailleurs, certains liens pourraient ainsi être établis entre les objets de réflexion et les catégories de savoirs enseignants proposés par Shulman.

Afin de tenir compte des idées proposées par tous ces auteurs et auteures, nous dégagons quatre axes essentiels permettant de distinguer les diverses conceptions de la réflexion: a) la vision du processus de réflexion et son rapport à l'action, b) les buts ou motifs et résultats ou produits de la réflexion, c) les contenus ou objets de la réflexion, d) les conditions préalables et le contexte de la réflexion. Même si plusieurs misent sur un modèle de processus de réflexion en cinq étapes, Houston et Clift (1990) soulèvent le fait que cette perspective n'est pas applicable en toute situation. Incidemment, certains valorisent l'idée d'accorder également une importance aux contenus et contextes de la réflexion (Engelbert Shultz, 2002; Calderhead & Gates, 1993). Cela nous porte à croire que des modèles où plusieurs axes de conceptualisation de la réflexion (processus, motifs, contenus, contexte) sont pris en considération pourraient être davantage pertinents.

2.1-2.2.4. Des modèles de la réflexion des enseignantes et enseignants

Pour comprendre de façon plus concrète comment la réflexion s'articule dans le domaine de l'enseignement, nous avons exploré quelques modèles élaborés dans le cadre de programmes de formation à l'enseignement réflexif, car plusieurs écrits sur la réflexion s'en sont inspirés. Au cours des trente dernières années, de nombreux programmes ont vu le jour, dont certains ont eu une influence particulièrement marquante. Aux États-Unis, les programmes de Cruickshank (1985) et Zeichner et Liston (1987) sont sans contredit parmi les plus cités dans la littérature (Bengtsson, 1995). En outre, on réfère assez fréquemment au modèle néerlandais de Korthagen (1985) et ses collègues (Korthagen, Kessels, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Korthagen & Kessels, 1999) (De Cock et al., 2006; Fendler, 2003; Luttenberg & Bergen, 2008). Nous abordons brièvement les deux premiers modèles, mais c'est le dernier qui semble le plus pertinent pour cette étude.

Cruickshank (1985), se disant inspiré de l'approche de Dewey (1933), propose, à l'Université de l'Ohio (États-Unis), un modèle où la théorie et la pratique ont principalement un rapport d'application. L'objectif principal de cette approche est

d'amener les participants à apprendre à évaluer leurs propres comportements et donc à devenir des enseignantes et enseignants plus efficaces. Dans le cadre de la formation initiale, l'enseignement réflexif a pour but d'introduire les novices au rôle et aux tâches du corps enseignant, et à leur fournir des opportunités d'actualiser leurs comportements. En ce qui concerne le personnel en service, la réflexion apporte un éclairage à la pratique quotidienne et permet de déterminer les habiletés à développer pour la pratique en classe, afin d'améliorer le succès professionnel et la satisfaction personnelle. En d'autres termes, dans ce modèle, la réflexion est considérée dans son caractère instrumental, le tout étant basé sur une conception plus technique de l'enseignement (Korthagen & Wubbels, 1995); on applique la théorie, les savoirs issus des recherches en éducation, à la pratique enseignante. Dans cette perspective, la réflexion sert davantage à évaluer l'efficacité d'une personne, selon sa performance (rationalité technique – Legault, 2004). Desjardins (2000) précise qu'on réfère généralement plus à cette approche pour s'en dissocier, c'est-à-dire qu'elle sert souvent de contre-exemple. En effet l'approche de Cruickshank est largement critiquée car on la considère trop technique. Aussi, Hatton et Smith (1995) ajoutent que peu d'appuis empiriques supportent cette approche et que la réflexion y semble superficielle.

En 1987, Zeichner et Liston (Université du Wisconsin, États-Unis) proposent eux aussi un programme visant à préparer les futurs maîtres du primaire à un enseignement réflexif (dans le cadre des stages). Ils identifient plusieurs dimensions à la réflexion en s'inspirant principalement des approches de Dewey (1933) et de Van Manen (1977). Se basant sur Dewey, ils retiennent la distinction entre l'action réflexive et l'action routinière. En outre, les orientations de leur programme sont basées sur les qualités réflexives de Dewey: ouverture d'esprit, responsabilité, enthousiasme et engagement (Zeichner, 1981). D'autre part, Zeichner et Liston reconnaissent différentes formes de réflexion en se basant sur les niveaux de réflexivité de Van Manen. D'ailleurs l'« enseignant réflexif » est « celui qui évalue les origines, les buts et les conséquences de son travail aux trois niveaux » de réflexion (Zeichner & Liston, 1987, p.25, traduction libre). Comparativement à Cruickshank pour qui l'objet de réflexion est l'acte d'enseigner lui-même, Zeichner et Liston considèrent ce type de réflexion comme étant du premier niveau de réflexivité de Van Manen (Desjardins, 2000). Dans cette idéologie, une grande importance est accordée à la considération des aspects (ou valeurs) moraux, éthiques, politiques et instrumentaux sous-jacents à la pratique

(Korthagen, 2001). Par ailleurs, bien que la réflexion implique pour eux une intégration de diverses attitudes et habiletés dans des méthodes d'investigation, aucune d'entre elles n'est à elle seule suffisante pour développer une enseignante ou un enseignant réflexif (Zeichner, 1981); la réflexion représente une sorte d'équilibre entre une référence à l'autorité (théorie) et une référence à l'expérience pratique. Ils cherchent en outre à former des enseignantes et enseignants aptes à prendre en main leur propre croissance professionnelle et ce, par divers dispositifs pédagogiques (Desjardins, 2000; Zeichner & Liston, 1987). Enfin, bien que certaines études laissent douter de l'efficacité de ce programme, l'approche de Zeichner et Liston fait véritablement office de pilier dans la littérature sur la réflexion.

Korthagen et ses collègues (Wubbels, Kessels, Vasalos) ont également développé des modèles de réflexion dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement (réflexif) des mathématiques au secondaire, à l'Université d'Utrecht (*Utrecht University*) aux Pays-Bas (Korthagen & Wubbels, 1995). Dans le cadre de leur programme, Korthagen et ses collègues ont élaboré deux modèles pour conceptualiser la réflexion en enseignement. Un premier qui tente d'expliquer le processus de réflexion et un second qui s'intéresse davantage aux contenus de celle-ci. Selon le modèle ALACT (Figure 2), la réflexion est structurée et elle comporte cinq phases interreliées qui forment une boucle « spiralaire » et itérative, dont l'objectif est le développement professionnel. « La spirale représente le processus d'action, d'apprentissage à partir de cette action, d'amélioration de l'action, et encore d'apprentissage et ainsi de suite » (Korthagen, 2001, p.60, traduction libre). Ce modèle est construit à partir de l'idée que par nature, les gens réfléchissent à leurs expériences, mais que la réflexion systématique est généralement différente du type de réflexion qui vise la recherche d'une solution rapide et efficace ("*quick fix*") (Korthagen & Vasalos, 2005).

La phase 1 du modèle représente l'action, soit l'enseignante ou l'enseignant dans sa pratique quotidienne ("*Action*"). La phase 2 est pour sa part liée à un retour sur l'action en décrivant les faits, émotions, etc. ("*Looking back at the action*"). La troisième phase représente quant à elle une identification et une mise en évidence des aspects essentiels du problème ou de la situation ("*Awareness of essential aspects*"); c'est à partir d'ici que la théorie peut entrer en ligne de compte. Pour ce qui est de la phase 4, elle met en jeu une recherche de solutions et la création de méthodes alternatives ("*Creating alternative methods of action*"); encore ici la théorie peut être

intégrée. Enfin, la phase 5 qui implique une mise à l'essai et un jugement critique des méthodes alternatives ("*Trial*"), nécessite un retour à la pratique, soit un retour à la phase 1 pour évaluer aussi les effets de ces solutions (interaction représentée par la flèche à double sens ajoutée); la théorie peut de nouveau servir à l'établissement du jugement et incidemment guider à son tour la pratique. Ainsi, le cycle se poursuit de manière continue dans une perspective d'amélioration des compétences et donc de développement professionnel continu, où l'articulation de la théorie et de la pratique constitue une pierre angulaire. Afin de favoriser une compréhension du modèle et de permettre son opérationnalisation, Korthagen et Kessels (1999) proposent des questions réflexives associées à chacune des phases. Normalement, les étudiants devraient être aptes à utiliser ce modèle de manière autonome à la fin du programme de formation (Korthagen & Wubbels, 2001).

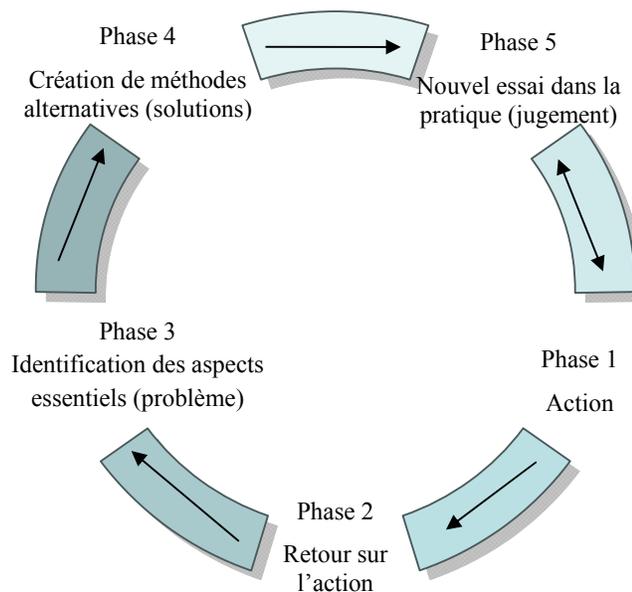


FIGURE 2 - MODÈLE ALACT DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE

Adapté de Korthagen (1985) et Korthagen et Kessels (1999)

En complémentarité avec le modèle ALACT qui décrit un processus structuré de réflexion, l'autre modèle (niveaux de changement – Figure 3) propose pour sa part une catégorisation des contenus de la réflexion chez les enseignantes et enseignants. Korthagen (2004) précise qu'il s'agit d'une adaptation du modèle de Bateson¹⁹, auquel

¹⁹ Korthagen (2004, p.79) explique qu'on réfère au « modèle de Bateson » dans la littérature, mais que cet auteur n'a jamais décrit un tel modèle dans ses écrits. Korthagen réfère ainsi à Dilts (1990).

il a ajouté deux niveaux (identité professionnelle et mission ou spirituel), pour mieux tenir compte des aspects émotifs de la réflexion (Korthagen & Vasalos, 2005). Les diverses catégories représentent en fait des niveaux auxquels on peut apporter des changements, par la réflexion.

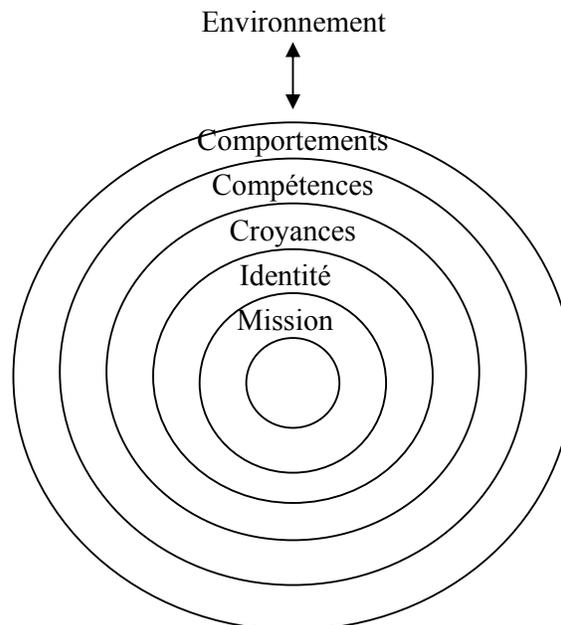


FIGURE 3 - MODÈLE DES NIVEAUX DE CHANGEMENT

Adapté de Korthagen (2004)

D'abord, la réflexion de l'enseignante ou de l'enseignant peut être centrée sur son *environnement*, ce qui est externe à lui-même, soit les élèves, les ressources matérielles et humaines, l'aménagement, les collègues, la direction, etc. Cet environnement a une influence sur la personne et inversement (flèche à double sens). Sa réflexion peut aussi porter sur son *comportement* (sa manière d'agir, ses attitudes) ou ses *compétences* professionnelles (un ensemble intégré de savoirs et d'habiletés). Ensuite, la réflexion peut concerner les *croyances*, par exemple, les représentations à propos de l'apprentissage et de l'enseignement. Enfin, l'enseignante ou l'enseignant peut réfléchir à son *identité professionnelle* (ex: le type d'enseignante ou d'enseignant qu'il souhaite être) ou à sa *mission* (ex: la raison pour laquelle il a choisi ce métier).

Ces niveaux sont interreliés de telle sorte que le comportement de l'individu se base sur ses compétences, elles-mêmes influencées par ses croyances et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'on en arrive à la mission professionnelle. Précisons par ailleurs que les

niveaux ne représentent pas une hiérarchisation de la réflexion; celle-ci n'est pas meilleure parce qu'elle se situe aux niveaux internes. Un « bon enseignant » est apte à créer un équilibre et à établir une certaine cohérence entre les différents niveaux de réflexion (Korthagen & Vasalos, 2005). Plus la réflexion porte sur les cercles intérieurs, plus l'enseignante ou l'enseignant s'attarde à des éléments profondément ancrés à l'intérieur de lui-même, comme ses croyances, son identité professionnelle ou sa mission, des niveaux plus résistants au changement. D'autre part, lorsqu'il parle de ces niveaux de la réflexion (identité et mission), Korthagen (2004) met l'accent sur la mise en valeur des qualités, des forces profondes de l'individu ("*core qualities*"), ce qui s'inscrit dans le courant de la psychologie positive, tout comme le phénomène de résilience. Lorsqu'on travaille à ces niveaux, Korthagen et Vasolos (2005) parlent de "*core reflection*". Inversement, plus on s'éloigne du centre, plus on s'écarte des bases fondamentales de la personne.

Korthagen (1985) considère que son approche est liée à celle de Zeichner, mais fondamentalement différente de celle de Cruickshank qui valorise un rapport d'application de la théorie dans la pratique. Par ailleurs, l'approche de Korthagen se distingue de celle de Zeichner et Liston, en ce sens où elle s'attarde davantage à décrire le processus de réflexion, pas seulement ses contenus. Aussi, bien que peu de liens explicites soient mentionnés dans les écrits de Korthagen et ses collègues, nous pouvons tracer certains parallèles entre le modèle ALACT et les modèles proposés par Dewey et Kolb; un processus de réflexion divisé en étapes, qui vise la résolution d'un problème ou d'une situation pratique. Korthagen et Vasalos (2005) précisent cependant que malgré certaines similarités avec le modèle de Kolb, le modèle ALACT tient davantage compte des sources moins rationnelles du comportement (prise de conscience); il ne s'agit pas seulement d'un processus cognitif, mais aussi émotif. Fendler (2003) critique toutefois le modèle de Korthagen et Kessels (1999) en le catégorisant dans la rationalité cartésienne et elle affirme qu'il valorise une réflexion trop instrumentale; Korthagen valorise pourtant beaucoup les processus non-rationnels. Une des forces de cette approche est qu'elle s'appuie sur plus de dix ans de recherches empiriques. En plus d'avoir fait l'objet de plusieurs évaluations externes²⁰ (voir Korthagen & Kessels,

²⁰ Une évaluation nationale de tous les programmes de formation à l'enseignement secondaire en Hollande (étude d'un bureau de recherche externe) a révélé que 71% des étudiants du programme d'Utrecht (N = 81) ont évalué leur formation professionnelle comme « bonne » ou « très bonne » (pour

1999), le programme de Korthagen et ses collègues a aussi été soumis à des études qu'ils ont eux-mêmes réalisées entre 1982 et 1990 (détails dans Korthagen & Wubbels, 1995, 2001).

Enfin, de tous les modèles vus jusqu'à maintenant, c'est vraiment celui-ci qui apparaît le plus complet et le plus intéressant pour cette étude. L'intérêt d'une telle approche réside principalement dans le fait qu'en plus de reconnaître non seulement la valeur des savoirs scientifiques et de valoriser la contribution réciproque de la théorie et de la pratique, elle concerne directement les enseignantes et enseignants, de même que leur contexte de travail, et elle bénéficie en plus de nombreux appuis empiriques. En outre, les modèles proposés (ALACT et niveaux de changement) sont très descriptifs et peuvent à notre avis permettre d'observer, d'analyser et de caractériser la réflexion, ce qui constitue un avantage majeur au plan opérationnel. Pour compléter cette recension d'écrits sur le concept, nous examinons à présent diverses recherches récentes menées sur la réflexion du personnel enseignant, à divers endroits du globe.

2.1-2.3. Des recherches sur la réflexion des enseignantes et enseignants

Cet examen des études récentes nous incite à différencier quatre catégories de recherches sur la réflexion des enseignantes et enseignants: 1) sur la nature (dimensions et caractéristiques) de la réflexion, 2) sur le développement de la réflexion, 3) sur la promotion de la réflexion pour le développement professionnel et la pratique, 4) sur l'évaluation de la réflexion. Nous présentons donc les études recensées en fonction de ces catégories, étant toutefois consciente qu'elles ne sont pas hermétiques, c'est-à-dire que certains écrits pourraient en toucher plus d'une.

2.1-2.3.1. La nature (dimensions et caractéristiques) de la réflexion

Ce premier ensemble d'études s'est intéressé au concept de réflexion lui-même, à ses processus, ses contenus, ses dimensions, ses caractéristiques, etc. Tout d'abord, aux Pays-Bas, Luttenberg et Bergen (2008) ont tenté de clarifier ce qu'était la réflexion,

tous les programmes confondus, ce pourcentage est de 41% seulement). Aussi, en 1991, une étude évaluative de tous les programmes à l'Université d'Utrecht entre 1987-1991 montre que 86% des répondants considéraient leur formation comme « pertinente » ou « très pertinente » à leur travail actuel d'enseignant. En outre, d'autres évaluations ont souligné que la communauté professionnelle considérait aussi que la formation des étudiants était de « bonne » à « excellente » (Korthagen et Kessels, 1999).

en fonction de ses caractéristiques d'« amplitude », souvent associée au contenu de la réflexion, et de « profondeur », souvent associée à la nature de la réflexion. En s'appuyant sur la littérature, ils ont distingué trois catégories d'« amplitude » (pragmatique – objectif visé; éthique – bien-être; morale – responsabilité (Habermas, 1991)) et deux catégories de « profondeur » (ouverte – approches constructivistes; fermée – approches conventionnelles, objectives). Ils proposent ainsi une typologie de six catégories de réflexion, précisant qu'elle ne représente pas une hiérarchie. Pour valider celle-ci, les chercheurs ont réalisé des entretiens semi-structurés, avec des enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire. Globalement une préférence marquée pour les formes fermées des types de réflexion pragmatique et éthique a été observée chez les participants. Selon Luttenberg et Bergen, l'utilisation de plusieurs formes de réflexion est un indicateur de professionnalité.

Plus près de nous, au Québec, Legault (1999) a réalisé une thèse de doctorat visant l'exploration du phénomène de la réflexion en cours d'action chez des enseignantes et enseignants d'expérience confrontés à des problèmes de gestion de classe. Spécifiquement, il a tenté de caractériser les processus sous-jacents à cette réflexion et d'identifier les diverses formes du phénomène. Ses principaux appuis théoriques sont les travaux de Schön (1983) et Van Manen (1977). Son étude repose sur des entretiens semi-directifs. Les analyses réalisées ont amené le chercheur à conceptualiser la réflexion en deux phases (la « problématique » et la résolution du problème) et à identifier trois processus sous-jacents à la réflexion en cours d'action (pour percevoir, penser, raisonner et intervenir): 1) un processus en référence à des normes (responsabilités et rôles, règles établies); 2) un processus en référence aux intérêts personnels de l'enseignante ou de l'enseignant (sentiments et autorité menacée); 3) un processus en référence aux besoins de l'élève (sentiments et besoins de l'élève, autodiscipline). Dans la majorité des cas, un seul de ses processus a été relevé, mais certains en ont utilisés deux, en alternance. Le chercheur souligne également que la réflexion des participants était davantage de niveau pratique (selon Van Manen, 1977). En outre, à l'issue de son travail, il apporte une nuance à la perspective de Schön: selon lui, les enseignantes et enseignants ne peuvent pas être en mode de découverte ou d'invention (comme les autres professionnels étudiés par Schön), étant donné la complexité des situations qu'ils rencontrent et la rapidité du déroulement des événements.

2.1-2.3.2. Le développement de la réflexion

Cette seconde catégorie de recherches concerne davantage des moyens employés pour développer la réflexion du personnel enseignant et des étudiants en enseignement, ou la mise en lumière de contextes et facteurs favorables ou défavorables à son développement. Une étude doctorale, effectuée par Cain (2005) aux États-Unis, explore comment des étudiants et des novices (1^{re} année d'enseignement) comprennent la réflexion et s'y engagent et ce, dans différents contextes liés à l'apprentissage de l'enseignement. Partant du cadre de Colton et Sparks-Langer (1993), elle utilise diverses méthodes qualitatives auprès des participants: des entretiens en profondeur, des observations en classe et l'analyse de divers documents. La chercheuse a pu constater qu'au départ, la réflexion était plus de l'introspection ou de l'autoréflexion, mais que graduellement, les participants se sont concentrés sur les élèves et le contexte (lien avec stades de développement dans la carrière de Fuller et Brown, 1975); elle souligne d'ailleurs la nécessité de prendre en compte ces stades pour le développement de la réflexion. Cain relève en outre plusieurs facteurs favorables au développement de la réflexion: 1) établir des relations avec les enseignantes et enseignants, et les élèves; 2) être présent suffisamment longtemps dans le contexte pour s'en imprégner; 3) s'engager dans un dialogue réflexif avec des gens qui peuvent nous aider à apprendre; 4) avoir des opportunités d'enseignement sur une base régulière. La chercheuse ajoute qu'alors que les groupes de stagiaires trouvent que les travaux réflexifs sont répétitifs, les novices croient que l'importance accordée à la réflexion dans leur programme de formation les a amenés à développer des habitudes réflexives dans leur pratique.

2.1-2.3.3. La promotion de la réflexion pour le développement professionnel et la pratique

Dans ce troisième ensemble d'études, on utilise la réflexion pour favoriser le développement professionnel ou l'amélioration de la pratique; on s'intéresse aux effets de la réflexion sur le développement des enseignantes et enseignants. Tout d'abord, Postholm (2008)²¹, a décrit un projet de collaboration norvégien impliquant une équipe pédagogique du secondaire, pour l'encourager à réfléchir sur les processus d'enseignement. En outre, elle s'intéressait à la forme et au contenu possibles de ces

²¹ Le cadre théorique n'est pas explicite, mais la chercheuse parle un peu de Dewey (1916) et Schön (1987).

processus. La recherche a duré deux ans et reposait sur une instrumentation variée: participation à des rencontres et des séminaires, entretiens de groupes, entretiens avec le leader de l'équipe, analyse de documents de planification du personnel enseignant, observation de leçons et prise de notes, participation aux réflexions d'équipe. Elle a fait ressortir trois principales thématiques de l'analyse de ses données: 1) les conseils et l'échange d'expérience entre collègues; 2) le renforcement de l'enseignement; 3) les conséquences de la réflexion. Lors de l'entretien avec le leader, celui-ci a ajouté que la démarche a rendu les enseignantes et enseignants plus compétents et qu'ils ont appris de la théorie à propos des stratégies d'apprentissage.

Aux États-Unis, Wise, Spiegel et Bruning (1999) ont évalué des ateliers de développement professionnel visant l'amélioration de la compréhension des processus mathématiques et scientifiques, l'amélioration des méthodes d'enseignement dans ces deux disciplines, et la création d'un réseau de soutien au changement dans l'état du Nebraska. À la fin de chaque atelier, les enseignantes et enseignants évaluaient leur expérience et le degré d'atteinte de leurs objectifs. Ces évaluations initiales ont montré que les ateliers ont atteint ces objectifs avec succès, mais n'ont pas indiqué si les participants avaient réinvesti les ateliers dans leur pratique. Pour obtenir cette information et faire un suivi, les chercheuses et le chercheur leur ont fait parvenir un questionnaire réflexif. Dans ce questionnaire ouvert, on leur demandait de rapporter l'utilisation d'une nouvelle stratégie ou leçon apprise des ateliers dans leur classe (195 enseignantes et enseignants du primaire et 110 du secondaire ont répondu). Au point de vue des résultats, une proportion importante des participants (surtout ceux au primaire) ont rapporté des changements dans les attitudes des élèves (surtout dans leur motivation), attribuables à leurs nouvelles approches. Ces changements étaient aussi observables dans les comportements des élèves (engagement plus élevé dans les tâches). En outre, plusieurs ont dit qu'ils avaient appris beaucoup à propos de leurs croyances et de leurs pratiques d'enseignement. Le questionnaire réflexif a également fourni des informations évaluatives importantes pour les ateliers et a permis de faire des liens entre une activité de développement professionnel et les pratiques des enseignants en classe. Wise et al. considèrent que ces résultats constituent une preuve que la réflexion peut contribuer aux pratiques d'enseignement et à l'évaluation d'activités de développement professionnel.

Également aux États-Unis, Ellison (2008) a exploré l'efficacité de la pratique réflexive dans le développement professionnel du corps enseignant, à partir d'un modèle de pratique réflexive et de processus de formation ("*Talent Quest Reflective Teacher Practice Model*" – TQRTP). Avec cette approche, les enseignantes et enseignants peuvent s'adapter au changement avec moins de résistance. En fait, huit stratégies et habiletés sont visées, afin de les amener à être capables de mieux résoudre les problèmes et de penser de manière critique (Schön, 1987). Une des techniques employées est le "*reflective make-and-take*" dans le cadre duquel ceux-ci créent des activités d'apprentissage (en groupe), et rapportent ces activités pour les réaliser dans leur classe. Un projet pilote a été réalisé avec des enseignantes et enseignants du primaire considérés comme des gens engagés par leur direction d'établissement. Ces derniers ont participé à des sessions à tous les mois pendant six mois. Après l'implantation en classe, ils devaient compléter un formulaire d'observation et la chercheuse les a interviewés. Ces données, combinées aux observations réalisées, ont permis de constater que les participants étaient enthousiastes à propos de leur expérience. Celle-ci leur a permis d'approfondir leur réflexion sur leur pratique et ils ont développé leur créativité. Cela leur a fait prendre conscience de l'importance de l'utilisation de méthodes variées pour mieux répondre aux besoins et différents styles d'apprentissage des élèves et ils ont pu collaborer avec des pairs.

2.1-2.3.4. L'évaluation de la réflexion

Cette dernière catégorie de recherches met en évidence des approches ou des outils pour évaluer la réflexion. Une première étude, menée par Admiraal et Wubbels (2005) portait sur la comparaison de deux approches de recherche sur la pratique réflexive, selon deux modes différents de télé-guidance pour communiquer entre étudiants²² et superviseurs lors de stages d'enseignement. Deux universités ont fait l'objet de cette recherche: l'Université d'Utrecht (Pays-Bas) et l'Université Norvégienne de Sciences et Technologies à Trondheim (*Norwegian University of Technology and Science in Trondheim* – NTNU). Les universités ont utilisé le même cadre de réflexion (le modèle ALACT de Korthagen, 1985), mais leurs approches de supervision et d'évaluation étaient différentes. Deux types de télé-guidance entre

²² Cette étude ne s'intéressait pas spécifiquement aux enseignantes et aux enseignants en service, mais nous tenions tout de même à la présenter, étant donné que c'est une des seules études récentes qui se sert du modèle de Korthagen (1985).

étudiants et superviseurs ont été utilisées: 1) les groupes de discussion par ordinateur (Université d'Utrecht), 2) les communications par courriels individuels (NTNU). Dans le premier cas, les analyses ont été faites en fonction des phases 2, 3 et 4 du modèle ALACT et aussi selon les thèmes abordés dans la réflexion des étudiants. À la NTNU, l'analyse a été effectuée par une approche narrative, parfois à partir des phases du modèle ALACT, mais aussi d'autres façons. À l'Université d'Utrecht, les chercheurs ont relevé peu d'exemples se rapportant à la phase 3 du modèle ALACT et les étudiants ont surtout parlé de problèmes de discipline et du mauvais comportement des élèves. Pour les réponses des superviseurs, on en a relevé quatre catégories: l'expression de soutien et d'empathie (catégorie la plus fréquente), la description de leurs propres expériences, le soutien informationnel (plus des conseils, peu de contenus pédagogiques, aucune référence à la théorie ou à la littérature), et la stimulation de la réflexion. Pour sa part, la NTNU présente une analyse beaucoup plus descriptive de la réflexion, en comparant la démarche individuelle de réflexion des étudiants. Ainsi, Admiraal et Wubbels concluent que les deux institutions ont utilisé le modèle ALACT, mais leurs analyses sont très différentes.

Aux États-Unis, Larrivee (2008) a tenté de développer, valider et construire un instrument pour évaluer le niveau de réflexion des enseignantes et enseignants (*“Survey of reflective practice : A tool for assessing development as a reflective practitioner”*). Cet outil devait en fait évaluer la progression du personnel enseignant ou d'un étudiant, en fournissant des indicateurs des comportements clés des praticiens réflexifs. Se basant sur le fait que plusieurs ont établi trois niveaux de réflexion (ex: Van Manen, 1977; Jay & Johnson, 2002), elle identifie quatre niveaux: 1) « pré-réflexion »; 2) « réflexion en surface »; 3) « réflexion pédagogique »; 4) « réflexion critique ». Larrivee hiérarchise ces niveaux et les associe au développement en stades. Pour développer et valider son instrument, la chercheuse a réalisé plusieurs étapes incluant une recension d'écrits, des validations de l'instrument auprès d'experts du domaine, une étude pilote dans des facultés d'éducation, des révisions de l'instrument, etc. À la suite de ces démarches, Larrivee souligne que 90% des items (68 sur les 76) ont été associés à un niveau de réflexion. Elle a remarqué que la distinction entre les niveaux 1 et 2 a semblé la plus problématique. Lors de l'analyse des données, la chercheuse a conservé les items avec lesquels au moins 50% des experts étaient d'accord. La version finale du sondage

(dernière révision) présente des comportements pour chaque niveau de réflexion, avec des cases à cocher: fréquemment, parfois, rarement.

2.1-2.4. La réflexion au point de vue opérationnel

La littérature sur la réflexion laisse paraître un certain galvaudage des termes et une confusion conceptuelle qui ne sont pas sans effets sur l'opérationnalisation de celle-ci (Legault, 1999). Au point de vue empirique, plusieurs affirment que plus de recherche est nécessaire pour apporter certaines clarifications au concept de réflexion (Calderhead, 1989; Legault, 1999; Sumsion & Fleet, 1996). Contrairement à la résilience, aucun écrit ne nous a permis de recenser, de manière systématique, les diverses méthodes employées pour opérationnaliser la réflexion des enseignantes et enseignants dans la littérature. Nous tentons donc ici de faire nous-mêmes la synthèse des méthodes que nous avons relevées et nous présentons ensuite quelques recommandations opérationnelles à l'égard du concept.

2.1-2.4.1. Des méthodes d'évaluation de la réflexion

À la section précédente nous avons distingué quatre ensembles de recherches sur la réflexion. Pour chacun des ensembles, nous tentons à présent de faire un bilan des méthodes utilisées et nous relevons quelques critiques relatives à ces recherches. À cet effet, le Tableau XCIII (ANNEXE 5) présente une synthèse des recherches sur la réflexion des enseignantes et enseignants, et les méthodes employées, recensées précédemment.

2.1-2.4.1.1. Les études sur la nature de la réflexion

Pour cette première catégorie de recherches intéressées aux dimensions, aux processus, aux contenus et aux caractéristiques de la réflexion, la méthode la plus fréquemment utilisée est celle de l'*entretien*, qu'il soit constitué de questions ouvertes ou plus structurées. Dans ces entretiens, on demande entre autre aux participants de décrire et de réfléchir sur des situations complexes ou difficiles qu'ils ont vécues. Aussi, plusieurs études se réfèrent à des *séminaires* ou à des *discussions* (orales ou écrites) entre stagiaires et superviseurs, ou entre pairs. Les *journaux réflexifs* (quotidiens ou hebdomadaires) et les *notes de terrain* sont aussi populaires. Enfin, quelques recherches ont employé divers *travaux réflexifs* (ex: portfolio) ou des *observations*.

Pour ce qui est des critiques relatives à ce type de recherche, une des difficultés possibles est que l'on s'intéresse à un processus cognitif qui ne peut s'observer qu'à partir d'indicateurs (De Cock et al., 2006); la réflexion est un phénomène à caractère plutôt éphémère et elle est difficile à détecter (Legault, 1999). On peut demander aux participants de relater des incidents critiques et de les analyser (De Cock et al., 2006), mais puisqu'on sollicite leur mémoire (Allen & Casbergue, 1996), il est possible de se questionner à savoir si les faits relatés reflètent vraiment la réalité (Korthagen & Wubbels, 2001) ou plutôt une construction de la réalité (Van der Maren, 1996). Legault (1999) précise en outre que les descriptions des praticiens sont plutôt limitées car ceux-ci ne sont pas habitués à décrire leur pratique et qu'ils peuvent parfois être réticents à l'idée de la dévoiler, surtout à un chercheur universitaire. Ainsi, comme le disent si bien De Cock et al. (2006, p.28): « on doit sans doute faire le deuil de l'étude d'un processus « naturel »! ». Il peut donc y avoir un problème de fidélité en ce sens où la réflexion réelle de l'enseignante ou de l'enseignant semble difficilement accessible.

Une autre critique fréquemment adressée à ce type de recherche est liée au fait que l'on hiérarchise souvent la qualité de la réflexion en établissant des niveaux ou degrés de réflexivité (Fendler, 2003). De plus en plus d'auteurs et d'auteurs soutiennent qu'il faut éviter cette hiérarchisation et considérer les différents niveaux de réflexion comme complémentaires (Pultorak, 1993; Hatton & Smith, 1995). Un autre problème implique que la réflexion peut nécessiter non seulement quelques savoirs et habiletés, mais également une compétence de base au point de vue pratique, de même qu'un certain degré de confiance en soi (Calderhead, 1989). Ottesen (2007) prétend que la pratique est essentielle à la réflexion. En ce sens, il peut s'avérer complexe d'étudier un processus de réflexion chez certains enseignants et enseignantes ou étudiants ne possédant pas ces caractéristiques.

Malgré ces limites, l'intérêt d'une telle approche est entre autres que si l'on cerne mieux la nature de la réflexion, cela pourrait non seulement faciliter son opérationnalisation, mais aussi servir aux programmes de formation à l'enseignement axés sur le développement de la réflexion. Bien que de tels modèles doivent parfois être adaptés, ils peuvent fournir des cadres intéressants pour le développement de la réflexion chez l'enseignante ou l'enseignant.

2.1-2.4.1.2. Les études sur le développement de la réflexion

Ce deuxième ensemble d'études sur les outils utilisés pour développer la réflexion ou les facteurs influençant son développement est un peu plus restreint. Néanmoins, les études que nous avons associées à cette catégorie ont utilisé une variété de méthodes. Encore une fois, les *entrevues* ressortent et dans ce cas, les *observations* sont aussi fréquentes. De plus, les chercheuses et chercheurs ont utilisé des *journaux réflexifs* diversifiés, des *travaux réflexifs* (journaux de visite, incidents critiques écrits), de même que l'*analyse de documents* (ex: planifications).

Une des principales questions relatives à cette seconde catégorie de recherches touche la forme des instruments utilisés: orale ou écrite. Certains affirment que la qualité de la réflexion peut être liée à la maîtrise de l'expression verbale ou écrite (Desjardins, 2000; Sumsion & Fleet, 1996); il pourrait ainsi y avoir un problème de validité dû au fait que les instruments employés mesurent peut-être davantage la maîtrise de la langue que la réflexion. Dans le même ordre d'idée, quelques chercheurs prétendent que les participants auraient plus de difficulté à réfléchir par le biais d'un instrument écrit (ex: journal) que par la forme orale (ex: entrevue) (El-Dib, 2007; Pultorak, 1996; Pultorak & Stone, 1999). D'autres soutiennent que l'écrit donne un accès limité (Cain, 2005) et des informations réduites (Griffin, 2003) sur la réflexion des enseignantes et enseignants. D'autres, comme Harrington (2001), ne relèvent pas de différence à cet égard dans leur étude.

Une autre critique est soulevée par Desjardins (2000). S'appuyant sur Hatton et Smith (1995), elle soutient qu'en théorie on associe généralement la réflexion à un processus de résolution de problèmes, mais que parfois, certaines stratégies employées pour développer la réflexion des étudiants ne sont pas axées sur la résolution de problèmes; cela a sans doute des effets nuisibles. Notons enfin que de telles recherches peuvent être particulièrement éclairantes pour favoriser le développement de la réflexion, plutôt que l'entraver.

2.1-2.4.1.3. Les études sur la promotion de la réflexion pour le développement professionnel et la pratique

Dans ce troisième groupe de recherches, la réflexion sert à favoriser le développement professionnel ou à améliorer la pratique des enseignantes et enseignants. En ce qui concerne les études présentées au Tableau XCIII, une majorité a utilisé des *entretiens*, des *activités de groupe* (séminaires ou autres) ou divers *questionnaires réflexifs*. Également, certains chercheurs et chercheuses ont réalisé des *observations* et *analysé des documents*. D'autres se sont servi de *journaux réflexifs* ou ont pris des *notes de terrain*.

Des difficultés ont également été soulevées à l'égard de ce type de recherches. Par exemple, certains prétendent que plusieurs programmes de formation (initiale et continue) à l'enseignement favorisent le développement de la réflexion sans pourtant rendre explicites leurs fondements conceptuels (Beauchesne et al., 2001; Desjardins, 2000); les liens sont souvent simplement assumés (Bengtsson, 1995), ce qui peut affecter la validité de ces programmes. De plus, pour certains programmes, les objectifs ne semblent pas nécessairement avoir été atteints (Zeichner & Liston, 1987). Desjardins (2000) précise cependant que les effets d'une formation réflexive ne sont peut-être pas toujours immédiatement observables, d'où l'intérêt des études longitudinales.

L'intérêt de cet axe d'études est sans doute qu'il a le potentiel de mettre empiriquement en lumière des effets bénéfiques de la réflexion sur le développement professionnel et la pratique quotidienne du personnel enseignant, ce qui ne pourrait que renforcer la valeur du concept pour l'éducation.

2.1-2.4.1.4. Les études sur l'évaluation de la réflexion

Ce dernier groupe de recherches rassemble des approches d'analyse ou des outils concernant l'évaluation de la réflexion des enseignantes et enseignants. Ici, certains présentent des approches davantage qualitatives d'analyse de la réflexion (*codage thématique, approche narrative*), à partir de *discussions individuelles (courriels) ou collectives (forums de discussions)*. D'autres se sont basés sur la littérature (*synthèse de leur recension des écrits*), ont fait *réviser leurs versions préliminaires par des « experts »*, avant de faire *tester des versions révisées*.

La seule critique que nous avons pu relever au sujet de cette catégorie d'étude est davantage liée aux outils d'évaluation de la réflexion (El-Dib, 2007; Larrivée, 2008). Selon Ross (1990), la réflexion est un processus mental complexe à évaluer; il est donc difficile de lui associer les comportements observables, donc très ardu de la mesurer quantitativement. Sumsion et Fleet (1996) vont dans le même sens en soutenant qu'il semble que les mesures quantitatives soient inappropriées pour évaluer la réflexion et Desjardins (2000) se demande carrément s'il est possible de quantifier la réflexion. Il semblerait donc que des évaluations avec des approches plus qualitatives, comme celle proposée par Admiraal et Wubbels (2005), soient plus pertinentes pour l'étude de la réflexion.

Somme toute, nous venons de constater que la réflexion a été étudiée selon une variété d'approches et de méthodes au cours des dernières années, la plupart de ces méthodes étant toutefois qualitatives (Roskos et al., 2001; El-Dib, 2007). D'ailleurs, plusieurs études combinent diverses méthodes et dans de telles circonstances, les échantillons sont souvent restreints (généralement plus petits que 15 participants). Dans le cas contraire, il s'agit souvent d'étudiants en formation, auxquels on demande de produire des écrits réflexifs. Dans un autre ordre d'idées, nous avons donné peu de détails sur les types d'analyses effectuées dans ces études. Précisons seulement que tout comme les méthodes de cueillette des données, elles sont généralement plus qualitatives (études de cas, codage thématique, méthode comparative constante, approche narrative, etc.). En outre, plusieurs se servent de modèles comme celui de Van Manen pour évaluer les niveaux de réflexion des participants.

Enfin, bien que de plus en plus de recherches soient effectuées sur le sujet, d'aucuns affirment qu'il y a encore trop peu d'études et de données empiriques sur la réflexion (Desjardins, 2000). En plus, puisqu'aucun consensus ne semble se dégager ni au point de vue conceptuel ni au point de vue opérationnel, on continue d'observer une confusion importante dans les écrits.

2.1-2.4.2. Des recommandations pour l'opérationnalisation de la réflexion

La clarification conceptuelle de la réflexion du corps enseignant pose à la fois le défi de devoir la théoriser et de trouver des méthodes appropriées pour étudier ce phénomène difficile à observer (Legault, 1999). Suivant la critique de Beauchesne et al.

(2001) et de Desjardins (2000) concernant le manque d'explicitation des fondements conceptuels, il nous semble d'abord primordial d'identifier et de définir le concept de réflexion le plus clairement possible et d'expliquer l'utilisation qui en est faite dans le cadre d'une étude sur le sujet.

Ensuite, d'après l'analyse que nous avons faite des diverses approches et méthodes employées pour évaluer la réflexion en enseignement, il ressort que la triangulation des méthodes soit un élément majeur à retenir afin de maximiser la fidélité et la validité de notre recherche. Comme le laisse entendre Korthagen (1993, p.321, traduction libre), « chaque miroir est imparfait en lui-même et il ne peut refléter tous les aspects d'un processus interne ». En ce sens, Roskos et al. (2001) recommandent d'utiliser une variété de méthodes. Quelques chercheuses et chercheurs mettent toutefois en garde contre l'utilisation d'instruments trop simples qui donnent peu d'indications sur la réflexion (Sumsion & Fleet, 1996). D'autres suggèrent une opérationnalisation soignée du concept, par des méthodes de recherche sophistiquées (Korthagen & Wubbels, 2001) et des méthodes d'observation davantage rigoureuses (Roskos et al., 2001). Certains plaident également en faveur d'une évaluation à la fois orale et écrite de la réflexion (Desjardins, 2000).

Par ailleurs, plusieurs conçoivent la réflexion comme un processus qui se développe dans le temps et ils recommandent fortement de faire des études longitudinales (Korthagen & Wubbels, 2001; Roskos et al., 2001). Encore peu fréquentes, celles-ci peuvent permettre d'observer des effets à long terme de la réflexion sur le développement des enseignantes et enseignants (Desjardins, 2000).

Puisque différentes méthodes sont mises de l'avant et qu'il n'existe pas de véritable consensus à ce sujet, l'important nous semble être de tenir compte des divers paramètres de la recherche pour faire des choix judicieux.

2.2- Définitions retenues et objectifs spécifiques de la recherche

À la lumière de cet examen approfondi des concepts de résilience et de réflexion, il nous apparaît essentiel de définir ce que représentent les deux concepts dans cette étude.

D'abord, nous considérons qu'**une enseignante ou un enseignant faisant preuve de résilience** est *celui qui travaille dans un milieu scolaire défavorisé, présentant des conditions d'adversité significatives et qui, malgré tout, est apte à entrer dans un processus dynamique de développement, afin d'assumer adéquatement et de façon professionnelle son rôle et les fonctions y étant reliées, et qui parvient ainsi à se développer au plan professionnel (compétences professionnelles)* (Théorêt et al., 2003).

Pour ce qui est de la **réflexion de l'enseignante ou de l'enseignant**, nous la définissons comme *un processus par lequel il s'engage dans une démarche structurée d'analyse, de résolution de problème, de délibération et de justification, qui sous-tend un regard critique sur sa pratique, lui permettant d'améliorer celle-ci et de parfaire ainsi son développement professionnel; cette réflexion peut à la fois porter sur des aspects internes ou externes à lui-même* (Korthagen, 2004).

Rappelons que nous nous questionnons à savoir quelles sont les relations entre ces deux concepts. Maintenant que nous avons examiné la littérature sur le sujet et que nous comprenons mieux ce qu'ils signifient dans le cadre de notre recherche, nous sommes en mesure d'identifier des objectifs spécifiques nous permettant d'orienter plus clairement notre étude. **Plus précisément, cette recherche a pour objectifs spécifiques:**

1) de valider une méthode d'opérationnalisation de la résilience des enseignantes et enseignants;

Tel que vu précédemment, le concept de résilience souffre d'une certaine confusion au plan opérationnel. Les chercheuses et chercheurs se sont servis d'une variété de méthodes (entrevues, questionnaires, observations, analyse de documents, etc.) pour étudier la résilience (Henderson & Milstein, 2003) et le manque de consensus empirique a amené certains auteurs et auteures à questionner le fait qu'on examine alors la même entité ou des phénomènes différents (Kaplan, 1999). De plus, puisque peu d'études ont été réalisées chez le personnel enseignant, beaucoup de travail reste à faire pour opérationnaliser le concept dans ce contexte professionnel.

2) de valider une méthode d'opérationnalisation de la réflexion des enseignantes et enseignants;

Desjardins (2000) constate aussi une lacune fréquente liée au manque de précision en ce qui concerne les modalités d'opérationnalisation dans les études sur la réflexion; il s'agit d'un processus mental complexe (Ross, 1990), très difficile à rendre opérationnel par des questionnaires ou autres instruments (Atkins & Murphy, 1993; Hatton & Smith, 1995). D'ailleurs, peu de recherches ont réellement tenté d'opérationnaliser et de mesurer la réflexion (Korthagen, 2001) et Sumsion et Fleet (1996) soulignent la nécessité de développer les recherches dans ce sens. Aussi, Roskos et al. (2001) précisent que plus de recherches se sont intéressées à décrire ce qu'est la réflexion plutôt qu'à l'analyser ou l'interpréter; peu d'efforts ont été accordés à tester empiriquement des modèles théoriques de réflexion (Calderhead, 1989). Nous tenterons ainsi de proposer une opérationnalisation rigoureuse du concept (Korthagen & Wubbels, 2001; Roskos et al., 2001), à partir des modèles théoriques retenus pour conceptualiser la réflexion en enseignement (modèles de Korthagen et ses collègues).

Pour ces deux premiers objectifs d'opérationnalisation, il paraît important d'apporter certaines clarifications plus générales concernant cette démarche. L'opérationnalisation consiste en la traduction d'un concept abstrait en mesures ou indices concrets pour observer le concept en question (Reid, 2005). Selon Amo et Cousins (2007), il n'existe pas de règles constantes pour juger de la pertinence et de la justesse d'une opérationnalisation, mais la « validité de concept » (“*construct validity*”) peut fournir un cadre pour appuyer ou non une opérationnalisation particulière d'un concept. Elle représente le degré de correspondance entre le concept théorique et la traduction opérationnelle qu'on en fait (Reid, 2005). Plusieurs études portent sur des concepts qui ne sont pas directement observables, comme ceux de résilience ou de réflexion. Ainsi, la validité de concept revient à se demander si le concept peut être raisonnablement inféré à partir des indices choisis pour le représenter, si on mesure vraiment ce qu'on prétend mesurer (Trochim, 2006). Pour Bouchard (2005), il s'agirait de la forme la plus globale de validité. Amo et Cousins (2007) considèrent qu'une opérationnalisation qui a une bonne validité inclurait: 1) une définition de l'objet d'étude qui repose sur la littérature; 2) une définition des concepts sous-jacents qui constituent l'objet; 3) une définition des concepts reliés afin qu'ils soient différenciés de l'objet d'étude; 4) des mesures et indicateurs pour évaluer la qualité, la quantité ou

l'occurrence de l'objet. Les deuxième et troisième conditions permettent d'identifier à quoi le concept ressemble ou non (Trochim, 2006). Pour leur part, la première et la quatrième conditions peuvent attester que l'opérationnalisation du concept est contrôlée, c'est-à-dire qu'il est possible d'établir des liens avec la théorie et de justifier la manière dont le concept a été opérationnalisé. Nous pourrions enfin identifier un cinquième critère de validité de concept basé sur Trochim (2006), qui ajoute qu'il faut montrer que les données supportent la perspective théorique que l'on a des relations entre les concepts. La fidélité peut constituer un sixième aspect important à considérer pour juger de la qualité de l'opérationnalisation des concepts. Celle-ci s'articule autour du fait que les résultats correspondent à la réalité. Comme nous le verrons au chapitre 3, on peut distinguer l'intra-fidélité et l'inter-fidélité (Coutu et al., 2005). Bref, ces critères de validité de concept et de fidélité vont permettre de porter un regard critique sur l'opérationnalisation que nous ferons des concepts de résilience et de réflexion en enseignement.

3) d'établir des profils de participants au regard de leur degré de résilience et des éléments qui caractérisent leur réflexion sur la pratique.

Nous l'avons vu, peu d'appuis empiriques soutiennent que la réflexion favorise réellement le développement professionnel du corps enseignant (Desjardins, 2000) ou qu'elle améliore véritablement l'enseignement et l'apprentissage des élèves (Cain, 2005). En établissant des profils d'individus faisant plus ou moins preuve de résilience et en analysant leur réflexion, nous pourrions être en mesure d'établir des liens empiriques entre les concepts de résilience et de réflexion des enseignantes et enseignants.

3- MÉTHODE

Dans ce troisième chapitre, il est question de la méthode de recherche mise en œuvre pour réaliser cette étude sur l'exploration des relations entre la résilience des enseignantes et enseignants et leur réflexion sur la pratique. Nous revenons d'abord sur le type de recherche et l'approche méthodologique globale privilégiés. Ensuite, nous abordons les questions relatives à l'échantillon, aux instruments de collecte des données et au déroulement de la recherche. Nous concluons en explicitant les stratégies d'analyse des données employées, ainsi que les considérations éthiques.

3.1- Type de recherche et approche méthodologique

Étant donné le peu d'études empiriques existantes sur la résilience du personnel enseignant (Théorêt et al., 2003) et sur la réflexion sur la pratique (Desjardins, 2000), cette recherche est davantage de type exploratoire. Pour R. Legendre (2005, p.1081), c'est une « recherche souple dont le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et l'évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques. » Il s'agit donc d'une étude descriptive (Fortin, Côté & Filion, 2006), avec une visée de mise en relation de deux concepts. Cette exploration devrait nous permettre de révéler l'existence, ou non, de liens entre résilience et réflexion, mais aussi d'élaborer des hypothèses prospectives à finalités scientifiques et sociales.

Une revue de la littérature concernant ces deux concepts a permis de constater que l'étude de la résilience était plus avancée que celle sur la réflexion. Il est donc possible d'évaluer certains indices de la résilience (adaptation positive, adversité) à l'aide de méthodes quantitatives, bien que des méthodes qualitatives soient pertinentes pour d'autres aspects (association du risque et de l'adaptation). Au plan de la réflexion, il semble difficile, voire impossible, de la quantifier, ce qui appelle des approches qualitatives. Il apparaît ainsi approprié d'employer des méthodes mixtes pour atteindre nos objectifs de recherche. Johnson et Onwuegbuzie (2004, p.17) définissent formellement la recherche avec méthodes mixtes comme suit: *“the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study”*. S'inscrivant davantage dans un paradigme pragmatique, notre recherche implique des « applications multiples à l'intérieur des étapes de l'étude » (*“multiple applications*

within stage of study”) (Tashakkori & Teddlie, 1998, p.15); les phases de collecte et d’analyse des données impliquent à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives.

3.2- Échantillon

Avant de détailler le portrait des écoles et des participants de notre étude, précisons d’abord que notre échantillon est non probabiliste. Selon Poupart et al. (1997, p.97), ce type d’échantillon « donne accès à une connaissance détaillée et circonstanciée de la vie sociale », ce qui justifie son utilisation dans le cadre d’une recherche exploratoire où l’intention n’est pas la généralisation. Il s’agit ici plus précisément d’un échantillon de convenance, puisque les participants sont des enseignantes et enseignants de milieux défavorisés qui se sont portés volontaires (Tashakkori & Teddlie, 1998); l’échantillon est donc « constitué d’individus facilement accessibles et qui répondent à des critères d’inclusion précis » (Fortin et al., 2006, p.258). Pour Van der Maren (1996), ce type d’échantillon peut être influencé par un certain effet de sélection, car les volontaires sont souvent intéressés soit par le sujet de recherche, soit par une quelconque valorisation sociale. C’est pourquoi nous avons choisi des écoles parmi les plus défavorisées dans une commission scolaire spécifique, afin de resserrer les critères d’inclusion et limiter cet effet de sélection.

Comme nous le verrons dans la section sur la démarche de recherche (3.4), notre étude principale a été précédée d’une étude pilote ayant servi notamment à la validation et au raffinement de la méthode et des instruments de collecte de données. Nous présentons donc les écoles et les participants en tenant compte de cet aspect.

3.2-1. Portrait des écoles participantes

Que ce soit pour l’étude pilote ou l’étude principale, toutes les écoles ont d’abord été sélectionnées à partir des rangs déciles de leur indice de milieu socio-économique (IMSE) et de leur indice du seuil de faible revenu (SFR) (MELS, 2007); nous n’avons retenu que les écoles de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) ayant les indices les plus élevés, c’est-à-dire aux rangs déciles 9 ou 10. L’indice global de défavorisation (IGD) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l’île de Montréal (CGTSIM), 2008) permet lui aussi de caractériser les écoles. Notons que ces indices ont également servi dans le cadre d’autres études québécoises sur la résilience (Théorêt et al., 2003; Garon & Leroux, 2009; Terrisse & Lefebvre, 2007).

3.2-1.1. *Étude pilote*

Pour l'étude pilote (printemps 2006), une seule école a accepté de participer, ce qui n'est pas étonnant considérant les circonstances de cette période (grève du corps enseignant). Cette école avait alors un IMSE entre 30 et 40 (10^e rang décile) et un indice SFR d'environ 60 (10^e rang décile) (MELS, 2007). En 2006-2007, son indice global de défavorisation (IGD) était entre 50 et 60, ce qui la plaçait dans les 25 premiers rangs²³ de la classification des écoles primaires (CGTSIM, 2008). Terminons en précisant que dans cette école, trois enseignantes et enseignants, ainsi qu'un technicien en éducation spécialisée ont complété la démarche de recherche.

3.2-1.2. *Étude principale*

En ce qui concerne l'étude principale, les participants proviennent de sept écoles défavorisées différentes de la CSDM. Au cours de l'année scolaire 2006-2007, l'IMSE de l'école #1 était entre 30 et 40 (rang 10) et son indice SFR était entre 50 et 60 (rang 10). Selon le CGTSIM (2008), l'IDG à cette époque était d'environ 45, ce qui plaçait l'école #1 parmi les 45 premiers rangs des écoles primaires défavorisées de Montréal. Dans cette école, trois enseignantes titulaires ont participé à toutes les étapes de la recherche.

Pour l'école #2, selon les données du MELS (2007), l'IMSE (entre 20 et 30) était dans le rang décile 9 et l'indice SFR (entre 40 et 50) dans le 10^e rang décile. L'indice global de défavorisation était quant à lui situé entre 30 et 40, plaçant ainsi l'école dans les 70 premiers rangs du classement de défavorisation. Une enseignante titulaire et une spécialiste de cette école ont complété la démarche de la recherche.

En ce qui a trait à l'école #3, elle est située dans un quartier à la fois défavorisé et pluriethnique. Au cours de l'année 2006-2007, cette école avait un IMSE entre 20 et 30 (9^e rang décile) et un indice SFR entre 50 et 60 (rang 10), alors que l'IDG (entre 50 et 60) la situait parmi les 20 premières écoles primaires les plus défavorisées. Dans cette 3^e école, seulement une enseignante a accepté de participer à notre étude.

²³ Cela veut dire que l'école en question était parmi les 25 écoles les plus défavorisées de Montréal, toutes les commissions scolaires de la région incluses (335 écoles primaires au total).

L'école #4 est située dans un autre quartier défavorisé et pluriethnique. Au moment de notre collecte de données, l'IMSE (entre 40 et 50) et l'indice SFR (entre 60 et 70) plaçaient l'école dans le 10^e rang décile. Les annexes de l'école étaient toutes deux situées dans les 15 premiers rangs du classement des écoles défavorisées, étant donné leur IGD de près de 60. Deux enseignantes y ont complété la démarche de notre recherche.

Pour l'école #5, elle est située dans le même quartier que l'école #4. L'IMSE de l'école était alors entre 30 et 40 (rang 10) et l'indice SFR d'environ 50 (10^e rang). L'IGD était entre 30 et 40, ce qui situait l'école #5 dans les 70 premiers rangs du classement de défavorisation de Montréal. Ajoutons que cinq enseignantes et enseignants, de même qu'une spécialiste de cette école ont collaboré à l'étude.

Dans l'école #6, localisée dans le même quartier que les deux écoles précédentes, les rangs déciles étaient de 9 pour l'IMSE (entre 20 et 30) et 10 pour l'indice SFR (environ 40). L'école se situait à ce moment parmi les 110 écoles les plus défavorisées de Montréal (IGD entre 20 et 30). Dans cette 6^e école, quatre enseignantes et une orthopédagogue ont participé à la recherche.

Enfin, l'école #7 est quant à elle située dans un troisième quartier défavorisé et multiethnique de Montréal. Ses indices la plaçaient tous deux au 10^e rang décile (IMSE: environ 40; SFR: environ 60) en 2006-2007. Pour ce qui est de l'IGD de l'école (entre 50 et 60), il la situait dans les 15 premiers rangs du classement des écoles primaires défavorisées. Quatre des enseignantes de cette dernière école ont collaboré à l'étude.

Le Tableau V résume les informations concernant les écoles ayant participé à l'étude principale.

**TABLEAU V - SYNTHÈSE DES INFORMATIONS DES ÉCOLES PARTICIPANTES
(2006-2007)**

<i>Écoles</i>	<i>Quartier</i>	<i>Rang décile IMSE</i>	<i>Rand décile SFR</i>	<i>Classement des écoles défavorisées</i>	<i>Nombre de participants</i>
#1	Défavorisé	10	10	Parmi les 45 1 ^{ers} rangs	3
#2	Défavorisé	9	10	Parmi les 65 1 ^{ers} rangs	2
#3	Défavorisé et pluriethnique	9	10	Parmi les 20 1 ^{ers} rangs	1
#4	Défavorisé et pluriethnique	10	10	Parmi les 15 1 ^{ers} rangs	2
#5	Défavorisé et pluriethnique	10	10	Parmi les 65 1 ^{ers} rangs	6
#6	Défavorisé et pluriethnique	9	10	Parmi les 110 1 ^{ers} rangs	5
#7	Défavorisé et pluriethnique	10	10	Parmi les 15 1 ^{ers} rangs	4

3.2-2. Portrait des enseignantes et enseignants participants

Afin de caractériser les enseignantes et enseignants qui ont participé à notre étude (pilote ou principale), nous nous attardons ici à décrire leur genre, leur fonction, ainsi que leur expérience dans l'enseignement.

3.2-2.1. Étude pilote

Trois titulaires ont contribué à l'étude pilote (2006), dont deux femmes et un homme. De ce nombre, une enseignante et un enseignant œuvraient au 3^e cycle et une au préscolaire. Les deux enseignantes avaient plus de 10 ans d'expérience en enseignement, et l'enseignant en avait six. En outre, un technicien en éducation spécialisée a participé à l'étude pilote, mais comme sa tâche différait trop des autres, ses données n'ont pas été analysées en détails.

3.2-2.2. Étude principale

Pour ce qui est de l'étude principale, réalisée au cours de l'année scolaire 2006-2007, 23 enseignantes et enseignants y ont participé du début à la fin. De ce nombre, nous pouvions compter seulement deux hommes, le reste de l'échantillon étant constitué de femmes.

Vingt d'entre eux étaient des titulaires de classe: sept au préscolaire (4 ans, 5 ans ou accueil), cinq au 1^{er} cycle, une au 2^e cycle et sept au 3^e cycle. Il y avait aussi deux enseignantes spécialistes, ainsi qu'une orthopédagogue faisant du dénombrement flottant.

Concernant finalement leur expérience en enseignement, sept participants avaient entre 0 et 5 ans d'expérience, trois entre 6 et 10 ans, sept entre 11 et 15 ans, et six avaient plus de 15 ans d'expérience.

Le Tableau VI présente une synthèse des caractéristiques des participants de l'étude principale.

TABLEAU VI - CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS DE L'ÉCHANTILLON

<i>Caractéristiques de l'échantillon</i>		Nombre de personnes
<i>Sexe</i>	Féminin	21
	Masculin	2
<i>Fonction</i>	Préscolaire	7
	Titulaire 1 ^{er} cycle	5
	2 ^e cycle	1
	3 ^e cycle	7
	Spécialiste	2
	Orthopédagogue (dénombrement flottant)	1
<i>Années d'expérience</i>	Entre 0 et 5 ans	7
	Entre 6 et 10 ans	3
	Entre 11 et 15 ans	7
	Plus de 15 ans	6

Bref, bien que nous puissions noter quelques différences entre les milieux d'étude (ex: nombre d'élèves dans l'école, pluriethnicité, etc.), toutes les écoles participantes sont considérées défavorisées. Le degré d'expérience en enseignement est variable, mais la majorité des participants sont des femmes et elles sont presque toutes titulaires de classe.

3.3- Instruments de collecte des données

Nous décrivons et justifions ici les méthodes choisies pour évaluer la résilience et caractériser la réflexion des enseignantes et enseignants de notre étude, en considérant le corpus des recherches s'étant centrées sur ces sujets. Nous avons également cherché à tenir compte, le plus possible, des recommandations empiriques

faites au chapitre précédent. Dans les lignes qui suivent, nous présentons donc les différents instruments retenus pour atteindre nos objectifs de recherche. Cela nous mènera finalement à une définition opérationnelle des deux concepts en jeu dans cette étude.

3.3-1. ISQVT

L'utilisation de ce premier instrument (ISQVT – J.-P. Martel & Dupuis, 2004) avait pour but de cerner le premier indice de résilience, celui de l'adaptation positive. Avant de décrire spécifiquement en quoi consiste cet outil, nous nous attardons d'abord sur ce qui nous a amenée à le choisir.

La recension des écrits empiriques sur la résilience du personnel enseignant et des directions d'établissement a permis d'orienter notre recherche (Tableau XCII, ANNEXE 4); deux études nous ont particulièrement éclairées. D'abord, Théorêt et al. (2003) sont, à notre connaissance, les seuls à avoir travaillé sur la résilience chez les enseignantes et enseignants au Québec. Ils ont d'abord utilisé un questionnaire diagnostique fermé pour évaluer le degré de résilience de ceux-ci. Leur questionnaire²⁴ est un outil permettant d'obtenir trois indices sur lesquels est basé le score de résilience (diagnostic): la résistance cognitive des sujets, leur bien-être psychologique et leur niveau de stress. Ils ont donc pu obtenir un score basé à la fois sur les conditions d'adversité (stress) et sur le niveau d'adaptation positive (bonnes résistance cognitive et santé psychologique) des participants. De leur côté, Howard et Johnson (2004) ont travaillé sur la résilience d'enseignantes et enseignants du primaire en Australie. Les participants de leur étude (+/- 10) étaient des personnes jugées résilientes, à partir de certains critères, par la direction de leur établissement. Plus précisément, la chercheuse et le chercheur ont relevé des critères et comportements qui permettaient aux directions d'école d'identifier les individus à risque de stress ou d'épuisement professionnel (ex: la présence d'étudiants démotivés, violents ou défavorisés, le manque de temps et la charge de travail, etc.) et d'évaluer si ces derniers faisaient preuve de résilience (ex: avoir des stratégies efficaces de travail avec des élèves en difficulté, capacité à gérer et organiser son travail, etc.) ou manifestaient plutôt des signes de stress (ex: difficultés à travailler avec les élèves, sembler dépassé par les événements, désengagement, etc.) (p.406). Bien que ces critères s'appuient sur la littérature au sujet du stress enseignant

²⁴ Inspiré de l'instrument développé par Nowack (1999).

(ex: Kyriacou, 2001), c'était ni plus ni moins le jugement de la direction de l'établissement qui déterminait la résilience d'un participant dans cette recherche. D'autres chercheuses et chercheurs ont utilisé des sondages (Malloy & Allen, 2007) ou des questionnaires en ligne (Thompson Bumphus, 2008) pour évaluer la résilience. De plus, certains ont cherché à évaluer la satisfaction de la vie chez les adultes (Masten et al., 2004) ou la satisfaction pour l'enseignement et les facteurs ayant motivé les enseignantes et enseignants à persévérer dans leur carrière (Brunetti, 2006).

En travaillant en étroite collaboration avec Garon pour la réalisation de sa recherche sur la résilience des directions d'établissement (Garon & Leroux, 2009)²⁵, nous nous sommes intéressées à l'Inventaire Systémique de Qualité de Vie au Travail (ISQVT)²⁶, un questionnaire informatisé d'une vingtaine de minutes mis au point par des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (J.-P. Martel & Dupuis, 2004). L'outil est subdivisé en huit sous-échelles et comporte initialement 34 items, auxquels nous en avons ajouté quatre supplémentaires, correspondant davantage à notre recherche (Tableau XCIV, ANNEXE 6). Pour chacun des items, le participant doit évaluer sa situation actuelle (état), sa situation idéale (but visé) et la vitesse de rapprochement ou d'éloignement entre les deux (l'idéal sera-t-il atteint bientôt ou non ?) (Figure 26, ANNEXE 6). À la fin du questionnaire, les participants sont invités à déterminer leurs priorités parmi les différents items, ce qui permet d'établir l'importance relative accordée à chacun de ceux-ci, selon le participant (Figure 27, ANNEXE 6). Ainsi, bien que la qualité de vie au travail reflète des aspects environnementaux concernant des dimensions du travail de l'enseignante ou de l'enseignant, celui-ci est amené à porter un jugement subjectif sur ces dimensions, ce qui nous donne un indice de satisfaction. En effet, en déterminant l'écart entre son état actuel et le but visé pour chaque dimension du travail, l'écart étant pondéré selon l'importance relative des items pour la personne, nous pouvons avoir une idée de sa satisfaction. Cela peut donc nous permettre de répondre partiellement à la première condition de résilience en déterminant le degré d'adaptation de la personne;

²⁵ L'étude de Garon, à laquelle nous avons participé comme coordonnatrice de recherche, portait principalement sur la résilience des directions d'établissement. Elle a été réalisée en collaboration avec la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Au départ, la chercheuse s'intéressait également à la résilience organisationnelle et son échantillon de base comportait plusieurs membres du personnel enseignant des écoles participantes; notre échantillon est un sous-échantillon d'enseignantes et d'enseignants de l'étude de la chercheuse.

²⁶ Le questionnaire est accessible à l'adresse: <http://www.qualitedevie.uqam.ca/>. Il est aussi disponible en version anglaise.

précisément, un faible écart global et un nombre restreint d'items insatisfaisants signifient que la personne s'adapte relativement positivement, malgré des conditions adverses objectives (milieux défavorisés).

Pour tenir compte des recommandations faites précédemment, précisons enfin que dans l'ISQVT, plusieurs domaines de compétence (ou adaptation positive) sont examinés (surtout en lien avec le travail) (Luthar & Cushing, 1999), la façon dont le participant considère la réussite est prise en compte (situation idéale, priorités) (Bartelt, 1994; Glantz & Sloboda, 1999) et les propriétés psychométriques du test sont plutôt bien documentées²⁷ (J.-P. Martel & Dupuis, 2004).

3.3-2. Autoévaluation des compétences professionnelles

Puisque nous avons théoriquement associé la résilience au développement des compétences professionnelles au chapitre précédent, il nous a paru important de questionner les participants à ce sujet, pour compléter l'évaluation de leur adaptation positive. Pour ce faire, nous avons créé une échelle d'autoévaluation des compétences professionnelles (ANNEXE 7), inspirée du référentiel de compétences du MEQ (2001a), complétée par l'échelle d'autoefficacité élaborée par Théorêt et al. (2003). Plus spécifiquement, cette autoévaluation présente des habiletés et compétences professionnelles liées à l'enseignement et la personne doit juger de son degré d'efficacité personnelle pour chacune, sur une échelle allant de 1 (« tout à fait inefficace») à 10 (« tout à fait efficace»). L'enseignante ou l'enseignant a aussi la possibilité d'ajouter qualitativement des éléments qui lui semblent importants. Cette autoévaluation a pour but de compléter l'évaluation du degré d'adaptation des participants, une bonne autoévaluation étant un signe d'adaptation positive.

3.3-3. Journaux d'autoévaluation du stress quotidien

Tout comme l'ont fait plusieurs chercheuses et chercheurs du domaine, nous avons d'abord choisi de centrer notre étude sur des milieux urbains défavorisés, étant donné les conditions objectives difficiles présentes dans ces environnements. Cependant, comme le précise Rutter (2000), il est délicat d'assumer le risque ou l'adversité à partir de sa seule présence dans l'environnement (mesure objective). Pour Kaplan (2005), cette présomption est d'ailleurs ce qui rend parfois la mesure du risque

²⁷ La consistance interne des huit sous-échelles (comité d'experts) varie de 0,60 à 0,82. La cohérence interne globale est de 0,88 et la fidélité test-retest est de 0,85.

invalide. Dans le même sens, les réactions de stress ne résultent pas seulement de sources extérieures, mais dépendent aussi largement de la perception et de l'interprétation qu'une personne s'en fait, et de ses stratégies d'adaptation (Boyle et al., 1995). Il s'avère donc essentiel de nous interroger également sur la perception qu'a la personne au regard du risque (indice subjectif d'adversité). En ce sens, l'association qu'ont faite Théorêt et al. (2003), de même qu'Howard et Johnson (2004), avec le stress du personnel enseignant nous semble appropriée.

Par ailleurs, en coopération avec Garon, nous nous sommes demandé quel serait le meilleur moyen d'évaluer le stress, tenant compte des limites soulevées par l'étude de Théorêt et al. (2003); par exemple, comment contourner le fait qu'une personne ne rapporte pas de stress particulier lors d'une prise de mesure unique, mais en vit tout de même à certains autres moments? Ces réflexions nous ont amenées à nous intéresser à des outils permettant la mesure quotidienne et continue du stress pendant un période donnée, plutôt qu'un questionnaire ou une échelle donnant un indice global et ponctuel du stress; cela devait nous permettre d'observer des fluctuations, le cas échéant. L'idée d'un journal d'autoévaluation du stress quotidien (ANNEXE 8) a alors émergé. Selon Almeida (2005), ce type d'approche permet d'observer les effets de « stressseurs quotidiens » (“*daily hassles*”) chez les personnes. Il ajoute que de petits stressseurs quotidiens peuvent influencer davantage leur bien-être que des incidents qui semblent pourtant plus marquants, ce que Gunby (2002) a aussi mis en évidence. Plus précisément, il était demandé aux participants d'évaluer (sur une échelle de 1 – stress le plus faible – à 10 – stress le plus élevé), après chaque journée de travail et à la fin de chaque semaine, leur niveau de stress le plus bas, le plus élevé, puis le niveau de stress moyen. De plus, les participants avaient la possibilité d'indiquer des raisons pour expliquer le stress élevé ou faible²⁸. Ce journal a été complété durant quatre semaines consécutives précédant ou chevauchant la semaine de relâche scolaire de mars (période de l'année jugée stressante).

Enfin, pour prendre en considération plusieurs facteurs de risque de façon simultanée, nous avons combiné le choix des écoles défavorisées (indice objectif d'adversité) et les journaux d'autoévaluation du stress quotidien (indice subjectif

²⁸ Cet ajout a été fait suite à la recommandation d'une enseignante de l'étude pilote.

d'adversité), pour obtenir le deuxième indice d'évaluation de la résilience (mesure du risque).

3.3-4. Entretien semi-dirigé

Puisque l'utilisation de cet instrument a plusieurs visées, nous présentons à tour de rôle comment il peut éclairer l'étude de la résilience, puis celle de la réflexion sur la pratique.

3.3-4.1. Résilience

De nombreux chercheurs et chercheuses ont utilisé des entretiens semi-structurés pour étudier la résilience (London, 1998; Ahrens, 2001; J.H. Patterson et al., 2004; Brunetti, 2006; Gu & Day, 2007; Scott, 2004). Plus précisément, Howard et Johnson (2004) se sont principalement servis d'entretiens semi-structurés, dans une approche qualitative pour déterminer des stratégies de résilience chez des enseignantes et enseignants résilients. Leur canevas d'entretien, composé d'une série de questions ouvertes, visait entre autres à identifier les stressors quotidiens vécus dans le travail, les incidents les plus stressants et leur façon de les résoudre, leurs sources de soutien, etc. À partir de ces entretiens, ils ont identifié des conditions difficiles et des stratégies utilisées pour y faire face. Théorêt et al. (2003) ont eux aussi employé des entretiens semi-structurés. Leur canevas était divisé en trois parties: 1) la description de deux incidents critiques, 2) l'utilisation de la technique du sosie et 3) une échelle du sentiment d'autoefficacité. La technique de l'incident critique vise à accompagner un praticien dans l'analyse d'une situation de travail spécifique étant particulièrement éprouvante, ce qui ressemble à une des questions posées dans l'entretien d'Howard et Johnson (2004). Cette technique a été développée par Flanagan (1954) et approfondie par Hoffman, Crandall et Shadbolt (1998). La méthode du sosie s'inspire des travaux d'Oddone, Rey et Birante (1981) et de Clôt (2001). Il s'agit en fait d'une mise en situation dans laquelle l'interviewé est invité à donner des indications à l'intervieweur, afin que ce dernier puisse le remplacer le lendemain et se comporter exactement comme son sosie. Clôt (2001) suggère de circonscrire ces indications à l'intérieur de certains contextes; Théorêt et al. (2003) ont procédé en identifiant cinq moments clés dans la journée: 1) avant l'entrée des élèves, 2) en classe avec les élèves, 3) durant une période libre, 4) sur l'heure du dîner et 5) en fin de journée. Par la suite, les entretiens ont été

analysés afin de faire ressortir les facteurs de risque et de protection des participants, en fonction de leur résilience.

Nous inspirant de ces études sur la résilience, nous avons constitué un canevas d'entretien semi-structuré individuel d'une durée d'environ 90 minutes (ANNEXE 9). Cet entretien emploie les techniques de l'incident critique et du sosie, que nous avons ajustées à notre étude. Par exemple, pour l'incident critique, nous avons demandé aux participants de choisir une situation de travail particulièrement difficile et stressante (adversité), mais leur ayant tout de même permis de développer davantage leurs compétences professionnelles et de réaliser des apprentissages (adaptation positive). Ceux-ci devaient donc décrire l'événement en revenant sur le contexte, les stratégies utilisées, les émotions vécues, les apprentissages réalisés, etc. Au besoin, certaines questions proposées par Hoffman et al. (1998, p.273) nous ont permis de préciser les idées de certains enseignants et enseignantes. Pour la partie du sosie, nous avons demandé à chaque participant d'identifier les éléments importants de sa pratique, des obstacles que nous pourrions rencontrer en tant que sosie et des stratégies à utiliser pour surmonter ces obstacles. Pour notre part, nous avons choisi de circonscrire les contextes d'activité professionnelle (Clôt, 2001) autrement que Théorêt et al. (2003): l'interviewé devait nous indiquer comment les choses se passaient 1) avec les élèves, 2) avec les collègues de cycle, 3) avec le reste de l'école (autres collègues, direction, personnel non enseignant, etc.) et 4) avec les familles des élèves. Cet entretien a entre autres permis de mettre en lumière la présence de facteurs de risque et de protection dans le discours des participants. Cette analyse visait surtout le troisième indice d'évaluation de la résilience, soit l'association entre le risque et l'adaptation positive.

3.3-4.2. *Réflexion sur la pratique*

En ce qui concerne la réflexion du personnel enseignant, plusieurs chercheuses et chercheurs ont également utilisé les entretiens (Cain, 2005; Postholm, 2008; Ellison, 2008; Korthagen, 2004) (Tableau XCIII, ANNEXE 5). Entre autres, Legault (1999), qui a effectué une étude sur la réflexion d'enseignantes et d'enseignants du primaire québécois, a fait des entretiens semi-structurés avec une dizaine d'entre eux. Il n'a utilisé que l'entrevue car il considérait que son « incursion dans leur intimité professionnelle était suffisamment menaçante pour eux » (p.52). En outre, pour ce chercheur, l'observation ne permettait pas nécessairement d'obtenir d'informations

supplémentaires, ni d'avoir accès à la pensée des participants. Dans ses entretiens, il leur demandait de décrire des cas de gestion de classe complexes. De leur côté, Luttenberg et Bergen (2007) ont réalisé une étude avec onze enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire. Dans leur entretien semi-structuré de deux heures, ils leur demandaient d'exposer des situations de décision complexe en quatre étapes: 1) description, 2) avantages et inconvénients des options, 3) décision prise, 4) évaluation de la situation et de la décision. Cette démarche est sans contredit semblable à la technique de l'incident critique.

De ce fait, l'entretien semi-structuré semblait également un bon outil pour l'analyse de la réflexion des participants. Conservant les parties de l'incident critique et du sosie, nous avons ajouté ou précisé certaines questions, en nous inspirant des questions proposées par Korthagen et Kessels (1999, p.14) afin d'obtenir plus d'informations sur le processus de réflexion (modèle ALACT). Par exemple, pour les phases 5 – 1: Quels étaient mes buts?; pour la phase 2: Quels sont les événements concrets? Qu'ai-je fait, pensé, ressenti? Qu'est-ce que les élèves ont fait, pensé, ressenti?; pour la phase 3: Quel est le problème?; pour la phase 4: Quelles alternatives (solutions) puis-je voir? Quels sont les avantages ou inconvénients de ces alternatives? Que vais-je faire la prochaine fois?

Le Tableau VII permet d'associer des questions de l'entretien avec des aspects étudiés pour la résilience (Figure 1) et pour le processus de réflexion (Figure 2). Notons également que l'incident critique et le sosie rendent possible l'identification de divers contenus de réflexion (Figure 3) dans le discours des enseignantes et enseignants.

Comme un tel entretien sollicite la mémoire, il peut occasionner certaines distorsions de la réalité. Toutefois, nous nous intéressons ici davantage à la manière dont les enseignantes et enseignants réfléchissent aux événements vécus, plutôt qu'à la manière réelle dont ils se sont déroulés. Dans le même sens, l'observation ne nous apparaissait pas nécessaire étant donné qu'elle ne peut pas réellement fournir plus d'information sur la réflexion (Legault, 1999) et qu'elle exige beaucoup de temps, à la fois pour la chercheuse ou le chercheur et le participant.

TABLEAU VII - ASSOCIATION DES QUESTIONS D'ENTRETIEN ET DES ASPECTS CIBLÉS POUR LA RÉSILIENCE ET LE PROCESSUS DE RÉFLEXION

<i>Questions d'entretien</i> ²⁹	Aspects ciblés pour la résilience et le processus de réflexion	
	Résilience	Réflexion ³⁰
<i>Incident critique</i>		
« Pourriez-vous me décrire un de ces événements (assez récent) qui au départ était négatif, une situation très difficile, mais qui vous a tout de même permis de vous développer? Racontez-moi :		
- a) le contexte avant, pendant et après en insistant	- a) Facteurs de risque (FR) et de protection (FP), désorganisation, réintégration	- a) Action, retour sur l'action, problème, solutions, jugement (étapes 1-5)
- b) sur vos actions ,	- b) FR et FP	- b) Action (étape 1)
- c) vos stratégies , vos décisions,	- c) FR et FP	- c) Solutions (étape 4)
- d) vos émotions	- d) FR et FP	- d) Retour sur l'action, problème (étapes 2- 3)
- e) et les apprentissages réalisés tout au long de l'événement. »	- e) FP et réintégration	- e) Jugement (étape 5)
Au besoin seulement (pour obtenir plus de précisions sur des aspects négligés):		
- « a) Quels étaient vos buts ou objectifs?		- a) Retour sur l'action (étape 2)
- b) Quelle information avez-vous utilisée pour prendre vos décisions?	- b) FR et FP	- b) Solutions (étape 4)
- c) Avez-vous considéré plusieurs options et leurs conséquences possibles pour régler le problème? Si oui, pourquoi avez-vous choisi cette option plutôt qu'une autre? (alternative)	- c) FR et FP, réintégration	- c) Solutions (étape 4)
- d) Combien de temps environ avez-vous consacré à la prise de décision? (temps)		- d) Retour sur l'action (étape 2)
- e) Avec du recul, quel jugement portez-vous sur cet événement et vos actions? »	- e) FR et FP, désorganisation, réintégration	- e) Jugement (étape 5)
<i>Sosie</i>	Résilience	Réflexion
* Mêmes questions pour les quatre contextes...		
→ « D'abord, en classe, avec les élèves,		
- a) que considérez-vous le plus important de me dire pour que je vous ressemble le plus possible (caractéristiques, type d'interventions, style d'enseignement, attitudes, etc.)?	- a) FR et FP	- a) Action, retour sur l'action (étapes 1-2)
- b) Quel type d'obstacles (problèmes ou limites) pourrais-je rencontrer?	- b) FR, désorganisation	- b) Problème (étape 3)
- c) Comment puis-je surmonter ces obstacles ou problèmes (stratégies, solutions)? »	- c) FP, réintégration	- c) Solutions (étape 4)

²⁹ Les questions en italique sont plus spécifiquement liées avec les propositions de Hoffman et al. (1998, p.273 – incident critique) et de Clôt (2001 – sosie) (résilience) et les éléments en gras peuvent être reliés avec les questions d'accompagnement proposées par Korthagen et Kessels (1999, p.14) (réflexion).

³⁰ Afin de faciliter et d'alléger le codage des entretiens, nous avons réduit le descriptif des différentes phases du modèle ALACT (Figure 2) à leur plus simple expression, tout en tenant compte du contexte d'adversité qui nous intéressait particulièrement pour l'étude simultanée de la résilience : phase 1 → action (plutôt que « description de l'action »), phase 2 → retour sur l'action, phase 3 → problème (plutôt qu'« identification des aspects essentiels du problème ou de la situation »), phase 4 → solutions (plutôt que « création de méthodes alternatives »), phase 5 → jugement (plutôt que « nouvel essai dans la pratique et jugement »).

3.3-5. Questionnaire sur la réflexion

Au départ, nous avons également cru pertinent d'élaborer un questionnaire ouvert sur la réflexion. Cette idée est venue de certains écrits empiriques sur la réflexion qui ont employé des instruments écrits (Collier, 1999; Griffin, 2003; Harrington, 2001; Pedro, 2005; Spilková, 2001). Par exemple, Pultorak (1993, 1996) qui s'est intéressé au contenu de la réflexion d'étudiants stagiaires étasuniens, s'est à la fois servi de journaux, d'observations et d'entrevues pour évaluer la réflexion. Les questions de son entrevue réflexive semblaient pertinentes et elles nous ont servi pour l'élaboration de notre questionnaire sur la réflexion. Il en est de même pour Wise et al. (1999) qui se sont servis d'un formulaire de pratique réflexive en huit questions ouvertes concernant une leçon (ex: description de la leçon ou de la stratégie essayée, objectifs visés, raisons du choix de cette stratégie, réaction des élèves, différences dans les apprentissages ou les attitudes des élèves, reproduction de cette leçon ou non, modifications apportées et raisons, apprentissages dus à cette expérience). Sparks-Langer et al. (1990), ont eux aussi employé un journal de réflexion que leurs étudiants devaient compléter à la fin de chaque journée d'enseignement. Ceux-ci devaient y inscrire des événements marquants de la journée, des facteurs ayant influencé les résultats, de même que ce qu'ils feraient différemment et pourquoi.

Nous inspirant de ces chercheuses et chercheurs, mais également des propositions de Korthagen et Kessels (1999) concernant le modèle ALACT, nous avons élaboré un questionnaire ouvert sur la réflexion, qui devait prendre environ 20 minutes à compléter (ANNEXE 10). Plus précisément, il était demandé aux participants de décrire une leçon particulière, de revenir sur leurs intentions, le déroulement exact de la leçon, les apprentissages qu'ils ont réalisés suite à cette leçon, les autres options qu'ils auraient pu envisager et ce qu'ils changeraient s'ils devaient redonner la leçon. Ce questionnaire avait également pour but d'analyser le processus et les contenus de réflexion, mais davantage dans une perspective didactique. De plus, l'utilisation d'un tel questionnaire visait à tenir compte du fait que dans l'entretien, l'évaluation de la réflexion peut être influencée par le niveau de compétence verbale du participant; l'utilisation combinée des formes orale et écrite visait à minimiser cet impact.

3.3-6. Opérationnalisation des concepts

Cette description détaillée des outils servant à la mise en œuvre de notre recherche, permet de constater comment nous avons opérationnalisé les concepts de résilience et de réflexion sur la pratique. Le Tableau VIII présente une synthèse des différents instruments de cette étude en précisant leur utilité respective.

TABLEAU VIII - PRÉSENTATION DES OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

<i>Outils de collecte</i>	Mesure – Utilité
<i>Inventaire systémique de la qualité de vie au travail (ISQVT)</i>	▪ Mesure de l'adaptation positive – RÉSILIENCE
<i>Autoévaluation des compétences professionnelles</i>	▪ Mesure de l'adaptation positive - RÉSILIENCE
<i>Journal d'autoévaluation du stress quotidien (+ choix des écoles)</i>	▪ Mesure du risque – RÉSILIENCE
<i>Entretien semi-structuré (incident critique + sosie)</i>	▪ Association entre risque et adaptation positive (facteurs de risque et protection) – RÉSILIENCE ▪ Mise en évidence du processus de réflexion – RÉFLEXION ▪ Identification des contenus de réflexion – RÉFLEXION
<i>Questionnaire sur la réflexion</i>	▪ Mise en évidence du processus de réflexion – RÉFLEXION ▪ Identification des contenus de réflexion – RÉFLEXION

L'analyse de ces données permettra non seulement de situer nos participants sur un continuum de résilience (moins de résilience à plus de résilience), mais également d'analyser le discours de ceux-ci pour dégager certaines caractéristiques de leur réflexion (ex: processus et contenus).

3.3-6.1. Définition opérationnelle de la résilience des enseignantes et enseignants

Pour Bartelt (1994), la résilience est inférée à partir de plusieurs indicateurs: présence de stressors, absences de ressources, stress continu enregistré et adaptation positive. À l'instar des chercheuses et chercheurs qui se sont penchés sur la résilience chez le corps enseignant, nous considérons la résilience en fonction de deux principaux indices: le niveau de risque (milieux défavorisés, stress) et le niveau d'adaptation positive (qualité de vie au travail, autoévaluation des compétences professionnelles).

Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous pouvons définir la **résilience chez les enseignantes et enseignants** d'un point de vue opérationnel de la manière suivante: *un bon indice de qualité de vie au travail (faible score ISQVT) et une autoévaluation élevée des compétences professionnelles, combinés à un niveau de stress modérément élevé, élevé ou très élevé, observés chez l'enseignante ou l'enseignant œuvrant dans une école défavorisée, présentant des conditions objectives difficiles.*

3.3-6.2. Définition opérationnelle de la réflexion des enseignantes et enseignants

Pour ce qui est de la réflexion, nous la caractériserons en fonction des modèles mis de l'avant par Korthagen (1985, 2004 – modèles ALACT et niveaux de changement). Ainsi, dans la perspective opérationnelle de cette recherche, la **réflexion des enseignantes et enseignants** pourrait être caractérisée à partir d'*un processus structuré en cinq étapes (action, retour sur l'action, identification des aspects essentiels/problème, création de méthodes alternatives/solutions, nouvel essai dans la pratique/jugement) ayant pour but de favoriser le développement professionnel et dont le contenu varie, allant d'éléments externes à l'individu (environnement) à des aspects plus internes (comportement personnel, compétences, croyances, identité, mission).*

3.4- Déroulement de la recherche

La collecte des données s'est déroulée du printemps 2006 au printemps 2007 et elle inclut une étude pilote et une étude principale. Des analyses ont ensuite été réalisées au cours des années 2007 et 2008. La démarche détaillée est présentée dans les lignes qui suivent.

3.4-1. Étude pilote

Une seule école a participé à la démarche entière de l'étude pilote, une deuxième s'étant désistée en cours de route. Avant même de rencontrer les participants, nous avons validé, auprès d'experts du domaine, quelques versions des journaux de stress, du canevas d'entretien, de l'autoévaluation des compétences professionnelles et du questionnaire sur la réflexion. Ce dernier a aussi été expérimenté par une enseignante qui nous a aidée à préciser certaines questions.

En janvier 2006, deux écoles de la CSDM ont accepté de participer à notre étude. Les personnes intéressées (deux enseignantes dans une école et cinq dans l'autre) ont d'abord complété l'ISQVT en ligne. À ce sujet, certaines difficultés techniques (nécessité d'installer certaines applications dans les ordinateurs) sont survenues, mais nous avons pu remédier à la situation. En mars-avril, cinq personnes ont fait l'autoévaluation de leur stress pendant quatre semaines consécutives. En mai, nous leur avons remis le questionnaire sur la réflexion et nous avons ensuite procédé aux entretiens semi-directifs avec trois des enseignantes et enseignants, et un TES. Au cours de ces entretiens, nous avons pris la peine de questionner les participants sur la manière dont s'était déroulée la recherche, afin d'améliorer la démarche. En général, les commentaires étaient positifs, sauf pour le questionnaire sur la réflexion qui avait été plus ou moins bien compris et pas complété par la majorité des participants. Nous y avons donc apporté quelques précisions afin que ces personnes puissent le terminer, mais malgré cela, certains ne l'ont jamais retourné.

À l'été 2006, nous avons procédé à des analyses préliminaires. Pour l'ISQVT, les résultats semblaient intéressants, ce qui fait que nous avons choisi de le conserver, mais les difficultés techniques rencontrées nous ont amenée à prendre certaines précautions avant la collecte principale (ex: vérification des ordinateurs dans les écoles participantes, création d'un document d'accompagnement). La passation des journaux de stress s'est assez bien déroulée et les données obtenues semblaient porteuses de sens. Pour les entretiens, ceux-ci ont d'abord été retranscrits verbatim, puis nous avons élaboré une démarche préliminaire d'analyse (grille de codage) pour nous assurer que le canevas permettrait d'obtenir des résultats et d'atteindre les objectifs de recherche; suite à cette démarche, certaines questions ont été retravaillées. L'autoévaluation des compétences professionnelles semblait pour sa part convenable, étant plutôt facile à réaliser et nous permettant d'obtenir des résultats intéressants. Concernant enfin le questionnaire sur la réflexion, les résultats ont été moins probants. Considérant les difficultés rencontrées (questions confuses, difficulté des participants à le compléter, omission de le remplir, etc.) et le fait que l'examen des réponses de ceux qui l'avaient fait ne nous apportait pas réellement plus d'informations que l'entretien, nous avons choisi d'éliminer cet outil.

3.4-2. Étude principale

À l'issue des démarches de recrutement réalisées à l'été 2006, 15 directions d'écoles défavorisées de la CSDM ont accepté de participer à la recherche, dont 4 se sont désistées dès les premières étapes. Nous avons donc conservé onze écoles à ce moment. Toutes les directions de ces écoles ont été rencontrées, parfois accompagnées de leur personnel enseignant, afin de leur expliquer la recherche et le déroulement prévu. Le Tableau IX présente la répartition préliminaire du nombre de personnes ayant décidé de participer dans chaque école (86 au total, selon les formulaires de consentement recueillis).

TABLEAU IX – RÉPARTITION PRÉLIMINAIRE DES PARTICIPANTS DANS LES ÉCOLES

<i>Écoles</i>	Nombre de participants
<i>École #1</i>	5
<i>École #2</i>	4
<i>École #3</i>	1
<i>École #4</i>	12
<i>École #5</i>	14
<i>École #6</i>	10
<i>École #7</i>	14
<i>École #8³¹</i>	6
<i>École #9</i>	4
<i>École #10</i>	16
<i>TOTAL</i>	86

L'étape du questionnaire en ligne (ISQVT) s'est échelonnée de novembre 2006 à avril 2007. En janvier, nous avons invité les personnes ayant complété ce questionnaire à poursuivre leur participation à la recherche. Nous sommes donc allée dans chacune des écoles pour les rencontrer et leur expliquer la 2^e étape: les journaux de stress. Nous avons à ce moment environ 60 participants, certains ayant abandonné en cours de route. Les participants ont complété ces journaux tous les jours, durant quatre semaines consécutives entre janvier et mars 2007.

Des 32 enseignantes et enseignants qui avaient complété l'ISQVT et les journaux de stress, nous en avons rencontrés 23 au cours des mois d'avril et mai 2007. Pour ces entretiens, nous avons préparé un portrait de chacun, relevant leurs résultats à

³¹ Aucun enseignant ou enseignante des écoles #8, 9 et 10 n'a participé à l'ensemble de la recherche; c'est pourquoi nous ne les avons pas décrites dans la partie « échantillon ».

l'ISQVT et pour les journaux de stress; cela nous a permis d'y revenir de façon plus spécifique avec les participants. Le bilan de la répartition des participants impliqués du début à la fin de la recherche est présenté au Tableau X.

TABLEAU X – RÉPARTITION FINALE DES PARTICIPANTS DANS LES ÉCOLES

<i>Écoles</i>	Nombre de participants
<i>École #1</i>	3
<i>École #2</i>	2
<i>École #3</i>	1
<i>École #4</i>	2
<i>École #5</i>	6
<i>École #6</i>	5
<i>École #7</i>	4
<i>TOTAL</i>	23

L'étape subséquente de l'étude a été l'analyse des données, qui s'est déroulée de juin 2007 à juillet 2008. Les détails de cette partie sont précisés à la section suivante. Le Tableau XI présente un résumé des différentes étapes du déroulement de la recherche.

TABLEAU XI- DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

<i>Période</i>	Activités
<i>Février à mai 2006</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contact avec quelques enseignantes et enseignants (4) ▪ Validation de la méthode (ISQVT, journaux de stress, questionnaire sur la réflexion, entrevue)
<i>Juin à août 2006</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyses préliminaires ▪ Adaptation de la méthode (≠ questionnaire réflexion)
<i>Septembre 2006</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contact avec près d'une centaine d'enseignantes et d'enseignants (86) œuvrant en milieux défavorisés (CSDM)
<i>Octobre 2006 à janvier 2007</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ISQVT complété par les participants (+/-60)
<i>Janvier à mars 2007</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Journaux d'autoévaluation du stress (32)
<i>Avril à mai 2007</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevues semi-structurées individuelles (23)
<i>Juin 2007 à mai 2008</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcription verbatim des entretiens ▪ Analyses (méthodes mixtes)
<i>Mai à août 2008</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyses verticales et transversales + interprétations

3.5- Stratégies d'analyse des données

3.5-1. Analyses quantitatives

En premier lieu, des analyses quantitatives (statistiques descriptives) ont été effectuées sur les données issues de l'ISQVT, des journaux de stress, de même que de l'autoévaluation des compétences.

3.5-1.1. ISQVT

Précisons tout d'abord que les données de l'ISQVT ont été compilées dans le logiciel Excel. De là, nous avons pu rassembler les scores moyens (état, but, écart) des participants pour en dégager des moyennes et des écarts-types. Nous avons également transféré ces données dans le logiciel SPSS avec lequel nous avons pu tester la normalité de la distribution. Cette démarche a permis de dégager des critères d'évaluation de l'adaptation des enseignantes et enseignants.

3.5-1.2. Journaux de stress

Les données métriques des journaux de stress ont elles aussi été entrées dans le logiciel Excel. Des histogrammes des niveaux de stress des participants pour chacune des semaines ont été produits pour préparer l'entretien.

3.5-1.3. Autoévaluation des compétences professionnelles

En ce qui concerne les autoévaluations des compétences professionnelles, elles ont également été compilées dans Excel. Nous avons pu effectuer des moyennes pour chacune des compétences, pour chaque participant, puis des scores totaux.

3.5-2. Analyses qualitatives

En deuxième lieu, nous avons procédé à certaines analyses qualitatives. Ce sont surtout les journaux de stress et l'entretien qui ont fourni les données non métriques à analyser ici.

3.5-2.1. Journaux de stress

Dans les journaux de stress, les enseignantes et enseignants pouvaient préciser ce qui expliquait leurs stress élevés ou faibles. Nous avons compilé manuellement ces motifs, les avons parfois regroupés et nous en avons dégagé les raisons les plus fréquemment relevées.

3.5-2.2. *Entretien*

Rappelons d'emblée que l'entretien devait principalement servir à compléter notre évaluation de la résilience et à caractériser la réflexion sur la pratique. Quelques questions complémentaires ont aussi permis d'obtenir des informations supplémentaires quant à la qualité de vie au travail, aux compétences professionnelles et au stress de chaque participant.

3.5-2.2.1. Analyse de l'incident critique et du sosie

Les deux principales parties constitutives de l'entretien ont été analysées de manière systématique. Nous présentons ci-après la méthode d'analyse retenue ainsi que la démarche poursuivie.

3.5-2.2.1.1. Méthode d'analyse

Précisons premièrement que nous avons procédé à une analyse thématique des entretiens, une approche qui consiste à « identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices, et des termes pivots » (Van der Maren, 1996, p.414). Nous avons opté pour un codage mixte car selon Van der Maren (1996, p.436), il est « souvent plus pratique [et] répond mieux aux exigences méthodologiques de la recherche exploratoire ». Ainsi, nous avons élaboré des grilles de codage de base pour la résilience et la réflexion, et ces grilles ont été complétées en cours de codage pour laisser place à l'émergence de nouveaux éléments (résilience – ANNEXE 11 – et réflexion – ANNEXE 12).

Plus précisément, afin de compléter et renforcer notre évaluation de la résilience des participants (obtenue en partie avec l'ISQVT et les journaux de stress), il nous a semblé pertinent d'identifier, dans leur entretien, des facteurs de risque et de protection caractérisant la situation des individus, comme l'ont fait Garon, Théorêt, Hrimech & Carpentier (2006). Ces facteurs ont d'abord été identifiés en concordance avec la littérature (Henderson & Milstein, 2003; Théorêt et al., 2003), puis nous les avons complétés en cours de codage.

De la même manière, la grille d'analyse des données sur la réflexion a d'abord été faite à partir des questions de l'entretien inspirées des modèles de Korthagen (1985, 2004) (ALACT et niveaux de changement), puis parachevée durant le codage. Spécifiquement, cette grille de codage « réflexion » a permis de découper le processus

et les contenus de réflexion, pour les deux parties de l'entretien. Korthagen (2004) et Admiraal et Wubbels (2005) ont sensiblement procédé de cette façon en se servant respectivement du modèle des niveaux de changement et du modèle ALACT. Aussi, suite aux analyses préliminaires réalisées à partir de l'étude pilote, nous avons jugé pertinent d'ajouter des codes « question posée » dans la partie de l'incident critique pour distinguer ce qui était abordé de façon spontanée par l'enseignant par rapport à ce qui aurait pu être « induit » par des questions supplémentaires de l'intervieweur (voir Tableau VII : questions à poser au besoin seulement). Cette distinction est par ailleurs uniquement relevée dans les analyses verticales, qui sont davantage détaillées. De plus, nous avons codé les questions spécifiques posées à la fin de l'entrevue, des questions qui au départ était plus associées à la réflexion, mais qui finalement, nous ont apporté un éclairage sur les compétences professionnelles (résilience).

Pour le codage, nous avons utilisé le logiciel QDA Miner plutôt qu'Atlas-ti, car il s'agit d'un logiciel conçu spécialement pour les méthodes mixtes. En plus d'être convivial et d'être accompagné d'un soutien technique constant, QDA Miner « fournit également un large éventail d'outils exploratoires afin d'identifier des patrons dans la codification et des relations entre les codes assignés et d'autres propriétés numériques ou catégorielles » (Péladeau, n.d., p.1). En outre, QDA Miner permet de combiner et d'intégrer aisément des méthodes d'analyses qualitatives et quantitatives à l'aide d'un « module d'analyse de contenu quantitative avancée et d'exploration de textes (Wordstat) et d'un logiciel d'analyses statistiques (Simstat) ».

3.5-2.2.1.2. Démarche d'analyse

Van der Maren (1996, p.437) découpe le codage en onze phases. Nous avons suivi globalement cette démarche afin d'assurer une certaine rigueur à notre analyse. Les premières étapes de « relecture du cadre d'analyse » et d'élaboration d'une liste de rubriques, de « lecture sommaire du matériel », de « pré-lecture du matériel [et] détermination des unités d'analyse » - dans cette étude, chaque phrase complète représente une unité - et des catégories, de « lecture du matériel » et pointage des unités significatives³², de « lecture des unités, codage des unités [et] extension de la liste des

³² En principe, toutes les unités sont jugées significatives, sauf dans les cas suivants, où elles sont codées « poubelle » et sont rejetées des analyses : 1) lorsque l'unité n'a aucun sens linguistique (ex : heu, bon, bof, etc.); 2) s'il y a un sens grammatical, mais qu'aucun code ne peut être attribué à cause d'une incompréhension de l'unité ou parce que rien n'est clarifié (ex : « il y a des obstacles », sans qu'ils soient

catégories ») ont été réalisées à partir de la transcription verbatim d'un entretien de l'étude pilote. Cela a permis d'élaborer deux grilles d'analyse de base et ces grilles ont pu être raffinées avec ces premiers essais de codage.

Dans un deuxième temps, une fois les entretiens de l'étude principale ayant eux aussi été retranscrits verbatim, nous avons repris les étapes 2 à 5 sur un second matériel et ajusté les grilles de codage (phase 6), pour tenir compte des modifications faites au canevas d'entretien (ex: ajout des codes « question posée »). Nous avons ensuite procédé à la « vérification par un second codeur³³ de la liste ajustée », ce qui a amené à l'élaboration de notes pour orienter le codage, notes qui ont également évolué tout au long de la démarche. Ensuite, la « confrontation avec le codeur 2 et [un] nouvel ajustement de la liste (C4) » ont été réalisés par plusieurs essais de contre-codage sur des extraits d'entretien, que ce soit avec des extraits d'incident critique ou de sosie. Nous avons décidé d'utiliser les grilles une à la fois sur chaque entretien, soit d'abord la grille de codage de réflexion, puis celle de résilience. Aussi, nous avons travaillé le contre-codage une partie à la fois, soit d'abord l'incident critique, puis le sosie, puis les questions supplémentaires. De plus, nous avons limité à quatre le nombre de codes attribuables à chaque unité (phrase), pour chaque grille (donc, maximum de huit codes/phrase au total).

Une fois que nous avons obtenu trois accords inter-juges³⁴ de 80% sur les extraits, nous avons procédé au codage réel des entretiens (étapes 9 et 10), par blocs de deux ou trois entrevues. Pour chacun de ces blocs, un extrait d'un entretien était contre-codé par le deuxième codeur (étape 11 du codage). L'ensemble des extraits contre-codés correspond à 10% du corpus des 23 entretiens (l'équivalent de 2 entretiens et demi). La moyenne des accords inter-juges pour ces 10 extraits est de 81,5%, l'étendue allant de 77,4% à 91,8%.

précisés); 3) si une personne répond seulement « ça dépend » à une question et qu'il y a davantage de précisions après; 4) s'il s'agit des interventions de l'intervieweur (sauf si le répondant indique un accord avec celui-ci (ex : « oui, c'est ça, exactement »), il faut se référer à ce qui a été dit avant pour coder ou prendre la question de l'intervieweur dans l'unité significative, au besoin).

³³ Un merci particulier à notre collègue doctorante Mélanie Paré qui nous a assistée dans cette démarche de codage.

³⁴ Le pourcentage d'accord est le dividende des accords sur la somme des accords et des désaccords/absences, multiplié par 100 (Huberman & Miles, 1991).

Par ailleurs, afin de nous assurer de la fidélité intra-codeur (phase 11 du codage), nous avons recodé trois entretiens sur les 23 (un peu plus de 10% du corpus). La moyenne des accords intra-juge est de 82% (81,4%, 81,8% et 82,9%). Ces accords (inter-juges et intra-juge) sont considérés satisfaisants étant donné la complexité de nos grilles de codage (80 codes pour les facteurs de risque et de protection; 110 codes pour le processus et les contenus de réflexion) et ils correspondent à ce qu'on retrouve dans d'autres études similaires (ex: Garon et al., 2006).

Précisons enfin qu'au total, près de 7000 unités d'analyse ont été codées, soit une moyenne d'environ 300 unités par entretien, dont 2000 unités ont été rejetées et ne sont pas considérées dans les analyses.

3.5-2.2.2. Informations supplémentaires

L'entretien a aussi permis de revenir sur certains aspects relevés dans les résultats individuels de l'ISQVT pour chacun des participants. Par exemple, nous avons ciblé les aspects du travail jugés satisfaisants et insatisfaisants par chaque personne et nous pouvions alors demander des explications ou des précisions (ex: le perfectionnement et la formation vous semblent insatisfaisants, pourquoi?). De plus, nous avons tenté de questionner les enseignantes et enseignants sur quatre éléments de l'ISQVT qui semblaient ressortir dans certains écrits sur la résilience ou alors qui paraissaient liés au développement professionnel ou aux compétences: perfectionnement et formation, sentiment d'appartenance, efficacité au travail, compétence et type de travail.

Pour les journaux de stress, nous avons vérifié avec l'enseignante ou l'enseignant à quoi correspondaient pour lui un niveau de stress 1 (le plus faible) et un niveau de stress 10 (le plus élevé). Pour le stress maximal, nous demandions aussi à la personne de nous révéler des indices physiologiques et psychologiques ressentis dans une telle situation. À l'occasion, nous sommes également revenue sur certaines journées pour demander des précisions.

Enfin, à l'issue des entretiens, nous avons posé quelques questions fermées concernant certaines compétences professionnelles: planification de l'enseignement, retour réflexif, développement professionnel, etc.

Toutes ces informations ont simplement été compilées manuellement et apportent un éclairage supplémentaire pour les analyses verticales de chacun des cas.

3.6- *Considérations éthiques*

Afin de nous assurer que notre étude respecte le plus possible les règles de scientificité et de déontologie, nous avons tenté de respecter au maximum les recommandations faites à ce sujet.

3.6-1. Contrôle de la qualité

Il nous semble d'abord pertinent de préciser qu'il n'y a pas de consensus général sur la manière d'évaluer la rigueur d'une recherche qualitative, dont celles de type exploratoire. Par ailleurs, la plupart des chercheuses et chercheurs s'entendent sur un certain nombre de critères. Van der Maren (1996, 2003) en a identifié cinq, dont nous retenons: 1) le rapport des inscriptions (traces) au réel (fidélité); 2) le rapport des inscriptions au concept (validité); 3) le rapport des conclusions à la réalité (validité externe, transférabilité); 4) l'indépendance de la démarche à l'égard des biais subjectifs et techniques (objectivité). Les deux premiers critères concernent davantage le matériel des recherches empiriques alors que les trois autres s'intéressent plus à l'ensemble de la démarche ou de la méthode.

3.6-1.1. La fidélité

D'abord, la fidélité s'articule autour du fait que les données produites dans le cadre de la recherche ont un lien optimal avec les aspects réels que l'on prétend relever (Van der Maren, 1996; Bartelt, 1994). En fait, il faut « s'assurer que les résultats de recherche ne sont pas le fruit de circonstances accidentelles » (Poupart et al., 1997, p.382) et qu'il n'y a pas de déformation majeure de la réalité par les observateurs ou l'instrumentation. En ce sens, des chercheuses et chercheurs qui reprendraient la même étude ailleurs et à un autre moment, mais dans des conditions similaires, arriveraient eux aussi à des résultats similaires (Coutu, Provost & Bowen, 2005).

Pour assurer la fidélité dans notre étude, lors de l'analyse des données provenant de l'entretien, nous avons pris des moyens pour assurer la fidélité inter-codeurs et intra-codeur. Selon Coutu et al. (2005), l'intra-fidélité représente une vérification de la stabilité des capacités d'un observateur dans le temps. Or, un seul observateur peut demeurer stable dans son erreur. C'est pourquoi il est préférable de s'assurer qu'un

observateur indépendant obtiendrait sensiblement les mêmes résultats; c'est l'inter-fidélité.

3.6-1.2. *La validité*

En deuxième lieu, le rapport des inscriptions au concept met l'accent sur l'« exigence pour les chercheurs du domaine, et le chercheur lui-même d'abord, de s'entendre pour dénommer, classer, catégoriser de la même manière les traces d'une activité » (Van der Maren, 2003, p.22). C'est le lien entre la question posée et la pertinence des inscriptions pour y répondre, le rapport entre les traces et le concept qui permet de commenter l'observation (Van der Maren, 1996). Un des problèmes qui peut survenir à cet égard est qu'un concept, comme celui de résilience ou de réflexion, ne soit pas directement observable ni encore spécifié au point de vue empirique, c'est-à-dire qu'il n'y a pas nécessairement de consensus sur les approches à utiliser pour mesurer le concept.

Pour notre recherche, l'examen de la littérature théorique et empirique sur la résilience et sur la réflexion a permis de mettre certaines recommandations en lumière (chapitre précédent). Nous avons tenté de respecter ces recommandations le plus possible afin de prendre ce critère de validité en considération, mais nous y revenons au chapitre de discussion. De plus, avant de réaliser l'étude principale, nous avons procédé à une étude pilote, avec des enseignantes et enseignants du primaire en milieu défavorisé, afin de nous assurer que la démarche de collecte et d'analyse des données soit appropriée et qu'elle permette d'obtenir des données concordant avec les concepts étudiés.

3.6-1.3. *La validité externe ou la transférabilité*

Ensuite, le rapport des conclusions à la réalité « a trait au degré de généralisation des résultats d'une recherche à d'autres populations, lieux et périodes de temps ayant les mêmes caractéristiques » (Cook & Campbell, 1979, p.37, IN Poupart et al., 1997, p. 379). C'est la possibilité d'étendre, d'extrapoler, de transférer des conclusions d'une recherche à d'autres contextes (Van der Maren, 1996).

Rappelons que dans cette étude exploratoire, le but visé est la compréhension préliminaire et la description (Fortin et al., 2006) des relations potentielles entre résilience et réflexion. Nous n'avons donc pas de visée de généralisation en tant que tel.

À l'issue de cette recherche, nous espérons plutôt pouvoir dégager certaines hypothèses ou recommandations pour des recherches ultérieures sur le sujet.

3.6-1.4. *L'objectivité*

Enfin, l'indépendance de la démarche à l'égard des biais subjectifs et techniques concerne globalement la neutralité de la recherche et de la chercheuse ou du chercheur (Van der Maren, 1996). Nous avons tenté de respecter ce critère d'abord en justifiant et en argumentant le plus possible les choix faits pour la collecte et l'analyse des données. Nous avons également anticipé un certain nombre d'éléments pouvant influencer les résultats de notre recherche et apporter une certaine nuance à nos conclusions; nous y revenons au chapitre 5 (Discussion).

3.6-2. **Aspects déontologiques**

Selon Van der Maren (2003), trois grands principes déontologiques doivent être respectés dans la recherche: 1) « le consentement libre et éclairé », 2) « le respect de la dignité du sujet » et 3) « le respect de la vie privée et la confidentialité ». Pour respecter ces trois principes, nous nous sommes d'abord assurée que les participants étaient consentants et se sentaient libres de participer à notre recherche en leur faisant compléter un formulaire de consentement. Dans ce formulaire, nous abordions également la question des risques et bénéfices de notre recherche. Nous avons également respecté le droit à la vie privée de nos sujets en assurant l'anonymat et la confidentialité des données recueillies dans le cadre de notre recherche. Notons enfin que nos participants ont dû compléter deux formulaires de consentement. Le premier (ANNEXE 13) en lien avec la recherche de Garon et Leroux (2009), pour l'ISQVT et les journaux de stress et le deuxième (ANNEXE 14) pour l'entretien semi-structuré, puisque ce dernier n'était pas prévu pour le personnel enseignant dans la recherche de Garon et Leroux. Le tout a été fait en conformité avec les demandes du *Comité d'éthique à la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation et autres facultés* (COMESEF) de l'Université de Montréal³⁵.

³⁵ Certificat d'éthique, ANNEXE 15.

Nous venons donc d'examiner en détails de quelle manière cette étude a été réalisée. Dans le chapitre 4, nous nous intéressons aux résultats issus de notre démarche, dans le but ultime de faire émerger des relations entre la résilience des enseignantes et enseignants participants et leur réflexion sur la pratique.

4- RÉSULTATS

Nous présentons, dans ce chapitre, les résultats des analyses effectuées à partir des données de nature quantitative (ISQVT, autoévaluation des compétences, journaux de stress) et qualitative (journaux de stress, entretiens); le traitement que nous en avons fait s'oriente vers des stratégies d'analyse mixtes.

Nous nous attardons d'abord à tracer un portrait général de l'échantillon des 23 participants (analyses descriptives transversales) et ce, au plan de la résilience, de la réflexion et du lien entre ces deux concepts. Dans un deuxième temps, nous présentons des analyses verticales de quatre cas d'enseignantes ayant montré des degrés de résilience différents. Enfin, nous comparons ces quatre profils d'enseignantes en ce qui concerne leur résilience et leur réflexion sur la pratique, afin de mettre en lumière les relations entre résilience et réflexion.

4.1- Analyses descriptives transversales

4.1-1. Évaluation de la résilience

Tel que précisé au chapitre précédent, l'évaluation de la résilience a été réalisée à partir de trois indices: 1) l'adaptation positive (QVT et compétences professionnelles), 2) l'adversité (stress) et 3) l'association entre adaptation positive et adversité (facteurs de risque et de protection – résilience).

4.1-1.1. Résultats généraux sur l'adaptation positive

En ce qui concerne d'abord l'indice d'adaptation des enseignantes et enseignants, nous avons utilisé l'ISQVT et l'autoévaluation des compétences professionnelles. Puisque que les données obtenues à partir de ces instruments s'avèrent davantage quantitatives, les analyses vont dans le même sens, bien qu'il s'agisse de statistiques descriptives. Les résultats sont toutefois enrichis de quelques informations qualitatives obtenues au cours de l'entretien semi-directif.

4.1-1.1.1. Qualité de vie au travail

L'ISQVT a permis de dresser un portrait de la qualité de vie au travail des participants. À partir de l'examen des résultats du groupe, nous avons pu dégager des critères d'évaluation du degré d'adaptation des participants. En outre, nous présentons ici les aspects que les enseignantes et enseignants considèrent les plus satisfaisants et les moins satisfaisants dans leur travail.

4.1-1.1.1.1. Statistiques descriptives de l'ISQVT

D'un point de vue descriptif, relevons d'abord les scores moyens obtenus à l'ISQVT par les 23 participants de l'étude. Les scores qui nous intéressent davantage sont l'état (ou situation actuelle), le but (ou situation idéale) et surtout, l'écart entre l'état et le but (score ISQVT – pondéré en fonction de l'importance relative des items évalués et de la vitesse de rapprochement ou d'éloignement de la situation idéale). Le Tableau XII présente des statistiques descriptives pour ces trois indices.

TABLEAU XII - STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR L'ÉTAT, LE BUT ET LE SCORE ISQVT (ÉCART) POUR LES 23 PARTICIPANTS

	Moyenne	Écart-type	Médiane	Minimum	Maximum
<i>État</i>	38,96	10,47	41,58	21,13	56,02
<i>But</i>	17	4,33	16,03	10,78	24,05
<i>Score ISQVT (écart)</i>	5,55	2,65	5,01	1,97	11,30

La moyenne de l'état est de 38,96/100 (0 étant l'état le plus satisfaisant et 100, l'état le moins satisfaisant). On peut en déduire que globalement, les participants sont moyennement satisfaits de leur situation actuelle. À preuve, leur situation idéale se situe en moyenne à 17/100. Cela donne un écart-moyen de 5,55 pour les 23 participants. Étant donné que cet indice nous intéresse davantage, il semble pertinent de détailler la distribution de cette variable.

Mentionnons d'abord que la moyenne (5,55) et la médiane (5,01) sont très similaires, ce qui présume une distribution normale (Fortin et al., 2006). L'écart-type des scores ISQVT est 2,65. Le

Tableau XCV (ANNEXE 16) permet de constater que près de 70% des scores des participants se situent entre -1 et + 1 écarts-types (soit entre 2,9 – 3,01 – et 8,2); pour une distribution normale, ce pourcentage se situerait à 68% (Howell, 1997/1998).

La Figure 4 permet d'observer que la distribution des scores ISQVT se rapproche de la normale, mais avec une légère asymétrie positive, c'est-à-dire qu'une petite majorité de participants ont un score inférieur à la moyenne.

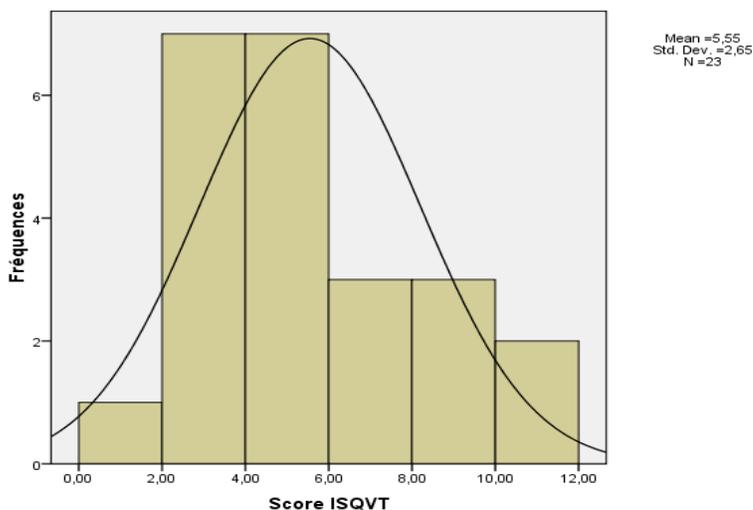


FIGURE 4 - HISTOGRAMME DE LA DISTRIBUTION DE LA VARIABLE SCORE ISQVT

Une fois ces constats réalisés, nous avons fixé certaines balises afin d'évaluer le degré d'adaptation positive des participants. Tout d'abord, la moyenne et la médiane du score IQSVT se situant autour de 5, nous avons jugé que lorsque l'écart pour un item était supérieur à 5 pour une personne, cela représentait un élément insatisfaisant pour elle. À l'inverse, les items présentant un écart nul ou négatif (signifiant que l'état de la personne dépasse son but) ont été identifiés comme des éléments satisfaisants. Ces résultats ont été corroborés par les profils personnels ISQVT envoyés par l'équipe de l'UQAM qui a conçu le questionnaire et traité en partie les données (J.-P. Martel et Dupuis). Plus spécifiquement, nous avons examiné le graphique de comparaison des scores de QVT de chaque personne pour tous les domaines évalués avec les résultats moyens de tous les répondants de l'étude³⁶. Ainsi, nous avons pu dégager que les items se situant à égalité ou sous la barre du rang centile 20 (ce qui signifie que 80% des répondants de l'étude avaient un score supérieur) étaient des éléments insatisfaisants. Inversement, les items où le score était égal ou supérieur au rang centile 80 ont été jugés satisfaisants. Le croisement des résultats de ces deux démarches a permis d'identifier avec plus de certitude les aspects du travail satisfaisants et insatisfaisants pour chaque participant, ce que nous analysons aux sections suivantes.

³⁶ Rappelons que notre échantillon d'enseignants (23) faisait partie d'un plus grand échantillon de directions et de directions adjointes d'établissement (13) et d'enseignants (52) de quelques écoles défavorisées de la CSDM, dans le cadre de l'étude de Garon et Leroux (2009).

De plus, en nous basant sur la moyenne et l'écart-type, nous avons cherché à dégager des degrés d'adaptation (QVT). Ainsi, nous avons arrondi la moyenne (5,55) à 6 et l'écart-type (2,65) à 3, et nous avons fait ressortir quatre degrés d'adaptation: adaptation très positive, adaptation positive, adaptation négative, adaptation très négative. En tenant également compte du rang centile du score ISQVT relevé dans le profil personnel, de même que du nombre d'éléments insatisfaisants relevés pour chaque personne, nous avons raffiné cette catégorisation (Tableau XIII).

TABLEAU XIII - CRITÈRES D'ÉVALUATION DU DEGRÉ D'ADAPTATION (QVT)

<i>Degrés d'adaptation</i>	Score ISQVT	Rang centile du score de QVT	Nombre d'éléments insatisfaisants
<i>Adaptation très positive (QVT très élevée)</i>	[0-3]	[80-100]	0-4
<i>Adaptation positive (QVT élevée)</i>]3-6]	[50-80[5-9
<i>Adaptation négative (faible QVT)</i>]6-9]	[20-50[10-14
<i>Adaptation très négative (très faible QVT)</i>]9- 12]	[0-20[15 et plus

Le Tableau XIV présente l'évaluation de l'adaptation de tous les participants en fonction de ces critères.

TABLEAU XIV - ÉVALUATION DE L'ADAPTATION DES PARTICIPANTS

<i>Participants</i>	Score ISQVT	Rang centile approximatif du score ISQVT	Nombre d'éléments insatisfaisants	Degré d'adaptation
1	8,32	41	10	Négative
2	1,97	82	2	Très positive
3	4,28	53	4	Positive *
4	3,13	68	2	Positive *
5	11,3	10	15	Très négative
6	4,3	52	3	Positive *
7	7,33	25	9	Négative *
8	5,75	38	12	Négative *
9	3,25	67	2	Positive *
10	7,46	25	10	Négative
11	4,68	48	7	Positive *
12	5,77	38	10	Négative *
13	10,56	11	15	Très négative
14	3,38	65	6	Positive
15	5,01	45	11	Négative *
16	8,26	20	11	Négative
17	3,13	69	3	Positive *
18	7,78	22	13	Négative
19	2,14	80	1	Très positive
20	5,51	32	11	Négative *
21	3,01	69	3	Positive *
22	8,15	21	14	Négative
23	3,13	68	5	Positive

* L'astérisque signifie que l'évaluation peut varier selon le critère d'évaluation employé; dans ces cas-là, nous nous sommes basée sur 2 des 3 critères.

Bien que pour certains participants l'évaluation ne semble pas définitive (*), le Tableau XV permet de constater le nombre de personnes appartenant à chaque degré d'adaptation, de même que l'équivalence entre le nombre de personnes qui ont une adaptation positive (11) et celles qui ont une adaptation négative (12).

TABLEAU XV - RÉPARTITION DES PARTICIPANTS EN FONCTION DE LEUR DEGRÉ D'ADAPTATION

<i>Degrés d'adaptation</i>	Nombre de participants
<i>Adaptation très positive</i>	2
<i>Adaptation positive</i>	9
<i>Adaptation négative</i>	10
<i>Adaptation très négative</i>	2
<i>TOTAL</i>	23

4.1-1.1.1.2. Éléments satisfaisants pour les participants

Le nombre moyen d'aspects du travail jugés satisfaisants par les participants tourne autour de huit items, sur un total de 38 items sondés. Le Tableau XVI relève les items du travail examinés chez les participants et le nombre de personnes satisfaites et insatisfaites de ces aspects.

Ainsi, nous pouvons constater qu'au moins 30% des enseignantes et enseignants questionnés semblent satisfaits des aspects suivants de leur travail: sécurité de revenu, compétitivité, relation avec le supérieur (direction), autonomie, diversité des tâches, répartition de la tâche en l'absence d'un employé, exigences physiques, ressources d'aide aux employés, clarté du rôle à jouer dans l'organisation et agressivité du personnel.

TABLEAU XVI - ITEMS DU TRAVAIL SONDÉS CHEZ LES PARTICIPANTS

<i>Aspects du travail questionnés</i>	Nombre de personnes satisfaites	Nombre de personnes insatisfaites
<i>Revenu (Q1)</i>	0/23	8/23
<i>Bénéfices marginaux (Q2)</i>	6/22 ³⁷	5/22
<i>Sécurité de revenu (Q3)</i>	14/23	3/23
<i>Possibilités d'avancement (Q4)</i>	5/23	7/23
<i>Mutation (Q5)</i>	4/23	7/23
<i>Perfectionnement et formation (Q6)</i>	2/23	9/23
<i>Horaire de travail (Q7)</i>	3/23	7/23
<i>Horaire variable (Q8)</i>	1/23	8/23
<i>Sentiment d'appartenance (Q9)</i>	2/23	2/23
<i>Charge émotionnelle (Q10)</i>	6/23	4/23
<i>Compétitivité (Q11)</i>	11/23	3/23
<i>Relations avec les collègues (Q12)</i>	5/23	7/23
<i>Relation avec le supérieur (direction) (Q13)</i>	7/22	7/22
<i>Relations avec les employés (élèves) (Q14)</i>	2/8	1/8
<i>Relations avec la direction ou l'employeur (commission scolaire) (Q15)</i>	4/23	6/23
<i>Commentaires et évaluation (Q16)</i>	2/23	3/23
<i>Efficacité au travail (Q17)</i>	3/23	6/23
<i>Lieu de travail (bruit, éclairage, propreté, etc.) (Q18)</i>	2/23	10/23
<i>Équipements et outillages nécessaires (Q19)</i>	3/23	9/23
<i>Facilités (Q20)</i>	6/23	8/23
<i>Temps pour l'exécution des tâches (Q21)</i>	3/23	1/23
<i>Participation aux prises de décision (Q22)</i>	5/23	4/23
<i>Compétence et type de travail (Q23)</i>	5/23	1/23
<i>Autonomie (Q24)</i>	7/23	6/23
<i>Diversité des tâches (Q25)</i>	7/23	5/23
<i>Prise en charge de mon travail en mon absence (Q26)</i>	3/23	3/23
<i>Répartition de la tâche en l'absence d'un employé (Q27)</i>	8/20	1/20
<i>Absences pour raisons familiales (Q28)</i>	6/23	8/23
<i>Exigences physiques (Q29)</i>	10/23	3/23
<i>Relations avec le syndicat (Q30)</i>	3/23	5/23
<i>Ressources d'aide aux employés (Q31)</i>	7/23	6/23
<i>Rôle à jouer dans l'organisation (clarté) (Q32)</i>	11/22	0/22
<i>Conflit de rôle (Q33)</i>	6/21	2/21
<i>Communication de l'information (Q34)</i>	5/22	6/22
<i>Stress en dehors du travail (Q35)</i>	4/14	4/14
<i>Agressivité des élèves (Q36)</i>	3/15	2/15
<i>Agressivité du personnel (Q37)</i>	5/16	1/16
<i>Agressivité indirecte liée à l'école (familles, communauté) (Q38)</i>	1/16	1/16

³⁷ Lorsque le total est inférieur à 23, c'est que certaines personnes n'ont pas répondu à cette question.

4.1-1.1.1.3. Éléments insatisfaisants pour les participants

Le nombre moyen d'aspects insatisfaisants se situe lui aussi autour de huit. Les éléments jugés insatisfaisants pour les participants (relevés par au moins 30% d'entre eux) sont les suivants: revenu, possibilités d'avancement, mutation, perfectionnement et formation, horaire de travail, horaire variable, relations avec les collègues, relations avec le supérieur (aussi relevé comme élément satisfaisant), lieu de travail, équipements et outillages nécessaires, facilités (stationnement, restaurants autour de l'école, etc.), absences pour raisons familiales.

Les entretiens effectués avec les enseignantes et enseignants ont permis d'approfondir le sujet des insatisfactions. En ce qui a trait au revenu, quelques participants ont entre autres parlé du manque de reconnaissance liée par exemple au degré de compétence et d'engagement, puisque le salaire est souvent jugé nettement insuffisant. L'aspect mutation affecte particulièrement les individus en insertion professionnelle; ceux-ci évoquent la difficulté à obtenir un poste permanent, ce qui les amène à changer souvent d'école. Un bon nombre de participants ont mis en évidence leur insatisfaction par rapport au perfectionnement et à la formation, aspect intimement lié au développement professionnel. Cela s'explique par plusieurs raisons: formations offertes abstraites ou dont l'intérêt est discutable, manque de ressources financières (budgets restreints) et humaines (manque de suppléants), etc. D'autres considèrent qu'il est complexe de collaborer avec leurs collègues puisque les horaires de travail varient parfois en fonction des cycles d'enseignement. Enfin, près de la moitié des participants se sont plaint des caractéristiques de l'environnement qui laissent à désirer (lieu de travail malpropre et bruyant) et des ressources matérielles (équipements et outillages) qui sont jugées insuffisantes.

4.1-1.1.2. Autoévaluation des compétences professionnelles

Afin d'ajouter à l'évaluation de la qualité de vie au travail, nous avons également demandé aux participants d'autoévaluer leurs compétences professionnelles sur une échelle de 1 (tout à fait inefficace) à 10 (tout à fait efficace). En additionnant les autoévaluations de chaque personne pour chacune des compétences, nous obtenons un score sur 180. La moyenne de ces scores pour les 23 participants est de 144 (écart-type de 15,8). Par ailleurs, nous avons aussi cru intéressant de relever la moyenne des

autoévaluations de tous les enseignants et enseignantes pour chacune des compétences évaluées. Le Tableau XVII présente ces résultats moyens.

TABLEAU XVII - AUTOÉVALUATION MOYENNE DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE TOUS LES PARTICIPANTS (23 CAS)

<i>Compétences et habiletés professionnelles</i>	Autoévaluation moyenne des 23 participants (/10)
<i>a) Transmettre des éléments de savoir et de culture</i>	8
<i>b) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit</i>	8,8
<i>c) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation</i>	8,4
<i>d) Animer des situations d'enseignement-apprentissage</i>	8,7
<i>e) Varier ses méthodes pédagogiques en fonction des contenus et des élèves</i>	8,2
<i>f) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre</i>	8
<i>g) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (gérer la classe)</i>	8,7
<i>h) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap</i>	7,8
<i>i) Planifier ses interventions en considérant attentivement les conséquences possibles de celles-ci</i>	8,1
<i>j) Encadrer des groupes d'élèves et offrir des périodes de récupération</i>	7,7
<i>k) Intégrer les technologies de l'information et des communications</i>	5,8
<i>l) Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves</i>	8,1
<i>m) S'impliquer dans des projets collectifs au sein de l'école</i>	7,6
<i>n) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique</i>	8,3
<i>o) Participer aux réunions de travail</i>	8,2
<i>p) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	7,8
<i>q) Évaluer son enseignement (reconnaître ses forces, mais aussi les possibilités d'erreur et tenter de les comprendre)</i>	8,7
<i>r) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions</i>	9,3
MOYENNE	8,1
ÉCART-TYPE	0,9

Nous remarquons ici que la moyenne des autoévaluations des compétences est relativement élevée (8,1) et l'écart-type est petit (0,9). Les compétences les plus fortement évaluées sont dans l'ordre: l'exercice éthique de la profession (compétence #12 du référentiel du MEQ (2001a), r), la communication claire et correcte dans la langue d'enseignement (compétence #2, b), l'animation de situations d'apprentissage

(compétence #4, d), la gestion de classe (compétence #6, g), et l'évaluation de son propre enseignement (compétence #11, q). Les compétences les plus faibles chez les participants sont: l'intégration des TIC (compétence #8, k), l'implication dans des projets collectifs au sein de l'école (compétences #9 et 10, m), l'encadrement de groupes d'élèves et l'offre de périodes de récupération (compétence#7, j), l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (compétence #7, h), et l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (compétence #11, p). Cette autoévaluation positive semble pour l'instant peu discriminante en termes d'adaptation, étant donné que l'écart-type de la moyenne des autoévaluations est minime (0,9).

4.1-1.2. Résultats généraux sur l'adversité

Rappelons que les participants de l'étude devaient autoévaluer leur stress quotidien au travail durant quatre semaines consécutives, sur une échelle de 1 (stress le plus faible) à 10 (stress le plus élevé). Nous souhaitons ainsi vérifier qu'ils vivaient du stress (indice subjectif d'adversité) en œuvrant en milieux défavorisés, contexte potentiellement dérangeant (indice objectif d'adversité). De plus, le journal de bord à compléter durant quatre semaines devait nous permettre d'observer des fluctuations dans ce stress et offrir la possibilité aux enseignantes et enseignants d'expliquer qualitativement ce stress (facultatif).

4.1-1.2.1. Niveaux de stress atteints

La Figure 5 montre les niveaux de stress maximum atteints par les participants. Ainsi, 21 des 23 enseignantes et enseignants rapportent un stress maximal de 7 ou plus, ce qui correspond à un stress allant de modérément élevé à très élevé. Cependant, les deux personnes n'ayant pas dépassé le niveau 5 ne peuvent pas être considérées stressées et ne peuvent donc pas être évaluées au point de vue de la résilience, car leur indice subjectif d'adversité n'est pas concluant.

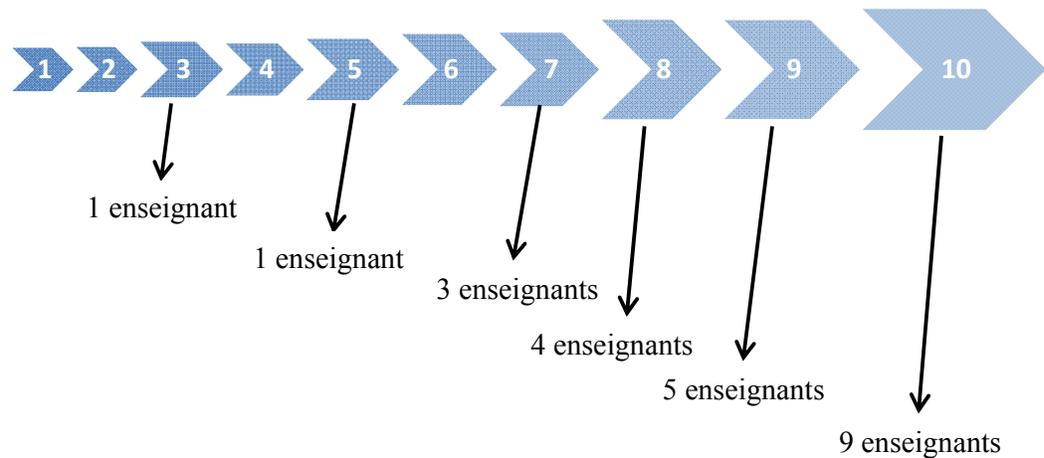


FIGURE 5 - NIVEAUX DE STRESS MAXIMUM ATTEINTS PAR LES PARTICIPANTS

4.1-1.2.2. Fluctuations et évolution du stress

En termes de variations, nous avons observé des fluctuations plus ou moins importantes du niveau de stress chez dix-huit participants. Trois d'entre eux ont montré des fluctuations mineures, alors que pour les deux participants n'ayant pas atteint un niveau plus élevé que 5, nous observons très peu sinon pas de variations. Plus précisément, sept personnes ont atteint les niveaux extrêmes de 1 et 10, six ont atteint le niveau 1 sans atteindre le niveau 10 et deux ont touché le niveau 10, mais pas le 1. Pour ce qui est des huit autres, l'étendue des niveaux de stress relevés va souvent de 2 à 7, 8 ou 9 (Tableau XVIII).

Nous avons aussi tenté d'observer l'évolution du stress au cours de chacune des semaines (lundi au vendredi) et à travers les quatre semaines durant lesquelles les journaux de stress ont été complétés. Rien de particulier n'est ressorti; certains participants sont plus stressés en début de semaine, en milieu de semaine ou en fin de semaine, et cela varie souvent d'une semaine à l'autre. Il en est de même pour la succession des semaines; aucune semaine n'a semblé plus ou moins stressante pour l'ensemble des participants. Nous ne pouvons donc pas relever d'argumentation logique expliquant la progression du stress d'une journée à l'autre ou d'une semaine à l'autre. Le Tableau XVIII montre l'évaluation du stress de tous les participants.

TABLEAU XVIII - ÉVALUATION DU STRESS DES PARTICIPANTS

<i>Participants</i>	Étendue des niveaux de stress	Présence de fluctuations dans les niveaux de stress	Indice subjectif d'adversité
1	2-7	Un peu	Oui
2	1-7	Un peu	Oui
3	2-8	Oui	Oui
4	2-8	Oui	Oui
5	1-10	Oui	Oui
6	2-8	Oui	Oui
7	1-10	Oui	Oui
8	1-9	Oui	Oui
9	1-7	Oui	Oui
10	2-8	Un peu	Oui
11	2-10	Oui	Oui
12	1-3	Non	NON
13	1-10	Oui	Oui
14	1-10	Oui	Oui
15	2-10	Oui	Oui
16	2-9	Oui	Oui
17	2-9	Oui	Oui
18	1-10	Oui	Oui
19	1-9	Oui	Oui
20	1-10	Oui	Oui
21	2-9	Oui	Oui
22	1-5	Très peu	NON
23	1-10	Oui	Oui

4.1-1.2.3. Raisons évoquées pour expliquer un stress élevé

Tel que mentionné plus tôt, les participants avaient la possibilité de préciser des raisons expliquant leur stress élevé ou faible. Les raisons plus fréquemment relevées pour justifier un stress élevé sont présentées dans le Tableau XIX.

TABLEAU XIX - RAISONS ÉVOQUÉES POUR EXPLIQUER UN STRESS ÉLEVÉ

<i>Raisons évoquées</i>	Nombre de participants (/23)
<i>Gestion de classe difficile et problèmes avec les élèves</i>	13
<i>Manque de temps et charge de travail</i>	11
<i>Correction, préparation, bulletins, activités complexes</i>	9
<i>Rencontres ou problèmes avec les parents</i>	9
<i>Fêtes ou activités spéciales</i>	8
<i>Problèmes organisationnels/administratifs</i>	7
<i>Manque de patience, fatigue, frustration</i>	7
<i>Température (ex: tempête de neige)</i>	6
<i>Raisons personnelles (ex: conflits à la maison)</i>	6

Ainsi, les causes majeures de stress chez les enseignantes et enseignants qui ont participé à notre étude sont les difficultés rencontrées avec les élèves et la charge de travail à effectuer dans un temps insuffisant.

4.1-1.2.4. Raisons évoquées pour expliquer un stress faible

À l'inverse, le Tableau XX montre les raisons évoquées pour justifier un stress faible.

TABLEAU XX – RAISONS ÉVOQUÉES POUR EXPLIQUER UN STRESS FAIBLE

<i>Raisons évoquées</i>	Nombre de participants (/23)
<i>Journée pédagogique ou demi-journée avec les élèves</i>	15
<i>Aucun imprévu, belle journée, calme</i>	7
<i>Détente ou congé maladie</i>	5
<i>Participation à un perfectionnement</i>	5

Nous pouvons constater que, bien que les participants aient été moins portés à indiquer les raisons d'un stress faible que d'un stress élevé, plus de la moitié de ceux-ci (65%) ont mis en évidence le fait que les journées où la présence des élèves était réduite étaient pour eux des journées moins stressantes.

4.1-1.3. Résultats généraux sur la résilience

Rappelons encore une fois que l'évaluation de la résilience se fait à partir de trois indices: 1) mesure du risque, 2) mesure de l'adaptation positive, 3) association du risque et de l'adaptation positive. Dans cette étude, le stress, la qualité de vie au travail et l'autoévaluation des compétences professionnelles permettent d'évaluer les deux premiers indices; nous avons d'ailleurs constaté que 21 des 23 enseignantes et enseignants expérimentent les deux conditions essentielles pour parler de résilience. À l'aide d'une stratégie basée sur les résultats des personnes de l'échantillon (Luthar & Cushing, 1999), nous pouvons associer les deux pour obtenir un indice de la résilience. Afin de renforcer cette évaluation, nous avons également relevé, à l'aide du logiciel *QDAMiner*, la proportion des facteurs de risque et de protection divulgués dans les entretiens effectués avec les participants; cette analyse de type plus qualitatif permet de valider notre interprétation de leur degré de résilience. Ainsi, nous présentons d'abord des résultats généraux concernant les facteurs de risque et de protection, puis nous

revenons ensuite à notre classification des participants en fonction de leur degré de résilience.

Le Tableau XXI permet d'abord d'observer la répartition globale des facteurs de risque et de protection dans le discours des 23 enseignantes et enseignants. Dans l'ensemble, il est possible de remarquer une prédominance des facteurs de protection (62,6%) par rapport aux facteurs de risque (37,3%). De plus, parmi les facteurs de risque, les facteurs environnementaux sont majoritaires, alors que nous pouvons observer l'effet inverse du côté des facteurs de protection, soit que nous avons relevé davantage de facteurs personnels qu'environnementaux.

TABLEAU XXI - PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION (23 CAS)

	Proportions (%)	Nombre de codes/ total de codes
<i>Facteurs de risque</i>		
<i>Personnels</i>	12,6%	725/ 5743
<i>Environnementaux</i>	24,7%	1420/ 5743
<i>Facteurs de protection</i>		
<i>Personnels</i>	50,7%	2912/ 5743
<i>Environnementaux</i>	11,9%	686/ 5743
<i>TOTAL</i>	99,9%	5743/ 5743

4.1-1.3.1. Facteurs de risque

En nous penchant sur les proportions des occurrences des divers facteurs de risque pour l'ensemble de l'échantillon de la recherche (Tableau XXII), nous constatons que les facteurs de risque personnels les plus fréquents dans le discours des participants sont les sentiments négatifs (fatigue, tristesse, colère) (21,7%); le sentiment d'incompétence, d'inutilité, faible sentiment de valeur, peu de confiance en soi (peu de reconnaissance, insécurité, ne pas donner ses idées), faible sentiment d'autoefficacité (17,7%); la difficulté à placer une limite ou à faire une coupure entre travail et vie personnelle (16,1%); et les pauvres habiletés de vie, de même que les faibles habiletés et compétences professionnelles (15%).

Du côté des facteurs de risque environnementaux, les conditions de stress variées (ex: charge de travail, problèmes avec les élèves ou les parents, être stressé ou blessé de quelque chose) se démarquent nettement du lot (76,3%), pour l'ensemble des

participants. Le manque d'aide et de support (8,2%) et les difficultés au plan des relations entre les membres de l'école (7,5%) viennent ensuite.

TABLEAU XXII - PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE RISQUE (23 CAS)

	Proportions	Extraits de discours représentatif ³⁸
Facteurs de risque Personnels		
<i>Isolement, peu d'implication, faible sociabilité</i>	5,1%	« L'équipe ici, je ne peux pas dire que je suis très proche de l'équipe, parce que ce n'est pas une équipe qui est très unie. » (E20) ³⁹
<i>Lieu de contrôle externe</i>	2,2%	« À l'école, ça ce serait passé différemment parce que j'ai plus d'aide, j'ai la direction, la TES, j'ai du monde qui peuvent le chercher quand il est en crise, tandis que là-bas, la situation était différente, j'étais en sortie, je ne l'avais pas l'aide. » (E8)
<i>Dépendance, peu d'autonomie</i>	1,2%	« Physiquement aussi, ça m'a mis à terre complètement, je me dis, non, c'est sûr que ça me prend un appui et ça a aidé qu'il y ait une autre directrice et ça a aidé les collègues aussi mais je ne ferai pas deux ans là. » (E5)
<i>Vision pessimiste du futur, peu de motivation, désintérêt</i>	8,7%	« Faut qu'on le fasse [communiquer avec les parents] mais ce n'est pas nécessairement quelque chose qui me plaît énormément. » (E10)
<i>Rigidité</i>	1,4%	« ... Du fait que je suis quelqu'un de très structuré, très ordonné, des fois ça m'énerve quand les obstacles, s'il y a des imprévus puis c'est dû à un manque de professionnalisme. » (E4)
<i>Sentiment d'incompétence, d'inutilité, faible sentiment de valeur, peu de confiance en soi (peu de reconnaissance, insécurité, ne pas donner ses idées), faible sentiment d'autoefficacité</i>	17,7%	« Ces journées-là je me sens déchirée...avant de faire mes crises, j'aimerais ça pouvoir avoir plus de confiance mais non je ne l'ai pas, ça me dérange. » (E13)
<i>Faible sentiment d'accomplissement (défi non relevé, objectifs non atteints)</i>	6,5%	« Des journées où je vais me dire, on a tourné en rond, on a rien fait, mais ce n'est pas grave, on recommence demain une autre journée. » (E11)
<i>Attentes irréalistes, trop élevées ou trop faibles envers soi-même</i>	2,1%	« Fait que moi-même, peut-être que je me mettais de la pression aussi, peut-être trop et en plus c'est la première fois que je faisais la 1 ^{re} année. » (E15)
<i>Sentiments négatifs (fatigue, tristesse, colère)</i>	21,7%	« Je suis fatiguée à la fin d'une journée, mais là c'est moins pire. » (E18)
<i>Pauvres habiletés de vie, faibles habiletés et compétences professionnelles</i>	15%	« Ils [les élèves] sont sur le bord de la porte et je ne sais pas encore ce que je vais faire. » → pas de planification – compétence # 3 (E10)

³⁸ Les extraits représentent des exemples d'unités codées dans chacun des codes, mais rappelons que plusieurs codes peuvent être attribués à une même unité (jusqu'à concurrence de huit codes : quatre codes pour la grille « résilience » et quatre pour la grille « réflexion »).

³⁹ E signifie enseignante ou enseignant.

<i>Pas de limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	16,1%	« Non, bien souvent je transporte ma classe avec moi à la maison. » (E7)
<i>Incapacité ou non envie d'apprendre</i>	0,1%	« Il y a une personne ressource qui n'est pas elle, en après-midi, je ne sais pas si je vais y aller, parce que je n'en retire pas... grand-chose... » (E1)
<i>Peu d'expérience</i>	1,8%	« Une chose était ressortie, qui m'avait beaucoup touchée, c'est que quand t'as pas d'expérience et que les émotions sont là, tu cries tout le temps, t'es plus émotive et tu ne valorises pas tes comportements. » (E3)
<i>Peu d'intérêt pour développement professionnel et formation continue</i>	0,4%	« Mais les formations et tout ça, maintenant, il manque de suppléants énormément, alors les formations c'est souvent le soir, maintenant ils proposent le soir avec une rémunération mais moi je ne suis pas disponible du tout le soir. » (E10)
TOTAL	100%	
Environnementaux		
<i>Relations sociales pauvres ou conflits entre les membres</i>	7,5%	« C'est drôle à dire, mais relations interpersonnelles, c'est pas fort. » (E20)
<i>Règles et politiques confuses ou floues</i>	2,3%	« Je l'ai su pas mal d'avance, je savais que je devais me présenter là mais je n'avais pas d'indications sur ce que je devais dire. » (E20)
<i>Attentes faibles ou irréalistes de la part du milieu</i>	1,8%	« ... À ce moment-ci de l'année, c'est toujours plus difficile parce qu'on se fait demander beaucoup de choses, de tous bords, de tous côtés, il y a plein d'activités spéciales, alors là tu regardes ton agenda et tu te dis : quand est-ce que je vais pouvoir faire ça et oups, on avait cette activité-là. » (E17)
<i>Peu d'aide et de support</i>	8,2%	« Pas de support, le conseiller pédagogique, il n'est là que deux jours/semaine, peut-être un manque de support dans les gros développements de projet qui peut-être effacerait cette angoisse, ce stress... » (E21)
<i>Rigidité</i>	3%	« Faut tout le temps faire lire [à la direction] les papiers qu'on veut envoyer aux parents. » (E8)
<i>Conditions stressantes autres (ex: charge de travail, problèmes avec élèves ou parents, être stressé ou blessé de quelque chose)</i>	76,3%	« Ça fait à peu près trois semaines, ici c'est une classe très, très difficile et il y a des élèves qui ont des plans d'intervention établis d'avance et j'ai plusieurs élèves qu'après tant d'avertissements ils doivent aller chez R., l'éducateur spécialisé. » (E5)
<i>Peu de soutien et d'encouragement de la part de l'entourage</i>	0,1%	« Je me le fais souvent reprocher, plan personnel aussi... mon chum est tanné et je lui parle souvent des mes élèves... faut que je me contienne, je sais qu'il n'aime pas ça... » (E20)
<i>Autres conditions stressantes personnelles ou dans l'entourage (ex: décès, maladie)</i>	0,6%	« Moi, je suis mère monoparentale avec deux enfants, là... j'ai une sécurité d'emploi qui fait que je n'ose pas faire le saut. » (E11)
TOTAL	99,8%	

4.1-1.3.2. Facteurs de protection

En ce qui concerne les facteurs de protection (Tableau XXIII), les habiletés de vie (ex: résolution de problèmes, recherche de compromis, respect), habiletés et compétences professionnelles dominent très fortement (60,5%). Suivent de très loin la flexibilité (6%) et le sentiment d'accomplissement (5,8%).

TABLEAU XXIII - PROPORTIONS DES OCCURENCES DES FACTEURS DE PROTECTION (23 CAS)

	Proportions	Extraits de discours représentatif
Facteurs de protection		
Personnels		
<i>Altruisme, participation active à des causes, sociabilité</i>	2,8%	« Être sociable, donner nos idées, écouter, être à l'écoute des autres... communiquer beaucoup, beaucoup... collaborer au niveau planification, leçons, devoirs, au niveau pédagogique... » (E15)
<i>Sens de l'humour</i>	0,8%	« Le calme, d'utiliser les mots, de dédramatiser les situations, d'en rire finalement , de montrer que moi aussi je fais des erreurs, donc eux ils peuvent se tromper aussi. Je pense que c'est important... » (E9)
<i>Lieu de contrôle interne</i>	2,6%	« J'essaie aussi, je sais qu'on a des services de l'éducateur spécialisé mais j'essaie que ce soit moi qui règle, que j'aie pas besoin de me servir de l'éducateur parce que pour moi, c'est moi qui est... les enfants ont une personne à écouter et c'est à moi à gérer le conflit et de mécontente avec les élèves quand ça arrive. » (E14)
<i>Indépendance, autonomie</i>	0,6%	« Je suis d'abord et avant tout une personne qui essaie de s'organiser avec ses affaires et de toujours faire ce qu'il faut. » (E14)
<i>Vision optimiste du futur, motivation, énergie</i>	3,1%	« Moi, j'étais super contente, à haute voix je me suis dit dans mon auto en revenant, j'aime ma job, j'aime ça rencontrer les parents. » (E22)
<i>Flexibilité</i>	6%	« Ce n'est pas accepter tout ce que les autres vont dire mais c'est... on s'ouvre de manière à améliorer son enseignement pour le bien-être des élèves. » (E7)
<i>Sentiment de compétence, d'utilité, sentiment de valeur, confiance en soi (reconnaissance, appréciation), sentiment d'autoefficacité</i>	4,3%	« Je sens que je fais du bon travail, même si je suis assez retirée je sais que mon travail est apprécié. » (E14)
<i>Sentiment d'accomplissement (défi relevé, objectifs atteints, satisfaction)</i>	5,8%	« Je peux me sentir fière, parce que je trouve que j'ai eu des bonnes interventions ou je suis arrivée à faire tout ce que j'avais planifié ou encore j'ai senti que j'ai eu un bon contact avec un enfant. » (E14)
<i>Sentiment d'appartenance</i>	0,1%	« Pour ça, ça fait une dynamique le fun, vraiment un sentiment d'appartenance au groupe. » (E20)
<i>Attentes réalistes envers soi-même</i>	3,1%	« Je ne prends pas tout sur mes épaules, je vais en parler en PIA et on va regarder ce qu'on peut faire, il y a une équipe multi, avec eux si t'as besoin de plus de temps avec la TES, on va s'entendre... » (E3)

<i>Habiletés de vie (ex : résolution de problèmes, recherche de compromis, respect), habiletés et compétences professionnelles</i>	60,5%	« Peut-être les obstacles, c'est plus en réunion avec le personnel, là il peut y avoir confrontation d'idées, de points de vue, d'objectifs pédagogiques ou... là c'est de faire attention sur ce qu'on dit et comment on le dit... pour ne pas blesser personne. » (E12)
<i>Limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	3,4%	« Je n'apporte pas de travail, par le fait même pas de coquerelles. » (E10)
<i>Capacité et envie d'apprendre</i>	2,1%	« Je suis très sensible à ça et je vais lire des articles sur le sujet, les différences ethniques, comment ça peut jouer sur l'académique, sur les apprentissages... » (E23)
<i>Expérience</i>	2%	« Sinon, de plus en plus j'ai confiance en... mon expérience fait en sorte que j'ai plus confiance. » (E14)
<i>Intérêt pour le développement professionnel et la formation continue</i>	3%	« Oui et pour le perfectionnement, j'aime assister aux colloques à chaque année, le congrès [...], il y en a aussi en juin. » (E6)
TOTAL	100,2%	
Environnementaux		
<i>Relations sociales ou bonne entente entre les membres</i>	27,8%	« Avec la direction... j'ai une très bonne relation avec autant la directrice pédagogique adjointe, le matin quand je vais arriver, ça va être la même chose, bonjour. » (E11)
<i>Participation signifiante</i>	0,2%	« Tu vois, je suis responsable d'école s'il y a quoi que ce soit, donc la direction me fait confiance. » (E4)
<i>Attentes élevées mais réalistes</i>	0,3%	« Il y a beaucoup de demandes, on travaille tout le temps comme ça [titulaire qui assiste la spécialiste d'arts durant son cours], à moins qu'il y ait des temps morts mais souvent ce sont des gros projets. » (E6)
<i>Aide et support</i>	38,5%	« En fait... j'ai géré ça en allant chercher l'aide dans l'école, auprès de la direction, de la psycho-éducatrice, de la TES. » (E12)
<i>Flexibilité</i>	1,8%	« Parfois, tous les membres du cycle, on se remet en question, après cette remise en question, on s'ajuste. » (E7)
<i>Conditions positives autres (ex : bonnes relations avec élèves ou parents)</i>	27,8%	« Ça se déroule bien, les parents sont quand même intéressés à venir voir comment ça se passe ... Les parents sont réceptifs. » (E19)
<i>Soutien et encouragement de la part de l'entourage</i>	2,9%	« En fait, j'ai eu l'écoute de mon conjoint à la maison, qui, lui, est enseignant, mais à l'université. » (E18)
<i>Valeurs et habiletés de vie de l'entourage</i>	0,2%	« C'est là que t'es bien, t'oublies pas que c'est ta famille en priorité. » (E10)
<i>Conditions positives autres dans l'entourage</i>	0,6%	« T'es ici pourquoi ? T'es là pour les élèves et oublie pas des fois quand j'ai un pépin, ce que je fais, oublie pas, t'as trois enfants à la maison. » (E10)
TOTAL	100,1%	

Dans les facteurs de protection environnementaux, l'aide et le support (38,5%), les bonnes relations sociales entre les membres de l'école (27,8%) et les conditions positives autres (ex: bonnes relations avec les élèves ou les parents) (27,8%) sont les principaux facteurs relevés pour l'ensemble des participants.

4.1-1.3.3. Résilience

Une fois ces analyses générales effectuées pour l'ensemble des 23 enseignantes et enseignants, nous avons examiné les résultats individuels. La proportion des facteurs de risque et de protection a donc été calculée pour chacun. Nous en avons dégagé la moyenne et l'écart type afin de savoir si chaque participant avait mis en valeur plus de facteurs de risque ou de protection que la moyenne de l'échantillon, dans son entretien. La moyenne de la proportion des facteurs de risque pour les 23 cas est de 35,3% et l'écart-type de 9,5%. Pour ce qui est des facteurs de protection, la moyenne est de 64,8% et l'écart-type est aussi de 9,5%. Nous avons dégagé des barèmes pour déterminer si chaque personne relevait plus ou beaucoup plus de facteurs de risque que la moyenne, ou plus ou beaucoup plus de facteurs de protection que la moyenne. Ainsi, par une stratégie d'analyse basée sur les résultats des personnes, nous avons tenté d'associer risque et adaptation positive. Le Tableau XXIV présente les barèmes retenus.

TABLEAU XXIV - BARÈMES DE LA PROPORTION DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION

	Proportion des facteurs de risque	Proportion des facteurs de protection
<i>Beaucoup plus de facteurs de protection que la moyenne (FP +)</i>	0% - 25%	75% - 100%
<i>Plus de facteurs de protection que la moyenne (FP)</i>	26% - 35%	65% - 74%
<i>Plus de facteurs de risque que la moyenne (FR)</i>	36% - 44%	56% - 64%
<i>Beaucoup plus de facteurs de risque que la moyenne (FR -)</i>	45% - 100%	0% - 55%

En tenant compte de ces barèmes, nous avons classé chaque participant dans ces catégories (FP+, FP, FR, FR-). Ajoutant à cela le degré d'adaptation (ISQVT) et l'indice subjectif d'adversité (stress) dont nous avons parlé plus tôt (Tableaux XIV et XVIII), nous avons dégagé quatre degrés sur un continuum de résilience :

- Très résilient (TR) → adaptation très positive, stress, beaucoup plus de facteurs de protection que la moyenne;
- Résilient (R) → adaptation positive, stress, plus de facteurs de protection que la moyenne;
- Peu résilient (PR) → adaptation négative, stress, plus de facteurs de risque que la moyenne;
- Non résilient (NR) → adaptation très négative, stress, beaucoup plus de facteurs de risque que la moyenne.

L'évaluation de la résilience des participants, basée sur ces critères, est présentée au Tableau XXV. Rappelons que les deux personnes ne rapportant pas de stress ne peuvent pas être évaluées au point de vue de leur résilience, car il s'agit d'une condition essentielle (adversité).

TABLEAU XXV - ÉVALUATION DE LA RÉSILIENCE DES PARTICIPANTS

<i>Participants</i>	Degré d'adaptation	Indice subjectif d'adversité	Facteurs de risque et protection	Évaluation du degré de résilience
1	Négative	Oui	FP	Peu résilient *
2	Très positive	Oui	FP	Très résilient *
3	(Positive)	Oui	FP	Résilient
4	(Positive)	Oui	FP	Résilient
5	Très négative	Oui	FR -	Non résilient
6	(Positive)	Oui	FP	Résilient
7	(Négative)	Oui	FR -	Peu résilient *
8	(Négative)	Oui	FR	Peu résilient
9	(Positive)	Oui	FR	Résilient *
10	Négative	Oui	FR	Peu résilient
11	(Positive)	Oui	FP	Résilient
12	(Négative)	NON	FP +	IMPOSSIBLE
13	Très négative	Oui	FR	Non résilient *
14	Positive	Oui	FP	Résilient
15	(Négative)	Oui	FR	Peu résilient
16	Négative	Oui	FR	Peu résilient
17	(Positive)	Oui	FR	Résilient *
18	Négative	Oui	FP	Peu résilient *
19	Très positive	Oui	FP +	Très résilient
20	(Négative)	Oui	FR -	Peu résilient *
21	(Positive)	Oui	FP	Résilient
22	Négative	NON	FP	IMPOSSIBLE
23	Positive	Oui	FP	Résilient

* L'astérisque signifie que l'évaluation peut varier selon le critère d'évaluation employé; dans ces cas-là, c'est le critère basé sur le degré d'adaptation qui prévaut.

Le Tableau XXVI montre la répartition des 21 autres enseignantes et enseignants selon leur degré de résilience. Nous pouvons observer que la majorité des participants se retrouvent dans les catégories centrales (résilient, peu résilient). Aussi, nous voyons qu'onze participants semblent plus résilients, alors que dix le semblent moins, ce qui est plutôt similaire.

TABLEAU XXVI - RÉPARTITION DES PARTICIPANTS EN FONCTION DE LEUR DEGRÉ DE RÉSILIENCE

<i>Degrés de résilience</i>	Nombre de participants
<i>Très résilient (TR)</i>	2
<i>Résilient (R)</i>	9
<i>Peu résilient (PR)</i>	8
<i>Non résilient (NR)</i>	2
<i>TOTAL</i>	21

Suivant cette classification, nous avons refait le travail de dénombrement des proportions des facteurs de risque et de protection en fonction des catégories de résilience, pour relever des différences, le cas échéant. Le Tableau XXVII et la Figure 6 illustrent ces résultats.

TABLEAU XXVII - PROPORTIONS DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION EN FONCTION DU DEGRÉ DE RÉSILIENCE

	Proportions (%)			
	Nombre de codes/ total de codes			
	TR	R	PR	NR
<i>Facteurs de risque</i>				
<i>Personnels</i>	7,3% 20/ 273	10,3% 217/ 2101	15,9% 373/ 2352	13,8% 96/ 698
<i>Environnementaux</i>	18,3% 50/ 273	22,5% 472/ 2101	24,7% 580/ 2352	36% 251/ 698
<i>Facteurs de protection</i>				
<i>Personnels</i>	59,7% 163/ 273	55,4% 1163/ 2101	48,7% 1145/ 2352	37,4% 261/ 698
<i>Environnementaux</i>	14,7% 40/ 273	11,9% 249/ 2101	10,8% 254/ 2352	12,9% 90/ 698
<i>TOTAL</i>	100% 273/ 273	100,1 % 2101/ 2101	100,1% 2352/ 2352	100,1% 698/698

Nous constatons d'emblée que pour tous les groupes (TR, R, PR et NR), les facteurs de risque sont majoritairement environnementaux et les facteurs de protection sont davantage personnels qu'environnementaux. Cependant, nous pouvons noter que la proportion des facteurs de risque environnementaux progresse et que les facteurs de protection personnels régressent de façon importante, à mesure que s'amenuise le degré

de résilience. L'écart entre les quatre degrés de résilience pour les facteurs de risque personnels et les facteurs de protection environnementaux n'est pas aussi important, mais il suit la même logique.

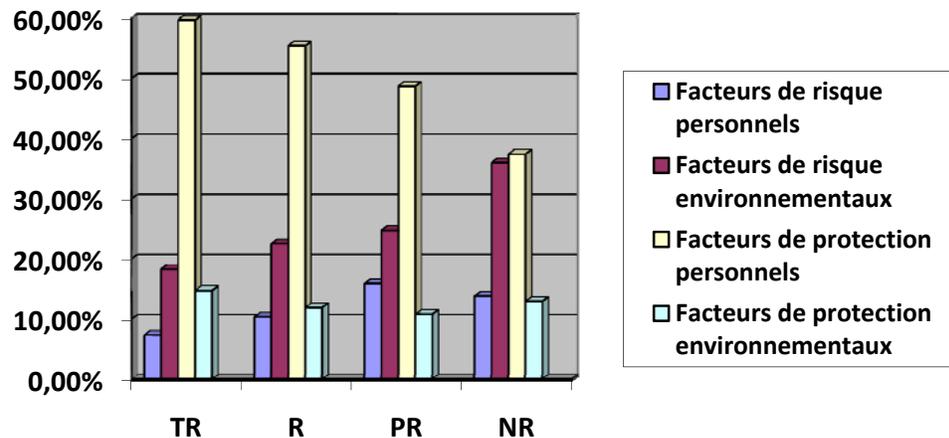


FIGURE 6 - HISTOGRAMME DES PROPORTIONS DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION EN FONCTION DU DEGRÉ DE RÉSILIENCE

Plus spécifiquement, le Tableau XXVIII montre la proportion de chacun des facteurs de risque en fonction du degré de résilience. Un premier constat général permet de remarquer que le nombre de facteurs de risque relevés est moins élevé chez les très résilients (9 facteurs) que chez les trois autres groupes (R = 16, PR = 22, NR = 18). Nous pouvons aussi constater que certains facteurs de risque personnels sont présents chez tous les groupes. Le facteur « sentiment d'incompétence et autres » est présent dans une proportion similaire pour tous les groupes. Le facteur « vision pessimiste du futur, peu de motivation, désintérêt » a été relevé dans tous les groupes, mais est prépondérant chez les très résilients. Les sentiments négatifs et l'absence de coupure entre travail et vie personnelle se retrouvent eux aussi dans tous les groupes, mais leur importance diminue à mesure que le degré de résilience diminue. Le facteur « pauvres habiletés de vie, faibles habiletés et compétences professionnelles » se retrouve également partout, mais avec moins d'importance pour le groupe très résilient que pour les autres. D'autres facteurs ne sont présents que pour certains groupes. Notons, entre autres, les facteurs « isolement, peu d'implication, faible sociabilité » et « faible sentiment d'accomplissement » qui sont totalement absents chez le groupe très résilient. Le lieu de contrôle externe et la dépendance se retrouvent pour leur part uniquement chez les deux groupes les moins résilients (PR et NR). Fait étonnant, le peu d'intérêt pour le développement professionnel est presque uniquement présent chez les très

résilients, bien qu'il ait relativement peu de poids dans ce groupe (5% des facteurs de risque personnels).

TABLEAU XXVIII - PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE RISQUE EN FONCTION DE LA RÉSILIENCE (21 CAS)

	Proportions			
	TR	R	PR	NR
Facteurs de risque – Personnels				
<i>Isolement, peu d'implication, faible sociabilité</i>	-	7,4%	3,5%	7,3%
<i>Lieu de contrôle externe</i>	-	-	2,1%	8,3%
<i>Dépendance, peu d'autonomie</i>	-	-	0,3%	8,3%
<i>Vision pessimiste du futur, peu de motivation, désintérêt</i>	30%	7,4%	7,2%	13,5%
<i>Rigidité</i>	-	0,5%	1,6%	3,1%
<i>Sentiment d'incompétence, d'inutilité, faible sentiment de valeur, peu de confiance en soi (peu de reconnaissance, insécurité, ne pas donner ses idées), faible sentiment d'autoefficacité</i>	15%	19,8%	18,5%	12,5%
<i>Faible sentiment d'accomplissement (défi non relevé, objectifs non atteints)</i>	-	6,5%	7,2%	6,3%
<i>Attentes irréalistes, trop élevées ou trop faibles envers soi-même</i>	-	3,2%	1,9%	1%
<i>Sentiments négatifs (fatigue, tristesse, colère)</i>	25%	24%	19%	16,7%
<i>Pauvres habiletés de vie, faibles habiletés et compétences professionnelles</i>	5%	11,5%	19,3%	11,5%
<i>Pas de limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	20%	18,4%	16,1%	10,4%
<i>Incapacité ou non envie d'apprendre</i>	-	-	0,3%	-
<i>Peu d'expérience</i>	-	1,4%	2,4%	1%
<i>Peu d'intérêt pour développement professionnel et formation continue</i>	5%	-	0,5%	-
TOTAL	100%	100,1%	99,9%	99,9%
Facteurs de risque - Environnementaux				
<i>Relations sociales pauvres ou conflits entre les membres</i>	4%	5,9%	6,6%	13,5%
<i>Règles et politiques confuses ou floues</i>	-	-	5,2%	0,8%
<i>Attentes faibles ou irréalistes de la part du milieu</i>	-	2,5%	1,6%	2%
<i>Peu d'aide et de support</i>	2%	10,8%	6,7%	8,8%
<i>Rigidité</i>	-	3,2%	4,3%	0,8%
<i>Conditions stressantes autres (ex : charge de travail, problèmes avec élèves ou parents, être stressé ou blessé de quelque chose)</i>	94%	76,5%	74,7%	74,1%
<i>Peu de soutien et d'encouragement de la part de l'entourage</i>	-	-	0,3%	-
<i>Autres conditions stressantes personnelles ou dans l'entourage (ex : décès, maladie)</i>	-	1,1%	0,7%	-
TOTAL	100%	100%	100,1%	100%

Au plan des facteurs de risque environnementaux, il y a encore des facteurs présents pour tous les groupes, facteurs pour lesquels on observe parfois les très résilients se détacher du lot (peu d'aide ou support et conditions stressantes autres), ou encore des facteurs dont la proportion augmente à mesure que le degré de résilience baisse (relations sociales pauvres ou conflits entre les membres de l'école). Notons en outre que le facteur « règles et politiques confuses ou floues » a été identifié seulement dans les entretiens des enseignantes et enseignants moins résilients (PR et NR).

Dans un autre ordre d'idée, le Tableau XXIX relève les proportions des facteurs de protection dans le discours des participants selon leur degré de résilience. Ici, il n'y a pas vraiment de différence entre les groupes au point de vue du nombre de facteurs identifiés. Tous les groupes semblent avoir parlé de flexibilité, de sentiment de compétence et autres, de coupure entre travail et vie personnelle, et ce, dans une proportion semblable. D'autres facteurs ont aussi été relevés chez les quatre groupes, mais sont plus importants chez certains groupes: habiletés de vie et habiletés et compétences professionnelles (le groupe TR se démarque des autres), sentiment d'accomplissement (l'importance diminue avec l'affaiblissement du degré de résilience).

Pour les facteurs de protection environnementaux, les bonnes relations sociales à l'école sont relevées dans tous les groupes, mais ce facteur semble prépondérant chez les résilients et les peu résilients. Le facteur « aide et le support à l'école » est aussi présent partout, mais nettement surreprésenté chez les non résilients. Les « conditions positives autres » prennent de moins en moins d'importance à mesure que le degré de résilience diminue. Enfin, le groupe très résilient a été le seul à ne pas aborder le soutien et l'encouragement de la part de l'entourage personnel.

TABLEAU XXIX - PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE PROTECTION EN FONCTION DE LA RÉSILIENCE (21 CAS)

	Proportions			
	TR	R	PR	NR
Facteurs de protection – Personnels				
<i>Altruisme, participation active à des causes, sociabilité</i>	1,2%	3%	2,6%	1,9%
<i>Sens de l'humour</i>	1,8%	1,1%	0,4%	0,4%
<i>Lieu de contrôle interne</i>	1,2%	2%	3,5%	2,3%
<i>Indépendance, autonomie</i>	-	0,6%	1%	-
<i>Vision optimiste du futur, motivation, énergie</i>	-	3,6%	2,8%	2,3%
<i>Flexibilité</i>	2,5%	5%	7,6%	7,3%
<i>Sentiment de compétence, d'utilité, sentiment de valeur, confiance en soi (reconnaissance, appréciation), sentiment d'autoefficacité</i>	3,7%	5,1%	4%	2,7%
<i>Sentiment d'accomplissement (défi relevé, objectifs atteints, satisfaction)</i>	11,7%	7,3%	4,8%	1,2%
<i>Sentiment d'appartenance</i>	-	-	0,2%	-
<i>Attentes réalistes envers soi-même</i>	0,6%	3,6%	2,5%	2,7%
<i>Habilités de vie (ex : résolution de problèmes, recherche de compromis, respect), habiletés et compétences professionnelles</i>	70,6%	59,5%	61%	62,1%
<i>Limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	3,1%	3%	2,6%	6,5%
<i>Capacité et envie d'apprendre</i>	-	2,4%	1,9%	3,1%
<i>Expérience</i>	3,7%	1,4%	2%	3,1%
<i>Intérêt pour le développement professionnel et la formation continue</i>	-	2,4%	3,1%	4,6%
TOTAL	100,1%	100%	100%	100,2%
Facteurs de protection – Environnementaux				
<i>Relations sociales ou bonne entente entre les membres</i>	17,5%	32,9%	27,2%	18,9%
<i>Participation signifiante</i>	-	0,4%	-	-
<i>Attentes élevées mais réalistes</i>	-	0,8%	-	-
<i>Aide et support</i>	37,5%	32,9%	36,2%	61,1%
<i>Flexibilité</i>	-	1,2%	3,5%	-
<i>Conditions positives autres (ex : bonnes relations avec élèves ou parents)</i>	45%	29,3%	27,2%	15,6%
<i>Soutien et encouragement de la part de l'entourage</i>	-	1,6%	5,1%	3,3%
<i>Valeurs et habiletés de vie de l'entourage</i>	-	-	0,4%	-
<i>Conditions positives autres dans l'entourage</i>	-	0,8%	0,4%	1,1%
TOTAL	100%	99,9%	100%	100%

En examinant de nouveau les résultats de l'autoévaluation des compétences professionnelles en fonction des regroupements (Tableau XXX), nous constatons que les moyennes des autoévaluations et des scores d'autoévaluations diminuent avec la réduction du degré de résilience. Rappelons que la moyenne pour les 23 enseignantes et enseignants est de 8,1/10 alors que le score moyen est de 144/180. Les groupes plus résilients (TR et R) se situent sur cette limite ou au-dessus, alors que les moins résilients

(PR et NR) sont en-dessous. Cela vient en quelque sorte conforter les regroupements de résilience que nous avons faits.

TABLEAU XXX - MOYENNE DES AUTOÉVALUATIONS ET DES SCORES D'AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN FONCTION DU DEGRÉ DE RÉSILIENCE (21 CAS)

	TR	R	PR	NR
<i>Moyenne des autoévaluations (/10)</i>	9,2	8,1	7,9	7,7
<i>Moyenne des scores d'autoévaluation (/180)</i>	160	145	140	139

Ainsi, cette première partie des analyses descriptives transversales a permis de tracer un portrait de l'adaptation positive (QVT et autoévaluation des compétences professionnelles), du stress, ainsi que des facteurs de risque et de protection de notre échantillon de 23 enseignantes et enseignants œuvrant en milieux défavorisés. Nous avons donc pu, à l'aide de ces indices, évaluer la résilience de 21 d'entre eux, deux ne rapportant aucun stress. Ceux-ci ont été répartis en quatre groupes représentant divers degrés sur un continuum de résilience: 1) très résilient (2 participants), résilient (9), peu résilient (8) et non résilient (2). Il est déjà possible de constater quelques différences entre ces groupes au point de vue des facteurs de risque et de protection, de même que pour l'autoévaluation des compétences professionnelles. Toutefois, notre objectif principal étant de mettre à jour des liens entre la résilience et la réflexion sur la pratique, nous devons à présent centrer nos analyses sur ce deuxième concept.

4.1-2. Caractérisation de la réflexion

Tel qu'expliqué dans le chapitre de méthode, les entretiens ont été codés afin de faire ressortir les différentes étapes du processus de réflexion et les contenus de cette réflexion. Rappelons que l'entretien était divisé en deux parties: l'incident critique et le sosie. Puisque ces deux parties étaient constituées différemment et exigeaient chacune une forme particulière de réflexion sur la pratique, nous les avons codées de manière spécifique; c'est la raison pour laquelle les résultats sont présentés distinctement.

4.1-2.1. Processus de réflexion

L'incident critique se prête particulièrement bien à l'analyse du processus de réflexion. Le protocole d'entretien a été élaboré pour que la mise en situation de base ainsi que chaque question de l'intervieweur permettent de cerner chacune des cinq

étapes. L'étape d'action (#1) comprend principalement les faits décrivant l'incident. Pour sa part, le retour sur l'action (#2) englobe les buts et objectifs visés, les émotions vécues et la durée de l'événement. Le problème (#3) est pour sa part un énoncé synthétique des différentes dimensions de l'incident. Ces trois premières étapes ont été découpées de cette façon pour le codage, mais dans la réalité, elles sont difficiles à distinguer véritablement, car la personne fait un retour réflexif sur un incident passé, dont nous n'avons pas été personnellement témoin. Elles sont donc traitées ensemble pour les analyses. L'étape des solutions (#4) inclut toutes les stratégies utilisées pour résoudre le problème, les informations utilisées pour prendre les décisions et les conséquences anticipées des diverses options. La 5^e étape, celle du jugement, est constituée des apprentissages réalisés au cours ou à l'issue de l'incident, des erreurs relevées (ou choses à faire autrement) et du jugement positif ou négatif (regard critique) que la personne pose sur l'incident. En cours de codage, nous avons réalisé que certains enseignants et enseignantes apportaient des changements dans leur pratique suite à cet incident critique, faisant même, parfois, un retour sur les changements apportés. Cela représente un retour aux phases d'action et de retour sur l'action dans le processus de réflexion; ces étapes ont été ajoutées et considérées distinctement, car elles ne peuvent pas être perçues comme la description de base de l'incident puisqu'elles adviennent à la fin du processus.

Le Tableau XXXI et la Figure 7 montrent la répartition de chacune des étapes du processus de réflexion dans le discours de l'ensemble des 23 participants. Nous pouvons d'emblée constater que la description de l'incident et du problème occupent à eux seuls la moitié de cette partie de l'entretien. Le cinquième est accordé aux solutions et au jugement respectivement. Un faible pourcentage des unités codées se rapporte au retour à la phase d'action (4%), ce qui nous semble toutefois normal puisque seulement 16 des 23 enseignantes et enseignants ont abordé cet aspect.

TABLEAU XXXI - PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES ÉTAPES DU PROCESSUS (23 CAS)

	Proportion des occurrences (%)	Nombre de codes/ total de codes
IC		
Phase 1 – Action	38,3%	621/ 1621
Phase 2 – Retour sur l'action	12,6%	204/ 1621
Phase 3 – Problème	3,6%	58/ 1621
Phase 4 – Solutions	21,3%	345/ 1621
Phase 5 – Jugement	20,2%	328/ 1621
Retour phase 1 – Changement dans la pratique	3,6%	59/ 1621
Retour phase 2 – Retour sur le changement	0,4%	6/ 1621
	} 54,5%	
	} 4%	
TOTAL	100%	1621 / 1621
Sosie		
Phase 2 – Pratique	43%	1036/ 2409
Phase 3 – Obstacles	30,1%	724/ 2409
Phase 4 – Stratégies	26,9%	649/ 2409
TOTAL	100%	2409 / 2409

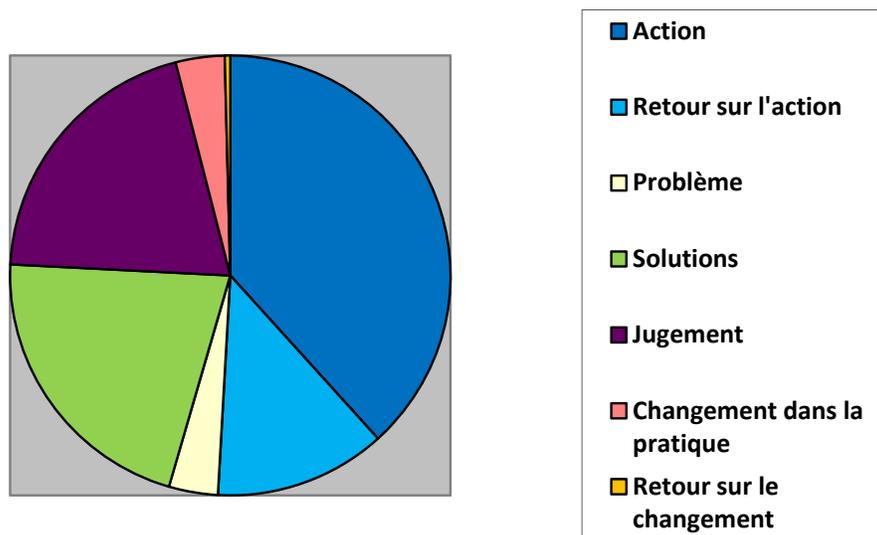


FIGURE 7 - RÉPARTITION DES ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉFLEXION DANS L'INCIDENT CRITIQUE (IC)

En ce qui concerne la partie du sosie, seuls certains aspects du processus de réflexion ont pu être cernés, étant donné la structure de cette technique d'entretien. Les éléments importants de la pratique de l'enseignante ou de l'enseignant peuvent être attribués aux étapes d'action (#1) et de retour sur l'action (#2), les obstacles au problème (#3) et les stratégies pour surmonter ces obstacles aux solutions (#4). Ainsi, le

processus observé n'est pas aussi complet que dans la partie de l'incident critique, mais cela peut tout de même permettre de voir s'il y a une certaine cohérence entre ce que nous avons observé dans les première et deuxième parties de l'entretien.

Le Tableau XXXI et la Figure 8 illustrent la proportion des occurrences relatives aux différentes étapes du processus de réflexion relevées dans le sosie. Nous constatons ici aussi que l'action (pratique) et le problème (obstacles) occupent la plus grande partie du discours de l'ensemble des participants. Près du quart des interventions concerne les solutions.

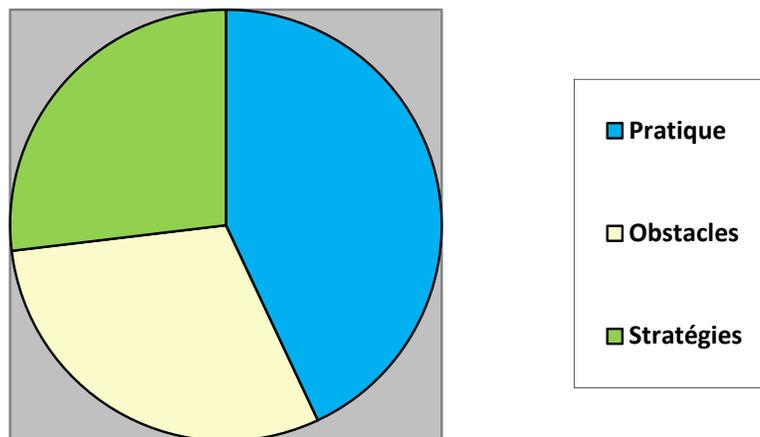


FIGURE 8 - RÉPARTITION DES ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉFLEXION DANS LE SOSIE

Bref, ces premières analyses du processus de réflexion (IC et sosie) montrent que l'ensemble des 23 enseignantes et enseignants accordent une grande importance aux premières étapes du processus (action, retour sur l'action, problème), ce qui a évidemment une répercussion sur les phases de solutions et de jugement, qui semblent moins présentes.

4.1-2.2. *Contenus de réflexion*

Le modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004) présente six niveaux qui reflètent différents contenus de réflexion. Nous avons inclus, dans le niveau « environnement », tout ce qui concerne les élèves ou le milieu de pratique, les collègues, la direction, les parents des élèves, les ressources (matérielles et humaines), la structure administrative et la tâche, l'aménagement physique, et les autres éléments externes à la personne n'entrant pas dans ces catégories (ex: conjoint). Le niveau « comportements » comprend tout ce qui relève de l'organisation ou du fonctionnement

dans la classe, ainsi que ses traits de personnalité, intérêts et habiletés de vie. Les compétences professionnelles et savoirs professionnels formels font partie du niveau « compétences ». Les « croyances » regroupent tout énoncé relatif à l'enseignement, à l'apprentissage, à l'élève ou autres (ex: parents), pour lesquels on ne peut pas identifier de savoir formel. Le niveau « identité » se rapporte aux unités où le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, ou son identité professionnelle sont mis en relief. Enfin, les valeurs profondes et les finalités d'enseignement des participants ont été codées dans le niveau « mission ». Le Tableau XXXII et les Figures 9 et 10 exposent la proportion des occurrences de chaque contenu de réflexion pour les 23 participants.

TABLEAU XXXII - PROPORTION DES OCCURRENCES DES CONTENUS DE RÉFLEXION (23 CAS)

	Proportion des occurrences (%)	Nombre de codes/ total de codes
<i>IC</i>		
<i>Environnement</i>	67,7%	1970/ 2909
<i>Comportements</i>	17,7%	514/ 2909
<i>Compétences</i>	9,0%	263/ 2909
<i>Croyances</i>	5,2%	150/ 2909
<i>Identité</i>	0,3%	8/ 2909
<i>Mission</i>	0,1%	4/ 2909
<i>TOTAL</i>	<i>100%</i>	<i>2909/ 2909</i>
<i>Sosie</i>		
<i>Environnement</i>	48,9%	3347/ 6840
<i>Comportements</i>	30,8%	2107/ 6840
<i>Compétences</i>	15,3%	1048/ 6840
<i>Croyances</i>	4,5%	305/ 6840
<i>Identité</i>	0,3%	23/ 6840
<i>Mission</i>	0,2%	10/ 6840
<i>TOTAL</i>	<i>100%</i>	<i>6840/ 6840</i>

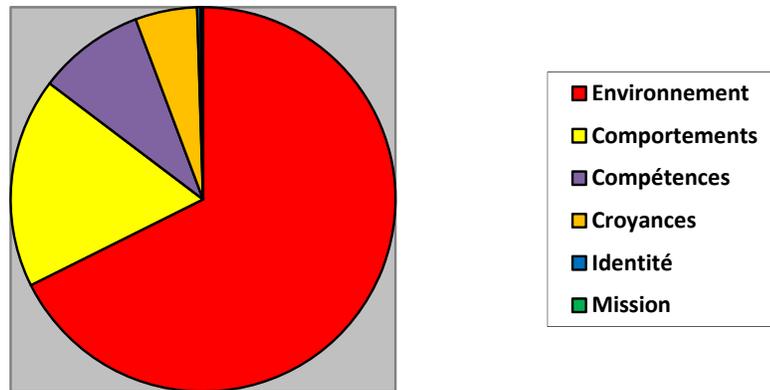


FIGURE 9 - RÉPARTITION DES CONTENUS DE RÉFLEXION DANS L'INCIDENT CRITIQUE

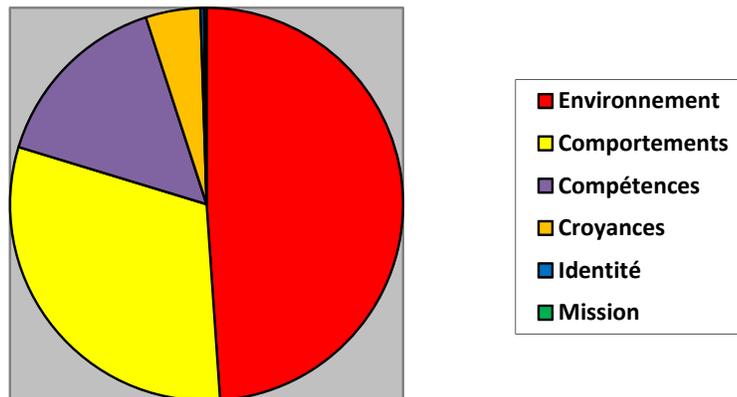


FIGURE 10 - RÉPARTITION DES CONTENUS DE RÉFLEXION DANS LE SOSIE

Que ce soit dans la partie de l'incident critique (Figure 9) ou dans celle du sosie (Figure 10), les contenus liés à l'environnement sont les plus souvent abordés par l'ensemble des participants. Suivent les comportements, les compétences, les croyances, l'identité et la mission. Bien que les résultats soient similaires pour l'incident critique et le sosie, les contenus environnementaux sont un peu moins présents dans le sosie, au profit des comportements et des compétences. Comme nous savons que plus nous nous rapprochons des niveaux du centre dans le modèle des niveaux de changement, plus cela concerne des éléments profondément ancrés dans la personne, il nous semble normal que ces niveaux aient été de moins en moins abordés, en tout cas, moins décelés dans les entretiens.

4.1-3. Réflexion et résilience

Une fois les participants classés en fonction de leur degré de résilience, il semble à présent opportun de tracer un portrait général de la réflexion des enseignantes et enseignants, en fonction de leur résilience. Ce portrait est toutefois approfondi avec les analyses verticales à la section suivante (4.2).

L'examen des résultats obtenus dans l'incident critique (Tableau XXXIII et Figure 11) permet de constater que la proportion des occurrences pour chacune des étapes du processus de réflexion est semblable chez les groupes très résilient, résilient et peu résilient. Notons que ces résultats sont plutôt conformes à ce que nous avons relevé plus tôt pour l'ensemble des 23 participants. Cependant, le groupe non résilient se démarque nettement des autres par la prépondérance accordée aux étapes d'action, de retour sur l'action et de problème (écart de plus de 20% avec les autres), au détriment des phases de solutions et de jugement.

TABLEAU XXXIII - PROPORTION DES OCCURRENCES DES ÉTAPES DU PROCESSUS EN FONCTION DE LA RÉSILIENCE (21 CAS)

	Proportion des occurrences (%)			
	Nombre de codes/ total de codes			
	TR	R	PR	NR
<i>IC</i>				
<i>Action</i>	45% 54/ 120	32,5% 180/ 554	30,6% 185/ 605	67,7% 172/ 254
<i>Retour sur l'action</i>	6,7% } 54,2% 8/ 120	15,7% } 51,6% 87/ 554	14,6% } 48,2% 88/ 605	4,7% } 76,3% 12/ 254
<i>Problème</i>	2,5% 3/ 120	3,4% 19/ 554	3% 18/ 605	3,9% 10/ 254
<i>Solutions</i>	23,3% 28/ 120	23,3% 129/ 554	23,5% 142/ 605	8,3% 21/ 254
<i>Jugement</i>	16,7% 20/ 120	20,4% 113/ 554	24,8% 150/ 605	12,2% 31/ 254
<i>Changement dans la pratique</i>	5% } 5,8% 6/ 120	3,8% } 4,7% 21/ 554	3,6% } 3,6% 22/ 605	3,2% } 3,2% 8/ 254
<i>Retour sur le changement</i>	0,8% 1/ 120	0,9% 5/ 554	-	-
<i>TOTAL</i>	100% 120/120	100% 554/ 554	100, 1% 605/ 605	100% 254/ 254
<i>Sosie</i>				
	TR	R	PR	NR
<i>Pratique</i>	40,2% 66/ 164	46,5% 436/ 937	42,2% 415/ 984	29,6% 58/ 196
<i>Obstacles</i>	25,6% 42/ 164	26,7% 250/ 937	32% 315/ 984	41,8% 82/ 196
<i>Stratégies</i>	34,1% 56/ 164	26,8% 251/ 937	25,8% 254/ 984	28,6% 56/ 196
<i>TOTAL</i>	99,9% 164/ 164	100% 937/ 937	100% 984/ 984	100% 196/ 196

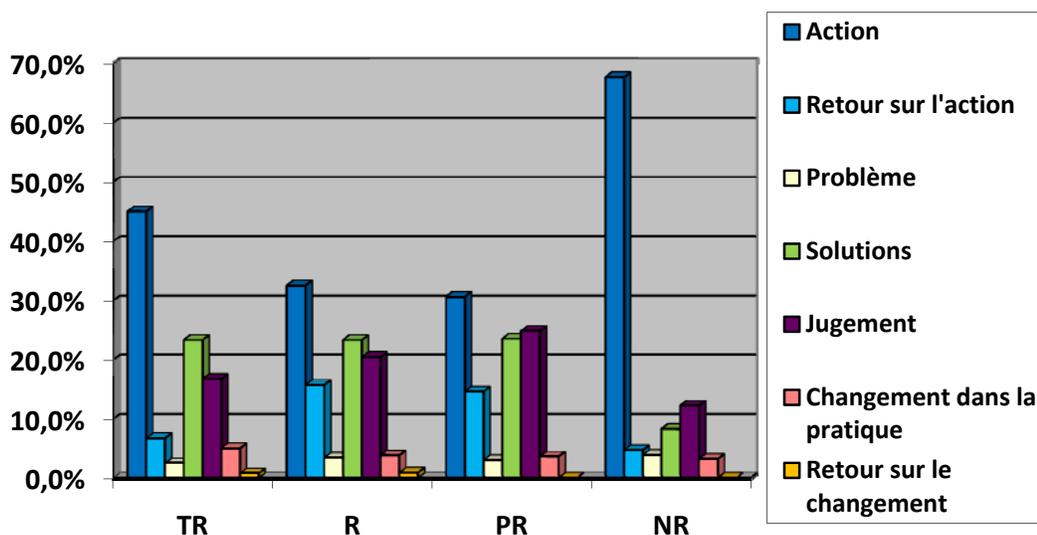


FIGURE 11 - RÉPARTITION DES ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉFLEXION DANS L'IC EN FONCTION DU DEGRÉ DE RÉSILIENCE

Dans la partie du sosie (Tableau XXXIII et Figure 12), nous remarquons encore une fois que le groupe non résilient se détache des autres groupes sur les éléments importants de la pratique. Alors que le pourcentage accordé aux stratégies est plutôt semblable pour les quatre groupes, on voit que l'importance des obstacles dans le discours augmente à mesure que le degré de résilience diminue, laissant un écart de plus de 15% entre le groupe très résilient et le groupe non résilient.

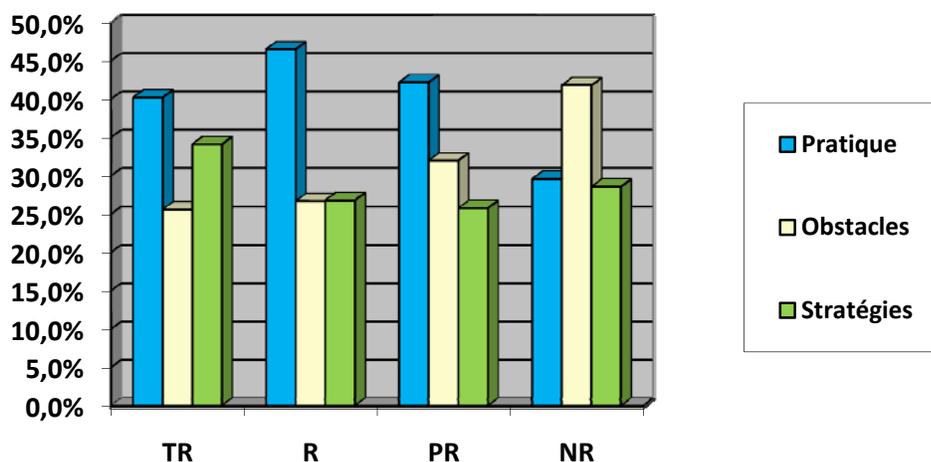


FIGURE 12 - RÉPARTITION DES ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉFLEXION DANS LE SOSIE EN FONCTION DU DEGRÉ DE RÉSILIENCE

En termes de contenus de réflexion, on observe, dans l'incident critique (Tableau XXXIV et Figure 13), que les groupes extrêmes (TR et NR) se distinguent des autres groupes (R et PR), ainsi que des résultats généraux des 23 enseignantes et enseignants. Chez les très résilients, un plus faible pourcentage est accordé à l'environnement et aux comportements que chez les autres groupes, et cela au profit des compétences et des croyances. Pour le groupe non résilient, nous constatons une surreprésentation marquée des contenus environnementaux, au détriment de tous les autres niveaux de réflexion. Les résultats des résilients et peu résilients sont semblables et correspondent globalement aux résultats de l'ensemble des participants.

TABLEAU XXXIV - PROPORTION DES OCCURRENCES DES CONTENUS DE RÉFLEXION EN FONCTION DE LA RÉSILIENCE (21 CAS)

	Proportion des occurrences (%)			
	Nombre de codes/ total de codes			
	TR	R	PR	NR
IC				
<i>Environnement</i>	59,9% 151/ 252	66,7% 588/ 881	63,8% 700/ 1098	82,8% 404/ 488
<i>Comportements</i>	12,7% 32/ 252	19,6% 173/ 881	21,4% 235/ 1098	8,2% 40/ 488
<i>Compétences</i>	13,5% 34/ 252	7,8% 69/ 881	10,2% 112/ 1098	6,6% 32/ 488
<i>Croyances</i>	13,1% 33/ 252	4,8% 42/ 881	4,6% 50/ 1098	2,5% 12/ 488
<i>Identité</i>	0,4% 1/ 252	0,8% 7/ 881	- -	- -
<i>Mission</i>	0,4% 1/ 252	0,3% 2/ 881	0,1% 1/ 1098	- -
TOTAL	100% 252/ 252	100% 881/ 881	100,1% 1098/ 1098	100,1% 488/ 488
Sosie				
<i>Environnement</i>	46,7% 205/ 439	49% 1271/ 2595	49,2% 1435/ 2915	55,5% 355/ 640
<i>Comportements</i>	33,9% 149/ 439	31,8% 824/ 2595	30% 874/ 2915	23,4% 150/ 640
<i>Compétences</i>	13% 57/ 439	15,5% 403/ 2595	15,1% 440/ 2915	16,4% 105/ 640
<i>Croyances</i>	6,4% 28/ 439	3,1% 81/ 2595	5,3% 154/ 2915	4,2% 27/ 640
<i>Identité</i>	-	0,5% 13/ 2595	0,2% 7/ 2915	0,2% 1/ 640
<i>Mission</i>	-	0,1% 3/ 2595	0,2% 5/ 2915	0,3% 2/ 640
TOTAL	100% 439/ 439	100% 2595/ 2595	100% 2915/ 2915	100% 640/ 640

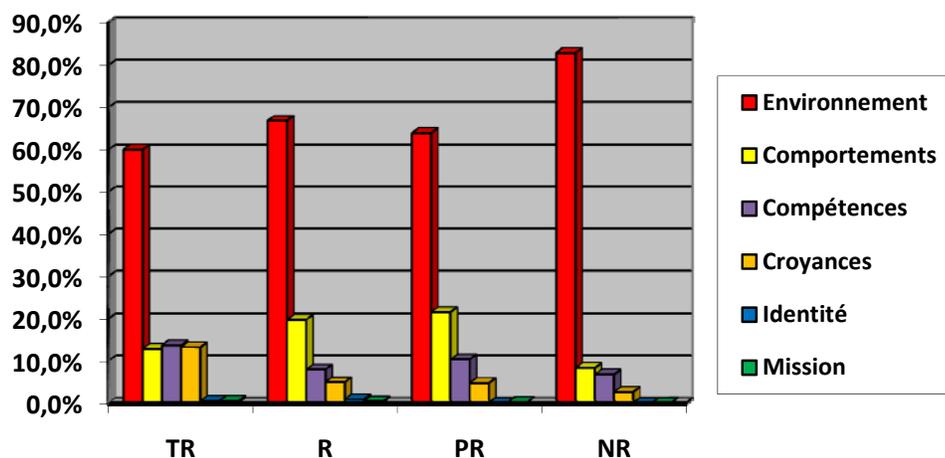


FIGURE 13 - RÉPARTITION DES CONTENUS DE RÉFLEXION DANS L'IC EN FONCTION DU DEGRÉ DE RÉSILIENCE

Pour la partie du sosie (Tableau XXXIV et Figure 14), les résultats des quatre groupes semblent plus similaires et conformes à ce que nous avons relevé plus tôt pour l'ensemble de l'échantillon. Nous pouvons tout de même voir qu'il y a une augmentation progressive des contenus environnementaux et une diminution progressive des comportements à mesure que le degré de résilience diminue.

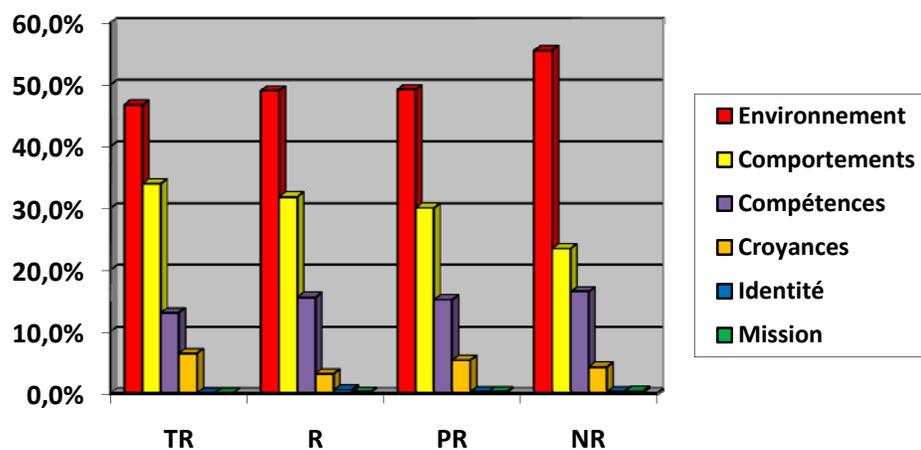


FIGURE 14 - RÉPARTITION DES CONTENUS DE RÉFLEXION DANS LE SOSIE EN FONCTION DU DEGRÉ DE RÉSILIENCE

Ces observations permettent d'ores et déjà de souligner quelques ressemblances et différences au point de vue de la réflexion des enseignantes et enseignants, en fonction de leur degré de résilience. Le groupe se démarquant le plus des autres est sans doute le non résilient. Ces individus sont davantage centrés sur les obstacles et les contenus environnementaux que les autres: « *J'ai une classe où j'ai besoin de beaucoup d'aide et je n'ai pas du tout l'aide que je devrais avoir pour les élèves que j'ai.* » (E5). Étant donné la limite posée par la surreprésentation des groupes centraux (R et PR) par rapport aux groupes extrêmes (TR et PR), il semble pertinent de circonscrire les analyses ultérieures afin de pouvoir les approfondir davantage, tout en accordant une importance équitable à chacun des groupes. Nous avons donc retenu un cas pour chaque degré de résilience et procédons, dans les lignes qui suivent, à des analyses verticales.

4.2- Analyses verticales de quatre cas

Afin de choisir les cas les plus représentatifs de chacun des groupes de résilience, nous nous sommes attardée à l'évaluation de leur résilience, ainsi qu'à leurs résultats au point de vue de la réflexion. Pour les deux groupes extrêmes (TR et NR), comme ils ne sont constitués que de deux personnes et que les résultats de réflexion représentent la moyenne des deux, nous avons identifié le cas le plus résilient de tout l'échantillon et le cas le moins résilient de tous, afin de représenter respectivement les profils très résilient et non résilient. Pour le groupe résilient (9 personnes) et le groupe peu résilient (8 personnes), la tâche a été plus complexe. Dans un premier temps, nous avons repéré, à l'aide des Tableaux XIV, XVIII et XXV, les individus pouvant être classés dans ces catégories et ce, hors de tout doute, en fonction de tous nos critères. À cette étape, seulement deux ou trois personnes pouvaient représenter chaque catégorie de résilience (R et PR). Par la suite, nous avons relevé, pour chacune de ces quelques personnes, les proportions des occurrences des étapes du processus de réflexion et des contenus de réflexion, puis nous les avons comparés aux résultats généraux de réflexion en fonction de leur groupe de résilience respectif. Nous avons ainsi sélectionné deux cas les plus représentatifs de leur groupe d'appartenance de résilience, au point de vue de la réflexion.

4.2-1. Enseignante très résiliente – Anne (cas #19)

Anne est une spécialiste ayant une tâche complète (100%) dans la même école. Elle a six ans d'expérience, dont quatre dans la même école. L'enseignante ne semble pas avoir de problèmes majeurs avec ses nombreux élèves. Elle a l'air d'avoir une bonne relation avec ses collègues, particulièrement ceux du 3^e cycle, avec qui elle a plus de contacts. Avec la direction aussi, sa relation semble bonne.

4.2-1.1. Évaluation de la résilience d'Anne (TR)

Anne a été évaluée très résiliente, selon les différents critères que nous avons établis. Dans les lignes qui suivent, nous revenons sur cette évaluation en approfondissant l'analyse avec les différentes informations que nous possédons concernant cette enseignante.

4.2-1.1.1. Adaptation

4.2-1.1.1.1. ISQVT

Selon nos données (Tableau XXXV), les résultats d'Anne à l'ISQVT sont inférieurs aux résultats moyens de l'échantillon. Plus encore, ses résultats pour l'état, le but et le score ISQVT sont situés à plus d'un écart type de la moyenne, ce qui montre qu'elle se démarque clairement des autres participants.

TABLEAU XXXV - COMPARAISON DES RÉSULTATS À L'ISQVT POUR ANNE PAR RAPPORT À L'ÉCHANTILLON

	Anne	Moyenne de l'échantillon (23 cas)	Écart-type
<i>État</i>	21,13	38,96	10,47
<i>But</i>	10,78	17	4,33
<i>Score ISQVT</i>	2,14 ⁴⁰	5,55	2,65

Si nous revenons au Tableau XIII, nous constatons qu'Anne peut aisément se situer dans le groupe des personnes ayant une adaptation très positive car elle rejoint tous les critères correspondant à cette catégorie (score ISQVT entre 0 et 3 – 2,14 –, rang centile entre 80 et 100 – 80 –, et nombre d'éléments insatisfaisants inférieur à 5 – 1). Le seul élément relevé insatisfaisant pour l'enseignante était lié au stress en dehors du travail. À l'inverse, un bon nombre d'items (8) étaient jugés satisfaisants (écart nul):

⁴⁰ Fait à noter, cette enseignante a omis de compléter la dernière partie du questionnaire, celle où on questionnait l'importance relative de chacun des aspects du travail. Ainsi, pour obtenir l'écart pondéré pour tous les items et pour le score ISQVT, nous avons dû lui attribuer l'importance moyenne de l'échantillon, ce qui pourrait avoir joué légèrement sur ses résultats personnels.

bénéfices marginaux, charge émotionnelle, compétitivité, relation avec le supérieur, diversité des tâches, exigences physiques, ressources d'aide aux employés, rôle à jouer dans l'organisation.

Par ailleurs, l'entretien a permis d'approfondir certains aspects sur le perfectionnement et la formation, le sentiment d'appartenance, l'efficacité au travail et la compétence en lien avec le type de travail. Les écarts pour ces items étaient tous relativement faibles (inférieurs à 2), mais l'enseignante s'est tout de même prononcée sur ces aspects. Pour le perfectionnement et la formation, Anne trouve que comme spécialiste, elle a très peu de collègues, à vrai dire aucun dans son école, avec qui elle peut échanger sur le sujet; cet aspect se retrouve donc un peu négligé, mais elle ajoute par ailleurs que cela ne lui manque pas tant que ça. Cependant, elle avoue qu'elle aimait bien se retrouver, auparavant, avec quelques autres spécialistes du réseau. Ensemble, ils pouvaient partager sur leur tâche, leurs réalités, leurs projets, etc., mais comme ils n'avaient pas beaucoup de moments disponibles pour se retrouver, ces rencontres ont cessé. Anne dit participer à un congrès de son domaine pour combler l'aspect perfectionnement, mais elle ne sent pas que le tout lui soit pleinement bénéfique, car elle n'a pas le temps d'échanger réellement avec les autres, ce qui la rend un peu insatisfaite. Pour son sentiment d'appartenance, l'enseignante se considère très satisfaite puisqu'elle a une tâche complète dans la même école et qu'elle y enseigne depuis quatre ans. Elle sent qu'elle a sa place dans l'école et qu'elle est impliquée dans les prises de décisions. En termes d'efficacité au travail, Anne considère qu'elle manque de temps, particulièrement pour approfondir certaines notions avec les élèves, même si elle est globalement satisfaite de ce qu'elle accomplit avec eux. Elle se sent donc compétente par rapport au type de travail qui lui est demandé.

4.2-1.1.1.2. Autoévaluation des compétences

Pour ce qui est de l'autoévaluation de ses compétences professionnelles, Anne a une moyenne et un score supérieurs aux résultats des 23 enseignantes et enseignants (moyenne: 8,1; score: 144). Le Tableau XXXVI montre l'autoévaluation qu'elle a faite de toutes ses compétences et habiletés professionnelles.

**TABLEAU XXXVI - AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
D'ANNE**

<i>Compétences et habiletés professionnelles</i>	Autoévaluation (/10)
<i>a) Transmettre des éléments de savoir et de culture</i>	10
<i>b) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit</i>	10
<i>c) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation</i>	8
<i>d) Animer des situations d'enseignement-apprentissage</i>	10
<i>e) Varier ses méthodes pédagogiques en fonction des contenus et des élèves</i>	9
<i>f) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre</i>	9
<i>g) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (gérer la classe)</i>	9
<i>h) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap</i>	7
<i>i) Planifier ses interventions en considérant attentivement les conséquences possibles de celles-ci</i>	9
<i>j) Encadrer des groupes d'élèves et offrir des périodes de récupération</i>	8
<i>k) Intégrer les technologies de l'information et des communications</i>	6
<i>l) Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves</i>	7
<i>m) S'impliquer dans des projets collectifs au sein de l'école</i>	9
<i>n) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique</i>	9
<i>o) Participer aux réunions de travail</i>	9
<i>p) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	10
<i>q) Évaluer son enseignement (reconnaître ses forces, mais aussi les possibilités d'erreur et tenter de les comprendre)</i>	9
<i>r) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions</i>	10
TOTAL SCORE	158
MOYENNE	8,8

Les évaluations les plus élevées se rapportent aux items a, b, d, p et r, ce qui concorde avec les résultats moyens de l'échantillon, sauf pour l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (compétence #11), un élément classé parmi les plus faibles pour l'ensemble des participants. Dans les compétences évaluées plus faiblement, on retrouve les items k, h et l, ce qui correspond aussi globalement aux résultats moyens. Pour expliquer son inefficacité (7/10) à adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (compétence #7), Anne précise que les spécialistes ne sont pas toujours mis au courant des caractéristiques particulières des enfants (difficultés, réalités familiales, santé, etc.); selon elle, cela rend la tâche encore

plus complexe. De plus, elle ajoute que les spécialistes ont généralement plus d'élèves, mais pourtant moins de périodes libres que les titulaires; la charge de travail lui semble donc plus lourde, pour un temps encore plus restreint. Elle termine en précisant que selon elle, les spécialistes doivent réellement être intégrés à l'équipe-école, faire partie des comités, participer aux rencontres de cycles, etc.

À la fin de l'entretien, dans la partie du sosie, nous avons posé quelques questions fermées à l'enseignante afin d'obtenir plus de détails sur des aspects spécifiques du travail enseignant. Anne affirme ainsi accorder du temps à la planification des activités, particulièrement durant ses temps libres dans la journée ou en fin de journée, pour le lendemain. Elle dit aussi faire un retour sur sa pratique, mais plus lorsque les choses se sont moins bien passées. Ce retour a généralement lieu le soir, une fois les élèves partis, et prend la forme d'une réflexion personnelle. Elle n'a pas de journal de bord et ne prend pas de notes sur la classe. L'enseignante affirme faire de la navigation sur Internet, surtout pour aller chercher des informations pour des projets. Au besoin, elle se renseigne aussi au plan pédagogique: « *aller voir sur le portail, le partage d'informations, aller voir comment d'autres ont adapté et tout* ». Bien qu'elle essaie de plus en plus de faire la coupure entre sa vie personnelle et professionnelle, Anne avoue qu'elle fait parfois de la correction à la maison et qu'il lui arrive de continuer de réfléchir aux difficultés de certains élèves. Enfin, à la fin de sa journée de travail, elle se sent « *aussi bien que le matin* », n'étant pas trop stressée ou exténuée. Elle considère aussi qu'elle atteint généralement ses objectifs et est habituellement satisfaite de ses journées.

4.2-1.1.2. Adversité (stress)

En ce qui a trait aux journaux de stress d'Anne, l'étendue des niveaux de stress est de 8, allant de 1 (minimum relevé) à 9 (maximum relevé). Le Tableau XXXVII permet d'observer les fluctuations des indices de stress les plus élevés de l'enseignante au cours des quatre semaines de collecte de ces données. Nous remarquons également que les moments où les stress sont les plus élevés (indices 7, 8, 9) dans la semaine varient.

**TABLEAU XXXVII - FLUCTUATIONS DES INDICES DE STRESS LES PLUS ÉLEVÉS
D'ANNE AU COURS DES QUATRE SEMAINES**

	Semaine 1					Semaine 2					Semaine 3					Semaine 4				
<i>Indice de stress le plus élevé</i>	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
	4	8	5	8	1	7	5	3	1	3	4	8	5	6	7	4	9	5	5	-

En outre, dans ses journaux de stress, l'enseignante a précisé qu'un stress faible était expliqué par une journée pédagogique, alors que certains de ses stress élevés étaient justifiés par les raisons suivantes: le manque de temps libre et la charge de travail, des rencontres avec les parents, l'absence de plusieurs titulaires augmentant la turbulence des élèves.

Lors de l'entretien, nous avons également interrogé Anne afin de comprendre ce que représentaient pour elle les niveaux extrêmes 1 (stress le plus faible) et 10 (stress le plus élevé). Pour elle, un stress de niveau 1 ou faible représente une journée où elle arrive à « rouler » dans sa routine et accomplir toutes ses tâches sans problème. À l'inverse, elle vit un stress élevé lorsqu'elle se sent fatiguée, qu'elle n'a pas l'impression d'être en mesure de faire tout ce qu'elle a à faire et qu'elle doit noter les choses à compléter pour ne rien oublier. Physiquement et émotionnellement, elle ressent surtout de la fatigue à ce moment-là. Elle ajoute cependant que cela lui est rarement arrivé depuis le début de l'année.

Ainsi, comme Anne a atteint un niveau de stress 9 et que nous pouvons observer des fluctuations dans son stress au cours des semaines, nous pouvons considérer qu'elle remplit la deuxième condition de résilience, puisqu'elle vit des conditions adverses.

4.2-1.1.3. Facteurs de risque et de protection (résilience)

Nous venons de voir qu'Anne rencontre les deux conditions essentielles d'évaluation de la résilience. Il ne nous reste qu'à nous intéresser à ses facteurs de risque et de protection. Le Tableau XXXVIII offre d'abord la possibilité de comparer la proportion des facteurs de risque et de protection en général dans le discours d'Anne, avec son groupe d'appartenance (TR) et aussi avec l'échantillon total des 23 participants.

TABLEAU XXXVIII - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION D'ANNE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

	Proportions		
	Anne	Groupe TR	Échantillon (23)
<i>Facteurs de risque</i>			
<i>Personnels</i>	3%	7,3%	12,6%
<i>Environnementaux</i>	12%	18,3%	24,7%
<i>Facteurs de protection</i>			
<i>Personnels</i>	75%	59,7%	50,7%
<i>Environnementaux</i>	10%	14,7%	11,9%
<i>TOTAL</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>99,9%</i>

Force est de constater qu'Anne parle majoritairement et plus que les autres de facteurs de protection (85% de son discours). Cependant, comme la moyenne des enseignantes et enseignants, elle met plus en valeur ses facteurs de protection personnels, alors que du côté des facteurs de risque, ce sont les facteurs environnementaux qui ressortent. En consultant de nouveau le Tableau XXIV, nous pouvons confirmer qu'Anne se situe dans la catégorie « Beaucoup plus de facteurs de protection que la moyenne », ce qui valide l'évaluation de résilience que nous avons faite: cette enseignante peut effectivement être considérée très résiliente, selon tous nos critères (Tableau XXV).

Par ailleurs, les Tableaux XXXIX et XL permettent d'observer avec plus de précision les différents facteurs de risque et de protection relevés dans l'entretien avec Anne, et de comparer ces résultats avec le groupe très résilient et avec l'échantillon complet. Pour les facteurs de risque (Tableau XXXIX), nous remarquons qu'Anne n'en mentionne qu'un très petit nombre. Au plan personnel, nous n'avons pu identifier que le facteur « pas de limite ou coupure entre le travail et la vie personnelle » dans ses propos. Les facteurs environnementaux qu'elle a identifiés touchent la difficulté dans les relations sociales entre les membres de l'école et, en grande majorité, les « conditions stressantes autres », touchant particulièrement les parents ou les élèves. Par exemple: « *Disons des élèves peut-être plus surexcités ou des chicanes en classe ou des élèves qui peuvent par les commentaires des autres peuvent se sentir blessés, les petits moutons noirs qui se font toujours picosser par les autres.* »

TABLEAU XXXIX - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE RISQUE D'ANNE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>Facteurs de risque – Personnels</i>	Proportions		
	Anne	Groupe TR	Échantillon (23)
<i>Isolement, peu d'implication, faible sociabilité</i>	-	-	5,1%
<i>Lieu de contrôle externe</i>	-	-	2,2%
<i>Dépendance, peu d'autonomie</i>	-	-	1,2%
<i>Vision pessimiste du futur, peu de motivation, désintérêt</i>	-	30%	8,7%
<i>Rigidité</i>	-	-	1,4%
<i>Sentiment d'incompétence, d'inutilité, faible sentiment de valeur, peu de confiance en soi (peu de reconnaissance, insécurité, ne pas donner ses idées), faible sentiment d'autoefficacité</i>	-	15%	17,7%
<i>Faible sentiment d'accomplissement (défi non relevé, objectifs non atteints)</i>	-	-	6,5%
<i>Attentes irréalistes, trop élevées ou trop faibles envers soi-même</i>	-	-	2,1%
<i>Sentiments négatifs (fatigue, tristesse, colère)</i>	-	25%	21,7%
<i>Pauvres habiletés de vie, faibles habiletés et compétences professionnelles</i>	-	5%	15%
<i>Pas de limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	100%	20%	16,1%
<i>Incapacité ou non envie d'apprendre</i>	-	-	0,1%
<i>Peu d'expérience</i>	-	-	1,8%
<i>Peu d'intérêt pour développement professionnel et formation continue</i>	-	5%	0,4%
TOTAL	100%	100%	100%
<i>Facteurs de risque - Environnementaux</i>	Anne	Groupe TR	Échantillon (23)
<i>Relations sociales pauvres ou conflits entre les membres</i>	8,3%	4%	7,5%
<i>Règles et politiques confuses ou floues</i>	-	-	2,3%
<i>Attentes faibles ou irréalistes de la part du milieu</i>	-	-	1,8%
<i>Peu d'aide et de support</i>	-	2%	8,2%
<i>Rigidité</i>	-	-	3%
<i>Conditions stressantes autres (ex : charge de travail, problèmes avec élèves ou parents, être stressé ou blessé de quelque chose)</i>	91,7%	94%	76,3%
<i>Peu de soutien et d'encouragement de la part de l'entourage</i>	-	-	0,1%
<i>Autres conditions stressantes personnelles ou dans l'entourage (ex : décès, maladie)</i>	-	-	0,6%
TOTAL	100%	100%	99,8%

TABLEAU XL - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE PROTECTION D'ANNE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>Facteurs de protection – Personnels</i>	Proportions		
	Anne	Groupe TR	Échantillon (23)
<i>Altruisme, participation active à des causes, sociabilité</i>	-	1,2%	2,8%
<i>Sens de l'humour</i>	4%	1,8%	0,8%
<i>Lieu de contrôle interne</i>	-	1,2%	2,6%
<i>Indépendance, autonomie</i>	-	-	0,6%
<i>Vision optimiste du futur, motivation, énergie</i>	-	-	3,1%
<i>Flexibilité</i>	2,7%	2,5%	6%
<i>Sentiment de compétence, d'utilité, sentiment de valeur, confiance en soi (reconnaissance, appréciation), sentiment d'autoefficacité</i>	4%	3,7%	4,3%
<i>Sentiment d'accomplissement (défi relevé, objectifs atteints, satisfaction)</i>	14,7%	11,7%	5,8%
<i>Sentiment d'appartenance</i>	-	-	0,1%
<i>Attentes réalistes envers soi-même</i>	-	0,6%	3,1%
<i>Habilités de vie (ex : résolution de problèmes, recherche de compromis, respect), habiletés et compétences professionnelles</i>	66,7%	70,6%	60,5%
<i>Limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	2,7%	3,1%	3,4%
<i>Capacité et envie d'apprendre</i>	-	-	2,1%
<i>Expérience</i>	5,3%	3,7%	2%
<i>Intérêt pour le développement professionnel et la formation continue</i>	-	-	3%
TOTAL	100,1%	100,1%	100,2%
<i>Facteurs de protection – Environnementaux</i>	Anne	Groupe TR	Échantillon (23)
<i>Relations sociales ou bonne entente entre les membres</i>	50%	17,5%	27,8%
<i>Participation signifiante</i>	-	-	0,2%
<i>Attentes élevées mais réalistes</i>	-	-	0,3%
<i>Aide et support</i>	-	37,5%	38,5%
<i>Flexibilité</i>	-	-	1,8%
<i>Conditions positives autres (ex : bonnes relations avec élèves ou parents)</i>	50%	45%	27,8%
<i>Soutien et encouragement de la part de l'entourage</i>	-	-	2,9%
<i>Valeurs et habiletés de vie de l'entourage</i>	-	-	0,2%
<i>Conditions positives autres dans l'entourage</i>	-	-	0,6%
TOTAL	100%	100%	100,1%

Les facteurs de protection (Tableau XL) sont plus nombreux. Au point de vue personnel, ses résultats suivent globalement les résultats de son groupe et se rapprochent aussi de l'échantillon. On constate chez Anne une majorité d'habiletés de vie et d'habiletés et compétences professionnelles. La citation suivante est liée à la compétence de pilotage des situations d'apprentissage et d'évaluation (compétence #4):

« *Et puis sinon je les mets tout de suite au travail, une fois que tout ça est fait, on commence et on fait souvent des petits retours sur ce qui s'est fait la période d'avant, puis je ne suis jamais assise, je suis toujours en train de me promener.* » Les facteurs « relations sociales ou bonne entente entre les membres » et « conditions positives autres » (ex: « *Donc les parents me connaissent, le contact se fait plus facilement.* ») sont les deux facteurs environnementaux mis en valeur dans l'entretien d'Anne.

Bref, en détaillant le profil de résilience d'Anne, nous pouvons constater qu'elle semble être nettement plus satisfaite de sa situation au travail et se juge plus compétente que la moyenne des participants (adaptation très positive), malgré le fait qu'elle rapporte un certain stress (indice subjectif d'adversité). De plus, nous observons qu'elle relève davantage de facteurs de protection que les autres; cela confirme qu'Anne est une enseignante très résiliente.

4.2-1.2. *Caractérisation de la réflexion d'Anne (TR)*

4.2-1.2.1. Processus de réflexion

Au point de vue de sa réflexion sur la pratique, Anne a été en mesure d'aborder toutes les étapes du processus de réflexion à partir de la mise en situation initiale de l'incident critique. Quelques questions supplémentaires (codes « question posée ») ont cependant permis d'approfondir certains aspects, surtout pour l'étape du retour sur l'action. Le Tableau XLI présente des extraits d'entretien illustrant chacune des étapes du processus et ce, pour les deux parties de l'entretien (incident critique et sosie). Cela permet de comprendre le type de citation qui a été classée dans chacune des catégories. Notons que l'incident critique d'Anne concerne des difficultés relationnelles entre les élèves.

TABLEAU XLI - EXTRAITS DE L'ENTRETIEN D'ANNE CODÉS DANS LE PROCESSUS DE RÉFLEXION

IC	Extraits d'entretien
Action	« Je pense que c'est un événement qui est arrivé cette année, un élève de 3 ^e année qui se fait toujours agacer par les autres, qui n'est pas très bien accepté. » (faits liés à l'élève)
Retour sur l'action	« J'ai trouvé ça extrêmement triste, des petits moutons noirs on en voit toujours dans les écoles et on aimerait ça que ça n'existe pas mais il y a en a toujours un ou une. » (émotions)
Problème	« C'est sûr que ça, moi, ça vient me chercher un peu et comme on les voit juste deux heures/semaine, c'est difficile, on n'a pas le temps de faire de système de coopération où on peut s'asseoir, où les enfants peuvent vraiment exprimer la dynamique de la classe, ce qu'ils aiment, ce qu'ils aiment moins bien. »
Solutions	« C'est sûr que ça m'a pris un peu de mon temps, il a fallu que j'arrête et on a fait une pause et on a essayé de mettre comment on se sentirait si toi t'étais à la place de... essayer de les faire réfléchir et après ça, je leur ai posé des questions, comment vous pensez qu'elle se sent ? Est-ce que c'est correct ? Qu'est-ce qu'on devrait faire ? »
Jugement	« Disons que j'ai plus réalisé l'importance du système de coopération, du retour en classe et que de prendre un temps d'arrêt, même si on est spécialiste, même si on ne les a pas beaucoup, ça vaut beaucoup sur la gestion de classe. » (apprentissage)
Changement dans la pratique	-
Retour sur le changement	-
Sosie	Extraits d'entretien
Pratique	« C'est sûr que je leur parle toujours en anglais mais... j'en ai beaucoup qui viennent me parler aussi quand ils ont terminé le travail et sinon quand ils ont terminé leur travail, ils ont des livres, ils ont du travail autogéré. » (contexte avec les élèves)
Obstacles	« Les élèves à qui tu vas leur dire : voici le travail à faire, tu donnes les explications et puis bon ça va placoter entre eux. »
Stratégies	« D'habitude, juste en les voyant et une petite tape sur l'épaule, en disant leur nom ou juste en pointant : I'm watching you... Ils savent là. »

Le Tableau XLII, pour sa part, montre en détail l'analyse du processus de réflexion de cette enseignante, en permettant de faire des comparaisons avec les résultats du groupe très résilient de même qu'avec l'échantillon complet. Dans l'incident critique, nous remarquons qu'Anne a des résultats similaires à son groupe ainsi qu'à l'échantillon global, à l'exception de quelques aspects. Par exemple, l'enseignante a un peu moins parlé des faits, du problème et des solutions que les autres. Dans le même sens, nous observons l'absence de citation associée à des changements

effectués dans la pratique suite à l'incident critique. Inversement, une plus grande part de ses propos se rattache au jugement.

TABLEAU XLII - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉFLEXION D'ANNE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>IC</i>	<i>Anne</i>	<i>Groupe TR</i>	<i>Échantillon (23)</i>
<i>Action</i>	33,3%	45%	38,3%
<i>Retour sur l'action</i>	13,9% } 50%	6,7% } 54,2%	12,6% } 54,5%
<i>Problème</i>	2,8%	2,5%	3,6%
<i>Solutions</i>	19,4%	23,3%	21,3%
<i>Jugement</i>	30,6%	16,7%	20,2%
<i>Changement dans la pratique</i>	-	5% } 5,8%	3,6% } 4%
<i>Retour sur le changement</i>	-	0,8%	0,4%
<i>TOTAL</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
<i>Sosie</i>	<i>Anne</i>	<i>Groupe TR</i>	<i>Échantillon (23)</i>
<i>Pratique</i>	56%	40,2%	43%
<i>Obstacles</i>	24%	25,6%	30,1%
<i>Stratégies</i>	20%	34,1%	26,9%
<i>TOTAL</i>	<i>100%</i>	<i>99,9%</i>	<i>100%</i>

Dans la partie du sosie, nous pouvons constater qu'elle a accordé davantage d'importance aux éléments de sa pratique que son groupe très résilient et que l'échantillon total. Nous remarquons aussi une légère prédominance des obstacles sur les stratégies par rapport au groupe TR, mais cet écart est presque identique à l'échantillon global.

4.2-1.2.2. Contenus de réflexion

Pour les contenus de réflexion, nous pouvons voir, dans le Tableau XLIII, des extraits de l'entretien d'Anne. Les proportions des occurrences des divers contenus de réflexion dans le discours d'Anne sont quant à eux présentés au Tableau XLIV. Ces résultats sont encore une fois comparés à ceux du groupe très résilient et de l'ensemble des 23 participants.

TABEAU XLIII - EXTRAITS DE L'ENTRETIEN D'ANNE CODÉS DANS LES CONTENUS DE RÉFLEXION

IC	Extraits d'entretien
<i>Environnement</i>	« Mais cette élève, c'est une élève qui dérange beaucoup... » (élève)
<i>Comportements</i>	« Je leur donne toujours la possibilité de choisir leur équipe et quand je vois que ça ne fonctionne pas, à ce moment-là j'interviens. » (fonctionnement en classe)
<i>Compétences</i>	« Disons que j'ai plus réalisé l'importance du système de coopération, du retour en classe et que de prendre un temps d'arrêt, même si on est spécialiste, même si on ne les a pas beaucoup, ça vaut beaucoup sur la gestion de classe. » (compétence #6, gestion de classe)
<i>Croyances</i>	« Mais en même temps, ça [le fait de choisir à leur place] aurait créé plus de colère [chez les élèves] qu'autre chose. Et ce n'est pas ça que je veux vraiment. » (croyance sur l'élève)
<i>Identité</i>	-
<i>Mission</i>	« On essaie de développer beaucoup, les faire penser par eux-mêmes, les faire prendre part à la vie dans la classe. » (finalité)
Sosie	Extraits d'entretien
<i>Environnement</i>	« Je trouve que les parents qui sont impliqués dans la vie de leur enfant et qui viennent voir comment ça se passe, je trouve qu'ils sont bien impliqués et ils cherchent à savoir. » (parents)
<i>Comportements</i>	« En fait, c'est que moi quand ils ont trois devoirs de pas faits, ils ont une conséquence automatique. » (fonctionnement en classe)
<i>Compétences</i>	« C'est sûr que je planifie toujours à l'avance, dès que j'ai un temps libre, j'essaie de regarder plus loin ce que je peux faire, planifier, faire les photocopies et tout mais comme ça fait quelque temps que j'enseigne, mine de rien le rythme, on le sait. » (compétence #3, planification)
<i>Croyances</i>	« Les spécialistes, d'habitude, on n'est pas tellement en demande, mais pour [ma spécialité] les parents se sentent concernés, donc c'est bien. » (croyance sur les parents)
<i>Identité</i>	-
<i>Mission</i>	-

Dans la partie de l'incident critique, nous observons qu'Anne a accordé moins d'importance que les autres aux contenus environnementaux, au profit des comportements et des compétences. Les contenus de l'environnement les plus fréquents concernent les élèves (90%). La proportion accordée aux croyances est légèrement inférieure au groupe TR, mais par ailleurs supérieure au groupe total. Nous pouvons aussi voir une absence de contenus « identité », mais plus de contenus « mission » que pour les autres.

Par ailleurs, dans le sosie, les résultats d'Anne sont semblables à son groupe d'appartenance et à l'échantillon complet. Tout comme dans l'incident critique, ses interventions ont moins touché l'environnement, et davantage ses comportements et

compétences, même si les écarts sont moins importants. Ici, les élèves (37,1%) et les parents (24,2%) sont les éléments environnementaux qui ressortent le plus. Elle accorde plus ou moins la même importance aux croyances que les autres. Tout comme le groupe très résilient, nous dénotons une absence de propos relatifs à l'identité et à la mission, éléments pourtant faiblement présents chez l'ensemble des 23 participants.

TABLEAU XLIV - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES CONTENUS DE RÉFLEXION D'ANNE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>IC</i>	<i>Anne</i>	<i>Groupe TR</i>	<i>Échantillon (23)</i>
<i>Environnement</i>	47,1%	59,9%	67,7%
<i>Comportements</i>	21,4%	12,7%	17,7%
<i>Compétences</i>	18,6%	13,5%	9%
<i>Croyances</i>	11,4%	13,1%	5,2%
<i>Identité</i>	-	0,4%	0,3%
<i>Mission</i>	1,4%	0,4%	0,2%
<i>TOTAL</i>	<i>99,9%</i>	<i>100%</i>	<i>100,1%</i>
<i>Sosie</i>	<i>Anne</i>	<i>Groupe TR</i>	<i>Échantillon (23)</i>
<i>Environnement</i>	40%	46,7%	48,9%
<i>Comportements</i>	36,1%	33,9%	30,8%
<i>Compétences</i>	17,4%	13%	15,3%
<i>Croyances</i>	6,5%	6,4%	4,5%
<i>Identité</i>	-	-	0,3%
<i>Mission</i>	-	-	0,2%
<i>TOTAL</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

Pour conclure cette première analyse verticale, on remarque qu'Anne, une enseignante très résiliente, se distingue de l'échantillon étudié à plusieurs points de vue en ce qui a trait à sa réflexion sur la pratique. Au plan du processus de réflexion, elle aborde moins que les autres les aspects liés aux faits, au problème et aux solutions, au profit de la phase de jugement (IC). Dans le sosie, la majorité de ses interventions se rapporte aux éléments importants de sa pratique. Pour les contenus de réflexion, elle parle moins que les autres de l'environnement, de l'identité et de la mission, pour se concentrer davantage sur les contenus de comportements, de compétences et de croyances, et ce, dans les deux parties de l'entretien.

4.2-2. Enseignante résiliente – Julie (cas #23)

Julie est une jeune enseignante en insertion professionnelle. Elle vient de compléter une maîtrise. En début d'année, elle avait obtenu une tâche complète en temps partagé, soit une journée dans cinq classes différentes (5 x 20%). Suite au départ

d'une enseignante pour congé de maladie, la direction lui a offert de répartir sa tâche autrement, soit quatre jours dans une classe et une journée dans une autre (1 x 80% et 1 x 20%). Elle décrit sa classe de 4^e année comme difficile, mais semble accorder beaucoup d'importance à sa relation avec les élèves. Selon ses dires, elle leur propose des activités intéressantes où ils sont actifs parce que l'enseignement magistral ne fonctionne pas avec eux. Elle a un intérêt pour la Réforme et ne la voit pas de la même manière que la plupart de ses collègues. Elle semble un peu isolée de certains collègues ou collabore davantage avec ceux qui ont plus d'ouverture, car dans cette école, il semble que chacun travaille pour soi. Elle ne semble pas déborder de confiance, mais le fait d'avoir une classe à elle l'a aidée à prendre de l'expérience et de l'assurance.

4.2-2.1. Évaluation de la résilience de Julie (R)

Selon les critères établis, Julie a été évaluée comme une enseignante résiliente. Nous revenons à l'instant sur l'évaluation de son degré d'adaptation, de son stress et de sa résilience.

4.2-2.1.1. Adaptation

4.2-2.1.1.1. ISQVT

Le Tableau XLV montre les résultats de Julie concernant sa qualité de vie au travail. Ceux-ci sont comparés aux résultats moyens de l'échantillon des 23 participants. Nous remarquons immédiatement que son état moyen, son but moyen et son score ISQVT (écart moyen) sont inférieurs aux résultats de l'échantillon, en demeurant toutefois à moins d'un écart-type.

TABLEAU XLV - COMPARAISON DES RÉSULTATS À L'ISQVT POUR JULIE PAR RAPPORT À L'ÉCHANTILLON

	Julie	Moyenne de l'échantillon (23 cas)	Écart-type
<i>État</i>	35,47	38,96	10,47
<i>But</i>	15,22	17	4,33
<i>Score ISQVT</i>	3,13	5,55	2,65

Selon les critères d'évaluation du degré d'adaptation (Tableau XIII), Julie aurait une adaptation positive car son score ISQVT se situe entre 3 et 6, son rang centile entre 50 et 80 (68) et nous relevons seulement cinq éléments insatisfaisants dans son travail: revenu, possibilités d'avancement, mutation, compétitivité et facilités. À ce sujet, l'enseignante a précisé qu'il existe très peu de possibilités d'avancement en

enseignement, ce qui l'amènera peut-être même à changer de profession. Elle aborde aussi la question du salaire et des avantages qui sont exactement les mêmes pour tous, peu importe leur degré d'engagement et les efforts consentis à la tâche. Enfin, elle parle du lieu de travail qu'elle trouve délabré, mais pour elle, la clientèle qu'elle aime bien compense pour cet inconvénient.

Nous n'avons pas pu aborder spécifiquement les aspects liés au perfectionnement et à la formation, au sentiment d'appartenance, à l'efficacité au travail et à la compétence avec Julie. Ces éléments semblaient par ailleurs plutôt satisfaisants pour elle (écarts inférieurs à 5) ainsi qu'un grand nombre d'items jugés satisfaisants (écart nul): bénéfices marginaux, sécurité de revenu, horaire de travail, charge émotive, relations avec les collègues, relation avec le supérieur, relation avec l'employeur ou la direction, commentaires et évaluation, participation aux prises de décisions concernant la tâche, absences pour raisons familiales, relation avec le syndicat, ressources d'aide aux employés, conflit de rôle, communication de l'information et agressivité du personnel de l'école.

4.2-2.1.1.2. Autoévaluation des compétences

Les résultats de Julie en ce qui concerne l'autoévaluation de ses compétences professionnelles se situent légèrement sous la moyenne des 23 participants de l'étude (moyenne: 8,1; score total: 144). Le Tableau XLVI offre un portrait détaillé de cette autoévaluation.

Julie considère que son degré de compétence est maximal pour les compétences suivantes: planification des interventions (i), intégration des technologies (compétence #8, k), évaluation de son propre enseignement (q), exercice éthique des fonctions (compétence #12, r). Ces deux derniers aspects ont également été mis en évidence chez l'ensemble des enseignantes et enseignants. À l'inverse, elle se considère très peu efficace pour encadrer des groupes d'élèves et offrir des périodes de récupération, de même que pour s'impliquer dans des projets collectifs au sein de l'école. Ces deux éléments ont aussi été cotés plus faiblement par les autres.

TABLEAU XLVI - AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE JULIE

<i>Compétences et habiletés professionnelles</i>	Autoévaluation (/10)
<i>a) Transmettre des éléments de savoir et de culture</i>	8
<i>b) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit</i>	9
<i>c) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation</i>	7
<i>d) Animer des situations d'enseignement-apprentissage</i>	9
<i>e) Varier ses méthodes pédagogiques en fonction des contenus et des élèves</i>	6
<i>f) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre</i>	9
<i>g) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (gérer la classe)</i>	9
<i>h) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap</i>	7
<i>i) Planifier ses interventions en considérant attentivement les conséquences possibles de celles-ci</i>	10
<i>j) Encadrer des groupes d'élèves et offrir des périodes de récupération</i>	4
<i>k) Intégrer les technologies de l'information et des communications</i>	10
<i>l) Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves</i>	9
<i>m) S'impliquer dans des projets collectifs au sein de l'école</i>	4
<i>n) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique</i>	8
<i>o) Participer aux réunions de travail</i>	6
<i>p) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	6
<i>q) Évaluer son enseignement (reconnaître ses forces, mais aussi les possibilités d'erreur et tenter de les comprendre)</i>	10
<i>r) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions</i>	10
TOTAL SCORE	141
MOYENNE	7,8

Aux questions supplémentaires posées à la fin de la partie du sosie, Julie a d'abord répondu qu'elle accorde du temps à la planification, surtout durant les périodes où elle est libérée. Elle arrive aussi plus tôt le matin pour préparer ses choses. Elle planifie généralement une ou deux semaines à l'avance, mais il arrive qu'elle fasse des ajustements au jour le jour. Julie affirme aussi qu'elle fait un retour sur la journée pour évaluer son enseignement, surtout le soir, dans la voiture ou à la maison. Ce retour prend davantage la forme d'une réflexion personnelle et semble concerner les activités qui n'ont pas vraiment fonctionné comme elle le croyait. L'enseignante dit aussi qu'elle prend régulièrement des notes sur les élèves, surtout pour un élève en difficulté (trouble déficitaire de l'attention); elle note dans un cahier « *comment ça s'est passé la journée,*

qu'est-ce qu'il a fait, les bons coups, les moins bons coups ». Pour les autres élèves, elle prenait des notes à la fin de la journée, mais à l'approche de la fin de l'année, elle en prend moins. De plus, Julie navigue sur Internet et fait des lectures sur des sujets variés: publications gouvernementales (MELS), cultures et différences ethniques, interactions sociales des élèves, etc. Généralement, elle essaie de faire une coupure entre son travail et sa vie privée; toutefois, il peut arriver qu'elle ait quelques corrections à faire à la maison. Enfin, lorsque nous lui avons demandé comment elle se sentait à la fin d'une journée, elle a répondu que cela dépendait des journées: « *Il y a des journées, où tu finis ta journée tu te sens très bien, pas fatiguée, tu peux aller au restaurant avec des amis et sortir, ça va bien. Mais il y a d'autres journées où je suis à terre.* » Elle affirme que la météo influence beaucoup le comportement des élèves. Elle ajoute cependant que les semaines se passent mieux qu'en début d'année, alors qu'elle avait cinq groupes différents et qu'elle devait passer davantage de temps sur la discipline.

4.2-2.1.2. Adversité (stress)

Dans les journaux de stress de Julie, nous pouvons relever des fluctuations allant des niveaux extrêmes 1 à 10 (Tableau XLVII). Le stress varie beaucoup d'une semaine à l'autre (semaines 1 et 3 = stress plus faible, semaines 2 et 4 = stress plus élevé) et les stress les plus élevés ne sont pas associés à des jours particuliers.

TABLEAU XLVII - FLUCTUATIONS DES INDICES DE STRESS LES PLUS ÉLEVÉS DE JULIE AU COURS DES QUATRE SEMAINES

	Semaine 1					Semaine 2					Semaine 3					Semaine 4				
<i>Indice de stress le plus élevé</i>	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
	5	3	1	1	3	9	7	10	1	7	3	1	2	6	2	10	5	8	9	10

D'un point de vue qualitatif, elle a identifié, dans ses journaux, un nombre impressionnant de raisons pouvant expliquer un stress élevé. Parmi celles-ci, on retrouve: remplacement d'urgence, gestion de classe difficile, manque de temps ou de patience, charge de travail, difficultés avec les élèves, tempête de neige, problème de communication dans l'école, etc. Du côté des stress plus faibles, les raisons évoquées sont principalement liées à l'absence d'imprévu, à l'absence de certains élèves, à des libérations de classe, ou simplement à des belles journées.

L'entretien a aussi permis de mieux comprendre ce que représentent pour Julie les niveaux extrêmes de l'échelle de stress 1 et 10. En ce qui concerne le stress le plus faible (1), elle se le représente comme une absence d'imprévu où tout se passe bien.

Elle voit alors le travail comme des vacances, en ce sens où elle a du plaisir avec les élèves et elle a « *l'esprit libéré* ». Ce stress minimal lui arrive de plus en plus souvent car elle dit prendre de l'expérience et apprendre à mieux gérer et s'organiser. Pour le stress de niveau 10, elle le considère comme « *le pire de pire* », allant jusqu'à l'épuisement ou même, « *l'écœurement* ». Ce stress a à la fois des répercussions psychologiques et physiques (maux de tête, de dos, de cou, extinction de voix). Ce type de stress survient surtout quand il y a de gros imprévus (ex: remplacement d'urgence). Julie ajoute toutefois ceci: « *Mais le stress 10, pour moi, ce n'est pas quelque chose qui va durer 2-3 jours, c'est quelque chose... Un 20 minutes, une heure où j'ai la tête qui est grosse comme ça, mais après ça va. Des fois quand la journée n'a pas bien été, la journée ne va pas bien, mais le lendemain c'est oublié. C'est quelque chose qui est vraiment ponctuel.* »

Ces divers indices montrent que Julie a effectivement vécu du stress au cours des quatre semaines ciblées dans le cadre de la recherche; elle peut donc être évaluée au plan de la résilience. Ayant un degré d'adaptation positive et vivant du stress, elle pourrait être considérée résiliente.

4.2-2.1.3. Facteurs de risque et de protection (résilience)

Comme nous l'avons fait précédemment, nous revenons sur les facteurs de risque et de protection identifiés dans l'entretien de Julie, avant de nous prononcer définitivement sur son degré de résilience. Nous pouvons, au Tableau XLVIII, comparer les résultats de Julie avec son groupe d'appartenance (résilient) et avec l'échantillon complet.

D'entrée de jeu, nous constatons que la proportion des facteurs de risque et de protection de cette enseignante est similaire à son groupe ainsi qu'à l'échantillon, même si ses facteurs de protection ressortent un peu plus souvent que pour les autres. Tout comme Anne et la majorité des participants, Julie accorde plus d'importance aux facteurs de risque environnementaux que personnels et du côté des facteurs de protection, ce sont ses facteurs personnels qui ressortent, en grande majorité. En référence aux barèmes de la proportion des facteurs de risque et de protection (Tableau XXIV), nous pouvons affirmer que Julie a plus de facteurs de protection que la moyenne des enseignantes et enseignants. Elle peut donc être évaluée résiliente, selon tous les critères établis (Tableau XXV).

TABLEAU XLVIII - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION DE JULIE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

	Proportions		
	Julie	Groupe R	Échantillon (23)
Facteurs de risque			
<i>Personnels</i>	6,8%	10,3%	12,6%
<i>Environnementaux</i>	25,4%	22,5%	24,7%
Facteurs de protection			
<i>Personnels</i>	58,8%	55,4%	50,7%
<i>Environnementaux</i>	9%	11,9%	11,9%
TOTAL	100%	100,1 %	99,9%

Plus spécifiquement, les Tableaux XLIX et L offrent un portrait détaillé des différents facteurs de risque et de protection relevés dans l'entretien de l'enseignante et ce, en comparaison avec le groupe R et l'échantillon global.

Julie a abordé un moins grand nombre de facteurs de risque personnels que son groupe et l'échantillon global dans son entretien; ceux-ci sont donc plus concentrés. Par exemple, nous remarquons qu'elle parle davantage d'isolement, de peu d'implication, de faible sociabilité, de même que du faible sentiment d'accomplissement et de sentiments négatifs comme la fatigue, la tristesse ou la colère. Elle a aussi parlé du sentiment d'incompétence ou du manque de reconnaissance, dans une proportion similaire aux autres. Au point de vue environnemental, nous avons relevé en majorité les « conditions stressantes autres » dans le discours de Julie, tout comme pour le groupe R et l'échantillon complet. Par ailleurs, elle a abordé davantage la question des conflits avec les collègues de l'école et a parlé un peu plus du manque d'aide et de support.

Pour les facteurs de protection personnels de Julie, nous constatons d'emblée qu'ils sont beaucoup plus variés que les facteurs de risques personnels. Nous avons pu relever un bon nombre de facteurs de protection et ce, dans une proportion semblable au groupe R et à l'échantillon, sauf peut-être pour les habiletés de vie et habiletés et compétences professionnelles qui occupent une place à peine moins importante pour Julie. Notons que ce facteur reste malgré tout fortement majoritaire dans son discours. Les facteurs environnementaux sont encore une fois au nombre de trois. L'aide et le support et les « conditions positives autres » (ex: bonne relation avec les élèves) ressortent beaucoup plus chez cette enseignante que chez le groupe résilient et

l'échantillon des 23 participants. À l'inverse, les bonnes relations avec les membres de l'école sont beaucoup moins présentes que pour les autres, ce qui concorde avec les résultats sur les facteurs de risque.

TABLEAU XLIX - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE RISQUE DE JULIE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>Facteurs de risque – Personnels</i>	Proportions		
	Julie	Groupe R	Échantillon (23)
<i>Isolement, peu d'implication, faible sociabilité</i>	16,7%	7,4%	5,1%
<i>Lieu de contrôle externe</i>	-	-	2,2%
<i>Dépendance, peu d'autonomie</i>	-	-	1,2%
<i>Vision pessimiste du futur, peu de motivation, désintérêt</i>	-	7,4%	8,7%
<i>Rigidité</i>	-	0,5%	1,4%
<i>Sentiment d'incompétence, d'inutilité, faible sentiment de valeur, peu de confiance en soi (peu de reconnaissance, insécurité, ne pas donner ses idées), faible sentiment d'autoefficacité</i>	16,7%	19,8%	17,7%
<i>Faible sentiment d'accomplissement (défi non relevé, objectifs non atteints)</i>	25%	6,5%	6,5%
<i>Attentes irréalistes, trop élevées ou trop faibles envers soi-même</i>	-	3,2%	2,1%
<i>Sentiments négatifs (fatigue, tristesse, colère)</i>	41,7%	24%	21,7%
<i>Pauvres habiletés de vie, faibles habiletés et compétences professionnelles</i>	-	11,5%	15%
<i>Pas de limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	-	18,4%	16,1%
<i>Incapacité ou non envie d'apprendre</i>	-	-	0,1%
<i>Peu d'expérience</i>	-	1,4%	1,8%
<i>Peu d'intérêt pour développement professionnel et formation continue</i>	-	-	0,4%
TOTAL	100,1%	100,1%	100%
<i>Facteurs de risque - Environnementaux</i>	Julie	Groupe R	Échantillon (23)
<i>Relations sociales pauvres ou conflits entre les membres</i>	15,6%	5,9%	7,5%
<i>Règles et politiques confuses ou floues</i>	-	-	2,3%
<i>Attentes faibles ou irréalistes de la part du milieu</i>	-	2,5%	1,8%
<i>Peu d'aide et de support</i>	13,3%	10,8%	8,2%
<i>Rigidité</i>	-	3,2%	3%
<i>Conditions stressantes autres (ex : charge de travail, problèmes avec élèves ou parents, être stressé ou blessé de quelque chose)</i>	71,1%	76,5%	76,3%
<i>Peu de soutien et d'encouragement de la part de l'entourage</i>	-	-	0,1%
<i>Autres conditions stressantes personnelles ou dans l'entourage (ex : décès, maladie)</i>	-	1,1%	0,6%
TOTAL	100%	100%	99,8%

TABLEAU L - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE PROTECTION DE JULIE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>Facteurs de protection – Personnels</i>	Proportions		
	Julie	Groupe R	Échantillon (23)
<i>Altruisme, participation active à des causes, sociabilité</i>	1,9%	3%	2,8%
<i>Sens de l'humour</i>	1%	1,1%	0,8%
<i>Lieu de contrôle interne</i>	1,9%	2%	2,6%
<i>Indépendance, autonomie</i>	2,9%	0,6%	0,6%
<i>Vision optimiste du futur, motivation, énergie</i>	5,8%	3,6%	3,1%
<i>Flexibilité</i>	2,9%	5%	6%
<i>Sentiment de compétence, d'utilité, sentiment de valeur, confiance en soi (reconnaissance, appréciation), sentiment d'autoefficacité</i>	3,8%	5,1%	4,3%
<i>Sentiment d'accomplissement (défi relevé, objectifs atteints, satisfaction)</i>	7,7%	7,3%	5,8%
<i>Sentiment d'appartenance</i>	-	-	0,1%
<i>Attentes réalistes envers soi-même</i>	1,9%	3,6%	3,1%
<i>Habilités de vie (ex : résolution de problèmes, recherche de compromis, respect), habiletés et compétences professionnelles</i>	51,9%	59,5%	60,5%
<i>Limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	5,8%	3%	3,4%
<i>Capacité et envie d'apprendre</i>	6,7%	2,4%	2,1%
<i>Expérience</i>	-	1,4%	2%
<i>Intérêt pour le développement professionnel et la formation continue</i>	5,8%	2,4%	3%
TOTAL	100%	100%	100,2%
<i>Facteurs de protection – Environnementaux</i>	Julie	Groupe R	Échantillon (23)
<i>Relations sociales ou bonne entente entre les membres</i>	6,3%	32,9%	27,8%
<i>Participation signifiante</i>	-	0,4%	0,2%
<i>Attentes élevées mais réalistes</i>	-	0,8%	0,3%
<i>Aide et support</i>	50%	32,9%	38,5%
<i>Flexibilité</i>	-	1,2%	1,8%
<i>Conditions positives autres (ex : bonnes relations avec élèves ou parents)</i>	43,8%	29,3%	27,8%
<i>Soutien et encouragement de la part de l'entourage</i>	-	1,6%	2,9%
<i>Valeurs et habiletés de vie de l'entourage</i>	-	-	0,2%
<i>Conditions positives autres dans l'entourage</i>	-	0,8%	0,6%
TOTAL	100,1%	99,9%	100,1%

Cette évaluation de la résilience de Julie confirme que cette enseignante est résiliente. En effet, tout comme Anne, elle a une meilleure qualité de vie au travail et elle a une plus grande proportion de facteurs de protection que la moyenne des 23 participants, mais l'écart observé par rapport à l'échantillon total est moins grand que celui d'Anne. De même, au plan des compétences professionnelles, Julie se situe

légèrement sous la moyenne, ce qui suggère qu'elle appartient à un groupe différent de celui d'Anne. Voyons maintenant ce qui ressort de l'analyse de la réflexion de Julie.

4.2-2.2. *Caractérisation de la réflexion de Julie (R)*

4.2-2.2.1. Processus de réflexion

Tout comme Anne, Julie a elle aussi été en mesure d'aborder d'elle-même toutes les étapes du processus de réflexion à partir de la mise en situation générale de l'incident critique. Les questions supplémentaires (codes « question posée ») ont toutefois apporté quelques informations complémentaires.

Certains extraits de l'entretien de Julie sont présentés au Tableau LI pour illustrer le processus, à la fois pour la partie de l'incident critique et celle du sosie. L'examen de ces citations permet peut-être de mieux comprendre pour quelles raisons le facteur de risque lié aux conflits entre les membres de l'école sont ressortis davantage dans l'entretien de Julie; cela est probablement dû au changement de tâche que l'enseignante a vécu.

Le Tableau LII présente quant à lui une comparaison des proportions des occurrences des étapes du processus de réflexion de Julie avec son groupe d'appartenance pour la résilience (résilient) et avec l'échantillon complet. Nous constatons que dans l'incident critique, l'enseignante a un peu moins parlé d'éléments se rapportant à l'action et aux solutions que les autres, mais un peu plus du retour sur l'action et du problème. L'étape du jugement est l'aspect où la différence semble pourtant la plus marquée (écart de plus de 10%). Ajoutons également que contrairement à son groupe et à l'échantillon, Julie n'a pas abordé de changements effectués dans sa pratique à la suite de l'événement.

TABLEAU LI - EXTRAITS DE L'ENTRETIEN DE JULIE CODÉS DANS LE PROCESSUS DE RÉFLEXION

<i>IC</i>	Extraits d'entretien
<i>Action</i>	« C'est un événement qui s'est passé après la semaine de relâche, l'enseignante qui est ici dans cette classe de 4 ^e année est partie en congé de maladie et puis, c'est une classe très difficile. » (fait)
<i>Retour sur l'action</i>	« J'ai accepté pour dépanner et aussi pour les enfants aussi au début. » (but)
<i>Problème</i>	« La première semaine que j'ai pris cette classe, ça a été épouvantable pour moi, parce que les enfants venaient de passer une semaine de free for all et il fallait que je réinstaure la discipline. »
<i>Solutions</i>	« Ça a été du travail avec la directrice, elle est venue à quelques reprises dans la classe pour parler aux élèves, l'éducatrice spécialisée est venue. »
<i>Jugement</i>	« Par rapport aux collègues... je me dis que j'ai appris peut-être à laisser faire les autres, à les laisser parler puis à m'occuper de mes affaires et si eux ils ont des frustrations, c'est à eux de gérer ça. » (apprentissage)
<i>Changement dans la pratique</i>	-
<i>Retour sur le changement</i>	-
<i>Sosie</i>	Extraits d'entretien
<i>Pratique</i>	« Contact avec la direction, j'y vais quand j'ai besoin de quelque chose, quand j'ai des questions, j'ai affaire sinon... c'est une personne très occupée... » (contexte dans l'école)
<i>Obstacles</i>	« Donc des fois c'est un peu... je ne sais pas si c'est culturel, la vision que les parents ont autour de l'éducation, ça peut être un obstacle. » (contexte avec les parents)
<i>Stratégies</i>	« Oui, dans ce milieu-ci, la langue, tu rencontres les parents pour les bulletins, faut que tu parles anglais, des fois même c'est d'autres langues mais il y a la grande sœur qui vient pour traduire. »

Dans la partie du sosie, Julie semble s'écarter un peu de son groupe d'appartenance car elle a accordé un peu plus d'importance aux obstacles et stratégies qu'aux éléments importants de sa pratique. Cependant, tout comme son groupe, les obstacles et les stratégies occupent sensiblement la même place pour Julie, alors qu'on voit une légère prédominance des obstacles pour l'échantillon des 23 participants.

TABLEAU LII - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉFLEXION DE JULIE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>IC</i>	Julie	Groupe R	Échantillon (23)
<i>Action</i>	25,5%	32,5%	38,3%
<i>Retour sur l'action</i>	17,7% } 49,1%	15,7% } 51,6%	12,6% } 54,5%
<i>Problème</i>	5,9%	3,4%	3,6%
<i>Solutions</i>	17,7%	23,3%	21,3%
<i>Jugement</i>	33,3%	20,4%	20,2%
<i>Changement dans la pratique</i>	-	3,8% } 4,7%	3,6% } 4%
<i>Retour sur le changement</i>	-	0,9%	0,4%
TOTAL	100,1%	100%	100%
<i>Sosie</i>	Julie	Groupe R	Échantillon (23)
<i>Pratique</i>	38%	46,5%	43%
<i>Obstacles</i>	31,7%	26,7%	30,1%
<i>Stratégies</i>	30,4%	26,8%	26,9%
TOTAL	100,1%	100%	100%

4.2-2.2.2. Contenus de réflexion

En ce qui concerne les contenus de réflexion, le Tableau LIII relève des extraits de l'entretien réalisé avec Julie. Dans le même ordre d'idée, le Tableau LIV présente une comparaison des proportions des occurrences des contenus de réflexion identifiés dans l'entretien de Julie, par rapport au groupe résilient et à l'échantillon total.

Il est surprenant de constater que nous avons relevé davantage d'éléments liés à l'environnement dans l'incident critique de Julie que pour le groupe R et l'échantillon. Dans cette catégorie, l'enseignante a parlé davantage de la structure ou tâche d'enseignement (33,3%), des collègues (30,4%) et des élèves (23,2%). Incidemment, la proportion des comportements et des compétences est moins élevée dans l'entretien de Julie. Pour leur part, les croyances et l'identité ont des proportions semblables aux autres, même si le code « mission » est absent.

TABLEAU LIII - EXTRAITS DE L'ENTRETIEN DE JULIE CODÉS DANS LES CONTENUS DE RÉFLEXION

IC	Extraits d'entretien
<i>Environnement</i>	« Il y a des enfants cotés, qui ont des difficultés d'apprentissage, qui sont suivis par l'orthopédagogue, par la psychoéducatrice. » (élèves, ressources)
<i>Comportements</i>	« Je dirais que je suis une personne assez sensible, donc quand il y a des choses comme ça qui se passe, ça vient me chercher et le soir aussi à la maison, avant de dormir. » (trait de personnalité)
<i>Compétences</i>	« La première semaine que j'ai pris cette classe, ça a été épouvantable pour moi, parce que les enfants venaient de passer une semaine de free for all et il fallait que je réinstaure la discipline. » (compétence #6, gestion de classe)
<i>Croyances</i>	« Quand on a des 20 %, on voit les élèves une fois par semaine, on n'a pas vraiment le temps de créer des liens, ce n'est pas quotidien tandis qu'en les ayant à tous les jours, c'est formidable. » (croyance sur l'enseignement)
<i>Identité</i>	« ...j'aurais pu aller leur parler [aux collègues], peut-être juste pour réduire un peu les frustrations... Mais en même temps, je ne sais pas si c'est mon rôle. »
<i>Mission</i>	-
Sosie	Extraits d'entretien
<i>Environnement</i>	« J'ai travaillé beaucoup dans le quartier, j'ai travaillé dans des camps de jour, donc je connais les parents des enfants depuis des années. » (parents)
<i>Comportements</i>	« C'est rare que je reste après l'école, habituellement je m'arrange pour partir durant les heures, par exemple, l'heure du dîner, pendant la récré, je viens plutôt le matin et j'utilise beaucoup mes périodes libres. » (fonctionnement, organisation)
<i>Compétences</i>	« Pour la réforme par exemple, j'essaie de la faire en classe avec mes élèves et puis je travaille avec l'orthopédagogue aussi, on monte des projets ensemble et un prof aussi au 3e cycle. » (compétence #10, collaborer avec l'équipe pédagogique)
<i>Croyances</i>	« ... Avec ce groupe-ci... il faut avoir beaucoup confiance en soi parce que les enfants le sentent et puis si on leur laisse une petite marge de liberté, ils vont en prendre une grande. » (croyance sur les élèves)
<i>Identité</i>	-
<i>Mission</i>	-

Dans la partie du sosie, les occurrences des contenus de réflexion de Julie sont similaires à son groupe d'appartenance de résilience et à l'échantillon global. Le seul élément à souligner serait peut-être l'absence d'aspects relevant de l'identité professionnelle et de la mission. Ajoutons aussi que dans cette partie, les contenus environnementaux concernent principalement les élèves (41,6%) et les collègues (23%).

TABLEAU LIV - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES CONTENUS DE RÉFLEXION DE JULIE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>IC</i>	Julie	Groupe R	Échantillon (23)
<i>Environnement</i>	76,7%	66,7%	67,7%
<i>Comportements</i>	13,3%	19,6%	17,7%
<i>Compétences</i>	3,3%	7,8%	9%
<i>Croyances</i>	5,6%	4,8%	5,2%
<i>Identité</i>	1,1%	0,8%	0,3%
<i>Mission</i>	-	0,3%	0,2%
TOTAL	100%	100%	100,1%
<i>Sosie</i>	Julie	Groupe R	Échantillon (23)
<i>Environnement</i>	50,5	49%	48,9%
<i>Comportements</i>	29	31,8%	30,8%
<i>Compétences</i>	16,5	15,5%	15,3%
<i>Croyances</i>	4	3,1%	4,5%
<i>Identité</i>	-	0,5%	0,3%
<i>Mission</i>	-	0,1%	0,2%
TOTAL	100%	100%	100%

Ainsi, dans le cas de Julie, considérée comme résiliente, nous pouvons observer que globalement, sa réflexion sur la pratique se rapproche davantage des résultats de l'échantillon qu'Anne. Au point de vue du processus de réflexion, Julie présente, dans l'incident critique, des proportions un peu plus faibles que la moyenne pour les étapes d'action et de solutions, mais plus élevées pour les phases de retour sur l'action, de problème et de jugement. Dans la partie du sosie, elle a moins parlé que les autres des éléments importants de sa pratique, mais a abordé équitablement les obstacles et stratégies. Du côté des contenus de réflexion (dans l'incident critique), Julie parle plus d'environnement et d'identité que l'ensemble des enseignantes et enseignants, moins des comportements et compétences, plutôt également des croyances, et pas du tout de la mission. Dans le sosie, ses résultats correspondent presque exactement aux résultats de l'échantillon, à l'exception que nous n'avons pas pu identifier de contenus d'identité et de mission dans son entretien.

4.2-3. Enseignante peu résiliente – Chantal (cas #10)

Chantal est enseignante titulaire d'un groupe d'élèves en difficultés graves d'apprentissage (DGA), composé majoritairement de garçons. Elle a une formation en adaptation scolaire et a 15 ans d'expérience en enseignement. Sa classe est un local très exigü ce qui, selon elle, peut parfois jouer sur la dynamique du groupe. Cette enseignante a une tâche de quatre jours/semaine (80%) pour pouvoir mieux s'occuper

de ses enfants. Elle dégage beaucoup de calme et une bonne confiance en elle. Pour elle, le bonheur des élèves semble très important, elle les encourage beaucoup, essaie de les stimuler beaucoup en leur offrant des activités spéciales (ex: théâtre, piscine). L'encadrement est aussi primordial pour elle; elle a une gestion de classe serrée. Elle semble plutôt isolée des collègues enseignants, même si elle dit avoir une bonne entente avec eux et la direction; les élèves sont sa priorité, elle n'est pas à l'école pour « *faire du social* ».

4.2-3.1. Évaluation de la résilience de Chantal (PR)

Chantal a été évaluée comme une enseignante peu résiliente, selon nos résultats. Les précisions qui suivent permettent de mieux comprendre cette évaluation.

4.2-3.1.1. Adaptation

4.2-3.1.1.1. ISQVT

Le Tableau LV permet de comparer les résultats de Chantal à ceux de l'échantillon total. Nous pouvons constater que l'enseignante considère sa situation actuelle moins satisfaisante que l'ensemble des participants de l'étude, son état demeurant toutefois à l'intérieur d'un écart-type de la moyenne. Le but moyen de Chantal correspond pour sa part presque exactement à celui de l'échantillon. Cela fait en sorte que son écart moyen (score ISQVT) est légèrement supérieur à la moyenne des participants de l'étude.

TABLEAU LV - COMPARAISON DES RÉSULTATS À L'ISQVT POUR CHANTAL PAR RAPPORT À L'ÉCHANTILLON

	Chantal	Moyenne de l'échantillon (23 cas)	Écart-type
<i>État</i>	45,13	38,96	10,47
<i>But</i>	17,06	17	4,33
<i>Score ISQVT</i>	7,46 ⁴¹	5,55	2,65

Puisque Chantal a obtenu un score ISQVT entre 6 et 9, que le rang centile associé à son score est de 25 (entre 20 et 50) et que nous avons relevé dix éléments insatisfaisants pour elle dans son questionnaire, nous pouvons considérer qu'elle s'adapte plutôt négativement (Tableau XIII). Parmi les éléments insatisfaisants dans

⁴¹ Fait à noter, cette enseignante a omis de compléter la dernière partie du questionnaire, celle où on questionnait l'importance relative de chacun des aspects du travail. Ainsi, pour obtenir l'écart pondéré pour tous les items et pour le score ISQVT, nous avons dû lui attribuer l'importance moyenne de l'échantillon, ce qui pourrait avoir joué légèrement sur ses résultats personnels.

sont travail, nous retrouvons les bénéfices marginaux, les relations avec le supérieur, le lieu de travail, l'équipement et l'outillage, les facilités à proximité de l'école, l'autonomie, la répartition de la charge de travail en l'absence d'un employé et les exigences physiques. Ajoutons également deux aspects pour lesquels Chantal trouve que la situation actuelle est la pire situation possible: l'horaire de travail et la communication de l'information. L'entretien a permis d'obtenir des précisions à ce sujet. Pour l'horaire de travail, l'enseignante explique qu'elle trouve que l'école finit trop tard (16h). Elle est fatiguée, trouve que les élèves le sont aussi et elle a moins de temps pour s'occuper de sa famille, ce qui développe chez elle un sentiment de culpabilité. En ce qui a trait à la communication de l'information, elle considère qu'il y a beaucoup de lacunes. En plus de ne pas toujours recevoir les informations, elle dit que les gens lui répondent parfois brusquement lorsqu'elle va les voir; elle se sert donc beaucoup d'Internet pour communiquer.

Deux autres éléments ne sont pas ressortis si insatisfaisants, mais nous les avons tout de même questionnés en entrevue: le perfectionnement et la formation ainsi que le sentiment d'appartenance. Pour le perfectionnement et la formation, l'enseignante avoue qu'elle en demande moins parce qu'elle n'aime pas beaucoup laisser ses élèves à un suppléant. Elle dit aussi qu'elle se sent confortable étant donné son expérience, qu'elle prend une bonne « *vitesse de croisière* » dans son travail. Ainsi, elle sent moins le besoin de se perfectionner, d'autant plus qu'elle constate que les élèves avancent bien. Elle regrette le congrès de l'AQETA⁴², c'était son « *bonbon de l'année* », mais elle n'y va plus depuis deux ans car les budgets ne le permettent plus. Quant au sentiment d'appartenance, Chantal précise qu'elle n'a pas vraiment besoin de la présence de ses collègues, qu'elle est à l'école pour ses élèves. Elle dit bonjour aux gens et considère que l'école fait partie de son milieu de vie, mais elle ne sent pas la nécessité de se rapprocher des autres.

Chantal a relevé, comme éléments satisfaisants, les possibilités d'avancement, la compétitivité, le rôle à jouer dans l'organisation et le stress en dehors du travail. L'entretien a permis de revenir sur le sentiment d'efficacité au travail et la compétence par rapport au type de travail, deux éléments plutôt satisfaisants pour l'enseignante. Pour le sentiment d'efficacité, Chantal dit simplement que « *c'est bien* ». Du côté de la

⁴² Association québécoise pour les troubles d'apprentissage.

compétence, elle considère qu'elle se sent bien avec la clientèle DGA, étant donné sa formation en adaptation scolaire. À son avis, la tâche serait beaucoup plus difficile si elle avait été formée pour le régulier et qu'elle avait eu des élèves en difficulté. Elle termine sa sixième année avec ce type de clientèle.

4.2-3.1.1.2. Autoévaluation des compétences

Au point de vue de ses compétences professionnelles, l'autoévaluation de Chantal se situe nettement sous la moyenne de l'ensemble des 23 participants (score: 144, moyenne: 8,1). Les détails de cette autoévaluation sont présentés au Tableau LVI. Nous constatons que Chantal évalue que ses forces se situent dans l'animation des situations d'apprentissage (compétence #4, d), la communication claire et correcte dans la langue d'enseignement (compétence #2, b), la gestion de classe (compétence #6, g), l'adaptation des interventions aux besoins particuliers des élèves HDAA (compétence #7, h) et l'exercice éthique et responsable de la profession (compétence #12, r). Ces éléments ont tous été relevés comme des forces par la moyenne des enseignantes et enseignants de l'échantillon, à l'exception de l'item h qui est plutôt considéré comme une faiblesse en général. Du côté des compétences évaluées plus faiblement par Chantal, nous retrouvons les items k, m et p, des aspects également mis en évidence par l'échantillon global. En outre, cette enseignante se considère moins efficace pour évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre (compétence #5, f), de même que pour travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique (compétence #10, n). À la fin de l'entretien, Chantal a souhaité ajouter que puisqu'elle a une classe spéciale d'élèves en difficultés graves d'apprentissage, sa tâche est alourdie. En effet, elle doit compléter des plans d'intervention adaptés (PIA) pour chacun de ses élèves, ce qui n'est pas le cas d'une enseignante ou d'un enseignant en classe régulière qui n'en a généralement que quelques-uns à faire. En début d'année, cela représente un stress supplémentaire, en cours d'année, il y a des bilans mensuels, puis en fin d'année, des fiches synthèses à insérer aux dossiers. Pour cette tâche, elle se donne 7/10, car elle dit préférer le travail de terrain à ce qu'elle considère être de la « *paperasse* ».

**TABLEAU LVI - AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE
CHANTAL**

<i>Compétences et habiletés professionnelles</i>	Autoévaluation (/10)
<i>a) Transmettre des éléments de savoir et de culture?</i>	6
<i>b) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit</i>	8
<i>c) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation</i>	7
<i>d) Animer des situations d'enseignement-apprentissage</i>	9
<i>e) Varier ses méthodes pédagogiques en fonction des contenus et des élèves</i>	7
<i>f) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre</i>	4
<i>g) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (gérer la classe)</i>	8
<i>h) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap</i>	8
<i>i) Planifier ses interventions en considérant attentivement les conséquences possibles de celles-ci</i>	7
<i>j) Encadrer des groupes d'élèves et offrir des périodes de récupération</i>	6
<i>k) Intégrer les technologies de l'information et des communications</i>	2
<i>l) Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves</i>	5
<i>m) S'impliquer dans des projets collectifs au sein de l'école</i>	2
<i>n) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique</i>	4
<i>o) Participer aux réunions de travail</i>	6
<i>p) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	4
<i>q) Évaluer son enseignement (reconnaître ses forces, mais aussi les possibilités d'erreur et tenter de les comprendre)</i>	7
<i>r) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions</i>	8
TOTAL SCORE	108
MOYENNE	6

Pour terminer lors des questions supplémentaires posées à l'issue de l'entretien, l'enseignante affirme ne pas vraiment se réserver de moment pour planifier son enseignement, bien qu'elle arrive plus tôt le matin pour préparer certaines choses. Elle se décrit davantage comme une personne spontanée: « *Moi, les grandes planifications, les ci, les ça, de voir dans trois semaines ce que je vais faire, non merci pour moi. Des fois je me dis: qu'est-ce que je ferais cet après-midi? Ils sont sur le bord de la porte et je ne sais pas encore ce que je vais faire.* » Elle n'écrit pas de journal de bord et ne prend pas de notes sur la classe, mais elle dit faire un retour sur son enseignement le soir, lorsqu'elle revient à la maison en voiture. Elle dit faire de la lecture ou un peu de navigation sur Internet, mais ne participe pas vraiment à des formations étant donné les

contraintes qu'elle y voit: « ...les formations et tout ça, maintenant, il manque de suppléants énormément, alors les formations c'est souvent le soir, maintenant ils proposent le soir avec une rémunération, mais moi je ne suis pas disponible du tout le soir. » Les sujets qui l'intéressent dans ses lectures sont davantage « *pratico-pratiques* » (ex: de nouvelles activités). Elle fait aussi une coupure nette entre le travail et la vie personnelle: « *Je n'apporte pas de travail, par le fait même pas de coquerelles.* » Elle s'organise pour faire tout son travail le matin, le midi ou lors de ses périodes libres. À la fin de sa journée, Chantal prétend se sentir plutôt bien et contente sur le plan personnel, elle a encore de l'énergie pour les tâches de sa vie familiale. Au point de vue professionnel, elle atteint généralement ses objectifs car elle se dit qu'elle fait son possible. Bien sûr, il y a des échecs, mais avec les années d'expérience, elle semble avoir appris à ne pas s'y attarder.

4.2-3.1.2. Adversité (stress)

En termes de stress, il est possible de remarquer certaines fluctuations dans les journaux de Chantal (Tableau LVII). Le niveau maximal atteint est 8 et l'étendue va de 2 à 8. La journée du mardi semble être la plus stressante, pour toutes les semaines. Par contre, aucune semaine ne semble se démarquer particulièrement des autres. Aussi, puisque l'enseignante ne travaille que quatre jours/semaine, nous pouvons constater que l'évaluation du vendredi est toujours absente.

TABLEAU LVII - FLUCTUATIONS DES INDICES DE STRESS LES PLUS ÉLEVÉS DE CHANTAL AU COURS DES QUATRE SEMAINES

	Semaine 1					Semaine 2					Semaine 3					Semaine 4				
<i>Indice de stress le plus élevé</i>	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
	5	8	3	2	-	4	5	-	3	-	5	6	4	4	-	4	5	4	3	-

Dans ses journaux de stress, Chantal a précisé quelques raisons pour expliquer son degré de stress. Le stress le plus élevé (8) correspond à un remplacement d'urgence fait en 5^e année et qui a été l'« *enfer* » pour elle: « *30 minutes qui m'ont paru une heure* ». Au plan des stress faibles (2), l'enseignante les explique par des belles journées calmes et plaisantes, une journée pédagogique et une relaxation sur l'heure du dîner.

Lors de l'entretien, Chantal a précisé que pour elle, un stress minimal (1) signifie qu'il n'y a rien de particulier à signaler (aucune anicroche, aucun obstacle), que « *tout va sur des roulettes* ». Un stress 10 est pour sa part associé à des moments où rien ne va

bien, que les enfants sont énervés ou au contraire qu'ils s'ennuient profondément, « *qu'ils regardent les mouches au plafond* ». Ou alors, en fin de journée, il y a un conflit, un imprévu et elle ne peut pas partir, sachant très bien qu'elle sera prise dans un embouteillage. Bref, c'est pour elle une journée à oublier. Aux points de vue physique et psychologique, elle se sentirait très lasse et aurait un sentiment d'incompétence.

Pour conclure cette partie, bien que le stress maximal de Chantal (8) n'ait été atteint qu'une seule fois, nous pouvons tout de même considérer qu'elle a vécu du stress au cours des quatre semaines évaluées. Ainsi, puisqu'elle montre un indice subjectif d'adversité, que son adaptation est négative (QVT) et que l'autoévaluation de ses compétences professionnelles se situe sous la moyenne, elle serait jusqu'à maintenant considérée peu résiliente.

4.2-3.1.3. Facteurs de risque et de protection (résilience)

L'examen des facteurs de risque et de protection identifiés dans l'entretien de Chantal permet de valider l'évaluation de sa résilience. Le Tableau LVIII dresse un portrait général de ces facteurs pour Chantal, en comparaison avec le groupe peu résilient et l'ensemble des 23 participants.

TABLEAU LVIII - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION DE CHANTAL AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

	Proportions		
	Chantal	Groupe PR	Échantillon (23)
<i>Facteurs de risque</i>			
<i>Personnels</i>	18,8%	15,9%	12,6%
<i>Environnementaux</i>	19,2%	24,7%	24,7%
<i>Facteurs de protection</i>			
<i>Personnels</i>	52%	48,7%	50,7%
<i>Environnementaux</i>	10%	10,8%	11,9%
<i>TOTAL</i>	<i>100%</i>	<i>100,1%</i>	<i>99,9%</i>

On remarque que les résultats de cette enseignante sont très similaires au groupe peu résilient et à l'échantillon global. Comme la plupart des participants, elle identifie davantage de facteurs de protection que de facteurs de risque. Les facteurs de protection personnels prédominent largement sur les facteurs de protection environnementaux. Nous pouvons cependant noter quelques différences. Par exemple, les facteurs de risque personnels et environnementaux occupent plus ou moins la même place dans l'entretien de Chantal, alors que pour les autres, les facteurs de risque environnementaux dominent.

De plus, nous pouvons voir que la proportion des facteurs de protection personnels est légèrement plus élevée pour cette enseignante que pour le groupe PR et l'échantillon. En revenant au Tableau XXIV, elle semble avoir « plus de facteurs de risque que la moyenne » (38% de facteurs de risque), ce qui confirme que son degré de résilience est faible et qu'elle peut être considérée peu résiliente (Tableau XXV).

Les Tableaux LIX et LX dressent un portrait plus détaillé des divers facteurs de risque et de protection relevés dans son entretien. Les facteurs de risque identifiés chez Chantal semblent d'abord moins nombreux que pour les deux groupes de comparaison. Au plan personnel, elle se distingue des autres par la prédominance des facteurs suivants: « isolement, peu d'implication, faible sociabilité », « faible sentiment d'accomplissement (défi non relevé, objectifs non atteints) », « pauvres habiletés de vie, faibles habiletés et compétences professionnelles ». À l'inverse, elle parle un peu moins que les autres des sentiments négatifs. Les autres facteurs de risque personnel présentent des proportions similaires au groupe PR et à l'échantillon. Elle ne relève que deux facteurs de risque environnementaux: le peu d'aide et de support, et les autres conditions stressantes, élément dont la fréquence est plus élevée que pour les autres.

Nous pouvons constater d'emblée que les facteurs de protection de Chantal sont plus nombreux que les facteurs de risque. Pour ce qui est des facteurs de protection personnels de cette enseignante, la variété et la proportion est semblable aux groupes de comparaison. Le seul élément qui s'écarte des autres semble être le sentiment d'accomplissement qui ressort plus chez elle. Du côté des facteurs environnementaux, elle a identifié plus de « conditions positives autres » que ses collègues (ex: bonne relation avec les élèves: « ... *ça va bien avec tes élèves, eux ils te donnent du bonheur* »), au détriment du facteur « aide et support dans l'école » qui se retrouve moins présent dans son discours. La présence des autres facteurs est plutôt équivalente aux groupes comparés.

TABLEAU LIX - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE RISQUE DE CHANTAL AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>Facteurs de risque – Personnels</i>	Proportions		
	Chantal	Groupe PR	Échantillon (23)
<i>Isolement, peu d'implication, faible sociabilité</i>	17,6%	3,5%	5,1%
<i>Lieu de contrôle externe</i>	-	2,1%	2,2%
<i>Dépendance, peu d'autonomie</i>	-	0,3%	1,2%
<i>Vision pessimiste du futur, peu de motivation, désintérêt</i>	3,9%	7,2%	8,7%
<i>Rigidité</i>	-	1,6%	1,4%
<i>Sentiment d'incompétence, d'inutilité, faible sentiment de valeur, peu de confiance en soi (peu de reconnaissance, insécurité, ne pas donner ses idées), faible sentiment d'autoefficacité</i>	19,6%	18,5%	17,7%
<i>Faible sentiment d'accomplissement (défi non relevé, objectifs non atteints)</i>	17,6%	7,2%	6,5%
<i>Attentes irréalistes, trop élevées ou trop faibles envers soi-même</i>	-	1,9%	2,1%
<i>Sentiments négatifs (fatigue, tristesse, colère)</i>	13,7%	19%	21,7%
<i>Pauvres habiletés de vie, faibles habiletés et compétences professionnelles</i>	25,5%	19,3%	15%
<i>Pas de limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	-	16,1%	16,1%
<i>Incapacité ou non envie d'apprendre</i>	-	0,3%	0,1%
<i>Peu d'expérience</i>	-	2,4%	1,8%
<i>Peu d'intérêt pour développement professionnel et formation continue</i>	2%	0,5%	0,4%
TOTAL	99,9%	99,9%	100%
<i>Facteurs de risque - Environnementaux</i>	Chantal	Groupe PR	Échantillon (23)
<i>Relations sociales pauvres ou conflits entre les membres</i>	-	6,6%	7,5%
<i>Règles et politiques confuses ou floues</i>	-	5,2%	2,3%
<i>Attentes faibles ou irréalistes de la part du milieu</i>	-	1,6%	1,8%
<i>Peu d'aide et de support</i>	11,5%	6,7%	8,2%
<i>Rigidité</i>	-	4,3%	3%
<i>Conditions stressantes autres (ex : charge de travail, problèmes avec élèves ou parents, être stressé ou blessé de quelque chose)</i>	88,5%	74,7%	76,3%
<i>Peu de soutien et d'encouragement de la part de l'entourage</i>	-	0,3%	0,1%
<i>Autres conditions stressantes personnelles ou dans l'entourage (ex : décès, maladie)</i>	-	0,7%	0,6%
TOTAL	100%	100,1%	99,8%

TABLEAU LX - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE PROTECTION DE CHANTAL AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>Facteurs de protection – Personnels</i>	Proportions		
	Chantal	Groupe PR	Échantillon (23)
<i>Altruisme, participation active à des causes, sociabilité</i>	0,7%	2,6%	2,8%
<i>Sens de l'humour</i>	-	0,4%	0,8%
<i>Lieu de contrôle interne</i>	-	3,5%	2,6%
<i>Indépendance, autonomie</i>	-	1%	0,6%
<i>Vision optimiste du futur, motivation, énergie</i>	3,5%	2,8%	3,1%
<i>Flexibilité</i>	2,1%	7,6%	6%
<i>Sentiment de compétence, d'utilité, sentiment de valeur, confiance en soi (reconnaissance, appréciation), sentiment d'autoefficacité</i>	7,8%	4%	4,3%
<i>Sentiment d'accomplissement (défi relevé, objectifs atteints, satisfaction)</i>	12,8%	4,8%	5,8%
<i>Sentiment d'appartenance</i>	-	0,2%	0,1%
<i>Attentes réalistes envers soi-même</i>	6,4%	2,5%	3,1%
<i>Habilités de vie (ex : résolution de problèmes, recherche de compromis, respect), habiletés et compétences professionnelles</i>	57,4%	61%	60,5%
<i>Limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	5,7%	2,6%	3,4%
<i>Capacité et envie d'apprendre</i>	-	1,9%	2,1%
<i>Expérience</i>	0,7%	2%	2%
<i>Intérêt pour le développement professionnel et la formation continue</i>	2,8%	3,1%	3%
TOTAL	99,9%	100%	100,2%
<i>Facteurs de protection – Environnementaux</i>	Chantal	Groupe PR	Échantillon (23)
<i>Relations sociales ou bonne entente entre les membres</i>	25,9%	27,2%	27,8%
<i>Participation signifiante</i>	-	-	0,2%
<i>Attentes élevées mais réalistes</i>	-	-	0,3%
<i>Aide et support</i>	22,2%	36,2%	38,5%
<i>Flexibilité</i>		3,5%	1,8%
<i>Conditions positives autres (ex : bonnes relations avec élèves ou parents)</i>	44,4%	27,2%	27,8%
<i>Soutien et encouragement de la part de l'entourage</i>	-	5,1%	2,9%
<i>Valeurs et habiletés de vie de l'entourage</i>	3,7%	0,4%	0,2%
<i>Conditions positives autres dans l'entourage</i>	3,7%	0,4%	0,6%
TOTAL	99,9%	100%	100,1%

Cette analyse plus détaillée de la résilience de Chantal permet de constater qu'elle semble un peu moins satisfaite de son travail que les autres enseignantes et enseignants, qu'elle évalue plus faiblement ses compétences professionnelles, qu'elle vit un certain stress et qu'elle relève un peu plus de facteurs de risque que les autres. Considérant tous ces aspects, elle semble moins résiliente que d'autres participants.

4.2-3.2. Caractérisation de la réflexion de Chantal (PR)

4.2-3.2.1. Processus de réflexion

De la même manière qu'Anne et Julie, Chantal a réussi à aborder elle-même toutes les étapes du processus de réflexion à partir de la mise en situation de départ de l'incident critique. Certaines questions supplémentaires (codes « question posée ») ont néanmoins permis d'approfondir quelques éléments, surtout pour l'étape du retour sur l'action (ex: buts). Le Tableau LXI offre des exemples de citations codées selon les différentes étapes du processus et ce, à la fois pour les parties de l'incident critique et du sosie. Nous y constatons que la nature de l'incident concerne des difficultés de collaboration avec la direction de l'établissement et des problèmes d'organisation de l'enseignante.

TABLEAU LXI - EXTRAITS DE L'ENTRETIEN DE CHANTAL CODÉS DANS LE PROCESSUS DE RÉFLEXION

IC	Extraits d'entretien
Action	« Il [direction] dit, tu pourrais aller à l'autre école, à côté de la piscine, ce que tu pourrais faire, c'est dîner là-bas avec tes élèves. »
Retour sur l'action	« L'intérêt de dire, la motivation de dire ça va les interpeler, ça va aller les chercher, ça va être différent. » (but)
Problème	« Je veux dire, un moment donné il faut que j'aie une pause d'élèves pendant ma journée, avoir mon dîner à moi. »
Solutions	« Si ça avait été une fois pendant l'année parce que c'est à chaque lundi... non, un moment donné, ça je trouvais qu'il en mettait un peu. » (informations utilisées pour prendre les décisions)
Jugement	« Il y a peut-être des choses que je n'ai pas vues parce que j'étais trop prise dans d'autres choses, peut-être que dans ce projet-là j'ai manqué quelque chose parce qu'il fallait que je m'occupe de l'autre projet... » (erreur)
Changement dans la pratique	« Donc, peut-être l'année prochaine un peu moins en prendre, faire quelque chose pour que... parce que des fois t'arrives à la maison, tu fais: oh la la... quelle journée! Mais au niveau des élèves, je pense qu'ils sont très, très contents. »
Retour sur le changement	-
Sosie	Extraits d'entretien
Pratique	« C'est important, comme je vous dis, la communication, qu'on forme une équipe, dans le sens que les parents se sentent impliqués, qu'ils ne se déchargent pas. » (contexte avec les parents)
Obstacles	« Il n'y a pas beaucoup de parents qui les aident les enfants parce qu'ils ne parlent pas français... il y a comme une barrière. »
Stratégies	« J'essaie de faire du mieux, on a le service d'interprète quand même et après ça pour la langue, pour me rassurer, je me dis, ok, je ne suis pas bilingue, mais eux aussi c'est leur langue seconde, ce n'est pas leur langue maternelle. »

Le Tableau suivant (LXII) permet d'observer la proportion des occurrences pour chacune des étapes du processus de réflexion de Chantal, en comparaison avec son groupe de résilience (PR) et avec l'ensemble des 23 participants de l'étude.

TABLEAU LXII - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉFLEXION DE CHANTAL AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>IC</i>	Chantal	Groupe PR	Échantillon (23)
<i>Action</i>	28,4%	30,6%	38,3%
<i>Retour sur l'action</i>	14,8% }46,9%	14,6% }48,2%	12,6% }54,5%
<i>Problème</i>	3,7%	3%	3,6%
<i>Solutions</i>	16%	23,5%	21,3%
<i>Jugement</i>	34,6%	24,8%	20,2%
<i>Changement dans la pratique</i>	2,5%	3,6%	3,6% }4%
<i>Retour sur le changement</i>	-	-	0,4%
TOTAL	100%	100,1%	100%
<i>Sosie</i>	Chantal	Groupe PR	Échantillon (23)
<i>Pratique</i>	39,5%	42,2%	43%
<i>Obstacles</i>	34%	32%	30,1%
<i>Stratégies</i>	26,6%	25,8%	26,9%
TOTAL	100,1%	100%	100%

Dans la première partie (IC), nous constatons que Chantal a plus souvent parlé d'éléments se rapportant à la phase de jugement que les autres. Cela n'est pas nécessairement positif car plusieurs éléments sont des jugements négatifs ou des erreurs (« *Tout à fait, cette crainte de dire peut-être que je m'éparpille un peu, peut-être qu'il y a des petites choses que je manque* »). Inversement, l'enseignante accorde un peu moins d'importance aux autres étapes du processus de réflexion que le groupe peu résilient et l'échantillon. Cependant, comme pour tous les autres, les phases d'action, de retour sur l'action et de problème rassemblées occupent la majeure partie de son incident critique.

En ce qui a trait au sosie, la répartition des occurrences de Chantal pour les différentes étapes (action, retour sur l'action, problème, solutions) est similaire aux peu résilients et à l'ensemble des participants; elle parle davantage des éléments importants de sa pratique, puis, viennent ensuite, dans l'ordre, les obstacles et les stratégies. Comme c'était le cas pour Anne et Julie, nous observons une prévalence des obstacles sur les stratégies, mais l'écart entre les deux est plus prononcé chez Chantal (7,4%).

4.2-3.2.2. Contenus de réflexion

Pour ce qui est maintenant des contenus de la réflexion de Chantal, le Tableau LXIII présente des extraits d'entretien (incident critique et sosie) se rapportant aux différents contenus.

TABLEAU LXIII - EXTRAITS DE L'ENTRETIEN DE CHANTAL CODÉS DANS LES CONTENUS DE RÉFLEXION

IC	Extraits d'entretien
<i>Environnement</i>	« Je veux dire, un moment donné il faut que j'aie une pause d'élèves pendant ma journée, avoir mon dîner à moi. » (structure)
<i>Comportements</i>	« Mon habitude, on part des petites journées calmes, douces, comme je dis aux élèves: calme, douce et paisible. C'est notre mot d'ordre. » (fonctionnement en classe)
<i>Compétences</i>	« Je te dis, il y a peut-être un mois ou deux, je m'embarque dans plein de petits projets qui m'interpellent beaucoup. » (compétence #9, coopérer avec l'équipe-école)
<i>Croyances</i>	« On les aime beaucoup nos élèves, on dirait que des fois il [direction] peut jouer avec ça. » (croyance autre)
<i>Identité</i>	-
<i>Mission</i>	-
Sosie	Extraits d'entretien
<i>Environnement</i>	« J'essaie de faire du mieux, on a le service d'interprète quand même et après ça pour la langue, pour me rassurer, je me dis, ok, je ne suis pas bilingue mais eux [parents] aussi c'est leur langue seconde, ce n'est pas leur langue maternelle. » (ressources, parents)
<i>Comportements</i>	« Moi je suis ici pour les élèves, j'ai quelques collègues avec qui je m'entends bien, mais sans plus. » (trait de personnalité)
<i>Compétences</i>	« Et aussi une gestion de classe assez serrée parce que ces élèves-là doivent avoir des règles de vie bien claires, très, très claires. » (compétences #6, gestion de classe et #7, adapter ses interventions au EHDAA)
<i>Croyances</i>	« Moi, personnellement, je ne crois pas au fait d'être copain-copain. » (croyance sur l'enseignement)
<i>Identité</i>	-
<i>Mission</i>	« Ce que j'essaie de viser, c'est qu'ils soient heureux dès le départ, leur cœur soit léger le matin. » (valeur)

Dans le même sens, nous pouvons comparer, au Tableau LXIV, les proportions des occurrences des contenus de réflexion de Chantal avec son groupe d'appartenance (PR) et avec l'échantillon de tous les enseignants et enseignantes. Dans la partie de l'incident critique, Chantal a relevé davantage d'aspects comportementaux que son groupe (PR) et que l'échantillon. Ainsi, les contenus de compétences, croyances, identité et mission se retrouvent négligés par rapport aux autres. Pour ce qui est de l'environnement, l'enseignante y accorde un peu plus d'importance que les peu

résilients, mais autant que l'échantillon total. Ici, la structure ou tâche d'enseignement (40,8%) et les élèves (34,7%) sont les principaux objets de préoccupation de l'environnement.

Pour le sosie, nous constatons que la répartition des contenus de Chantal est très semblable aux groupes de comparaison. Les quelques différences mineures concernent les croyances qui sont un peu moins présentes chez elle. Pour les contenus environnementaux, ce sont surtout les élèves (39,3%) qui se distinguent.

TABLEAU LXIV - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES CONTENUS DE RÉFLEXION DE CHANTAL AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>IC</i>	Chantal	Groupe PR	Échantillon (23)
<i>Environnement</i>	67,1%	63,8%	67,7%
<i>Comportements</i>	29,5%	21,4%	17,7%
<i>Compétences</i>	2,1%	10,2%	9%
<i>Croyances</i>	1,4%	4,6%	5,2%
<i>Identité</i>	-	-	0,3%
<i>Mission</i>	-	0,1%	0,2%
TOTAL	100,1%	100,1%	100,1%
<i>Sosie</i>	Chantal	Groupe PR	Échantillon (23)
<i>Environnement</i>	50,5%	49,2%	48,9%
<i>Comportements</i>	31,4%	30%	30,8%
<i>Compétences</i>	15,3%	15,1%	15,3%
<i>Croyances</i>	2,4%	5,3%	4,5%
<i>Identité</i>	-	0,2%	0,3%
<i>Mission</i>	0,4%	0,2%	0,2%
TOTAL	100%	100%	100%

Il semble donc que les résultats de Chantal (enseignante peu résiliente), tout comme ceux de Julie, se raccordent à ceux de l'ensemble des 23 participants. Toutefois, sur le processus de réflexion, l'incident critique de Chantal a permis de déceler davantage d'éléments liés au jugement (négatif) et au retour sur l'action, au détriment des solutions et de l'action; l'importance accordée au problème est plutôt équivalente. Dans le sosie, l'enseignante parle moins d'éléments importants de sa pratique, mais plus d'obstacles, ce qui peut la distinguer de Julie. En termes de contenus de réflexion (incident critique), Chantal aborde autant l'environnement que l'échantillon, mais elle réfère plus que les autres aux comportements et moins aux compétences et aux croyances. Elle n'aborde aucunement l'identité et la mission. Dans la partie du sosie, ses résultats sont très similaires à l'échantillon.

4.2-4. Enseignante non résiliente – Carole (cas #5)

Carole est une enseignante très expérimentée (plus de 20 ans) qui se retrouve cette année avec une classe extrêmement difficile (majorité d'élèves en difficulté avec PIA). Elle est arrivée à la fin septembre, alors que l'école était déjà commencée, ce qui, pour elle, a eu un impact important sur le reste de l'année. Elle semble très épuisée et découragée par ses conditions de travail. Elle doit faire beaucoup de gestion de classe auprès d'élèves ayant des troubles de comportement, impolis, arrogants ou encore ayant de graves difficultés d'apprentissage. Elle dit ne pas avoir d'élèves moyens; seulement des élèves très faibles, des « *doubleurs* », et quelques élèves très forts, qui sont « *pénalisés* » par le reste du groupe. Elle a personnellement consulté un psychologue pour l'aider à passer au travers de l'année. Elle semble réellement désespérée, malgré toute ses années d'expérience, mais poursuit tout de même, avec, semble-t-il, l'énergie du désespoir. Elle veut finir son année et y met toute sa bonne volonté, malgré les progrès qui se font très peu sentir.

4.2-4.1. Évaluation de la résilience de Carole (NR)

Selon nos critères, Carole a été évaluée non résiliente. Nous voyons en détail, dans les lignes qui suivent, comment nous en sommes arrivée à cette conclusion.

4.2-4.1.1. Adaptation

4.2-4.1.1.1. ISQVT

Pour débiter, le Tableau LXV offre une comparaison des résultats de Carole à l'ISQVT, par rapport à l'échantillon total des 23 participants. Nous pouvons constater que tous ses résultats sont nettement supérieurs à la moyenne de l'échantillon. En effet, son état moyen, son but moyen et son score ISQVT se situent à plus d'un écart-type de la moyenne de tous les enseignants et enseignantes.

TABLEAU LXV - COMPARAISON DES RÉSULTATS À L'ISQVT POUR CAROLE PAR RAPPORT À L'ÉCHANTILLON

	Carole	Moyenne de l'échantillon (23 cas)	Écart-type
<i>État</i>	56,02	38,96	10,47
<i>But</i>	21,52	17	4,33
<i>Score ISQVT</i>	11,30 ⁴³	5,55	2,65

⁴³ Fait à noter, cette enseignante a omis de compléter la dernière partie du questionnaire, celle où on questionnait l'importance relative de chacun des aspects du travail. Ainsi, pour obtenir l'écart pondéré

Selon les critères d'évaluation du degré d'adaptation (Tableau XIII), Carole vivrait une période de mésadaptation (adaptation très négative), car son score ISQVT est supérieur à 9, le rang centile de son score est de 10 (entre 0 et 20) et elle a relevé un nombre considérable d'items insatisfaisants dans son travail (15). Les éléments qu'elle juge les plus insatisfaisants (pire situation actuelle possible) sont, dans l'ordre, la charge émotionnelle, l'agressivité des élèves, le temps pour l'exécution des tâches et le lieu de travail. Sur ce dernier aspect, elle a élaboré longuement en entrevue: elle trouve l'école, la classe et les casiers sales, la peinture défraîchie, etc. Elle dit même ne jamais avoir vu le nouveau concierge de l'école. Le jour de son arrivée à l'école, « *les bureaux étaient sales, le tableau n'avait jamais été lavé depuis le début de l'année... il y avait plein de craie partout à terre.* » D'autres aspects du travail ont également été relevés insatisfaisants dans le questionnaire de Carole: perfectionnement et formation, horaire de travail, sentiment d'appartenance, relations avec les collègues, relations avec le supérieur, efficacité au travail, équipements et outillages, participation aux prises de décisions concernant la tâche, compétence et type de travail, relation avec le syndicat, et communication de l'information.

Toutefois, Carole a aussi identifié quelques éléments satisfaisants dans son travail: sécurité de revenu, possibilités d'avancement, compétitivité, facilités, absences pour raison familiale, exigences physiques, ressources d'aide aux employés, clarté du rôle.

4.2-4.1.1.2. Autoévaluation des compétences

Pour l'autoévaluation de ses compétences professionnelles, Carole se situe presque exactement sur la moyenne des participants, ce qui semble cohérent avec son degré d'expérience. Nous pouvons prendre connaissance de cette autoévaluation complète au Tableau LXVI.

Les compétences et habiletés professionnelles pour lesquelles Carole se juge le plus efficace correspondent aux items r, b, n, o, p, ce qui est en partie semblable à l'ensemble de l'échantillon (items r et b). Le développement professionnel est plutôt considéré comme une faiblesse en général.

pour tous les items et pour le score ISQVT, nous avons dû lui attribuer l'importance moyenne de l'échantillon, ce qui pourrait avoir joué légèrement sur ses résultats personnels.

Du côté des compétences évaluées plus faiblement, nous retrouvons les éléments e, h j et k, qui sont tous identifiés faibles par l'échantillon total, à l'exception de l'item e. Concernant les items e, h et j, ils peuvent tous être reliés à la compétence d'adaptation de l'enseignement. Carole, qui a un groupe formé en majorité d'élèves en difficulté, montre bien ses difficultés à développer cette compétence professionnelle par l'affirmation suivante: « *Quand je sors maintenant, j'essaie d'en faire le plus possible ici, quand je suis dans la classe, je fais vraiment comme si c'était une classe normale, quand je prépare les activités. Je prépare comme si c'était une [classe] régulière....* ».

TABLEAU LXVI - AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE CAROLE

Compétences et habiletés professionnelles	Autoévaluation (/10)
<i>a) Transmettre des éléments de savoir et de culture</i>	8
<i>b) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit</i>	9
<i>c) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation</i>	8
<i>d) Animer des situations d'enseignement-apprentissage</i>	8
<i>e) Varier ses méthodes pédagogiques en fonction des contenus et des élèves</i>	6
<i>f) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre</i>	8
<i>g) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (gérer la classe)</i>	8
<i>h) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap</i>	7
<i>i) Planifier ses interventions en considérant attentivement les conséquences possibles de celles-ci</i>	8
<i>j) Encadrer des groupes d'élèves et offrir des périodes de récupération</i>	6
<i>k) Intégrer les technologies de l'information et des communications</i>	7
<i>l) Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves</i>	8
<i>m) S'impliquer dans des projets collectifs au sein de l'école</i>	8
<i>n) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique</i>	9
<i>o) Participer aux réunions de travail</i>	9
<i>p) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	9
<i>q) Évaluer son enseignement (reconnaître ses forces, mais aussi les possibilités d'erreur et tenter de les comprendre)</i>	8
<i>r) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions</i>	10
TOTAL SCORE	144
MOYENNE	8

Aux quelques questions posées à la fin du sosie, Carole a premièrement précisé qu'elle planifie généralement son enseignement une semaine à l'avance, en faisant, bien sûr, des ajustements en cours de route. Pour ce faire, elle se sert habituellement de ses périodes libres ou reste après l'école. Elle rapporte aussi faire un retour sur son enseignement, surtout après l'école. Lorsqu'elle fait des ajustements, dans ses interventions par exemple, elle les note. L'enseignante affirme qu'elle a un cahier où elle note tout: les événements qui se passent en classe avec les élèves, des idées, etc. En outre, Carole participe à des formations qui sont davantage à caractère didactique (ex: cercle de lecture). Elle dit aussi faire de la navigation sur Internet, surtout pour des projets: « *Sur Internet, je vais commencer un nouveau projet aussi en sciences et technologie sur les insectes et je vais aller voir.* » Actuellement, l'enseignante essaie le plus possible de faire la coupure entre son travail et sa vie personnelle. Parfois, son esprit est préoccupé par certains cas d'élèves plus difficiles. Quand nous lui avons demandé comment elle se sentait à la fin d'une journée de travail, elle a répondu: « *Je n'y pense plus, j'essaie de ne plus y penser. Il y a des jours c'est plus dur ...* ». Elle semble trouver son travail très dur car peu d'éléments positifs sont ressortis de ses propos, que ce soit au plan professionnel ou au plan personnel. Sa façon de se sortir de cette situation semble être de s'en détacher le plus possible et de ne pas trop réfléchir à ce qu'elle vit.

4.2-4.1.2. Adversité (stress)

Concernant maintenant son stress, nous pouvons voir (Tableau LXVII) que Carole a relevé des fluctuations importantes, allant du niveau le plus faible (1) au niveau le plus élevé (10). Nous ne pouvons pas vraiment associer les stress élevés à des journées particulières dans la semaine, mais il est possible de remarquer le niveau stable et moyen de la dernière semaine.

TABLEAU LXVII - FLUCTUATIONS DES INDICES DE STRESS LES PLUS ÉLEVÉS DE CAROLE AU COURS DES QUATRE SEMAINES

	Semaine 1					Semaine 2					Semaine 3					Semaine 4				
<i>Indice de stress le plus élevé</i>	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
	9	8	8	3	10	10	-	2	8	8	3	5	7	8	9	6	6	6	6	6

De plus, dans ses journaux de stress, elle a justifié ses stress élevés principalement par le comportement inadéquat des élèves (« *bataille dans la classe* », « *classe difficile* »). Les stress faibles ont pour leur part été expliqués par des journées pédagogiques, de formation à l'extérieur de l'école et de congé maladie (pris le lendemain d'un stress extrême – mardi de la deuxième semaine).

Lors de l'entretien, l'enseignante a expliqué que pour elle, un stress de niveau 1 correspondait à une journée pédagogique où il est possible de travailler dans sa classe et de se remettre à jour, une journée où il n'y a pas de corrections à faire et qu'il est possible de préparer des projets. Pour le stress de niveau 10, c'est quand il y a des batailles entre les élèves et qu'il faut intervenir. Elle précise que la journée du lundi est plus souvent problématique: « *le lundi, en général, l'état général de la classe, je partais enragée chez moi à chaque lundi soir, on ne peut pas faire le quart de ce qui est prévu, ça parle...* ». Sur les plans physique et psychologique, elle a le cœur qui débat, elle est ébranlée. Elle ajoute: « *Souvent ici je me sens vraiment dépassée, même physiquement, même je peux être plantée en avant de la classe et me dire: qu'est-ce que je vais faire la prochaine affaire qui arrive?, comment je faisais avant?, comment ça se fait que là ça ne marche pas? Je me sens souvent... je suis souvent là à les examiner, me demander ce que je vais faire, je suis vraiment dépassée. Je suis souvent comme enragée aussi... frustrée... assez enragée...* ».

Tous ces éléments montrent que Carole vit clairement du stress et que ce stress est en général assez élevé. En combinant cet indice subjectif d'adversité à l'adaptation très négative (QVT très faible) que nous avons mise en évidence plus tôt, elle pourrait à ce stade être considérée non résiliente. Nous tenons toutefois à confirmer cette évaluation de la résilience par les facteurs de risque et de protection, d'autant plus que Carole a une autoévaluation des compétences professionnelles dans la moyenne.

4.2-4.1.3. Facteurs de risque et de protection (résilience)

Le Tableau LXVIII montre la répartition globale des facteurs de risque et de protection relevés dans l'entretien de Carole, en la comparant avec le groupe non résilient et l'échantillon total. D'emblée, il est possible de constater que cette enseignante a consacré la majorité de ses interventions verbales aux facteurs de risque (57%), contrairement à l'échantillon. Les facteurs de risque personnels occupent à peu près la même place que pour les groupes de comparaison, mais la proportion des

facteurs environnementaux est nettement supérieure. À preuve, elle relève presque deux fois plus de ces facteurs que l'ensemble des participants de l'étude. Du côté des facteurs de protection, les facteurs personnels dominent, subissant tout de même une baisse importante par rapport aux non résilients et à l'échantillon global. La proportion des facteurs environnementaux de protection est cependant semblable.

TABLEAU LXVIII - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION DE CAROLE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

	Proportions		
	Carole	Groupe NR	Échantillon (23)
Facteurs de risque			
<i>Personnels</i>	15%	13,8%	12,6%
<i>Environnementaux</i>	42%	36%	24,7%
Facteurs de protection			
<i>Personnels</i>	27,5%	37,4%	50,7%
<i>Environnementaux</i>	15,5%	12,9%	11,9%
TOTAL	100%	100,1%	99,9%

Ainsi, puisque Carole révèle beaucoup plus de facteurs de risque que la moyenne des enseignantes et enseignants (Tableau XXIV), elle se place au pôle de non résilience (Tableau XXV). Plus précisément, les Tableaux LXIX et LXX permettent de constater la proportion des occurrences de chacun des facteurs de risque et de protection identifiés dans son entretien.

Pour les facteurs de risque, nous pouvons remarquer qu'il y en a presque autant chez Carole que chez son groupe (NR) ou l'échantillon, ce qui est différent des résultats d'Anne, Julie et Chantal. Il est aussi possible de voir que la proportion de certains facteurs personnels est supérieure pour Carole par rapport aux groupes de comparaison: « lieu de contrôle externe », « dépendance, peu d'autonomie » et « vision pessimiste du futur, peu de motivation, désintérêt ». Cela a une incidence sur d'autres facteurs qui sont moins présents comme le sentiment d'incompétence et autres, les sentiments négatifs variés et le manque de coupure entre travail et vie privée. La présence des autres facteurs de risque personnels est similaire au groupe NR et à l'échantillon. Les facteurs de risque environnementaux, pour leur part, ont été relevés dans une proportion plus ou moins équivalente aux autres. Par ailleurs, l'enseignante semble avoir identifié moins de difficultés dans les relations avec les membres de l'école et plus de « conditions stressantes autres », entre autres liées à sa charge de travail: « *J'ai une classe où j'ai*

besoin de beaucoup d'aide et je n'ai pas du tout l'aide que je devrais avoir pour les élèves que j'ai. »

TABLEAU LXIX - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE RISQUE DE CAROLE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>Facteurs de risque – Personnels</i>	Proportions		
	Carole	Groupe NR	Échantillon (23)
<i>Isolement, peu d'implication, faible sociabilité</i>	6,3%	7,3%	5,1%
<i>Lieu de contrôle externe</i>	12,5%	8,3%	2,2%
<i>Dépendance, peu d'autonomie</i>	12,5%	8,3%	1,2%
<i>Vision pessimiste du futur, peu de motivation, désintérêt</i>	20,3%	13,5%	8,7%
<i>Rigidité</i>	-	3,1%	1,4%
<i>Sentiment d'incompétence, d'inutilité, faible sentiment de valeur, peu de confiance en soi (peu de reconnaissance, insécurité, ne pas donner ses idées), faible sentiment d'autoefficacité</i>	4,7%	12,5%	17,7%
<i>Faible sentiment d'accomplissement (défi non relevé, objectifs non atteints)</i>	6,3%	6,3%	6,5%
<i>Attentes irréalistes, trop élevées ou trop faibles envers soi-même</i>	-	1%	2,1%
<i>Sentiments négatifs (fatigue, tristesse, colère)</i>	12,5%	16,7%	21,7%
<i>Pauvres habiletés de vie, faibles habiletés et compétences professionnelles</i>	15,6%	11,5%	15%
<i>Pas de limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	9,4%	10,4%	16,1%
<i>Incapacité ou non envie d'apprendre</i>	-	-	0,1%
<i>Peu d'expérience</i>	-	1%	1,8%
<i>Peu d'intérêt pour développement professionnel et formation continue</i>	-	-	0,4%
TOTAL	100,1%	99,9%	100%
<i>Facteurs de risque - Environnementaux</i>	Carole	Groupe NR	Échantillon (23)
<i>Relations sociales pauvres ou conflits entre les membres</i>	5%	13,5%	7,5%
<i>Règles et politiques confuses ou floues</i>	1,1%	0,8%	2,3%
<i>Attentes faibles ou irréalistes de la part du milieu</i>	2,8%	2%	1,8%
<i>Peu d'aide et de support</i>	6,1%	8,8%	8,2%
<i>Rigidité</i>	1,1%	0,8%	3%
<i>Conditions stressantes autres (ex : charge de travail, problèmes avec élèves ou parents, être stressé ou blessé de quelque chose)</i>	83,8%	74,1%	76,3%
<i>Peu de soutien et d'encouragement de la part de l'entourage</i>	-	-	0,1%
<i>Autres conditions stressantes personnelles ou dans l'entourage (ex : décès, maladie)</i>	-	-	0,6%
TOTAL	99,9%	100%	99,8%

TABLEAU LXX - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES FACTEURS DE PROTECTION DE CAROLE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>Facteurs de protection – Personnels</i>	Proportions		
	Carole	Groupe NR	Échantillon (23)
<i>Altruisme, participation active à des causes, sociabilité</i>	2,6%	1,9%	2,8%
<i>Sens de l'humour</i>	0,9%	0,4%	0,8%
<i>Lieu de contrôle interne</i>	5,1%	2,3%	2,6%
<i>Indépendance, autonomie</i>	-	-	0,6%
<i>Vision optimiste du futur, motivation, énergie</i>	-	2,3%	3,1%
<i>Flexibilité</i>	5,1%	7,3%	6%
<i>Sentiment de compétence, d'utilité, sentiment de valeur, confiance en soi (reconnaissance, appréciation), sentiment d'autoefficacité</i>	-	2,7%	4,3%
<i>Sentiment d'accomplissement (défi relevé, objectifs atteints, satisfaction)</i>	0,9%	1,2%	5,8%
<i>Sentiment d'appartenance</i>	-	-	0,1%
<i>Attentes réalistes envers soi-même</i>	1,7%	2,7%	3,1%
<i>Habilités de vie (ex : résolution de problèmes, recherche de compromis, respect), habiletés et compétences professionnelles</i>	64,1%	62,1%	60,5%
<i>Limite ou coupure entre travail et vie personnelle</i>	11,1%	6,5%	3,4%
<i>Capacité et envie d'apprendre</i>	-	3,1%	2,1%
<i>Expérience</i>	5,1%	3,1%	2%
<i>Intérêt pour le développement professionnel et la formation continue</i>	3,4%	4,6%	3%
TOTAL	100%	100,2%	100,2%
<i>Facteurs de protection – Environnementaux</i>	Carole	Groupe NR	Échantillon (23)
<i>Relations sociales ou bonne entente entre les membres</i>	19,7%	18,9%	27,8%
<i>Participation signifiante</i>	-	-	0,2%
<i>Attentes élevées mais réalistes</i>	-	-	0,3%
<i>Aide et support</i>	66,7%	61,1%	38,5%
<i>Flexibilité</i>	-	-	1,8%
<i>Conditions positives autres (ex : bonnes relations avec élèves ou parents)</i>	9,1%	15,6%	27,8%
<i>Soutien et encouragement de la part de l'entourage</i>	4,5%	3,3%	2,9%
<i>Valeurs et habiletés de vie de l'entourage</i>	-	-	0,2%
<i>Conditions positives autres dans l'entourage</i>	-	1,1%	0,6%
TOTAL		100%	100,1%

En ce qui a trait aux facteurs de protection personnels, nous remarquons une apparente similitude entre les résultats de Carole et ceux de son groupe de résilience (NR) ou ceux de l'échantillon global. Nous pouvons par contre relever que l'enseignante parle un peu plus de la coupure travail et vie personnelle. De plus, nous n'avons pas pu relever, dans son entretien, les facteurs « vision optimiste du futur,

motivation, énergie », sentiment de compétence et autres, ou « capacité et envie d'apprendre ». Au plan environnemental, bien que ses résultats soient semblables au groupe NR, elle met moins en valeur la bonne entente entre les membres de l'école et les conditions positives autres (ex: bonnes relations avec les élèves), que l'ensemble des participants. Nous remarquons néanmoins qu'elle aborde beaucoup plus la question de l'aide et du support, qui touchent souvent le soutien apporté par le psychoéducateur, les TES⁴⁴, la direction ou les collègues : « *J'ai deux collègues fantastiques, c'est grâce à eux que je suis restée saine d'esprit, très supportants.* »

L'examen détaillé de la résilience de Carole permet de mieux comprendre pour quelles raisons elle peut être évaluée non résiliente. En plus de s'adapter très négativement au stress élevé qu'elle rapporte vivre, l'enseignante présente davantage de facteurs de risque que la moyenne des enseignantes et enseignants. Elle semble en outre s'accrocher beaucoup à l'aide que le milieu peut lui fournir, étant donné la lourde tâche à laquelle elle fait face.

4.2-4.2. Caractérisation de la réflexion de Carole (NR)

4.2-4.2.1. Processus de réflexion

Comme ses collègues (Anne, Julie et Chantal), Carole a elle aussi été en mesure de répondre à toutes les étapes du processus de réflexion en répondant à la question générale de l'incident critique. Des questions supplémentaires (codes « question posée ») ont permis d'aborder davantage les étapes du jugement et le changement dans la pratique suite à l'incident (retour à l'étape 1), qui auraient été très peu ou pas touchées du tout. Le Tableau LXXI permet d'illustrer avec des extraits le processus de réflexion de Carole pour la partie de l'incident critique et celle du sosie. Pour elle, l'incident critique se rapporte à un conflit direct avec un élève ayant des problèmes de comportement.

⁴⁴ Techniciennes et techniciens en éducation spécialisée.

TABLEAU LXXI - EXTRAITS DE L'ENTRETIEN DE CAROLE CODÉS DANS LE PROCESSUS DE RÉFLEXION

IC	Extraits d'entretien
<i>Action</i>	« Ça fait à peu près trois semaines, ici c'est une classe très, très difficile et il y a des élèves qui ont des plans d'intervention établis d'avance et j'ai plusieurs élèves qu'après tant d'avertissements ils doivent aller chez [...], l'éducateur spécialisé. » (faits)
<i>Retour sur l'action</i>	« Ça a duré à peu près 7-8 minutes facilement, mais à déranger tout le monde. » (durée)
<i>Problème</i>	« Il [l'élève] ne voulait toujours pas [sortir de la classe], elle [stagiaire en éducation spécialisée] l'a pris par le bras pour l'aider à se lever et il s'est accroché après son bureau, après sa chaise, il ne voulait pas bouger du tout. »
<i>Solutions</i>	« Je reviens dans la classe, je prends 10 minutes, j'écris tout ça comme il faut sur une lettre qu'on était pour brocher dans l'agenda. » (stratégie)
<i>Jugement</i>	« Après ça, je me suis dit, moi, plus jamais je vais toucher à un élève comme ça. C'est ce que j'ai appris. » (erreur, apprentissage)
<i>Changement dans la pratique</i>	« Trois avertissements maintenant, le troisième, il [l'élève] s'en va directement... ils ont chacun un petit cas particulier, avec lui, je sais ce que ça prend maintenant mais c'est tellement des cas différents chacun... »
<i>Retour sur le changement</i>	-
Sosie	Extraits d'entretien
<i>Pratique</i>	« Faut pas qu'il y ait trop de temps morts, faut pas qu'il y ait de temps morts... » (contexte avec les élèves)
<i>Obstacles</i>	« ... il y a beaucoup d'impolitesse ici, de non-respect envers soit avec moi certains jours, avec d'autres élèves aussi. »
<i>Stratégies</i>	« Ils sont très irrespectueux, alors le premier qui... c'est de tout de suite le remettre à sa place, parce que si ça commence... »

Au Tableau LXXII, nous pouvons observer exactement la répartition de l'entretien de Carole pour chacune des étapes du processus de réflexion, pour l'incident critique et le sosie. Au premier coup d'œil, on constate que l'action, le retour sur l'action et le problème occupent bien davantage de place que pour les groupes de comparaison, l'écart étant évidemment moins grand avec le groupe NR. Les étapes de solutions et de jugement subissent ainsi des contrecoups importants; à preuve, nous pouvons voir des écarts d'environ 15% avec l'échantillon global. Ceci montre que l'enseignante était bien davantage centrée sur les faits et la description du problème, que sur les solutions apportées ou les apprentissages réalisés.

TABLEAU LXXII - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉFLEXION DE CAROLE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL

<i>IC</i>	Carole	Groupe NR	Échantillon (23)
<i>Action</i>	78,8%	67,7%	38,3%
<i>Retour sur l'action</i>	3% }84,8%	4,7% }76,3%	12,6% }54,5%
<i>Problème</i>	3%	3,9%	3,6%
<i>Solutions</i>	6,4%	8,3%	21,3%
<i>Jugement</i>	6,4%	12,2%	20,2%
<i>Changement dans la pratique</i>	2,5%	3,2%	3,6% }4%
<i>Retour sur le changement</i>	-	-	0,4%
TOTAL	100,1%	100%	100%
<i>Sosie</i>	Carole	Groupe NR	Échantillon (23)
<i>Pratique</i>	17,2%	29,6%	43%
<i>Obstacles</i>	55,6%	41,8%	30,1%
<i>Stratégies</i>	27,3%	28,6%	26,9%
TOTAL	100,1%	100%	100%

Dans la partie du sosie, nous pouvons encore une fois observer une nette prédominance de la phase problème (obstacles) et ce, au détriment de la description des éléments importants de la pratique. La partie stratégies se retrouve ici épargnée, étant similaire au groupe NR et à l'échantillon total.

4.2-4.2.2. Contenus de réflexion

Attardons-nous maintenant aux contenus qui occupent la réflexion de Carole. Le Tableau LXXIII en présente d'abord des exemples. Le Tableau LXXIV présente quant à lui une comparaison des proportions des occurrences des contenus de réflexion de Carole avec son groupe d'appartenance et avec l'échantillon des 23 participants. Pour l'incident critique, on constate que l'enseignante, tout comme son groupe d'appartenance, accorde beaucoup plus d'importance aux aspects environnementaux (surtout les élèves – 38,9%) que l'ensemble des participants. Il y a donc une moins grande proportion accordée à tous les aspects internes de réflexion (comportements, compétences, croyances). Les contenus d'identité et de mission sont, pour leur part, totalement absents.

**TABLEAU LXXIII - EXTRAITS DE L'ENTRETIEN DE CAROLE CODÉS DANS LES
CONTENUS DE RÉFLEXION**

IC	Extraits d'entretien
<i>Environnement</i>	« Et c'était archi, archi sale, je n'avais jamais vu une classe comme ça. » (aménagement, lieu physique)
<i>Comportements</i>	« S'il [l'élève] ne veut pas sortir de la classe, personne ne vient le chercher, c'est sa mère qui le reprend à la maison. » (fonctionnement, organisation)
<i>Compétences</i>	« Il faut que je fournisse ceux qui sont très, très faibles, ceux qui sont très forts et les autres on est toujours en arrêt parce qu'il y a toujours des problèmes. » (compétence #7, adaptation de l'enseignement)
<i>Croyances</i>	« ... Moi je suis arrivée ici après le début de l'année, je trouve que ça a une grosse influence sur toute mon année au complet, parce que ce sont des élèves très difficiles. » (croyance sur l'enseignement)
<i>Identité</i>	-
<i>Mission</i>	-
Sosie	Extraits d'entretien
<i>Environnement</i>	« Il y a beaucoup de support des collègues. » (collègues)
<i>Comportements</i>	« Je change de couleur si ça ne concerne pas la classe en particulier, mais j'écris tout, tout pour ne pas oublier. » (fonctionnement, organisation)
<i>Compétences</i>	« Quand je sors maintenant, j'essaie d'en faire le plus possible ici, quand je suis dans la classe, je fais vraiment comme si c'était une classe normale, quand je prépare les activités. Je prépare comme si c'était une [classe]régulière....» (compétences #3, planification, et #7, adaptation de l'enseignement)
<i>Croyances</i>	« C'est un peu un jeu... ils espèrent qu'on hésite parce qu'ils vont avoir cette conséquence et ils n'arrêtent pas quand même, ils vont aller vraiment jusqu'à la dernière limite. » (croyance sur les élèves)
<i>Identité</i>	-
<i>Mission</i>	-

Du côté du sosie, même si les écarts sont moins grands, les observations faites précédemment sont confirmées, surtout la prédominance de l'environnement (élèves – 35%). Sur cet aspect, Carole dépasse le groupe non résilient. Les aspects liés aux compétences et aux croyances se rapprochent plus des résultats des autres enseignantes et enseignants, mais les contenus d'identité et de mission demeurent manquants pour l'enseignante.

**TABLEAU LXXIV - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES OCCURRENCES DES
CONTENUS DE RÉFLEXION DE CAROLE AVEC SON GROUPE D'APPARTENANCE ET
AVEC L'ÉCHANTILLON TOTAL**

<i>IC</i>	Carole	Groupe NR	Échantillon (23)
<i>Environnement</i>	87,6%	82,8%	67,7%
<i>Comportements</i>	7,1%	8,2%	17,7%
<i>Compétences</i>	4,7%	6,6%	9%
<i>Croyances</i>	0,5%	2,5%	5,2%
<i>Identité</i>	-	-	0,3%
<i>Mission</i>	-	-	0,2%
TOTAL	99,9%	100,1%	100,1%
<i>Sosie</i>	Carole	Groupe NR	Échantillon (23)
<i>Environnement</i>	60,8%	55,5%	48,9%
<i>Comportements</i>	21,9%	23,4%	30,8%
<i>Compétences</i>	13,8%	16,4%	15,3%
<i>Croyances</i>	3,6%	4,2%	4,5%
<i>Identité</i>	-	0,2%	0,3%
<i>Mission</i>	-	0,3%	0,2%
TOTAL	100,1%	100%	100%

Finalement, Carole (enseignante non résiliente) se distingue clairement de l'échantillon en ce qui concerne sa réflexion, tout comme Anne (très résiliente). Dans son processus de réflexion (incident critique), nous pouvons remarquer la surabondance marquée d'aspects relatifs à l'étape d'action. Les autres étapes (retour sur l'action, solutions, jugement) en subissent les effets. Les résultats observés dans le sosie montrent pour leur part une prédominance évidente des obstacles, au détriment des éléments importants de la pratique. Pour les contenus de réflexion, les résultats de l'incident critique et du sosie présentent tous deux un débalancement incontestable: Carole aborde beaucoup plus les contenus environnementaux que l'ensemble des autres participants et de ce fait, elle parle beaucoup moins de ses comportements, compétences et croyances que l'échantillon global.

4.3- Comparaison des quatre profils individuels d'enseignantes

Maintenant que chacun des profils d'Anne (très résiliente), de Julie (résiliente), de Chantal (peu résiliente) et de Carole (non résiliente) ont été détaillés, il apparaît pertinent d'en faire une brève synthèse pour préparer le chapitre suivant.

4.3-1. Comparaison au point de vue de la résilience

4.3-1.1. Qualité de vie au travail

Le Tableau LXXV présente une comparaison des résultats de nos quatre enseignantes.

TABLEAU LXXV - COMPARAISON DES RÉSULTATS À L'ISQVT POUR ANNE, JULIE, CHANTAL ET CAROLE PAR RAPPORT À L'ÉCHANTILLON TOTAL

	Anne TR	Julie R	Chantal PR	Carole NR	Moyenne (23 cas)	Écart-type
<i>État</i>	21,13	35,47	45,13	56,02	38,96	10,47
<i>But</i>	10,78	15,22	17,06	21,52	17	4,33
<i>Score ISQVT</i>	2,14	3,13	7,46	11,30	5,55	2,65
<i>Nombre d'aspects insatisfaisants</i>	1	5	10	15	8	-
<i>Nombre d'aspects satisfaisants</i>	8	15	4	8	8	-

Nous constatons que la qualité de vie au travail et la satisfaction diminuent progressivement d'Anne à Carole, en observant les scores d'ISQVT et le nombre d'aspects insatisfaisants identifiés pour chacune des enseignantes, situés de parts et d'autres de la moyenne des 23 participants.

Pour les éléments du travail jugés satisfaisants ou insatisfaisants par les quatre enseignantes, certains résultats attirent notre attention. Entre autres, la relation avec le supérieur semble être un aspect satisfaisant pour Anne et Julie (les deux plus résilientes), mais insatisfaisant pour Chantal et Carole (les deux moins résilientes). Aussi, certains aspects du travail ont été questionnés davantage lors des entretiens: le perfectionnement et la formation, le sentiment d'appartenance, l'efficacité au travail, et la compétence par rapport au type de travail. Pour Julie et Carole, nous n'avons pas vraiment pu les approfondir, mais Julie (résiliente) s'est montrée satisfaite (écarts entre situations actuelle et idéale inférieurs à 5) pour tous ces aspects, alors que pour Carole (non résiliente), tous ces éléments ont été identifiés comme insatisfaisants (écarts supérieurs à 5). Pour ce qui est d'Anne (très résiliente), elle trouve qu'en tant que spécialiste, les offres de perfectionnement sont plus limitées, mais elle ne se dit pas insatisfaite de cet aspect en général. Au point de vue du sentiment d'appartenance, elle sent qu'elle a sa place dans l'école et elle est impliquée dans les prises de décisions. Bien qu'elle trouve qu'elle manque un peu de temps pour approfondir certaines notions

avec les élèves, elle se juge assez satisfaite en termes d'efficacité au travail et se considère compétente par rapport à son travail. Pour sa part, Chantal (peu résiliente) avoue qu'elle participe peu à des formations car elle en ressent moins le besoin étant donné son expérience et elle n'aime pas laisser ses élèves à un suppléant. Elle ajoute que les formations se donnent souvent le soir maintenant, à cause du manque de suppléants, mais qu'elle n'est pas disponible le soir, vu ses responsabilités familiales. Pour le sentiment d'appartenance, elle demeure cordiale avec les gens, mais dit ne pas avoir besoin de la présence de ses collègues, donc elle demeure un peu isolée des autres. Du côté de l'efficacité et de la compétence liée au travail, elle dit que « *c'est bien* » et elle se considère assez à l'aise avec les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, étant donné sa formation en adaptation scolaire.

4.3-1.2. *Compétences et habiletés professionnelles*

L'évaluation qu'ont faite Anne, Julie, Chantal et Carole de leurs propres compétences et habiletés professionnelles est comparée au Tableau LXXVI.

TABLEAU LXXVI - MOYENNE DES AUTOÉVALUATIONS ET DES SCORES D'AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN FONCTION DU DEGRÉ DE RÉSILIENCE (4 CAS)

	Anne TR	Julie R	Chantal PR	Carole NR
<i>Moyenne des autoévaluations (/10)</i>	8,8	7,8	6	8
<i>Moyenne des scores d'autoévaluations (/180)</i>	158	141	108	144
<i>Nombre de compétences évaluées supérieures à 8/10 – compétences élevées</i>	13	9	1	5
<i>Nombre de compétences évaluées inférieures à 7/10 – compétences faibles</i>	1	5	9	2

Globalement, on remarque une décroissance de la moyenne et des scores de l'autoévaluation, sauf pour Carole, qui semble faire exception à cette tendance. Le nombre de compétences jugées fortes ou faibles permet lui aussi de constater un certain déclin en fonction de la résilience, mais dans ce cas, c'est plus Chantal qui se distingue, car elle s'est jugée plutôt inefficace pour la moitié de ses compétences et habiletés professionnelles. Nous revenons plus spécifiquement sur les compétences de chacune au chapitre suivant.

4.3-1.3. *Stress*

Ces quatre enseignantes ont toutes rapporté des niveaux de stress aux fluctuations importantes (1-9, 1-10, 2-8 et 1-10). Sur les quatre semaines, Anne a

rapporté six fois un stress égal ou supérieur à 7/10, Julie huit fois, Chantal une fois, et Carole dix fois. Cette dernière semble donc plus stressée que les autres, alors que Chantal semble étonnement moins stressée que les autres.

4.3-1.4. Facteurs de risque et de protection

Les résultats respectifs des quatre cas au sujet des facteurs de risque et de protection sont présentés au Tableau LXXVII.

TABLEAU LXXVII - COMPARAISON DES PROPORTIONS DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION ENTRE LES 4 CAS

	Proportions			
	Anne TR	Julie R	Chantal PR	Carole NR
Facteurs de risque				
<i>Personnels</i>	3%	6,8%	18,8%	15%
<i>Environnementaux</i>	12%	25,4%	19,2%	42%
Facteurs de protection				
<i>Personnels</i>	75%	58,8%	52%	27,5%
<i>Environnementaux</i>	10%	9%	10%	15,5%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

D'emblée, nous voyons que la proportion des facteurs de protection par rapport aux facteurs de risque diminue avec la décroissance du degré de résilience. On remarque aussi que pour les quatre enseignantes, les facteurs de risque sont davantage environnementaux, alors que les facteurs de protection sont surtout personnels. Par ailleurs, la proportion des facteurs de protection personnels s'amointrit de façon importante et celle des facteurs de risque environnementaux s'accroît, à mesure que le degré de résilience diminue. La proportion des facteurs de risque personnels suit à peu près cette tendance, mais l'écart est atténué. Ajoutons également que pour les enseignantes qui font preuve d'une certaine résilience (Anne, Julie, Chantal), les facteurs de protection personnels dominent le discours, alors que pour Carole (non résiliente), ce sont les facteurs de risque environnementaux qui sont prépondérants. Les détails concernant les divers facteurs relevés dans les entretiens de ces quatre enseignantes sont dévolus au chapitre suivant.

4.3-2. Comparaison au point de vue de la réflexion

Afin de répondre à l'objectif principal de notre recherche, nous comparons à présent les manières respectives de réfléchir sur la pratique d'Anne, Julie, Chantal et Carole. Cette analyse permettra de dégager plus clairement les relations entre la

résilience et la réflexion sur la pratique. Pour ce faire, nous revenons spécifiquement sur le processus et les contenus de réflexion, de même que sur quelques informations complémentaires relevées lors des entretiens.

4.3-2.1. *Processus de réflexion*

En comparant directement les résultats des quatre enseignantes au point de vue du processus de réflexion, nous pouvons observer à la fois des ressemblances et des différences (Tableau LXXVIII et Figures 15 et 16).

TABLEAU LXXVIII - PROPORTION DES OCCURRENCES DES ÉTAPES DU PROCESSUS POUR LES 4 PROFILS DE RÉSILIENCE (4 CAS)

<i>IC</i>	Proportion des occurrences			
	Anne TR	Julie R	Chantal PR	Carole NR
<i>Action</i>	33,3%	25,5%	28,4%	78,8%
<i>Retour sur l'action</i>	13,9% }50%	17,7% }49,1%	14,8% }46,9%	3% }84,8%
<i>Problème</i>	2,8%	5,9%	3,7%	3%
<i>Solutions</i>	19,4%	17,7%	16%	6,4%
<i>Jugement</i>	30,6%	33,3%	34,6%	6,4%
<i>Changement dans la pratique</i>	-	-	2,5%	2,5%
<i>Retour sur le changement</i>	-	-	-	-
TOTAL	100%	100,1%	100%	100,1%
<i>Sosie</i>	Anne TR	Julie R	Chantal PR	Carole NR
<i>Pratique</i>	56%	38%	39,5%	17,2%
<i>Obstacles</i>	24%	31,7%	34%	55,6%
<i>Stratégies</i>	20%	30,4%	26,6%	27,3%
TOTAL	100%	100,1%	100,1%	100,1%

Sur les points communs, on remarque que dans l'incident critique, toutes les enseignantes ont davantage parlé des premières étapes du processus de réflexion (action, retour sur l'action, problème), que des solutions et du jugement. De même, la phase du jugement a été favorisée par rapport aux solutions, sauf peut-être pour Carole, pour qui ces proportions sont égales. Dans le sosie, nous constatons, chez les quatre enseignantes, qu'il y a une prédominance des obstacles par rapport aux stratégies, même si cet écart est plus important pour les enseignantes moins résilientes.

Du côté des divergences, nous pouvons voir (Figure 15) que Carole (NR) accorde (dans l'incident critique) beaucoup plus d'importance à l'étape de l'action que les autres enseignantes. Inversement, la proportion des éléments se rapportant au jugement est beaucoup moins importante que pour les trois autres enseignantes. La proportion des solutions décroît à mesure que le degré de résilience diminue. Nous pouvons dire la même chose du retour sur l'action et du problème, bien qu'Anne (TR) parle un peu moins de ces deux aspects que Julie (R). Autre fait à noter, Chantal (PR) et Carole (NR) sont les deux seules à avoir parlé de changements apportés dans la pratique suite à l'incident critique.

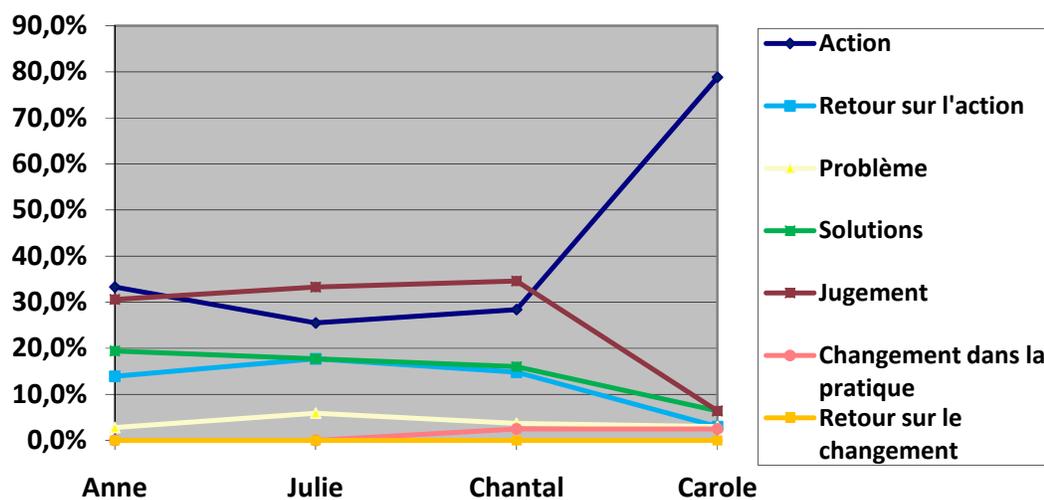


FIGURE 15 - RÉPARTITION DES ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉFLEXION DANS L'IC EN FONCTION DE LA RÉSILIENCE

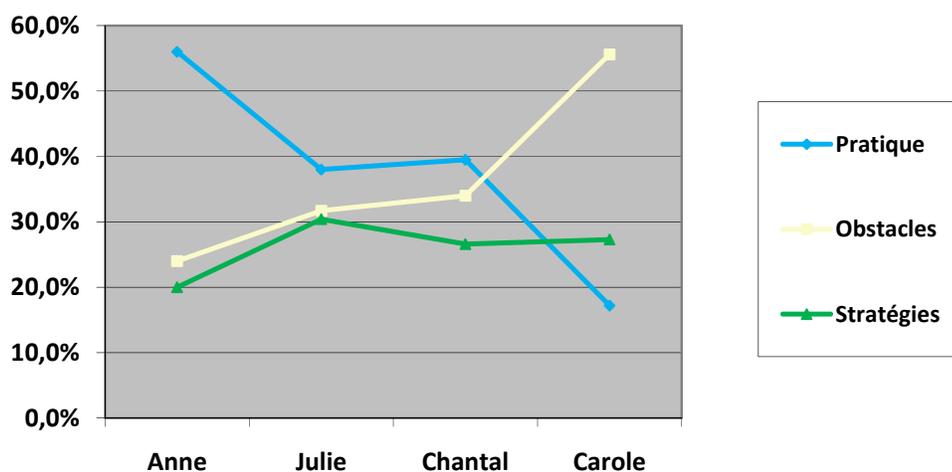


FIGURE 16 - RÉPARTITION DES ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉFLEXION DANS LE SOSIE EN FONCTION DE LA RÉSILIENCE

Pour ce qui est du sosie (Figure 16), Anne se démarque clairement des trois autres enseignantes car elle a beaucoup plus abordé la question des éléments importants de sa pratique. Carole se distingue des autres parce qu'elle a nettement plus parlé des obstacles qu'elle rencontre dans son quotidien. En outre, à part Julie qui fait un peu exception à la règle (éléments importants de la pratique et stratégies), la proportion des éléments importants de la pratique a tendance à diminuer en même temps que le degré de résilience, alors que les proportions des obstacles et des stratégies augmentent à mesure que la résilience s'affaiblit. Dans le même sens, la prédominance des obstacles sur les stratégies s'accroît avec l'abaissement du degré de résilience, sauf pour Julie qui présente des proportions quasi identiques pour ces deux aspects.

Anne (TR) et Carole (NR) se distinguent toutes deux clairement des deux autres enseignantes en ce qui a trait à leur processus de réflexion, que ce soit dans la partie de l'incident critique ou dans celle du sosie. Dans l'incident critique, Carole se démarque par la prédominance des éléments liés à la phase d'action dans son entretien. Pour la partie du sosie, Anne parle plus des éléments importants de sa pratique que les trois autres enseignantes, alors que Carole aborde beaucoup plus les obstacles. Pour leur part, Julie et Chantal montrent quelques différences par rapport aux autres, mais elles constituent davantage des points milieux.

4.3-2.2. *Contenus de réflexion*

En ce qui concerne les contenus de réflexion abordés par les quatre enseignantes, il est ici aussi possible d'identifier des points de convergence et de divergence. Le Tableau LXXIX et les Figures 17 et 18 donnent un aperçu de ces aspects, à la fois pour la partie de l'incident critique et celle du sosie.

Nous pouvons d'abord remarquer que pour toutes les enseignantes, les contenus les plus souvent abordés sont ceux liés à l'environnement. Ceci est d'ailleurs le cas pour l'incident critique et le sosie. Plus spécifiquement, ce sont plus souvent les élèves, la structure et la tâche d'enseignement, les collègues et les parents qui retiennent l'attention. Viennent ensuite, pour toutes les enseignantes, les comportements, les compétences et les croyances, sauf une petite exception: Julie parle légèrement plus des croyances que des compétences dans l'incident critique. De plus, nous pouvons voir que les contenus se rapportant à l'identité professionnelle et à la mission sont très faiblement

représentés pour les quatre enseignantes, Carole ne les ayant même jamais abordés. Pour leur part, les croyances sont de moins en moins présentes à mesure que le degré de résilience diminue. Notons enfin que pour Anne, l'importance des différents contenus est répartie de façon plus équilibrée que pour les trois autres enseignantes, pour lesquelles l'environnement et les comportements occupent 80% et plus du discours.

TABLEAU LXXIX - PROPORTION DES OCCURRENCES DES CONTENUS DE RÉFLEXION POUR LES 4 PROFILS DE RÉSILIENCE (4 CAS)

<i>IC</i>	Proportion des occurrences			
	Anne TR	Julie R	Chantal PR	Carole NR
<i>Environnement</i>	47,1%	76,7%	67,1%	87,6%
<i>Comportements</i>	21,4%	13,3%	29,5%	7,1%
<i>Compétences</i>	18,6%	3,3%	2,1%	4,7%
<i>Croyances</i>	11,4%	5,6%	1,4%	0,5%
<i>Identité</i>	-	1,1%	-	-
<i>Mission</i>	1,4%	-	-	-
TOTAL	99,9%	100%	100,1%	99,9%
<i>Sosie</i>	Anne TR	Julie R	Chantal PR	Carole NR
<i>Environnement</i>	40%	50,5	50,5%	60,8%
<i>Comportements</i>	36,1%	29	31,4%	21,9%
<i>Compétences</i>	17,4%	16,5	15,3%	13,8%
<i>Croyances</i>	6,5%	4	2,4%	3,6%
<i>Identité</i>	-	-	-	-
<i>Mission</i>	-	-	0,4%	-
TOTAL	100%	100%	100%	100,1%

La Figure 17 permet d'illustrer les différences entre les résultats de nos quatre enseignantes par rapport à l'incident critique. Pour l'environnement, nous voyons que la proportion des occurrences augmente considérablement d'Anne (TR) à Carole (NR), mais pas de façon progressive constante puisque Julie (R) en parle plus que Chantal (PR), ce qui est un peu étonnant. C'est le principe inverse pour les comportements, c'est-à-dire que Chantal en parle plus qu'Anne et Julie, mais on voit une diminution des proportions d'Anne à Carole. Anne se démarque des autres car elle accorde plus d'importance aux compétences. Pour les croyances, la diminution d'Anne à Carole est constante.

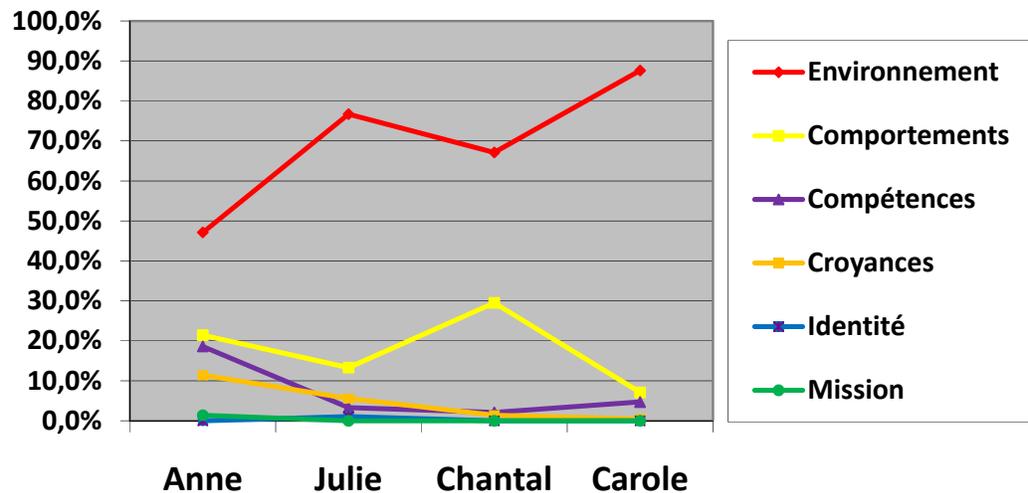


FIGURE 17 - RÉPARTITION DES CONTENUS DE RÉFLEXION DANS L'IC EN FONCTION DE LA RÉSILIENCE

Dans la partie du sosie (Figure 18), les résultats semblent un peu moins chaotiques que dans l'incident critique, en ce sens où les exceptions se font plus rares et les courbes sont plus constantes. Nous remarquons d'abord que la place qu'occupe l'environnement est de plus en plus importante au fur et à mesure que la résilience s'affaiblit, Julie et Chantal étant toutefois à peu près au même point. Ces dernières présentent aussi des résultats semblables pour les contenus comportementaux, même si la tendance est à la diminution entre Anne et Carole. Cette tendance à la réduction graduelle s'observe aussi pour les compétences et les croyances, même si Carole a parlé légèrement plus des croyances que Chantal.

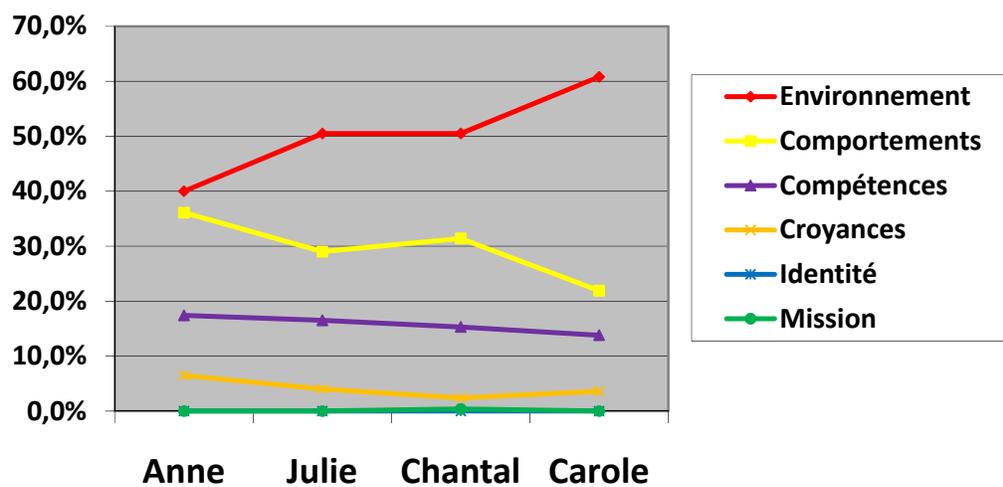


FIGURE 18 - RÉPARTITION DES CONTENUS DE RÉFLEXION DANS LE SOSIE EN FONCTION DE LA RÉSILIENCE

Pour conclure sur les contenus de réflexion, nous relevons des différences marquées entre les enseignantes, surtout entre la plus résiliente et la moins résiliente, ce qui fait émerger des relations entre réflexion et résilience. Dans la partie de l'incident critique, les résultats d'Anne permettent d'observer une distinction importante: la répartition des contenus de réflexion est beaucoup plus équilibrée dans son entretien que les autres enseignantes, qui accordent 80% ou plus de leur discours à l'environnement et aux comportements. Au point de vue du sosie, il est possible de voir les contenus environnementaux prendre de plus en plus de place à mesure que diminue la résilience et à l'inverse, la diminution progressive des comportements, compétences et croyances d'Anne à Carole.

4.3-2.3. *Informations complémentaires*

Malgré les résultats que nous venons de mettre en lumière, toutes les enseignantes prétendent faire un retour évaluatif sur leur pratique, particulièrement lorsque les choses se sont passées autrement que ce qu'elles avaient souhaité. Elles font toutes ce retour mentalement, mais certaines prennent aussi des notes (Julie et Carole). Cette réflexion se fait généralement après l'école, lors du retour à la maison.

En conclusion, ce chapitre a permis de tracer un vaste portrait de la résilience et de la réflexion des enseignantes et enseignants de notre échantillon. D'abord, les données de l'ISQVT ont fait émerger quatre degrés d'adaptation (Tableaux XVIII, XIV et XV): 1) adaptation très positive (2 participants), 2) adaptation positive (9), 3) adaptation négative (10) et 4) adaptation très négative (2). En outre, nous avons pu identifier que les aspects les plus satisfaisants du travail pour notre échantillon sont, dans l'ordre: la sécurité du revenu, la compétitivité, la clarté du rôle à jouer dans l'organisation et les exigences physiques. Les aspects les plus insatisfaisants sont le lieu de travail, le perfectionnement et la formation, ainsi que les équipements et outillages nécessaires au travail. Du côté des habiletés et compétences professionnelles, les résultats des 23 enseignantes et enseignants ont révélé une moyenne de 8,1/10 (écart-type de 0,9) et un score total de 144/180 (écart-type de 15,9). Les compétences les plus fortement évaluées sont liées à l'exercice éthique et responsable des fonctions, à la communication adéquate dans la langue d'enseignement, à l'animation des situations d'enseignement-apprentissage, à la gestion de classe, et à la capacité d'évaluer son

enseignement (forces, faiblesses). À l'inverse, les compétences jugées plus faibles concernent l'intégration des TIC, l'implication dans des projets collectifs au sein de l'école, l'encadrement de groupes lors de périodes de récupération, l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des EHDAA, et le développement professionnel. Ensuite, nous avons vu que 21 des 23 participants ont rapporté vivre un stress modérément élevé, élevé ou très élevé, du moins à certains moments. En termes qualitatifs, les raisons évoquées pour expliquer un stress élevé se rapprochent souvent de la gestion de classe difficile ou de problèmes avec les élèves, de même que de la lourde charge de travail et du manque de temps. Les journées pédagogiques ou sans les élèves justifient pour leur part les stress plus faibles observés chez les enseignantes et enseignants. Pour ce qui est des facteurs de risque et de protection relevés dans les entretiens, nous avons constaté que les facteurs de protection ressortaient davantage. Les facteurs de risque sont plus souvent environnementaux, alors que du côté de la protection ce sont les facteurs personnels qui dominent. Les facteurs de risque personnels les plus fréquents sont: les sentiments négatifs, le sentiment d'incompétence et autres, la difficulté à faire une coupure entre travail et vie personnelle, de même que les pauvres habiletés de vie ou faibles habiletés et compétences professionnelles. Pour les facteurs de risque environnementaux, les participants parlent plus souvent des conditions de stress variées, du manque d'aide et de support, et des relations difficiles entre les membres de l'école. En ce qui concerne les facteurs de protection personnels, l'ensemble des enseignantes et enseignants a davantage mis en évidence les habiletés de vie et compétences professionnelles, la flexibilité, et le sentiment d'accomplissement. Pour les facteurs de protection environnementaux, ils ont fait ressortir l'aide et le support, les bonnes relations sociales entre les membres de l'école, ainsi que les conditions positives autres. Tous ces indices nous ont amenée à distinguer quatre degrés de résilience: 1) très résilient (2 participants); 2) résilient (9); 3) peu résilient (8); 4) non résilient (2) (Tableaux XXV et XXVI).

En ce qui a trait à la réflexion, nous avons vu que les enseignantes et enseignants se concentrent davantage sur les premières étapes du processus de réflexion (action, retour sur l'action et problème) et ils délaissent ainsi la recherche de solutions et le jugement. Au plan des contenus de réflexion, c'est l'environnement qui les préoccupe davantage, au détriment des autres niveaux. En comparant les groupes de résilience,

nous avons pu remarquer que ces observations sont accentuées à mesure que le degré de résilience diminue.

La description approfondie des quatre analyses verticales a permis de constater qu'il y a effectivement des différences au plan de la réflexion sur la pratique, en fonction du degré de résilience. Ces distinctions sont exacerbées entre les enseignantes situées aux extrêmes du continuum de résilience, Anne (TR) et Carole (NR). Au prochain chapitre, nous revenons spécifiquement sur chacun des objectifs de notre étude et tentons d'établir des liens entre nos résultats et d'autres écrits empiriques sur le sujet.

5- DISCUSSION

Trois objectifs spécifiques orientaient notre étude: opérationnaliser le concept de résilience, celui de réflexion, puis établir des profils de résilience chez les enseignantes et enseignants et caractériser leur réflexion sur la pratique. Cette démarche visait globalement à explorer les relations entre la résilience et la réflexion chez le personnel enseignant. Dans ce chapitre, nous revenons théoriquement sur les principaux résultats qui répondent aux objectifs identifiés. Dans un second temps, nous décrivons les apports pratiques et scientifiques de notre recherche, les pistes d'investigation vers lesquelles elle conduit, puis enfin ses limites et biais.

5.1- *Interprétation des principaux résultats de l'étude*

Avant de nous attarder sur les résultats qui éclairent les objectifs d'opérationnalisation dans notre étude, rappelons les six critères qui permettront de porter un regard critique et rigoureux sur la méthode employée pour opérationnaliser les concepts de résilience et de réflexion des enseignantes et enseignants. Nous inspirant d'Amo et Cousins (2007), de Trochim (2006) et de Coutu et al. (2005), nous avons identifié six critères qui montrent la validité et la fidélité d'une opérationnalisation: 1) une définition de l'objet d'étude qui prend appui sur la littérature; 2) une définition des concepts secondaires qui constituent l'objet; 3) une définition des concepts similaires en apparence afin qu'ils soient distingués de l'objet d'étude; 4) des mesures et indicateurs pour évaluer la qualité, la quantité ou l'occurrence de l'objet ; 5) une concordance entre les données obtenues et la perspective théorique que l'on a de la relation entre les concepts ; 6) une correspondance entre les résultats et la réalité (intra-fidélité et inter-fidélité).

5.1-1. Vers des pistes d'opérationnalisation de la résilience des enseignantes et enseignants

Dans cette étude, nous avons opérationnalisé la résilience en évaluant l'*adversité* par la sélection d'écoles en milieux défavorisés (adversité objective) et par des journaux d'autoévaluation du stress quotidien (adversité subjective), l'*adaptation positive* par un questionnaire sur la qualité de vie au travail et une autoévaluation des compétences professionnelles, et nous avons concrétisé notre évaluation de la *résilience* des participants par la proportion de facteurs de risque et de protection relevés dans un entretien. Nous revenons à présent sur les principaux résultats issus de cette démarche et leur signification.

5.1-1.1. *L'adversité et la vulnérabilité des enseignantes et enseignants*

Selon Dionne-Proulx (1995), le stress est une des difficultés majeures vécues par le corps enseignant québécois et ce problème continue de s'aggraver. D'ailleurs, au cours des quatre semaines où nous avons recueilli des données sur le stress des participants de notre étude, presque tous ont rapporté au moins une fois un stress modérément élevé, élevé ou très élevé. On a pu constater des variations assez importantes de stress chez la majorité de ces enseignantes et enseignants, dont plusieurs ont atteint les niveaux extrêmes (1 et 10). En ce qui concerne les quatre enseignantes dont les cas sont détaillés dans les analyses verticales (Anne – très résiliente, Julie – résiliente, Chantal – peu résiliente, et Carole – non résiliente), elles ont, elles aussi, rapporté des niveaux de stress aux fluctuations importantes. Carole, l'enseignante la moins résiliente, a aussi rapporté plus souvent que les autres un stress élevé. Cela peut vouloir dire soit qu'elle vit davantage d'adversité que les autres, soit qu'elle en est plus affectée.

Aussi, les sources du stress du personnel enseignant relevées dans la littérature sont très variées et nos données concordent avec celles d'autres recherches sur le sujet. En effet, la charge de travail et le manque de temps, des sources de stress fréquentes en enseignement (Kyriacou, 2001; Naylor, 2001a, 2001b; Royer et al., 2001; Naylor & Schafer, 2002) et chez les directions d'école (Garon & Leroux, 2009), ont été relevés dans les journaux de la moitié de nos participants. Sans parler spécifiquement de charge de travail, plusieurs ont énuméré différentes tâches d'enseignement qu'ils considèrent stressantes: correction, préparation des bulletins ou d'activités complexes, etc. La raison la plus souvent évoquée est cependant la gestion de classe difficile ou les problèmes avec les élèves (comportement inadéquat), ce que plusieurs soulèvent également (King & Peart, 1992; Royer et al., 2001; Kyriacou, 2001). Enfin, certains enseignants et enseignantes ont évoqué les rencontres ou les problèmes avec les parents, tout comme Howard et Johnson (2004) qui ont relevé l'agressivité de certains parents comme facteur de stress. Garon et Leroux (2009) identifient également la gestion d'élèves ou de parents difficiles comme une raison pour expliquer un niveau de stress élevé chez les directions.

Nous savons également que le stress peut avoir diverses conséquences pour l'enseignante ou l'enseignant: des effets nuisibles sur la santé, la dépression, les absences, le manque d'intérêt et même, les comportements désorganisés des élèves dans

la classe (Wilhelm et al., 2000). Selon Griffith et al. (1999), il existe un lien entre stress et désengagement. À long terme, se désengager, peut résulter en une augmentation de la charge de travail et influencer la gestion de classe (groupes plus difficiles à gérer). Cela nous ramène au cas de Carole qui affirme vivre de nombreuses difficultés avec les élèves de sa classe. Quand nous lui avons demandé comment elle se sentait à la fin d'une journée de travail, lors de l'entretien, elle a répondu qu'elle essayait de ne plus y penser. Aussi, elle dit planifier ses activités comme si sa classe était une classe régulière, alors qu'une majorité de ses élèves ont des besoins particuliers. Elle semble épuisée et découragée, et sa façon de se sortir de cette situation semble être de s'en détacher le plus possible. Or, ce désengagement, qui l'aide probablement à survivre à court terme, est sans doute relié avec les problèmes de comportement de certains de ses élèves.

Certains pourraient questionner la pertinence de l'étude de la résilience dans le contexte de l'enseignement. Nos résultats sur le stress des enseignantes et enseignants montrent cependant que la plupart d'entre eux ressentent l'impact de cette adversité et que ces conditions peuvent avoir des conséquences regrettables. En nous référant au modèle de G.E. Richardson (2002), le cas de Carole montre bien qu'une abondance de facteurs de risque (difficultés avec les élèves) peut mener une enseignante à une réintégration inadaptée (désengagement), voire même dysfonctionnelle (épuisement). Enfin, puisque les sources de stress identifiées par nos participants coïncident avec la littérature, nous pourrions penser que le personnel enseignant québécois d'aujourd'hui vit principalement le même type d'adversité que ce qui a été recensé en d'autres temps et lieux.

5.1-1.2. La qualité de vie au travail, un indice d'adaptation positive

Les résultats obtenus à l'ISQVT ont permis de dégager des éléments jugés insatisfaisants par les enseignantes et enseignants. Certaines de nos données recourent la littérature sur le stress enseignant: plusieurs participants mentionnent le manque de ressources (équipements et outillages insuffisants) (Naylor, 2001a, 2001b; Naylor & Schaefer, 2002; Royer et al., 2001) et les pauvres conditions de travail (lieu et équipements inadéquats ou insuffisants) (Kyriacou, 2001). En outre, un lien ressort entre nos résultats et les sources de pression vécues par des enseignantes et enseignants italiens, identifiées dans la recherche de Zurlo, Pes et Cooper (2007): le revenu qui n'est

pas à la hauteur du travail effectué. Dans leur entretien, plusieurs de nos participants ont expliqué que le revenu ne tient pas compte de la compétence ou de l'engagement d'une personne dans sa tâche, ce qu'ils trouvent insatisfaisant. Enfin, un dernier élément qui a attiré notre attention est l'insatisfaction à l'égard du perfectionnement et de la formation, soulevée par près de la moitié de nos enseignantes et enseignants. Ils l'expliquent par le fait que les formations sont souvent abstraites, que les budgets sont restreints à cet égard, que les offres sont souvent limitées ou qu'il manque de suppléants pour qu'ils puissent participer à ces formations. Selon Pithers et Forgarthy (1995), le développement professionnel insatisfaisant est une source de stress. Pourtant, en ce qui a trait aux solutions possibles pour contrer l'effet du stress sur le personnel enseignant, plusieurs mettent en valeur le développement professionnel et la formation continue (Royer et al., 2001; OIT, 2003). Pour Kyriacou (1987), ce sont d'ailleurs les stratégies qui visent l'amélioration des habiletés et des compétences professionnelles des enseignantes et enseignants qui ont montré le plus d'efficacité en ce sens. L'approche mixte de notre étude a donc non seulement permis d'identifier des aspects insatisfaisants du travail des participants, mais également de mieux en comprendre les motifs. En ce sens, pour maximiser la portée de la formation continue sur l'enseignement et l'adaptation au stress, il semblerait pertinent de nous attarder davantage sur les sources d'insatisfaction à l'égard de celle-ci et de tenter d'y remédier.

Tout comme Zurlo et al. (2007), nous avons également pu identifier des aspects du travail jugés satisfaisants par plusieurs de nos enseignantes et enseignants: environ la moitié d'entre eux se sont dit satisfaits de la sécurité de revenu ("*job security*") et du rôle à jouer dans l'organisation ("*given amount of responsibility*"). Les deux études ont aussi souligné la satisfaction à propos des exigences physiques ("*physical working conditions*"), ce qui ressort également comme un élément satisfaisant chez les directions d'école dans l'étude de Garon et Leroux (2009), de même que l'absence de compétitivité dans le travail. Ainsi, même si plusieurs sont insatisfaits de leur salaire ou de leurs minces possibilités d'avancement, ils se satisfont du fait que ce salaire soit stable et que la compétition soit faible. Selon Brunetti (2006), qui s'est intéressé à la résilience d'enseignantes et d'enseignants du secondaire, trois facteurs principaux les ont motivés à persévérer dans la profession: 1) la relation avec les élèves; 2) le sentiment d'accomplissement; 3) le soutien dans le travail (direction et collègues). Pour le CSE (2004), c'est l'autonomie liée à l'enseignement et les relations positives avec les

élèves, les collègues et la direction qui sont les principales sources de satisfaction chez le corps enseignant. Ces éléments ne ressortent pas nécessairement ici, mais nous le verrons plus loin, certains ont été mis en évidence dans les entretiens, comme facteurs de protection environnementaux. Mentionnons par ailleurs que dans notre échantillon, la « relation avec le supérieur » (direction) est un aspect plutôt litigieux; nous observons autant d'insatisfaits que de satisfaits pour cet élément. Il est d'ailleurs relevé comme une source de stress par certains auteurs et auteures (Howard & Johnson, 2002; King & Peart, 1992; Royer et al., 2001). Cela explique peut-être pourquoi « les réunions avec le personnel » et les « interventions disciplinaires auprès du personnel » ressortent comme des sources de stress importantes pour les directions dans l'étude de Garon et Leroux (2009, p.7).

À partir des quatre cas détaillés d'Anne (TR), Julie (R), Chantal (PR) et Carole (NR), nous pourrions extrapoler que la qualité de vie et la satisfaction au travail sont en relation directe avec la résilience et en relation inverse avec le stress des enseignantes. Ces résultats concordent globalement avec l'idée de King et Peart (1992), pour qui les enseignantes et enseignants les plus stressés, sont aussi les moins satisfaits. En effet, Carole, qui s'est révélée la plus stressée et la moins résiliente, est aussi la moins satisfaite des quatre enseignantes, et inversement pour Anne et Julie. Chantal semble cependant faire exception car elle a rapporté moins de stress que les autres, même si elle rapporte une qualité de vie au travail plutôt faible. Pour les éléments du travail jugés satisfaisants ou insatisfaisants, certains résultats retiennent particulièrement notre attention. Par exemple, la relation avec le supérieur est un aspect jugé satisfaisant pour Anne et Julie (les deux enseignantes plus résilientes), mais insatisfaisant pour Chantal et Carole (les deux moins résilientes); cela questionne évidemment le rôle de la direction dans la résilience du personnel enseignant, d'autant plus que nous avons relevé que cet aspect était équivoque précédemment. Selon Garon et Leroux (2009), les enseignantes et enseignants des écoles dirigées par des directions moins résilientes rapportent une plus faible qualité de vie au travail que l'ensemble et inversement. En ce qui concerne le perfectionnement et la formation, le sentiment d'appartenance, l'efficacité au travail, et la compétence par rapport au type de travail, les enseignantes plus résilientes (Anne et Julie) se sont montrées globalement plus satisfaites que les moins résilientes (Chantal et Carole). En nous basant sur la littérature, ces aspects du travail avaient préalablement été reliés avec la résilience; c'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons choisi de

nous y attarder davantage dans les entretiens, lorsque le temps nous le permettait. Il semble donc que nos résultats confortent ce choix.

À la lumière de ces résultats, il semble que la qualité de vie au travail soit un indicateur approprié de l'adaptation positive des enseignantes et enseignants dans le cadre de leur travail. D'autres chercheuses et chercheurs ont aussi fait des liens entre la résilience du personnel enseignant et son degré de satisfaction au travail, dont Ahrens (2001), qui a réalisé une étude avec des enseignantes et enseignants vétérans résilients et qui a mis leur degré élevé de satisfaction au travail en évidence. Les résultats de notre questionnaire ont aussi permis d'identifier certaines sources d'insatisfaction chez les participants. Ainsi, les données obtenues grâce à l'ISQVT peuvent à la fois exemplifier quelques facteurs de risque (aspects insatisfaisants) et facteurs de protection (aspects satisfaisants) se rapportant aux professionnels de l'enseignement, dans le cadre de leurs fonctions. Pour sa part, l'indice global de QVT constitue un indice pertinent du type de réintégration effectuée par l'enseignante ou l'enseignant, dans un contexte de travail jugé adverse. Par exemple, les cas de nos quatre enseignantes pourraient illustrer les quatre types de réintégration (Figure 1). Anne, qui a une excellente qualité de vie au travail semble s'adapter positivement malgré les difficultés présentes dans son milieu; elle est satisfaite de nombreux aspects de son travail, elle semble avoir de bonnes relations interpersonnelles, elle mise sur ses compétences et habiletés professionnelles et lorsqu'elle rencontre un problème, elle cherche à le résoudre (réintégration résiliente). Pour ce qui est de Julie, sa qualité de vie au travail semble plutôt bonne; elle est satisfaite de certains aspects, insatisfaite pour d'autres, mais suite à un problème, elle semble revenir à une situation d'équilibre, sans nécessairement améliorer sa situation (réintégration homéostatique). Chantal, pour sa part, a une qualité de vie au travail un peu faible; elle est insatisfaite de plusieurs éléments de son travail, elle tente de résoudre certains problèmes qu'elle rencontre, mais continue de vivre des difficultés relationnelles et semble s'isoler des autres (réintégration inadaptée). Enfin, Carole a une piètre qualité de vie au travail et montre des difficultés importantes d'adaptation à l'adversité; elle rapporte beaucoup d'insatisfaction dans son travail, elle semble découragée, épuisée et désengagée (réintégration dysfonctionnelle). En ce sens, il devient possible d'illustrer concrètement le modèle de résilience (G.E. Richardson, 2002) dans ce contexte spécifique. Par ailleurs, étant donné que nous avons déterminé qu'une réintégration résiliente chez l'enseignante ou l'enseignant s'exprimait par un

développement des compétences professionnelles, nous avons complété l'évaluation de l'adaptation positive avec une autoévaluation de celles-ci.

5.1-1.3. Les compétences professionnelles des enseignantes et enseignants

Il va sans dire, l'évaluation des compétences professionnelles est complexe et elle peut soulever certaines questions éthiques. Dans ce sens, ce qui nous a paru le plus approprié était de demander aux participants de s'autoévaluer à partir du référentiel de compétences professionnelles du MEQ (2001a). Considérant les résultats de l'échantillon global, ce qui a le plus retenu notre attention, c'est la compétence de développement professionnel, car elle figure parmi les compétences jugées les plus faibles par les enseignantes et enseignants eux-mêmes. Malgré l'importance qu'on lui attribue dans les écrits sur le stress ou les compétences professionnelles en enseignement, cette compétence semble encore une fois poser problème. Il ne serait pas étonnant que ces résultats soient liés aux sources d'insatisfactions identifiées plus tôt à l'égard du perfectionnement et de la formation continue.

La comparaison des résultats de l'autoévaluation des compétences en fonction des quatre profils généraux de résilience a permis de constater que la moyenne des autoévaluations et la moyenne des scores d'autoévaluation décroît en fonction du degré de résilience, ce qui illustre les liens entre résilience et compétence. Pour ce qui est des quatre cas spécifiques, les moyennes et les scores d'autoévaluation, de même que le nombre de compétences jugées fortes ou faibles, suivent sommairement la même logique de décroissance d'Anne (TR) à Carole (NR). Plus spécifiquement, le Tableau LXXX montre les compétences et habiletés professionnelles considérées élevées (+) ou faibles (-) par chacune des enseignantes; les résultats correspondant aux résultats généraux des 23 participants sont surlignés en jaune (les énoncés en vert ont été évalués élevés par l'échantillon complet et ceux en rouge, plus faiblement).

Sans revenir sur chacune des compétences, notons d'abord que plusieurs données individuelles correspondent aux résultats de l'échantillon total. Aussi, dans leur recherche respective, Howard et Johnson (2004), de même que Théorêt et al. (2006), font ressortir l'importance de la compétence de gestion de classe chez les enseignantes et enseignants résilients. Nous constatons nous aussi que les deux enseignantes plus résilientes identifient cette compétence comme une de leur force, ce qui n'est pas le cas

de leurs collègues moins résilientes. De plus, Théorêt et al. (2006) et J.H. Patterson et al. (2004) font ressortir l'habileté professionnelle liée à l'exploration et à l'emploi d'une diversité de méthodes pédagogiques en classe, pour répondre aux besoins et favoriser l'apprentissage des élèves. Cette habileté ressort comme une force chez Anne qui est très résiliente, mais comme une faiblesse chez Julie (R) et Carole (NR). Il semblerait donc que le renforcement de la compétence de gestion de classe, ainsi que la mise en valeur d'approches liées à la différenciation pédagogique pourraient possiblement constituer des pistes de développement intéressantes à explorer dans des études ultérieures sur la résilience en enseignement.

TABLEAU LXXX – COMPARAISON DES AUTOÉVALUATIONS DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (4 CAS)

<i>Compétences et habiletés professionnelles</i>	Anne TR	Julie R	Chantal PR	Carole NR
<i>a) Transmettre des éléments de savoir et de culture</i>	+		-	
<i>b) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit</i>	+	+		+
<i>c) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation</i>				
<i>d) Animer des situations d'enseignement-apprentissage</i>	+	+	+	
<i>e) Varier ses méthodes pédagogiques en fonction des contenus et des élèves</i>	+	-		-
<i>f) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre</i>	+	+	-	
<i>g) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (gérer la classe)</i>	+	+		
<i>h) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap</i>				
<i>i) Planifier ses interventions en considérant attentivement les conséquences possibles de celles-ci</i>	+	+		
<i>j) Encadrer des groupes d'élèves et offrir des périodes de récupération</i>		-	-	-
<i>k) Intégrer les technologies de l'information et des communications</i>		+	-	
<i>l) Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves</i>		+	-	
<i>m) S'impliquer dans des projets collectifs au sein de l'école</i>	+	-	-	
<i>n) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique</i>	+		-	+
<i>o) Participer aux réunions de travail</i>	+	-	-	+
<i>p) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	+	-	-	+
<i>q) Évaluer son enseignement (reconnaître ses forces, mais aussi les possibilités d'erreur et tenter de les comprendre)</i>	+	+		
<i>r) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions</i>	+	+		+

Lors de l'entretien, les quatre enseignantes ont affirmé faire un retour sur leur enseignement, surtout quand les choses se passaient mal ou différemment de ce qu'elles avaient prévu. Ce retour se fait généralement en fin de journée, dans la voiture, comme cela a été souligné dans les études d'Howard et Johnson (2004), et de Gu et Day (2007). La capacité à évaluer son enseignement, mise en évidence pour l'échantillon complet, n'a pourtant été relevée que chez les deux enseignantes plus résilientes. Il semble ici qu'une distinction puisse être faite entre un retour sur les situations d'enseignement et une évaluation de son propre enseignement; cela ouvre déjà la porte aux liens entre résilience et réflexion sur la pratique.

Enfin, même si nous venons de voir que certains aspects ressortent et concordent avec la littérature, certaines questions se posent quant aux données obtenues à partir de cette autoévaluation des compétences professionnelles. Les résultats les plus surprenants nous semblent être ceux de Carole (NR), qui malgré son stress très élevé et sa piètre qualité de vie au travail, s'est évaluée globalement plus compétente que Julie (R) et Chantal (PR). Elle nous amène ainsi à penser qu'elle attribue les nombreuses difficultés qu'elle vit dans son travail à d'autres ou à des facteurs externes, mais pas à elle-même, car elle s'évalue compétente. Selon Korthagen (2004, p.87), le « bon enseignant » ne démontre pas toujours un « bon enseignement », car l'environnement peut lui imposer des limites importantes. C'est peut-être une explication éclairante pour la situation de Carole qui a plus de 20 ans d'expérience, mais qui vit une transition importante (changement d'école) et se retrouve effectivement avec une tâche assez particulière cette année (majorité d'élèves ayant des besoins particuliers).

5.1-1.4. Des facteurs de risque et de protection chez les enseignantes et enseignants

Le dernier indicateur ayant servi à l'opérationnalisation de la résilience dans notre étude est la présence de facteurs de risque et de protection dans l'entretien réalisé avec chaque participant. Les analyses effectuées sur l'ensemble de l'échantillon montrent une nette prédominance des facteurs de protection par rapport aux facteurs de risque. Comme pour Théorêt et al. (2003), les facteurs de protection personnels sont plus fréquents que les facteurs environnementaux. À l'inverse, du côté du risque, ce sont les facteurs environnementaux qui ressortent. Le sentiment d'accomplissement, les bonnes relations avec les élèves et le soutien au travail ont été mis en évidence plus tôt,

comme facteurs de persévérance chez le personnel enseignant (Brunetti, 2006) et ils ressortent ici comme facteurs de protection importants.

La comparaison des profils de résilience, en fonction des facteurs de risque et de protection, a permis de constater une relation directe et croissante entre la résilience et les facteurs de protection, et une relation inversement proportionnelle entre la résilience et les facteurs de risque. Ce constat pourrait confirmer l'idée selon laquelle une personne qui se réintègre de manière résiliente suite à une désorganisation renforce ses facteurs de protection (G.E. Richardson, 2002). On peut aussi remarquer que pour tous les groupes de résilience, les facteurs de risque sont surtout environnementaux, alors que les facteurs de protection sont majoritairement individuels. Néanmoins, la proportion des facteurs de risque environnementaux progresse et les facteurs de protection personnels s'atténuent de façon importante, à mesure que le degré de résilience diminue. La proportion des facteurs de risque personnels et des facteurs de protection environnementaux suit à peu près la même logique, mais l'écart est atténué. Il semblerait ainsi que les enseignantes et enseignants moins résilients relèvent davantage de facteurs de risque par rapport aux facteurs de protection que les autres, et on constate chez eux une altération des facteurs de protection personnels au profit de facteurs de risque environnementaux.

Globalement, nous avons identifié moins de facteurs de risque chez les très résilients que pour les autres groupes. Du côté des facteurs de risque individuels, tous les groupes ont soulevé les facteurs de « vision pessimiste du futur, peu de motivation, désintérêt » et de « sentiments négatifs », mais ils sont un peu plus présents chez les très résilients. Il en est de même pour l'« absence de coupure entre le travail et la vie personnelle », alors que cette coupure semble être une protection importante selon Gu et Day (2007). Aussi, les quatre groupes parlent des « faibles habiletés de vie et compétences professionnelles », bien que ce facteur soit moins représenté chez les très résilients. Ensuite, notons que seuls les très résilients n'ont pas soulevé la question de l'« isolement » et du « faible sentiment d'accomplissement ». Le « lieu de contrôle externe » a été identifié seulement chez les groupes peu résilient et non résilient, et est plus présent pour ce dernier; l'importance du lieu de contrôle interne comme facteur de protection a par ailleurs été soulevé par plusieurs (Howard & Johnson, 2004; Garon et al., 2006; Gu & Day, 2007). Dans le même sens, l'autonomie semble être une

caractéristique des individus résilients selon Anaut (2003), et nous avons relevé une « dépendance et peu d'autonomie » chez les groupes moins résilients (peu et non résilients). Précisons enfin que nous avons identifié un certain « désintérêt pour le développement professionnel » chez les très résilients et peu résilients, mais nous y reviendrons plus tard. Du côté des facteurs environnementaux, les « pauvres relations sociales et conflits dans l'école » et les « autres conditions stressantes » ressortent pour tous les groupes. Pour ce dernier facteur, nous pourrions faire des liens avec Ahrens (2001) qui parle de la charge de travail, de même qu'avec Théorêt et al. (2003), pour qui les problèmes comportementaux des élèves constituent un facteur de risque environnemental important.

En ce qui concerne les facteurs de protection personnels, les « habiletés de vie et les compétences professionnelles » sont majoritaires pour tous les groupes de résilience, mais le sont encore plus pour les enseignantes et enseignants très résilients, ce qui concorde avec les résultats de Théorêt et al. (2003). Bernshausen et Cunningham (2001), ainsi qu'Howard et Jonhson (2004) ont eux aussi lié compétence et résilience. Le « sentiment d'accomplissement », considéré important par Howard et Jonhson (2004), a été relevé par les quatre groupes, mais perd de l'ampleur à mesure que le degré de résilience diminue. Puisqu'ils sont surtout présents chez les participants faisant davantage preuve de résilience, ces deux facteurs permettent sans doute de faire une différence entre résilience et vulnérabilité, et ils pourraient peut-être aussi en être des prédicteurs. Enfin, l'« intérêt pour le développement professionnel » a été souligné chez les résilients, peu résilients et non résilients, alors qu'il constitue un facteur important de résilience selon Scott (2004), J.H. Patterson et al. (2004) et Ahrens (2001). Il est donc un peu étonnant qu'on ne le retrouve pas chez les très résilients (même identifié comme facteur de risque plus tôt), mais cela peut possiblement s'expliquer par le fait qu'ils en ressentent moins le besoin ou alors par les insatisfactions à l'égard du perfectionnement relevées dans la section sur la QVT (ex: offres et budgets limités, manque de suppléants, etc.). Pour les facteurs de protection environnementaux, l'« aide et le support », relevés par de nombreux chercheurs et chercheuses (Bernshausen & Cunningham, 2001; Howard & Jonhson, 2004; Gu & Day, 2007; Ahrens, 2001), ressortent pour tous les groupes, mais ce facteur est presque deux fois plus présent chez le groupe non résilient. Cet aspect laisse entrevoir l'importance accordée par les moins résilients aux apports de l'environnement pour les aider à surmonter les difficultés;

d'ailleurs, l'aide extérieure pourrait-elle même être perçue comme un besoin fondamental pour les enseignantes et enseignants non résilients? Les « relations sociales et la bonne entente dans l'école » ont aussi été identifiées dans les quatre groupes. Gu et Day (2007) soutiennent que les bonnes relations entre enseignante ou enseignant et élèves constituent un facteur de protection important; cela explique probablement la présence assez marquée des « conditions positives autres » dans tous les groupes, surtout chez les très résilients.

Pour ce qui est de nos quatre enseignantes, précisons d'abord que pour celles qui font preuve de résilience (Anne – TR, Julie – R, Chantal – PR), les facteurs de protection personnels dominent le discours, alors que pour Carole (NR), ce sont les facteurs de risque environnementaux qui sont prépondérants, un constat aussi réalisé par Garon et al. (2006), chez les directions vulnérables. Les Figures 19 et 20 permettent de visualiser et comparer les divers facteurs de risque et de protection mis en évidence dans l'entretien de chacune des quatre enseignantes.

En ce qui concerne les facteurs de risque (Figure 19), nous avons pu constater qu'Anne (TR) en a identifié moins que les autres. Au point de vue des facteurs individuels de risque, nous en avons identifié un seul pour Anne (« absence de coupure entre vie personnelle et travail »), qu'elle partage avec Carole. Julie, Chantal et Carole ont toutes les trois abordé les facteurs « isolement, faible sociabilité » et « sentiments négatifs ». Il en est de même pour le « faible sentiment d'accomplissement » (jugé important plus tôt – Howard & Johnson, 2004) et pour les « sentiment d'incompétence, d'inutilité, faible sentiment de valeur, peu de confiance en soi, faible sentiment d'autoefficacité », que plusieurs identifient comme facteurs de résilience lorsqu'ils sont élevés (Anaut, 2003; Bernshausen & Cunningham, 2001; Gu & Day, 2007; Ahrens, 2001). Les deux enseignantes moins résilientes (Chantal et Carole) ont aussi montré une « vision pessimiste du futur, faible motivation » et de « faibles habiletés de vie et compétences professionnelles ». Chantal a également « peu d'intérêt pour le développement professionnel ». De plus, on a identifié les facteurs « lieu de contrôle externe » et « dépendance et peu d'autonomie » chez Carole, ce qui semble lié au fait que les individus moins résilients accordent beaucoup d'importance au soutien extérieur.

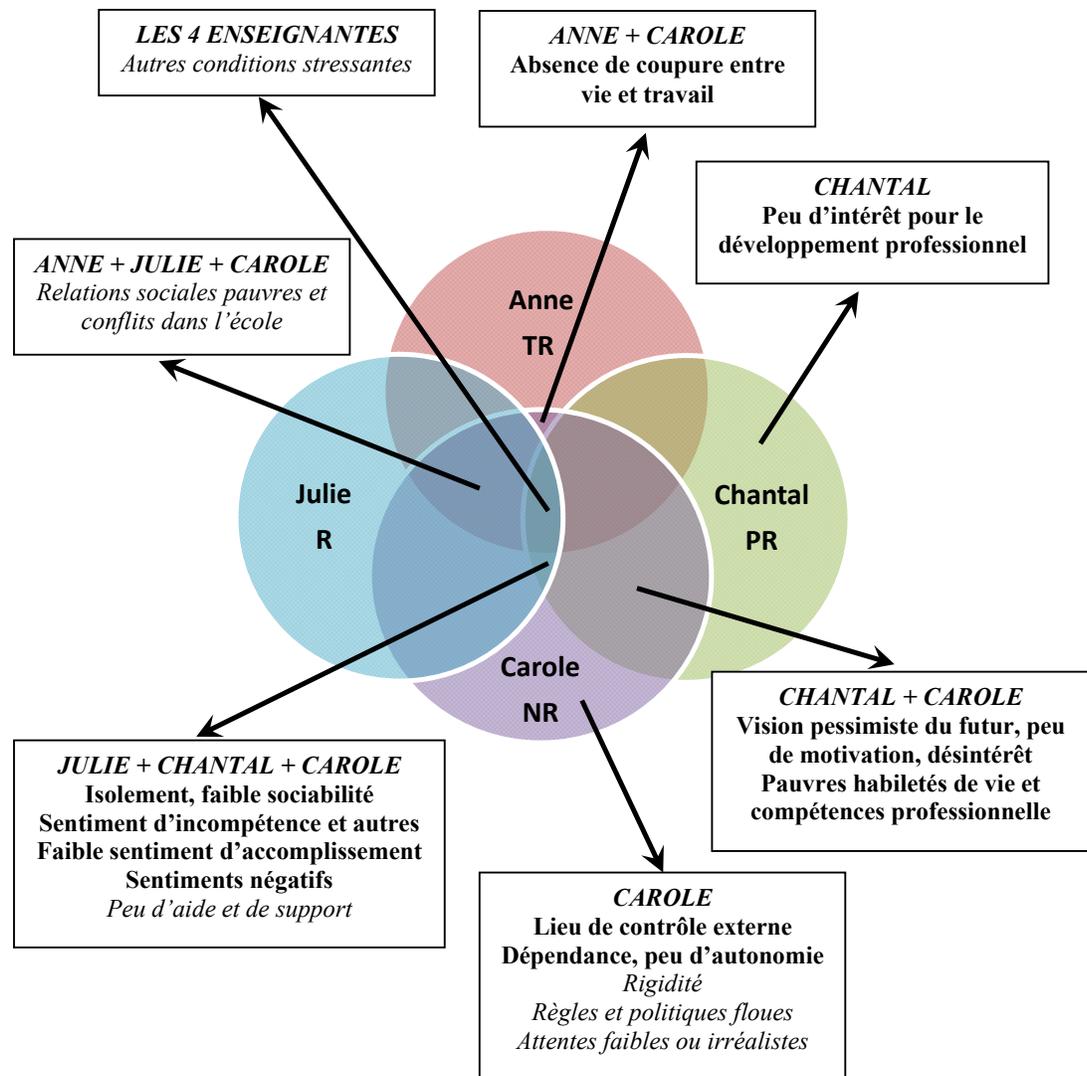


FIGURE 19 – COMPARAISON DES FACTEURS DE RISQUE INDIVIDUELS ET ENVIRONNEMENTAUX (4 CAS)

En ce qui a trait aux facteurs de risque environnementaux, toutes les enseignantes ont surtout souligné la présence de « conditions stressantes autres », comme l'échantillon global et les profils de résilience. Par exemple, Carole fait souvent référence à sa charge de travail: « *J'ai une classe où j'ai besoin de beaucoup d'aide et je n'ai pas du tout l'aide que je devrais avoir pour les élèves que j'ai.* » Toutes les enseignantes, sauf Anne, ont abordé la question du « peu d'aide et de support dans l'école ». Enfin, Carole a été la seule à mettre en évidence la « rigidité », les « règles et politiques floues » et les « attentes faibles ou irréalistes », des facteurs de risque aussi identifiés par Henderson et Milstein (2003). Il va sans dire que l'accumulation de ces

facteurs de risque, qu'ils soient personnels ou environnementaux, entrave sans doute le développement de la résilience. Si on retourne au modèle de résilience (G.E. Richardson, 2002 – Figure 1), on peut comprendre qu'une personne comme Carole (NR), ayant plus de facteurs de risque que de protection, vivrait davantage de déséquilibres et éprouverait ensuite de la difficulté à mobiliser des facteurs de protection pour surmonter les problèmes, ses ressources étant déficientes. Sa manière de retrouver l'équilibre suite à une désorganisation aurait donc peu de chances d'être résiliente; or, selon G.E. Richardson, sans réintégration résiliente, les provocations vont continuer de déstabiliser et de déranger la personne. C'est peut-être ce qui explique que Carole semble prise dans une spirale de difficultés et qu'elle se sente épuisée et découragée de sa situation.

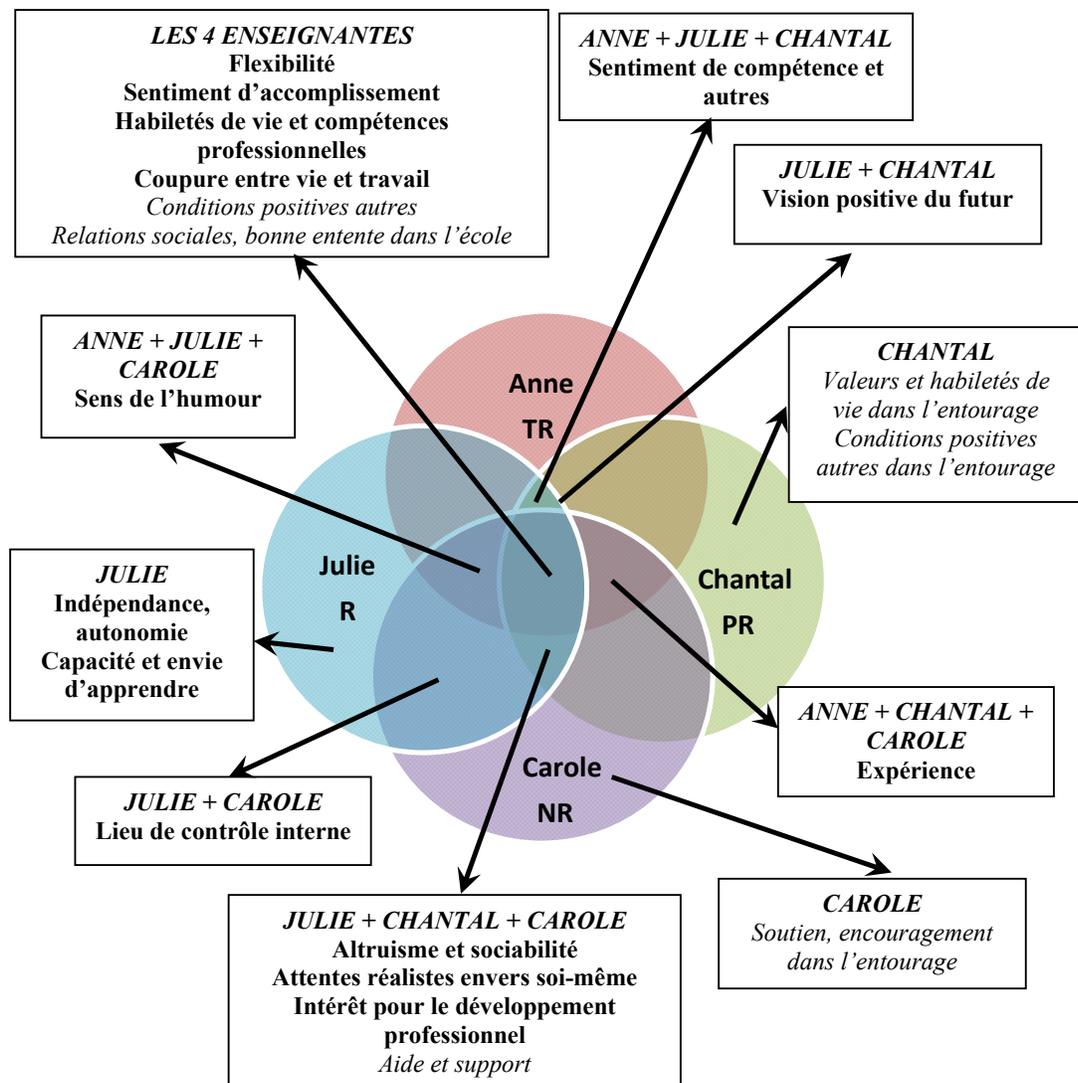


FIGURE 20 – COMPARAISON DES FACTEURS DE PROTECTION INDIVIDUELS ET ENVIRONNEMENTAUX (4 CAS)

Pour les facteurs de protection individuels (Figure 20), nous voyons encore une fois que les « habiletés de vie et compétences professionnelles » ressortent, dans une proportion similaire chez toutes les enseignantes; ce qui distingue les plus résilientes ici c'est qu'elles n'avaient pas le facteur de risque « faibles habiletés de vie et compétences professionnelles », contrairement à Chantal et Carole. De plus, Julie est la seule à ne pas avoir abordé le facteur d'« expérience », ce qui est compréhensible puisqu'elle n'enseigne que depuis un an. L'expérience de l'enseignante ou de l'enseignant, qui est entre autres relevée comme un facteur de protection dans l'étude de Théorêt et al. (2006), semble avoir des « pouvoirs de protection » un peu mitigés selon nos résultats. De nos quatre enseignantes, les deux moins expérimentées sont les plus résilientes et les deux enseignantes plus expérimentées font moins preuve de résilience. Plus encore, Carole, qui est parmi les plus expérimentées de l'échantillon total, avec plus de 20 ans d'expérience, est aussi la moins résiliente des 23 participants; ceci nous amène évidemment à relativiser la portée possible de ce facteur. En termes de coupure entre vie personnelle et professionnelle (aussi relevé par Gu & Day, 2007), elles prétendent toutes essayer de la faire, même si les deux plus résilientes apportent parfois de la correction à la maison. Julie, Chantal et Carole ont toutes parlé d'« altruisme et sociabilité », d'« attentes réalistes envers soi-même » et d'« intérêt pour le développement professionnel ». L'absence de ce dernier facteur chez Anne, s'explique sûrement ici par le fait qu'en tant que spécialiste, elle trouve que les offres de formation sont plus limitées; elle ne se montre toutefois pas désintéressée par le développement professionnel car elle prétend participer à des congrès dans son domaine. On observe aussi que les quatre enseignantes parlent de « flexibilité » et de « sentiment d'accomplissement », bien que ce facteur soit assez faiblement représenté chez Carole. Précisons d'ailleurs que les trois autres enseignantes ont affirmé se sentir généralement bien et satisfaites (atteinte des objectifs) à la fin d'une journée, alors qu'elle essaie carrément de ne pas y penser. De plus, toutes les enseignantes, sauf Carole, ont mis en lumière le « sentiment de compétence et autres », relevé comme un facteur important de résilience dans la littérature (Anaut, 2003; Bernshausen & Cunningham, 2001; Gu & Day, 2007; Ahrens, 2001). Ainsi, l'enseignante la moins résiliente montre des carences au point de vue du sentiment d'accomplissement et des sentiments de compétence, de valeur et d'autoefficacité, des aspects qui ont d'ailleurs été relevés comme des facteurs de risque chez elle, en plus d'une vision pessimiste du futur, d'une faible motivation et

de faibles habiletés de vie et compétences professionnelles. Ces éléments contribuent sans doute à augmenter la fréquence des difficultés qu'elle rencontre, mais pourraient-ils aussi être le fruit d'une succession de réintégrations inadaptées ou dysfonctionnelles? Si Carole est incapable de surmonter efficacement ses problèmes, ne va-t-il pas de soi qu'elle n'atteigne pas ses objectifs et qu'elle soit ainsi démotivée et adopte une vision pessimiste du futur? Suivant ces considérations, il faudrait peut-être ajouter, dans le modèle de G.E. Richardson (2002), qu'une réintégration inadaptée ou dysfonctionnelle pourrait amplifier les facteurs de risque, comme une réintégration résiliente peut renforcer les facteurs de protection.

Du côté des facteurs de protection environnementaux, les quatre enseignantes réfèrent aux « relations sociales et à la bonne entente dans l'école ». Concernant les « conditions positives autres », surtout présentes chez les résilientes, Anne parle de bonnes relations avec les parents (« *Donc les parents me connaissent, le contact se fait plus facilement* ») et Chantal avec les élèves (« *... ça va bien avec tes élèves, eux ils te donnent du bonheur* »). Le facteur d'« aide et soutien dans l'école » a été abordé seulement par Julie, Chantal et Carole. Contrairement aux autres, ce facteur est prioritaire dans le discours de Carole (66,7%), ce qui nous pousse à réitérer qu'elle accorde beaucoup (trop?) d'importance au soutien extérieur. Elle précise d'ailleurs: « *J'ai deux collègues fantastiques, c'est grâce à eux que je suis restée saine d'esprit, très supportants* ». Cela va évidemment dans le même sens que le fait que nous ayons relevé chez elle les facteurs de risque liés au locus de contrôle externe et à la dépendance. Si les facteurs de protection mobilisés par Carole au cours de la phase de réintégration reposent presque exclusivement sur le soutien de son environnement, quelles sont ses chances de surmonter les obstacles lorsque ce soutien lui fait défaut?

À la lumière de ces résultats, nous pouvons constater des différences intéressantes en termes de facteurs de risque et de protection, selon la résilience des participants. Ces données ont principalement permis de distinguer les individus très résilients et non résilients. Les interprétations que nous avons faites offrent d'ailleurs quelques pistes qui pourraient non seulement contribuer à améliorer notre compréhension générale du processus de résilience, mais aussi à mieux comprendre les interactions complexes entre risque et protection. L'exploration du cas de Carole (NR) a permis de relever des aspects qui pourraient nous orienter pour favoriser le développement de sa résilience.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que cette analyse des facteurs de risque et de protection relevés dans le discours des enseignantes et enseignants avait d'abord pour but de renforcer l'évaluation que nous avons faite de leur résilience, en favorisant l'intégration des indices d'adversité et d'adaptation positive. Nous synthétisons maintenant les différents critères qui nous ont permis d'opérationnaliser le concept de résilience et portons un regard critique sur notre démarche.

5.1-1.5. Bilan de l'opérationnalisation de la résilience des enseignantes et enseignants

Afin de juger de la pertinence et de la qualité de notre opérationnalisation du concept de résilience en enseignement, nous revenons ici sur les six critères de validité de concept et de fidélité expliqués plus tôt (Amo & Cousins, 2007; Trochim, 2006; Coutu et al., 2005).

Tout d'abord, au chapitre 2, nous avons défini théoriquement le concept de résilience en nous appuyant sur la littérature, surtout sur Théorêt et al. (2003), dont l'étude présentait un contexte semblable au nôtre. La conceptualisation que nous avons choisie était celle du processus, puisqu'elle est davantage valorisée par les chercheuses et chercheurs du domaine. Nous avons aussi retenu le modèle conceptuel du processus de résilience de G.E. Richardson (2002), car il est cité dans plusieurs écrits et présentait plusieurs avantages.

Deuxièmement, nous avons effectivement pris la peine de définir les concepts sous-jacents à la résilience, tels que les facteurs de risque et de protection, l'adversité (ici, le stress) et l'adaptation positive (ici la qualité de vie au travail et les compétences professionnelles). En troisième lieu, nous avons aussi distingué le concept de résilience d'autres concepts apparentés comme le "*coping*", la hardiesse ou la persévérance.

Quatrièmement, puisque la résilience n'est pas observable directement, nous avons évidemment utilisé divers indicateurs pour l'évaluer. Pour le risque, ce sont les plus hauts niveaux de stress et les fluctuations de stress dans les journaux qui ont permis de déterminer si les personnes vivaient ou non de l'adversité. Selon Naglieri et LeBuffe (2005), la mesure des stressseurs quotidiens est recommandée pour obtenir un portrait plus complet du risque et de l'adversité; ils sont moins sévères que les événements de vie majeurs, mais plus chroniques (Gunby, 2002). Ensuite, dans certaines études, dont

celle de Théorêt et al. (2006), on a déterminé le degré d'adaptation positive des participants à partir d'une mesure générale de leur bien-être psychologique et de leur résistance cognitive (ou hardiesse). Or, comme le soulignent Rutter (2000) et Kaplan (2005), la résilience dans un domaine ou contexte n'est pas nécessairement transférable à un autre; en ce sens, est-ce qu'une mesure générale reflète justement le contexte spécifique du travail? Puisque nous nous intéressons au contexte professionnel du corps enseignant, nous avons préféré choisir un instrument donnant un indicateur précisément en lien avec le travail; nous nous sommes donc tournée vers l'ISQVT, une mesure de la qualité de vie au travail, qui possède de bons indices de consistance interne, de cohérence interne globale et de fidélité test-retest (J.-P. Martel & Dupuis, 2004). Avec cet instrument, nous avons aussi pu prendre en considération la critique de Bartelt (1994) selon laquelle la compétence (adaptation positive) est souvent déterminée par les chercheuses et chercheurs, et non par les individus eux-mêmes. Le fait de questionner les enseignantes et enseignants sur l'importance relative des divers aspects de leur travail à la fin du questionnaire a permis de tenir compte de ce qu'ils jugeaient eux-mêmes important au plan professionnel. Ainsi, les résultats concernant la qualité de vie au travail ont permis de classer les participants selon leur degré d'adaptation. Le dernier indicateur est celui des facteurs de risque et de protection relevés dans l'entretien. Ces facteurs ont été établis à partir de la littérature sur la résilience des éducatrices et éducateurs et nous les avons complétés en cours de codage. Les proportions de ces facteurs ont servi de barèmes pour renforcer notre évaluation de la résilience. À la manière de Masten et al. (2004), de même que Théorêt et al. (2003), nous avons dégagé diverses catégories de résilience, en nous basant sur les indices d'adversité et d'adaptation positive des individus. Nous avons ainsi identifié quatre degrés sur un continuum de résilience: 1) très résilient; 2) résilient; 3) peu résilient; 4) non résilient. Bref, ces divers indicateurs ont permis de dégager une définition opérationnelle de la résilience qui est en lien avec notre définition théorique, mais qui est plus spécifique, afin de permettre l'observation du phénomène. Rappelons qu'il s'agit ici des indicateurs pour induire la résilience; aucun de ceux-ci ne représente à lui seul le concept (Lightsey, 2006).

Pour le cinquième critère, nous pouvons confirmer que nos données et les interprétations que nous avons faites permettent de supporter la perspective théorique que nous avons de la résilience. Nos définitions théorique et opérationnelle se

recouper, et nos résultats concordent avec celles-ci. Aussi, même si nous n'avons pas réellement pu observer le processus dynamique de la résilience, ce qui aurait davantage été possible dans le cadre d'une étude longitudinale, les interprétations que nous avons faites précédemment ont permis d'exemplifier et de mieux comprendre le modèle de G.E. Richardson (2002) dans le contexte de l'enseignement; nous avons d'ailleurs suggéré quelques ajouts pour l'améliorer.

Enfin, pour nous assurer d'un certain degré de fidélité dans l'identification des facteurs de risque et de protection dans les entretiens, nous avons vérifié l'intra-fidélité et l'inter-fidélité sur 10% du matériel, et les accords intra-juge et inter-juges se situent aux environs de 80%. Aussi, l'emploi de méthodes mixtes, de plus en plus valorisées par plusieurs (Deslauriers, 2005; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddie, 1998), a permis de relever certaines variations dans la façon de répondre aux questions, comme dans l'étude de Dunning, Williams, Abonyi et Crooks (2008). Dans notre étude, cette approche mixte a permis de vérifier comment les enseignantes et enseignants avaient compris les items de l'ISQVT et leur a donné l'occasion d'explicitier pour quelles raisons ils étaient satisfaits ou insatisfaits par rapport à certains items de leur travail, ce qui a permis de mieux comprendre leur réalité professionnelle.

Considérant la rigueur de notre démarche, les appuis théoriques et empiriques qui la fondent, et les liens que nous pouvons tracer entre nos résultats et plusieurs écrits sur le sujet, il semble que l'opérationnalisation que nous avons faite de la résilience des enseignantes et enseignants soit appropriée. Toutefois, il va sans dire que notre démarche et nos instruments comportent certaines limites auxquelles nous revenons plus tard dans ce chapitre.

5.1-2. Des outils pour accéder à la réflexion des enseignantes et enseignants, et la caractériser

L'opérationnalisation de la réflexion pose de nombreuses difficultés dû à la confusion conceptuelle entourant le concept et également parce qu'il s'agit d'un processus cognitif complexe, difficilement saisissable. Aussi, puisque la cohérence entre les bases théoriques et méthodologiques fait défaut dans plusieurs études sur le sujet, nous considérons important de mettre nos modèles théoriques à l'épreuve, en les soumettant à une application empirique.

Les modèles adaptés de processus et contenus de réflexion de Korthagen et ses collègues nous ont orientée pour ajuster les deux techniques d'entretien retenues, afin de mieux répondre à nos objectifs de recherche. Quelques questions ajoutées à l'incident critique et au sosie ont permis de mieux cerner les différentes étapes du processus de réflexion. Les grilles d'analyse ont également été constituées à partir de ces modèles, ce qui a facilité le codage des étapes du processus et des contenus de réflexion dans chacun des entretiens. Nous interprétons à présent les résultats obtenus pour l'ensemble de l'échantillon (23).

5.1-2.1. Synthèse du processus de réflexion chez les enseignantes et enseignants

À la manière d'Admiraal et Wubbels (2005, pp.320, 323) qui ont aussi employé le modèle ALACT, notre instrument de codage a servi à relever la fréquence des occurrences des diverses étapes du processus de réflexion des participants. Précisons d'abord que même si les phases d'action sont distinctes dans le modèle, dans la réalité, les phases 5, 1 et 2, sont relativement intégrées les unes aux autres. D'ailleurs, ces mêmes chercheurs ne se sont attardés que sur les phases 2,3 et 4, puisqu'ils analysaient des courriels de stagiaires en enseignement. Dans notre cas, nous avons tenté de distinguer les phases 1 (description des faits, du contexte de l'incident) et 2 (émotions ressenties, durée de l'événement, etc.), même si cette distinction n'était pas hermétique. Nous avons pu identifier aussi la phase 5, étant donné que nous avions affaire à des enseignantes et enseignants qui nous décrivaient des événements s'étant déjà produits, donc sur lesquels ils pouvaient porter un jugement.

En ce qui concerne d'abord la partie de l'incident critique, nous avons constaté que les participants ont consacré la majeure partie de leur temps à décrire l'incident et ce qu'ils en ont pensé (action et retour sur l'action). Un faible pourcentage de leur discours est réservé à l'énoncé des aspects essentiels du problème (phase 3). Admiraal et Wubbels (2005, p.321) font le même constat: les stagiaires ont passé beaucoup plus de temps à décrire leurs expériences qu'à identifier le problème. Un cinquième du discours des enseignantes et enseignants se rapporte respectivement aux solutions et au jugement de la mise en œuvre de ces solutions. Ainsi, même si les consignes de la mise en situation de l'incident critique comportaient des questions qui visaient spécifiquement le traitement des phases de solution ou de jugement, les participants

semblent s'être naturellement plus centrés sur la description de la situation problématique. À l'origine, le modèle ALACT (Korthagen, 1985) est utilisé en formation des maîtres et il permet d'accompagner des étudiants stagiaires dans l'identification des problèmes, la mise en relation avec des éléments théoriques et la recherche de solutions pertinentes; il est donc possible de travailler avec eux toutes les phases du processus de réflexion. Notre intention était plutôt ici de porter un regard sur la réflexion du personnel enseignant et de la caractériser. Nous constatons que la recherche de solutions, leur mise en œuvre et le jugement porté à l'issue de cette démarche, sont déficients pour certains enseignants et enseignantes, et cela ouvre la voie à des pistes d'accompagnement pertinentes lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés. Le modèle semblerait donc prendre encore plus de valeur dans une perspective de formation que dans celle d'une simple description. Ajoutons aussi que quelques-uns ont exprimé explicitement des changements apportés dans leur pratique suite à cet incident critique, et certains ont même fait un retour sur ces changements (retour aux phases 1 et 2). Nous avons remarqué que ces participants avaient abordé des incidents plus chroniques (ex: difficultés quotidiennes avec un élève, problèmes d'horaire hebdomadaires, etc.), alors que les autres ont davantage décrit des incidents singuliers (ex: déménagement de local, conflit avec un collègue, etc.). Ces données permettent néanmoins d'illustrer concrètement le caractère itératif de la réflexion, décrit par le modèle.

Dans la partie du sosie, bien que nous n'ayons pu cerner que les phases 2,3 et 4 étant donné la structure de cette technique d'entretien, nous avons observé que l'ensemble des enseignantes et enseignants a aussi passé plus de temps à décrire sa pratique, en respect de la consigne de base qui était d'identifier les aspects importants de sa pratique pour qu'un sosie puisse les reproduire. Pour la phase de problème, nos résultats divergent ici par rapport à ceux d'Admiraal et Wubbels (2005), car les participants ont accordé une importance assez grande à décrire les obstacles qu'un sosie pourrait rencontrer. Par ailleurs, là encore, la technique employée joue certainement un rôle. Enfin, environ le quart des interventions concernent les solutions. Comparativement aux résultats obtenus dans l'incident critique, nous pouvons remarquer qu'ici aussi, le discours des enseignantes et enseignants est davantage marqué par la description de leur pratique et des obstacles qu'ils rencontrent. Cette prépondérance des premières étapes du processus de réflexion a évidemment une

incidence sur les phases de solutions et de jugement, qui sont en quelque sorte mises de côté. Cela est un peu inquiétant, en ce sens que si ceux-ci se préoccupent davantage des problèmes qu'ils rencontrent que de la recherche de solutions pour les résoudre, leur capacité à surmonter efficacement les obstacles peut sûrement en être affectée. Alors, dans un contexte d'adversité, comment pourraient-ils faire pour retrouver leur équilibre?

5.1-2.2. *À propos des préoccupations des enseignantes et enseignants*

Pour analyser les contenus de réflexion des participants, nous nous sommes inspirée du travail de Korthagen (2004), qui présente justement l'analyse d'une situation vécue par une étudiante, à l'aide du modèle des niveaux de changement. Celui-ci affirme que les niveaux externes semblent le plus attirer l'attention des stagiaires, car ils se centrent souvent sur les problèmes vécus en classe. Dans l'étude d'Admiraal et Wubbels (2005), les étudiants ont eux aussi surtout abordé les problèmes de discipline et les mauvais comportements des élèves, ce qui aurait été classé dans les contenus environnementaux, selon notre catégorisation. Nos résultats auprès d'enseignantes et d'enseignants en service corroborent les leurs. En effet, que ce soit dans la partie de l'incident critique ou dans celle du sosie, ce sont les contenus environnementaux (élèves, collègues, tâche d'enseignement, etc.) qui sont majoritairement abordés par les participants. Suivent dans l'ordre les comportements, les compétences, les croyances, l'identité et la mission. Sans s'appuyer sur des fréquences, Harrington (2001) a relevé différents thèmes de la réflexion chez des stagiaires, des thèmes que l'on pourrait aussi associer à nos catégories: croyances, leçons et gestion de classe (comportements et compétences), motivation à apprendre des étudiants (environnement), responsabilité à apprendre des étudiants (environnement), culture de l'école (environnement), théories de l'apprentissage (compétences – savoirs professionnels), programme de formation à l'enseignement (environnement). Pour cette recherche aussi, davantage de thèmes semblent se rapporter à l'environnement. Si nous relions ces données au processus de réflexion, nous pourrions penser que cette fixation sur l'environnement peut complexifier la recherche de solutions dans une situation problématique. En effet, si l'enseignante ou l'enseignant situe le problème et les solutions potentielles seulement à l'extérieur de lui-même, quel contrôle peut-il exercer sur la résolution du problème? Il pourrait certes utiliser les ressources qui lui sont disponibles, mais que fait-il lorsqu'elles sont déficientes et sur quel autre aspect peut-il agir? Dans le sosie, les participants ont par ailleurs un peu moins axé leur discours sur l'environnement, au

profit des comportements et compétences, ce qui ne nous étonne pas étant donné la consigne qui leur était donnée de décrire leur pratique.

En outre, notons la quasi-absence des deux dernières catégories (identité et mission) dans les entretiens de nos participants. Ces aspects représentent davantage la “*core reflection*” selon Korthagen et Vasalos (2005); ce sont d’ailleurs deux niveaux qu’ils ont ajoutés dans leur modèle en complément du modèle de Bateson. Ces niveaux sont évidemment plus profonds et moins facilement accessibles. Dans le cadre de la formation initiale, ces chercheurs peuvent tenter d’accéder à ces processus non-rationnels des étudiants stagiaires par des techniques particulières comme les métaphores, le dessin ou la peinture, etc. (Korthagen, 1993). Il ne semble donc pas étonnant que nous ayons eu un accès limité à ces contenus moins « observables » de réflexion par des techniques plus conventionnelles d’entretien. Aussi, dans plusieurs études dont Collier (1999), Legault (1999), Griffin (2003), Luttenberg et Bergen (2008), qui se sont inspirés des niveaux de réflexivité de Van Manen (1977) ou d’Habermas (1991), on note la faible proportion d’éléments réflexifs se rapportant au niveau de « réflexivité critique », impliquant des considérations éthiques, morales, sociales, etc. Pour Zeichner (1992), c’est la mise en valeur des aspects sociaux et moraux du travail de l’enseignante ou de l’enseignant, sa mission avec les élèves. Il ne nous semble donc pas surprenant de constater la faible représentation de ces catégories relatives au rôle que veut jouer l’individu et à la mission qu’il se donne, à ses valeurs profondes, dans notre étude. Cependant, pour Korthagen et Vasalos (2005), un « bon enseignant » devrait être capable de créer un équilibre entre les différents niveaux de réflexion et d’établir une certaine cohérence entre ceux-ci. Cela nous indique que dans une perspective d’accompagnement, il faudrait peut-être trouver des moyens d’accéder aux niveaux de l’identité et de la mission professionnelles des enseignantes et enseignants en service, et de les amener à remettre en question leurs croyances, compétences ou comportements, pour agir en cohérence avec leurs valeurs profondes et finalités vis-à-vis l’enseignement.

5.1-2.3. *Bilan de l'opérationnalisation de la réflexion des enseignantes et enseignants*

Encore une fois, ce sont les critères de validité de concept et de fidélité qui éclairent notre regard critique sur l'opérationnalisation que nous avons faite de la réflexion en enseignement (Amo & Cousins, 2007; Trochim, 2006; Coutu et al., 2005).

Premièrement, nous avons bel et bien défini théoriquement le concept de réflexion à partir d'une synthèse s'appuyant sur les points communs entre les différentes définitions et conceptualisations de la réflexion émergeant de notre recension d'écrits. Nous avons retenu les modèles conceptuels de processus et contenus de réflexion de Korthagen et ses collègues, car ils nous semblaient les plus concrets pour analyser la réflexion et ils reposent sur plusieurs recherches empiriques dans le domaine de l'enseignement. Ces modèles ont permis, dans un deuxième temps, de décortiquer ce que nous entendions précisément par processus et contenus de réflexion, deux composantes que nous jugeons essentielles à la réflexion des professionnels de l'enseignement. Troisièmement, des distinctions ont été établies entre réflexion, réflexivité, pensée et pratique réflexive. Toutes ces clarifications conceptuelles ont permis de déterminer comment nous envisageons la réflexion.

En quatrième lieu, tout comme la résilience, la réflexion n'est pas directement observable; il s'agit d'un processus mental complexe, difficile à saisir dans sa forme naturelle et authentique. Nous avons donc cherché à identifier des techniques et outils qui pourraient nous permettre d'accéder concrètement, mais de manière rétrospective, à la réflexion des participants et de la décortiquer. D'abord, l'incident critique permet de mettre en évidence les actions, gestes et décisions relatifs à une situation donnée (Garon, Boudreault & Leroux, Sous presse). Cette description a permis aux enseignantes et enseignants de verbaliser le déroulement d'une situation problématique, ce qu'ils en ont pensé, ce qui les a influencés dans leurs prises de décision et le jugement qu'ils ont porté sur la situation après coup. De cette manière, nous avons rétrospectivement pu accéder au processus de réflexion qui s'est déroulé dans leur tête et aux objets (contenus de réflexion) qui étaient impliqués dans leurs situations respectives. Aussi, des questions inspirées de Korthagen et Kessels (1999) ont permis de mieux cerner les diverses étapes du processus. Pour sa part, l'instruction au sosie permet entre autres l'explicitation et la formalisation du travail de l'enseignante ou de

l'enseignant, par une certaine introspection dans son expérience professionnelle pour la verbaliser ensuite (Leroux, Sous presse). C'est à partir de cela que nous avons pu accéder au regard de celui-ci sur sa pratique quotidienne, sur les obstacles qu'il rencontre habituellement et les stratégies déployées pour les surmonter. Pour terminer, l'utilisation des modèles conceptuels de Korthagen (1985, 2004) pour coder les entretiens (verbalisation de l'individu sur sa pratique) a permis de découper et analyser la réflexion de manière concrète, en fonction des diverses étapes du processus et des différents niveaux de contenus.

Cinquièmement, notre démarche de collecte et d'analyse des données, de même que l'interprétation que nous venons de faire de nos résultats, montrent plutôt bien que les modèles de processus et de contenus de réflexion de Korthagen et ses collègues ont passé l'épreuve de l'application empirique. Même si quelques étapes du processus ou certains contenus de réflexion ressortent moins dans le discours des participants, nous avons tout de même pu observer concrètement la présence de ces modèles dans les entretiens. Nos données confirment que ces modèles peuvent constituer des outils pratiques pertinents pour caractériser la réflexion du personnel enseignant et nous avons même pu dégager certaines pistes d'accompagnement pour la développer davantage.

Pour le sixième et dernier critère, nous avons réalisé des accords intra-juge et inter-juges sur 10% du matériel pour assurer la fidélité de notre codage des entretiens en fonction du processus et des contenus de réflexion. Ces accords franchissent en moyenne la barre du 80%. La combinaison et la complémentarité des techniques d'entretien utilisées est aussi un aspect à considérer pour ce critère de fidélité. La technique de l'incident critique est similaire à ce que plusieurs chercheuses et chercheurs ont employé pour accéder à l'analyse que les enseignantes et enseignants font de diverses situations pratiques. Or, comme le soulignent Luttenberg et Bergen (2008), les situations difficiles ne représentent pas l'ensemble du travail enseignant. C'est ce qui nous a amenée à nous intéresser à la technique du sosie, pour compléter nos données sur le travail d'enseignement au quotidien, et ainsi viser une plus grande fidélité par rapport à la réalité. Nous avons pu constater quelques différences entre les données issues de l'incident critique et celles de l'instruction au sosie, mais ces divergences sont plutôt minimales et ne sont pas contradictoires, ce qui renforce les résultats obtenus.

Ainsi, concernant l'opérationnalisation du concept, les résultats montrent bien qu'elle a porté ses fruits; les techniques employées nous ont donné accès à la réflexion des enseignantes et enseignants, du moins à un regard rétrospectif sur leur pratique, et les modèles théoriques ont été appliqués avec succès, à la fois pour la collecte et l'analyse des données. Nous confirmons donc que les modèles adaptés de processus et de contenus de réflexion de Korthagen et ses collègues permettent une opérationnalisation appropriée du concept.

Pour conclure sur ces objectifs d'opérationnalisation des concepts, nous souhaitons ici apporter certaines nuances. Selon Patton (2007), la valeur de l'opérationnalisation a été critiquée, car certains considèrent qu'elle réduit parfois les concepts aux opérations utilisées pour les mesurer. Pour échapper à cette critique, peu de chercheuses et de chercheurs définissent leurs concepts par l'opérationnalisation qu'ils en font: on utilise souvent des définitions théoriques et la mesure des concepts est considérée comme une activité différente et distincte. En ce qui nous concerne, nous avons bien précisé que nos concepts ne se réduisent pas aux indicateurs qui les opérationnalisent. Nous avons également cherché à assurer une certaine cohérence entre nos définitions et modèles théoriques et nos définitions opérationnelles, en nous appuyant constamment sur la littérature. Patton questionne également la recherche de définitions opérationnelles standardisées et universelles des concepts. Même si nous sommes d'accord avec cette nuance, il n'en demeure pas moins que l'opérationnalisation que nous avons proposée pour la résilience et la réflexion du personnel enseignant pourrait servir de base et être adaptée dans d'autres études où le contexte serait similaire.

5.1-3. Comparaison des profils de résilience en fonction de la réflexion

À l'issue de ces démarches d'opérationnalisation des concepts, nous en arrivons à notre dernier objectif spécifique. Dans leurs études, Korthagen et Wubbels (1995, 2001), ont dégagé deux manières d'apprendre chez les étudiants: « orientée vers l'intérieur » et « orientée vers l'extérieur ». S'intéressant à cette distinction, ils ont tenté de caractériser ces différents profils par des attitudes réflexives et des conséquences de ces attributs. Notre démarche était orientée dans une perspective similaire, c'est-à-dire qu'à partir des catégories émergentes de résilience, nous avons tenté de caractériser la réflexion des participants, par rapport au processus et aux contenus. Nous présentons

maintenant une comparaison de la réflexion des enseignantes et enseignants entre les groupes de résilience (21 cas) et entre les quatre cas (Anne, Julie, Chantal et Carole), ce qui nous amènera à l'objectif principal de cette recherche.

5.1-3.1. Les enseignantes et enseignants non résilients réfléchissent différemment

En ce qui concerne d'abord le processus de réflexion, l'incident critique a permis de remarquer que la proportion des diverses étapes du processus est semblable pour les groupes résilients (TR, R et PR), mais assez différente pour le groupe non résilient. Ce dernier a accordé nettement plus d'importance que les autres aux trois premières phases du processus de réflexion, au détriment des phases de solutions et de jugement. Ainsi, le constat que nous avons fait plus tôt concernant l'ensemble des participants semble amplifié chez les moins résilients.

Dans la partie du sosie, nous avons observé plus ou moins les mêmes tendances, soit que les résultats des groupes très résilient, résilient et peu résilient sont semblables, alors que les non résilients s'écartent du lot. Ceux-ci ont beaucoup moins parlé de leur pratique, au profit des obstacles, auxquels ils ont porté la majeure partie de leur attention. Cela semble étrange puisque la mise en situation du sosie demandait d'abord aux participants de décrire leur pratique. Notons aussi que les deux groupes moins résilients parlent davantage d'obstacles que de stratégies, à l'inverse des plus résilients (TR et R). Cette distinction est assez captivante eu égard aux interprétations faites précédemment. Nous disions que la capacité des enseignantes et enseignants à résoudre efficacement des problèmes pourrait être affectée par une centration trop importante sur les obstacles par rapport aux solutions. Il est donc intéressant de constater qu'en contexte d'adversité, les deux enseignantes qui s'en sortent le mieux semblent accorder plus d'importance aux stratégies qu'aux obstacles.

À l'égard des contenus de réflexion relevés dans le discours des participants, nous avons pu voir que dans l'incident critique, le groupe NR se démarque encore nettement des autres, étant donné l'attention démesurée accordée aux contenus de l'environnement; toutes les autres catégories de contenus écopent. Précisons aussi que le groupe très résilient se distingue lui aussi des groupes R et PR, mais de façon plus subtile. Ces enseignantes ont accordé moins d'importance à l'environnement et aux comportements, ce qui a laissé plus de place aux compétences et croyances, reflétant

ainsi un certain équilibre entre les niveaux. Encore une fois, les hypothèses posées plus tôt concernant le peu de contrôle exercé sur l'environnement refont surface. Pourquoi les enseignantes et enseignants les moins résilients illustrent-ils le mieux la prédominance des contenus environnementaux de réflexion, alors que les plus résilients y accordent moins d'importance?

Pour ce qui est du sosie, les résultats des quatre groupes semblent plus similaires entre eux et correspondent davantage aux données de l'échantillon total. Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment pour l'ensemble des 23 participants, la prépondérance des facteurs environnementaux s'atténue dans le sosie, ce qui peut être attribuable à la nature de cette technique. Dans le même sens, les écarts entre les groupes TR et NR diminuent eux aussi dans la partie du sosie. Une autre explication pourrait être que dans l'adversité plus marquante et temporaire (incident critique), les très résilients et non résilients se distinguent, alors que dans l'adversité plus quotidienne et « ordinaire » (sosie), ces différences s'atténuent.

Bref, que ce soit dans l'incident critique ou le sosie, le groupe se démarquant le plus des autres est sans doute le non résilient: ces enseignantes et enseignants sont davantage centrés sur les obstacles et les contenus environnementaux que les autres. Par ailleurs, pour renforcer ces observations et mieux tenir compte du fait que nos groupes étaient débalancés en termes de nombre (plus de participants classés résilients ou peu résilients), nous croyons pertinent de reprendre cette analyse en revenant sur les profils individuels des quatre cas les plus représentatifs de leur groupe respectif.

5.1-3.2. Des profils individuels distinctifs pour Anne et Carole

Concernant le processus de réflexion, nous avons pu constater, dans la partie de l'incident critique, qu'Anne (TR), Julie (R) et Chantal (PR) suivent les résultats de leurs groupes de résilience, et sont ainsi plutôt semblables. Néanmoins, ces trois enseignantes se distinguent un peu de leurs groupes respectifs, en parlant davantage du jugement que des solutions. Carole (NR) est vraiment dans une catégorie à part, car elle consacre plus des 4/5 de son discours à la description de la situation et du problème, ne laissant que de faibles proportions aux étapes de solutions et de jugement. Cela tend à renforcer l'idée selon laquelle une carence relevée pour la recherche de solutions pourrait poser problème. Précisions aussi que Chantal et Carole sont les deux seules à avoir abordé la question de changements apportés suite à leur incident. Un examen de leur incident

critique, comparé à ceux d'Anne et de Julie, révèle en fait que les premières ont parlé d'un incident récurrent (sortie piscine avec les élèves, faite plusieurs fois dans l'année; problèmes avec un élève difficile), alors que les dernières font référence à un événement unique (situation d'intimidation par les pairs envers une élève; conflit avec des collègues à propos d'un changement de tâche). Cette distinction ne semblerait donc pas attribuable au degré de résilience des enseignantes.

Pour le sosie, nous avons vu que les résultats de Julie (R) et Chantal (PR) sont assez similaires, alors qu'Anne (TR) et Carole (NR) se distinguent, tel qu'observé pour les profils généraux de résilience. Anne se démarque clairement des autres par le fait qu'elle a davantage parlé des éléments importants de sa pratique que les trois autres. Pour sa part, Carole a beaucoup moins abordé cet aspect, au profit des obstacles qui sont surreprésentés; elle parle des obstacles environ deux fois plus que les autres dans son entretien. Pour les trois autres enseignantes, la proportion des obstacles par rapport aux stratégies est à peu près équivalente, sauf pour Chantal qui parle elle aussi un peu plus des obstacles. Ces données concordent avec ceux des groupes de résilience. Alors que la consigne du sosie était clairement dirigée vers la description de la pratique, l'enseignante très résiliente a suivi cette consigne, mais l'enseignante non résiliente est malgré tout demeurée fixée sur les obstacles.

En ce qui a trait aux contenus de réflexion de nos quatre enseignantes, les résultats suivent à peu près la même logique que les groupes de résilience, en étant quelque peu amplifiés. Pour l'incident critique, même si Julie parle ici beaucoup des contenus environnementaux par rapport à Chantal, alors que leurs résultats sont généralement semblables, c'est davantage Anne qui se distingue des autres enseignantes. Elle aborde près de deux fois moins ces contenus que Carole, et son discours touche d'autres contenus dans une proportion plus forte et équilibrée que les autres. Cela pourrait soutenir l'idée qu'un « bon enseignant » est apte à créer un certain équilibre entre les niveaux de réflexion (Korthagen & Vasalos, 2005). De son côté, l'enseignante non résiliente aborde encore plus l'environnement que l'autre enseignante non résiliente et ne laisse que des poussières aux autres niveaux. Comme nous l'avons mis en évidence plus tôt, cela diminue probablement le pouvoir dont elle dispose pour résoudre des situations problématiques et augmente vraisemblablement son degré de dépendance à l'égard de son environnement, tel que vu dans la description de ses facteurs de risque et de protection.

Dans la partie du sosie, ce sont de nouveau Anne et Carole qui se distinguent du lot. La proportion de contenus environnementaux de Carole est moins prononcée que dans l'incident critique, mais elle présente tout de même un écart de 20% avec Anne. Par ailleurs, Anne aborde ici un peu plus les comportements que Carole, ce qui semble néanmoins cohérent avec le fait qu'elle a beaucoup décrit sa pratique dans cette partie.

Pour conclure, tel qu'observé pour les groupes de résilience, ce sont les très résiliente et non résiliente qui se démarquent, les résultats des résiliente et peu résiliente étant relativement semblables. En gros, nous pouvons dire qu'Anne aborde davantage les phases de solutions et de jugement (processus) que les autres, et les contenus environnementaux sont moins présents dans son discours; on observe totalement l'inverse chez Carole.

5.1-4. L'émergence de liens empiriques entre résilience et réflexion

À la lumière de ce qui a été souligné précédemment, il semble effectivement possible de dégager des relations entre la résilience des enseignantes et enseignants, et leur réflexion sur la pratique. Afin d'illustrer ces liens de manière plus limpide, nous revenons ici sur les deux cas situés aux extrémités du continuum de résilience: Anne (l'enseignante la plus résiliente de l'échantillon) et Carole (l'enseignante la moins résiliente). Nous comparons leurs résultats à ceux de l'échantillon global (23) afin de mettre en valeur l'ampleur des différences perceptibles dans leur façon de réfléchir à leur pratique; ces comparaisons sont illustrées aux Figures 21 à 24⁴⁵.

⁴⁵ Afin de faciliter la comparaison, les changements apportés suite à l'incident critique ont été inclus dans la phase de jugement.

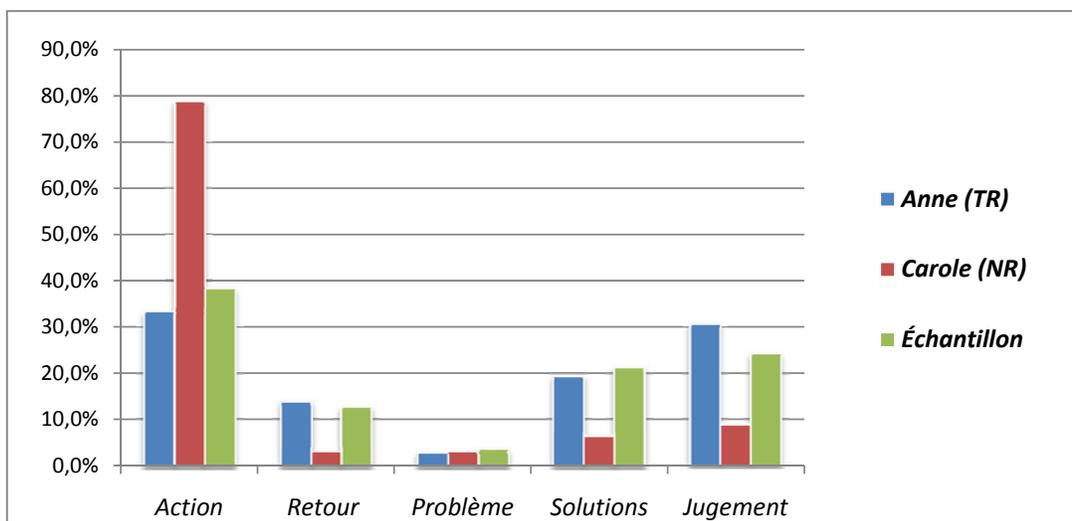


FIGURE 21 – COMPARAISON DE LA REPARTITION DES ETAPES DU PROCESSUS DE REFLEXION DANS L'IC

Les deux premières figures permettent de visualiser l'importance accordée aux diverses étapes du processus de réflexion par les deux enseignantes. Nous l'avons vu dans l'incident critique, Carole s'est beaucoup plus centrée sur les trois premières étapes du processus (description du contexte et du problème) que les autres enseignantes, ce qui n'est sûrement pas sans lien avec le fait que nous avons relevé beaucoup plus de facteurs de risque dans son entretien. Pour sa part, Anne accorde plus d'attention aux phases de solution et de jugement. Dans le sosie, Anne a beaucoup décrit sa pratique, ce qui était demandé dans la consigne, mais Carole s'est tout de même majoritairement centrée sur les obstacles inhérents à sa pratique quotidienne.

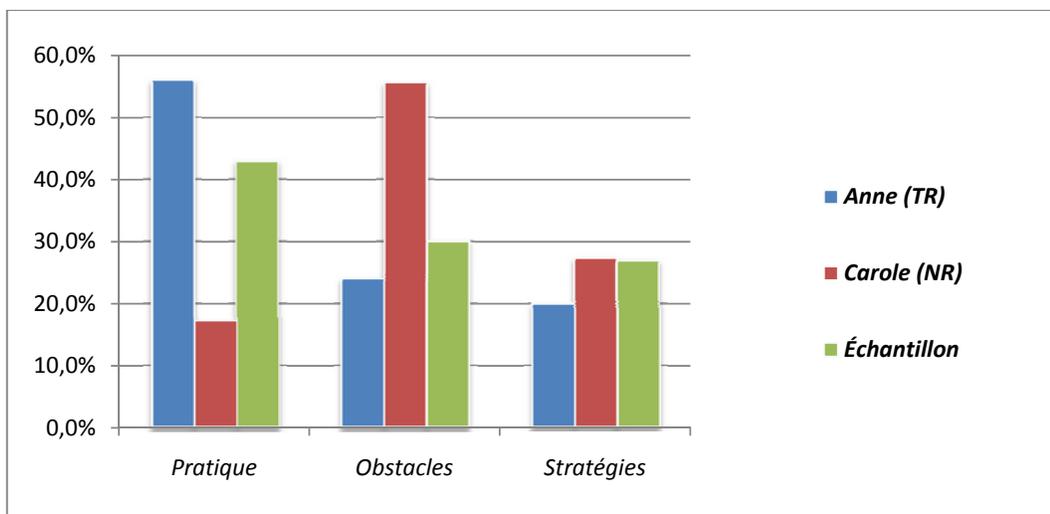


FIGURE 22 – COMPARAISON DE LA REPARTITION DES ETAPES DU PROCESSUS DE REFLEXION DANS LE SOSIE

En ce qui concerne les contenus de la réflexion de nos deux enseignantes, ils sont illustrés aux Figures 23 et 24. Que ce soit dans la partie de l'incident critique ou du sosie, Carole se centre bien davantage sur les éléments environnementaux, ce qui n'est pas étonnant vu la prédominance des facteurs de risque environnementaux identifiés dans son discours. En outre, nous avons vu que cette enseignante mise beaucoup sur l'aide et le support qui lui sont offerts dans l'école, même si elle souligne qu'elle en voudrait encore plus. En termes de facteurs de risque personnels, nous avons d'ailleurs mis en évidence son lieu de contrôle externe, sa dépendance et son peu d'autonomie. Quant à Anne, nous avons pu relever un bon nombre d'éléments se rapportant à ses comportements, compétences et croyances dans son discours. À l'inverse de Carole, ce sont les facteurs de protection personnels qui ressortaient davantage de son entretien, particulièrement ses habiletés de vie et compétences professionnelles.

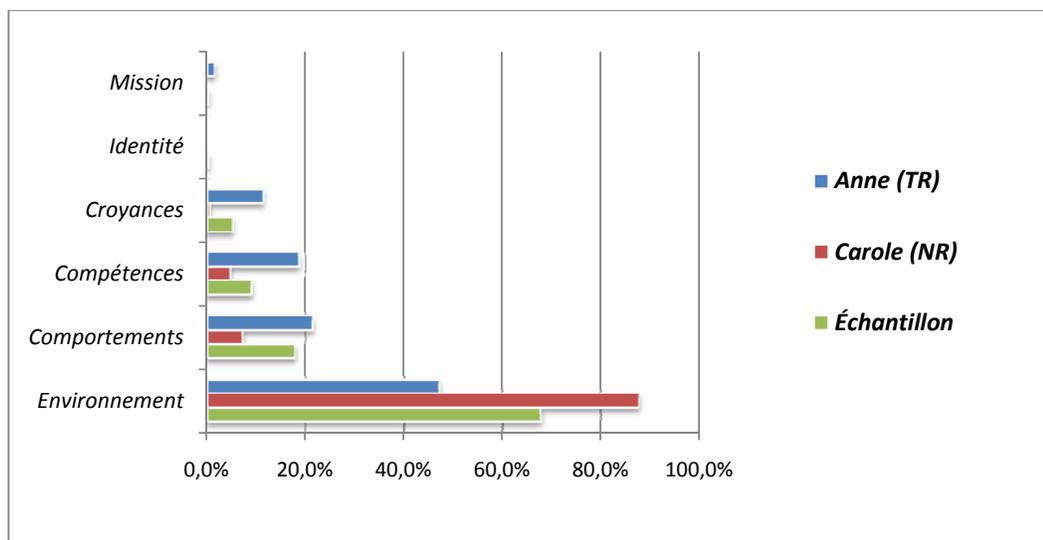


FIGURE 23 – COMPARAISON DE LA REPARTITION DES CONTENUS DE REFLEXION DANS L'IC

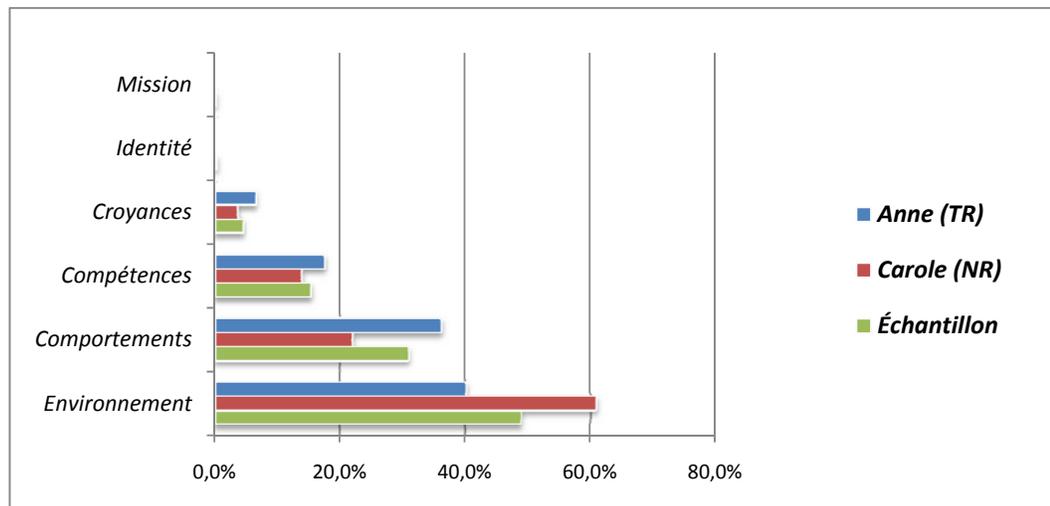


FIGURE 24 – COMPARAISON DE LA REPARTITION DES CONTENUS DE REFLEXION DANS LE SOSIE

Ces constats nous amènent à valoriser l'importance des habiletés de résolution de problèmes pour la résilience (Kumpfer, 1999; Shure & Aberson, 2005). Considérant les différences relevées entre Anne et Carole, il semblerait que, comme le soulignent J.H. Patterson et al. (2004), les enseignantes et enseignants résilients ne soient pas des victimes; ils prennent la responsabilité qui leur revient et ils résolvent les problèmes qui se présentent à eux. Garon et al. (2006) vont dans le même sens en soulignant que les directions d'école plus résilientes s'appuieraient plus sur leurs ressources et compétences personnelles pour gérer l'école (lieu de contrôle interne), alors que les directions plus vulnérables accuseraient davantage les risques environnementaux pour justifier leurs difficultés. Griffin (2003) a aussi soulevé le fait que plusieurs stagiaires de son étude ont avoué qu'ils ont d'abord blâmé la situation, les autres, ou d'autres facteurs, plutôt que d'assumer eux-mêmes les responsabilités d'un incident. En outre, selon Henderson Grotberg (2003, p.24), nous ne pouvons pas exclusivement dépendre des autres pour gérer les obstacles; il faut plutôt apprendre à « faire partie de la solution ». Elle ajoute d'ailleurs que devant l'adversité, il faut se centrer sur l'individu plutôt que sur le problème, pour ainsi reprendre un certain contrôle sur la situation, ce que nous avons mis en lumière précédemment. En effet, si le problème est considéré exclusivement à l'extérieur du praticien, il y a peu d'intérêt pour que celui-ci sente qu'il a un impact et qu'il ait envie de le résoudre (Loughran, 2002); la responsabilité est alors placée sur les autres et demeure sur eux (Luttenberg & Bergen, 2008). Pour Dionne-Proulx (1995, p.151), « il y a de plus en plus [d'indicateurs] à l'effet que les enseignants

qui attribuent à d'autres ou au hasard les événements qui les concernent (contrôle externe) rapportent davantage de stress et peuvent être sujets à divers problèmes »; rappelons d'ailleurs que Carole (NR) rapporte le stress le plus élevé et a une piètre qualité de vie au travail, par rapport au reste de l'échantillon. Ainsi, le but de la réflexion peut être de regagner un certain contrôle sur la situation en réfléchissant à ses perspectives personnelles, ses sentiments, ses expériences, ses comportements, etc. (LaBoskey, 1993). Nous avons aussi relevé la vision pessimiste du futur et le manque de motivation des enseignantes et enseignants moins résilients. Ces résultats concordent avec ceux de Garon et Leroux (2009) pour qui les directions jugées résilientes ont un discours plus positifs que les non résilientes sur les situations vécues et leur manière de les gérer; les directions résilientes sauraient pointer davantage les opportunités, alors que non résilientes auraient plus tendance à s'attarder aux obstacles.

Apportons par ailleurs quelques nuances. D'abord, selon Kumpfer (1999), les individus résilients ont aussi la capacité de renoncer à contrôler ce qui est incontrôlable. Les enseignantes et enseignants ne peuvent pas contrôler les ressources disponibles ou les élèves avec lesquels ils ont à travailler, mais ils peuvent contrôler leurs propres perspectives, attitudes et actions (Scott, 2004). Lorsqu'ils ont un pouvoir d'action limité sur l'adversité (ex: problèmes d'ordre administratif), ils peuvent encore agir sur l'interprétation qu'ils font de cette adversité (J.L. Patterson & Kelleher, 2005). Aussi, certains soulignent qu'un degré élevé de réflexion peut conduire à l'autocritique ou à un faible sentiment d'efficacité (Ross, 1990). Nos propos ne vont pas dans le sens d'une dévalorisation du personnel enseignant ou du développement d'un sentiment d'incompétence; au contraire, nous valorisons l'idée selon laquelle il pourrait s'améliorer et tenter de répondre lui-même aux problèmes auxquels il est confronté, pour développer sa compétence. En outre, Korthagen et Wubbels (2001) prétendent que les enseignantes et enseignants qui ont de l'expérience et un sentiment élevé d'autoefficacité se centrent davantage sur les élèves, alors que ceux pour qui ce sentiment est faible, réfléchissent davantage à eux-mêmes. Dans le même sens, d'aucuns soulignent que l'enseignante ou l'enseignant doit éviter de rester centré exclusivement sur lui-même (Cain, 2005, Rodgers, 2002). Nos résultats n'entrent pas en contradiction, mais cette différence de perspectives mérite des précisions. Nous croyons effectivement que l'enseignement doit être centré sur l'apprentissage des élèves (J.H. Patterson et al., 2004). L'idée que nous mettons ici en valeur est plutôt que lorsque

l'enseignante ou l'enseignant rencontre des difficultés dans sa pratique, il devrait évidemment apprendre à se servir des ressources disponibles, mais sa remise en question et les solutions qu'il élabore devraient être orientées sur ce qu'il peut contrôler, soit, ce qui le concerne plus personnellement.

Dans ce sens, nous avançons l'idée que le sentiment d'autoefficacité et de compétence sont probablement des composantes essentielles de la résilience du corps enseignant (Gu & Day, 2007; Henderson & Milstein, 2003). Garon et Leroux (2009) ont elles aussi soulevé le fait que les directions d'école résilientes ont une plus grande confiance en leur capacité et ont plus de facilité à se rappeler leurs réussites, ce qui met en valeur leur sentiment d'efficacité personnelle. Korthagen et Wubbels (2001) identifient aussi ce sentiment d'autoefficacité comme un corollaire de la réflexivité. De plus, ils précisent que l'habileté à réfléchir peut aider le personnel enseignant à maintenir un certain intérêt pour la profession, de même qu'une bonne satisfaction au travail. Henderson Grotberg (2003) ajoute que le fait d'avoir un processus clair de réflexion peut contribuer à développer un sens plus élevé de contrôle et d'*empowerment*. Pour Betoret (2006), les personnes qui ont une bonne perception des ressources et de leur autoefficacité rapportent moins de stress, ils relèvent plus de motivation, de satisfaction et d'engagement au travail, et inversement.

Pour terminer, nous allons dans le même sens que Bernshausen et Cunningham (2001) en considérant que l'individu a un rôle important à jouer pour développer sa résilience: il doit prendre la responsabilité de son bien-être personnel. Nos résultats suggèrent d'ailleurs qu'en encourageant les enseignantes et enseignants qui sont confrontés à l'adversité à se centrer davantage sur les solutions que les problèmes, et en les amenant à prendre conscience des niveaux internes de leur réflexion, nous pourrions favoriser le développement de leur résilience.

5.2- *Apports et retombées de l'étude*

Les résultats que nous venons de mettre en évidence nous permettent d'envisager divers apports et retombées théoriques, méthodologiques et pédagogiques de notre étude. D'un point de vue théorique, notre recherche a fourni des indices empiriques que des relations existent entre la résilience et la réflexion sur la pratique en enseignement. Si pour Ahrens (2001), l'habileté à réfléchir sur la pratique était vraiment apparente chez ses participants, des enseignantes et enseignants vétérans résilients, notre

étude va plus loin en décrivant comment cette réflexion se différencie d'individus jugés moins résilients. Cela encourage l'investigation plus approfondie de ces processus et de leurs interactions. En outre, notre utilisation des modèles adaptés de réflexion de Korthagen et ses collègues a révélé qu'ils pouvaient également s'appliquer au contexte du personnel enseignant en service (pas seulement aux stagiaires), et l'opérationnalisation que nous en avons faite vient raviver leur pouvoir scientifique. Il en est de même pour le modèle de résilience de G.E. Richardson (2002); notre étude a permis d'illustrer comment il s'articule dans le contexte de l'enseignement et de mieux comprendre ce qui distingue les enseignantes et enseignants résilients des moins résilients.

Au plan méthodologique, les démarches rigoureuses que nous avons réalisées pour opérationnaliser des concepts complexes a sans aucun doute porté ses fruits. Nous avons bien sûr pris appui sur d'autres travaux, mais nous croyons avoir réussi à rapprocher certaines méthodes du contexte de l'enseignement. Pour ce qui est de la résilience, nos instruments ont permis d'évaluer les conditions essentielles d'adversité et d'adaptation positive des enseignantes et enseignants dans leur contexte de travail. Pour la réflexion, nous avons proposé des techniques d'entretien et des modèles éclairants qui ont permis une verbalisation, une analyse et une caractérisation de la réflexion du corps enseignant. Étant donné leur valeur au point de vue de la validité de concept et de la fidélité, ces approches méthodologiques pourraient évidemment servir de bases et être raffinées par quiconque s'intéresse à l'un ou l'autre des concepts, dans un contexte similaire.

Enfin, au plan pratique et pédagogique, notre étude pourrait servir à la fois dans la formation initiale et continue en enseignement. Dans la formation initiale, l'opérationnalisation que nous avons faite de la réflexion pourrait donner des pistes pour évaluer la réflexion des étudiants, un élément qui pose actuellement problème. Aussi, les relations mises à jour entre résilience et réflexion pourraient d'ores et déjà orienter les formateurs dans l'accompagnement des étudiants pour résoudre des problèmes pratiques, car nous proposons des stratégies concrètes et positives pour contrer l'adversité, comme se concentrer sur la recherche de solutions et les changements possibles dans les comportements, compétences ou croyances de l'enseignante ou de l'enseignant. En ce qui concerne la formation continue, notre recherche peut aider à mieux comprendre la réflexion des professionnels de l'enseignement et fournir des

angles de développement de celle-ci dans une perspective d'*empowerment*, de développement professionnel et possiblement, de résilience.

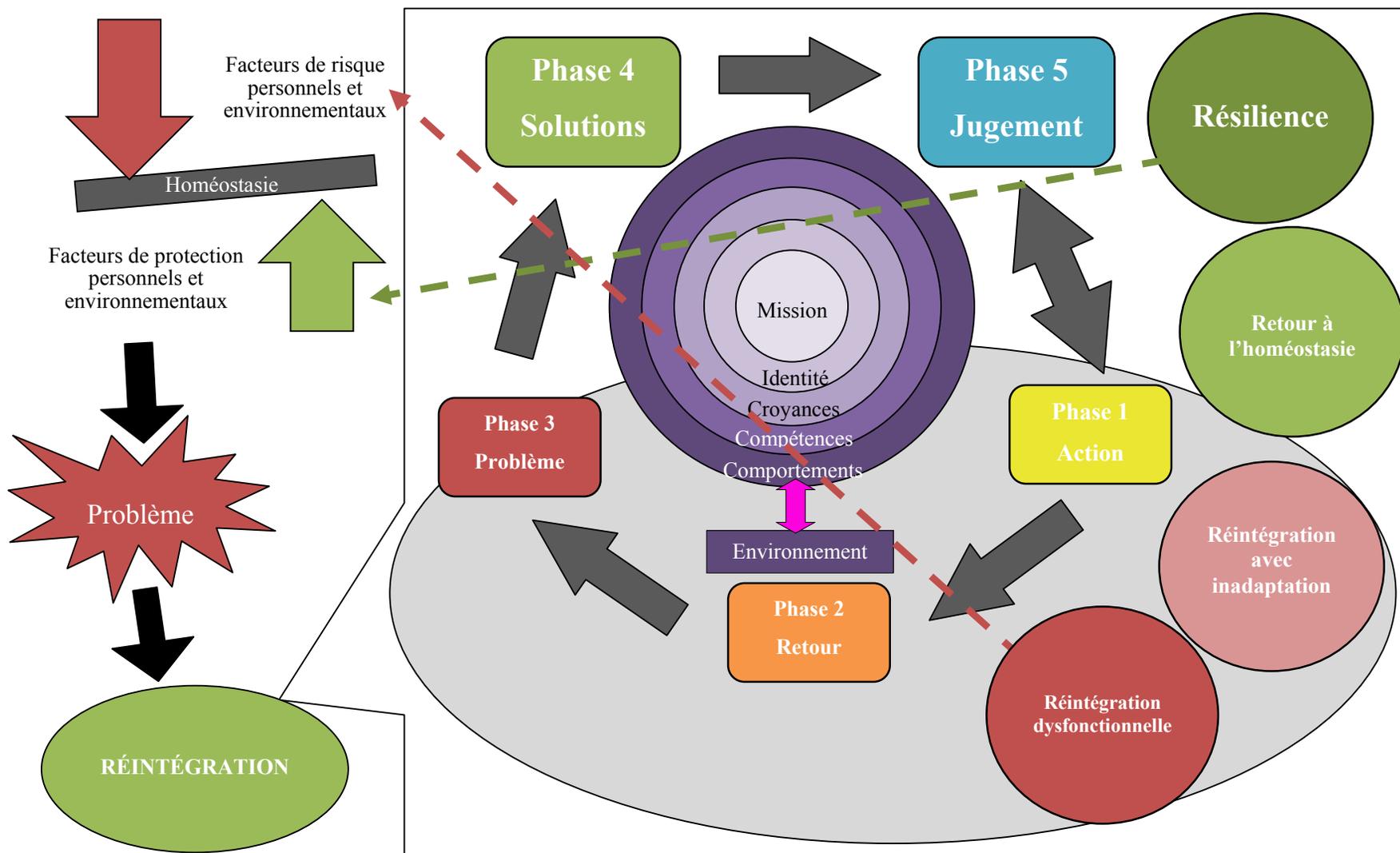
Bien sûr, ces hypothèses gagneraient à être explorées davantage dans des recherches ultérieures. Précisons enfin que bien que la résilience ouvre des voies intéressantes pour aider les enseignantes et enseignants à surmonter leurs conditions de travail actuelles, elle ne protège pas contre toutes les situations d'adversité et on ne peut pas faire l'économie de travailler à l'amélioration de ces conditions; elle peut cependant fournir des outils pour gérer efficacement ces situations (Henderson Grotberg, 2003).

5.3- *Vers des études prospectives*

Considérant les résultats et apports anticipés de notre étude, de nouvelles pistes d'investigation s'ouvrent aujourd'hui à nous. Étant donné l'état actuel de la recherche sur la résilience, il semblerait à l'avenir pertinent de centrer la recherche sur le développement du processus de résilience des enseignantes et enseignants, en étudiant davantage la dynamique des processus de protection. En effet, après un certain nombre d'études sur les facteurs de protection favorisant la résilience, plusieurs laissent entendre que la recherche sur la résilience doit maintenant s'intéresser à la manière dont se développent ces facteurs chez l'individu, soit aux processus de protection (Masten et al., 1990; Masten, 1994; Jourdan-Ionescu, 2001; Masten, 1994; Luthar, 1993; Rutter, 1990). Les résultats de notre recherche laissent entrevoir que la réflexion sur la pratique pourrait être un de ces processus.

Ainsi, pour guider les études ultérieures, nous avons développé un modèle intégrateur de processus de résilience des enseignantes et enseignants, favorisé par leur réflexion sur la pratique. La Figure 25 représente donc une proposition de conceptualisation pour intégrer les divers modèles que nous avons retenus et adaptés pour cette étude: le modèle de processus de résilience (G.E. Richardson, 2002), le modèle de processus de réflexion ALACT (Korthagen, 1985) et le modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004).

FIGURE 25 - MODÈLE DES PROCESSUS INTÉGRÉS DE RÉSILIENCE ET DE RÉFLEXION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS



Dans ce modèle intégrateur lié au contexte de l'enseignement, les facteurs de risque de l'enseignante ou de l'enseignant deviendraient plus spécifiquement les milieux défavorisés, la charge de travail, les difficultés avec les élèves et les autres stressors personnels (ennuis financiers, familiaux, de santé, etc.). Les facteurs de protection principaux seraient les compétences et habiletés professionnelles de celui-ci, de même que le soutien reçu de son environnement. L'interaction équilibrée entre ces facteurs permettrait à la personne de demeurer dans un état d'homéostasie. Dans le cas où les facteurs de risque excèderaient les facteurs de protection, il y aurait alors déséquilibre et cela pourrait amener celui-ci à vivre une dysfonction (problème). L'enseignante ou l'enseignant entrerait alors dans un processus de réintégration et diverses avenues s'ouvriraient à lui, tout dépendant des processus mobilisés pour se réintégrer. Une réintégration dysfonctionnelle pourrait l'entraîner vers un épuisement ou un abandon professionnel, et contribuer à l'amplification de ses facteurs de risque (flèche pointillée rouge). Il pourrait aussi se réintégrer avec inadaptation dans son travail, par exemple éprouver des difficultés dans ses relations avec ses collègues ou la direction, en faire le moins possible, ou vivre une baisse ou une perte de motivation. Dans ces deux premiers cas, le processus de réflexion serait davantage centré sur les premières étapes et les contenus de réflexion seraient plus environnementaux (forme ovale grise).

L'enseignante ou l'enseignant pourrait également revenir à une situation stable d'homéostasie, par une adaptation liée par exemple à la poursuite du travail ou au maintien des compétences déjà acquises. Pour se réintégrer de manière résiliente, il doit s'adapter positivement, soit dépasser le simple retour à l'homéostasie. Il pourrait par exemple se servir de la situation problématique rencontrée pour développer ses compétences, tout en étant satisfait au plan professionnel (bonne qualité de vie au travail). C'est dans ce cas que le processus complet de réflexion entrerait selon nous en ligne de compte, puisqu'il ferait partie intégrante de la spirale du développement professionnel du personnel enseignant (Korthagen, 2001). Ainsi, ce modèle supposerait que si l'enseignante ou l'enseignant qui rencontre un problème amorce une démarche structurée de réflexion sur sa pratique (modèle ALACT) visant la recherche de solutions, et que cette réflexion concerne à la fois des aspects personnels et environnementaux (modèle des niveaux de changement). Cette démarche pourrait ainsi favoriser son développement professionnel, ce qui aurait pour effet d'augmenter ses

facteurs de protection (ex: compétences professionnelles renforcées – flèche pointillée verte). Cela lui permettrait à l’avenir de minimiser les situations de dysfonction (G.E. Richardson, 2002).

Rappelons cependant de nouveau que ce modèle n’a encore aucune prétention théorique. Il s’agit en fait d’une hypothèse d’intégration et d’interaction des processus de résilience et de réflexion, dont la probabilité devra être explorée dans des recherches futures.

5.4- Limites et biais de l’étude

Comme dans toute étude, cette recherche comporte des limites qui viennent relativiser les résultats obtenus. Plus précisément, nous avons identifié des limites liées à nos instruments de mesure du stress, de la qualité de vie au travail et des compétences professionnelles, à l’évaluation de la résilience et de la réflexion, de même que d’autres plus générales.

5.4-1. Mesure du stress

Selon Pithers (1995), les nombreuses méthodes employées pour mesurer le stress rendent les comparaisons complexes entre les études. De plus, ces mesures sont souvent créées pour répondre aux besoins spécifiques des recherches (Betoret, 2006; Guglielmi & Tatrow, 1998), et ne sont donc pas toujours adéquates (Pithers & Fogarty, 1995); c’est le cas dans notre étude. Sans être nécessairement inadéquats, les journaux d’autoévaluation du stress que nous avons créés et utilisés avec les participants pourraient laisser douter de leur validité et de leur fidélité. En ce sens, plusieurs plaident en faveur de l’utilisation de mesures formelles comme le “*Teaching Stress Inventory*” (TSI) de Borg et al. (1991) (Griffith et al., 1999; Guglielmi & Tatrow, 1998).

Également, dans la plupart des études actuelles sur le stress enseignant, les échantillons sont relativement grands: N entre 56 et 939, moyenne de 251 participants, selon les recherches recensées par Guglielmi et Tatrow (1998). Notre échantillon de 23 enseignantes et enseignants ne fait évidemment pas le poids par rapport à de telles études. Rappelons par ailleurs que notre objectif n’était pas d’étudier spécifiquement le stress enseignant; cette mesure nous servait plutôt d’indicateur d’adversité pour l’évaluation de la résilience.

5.4-2. Questionnaire sur la qualité de vie au travail

Le questionnaire employé pour mesurer la qualité de vie au travail de nos participants devait être complété à partir d'un site Internet. Cette approche comporte bien sûr des avantages: meilleur rapport coûts-efficacité (économie au plan de la collecte – papier, déplacements, entrée de données, etc.), possibilité de poser des questions plus délicates et de préserver la confidentialité, réponse étalée dans le temps possible, etc. (Rea & Parker, 2005; Sue & Ritter, 2007). Dans notre cas, les réponses au questionnaire subissaient même une première étape de traitement réalisée par l'équipe de chercheurs l'ayant créé (J.-P. Martel & Dupuis, 2006).

Du côté des inconvénients, la passation de ce questionnaire entraînait des coûts que nous avons dû assumer. Aussi, Sue et Ritter (2007) soulèvent que de tels questionnaires peuvent être influencés par un biais d'utilisateurs (ceux qui ont accès à Internet haute vitesse par exemple) et certains peuvent tout simplement abandonner le sondage, ce que nous avons observé dans notre étude. En outre, des difficultés techniques peuvent être rencontrées (Rea & Parker, 2005); d'ailleurs même si nous avons fait une étude pilote pour anticiper ces difficultés, comme le suggèrent Sue et Ritter (2007), certains problèmes techniques ont tout de même découragé des enseignantes et enseignants de participer à notre étude. Pour terminer, d'aucuns prétendent qu'une mesure spécifique aux professions peut améliorer le pouvoir prédictif de ces mesures (Taris, Kompier, De Lange, Schaufeli & Scheurs, 2003). Puisque l'ISQVT n'est pas spécifique à l'enseignement, nous avons demandé l'ajout de questions plus distinctives au questionnaire et avons fourni un document d'accompagnement aux participants pour contrer cette limite. Toutefois, Rea et Parker (2005) déconseillent cette approche, car les chercheuses et chercheurs ne sont pas en mesure d'accompagner les répondants quand ils complètent le questionnaire. Ainsi, plusieurs n'ont pas tenu compte des instructions du document d'accompagnement que nous leur avons fourni et n'ont pas répondu aux questions du module optionnel.

5.4-3. Autoévaluation des compétences et habiletés professionnelles

Même si nous avons pu relever quelques données intéressantes avec cet instrument, quelques doutes nous amènent à en questionner la fidélité. En effet, Chantal (PR) qui dit ne pas vraiment planifier, car elle s'affirme plus spontanée et n'aime pas les grandes planifications, n'a pourtant pas évalué sa compétence de planification comme

faible. Dans le même sens, Carole (NR), qui a une classe où les élèves à besoins particuliers sont majoritaires, planifie comme si elle avait une classe régulière, mais n'a pas jugé ses compétences à concevoir les situations d'apprentissage en fonction des élèves et à adapter son enseignement comme faibles. Puisque dans certaines études, on a demandé aux directions d'identifier des enseignantes et enseignants résilients en fonction de leurs compétences (ex: Howard & Johnson, 2004), nous croyons qu'il aurait peut-être été pertinent de demander aussi l'avis des directions d'établissement quant aux compétences professionnelles des participants. Ainsi, les données auraient été triangulées par une autre source et cela aurait sans doute ajouté à la validité et à la fidélité de cette mesure. En ce sens, même si elles peuvent fournir quelques informations complémentaires, nous demeurons incertaine concernant l'apport véritable de ces données pour l'évaluation de l'adaptation positive du personnel enseignant.

5.4-4. Évaluation de la résilience et de la réflexion des enseignantes et enseignants

Van der Maren (1996) fait valoir l'idée d'un séjour de durée prolongée dans le milieu pour mieux observer les phénomènes à l'étude, opinion également partagée par Poupart et al. (1997). Dans le même ordre d'idées, certains valorisent l'idée que l'aspect évolutif de la résilience devrait être davantage considéré dans les études et ce, principalement par la réalisation de recherches longitudinales (Luthar et al., 2000; Mayhew & Mayhew, 2001; Masten, 1994; Glantz & Sloboda, 1999; Rutter, 1990). Il en est de même pour l'étude de la réflexion (Desjardins, 2000; Korthagen & Wubbels, 2001; Roskos et al., 2001). Une des limites importantes que nous pouvons identifier à l'égard de notre étude est nous n'avons pas été en mesure de procéder de façon longitudinale, puisque l'entreprise de recherche doctorale était limitée dans le temps et les ressources.

Certains parlent également de la validation qualitative, soit l'apport du qualitatif comme complément aux méthodes quantitatives (Mayhew & Mayhew, 2001; Luthar & Cushing, 1999). D'ailleurs, pour Tusaie et Dyer (2004), les descriptions et mesures les plus claires de la résilience consistent, à l'heure actuelle, en une échelle quantitative corrélée avec des mesures de résultats spécifiques (population et domaine de recherche), combinées avec des éléments qualitatifs pour tenir compte des dynamiques de résilience plus individualisées. Pour ce qui est de la réflexion, la plupart des études sur le sujet se

sont servies d'approches davantage qualitatives (Roskos et al., 2001; El-Dib, 2007), même si certains analysent parfois leurs données dans une approche plus quantitative (ex: Admiraal & Wubbels, 2005). Les approches que nous avons utilisées pour notre étude pourraient s'inscrire dans ce sens et être qualifiées de méthodes mixtes. Malgré ses avantages, notre approche reposait sur plusieurs instruments et cela a alourdi la collecte des données qui s'est finalement répartie sur une année scolaire presque complète. Certains participants se sont d'ailleurs désistés en cours de route, découragés du nombre d'heures à investir ou de la durée de processus complet de la recherche.

En ce qui concerne spécifiquement la résilience, il faut rappeler que la résilience dans un contexte donné n'est pas nécessairement applicable dans un autre (Kaplan, 2005; Rutter, 2000), ce qui limite la généralisation de nos résultats. En outre, Van der Maren (1996) relève l'importance de trianguler les observations et les méthodes. Dans le même sens, pour étudier adéquatement la résilience, quelques auteures et auteurs suggèrent d'utiliser plusieurs mesures (risque, compétence), de varier les sources (plusieurs répondants) et de varier les méthodes (Rutter, 2000; Masten & Powell, 2003). Cette manière de procéder aurait pu améliorer la validité et la fidélité de l'évaluation des compétences professionnelles des participants. De plus, puisque nous n'avons pas procédé de manière longitudinale pour cette étude, nous n'avons pas réellement pu observer le développement du processus de résilience dans son aspect dynamique, tel que le décrit G.E. Richardson (2002).

Pour ce qui est de la réflexion, les adaptations que nous avons faites aux modèles de Korthagen et ses collègues posent certaines limites. Entre autres, même s'ils valorisent l'importance de tenir compte des aspects émotifs du processus de réflexion, nous avons laissé ces aspects de côté pour mieux répondre aux besoins de notre étude; leurs modèles n'ont donc pas été respectés intégralement. Aussi, le fait que notre étude ait impliqué des enseignantes et enseignants en service et non des stagiaires a pu limiter notre exploitation des modèles. En effet, en formation continue, il y a peut-être moins d'occasions d'interactions individuelles (plus collectives) qu'en formation initiale (supervision de stages), ce qui rend possiblement l'accès à la "*core reflection*" plus complexe. En outre, les modèles ont été développés pour accompagner des stagiaires au plan réflexif alors que dans cette étude, les participants n'étaient pas placés en situation d'apprentissage; nos interventions ne visaient pas à les accompagner, mais plutôt à accéder à leur réflexion et à la caractériser. Certains questionnent aussi la concordance

entre une telle manière d'analyser la réflexion et la réalité, surtout lorsqu'on se base sur la mémoire des participants (Legault, 1999). Selon De Cock et al. (2006, p.38), « on doit sans doute faire le deuil d'un processus naturel », car toute situation d'entretien est aussi influencée par le contexte de la communication (attentes, consignes, enjeux perçus, etc.). Précisons aussi que même si quelques chercheuses et chercheurs mettent en valeur les instruments écrits pour étudier la réflexion (ex: Hatton & Smith, 1995), nos tentatives pour procéder avec un questionnaire écrit sur la réflexion se sont avérées peu fructueuses lors de l'étude pilote. Puisque les activités écrites donnent un accès limité à la réflexion (Cain, 2005) et que plusieurs se sont montrés réticents à une telle approche, nous avons abandonné ce questionnaire pour l'étude principale. Enfin, même si nous avons pu faire émerger quelques liens avec des études sur la réflexion, les comparaisons avec d'autres écrits demeurent en général difficiles à faire, car il s'agit un terme polysémique dont l'opérationnalisation varie considérablement.

5.4-5. Considérations générales

Pour terminer, un biais d'auto-sélection a pu opérer car nous avons retenu tous les participants volontaires pour notre étude, ce qui est par ailleurs le cas de plusieurs recherches sur la résilience ou la réflexion. Aussi, tel que relevé par Uber Shores (2004), l'utilisation d'instruments auto-rapportés (comme dans notre étude) peut être influencée par l'honnêteté et la perception des participants (biais de désirabilité sociale). Enfin, il faut préciser que notre petit échantillon (23 participants) limite la généralisation des résultats. Comme l'affirment Garon et al. (2006), il est possible que les différences relevées entre les participants soient davantage inhérentes à des caractéristiques idiosyncratiques que communes à des personnes plus ou moins résilientes. Ainsi, les conclusions que nous avons dégagées pour l'ensemble des enseignantes et enseignants demeurent hypothétiques.

CONCLUSION

C'est principalement parce que la résilience sous-tend une vision positive de l'enseignement, en valorisant la compétence et l'*empowerment* en contexte d'adversité, que nous nous sommes intéressée à ce concept dans le cadre de notre étude. Les stratégies préventives qui en découlent peuvent non seulement favoriser la motivation, l'autoefficacité et le bien-être des enseignantes et enseignants, mais également, par ricochet, la réussite de leurs élèves. Puisque les compétences professionnelles ont été identifiées comme facteur de protection personnel important pour la résilience du personnel enseignant et que la réflexion sur la pratique jouerait un rôle essentiel dans le développement de ces compétences, nous en sommes venue à nous interroger sur l'existence de relations entre ces deux concepts. En outre, la réflexion occuperait une place importante dans les fonctions du professionnel de l'enseignement et elle constituerait un vecteur privilégié de son développement professionnel. Or, même si ces bénéfices potentiels semblent couler de source, encore peu d'appuis empiriques les soutiennent et d'aucuns soulèvent la nécessité de réaliser davantage d'études rigoureuses sur le sujet.

Afin de mettre à jour ces liens entre la résilience et la réflexion en enseignement, nous avons d'abord dû opérationnaliser les deux concepts, puis dégager divers profils de résilience chez les participants, pour ensuite les comparer en fonction de leur réflexion sur la pratique. Pour ce faire, nous avons premièrement sélectionné des écoles de milieux défavorisés de la région de Montréal. Au total, 23 enseignantes et enseignants, répartis dans sept écoles, ont volontairement participé à l'ensemble de la démarche de recherche. Ils ont d'abord complété un questionnaire en ligne sur la qualité de vie au travail (ISQVT), puis ils ont ensuite évalué leur niveau de stress professionnel quotidien, durant quatre semaines consécutives. Enfin, les participants ont été invités à un entretien semi-directif d'environ 90 minutes. Des analyses quantitatives (statistiques descriptives à l'aide d'Excel et SPSS) et qualitatives (codage thématique à l'aide de QDAMiner) de ces données ont ensuite été réalisées.

Au point de vue de l'adversité et de la vulnérabilité, nos résultats confirment que les enseignantes et enseignants rapportent des stress relativement élevés dans leur travail quotidien. Les principales sources de stress identifiées par nos participants concordent avec la littérature du domaine: charge de travail et manque de temps,

difficultés avec certains élèves, etc. De plus, l'analyse du cas de Carole (non résiliente), l'enseignante qui a rapporté le plus de stress parmi nos quatre cas spécifiques, a permis d'illustrer certaines conséquences néfastes d'un stress soutenu; en effet, nous avons pu observer dans son discours un certain désengagement, de l'épuisement, une forme de démotivation, et indirectement, elle soulève aussi de nombreuses difficultés avec ses élèves. Les résultats de l'ISQVT ont aussi permis de relever une insatisfaction marquée chez les enseignantes et enseignants à l'égard du perfectionnement et de la formation. Selon certains, ces formations sont trop abstraites, les offres sont limitées, les budgets restreints, l'horaire inadéquat ou alors on souligne le manque de suppléants, ce qui entrave également le processus.

En ce qui concerne l'adaptation positive, nous avons constaté que les enseignantes plus résilientes (Anne et Julie) se montrent davantage satisfaites de la formation et du perfectionnement, du sentiment d'appartenance, de l'efficacité au travail et de la compétence par rapport au type de travail, que les enseignantes moins résilientes (Chantal et Carole). Globalement, les résilients ont une meilleure qualité de vie au travail et relèvent moins d'éléments insatisfaisants au plan professionnel. Les résultats de l'autoévaluation des compétences et habiletés professionnelles ont permis de mettre en évidence les compétences relatives à la gestion de classe, à la différenciation pédagogique et à la capacité d'évaluer son propre enseignement, jugées comme des forces chez les enseignantes plus résilientes (Anne et Julie).

Pour ce qui est des facteurs de risque et de protection, il y a prédominance des facteurs de protection chez l'ensemble des participants. Les facteurs de protection sont plus souvent personnels et à l'inverse, les facteurs de risque sont davantage environnementaux, ce qui corrobore les résultats d'autres études sur la résilience des éducatrices et éducateurs. Pour les groupes moins résilients (peu résilient et non résilient), on retrouve davantage de facteurs de risque environnementaux que pour les autres et cela affecte la proportion de leurs facteurs de protection individuels. Dans les facteurs de risque individuels, on relève chez eux le lieu de contrôle externe, la dépendance et le peu d'autonomie, ce que nous avons aussi observé chez Carole (non résiliente). Dans le même sens, l'aide et le support, un facteur de protection environnemental, est beaucoup plus présent chez les non résilients. Pour Carole, ce facteur représente les 2/3 de ses facteurs de protection environnementaux; ces observations permettent de mettre en lumière la grande importance accordée à l'aide

extérieure par les non résilients. Nous avons également souligné la présence de faibles sentiments de compétence, d'accomplissement, de valeur et d'autoefficacité chez Carole, aspects qui expliquent sans doute en partie sa vision pessimiste du futur, sa perte de motivation et le fait que nous ayons relevé une majorité de facteurs de risque (environnementaux) dans son entretien. Au contraire, les très résilients relèvent moins de facteurs de risque que les autres groupes, et les habiletés et compétences professionnelles, de même que le sentiment d'accomplissement sont encore plus évidents dans leur discours.

Du côté du processus de réflexion, les résultats issus de l'incident critique ont permis de voir que les enseignantes et enseignants passent en général plus de temps à décrire une situation problématique et ce qu'ils en ont pensé (action et retour sur l'action); les étapes de recherche de solutions et de jugement s'en ressentent et nous nous demandons même si elles ne sont pas déficientes. La même observation a pu être faite dans la partie du sosie, où il y a aussi prépondérance de la pratique et des obstacles. Pour les contenus de réflexion, les niveaux externes (environnement et comportements) attirent davantage l'attention de tous les participants, alors que les niveaux d'identité et de mission sont quasiment absents.

En comparant les profils généraux de résilience au plan du processus de réflexion, nous avons constaté que le groupe non résilient se distingue assez clairement des autres; ces personnes mettent encore plus d'accent sur les premières étapes du processus (incident critique) et ils parlent bien davantage que les autres des obstacles rencontrés dans leur pratique quotidienne (sosie). En ce qui a trait aux contenus de réflexion, les enseignantes et enseignants non résilients se démarquent encore en accordant une attention démesurée à l'environnement. Ici, les très résilients se distinguent un peu plus subtilement en montrant un meilleur équilibre que les autres participants entre les divers niveaux de changement. Dans la partie du sosie, ces deux constats sont cependant moins visibles, les différences semblent atténuées. Cela signifie-t-il que dans l'adversité quotidienne, plus chronique, les enseignantes et enseignants se ressemblent davantage, alors qu'ils se distingueraient de manière plus marquée lors d'incidents uniques, peut-être plus marquants? La comparaison des profils individuels a permis de distinguer très résilient et non résilient de façon encore plus limpide. En effet, Carole (enseignante la moins résiliente de l'échantillon) réserve 80% de son discours à la description de la situation problématique dans son incident critique

et est très fortement concentrée sur les obstacles dans la partie du sosie. Pour sa part, Anne (enseignante la plus résiliente de l'échantillon) a décrit sa pratique (sosie) dans une proportion plus grande que les trois autres enseignantes. Pour les contenus de réflexion, Anne aborde les divers niveaux dans des proportions plus équitables que les autres, alors que Carole est presque exclusivement fixée sur les contenus environnementaux.

Globalement, la comparaison plus poussée des résultats de ces deux enseignantes situées aux extrêmes de notre continuum de résilience nous a amenée à valoriser l'importance des habiletés de résolution de problèmes pour la résilience. En ce sens, plusieurs soutiennent que les individus résilients ne sont pas des victimes, qu'ils prennent plutôt la responsabilité qui leur revient et s'efforcent de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. La plupart des gens réagissent au changement plutôt que d'y répondre; répondre relève d'un choix, d'un processus réfléchi, alors que réagir relève de l'habitude (Jones, 2002). Perrenoud (2001) soutient d'ailleurs que la réflexion favoriserait un « rapport actif plutôt que plaintif » à l'égard de la complexité. Il faut toutefois savoir reconnaître ses limites (agir sur ce qui est contrôlable et lâcher prise sur ce qui ne l'est pas) et ne pas sombrer dans l'autocritique. Au contraire, les sentiments d'autoefficacité et de compétence semblent essentiels à la résilience; les gens qui ont une bonne perception de leur autoefficacité rapporteraient moins de stress et auraient plus de satisfaction au travail (Betoret, 2006). Somme toute, ces considérations pointent en faveur de l'idée selon laquelle l'individu a un rôle à jouer dans le développement de sa propre résilience (Bernshausen & Cunningham, 2001). D'ailleurs, prenant appui sur nos résultats, nous suggérons que des interventions visant à encourager les enseignantes et enseignants confrontés à l'adversité à orienter davantage leur réflexion sur les solutions que sur les problèmes, et à les inciter à réfléchir à des niveaux plus internes (compétences, croyances, identité, mission), seraient possiblement favorables au développement de leur résilience.

Il va sans dire, cette étude comporte aussi quelques limites dont il faut tenir compte. Au chapitre de discussion, nous avons soulevé certaines questions relatives aux instruments utilisés lors de la collecte des données. Par exemple, la mesure non standardisée du stress, le questionnaire Internet sur la qualité de vie au travail qui n'était pas spécifique à l'enseignement, et l'autoévaluation des compétences professionnelles qui aurait sans doute bénéficié d'une triangulation des sources. Ces instruments, tous

auto-rapportés, ont également pu subir les effets d'un biais de désirabilité sociale. Un biais d'auto-sélection aurait également pu opérer, étant donné la participation volontaire des enseignantes et enseignants. Le nombre restreint de participants pose aussi une limite quant à la généralisation des résultats. Pour ce qui est des modèles de processus et contenus de réflexion, nous avons dû les adapter pour mieux répondre aux besoins de notre recherche, ce qui peut évidemment entraîner certaines limites. Enfin, idéalement, nous aurions souhaité réaliser une étude longitudinale afin de pouvoir mieux observer le dynamisme du processus de résilience, de même que les aspects évolutifs des deux concepts à l'étude.

Malgré ces limites inhérentes à notre démarche, nous avons pu dégager, au plan théorique, des indicateurs empiriques des relations entre la résilience et la réflexion du personnel enseignant. Nous sommes allée plus loin que d'autres recherches en mettant clairement en évidence des distinctions entre des enseignantes et enseignants résilients et moins résilients, au point de vue de leur réflexion sur la pratique; ces résultats encouragent indéniablement la poursuite de l'étude de ces deux processus et de leur articulation. Aussi, notre recherche a donné l'occasion d'illustrer et de mieux comprendre le modèle de processus de résilience de G.E. Richardson (2002), dans le contexte de l'enseignement en milieux défavorisés. Dans le même ordre d'idée, nous avons mis à l'épreuve les modèles de processus et de contenus de réflexion de Korthagen (1985, 2004), auprès de professionnels de l'enseignement en service, et nous avons confirmé qu'ils pouvaient être d'une grande utilité à la fois pour la collecte et l'analyse des données. À l'issue de nos réflexions, nous avons même proposé un modèle intégrateur de ces concepts, modèle qui pourra être validé dans des études ultérieures.

Les objectifs opérationnels que nous nous étions fixés pour cette recherche ont pour leur part fait émerger des contributions méthodologiques. Les démarches réalisées pour opérationnaliser les concepts de résilience et de réflexion rencontrent plusieurs critères de validité et de fidélité. Tout au long de notre parcours, nous avons pris soin de nous appuyer sur la littérature théorique et empirique du domaine, et nous avons effectué toutes les étapes de la recherche avec un maximum de rigueur. Au plan de la résilience, nous avons réussi à évaluer l'adaptation positive et l'adversité vécues dans le contexte professionnel de l'enseignement. Il en est de même pour la réflexion des enseignantes et enseignants, que nous avons pu caractériser à partir des modèles de processus et de contenus. Sans être appliquées à la lettre, ces approches

méthodologiques pourraient sans aucun doute être adaptées par quiconque souhaiterait étudier l'un ou l'autre de ces concepts, dans un cadre semblable.

D'un point de vue pratique, les résultats de cette recherche peuvent d'abord permettre de mieux comprendre les conditions de travail actuelles en enseignement; nous avons d'ailleurs relevé certains aspects du travail qui semblent insatisfaisants pour le corps enseignant et qui pourraient assurément être améliorés. En outre, notre étude pourrait contribuer à la fois à la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants. Elle pourrait en fait donner des pistes pour développer la réflexion et la résilience chez les étudiants et le personnel en service. Entre autres, elle peut permettre de mieux comprendre, analyser ou évaluer leur réflexion. Les accompagner dans la résolution de problèmes pratiques concrets pourrait également permettre de la développer. En apprenant ainsi à surmonter les obstacles, il serait possible de penser qu'une telle démarche pourrait aussi favoriser le développement de leur résilience.

Selon Deslauriers (2005, p.417), « une recherche descriptive peut [...] aider le chercheur à trouver le bon angle à partir duquel il pourra poursuivre des travaux plus poussés ». R. Legendre (2005) va dans le même sens quand il explique que la recherche exploratoire permet de dégager une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation, entre autres pour évaluer la pertinence d'études futures plus systématiques. Notre recherche visait l'exploration des relations entre résilience et réflexion; la mise à jour de ces liens confirme sans doute qu'il peut être prometteur de s'engager dans la voie de la réflexion pour étudier la résilience des enseignantes et enseignants. C'est dans ce sens que nous proposons quelques idées d'études prospectives, en considérant quatre angles principaux.

En premier lieu, il serait souhaitable d'étudier plus spécifiquement le processus de résilience, dans une perspective longitudinale. Nous avons pu ici évaluer l'adaptation positive du personnel enseignant à une période donnée, mais il reste à voir si cette adaptation positive se maintient dans le temps et favorise le développement professionnel (Théorêt et al., 2006). Plusieurs soutiennent également qu'il faut se pencher sur les processus de protection de la résilience. En nous appuyant sur notre proposition de modèle intégrateur, nous pourrions tenter d'observer si la réflexion pourrait agir comme tel.

Le deuxième angle toucherait globalement le développement professionnel. Bon nombre de chercheuses et de chercheurs ont mis cet aspect en valeur au point de vue de la résilience. C'est aussi une stratégie jugée efficace pour contrer le stress. Pourtant, plusieurs participants se sont montrés insatisfaits à cet égard. Paulsson, Ivergard et Hunt (2005) soutiennent qu'il faut accorder du temps pour réfléchir afin de favoriser l'apprentissage au travail. Ahrens (2001) va dans le même sens lorsqu'elle souligne que les enseignantes et enseignants ont besoin de temps pour réfléchir, interagir avec leurs collègues et travailler sur leur métier. Pour sa part, Thompson Bumphus (2008) valorise l'idée que les opportunités de développement professionnel doivent être plus personnalisées pour mieux répondre aux besoins individuels. Rappelons-le, le développement professionnel devrait être pris en charge par le professionnel lui-même (CSE, 2004). Mais comment? Une idée serait de proposer un accompagnement réflexif continu aux enseignantes et aux enseignants en nous servant toujours du modèle intégrateur présenté plus tôt. Nous pourrions travailler avec eux à résoudre des problèmes vécus dans leur quotidien, en les guidant vers la recherche de solutions qu'ils pourraient eux-mêmes mettre en œuvre. Cette réflexion pourrait bien sûr les amener à remettre en question certaines de leurs pratiques et pourrait ainsi leur permettre d'identifier certains de leurs besoins de développement. Cette approche plus personnalisée pourrait sans doute les aider à mieux s'adapter à l'adversité et par le fait même, favoriser le développement de leur résilience.

Le troisième angle concernerait celui de la différenciation pédagogique. Cette habileté professionnelle est ressortie chez nos participants résilients, mais également dans d'autres études. Selon certains, la réflexion a aidé les enseignantes et enseignants à adapter leurs méthodes d'enseignement pour mieux répondre aux besoins hétérogènes des élèves (Ellison, 2008). Si nous devons accompagner les professionnels de l'enseignement dans leur réflexion sur la pratique et miser sur la recherche de solutions qu'ils peuvent personnellement appliquer, la différenciation pédagogique est fort probablement un aspect sur lequel nous miserions.

Le quatrième et dernier angle s'intéresserait à l'insertion professionnelle. Nos résultats nous ont amenée à relativiser les qualités protectrices de l'expérience en enseignement, en termes de résilience, même si d'autres études ont montré le contraire. C'est une question qu'il vaudrait sûrement la peine d'approfondir. Par ailleurs, comme nous le savons, les enseignantes et enseignants en insertion professionnelle œuvrent

dans des conditions parfois plus adverses que les plus expérimentés: tâches les moins convoitées, lourdeur excessive, manque d'outils et d'expérience, mobilité, etc. Cette période semble d'ailleurs cruciale pour la persévérance dans la profession, car la majorité de ceux qui abandonnent la carrière le font dans les cinq premières années. Or, comme le précisent Gu et Day (2007), il est encore plus souhaitable que le personnel enseignant demeure motivé et engagé dans son travail, non seulement qu'il persévère. En ce sens, il serait probablement bénéfique de tenter de prévenir la perte de motivation, le désengagement, l'épuisement professionnel et l'attrition des jeunes enseignantes et enseignants en intervenant pour développer leur résilience, dès leurs premières années de pratique. L'idée d'un accompagnement réflexif soutenu pourrait ici aussi être une piste à explorer.

Pour conclure, les propositions que nous soumettons pour développer la résilience des enseignantes et enseignants concernent davantage la promotion de facteurs ou processus favorables à la résilience. Par ailleurs, ce type d'interventions devrait idéalement s'inscrire dans un cadre plus large. En effet, comme le font valoir Laugaa et al. (2008), il serait irréaliste de vouloir développer des stratégies d'adaptation chez le personnel enseignant, sans tenter d'améliorer les conditions de travail. Que l'on cherche à minimiser l'exposition au risque ou à maximiser les ressources disponibles pour contrer l'adversité, une réflexion devrait également être faite en ce sens.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- Admiraal, W. F. & Wubbels, T. (2005). Multiple voices, multiple realities, what truth? Students teachers' learning to reflect in different paradigms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 315-329.
- Ahrens, P. (2001). *Resiting plateauing: An exploratory study of teacher resilience in four veteran teachers*. Thèse de doctorat inédite, Pennsylvania State University.
- Allen, R. M. & Casbergue, R. M. (1996). *Frequency and levels of reflection: Their relationship to the evolution of novice through expert teachers' recall*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Almeida, D. M. (2005). Resilience and vulnerability to daily stressors assessed via diary methods. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 64-68.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Altet, M. (2002). Sens professionnel des pratiques: des éclairages de recherche en convergence. *Vie pédagogique*, 122, 5-7.
- Amo, C. & Cousins, J. B. (2007). Going through the process: An examination of the operationalization of process use in empirical research on evaluation. *New Directions for Evaluation*, Winter 2007(116), 5-25.
- Anaut, M. (2003). *La résilience: surmonter les traumatismes*. Paris: Nathan Université.
- Anderson, L. (1994). Effectiveness and efficiency in inner-city public schools: Charting school resilience. Dans M. C. Wang & E. W. Gordon (Éds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 141-150). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Archambault, J., Brunet, L. & Goupil, G. (1984). *Directions d'école et enseignants face au stress : le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété*. Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Atkins, S. & Murphy, K. (1993). Reflection: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188-1192.
- Bartelt, D. W. (1994). On resilience: Questions of validity. Dans M. C. Wang & E. W. Gordon (Éds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 97-108). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature*. Thèse de doctorat inédite, McGill University.
- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. & Dumoulin, M.-J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau & M. Tardif (Éds.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique*

- professionnelle en enseignement* (pp. 91-112). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Beauchesne, A., Martineau, S. & Tardif, M. (2001). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Bélaïr, L. (1996). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 63-75). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Benard, B. (1995). *Resilience in children*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Benard, B. (1997). *Turning it around for all youth: From risk to resilience*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 23-32.
- Bernshausen, D. & Cunningham, C. (2001). *The role of resiliency in teacher preparation and retention*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, TX.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Bobek, B. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Boody, R. M. (2008). Teacher reflection as teacher change, and teacher change as moral response. *Education*, 128(3), 498-506.
- Borg, M. G., Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Borges, C. (2009). Les savoirs professionnels à la base de l'enseignement. *Vivre le primaire*, 22(2), 34-36.
- Bouchard, S. (2005). Mesurer les variables. Dans S. Bouchard & C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale: Pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 245-278). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 43-56). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier s. a.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni, J., A.J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Brossard, L. (2000). L'école en milieu urbain défavorisé: dossier. *Vie pédagogique*, 115, 14.
- Brown, B. L. (1996). Career resilience. *ERIC Digest*, 178, 1-6.

- Brown, J. H. (2001). Systemic reform concerning resilience in education. *Teach Trends*, 45(4), 47-54.
- Brunet, L., Dupont, P. & Lambotte, X. (1991). *Satisfaction des enseignants?* Laval, Québec: Éditions Agence d'ARC Inc.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812-825.
- Cain, K. J. (2005). *The development of teachers' reflexivity: Theory into practice*. Thèse de doctorat inédite, University of the Pacific.
- Calderhead, J. (1987). The quality of reflection in student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*, 10(3), 269-278.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. Dans C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Éds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (pp. 11-18). London: The Falmer Press.
- Calderhead, J. & Gates, P. (Éds.). (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press.
- Carbonneau, M. & Héту, J.-C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 77-96). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Carbonneau, M. & Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Carpentier-Roy, M. P. (1992). *Rapport de recherche: Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Montréal, Québec: Communications CEQ.
- Céré, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants: le point de vue ... des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 128, 26-31.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement: expériences d'enseignants*. Bruxelles, Paris: De Boeck Université.
- Charlier, É. (1996). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 97-117). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Cicchetti, D. (1990). A historical perspective on the discipline of developmental psychopathology. Dans J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein & S. Weintraub (Éds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 2-28). New York: Cambridge University Press.
- Clôt, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité - L'exemple du sosie. Dans M. S. Delefosse & G. Rouan (Éds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-147). Paris: Dunod.
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflexive thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50(3), 173-181.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2008). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation (inscriptions au 30 septembre, 2007)*. Montréal, Québec: CGTSIM.

- Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM). (1996). *Les conditions de la réussite scolaire en milieux défavorisés*. Montréal, Québec: CSIM.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM). (1999). *La défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais*. Montréal, Québec: CSIM.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM). (2002). *Qui voulons-nous aider? Classification des écoles primaires (inscription au 30 septembre 2001)*. Montréal, Québec: CSIM.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). *Un souffle nouveau pour la profession enseignante: avis au ministre de l'Éducation*. Québec, Québec: CSE.
- Corbo, C. (2001). Les enjeux essentiels d'une réforme scolaire annoncée. *Vie pédagogique*, 121, 6-8.
- Court, D. (1988). "Reflection-in-action": Some definitional problems. Dans P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Éds.), *Reflection in teacher education* (pp. 143-146). New York: Teacher College Press.
- Coutu, S., Provost, M. A. & Bowen, F. (2005). L'observation systématique des comportements: Une démarche structurée pour une évaluation valide. Dans S. Bouchard & C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale: Pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 321-360). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cruikshank, D. R. (1985). Uses and benefits of reflective teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(10), 704-706.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- De Cock, G., Wibault, B. & Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle: des modèles à construire. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter & A. Beauchesne (Éds.), *Développer des compétences en enseignement: Quelle place pour la réflexion professionnelle?* (pp. 25-44). Montréal, Québec: Acfas.
- Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Deslauriers, J.-P. (2005). La recherche qualitative: Une façon complémentaire d'aborder les questions de recherche. Dans S. Bouchard & C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale: Pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 407-453). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desroches, L. (2000). La mobilisation et le ressourcement du personnel peuvent faire la différence. *Vie pédagogique*, 115, 18-21.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Regnery.
- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino, CA: Meta Publications.
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme: le cas des enseignants québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 146-155.
- Donnay, J. & Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Dortu, J.-C. (1990). *Enseigner sans être stressé*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Dunning, H., Williams, A., Abonyi, S. & Crooks, V. (2008). A mixed method approach to quality of life research: A case study approach. *Social Indicators Research*, 85, 145-158.
- Dupuis, G. (2006). *Inventaire Systémique de Qualité de Vie (ISQV) et Inventaire Systémique de Qualité de Vie au travail (ISQVT): Des outils pour changer le monde*. Communication présentée au Colloque Éducation, Santé et Services

- Sociaux: les défis de l'innovation et du transfert de connaissances du 74e congrès de l'Acfas, Montréal, Québec.
- Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, A. (1993). Resilience as a process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- El-Dib, M. A. B. (2007). Levels of reflection in action research: An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, 23, 24-35.
- Ellison, C. M. (2008). Reflective make-and-take: A talent quest reflective practice teacher model. *Reflective Practice*, 9(2), 185-195.
- Engelbert Shoultz, A. K. (2002). *Learning to think like a teacher: The role of reflection in student teaching*. Thèse de doctorat inédite, University of Iowa.
- Eraut, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 9-22.
- Farra, H. (1988). The reflective thought process: John Dewey revisited. *The Journal of Creative Behavior*, 22(1), 1-9.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Flach, F. (1988). *Discovering new strength at times of stress*. New York: Fawcett Columbine.
- Flanagan, I. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Fleury, D. (2008). Les enfants à faible revenu, *Perspective*, Mai 2008, 16-26
- Fortin, M.-F., Côté, J. & Filion, F. (2006). Fondements et étapes du processus de recherche. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Garon, R., Boudreault, R. & Leroux, M. (Sous presse). Intégration de deux méthodes d'analyse de pratiques proposées à des directions d'établissement comme dispositif de codéveloppement professionnel. Dans F. Saussez & F. Yvon (Éds.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Garon, R. & Leroux, M. (2009). *Étude de la résilience de directions d'école primaire en milieu défavorisé*. Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. & Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire: une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 327-337.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 113-133). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier s. a.
- Gervais, C. & Leroux, M. (Sous presse). Part des savoirs théoriques dans les ressources mobilisées par des stagiaires dans l'acte d'enseigner. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Gilbert, J. (1994). The construction and reconstruction of the concept of the reflective practitioner in the discourses of teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 16(5), 511-522.

- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children and Society*, 14, 37-47.
- Gilliss, G. (1988). Schön's reflective practitioner: A model for teachers? Dans P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Éds.), *Reflection in teacher education* (pp. 47-53). New York: Teachers College Press.
- Gipe, J. P. & Richards, J. C. (1992). Reflective thinking and growth in novices' teaching abilities. *Journal of Educationnal Research*, 86(1), 52-57.
- Glantz, M. D. & Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualisation of resilience. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (Éds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 109-126). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (1999). *L'enseignant, un professionnel*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15(3), 9-26.
- Gordon, K. A. & Coscarelli, W. C. (1996). Recognizing and fostering resilience. *Performance Improvement*, 35(9), 14-17.
- Gore, J. M. & Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220.
- Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Grimmett, P. P. (1988). The nature of reflection and Schön's conception in perspective. Dans P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Éds.), *Reflection in teacher education* (pp. 5-15). New York: Teacher College Press.
- Grimmett, P. P., Mackinnon, A. M., Erickson, G. L. & Riecken, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. Dans R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (Éds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 20-38). New York: Teachers College Press.
- Grushka, K., McLeod, J. H. & Reynolds, R. (2005). Reflecting upon reflection: Theory and practice in one Australian university teacher education program. *Reflective Practice*, 6(2), 239-246.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teacher and Teaching Education*, 23, 1302-1316.
- Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Gunby, M. M. A. (2002). *Overcoming adversity: The protective role of locus of control, attributional style, and self-efficacy, in the promotion of resilience*. Mémoire de maîtrise inédit, University of Windsor.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. (Traduit par J. J. Shapiro). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heineman.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. (Traduit par T. McCarthy). Boston: Beacon Press.
- Hachicha, S. (2001). *Un modèle de formation continue à la pratique réflexive pour cadres intermédiaires soignants hospitaliers*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

- Hamelin, M. (2002). *Le rôle des syndicalismes enseignants français et québécois dans la professionnalisation de l'enseignement: Étude comparative France-Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Harrington, S. C. (2001). *The nature of pre-service teachers' reflection through different kinds of reflective experiences and professional development contexts*. Thèse de doctorat inédite, Pennsylvania State University.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Henderson Grotberg, E. (2003). *Resilience for today: Gaining strength from adversity*. Westport, CT: Praeger.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hensler, H. & Desjardins, J. (2006). Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants? Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter & A. Beauchesne (Éds.), *Développer des compétences en enseignement: Quelle place pour la réflexion professionnelle?* (pp. 5-23). Montréal, Québec: Acfas.
- Héту, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier s. a.
- Hill, R. (2005). Reflection as a professional development strategy during organizational change. *Reflective Practice*, 6(2), 213-220.
- Hoffman, R. R., Crandall, B. & Shadbolt, N. (1998). Use of the critical decision method to elicit expert knowledge: A case study in the methodology of cognitive task analysis. *Human Factors*, 40(2), 254-276.
- Houston, W. R. & Clift, R. (1990). The potential for research contributions to reflective practice. Dans R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (Éds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 208-222). New York: Teachers College Press.
- Howard, S. & Johnson, B. (2002). *Resilient teachers: Resisting stress and burnout*. Communication présentée à l'International Education Research Conference, Brisbane, Australie.
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting to stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. (Traduit par M. Rogier). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Huberman, M. A. & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. (Traduit par C. D. Backer & V. Lamongie). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2008). *Stress au travail et santé mentale chez les adultes québécois: Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (cycle 1.2)*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Jay, J. K. (1999). *Untying the knots: Examining the complexities of reflective practice*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Washington (DC).
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.

- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, S. (2002). *Fostering resilience and self-reliance in employees in a contingent work environment*. Mémoire de maîtrise inédit, Royal Roads University.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier s.a.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-183.
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (Éds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 17-81). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Kaplan, H. B. (2005). Understanding the concept of resilience. Dans S. Goldstein & R. B. Brooks (Éds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 39-47). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- King, A. J. C. & Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada, travail et qualité de vie*. Ottawa, Ontario: Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Knight, C. (2007). A resilience framework: Perspectives for educators. *Health Education*, 107(6), 543-555.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229-241.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health : An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R. & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F. A. J. (2001). A reflection on reflection. Dans F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Éds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 51-68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.

- Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 51-72.
- Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (2001). Characteristics of reflective teachers. Dans F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Éds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 131-148). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kremer-Hayon, L. (1991). Teacher professional development: The elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, 14(1), 79-85.
- Krull, E. (2001). Teacher professional development in Estonia: Theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 99-113.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (Éds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Kwakman, K. (2001). Work stress and work-based learning in secondary education: Testing the Karasek model. *Human Resource Development International*, 4(4), 487-501.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6.
- LaBoskey, V. K. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. Dans J. Calderhead & P. Gates (Éds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 23-52). London: The Falmer Press.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Laugaa, D., Rasche, N. & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and Burnout among French Elementary School Teachers: A Transactional Approach. *European Review of Applied Psychology*, 58, 241-251.
- Laurin, P. & al. (1999). *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et enseignants du milieu scolaire*. Québec, Québec: Bibliothèque nationale.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Legault, J.-P. (1999). *Étude exploratoire de la pratique réflexive d'enseignants expérimentés en contexte de gestion de problèmes de discipline en classe*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont, Québec: Les Éditions Logiques.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec: Guérin Éditeur ltée.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal, Québec: Guérin.

- Lemay, M. (1999). Réflexions sur la résilience. Dans M. P. Poilpot (Éd.), *Souffrir mais se construire* (pp. 83-106). Ramonville Saint-Agne, France: Erès.
- Leroux, M. (Sous presse). L'instruction au sosie: une technique pour accéder à la réflexion des enseignants et la développer. Dans F. Saussez & F. Yvon (Éds.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lévesque, M. & Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement: Théorie et pratique*. Outremont, Québec: Les Éditions Logiques.
- Lightsey, O. R. J. (2006). Resilience, meaning, and well-being. *The Counseling Psychologist, 34*(1), 96-107.
- Lin, J. (2006). Les enseignants: tendances de 1999 à 2005, *Questions d'éducation: le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada, 3*. Récupéré le 02/03/2009 de <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?lang=fra&catno=81-004-X20060049540>
- London, M. (1983). Toward a theory of career motivation. *Academy of Management Review, 8*(4), 620-630.
- London, M. (1993). Relationships between career motivation, empowerment and support for career development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66*, 55-69.
- London, M. (1998). *Career barriers: How people experience, overcome, and avoid failure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 33-43.
- Luthar, S. S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*(4), 441-453.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.
- Luthar, S. S. & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (Éds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 129-160). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Luthar, S. S. & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. Dans S. S. Luthar (Éd.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-549). New York: Cambridge University Press.
- Luttenberg, J. & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: The development of a typology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14*(5-6), 543-566.
- Mackinnon, A. M. (1987). Detecting reflection-in-action among preservice elementary science teachers. *Teaching and Teacher Education, 3*(2), 135-145.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research and practice. *Consulting Psychology Journal, 54*, 173-185.
- Maddi, S. R. (2005). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist, 60*(3), 261-262.
- Malloy, W. W. & Allen, T. (2007). Teacher retention in a teacher resiliency-building rural school. *The Rural Educator, 28*(2), 19-27.
- Manciaux, M. (2001). *La résilience: résister et se construire*. Genève, Suisse: Éditions médecine et hygiène.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecompte, J. & Cyrulnik, B. (2001). La résilience: état des lieux. Dans M. Manciaux (Éd.), *La résilience: résister et se construire*. Genève, Suisse: Éditions médecine & hygiène.

- Marsolais, A. (1998). Un curriculum riche parce que centré sur l'apprentissage. *Vie pédagogique*, 106, 22-23.
- Martel, J.-P. & Dupuis, G. (2004). *Caractéristiques psychométriques de l'ISQVT: Fidélité test-retest, cohérence interne, validité de construit, validation transculturelle*. Communication présentée au 13e Congrès de psychologie du travail et des organisations (AIPTLF), Bologne, Italie.
- Martel, J.-P. & Dupuis, G. (2006). Quality of work life: Theoretical and methodological problems, and presentation of a new model and measuring instrument. *Social Indicators Research*, 77, 333-368.
- Martel, R., Ouellette, R. & Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle: Une vision statistique et prévisionnelle. *Vie Pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S. & Gauthier, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec: un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle. Dans C. Gauthier & D. Saint-Jacques (Éds.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (pp. 1-21). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. Dans M. C. Wang & E. W. Gordon (Éds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16, 1071-1094.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. Dans B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Éds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8), (pp. 1-51). New York: Plenum.
- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. Dans S. S. Luthar (Éd.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). New York: Cambridge University Press.
- Mayhew, K. P. & Mayhew, M. (2001). La résilience aux États-Unis: développements récents et applications pratiques. Dans M. Manciaux (Éd.), *La résilience: résister et se construire* (pp. 209-221). Genève, Suisse: Éditions médecine et hygiène.
- McCubbin, L. (2001). *Challenges to the definitions of resilience*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Psychological Association.
- Mellouki, M. & Gauthier, C. (2000). *Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Indices de défavorisation par école - 2006-2007*. Récupéré le 4 décembre 2008 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Emble_Indices_06-07.pdf

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*. Québec, Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec, Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001a). *Programme de formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire/Enseignement primaire*. Québec, Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP: le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 33-40.
- Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Naglieri, J. A. & LeBuffe, P. A. (2005). Measuring resilience in children. Dans S. Goldstein & R. B. Brooks (Éds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 107-121). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle: quelques exemples d'ailleurs. *Vie Pédagogique*, 128, 23-25.
- Naylor, C. (2001a). *Teacher workload and stress: An international perspective on human costs and systemic failure*. Vancouver, Colombie-Britannique: British Columbia Teachers' Federation.
- Naylor, C. (2001b). *What do British Columbia's teachers consider to be the most significant aspects of workload and stress in their work?* Vancouver, Colombie-Britannique: British Columbia Teachers' Federation.
- Naylor, C. & Schaefer, A. C. (2002). Charge de travail et stress chez les enseignants de la Colombie-Britannique. *Revue trimestrielle de l'éducation*, 8(3), 33-36.
- Nowack, K. (1999). *Stress profile*. Santa Monica, CA: Organizational Performance Dimensions.
- O'Connell Higgins, G. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- O'Dougherty Wright, M. & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. Dans S. Goldstein & R. B. Brooks (Éds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Oddone, I., Rey, A. & Birante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière: Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Éditions Sociales.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Organisation internationale du travail (OIT). (2003). *Violence et stress sur le lieu de travail*. Récupéré le 29 septembre 2004 de <http://www.ilo.org/public/french/dialogue/sector/sectors/educat/violence.htm>
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.

- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Patterson, J. H., Collins, L. & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3-11.
- Patterson, J. L. (2001). Resilience in the face of adversity. *The School Administrator*, 58(6), 18-21.
- Patterson, J. L. & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Patton, M. Q. (2007). Process use as a usefulism. *New Directions for Evaluation*, Winter 2007(116), 99-112.
- Paulsson, K., Ivergard, T. & Hunt, B. (2005). Learning at work: Competence development or competence-stress. *Applied Ergonomics*, 36, 135-144.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: Exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, 6(1), 49-66.
- Péladeau, N. (n.d.). *QDA Miner: Logiciel d'analyse qualitative des données (manuel de l'utilisateur)*. Montréal, Québec: Recherches Provalis.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1995a). Des savoirs aux compétences: De quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1995b). Des savoirs aux compétences: Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.
- Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants: analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 181-207). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: Éditions ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF Éditeur.
- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387-392.
- Pithers, R. T. & Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Pultorak, E. G. (1993). Facilitating reflexive thought in novice teachers. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 288-295.
- Pultorak, E. G. (1996). Following the development process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 283-291.

- Pultorak, E. G. & Stone, W. (1999). *Understanding the realities of reflective teaching: What are best practices for the 21st century?* Communication présentée à l'Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Chicago.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale: Une problématique divergente et complexe. Dans D. Raymond & Y. Lenoir (Éds.), *Enseignants de métier et formation initiale: Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 47-102). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Rea, L. M. & Parker, R. A. (2005). *Designing & conducting survey research: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Reid, L. (2005). Les sources d'invalidité et de biais: Comment tirer des conclusions valides? Dans S. Bouchard & C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale: Pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 27-86). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Reiman, A. J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: Recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education, 15*, 597-612.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 307-321.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S. & Krumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education, 20*(6), 33-39.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. Dans R. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (Éds.), *Encouraging reflective practice: An analysis of issues and programs* (pp. 3-19). New York: Teachers College Press.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, 104*(4), 842-866.
- Roskos, K., Vukelich, C. & Risko, V. (2001). Reflection and learning to teach reading: A critical review of literacy and general teacher education studies. *Journal of Literacy Research, 33*(4), 595-638.
- Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education, March-April*, 22-30.
- Ross, D. D. (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. Dans R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (Éds.), *Encouraging reflective practice in education* (pp. 97-118). New York: Teachers College Press.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique, 119*, 5-8.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. Dans J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein & S. Weintraub (Éds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. Dans J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Éds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 651-682). New York: Cambridge University Press.
- Sané, A. (2003). Moral des enseignants: satisfaction et persistance dans le choix de l'enseignement ou insatisfaction et drop out. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 36*(4), 109-135.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Traduit par J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal, Québec: Éditions Logiques.
- Scott, J. (2004). *Teacher resilience*. Mémoire de maîtrise inédit, Royal Roads University.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1988). The danger of dichotomous thinking in education. Dans P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Éds.), *Reflection in teacher education* (pp. 31-46). New York: Teachers College Press.
- Shure, M. B. & Aberson, B. (2005). Enhancing the process of resilience through effective thinking. Dans S. Goldstein & R. Brooks (Éds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 373-394). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(4), 23-32.
- Sparks, D. (1995). A paradigm shift in staff development. *ERIC Review*, 3(3), 5-7.
- Spilková, V. (2001). Professional development of teachers and student teachers through reflection on practice. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 59-65.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- St-Jacques, M. (2000). Un portrait du milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique*, 115, 15-17.
- Statistique Canada. (2007). *Population immigrante selon le lieu de naissance, par province et territoire (Recensement de 2006)*. Récupéré le 11 août 2008 de <http://www40.statcan.ca/cbin/fl/cstprintflag.cgi>
- Statistique Canada. (2008). *Gains et revenus des Canadiens durant le dernier quart de siècle, Recensement de 2006: revenus des familles* Récupéré le 24 juillet 2009 de <http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/income/eicopqc35.cfm>
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J. & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329-350.
- Sue, V. M. & Ritter, L. A. (2007). *Conducting online surveys*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sumsion, J. & Fleet, A. (1996). Reflection: Can we assess it? Should we assess it? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(2), 121-130.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Outremont, Québec: Éditions Logiques.
- Tardif, M. & Gauthier, C. (1996). L'enseignant comme « acteur rationnel »: Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 209-237). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.

- Taris, T. W., Kompier, M. A. J., De Lange, A. H., Schaufeli, W. B. & Scheurs, P. J. G. (2003). Learning new behaviour patterns: A longitudinal test of Karasek's active learning hypothesis among Dutch teachers. *Work & Stress*, 17(1), 1-20.
- Tashakkori, A. & Teddie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Terrisse, B. & Lefebvre, M.-L. (2007). L'école résiliente: facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. Dans B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Éds.), *École et résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Theis, A. (2001). La résilience dans la littérature scientifique. Dans M. Manciaux (Éd.), *La résilience: résister et se construire* (pp. 33-44). Genève, Suisse: Éditions médecine et hygiène.
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-658.
- Théorêt, M., Garon, R., Hrimech, M. & Carpentier, A. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International Review of Education*, 52(6), 575-598.
- Théorêt, M., Hrimech, M., Garon, R. & Carpentier, A. (2003). *Analyse de la résilience chez les personnels scolaires oeuvrant en milieux défavorisés: vers des pistes pour une intervention de soutien*. Montréal, Québec: Université de Montréal, CSIM.
- Thompson Bumphus, A. (2008). *The emotional intelligence and resilience of school leaders: An investigation into leadership behaviors*. Thèse de doctorat inédite, University of Southern Mississippi.
- Trochim, W. M. K. (2006). *Research methods knowledge base*. Récupéré le 20 août 2009 de <http://www.socialresearchmethods.net/kb/measval.php>
- Turcotte, P. R. (1982). *Qualité de vie au travail: anti-stress et créativité*. Ottawa, Ontario: Éditions Agence d'Arc.
- Turcotte, P. R. (1988). *La qualité de vie au travail: une voie vers l'excellence*. Ottawa, Ontario: Éditions Agence d'Arc.
- Tusaie, K. & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice*, 18(1), 3-8.
- Uber Shores, E. K. (2004). *The development of a measure to assess core resilience in adults*. Thèse de doctorat inédite, University of Utah.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier s.a.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner-cities. Dans M. C. Wang & E. W. Gordon (Éds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. Dans M. C. Wang, G. D. Haertel & H. J. Walberg (Éds.),

- Children and youth* (Vol. 7), (pp. 119-140). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. Dans J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Éds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). New York: Cambridge University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J. & Parker, G. (2000). Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(3), 291-304.
- Wilkes, G. (2002). Introduction: A second generation of resilience research. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 229-232.
- Wise, V. L., Spiegel, A. N. & Bruning, R. H. (1999). Using teacher reflective practice to evaluate professional development in mathematics and science. *Journal of Teacher Education*, 50(1), 42-49.
- Wittorski, R. (1998). Production d'innovations, développement de compétences et évolution des professionnalités enseignantes. Dans C. F. (Éd.), *Dynamiques du changement en éducation et formation* (pp. 119-143). Paris: INRP.
- Yates, T. M., Egeland, B. & Sroufe, A. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective. Dans S. S. Luthar (Éd.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 243-266). New York: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M. (1981). Reflective teaching and field based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1-22.
- Zeichner, K. M. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zurlo, M. C., Pes, D. & Cooper, C. L. (2007). Stress in teaching: A study of occupational stress among Italian schoolteachers. *Stress and Health*, 23, 231-241.

**ANNEXE 1 - SYNTHÈSE DES FACTEURS DE RISQUE ET DE
PROTECTION IDENTIFIÉS DANS LES ÉCRITS SUR LA
RÉSILIENCE CHEZ L'ADULTE**

TABLEAU LXXXI – FORCES INTÉRIEURES ET QUALITÉS CHEZ L'ADULTE

Catégories de facteurs	Facteurs spécifiques	Appuis théoriques et empiriques
<i>Sentiment de valeur</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Confiance⁴⁶ (en soi, en ses possibilités, en l'avenir) - Estime et respect de soi - Authenticité et intégrité - Sentiment d'autoefficacité 	Bonanno (2004); B.L. Brown (1996); Flach, (1988); Gunby (2002); Henderson Grotberg (2003); Jones (2002); London (1993, 1998); O'Connell Higgins (1994); G.E. Richardson (2002); Uber Shores (2004)
<i>Sens de l'accomplissement</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin et volonté d'accomplissement - Élaboration de plans pour le futur - Initiative - Persévérance, ténacité au travail - Volonté de rêver - Engagement et implication 	B.L. Brown (1996); Flach, (1988); Henderson Grotberg (2003); Jones (2002); London (1993); Masten et al. (2004); G.E. Richardson (2002); Wolin et Wolin (1993, 1995)
<i>Autonomie/ indépendance</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Indépendance (d'esprit et d'action) - Autonomie - Locus de contrôle interne - Style d'attribution 	B.L. Brown (1996); Flach, (1988); Gordon et Coscarelli (1996); Gunby (2002); Henderson Grotberg (2003); Jones (2002); London (1998); Masten et al. (2004); Wolin et Wolin (1993, 1995)
<i>Personnalité/ tempérament</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Créativité, ingéniosité, innovation - Optimisme (vision et attitudes positives) - Sens le l'humour - Spiritualité, moralité, intuition - Perspicacité, vivacité - Volonté de prendre des risques, goût de l'aventure - Calme et bonne humeur - Motivation - Curiosité - Honnêteté, fidélité - Recherche de plaisir - Justice - Maturité 	Bonanno (2004); B.L. Brown (1996); Flach, (1988); Henderson Grotberg (2003); Jones (2002); London (1993, 1998); O'Connell Higgins (1994); G.E. Richardson (2002); Uber Shores (2004); Wolin et Wolin (1993, 1995)
<i>Sociabilité/ altruisme</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Respect des autres, empathie - Sociabilité - Altruisme - Amour et attirance physique des autres pour la personne 	Henderson Grotberg (2003); O'Connell Higgins (1994); G.H. Richardson (2002); Uber Shores (2004)
<i>Sens des responsabilités</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilité des comportements - Acceptation des conséquences - Conscience 	Flach, (1988); Henderson Grotberg (2003); Jones (2002); G.H. Richardson (2002)
<i>Ouverture</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ouverture d'esprit - Réceptivité aux idées nouvelles - Grande variété d'intérêts 	Flach, (1988); Uber Shores (2004)

⁴⁶ Les caractéristiques en gras ont été relevées dans trois écrits ou plus.

TABLEAU LXXXII – HABILITÉS ET COMPÉTENCES CHEZ L'ADULTE

<i>Catégories de facteurs</i>	Facteurs spécifiques	Appuis théoriques et empiriques
<i>Compétence générale</i>	- Compétence	London (1998); O'Connell Higgins (1994)
<i>Habilités cognitives</i>	- Habilités de résolution de problèmes - Habiletés scolaires - Mémoire supérieure à la moyenne - Capacité et envie d'apprendre - Intelligence (QI élevé) - Meilleure éducation que la moyenne	B.L. Brown (1996); Flach, (1988); Gordon et Coscarelli (1996); Henderson Grotberg (2003); Jones (2002); London (1998); O'Connell Higgins (1994); G.E. Richardson (2002)
<i>Habilités sociales et interpersonnelles</i>	- Habiletés de résolution de conflits - Habilités sociales et interpersonnelles - Expression et communication des idées et sentiments - Capacité à aller chercher de l'aide au besoin - Maintien de relations positives, harmonieuses - Collaboration - Activisme social et politique	B.L. Brown (1996); Flach, (1988); Gordon et Coscarelli (1996); Henderson Grotberg (2003); O'Connell Higgins (1994); Wolin et Wolin (1993, 1995)
<i>Capacités de réflexion</i>	- S'engager dans une réflexion (introspection) - Avoir un processus clair de réflexion (contrôle et <i>empowerment</i>) - Reconnaître et développer des forces personnelles ou talents - Générer de nouvelles idées ou de nouvelles manières de faire les choses - Donner un sens (positif) à ses expériences de vie - Apprendre de ses erreurs - Accepter des suggestions raisonnables	Flach, (1988); Henderson Grotberg (2003); O'Connell Higgins (1994); Uber Shores (2004)
<i>Habilités d'adaptation</i>	- Capacité et stratégies d'adaptation - Flexibilité - Hardiesse - Réponse aux besoins essentiels	Bonanno (2004); B.L. Brown (1996); Flach, (1988); Jones (2002); London (1993, 1998); O'Connell Higgins (1994); Uber Shores (2004)
<i>Autocontrôle</i>	- Autocontrôle du comportement - Discipline personnelle - Contrôle exercé sur sa propre vie - Capacité à tolérer la souffrance, la détresse et à retrouver l'estime de soi - Habileté à voir l'humour dans la vie et à savoir l'utiliser pour réduire les tensions - Capacité d'être proactif plutôt que réactif - Capacité de poursuivre une tâche jusqu'à ce qu'elle soit terminée	Flach, (1988); Henderson Grotberg (2003); Jones (2002); London (1998); O'Connell Higgins (1994)

TABLEAU LXXXIII – SUPPORTS EXTERNES ET RESSOURCES CHEZ L'ADULTE

<i>Catégories de facteurs</i>	Facteurs spécifiques	Appuis théoriques et empiriques	
<i>Aspect social</i>	Réseau humain	Flach (1988, 1997)	
	Respect, acceptation, reconnaissance		
	Communication ouverte		
	Structures cohérentes, mais flexibles		
	Tolérance au changement		
	Réceptivité aux idées nouvelles		
	Tolérance aux conflits, promotion de la réconciliation		
	Espoir		
	Sens de la communauté, empathie		
	Valeurs humaines constructives		
	Limites claires et réalistes (au comportement)	Flach (1988, 1997); Henderson Grotberg (2003)	
	Influence de gens qui encouragent à l'indépendance	Henderson Grotberg (2003)	
	Présence de modèles de rôles		
	Accès à la santé, à l'éducation et aux services sociaux en cas de besoin		
	Stabilité de la famille et de la communauté		
	Présence de personnes à qui faire confiance		
	Soutien d'adultes à l'extérieur de la famille	Masten et al. (2004)	
<i>Aspect professionnel</i>	Travail en collaboration avec les employés	B.L. Brown (1996)	
	Opportunités de développement et défis professionnels		
	Évaluation des employés (prise en compte des besoins et intérêts)		
	Communication ouverte		
		Disponibilité des ressources	Henderson Grotberg (2003)
		Élimination du stress, interruption de la chaîne d'événements négatifs	Gordon et Coscarelli (1996)
		Amélioration et maintien de l'estime de soi	
		Offre d'alternatives menant au succès, opportunités de réussite et de contrôle	Gordon et Coscarelli (1996), London (1993, 1998)
		Renforcement positif	London (1993, 1998)
		Encouragement à prendre des risques	London (1993)
	Encouragement à l'autonomie	London (1998)	
	Support social		
	Changement organisationnel		
	Support à la créativité et à l'apprentissage		
	Demandes/attentes de qualité		
	Développement des habiletés		

TABLEAU LXXXIV – FACTEURS DE RISQUE ENVIRONNEMENTAUX CHEZ L'ADULTE

<i>Catégories de facteurs</i>	Facteurs spécifiques	Appuis théoriques et empiriques	
<i>Aspect social</i>	Situations stressantes	Flach (1988)	
	Environnement trop rigide		
	Structures familiales instables		
<i>Aspect professionnel</i>	Lourde charge de travail	Henderson Grotberg (2003)	
	Faible sens de contrôle		
	Manque de participation à la prise de décision		
	Manque de soutien		
	Insécurité		
	Manque d'opportunités pour le développement ou l'avancement		
	Conditions physiques déplaisantes		
	Insatisfaction		
	Faible moral		
	Perte d'emploi		London (1998)
	Changement de carrière		
	Stress professionnel		
	Conflits		
Handicap			
Attentes ou demandes irréalistes			
Discrimination			
Rétroactions non favorables			

ANNEXE 2 - LA RÉSILIENCE À L'ÉCOLE

SELON HENDERSON ET MILSTEIN (2003)

**TABLEAU LXXXV - FACTEURS DE PROTECTION INTERNES
(CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES)**⁴⁷

<ol style="list-style-type: none"> 1) Aide les autres ou s'engage dans des causes 2) Utilise des habiletés de vie (prise de décision, assurance, autocontrôle, résolution de problèmes) 3) Est sociable, a des habiletés à être un ami et à développer des relations positives 4) A un sens de l'humour 5) A un locus de contrôle interne 6) Fait preuve d'autonomie, d'indépendance 7) A une vision positive de son avenir 8) Fait preuve de flexibilité 9) A la capacité et l'envie l'apprendre 10) Fait preuve de motivation 11) Est bon dans quelque chose, a des compétences personnelles 12) A un sentiment de valeur et de confiance en soi
--

**TABLEAU LXXXVI - FACTEURS DE PROTECTION ENVIRONNEMENTAUX
(CARACTÉRISTIQUES DE LA FAMILLE, DE L'ÉCOLE ET DES COMMUNAUTÉS)**⁴⁸

<ol style="list-style-type: none"> 1) Encourage les liens 2) Valorise et encourage l'éducation 3) Utilise un style d'interaction chaleureux, peu porté sur la critique 4) Établit et renforce des limites claires 5) Encourage les relations avec des gens attentionnés 6) Encourage le partage des responsabilités et l'altruisme 7) Donne accès aux ressources pour combler les besoins de base (logement, travail, santé, etc.) 8) Communique des attentes de succès élevées et réalistes 9) Encourage la formulation de buts 10) Encourage le développement de valeurs prosociales (ex : altruisme) et d'habiletés de vie (ex : coopération) 11) Offre des opportunités de participation signifiantes (leadership, prise de décision) 12) Apprécie les talents de chaque individu

⁴⁷ Tiré d'Henderson et Milstein (2003, p.9, traduction libre).

⁴⁸ Idem.

TABLEAU LXXXVII – LA RÉSILIENCE CHEZ LES ÉDUCATRICES ET ÉDUCATEURS ⁴⁹

<i>Stratégies de développement de la résilience</i>	Éducateur qui manque de résilience	Éducateur qui fait preuve de résilience
<i>Améliorer les relations sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se sent isolé des autres - Est peu motivé à coopérer - A seulement des interactions sporadiques et qui manquent d'intensité avec les autres adultes 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche constamment des opportunités pour interagir - Est capable d'interagir aisément avec les autres, peu importe leur statut - S'engage dans des efforts collaboratifs
<i>Établir des limites claires et consistantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Est confus à propos des attentes - Croit que plusieurs règles n'ont pas de sens - Croit que les règles manquent de clarté - Ne supporte pas les changements dans les politiques - N'a rien à dire dans la formulation ou les changements de politiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprend et accepte les politiques et les règles - Est impliqué dans le développement et la modification des politiques et des règles
<i>Enseigner des habiletés de vie</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Est inquiet à propos de ses habiletés et de ses savoirs professionnels - A besoin de nouvelles habiletés pour donner du sens à sa vie - A une faible estime de soi comme éducateur - N'a pas les habiletés nécessaires pour faire des efforts de changements à l'école, avec les autres adultes 	<ul style="list-style-type: none"> - S'engage significativement dans son développement professionnel - A une estime de soi élevée, supportée par des opportunités d'apprentissage - Donne et reçoit de l'aide des autres éducateurs
<i>Offrir du soutien</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se sent aliéné par le contexte de travail - Reçoit peu d'encouragements - N'est pas certain de remplir son rôle - Ne se sent pas apprécié - Est frustré car il trouve que les récompenses ne reconnaissent pas les efforts 	<ul style="list-style-type: none"> - Développe un sentiment d'appartenance à travers l'appréciation et le soutien qui lui sont offerts - Pense que la communauté soutient les activités des éducateurs - Croit que les systèmes de récompenses encouragent les efforts individuels
<i>Déterminer et communiquer des attentes élevées</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Démontre une faible confiance en ses habiletés et discrédite l'excellence des autres - Se fixe des buts très bas - Sent que les collègues ne reconnaissent pas les efforts faits pour réussir 	<ul style="list-style-type: none"> - Fait preuve de confiance en soi et dans le potentiel des autres pour l'excellence - Sent que les efforts sont appréciés - Se sent protégé par ses supérieurs pour réaliser les attentes
<i>Offrir des opportunités de participation significative</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se sent négligé - N'est pas motivé à contribuer davantage que ce que son rôle définit - N'a pas les habiletés nécessaires pour participer efficacement - Est passif 	<ul style="list-style-type: none"> - Participe à la prise de décision - Prends le temps et développe des habiletés nécessaires à une participation active - Sait ce qui se passe et participe aux célébrations de l'école

⁴⁹ Tiré d'Henderson et Milstein (2003, p.38 et 45, traduction libre).

TABLEAU LXXXVIII – LA RÉSILIENCE DANS L'ÉCOLE ⁵⁰

<i>Stratégies de développement de la résilience</i>	École qui manque de résilience	École qui favorise la résilience
<i>Améliorer les relations sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Climat organisationnel froid et rigide - Promotion des différences de statut - Climat de méfiance - Peur des représailles (pas de prise de risques) - Faible sens de la communauté 	<ul style="list-style-type: none"> - Climat organisationnel soutenant et positif - Promotion de l'équité, de la prise de risques, de l'apprentissage - Communication de visions et de missions claires et accord sur celles-ci
<i>Établir des limites claires et consistantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion, insécurité et tension - Accent mis sur la discipline - Conflits menant à un dysfonctionnement fréquents - Aucune place laissée aux membres dans l'élaboration des règles et politiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Coopération et soutien - Partage des objectifs de l'école - Engagement des membres dans la formulation de politiques et de règles
<i>Enseigner des habiletés de vie</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Défaitisme et fatalisme - Peu d'attention accordée au développement des habiletés - Peu de modèles de rôle 	<ul style="list-style-type: none"> - Efforts faits pour améliorer l'école - Prise de risques et développement des habiletés individuelles et collectives encouragés - Modèles de rôle positifs
<i>Offrir du soutien</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiments d'aliénation et d'isolement chez les membres - Accent mis sur la conformité - Absence de ressources 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment d'appartenance chez les membres - Promotion de la coopération - Célébration des réussites - Partage de temps de qualité entre les membres (employés et supérieurs) - Accessibilité des ressources
<i>Déterminer et communiquer des attentes élevées</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conformité minimale - Accent sur le contrôle et la discipline - Efforts ignorés ou punis - Attentes différentes en fonction du genre, de l'ethnie, etc. - Étiquetage négatif des membres 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance des efforts individuels - Encouragement de la prise de risque - Attitude de confiance (« on peut! ») - Plans individuels de développement élaborés et suivis
<i>Offrir des opportunités de participation significative</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves perçus comme des clients plutôt que comme des membres - Élèves considérés trop jeunes pour être impliqués dans la prise de décision - Différences de statut importantes - Peu de temps accordé au dialogue et à la participation - Peu de récompenses selon les efforts - Peu d'opportunités d'interactions entre adultes 	<ul style="list-style-type: none"> - Étudiants perçus comme des travailleurs et enseignants comme des entraîneurs - Contribution de tous les membres considérée importante - Croissance et apprentissage des membres par le partage et le respect - Encouragement de l'expérimentation

⁵⁰ Tiré d'Henderson et Milstein (2003, p.51 et 58, traduction libre).

**ANNEXE 3 - FACTEURS DE RISQUE PERSONNELS ET
ENVIRONNEMENTAUX**

RELEVÉS PAR THÉORÊT ET AL. (2003, p.24)

TABLEAU LXXXIX – FACTEURS DE RISQUE PERSONNELS

<ul style="list-style-type: none"> 1- Se montre peu sociable 2- Éprouve des difficultés de communication 3- Manifeste des comportements passifs 4- Éprouve des difficultés avec les habiletés de vie (résolution de problèmes, stratégies, etc.) 5- Montre un lieu de contrôle externe / perception des compétences exogène 6- Fait preuve de dépendance 7- Fait montre d'une vision pessimiste de la vie 8- Résiste aux changements 9- Fait preuve de peu d'engagement 10- Fait montre d'un sentiment d'incompétence 11- Manque de confiance en soi / sentiment d'inutilité

**TABLEAU XC – FACTEURS DE RISQUE ENVIRONNEMENTAUX : FAMILLE,
COMMUNAUTÉ, GROUPE D'AMIS**

<ul style="list-style-type: none"> 2- A peu de contacts 3- A des relations difficiles 4- Manque d'encouragement et de support 5- Favorise la dépendance 6- Manque de ressources et de moyens 7- Montre des attentes faibles 8- Montre des buts, attentes, rôles, fonctions flous 9- Favorise l'obéissance et la conformité 10- Prend peu d'initiatives pour donner son opinion, prendre des décisions, participer, développer son leadership 11- Manque de reconnaissance 12- Ne valorise pas la culture 13- Manifeste des comportements violents 14- A des maladies familiales 15- Abuse de drogues, d'alcool, etc. 16- A éprouvé des décès 17- A subit une maladie 18- Subit un divorce
--

TABLEAU XCI – FACTEURS DE RISQUE ENVIRONNEMENTAUX : ÉCOLE

- 1- Formation inadéquate
- 2- Violence-problèmes de discipline
- 3- Épuisement professionnel
- 4- Manque de ressources
- 5- Relations difficiles (parents, élèves, collègues, direction)
- 6- Manque de support (parents, communauté, direction, collègues)
- 7- Attentes très basses
- 8- Clientèle difficile
- 9- Beaucoup de changements de direction – roulement de personnel fréquent
- 10- Manque de développement professionnel
- 11- Nombreuses demandes de changements (réformes)
- 12- Manque de temps
- 13- Manque d'implication dans la prise de décision
- 14- Climat restrictif, contraignant, méfiant
- 15- Conflit de rôle
- 16- Manque d'autonomie
- 17- Manque de reconnaissance
- 18- Manque de possibilité d'avancement
- 19- Accent sur la conformité
- 20- Présence de défaitisme et de fatalisme
- 21- Présence de tension, d'insécurité et de confusion
- 22- Peu de temps offert pour le dialogue et la participation
- 23- Différences entre les statuts importantes
- 24- Perception négative des enfants

ANNEXE 4 – SYNTHÈSE DES RECHERCHES SUR LA RÉSILIENCE

TABLEAU XCII – SYNTHÈSE DES TYPES DE RECHERCHES ET MÉTHODES DES ÉTUDES SUR LA RÉSILIENCE ADULTE

Recherches	Type de recherche						Échantillon	Méthode	Mesure du risque			Mesure de la compétence		Évaluation de la résilience		
	Rétrospective / Éch. simple	Rétrospective / Multivariée	Longitudinale/ court terme	Longitudinale/ long terme	Prospective/ Éch. multiples				Items multiples	Stresseurs spécifiques	Constellation de risques	Items multiples	Absence d'adaptation	Approche additive	Approche variables	Approche personnes
<i>London</i> (1998) ÉTATS-UNIS	x						- 90 participants (enseignants, infirmières, etc.)	- Entretiens (obstacles de carrière, ressources, capacités psychosociales)	x			x				x
<i>Malloy et Allen</i> (2007) ÉTATS-UNIS	x						- Une école résiliente de milieu rural - 2 directions - 28, puis 16 enseignants	- Choix de l'école rétention des enseignants notable, bonne réputation, etc. - Sondage sur la résilience de l'école - Consultation d'archives et observations - Entretiens de groupes (40-45 minutes)		x		x				x
<i>Théorêt et al.</i> (2003) QUÉBEC	x						- 91 enseignants - 8 directions - 56 personnels non enseignant – PNE (155 au total) - puis 34 enseignants - 11 directions - 8 PNE (53 au total)	- Choix d'écoles de milieux défavorisés - Questionnaire (Likert), trois échelles : stress, résistance cognitive et santé psychologique (adapté de Nowak, 1999) - Entretiens semi-dirigés de 60 minutes: description de deux incidents critiques (un positif, un négatif), description d'une journée type de travail par la technique du sosie, évaluation de l'autoefficacité			x	x				x
<i>Thompson Bumphus</i> (2008) ÉTATS-UNIS		x					- 63 directions d'écoles publiques - collègues respectifs (36 superviseurs et 46 membres du personnel)	- Trois questionnaires en ligne: 1) intelligence émotionnelle ; 2) résilience; 3) leadership		x		x				x

Recherches	Type de recherche					Échantillon	Méthode	Mesure du risque			Mesure de la compétence		Évaluation de la résilience		
	Rétrospective / Éch. simple	Rétrospective / Multivariée	Longitudinale/ court terme	Longitudinale/long terme	Prospective/ Éch. multiples			Items multiples	Stresseurs spécifiques	Constellation de risques	Items multiples	Absence d'inadaptation	Approche additive	Approche variables	Approche personnes
<i>Garon et Leroux</i> (2009) QUÉBEC	x					- 52 enseignants (ISQVT) - 13 directions et directions adjointes, puis 11 (2006-2007)	- Questionnaire en ligne sur la qualité de vie au travail - Journal d'autoévaluation du stress quotidien - Entretien semi-dirigé de 60 minutes (un incident critique positif, journée de travail habituelle à partir de la technique du sosie)		x		x				x
<i>Howard et Johnson</i> (2002, 2004) AUSTRALIE	x					- 10 enseignants (9 F, 1 H ; 4 entre 20-29 ans, 4 entre 30-39 ans, 2 entre 40-49 ans) du primaire, ayant au moins 2 ans d'expérience à l'école	- 3 écoles primaires défavorisées ciblées - Enseignants identifiés par leur direction comme étant « à risque de stress et d'épuisement professionnel », mais « réussissant à s'adapter au stress de manière persistante » - Entretiens semi-structurés de 45 minutes (description de la carrière, de l'école, incidents marquants, sources de soutien, regrets, fiertés, conseils, résilience personnelle, influences sur la résilience, etc.)		x		x				x
<i>Gu et Day</i> (2007) ANGLETERRE			x			- 300 enseignants de 100 écoles primaires et secondaires (années d'expérience variables)	- Projet de recherche de quatre ans - 2 entretiens semi-structurés par année avec les participants - Analyse de documents - Entrevues avec les directions et des élèves - Efficacité évaluée en fonction de l'amélioration et du progrès des élèves entre le début et la fin chaque année scolaire		x		x			x	

Recherches	Type de recherche						Échantillon	Méthode	Mesure du risque			Mesure de la compétence		Évaluation de la résilience		
	Rétrospective / Éch. simple	Rétrospective / Multivariée	Longitudinale/ court terme	Longitudinale/ long terme	Prospective/ Éch. multiples				Items multiples	Stresseurs spécifiques	Constellation de risques	Items multiples	Absence d'inadaptation	Approche additive	Approche variables	Approche personnes
Ahrens (2001) ÉTATS-UNIS	x						- 4 enseignants vétérans étasuniens (15 ans ou plus d'expérience) du secondaire	- Enseignants référés par des informateurs clés (considérés comme des enseignants enthousiastes par rapport à leur emploi et qui ont continué à se développer) - 3 entretiens (en profondeur) - Sondages: "plateauing", cycles de carrière			x	x			x	
Bobek (2002) ÉTATS-UNIS	x						- 12 jeunes adultes ayant vécu de l'adversité	- Entretiens avec les jeunes et leurs enseignants du secondaire - Consultation de documents sur leurs activités et progrès au cours des années			x		x			x
J.H. Patterson et al. (2004) ÉTATS-UNIS	x						- 16 enseignants (ayant au moins 3 ans d'expérience dans une école urbaine)	- Enseignants choisis en fonction de la réussite des élèves et référés comme personnes ayant du succès - Observations - Entretiens en trois phases (pré-entrevue, entrevue, révision)			x		x			x
Brunetti (2006) ÉTATS-UNIS	x						- 32 enseignants, puis 9	- Écoles secondaires urbaines - Sondage: satisfaction pour l'enseignement et facteurs ayant motivés à rester - Entretien ouvert de 50 à 90 minutes (type histoire de vie)			x		x			x
Scott (2004) CANADA	x						- 7 enseignants d'une école secondaire, ayant vécu récemment une expérience de transition d'école	- Recueil des statistiques sur la santé et les absences des enseignants, de même que sur le climat politique de l'enseignement - Entretiens sous la forme d'une « narrative inquiry »			x		x			x

ANNEXE 5 – SYNTHÈSE DES RECHERCHES SUR LA RÉFLEXION

TABLEAU XCIII – SYNTHÈSE DES TYPES DE RECHERCHES SUR LA RÉFLEXION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS ET MÉTHODES EMPLOYÉES

Recherches	Types de recherches				Échantillon	Méthode	Instruments						
	Nature de la réflexion	Développement de la réflexion	Promotion de la réflexion	Évaluation de la réflexion			Entretien(s)	Discussions	Journaux réflexifs	Observations	Analyse de documents	Notes de terrain	Travaux réflexifs
<i>Luttenberg et Bergen</i> (2008) PAYS-BAS	X				- 11 enseignants (9 H, 2 F) expérimentés du secondaire (35 à 55 ans)	- Entrevues semi-structurées de deux heures (situations de décision complexe → 1- description, 2- avantages et inconvénients des alternatives, 3- décision prise, 4- évaluation de la situation et de la décision) - Analyses : méthode comparative constante + méthode symbolique-interactionniste	X						
<i>Legault</i> (1999) QUÉBEC	X				- 9 enseignants d'expérience	- Entrevues semi-structurées → 21 cas de gestion de classe complexe	X						
<i>Cain</i> (2005) ÉTATS-UNIS		X			- 17 stagiaires et enseignants débutants (1 an d'expérience)	- Entrevues en profondeur → questions ouvertes sur croyances et questions structurées sur la réflexion - Observations en classe (petites entrevues informelles) - Analyse de divers documents (travaux réflexifs, journaux, planifications)	X		X	X	X		X
<i>Postholm</i> (2008) NORVÈGE			X		- Équipe de 12 enseignants d'une école secondaire	- Recherche sur 2 ans → longitudinale - Plusieurs visites à l'école (observations) + participation à des rencontres et séminaires (un séminaire enregistré audio) + entrevues de groupes + entrevues avec le leader de l'équipe - Analyse de documents de planification + observations de leçons et prise de notes + participation aux réflexions d'équipe (enregistrées)	X	X		X	X	X	

Recherches	Types de recherches				Échantillon	Méthode	Instruments						
	Nature de la réflexion	Développement de la réflexion	Promotion de la réflexion	Évaluation de la réflexion			Entretien(s)	Discussions	Journaux réflexifs	Observations	Analyse de documents	Notes de terrain	Travaux réflexifs
<i>Wise, Spiegel et Bruning</i> (1999) ÉTATS-UNIS			X		- 195 enseignants du primaire - 110 du secondaire	- Évaluation des enseignants à la fin des ateliers (expérience et objectifs) - Questionnaire réflexif de suivi → 8 questions ouvertes, dont liens avec les standards, évidences de différences dans les apprentissages ou attitudes des élèves, modifications à apporter, apprentissages réalisés - 2 codeurs indépendants ont codé les réponses							X
<i>Ellison</i> (2008) ÉTATS-UNIS			X		- 6 enseignants du primaire jugés « engagés » par leur direction	- Sessions d'une à 2 heures tous les mois pendant six mois - Après l'implantation d'activités en classe → formulaire d'observation + entretien avec 8 questions ouvertes	X						X
<i>Admiraal et Wubbels</i> (2005) PAYS-BAS/ NORVÈGE				X	- 30 étudiants - 4 superviseurs - 4 étudiants - 2 superviseurs	- Comparaison de 2 approches pour évaluer la réflexion - Utrecht → 3 groupes de discussions sur ordinateur (80% de 525 courriels) + réflexion analysée selon les phases 2, 3 et 4 du modèle ALACT et les thèmes - NTNU → communications individuelles par courriel (42 courriels et 31 réponses des superviseurs) + analyse avec une approche narrative			X				
<i>Larrivee</i> (2008) ÉTATS-UNIS				X	- 40 auteurs et chercheurs experts en réflexion	- 6 étapes principales → 1) lecture d'écrits sur les niveaux de réflexion; 2) <i>PHASE 1</i> : jugement de 32 experts + <i>PHASE 2</i> : avis de 8 experts (40); 3) instrument construit et étude pilote + révisions apportées; 4) avis que quelques experts sur les descripteurs révisés via un site Internet; 5) items approuvés par 50% des experts ; 6) outil final							

ANNEXE 6 - QUESTIONNAIRE SUR LA RÉSILIENCE : ISQVT

TABLEAU XCIV - SOUS-ÉCHELLES ET ITEMS DE L'ISQVT ⁵¹

<i>Sous-échelles</i>	<i>Items associés</i>
<i>Rémunération et avantages</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Revenu - Bénéfices marginaux - Sécurité du revenu
<i>Cheminement professionnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité d'avancement - Mutation - Perfectionnement et formation⁵²
<i>Aménagement de l'horaire de travail</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Horaire de travail (conséquence de mon horaire sur ma santé) - Horaire variable (flexibilité de mon horaire de travail) - Absence pour raisons familiales (jeunes enfants, conjoint, décès, etc.)
<i>Caractéristiques de l'environnement physique reliées à la tâche</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lieu de travail (bruit, éclairage, propreté, etc.) - Équipement et outillages nécessaires au travail
<i>Climat avec les supérieurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Relation avec le supérieur (immédiat) - Relation avec les employés (élèves) - Relation avec l'employeur ou la direction - Commentaires et évaluation (fréquence et pertinence des rétroactions sur le travail) - Communication de l'information
<i>Climat avec les collègues</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment d'appartenance - Compétitivité - Relation avec confrères et consoeurs de travail (durant les heures de travail) - Conflit de rôle
<i>Facteurs qui influencent l'appréciation de la tâche à faire</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Efficacité au travail (quantité et qualité) - Compétence et type de travail (concordance entre les deux) - Charge émotive (occasionnée par ma tâche) - Autonomie - Temps (accordé) pour l'exécution des tâches - Diversité des tâches - Participation aux prises de décisions (concernant ma tâche) - Exigences physiques - Clarté de mon rôle dans l'organisation
<i>Support offert à l'employé</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Facilités (garderie, restaurants, stationnement, etc.) - Prise en charge du travail pendant mon absence - Répartition de la tâche en l'absence d'un employé - Relation avec le syndicat - Ressources d'aide aux employés
<i>Module optionnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Stress en dehors du travail (problèmes d'ordre de santé mentale, physique ou financière, chez soi ou chez un proche) - Agressivité des élèves (physique et/ou psychologique) - Agressivité du personnel de l'école (physique et/ou psychologique) - Agressivité indirecte liée à l'école (famille des élèves, communauté)

⁵¹ Tiré de J.-P. Martel et Dupuis (2004).

⁵² Les éléments en gras peuvent permettre de faire certains liens avec la réflexion des enseignantes et enseignants.

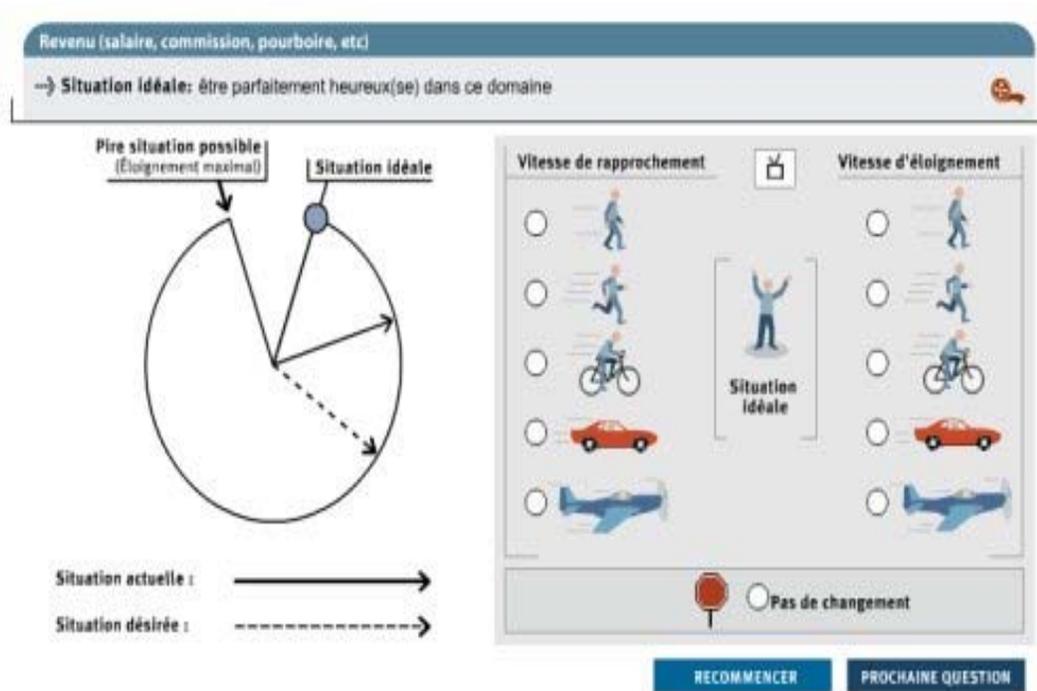


FIGURE 26 - EXEMPLE DE QUESTION DE L'ISQVT (INTERFACE)

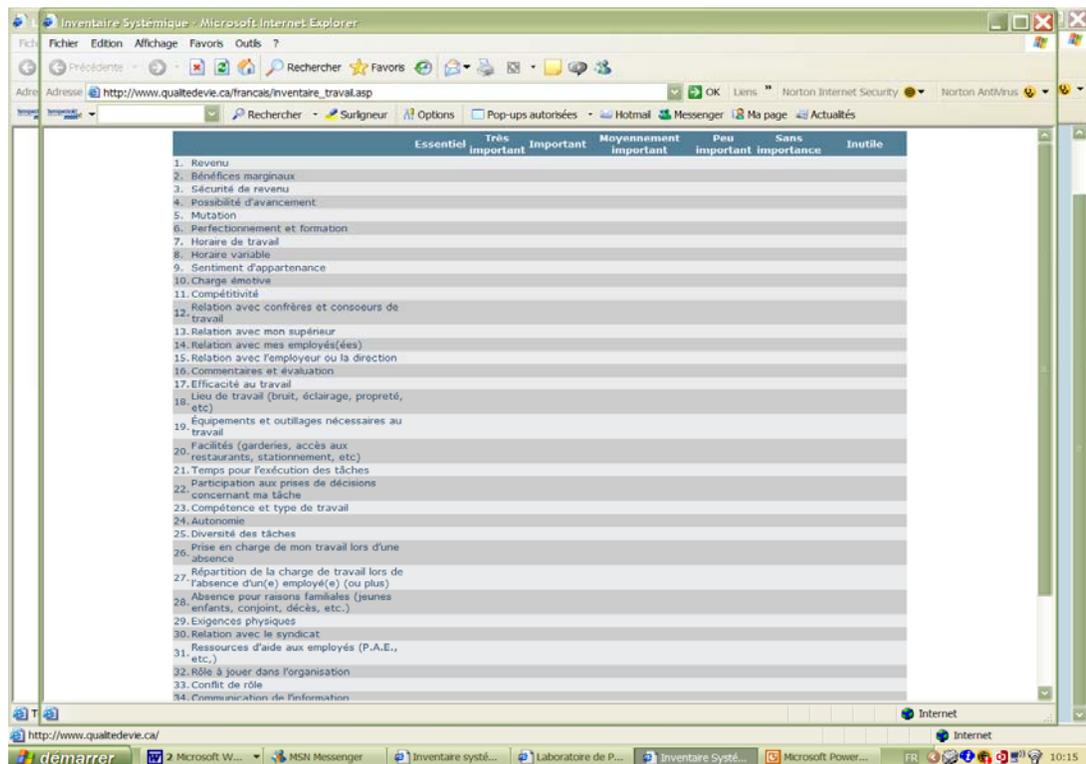


FIGURE 27 - DERNIÈRE SECTION DE L'ISQVT

**ANNEXE 7 - AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES**

Voici une série de tâches associées à l'enseignement. Vous devez ici vous autoévaluer sur une échelle de 1 à 10 (1 : tout à fait INEFFICACE et 10 : tout à fait EFFICACE). Vous n'avez qu'à encercler le chiffre correspondant à votre niveau d'efficacité. Si vous le souhaitez, vous pouvez accompagner cette autoévaluation de quelques précisions.

a) Transmettre des éléments de savoir et de culture?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

b) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

c) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

d) Animer des situations d'enseignement-apprentissage?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

e) Varier ses méthodes pédagogiques en fonction des contenus et des élèves?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

f) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

g) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (gérer la classe)?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

h) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

i) Planifier ses interventions en considérant attentivement les conséquences possibles de celles-ci?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

j) Encadrer des groupes d'élèves et offrir des périodes de récupération?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

k) Intégrer les technologies de l'information et des communications?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

l) Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

m) S'impliquer dans des projets collectifs au sein de l'école?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

n) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

o) Participer aux réunions de travail?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ANNEXE 8 - JOURNAL D'AUTOÉVALUATION DU STRESS

QUOTIDIEN

DERNIÈRE VERSION (# 4)

Semaine du _____

	Stress faible	Stress modéré	Stress élevé
1	2	3	4
2	3	4	5
3	4	5	6
4	5	6	7
5	6	7	8
6	7	8	9
7	8	9	10

Lundi
 Sur l'échelle de 1 à 10, à combien évaluez-vous votre niveau de stress **moyen** aujourd'hui ?
 Votre niveau le **plus bas** atteint aujourd'hui ?
 Votre niveau le **plus haut** atteint aujourd'hui ?
 → Raison : _____

Mardi
 Sur l'échelle de 1 à 10, à combien évaluez-vous votre niveau de stress **moyen** aujourd'hui ?
 Votre niveau le **plus bas** atteint aujourd'hui ?
 Votre niveau le **plus haut** atteint aujourd'hui ?
 → Raison : _____

Mercredi
 Sur l'échelle de 1 à 10, à combien évaluez-vous votre niveau de stress **moyen** aujourd'hui ?
 Votre niveau le **plus bas** atteint aujourd'hui ?
 Votre niveau le **plus haut** atteint aujourd'hui ?
 → Raison : _____

Jeudi
 Sur l'échelle de 1 à 10, à combien évaluez-vous votre niveau de stress **moyen** aujourd'hui ?
 Votre niveau le **plus bas** atteint aujourd'hui ?
 Votre niveau le **plus haut** atteint aujourd'hui ?
 → Raison : _____

Vendredi
 Sur l'échelle de 1 à 10, à combien évaluez-vous votre niveau de stress **moyen** aujourd'hui ?
 Votre niveau le **plus bas** atteint aujourd'hui ?
 Votre niveau le **plus haut** atteint aujourd'hui ?
 → Raison : _____

Auto-évaluation de la semaine
 Sur une échelle de 1 à 10, à combien évaluez-vous votre niveau de stress **moyen** cette semaine ?

Commentaires particuliers :

ANNEXE 9 - CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ

DERNIÈRE VERSION (# 4)⁵³

Bonjour, je m'appelle Mylène. Je suis coordonnatrice de recherche pour l'étude sur la résilience et étudiante à l'Université de Montréal. L'objectif de l'étude est de mieux comprendre le processus de résilience chez les enseignants et les directions d'écoles de milieux défavorisés. Afin d'avoir un portrait plus juste, nous souhaitons vous interviewer pour mieux connaître votre réalité professionnelle. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses; sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue va se dérouler en deux parties et devrait durer environ une heure trente. Si vous acceptez, le tout sera enregistré (magnétophone) étant donné la nature ouverte des questions et le fait que la prise de note serait très longue sans cela. Nous nous engageons cependant à respecter la confidentialité de l'entrevue; seuls des résultats regroupés seront dévoilés dans le rapport. Avez-vous des questions?

Avant de commencer, j'aimerais savoir s'il y a des particularités de votre tâche d'enseignement que vous souhaiteriez préciser (ex : spécialiste, orthopédagogue, 4 jours/semaine, etc.).

Incident critique

Pour ce qui est de la première partie, je vais d'abord vous demander de vous concentrer sur des événements qui sont déjà arrivés à l'école, dans votre milieu de travail qui auraient pu vous stresser particulièrement ou vous rendre triste ou en colère.

→ **Maintenant, pourriez-vous me décrire un de ces événements (assez récent) qui au départ était négatif, une situation très difficile, mais qui vous a tout de même permis de vous développer? Racontez-moi le contexte avant, pendant et après en insistant sur vos actions, vos stratégies, vos décisions, vos émotions et les apprentissages réalisés tout au long de l'événement⁵⁴. (événements concrets)**

Au besoin seulement (sinon trop de répétition):

Quels étaient vos buts/objectifs? (buts)

Quelle information avez-vous utilisée pour prendre vos décisions? (solution)

Avez-vous considéré plusieurs options et leurs conséquences possibles pour régler le problème? Si oui, pourquoi avez-vous choisi cette option plutôt qu'une autre? (alternative)

Combien de temps environ avez-vous consacré à la prise de décision? (temps)

Avec du recul, quel jugement portez-vous sur cet événement et vos actions? (jugement)

Cela complète la première partie.

⁵³ Le canevas a été élaboré avec la collaboration de Manon Théorêt et aussi de Roseline Garon, dans le cadre de son étude sur la résilience.

⁵⁴ Les questions écrites en caractère gras peuvent également fournir des informations au sujet de la réflexion.

Sosie

Pour la deuxième partie, je voudrais que vous imaginiez que je doive vous remplacer demain. Cependant, personne ne doit se rendre compte du subterfuge. Je suis votre sosie et je dois donc savoir quoi faire, comment réagir et aussi comment me sentir face aux différentes personnes et situations qui se présenteront à moi. Quelles instructions pouvez-vous me donner, en essayant d'être le(la) plus précis(e) possible, pour que le subterfuge réussisse en fonction des contextes suivants : en classe, avec les collègues de cycle ou les plus proches de vous, dans l'école (autres collègues, direction, personnel) et avec les familles des élèves. Ce sont les quatre grandes mises en situation.

→ **D'abord, en classe, avec les élèves, que considérez-vous le plus important de me dire pour que je vous ressemble le plus possible (caractéristiques, type d'interventions, style d'enseignement, attitudes, etc.)? Quel type d'obstacles (problèmes, limites) pourrais-je rencontrer? Comment puis-je surmonter ces obstacles ou problèmes (stratégies, solutions)?** (relations avec les élèves, efficacité, habiletés et compétences, agressivité des élèves, charge émotionnelle, flexibilité, autonomie, réflexion)

→ **Ensuite, avec vos collègues de cycle ou ceux qui sont plus proches de vous, avec lesquels vous collaborez plus fréquemment, que considérez-vous le plus important de me dire pour que je vous ressemble le plus possible (caractéristiques, type d'interactions, attitudes, etc.)? Quel type d'obstacles (problèmes, limites) pourrais-je rencontrer? Comment puis-je surmonter ces obstacles ou problèmes (stratégies, solutions)?** (relations avec les collègues, charge émotionnelle, réflexion)

→ **Maintenant, dans l'école, avec les autres collègues, la direction ou le personnel travaillant dans l'école, que considérez-vous le plus important de me dire pour que je vous ressemble le plus possible (caractéristiques, type d'interactions, attitudes, etc.)? Quel type d'obstacles (problèmes, limites) pourrais-je rencontrer? Comment puis-je surmonter ces obstacles ou problèmes (stratégies, solutions)?** (relations avec les collègues, la direction ou le personnel, participation aux prises de décision, implication dans l'école, réflexion, charge émotionnelle)

→ **Enfin, avec les familles des élèves, que considérez-vous le plus important de me dire pour que je vous ressemble le plus possible (caractéristiques, type d'interactions, attitudes, etc.)? Quel type d'obstacles (problèmes, limites) pourrais-je rencontrer? Comment puis-je surmonter ces obstacles ou problèmes (stratégies, solutions)?** (relations avec les parents, charge émotionnelle, réflexion)

→ D'accord, maintenant, je vais vous poser quelques questions supplémentaires que ne sont pas spécifiquement liées à des contextes particuliers, pour être un meilleur sosie.

Au cours de ma journée... :

- **Dois-je prendre un moment pour planifier certaines activités ou certaines interventions?** (réflexion)
- **Dois-je prendre du temps pour faire un retour sur la journée, évaluer mon enseignement? Si oui, de quelle manière dois-je le faire?** (réflexion)
- **Est-ce que comme sosie j'écris un journal de bord ou des notes sur la classe en fin de journée? À quel sujet par exemple?** (réflexion)

- **Dois-je me préparer pour assister à une formation professionnelle bientôt ou ai-je de la lecture à faire ou de la navigation sur Internet? À quel sujet par exemple? (perfectionnement et formation/habilités et compétences professionnelles)**
- Comment vais-je me sentir à la fin de la journée de travail au plan personnel : fatigue, déprime, défi, entrain? (charge émotive)
- **Et au plan professionnel : satisfaction, atteinte des objectifs? (efficacité/habilités et compétences)**
- Au moment du retour à la maison, ma journée d'enseignement est-elle terminée? Sinon, que dois-je faire?

Cela complète la deuxième partie.

Avant de terminer, je souhaiterais revenir sur le journal de stress...

- Que représente un 1 selon vous? Un 10?
- De quelle manière vivez-vous un stress de niveaux 10 (indices physiologiques, émotions, pensée...)?
- Retour ou précisions sur des éléments des journaux?

Questions sur ISQVT...

- Q6, Q9, Q17, Q23...
- Grands écarts?
- Écarts nuls ou items où l'état est > que le but?

À l'écrit : SAE

Questionnaire

Pour terminer, je vais vous présenter, par écrit, une série de tâches associées à l'enseignement. Je vais vous demander de vous autoévaluer sur une échelle de 1 à 10 (1 : tout à fait inefficace et 10 : tout à fait efficace). Si vous le souhaitez, vous pouvez accompagner cette autoévaluation de quelques précisions.

Transmettre des éléments de savoir et de culture? Ajouter des lignes s'ils veulent écrire qq précisions.

Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit?

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation?

Animer des situations d'enseignement-apprentissage?

Varié ses méthodes pédagogiques en fonction des contenus et des élèves?

Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre?

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (gérer la classe)?

Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap?

Planifier ses interventions en considérant attentivement les conséquences possibles de celles-ci?

Encadrer des groupes d'élèves et offrir des périodes de récupération?

Intégrer les technologies de l'information et des communications?

Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves?

S'impliquer dans des projets collectifs au sein de l'école?

Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique?

Participer aux réunions de travail?

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel?

Évaluer son enseignement (reconnaître ses forces, mais aussi les possibilités d'erreur et tenter de les comprendre)?

Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions?

Comme enseignant(e), seriez-vous d'accord avec cette description de tâches ou y aurait-il des changements à apporter?

Y aurait-il quelque chose que vous auriez aimé ajouter?

Cela complète l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder. La recherche devrait durer encore 2 ans, mais lorsque le rapport de recherche sera produit, il sera envoyé à toutes les écoles participantes.

FIN DE L'ENTREVUE

ANNEXE 10 - QUESTIONNAIRE SUR LA RÉFLEXION**DERNIÈRE VERSION (# 2)****PARTIE I – INFORMATIONS PERSONNELLES**

Nom : _____

Code personnel :

--	--	--	--	--

École : _____

Date : _____

A. Sexe :

1. Homme 2. Femme

B. Âge (en années) :

C. Appartenance ethnique :

1. Caucasienne (blanc) 2. Africaine 3. Asiatique/Îles du Pacifique 4. Hispanique 5. Indienne d'Amérique 6. Autre

D. Niveau de scolarité :

1. Secondaire terminé 2. Collège/CÉGEP terminé 3. Baccalauréat 4. Maîtrise 5. Doctorat 6. Autre

E. Nombre d'années d'expérience en tant que titulaire : _____

F. Statut civil :

1. Célibataire, sans enfant 2. Célibataire, avec enfant(s) 3. Marié ou en couple, sans enfant 4. Marié ou en couple, avec enfant(s) 5. Autre

Partie C

4- Que faites-vous ressortir de cette leçon (décrivez le problème et/ou la découverte positive y étant associés)? Que cela représente-t-il pour vous (apprentissages réalisés)?

5- Quelle est l'influence des conditions de la situation (personnelles, de la classe ou de l'école) sur le déroulement de la leçon?

Partie D

6- Quelle alternative voyez-vous (solutions ou façons d'utiliser votre découverte)?

7- Quels sont les avantages et les inconvénients de chacune?

8- Que planifiez-vous de faire la prochaine fois? Comptez-vous apporter des modifications à votre leçon? Si oui, lesquelles et pourquoi? Sinon, pourquoi?

PARTIE III – COMMENTAIRES

A- Combien de temps avez-vous mis à compléter le questionnaire?

B- Certaines questions du questionnaire vous ont-elles paru confuses? Si oui, laquelle (lesquelles)? Pourquoi?

C- Avez-vous été en mesure de répondre aisément à chaque question? Sinon, laquelle (lesquelles)? Pourquoi?

D- Avez-vous d'autres commentaires concernant ce questionnaire?

ANNEXE 11 – GRILLE DE CODAGE (RÉSILIENCE)

Grille de codage – résilience (dernière version – # 12)		
ÉLÉMENTS THÉORIQUES	MOMENT(S) DE L'ENTREVUE	CODES
Facteurs de risque	IC → événement, problème, erreurs S → obstacles ou difficultés vécues S → sentiment personnel négatif S → sentiment professionnel négatif	RsFR
Facteurs de risque personnels		RsFRP
<i>Forces intérieures et qualités</i>		RsFRPfiq
Isolement, peu d'implication		RsFRPfiqNONimplication
Faible sociabilité		RsFRPfiqNONsociable
Faible sens de l'humour		RsFRPfiqNONhumour
Lieu de contrôle externe		RsFRPfiqNONlieuinterne
Dépendance, peu d'autonomie		RsFRPfiqNONautonomie
Vision pessimiste du futur		RsFRPfiqNONvision
Rigidité		RsFRPfiqNONflexible
Peu de motivation, désintéressé		RsFRPfiqNONmotivation
Sentiment d'incompétence, inutilité	* Compter comme un accord	RsFRPfiqNONcomp
Faible sentiment de valeur, peu de confiance en soi, (peu de reconnaissance, insécurité, pas donner ses idées)		RsFRPfiqNONconfiance
Faible sentiment d'autoefficacité		RsFRPfiqNONautoef
Faible sentiment d'accomplissement (défi non relevé, objectifs pas atteints)		RsFRPfiqNONaccomp
Faible sentiment d'appartenance		RsFRPfiqNONappart
Attentes trop élevées envers soi-même		RsFRPfiqNONattentesreal
Fatigue, tristesse, colère		RsFRPfiqFatigue
<i>Habilités et compétences</i>		RSFRPhc
Pauvres habiletés de vie (ex : résolution de problèmes, recherche de compromis)	* Compter comme un accord	RSFRPhcNONhabvie
Faibles habiletés ou compétences prof.		RSFRPhcNONhabcomp
Pas de limite/coupure entre travail et vie personnelle		RsFRPfiqNONcoupure
Incapacité d'apprendre ou non envie		RSFRPhcNONapprendre
Peu d'expérience		RSFRPhcNONexperience
Peu d'intérêt pour dev. prof. et form. cont.		RSFRPhcNONdp

Grille de codage – résilience (dernière version – # 12)		
ÉLÉMENTS THÉORIQUES	MOMENT(S) DE L'ENTREVUE	CODES
Facteurs de risque environnementaux		RsFRE
<i>Facteurs liés à l'école ou l'administration</i>		RsFREea
Relations sociales pauvres (entre les membres)		RsFREeaNONrelations
Conflits		RsFREeaNONentente
Règles et politiques confuses ou floues		RsFREeaNONregles
Pas d'enseignement des habiletés de vie		RsFREeaNONenshab
Participation peu signifiante		RsFREeaNONparticipation
Attentes faibles ou irréalistes		RsFREeaNONattentes
Peu aide et de support		RsFREeaNONaide
Rigidité		RsFREeaNONflexible
Conditions stressantes, causes de stress (ex : charge de travail, problèmes avec élèves ou parents, être stressé ou blessé de qqch)		RsFREeaNONcond
<i>Facteurs liés à la famille, communauté et le groupe d'amis (+ personnel)</i>		RsFREfca
Peu de soutien et d'encouragement		RsFREfcaNONsoutien
Limites floues		RsFREfcaNONlimites
Relations froides		RsFREfcaNONrelations
Conflits		RsFREfcaNONentente
Attentes faibles ou irréalistes		RsFREfcaNONattentes
Peu de valeurs et habiletés de vie		RsFREfcaNONvaleurs
Peu d'altruisme et de partage des responsabilités		RsFREfcaNONaltruisme
Structures familiales instables		RsFREfcaNONstructures
Rigidité		RsFREfcaNONflexible
Conditions stressantes, causes de stress (ex : décès)		RsFREfcaNONcond

ÉLÉMENTS THÉORIQUES	MOMENT(S) DE L'ENTREVUE	CODES
Facteurs de protection (compétence)	IC → stratégies, solutions, apprentissages S → éléments importants de la pratique S → stratégies pour surmonter les obstacles S → sentiment personnel positif S → sentiment professionnel positif	RsFP
Facteurs de protection personnels		RsFPP
<i>Forces intérieures et qualités</i>		RsFPPfiq
Altruisme et participation active à des causes		RsFPPfiqImplication
Sociabilité		RsFPPfiqSociable
Sens de l'humour		RsFPPfiqHumour
Lieu de contrôle interne		RsFPPfiqLieuinterne
Indépendance, autonomie		RsFPPfiqAutonomie
Vision optimiste du futur		RsFPPfiqVision
Flexibilité		RsFPPfiqFlexible
Motivation		RsFPPfiqMotivation
Sentiment de compétence, utilité	* Compter comme un accord	RsFPPfiqComp
Sentiment de valeur, confiance en soi (reconnaissance, appréciation)		RsFPPfiqConfiance
Sentiment d'autoefficacité		RsFPPfiqAutoef
Sentiment d'accomplissement (défi relevé, objectifs atteints, satisfaction)		RsFPPfiqAccomp
Sentiment d'appartenance		RsFPPfiqAppart
Attentes réalistes envers soi-même		RsFRPfiqAttentesreal
<i>Habilités et compétences</i>		RSFPPhc
Habilités de vie (ex : résolution de problèmes, recherche de compromis, respect)	* Compter comme un accord	RSFPPhcHabvie
Habilités et compétences prof.		RSFPPhcHabcomp
Limite/coupure entre travail et vie personnelle		RsFRPfiqCoupure
Capacité et envie d'apprendre		RSFPPhcApprendre
Expérience		RSFPPhcExperience
Intérêt pour le dév. prof. et la form. cont.		RSFPPhcDp

ÉLÉMENTS THÉORIQUES	MOMENT(S) DE L'ENTREVUE	CODES
Facteurs de protection environnementaux		RsFPE
<i>Facteurs liés à l'école ou l'administration</i>		RsFPEea
Relations sociales (entre les membres)		RsFPEeaRelations
Bonne entente (qualificatif → positif, plaisir)		RsFPEeaEntente
Règles et politiques claires		RsFPEeaRegles
Enseignement des habiletés de vie		RsFPEeaEnshab
Participation signifiante		RsFPEeaParticipation
Attentes élevées		RsFPEeaAttentes
Aide et support		RsFPEeaAide
Flexibilité		RsFPEeaFlexible
Conditions positives autres (ex : bonnes relations avec élèves ou parents)		RsFPEeaCond
<i>Facteurs liés à la famille, communauté et le groupe d'amis (+ personnel)</i>		RsFPEfca
Soutien et encouragement		RsFPEfcaSoutien
Limites claires		RsFPEfcaLimites
Relations chaleureuses (avoir des amis à l'extérieur)		RsFPEfcaRelations
Bonne entente		RsFPEfcaEntente
Attentes élevées		RsFPEfcaAttentes
Valeurs et habiletés de vie		RsFPEfcaValeurs
Altruisme et de partage des responsabilités		RsFPEfcaAltruisme
Structures familiales stables		RsFPEfcaStructures
Flexibilité		RsFPEfcaFlexible
Conditions positives autres		RsFPEfcaCond

Autre code : poubelle

ANNEXE 12 – GRILLE DE CODAGE (RÉFLEXION)

Grille de codage – réflexion (dernière version – # 12)			
ÉLÉMENTS THÉORIQUES	MOMENT(S) DE L'ENTREVUE	DESCRIPTION DES CODES	CODES
Processus de réflexion			RxProcessus
Action	IC → actions, description de l'événement, faits IC → suites de l'événement	Actions	RxProcessusActionICfaits
		Faits / infos générales	
		Changements effectués dans la pratique SUITE à IC	RXProcessusActionICchange
		Changements dans la pratique SUITE à IC (QP)	RXProcessusActionICchangePOSE
Retour sur l'action	IC → buts IC → émotions IC → temps (durée de l'événement) IC → suites de l'événement <i>S → éléments importants (+/-)</i> <i>S → buts</i>	Buts et objectifs visés	RxProcessusRetourICbuts
		Buts - Question posée (QP)	RxProcessusRetourICbutsPOSE
		Émotions ou état	RxProcessusRetourICemotions
		Émotions ou état – (QP)	RxProcessusRetourICemotionsPOSE
		Durée de l'événement	RxProcessusRetourICtemps
		Retour sur les changements apportés SUITE à IC	RxProcessusRetourICretour
		Retour sur les changements apportés SUITE à IC (QP)	RxProcessusRetourICretourPOSE
		<i>Éléments importants de la pratique</i>	<i>RxProcessusActionSelements</i>
Problème	IC → problèmes <i>S → obstacles</i>	Problème	RxProcessusProbICprob
		<i>Obstacles</i>	<i>RxProcessusProbSobstacle</i>
Solutions	IC → stratégies utilisées (pour résoudre le problème) IC → infos décisions IC → autres options IC → conséquences des options IC → solution choisie, décision finale <i>S → stratégies pour surmonter les obstacles/ solutions</i>	Stratégies utilisées	RxProcessusSolICstrat
		Stratégies – (QP) (y avait-il d'autres options?)	RxProcessusSolICstratPOSÉ
		Infos pour prendre les décisions	RxProcessusSolICinfos
		Infos – (QP)	RxProcessusSolICinfosPOSE
		Conséquences des autres options	RxProcessusSolICcons
		Conséquences des options – (QP)	RxProcessusSolICconsPOSE
		<i>Stratégies pour surmonter les obstacles</i>	<i>RxProcessusSolSstrat</i>
Jugement	IC → apprentissages IC → erreurs IC → jugement	Apprentissages réalisés	RxProcessusJugeICapp
		Apprentissages – (QP)	RxProcessusJugeICappPOSE
		Erreurs ou choses à faire autrement	RxProcessusJugeICerreurs
		Erreurs – (QP)	RxProcessusJugeICerreursPOSE
		Jugement (positif ou négatif)	RxProcessusJugeICjug
		Jugement – (QP)	RxProcessusJugeICjugPOSE

ÉLÉMENTS THÉORIQUES	MOMENT(S) DE L'ENTREVUE	DESCRIPTION DES CODES	CODES		
Contenu de réflexion			RxContenu		
Environnement	IC → événement choisi S → éléments importants relevés dans la pratique * Lorsque les unités seront codées, discriminer s'il s'agit de réflexions positives, négatives ou neutres (sosie) sur ces aspects	Élèves (milieu)	RxContenuEnvElevesIC		
		Collègues (enseignants + stagiaires)	RxContenuEnvColleguesIC		
		Direction	RxContenuEnvDirectionIC		
		Parents	RxContenuEnvParentsIC		
		Ressources (matérielles et humaines)	RxContenuEnvRessoucesIC		
		Structure / tâche (imposé, externe à la personne)	RxContenuEnvStructureIC		
		Aménagement (lieu physique)	RxContenuEnvAmenagementIC		
		Autres (indéfini)	RxContenuEnvAutresIC		
		Élèves	RxContenuEnvElevesS		
		Collègues (enseignants + stagiaires)	RxContenuEnvColleguesS		
		Direction	RxContenuEnvDirectionS		
		Parents	RxContenuEnvParentsS		
		Ressources (matérielles et humaines)	RxContenuEnvRessoucesS		
		Structure / tâche (imposé, externe à la personne)	RxContenuEnvStructureS		
		Aménagement (lieu physique)	RxContenuEnvAmenagementS		
		Autres (indéfini)	RxContenuEnvAutresS		
		Comportements personnels (agir, personnalité)		Organisation / fonctionnement	RxContenuCompOrganisationIC
				Traits de personnalité/ intérêts/ habiletés de vie	RxContenuCompTraitIC
Organisation / fonctionnement	RxContenuCompOrganisationS				
Traits de personnalité/ intérêts/ habiletés de vie	RxContenuCompTraitS				
Compétences (professionnelles)		Compétences professionnelles	RxContenuCompIC		
		Compétences professionnelles	RxContenuCompS		
		Savoirs professionnels (ex : Réforme)	RxContenuCompSavoirsIC		
		Savoirs professionnels (ex : Réforme)	RxContenuCompSavoirsS		
Croyances		Croyances liées à l'enseignement	RxContenuCroyancesEnseignementIC		
		Croyances liées à l'apprentissage	RxContenuCroyancesApprentissageIC		
		Croyances liées à l'élève	RxContenuCroyancesEleveIC		
		Autres croyances	RxContenuCroyancesAutresIC		
		Croyances liées à l'enseignement	RxContenuCroyancesEnseignementS		
		Croyances liées à l'apprentissage	RxContenuCroyancesApprentissageS		
		Croyances liées à l'élève	RxContenuCroyancesEleveS		
Autres croyances	RxContenuCroyancesAutresS				
Identité	Rôle	Identité professionnelle	RxContenuIdentiteIC		
		Identité professionnelle	RxContenuIdentiteS		
Mission	Valeurs (enseignement) /Finalités	Mission professionnelle	RxContenuMissionIC		
		Mission professionnelle	RxContenuMissionS		

ÉLÉMENTS THÉORIQUES	MOMENT(S) DE L'ENTREVUE	DESCRIPTION DES CODES	CODES
<i>Autres éléments pouvant caractériser la réflexion</i>	S → questions directes		RxAutres
Moments de planification		Moment réservé à la planification	RxAutresPlanifOUI
		Pas de moment pour planifier	RxAutresPlanifNON
		Planification écrite	RxAutresPlanifEcrit
		Planification mentale	RxAutresPlanifMentale
		Planification faite le matin	RxAutresPlanifMatin
		Planification faite au cours de la journée	RxAutresPlanifJour
		Planification faite le soir	RxAutresPlanifSoir
		Planification faite le week-end	RxAutresPlanifFDS
Type de planification		Planification faite au jour le jour (court terme)	RxAutresPlanifJournee
		Planification faite à la semaine (moyen terme)	RxAutresPlanifSemaine
		Planification faite au mois (moyen terme)	RxAutresPlanifMois
		Planification faite par étape (thème? – long terme)	RxAutresPlanifEtape
		Planification faite pour l'année (long terme)	RxAutresPlanifAnnee
		Autre	RxAutresPlanifAutre
Moment prévu pour faire un retour ou une évaluation de son travail	+ général → il y a un retour qui se fait	Moment prévu pour faire un retour	RxAutresRetourOUI
		Pas de moment prévu	RxAutresRetourNON
		Retour fait le matin	RxAutresRetourMatin
		Retour fait pendant la journée	RxAutresRetourJour
		Retour fait le soir	RxAutresRetourSoir
Manière(s) employée(s) pour faire un retour sur son travail		Retour fait par écrit	RxAutresManRetourNotes
		Retour fait par une discussion	RxAutresManRetourDiscussion
		Retour fait mentalement	RxAutresManRetourRxPers
		Autres	RxAutresManRetourAutres

Utilisation d'un journal / Prise de notes	Possibilité de détailler les sujets	Utilisation d'un journal ou de notes	RxAutresJournalOUI
		Non utilisation d'un journal ou de notes	RxAutresJournalNON
		Sujets privilégiés dans le journal	RxAutresSujetsJournal
Formation(s) (incluant MA, MEd, DESS, etc.)		Participation à des formations	RxAutresFormOUI
		Pas de participation	RxAutresFormNON
Lectures ou Internet		Lectures ou navigation sur Internet	RxAutresLecturesOUI
		Pas lectures ou navigation	RxAutresLecturesNON
Sujet(s) des formations, lectures ou Internet		Éducation (si ce n'est pas précis)	RxAutresFormSujetsEducation
		Didactique	RxAutresFormSujetsDidactique
		Gestion de classe	RxAutresFormSujetsGestion
		Pédagogie	RxAutresFormSujetsPedagogie
		Réforme	RxAutresFormSujetsReforme
		Autres	RxAutresFormSujetsAutres
Sentiment à la fin de la journée		Plan personnel	RxAutresFinPersoPositif
			RxAutresFinPersoNegatif
		Plan professionnel	RxAutresFinProfesPositif
			RxAutresFinProfesNegatif
Journée finie au retour à la maison		Journée finie	RxAutresFinOUI
		Journée continue	RxAutresFinNON
		Planification au retour	RxAutresFinPlanification
		Correction/ bulletins au retour	RxAutresFinCorrection
		Préparation de matériel au retour	RxAutresFinMateriel
		Réflexion sur un cas particulier au retour	RxAutresFinReflexion
		Autres	RxAutresFinAutres

Autre code : poubelle

ANNEXE 13 - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

RECHERCHE DE GARON ET LEROUX (2009)



Ce formulaire a pour but de vous donner une idée générale de la nature des recherches et de ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez pas à demander plus de détails ou de renseignements. Prenez le temps de lire soigneusement ce qui suit et assurez-vous de bien comprendre.

→ INFORMATIONS POUR PARTICIPANTS

Titres des projets et noms des chercheurs

La recherche « étude systémique du processus de résilience des directions et des enseignants d'écoles primaires de milieux défavorisés » est menée par Roseline Garon, professeure adjointe à la faculté d'éducation de l'université de Montréal.

À cette étude se greffe une autre recherche intitulée « étude exploratoire des relations entre la résilience chez des enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique », menée par Mylène Leroux, étudiante au doctorat (Ph.D.) en psychopédagogie, à la faculté d'éducation de l'université de Montréal, sous la direction de Manon Théorêt, professeure agrégée.

Buts et objectifs des recherches

La première recherche vise à étudier le processus de résilience en milieux défavorisés d'un point de vue systémique. L'objectif principal cette année est de décrire et analyser les liens dans les processus de résilience chez des directions, des enseignants et leur milieu.

Pour ce qui est de la seconde recherche, son but principal est d'explorer les relations possibles entre la résilience chez les enseignants et la réflexion sur la pratique, en tant qu'élément essentiel du processus de développement professionnel en enseignement.

Procédures des recherches

Durant les deux prochaines années, les membres des directions et les enseignants de 30 écoles défavorisées de la CSDM (6 écoles cette année) seront invités à répondre à un questionnaire sur la qualité de vie au travail, à remplir en ligne et comportant 38 items (environ 20 minutes). Toutes les directions des écoles participantes recevront les résultats de cette première étape sous la forme d'un profil de leur école et les individus ayant répondu recevront pour leur part leur profil individuel. Les participants seront ensuite invités à évaluer leur niveau de stress à chaque jour, à partir de 3 questions à cocher et ce, de manière quotidienne pendant environ un mois. À la lueur de des profils et du niveau de stress, seront appelés à continuer de participer à la recherche toutes les directions et directions adjointes, ainsi que 5 ou 6 enseignants par école. Ces derniers seront invités à un entretien semi-structuré d'environ 60 minutes à l'endroit et au moment qui leur conviendront. Tous les entretiens seront enregistrés audio, suivant l'accord des participants. Les enseignants qui seront conviés à participer à la seconde étude verront simplement la durée de leur entrevue passer de 60 à 90 minutes.

Confidentialité

Vous pouvez être assuré-e de la confidentialité des données recueillies. Pour le questionnaire en ligne, vous devez entrer un numéro confidentiel que vous seul connaîtrez. Pour les enregistrements, votre nom sera remplacé par un code, tant sur les cassettes audio que sur les fichiers informatisés de données. Seules les chercheuses auront accès à cette liste.

Risque, liberté de participation et droit de retrait

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque particulier, outre celui de vous poser des questions sur vous-mêmes, mais vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur le phénomène de la résilience en éducation; votre point de vue personnel est essentiel pour nous permettre de mieux comprendre cette réalité professionnelle. Il est entendu que votre participation demeure et ce, tout au long de la recherche, volontaire et gratuite; vous êtes libre d'accepter de participer ou non, ou de vous retirer à tout moment, sans crainte de préjudice.

→ CONSENTEMENT**Formule d'adhésion à l'étude et signatures**

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu tout le temps voulu pour y réfléchir et j'ai pu poser toutes mes questions, auxquelles on a répondu à ma satisfaction. Je comprends que je suis libre de participer et pourrai me retirer en tout temps par un simple avis verbal.

Je, soussigné, accepte de participer à ces études :

Nom du-de la participant-e

Signature

Date

Formule d'engagement des chercheuses et signatures

Je, soussigné, certifie a) avoir expliqué à la personne signataire les termes du présent formulaire de consentement ; b) avoir répondu à ses questions ; c) lui avoir clairement indiqué qu'elle est libre de se retirer des études à tout moment et d) que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Nom de la chercheuse principale

Signature

Date

Nom de l'étudiante-chercheuse associée

Signature

Date

Coordonnées de la personne-ressource

Si vous désirez plus d'informations, vous pouvez communiquer avec Roseline Garon, la chercheuse principale (professeure adjointe), par téléphone au (514) 343-6111 #1-8822 ou par courriel à [REDACTED].

* Toute plainte relative à votre participation à ces recherches peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [REDACTED].

ANNEXE 14 - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT COMPLÉMENTAIRE POUR NOTRE ÉTUDE



Ce formulaire a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et de ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez pas à demander plus de détails ou de renseignements. Prenez le temps de lire soigneusement ce qui suit et assurez-vous de bien comprendre.

→ INFORMATIONS POUR PARTICIPANTS

Titre du projet et nom de la chercheure

La recherche est intitulée « Étude exploratoire des relations entre la résilience chez des enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique » et est menée par Mylène Leroux, étudiante au doctorat (Ph.D.) en psychopédagogie, à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal, sous la direction de Manon Théorêt, professeure agrégée.

But de la recherche

La recherche cherche globalement à explorer les relations possibles entre la résilience chez les enseignants et la réflexion sur la pratique, en tant qu'élément essentiel du processus de développement professionnel en enseignement.

Procédure de la recherche

Au cours de l'année scolaire 2006-2007, une cinquantaine d'enseignants d'une quinzaine d'écoles défavorisées de la CSDM ont été invités à participer à la recherche. Ces enseignants ont déjà répondu à un questionnaire sur la qualité de vie au travail, à remplir en ligne et comportant 38 items (environ 30 minutes). Les participants recevront les résultats de cette première étape sous la forme d'un profil individuel, à la fin de la recherche. De plus, une trentaine d'enseignants ont été invités à évaluer leur niveau de stress à chaque jour, à partir de 3 questions à cocher et ce, de manière quotidienne pendant 4 semaines en janvier et février 2007. Nous vous invitons maintenant à participer à un entretien semi-structuré d'environ 90 minutes à l'endroit et au moment qui vous conviennent. Tous les entretiens seront enregistrés audio, suivant votre accord.

Confidentialité

Vous pouvez être assuré-e de la confidentialité des données recueillies. Pour le questionnaire en ligne, vous devez entrer un numéro confidentiel que vous seul connaîtrez. Pour les enregistrements, votre nom sera remplacé par un code, tant sur les cassettes audio que sur les fichiers informatisés de données. Seule la chercheure aura accès à cette liste. De plus, les questionnaires, documents et cassettes audio seront conservés sous clé dans un local de l'Université de Montréal et toutes les données seront détruites 7 ans après la fin du projet.

Risque, liberté de participation et droit de retrait

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque particulier, outre celui de vous poser des questions sur vous-mêmes, mais vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur le phénomène de la résilience en éducation; votre point de vue personnel est essentiel pour nous permettre de mieux comprendre cette réalité professionnelle. Il est entendu que votre participation demeure et ce, tout au long de la recherche, volontaire et gratuite; vous êtes libre d'accepter de participer ou non, ou de vous retirer à tout moment, sans crainte de préjudice.

→ CONSENTEMENT*Formule d'adhésion à l'étude et signatures*

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu tout le temps voulu pour y réfléchir et j'ai pu poser toutes mes questions, auxquelles on a répondu à ma satisfaction. Je comprends que je suis libre de participer et pourrai me retirer en tout temps par un simple avis verbal.

Je, soussigné, accepte de participer à ces études :

Nom du-de la participant-e

Signature

Date

Formule d'engagement des chercheuses et signatures

Je, soussigné, certifie a) avoir expliqué à la personne signataire les termes du présent formulaire de consentement ; b) avoir répondu à ses questions ; c) lui avoir clairement indiqué qu'elle est libre de se retirer des études à tout moment et d) que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Nom de l'étudiante-chercheur

Signature

Date

Coordonnées de la personne-ressource

Si vous désirez plus d'informations, vous pouvez communiquer avec Mylène Leroux, par téléphone au (514) 343-6111 – 1 – # 1521 ou par courriel à [REDACTED].

* Toute plainte relative à votre participation à ces recherches peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [REDACTED].

ANNEXE 15 – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**COMITÉ PLURIFACULTAIRE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE (CPÉR)****CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

« Étude exploratoire des relations entre la résilience chez des enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique »

soumis par : *Mylène Leroux, Étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation*

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie énoncées à la « Politique sur la recherche avec les êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.


François Bowen, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

10 avril 2007

Date d'émission

ANNEXE 16 – FRÉQUENCES DES SCORES ISQVT**TABLEAU XCV - FRÉQUENCES DES SCORES ISQVT**

Scores ISQVT				
	Fréquences	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
<i>1,97</i>	1	4,3	4,3	4,3
<i>2,14</i>	1	4,3	4,3	8,7
<i>3,01</i>	1	4,3	4,3	13,0
<i>3,13</i>	3	13,0	13,0	26,1
<i>3,25</i>	1	4,3	4,3	30,4
<i>3,38</i>	1	4,3	4,3	34,8
<i>4,28</i>	1	4,3	4,3	39,1
<i>4,30</i>	1	4,3	4,3	43,5
<i>4,68</i>	1	4,3	4,3	47,8
<i>5,01</i>	1	4,3	4,3	52,2
<i>5,51</i>	1	4,3	4,3	56,5
<i>5,75</i>	1	4,3	4,3	60,9
<i>5,77</i>	1	4,3	4,3	65,2
<i>7,33</i>	1	4,3	4,3	69,6
<i>7,46</i>	1	4,3	4,3	73,9
<i>7,78</i>	1	4,3	4,3	78,3
<i>8,15</i>	1	4,3	4,3	82,6
<i>8,26</i>	1	4,3	4,3	87,0
<i>8,32</i>	1	4,3	4,3	91,3
<i>10,56</i>	1	4,3	4,3	95,7
<i>11,30</i>	1	4,3	4,3	100,0
TOTAL	23	100,0	100,0	