

Université de Montréal

**Analyse des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le
bien-être pédagogique des enseignants du secondaire**

PAR

Viorica Dobrica

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté de 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

Décembre 2015

© Viorica Dobrica, 2015

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

**Analyse des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le
bien-être pédagogique des enseignants du secondaire**

Présentée par :

Viorica Dobrica

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Garine Papazian-Zohrabian
présidente-rapporteuse

Manon Théorêt
directrice de recherche

Robert David
membre du jury

Nancy Goyette
examinatrice externe

RÉSUMÉ

Le travail enseignant a connu au fil des années une évolution continue qui s'est traduite par une complexification de la tâche et des changements dans les pratiques professionnelles avec des possibles conséquences sur le bien-être pédagogique des enseignants. C'est dans ce sens que cette recherche s'intéresse à l'exploration des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies des enseignants œuvrant dans une école secondaire et leur bien-être pédagogique. Pour ce faire, nous avons réalisé une recherche de type exploratoire, à dominance qualitative, auprès de onze enseignantes et de deux enseignants d'écoles secondaire de la grande région de Montréal. Afin de documenter leurs niveaux de réflexions au cours de leurs relations avec les élèves et les collègues et les relations entre ces réflexions et les dimensions du bien-être pédagogique chez les enseignants interviewés, nous avons opté pour une approche sociocognitive. Pour la cueillette des données, nous avons fait appel à deux techniques : la technique Q et la technique de l'incident critique.

Pour explorer ces liens, nous avons commencé par nous pencher sur le modèle des niveaux de changement de Korthagen et Vasalos (2005), qui ont mis en évidence les interactions entre les réflexions spécifiques concernant six niveaux de réflexions : environnement professionnel, comportements centrés sur l'apprentissage scolaire, compétences de gestion de classe, croyances, identité professionnelles et mission auprès des élèves. Nous avons ensuite exploré le concept de bien-être pédagogique des enseignants. D'après l'ensemble des résultats de notre recherche, le bien-être pédagogique des enseignants des écoles secondaires s'avère à la fois un processus dynamique, dont l'évolution est influencée par ce qui se passe dans le milieu de travail, particulièrement dans la classe, et par les qualités essentielles de l'enseignant, et un construit reposant sur des dimensions spécifiques; trois dimensions ont été retenues pour cette étude : l'autoefficacité, l'engagement et la satisfaction au travail.

Les relations pédagogiques avec les élèves constitueraient la principale source de bien-être pédagogique des enseignants. Le fait de croire en l'efficacité de leurs compétences de gestion de classe et de constater que les élèves sont contents d'être dans leur classe et engagés dans leur apprentissage stimulerait l'engagement et la satisfaction au travail des enseignants. Les réflexions sur les caractéristiques et sur le vécu des élèves, y compris sur leur bien-être en classe, et les compétences professionnelles seraient les aspects des interactions avec les élèves qui interagiraient le plus avec le bien-être pédagogique des enseignants. Pour ce qui est des interactions entre les relations de travail avec leurs collègues, elles auraient un impact positif sur le bien-être pédagogique, notamment par l'entremise de réflexions collectives sur les situations ordinaires des pratiques professionnelles.

Enfin, malgré certaines limites méthodologiques et conceptuelles, cette étude met en évidence l'existence de liens empiriques entre les pratiques réfléchies et le bien-être pédagogique des

enseignantes et enseignants œuvrant dans une école secondaire. Elle dégage également des pistes de recherches futures sur les influences réciproques entre les pratiques pédagogiques et le bien-être pédagogique, et propose des idées de recherches prospectives.

Mots-clés : pratiques réfléchies, bien-être pédagogique, approche sociocognitive, environnement professionnel, compétences professionnelles, identité professionnelle, autoefficacité, engagement, satisfaction au travail.

ABSTRACT

This research explores the relations between the well-designed professional practices of high school teachers and their educational well-being. To do this, we conducted an exploratory research, with a qualitative dominance, among eleven female and two male high school teachers from the Greater Montreal Area. We adopted a sociocognitive approach to document their levels of reflection throughout their relations with their students and colleagues and their relations with dimensions of educational well-being among high school teachers. We used two data collection techniques: the Q technique and critical incident technique.

To explore these links, we started by examining the change level model of Korthagen and Vasalos (2005), which highlighted the interactions between the specific reflections of six levels of reflection: work environment, schooling-centered behaviors, class management skills, professional beliefs and identify and mission with students. We then explored the concept of the educational well-being of teachers. According to the overall results of our research, the educational well-being of high school teachers is both a dynamic process whose evolution is influenced by what is going on in the work environment, especially in the classroom, and by the teacher's essential qualities, and a construct based on specific dimensions; three dimensions were used in this study: self-efficacy, commitment and job satisfaction.

Educational relations with students seem to be the main source of educational well-being for teachers. Believing in the efficiency of their class management skills and noticing that students are happy to be in their class and are involved in their learning apparently stimulates the commitment and job satisfaction of teachers. Reflections on the characteristics and background of students, including their well-being in the classroom, and professional skills seem to be the aspects of interactions with students that affect the educational well-being of teachers the most. As for interactions between work relations with their colleagues, they seem to have a positive impact on educational well-being, namely through collective reflections on the ordinary situations of professional practices.

Lastly, despite certain methodological and conceptual limitations, this study highlights the existence of empirical links between well-designed practices and the educational well-being of high school teachers. It also identifies directions for future research on the reciprocal influences between educational practices and educational well-being, and proposes foresight research ideas.

Keywords: well-designed practices, pedagogical well-being, sociocognitive approach, work environment, professional skills, professional identity, self-efficacy, commitment, job satisfaction.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a été rendue possible grâce à la généreuse aide reçue de la part de plusieurs personnes qu'il me tient à cœur de remercier.

Tout d'abord, je veux remercier les treize enseignantes et enseignants qui ont accepté de participer à cette étude. Je leur suis extrêmement reconnaissante du temps et de la bonne volonté qu'ils ont consacrés à mon étude. De plus, je dois remercier aux directeurs des écoles qui ont transmis mon invitation aux enseignants de leurs écoles.

Je témoigne les plus beaux et respectueux remerciements à ma directrice de recherche, Madame Manon Théorêt qui a soutenu, durant toute la période, tous mes efforts avec un professionnalisme vraiment impeccable. Ce faisant, j'ai eu le sentiment d'être une priorité pour elle. Madame Manon a trouvé toujours les conseils et les solutions les plus adéquats pour m'aider à dépasser toutes les difficultés parues au cours de ces années. Je tiens à lui exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude.

Je désire aussi remercier ceux qui, à un moment ou un autre, ont contribué à l'avancement de cette thèse. En ce sens, je remercie Mesdames Garine Papazian- Zohrabian, Nancy Goyette et Roseline Garon et Monsieur Robert David qui, par leurs conseils, m'auront permis de peaufiner ma démarche jusqu'à la toute fin.

J'aimerais aussi remercier d'une manière particulière mes enfants Anca-Maria et Stefan et mon meilleur ami Ioan qui, ont toujours su m'écouter, me faire sourire dans les moments plus difficiles.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	v
REMERCIEMENTS.....	VI
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	4
1.1. Une brève description de l'évolution du travail enseignant	4
1.1.1. L'évolution du travail enseignant au Québec.....	5
1.1.2. Les pratiques enseignantes	7
1.1.3. Les pratiques enseignantes réfléchies	7
1.2. Les malaises des enseignants.....	8
1.3. Le stress professionnel chez les enseignants et ses conséquences	10
1.3.1. Le stress professionnel chez les enseignants	11
1.3.2. Le décrochage des enseignants.....	12
1.4. Le bien-être professionnel	13
1.4.1. Le bien-être professionnel chez les enseignants.....	13
1.5. L'objectif général et la pertinence de la recherche.....	15
2. CADRE CONCEPTUEL.....	16
2.1. Les pratiques réfléchies des enseignants	16
2.1.1. Le concept de « réflexion »	17
2.1.2. Des approches relatives à la pratique réfléchie	23
2.2. Le bien-être	35
2.2.1. Le concept de bien-être	35
2.2.2. L'approche sociocognitive.....	44

2.2.3. Les dimensions du bien-être pédagogique	46
2.2.4. Le bien-être pédagogique et les pratiques professionnelles réfléchies.....	54
2.3. Les relations entre les concepts	60
2.4. Les objectifs spécifiques de la recherche	62
3. MÉTHODE	64
3.1. Le type de recherche	64
3.2. L'échantillonnage théorique	65
3.3. Les procédures et les outils de collecte des données	67
3.3.1. Le contact des enseignants	67
3.3.2. Le formulaire de consentement.....	68
3.3.3. Les instruments de collecte des données	68
3.3.4. Le respect des règles de la scientificité	81
3.4. Les procédures d'analyse des données	82
3.4.1. L'analyse quantitative	83
3.4.2. Les analyses qualitatives	83
3.5. Des considérations d'ordre éthique.....	85
4. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	86
4.1. L'analyse des rangements des énoncés sur la fiche de réponses.....	86
4.1.1. L'analyse statistique des données.....	87
4.1.2. L'analyse factorielle.....	93
4.2. L'analyse des réflexions sur les pratiques quotidiennes.....	99
4.2.1. Une vue d'ensemble des niveaux de réflexion des participants.....	100
4.2.2. Le niveau de réflexion sur l'environnement.....	100
4.2.3. Le niveau de réflexion sur les comportements	104
4.2.4. Le niveau de réflexion sur les compétences	110
4.2.5. Le niveau de réflexions sur les croyances	118
4.2.6. Le niveau de réflexion sur l'identité.....	123
4.2.7. Le niveau de réflexion sur la mission	127

4.2.8. La réflexion en tant que processus	130
4.3. L'analyse des incidents critiques et du bien-être pédagogique	133
4.3.1. L'analyse des thèmes des incidents critiques	133
4.3.2. L'analyse des fréquences des trois dimensions du bien-être.....	133
4.3.3. Interactions entre les trois dimensions du bien-être pédagogique	139
4.3.4. Le bien-être pédagogique et les incidents critiques	140
4.3.5. Le bien-être pédagogique et les capacités d'adaptation des enseignants.....	147
4.4. Les relations entre les dimensions du bien-être pédagogique et les pratiques réfléchies	150
4.4.1. Le sentiment d'efficacité et les pratiques enseignantes réfléchies	150
4.4.2. Le sentiment d'engagement et les pratiques réfléchies des enseignants	151
4.4.3. La satisfaction au travail et les pratiques réfléchies des enseignants	152
4.5. L'analyse verticale de deux cas	154
4.5.1. L'analyse verticale du cas 5	154
4.5.2. L'analyse verticale du cas 13	159
4.5.3. Une analyse comparative de deux cas	163
5. DISCUSSION	165
5.1. Un retour sur les pratiques réfléchies	166
5.1.1. L'environnement professionnel dans les réflexions des participants	166
5.1.2. Les réflexions sur les comportements et les compétences.....	170
5.1.3. Les croyances professionnelles des enseignants	174
5.1.4. Les qualités essentielles des enseignants et les pratiques professionnelles	175
5.2. Comment les enseignants perçoivent leur bien-être pédagogique.....	178
5.2.1. L'environnement professionnel et le bien-être pédagogique.....	178
5.2.2. Les compétences professionnelles et le bien-être pédagogique	180
5.2.3. L'identité professionnelle des enseignants et le bien-être pédagogique	182
5.2.4. À propos des relations entre les trois dimensions du bien-être	183
5.3. Des relations entre les niveaux de réflexion et le bien-être pédagogique.....	185
5.3.1. La synthèse des relations entre les pratiques réfléchies et le sentiment d'autoefficacité	185
5.3.2. La synthèse des relations entre les pratiques réfléchies et l'engagement au travail	188
5.3.3. La synthèse des relations entre les pratiques réfléchies et la satisfaction au travail	189
5.3.4. La résilience et le bien-être pédagogique	191

5.4. Les limites de l'étude	192
5.5. Les apports et les retombées de l'étude	194
5.6. Vers des études prospectives.....	196
CONCLUSION	200
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	204
ANNEXE 1 : LETTRE D'INVITATION DESTINÉE AUX ENSEIGNANTS	I
ANNEXE 2 : DOCUMENT EXPLICATIF ENVOYÉ AUX ENSEIGNANTS	II
ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	IV
ANNEXE 4 : LA GRILLE DE CODAGE.....	VII
ANNEXE 5 : ANALYSE DES CORRÉLATIONS DES VARIABLES (LE RHO DE SPEARMAN)	XII
ANNEXE 6 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU NIVEAU ENVIRONNEMENT	XIII
ANNEXE 7 : SIMILITUDE DES CAS PAR RAPPORT AU NIVEAU ENVIRONNEMENT	XIV
ANNEXE 8 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU ENVIRONNEMENT ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE.....	XV
ANNEXE 9 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU NIVEAU COMPORTEMENTS	XVI
ANNEXE 10 : SIMILITUDE DES CAS PAR RAPPORT AU NIVEAU COMPORTEMENT	XVII
ANNEXE 11 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU COMPORTEMENT ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE.....	XVIII

ANNEXE 12 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU NIVEAU COMPÉTENCES.....	XIX
ANNEXE 13 : SIMILITUDE DES CAS PAR RAPPORT AU NIVEAU COMPÉTENCES.....	XX
ANNEXE 14 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU COMPÉTENCES ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE.....	XXI
ANNEXE 15 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU NIVEAU CROYANCES.....	XXII
ANNEXE 16 : SIMILITUDE DES CAS PAR RAPPORT AU NIVEAU CROYANCES.....	XXIII
ANNEXE 17 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU CROYANCES ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE.....	XXIV
ANNEXE 18 : FRÉQUENCES DES CODES RELATIFS AU NIVEAU IDENTITÉ.....	XXV
ANNEXE 19 : SIMILITUDE DES CAS PAR RAPPORT AU NIVEAU IDENTITÉ	XXVI
ANNEXE 20 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU IDENTITÉ ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE.....	XXVII
ANNEXE 21 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU NIVEAU MISSION	XXVIII
ANNEXE 22 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU MISSION ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE.....	XXIX
ANNEXE 23 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AUX RÉFLEXIONS DES ENSEIGNANTS SUR LEURS PRATIQUES.....	XXX
ANNEXE 24 : INTERACTIONS ENTRE LES CODES ASSOCIÉS AUX PRATIQUES RÉFLÉCHIES DES ENSEIGNANTS.....	XXXI

ANNEXE 25 : FRÉQUENCE DES CODES ASSOCIÉS AUX TROIS DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE	XXXII
ANNEXE 26 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE DANS LE CAS D'UN INCIDENT CRITIQUE	XXXIII
ANNEXE 27 : FRÉQUENCE DES COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS DES ÉLÈVES	XXXIV
ANNEXE 28 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AUX COMPORTEMENTS INAPPROPRÉS DES ÉLÈVES ET AU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS	XXXV
ANNEXE 29 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU MANQUE D'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LA TÂCHE ET AU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS	XXXVI
ANNEXE 30 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS À LA COLLABORATION PROFESSIONNELLE AFIN DE GÉRER L'INCIDENT CRITIQUE	XXXVII
ANNEXE 31 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE ET AUX COLLABORATIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS	XXXVIII
ANNEXE 32 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE ET AUX CAPACITÉS D'ADAPTATION	XXXIX
ANNEXE 33 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX INTERACTIONS ORDINAIRES AVEC LES ÉLÈVES ET AU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ	XL
ANNEXE 34 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX EXPÉRIENCES DIFFICILES AVEC LES ÉLÈVES ET AU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ	XLI
ANNEXE 35 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS PROFESSIONNELLES AU COURS DES PRATIQUES ORDINAIRES ET AU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ	XLII

ANNEXE 36 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS PROFESSIONNELLES AU COURS DES INCIDENTS CRITIQUES ET AU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ	XLIII
ANNEXE 37 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX INTERACTIONS ORDINAIRES AVEC LES ÉLÈVES ET À L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL.....	XLIV
ANNEXE 38 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX EXPÉRIENCES DIFFICILES AVEC LES ÉLÈVES ET À L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL.....	XLV
ANNEXE 39 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS AVEC LES COLLÈGUES AU COURS DES PRATIQUES ORDINAIRES ET À L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL.....	XLVI
ANNEXE 40 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS AVEC LES COLLÈGUES AU COURS DES INCIDENTS CRITIQUES ET À L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL.....	XLVII
ANNEXE 41 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX INTERACTIONS ORDINAIRES AVEC LES ÉLÈVES ET À LA SATISFACTION AU TRAVAIL.....	XLVIII
ANNEXE 42 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX EXPÉRIENCES DIFFICILES AVEC LES ÉLÈVES ET À LA SATISFACTION AU TRAVAIL	XLIX
ANNEXE 43 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS AVEC LES COLLÈGUES AU COURS DES PRATIQUES ORDINAIRES ET À LA SATISFACTION AU TRAVAIL	L
ANNEXE 44 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS AVEC LES COLLÈGUES AU COURS D'UN INCIDENT CRITIQUE ET À LA SATISFACTION AU TRAVAIL	LI
LISTE DES TABLEAUX.....	LII
TABLEAU 19 : FRÉQUENCE DES CODES ATTRIBUÉS AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE/CAS.....	LIII

TABLEAU 20 : LIENS ENTRE LES CODES ASSIGNÉS AU SENTIMENT D’AUTOEFFICACITÉ ET AUX PRATIQUES RÉFLÉCHIES DES ENSEIGNANTES.....	LIV
TABLEAU 21: LIENS ENTRE LES CODES ASSIGNÉS À L’ENGAGEMENT AU TRAVAIL ET AUX PRATIQUES ENSEIGNANTES	LV
TABLEAU 22 : LIENS ENTRE LES CODES ASSIGNÉS À LA SATISFACTION AU TRAVAIL ET AUX PRATIQUES RÉFLÉCHIES.....	LVI
TABLEAU 23: MATRICE DES CONTRIBUTIONS DES Q-SORT DANS LES CAS 2 ET 5.....	LVII
TABLEAU 24 : LA FRÉQUENCE ET LES NIVEAUX DES DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE CHEZ LE CAS 5.....	LVIII
TABLEAU 25 : LA FRÉQUENCE ET LES NIVEAUX DES DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE CHEZ LE CAS 13.....	LIX
LISTE DES FIGURES.....	LX

INTRODUCTION

La mission de l'enseignant est complexe : il doit transmettre des connaissances et assurer la participation active des élèves, maintenir la motivation envers l'apprentissage, promouvoir le développement global des élèves, etc. Pour ce faire, l'enseignant doit être capable d'appliquer une gestion de classe qui respecte un rythme approprié de travail pour tous et créer, pour chaque élève, un environnement adéquat de soutien social (Kunter, Baumert et Köller, 2007). De plus, il doit se tenir au courant de l'évolution des technologies et des changements pédagogiques, et collaborer avec les membres de la communauté scolaire et les parents des élèves (Evers, Tomic et Brouwers, 2004 ; Tardif et Lessard, 1999).

La profession enseignante peut être perçue comme un ensemble de rapports sociaux qui s'établissent à l'intérieur d'au moins deux environnements (Tardif et Lessard, 1999, 2004). Le premier est immédiat, c'est la classe, dans laquelle se forment « les *relations pédagogiques* tant entre l'enseignant et les élèves, qu'entre les élèves eux-mêmes » (Lison et De Ketele, 2007, p.181). Le second environnement est constitué de *relations socioprofessionnelles* que l'individu peut forger avec ses collègues, la direction de l'école et les parents des élèves (Lison et De Ketele, 2007).

Si on considère les enseignants du secondaire, leurs relations pédagogiques avec les élèves supposent la gestion de tendances impulsives et de réactions émotionnelles plus prononcées chez les adolescents, et exigent de stimuler leur motivation scolaire (Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer et Salovey, 2012). Bien que les adolescents ne semblent pas apprécier les manifestations affectueuses trop évidentes de la part des adultes, y compris des enseignants, ils ont besoin de soutien affectif, surtout quand ils doivent affronter des émotions difficiles (Théorêt et Leroux, 2014).

Quant aux pratiques et à l'environnement professionnel, Pillay, Goddard et Wilss (2005) affirment que les enseignants sont censés s'adapter en permanence afin de répondre aux exigences de leur vie professionnelle et personnelle. Pour eux, la façon de s'adapter aurait des conséquences sur leurs compétences professionnelles et sur leur bien-être. D'autres recherches, comme celles menées par Hanushek, Kain et Rivkin (2004) et Loeb, Darling-Hammond et Luczak (2005), ont mis en évidence l'impact des caractéristiques des élèves sur la tendance au décrochage des enseignants, alors que d'autres auteurs se sont

penchés sur les interactions enseignant-élèves qui pourraient être associées au bien-être des enseignants (Spilt, Koomen, et Thijs, 2011).

La compréhension de la relation entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être des enseignants s'avère importante pour plusieurs raisons. D'abord, elle peut aider à comprendre la carrière enseignante : en connaissant les raisons et les dimensions du bien-être, on peut se pencher sur l'engagement professionnel et sur la prévention du décrochage chez les enseignants (Spilt *et al.*, 2011). Ensuite, les raisons de la satisfaction au travail chez les enseignants pourraient expliquer leurs attitudes devant les défis liés aux caractéristiques des élèves (Malmberg et Hagger 2009 ; Roth, Assor, Kanat-Maymon et Kaplan, 2007 ; Hamre et Pianta, 2004).

C'est dans cette perspective, celle des relations entre le bien-être des enseignants et le développement et l'apprentissage des élèves, d'une part, et entre le bien-être et la pratique professionnelle et la santé des enseignants, d'autre part, que nous avons conçu cette étude. Elle se fonde sur l'idée que le bien-être au travail des enseignants se construit et se détériore à travers des situations vécues au quotidien dans les écoles. « Les problèmes du bien-être au travail ne peuvent être éliminés en identifiant et en supprimant des facteurs de charge isolés ou en consolidant simplement la condition physique, les ressources et la compétence personnelle des enseignant[e]s » (Gendron, 2007, p. 10).

Dans le chapitre premier, nous exposons la problématique de la recherche. Pour ce faire, nous décrivons brièvement le contexte du travail enseignant, ailleurs et au Québec, les pratiques enseignantes réfléchies, les malaises et le bien-être professionnel des enseignants. La pertinence scientifique et sociale ainsi que l'objectif général de la recherche seront expliqués à la fin du chapitre.

Dans le deuxième chapitre, nous définissons le cadre conceptuel en présentant une recension de textes sur les deux concepts de la recherche : les pratiques réfléchies des enseignants et le bien-être pédagogique. Pour le premier concept, nous identifions successivement : (a) certaines définitions de la réflexion, qui nous ont permis de conclure que la réflexion relative aux pratiques des enseignants est un processus complexe qui se manifeste à plusieurs niveaux ; (b) les caractéristiques des pratiques professionnelles, telles qu'exposées par plusieurs chercheurs remarquables, comme Schön, Van Manen, etc., ainsi que le modèle le plus approprié à notre objet de recherche, celui de Korthagen et Vasalos (2005).

Le deuxième concept, le bien-être pédagogique des enseignants, est abordé en trois temps : l'analyse de plusieurs modèles structurels du bien-être, qui nous permettra de choisir celui qui est le plus approprié à notre intérêt de recherche et de l'approche sociocognitive, notre cadre théorique ; le choix des dimensions du bien-être pédagogique, leur description et leurs relations avec les pratiques réfléchies des enseignants, ainsi que les liens entre les dimensions du concept. À la fin du chapitre, nous présentons les objectifs spécifiques de la recherche.

La méthodologie de la recherche sera présentée dans le troisième chapitre. On y expose, en les argumentant, le type de recherche, la structure de l'échantillon, les procédures et les outils de collecte de données, les précautions relatives aux règles scientifiques et éthiques qui seront respectées au cours de la recherche et les procédures de l'analyse des données.

Dans le quatrième chapitre, nous examinons les données de la recherche et interpréterons les entretiens. Les données seront analysées par des méthodes mixtes, à l'aide des logiciels QDA Miner et PQ Method. Les tendances qui ressortiront sont analysées dans la perspective de deux concepts-clés, les pratiques réfléchies et le bien-être pédagogique des enseignants, et leurs interactions.

Dans le cinquième chapitre, nous nous penchons sur l'analyse des principaux résultats de la recherche. Pour commencer, nous reviendrons sur les deux concepts et sur les relations entre eux. Nous préciserons par la suite quelques apports et retombées potentielles de l'étude et terminerons par la mention de quelques pistes de recherche et des limites de cette étude.

Le dernier chapitre de la thèse, consacré aux conclusions, revient sur les principaux résultats relatifs aux relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique des enseignants.

1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce premier chapitre, nous nous intéressons à la problématique de la recherche. Tel que l'indique la recherche internationale, il nous apparaît important de lier l'avancement de la profession enseignante au bien-être au travail. Pour ce faire, nous argumentons notre intérêt pour l'enseignement secondaire, nous nous penchons brièvement sur l'évolution historique du métier d'enseignant et sur les pratiques réfléchies, nous examinons les malaises dans la profession, et nous étudions les raisons et les conséquences du stress et de l'épuisement professionnel. Nous poursuivons en introduisant le concept de bien-être au travail et terminons le chapitre par l'objectif général et la pertinence de notre recherche.

À la différence de leurs collègues du primaire, qui sont amenés à adopter des attitudes visant à mettre les élèves en confiance, les enseignants du secondaire travaillent auprès des adolescents caractérisés par la recherche de nouvelles formes d'attachement, l'émergence des relations intimes, le vécu de la solitude ou du rejet social et des conflits à plusieurs niveaux. Après avoir fait une synthèse des réponses fournies par 17 millions d'élèves du secondaire aux questionnaires qui accompagnaient le test d'évaluation PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), Schleicher affirme : « nez en l'air, l'esprit ailleurs, nombreux sont les élèves qui n'arrivent pas à s'intéresser à ce qui se dit en cours » (2003, p.5). Ce sont des réalités qui expliquent en quelque sorte le vécu pédagogique spécifique des enseignants du secondaire. À la lumière de ces constats, auxquels nous ajoutons la rareté des recherches sur le bien-être pédagogique chez les enseignants du secondaire, nous souhaitons mener notre recherche sur les pratiques professionnelles et leurs relations avec le bien-être des enseignants du secondaire.

1.1. Une brève description de l'évolution du travail enseignant

Le travail enseignant est une activité évolutive, complexe et exigeante qui suppose des connaissances et des compétences multiples (culture générale et savoirs disciplinaires, notions de psychopédagogie et de didactique, connaissance des élèves et des difficultés d'apprentissage, du système scolaire et de ses finalités, des nouvelles technologies de la communication et de l'information, des savoir-faire en gestion de classe et en relations humaines, etc.), des aptitudes de collaboration et une bonne dose d'autonomie et de jugement professionnel (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001, p. 2).

Deux moments historiques ont marqué l'évolution de la profession enseignante sur le plan international. Le premier, à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, a été provoqué par l'insertion de l'enseignement secondaire dans un système éducatif voué à la préparation d'une main-d'œuvre qualifiée pour assurer le progrès économique après la guerre (Lessard et Tardif, 2001). Cette généralisation de l'enseignement secondaire a aussi permis la démocratisation de l'enseignement, suite au passage de l'école élitiste à l'école de masse. Cette transformation semble avoir été perçue par les enseignants comme une perte de prestige liée à la possession d'un savoir inaccessible à la majorité de la population et comme une dévalorisation de leur rôle social (Lelis, 2001).

Le deuxième moment historique, survenu vers la fin du XX^e siècle, est représenté par la pénétration dans les milieux éducatifs de la culture de marché, centrée sur la compétitivité, la performance et l'excellence dans l'exercice de la profession enseignante (Lessard et Tardif, 2001). Ce deuxième moment a rendu la tâche professionnelle des enseignants encore plus complexe et plus lourde, et semble avoir engendré une augmentation des malaises et du stress au travail.

En effet, ils doivent favoriser la réussite, même la performance des élèves, composer avec des changements des normes sociales, faire preuve de niveaux élevés d'engagement, etc. (Gauthier, 2008 ; Meirieu, 2008). Selon Lantheaume (2011, p. 12), « les conséquences de l'intensification du travail, de la diversification des tâches et des missions, des exigences de résultats, des difficultés d'intéressement des élèves sont nombreuses : une porosité accrue entre vie professionnelle et vie personnelle (temps de travail à la maison accru pour anticiper les difficultés, faciliter l'intéressement des élèves, charge mentale, etc.). Si on ajoute la pression psychique associée aux évaluations externes de la réussite des élèves et la nécessité d'inclure les nouvelles technologies dans les pratiques quotidiennes (Acioly-Régnier et *al.*, 2011 ; Dejours, 2009), on identifie encore deux des motifs de malaises reliés aux pratiques enseignantes.

L'évolution du travail enseignant au Québec

Quatre moments peuvent être considérés d'importance majeure dans l'évolution du système d'enseignement public québécois : la Constitution canadienne de 1867, qui a fait de l'éducation une compétence de juridiction provinciale; l'instauration des études scolaires obligatoires et gratuites chez les enfants âgés de 6 à 14 ans (1943); le rapport Parent (1964), qui se trouve à l'origine de l'accessibilité de tous à l'éducation postsecondaire et du passage

de la formation initiale des enseignants de l'école normale à l'université et, enfin, le renouveau pédagogique, dont l'implantation s'est amorcée en l'an 2000 dans les écoles québécoises. Nous nous penchons uniquement sur les changements apportés par le renouveau pédagogique qui marquent d'une façon évidente la pratique professionnelle contemporaine des enseignants. L'analyse se limitera à trois changements, soit ceux qui ont une relation directe avec la présente recherche.

Le premier changement a trait au changement de la mission de l'école. La mission de favoriser le développement des habiletés intellectuelles chez les élèves est désormais remplacée par une mission plus complexe, articulée autour de trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification. Cette nouvelle mission impose des changements dans les pratiques professionnelles des enseignants : l'approche socioconstructiviste et les collaborations professionnelles avec les membres de l'équipe-école devraient faire partie des pratiques courantes des enseignants (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Pourtant, d'après les résultats d'une étude menée par Cardin, Falardeau et Bidjang (2012), les relations de travail avec les collègues seraient surtout une priorité pour les femmes et les enseignants du primaire, tandis que les enseignants du secondaire resteraient davantage isolés dans leur travail.

En se préoccupant de la réussite du plus grand nombre d'élèves (pas seulement de l'accès pour tous), l'école québécoise contemporaine se propose d'assurer une certaine égalité entre les élèves (ministère de l'Éducation du Québec, 2001), peu importe leur milieu d'appartenance. Le cumul et la concentration des conditions d'adversité, comme les relations difficiles avec les élèves et leurs parents, les élèves ayant de grands besoins ou provenant de milieux défavorisés, la violence à l'école, la présence de collègues épuisés, etc., font en sorte que la mission est plus complexe qu'autrefois (Brossard, 2000 ; Théorêt, Garon, Hrimech, et Carpentier, 2006). Selon Loudon (1992), l'efficacité des pratiques professionnelles des enseignants passe par la compréhension des expériences personnelles et scolaires, de l'origine sociale et du contexte culturel dans lequel les élèves se trouvent ; Liakopoulou (2012) ajoute la capacité des enseignants à analyser leur enseignement et à y réfléchir. Pour leur part, Cardin *et al.*, (2012) concluent que, même si les enseignants du secondaire apprécient « les idées pédagogiques promues par la réforme » (p. 15), ils sont assez prudents quant à leur mise en pratique.

Enfin, mentionnons le passage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences disciplinaires et transversales, ce qui devrait renverser les rôles de l'enseignant comme de

l'élève : l'élève devient le personnage principal qui, soutenu par son enseignant, construit ses compétences (Carbonneau et Legendre, 2002 ; Caron, 2000). En promouvant des « relations dynamiques, socialement et historiquement situées » (Rey, 2012, p. 93) avec ses élèves, l'enseignant assume le rôle de guide d'un processus actif d'apprentissage et ses pratiques sont censées intégrer « des actions, des interactions et des transactions en situation » (Altet, 2002, p.85).

1.1.2. Les pratiques enseignantes

« L'exercice professionnel envisage l'ensemble des catégories de pratiques en interrelations, en distinguant principalement les pratiques individuelles de l'enseignant dans sa classe et les pratiques collectives des enseignants dans l'école » (Marcel, 2005, p. 590). Dans cette perspective, les pratiques des enseignants ont une dimension individuelle (la construction de l'expérience personnelle : valoriser les compétences acquises pour structurer la façon d'enseigner et de différencier la pédagogie, travailler avec des partenaires) et une autre collective, appelée aussi la « socialisation professionnelle » : les enseignants se soutiennent réciproquement et partagent leurs expériences. Chacune des deux interfaces est associée à un domaine d'expertise (Marcel, 2005). Celui-ci se rapporte aux niveaux supérieurs de la prestation professionnelle, caractérisée par l'efficacité, l'automatisme, l'habileté, la fluidité et l'expertise des enseignants. En caractérisant l'expertise comme un processus plutôt qu'un état, Tsui (2009) affirme :

[...] expertise does not just reside in the individual, but also in the interaction between the individual and the context in which they operate. The context involves the current state of knowledge in the relevant domain and the instantiation of that knowledge in society by the institutions, the practices and the individuals (p. 424).

Les différences que Tsui (2009) a identifiées entre les enseignants “experts” et “non-experts” visent trois dimensions reliées à leurs pratiques professionnelles : leur capacité à intégrer les aspects théoriques dans la pratique, l'adaptation de la pratique au contexte du travail et leur capacité à s'engager dans des réflexions et des délibérations conscientes (Tsui, 2009).

1.1.3. Les pratiques enseignantes réfléchies

La profession enseignante repose sur des savoirs (disciplinaires, didactiques et pédagogiques) et exige des activités individuelles et en équipe ainsi que des réflexions (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2004). Déclenchée par des expériences concrètes, la réflexion des enseignants porte sur la transformation de la pratique

professionnelle, afin de mieux l'ajuster aux données fournies par les expériences vécues (Boutet, 2004). Le ministère de l'Éducation du Québec a exigé, dès 2001, et continue à requérir de chaque enseignant de « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et [de] réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (*Compétence 11, p.157*). On s'attend à ce qu'à la fin de leur formation initiale, les finissants d'un baccalauréat en sciences de l'éducation soient en mesure de mener une analyse réflexive rigoureuse et complexe sur les aspects de leur pratique, en d'autres termes, d'adopter une posture d'enseignante ou d'enseignant réflexif.

On veut que les enseignants soient capables de valoriser leurs compétences pour délibérer sur leurs pratiques professionnelles en réfléchissant à leurs activités. À la différence des enseignants artisans qui se concentrent surtout sur « les exigences du travail sans nécessairement en chercher les bases conceptuelles » (Boutet, 2004, p.10 ; Drake et McBride, 2000 ; Houpert, 2005), les enseignants réflexifs confrontent leurs savoirs professionnels aux réalités des élèves pour les régulariser et les améliorer (Borges, 2009), pour qu'ainsi leurs « pratiques deviennent productrices de savoirs à la fois utiles et conceptuellement fondés » (Boutet, 2004, p.10). Mais, peu importe dans laquelle des deux typologies ils s'inscrivent, les enseignants auront tendance à s'orienter vers leurs collègues et la direction de l'établissement pour d'obtenir de l'appui et construire leur bien-être au travail et dans les interactions professionnelles (Goyette, 2014). Un enseignant qui se sent dépassé ou impuissant face aux difficultés professionnelles rencontrées, et abandonné ou insatisfaisant de l'appui reçu pour les surmonter, pourrait vivre un sentiment de malaise professionnel (Jeffrey, 2011).

1.2. Les malaises des enseignants

En se questionnant sur le bien-être professionnel, on est forcé de constater que ce sont surtout les malaises des enseignants qui font l'objet de la recherche en éducation, bien que la recherche sur la question du bien-être au travail soit en accélération. Trois sources de ces malaises sont largement mentionnées dans la documentation spécialisée, soit les relations avec les élèves, les relations avec les collègues et la direction de l'école, et les relations enseignants-parents.

Une liste des sources de malaises vécus par les enseignants par rapport aux relations avec leurs élèves comprend nécessairement leurs problèmes sur le plan du langage ou des compétences sociales, leur manque d'engagement et leur absentéisme, qui entraîneraient

une diminution de leur efficacité scolaire (Brossard, 2000 ; **CSE**, 2004 ; Hart, 2010). Pour ce qui est de l'influence du milieu d'appartenance sur leur motivation scolaire, en conformité avec les résultats des recherches menées par Howse, Lange, Farran et Boyles (2003) et Weir et Milis (2001), celle-ci ne semble pas décisive chez tous les élèves. Il y a, dans les milieux défavorisés, des élèves qui, comme leurs collègues des milieux plus nantis, aiment l'école, sont fiers de leur travail scolaire et fournissent des raisons pertinentes pour expliquer leur manque de réussite. Ce sont plutôt les caractéristiques individuelles que les caractéristiques du milieu qui influencent le profil motivationnel des élèves (Vezeau *et al.*, 2010). Les tâches supplémentaires, associées à la présence des élèves aux besoins spéciaux dans les classes régulières, constituent d'autres sources fréquentes de malaises chez les enseignants (Abebe et Hailemariam, 2007 ; Brindhu et Sudheshkumar, 2006 ; Taylor, Zimmer et Womack, 2005).

Cependant, ce qui indispose surtout les enseignants et qui leur cause des malaises, c'est la violence scolaire vécue d'une façon directe et indirecte pendant les cours et les pauses, dans la salle de classe, dans les couloirs ou dans la cour d'école. Empruntant des formes différentes (indiscipline, incivilité, intimidation, harcèlement, etc.), les comportements agressifs des élèves, trop fréquents selon les recherches menées par plusieurs chercheurs, représentent de vrais défis pour les enseignants (Jeffrey, 2011 ; Coslin, 2009 ; Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009 ; Abebe et Hailemariam, 2007 ; Debarbieux, 2004, Galand, Philippot, Petit, Born et Buidin, 2004 ; Olweus, 1996).

De plus, le manque de collaboration professionnelle engendre un sentiment de solitude par rapport à la gestion des relations pédagogiques avec les élèves et un sentiment de non-appartenance à l'institution (Jeffrey, 2011 ; Jeffrey et Sun, 2006). Le manque de collaboration avec leurs collègues fait que les enseignants adoptent « des solutions individuelles *ad hoc*, en privilégiant le recours à leur propre expérience d'élèves, à l'intuition et à des 'recettes', plutôt qu'à élaborer des réponses collectives et durables en prenant appui sur des sources extérieures d'information et d'aide » (van Zanten, 2001, p. 15). De surcroît, le manque de soutien de la direction de l'école vient alimenter les sentiments d'incompétence professionnelle, de solitude et de non-appartenance au collectif, les états d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation (Brindhu et Sudheshkumar, 2006 ; Jeffrey et Sun, 2006). À la suite d'une recherche menée auprès de 342 enseignants québécois, Jeffrey (2011) constate que le manque de soutien de la part des collègues et de la direction de l'école génère un niveau de souffrance plus élevé qu'un comportement agressif des élèves. Il soutient que, dans un tel contexte, les enseignants se perçoivent comme isolés ou

abandonnés à leur propre sort par une communauté manquant de compréhension, de compassion et de reconnaissance. Faisant référence aux conséquences d'un tel vécu, ce chercheur affirme :

L'idéal de l'enseignant est alors mis à mal. Un enseignant souffrant se sent responsable de toutes les lacunes du système scolaire : l'échec scolaire, la violence entre élèves, l'indiscipline, le manque d'autorité, le décrochage. Un déficit d'idéal crée un manque de confiance en soi, et un sentiment d'incompétence professionnelle (Jeffrey 2011, p. 38).

Une autre source de malaises provient des relations interpersonnelles avec les parents. À la différence d'autres types de relations interpersonnelles dans la vie des individus, « le couple parent-enseignant se constitue par obligation, plutôt que par choix, autour de l'intérêt commun pour l'instruction de l'enfant » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 428). Selon Kalubi et Lesieux (2006), une partie des expériences infructueuses de communication entre parents et enseignants trouve son origine dans des malentendus, à propos desquels les parents et les enseignants se renvoient réciproquement la responsabilité, dans la crainte commune d'être perçus comme incompetents.

Même partielle, cette liste de malaises chez les enseignants entraîne des conséquences multiples : le désespoir et le désengagement, les troubles de sommeil et de la concentration, les accès de colère et d'hypovigilance, le cynisme par rapport au travail, à la famille, etc. (Jeffrey, 2011 ; Coslin, 2009 ; Brindhu et Sudheshkumar, 2006). On peut y reconnaître des symptômes spécifiques de stress et d'épuisement professionnel.

1.3. Le stress professionnel chez les enseignants et ses conséquences

En tant qu'état psychologique, le stress professionnel des enseignants est associé par Kyriacou (2001) aux émotions négatives, comme la colère, l'anxiété, la tension et la frustration vécues au cours de l'exercice du métier. Le terme « stress » réfère à la façon dont l'individu répond à une situation qu'il évalue comme difficile ; il se rapporte donc à un vécu subjectif (Leroux, 2010). En dépit de ce caractère subjectif, ses conséquences sont assez semblables chez les enseignants : maladies somatiques diverses, troubles émotionnels, *burnout*, absentéisme, baisse du rendement, etc. (Daniels, Bradley et Hays, 2007 ; Houlfort et Sauvé, 2010 ; Howard et Johnson, 2004 ; Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Powell et Cheshire, 2008).

1.3.1. Le stress professionnel chez les enseignants

Une liste même partielle des facteurs de stress et d'épuisement que les enseignants considèrent les plus dérangeants doit prendre en compte plusieurs dimensions : les facteurs personnels, y compris des caractéristiques émotionnelles et psychologiques influencées par le statut personnel (être une jeune femme, mariée, avoir des enfants, etc.) et professionnel, par exemple, enseigner les mathématiques ou les sciences, avoir un haut niveau de qualification, le nombre d'années en poste, etc. (Borman et Dowling, 2008)

Les relations avec les élèves, le manque d'intérêt et de motivation, ainsi que les comportements inappropriés des élèves constituent des sources réelles de stress (Coslin, 2009) et de souffrance (Jeffrey, 2011) chez les enseignants. Selon Galand *et al.* (2004), la fréquence des comportements violents des élèves contribuerait fortement au développement du sentiment d'insécurité à l'école ainsi qu'à la dépression psychologique chez les enseignants. En faisant référence aux conclusions issues d'une recherche qualitative menée auprès de 3600 enseignants de l'ordre secondaire, Cattonar (2005) considère cette partie du travail, qui consiste dans la gestion de la classe et des problèmes des élèves, comme le « sale boulot ». Selon les participants de cette recherche, le « vrai travail » consiste à donner des cours et à enseigner des savoirs aux élèves.

Enseigner dans une école urbaine défavorisée ou caractérisée par un faible niveau de collaboration de l'équipe-école (Borman et Dowling, 2008) et/ou avoir des relations difficiles avec les parents (McCann et Johannessen, 2004) sont également des facteurs associés au stress professionnel. À l'occasion d'une étude menée en 2004, McCann et Johannessen ont découvert que les enseignants susceptibles de décrochage invoquent la charge de travail déraisonnable ou ingérable, le manque de concordance entre les efforts déployés et les récompenses obtenues ainsi que l'absence de ressources et de perspectives d'avancement professionnel.

La précarité de l'emploi est une réalité qui touche nombre de domaines, et l'enseignement n'y échappe pas. Dans l'enseignement, la précarité de l'emploi concerne surtout les débutants, qui éprouvent autant de difficultés d'embauche (instabilité de la tâche, mobilité entre les écoles, embauche à la dernière minute pour des postes de remplacement, etc.) que de problèmes d'insertion professionnelle, à cause des tâches attribuées : des tâches parfois refusées par les titulaires de l'école, parfois étalées sur plusieurs niveaux ou comprenant plusieurs matières à la fois, souvent sans aucun lien avec la formation initiale, etc. (Gingras

et Mukamurera, 2008). Parmi les incidences de la précarité sur l'enseignant, on peut mentionner : l'incertitude, le découragement, le stress et l'épuisement. (Gingras et Mukamurera, 2008). À leur tour, Yong et Yue (2007) affirment que l'écart entre les attentes et la réalité vécue à l'école constitue une des raisons fréquentes de stress et d'épuisement professionnel chez les enseignants.

1.3.2. Le décrochage des enseignants

Parmi les conséquences du stress et de l'épuisement professionnel, nous faisons référence ici uniquement au décrochage enseignant, un phénomène trop fréquent, d'après la recherche de Boyd, Lankford, Loeb et Wyckoff (2005). Le décrochage enseignant, défini par Karsenti et Collin (2009) comme le « départ prématuré de la profession enseignante (moins de sept ans), qu'il soit volontaire ou non, voulu ou subi » (p. 3), est un phénomène qu'on rencontre dans les systèmes scolaires à travers le monde. En effet, il s'agit d'un problème qui touche les États-Unis et le Royaume-Uni, le Québec et le Canada, etc. (Karsenti et Collin, 2009).

S'appuyant sur une méta-analyse menée sur 34 recherches relatives à la médiation des facteurs de stress et d'épuisement professionnel sur le décrochage des enseignants, Borman et Dowling (2008) ont dressé une liste des causes les plus fréquentes du décrochage chez les enseignants aux États-Unis : elles sont liées à la tâche, à la personne, à l'environnement, au choix d'une retraite prématurée, au désir de passer plus de temps avec sa famille, à l'apparition d'un enfant, etc. D'après les chercheurs, les plus exposées au décrochage enseignant sont les enseignantes de race blanche, mariées, mères au moins d'un enfant, qui ont accumulé plusieurs années d'expérience dans une école située dans un milieu défavorisé, où l'on compte beaucoup d'élèves qui obtiennent des résultats scolaires modestes ou qui vivent dans la pauvreté. À leur tour, Karsenti et Collin (2009) regroupent les facteurs du décrochage enseignant en trois catégories : ceux reliés à la tâche (exigences de travail, contraintes au travail, etc.), à la personne enseignante (caractéristiques émotionnelles et psychologiques, caractéristiques sociodémographiques, etc.) et à l'environnement social, ces derniers incluant surtout les relations sociales avec d'autres acteurs du milieu.

Le décrochage enseignant est un phénomène coûteux, autant en termes financiers (congrés de maladies, remplacements ou suppléances, etc. (Borman et Dowling, 2008), de qualité du processus éducatif (une rotation fréquente du personnel enseignant qui nuit à la cohésion

de l'équipe-école (Karsenti et Collin, 2009) que de bien-être des employés (Côté et Morgan, 2002).

De l'autre côté, après une recherche qualitative auprès de 20 enseignants québécois du primaire et du secondaire, Lebel et Goyette (2010) mettent en évidence l'influence des compétences émotionnelles sur la persévérance dans le métier. Les chercheuses affirment que la confiance en soi est un sentiment décisif dans ce sens. D'autres facteurs qui auraient un impact positif sur persévérance dans l'enseignement sont la reconnaissance de leurs pratiques par les élèves, les collègues, la direction, le plaisir de travailler avec les élèves, etc.

1.4. Le bien-être professionnel

Associé par Diener, Suh, Lucas et Smith (1999) à la santé émotionnelle, physique et psychologique, le bien-être s'avère à la fois un indicateur de l'engagement et une forme d'autorégulation positive de l'individu par rapport à son environnement (Goyette, 2014; Yildirim, 2015), avec des conséquences sur la qualité de la vie, en général, et les pratiques professionnelles.

Le concept de « qualité de la vie » englobe les deux dimensions essentielles de l'existence humaine (Lane, 2000, *in* Vitterso, 2004) : une dimension objective, provenant de la perception positive du respect des standards sociaux (la liberté, la justice, les soins médicaux, le logement, etc.) et une autre subjective. Cette dernière dimension, appelée aussi « bien-être subjectif », est le résultat d'une perception de satisfaction cognitive et émotionnelle par rapport à une expérience personnelle (Vitterso, 2004). Parmi toutes les expériences d'un enseignant, nous nous attarderons à celles issues des pratiques professionnelles réfléchies et au vécu de bien-être associé à ces expériences ou à ces pratiques.

1.4.1. Le bien-être professionnel chez les enseignants

Défini par Van Horn, Taris, Schaufeli et Schreurs (2004) comme la résultante de l'évaluation positive de plusieurs aspects et dimensions liés à l'exercice d'une profession (aspects motivationnels, comportementaux, cognitifs et psychosomatiques), le bien-être professionnel s'avère un processus complexe « qui se construit et s'effrite dans les situations ordinaires et les solutions mises en place dans la vie quotidienne » [reliée à une communauté d'appartenance] » (Launis et Koli, 2004, p.15).

En tant que processus, le développement du bien-être professionnel chez les enseignants est influencé par leurs caractéristiques individuelles (motivation, autorégulation, engagement, résilience, connaissances professionnelles et attitudes personnelles) et par les caractéristiques et les ressources institutionnelles (comportements et attitudes des élèves, exigences de la direction de l'école et des parents, collaborations avec les collègues, etc.). En outre, il est conditionné par les interactions entre le stress, l'épuisement, surtout émotionnel, et la satisfaction professionnelle, et il se renforce par des pratiques professionnelles qui favorisent le processus d'apprentissage chez les élèves (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke et Baumert, 2008a).

Le bien-être au travail d'un enseignant peut être miné par des facteurs psychosociaux liés à l'exercice et au milieu de travail, aux capacités individuelles, à l'attitude envers le travail, à la personnalité et à l'état de santé (Launis et Koli, 2004). En termes concrets, ces facteurs peuvent se traduire par :

[...] une bureaucratie excessive, un manque de soutien et de feed-back, l'excédent de travail et les pressions liées au temps, la quantité importante du travail administratif, un manque d'appréciation professionnelle, des élèves difficiles ou qui dérangent par leur comportement, des lacunes dans les compétences professionnelles de l'enseignant, des conflits de rôles ou la personnalité de l'enseignant (Launis et Koli, 2004, p. 1).

Conçus à partir des contextes reliés à l'exercice d'une profession, les concepts de bien-être au travail, bien-être professionnel et bien-être occupationnel sont interprétés dans cette étude comme des concepts similaires. Pour ce qui est de bien-être pédagogique, une forme de bien-être au travail, il se présente comme un processus dynamique, influencé par les interactions professionnelles, les attentes, les expériences de la salle de classe et les qualités des enseignants (Aelterman, Engels, Van Petegem et Verhaeghe, 2007 ; Yildirim, 2015). Malgré que les interactions avec les élèves se situent au cœur des pratiques enseignantes, les relations de travail avec leurs collègues peuvent favoriser ou nuire au bien-être pédagogique des enseignants, et cela même chez les enseignants satisfaits de leurs interactions avec leurs élèves (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009 ; Williams, Prestage et Bedward, 2001).

De la lecture de cette liste émerge une large panoplie de facteurs de stress et d'insatisfaction professionnelle ainsi que l'importance des habiletés d'autorégulation, comme la gestion des émotions négatives, pour faire face à ces facteurs. Une combinaison entre l'engagement professionnel, le sentiment d'efficacité associé aux résultats des élèves et l'habileté à gérer les émotions pourrait représenter un processus gagnant pour un niveau élevé de bien-être

occupationnel (évalué par un haut taux de satisfaction professionnelle et un faible niveau d'épuisement, surtout émotionnel) et des pratiques professionnelles efficaces (Soini, Pyhältö et Pietarinen, 2010 et Klusmann *et al.*, 2008a).

1.5. L'objectif général et la pertinence de la recherche

À cause de la rareté des études sur le développement du bien-être pédagogique et sur ses relations avec les pratiques professionnelles des enseignants, l'intérêt pour la recherche sur de telles relations nous semble pertinent. À partir de cet intérêt, la présente recherche se propose d'explorer les relations entre le bien-être pédagogique des enseignants du secondaire et leurs pratiques professionnelles réfléchies.

Du point de vue scientifique, en s'intéressant à des liens peu explorés dans la documentation spécialisée, la présente recherche contribue à l'avancement des connaissances relatives aux relations entre le bien-être occupationnel et les pratiques des enseignants du secondaire. En se penchant sur le processus de réflexion sur certaines dimensions du bien-être pédagogique (engagement, satisfaction et autoefficacité) associé à la pratique pédagogique, notre recherche vise à mettre en évidence des voies de développement du bien-être des enseignants et d'amélioration des pratiques professionnelles, au bénéfice des élèves.

Bien que d'autres recherches doivent être réalisées dans cette direction, cette étude apportera sa contribution à la compréhension des relations entre les pratiques réfléchies et le bien-être pédagogique, en explorant la documentation spécialisée sur le sujet et des données provenant d'entrevues avec des enseignants québécois qui travaillent dans des écoles secondaires. Le cadre conceptuel nous permettra de corroborer l'analyse des relations déjà mentionnées.

2. CADRE CONCEPTUEL

Nous avons expliqué, à la fin du premier chapitre, les bénéfices d'explorer les relations entre les pratiques réfléchies et le bien-être pédagogique des enseignants, les deux concepts clés de cette recherche. En accord avec l'objectif général de la recherche, dans notre cadre conceptuel, nous nous pencherons successivement sur les deux concepts clés et sur les interactions entre eux. Pour assurer l'explication des interactions entre ces concepts, nous emprunterons l'approche sociocognitive, qui est celle qui rend le mieux compte de leur intégration.

2.1. Les pratiques réfléchies des enseignants

On constate que dans la documentation spécialisée, les termes réflexion, réflexivité, résolution de problèmes, métacognition, pensée réflexive, pratique réflexive et pratique réfléchie sont souvent traités comme des concepts semblables (Bengtsson, 1995; Fendler, 2003). On doit cependant remarquer qu'il y a des chercheurs dont les options sont plus nuancées : tant Warin, Maddock, Pell et Hargreaves (2006) que Charlier et Donnay (*in* Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001) suggèrent qu'il y a une distinction entre « réflexion » (processus cognitif en rapport avec une situation particulière) et « réflexivité », qui porte à la fois sur la réflexion, associée à une situation donnée, et sur la réflexion que le sujet mène sur sa propre réflexion. Pour sa part, Beauchamp (2006) constate, à la suite d'une synthèse des recherches sur les réflexions en enseignement, que le terme « réflexion » est plus répandu dans le domaine des sciences de l'éducation et que le terme « réflexivité » est préféré dans d'autres champs des sciences sociales. Collin (2010a) affirme que les termes « pratique réflexive », « réflexion » et « réflexivité » sont rarement distingués de façon consensuelle dans la documentation spécialisée et propose de les considérer comme des synonymes.

En nous appuyant sur les textes de Beauchamp (2006) et Collin (2010a), nous analysons, dans la présente recherche, les termes « réflexion », « pensée réflexive » et « réflexivité », d'une part, et les termes « pratiques réflexives » et « pratiques réfléchies », d'autre part, comme des termes synonymes.

2.1.1. Le concept de « réflexion »

Afin de documenter le concept de « réflexion », nous procéderons en deux étapes : d'abord, nous ferons un bref inventaire des définitions du concept et des contributions de certains chercheurs à son éclaircissement, afin que, dans une deuxième étape, la réflexion soit analysée en tant que processus et compétence professionnelle. Nous finirons la section en présentant la définition que nous aurons choisie pour le concept.

2.1.1.1. Un bref inventaire des définitions du concept

La première définition choisie appartient à Ross (1989, p.22). D'après lui, la réflexion est une façon de penser les questions de l'éducation qui implique la capacité de faire des choix rationnels et d'assumer la responsabilité de ceux-ci. Bigge et Shermis (1992) parlent de « l'apprentissage réflexif », qui consiste en l'identification et la résolution du problème, l'identification étant suivie par des procédés déductifs de construction, d'élaboration et de mise en pratique des hypothèses.

Pour Lasley (1992, p. 24), la réflexion fait référence à la capacité d'un enseignant de penser sa pratique en classe de façon créative, imaginative et parfois autocritique, tandis que pour Norton (1994, p. 139), la réflexion représente une pensée structurée sur les raisons, les méthodes, les outils et leurs conséquences sur la pratique éducative, ce qui permet aux praticiens d'examiner les conditions et les attitudes qui entravent ou améliorent le rendement des élèves. Korthagen et Wubbels (1995, p. 55) définissent la réflexion sur la pratique comme un « processus mental de structuration ou de restructuration d'une expérience, d'un problème ou d'un savoir existant ou d'une intuition » (traduction libre).

Pour Hensler et Desjardins (2006, p.12), la réflexion représente « une démarche de la pensée centrée sur l'analyse d'une situation éducative problématique qui touche à la mission de l'enseignant en tant que professionnel actuel ou en devenir ». Ainsi définie, la réflexion réfère à un processus (démarche de la pensée) lié à la pratique professionnelle des enseignants, une pratique responsable (la mission des enseignants diplômés et en formation), en laissant de la place à l'apprentissage, au changement et au développement personnel et professionnel, à la construction, à la structuration et à la restructuration des pratiques.

Watts et Lawson (2009) considèrent les réflexions sur les pratiques comme des activités d'apprentissage avec des composantes individuelles et sociales par lesquelles les praticiens

construisent et reconstruisent des hypothèses implicites qui sous-tendent leurs propres actions.

Quant à Bruno, Galuppo et Gilardi (2011), ils associent la pratique réfléchie à une représentation qui comprend des dimensions cognitives, affectives et volitives ; une représentation qui regroupe les compétences sociales et de communication, et le processus de construction des connaissances. C'est également une représentation qui se construit à partir des différences entre les individus et leurs comportements, et de la volonté de comprendre ces différences et de s'engager dans des changements personnels et envers autrui.

Le constat le plus évident de cette recension est que les chercheurs n'ont pas une vision unique de la définition du concept ; en fait, l'inventaire met en évidence deux approches de la réflexion : cinq des définitions mentionnées caractérisent la réflexion en tant que pensée accompagnée ou non d'épithètes (créative, imaginative, autocritique, structurée), orientée vers la prise de position (faire des choix) et vers la compréhension. Dans les définitions de Bigge et Shermis (1992), de Korthagen et Wubbels (1995) et de Watts et Lawson (2009), la réflexion est conçue en tant que processus : un processus de construction, de structuration ou de restructuration des hypothèses liées aux changements. En outre, les définitions mentionnées relèvent deux manières de concevoir le concept « réflexion » : une manière rationaliste (pensée structurée et orientée) et une manière pragmatique (processus orienté vers des changements des pratiques).

La diversité des termes (pensée, processus, démarche, apprentissage) rencontrés dans les définitions mentionnées peut être interprétée à la fois comme le résultat d'une certaine confusion quant au concept de réflexion (Fendler, 2003 ; Leroux, 2010) ou comme le résultat de tentatives de la part des chercheurs de caractériser, par l'intermédiaire d'une définition, un concept complexe, et cela par rapport à une pratique professionnelle riche en contenu et en responsabilités.

En ce qui nous concerne, nous sommes encline, comme Bruno *et al.* (2011) et Watts et Lawson (2009), à envisager la réflexion sur des pratiques enseignantes en tant que représentation des compétences et des stratégies disponibles et à mobiliser afin de concevoir des interactions pédagogiques spécifiques à la profession et de générer de nouveaux apprentissages.

2.1.1.2. La réflexion en tant que processus

À partir des articles sur la réflexion dans la documentation spécialisée sur le sujet, Beauchamp (2006) et Leroux (2010) caractérisent le processus de réflexion par l'intermédiaire de six catégories dominantes. Une synthèse des catégories et des activités que nous associons au processus de réflexion se trouve dans le tableau suivant :

	Catégorie	Activités spécifiques
1	Examiner	Rétroaction sur la pertinence des actions, afin d'identifier des ajustements pour des actions ultérieures. (Lafortune, 2007)
2	Penser et comprendre	La réflexion réfère aux expériences et aux aspects de la pratique, tels le contexte, aussi bien qu'aux croyances et aux valeurs. (Beauchamp, 2006)
3	Résoudre des problèmes	Réflexion centrée sur le problème, des solutions convenables et le respect des valeurs personnelles. (Beauchamp, 2006)
4	Analyser	« Un processus qui apporte une sorte de regard critique sur les activités de réflexion ». (Beauchamp, 2006, p. 74 ; traduction libre)
5	Évaluer	La réflexion représente un processus centré sur la qualité de l'information en tant que ressource de l'activité professionnelle. (Beauchamp, 2006)
6	Construire, développer et transformer	Processus mental impliquant la structuration et la restructuration d'une expérience, d'un problème, des connaissances, etc. (Beauchamp, 2006 ; Korthagen et Wubbels, 1995)

Tableau 1 : Des catégories et des activités associées au processus de réflexion

La première catégorie, « examiner », représente une exploration (regarder en arrière, mettre en lumière, porter attention) des expériences, des pratiques et des conséquences déjà vécues, pour qu'elles puissent servir de base à d'autres démarches réfléchies. (Beauchamp, 2006).

La deuxième catégorie, « penser et comprendre », décrit la relation que le sujet établit entre sa pensée, ses actions et leurs conséquences sociales et éthiques, immédiates et à long-terme ; le sujet s'intéresse à « any belief or supposed form of knowledge » (Dewey, 1933, p. 9). L'affirmation de Van Manen (1991, *in* Beauchamp, 2006, p. 72) est éloquente en ce sens: « thoughtful reflection may constitute a kind of experience that gives significance to or perceives meaning in the experiences on which it reflects ».

La troisième catégorie vise la résolution des problèmes et renvoie à la réflexion comme façon d'agir : prendre des décisions, chercher une solution, faire preuve de discernement, etc. La prise des décisions est fondée sur des hypothèses qui sous-tendent les réflexions du praticien (Yost, Sentner et Forlenza-Bailey, 2000). La vérification des hypothèses se fait par des réflexions sur le contenu (la description du problème), le processus (la recherche des

stratégies ou des procédures) et sur les antécédents, en faisant référence aux valeurs personnelles et à l'importance que le sujet accorde à la situation problématique (Kreber et Cranton, 2000).

La catégorie « analyser » vise la prise de position critique par rapport aux activités de la réflexion, en s'appuyant sur des sentiments vécus et sur des connaissances acquises (Atkins et Murphy, 1993). Pour ce faire, la personne examine le sujet et prend un recul critique par rapport à l'information, à la pratique, aux connaissances et aux croyances (Beauchamp, 2006).

La catégorie suivante est centrée sur l'étape de l'évaluation partielle ou totale d'une intervention à l'aide d'interrogations, de questionnements, d'auto-évaluations, etc. Pour que l'évaluation atteigne un certain degré d'objectivité, le sujet doit prendre de la distance par rapport à ces démarches. Les objets de réflexion, dans ce cas, sont des aspects différents de la pratique et de l'individu, de l'information et des croyances ou des hypothèses (Beauchamp, 2006).

La dernière catégorie (la construction, le développement et la transformation) suggère un processus qui se trouve à l'origine des changements et des renouvellements, soit au niveau des pratiques, soit au niveau des connaissances : le fait que le praticien formule des hypothèses et instaure de nouvelles manières de réagir améliore ses compétences et ses connaissances de lui-même (Pollard et Tann, 1993 ; Osterman et Kottkamp, 1993). À ce niveau, le changement réfère à la « transformation » du praticien, à la suite de ses réflexions sur les expériences vécues (McAlpine et Weston, 2000), la réflexion étant un « véhicule » de la transformation (Rodgers, 2002).

2.1.1.3. La réflexion : une compétence professionnelle

La notion de compétence « conjugue transparence et opérationnalité » (Piot, 2008, p. 98) : une compétence ne se déclare pas et ne s'associe pas automatiquement à un diplôme. Elle consiste en un savoir-agir fonctionnel, finalisé, contextualisé et opérationnel d'une personne individuelle (Piot, 2008). Le métier enseignant suppose :

[...] des compétences qui combinent et actualisent des savoirs hétérogènes quant à leur nature et leur genèse : les savoirs pratiques, issus de l'expérience de la classe, des savoirs académiques plus ou moins fonctionnels, destinés à alimenter la dimension réflexive du travail enseignant ainsi que des valeurs, croyances et des théories fonctionnelles, induites ou construites par la trajectoire de l'enseignant sur le plan privé et le plan professionnel (Piot, 2008, p. 108).

En faisant référence à la pratique professionnelle des enseignants, Perrenoud (2001) affirme qu'un « professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant » (p.12), ce qui suggère une dimension réflexive à la pratique professionnelle. Le chercheur caractérise cette dimension comme une composante située au cœur de toutes les autres compétences professionnelles, fondamentale pour leur fonctionnement et leur développement, alors que l'OCDE (2005) attribue à la pratique réflexive les mêmes attributs. À son tour, Legault (2004) affirme que l'habileté à réfléchir afin de tirer profit des expériences joue un rôle essentiel dans le développement d'autres compétences professionnelles. Pour sa part, Collin (2010a) l'associe à une compétence de « second niveau » « qui agirait comme un levier de développement des autres compétences professionnelles » (p.39).

Le développement de l'habileté à réfléchir devrait constituer une priorité dans la formation des enseignants et il devrait commencer pendant la formation initiale, en tant que moyen liant l'acquisition et la mise en œuvre des compétences professionnelles (Hensler et Desjardins, 2006, p. 20). À leur tour, s'appuyant sur l'analyse des données issues d'une recherche qualitative menée auprès de vingt-six étudiants en sciences de l'éducation, Watts et Lawson (2009) affirment que les démarches de réflexion interactionnelle, par l'intermédiaire des forums de discussion, combinées à des activités de méta-analyse, favoriseraient l'évolution de la qualité de la réflexion : la réflexion égocentrique et descriptive, la plus fréquente au début de l'étude, se transforme en un processus analytique et critique, orienté vers l'amélioration des pratiques.

Au Québec, la pratique réflexive est ancrée dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants. Ainsi, dès 2001, le ministère de l'Éducation du Québec affirmait la nécessité de former des enseignants capables de formuler des réflexions sur leurs pratiques professionnelles. Pour leur part, Collin et Karsenti (2011) conçoivent la réflexion comme une composante de la compétence onze, dont le développement commence pendant les études universitaires et les interactions en ligne représentent un des moyens de la développer. Dans la perspective des interactions en ligne, la réflexion serait un processus circulaire dont le déroulement commencerait avec les étapes de pratique de stage et continuerait avec un retour réflexif en collaboration, suivi d'un réinvestissement en autonomie. À la fin d'une recherche menée auprès de 39 enseignants stagiaires, les chercheurs affirment qu'il s'agirait d'un cycle, et que son efficacité serait influencée par l'alternance de moments de réflexion individuelle (niveau intra-personnel) et collective (niveau inter-personnel), et que les deux formes d'interaction se renforceraient réciproquement au bénéfice de la pratique réflexive.

Quant à la pratique réfléchie chez les enseignants en exercice, Butler (2005) affirme qu'il ne suffit pas d'enrichir les connaissances théoriques des enseignants, les activités du développement continu doivent également fournir des occasions de réflexion sur la pratique professionnelle. L'affirmation de la chercheuse s'appuie sur les résultats d'une recherche collaborative qu'elle a menée auprès de 59 enseignants du secondaire ; ils ont participé au moins à un des deux projets de développement professionnel mis en place dans une grande communauté d'une banlieue de l'ouest du Canada. Afin « d'examiner le processus d'apprentissage des enseignants lorsqu'ils contextualisent les principes théoriques dans leur pratique » (p. 64), la chercheuse a utilisé des instruments de collecte des données diversifiés : notes de terrain relatives aux pratiques des enseignants dans les classes, formulaires de réflexion, copies du matériel pédagogique utilisé par les enseignants pendant les cours, transcriptions des entretiens avec les enseignants, et des procès-verbaux des rencontres. L'analyse qualitative des données a mis en évidence l'efficacité des activités qui favorisaient, à partir des cadres théoriques, la réflexion sur la pratique enseignante.

En somme, faire des choix rationnels, concevoir des stratégies créatives, des méthodes et des outils pédagogiques et évaluer d'une façon responsable leur impact sur les élèves représentent des exemples d'actions qui supposent, de la part de l'enseignant, une attitude active, des raisonnements soutenus par des connaissances et des expériences professionnelles ; brièvement, ils représentent des exemples de l'exercice de la réflexion chez les enseignants pendant leurs pratiques professionnelles (Legault, 2004 ; Collier, 1999). Dans cette perspective, la réflexion s'avère un concept complexe : elle peut se manifester comme un processus et une compétence qui exigent la compréhension et l'analyse critique des pratiques, la prise en considération des conséquences cognitives, affectives et éthiques des actions, et elle suppose des changements personnels et professionnels.

2.1.1.4. Une définition de la réflexion pour notre étude

À partir de ces constats, pour définir les réflexions sur les pratiques enseignantes, nous faisons appel à la définition formulée par Boud, Keogh et Walker (1985, p. 19, traduction libre), qui les conçoivent comme des activités intellectuelles et affectives dans lesquelles les individus s'engagent afin d'explorer leurs expériences, en vue d'atteindre une nouvelle compréhension et une meilleure adaptation.

La dimension cognitive de la définition renvoie à une évaluation menée dans le but d'une nouvelle compréhension de l'ensemble des expériences personnelles, y compris celles vécues au travail (Herrington, Herrington, Oliver et Omari, 2000). Quant à eux, Lunenberg et

Korthagen (2009) ajoutent que toute expérience représente un gain par rapport au fonctionnement dans le monde réel : chaque expérience englobe à la fois les caractéristiques de l'environnement et la réalité propre du praticien, décrite à partir des savoir-faire, des croyances et de l'identité professionnelle de l'enseignant. Pour leur part, Korthagen (2009) et Korthagen et Vasalos (2005) soutiennent que la façon de se rapporter aux expériences antérieures oriente les réflexions des enseignants vers des pistes d'intervention et des stratégies d'amélioration cohérentes avec les caractéristiques du milieu et les qualités essentielles des professionnels.

La dimension affective de la pratique enseignante ressort, entre autres, des interactions entre certains aspects et certains niveaux de réflexion des enseignants. Par exemple, les tensions entre les idéaux (donc les niveaux de l'identité et de la mission) et toutes sortes de difficultés liées à l'environnement de travail seraient associées aux sentiments de frustration, d'incompétence et de vulnérabilité (Korthagen, 2009). Dans le cas des pratiques professionnelles, l'impact de ces sentiments devient plus évident au cours des expériences professionnelles menaçantes ou étranges par rapport aux attentes (Mezirow, 1990).

2.1.2. Des approches relatives à la pratique réfléchie

De la liste des auteurs qui ont fait avancer les connaissances sur la pensée et la pratique réfléchie au fil des années, nous rappelons les contributions de Dewey, Schön, Van Manen, et enfin, Jay et Johnson. Notre choix est soutenu par des textes qui mettent en lumière comment les idées de ces auteurs ont influencé et influencent encore les recherches et les pratiques réfléchies des enseignants (Atkins et Murphy, 1993 ; Beauchamp, 2006 ; Bengtsson, 1995 ; Collin, 2010a ; Legault, 2004 ; Leroux, 2010).

2.1.2.1. La contribution de Dewey

Dewey, philosophe américain spécialisé en psychologie et en pédagogie, est considéré par plusieurs chercheurs (Pedro, 2005 ; Pultorak, 1993 ; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, Geijssel, 2011) comme le précurseur de la conceptualisation de la pensée réfléchie.

Préoccupé de comprendre le fonctionnement de la pensée humaine, Dewey (1933) la divise en quatre types qui se chevauchent : (a) la pensée au hasard, involontaire et non-structurée ; (b) la pensée imaginative, une démarche déconnectée du réel qui dépasse l'observation directe ; (c) les préjugés, issus de la tradition, de l'instruction ou de l'imitation ; ils peuvent être retrouvés à l'origine des croyances personnelles ; (d) la pensée réfléchie, qui est le

résultat d'un examen minutieux, fait à la lumière des connaissances, des hypothèses de départ et des conclusions auxquelles elles aboutissent.

La définition que Dewey (1933) attribue à la pensée réfléchie (« active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusion to which it tends », p. 9), se retrouve dans plusieurs des recherches que nous avons consultées : Leroux (2010, p. 82), Beauchamp (2006, p. 34), Jay et Johnson (2002, p.74), etc. Ainsi définie, la pensée réflexive représente une manière de penser les choses pour trouver leur sens qui, à son tour, oriente l'attitude par rapport à l'objet de la réflexion (Rodgers, 2002). Elle consiste en une prise en considération active (elle suppose un sujet engagé), persistante (il s'agit d'une validation cyclique : pensée-action) et attentionnée (caractéristique issue des attitudes d'ouverture et de responsabilité) des croyances et des connaissances personnelles. Chez Dewey, la pensée réflexive, logique et séquentielle (Legault, 2004), dépasse la phase de « prise de conscience », elle oriente des attitudes et des interventions ; elle n'est pas un objectif en soi, elle est l'outil qui mène à « une restructuration de la compréhension de la situation initiale (reconceptualisation), débouchant ou non sur une action différente » (Chaubet, 2010, p. 63).

Même si Dewey reconnaît l'importance de l'expérience pour la pratique professionnelle, il ne la considère pas comme suffisamment éducative en elle-même ; c'est seulement par l'intermédiaire de la réflexion, à travers une certaine reconstruction ou réorganisation que cette expérience prend tout son sens (Rodgers 2002). D'ailleurs, il établit une distinction nette entre la pratique de routine et la pratique réfléchie : la première est guidée par des recettes et des règlements établis au sein de la communauté scolaire en tant que normes standards ; la deuxième, ouverte aux nouvelles perspectives et alternatives, repose sur « l'examen attentif de toute croyance ou pratique à la lumière des raisons qui les soutiennent et leurs conséquences » (Zeichner et Liston, 1996, p. 9). Un programme destiné à préparer les futurs maîtres du primaire à l'enseignement réflexif, mis en pratique par Zeichner et Liston (1987), a montré que les réflexions sur la pratique professionnelle résultent d'une sorte d'équilibre entre la théorie (la référence à l'autorité) et l'expérience pratique (Leroux, 2010 ; Zeichner et Liston, 1987). Pour sa part, Ross (1989) a mené une recherche qualitative auprès de 26 étudiants en sciences de l'éducation, dans le but d'identifier quels liens on peut établir entre la pensée réflexive et la pratique enseignante. Sa recherche a mis en évidence l'efficacité de l'écriture réflexive sur le développement de la réflexion critique : à la fin de l'étude, les étudiants deviennent capables de faire des choix rationnels quant à l'amélioration de leurs pratiques, ils assument la responsabilité des choix effectués et les conséquences de ceux-

ci. Les deux recherches montrent que la pensée réfléchie résulte d'un examen actif et persistant de plusieurs formes de connaissances (contenus disciplinaires et savoirs scientifiques) et de leur adaptation aux caractéristiques des élèves et au cadre institutionnel, culturel et politique dans lequel s'exerce la pratique enseignante (Zeichner et Liston, 1996).

En outre, la pensée réfléchie consiste en « un regard sur ce qui a été fait pour en extraire la signification et ainsi agir de manière intelligente lors d'expériences futures » (Zeichner, 1981, p. 10). Ce regard est associé par Dewey (1933) à trois attitudes essentielles : l'engagement (le désir de s'engager et d'améliorer ses pratiques), l'ouverture (écouter et prendre en considération d'autres options en acceptant le besoin et l'importance des changements) et la responsabilité (prendre en considération les effets d'une action réelle ou potentielle). Rodgers (2002) ajoute une quatrième attitude à celles proposées par Dewey : une certaine conscience de soi, sans tomber dans l'égoïsme.

En résumé, faire des choix rationnels, concevoir des stratégies créatives, des méthodes et des outils pédagogiques et évaluer d'une manière responsable leur impact sur les élèves sont des exemples d'actions qui supposent, de la part de l'enseignant, une attitude active, des raisonnements soutenus par des connaissances et des expériences professionnelles ; en bref, ils représentent des exemples de l'exercice de la pensée réflexive chez les enseignants. Le fait que Dewey ne semble pas dissocier réflexion et émotion, constitue l'une des critiques relatives à son approche réflexive. Il s'agit d'une approche essentiellement rationnelle, le rôle des émotions dans la réflexion restant en dehors des préoccupations du chercheur (Collin, 2010a ; Valli, 1997).

2.1.2.2. La contribution de Schön

Pour Schön, la réflexion des professionnels est liée au caractère imprévisible de la pratique (Fendler, 2003) ; elle est déclenchée par une situation problématique apparue au cours de la pratique qui, à la suite du processus de reconceptualisation, permettra l'identification du problème proprement dit (Schön, 1983). Il s'agit d'un processus cyclique :

Initiated by the perception of something troubling or promising, and it is determined by the production of changes one finds on the whole satisfactory or by the discovery of new features which give the situation new meaning and change the nature of questions to be explored (Schön, 1983, p. 151).

Le chercheur propose de regarder l'agir professionnel à partir de sa manifestation dans la pratique, plutôt que les savoirs qui le fondent. Très souvent, les praticiens doivent faire face à des problèmes singuliers « dont les solutions sont multiples et normatives, plutôt

qu'uniques et objectives » (Boutet, 2004, p. 5). Quant à la réflexion sur leurs pratiques professionnelles, les enseignants devraient faire preuve d'une expertise qui dépasse la rationalité technique : leur pensée réflexive devrait représenter un processus cognitif continu, un retour de la pensée sur elle-même, qui produit de nouveaux savoirs et savoir-faire à partir de la pratique (Buisse et Vanhulle, 2009 ; Schön, 1983). Pour y arriver, ils doivent mobiliser des savoirs tacites, issus de l'expérience et de l'action, fondés sur un dialogue avec le réel et sur la réflexion dans l'action et sur l'action (Schön, 1987). Ces savoirs deviennent des ressources pour la pratique enseignante et des sources de changement et d'apprentissage de nouvelles démarches de résolution des problèmes par des procédés déductifs d'élaboration et de mise en pratique des hypothèses (Bigge et Shermis, 1992 ; Boody, 2008 ; Calderhead, 1989).

Selon le modèle séquentiel que Schön (1983) propose, la réflexion peut avoir lieu « dans l'action » et « sur l'action ». Au cours de la réflexion « dans l'action », le praticien cherche le sens du problème, ce qui lui donne accès à une solution ou à des ajustements de l'action : il réalise une combinaison de réflexions et d'actions, il structure et « restructure » la situation problématique (Calderhead, 1989). C'est un processus composé de cinq étapes que Schön (1987) propose pour décrire une démarche issue de la réflexion « dans l'action » : (a) la mise en pratique de stratégies routinières et spontanées face à une situation-problème ; (b) la prise de conscience de l'impact des stratégies choisies ; (c) la réflexion dans l'action par rapport à l'impact identifié ; (d) la réflexion sur les changements à faire en prenant en considération le savoir accumulé ; (e) une expérimentation sur place pouvant générer un autre processus de réflexion, ce qui assure le caractère ouvert de la démarche (Schön, 1987 ; Collin, 2010a).

Ayant un caractère rétroactif et consistant dans l'analyse critique et distanciée d'une activité déjà terminée (Boody, 2008 ; Beauchamp, 2006), la réflexion sur l'action s'exerce de deux façons : (1) la révision mentale du déroulement de l'action, dans le but de retracer la réflexion dans l'action qui s'est opérée ; (2) « une conversation réflexive avec la situation », pour découvrir son sens à partir de l'ensemble des éléments qui auraient pu jouer un rôle : le contexte, le(s) sujet(s) et la situation d'enseignement-apprentissage. C'est ce deuxième type de réflexion sur l'action qui génère de nouvelles démarches d'exploration (par la mise à l'essai de diverses méthodes) ou des changements plus profonds, orientés vers d'autres fins précises ou vers plus d'efficacité (Leroux, 2010, p. 88 ; Boutet, 2004, p. 9).

Bruno *et al.*, (2011), quant à eux, associent la réflexion à une conversation que le sujet entreprend avec la situation, à travers un dialogue avec lui-même et avec les autres. L'efficacité de ces démarches exploratoires a été montrée dans une recherche menée auprès de 59 étudiants de deuxième cycle universitaire en psychologie du travail ou en psychologie organisationnelle. Au cours de la recherche, les étudiants ont dû planifier en équipe une unité didactique, la mettre en fonction et participer aux séances d'analyse de l'action et de la mise en relation des théories apprises et des pratiques observées dans le cadre du cours. Toutes les réflexions sur ces activités ont été enregistrées par les étudiants dans leurs journaux de réflexion et analysées par les chercheurs, dans la perspective des changements de langage, à la fin du cours. Le constat qui se dégage de l'analyse des journaux de réflexion des étudiants est la croissance de la fréquence des termes, qui renvoient à la réflexion (découvrir, clarifier, confirmer, expliquer, évaluation, concept, confiance, passion, gratitude, etc.), au détriment des termes plutôt descriptifs (connaissance, apprentissage, comportement, etc.) les plus utilisés au début de l'activité. Les chercheurs associent ces changements à une double réflexion : la première est liée aux activités proposées pendant le cours, et la deuxième, à l'occasion de l'écriture des journaux.

La théorie de Schön (1983) ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs, et nous avons sélectionné seulement deux critiques parmi plusieurs formulées à ce sujet. Une première critique importante montre que le travail enseignant engage non seulement une dimension cognitive, mais que la pratique des enseignants et la réflexion relative à cette pratique sont également influencées par les émotions et par les besoins personnels et les besoins des élèves (Deci et Ryan, 2000 ; Korthagen et Vasalos, 2009). Pour leur part, en menant une recherche qualitative, Van Veen, Slegers et Van de Ven (2005) ont mis en lumière le fait que les exigences au travail, surtout dans le cas de l'implantation d'une nouvelle réforme, peuvent générer des émotions difficiles (anxiété, colère, culpabilité et honte) et de la réflexion, quant à la pratique et à l'identité professionnelle, même chez des enseignants passionnés.

Une autre critique importante vient de Korthagen et Vasalos (2005, 2009), qui affirment que limiter la réflexion aux expériences antérieures et aux pratiques en cours et l'associer à une situation problématique constitue une limitation du processus de réflexion à une façon réactive de traiter la réalité et revient à la priver de créativité. Pour ces chercheurs, la réflexion relative à la pratique devrait commencer avant le début de la pratique et reposer sur les forces et les qualités du praticien ; l'efficacité de la réflexion passerait obligatoirement par la mise

en valeur de ses qualités essentielles et par son ancrage dans la réalité qui l'entoure, des aspects qui sont peu représentés dans la théorie de Schön (1983).

2.1.2.3. La contribution de Van Manen

Van Manen (1995) fait progresser les connaissances relatives au processus de réflexion par ses approches centrées sur le tact pédagogique, en tant que savoir contextualisé, et par la hiérarchisation des types de réflexion.

Selon Van Manen (1995), le tact pédagogique réfère à une manière d'agir, à une interaction humaine réfléchie, consciente, active et intentionnelle, dans un contexte social donné (traduction libre). Le chercheur caractérise le tact pédagogique comme un concept qui est déterminé par des composantes sociales, culturelles et éthiques, liées au style personnel d'intervention, particulièrement auprès des élèves. Il apparaîtrait comme un lien entre la théorie et la pratique, lorsqu'une relation technique directe n'est pas possible ; il « occupe la place que la théorie laisse vacante (Herbart, 1887 *in* Van Manen, 1995, p. 44 ; traduction libre). Un enseignant fait preuve de tact pédagogique quand il se préoccupe de ce qui se passe chez ses élèves : il veut comprendre les expériences qu'ils ont vécues et leur impact pédagogique, et il sait comment et quoi faire dans une situation particulière. Le chercheur ajoute que « often tact involves a holding back, a passing over something, which is nevertheless experienced as influence by the student to whom the tactful action is directed » (Van Manen, 1995, p. 44).

En se référant au caractère contingent de la pratique des enseignants, Van Manen identifie trois temps pour la réflexion et invoque trois types de réflexions : (1) rétrospective, relative aux expériences passées ; (2) d'anticipation, se rapportant aux expériences futures ; (3) immédiate, visant les expériences présentes. Il postule aussi qu'il y a trois niveaux de réflexion et que chacun a des retombées spécifiques sur la pratique des enseignants ; la réflexion est conçue d'une façon évolutive, une évolution qui commence avec la rationalité technique, pour en arriver à la réflexion critique.

Le niveau de la rationalité technique, le premier niveau, est réservé aux enseignants qui s'intéressent particulièrement aux aspects méthodologiques relatifs à l'efficacité de leurs pratiques professionnelles. À cette étape, l'enseignant s'appuie sur ses connaissances relatives aux théories de l'éducation et au curriculum pour atteindre les buts proposés (Van Manen, 1977). La rationalité du « meilleur choix » est évaluée conformément aux principes d'efficience et d'efficacité. Au cours de cette étape, l'attention du praticien est surtout dirigée

vers ses comportements et ses compétences (Valli, 1997). Collier (1999) désigne cette étape comme l'étape de réaction. En se référant à cette même étape de la réflexivité, Desjardins (2000) affirme qu'à partir de l'idée que les objectifs de l'activité ne sont jamais remis en question, on peut parler plutôt d'une contrainte à l'action enseignante que d'une réflexion, tandis que Fendler (2003) la considère comme un moment important dans l'évolution de la pratique réflexive.

Le deuxième niveau de réflexion, l'orientation pratique (ou le niveau contextuel) est spécifique aux enseignants qui s'intéressent à l'influence du contexte sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Ils analysent et clarifient leurs objectifs et leurs expériences personnelles et culturelles, en leur attribuant des significations et de la pertinence, dans le but de guider leurs interventions pratiques. On suppose alors que l'option pour une pratique est fondée sur la valorisation des expériences personnelles et culturelles de l'enseignant et sur l'interprétation qu'il attribue à ces expériences en termes de significations, de perceptions, d'hypothèses et de préjugés. L'enseignant se penche sur le curriculum, dans le but d'établir des conditions interpersonnelles et sociales nécessaires à l'apprentissage. Pour y parvenir, les enseignants élaborent des hypothèses, réfléchissent aux conséquences des stratégies mises en pratique et établissent des liens entre les connaissances théoriques et pratiques (Taggart et Wilson, 2005).

La réflexivité critique, ou le niveau dialectique, contribue à l'émancipation du praticien ; il soumet à une analyse critique des aspects politico-éthiques, des valeurs morales, sociales, de justice, d'égalité, etc. Le praticien réfléchit sur les finalités immédiates et de perspective de ses interventions, sur son degré d'autonomie, ce qui lui permet une meilleure compréhension de ses interactions avec l'environnement et ajoute de la congruence entre la théorie et la pratique (Legault, 2004, Van Manen, 1977).

Parmi les recherches qui appuient et qui s'appuient sur le modèle proposé par Van Manen (1977) pour évaluer le niveau de réflexion des participants, nous faisons référence à deux d'entre elles. La première, menée par Fernandez (1996), a montré l'impact positif des activités de réflexion de groupe et d'autoréflexion sur les pratiques professionnelles de vingt enseignants du primaire qui fréquentaient en même temps des cours universitaires de deuxième cycle en Sciences de l'éducation. La deuxième, celle de Power, Clarke et Hine (2002) a été menée auprès de treize étudiants australiens et leurs professeurs de stage d'enseignement (13) et a visé la préparation des étudiants à la pratique réfléchie. L'analyse des journaux de réflexion et de leur manière de se rapporter aux expériences

professionnelles rencontrées pendant un stage d'enseignement, effectuée à la lumière du modèle de Van Manen, a permis aux étudiants de prendre conscience des changements dans leur processus de réflexion.

Une critique importante de l'approche de Van Manen est formulée par Fendler (2003) qui met en garde contre l'opposition entre la réflexion technique et la réflexion critique ; la chercheuse évalue cette opposition comme fautive et l'associe au risque de dévalorisation de certaines pratiques professionnelles. Dans ce sens, Korthagen et Vasalos (2005) affirment que c'est l'équilibre et la cohérence entre les niveaux de réflexion qui caractérisent « un bon enseignant ».

2.1.2.4. La contribution de Jay et Johnson

Jay et Johnson (2002) élaborent un modèle de réflexion applicable dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Caractérisé comme « modèle thématique », il est structuré autour de trois types de réflexions : descriptive (l'identification du problème qui doit être résolu) ; comparative (la restructuration du problème à partir des perspectives contextuelles) ; critique (le praticien effectue un choix relatif à la résolution du problème). La philosophie des chercheurs concernant le rôle de la réflexion sur l'amélioration des pratiques professionnelles met l'accent sur la créativité et sur l'engagement au travail. De plus, ce modèle touche la dimension morale du processus de réflexion, par la prise en considération du contexte historique, sociopolitique et moral de l'apprentissage (Collin, 2010a; Zeichner et Liston, 1996).

En envisageant la réflexion en tant que processus, les modèles relatifs à la pratique réflexive proposés par Schön (1983) et Dewey (1933) font partie de la catégorie des modèles séquentiels centrés sur les étapes du processus (Collin, 2010a). Se détachant des connaissances théoriques, Schön (1983) met l'accent sur l'incertitude, l'intuition et le jugement de valeurs (Valli, 1997). Au contraire, le modèle de Dewey est construit autour de la rationalité et de la pensée scientifique (Fendler, 2003). Pour sa part, Van Manen conçoit la pratique réflexive des enseignants d'une manière évolutive, en passant des contraintes liées aux moyens et principes curriculaires à l'analyse critique des valeurs personnelles, éducatives et sociales (Leroux, 2010 ; Van Manen, 1977), tandis que Jay et Johnson s'intéressent particulièrement au contenu de la réflexion dans le contexte de la formation initiale des enseignants (Collin, 2010a).

À la fin de cette section, nous dressons un tableau-synthèse des conceptions, telle qu'elles ressortent de quatre modèles de réflexion analysés, et leurs inconvénients par rapport à notre intérêt de recherche :

Auteur(s)	Synthèse des conceptions	Inconvénients par rapport à notre intérêt de recherche
Dewey	Basé sur une pensée logique et séquentielle, orientée vers la compréhension et la restructuration d'une situation déroutante ou problématique et vers l'intention d'adapter l'intervention.	Comme Bruno <i>et al.</i> , (2011), nous associons des dimensions cognitives, affectives et volitives à la pratique réfléchie. En priorisant la dimension rationnelle de la pensée, Dewey chercheur laisse les émotions en dehors de ses préoccupations.
Schön	La réflexion des professionnels est liée au caractère imprévisible de la pratique ; elle est déclenchée par une situation problématique et peut également se manifester après la pratique dans le but de retracer la réflexion dans l'action qui s'y est opérée.	Notre recherche ne s'intéresse pas exclusivement aux réflexions sur les expériences problématiques ; les réflexions sur les expériences ordinaires sont également prises en compte.
Van Manen	La réflexion des enseignants sur leurs pratiques est conçue d'une manière évolutive : une évolution qui commence avec la rationalité technique, continue avec l'orientation pratique (le niveau contextuel) pour en arriver à la réflexion critique, appelée aussi le niveau dialectique.	Pour nous, comme pour Fendler (2003), la réflexion technique devrait être vue comme une étape importante des pratiques réfléchies des enseignants, pas seulement un point de départ.
Jay et Johnson	Un modèle qui s'attarde sur le rôle des réflexions sur l'amélioration des pratiques mettant l'accent sur la formation initiale des enseignants.	Notre recherche porte sur les pratiques réfléchies des enseignants d'expérience.

Tableau 2 : Synthèse des conceptions relatives à la réflexion des enseignants

2.1.2.5. Un modèle pour notre recherche

À la suite des conclusions de ce tableau-synthèse, nous nous attardons sur un modèle qui répond à notre vision sur les pratiques réfléchies. Le modèle qui nous apparaît le plus intégrateur a été conçu par Korthagen et Vasalos, en 2005 (figure 1) ; il s'agit d'un modèle centré sur des contenus disposés à six niveaux et liés par des relations mutuelles que les chercheurs ont appelé le modèle des niveaux de changement.

Une description de ce modèle mettra en relief comment les chercheurs expliquent la complexité du processus de réflexion et les relations entre les différents niveaux du modèle.

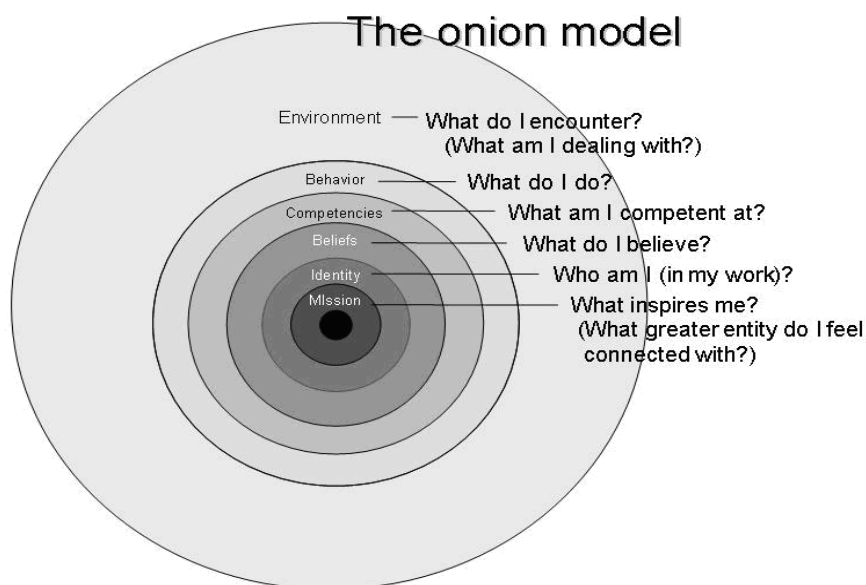


Figure 1 : Le modèle des niveaux de changement (Korthagen et Vasalos, 2005)

Le niveau extérieur, qui désigne l'environnement de travail (les élèves, les collègues, la direction, la tâche, etc.), est le niveau auquel se concentrent davantage les actions et les réflexions (les préoccupations) des enseignants débutants et de futurs enseignants en formation, qui mobilisent leurs compétences devant toutes sortes de problèmes survenus dans leur classe (Korthagen, 2004, p. 80 ; traduction libre). Le deuxième niveau du modèle vise les comportements, et le troisième traite des compétences des enseignants.

Le quatrième niveau du modèle fait référence aux croyances des enseignants ; issues à la fois des expériences personnelles et acquises au cours de la formation initiale et continue, les croyances des enseignants se structurent sous forme d'images cognitives, émotionnelles, comportementales, etc. (Korthagen, 2004).

La réflexion provenant des niveaux les plus profonds concerne l'identité et la mission professionnelle. C'est à ces niveaux que les enseignants se posent des questions sur le choix professionnel, sur la signification des événements liés à l'exercice de la profession et à la vie personnelle, sur leurs sources d'inspiration et sur l'appartenance au groupe (Korthagen et Vasalos, 2005). Sleegers et Kelchtermans (1999 in Korthagen, 2004, p. 84) envisagent l'identité professionnelle des enseignants comme un résultat dynamique issu des significations que les enseignants s'attribuent à eux-mêmes en tant que professionnels, et

cela à partir des caractéristiques de leur environnement de travail. Considérée de cette perspective, l'identité peut prendre la forme d'un ensemble de besoins, d'images, de sentiments, de valeurs, d'expériences, de tendances comportementales, etc. Chacune de ces composantes, comme tout l'ensemble qui compose l'identité professionnelle, influence et peut être influencée par les croyances, les compétences et les comportements des enseignants ainsi que par leur mission professionnelle (Korthagen et Vasalos, 2005).

Le fait que les compétences professionnelles reposent sur les niveaux plus profonds du modèle montre l'aspect holistique du développement professionnel des enseignants. Dans cette approche, le développement des compétences professionnelles est important, mais il doit être soutenu par les qualités essentielles, les valeurs et les croyances personnelles de l'enseignant comme la créativité, le courage, la bonté, l'équité, l'empathie, la compassion, l'amour et la flexibilité, mais aussi la spiritualité et la transcendance (Korthagen, 2004 ; Korthagen et Vasalos, 2009). Aborder la pratique professionnelle dans la perspective des qualités essentielles concorde avec ce que Fredrickson (2004) appelle « the broaden-and-build model and aims at the state of optimal functioning that we can refer to as flow ». (Korthagen et Vasalos, 2009, p. 7). Sur la liste des facteurs qui influencent le processus de réflexion, les chercheurs ajoutent l'engagement émotionnel et motivationnel à la tâche et à dépasser les obstacles externes temporels et internes qui peuvent inhiber certaines croyances, l'estime de soi, etc.

Les questions aident à comprendre le modèle et la vision des chercheurs relative à l'évolution du processus de réflexion : plus on avance vers la profondeur du modèle, plus le registre de la réflexion change. Orienté au début du processus vers l'identification du problème (« what am I dealing with »), l'enseignant arrive à se poser des questions sur ses qualités essentielles : il cherche des réponses aux questions liées à des valeurs personnelles (« Who I am in my work ? ») et d'appartenance, dans le but de comprendre sa mission.

Selon Korthagen et Vasalos, ce modèle est un outil pour capter le processus de réflexion dans toute sa profondeur chez les enseignants, afin que ceux-ci deviennent plus créatifs et engagés, et que leurs pratiques soient plus efficaces (2009, p. 6 ; traduction libre). Cette assertion met en évidence une partie de la complexité du modèle : un modèle construit à partir des liens mutuels entre la théorie et la pratique, entre le contexte de travail (milieu, obstacles externes) et les forces de l'enseignant (compétences, gestion des émotions, estime de soi, représentation de sa mission, etc.), et orienté vers l'efficacité des pratiques professionnelles. De plus, il représente non seulement le modèle le plus utilisé dans les

programmes de formation et le développement professionnel des enseignants hollandais, mais également un modèle utilisé dans plusieurs pays : Australie, Belgique, Canada, Allemagne, etc. (Korthagen et Vasalos, 2009).

Le choix du modèle des niveaux de changement proposé par Korthagen et Vasalos (2005) pour notre recherche repose sur deux arguments. Premièrement, il s'agit d'un modèle validé par de nombreuses recherches empiriques portant sur la pratique réfléchie des enseignants et par plus de dix ans de mise en pratique auprès des étudiants en sciences de l'éducation (Leroux, 2010). Deuxièmement, les auteurs conçoivent les pratiques réfléchies comme un processus complexe en relation directe avec les compétences professionnelles, les qualités essentielles, les valeurs de l'enseignant et le contexte de travail ; on y retrouve plusieurs des caractéristiques des pratiques réfléchies que nous avons mises en évidence au cours de la recension des écrits sur ce sujet (processus, compétence professionnelles, valeurs, contexte de travail) et qui se situent au cœur même de nos analyses ultérieures.

En résumé, à la fin de cette section, nous présentons les conclusions les plus saillantes qui se détachent de notre analyse sur les pratiques professionnelles réfléchies des enseignants.

Provenant d'un mouvement visant l'augmentation de la qualité de la profession enseignante, la réflexion est conçue comme une compétence qui semble susciter de grandes attentes pour le développement professionnel des enseignants et pour leurs pratiques auprès des élèves (Collin, 2010a ; Leroux, 2010 ; Hensler et Desjardins, 2006 ; Perrenoud, 2001). Envisagée en tant que processus séquentiel (Dewey, 1933 et Schön, 1983), hiérarchisé (Van Manen, 1977), thématique (Jay et Johnson, 2002) ou centré sur les contenus de plusieurs niveaux (Korthagen et Vasalos ; 2005), la pratique réfléchie est soutenue par des relations mutuelles entre les compétences, les qualités essentielles et la perception que l'enseignant se fait de son environnement, de son identité et de sa mission professionnelle (Korthagen et Vasalos, 2005). Conçu pour élucider les mécanismes des pratiques réfléchies chez les étudiants en sciences de l'éducation, le modèle de Korthagen et Vasalos (2005) structure le processus de réflexion par l'entremise de niveaux qui s'appuient réciproquement.

Le modèle fait référence à un praticien qui réfléchit en prenant en considération le contexte de travail et en s'appuyant sur ses compétences professionnelles, qu'il harmonise avec ses qualités essentielles. Les interactions entre les qualités essentielles et le monde extérieur de l'enseignant augmentent le niveau de sa motivation, de son enthousiasme et de son efficacité dans l'exercice de sa profession (Korthagen et Vasalos, 2009).

Les réponses aux questions que Korthagen et Vasalos (2005) ont rattachées à leur modèle portent sur certaines dimensions du bien-être pédagogique des enseignants, particulièrement sur l'autoefficacité, l'engagement et le sentiment de satisfaction. À partir de ce constat, nous privilégierons ce modèle pour notre recherche.

2.2. Le bien-être

Le sujet de cette section est le bien-être pédagogique des enseignants, le deuxième concept clé de notre recherche. La section commence par la présentation du concept de bien-être, continue avec l'analyse des dimensions que nous avons sélectionnées pour évaluer le bien-être pédagogique des enseignants, elle se poursuit par l'étude des relations mutuelles entre les dimensions du bien-être pédagogique et la pratique pédagogique réfléchie, et elle se termine par la présentation des objectifs spécifiques de cette recherche.

2.2.1. Le concept de bien-être

Les premières références relatives au bien-être datent de la Grèce antique ; appelé « eudemonia » et traduit par « bonheur » ou « bien-être », le terme était associé à un potentiel maximal que l'humain cherchait à réaliser pour atteindre le meilleur de lui-même (Kraut, 1979 ; Ryff et Singer, 2008).

Le concept a évolué au fil des années et, aujourd'hui, il revêt la signification d'un construit multidimensionnel. Plusieurs modèles relatifs à la structure du concept se sont succédés à travers le temps ; dans cette étude, nous avons sélectionné les modèles proposés par Ryff et Keyes (1995), Massé *et al.*, (1998), Van Horn *et al.*, (2004) ; Klusmann *et al.*, (2008a) et Soini *et al.*, (2010). Dans le but de mieux comprendre ce concept et ses dimensions, nous analyserons successivement le bien-être psychologique en tant que concept général, le bien-être occupationnel et, dans le cas de la profession enseignante, le bien-être pédagogique, pour présenter, à la fin de la section, notre position relative à ce concept.

2.2.1.1. Le concept de bien-être psychologique

Deux visions du concept se détachent dans la documentation spécialisée sur le sujet (Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie, 2011) : une vision déductive (le phénomène est décrit à partir d'un cadre théorique préétabli), dont l'un des produits est le modèle proposé par Ryff et Keyes (1995), et une deuxième vision, inductive (les généralisations et les théories tirent leurs racines des observations concrètes), qui a été élaborée par Massé *et al.*, (1998).

Le modèle du bien-être psychologique élaboré par Ryff et Keyes (1995) repose sur une étude quantitative menée auprès de 1108 sujets, âgés de 25 ans et plus. Sans détailler les différences entre les données se rapportant au genre et à l'âge des participants, on peut affirmer que les chercheurs ont élaboré un modèle du bien-être psychologique en six dimensions : (1) l'acceptation de soi : une évaluation générale positive de soi-même et de sa vie passée ; (2) le sentiment de maîtrise de son environnement : la perception positive que se fait l'individu de la gestion efficiente de son environnement et de ses relations avec le monde qui l'entoure ; (3) l'autonomie : la perception d'auto-détermination et d'un degré de liberté relative à ses pensées et à sa façon d'agir ; (4) les relations positives avec les autres ; fondées sur le respect réciproque et le souci de l'état de bien-être de chacun ; (5) la croissance personnelle : le développement continu des compétences personnelles et l'ouverture envers de nouvelles expériences ; (6) la raison d'être : une attitude généralement optimiste issue de la croyance au fait que la vie est le résultat de la signification que l'individu lui attribue. Le caractère déductif de l'approche de Ryff et Keyes (1995) résulte de la façon d'élaborer leur modèle : un modèle qui repose sur une échelle de mesures conçue par « l'intégration de différentes perspectives théoriques du fonctionnement positif de l'être humain, principalement la psychologie développementale, les théories de la croissance personnelle et la documentation en santé mentale » (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 29).

Contrairement aux approches déductives, qui s'appuient sur des cadres de référence prédéfinis, les approches inductives « permettent de passer des observations concrètes aux généralisations plus vastes et aux théories » (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 28). Le seul modèle de bien-être psychologique conçu selon une approche inductive a été élaboré par Massé *et al.*, (1998). Pour ce faire, les chercheurs ont réalisé une étude en deux étapes auprès de respectivement 195 et 400 québécois francophones de diverses origines ethniques. La première, une étude qualitative, a permis une recension des manifestations de la santé psychologique au moyen d'entretiens semi-dirigés. À l'occasion de la seconde étude, les chercheurs ont réalisé des analyses quantitatives, afin de dégager la structure dimensionnelle de ces manifestations (Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie, 2011 ; Massé *et al.*, 1998). Les six dimensions qui décrivent le concept de bien-être psychologique, selon le modèle proposé par Massé *et al.*, (1998) sont : (1) l'estime de soi : se sentir confiant, aimé, fier de soi, etc. ; (2) le bonheur : se sentir bien, profiter de la vie, etc. ; (3) le contrôle de soi et des événements : aborder d'une manière positive les obstacles, etc. ; (4) l'équilibre : stabilité émotionnelle, établir une harmonie entre la vie professionnelle et personnelle ; (5) l'engagement social : ouverture face à son entourage et aux activités de groupe ; (6) la

sociabilité : être capable d'établir de bonnes relations sociales, être à l'écoute, etc. (Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie, 2011).

La comparaison des deux modèles met en évidence le fait que, conçu à partir de l'approche déductive ou inductive, le concept de bien-être psychologique fait référence à la perception que la personne a d'elle-même (acceptation ou estime de soi), à son vécu (bonheur, croissance personnelle, équilibre intérieur, sens de la vie) et à la possibilité d'exercer un certain contrôle sur son milieu et sur ses relations sociales (sociabilité, relations positives avec les autres).

2.2.1.2. Le bien-être au travail

Un modèle qui décrit le bien-être des employés par rapport aux caractéristiques du travail exercé par l'individu à un moment donné et à l'impact des expériences antérieures liées au travail, a été élaboré par Warr (1994). Étudié dans cette perspective, le bien-être au travail est représenté par quatre dimensions principales : les expériences affectives (anxiété-confort, dépression-plaisir, etc.), les aspirations (intérêt pour l'environnement, poursuite d'objectifs ambitieux, motivation pour de nouvelles activités significatives), l'autonomie et les compétences professionnelles. Le chercheur est d'avis que c'est l'ensemble de ces dimensions qui assure le fonctionnement intégré de l'individu dans le contexte du travail.

C'est par l'intermédiaire du modèle proposé par Van Horn *et al.*, (2004) que nous tentons de décrire le bien-être occupationnel des enseignants. En opérant une combinaison des modèles élaborés par Ryff et Keyes (1995) et Warr (1987, 1994), suivie de la validation par une recherche quantitative menée auprès de 1252 enseignants, les chercheurs ont conclu que le bien-être au travail repose sur cinq grandes dimensions, et que chacune de ces dimensions correspond à une forme particulière de bien-être.

Le bien-être affectif, représente la forme la plus aboutie du modèle ; il comprend l'affect, l'enthousiasme opposé à l'épuisement émotionnel, la satisfaction au travail (considérée par les chercheurs comme une dimension à la fois affective, comportementale et cognitive) et l'engagement professionnel. Le bien-être professionnel, la deuxième dimension du bien-être occupationnel, est lié à l'autonomie que la personne ressent au travail, aux aspirations par rapport à l'emploi et aux compétences professionnelles, et se manifeste par des niveaux élevés de motivation, d'autoefficacité et de réalisation. Le bien-être social ou comportemental, la troisième forme de manifestation du bien-être professionnel, compte deux concepts antagonistes : la dépersonnalisation (des attitudes négatives ou d'indifférence

envers les personnes au travail) et les relations sociales positives au travail. Le bien-être cognitif reflète le degré de réception et d'adaptation aux nouvelles informations, dans la capacité à se concentrer sur le travail, et le bien-être psychosomatique s'intéresse à l'absence ou à la présence de plaintes psychosomatiques, comme les maux de tête et de dos, l'horaire prolongé et les conditions particulières de travail : le bruit, le manque de contrôle, etc. En bref, le modèle élaboré par Van Horn *et al.*, (2004) propose, pour le bien-être occupationnel des enseignants, une structure qui harmonise le contexte de travail (relations sociales, motivation et satisfaction au travail, etc.) et le vécu des enseignants, en tant que professionnels (satisfaction au travail, épuisement émotionnel, etc.).

En résumé, le bien-être occupationnel s'avère un construit multidimensionnel qui se manifeste au niveau cognitif des employés, influence leur vécu affectif, leurs comportements et leur santé psychique et physique. Il ne peut se réduire à l'absence de stress ou à la présence de satisfaction professionnelle ; son absence ou son faible niveau favorise l'épuisement, alors qu'un faible niveau d'engagement professionnel est associé à des problèmes de concentration mentale et à des difficultés psychosomatiques (Van Horn *et al.*, 2004). Nous expliquons ce constat par l'importance que l'individu accorde à son bien-être au travail, une explication soutenue par les textes spécialisés sur le sujet : la plupart des travailleurs consacrent la moitié de leur temps d'éveil au travail, en accomplissant une activité qui leur assure la subsistance dans des conditions de vie décentes (Morin, 2004) et leur permet d'utiliser leur plein potentiel (Brun, 2003), une activité qui suppose un ensemble de « relations horizontales et verticales qui doivent être gérées et prises en considération afin de permettre à l'individu de préserver sa place dans le système » (Dagenais-Desmarais, 2010).

Dans le but de mettre en évidence les dimensions que les auteurs des modèles analysés dans cette section attribuent au bien-être psychologique et au bien-être au travail, nous dressons le tableau suivant :

Concept	Auteur(s)	Dimensions du bien-être sur lesquels repose le modèle
Bien-être psychologique	Ryff et Keyes (1995)	Acceptation de soi ; sentiment de maîtrise de son environnement ; relations positives avec les autres ; croissance personnelle ; raison d'être, autonomie
	Massé <i>et al.</i> , (1998)	L'estime de soi ; contrôle de soi et des événements ; sociabilité ; équilibre entre la vie professionnelle et personnelle ; engagement social ; bonheur.
Bien-être au travail	Warr (1994)	Expériences affectives (dépression-plaisir, etc.), aspirations (motivation pour de nouvelles activités), autonomie ; compétences professionnelles
Bien-être au travail chez les enseignants	Van Horn <i>et al.</i> , (2004)	Le bien-être affectif, le bien-être professionnel ; le bien-être social ou comportemental ; le bien-être cognitif et le bien-être psychosomatique

Tableau 3 : Synthèse des dimensions du bien-être psychologique et du bien-être au travail dans les modèles analysés

Les conclusions principales qui se dégagent de ce tableau concordent avec celles de Gilbert *et al.*, (2011) qui ont montré que les concepts de bien-être psychologique et de bien-être au travail, même s'ils partagent des ressemblances conceptuelles, comme les dimensions cognitives et sociales, ne peuvent être confondus. Le bien-être au travail possède, au-delà de composantes communes avec le bien-être psychologiques, des dimensions spécifiques au monde du travail.

2.2.1.3. Le concept de bien-être pédagogique

Le bien-être pédagogique des enseignants est une composante du concept plus général de bien-être au travail, à côté d'autres éléments comme le leadership à l'école, la continuité, etc. (Meriläine et Pietarinen, 2007 *in* Soini *et al.*, 2010). Il représente une forme particulière du bien-être au travail, qui se développe au sein de la communauté scolaire, considérée dans sa qualité d'environnement social (Soini *et al.*, 2010 ; Théorêt et Leroux, 2014). Comme point de départ de l'analyse du bien-être pédagogique, nous avons retenu deux modèles relatifs à ce concept. Ensuite, nous présentons le modèle de référence pour cette étude.

2.2.1.3.1. Le modèle de Klusman, Kunter, Trautwein, Lüdtke et Baumert (2008)

Le modèle du bien-être occupationnel des enseignants que Klusmann *et al.*, (2008a) nous proposent a été validé en 2008, par deux recherches.

La première recherche s'est penchée sur les relations réciproques entre le bien-être des enseignants et la qualité de leurs pratiques en classe. Elle pose l'hypothèse que la

combinaison de l'engagement au travail et de la résilience éducationnelle favoriserait le bien-être professionnel (niveau élevé de satisfaction au travail et faible niveau d'épuisement), la réussite des pratiques pédagogiques et le succès des élèves.

Dans la perspective de Klusmann *et al.*, (2008a), les « enseignants qui réussissent » vivent le bien-être. Pour eux, un enseignant appartenant à cette catégorie obtient de bons résultats dans au moins quatre aspects de l'acte éducatif, soit la gestion de classe efficace, favorisant l'apprentissage dans un environnement sécuritaire ; l'utilisation de stratégies cognitives d'apprentissage ; l'adoption de stratégies différenciées, adaptées aux rythmes d'apprentissage des élèves ; la création d'un environnement fondé sur le respect, sur le soutien affectif des élèves et sur leur motivation. Les chercheurs caractérisent ces enseignants comme capables de faire preuve d'engagement, de trouver un sens à leur profession, de garder une distance émotionnelle face aux expériences difficiles et de vivre le bien-être au travail.

Cette première recherche a été réalisée en deux étapes. À la fin de la première étape, les 1789 enseignants participants ont été classés, d'après leurs capacités d'autorégulation du comportement professionnel en quatre catégories : les enseignants dont les comportements sont influencés par des niveaux exagérés d'engagement professionnel jusqu'à la catégorie des enseignants résignés (p. 56). Dans la deuxième partie, on a sélectionné un sous-groupe de 318 enseignants de l'échantillon initial et leurs élèves. Cette fois, les chercheurs se sont penchés sur les relations entre les capacités d'autorégulation du comportement professionnel, le bien-être pédagogique des enseignants et leurs pratiques professionnelles.

Les résultats de cette recherche ont mis en évidence le fait que les capacités à se détacher émotionnellement de son travail, associées aux stratégies appropriées de coping et à l'engagement au travail, jouent un rôle important dans le vécu du bien-être professionnel des enseignants. Quant à l'effet des habiletés d'autorégulation sur les pratiques professionnelles des enseignants, il a été évalué à partir des réponses de leurs élèves : les élèves des enseignants caractérisés par des niveaux élevés d'engagement professionnel et de satisfaction au travail se considèrent plus motivés, autonomes, compétents et mieux formés à des stratégies d'apprentissage diversifiées. L'analyse statistique des récits des enseignants a confirmé qu'il existe des liens entre l'engagement et les pratiques des enseignants : les enseignants engagés font la promotion des stratégies d'apprentissage actives, orientées vers les besoins des élèves, tandis que le manque d'engagement professionnel est associé aux stratégies monotones, de routine.

La deuxième recherche s'intéresse à la relation entre les exigences et les ressources spécifiques à l'école, d'une part, et l'engagement et l'épuisement émotionnel des enseignants, d'autre part. Les chercheurs concluent que l'engagement professionnel représente une dimension positive du bien-être au travail, et l'épuisement émotionnel, son côté négatif (Klusmann *et al.*, 2008b). Toutefois, d'après les chercheurs, un niveau élevé d'engagement n'implique pas nécessairement l'absence de symptômes d'épuisement émotionnel, et cela, parce que l'engagement professionnel est favorisé par des ressources mises à la disposition des enseignants par l'école, par exemple, l'appui pédagogique offert par les directions, tandis que les exigences propres à l'école (endurer des comportements inappropriés des élèves) constituent des sources d'épuisement, surtout émotionnel.

Le mérite que nous attribuons à ce modèle tient à sa structure, qui met en relation des aspects personnels de l'enseignant (résilience, engagement, connaissances, autorégulation) et institutionnels (en termes de ressources et de demandes), des dimensions du bien-être professionnel des enseignants (la satisfaction et l'épuisement professionnel) ainsi que leurs retombées sur les réussites et la motivation des élèves. En outre, les chercheurs se penchent sur les relations entre le bien-être et le milieu de travail (école et classe), d'un côté, et le bien-être et ses conséquences sur les résultats scolaires des élèves, d'un autre côté. Ce faisant, les auteurs du modèle proposent une relation bidirectionnelle entre le bien-être pédagogique et les pratiques professionnelles adaptées aux caractéristiques des élèves, donc réfléchies, des enseignants.

2.2.1.3.2. Le modèle de Soini, Pyhältö et Pietarinen (2010)

Selon le modèle proposé par Soini *et al.*, (2010), le développement du bien-être pédagogique doit être compris comme une succession de cycles d'expériences positives et négatives menant à l'autonomie et à l'engagement ; il s'agit d'expériences régularisées par des relations professionnelles, des sentiments d'appartenance à la communauté, d'autoefficacité, de satisfaction et de contrôle. Les chercheurs font référence à un développement fortement influencé par la qualité des interactions enseignant-élèves. Ils caractérisent ces interactions par un haut degré d'asymétrie concernant les intentions et les orientations des acteurs, c'est-à-dire que les enseignants se concentrent surtout sur les objectifs spécifiques de la discipline enseignée, plutôt que sur des objectifs socioéducatifs, ce qui mécontente les élèves et se reflète dans leurs perceptions. D'ailleurs, les enseignants perçoivent les interactions enseignants-élève plus positivement que les élèves. En revanche, le succès relatif à l'atteinte des objectifs pédagogiques et sociaux par les élèves constituerait la principale source de

bien-être pédagogique des enseignants ; à son tour, le bien-être pédagogique des enseignants joue le rôle de régulateur pour les élèves, dans le but d'atteindre les objectifs de l'apprentissage scolaire et social (Soini *et al.*, 2010).

En plus des interactions avec les élèves, les enseignants doivent établir des collaborations professionnelles au sein de leurs communautés scolaires, avec leurs collègues. À la suite de ces collaborations, génératrices d'un certain équilibre entre l'autonomie et le contrôle externe, l'enseignant bénéficie du soutien affectif de ses collègues et partage la responsabilité des résultats scolaires des élèves et du fonctionnement de toute la communauté scolaire. Dans une communauté comme celle de l'école, le développement du bien-être suppose un processus d'apprentissage social favorisant la parenté, la compétence et l'autonomie (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006 ; Krapp, 2005). La qualité des processus pédagogiques à l'école pourrait être évaluée en examinant comment ils facilitent les processus d'apprentissage et le bien-être, à la fois chez les élèves et chez les enseignants (Butler et Shibaz, 2008 ; Retelsdorf, Butler, Streblow et Schiefele, 2010).

À la suite d'une recherche qualitative réalisée auprès de 68 enseignants du primaire et du secondaire, Soini *et al.* (2010) affirment que le succès dans la réalisation des objectifs pédagogiques et sociaux semble pré-conditionné par le niveau de bien-être des enseignants, et que la manière avec laquelle les enseignants réagissent dans la classe et dans la communauté scolaire est un régulateur du bien-être. Cela signifie qu'on peut parler d'une relation réciproque entre le développement du bien-être pédagogique et la réussite de la mission pédagogique des enseignants. Le bien-être pédagogique s'instaure au cours d'interactions, dans des contextes de pratique professionnelle et d'apprentissage qui offrent des occasions d'engagement et génèrent des tensions inévitables entre les acteurs (Lahelma, 2002). Les chercheurs soulignent le fait que le développement du bien-être s'apprend par les interactions professionnelles entre les membres de la communauté scolaire ; à la suite de cet apprentissage, les enseignants vivent des sentiments d'efficacité et de satisfaction, d'appartenance à la communauté et d'autonomie relative à la pratique personnelle, mobilisent des compétences et s'engagent professionnellement.

En résumé, Soini *et al.*, (2010) conçoivent le bien-être pédagogique comme un construit qui touche les niveaux cognitif (compétences professionnelles et satisfaction au travail), affectif (engagement au travail, etc.) et social (interactions pédagogiques avec les élèves et de collaboration avec les collègues) des enseignants et influence leur motivation, leurs comportements et leur santé mentale et physique. Le développement du bien-être

pédagogique en tant que processus résulte ainsi de l'interaction entre la satisfaction au travail, le stress, l'épuisement, surtout émotionnel, et il est soutenu par l'engagement professionnel et le sentiment d'autoefficacité des pratiques professionnelles, évalués dans la perspective de l'apprentissage et du développement social des élèves (Soini *et al.*, 2010 ; Klusmann *et al.*, 2008). En résumé, Soini *et al.*, (2010) parlent d'un processus de construction du bien-être à travers les conséquences des relations de collaboration, d'apprentissage et de soutien social à l'intérieur de l'école.

En outre, les deux modèles mettent en évidence deux approches du concept de bien-être pédagogique des enseignants : Klusmann *et al.*, (2008a) se penchent sur les relations entre le bien-être et le contexte professionnel (école et classe), d'une part, et entre le bien-être et ses conséquences sur les résultats scolaires des élèves, d'autre part. Quant à Soini *et al.*, (2010) ils parlent d'un processus de construction du bien-être, comme conséquence des interactions pédagogiques et sociales réussies avec les élèves, et des collaborations efficaces avec les adultes de l'école, de l'apprentissage et du soutien social à l'intérieur de l'école.

2.2.1.3.3. Un modèle de bien-être pédagogique à vérifier

L'analyse des écrits au sujet du bien-être pédagogique des enseignants, nous a permis de conclure qu'une combinaison des deux derniers modèles répondra bien à notre intérêt de recherche : analyser les relations entre le bien-être pédagogique et les pratiques réfléchies des enseignants. Afin de caractériser le bien-être pédagogique des enseignants, nous avons retenu pour analyse trois des dimensions mentionnées dans la littérature spécialisée : l'autoefficacité, l'engagement professionnel et la satisfaction au travail.

Pour soutenir notre choix, nous nous appuyons sur deux arguments. D'abord, nous effectuons une recherche doctorale exploratoire portant plutôt sur les relations entre les dimensions du bien-être pédagogique et les pratiques professionnelles réfléchies que sur la validation d'un de ces concepts scientifiques et de ses dimensions. Abordant le bien-être comme un processus qui s'instaure à partir de l'engagement et de la satisfaction issus des interactions pédagogiques avec les élèves et de la collaboration des enseignants avec leurs collègues, soutenu et renforcé par des croyances sur la qualité des stratégies à mettre en œuvre et des pratiques professionnelles (le sentiment d'autoefficacité), nous nous inscrivons dans une approche sociocognitive. C'est à partir de cette approche, élaborée par Bandura

(1986 ; 1997), que nous explorons le développement du processus du bien-être pédagogique des enseignants œuvrant dans une école secondaire.

2.2.2. L'approche sociocognitive

La théorie sociale-cognitive élaborée par Bandura met en relation, dans une interaction triadique de type déterminisme réciproque, des facteurs personnels, comportementaux et environnementaux. Les trois composantes de la théorie s'influencent réciproquement ; il s'agit d'une réciprocité qui assure la double posture de l'individu : produit et producteur d'un milieu sur lequel il intervient (Wood et Bandura, 1989). En même temps, d'après l'affirmation de François et Botteman (2002), « ce modèle de causalité triadique et réciproque n'implique ni que chacun des trois facteurs intervienne avec la même force dans une situation donnée, ni que les trois facteurs soient concernés en même temps » (p. 521).

D'après la théorie sociocognitive, l'« interactivité dynamique » des facteurs sociaux (les influences socioculturelles) et individuels (les mécanismes d'ordre psychologique) produit des effets comportementaux (Bandura, 1997 ; Carré, 2004). C'est, par exemple, le cas du statut socioéconomique des parents, qui n'influence pas d'une façon mécanique le parcours scolaire des enfants : c'est à travers les représentations personnelles de l'enfant (l'avenir, le sentiment d'autoefficacité, etc.) que se manifestent les influences du statut économique de la famille sur les comportements des enfants par rapport à l'institution scolaire (Carré, 2004). Loin de nier l'impact de l'environnement socioéconomique sur les conduites des sujets, la théorie sociale-cognitive « décrypte le rôle de l'agentivité personnelle à l'intérieur d'un réseau large d'influences sociales » (Carré, 2004, p. 40).

Définie comme la capacité des individus à intervenir sur les autres et sur les milieux sociaux (Bandura, 2001), « l'agentivité humaine se caractérise par plusieurs aspects majeurs qui opèrent consciemment de manière fonctionnelle et phénoménale » (Nagels, 2009, p. 3) : l'intentionnalité, l'anticipation, l'autorégulation et la réflexion sur ses compétences et sur son propre fonctionnement ainsi que sur la finalité de ses actions (Bandura, 2001). Elle renvoie à un sujet actif qui négocie ses comportements, ses motivations et ses sentiments avec son environnement physique et social (Carré, 2004) ; elle fait aussi référence aux comportements accomplis intentionnellement et soulève le contrôle personnel, qui active les processus neurophysiologiques permettant la mise en œuvre des intentions et des aspirations (Bandura, 2001). En d'autres termes, l'individu fait confiance à ses capacités d'exercer un

certain contrôle sur son propre fonctionnement et sur son milieu environnemental (Bandura, 1997) ; il fait preuve d'autoefficacité.

Les intentions se traduisent par des plans initiaux d'actions qui peuvent être changés, ajustés ou même reconsidérés par rapport aux nouvelles informations reçues et observations enregistrées au cours d'interventions ; les intentions s'attachent aux premières formes d'engagement, un engagement proactif dans une intervention (Bratman, 1999 *in* Bandura, 2001). C'est par rapport à ses aspirations que le sujet se fixe des objectifs, anticipe les conséquences de ses actions prospectives, élabore et sélectionne des démarches pour arriver aux résultats désirés et pour éviter des résultats nuisibles, c'est-à-dire que le sujet est prévoyant.

L'agentivité dépasse la capacité délibérative de faire des choix et d'instaurer des plans d'action, elle fait aussi référence à la capacité des individus à donner forme à des actions appropriées, à réguler leur exécution et à se motiver (Bandura, 2001). La métacompétence de faire des réflexions sur soi-même et sur son propre système de valeurs et d'attribuer des significations aux activités constitue un des domaines essentiels de l'agentivité humaine (Bandura, 2001). La croyance en l'autoefficacité se situe à la base de l'agentivité humaine : l'individu fait confiance à ses capacités d'exercer un certain contrôle sur son propre fonctionnement et sur son milieu environnemental ; une croyance qui devrait influencer à la fois les mécanismes individuels d'adaptation et de changement, les efforts investis dans une action et les raisons qui les soutiennent (Bandura, 1997). L'autoefficacité influence la qualité du fonctionnement personnel dans les milieux adverses ou défavorisés, en jouant sur la persévérance et sur l'engagement : évalués comme remplis d'adversités et de frustrations, d'inégalités et de défis, ces milieux requièrent un sens accompli de l'efficacité et de l'engagement pour la réussite des activités qui y sont menées (Bandura, 1994, p. 80). Quand les gens doutent de leurs capacités de contrôle direct, de leur fonctionnement et de leur milieu, ils recherchent leur bien-être, la sécurité et l'atteinte des objectifs par l'agentivité de mandataires : une médiation sociale permettant aux gens de parvenir aux potentialités envisagées par l'intermédiaire d'un autre, qui a accès à des ressources ou à de l'expertise ou qui exerce une influence ou un pouvoir d'agir (Baltes, 1996, p. 148).

D'après Bandura (2001), les enseignants doivent travailler en coordination avec les autres pour accomplir ce qu'ils ne sont pas capables de réaliser par leurs propres forces. Zaccaro (1995, *in* Dussault, Austin et Fernet, 2011) définit l'efficacité collective comme « un sentiment de compétence collective partagé entre des individus quand ils allouent, coordonnent et

intègrent leurs ressources dans une réponse concertée et réussie à des demandes situationnelles spécifiques » (p. 309). Considérée en tant qu'extension de l'efficacité personnelle, l'efficacité collective fait également référence à une croyance personnelle, mais par rapport à la capacité du groupe (Dussault, Austin et Fernet, 2011) : elle s'intéresse aux capacités opérationnelles du groupe et aux réalisations associées à ces capacités (Bandura, 1997).

Qu'il s'agisse d'autoefficacité personnelle ou d'efficacité collective des enseignants, on peut la mettre en relation avec la réflexion relative aux pratiques professionnelles ; ce sont même les objectifs de la théorie sociocognitive de Bandura (1986) qui nous permettent cette relation : comprendre et prévoir le comportement individuel et collectif et identifier des méthodes qui autorisent le changement des comportements indésirables. Ce que nous voudrions montrer par la suite, c'est son rôle en tant que dimension du bien-être pédagogique, dans le contexte de sa relation avec l'engagement et la satisfaction au travail.

Étant donné que nombre de chercheurs emploient pour décrire et analyser les croyances d'efficacité des stratégies mises en œuvre par les enseignants autant le terme sentiment d'efficacité que celui d'autoefficacité, nous aussi, nous employons les deux termes. Donc, dans cette étude, les concepts sentiment d'efficacité et sentiment d'autoefficacité sont similaires et font référence aux croyances des enseignants du secondaire quant à leurs capacités à atteindre les performances proposées.

2.2.3. Les dimensions du bien-être pédagogique

L'étude des trois dimensions du bien-être pédagogique et de leurs interactions dépasse l'intérêt scientifique, qui porte sur la compréhension de la nature, des causes et des conséquences du bien-être pédagogique ; une telle compréhension pourrait être prise en considération pour concevoir des formes d'intervention dans le milieu de travail (Van Horn *et al.*, 2004). Comme nous l'avons déjà précisé, les dimensions du bien-être que nous analyserons successivement sont : les croyances d'efficacité, l'engagement professionnel et la satisfaction au travail.

2.2.3.1. Le sentiment d'efficacité

Le sentiment d'efficacité, personnelle ou collective, est un construit proposé par Bandura (1986, 1997) ; ce sentiment concerne la pensée, l'action, la motivation et, particulièrement, les capacités d'agentivité des individus. Il existe une relation directe entre les pensées, les

croyances, les émotions et les comportements des individus (Bandura, 1986), ce qui pourrait vouloir dire que la prise d'une décision est conditionnée par la croyance que l'individu se fait de sa capacité d'intervention et de contrôle. Pour définir le concept d'autoefficacité, nous avons retenu deux des définitions que Bandura en a fait. La première est : « jugements positifs des individus quant à leurs habiletés à planifier et à mettre en pratique des activités afin d'obtenir les résultats anticipés » (1986, p. 391 ; traduction libre) et, la deuxième : « les croyances des gens sur leurs capacités à produire des niveaux souhaités de réussite sur des événements qui comptent dans leurs vies » (1994, p. 71 ; traduction libre). On peut remarquer que chacune de ces définitions repose sur une évaluation (jugement et croyance) des compétences potentielles par rapport à la réalisation d'une activité que le sujet doit mettre en pratique : organiser et mettre en œuvre des activités dont le but est d'atteindre des objectifs et des résultats prévus, arriver aux prestations significatives pour leur vie. C'est à partir de ces évaluations, des buts proposés et des résultats envisagés que les enseignants choisissent les stratégies pouvant dépasser les obstacles qui nuisent à leur pratique (Betoret et Artiga, 2010). Quant au sentiment d'efficacité des pratiques des enseignants, Bandura (1997) affirme qu'il est le résultat de l'évaluation positive des compétences professionnelles disponibles. Si l'évaluation vise les stratégies que l'enseignant utilise auprès de ses élèves, il s'agit d'une construction interne par rapport à un contexte donné, enracinée dans les croyances personnelles relatives à l'efficacité personnelle de l'enseignant (Bandura, 1997).

Les croyances d'efficacité, personnelle et collective, se développent et se renforcent par l'intermédiaire de quatre formes d'apprentissage : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état psychologique et émotionnel (Bandura, 2002). L'expérience active de maîtrise, associée, dans notre recherche, aux pratiques professionnelles, peut faire augmenter ou diminuer le sentiment d'efficacité, selon l'évaluation que les enseignants font des résultats obtenus, de l'effort investi et de la signification de l'activité. Sans pouvoir parler d'une relation directe, on peut affirmer que l'atteinte des objectifs est associée à l'augmentation de la perception d'efficacité (Carré, 2004). La perception d'efficacité, corroborée par les résultats des actions, devient plus forte : l'individu se propose des objectifs de plus en plus exigeants, et son engagement devient plus ferme (Sahu et Rath, 2003).

Pour Bandura, l'apprentissage vicariant n'est pas qu'un simple mimétisme, il le décrit comme une observation active, suivie de l'apparition de nouveaux comportements et de nouvelles compétences chez l'observateur. Pour que l'expérience vicariante influence positivement le sentiment d'efficacité de l'observateur, il faut que celui-ci observe un partenaire qu'il

considère aussi compétent que lui (Carré, 2004), comme s'il s'agissait d'un enseignant qui observe un collègue qu'il évalue comme compétent. Quant à la persuasion verbale, il semble que, dans la plupart des cas, elle ait une portée assez limitée sur le sentiment d'efficacité. Son efficacité est conditionnée par la crédibilité que le sujet accorde à la personne qui exerce l'action et par les résultats d'une expérience réelle (Carré, 2004). Cela pourrait être le cas des collaborations professionnelles des enseignants d'une école où chaque enseignant devrait être perçu comme un partenaire crédible, et les relations de collaboration devraient se centrer sur des expériences professionnelles pertinentes. Enfin, l'impact de l'état psychologique et émotionnel sur le sentiment d'efficacité est surtout associé aux situations d'apprentissage et de tests d'évaluation (Bandura, 1997).

« Pour Bandura, le système de croyance sur son autoefficacité, ou le sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains » (Carré, 2004, p. 19). À la suite d'une recherche quantitative menée auprès de 240 femmes mariées âgées de 30 à 45 ans, Sahu et Rath (2003) ont conclu que la confiance en l'efficacité professionnelle influence d'autres dimensions du bien-être : l'estime de soi, la satisfaction, l'enthousiasme, le sens de la compétence, etc. En considérant que le sentiment d'efficacité influence d'une façon directe l'adaptation de l'individu à son milieu (en termes de santé mentale et physique, de comportement motivationnel et interpersonnel, d'état affectif, etc.), les chercheurs l'associent au niveau supérieur et à la qualité du fonctionnement humain.

Quant à l'accomplissement professionnel des enseignants, Safourcade et Alava (2009) affirment qu'il est positivement influencé par le processus d'autoévaluation de l'efficacité pédagogique. En appuyant leur affirmation sur les résultats d'une étude quantitative menée auprès de 106 enseignants, les chercheurs caractérisent le processus d'autoévaluation des pratiques pédagogiques comme une lecture du réel, réalisée dans la perspective d'une estimation personnelle de son efficacité, suivie d'un traitement cognitif. En réfléchissant à ses pratiques pédagogiques, l'enseignant met en relation des aspects spécifiques à son fonctionnement professionnel, comme la motivation et l'engagement au travail et ses convictions personnelles, par exemple, l'estime de soi (Safourcade et Alava, 2009).

En résumé, le sentiment d'efficacité semble avoir un impact direct sur d'autres dimensions du bien-être et sur les réalisations de l'individu : les personnes qui se perçoivent comme efficaces, mobilisent leurs compétences ; elles se proposent des buts stimulants, maintiennent leurs efforts devant les difficultés et recouvrent rapidement leur sens de

l'efficacité après un échec ou un retard (Soini *et al.*, 2010, Carré, 2004, Sahu et Rath, 2003, Bandura, 1986). À l'opposé, les personnes qui doutent de leur efficacité se caractérisent par des niveaux faibles d'aspirations et d'engagement, et évitent les tâches difficiles, en les jugeant comme menaçantes ; confrontées à des difficultés, elles diminuent leur engagement et abandonnent rapidement (François et Botteman, 2002).

2.2.3.2. L'engagement professionnel

C'est par l'entremise des actions que l'individu exprime ses valeurs ainsi que son être intellectuel et moral ; ce sont les actions accomplies qui déterminent son niveau d'engagement (Joule, 1991, *in* Dushesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2005).

2.2.3.2.1. Définition de l'engagement professionnel

Schaufeli, Salanova, Gonzáles-Romá et Bakker (2002) définissent l'engagement au travail comme un état d'esprit positif et enrichissant, caractérisé par la vigueur, le dévouement et l'absorption, et le caractérisent comme un état affectif relativement stable qui n'est pas centré sur un objet, un événement ou un comportement particulier. La vigueur s'associe aux niveaux élevés d'énergie et de résilience mentale, à la volonté d'investir des efforts dans son travail et à la persistance au travail, même dans des conditions difficiles. Le dévouement, caractérisé par le sens et la signification que l'employé attribue à son travail, par l'enthousiasme, l'inspiration, la fierté et par le défi, concerne l'identification de l'employé avec son travail. L'absorption se caractérise, elle, par le plaisir et la croissance du temps investi dans son travail, de sorte que l'employé a des difficultés à se détacher de son emploi (Salanova et Schaufeli, 2008). Quant à l'engagement professionnel des enseignants, la vigueur et le dévouement font partie de ses éléments clés (Gonzáles-Romá, Schaufeli, Bakker et Lloret, 2006). La plupart des enseignants déclarent vivre des niveaux élevés de dévouement (Schaufeli, Bakker et Salanova, 2006), d'enthousiasme et d'engagement dans leur travail (Llorens, Schaufeli, Bakker et Salanova, 2007), accompagnés de la fierté relative à leur mission sociale et soutenus par l'inspiration.

Pour Parker et Martin (2009), le bien-être au travail et l'engagement sont deux concepts différents, situés au cœur de l'efficacité et de la productivité des employés. Sans se positionner explicitement par rapport à la relation entre le bien-être et l'engagement, Saks (2006) affirme que, de façon générale, le bien-être et l'engagement révèlent la mesure dans laquelle les employés s'intéressent émotionnellement et cognitivement à satisfaire aux exigences liées à leur rôle professionnel. Les recherches menées par Martin (2006) et

Richardson et Watt (2006) ont montré que le bien-être et l'engagement professionnel sont associés aux niveaux élevés de satisfaction et de plaisir au travail et à l'assimilation de la culture organisationnelle. Un enseignant engagé développe des aspirations d'avancement, veut demeurer dans sa carrière et manifeste un faible niveau d'épuisement professionnel (Harter, Schmidt et Hayes, 2002) ; il participe à la vie de l'école et assume des tâches supplémentaires au-delà de son ensemble de responsabilités (Saks, 2006).

En résumé, l'engagement agit comme médiateur entre les exigences du travail et la satisfaction professionnelle et entre les ressources au travail et le comportement proactif des employés (Saks, 2006). Les personnes proactives ont de l'initiative personnelle et sont orientées vers l'action et les buts ; elles cherchent de nouveaux défis (Salanova et Schaufeli, 2008), en évitant ainsi l'épuisement professionnel.

2.2.3.2.2. L'engagement et l'épuisement professionnel des enseignants

Maslach et Leiter (1997) lient directement l'engagement professionnel à l'état d'épuisement professionnel : d'après eux, l'épuisement serait le résultat de la diminution de l'engagement au travail, et un niveau élevé d'engagement au travail devrait être à l'origine, parmi d'autres facteurs de protection, de l'absence d'épuisement professionnel. Les chercheurs placent donc les deux concepts dans une relation d'opposition. Pour leur part, Schaufeli et Bakker (2004), Klusmann *et al.*, (2008b) et Hultell et Gustavsson (2010) considèrent l'engagement et l'épuisement professionnel comme des construits distincts. Pour valider cette hypothèse, Hultell et Gustavsson (2010) ont conçu une échelle de mesures de deux concepts (the Scale of Work Engagement and Burnout ; SWEBO) et ils l'ont utilisée au cours d'une étude menée auprès de 2266 enseignants et infirmiers débutants. Au-delà de la validation de l'échelle, la recherche a mis en évidence le fait que l'engagement et l'épuisement professionnel des enseignants sont deux concepts distincts et non-opposés.

À leur tour, Pyhältö, Pietarinen et Salmela-Aro (2011) ont montré, lors d'une recherche qualitative réalisée auprès de 68 enseignants du secondaire, comment les interactions professionnelles, particulièrement avec les élèves et les collègues, pouvaient se trouver à l'origine de sentiments variés : satisfaction, engagement et épuisement au travail. L'étude a aussi confirmé que l'engagement et la satisfaction générés par les pratiques auprès des élèves peuvent agir comme tampon entre les expériences difficiles et les sentiments de cynisme liés à ces expériences.

2.2.3.2.3. L'engagement professionnel et les émotions des enseignants

Loin d'être purement cognitif, l'acte d'enseigner est d'abord et avant tout un acte affectif et social, dans lequel les émotions sont partie intégrante de l'atmosphère de travail (Gendron, 2008) : ces émotions jouent un rôle primordial dans l'engagement professionnel et dans la manière par laquelle les enseignants abordent leurs pratiques ainsi que dans l'engagement et la motivation des élèves (Demetriou, Wilson et Winterbottom, 2009). Associées à la manière individuelle d'évaluer une situation externe, les émotions fournissent des informations sur la relation que le sujet entretient avec la situation : l'intensité étant associée à l'importance et à la qualité des émotions, agréables ou pénibles, elle indique la nature de la relation (Steinberg, 2008).

La persistance des émotions positives devrait avoir un effet positif sur le bien-être psychologique des individus : elle oriente l'attention et la pensée des individus. En outre, les émotions positives représentent l'essence de la résilience psychologique et de l'engagement dans l'activité et « des marqueurs du bien-être optimal » (Fredrickson, 2004). La chercheuse est d'avis que, bien que les émotions positives ne semblent pas fonctionner toujours comme des signaux internes d'approche ou de continuation, elles peuvent se trouver à l'origine de l'adaptation personnelle. Quant à la persistance des émotions négatives, elle l'associe aux problèmes de santé mentale, allant des troubles anxieux, de l'agressivité et de la dépression, jusqu'au stress, à l'épuisement ou même au risque de suicide.

La liste suivante compte des exemples de sources d'émotions négatives et d'insatisfaction chez les enseignants et leurs conséquences. D'abord, les relations avec les élèves difficiles et l'obligation professionnelle de mimer ou d'amplifier les émotions vécues, l'enthousiasme pour capter et maintenir l'attention des élèves, et le calme devant un élève victime de trouble de comportement ont des effets négatifs sur le niveau de motivation et de créativité et sur la santé mentale des enseignants, qui peuvent manifester des symptômes de stress, de paranoïa, de crainte, etc. (Blase, Blase et Du, 2009 ; Näring, Briët et Brouwers, 2006). Ensuite, il y a les comportements abusifs des directeurs et les adversités en relation avec la gestion des relations de collaboration à l'école : ne pas reconnaître l'engagement ou la qualité d'un travail achevé, favoriser certains enseignants en en isolant d'autres, pratiquer l'intimidation, etc. (Blase *et al.*, 2009). Parmi les conséquences les plus souvent retrouvées chez les enseignants, à la suite de ce genre de comportements, on peut mentionner : le stress, le ressentiment, la colère, l'insécurité, l'anxiété, l'insomnie, la baisse de l'estime de soi et de l'autoconfiance et la dépression. Enfin, les recherches menées par Ingersoll (2001),

Loeb, Darling-Hammond et Luczak (2005), Scherff (2008) et Castro, Kelly et Shih (2010) ont également mis en évidence les conséquences négatives des conditions particulières du milieu scolaire (le faible niveau d'engagement de l'administration et des communautés étudiantes, le manque de ressources, etc.) sur l'état d'usure chez les enseignants.

En analysant le vécu émotionnel associé à l'exercice de la profession, Robert (2007) identifie deux types d'émotions : les émotions cohérentes, attendues et associées presque inévitablement aux contraintes et aux conditions de travail et qui ne devraient pas influencer le bien-être des employés, et les émotions atypiques, qui ne font pas partie de l'idéal du métier et qui diminuent le niveau de bien-être. Le manque de capacité à réguler les émotions; par exemple, la perception, la compréhension et l'acceptation des émotions négatives sont associées à un comportement dysfonctionnel orienté vers l'élimination des émotions négatives (Grawe, 2006).

La capacité à accepter et à contrôler efficacement les émotions négatives est une partie intégrante de la santé mentale (Berking, Orth, Wupperman, Meier et Caspar, 2008 ; Kring et Werner, 2004). Les enseignants qui adoptent des stratégies appropriées de régulation des émotions négatives cherchent du soutien et des sources de satisfaction, interprètent les mauvais traitements comme faisant partie du travail (Keashly, 2001 ; Zapf et Gross, 2001) et adoptent des comportements appropriés de coping : ils pratiquent des activités de relaxation, optent pour un style de vie sain, cherchent et acceptent l'appui social et développent des ressources rationnelles/cognitives qui favorisent et soutiennent leur engagement professionnel (Leung, Mak, Chui, Chiang et Lee, 2009). Toutes ces stratégies et ces comportements sont considérés par Parker et Martin (2009) comme des médiateurs entre les effets négatifs des exigences auxquelles les enseignants sont confrontés sur une base quotidienne et l'engagement professionnel.

En conclusion, les enseignants engagés vivent des émotions positives, travaillent à leurs capacités, conservent leur sentiment d'efficacité et se caractérisent par des niveaux élevés de bien-être psychologique (Gendron, 2007). Ils s'intéressent aux stratégies actives d'enseignement et d'apprentissage et deviennent plus efficaces ; leur degré d'autonomie quant aux décisions professionnelles et à l'estime d'eux-mêmes s'améliorent, ce qui influence positivement leur bien-être au travail (Hoekstra, Beijaard, Brekelmans et Korthagen, 2007 ; Woolfolk Hoy, Hoy et Kurz, 2008 ; Klusmann et al., 2008a ; Soini *et al.*, 2010).

2.2.3.3. La satisfaction au travail

Parmi les concepts se rapportant au domaine du travail, la satisfaction professionnelle occupe une place privilégiée. De nombreuses études se sont concentrées sur la définition du concept et sur l'identification des raisons de satisfaction ou d'insatisfaction professionnelle, entre autres celles de Caprara, Barbaranelli, Borgogni et Steca (2003), Lison et De Ketele (2007), Klassen et Chiu (2010), Weiss (2002), etc.

Deux tendances se dégagent de la manière d'aborder la satisfaction au travail. La première traite la satisfaction au travail dans la perspective des opinions ou des réactions, dans le but de « comprendre le phénomène à partir de ses effets » (Lison et De Ketele, 2007, p. 185). En reflétant l'impact positif (ou négatif) de l'environnement sur l'accomplissement au travail (Weiss, 2002), la satisfaction professionnelle indique « le degré auquel les travailleurs peuvent satisfaire dans leur vie professionnelle diverses aspirations individuelles » (Legendre, 1993, p. 1134, *in* Leroux, 2010). En outre, elle influence les attitudes des employés et l'achèvement au travail, le sentiment d'efficacité étant un de ses contributeurs importants (Caprara *et al.*, 2003). Pour leur part, Judge, Thoresen, Bono et Patton (2001) définissent la satisfaction professionnelle comme la perception d'épanouissement, issue des activités professionnelles quotidiennes, associée aux niveaux élevés de réussite. De son côté, Francès (1995) la considère comme un concept subjectif, constituant la somme des différences entre les aspirations individuelles et les réalités que les travailleurs trouvent effectivement dans l'emploi (p.12). Spécialiste de la psycho-sociologie du travail, l'auteur distingue la satisfaction et la motivation au travail, en montrant en quoi les deux concepts se différencient : « la motivation est un ensemble d'aspirations que le travailleur attache à son emploi, chacune d'entre elles étant affectée d'un coefficient qu'il conçoit de voir ces aspirations se réaliser dans son emploi » (p. 11), tandis que la satisfaction implique « non seulement des résultats attendus affectés de leurs valences respectives, mais une confrontation de ceux-ci avec les résultats obtenus » (Francès, 1995, p.12).

Dans la deuxième tendance, le phénomène est expliqué à partir des causes contextuelles, comme les particularités du travail dans la classe, ou psychologiques, voire par les « tensions psychologiques que les enseignants subissent quotidiennement dans le cadre de leur profession » (Lison et De Ketele, 2007, p. 185). Selon Brunet, Dupont et Lambotte (1991), la satisfaction professionnelle est un concept global et multidimensionnel ; chez les enseignants, son caractère multidimensionnel est illustré par les dimensions suivantes : la

nature du travail, la fierté, l'enthousiasme, la rétribution, le respect et la reconnaissance (King et Peart, 1992).

Pour ce qui est des liens existant entre la satisfaction au travail et les deux autres dimensions du bien-être pédagogique, ils ont été mis en évidence par plusieurs recherches. Nous faisons référence ici à celles menées par Klassen et Chiu (2010) ; Liu et Ramsey, 2008 ; Lison et De Ketele (2007) et Côté et Morgan (2002). La première recherche mentionnée a montré que le travail avec et pour les jeunes, dans un climat de collaboration professionnelle qui permet d'observer les progrès des élèves, représente une des sources les plus fréquentes de satisfaction professionnelle chez les enseignants. Au cours de leur recherche, Lison et De Ketele (2007) associent la satisfaction au travail des enseignants à l'engagement envers leur profession : leur recherche a prouvé que la plupart des enseignants qui se disaient satisfaits de leur travail se déclaraient également prêts à choisir à nouveau la profession enseignante, un choix qui, pour les chercheurs, est synonyme d'engagement au travail. Une idée pareille ressort aussi de la recherche de Côté et Morgan (2002), qui montre que la satisfaction au travail et l'habileté à réguler les émotions négatives au travail diminuent l'intention de décrochage professionnel des employés. La charge de travail, le manque de temps pour planifier et préparer les activités et le stress associé à la gestion de la classe influencent négativement le sentiment de satisfaction professionnelle, alors que le sentiment d'efficacité relatif au choix des stratégies d'apprentissage et de gestion de classe est lié positivement à la satisfaction professionnelle (Klassen et Chiu, 2010 ; Liu et Ramsey, 2008).

2.2.4. Le bien-être pédagogique et les pratiques professionnelles réfléchies

Le bien-être pédagogique des enseignants s'instaure et se renforce lors d'interactions professionnelles à plusieurs niveaux : avec les élèves, leurs collègues, les familles et autres membres de la communauté scolaire (Soini et al., 2010). Même si les enseignants et les élèves se situent au cœur même de la communauté scolaire, on ne peut pas ignorer les autres relations sociales que les enseignants doivent établir dans l'exercice de leur profession. La collaboration professionnelle avec leurs collègues et les parents, au bénéfice de l'apprentissage des élèves et du fonctionnement efficace de l'école, fait partie des interactions sociales des enseignants. C'est à la suite d'un processus de réflexion que les enseignants choisissent les stratégies d'apprentissage et de gestion de la classe ainsi que la façon de gérer leurs relations de travail avec leurs collègues (Soini *et al.*, 2010). Les résultats des stratégies qu'un enseignant met en œuvre pour résoudre des relations difficiles

avec les élèves et ses collègues influencent autant la qualité de ces relations que la perception que l'enseignant se fait de lui-même en tant que professionnel (Soini *et al.*, 2010).

La communauté enseignante de l'école devrait fournir à chacun de ses membres un soutien affectif et privilégier le partage des responsabilités en rapport avec l'apprentissage des élèves. Malheureusement, dans la pratique, bon nombre d'enseignants doivent faire face à cette responsabilité individuellement et, la plupart du temps, sans aucun appui. D'un autre côté, la collaboration professionnelle avec les collègues demeure limitée et orientée surtout vers la résolution de situations problématiques (Soini *et al.*, 2010). Dans ce sens, la recherche menée par Zhou et Wen (2007) auprès des enseignants, des directions d'écoles et des élèves montre une collaboration limitée à l'intérieur de l'école, imputable particulièrement à un style traditionnel de management. D'après les conclusions des recherches de Stevens (2004), Clément et Vandenberghe (2000) et Fullan (1995), il semble que les enseignants ne soient pas très engagés dans le développement de la communauté scolaire en dehors de leurs propres salles de classe.

D'autres recherches, comme celles de Simbula (2010) et Halbesleben (2006) ont mis en évidence l'importance du soutien social sur l'engagement au travail, la satisfaction au travail et la santé mentale des enseignants : les enseignants qui reçoivent un soutien adéquat de la part de leurs collègues sont plus susceptibles d'être engagés dans leur travail, plus satisfaits, et ils jouissent d'une meilleure santé. Considérant les données provenant d'une recherche quantitative menée auprès de 61 enseignants, Simbula (2010) conclut qu'il existe une relation directe entre l'engagement professionnel et les émotions vécues à l'école, d'une part, et les relations pédagogiques entre les enseignants, d'autre part : c'est au cours de ces relations que les enseignants partagent leurs expériences, les émotions qui y sont associées et qu'ils réfléchissent aux interactions avec leurs élèves.

En gros, les relations pédagogiques avec les élèves sont considérées par les enseignants, à la fois comme la tâche principale et la plus exigeante de leur pratique professionnelle, et comme la principale source de bien-être pédagogique. Cependant, par leur qualité, les relations avec les collègues peuvent représenter une ressource positive de bien-être pédagogique ou un facteur de stress professionnel.

2.2.4.1. Le sentiment d'efficacité et les pratiques réfléchies des enseignants

En mettant en évidence le rôle du sentiment d'efficacité dans la pratique enseignante, Friedman (2003) l'associe au renforcement des compétences professionnelles et à la diminution du stress et de l'épuisement professionnel. Quant à eux, Betoret et Artiga (2010) l'associent à la mise en pratique des stratégies de coping et à la persistance du métier au fil du temps, à la motivation et à l'engagement professionnel. Pour ce qui est de la relation entre le sentiment d'efficacité de l'enseignant et la participation active des élèves à leur apprentissage, Van Uden, Ritzen et Pieters (2013) montrent que les enseignants qui croient en leur efficacité attribuent de la valeur aux compétences pédagogiques et didactiques, se montrent satisfaits de leurs comportements interpersonnels et perçoivent leurs élèves comme engagés dans des activités d'apprentissage.

En s'appuyant sur une recherche quantitative auprès de 724 enseignants des niveaux primaire et secondaire, Betoret et Artiga (2010) concluent que les comportements inappropriés et le manque de motivation des élèves, la charge de travail et le manque de contrôle sur les comportements des élèves constituent des raisons d'épuisement professionnel, alors que les croyances en l'efficacité professionnelle favorisent la mise en pratique des stratégies de coping. Ainsi, l'évaluation positive du sentiment d'efficacité influence les stratégies que les enseignants choisissent pour neutraliser ou dépasser les obstacles qui nuisent à leur pratique pédagogique et les empêchent d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

Plusieurs recherches ont révélé comment la perception individuelle des enseignants quant à la mobilisation de l'équipe-école pour assurer la réussite des élèves produit des effets positifs sur le rendement des élèves. Ainsi, Goddard, Hoy et Woolfolk Hoy (2000) ont étudié l'impact positif du sentiment d'efficacité collective sur les résultats des élèves du primaire en lecture et en mathématiques. Dans le même ordre d'idées, les conclusions de l'étude menée par Hoy, Sweetland et Smith (2002, *in* Dussault, Austin et Fernet, 2011) ont mis en évidence l'influence favorable du sentiment d'efficacité collective sur les résultats en mathématiques chez les élèves du secondaire, et celles de la recherche de Goddard, Logerfo et Hoy (2004) ont montré statiquement que, à la suite de l'amélioration chez les enseignants de la perception du sentiment d'efficacité collective, les résultats des élèves connaissent, à leur tour, une amélioration évidente. « Les résultats peuvent suggérer que l'efficacité collective contribue à des normes comportementales positives pour les enseignants et, par voie de conséquence, sur l'apprentissage des élèves » (Dussault, Austin et Fernet, 2011, p. 246).

Il semble que le sentiment d'efficacité des enseignants, à son tour, soit influencé par la réflexion, la recherche de rétroactions et par l'engagement professionnel des enseignants. Voici comment Runhaar, Sanders et Yang, (2010) expliquent ces relations : plus les enseignants croient en leurs compétences et ont une perception positive de leurs capacités à dépasser les obstacles professionnels, plus ils se penchent sur ces obstacles, réfléchissent aux solutions, demandent et acceptent des rétroactions ; c'est dans le but d'améliorer leurs pratiques professionnelles que les enseignants s'engagent dans des réflexions et dans la recherche de rétroactions. Réfléchir à ses pratiques et se soumettre volontairement aux évaluations externes est un attribut des enseignants qui ont des croyances positives par rapport à leur efficacité professionnelle (traduction libre).

2.2.4.2. L'engagement professionnel et les pratiques réfléchies des enseignants

L'engagement professionnel des enseignants est visible et public (Duchesne, Savoie-Zajc, et St-Germain, 2005, p.500). Il peut être décrit par trois approches, chacune mettant en évidence une forme particulière d'engagement.

Première approche, l'engagement psychologique représente une forme d'attachement émotionnel à l'organisation avec laquelle l'individu s'identifie fortement à partir du rôle qu'il y joue (Duchesne *et al.*, 2005). La personne qui s'attache à l'organisation accepte les valeurs et les buts de l'organisation, déploie des efforts au travail, adopte des comportements pro-sociaux et fait preuve d'un désir considérable de conserver son appartenance à l'organisation (Houlfort et Sauvé, 2010 ; Meyer et Allen, 1990).

Quant à l'approche sociale, la deuxième approche, elle met de l'avant les relations que la personne établit avec l'organisation ou avec sa profession. En outre, cette forme d'engagement implique des relations professionnelles avec les acteurs du milieu, l'accès à des ressources organisationnelles (Duchesne *et al.*, 2005) et l'adaptation au rôle joué ou souhaité par le professionnel (Becker, 1964). Associée par Morin (2008) à l'engagement normatif, l'approche sociale renvoie au besoin d'épanouissement, au désir de réussite de l'individu, à des aspirations professionnelles élevées et à l'intention de rester dans la profession (Duchesne *et al.*, 2005 ; Mayer, 2006).

Enfin, l'engagement organisationnel peut être considéré comme un baromètre de la qualité de la vie au travail et un critère de l'efficacité collective qui met en évidence la nature et la force des liens qui unissent l'individu à son travail : le niveau de mobilisation pour accomplir

des rôles professionnels, l'assiduité (faible taux d'absentéisme) et la loyauté (Houlfort et Sauvé, 2010 ; Duchesne *et al.*, 2005). L'évaluation des sacrifices associés au décrochage du poste (la perte des avantages sociaux, la diminution du salaire) joue également un rôle dans ce qu'on appelle « l'engagement de continuité » ou la *prison dorée* (Houlfort et Sauvé, 2010 ; Morin, 2008).

Des études ont mis en valeur les relations qui existent entre l'engagement, le stress professionnel, la santé mentale et les pratiques réfléchies des enseignants. Ainsi, pour Hoekstra, Beijgaard, Brekelmans et Korthagen (2007), les pratiques enseignantes s'avèrent des activités complexes qui supposent des dimensions cognitives, comportementales, motivationnelles et émotionnelles. L'analyse qualitative des données provenant d'observations directes auprès de quatre enseignants expérimentés et de leurs propos a fait ressortir la conclusion que la qualité de l'acte d'enseigner serait influencée par des relations réciproques entre toutes ces dimensions. De plus, les chercheurs affirment que par l'engagement dans des réflexions sur les stratégies mises en œuvre, les enseignants prennent conscience des gestalts qui guident leurs comportements. Pour leur part, en dirigeant une recherche quantitative auprès de 95 enseignants, Jepson et Forrest (2006) ont montré qu'il y a une forte relation négative entre l'engagement au travail et le stress professionnel, et que les exigences personnelles ou de la part du milieu pourraient devenir des sources de déception et de stress professionnel.

  partir de la perspective de deux concepts opposés, les chercheurs affirment que l'augmentation du niveau de stress détermine une baisse d'engagement et de satisfaction au travail, et même un désir de décrochage. L'engagement professionnel ne constitue pas en soi un facteur de risque pour la santé, mais associé à des modèles inappropriés de coping, il peut favoriser le développement de problèmes de santé, surtout de nature cardio-vasculaire (Klusmann *et al.*, 2008a).

2.2.4.3. La satisfaction au travail et les pratiques réfléchies

Pour Legendre (2005), la satisfaction au travail représente un état  motif agréable, associé à l'évaluation positive des activités professionnelles. Afin d'analyser comment les pratiques professionnelles, les  tats affectifs positifs et le sentiment d'efficacité influencent la satisfaction au travail, Mo , Pazzaglia et Ronconi (2010) ont effectué une recherche auprès de 399 enseignants des niveaux primaire et secondaire. L'analyse des données statistiques a fait ressortir la conclusion que la pratique professionnelle ne peut produire à elle seule de

la satisfaction ; l'enseignant doit vivre aussi des émotions positives et un sentiment d'efficacité, et manifester de la passion pour son métier. D'après les chercheurs, la satisfaction au travail est le vécu privilégié des enseignants qui vivent des émotions positives liées à leur pratique et un fort sentiment d'efficacité dans la gestion des tâches professionnelles. Voici leur explication des résultats de cette recherche :

Importantly, it means that there are some teachers able to teach effectively but who think they are not capable, i.e., they lack self-efficacy. They are able, but believe otherwise. And there are others who teach well but fail to experience the positive affect generally experienced from doing well. They are consequently dissatisfied and the better they teach, the lower their satisfaction (p. 150).

Ainsi interprétée, la satisfaction au travail représente un construit qui a des liens directs avec les pratiques et le sentiment d'efficacité des enseignants.

Pour leur part, Klusmann *et al.*, (2008a), en prenant en considération les niveaux d'engagement, d'épuisement professionnel, de satisfaction professionnelle et les risques liés à la santé personnelle, ont identifié quatre profils d'enseignants dans lesquels ces facteurs jouent un certain rôle. Le premier profil, celui de l'enseignant, est caractérisé par un niveau élevé d'engagement, une bonne santé psychologique et il connaît la satisfaction professionnelle et personnelle et utilise des stratégies d'enseignement évaluées positivement par les élèves ; le second profil, est celui de l'enseignant qui déploie peu d'efforts, a une bonne santé psychologique, un niveau de satisfaction modéré et des caractéristiques qui le mettent à risque de ne pas répondre aux exigences professionnelles. L'enseignant caractérisé par un engagement excessif, de faibles capacités de coping, des émotions négatives persistantes, une satisfaction professionnelle faible (expliquée par le manque de concordance entre l'engagement déployé et les récompenses reçues) et qui est à risque de développer des maladies cardio-vasculaires est typique du troisième profil. Enfin, le quatrième profil, celui de l'enseignant résigné, caractérisé par des niveaux faibles de satisfaction et d'engagement professionnel, perçu d'épuisement émotionnel et à risque de développer des maladies cardio-vasculaires, concerne le profil d'un enseignant qui se montre intéressé par la gestion de classe, mais désintéressée des besoins des élèves. Il ressort de cela que la satisfaction au travail et l'engagement professionnel représentent deux dimensions du bien-être pédagogique qui se soutiennent réciproquement et influencent la santé et la pratique professionnelle des enseignants.

Même si la nature de la relation entre la satisfaction au travail, d'une part, et le stress et l'épuisement professionnel, d'autre part, n'est pas encore claire, plusieurs chercheurs soutiennent que le stress professionnel et la satisfaction au travail reflètent des aspects différents du bien-être professionnel (Skaalvik et Skaalvik, 2009 ; Van Horn *et al.*, 2004). Selon les résultats de la recherche de Klassen et Chiu (2010), les enseignants ayant un niveau élevé de stress professionnel se caractérisent par un bas niveau de satisfaction. Des conclusions semblables ressortent d'une recherche quantitative menée par Skaalvik et Skaalvik (2010) auprès de 2249 enseignants du primaire et du secondaire. D'après leurs résultats, la satisfaction au travail serait associée positivement à la perception d'autoefficacité, tandis que l'épuisement professionnel (particulièrement émotionnel) et la charge de travail diminueraient le sentiment de satisfaction professionnelle des enseignants.

En conclusion, le fait qu'un enseignant dispense un « bon enseignement » ne suffit pas pour qu'il soit considéré comme un bon enseignant : au-delà de ses bonnes stratégies et de sa praxis, il doit aimer son travail, vivre des émotions positives et évaluer positivement ses compétences à surmonter les difficultés rencontrées dans l'enseignement. Plus encore, il doit avoir des raisons de satisfaction professionnelle, maîtriser son engagement au travail, et éviter la fatigue et le stress professionnel excessif (Moè *et al.*, 2010 ; Klusmann *et al.*, 2008a). La satisfaction que les enseignants vivent au travail ne peut être dissociée des sentiments d'efficacité, d'engagement professionnel, ni de la qualité des stratégies d'enseignement mises en pratiques et des collaborations professionnelles.

2.3. Les relations entre les concepts

À partir des caractéristiques de la pratique réfléchie décrites dans le modèle de Korthagen et Vasalos (2005), du cadre théorique sociocognitif et des conclusions provenant de la recension de la documentation empirique, nous avons retenu deux aspects des pratiques enseignantes pour notre recherche : la maîtrise des relations pédagogiques avec les élèves pendant les cours, soit la partie de la pratique professionnelle qui se passe dans la classe, et les relations de travail avec les collègues, une partie de la tâche qui survient à l'extérieur de la classe.

Il s'agit de deux aspects bien représentés dans la documentation spécialisée, de nombreuses études y font référence et examinent leur impact sur le bien-être professionnel des enseignants (Abebe et Hailemariam, 2007 ; Brindhu et Sudheshkumar, 2006 ; Klassen et Chiu, 2010 ; Lison et De Ketele, 2007 ; Simbula, 2010 ; Soini *et al.*, 2010). Les réflexions

des enseignants sur ces deux dimensions sont analysées à partir de la perspective d'un processus orienté vers un but, soutenu par des compétences, par des qualités personnelles et la conscience du sujet dans l'action, par des croyances, des valeurs et des hypothèses implicites que les sujets mobilisent pour mener le dialogue avec soi-même et avec les autres, comme les élèves et les collègues (Bruno *et al.*, 2011 ; Korthagen et Vasalos, 2005).

Pour évaluer comment le bien-être pédagogique se manifeste et se développe, nous nous sommes penchée particulièrement sur trois dimensions : le sentiment d'efficacité professionnelle, l'engagement et la satisfaction au travail. Notons que ces dimensions touchent à la fois le cognitif (le sentiment d'efficacité et de satisfaction au travail), l'affectif (l'engagement au travail mis en relation avec l'épuisement émotionnel et les émotions vécues au travail) et le social (les interactions avec les élèves et les collaborations avec les collègues). Nous avons trouvé que chacune de ces dimensions s'inscrit dans une relation directe avec le concept de bien-être et les pratiques réfléchies, et que chacune influence le développement des deux autres, ce qui nous semble valider, en quelque sorte, l'approche sociocognitive.

La présence du concept d'épuisement professionnel dans ce cadre de référence repose sur des recherches en santé mentale, comme celles de Dagenais-Desmarais (2010), Gilbert *et al.*, (2011), Massé *et al.*, (1998), Parker et Martin (2009), qui montrent que l'épuisement représente le versant négatif, et le bien-être, le versant positif de la santé mentale. D'autres recherches ont mis en évidence son influence directe sur le sentiment d'efficacité et les niveaux d'engagement et de satisfaction au travail (Betoret et Artiga, 2010 ; Klassen et Chiu, 2010 ; Klusmann *et al.*, 2008b ; Pyhältö *et al.*, 2011).

Pour atteindre et maintenir la satisfaction au travail et s'engager dans des relations sociales et dans des pratiques professionnelles efficaces, les enseignants doivent gérer avec succès une série de défis cognitifs et émotionnels. Parmi d'autres aspects, ces défis imposent la prise en compte de la nature et de la persistance des émotions (Fredrickson, 2004) et de leurs conséquences sur le travail enseignant et sur le vécu personnel, y compris le bien-être au travail (Blase *et al.*, 2009 ; Ingersoll, 2001 ; Loeb *et al.*, 2005 ; Robert, 2007 ; Steinberg, 2008). À partir de ces constats, les résultats sur l'épuisement professionnel et les émotions au travail des enseignants sont analysés dans la perspective des conséquences sur les pratiques réflexives et en relation avec les trois dimensions du bien-être.

En conclusion de cette section, nous traçons les liens hypothétiques qui existent entre les concepts clés et leurs dimensions retenues pour analyse (figure 2). En fait, il s'agit de formuler le modèle des relations et des interdépendances potentielles que nous espérons identifier au cours de la recherche. À partir de ces relations, nous voulons comprendre en quoi le bien-être pédagogique des enseignants est lié aux interactions professionnelles réfléchies avec les élèves et les collègues.

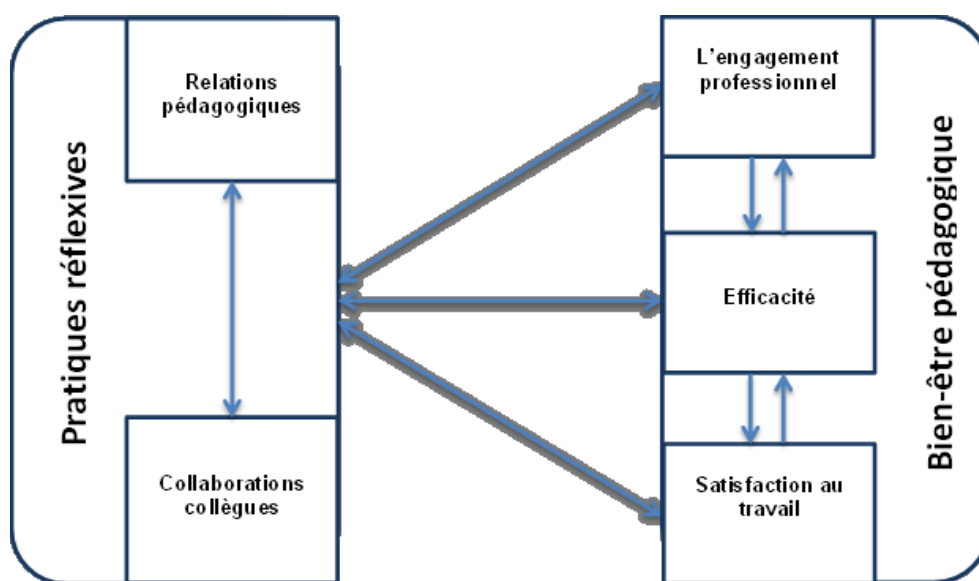


Figure 2 : Relations entre les concepts des pratiques professionnelles, du bien-être pédagogique et des dimensions associées

2.4. Les objectifs spécifiques de la recherche

Grâce à la recension critique de la documentation et à la mise en relation des dimensions qui se trouvent à la base de notre réflexion, nous sommes en mesure d'énoncer les objectifs spécifiques de notre recherche. Rappelons que nous nous intéressons aux relations entre le bien-être pédagogique des enseignants du secondaire et leurs pratiques professionnelles réfléchies.

Objectif spécifique de recherche 1 : Explorer la perception des enseignants sur les trois dimensions du bien-être. Cet objectif permet d'analyser comment les enseignants décrivent leur bien-être pédagogique par l'intermédiaire des dimensions proposées : le sentiment d'efficacité, l'engagement et la satisfaction au travail.

Objectif spécifique de recherche 2 : Identifier la relation qui existe entre les pratiques professionnelles réfléchies et le sentiment d'efficacité des enseignants du secondaire. Cet

objectif vise à comprendre les liens entre le sentiment d'autoefficacité et les interactions pédagogiques avec les élèves et la disponibilité des enseignants à collaborer.

Objectif spécifique de recherche 3 : Identifier comment les pratiques réfléchies des enseignants et leur engagement au travail s'influencent réciproquement. L'objectif implique l'analyse des relations réciproques entre l'engagement professionnel des enseignants et les réflexions sur les pratiques professionnelles.

Objectif spécifique de recherche 4 : Identifier comment les pratiques professionnelles reposent sur la satisfaction au travail, qui, à son tour, les influence. Cet objectif a pour but de dégager le genre de relations les enseignants établissent entre les deux concepts.

3. MÉTHODE

Dans ce chapitre, nous mettons en place une démarche méthodologique afin de répondre aux objectifs spécifiques de notre recherche. Cette démarche consiste à identifier le type de recherche, les critères d'échantillonnage et les profils professionnels des participants, de même qu'à choisir les procédures de collecte de données, de traitement et d'analyse de celles-ci et, enfin, à décrire les précautions éthiques respectées au cours de cette recherche.

3.1. Le type de recherche

Le désir d'approfondir la connaissance du travail d'enseignant et de mieux comprendre les relations qui existent entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique chez les enseignants qui travaillent dans une école secondaire nous ont orientée vers une recherche de type exploratoire, menée par des stratégies mixtes de collecte et d'analyse des données. En montrant l'avantage de ces stratégies, Hancock (2007) soutient qu'elles représentent une alternative appropriée pour maximaliser le potentiel des stratégies qualitatives et quantitatives, et balancer leurs limitations. Griffin et Museus (2011) affirment que les chercheurs peuvent opter pour un des trois choix suivants : la dominance qualitative ou quantitative de collecte et d'analyse des données ou la pondération des stratégies de collecte et d'analyse des données. Pour cette recherche, nous privilégions la première alternative, l'approche qualitative dominante, et cela en concordance avec les propos de Bares et Caumont (2004) : « le qualitatif peut donc intervenir logiquement après le "quantitatif" pour, précisément, élucider le sens d'un comportement que les seuls chiffres ne permettent pas de comprendre dans sa globalité » (p. 5). Notre préférence pour l'approche qualitative dominante repose également sur l'affirmation de Van der Maren (1995, p. 103) : « la recherche qualitative cherche à comprendre de l'intérieur des phénomènes humains (comme le développement du bien-être pédagogique) et sociaux (comme les interactions humaines) ». Pour mieux comprendre, nous voulons étudier « les actions ainsi que les intentions ou les significations que les acteurs leur attribuent, ces dernières ne pouvant être comprises qu'à partir du point de vue de l'acteur » (Royer, 2007, p. 90).

Étant donné que la documentation spécialisée consultée ne nous permet pas d'établir s'il existe des relations mutuelles entre les concepts clés de la recherche (la réflexion et le bien-être pédagogique chez les enseignants qui travaillent dans une école secondaire), c'est au moyen d'une recherche de type exploratoire que nous voulons tenter de trouver si de telles relations se manifestent, pour ensuite établir leur portrait. L'exploration des réflexions des

enseignants sur leurs pratiques professionnelles et sur leur bien-être pédagogique pourrait générer d'autres études, pour mieux comprendre le développement de ces deux concepts clés et les relations réciproques entre ceux-ci. À partir de cette perspective, nous caractérisons cette recherche d'exploratoire et de descriptive, ce qui est en concordance avec la définition de Legendre (2005) : « la recherche descriptive porte davantage sur la description claire et systématique du matériel et du phénomène étudiés, et cela dans un intérêt fonctionnel et à partir de différentes modalités comme l'enquête, le projet pilote, l'interview » (p. 1140).

En résumé, en se préoccupant des relations mutuelles entre les deux aspects des pratiques professionnelles réfléchies des enseignants œuvrant dans une école secondaire (les relations avec leurs élèves et leurs collègues) et des dimensions cognitives et affectives du bien-être pédagogique, notre recherche s'inscrit dans une perspective exploratoire. Elle repose sur une étude descriptive « avec une visée de mise en relation de deux concepts » (Leroux, 2010, p. 120). Nous structurons la démarche de cette recherche en trois étapes : l'échantillonnage théorique, la collecte des données et leur analyse. Nous décrivons maintenant chacune de ces trois étapes, en commençant par le processus d'échantillonnage. Nous menons cette recherche en trois étapes : l'échantillonnage théorique, la collecte des données et leur analyse. Nous décrivons maintenant chacune de ces trois étapes, en commençant par le processus d'échantillonnage.

3.2. L'échantillonnage théorique

Dans cette section, nous exposons les critères de sélection des enseignants participant aux deux études : l'étude pilote et l'étude principale. L'échantillonnage des sujets a été réalisé à partir d'un choix théorique (Lincoln et Guba, 1984) ou raisonné (Gauthier, 1984), un choix qui assure la représentativité des enseignants œuvrant dans une école secondaire (Van der Maren, 1995). Puisque notre recherche en est une de type exploratoire, et qu'elle ne proposera pas la généralisation de ses conclusions, il est permis de choisir un échantillon composé d'individus « facilement accessibles et qui répondent à des critères d'inclusion précis » (Fortin, Côté et Fillion, 2006, *in* Leroux, 2010, p.121), ce qui revient à dire que ces critères du choix des sujets ne devraient pas dénaturer les résultats de notre recherche.

Pour assurer que nos participants aient accumulé une certaine expérience professionnelle, nous avons établi deux critères de sélection de ceux-ci. Les deux critères, appliqués autant à l'étude pilote qu'à l'étude principale, visaient l'ordre d'enseignement et l'ancienneté dans la

carrière : tous les participants se caractérisent par une expérience professionnelle minimale de trois ans dans une école secondaire au moment de l'entretien.

Deux méthodes ont été utilisées pour le choix de l'échantillon : l'envoi de lettres d'invitation aux directeurs des écoles de la grande région de Montréal et la procédure d'échantillonnage en boule de neige. Vingt lettres ont été envoyées, et quatorze enseignantes et enseignants ont contacté la chercheuse ; dix enseignantes et enseignants qui satisfaisaient aux critères de l'échantillonnage ont été retenus et ont participé aux entretiens. À la fin de chaque entretien, on a demandé à chaque participant d'indiquer le courriel ou le numéro de téléphone d'un ou d'une collègue qui pourrait participer à la recherche. Nous avons envoyé une lettre d'invitation à chaque enseignante et enseignant mentionné par les premiers participants. Du total de dix-huit enseignantes et enseignants contactés grâce à cette démarche, cinq ont confirmé leur intérêt pour la recherche et ont répondu aux critères de sélection.

Ainsi, notre échantillon compte quinze enseignantes et enseignants : deux ont participé à l'étude pilote et treize à l'étude principale. Pour ce qui est du déroulement de la recherche, elle a été menée en deux étapes.

À la première étape, deux enseignantes qui remplissaient les critères mentionnés ont participé à une étude pilote : leur ancienneté dans l'enseignement était respectivement de neuf et de douze ans, dont quatre ans dans l'enseignement secondaire. Le but de cette première étude a été de valider et de raffiner la méthode et les instruments de collecte de données (Leroux, 2010, p. 121). Elle a été menée en juin 2013 et la transcription verbatim et l'analyse préliminaire des données, au mois de juillet. À la suite de l'analyse des données issues de cette étude, nous avons supposé que les énoncés de la fiche de réponses et les incidents critiques permettraient l'atteinte de nos objectifs de recherche. Par ailleurs, à la suite des questions posées par les enseignantes, nous avons retravaillé les énoncés 3 et 11.

À la deuxième étape, treize autres enseignantes et enseignants ont participé à l'étude principale. L'échantillon de l'étude principale était un échantillon non-probabiliste, composé d'enseignants œuvrant dans des écoles secondaires situées dans la grande région de Montréal et qui se sont portés volontaires. Le fait d'avoir constaté une certaine saturation par rapport aux informations relatives aux deux concepts clés et aux relations entre eux nous a permis d'accepter de limiter le nombre de participants de la recherche à 13. La synthèse des profils professionnels des enseignants ayant participé à l'étude principale est enregistrée dans le tableau suivant :

Variable	Genre		Expérience professionnelle dans une école secondaire			Type d'école		Type de classe	
	Femme	Homme	3-5	5-10	10 +	Publique	Privée	Régulière	Adaptation scolaire
Description de la variable									
Nombre	11	2	1	5	7	10	3	11	2

Tableau 4 : Profil professionnel des enseignants ayant participé à l'étude

3.3. Les procédures et les outils de collecte des données

La collecte des données s'avère une démarche complexe et exigeante qui suppose plusieurs étapes. La première est la prise de contact avec les enseignants et l'envoi de documents informatifs sur la recherche (Annexe 2) avec le formulaire de consentement (Annexe 3). Elle est suivie de la rencontre avec les répondants, structurée, à son tour, en deux séquences : l'échange des renseignements généraux (rôle et statut de la chercheuse et de l'enseignant) et la cueillette des données de la recherche. En fait, pour la cueillette des données, nous avons rencontré chaque participant une fois, dans un entretien de type face-à-face d'une durée moyenne de 60 minutes. Les entretiens ont été structurés en deux parties : pour la première, les participants ont rempli la fiche de réponses et ont argumenté leur rangement ; pour la deuxième, ils ont décrit et interprété un incident critique en lien avec leur travail auprès des élèves. Les réflexions de chaque participant sur ses pratiques professionnelles et sur l'incident choisi ont été enregistrées ; ces enregistrements audio ont été retranscrits sous forme de verbatim, afin de générer nos données de recherche. Les réflexions des enseignants ont été transcrites de façon indépendante : une transcription relative aux pratiques professionnelle réfléchies et une autre comprenant les réflexions sur les incidents critiques.

3.3.1. Le contact des enseignants

La première étape, celle du contact des répondants, respecte les étapes suggérées par Van der Maren (1995) : des contacts téléphoniques initiés par le chercheur et l'envoi d'une lettre d'invitation (Annexe 1) à participer à la recherche avec un document explicatif contenant les informations données verbalement : le thème (une brève description des concepts de réflexion et de bien-être pédagogique) et les objectifs de la recherche, le déroulement de l'entretien et un formulaire de consentement expliquant les règles d'éthique respectées au cours de la recherche.

Quatre objectifs sont visés par les contacts téléphoniques : informer chaque répondant du thème, des objectifs et des retombées éducatives de la recherche, lui expliquer l'importance

que la chercheuse attribue à son vécu et aux informations qu'il fournira, la durée approximative de l'entretien et, enfin, établir le lieu et l'heure du déroulement de l'entretien.

Le but des documents envoyés à l'avance par voie électronique aux enseignants qui acceptent de participer à la recherche est de leur permettre de réfléchir aux concepts clés, à leurs expériences personnelles liées à ceux-ci, aux questions à poser à la chercheuse et de bien saisir les règles d'éthique par l'intermédiaire du formulaire de consentement.

3.3.2. Le formulaire de consentement

Au début de la première rencontre, chaque enseignant a signé le formulaire de consentement confirmant sa participation à l'étude. Ce formulaire indique clairement le statut et les coordonnées du chercheur, l'objectif de la recherche, les modalités et les conditions de participation ; dont l'enregistrement audio des propos, le caractère volontaire de la participation, la possibilité de retrait en tout temps, le caractère confidentiel des informations, et enfin, la possibilité de poser des questions sur la recherche. Ces éléments ont été repris oralement avec chaque enseignante et enseignant participant. De plus, en sachant que la recherche est tributaire des informations données par les participants, nous avons répondu à leurs questions, dans la mesure où cela n'invalide pas le processus de l'étude elle-même.

3.3.3. Les instruments de collecte des données

Une fois le formulaire signé, nous sommes passées à la collecte des données, qui commencent par les renseignements généraux. Pour la chercheuse, ce moment constitue l'occasion de décrire brièvement son intérêt de recherche et de répondre aux questions de l'enseignant ou de l'enseignante ; le répondant a présenté son profil professionnel et il a reconfirmé son désir de participer à la recherche. Des instruments spécifiques de collecte de données ont été prévus pour chacun de deux concepts clés.

3.3.3.1. La collecte des données relatives à la réflexion

Selon la documentation consultée, la plupart des chercheurs ont abordé les pratiques réfléchies au moyen d'approches qualitatives : entretiens individuels (Ellison, 2008) et de groupe (Postholm, 2008), questionnaires ouverts (Leroux, 2010), incidents critiques (Leroux, 2010 ; Luttemberg et Bergen, 2008), séminaires de réflexion (Borko et Koellner, 2008 ; Ellison, 2008), analyses de portfolios et de journaux de réflexion (Ellsworth, 2002 ; Hallman, 2011), etc. D'autres chercheurs ont préféré analyser les pratiques professionnelles réfléchies

des enseignants par l'intermédiaire de méthodes mixtes de collecte et d'analyse de données. C'est le cas de Stewart (2010) et Forbes (2011), qui ont exploré la perception que les étudiants et des enseignants ont du rôle de la pensée réflexive sur le développement des compétences professionnelles. Ils ont utilisé des méthodes mixtes d'analyse des données obtenues des enquêtes, des groupes de discussion, des méthodes d'observation des pratiques, des interviews et des analyses de journaux de réflexion. À son tour, Sheffield (2011) a utilisé des enquêtes suivies d'entretiens pour analyser, par une approche mixte, comment les nouvelles technologies influencent les pratiques des enseignants de trois écoles secondaires américaines.

Nous privilégions aussi une approche mixte pour la collecte des données relatives aux pratiques réfléchies des enseignants ; plus précisément nous avons opté pour la méthode Q. Considérée comme particulièrement appropriée pour des recherches qui s'intéressent à la subjectivité des perceptions et des croyances, la méthode permet à l'individu d'établir, conformément à un cadre de référence, son attitude d'esprit par rapport à des thèmes, problèmes ou situations complexes, comme les pratiques réfléchies et le bien-être des enseignants (Shinebourne, 2009).

3.3.3.1.1. La méthode Q dans les recherches sur la réflexion

Appelée par les chercheurs « la méthode Q », « la méthodologie Q », la technique Q ou « le Q-sort », elle a été utilisée pour la première fois en 1935 par Stephenson, qui n'acceptait pas l'idée que les phénomènes devaient être étudiés exclusivement à l'aide de méthodes quantitatives, et cela à partir d'un grand nombre de cas (Woods, 2011, p. 322 ; traduction libre). D'après la plus simple définition, la méthode Q permet la quantification de la subjectivité humaine de manière à donner accès à une interprétation qualitative en profondeur (Kamal, Kocór et Grodzińska-Jurczak, 2014, p. 61 ; traduction libre). La technique de la méthodologie Q consiste à proposer à des individus ou à un groupe le classement, d'après une échelle de classement imposée, d'une série d'énoncés élaborés par le chercheur, dont l'analyse dévoile une représentation statistique des attitudes individuelles et des choix de groupe (Vérin et Peterfalvi, 1985).

Au fil des années, la méthodologie Q a été privilégiée par les chercheurs des domaines de la santé (Akhtar-Danesh, Brown, Rideout, Brown et Gaspar, 2007 ; Kuhne, Abernot et Camus, 2008), des sciences sociales (Anderson, Avery, Pederson, Smith, et Sulliva, 1997 ; Yang et Montgomery, 2013), de l'analyse des politiques éducationnelles et des

environnements de travail (Durning, 1999 ; Previte, Pini et Haslam-McKenzie, 2007). Toutefois, la liste de chercheurs et de chercheuses qui l'ont utilisée pour la collecte des données relatives au processus de réflexion des enseignants et des étudiants en sciences de l'éducation n'est pas longue.

La première étude que nous avons sélectionnée a été menée par Vérin et Peterfalvi (1985) : les chercheuses ont utilisé la méthodologie Q pour explorer la réflexion de 65 enseignants à l'occasion de la validation d'un nouveau modèle pédagogique. À leur tour, Swennen, Jörg et Korthagen (2004) l'ont utilisée, à côté des interviews et des représentations graphiques, pour la collecte des données issues d'une étude menée auprès d'un groupe d'étudiants en sciences de l'éducation. Le but de l'étude était de mettre en lumière les conséquences des activités de réflexion sur la pratique professionnelle (la manière de structurer les contenus à faire apprendre et les stratégies didactiques par rapport aux besoins des élèves, à la motivation des élèves, etc.) survenues entre le début et la fin du premier stage d'enseignement. Quant à eux, LeCouteur et Delfabro (2001) et Deignan (2009) l'ont utilisée pour enquêter sur la perception relative à l'approche socioculturelle de l'apprentissage chez des professeurs et des étudiants. Pour sa part, Ramlo (2012) l'a choisie pour étudier l'impact d'un séminaire de développement professionnel (qui concernait la compréhension du concept physique de mouvement et les stratégies pour l'enseigner) sur les pratiques des enseignants en Sciences de la nature. À la fin du séminaire, les enseignants ont été invités à réfléchir aux changements qu'ils prévoient quant à la manière d'enseigner ce concept. Pour Sampaio et Sampaio (2012), la technique Q a représenté l'approche de choix pour comprendre comment les professeurs envisagent l'amélioration de leurs cours à partir d'évaluations faites par les étudiants.

La conclusion qui se dégage de ce bref inventaire est que la méthodologie Q peut s'avérer une méthode appropriée pour les recherches en sciences de l'éducation, particulièrement pour les recherches relatives aux pratiques réflexives des enseignants. Cette conclusion concorde avec celle d'Ockwell (2011) qui, en définissant la réflexion comme une activité mettant l'accent sur la conscience critique d'un éventail d'opinions et de valeurs, affirme que la méthode Q, par son « habileté à rendre cohérent un éventail d'énoncés » (p. 56 ; traduction libre), serait une méthode appropriée pour les recherches qui s'intéressent aux pratiques réflexives.

3.3.3.1.2. La méthodologie Q dans notre étude

Nous proposons aux participants de ranger sur une fiche de réponses les énoncés préparés à cette fin et de réfléchir à haute voix sur la valeur accordée à chacun d'entre eux.

3.3.3.1.2.1. La démarche

Notre démarche s'inspire de celle proposée par Boudreault et Kalubi (2007, p.96) ; elle est conçue en six étapes, chacune ayant son but. C'est à partir de cette structure qu'a été établie notre démarche quant à la technique Q :

Étapes (Boudreault et Kalubi, 2007, p. 96)	Buts (Boudreault et Kalubi, 2007)	Notre démarche
Générer un grand nombre d'énoncés concernant le sujet d'étude à partir d'entretiens, d'échanges entre experts ou de la revue de la documentation.	Constituer une banque d'énoncés.	Pour comprendre comment les enseignants du secondaire envisagent leurs pratiques réfléchies, nous avons conçu 35 énoncés faisant référence aux six niveaux de réflexion décrits par Korthagen et Vasalos (2005) dans leur modèle.
Choisir un échantillon d'énoncés représentatifs des thèmes du projet.	Établir l'échantillon d'énoncés (l'échantillon Q).	Nous avons demandé l'opinion de deux collègues quant à leur pertinence et à leur clarté : aspects évalués, degré de généralité, etc. À la suite de cette démarche, nous avons gardé pour la recherche quatorze énoncés.
Sélectionner les participants de l'étude.	Établir l'échantillon de participants (l'échantillon P).	Les participants sont des enseignantes et enseignants qui respectent les critères d'échantillonnage.
Déterminer la distribution attendue, puis écrire ces énoncés sur des cartes séparées.	Préparer le protocole d'administration de la grille d'entrée des énoncés triés (Q-Sort).	Les participants ont reçu les énoncés rangés au hasard sur une feuille de papier dans un tableau (voir le tableau 12). La distribution des énoncés a été faite sur une échelle d'appréciation en cinq classes de préférences, à partir du plus fort rejet à la plus forte adhésion. Les feuilles de réponses (grilles d'entrée) sont construites en prenant en considération le nombre d'énoncés qui doivent être mis dans chaque pile de cartes.
Recueillir les cartes classées de chaque participant.	Regrouper l'ensemble des données.	Le classement a été effectué de façon individuelle, et chaque fiche de réponses a été conservée pour l'analyse des données.
Saisir les données à l'ordinateur et effectuer le traitement statistique en attribuant les valeurs numériques aux piles de cartes.	Procéder à l'analyse factorielle.	Le logiciel PQ Method a permis le traitement des données.

Tableau 5 : La démarche de la méthodologie Q

Le choix de présenter les énoncés dans un tableau accompagné d'une fiche de réponses a été suggéré par les deux participantes de l'étude pilote : elles ont expliqué leur préférence par la facilité à lire et à relire les énoncés quand ils sont rangés dans un espace plus limité et groupés dans un tableau. Étant donné que le but ultime est d'amener les participants à classer les énoncés, et que la forme de la présentation ne devrait pas influencer les réflexions des participants par rapport à l'option de présenter chaque énoncé individuellement sur une carte, nous avons adopté cette forme en tableau. Une fois la procédure de la méthodologie Q établie, l'étape suivante a été l'élaboration des énoncés et des feuilles de réponses

3.3.3.1.2.2. Les énoncés

L'élaboration des énoncés concernant la pratique réfléchie des enseignants repose sur une base théorique, respectivement sur le modèle des niveaux de changement de Korthagen et Vasalos (2005) et sur les dimensions du bien-être pédagogique retenues pour l'étude. Le tableau suivant montre les énoncés qui ont été retenus pour la recherche, placés ici d'après les niveaux de réflexions proposés par les chercheurs :

Niveau de réflexion	Énoncés testés		
Environnement	À l'école, j'ignore les aspects qui n'interfèrent pas directement avec la réussite de mes élèves.	Je suis assez satisfait de mon travail pour ne vouloir presque rien y changer.	Affronter une nouvelle journée avec mes élèves est loin d'être une source de satisfaction pour moi.
Comportements	Amener mes élèves à se poser des questions sur les contenus à apprendre représente une de mes sources de satisfaction.	Pendant mes cours, je consacre du temps à motiver mes élèves dans leurs apprentissages.	J'évite de partager mes expériences professionnelles avec mes collègues.
Compétences	Je dirais que mes élèves ont plus de contrôle que moi sur ce qui se passe dans la classe.	Je me sens capable de mettre en pratique des stratégies efficaces pour contrer les comportements inappropriés de mes élèves.	Je me sens capable de formuler des réflexions pertinentes au cours de mes échanges avec mes collègues.
Croyances	Je fais confiance à mes capacités d'adaptation dans n'importe quel milieu scolaire.	Je dirais que le rôle de leurs pairs est plus important que le mien pour la réussite scolaire des adolescents.	
Identité	Je me caractérise comme un enseignant qui s'intéresse au bien-être de ses élèves.	Au cours des activités de réflexion de groupe, j'ai l'impression d'être mis à l'écart par certains collègues.	
Mission	Mon rôle consiste à planifier des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la logique des contenus.		

Tableau 6 : Les énoncés relatifs à la réflexion des enseignants sur leurs pratiques professionnelles

Tous les participants ont reçu une feuille comportant les énoncés numérotés, rangés d'une façon aléatoire, présentés dans le tableau 12 (le même ordre pour tous les participants) et la fiche de réponses. Ils ont été invités à inscrire sur chaque pile de la fiche de réponses (figure 3) un seul chiffre, de 1 à 14. Ce nombre correspond à un énoncé présent sur la feuille d'énoncés.

Au début, les enseignants ont été informés du fait que ces énoncés réfèrent à leur pratique professionnelle ordinaire, de la structure de la fiche de réponses et de la manière de la remplir. Renvoyant directement aux contextes ordinaires, les énoncés visent à susciter chez les enseignantes et enseignants participants une réflexion sur la mesure selon laquelle ils reflètent leur pratique professionnelle, et cela en termes de signification, de fréquence ou d'expériences vécues. La consigne que nous avons donnée aux participants était de prendre en considération la structure de la fiche de réponses et de réfléchir pour trouver jusqu'à quel point (de -2, tout à fait en désaccord, jusqu'à la valeur +2, tout à fait d'accord) chaque énoncé reflète des aspects significatifs liés à leur pratique professionnelle ordinaire. On parle d'un degré d'accord relatif, parce qu'ils ont dû se rapporter à l'ensemble des énoncés préétablis par la chercheuse ; par conséquent, pour ranger ces énoncés, ils ont dû comparer les énoncés les uns par rapport aux autres (Boudreault et Kalubi, 2007).

Selon la structure de la fiche de réponses (figure 3), chaque participant devait situer deux énoncés dans la classe -2 (les énoncés qui, selon ses réflexions, décrivaient les aspects qui caractérisaient le moins sa pratique professionnelle ordinaire), trois dans la classe -1, quatre dans la classe 0, trois dans la classe +1 et deux dans la classe +2, soit les énoncés qui reflètent le mieux ses pratiques :

-2 (le moins d'accord)	-1	0	+1	+2 (le plus d'accord)

Figure 3 : La fiche de réponses

Le nombre d'énoncés est proche de celui que Swennen et al., (2004) ont utilisé (16) dans leur recherche visant à identifier les préoccupations liées à l'exercice du métier chez les étudiants en sciences de l'éducation. Pour que les participants soient capables de ranger les énoncés dans une distribution symétrique, exigée par la méthodologie Q, il faut que ces énoncés soient constitués de façon équilibrée « c'est-à-dire qu'ils peuvent être mis en tension entre eux), sans pour autant qu'un énoncé ne soit strictement la formulation négative d'un

autre » (Kuhne *et al.* 2008, p. 50). Quant à l'étendue des préférences, dans la documentation scientifique consultée, elle varie de 5 (Vérin et Peterfalvi, 1985) à 11 (Shinebourne, 2009 ; Watts et Stenner, 2005). À partir de ces constats, il nous a semblé pertinent d'utiliser une échelle de 5 préférences pour les 14 énoncés. En accord avec Shinebourne (2009) qui suggère que la méthodologie soit terminée par un entretien, nous avons invité les participants à argumenter leurs rangements à haute voix.

3.3.3.1.2.3. L'argumentation des énoncés

Tel que mentionné, les énoncés élaborés s'intéressent aux réflexions des enseignants de l'ordre secondaire sur leurs pratiques professionnelles, et cela en lien avec le modèle de Korthagen et Vasalos (2005).

Les énoncés relatifs à l'environnement professionnel des enseignants font référence aux interactions pédagogiques avec leurs élèves (les trois énoncés) et, par l'intermédiaire du deuxième énoncé, à leurs relations de travail avec leurs collègues. Leur élaboration repose sur les conclusions de plusieurs recherches ayant mis en évidence la manière dont les interactions professionnelles avec les élèves et les collègues et la qualité du milieu de travail des enseignants s'influencent réciproquement et favorisent la satisfaction au travail. D'abord, Pickett et Fraser (2010) affirment que l'environnement professionnel peut être considéré comme un prédicteur de la satisfaction professionnelle des enseignants et de la réussite scolaire des élèves. À leur tour, Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen et Dyb (2013) et Charras *et al.*, (2012) ont montré l'influence négative des comportements agressifs, des abus sexuels, de la pauvreté, etc., subis par les adolescents sur leur réussite à l'école. Chez ces élèves, les interactions positives avec leurs enseignants et leurs pairs remplissent le rôle de facteurs de protection contre les émotions difficiles associées à ce genre d'expériences (Charras *et al.*, 2012).

C'est dans cette optique que les réflexions des participants sur l'environnement portent sur la qualité du climat de la classe (la prise en considération des facteurs qui pourraient influencer la disponibilité cognitive et affective de l'élève à s'engager dans une activité d'apprentissage), qui aurait une influence directe sur leur réussite scolaire et sur la satisfaction liée à la qualité de leurs relations avec les élèves et leurs collègues. Le deuxième énoncé relatif à l'environnement de travail s'est inspiré de la recherche de Houlfort et Sauvé (2010), qui ont trouvé qu'il y avait une relation positive entre la santé psychologique et la satisfaction au travail de plus de deux mille enseignants québécois.

Pour analyser le deuxième niveau de réflexion proposé par Korthagen et Vasalos (2005) dans leur modèle, respectivement les comportements professionnels, nous avons inclus deux énoncés faisant référence aux réflexions sur les stratégies mises en pratique pour favoriser l'apprentissage chez les élèves et un énoncé qui renvoie aux relations avec les collègues. Par l'intermédiaire de ces trois énoncés, nous avons cherché des réponses à la question suivante : comment les enseignants réfléchissent-ils aux comportements qui visent à orienter vers la réussite scolaire chez leurs élèves ? Comme nous ne pouvons pas couvrir toute la diversité des facteurs liés à la réussite scolaire et tous les comportements professionnels des enseignants, nous avons choisi trois thèmes qui sont jugés primordiaux dans la documentation spécialisée : encourager les élèves à se questionner sur les contenus à apprendre, motiver les élèves quant à leur apprentissage et s'engager dans des réflexions de groupe, dans le but d'améliorer les stratégies d'intervention auprès des élèves. Notre choix d'énoncés est soutenu par Théorêt et Leroux (2014), qui affirment que pédagogiquement, le rôle de l'enseignant demeure toujours celui d'influencer directement ou indirectement l'apprentissage de ses élèves (p. 76). Dans notre étude, l'influence directe vient des stratégies mises en œuvre pour favoriser la motivation et le questionnement chez les élèves, tandis que l'influence indirecte vient de l'engagement dans des réflexions individuelles et avec ses collègues.

Parmi les recherches qui s'intéressent au rôle des pratiques professionnelles dans la motivation scolaire des élèves, nous mentionnons celles menées par Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janosz (2010) et Anderman, Andrzejewski et Allen (2011). Selon Chouinard *et al.*, (2010), c'est par la mise en place de projets accessibles à tous les élèves que les écoles, surtout celles des milieux défavorisés, stimuleraient la motivation scolaire des élèves ; Anderman *et al.*, (2011) sont d'avis que trois aspects des pratiques enseignantes sont liés davantage à la motivation scolaire des élèves : la compréhension des contenus et des consignes, la qualité des relations interpersonnelles et la gestion de classe. Pour Gillies et Khan (2009), le questionnement serait lié au raisonnement, au transfert des compétences et à la résolution des problèmes.

Trois énoncés permettent l'accès aux réflexions des enseignantes et enseignants interviewés sur leurs compétences liées aux expériences professionnelles ordinaires. Deux énoncés renvoient à la compétence 6 du référentiel québécois : « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Le troisième, à la compétence 10 : « Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le

développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés ». Chacun des trois énoncés fait référence à une composante de ces compétences : définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités quotidiennes de la classe, en d'autres termes, gérer ce qui se passe de façon ordinaire en classe, adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés des élèves et participer activement, par des réflexions pertinentes, aux équipes pédagogiques intervenant auprès des élèves. L'importance que nous attribuons à la compétence 6 s'appuie sur les résultats de nombreuses recherches comme celles menées par Clunies-Ross, Little et Kienhuis (2008) et par Poulou et Norwich (2000). D'après les chercheurs mentionnés, les compétences et les stratégies réactives de gestion des comportements inappropriés des élèves influenceraient la qualité de l'apprentissage scolaire, le niveau de stress et le sentiment d'efficacité des enseignants. À leur tour, en se penchant sur les difficultés liées à la gestion de classe, Clunies-Ross *et al.*, (2008) sont d'avis que les enseignants consacrent beaucoup de temps à gérer les conduites inappropriées des élèves (p. 693). Enfin, Saeed (2009) soutient qu'afin de créer une atmosphère de travail dans la classe, les enseignants doivent faire appel à une large gamme de stratégies : garder les élèves motivés et engagés, prendre en compte leurs besoins et particularités, créer un répertoire de règles de fonctionnement dans la classe, etc. Quant au choix de l'énoncé sur la compétence de travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique, il repose sur le référentiel du MEQ (2001), qui statue que les enseignants doivent être capables de contribuer de façon pertinente aux travaux de l'équipe enseignante.

Dans notre étude, les réflexions sur les croyances liées à la pratique enseignante sont analysées à partir de deux aspects : les croyances en la capacité d'adaptation à n'importe quel milieu de travail et les croyances relatives au partage de l'influence sur la réussite scolaire des adolescents avec leurs pairs. Dans cette étude, les réflexions sur la capacité d'adaptation renvoient aux croyances relatives aux caractéristiques des élèves et des collègues, aux exigences des parents et aux valeurs d'une nouvelle école. Il s'agit de croyances qui reposent sur des savoirs et des conceptions concernant les processus d'enseignement et d'apprentissage, les particularités des apprenants et les contenus à enseigner (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010), les émotions et les sentiments d'efficacité et de satisfaction issus des expériences antérieures (Skaalvik et Skaalvik, 2015 ; Westberry, McNaughton, Billot et Gaeta, 2015). En ce qui concerne les réflexions sur l'influence des pairs adolescents sur la réussite scolaire des élèves, elles devraient révéler les croyances des enseignants interviewés sur leur rôle d'éducateurs qui prennent en

considération l'apport de plusieurs facteurs, voire l'influence des pairs, sur la réussite scolaire de leurs élèves (Hartnett, 2007).

D'après Beijaard (1995), le concept d'identité réfère à la perception de l'individu de qui il est ou de ce qu'il est, aux significations qu'il peut s'attribuer à lui-même ou que les autres lui attribuent ; il s'agit d'un concept qui « trouve son origine à la fois dans les représentations sociales, dans les relations de travail et dans les représentations de soi » (Martineau et Presseau, 2012, p. 57). Quant à l'identité professionnelle des enseignants, elle fournit un cadre de référence relatif à la façon d'être et d'agir en tant que professionnels et permet de comprendre leur place dans la société (Sachs, 2005) : elle se construit à partir des expériences et des rôles personnels et sociaux joués, d'une part, et des habiletés à adapter les valeurs personnelles aux milieux et à leur façon d'être et de faire, dans des circonstances données de la pratique (Day, Kington, Stobart et Sammons, 2006; traduction libre). À son tour, Goyette (2014) l'associe aux représentations que les enseignants se font de leur profession et cela, malgré les difficultés vécues dans leur environnement de travail (p. 73).

Pour ce qui est de nos deux énoncés relatifs aux réflexions spécifiques à ce niveau, ils s'intéressent aux représentations que les enseignants se font du bien-être des élèves et à la perception du respect de leur identité professionnelle au cours des relations de travail avec leurs collègues. Notre choix rejoint les discours de Kalubi (2014) et de Day *et al.*, (2006), qui affirment que les discours relatifs aux identités professionnelles suscitent des réflexions sur les représentations, les savoirs, les compétences, les valeurs, les attitudes, en d'autres termes, sur l'investissement de soi dans des relations et sur la quête de reconnaissance.

Parmi les nombreuses missions associées à la profession enseignante, on trouve celle de transmettre un savoir et des valeurs, afin de favoriser le développement intellectuel, social et moral des élèves. Pour y arriver, les enseignants endossent plusieurs rôles, dont celui du professionnel qui planifie des contenus, suscite la participation des élèves, fournit des rétroactions, joue le rôle de médiateur entre l'élève et le savoir. Planifier des séquences d'enseignement en prenant en considération la logique des contenus à apprendre suppose des réflexions sur les particularités des élèves en relation avec les contenus à apprendre et leurs connaissances antérieures, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et les expériences professionnelles de l'enseignant, etc. (Prytula, Hellsten & McIntyre, 2010).

3.3.3.1.2.4. Les limites de la technique Q

En caractérisant la technique Q, Wood (2011) affirme qu'elle révèle la subjectivité inhérente à n'importe quelle situation (par exemple, des jugements esthétiques, des interprétations poétiques, des perceptions du rôle de l'environnement professionnel) telle qu'elle est perçue par le sujet (p. 322 ; traduction libre). Toutefois, c'est dans cette subjectivité qu'on note une des faiblesses de la méthodologie (Boudreault et Kalubi, 2007). D'abord, on peut parler d'une faiblesse imputable aux répondants, dont la subjectivité s'étend au-delà de l'appréciation des contenus de chaque carte ou énoncé, et à la comparaison les uns par rapport aux autres à l'occasion de leur rangement. Le chercheur apporte aussi sa part de subjectivité par la manipulation des énoncés : le choix, la formulation et l'organisation autour de thèmes prédéfinis.

De plus, dans le cas d'un nombre restreint de participants, « il faut s'attendre à retrouver plusieurs cartes ayant la même moyenne » (Boudreault et Kalubi, 2007, p. 98), ce qui pourrait empêcher une discrimination fine. Enfin, Kamal, Kocór et Grodzińska-Jurczak (2014) soutiennent que le plus grand défi est représenté par l'élaboration des énoncés, cela parce que toute forme de préjugé, de négligence ou d'ignorance lors de la rédaction des énoncés pourrait détourner l'étude vers une autre direction (p. 74 ; traduction libre).

3.3.3.2. La technique de l'incident critique

Même si la plupart des recherches qui se penchent sur le concept de bien-être le font d'une façon quantitative ou mixte, il y a des chercheurs qui, à partir du désir de mieux comprendre son développement, ont préféré l'aborder par des études qualitatives. C'est, par exemple, le cas de Pyhältö, Pietarinen et Salmela-Aro (2011) et de Webb, Vulliamy, Sarja, Hämäläinen et Poikonen (2009), qui ont opté pour une telle approche. En s'appuyant sur des données provenant de l'analyse qualitative d'entretiens semi-structurés, ces derniers ont mis en évidence l'influence de quatre aspects liés aux pratiques professionnelles (la communauté de l'école, le travail collaboratif, le développement professionnel et le sentiment de responsabilité) sur le bien-être au travail des enseignants anglais et finlandais du l'ordre primaire.

Quant à nous, nous privilégions également une approche qualitative du concept, plus précisément par l'intermédiaire de la technique de l'incident critique. Considérant que cette technique permet de « mieux comprendre et considérer différents construits psychosociaux contenus dans l'expérience subjective et intersubjective des acteurs » (Leclerc, Bourassa et

Filteau, 2010, p. 15), elle sera utilisée pour l'évaluation du bien-être pédagogique de nos participants. Créée par Flanagan (1954) et approfondie par Hoffman, Crandall et Shadbolt (1998), « la technique de l'incident critique vise à accompagner un praticien dans l'analyse d'une situation de travail spécifique étant particulièrement éprouvante » (Leroux, 2010, p. 130). La méthode a aussi été utilisée dans l'étude des représentations sociales et dans la mise à jour de règles et de conventions de la vie quotidienne (Leclerc *et al.*, 2010).

3.3.3.2.1. La technique de l'incident critique dans les recherches du domaine de l'éducation

Plusieurs chercheurs du domaine de l'éducation l'ont utilisée avant nous : Herzberg, Mausner et Snyderman, (1959) ont privilégié l'incident critique pour étudier la motivation au travail ; Weiner, Russell et Lerman (1979) pour identifier les attributions causales, les émotions et les cognitions ; Théorêt *et al.*, (2006) dans l'étude de la résilience des enseignants ; Torkelson, Muhonen et Peiro, (2007) pour le stress au travail ; (5) Leroux (2010) pour identifier le rôle des pratiques réflexives sur la résilience des enseignants du primaire œuvrant dans des milieux défavorisés.

Le fait que le sujet doive faire appel à sa mémoire pour relater une expérience éprouvante est l'une des raisons d'inquiétude liées à la fidélité des données recueillies par l'entremise de ces procédures (Leroux, 2010 ; Torkelson, Muhonen et Peiro, 2007 ; Desjardins, 2000 ; Van der Maren, 1996 ; Flanagan, 1954). Pour contrer les effets de cette limite sur nos résultats de recherche, nous avons opté pour un vécu éprouvant, susceptible de générer des représentations fortes, comparées aux représentations issues des expériences plus positives. Selon l'opinion de Flanagan (1954), l'analyse critique de récits pourrait offrir des indices de fidélité des données : la présence des détails serait une preuve de fidélité de la mémoire du répondant, alors que les descriptions vagues devraient indiquer un manque partiel de traces.

C'est dans ce sens que nous avons suggéré aux enseignants de respecter deux contraintes dans la description de l'incident. La première a été de relater des situations réelles et non imaginées, ce qui a favorisé la prise en compte des conditions concrètes d'exercice du travail, donc « l'investissement subjectif et intersubjectif de personnes qui se sentent davantage concernées par une analyse faisant appel aux ressentis, aux émotions, aux intentions conscientes et non conscientes, aux valeurs et aux croyances qui conditionnent leur propre pratique ou celle de collègues proches » (Leclerc *et al.*, 2010, p.17). Pour la deuxième, les enseignants ont dû circonscrire leur description dans un intervalle alloué, ce qui a permis au

sujet de maintenir la tension émotive et d'éviter que son attention ne se dilue par le traitement d'informations trop générales ou trop diffuses (Leclerc *et al.*, 2010).

3.3.3.2.2. La technique de l'incident critique dans notre étude

Plus particulièrement ici, nous avons demandé aux enseignantes et enseignants participants de décrire et d'analyser une situation professionnelle éprouvante liée aux relations avec les élèves, qui a eu des conséquences sur leurs pratiques professionnelles. Voici les consignes exactes que les enseignantes et enseignants participants ont reçues à l'occasion de la deuxième partie de l'entretien :

Décrivez et analysez, s'il vous plaît, un incident critique lié aux interactions avec les élèves qui a eu des conséquences sur votre bien-être. Dans un premier temps, nous vous invitons à mettre en contexte l'incident (les circonstances de l'activité, les événements et les pensées qui ont précédé l'incident, etc.) et à décrire la séquence interactive (des paroles et des comportements personnels et observés chez les élèves, les stratégies mobilisées, etc.) et votre vécu pendant et après l'incident. Avec du recul, quel jugement portez-vous sur la gestion de l'incident en particulier et sur son impact sur votre pratique ? Au besoin, nous avons incité les participants à réfléchir à l'impact de l'incident sur leur bien-être pédagogique par l'entremise de questions orales relatives au sentiment d'efficacité, à l'engagement professionnel et à la satisfaction au travail.

Par cette démarche, nous avons incité les participants à réfléchir à leur façon d'agir, afin d'apprendre de l'incident et de construire des savoirs qui pourraient être réinvestis dans les situations et les actions à venir (Perrenoud, 2001). Cette façon de décrire et d'analyser l'incident entraîne une série d'activités cognitives qui renvoient à un processus dont les étapes, qui se soutiennent réciproquement, respectent la succession proposée par Beauchamp (2006) et Leroux (2010). Ainsi, une rétroaction sur le contexte de l'incident permet à l'individu d'examiner et de refléter les facteurs qui ont pu avoir joué un rôle sur le déclenchement et sur l'évolution de l'incident (paroles, attitudes et comportements des élèves ou des enseignants avant et pendant l'incident), afin de mieux comprendre ses causes et son développement, et d'identifier des stratégies de gestion. Puis, en amenant les participants à réfléchir à leur vécu pendant et après l'incident, nous les avons encouragés à analyser et à évaluer les conséquences de l'incident sur le bien-être pédagogique des participants. Enfin, les réflexions sur l'impact de l'incident au niveau des pratiques professionnelles devraient

aboutir à de nouvelles stratégies, dans le but d'éviter que l'incident ne se répète ou, en d'autres termes, vers la construction de nouvelles pratiques.

3.3.4. Le respect des règles de la scientificité

Afin d'assurer le respect des règles de scientificité spécifiques à une recherche à dominante qualitative, nous avons pris en considération les critères proposés par Van der Maren (1996, 1999, 2003) : la fidélité, la validité et l'objectivité. De plus, nous avons pris des précautions qui ont permis le respect de chacun des critères mentionnés.

Le respect de la **fidélité**, appelée aussi « vraisemblance », exige une instrumentation qui permet d'éviter les déformations du contenu et de la forme (Van der Maren, 1999), ce qui protège les résultats obtenus contre des circonstances accidentelles (Poupart *et al.*, 1997) et permet à d'autres chercheurs, travaillant dans des conditions semblables, d'obtenir des résultats identiques (Coutu, Provost et Bowen, 2005). Des observations sont dites « fiables » lorsqu'elles peuvent être reproduites. « La fidélité s'attache aussi à contrôler l'indépendance des analyses et des interprétations du chercheur » (Pourtois, 1979, p. 11). La fidélité de notre étude a été assurée par l'opération d'inter-codeurs : un collègue qui menait une recherche sur le bien-être psychologique a fait l'opération de contre-codage de deux entretiens (Leroux, 2010 ; Van der Maren, 1996).

La validité. C'est par l'entremise du lien entre la question posée et la pertinence des inscriptions pour y répondre, et du rapport entre les traces et le concept qui permet de commenter l'observation qu'on peut vérifier la validité des données (Van der Maren, 1996). La validité interne (la crédibilité) des données fait référence à la cohérence entre les questions, les objectifs, la méthodologie préconisée et les conclusions de la recherche. Quant à la validité externe (la transférabilité) du plan de recherche, décrite par Lankshear et Knobel (2004) comme consistance, stabilité ou « *réplication* », elle réfère à la possibilité d'étendre, d'extrapoler et de transférer les conclusions d'une recherche à d'autres contextes (Van der Maren, 1996). Étant donné la visée exploratoire de cette étude, qui s'intéresse à la compréhension des relations entre certains concepts, nous avons mis en évidence des hypothèses qui pourraient être prises en considération au cours de recherches ultérieures.

Par respect pour le critère de la validité, nous avons initié trois démarches. D'abord (la première démarche), deux spécialistes du domaine de l'éducation ont été consultés quant à la pertinence des énoncés et des consignes relatifs à l'incident critique par rapport aux objectifs de la recherche. Ensuite (la deuxième démarche), les menaces à la clarté et à la

pertinence des énoncés et des consignes ont été vérifiées au cours de l'étude pilote. À cette occasion, l'attention a été particulièrement portée sur l'identification des problèmes de compréhension, sur la durée de la rencontre, l'intérêt des enseignants pour la résolution de l'incident critique et leur besoin de questionnement. À la fin de l'étape, dans le but d'apporter les changements qui s'imposent, nous nous sommes penchée sur les conclusions provenant des observations et des analyses des données. La dernière démarche a visé la triangulation des données. Pour Bogdan et Biklen (1992), la validité d'une recherche fait référence à la correspondance entre les données récoltées par le chercheur et le phénomène étudié. Pour vérifier cette correspondance, nous avons procédé à différentes techniques de collecte (Q-sort, entretien, description et analyse d'un incident critique) et à l'analyse mixte des données, ce qui a facilité la triangulation des données de recherche (Roskos, Vukelich et Risko, 2001).

L'objectivité. Pour assurer une certaine objectivité de la recherche, le chercheur doit tenter de prévoir les risques de biais, afin de les éviter (Van der Maren, 1995). Ces biais peuvent intervenir à toutes les étapes de la recherche ou de la collecte des données ; ils peuvent venir des répondants ou du chercheur lui-même. Parmi les biais attribuables au chercheur, Van der Maren (1977) parle de l'effet Pygmalion : en voulant vérifier une hypothèse, le chercheur extériorise ses attentes ; celles-ci « influencent la performance des sujets, qui, dès lors, comblent ses espoirs » (p. 372). Consciente que c'est seulement par une instrumentation rigoureuse qu'on peut assurer l'objectivité d'une recherche, nous avons porté une attention particulière à l'étape de l'entretien. Les précautions essentielles qui ont été prises au cours de l'entretien sont : éviter toute attitude d'approbation ou de désapprobation, et des commentaires sur les réponses ; laisser suffisamment de temps à l'interviewé pour répondre ; ne pas fournir de réponses à la place de l'interviewé et respecter les règles d'éthique.

3.4. Les procédures d'analyse des données

Stephenson (1935) a conçu la méthode Q de manière à combiner les analyses qualitatives et quantitatives, ce qui fait que « les données quantitatives et qualitatives deviennent complémentaires, de façon à fournir des informations plus riches aux fins d'analyses » (Boudreault et Kalubi, 2007, p. 100). Par ailleurs, c'est ce que la plupart des chercheurs valorisent dans cette méthode : « son potentiel de combiner les points forts de la recherche qualitative et quantitative » (Klooster, Visser et De Jong, 2008, p. 511). Il apparaît donc judicieux d'utiliser des méthodes mixtes pour l'analyse des données concernant le processus de réflexion et une méthode qualitative pour l'analyse de l'incident critique.

3.4.1. L'analyse quantitative

Pour mieux cerner les représentations que les enseignants se font de leurs pratiques quotidiennes, leurs classements d'énoncés ont été analysés, autant par des méthodes quantitatives que qualitatives. Le traitement statistique a été effectué à partir des valeurs associées à l'emplacement de chaque énoncé sur la fiche de réponses. Nous commençons par l'analyse statistique descriptive des données centrales ; elle est suivie de l'analyse des corrélations de rangs de Spearman et de l'analyse factorielle Q. Selon Gauzente (2013), « le résultat obtenu dans le cas de l'analyse Q est la mise à jour d'une structure de subjectivité partagée par plusieurs individus ou bien de la structure interne de la subjectivité d'un individu » (p. 74). C'est par l'intermédiaire des analyses qualitatives que nous explorons les réflexions qui se trouveraient à l'origine de cette subjectivité. Deux logiciels nous permettent d'effectuer ces analyses : le logiciel QDA Miner, pour l'analyse statistique descriptive des données centrales et pour les analyses des corrélations de rangs de Spearman, et le logiciel PQMethod, pour l'analyse factorielle Q.

3.4.2. Les analyses qualitatives

Pour ce qui est des analyses qualitatives, elles servent pour les propos occasionnés par le rangement des énoncés et pour la description et l'analyse que les participants font de l'incident critique.

3.4.2.1. La méthode d'analyse

La méthode d'analyse qualitative des données privilégiée dans cette recherche est l'analyse thématique de contenu. Le premier objectif de ce genre d'analyse a été de dégager les thèmes présents dans chacun des deux corpus (les verbatim tirés des propos sur les pratiques quotidiennes et ceux issus des incidents critiques), pour ensuite en faire l'analyse. Étant donné le caractère exploratoire et descriptif de la présente recherche, nous avons opté pour l'examen discursif, qui nous a permis d'identifier, dans un premier temps, les unités de base du sens et, ensuite, les relations qui s'établissent entre elles (Martinic, 2003). En d'autres termes, au moyen de cette démarche ont été identifiées les thèmes, les idées directrices et les termes pivots de la recherche (Van der Maren, 1996, p. 414).

Pour ce qui est du codage, nous avons opté pour un codage mixte, celui qui correspond le mieux « aux exigences méthodologiques de la recherche exploratoire » (Leroux, 2010 ; Van der Maren, 1996, p. 436). Dans un premier temps, nous avons conçu une grille de codage

en concordance avec la documentation spécialisée, les contenus des énoncés et les thèmes qui se dégagent du verbatim relatif aux pratiques professionnelles ordinaires. Au fur et à mesure du déroulement du processus de codage, nous avons rempli la grille avec de nouveaux codes. En fait, à partir des éléments communs dégagés des deux parties de l'entretien, nous sommes arrivées à une seule grille de codage (Annexe 4). Cela nous a permis de mieux saisir les liens existant entre les deux concepts clés de la recherche : les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique.

3.4.2.2. La démarche d'analyse

Notre démarche de codage a suivi globalement la démarche proposée par Van der Maren (1996) ; il s'agit d'une démarche découpée en onze phases. Plus précisément, après la relecture du cadre d'analyse et l'élaboration de la liste provisoire des rubriques, nous avons continué par la relecture du sommaire de l'entretien à coder et procédé au choix des unités d'analyses et des indicateurs des catégories (Van der Maren, 1996, p. 438). Dans cette étude, chaque phrase complète est considérée comme une unité d'analyse, et toutes les unités sont des unités significatives. Cela a généré la première grille d'analyse et le premier essai de codage. Une fois les entretiens de l'étude principale retranscrits en verbatim, nous avons repris la démarche sur un autre matériel et ajouté des codes à la grille de codage. Étant donné que le codage d'un deuxième matériel a pour but d'évaluer la pertinence de notre liste de codage, nous avons choisi le verbatim d'un enseignant dont le récit semblait se différencier du premier. Van der Maren affirme que « la reprise des phases 2 à 5 sur un matériel obtenu dans un contexte différent du premier provoque un ajustement de la liste de codage, qui devient plus robuste et plus pertinente pour une application aux autres documents du corpus » (p. 441).

Notre liste ajustée a été vérifiée par un second codeur, dans un processus de contre-codage sur des extraits des deux parties de l'entretien ; cela a généré des notes pour orienter le codage et l'ajustement final de la grille des codes ; c'est la grille qui a servi pour corriger le codage effectué sur les premiers matériaux et pour le codage de l'ensemble du matériel (Annexe 4). La dernière étape s'intéresse aux exigences de la vérification inter et intra-codeurs ; pour ce faire, nous avons calculé le pourcentage de fidélité sur quelques échantillons, qui représentent environ 10 % de l'ensemble du matériel. Les échantillons ont été choisis au hasard par rapport aux participants et aux contenus, et le pourcentage de fidélité inter-juge a été de 82,6 % et de fidélité intra-juge de 85 %.

Pour le codage des données issues des réflexions sur les pratiques quotidiennes et des données relatives à un incident critique et au bien-être pédagogique, on a utilisé le logiciel QDA Miner, un logiciel disponible dans la programmathèque de l'Université de Montréal. « Ce logiciel, développé par Provalis Research, permet de coder, d'annoter, de retrouver et d'analyser des données écrites. Il équivaut donc à N'vivo, si ce n'est qu'il comprend davantage de fonctions de codage et d'analyse des codes » (Collin, 2010 a, p. 104). De plus, ce logiciel permet de mener des analyses tant qualitatives que quantitatives, ce qui correspond à notre intérêt de recherche. Nous avons utilisé la grille successivement, soit d'abord pour le codage des entretiens, ensuite pour l'incident critique.

3.5. Des considérations d'ordre éthique

La question de l'éthique en recherche qualitative repose sur des relations intersubjectives de proximité entre le chercheur et le sujet : le savoir naît du dialogue, de la co-construction et de la prise en compte des représentations des acteurs (Martineau, 2007). Toute recherche qualitative « par la nature même des sources de ses données (des sujets humains), par le rapport même que le chercheur doit établir avec ces sources et le postulat de recevabilité et de valeur qu'il accorde à ce que disent et font les sujets, est une recherche traversée par des questionnements éthiques qui vont bien au-delà du simple traitement adéquat des personnes » (Martineau, 2007, p. 76).

Selon Guillemin et Gillam (2004), toute recherche est traversée par deux types d'éthique : l'éthique des procédures, qui fait l'objet du questionnement des comités d'éthique de la recherche, et l'éthique de la pratique, qui vit les dilemmes du terrain en matière de relation intersubjective. Van der Maren (2003) postule trois principes déontologiques qui concernent les relations intersubjectives : le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet et le respect de la vie privée et de la confidentialité.

Dans le but de respecter ces principes, nous nous sommes tout d'abord assurée que tous les participants étaient consentants à participer à notre recherche et qu'ils se sentaient libres d'y participer, en leur faisant remplir un formulaire de consentement. Par respect pour le principe du droit à la vie privée de nos sujets, nous avons assuré l'anonymat et la confidentialité des données recueillies dans le cadre de la recherche. Pour ce qui est du respect de la dignité humaine, il exige que le chercheur respecte les propos et les valeurs intrinsèques de chaque participant. Dans ce sens, nous avons montré la même ouverture envers tous les propos des participants.

4. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous nous penchons sur les analyses quantitative et qualitative des données obtenues à l'aide de la méthode Q et de l'incident critique ainsi que sur leurs résultats. Les énoncés que les enseignantes et enseignants interviewés ont rangés sur la fiche de réponses et argumentés ensuite ont été conçus pour rendre compte des pratiques quotidiennes liées aux expériences professionnelles attendues, donc aux expériences ordinaires des enseignants. Les incidents critiques décrits et analysés par les enseignants participants font référence à une expérience professionnelle difficile, remplie d'émotions. Tel que mentionné, c'est par l'intermédiaire de la technique Q-sort que nous avons recueilli les réflexions des participants sur leurs pratiques quotidiennes et leurs relations avec le bien-être pédagogique ; la technique de l'incident critique a incité aux réflexions sur les relations entre le bien-être pédagogique et les expériences professionnelles difficiles des enseignants.

Trois vagues d'analyses sont menées. La première correspond à l'analyse des rangements des énoncés sur la fiche de réponses, issue de la technique du Q-sort. Les vagues suivantes visent les analyses qualitatives. La seconde vague correspond à des analyses qualitatives transversales des contenus des réflexions et du bien-être pédagogique des enseignants. L'analyse des réflexions sur les pratiques quotidiennes réfléchies, menée dans un premier temps, s'inspire du modèle multiniveaux élaboré par Korthagen et Vasalos (2005). Ensuite, dans un deuxième temps, en explorant les incidents critiques décrits et analysés par les enseignants participants à la recherche, nous nous penchons sur les trois dimensions du bien-être pédagogique et sur leurs relations avec certains aspects de la pratique professionnelle, tels qu'issus des propos des participants. La troisième vague, à la fin du chapitre, s'intéresse aux analyses verticales de quatre cas d'enseignantes et enseignants choisis à partir de critères qui tiennent compte à la fois du bien-être pédagogique et des pratiques professionnelles.

4.1. L'analyse des rangements des énoncés sur la fiche de réponses

Dans cette section, nous analysons les scores provenant de la fiche de réponses remplie par chaque participant dans la première partie de l'entretien. Les scores des fiches de réponses sont soumis à une analyse descriptive des données principales, suivie d'une analyse des corrélations entre les variables de la recherche. À la fin, nous entreprenons l'analyse factorielle Q.

4.1.1. L'analyse statistique des données

Rappelons qu'à l'occasion de l'entretien, les enseignantes et les enseignants interviewés ont dû ranger tous les quatorze énoncés sur une fiche de réponses, élaborée sur une échelle en cinq points, de -2 à +2, par rapport au degré d'accord relatif avec le contenu de chaque énoncé. En même temps, ils ont été invités à expliquer à haute voix leurs manières de penser et de faire au cours des interactions pédagogiques avec leurs élèves et au sein des relations de travail avec leurs collègues. Ensemble, les deux procédures indiquent comment chaque enseignant se rapporte aux interactions ordinaires avec ses élèves et aux relations avec ses collègues.

4.1.1.1. L'analyse statistique descriptive des données

Dans le but de réaliser l'analyse descriptive des données, une variable a été assignée à chaque énoncé, totalisant 14 variables pour l'ensemble des énoncés. Le tableau de la page suivante comptabilise les résultats de l'analyse descriptive ; l'ordre de présentation des variables correspond à leur ordre sur la fiche de réponses.

En conformité avec les sommes des scores des variables, les énoncés évalués le plus positivement par les participants visent le souci pour le bien-être des élèves (variable 5) et l'importance que les enseignants attribuent à l'apprentissage actif, expliqué par les questions que les élèves se posent sur les contenus à apprendre (variable 3) et par la motivation scolaire (variable 7). Les énoncés évalués le plus négativement font référence à la satisfaction associée aux interactions quotidiennes avec les élèves (valeur - 23 pour la variable 12) et à la gestion de classe (valeur - 17 pour la variable 4). Les valeurs négatives accordées par les participants à ces deux énoncés témoignent des niveaux élevés de satisfaction liée aux interactions quotidiennes avec les élèves et à leurs habiletés à prendre le contrôle sur ce qui se passe dans le cours. Des situations semblables apparaissent pour les énoncés 1, 2, 6, 11 et 14 ; en exprimant leur désaccord avec les contenus des énoncés, les enseignants ont en quelque sorte témoigné de leur engagement professionnel :

	Variables	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	Median	Skewness	Total
1	Influence_facteurs_externes	-0.77	0.93	-2.00	1.00	-1.00	0.21	-10.00
2	Désir_changement_mlieu	-0.38	1.19	-2.00	2.00	-1.00	0.54	5.00
3	Encourager_questions_élèves	1.23	0.93	-1.00	2.00	1.00	-1.27	16.00
4	Contrôler_événements_c	-1.31	0.63	-2.00	.00	-1.00	0.30	17.00

5	Intérêt_bien_être_élèves	1.38	1.04	-1.00	2.00	2.00	-1.457	18.00
6	Éviter_échanges-groupe	-0.69	0.63	-2.00	.00	-1.00	-0.307	-9.00
7	Encourager_motivation_élèves	1.08	0.76	.00	2.00	1.00	-0.136	14.00
8	Rôle_enseignant_apprentissage	0.23	0.83	-1.00	2.00	.00	0.528	3.00
9	Gestion_comportements_classe	1.00	0.71	.00	2.00	1.00	0.000	13.00
10	Participer_réflexions_groupe	0.46	0.52	.00	1.00	0.00	1.175	6.00
11	Respect_identité_enseignant	-0.85	0.80	-2.00	.00	-1.00	-0.307	-11.00
12	Satisfaction_quotidienne	-1.77	0.60	-2.00	.00	-2.00	2.682	-23.00
13	Adaptation_nouveau_milieu	0.69	0.75	-1.00	2.00	1.00	-1.191	9.00
14	Influence_pairs	-0.46	0.66	-2.00	.00	.00	-0.784	-6.00

Tableau 7 : Les résultats de l'analyse descriptive des données

À partir de ce constat, nous interprétons les scores des moyennes et les sommes des scores par leurs valeurs absolues, c'est-à-dire sans tenir compte des signes. Pour ce faire, nous dressons un tableau (le tableau 8) comprenant les valeurs absolues des moyennes et des sommes, rangées dans l'ordre décroissant :

Variable	12	5	4	3	7	9	11	1	6	13	10	14	2	8
Moyenne	1,77	1,38	1,31	1,23	1,08	1,00	0,85	0,77	0,69	0,69	0,46	0,46	0,38	0,23
Somme	23,00	18,00	17,00	16,00	14,00	13,00	11,00	10,00	9,00	9,00	6,00	6,00	5,00	3,00
Rang	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Scores élevés					Scores modérés			Scores faibles					

Tableau 8 : Tableau des scores absolus des moyennes et des sommes

Pour les interpréter, nous jugeons élevées les valeurs des scores supérieurs à 1,00, faibles celles inférieures à 0,70 et modérées les valeurs entre 1,00 et 0,70. Cette base d'interprétation confirme, au plus près, la structure de la fiche de réponses, qui suppose cinq énoncés pour la zone d'accord, quatre pour la zone neutre et cinq pour le désaccord avec les contenus des énoncés. On remarque un manque de discrimination entre les énoncés 6 et 13, qui font référence respectivement à l'engagement des participants aux réflexions de groupe et à leurs capacités d'adaptation à de nouveaux milieux de travail. Ce constat renvoie à des influences réciproques entre les deux aspects de la pratique enseignante : les relations avec les élèves et celles avec les collègues.

Les scores des variables qui font référence aux attitudes des enseignants face aux élèves (12 et 5) et aux pratiques en classe (4, 3 et 7) se trouvent dans les cinq premiers rangs du tableau 8. Ces valeurs élevées peuvent indiquer des niveaux élevés de satisfaction issue des interactions avec les élèves et un intérêt majeur pour le bien-être et la réussite scolaire des élèves, en concordance avec la mise en pratique des stratégies qui favorisent des réflexions sur les contenus à apprendre, la motivation scolaire et la gestion de ce qui se passe dans la classe. Les valeurs faibles font référence à l'option de conserver tel quel le milieu de travail et à la manière de se rapporter à la mission professionnelle auprès des élèves (variables 2 et 8), au rôle dominant des pairs quant à la réussite scolaire des élèves (variable 14) et aux réflexions de groupe (variables 6 et 10). Par ailleurs, la présence des variables associées aux relations avec les collègues exclusivement dans les zones neutres et modérées pourrait montrer que les enseignants interviewés mettent la priorité sur les interactions pédagogiques avec leurs élèves : les variables qui les décrivent se retrouvent dans la tête du tableau.

Les statistiques descriptives relatives aux pratiques professionnelles de 13 participants (tableau 9), telles qu'issues de la fiche de réponses, montrent que la moyenne (-0,011) et la médiane (0,000) sont très semblables, ce qui présume qu'il y a une distribution normale de l'ensemble des scores (Howell, 2008) :

Mean	-.011	Std Err	.093	Kurtosis	-.954
Median	.000	Std Dev	1.248	S.E. Kurt.	.363
Mode	.000	Variance	1.558	Skewness	.004
Minimum	-2.00	Sum	-2.000	S.E. Skew.	.182
Maximum	2.00	Range	4.000	Valid	182.000

95 % Confidence Interval for the mean = [-.1935 to .1716]

Tableau 9 : Analyse de fréquences multiples

Dans l'ensemble, comme le montre la valeur de l'écart-type du groupe (1,248), environ 70 % des scores se situent entre -1 et + 1 écarts-types, s'inscrivant dans l'intervalle de confiance de -0.1935 à 0.1716. Cela concorde avec la structure de la fiche de réponses dans laquelle 70 % des choix doivent couvrir les valeurs -1, 0 et +1.

Pourtant, les coefficients de symétrie spécifiques à chaque variable montrent que les enseignants participants composent un échantillon relativement homogène par rapport à certains aspects des pratiques (par exemple, la gestion des comportements inappropriés des élèves, les stratégies mobilisées pour stimuler la motivation scolaire) et plus hétérogène par rapport à d'autres aspects des pratiques enseignantes, comme la satisfaction liée aux interactions quotidiennes avec les élèves. C'est à partir de ce dernier constat que nous

choisissons le test de Spearman pour l'analyse des corrélations entre les rangs des variables de la recherche.

4.1.1.2. Analyse de la corrélation de rangs de Spearman

Le test de Spearman est suggéré par la documentation statistique spécialisée pour l'analyse des corrélations entre les données rangées selon le degré d'accord des participants avec le contenu des énoncés comme les nôtres. De plus, ce test est recommandé lorsque les distributions des variables sont asymétriques, ce qui est le cas de la plupart de nos variables, qui présentent des degrés variables d'asymétrie. C'est par la valeur de chaque coefficient rho de Spearman que nous explorons les corrélations significatives entre les rangs des variables de la recherche (Annexe 5).

Voici notre interprétation des six corrélations ressorties de l'analyse de groupe :

La plus forte corrélation ($p < .01$; $r_s = -0,7224$) met en relief des liens entre l'énoncé 8, qui se réfère au rôle professionnel exercé auprès des élèves, et l'énoncé relatif à la motivation scolaire des élèves (énoncé 7). Cela pourrait vouloir dire que moins les enseignants restreignent leur rôle face à la planification des contenus à apprendre, plus ils s'intéressent à la motivation de leurs élèves. Il semble que l'intérêt pour la motivation scolaire soit un attribut des enseignants qui ne se contentent pas de planifier des séquences d'enseignement d'après la logique des contenus. En outre, à partir de cette corrélation, on peut penser qu'à l'occasion de la planification de leurs cours, les enseignants réfléchissent à la fois à la logique des contenus à apprendre et aux stratégies qui pourraient favoriser la motivation de leurs élèves. En d'autres termes, l'activité de planification concernerait à la fois les contenus, les caractéristiques et les intérêts des élèves auxquels ils s'adressent afin de stimuler leur motivation.

La deuxième corrélation significative au seuil de 0,01 ($r_s = 0,6892$) est forte et positive, et elle met en relief des liens entre la préférence des enseignantes et enseignants participants pour les réflexions individuelles versus les réflexions de groupe sur leurs expériences professionnelles (énoncé 6), d'une part, et l'intérêt pour la motivation scolaire des élèves (énoncé 7), d'autre part. Il semble que les participants qui se montrent plus intéressés à stimuler la motivation scolaire sont plus réticents à faire connaître leurs expériences professionnelles à leurs collègues : ils consacraient plus de temps à réfléchir aux stratégies qui pourraient stimuler la motivation scolaire chez leurs élèves qu'au partage des expériences avec leurs collègues.

Ce n'est pas la même attitude quand il s'agit des stratégies mises en place pour contrer les comportements inappropriés des élèves. La valeur de $r_s = -0,5915$ indique une corrélation significative au seuil de .05 entre l'engagement des participants dans des réflexions de groupe sur leurs expériences professionnelles (énoncé 6) et la confiance d'identifier et de mettre en pratique des stratégies efficaces pour faire face à ce genre de comportements (énoncé 9). Il semble que la perception positive de la compétence à gérer les comportements inappropriés des élèves soit reliée à la capacité des participants à s'engager dans des réflexions de groupe sur des expériences professionnelles.

La perception de la mise à l'écart par les collègues (énoncé 11), interprétée comme l'expression du manque de respect de l'identité professionnelle, est corrélée ($p < .05$; $r_s = -0,6618$) au manque de maîtrise de ce qui se passe dans la classe (énoncé 4). Il apparaît que, chez nos participants, la gestion de classe va à l'encontre du respect de l'identité professionnelle par les collègues. On peut également penser que les difficultés à maîtriser ce qui se passe pendant les cours pourraient influencer positivement la lecture des paroles et des gestes des collègues : les participants deviendraient plus intéressés aux réflexions proprement-dites qu'à l'évaluation des mots et des gestes isolés.

En outre, le test de Spearman met en lumière une corrélation positive significative ($r_s = 0,5689$) au seuil de 0,05 entre l'intérêt des enseignants pour le bien-être de leurs élèves (énoncé 5) et la compétence à participer activement, en formulant des réflexions pertinentes aux équipes pédagogiques (énoncé 10). Cela suggère que les enseignants qui font du bien-être de leurs élèves une priorité professionnelle s'estiment compétents à formuler des réflexions pertinentes sur le travail avec leurs collègues. Le souci du bien-être des élèves suppose des réflexions sur des facteurs qui pourraient avoir une influence sur l'efficacité des stratégies et des moyens d'intervention, ce qui aurait un impact sur la qualité des réflexions formulées au cours des échanges professionnels et sur la compétence de travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique.

Enfin, la dernière corrélation significative ($r_s = -0,5356$; seuil de 0,05) qui se détache de notre analyse Spearman met en évidence l'existence de liens entre l'importance que les enseignants attribuent aux facteurs socio-affectifs qui pourraient interférer avec la réussite scolaire des élèves (énoncé 1) et leurs capacités d'adaptation à des nouveaux milieux scolaires (énoncé 13). Ainsi, on pourrait affirmer que la prise en compte des facteurs qui pourraient influencer la réussite des élèves varie dans le même sens que l'évaluation positive des capacités d'adaptation des enseignants à de nouveaux milieux scolaires. Cela pourrait

être interprété dans la perspective de l'importance que les enseignants attribuent aux interactions avec les élèves, ce qui fait que la principale condition d'adaptation à un nouveau milieu est l'adaptation aux caractéristiques et aux problématiques des élèves, y compris aux facteurs socio-affectifs pouvant toucher leur réussite scolaire.

Pour conclure, on constate la présence de corrélations significatives entre des variables associées aux deux aspects de la pratique enseignante sur lesquels nous nous penchons dans la recherche, c'est-à-dire entre les relations pédagogiques avec les élèves et la collaboration avec les collègues. Vouloir collaborer avec les collègues, avoir confiance en leurs compétences de gestion de classe et percevoir que les collègues respectent leurs réflexions professionnelles semblent se trouver en lien avec la maîtrise de ce qui se passe dans la classe et avec l'intérêt des enseignants pour le bien-être et la motivation de leurs élèves. On trouve aussi des corrélations entre des aspects qui tiennent directement des relations pédagogiques avec les élèves, comme entre la préoccupation pour la motivation des élèves et pour la logique des contenus à apprendre ou entre l'intérêt pour le bien-être des élèves et les capacités d'adaptation aux nouveaux milieux scolaires chez les enseignants.

Pour explorer plus en profondeur les scores des variables, nous poursuivons par une analyse factorielle Q.

4.1.2. L'analyse factorielle

Cette analyse permet d'explorer la diversité relative des réflexions individuelles des enseignants participants au moyen d'une analyse factorielle. La première étape est la constitution d'une matrice de corrélation des tris et l'interprétation de tris significatifs et la deuxième, une analyse factorielle par facteurs.

4.1.2.1. La matrice de corrélation des tris

Les données obtenues par le *Q-sort* sont analysées à l'aide du logiciel PQ Method, un logiciel libre inspiré des formules proposées par Brown (1980). Pour commencer cette analyse, nous avons introduit les valeurs inscrites sur la fiche de réponses par chaque participant. Étant donné que chaque énoncé a été élaboré en relation avec un des six niveaux de réflexion du modèle de Korthagen et Vasalos (2005), théoriquement, notre analyse factorielle porte sur six facteurs, chacun correspondant à un niveau de réflexion du modèle. Trois séquences caractérisent cette étape : la sélection des facteurs à analyser, l'identification des énoncés représentatifs par cas et, en troisième lieu, l'identification des tris de synthèse.

La sélection des facteurs à analyser repose sur deux critères : des valeurs propres supérieures à 1,00 et la présence d'au moins deux tris représentatifs. Quatre facteurs remplissent ces deux critères, donc quatre facteurs sont retenus pour analyse, soit l'environnement, les comportements, les compétences et l'identité professionnelle. Une fois prise la décision relative au nombre des facteurs, le logiciel réalise la matrice des contributions factorielles : il s'agit d'une matrice qui met en évidence « les saturations (corrélations) de chaque tri pour chacun des facteurs » (Kuhne, 2008, p. 49).

Ce que nous cherchons dans cette matrice sont les tris représentatifs, c'est-à-dire les tris qui expliquent au moins la moitié de la variance d'un facteur et qui sont significatifs au seuil de $p < .05$. Dans le cas du logiciel PQ Method, c'est lui-même qui les marque d'un « **X** ». Les valeurs de chaque tri pour les quatre facteurs, donc implicitement des tris représentatifs, rangés dans l'ordre du modèle des niveaux de changement de Korthagen et Vasalos (2005), se trouvent dans le tableau 10 :

Cas	Contexte d'enseignement	Facteur 1 (Environnement)	Facteur 2 (Comportements)	Facteur 3 (Compétences)	Facteur 4 (Identité)
1	public/enseignante	0.73X	0.21	0.29	0.55
2	public/enseignant	0.83X	0.24	0.67	0,67
3	public/ enseignante	0.61	0.83 X	0.36	0.44
4	public/ enseignante	0.34	0.11	0.30	0.04
5	public/ enseignante	0,58	0.43	0.59	0.79X
6	public/ enseignante	0.49	0.19	0.06	0.22
7	public/ enseignante	0.81X	0.40	0.13	0.35
8	public/ enseignante	0.56	0.18	0.88X	0.027
9	public/orthopédagogue	0.59	0.15	0.39	0.73X
10	public/orthopédagogue	0,78	0.87X	0.34	0,36
11	privée/enseignante	0.46	0.17	0.70X	0,53
12	privée/enseignante	0.26	0,80X	0.17	0,26
13	privée/enseignant	0.12	0.54	0.11	0.27
Valeurs propres		2.29	3.72	2.23	1.09
% de var. expliquée		21	29	21	17
Nombre des cas		3	3	2	2

Tableau 10 : Matrice des contributions des Q-sorts aux facteurs

Après l'identification des tris représentatifs par facteur, on passe à la mise en évidence des tris de synthèse pour chaque facteur. Un tri de synthèse « représente le classement qu'aurait réalisé un sujet idéal présentant une saturation à 100 % sur un facteur » (Kuhne *et al.*, 2008, p. 51). La comparaison des valeurs des tris de synthèse permet d'identifier les énoncés qui font consensus entre les facteurs et les énoncés qui distinguent les facteurs. Le tableau suivant indique successivement l'ordre d'arrangement de l'énoncé sur la fiche de réponses, le rang de chaque énoncé, selon le critère de consensus (1 : le plus consensuel, 14 : le moins consensuel), l'énoncé et les valeurs des tris de synthèse pour chaque facteur retenu pour analyse :

N ^o	Rang	Énoncés	Tris de synthèse par facteurs			
			I	II	III	IV
1	8	À l'école, j'ignore les aspects qui n'interfèrent pas directement avec la réussite de mes élèves.	-2	-1	0	-2
2	13	Je suis assez satisfait de mon travail pour ne vouloir presque rien y changer.	-1	-2	0	-1
3	4	Amener les élèves à se poser des questions sur les contenus à apprendre représente une de mes sources de satisfaction.	-1	2	2	1
4	3	Je dirais que mes élèves ont plus de contrôle que moi sur ce qui se passe dans la classe.	-1	-2	-2	-1
5	2	Je me caractérise comme un enseignant qui s'intéresse au bien-être de ses élèves.	-1	2	1	2
6	9	J'évite de partager mes expériences professionnelles avec mes collègues.	1	0	-1	1
7	5	Pendant mes cours, je consacre du temps à motiver mes élèves dans leurs apprentissages.	-1	1	2	0
8	14	Mon rôle consiste à planifier des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la logique des contenus.	-1	1	0	-1
9	6	Je me sens capable de mettre en pratique des stratégies efficaces pour contrer les comportements inappropriés de mes élèves.	0	2	1	0
10	11	Je me sens capable de formuler des réflexions pertinentes au cours des échanges avec mes collègues.	1	1	1	1
11	7	Au cours des activités de réflexion de groupe, j'ai l'impression d'être mis à l'écart par certains collègues.	-1	0	-2	-2
12	1	Affronter une nouvelle journée avec mes élèves est loin d'être une source de satisfaction pour moi.	-2	-2	-2	-1
13	10	Je fais confiance à mes capacités d'adaptation dans n'importe quel milieu scolaire.	0	1	2	0
14	12	Je dirais que le rôle de leurs pairs est plus important que le mien pour la réussite scolaire des adolescents.	-2	0	-1	-2

Tableau 11 : Tableau des tris de synthèse des énoncés par facteur

4.1.2.2. L'analyse factorielle par facteurs

Le premier facteur, *l'environnement professionnel*, est validé par trois tris, opérés par un enseignant et deux enseignantes qui travaillent dans des écoles publiques, tous ayant au moins 10 ans d'expérience professionnelle (tableau 11). Pour l'ensemble de l'échantillon, l'énoncé le plus distinctif est le premier, celui qui fait référence aux facteurs qui pourraient interférer avec la réussite des élèves (tableau 11). Cet énoncé est jugé négativement dans ce facteur et dans les facteurs II et IV, et neutre dans le facteur III, ce qui pourrait suggérer que la prise en considération du vécu des élèves implique de la part des enseignants des comportements centrés sur la réussite des élèves et montre l'intérêt pour le bien-être des

élèves. Dans ce sens, l'affirmation de l'enseignante 1, « J'essaie d'évacuer le reste », pourrait être interprétée comme l'expression d'une démarche visant à diminuer ou éliminer l'effet des facteurs externes de la classe qui pourraient nuire à l'engagement des élèves dans l'apprentissage. En outre, les valeurs des tris de synthèse spécifiques au deuxième énoncé (je suis assez satisfait de mon travail pour ne vouloir presque rien y changer) varient dans le même sens que celles du premier, par rapport à chaque facteur de synthèse. Nous considérons cette variation plutôt comme le résultat d'une réflexion sur des changements qui pourraient améliorer la qualité du milieu de travail qu'un manque de satisfaction relative au milieu de travail des participants. De plus, les changements à faire devraient avoir des conséquences positives sur l'identité et les comportements professionnels des enseignants. Pour ce qui est de la satisfaction de rencontrer les élèves chaque matin, elle ressort comme une caractéristique des pratiques de tous les participants et, par conséquent, l'énoncé 12 ne produit aucune distinction entre les facteurs. Par ailleurs, venir les matins à l'école pour rencontrer les élèves, échanger avec eux et ses collègues, voir son travail reconnu par ses élèves et les adultes de l'école, accepter que les petits incidents avec les élèves fassent partie du métier d'enseignant représentent, de façon synthétique, des réflexions qui justifiaient la satisfaction des participants en relation avec les interactions quotidiennes avec les élèves.

Les trois énoncés (les énoncés 3, 6 et 7) faisant référence aux *comportements professionnels des enseignants*, le deuxième facteur de notre analyse, sont représentés par les tris représentatifs de deux enseignantes qui travaillent dans deux écoles publiques (cas 3 et 10) et une, dans le milieu du privé, l'enseignante 12. L'énoncé le plus distinctif de ce facteur est l'énoncé 3, qui renvoie aux liens entre le questionnement chez les élèves et la satisfaction au travail chez les enseignants. Il semblerait que l'intérêt pour le questionnement des élèves soit particulièrement influencé par la perception positive des compétences professionnelles, et que l'identité et l'environnement de travail auraient de l'impact sur cette pratique : les enseignants qui s'intéressent à la réussite et au bien-être des élèves mettent en œuvre des stratégies afin de les encourager à se poser des questions. Pour ce qui est de l'intérêt pour la motivation scolaire des élèves (énoncé 7), il est jugé négativement par rapport aux énoncés qui décrivent des aspects spécifiques à l'environnement, positivement face aux compétences professionnelles, et d'une façon neutre par rapport à l'identité de l'enseignant. Les valeurs des tris synthétiques des deux énoncés mettent en relief des liens entre les deux stratégies d'apprentissage, qui pourraient être interprétés comme des liens entre les deux aspects du processus de l'apprentissage qui se soutiennent réciproquement, comme nous

les avons prévus à l'occasion de l'élaboration des énoncés. Les valeurs du troisième énoncé qui décrit le comportement professionnel des enseignants (énoncé 6) montrent que l'engagement des enseignants dans des réflexions de groupe sur les expériences personnelles est influencé par les perceptions positives relatives à l'identité et à l'environnement professionnel des milieux, dans le sens qu'il y a des milieux qui favorisent les réflexions de groupe et des milieux qui les bloquent.

Les tris relatifs au troisième facteur de notre analyse – *les compétences professionnelles des enseignants* – sont représentatifs chez deux cas (tableau 11) : une orthopédagogue (cas 8) et une enseignante qui travaille dans une école privée (cas 11). Deux énoncés sont distinctifs pour ce facteur, voire les énoncés 4 et 9 ; pour sa part, par conséquent du degré élevé d'accord entre les participants quant à lui, l'énoncé 10 ne produit de la distinction entre les facteurs. L'énoncé le plus distinctif de ce facteur est l'énoncé 4, évalué négativement dans tous les facteurs. Nous voyons cette évaluation comme l'expression de l'influence positive de chacun de trois facteurs sur la compétence de gestion de la classe : une gestion dans laquelle l'enseignant représente l'autorité qui conserve, de façon démocratique, le contrôle de ce qui se passe dans sa classe. Le deuxième énoncé significatif par rapport à ce niveau de réflexion, l'énoncé 9, fait ressortir l'importance des interventions face aux comportements inappropriés des élèves. Quant aux liens avec les facteurs I et IV, ils sont plutôt mitigés chez les participants.

Le quatrième facteur de notre analyse, *l'identité professionnelle*, est représenté par les tris de deux enseignantes qui œuvrent dans deux écoles publiques (cas 5 et 9) et a été évalué à l'aide des énoncés 5 et 11. L'énoncé le plus distinctif de ce facteur est l'énoncé 5 ; il est évalué positivement par rapport aux facteurs II et III, et négativement par rapport au facteur I. Ces valeurs suggèrent que l'intérêt des participants pour le bien-être des élèves est conditionné positivement par les comportements et les compétences professionnels des participants, et cela peu importe les caractéristiques de l'environnement. Le deuxième énoncé conçu pour ce niveau de réflexion montre que la perception du respect de l'identité professionnelle semble évaluée positivement par les enseignants qui font confiance en leurs compétences et aux caractéristiques du milieu professionnel.

En conclusion, on doit remarquer que quatre des six niveaux de réflexion du modèle de Korthagen et Vasalos (2005) sont représentés par des tris représentatifs chez 10 enseignantes et enseignants participants. Il semble raisonnable de penser que le milieu de travail (public ou privé), la durée et la diversité des expériences professionnelles n'influencent

de façon déterminante ni les réflexions des enseignants sur la qualité de leur milieu de travail et leur identité professionnelle, ni leurs comportements et compétences professionnels. Ce sont plutôt les réflexions individuelles sur la qualité des relations professionnelles avec les élèves et les collègues, l'intérêt pour la réussite scolaire et le bien-être des élèves, ainsi que les compétences de gestion de classe qui sont représentatives des pratiques professionnelles de nos participants.

Deux constats se dégagent de l'ensemble des analyses des rangements des énoncés. D'abord, les interactions avec les élèves se situent au cœur des pratiques professionnelles des enseignantes et enseignants interviewés. Ensuite, elles montrent l'importance que les participants attribuent aux dimensions affectives (les énoncés 12, 5 et 1) de leurs pratiques, à la gestion des comportements (les énoncés 4 et 9) et à l'apprentissage scolaire (les énoncés 3 et 7).

Les relations de collaboration avec les collègues ne ressortent pas comme significatives par elles-mêmes ; toutefois, on ne peut pas ignorer leur impact sur les pratiques enseignantes, et les corrélations déjà mentionnées témoignent en ce sens. Afin d'explorer les réflexions sur lesquelles reposent les tris des participants, nous poursuivons avec une première analyse qualitative des données : elle porte sur les réflexions des participants sur les pratiques quotidiennes.

4.2. L'analyse des réflexions sur les pratiques quotidiennes

Pour mener l'analyse des réflexions des enseignantes et enseignants participants sur les pratiques quotidiennes, formulées à l'occasion du rangement des énoncés sur la fiche des réponses, nous nous appuyons sur le modèle des niveaux de changements de Korthagen et Vasalos (2005). Pour ce faire, nous nous penchons sur les réflexions des participants spécifiques à chaque niveau de réflexion, suivies d'analyses de leurs liens avec le bien-être pédagogique développé dans les situations des pratiques ordinaires, ainsi que sur l'analyse de similitudes des cas. Tel que mentionné, les enseignants ont reçu les énoncés sur une feuille de papier encadrés sur un tableau identique au tableau 12 :

Énoncés testés		
1. À l'école, j'ignore les aspects qui n'interfèrent pas directement avec la réussite de mes élèves.	2. Je suis assez satisfait de mon travail pour ne vouloir presque rien y changer.	3. Amener les élèves à se poser des questions sur les contenus à apprendre constitue une de mes sources de satisfaction.
4. Je dirais que mes élèves ont plus de contrôle que moi sur ce qui se passe dans la classe.	5. Je me caractérise comme un enseignant qui s'intéresse au bien-être de ses élèves.	6. J'évite de partager mes expériences professionnelles avec mes collègues.
7. Pendant mes cours, je consacre du temps à motiver mes élèves quant à leur apprentissage.	8. Mon rôle consiste à planifier des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la logique des contenus.	9. Je me sens capable de mettre en pratique des stratégies efficaces pour contrer les comportements inappropriés de mes élèves.
10. Je me sens capable de formuler des réflexions pertinentes au cours de mes échanges avec mes collègues.	11. Au cours des activités de réflexion de groupe, j'ai l'impression d'être mis à l'écart par certains collègues.	12. Affronter une nouvelle journée avec mes élèves est loin d'être une source de satisfaction pour moi.
13. Je fais confiance en mes capacités d'adaptation dans n'importe quel milieu scolaire.	14. Je dirais que le rôle de leurs pairs est plus important que le mien pour la réussite scolaire des adolescents.	

Tableau 12 : Les énoncés sur les réflexions des enseignants rangés dans l'ordre aléatoire

4.2.1. Une vue d'ensemble des niveaux de réflexion des participants

Afin de d'argumenter ce choix d'analyse, nous établissons un inventaire des fréquences des codes assignés à chaque niveau de réflexion, tel que décrit dans le modèle des niveaux de changements :

Nr.	Niveau de réflexion (modèle de Korthagen et Vasalos, 2005)	Fréquence d'apparition des codes	Fréquence moyenne d'apparition/énoncé	Fréquence moyenne d'apparition/cas	Pourcentage des mots utilisés
1	Environnement	109	36,6	8,38	11
2	Comportement	70	23,3	5,38	8
3	Compétences	142	47,3	10,9	12,25
4	Croyances	94	47	7,23	10,7
5	Identité	66	28	5,08	11,9
6	Mission	29	29	2,23	6,9

Tableau 13 : Des indicateurs dans les niveaux de réflexion

En prenant en considération le nombre d'énoncés conçus pour chaque niveau de réflexion et les fréquences des codes relatifs à chaque niveau, nous observons que les enseignantes et enseignants participants ne manifestent pas le même intérêt pour les six niveaux de réflexion. Au cours de leurs réflexions, ils se préoccupent davantage de leurs compétences professionnelles que de leur environnement, et accordent à celui-ci plus d'attention qu'aux comportements professionnels. Les réflexions sur les croyances relatives à leurs capacités à contrecarrer certaines influences des pairs sur la réussite scolaire de leurs élèves et à s'adapter à n'importe quel milieu scolaire sont plus fréquentes que celles sur l'identité professionnelle. Malgré ces différences, on remarque que les fréquences moyennes d'apparition des codes, analysées par énoncé et par cas, sont assez élevées pour faire l'objet d'analyses individuelles et de similitudes de cas. De plus, nous supposons que chaque niveau du modèle détermine des réflexions propres et peut apporter une contribution particulière au bien-être pédagogique des enseignants. À partir de ces constats, notre analyse se penche successivement sur chacun des six niveaux présents dans le modèle de Korthagen et Vasalos (2005).

4.2.2. Le niveau de réflexion sur l'environnement

Dans le but d'identifier les réflexions des enseignantes et enseignants interviewés sur la qualité de leur environnement de travail, nous nous rapportons aux relations avec leurs élèves et collègues. Pour ce faire, nous analysons d'abord les rangements des énoncés sur

la fiche de réponses. Ensuite, nous nous attardons à la synthèse des propos relatifs aux trois énoncés conçus pour caractériser le milieu de travail enseignant en quatre étapes : une analyse de la fréquence des codes, une analyse des réflexions associées aux codes, suivie d'une analyse de la similitude des cas et, enfin, de l'analyse des relations entre les codes assignés à ce niveau de réflexion et au bien-être pédagogique des enseignants.

4.2.2.1. L'analyse des scores relatifs à l'environnement de travail

Le tableau suivant inventorie les rangements des énoncés relatifs au milieu de travail sur la fiche de réponses :

N° item	Item	-2	-1	0	+1	+2
1	À l'école, j'ignore les aspects qui n'interfèrent pas directement avec la réussite de mes élèves.	3	5	4	1	0
2	Je suis assez satisfait de mon travail pour ne vouloir presque rien y changer.	2	5	3	2	1
12	Affronter une nouvelle journée avec mes élèves est loin d'être une source de satisfaction pour moi.	11	1	1	0	0

Tableau 14 : Tableau des rangements relatifs à l'environnement de travail

En orientant leur choix vers la zone négative de la fiche, les enseignants expriment leur intérêt pour les facteurs socio-affectifs qui pourraient influencer la réussite scolaire des élèves et leur intérêt pour l'amélioration de la qualité de l'apprentissage scolaire et de leur satisfaction en lien avec les interactions avec leurs élèves. Ce que nous retenons en premier lieu de ce tableau est la satisfaction de la grande majorité des participants (12 cas) quant à leurs interactions avec leurs élèves. De plus, on constate que les facteurs qui pourraient interférer avec la réussite scolaire des élèves préoccupent la majorité des enseignants interviewés (8 cas), et que sept enseignants sont en quête de solutions pour améliorer la qualité de leur environnement professionnel. Quinze pour cent du total des mots utilisés à l'occasion des argumentations sur le rangement des énoncés sur la fiche de réponse ont été employés par les participants pour réfléchir à leur environnement de travail.

4.2.2.2. La perception de l'environnement professionnel par les participants

En continuant notre démarche analytique, nous passons à l'analyse des réflexions sur l'influence de l'environnement professionnel sur les pratiques enseignantes, à partir des codes assignés. En fait, nous cherchons les réflexions des participants sur leur environnement de travail visant les attitudes face aux élèves et aux changements qui pourraient améliorer la qualité du milieu de travail et les capacités d'adaptation au vécu et

aux caractéristiques des élèves ainsi qu'aux relations avec les collègues. En concordance avec les énoncés élaborés, les attitudes envers les élèves se traduisent par le degré de prise en considération des facteurs socio-affectifs de la vie des élèves et de leurs caractéristiques, pour s'y adapter afin de favoriser leur réussite à l'école. Quant aux changements concernant leur travail, ils devraient répondre aux besoins de bonifier les interactions des enseignants avec les élèves et les adultes de l'école, ce qui entraîne une amélioration de la qualité du milieu de travail.

Pour commencer, nous nous intéressons à la fréquence des codes attribués et des mots utilisés pour les caractériser (Annexe 6). Nous retenons de cette analyse les attitudes positives que les enseignantes et enseignants participants manifestent au cours des interactions avec leurs élèves, leur préoccupation pour leur vécu et le désir d'améliorer la qualité de leur milieu de travail. En réfléchissant aux facteurs qui pourraient influencer la réussite des élèves, ceux-ci font référence à l'influence de la santé (cas 3, 5, 10 et 13) et de la pauvreté des familles (cas 2 et 8), des émotions difficiles (cas 4, 7, 8 et 9) et de la structure de la famille (1 et 6) sur la vie scolaire des élèves. Dans ce sens, deux réflexions nous semblent pertinentes :

Je suis très, très appliquée au niveau de la réussite, donc c'est sûr que je connais très bien tout ce qui va interférer avec la réussite [des élèves]. Je suis très à l'écoute, très proche, je m'intéresse beaucoup. (Cas 8)

Des fois, il se passe des choses dans leur vie, dans leur vie scolaire et dans la vie, et on n'a pas de choix que de s'adapter et de venir à l'écoute, d'en parler avant de continuer comme un bulldozer qui avance, parce que, de toute façon, ils seront des humains et ils ne seront pas réceptifs. (Cas 9)

La majorité des participants (cas 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10 et 12) incluent dans leurs réflexions l'influence des besoins ou des caractéristiques des élèves : ils parlent d'élèves doués, des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou certains problèmes de comportements. Une seule enseignante (cas 5), en parlant de son environnement de travail, ajoute aux interactions avec les élèves et les adultes les ressources pédagogiques et matérielles disponibles dans son école ; les autres réfléchissent exclusivement aux interactions avec les élèves et le personnel de l'école. Cela montre l'importance que les participants attribuent à la dimension humaine de l'environnement professionnel.

Par ailleurs, pour nos participants, l'environnement est représenté davantage par les élèves que par les collègues : en réfléchissant à leur capacité d'adaptation, ils réfèrent quatre fois plus aux interactions avec leurs élèves qu'aux relations avec leurs collègues. Il semble aussi

que le travail auprès des élèves constitue la principale source de satisfaction et d'engagement chez les enseignantes et enseignants interviewés : « chaque matin quand je me lève je suis contente de venir enseigner, j'aime le travail que je fais » (cas 3), « ça me donne de l'énergie » (cas 12) « parce qu'il y a toujours quelque chose à améliorer, les élèves changent, il faut toujours s'adapter » (cas 11). Quant aux relations avec les collègues, elles semblent plus nuancées et déterminées par l'influence sur la qualité du travail enseignant : « la relation avec les collègues, moi, ça va très bien ; je me nourris de ce que mes collègues peuvent m'amener positivement et je ne me tiens pas avec les enseignants qui, selon moi, nuisent à mon travail » (cas 3).

Même si, de manière générale, les participants se déclarent satisfaits de leur travail, on trouve, dans l'ensemble, des réflexions, des aspects qui nuiraient au sentiment de satisfaction au travail : un niveau limité d'autonomie relative à la façon d'enseigner et d'évaluer son enseignement (cas 4), des règlements qui promeuvent la punition (cas 8), une multitude de tâches à gérer (« gérer les parents, gérer le monde de la direction », cas 10), un manque d'organisation dans l'école (« c'est une totale désorganisation à cette école-là », cas 13), etc. Tous ces aspects et le fait de ne pas se contenter de la routine professionnelle (« j'aime changer, je ne suis pas quelqu'un de routine », cas 10) seraient à l'origine de l'engagement dans des changements à apporter dans leur milieu de travail.

Quant aux réflexions relatives à « l'affrontement d'une nouvelle journée » avec ses élèves, elles mettent en relief le fait que même si « ce n'est pas toujours facile » (cas 11) pour plusieurs enseignants (cas 4, 7, 8, 9 et 10), cela représente la raison principale de demeurer dans la profession. En posant un regard sur l'ensemble du travail enseignant, une autre enseignante réfléchit : « mon travail, je l'aime ; avec mes élèves, je suis satisfaite de ça, de mes élèves, de ce que je fais, mais je pense que c'est le système global qui devient lourd » (cas 6).

4.2.2.3. L'analyse de similitudes des cas

À partir de l'analyse de la similitude des cas (Annexe 7), on peut constater un noyau structuré autour des réflexions du cas 12 : une enseignante d'une école privée qui développe un intérêt particulière aux interactions avec ses élèves. C'est l'enseignant 2 qui, par ses réflexions sur son milieu de travail, se détache du reste du groupe. Par ailleurs, il est un des participants ayant un tri représentatif par rapport à l'environnement professionnel. Ses réflexions mettent en évidence de hauts niveaux de satisfaction et d'engagement dans toutes les activités

organisées par l'école, soit qu'elles visent les élèves, les collègues ou la communauté locale. Les arguments pour sa satisfaction professionnelle en relation avec l'environnement professionnel viennent des interactions avec ses élèves et avec ses collègues. Par ailleurs, en réfléchissant à ces interactions, il affirme : « tous les matins je suis tellement heureux de venir à l'école pour retrouver mes élèves et aussi mes collègues ». Par rapport aux collaborations avec ses collègues, il se caractérise lui-même comme « une force vive de l'école ». En vertu de cette conviction, il garde ouverte la porte de sa classe pour que ses collègues puissent venir le chercher et partager avec lui des stratégies d'intervention. Le fait que ceux-ci viennent le chercher et qu'ils apprécient ses réflexions a des conséquences positives sur leurs relations réciproques et sur leur sentiment d'efficacité. Pour argumenter son désir de conserver son environnement professionnel tel quel, il affirme : « j'adore mon métier, j'adore ce que je fais, j'adore comment je fais, j'adore le milieu dans lequel je suis ».

4.2.2.4. Relations entre l'environnement professionnel et le bien-être pédagogique

L'annexe 8 met en évidence plusieurs relations entre les codes assignés au milieu de travail et ceux associés au bien-être pédagogique des participants. D'abord, le fait de prendre en compte les caractéristiques et le vécu des élèves dans le but d'adapter les pratiques interagirait positivement avec le sentiment d'efficacité, l'engagement au travail et la satisfaction des pratiques auprès des élèves. De plus, la prise en considération des facteurs qui pourraient avoir un impact sur la réussite des élèves et les réflexions sur les changements prévus pour améliorer les relations professionnelles seraient en rapport avec les caractéristiques des élèves.

En ce qui concerne les relations de travail avec les collègues, elles interagiraient avec la satisfaction au travail : les collaborations harmonieuses avec les membres de l'équipe pédagogique sont en relation avec les niveaux élevés de satisfaction au travail, tandis que les relations difficiles seraient liées aux problèmes d'adaptation à la problématique des élèves et, par conséquent, au manque de satisfaction au travail.

4.2.3. Le niveau de réflexion sur les comportements

En incitant les enseignants à réfléchir aux comportements mis en œuvre pour favoriser la réussite des élèves, nous avons cherché à comprendre les comportements professionnels qu'ils privilégient pour atteindre ce but. Concernant l'analyse de la fréquence des codes assignés à ce niveau de réflexion, les enseignantes et enseignants interviewés y font

référence 109 fois, pour 8 % du total de mots utilisés à l'occasion de la première partie de l'entretien. Le tableau suivant illustre les distributions spécifiques de chacun des trois énoncés conçus pour explorer les réflexions des participants relatives à leurs comportements professionnels :

No. Énoncé	Énoncés	-2	-1	0	+1	+2
3	Amener les élèves à se poser des questions sur les contenus à apprendre représente une de mes sources de satisfaction.	0	0	4	3	6
6	J'évite de partager mes expériences professionnelles avec mes collègues.	1	7	5	0	0
7	Pendant mes cours, je consacre du temps à motiver mes élèves dans leurs apprentissages.	0	0	2	4	7

Tableau 15 : Tableau des rangements relatifs aux comportements professionnels des élèves

D'après les rangements des scores sur la fiche de réponses, on constate que les stratégies qui stimulent la motivation des élèves constituent une priorité pour les enseignantes et enseignants participants (11 rangements dans la zone d'accord de la fiche), suivies par celle qui incitent le questionnement chez les élèves (9 rangements). Enfin, huit enseignantes et enseignants participants s'engagent d'une façon continue dans des réflexions de groupe. Pour ce qui est des fréquences des codes associés à chaque énoncé conçu pour ce niveau de réflexions, elles sont présentées dans l'ordre descendant à l'annexe 9. À partir de l'analyse de l'annexe, on constate qu'il y a des participants qui font appel à plus d'une stratégie pour motiver leurs élèves, que la plupart des participants évaluent positivement l'importance de l'autoquestionnement des élèves sur les contenus à apprendre et qu'un tiers des participants préfèrent les réflexions individuelles.

À partir de ces constats, nous effectuons une analyse en cinq temps, soit sur les réflexions des enseignants au sujet des comportements liés à l'autoquestionnement et à la motivation chez les élèves, sur la participation aux réflexions de groupe, sur des relations avec les dimensions du bien-être et, enfin, sur la similitude des cas.

4.2.3.1. Amener les élèves à se poser des questions

Amener les élèves à se poser des questions sur les contenus à apprendre représente pour neuf participants sur treize un objectif important qui devrait influencer les habiletés intellectuelles et le degré d'autonomie des élèves : « [...] ils doivent apprendre à se questionner, si on veut qu'ils deviennent autonomes et des libres penseurs ; je pense qu'on

doit les amener vers ça » (cas 4). En réfléchissant à l'importance du questionnement sur la qualité de l'apprentissage, une enseignante affirme : « ils doivent comprendre ce qu'ils font, ils doivent avoir un côté critique, ils doivent être capables de réagir, ils doivent être capables de poser des questions, d'avoir des réponses à leurs questions » (cas 10). Sans nier l'importance de l'autoquestionnement chez leurs élèves, quatre participants (cas 3, 4, 10 et 12) ne la placent pas parmi les objectifs pédagogiques prioritaires. Pour ces participants, c'est l'apprentissage qui compte, et non les moyens d'y parvenir :

Je m'en fous s'ils se posent des questions ou non, ils apprennent, c'est tout ; c'est un programme et ils doivent l'apprendre (...) je ne suis pas particulièrement heureuse qu'ils posent des questions sur tous les contenus. (Cas 12)

Pour encourager le questionnement des élèves, les participants prévoient des séquences d'échanges de type questions-réponses, organisent des débats sur des contenus à apprendre ou déstabilisent les élèves par l'entremise des conflits cognitifs, pour qu'ils deviennent plus réceptifs à de nouveaux contenus et se posent des questions.

Quant aux liens entre le questionnement des élèves et la satisfaction professionnelle chez les enseignants, sept enseignants participants suggèrent que le fait de voir les élèves se poser des questions sur leur apprentissage a des effets positifs sur leur satisfaction professionnelle : « S'ils se questionnent, ça me donne une satisfaction parce que je vois que mon travail est fait, je vois qu'ils ont compris ce qu'il fallait, je vois qu'ils se questionnent, pas juste pour moi » (cas 7).

4.2.3.2. Favoriser la motivation des élèves

L'analyse des réflexions relatives à l'énoncé 7 fait ressortir les liens que ces 13 enseignantes et enseignants interviewés établissent entre la motivation à apprendre et la réussite scolaire des élèves. D'après leurs réflexions, la motivation scolaire représenterait une des ressources de la réussite scolaire :

Sans motivation on ne va pas loin ; en fait, ils ne voient pas les objectifs, ils ne savent pas quelles compétences : ils ne sont pas motivés, ils ne sont pas efficaces, ils n'ont pas de souvenirs qu'ils peuvent réussir. (Cas 9)

Afin de stimuler la motivation scolaire, les participants élaborent des stratégies personnalisées par rapport aux caractéristiques des élèves, aux contenus scientifiques (« je veux absolument les motiver, en rendant ça [les contenus] intéressants », cas 10) ou aux traits personnels de l'enseignant : « motiver mes élèves, c'est dans la façon dans laquelle je ne suis comme personne » (cas 3). Ainsi, les participants témoignent des activités particulières, conçues pour piquer la curiosité des élèves (les cas 3, 10, 11 et 13) et mettre

en valeur les habiletés des élèves (cas 1, 2, 9 et 12), ou l'humour de l'enseignant (cas 3, 4, 5, 13), ou même de la collaboration avec les parents (cas 6 et 7). C'est l'enseignant 13 qui fournit la liste la plus détaillée des démarches mises en œuvre pour stimuler la motivation scolaire de ses élèves :

Je leur organise aussi des concours avec des questionnaires, des jeux, pour garder la motivation continue. [...] avec des projets intéressants ; [...] je choisis ceux qui les intéressent, puis, souvent, ils ont le choix aussi, entre différents projets, entre deux ou trois projets, dépendamment du cours. Alors, on y va avec leur intérêt, puis ça, ça marche bien.

Six enseignants considèrent l'utilisation des moyens de renforcement comme une source pertinente de motivation des élèves. Ils font appel aux formes variées de renforcement : féliciter les élèves pour leurs efforts et tout travail bien fait (cas 3 et 6), mettre en évidence leurs habiletés, les encourager pour qu'ils puissent améliorer leurs compétences (cas 4, 5 et 9) et fournir des rétroactions positives :

Quand je corrige, je laisse beaucoup, beaucoup de traces, beaucoup de commentaires, des points positifs toujours, toujours : des points à améliorer, non pas de points négatifs, donc, j'essaie de faire attention aux termes que j'utilise. (Cas 10)

Enfin, cinq enseignants (cas 1, 5, 6, 8 et 9) tentent de motiver leurs élèves à partir des finalités de l'activité, en termes d'acquisition des savoirs, de réussite scolaire, d'accès à un diplôme, de liens avec un métier, etc.

4.2.3.3. Participation aux réflexions de groupe

Par l'intermédiaire de l'énoncé six, nous cherchons à explorer les formes d'engagement des participants dans des réflexions collectives, sous la forme soit d'un engagement actif, qui les amène à formuler des réflexions, soit d'une certaine distance, allant jusqu'à éviter la participation. Voici les constats qui se dégagent de cette analyse :

Selon les valeurs accordées sur la fiche de réponses, aucun des participants n'enregistre un refus complet de participer aux activités de réflexion de groupe ; au contraire, la majorité des participants témoignent de leur disponibilité à participer aux activités de réflexion de groupe: « c'est important de collaborer avec les collègues, de profiter de leur expérience » (cas 3).

Quatre participantes (cas 5, 7, 8 et 12) préfèrent examiner des solutions toutes seules avant d'engager leurs collègues dans la démarche : « je pense que ce n'est pas nécessaire toujours de tout mentionner : c'est important parfois de travailler par soi-même pour trouver des solutions » (cas 7). Deux enseignantes (cas 3 et 10) affirment qu'elles préparent, après chaque journée pédagogique, des synthèses des thèmes de la journée pour les envoyer à

leurs collègues qui n'y ont pas participé ; c'est leur manière de reconsidérer les réflexions de la journée, de s'engager et d'entraîner des collègues dans des réflexions qui leur semblent importantes. Deux enseignantes (cas 2 et 6) manifestent de l'intérêt pour les réflexions collectives qui visent les comportements des élèves. Les réflexions de cinq enseignantes et enseignants (cas 1, 4, 9, 11 et 13) sur cet énoncé font référence à d'autres aspects de la collaboration avec leurs collègues et seront analysées dans la section 4.2.4.2.

4.2.3.4. L'analyse de similitudes des cas

L'annexe 10, qui illustre la similitude des cas par rapport à ce niveau de réflexion, met en évidence deux sous-groupes : le premier est composé de la majorité des participants, et le deuxième, de quatre enseignantes (cas 1, 3, 6 et 12). Ce sont les réflexions de l'enseignante 3 qui assurent le lien entre les deux sous-groupes ; à partir de ce constat, ce sont ses réflexions que nous analyserons par la suite.

En parlant du questionnement de ses élèves sur les contenus en sciences, la discipline qu'elle enseigne, elle le considère comme une « activité » évolutive, qui s'apprend « au fur et à mesure ». À son avis, les élèves arrivent à se questionner quand ils sont capables d'opérer des actions mentales complexes sur les contenus appris et à apprendre. Elle croit que cette activité est encore difficile pour les « petits du secondaire », parce que « ça, c'est moins acquis, mais quand il y en a quelques-uns qui le font bien, c'est intéressant ».

Ce qui la différencie du reste de groupe est son affirmation relative au manque de stratégies particulières mises en œuvre pour stimuler la motivation de ses élèves : « je ne fais pas d'activités spéciales pour les motiver ». Poursuivant ses réflexions sur les stratégies d'enseignement quotidiennes, elle ajoute : « j'essaie de rendre mon enseignement intéressant, amusant [...] enseigner la matière avec intérêt, avec animation ». Au cours de ses pratiques, afin de favoriser l'engagement envers la tâche, elle valorise les débats de groupe, la bonne réponse individuelle, le travail bien fait et les qualités personnelles : tolérance, bienveillance et patience.

En ce qui concerne ses réflexions sur les relations de travail avec ses collègues, elles font ressortir les propos d'une enseignante prête à partager des expériences vécues auprès de ses élèves, qu'elles soient positives ou difficiles, et à chercher des pistes chez ses collègues : « je ne suis pas gênée de dire : je n'aime pas ça, je ne suis pas sûre, qu'est-ce que vous en pensez ?; ça je ne suis pas gênée ».

4.2.3.5. Les relations entre les comportements professionnels et le bien-être pédagogique

Pour identifier s'il existe des liens entre les réflexions particulières aux comportements professionnels et aux dimensions du bien-être pédagogique des enseignants interviewés, nous effectuons une analyse d'occurrence des codes (Annexe 11). Pour ce faire, nous trouvons les codes situés à proximité les uns des autres de manière récurrente dans le codage (Collin, 2010b). En centrant l'analyse d'occurrence des codes sur les dimensions du bien-être pédagogique, nous remarquons que la dimension la plus liée aux comportements professionnels analysés serait le sentiment d'efficacité professionnelle : même un sentiment modéré d'autoefficacité pourrait induire de hauts niveaux d'engagement, de satisfaction générale au travail et de satisfaction liée aux interactions avec les élèves. Les participants qui se perçoivent comme efficaces dans leurs comportements professionnels développeraient des stratégies personnalisées pour motiver et pour encourager le questionnement des élèves ; ceux qui doutent de l'efficacité de leurs stratégies essaieraient de motiver leurs élèves en présentant les finalités potentielles de l'apprentissage.

Le niveau élevé de satisfaction professionnelle issue des interactions avec les élèves serait en relation avec la qualité des stratégies mobilisées pour inciter les élèves à se poser des questions sur les contenus à apprendre et pour stimuler leur motivation scolaire. On trouve ces dernières stratégies surtout chez les enseignantes et enseignants qui préfèrent réfléchir de façon individuelle à leurs expériences professionnelles. Motiver les élèves en reconnaissant les efforts et les progrès de leur apprentissage à partir des finalités à court ou à long terme représenterait des stratégies caractérisées par des niveaux moyens d'engagement au travail, d'efficacité et de satisfaction par rapport aux interactions avec les élèves ; quant à leur intérêt face au questionnement des élèves pendant leur apprentissage, il est modéré.

Pour ce qui est de la participation aux réflexions de groupe, on remarque que les participants qui vivent des niveaux moyens de satisfaction au travail manifesteraient aussi un intérêt modéré pour les réflexions de groupe.

En résumé, nous avons associé les comportements professionnels des enseignants aux stratégies mises en œuvre pour favoriser la réussite scolaire des élèves et à l'engagement dans des réflexions collectives sur des expériences professionnelles. L'analyse des données montre que les enseignantes et enseignants participants adoptent une panoplie de stratégies pour faire de leurs élèves des apprenants actifs et motivés, qui se posent des questions quant

aux contenus à apprendre. Enfin, la majorité des participants s'engagent dans des réflexions collectives, même si une partie d'entre eux semble privilégier, dans un premier temps, les réflexions individuelles.

4.2.4. Le niveau de réflexion sur les compétences

Notre analyse évalue les réflexions des 13 enseignantes et enseignants relatives aux trois composantes des compétences 6 et 10 du référentiel des compétences élaboré par le ministère de l'Éducation (2001). Nous commencerons cette section par un bref inventaire des scores provenant du rangement relatif des compétences professionnelles sur la fiche de réponses :

N° énoncé	Énoncés	-2	-1	0	+1	+2
4	Je dirais que mes élèves ont plus de contrôle que moi sur ce qui se passe dans la classe.	5	7	1	0	0
9	Je me sens capable de mettre en pratique des stratégies efficaces pour contrer les comportements inappropriés de mes élèves.	0	0	3	7	3
10	Je me sens capable de formuler des réflexions pertinentes au cours des échanges avec mes collègues.	0	0	3	6	4

Tableau 16 : *Tableau des scores relatifs aux compétences professionnelles*

Ce qu'on retient de ce tableau est la présence de scores, tant dans la zone négative, pour exprimer le désaccord des douze enseignantes et enseignants interviewés avec le contenu de l'énoncé 4, que dans la zone positive, et cela, pour confirmer des réflexions positives sur les compétences de gestion des comportements inappropriés des élèves et sur la collaboration active avec les collègues, en formulant des réflexions pertinentes au cours des échanges de groupe. Le fait que 12,25 % du total des mots utilisés à l'occasion des argumentations du rangement des énoncés sur la fiche de réponses représentent des réflexions sur des stratégies de gestion du groupe-classe et de participation aux réflexions des équipes pédagogiques montre l'intérêt des enseignantes et enseignants interviewés pour ces composantes des compétences professionnelles. Pour comprendre comment cet intérêt influence les pratiques professionnelles, nous analysons successivement les réflexions des participants sur les compétences de gestion de classe et de concertation avec les membres de l'équipe pédagogique, la similitude des cas pour ce niveau de réflexion et les relations entre les compétences professionnelles et le bien-être pédagogique.

4.2.4.1. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement de la classe

Les réflexions sur les deux composantes de la compétence de planification, organisation et supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe, appelée aussi « la compétence de gestion de classe », ont été recueillies par l'entremise des énoncés 4 et 9. Les réflexions sur ces énoncés mettent en évidence une panoplie de stratégies mobilisées pour assurer le fonctionnement du groupe-classe et prévenir les comportements inappropriés des élèves. Ces stratégies sont analysées à partir des fréquences des cas qui y font référence (Annexe 12).

Les stratégies fondées sur des règles établies semblent être privilégiées pour la gestion de classe : elles apparaissent 24 fois dans les réflexions des 11 enseignantes et enseignants sur 13 participants ; la manière de les concevoir et de s'y rapporter est loin d'être uniforme. Ainsi, certains des participants conçoivent des règles pour tenir sous contrôle les comportements des élèves ; ils se caractérisent eux-mêmes comme très directifs (cas 1) ou très sévères (cas 13) par rapport au respect de ces règles :

Je n'ai vraiment aucun problème de gestion de classe. Je suis très sévère, très exigeant, mais c'est parce que, en début d'année, je fais mes règles, puis je les applique à la lettre concernant les retards, le bavardage. (Cas 13)

En faisant partie du groupe qui établit et impose aux élèves les comportements permis pendant ses cours, une enseignante les justifie par son statut social : « Ma relation est que c'est moi l'autorité et eux sont les enfants ; il n'y a pas de confusion, à mon esprit » (cas 8). D'autres adoptent des attitudes plus flexibles en acceptant que les règles de fonctionnement soient adaptées au contexte : « je m'adapte à eux [aux élèves], mais c'est quand même moi le patron de la classe, sauf que je m'adapte face aux différentes situations » (cas 13) ou encore « ils [les élèves] vont influencer, ça c'est sûr, ma façon de faire les choses, ma façon de prendre des décisions, mais ce qui se passe dans la classe c'est moi qui contrôle quand même » (cas 11).

Dans la majorité des cas (1, 2, 3, 6, 8, 10, 12 et 13), les règles de bon fonctionnement de la classe sont présentées au début de l'année scolaire, et les élèves doivent les respecter rigoureusement :

[...] il y a six règles dans ma classe qui sont tout le temps affichées : je les présente dès le début de l'année et puis je leur demande de respecter ces règles et ça va très bien ; ça marche. Il y a des adaptations à faire, c'est normal, surtout en première année de secondaire, il y a huit

enseignants avec huit façons de faire, ça prend des périodes d'adaptation, mais, dans ma classe, ça va très bien. Au quotidien, ça va bien. (Cas 2)

Les stratégies qui mettent l'accent sur la responsabilisation des élèves par rapport à leurs comportements sont mentionnées 15 fois par huit enseignantes et enseignants (cas 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10). En favorisant la participation des élèves à l'élaboration du règlement de fonctionnement de la classe et aux réflexions sur les conséquences du non-respect, ils espèrent responsabiliser les élèves face aux comportements à adopter, donc les conscientiser à faire des choix raisonnés. Deux manières de mettre en œuvre ces stratégies se dégagent des réflexions des huit participants, soit la mise en situation (« Si telle situation arrive, vous voulez quoi comme conséquence ? ; Qu'est-ce qui serait juste pour vous comme conséquence ?, cas10), et des réflexions relatives aux comportements à adopter (« Je tiens à ce que ce soit partagé, que les comportements qu'ils adoptent, ils les adoptent par choix, par conviction », cas 4) et aux conséquences de leurs comportements :

Si je considère qu'il a un comportement inadéquat, je l'amène [l'élève] à réfléchir à son comportement (...) ça le fait réfléchir et ça l'amène à dire : Est-ce que c'est une bonne idée pour moi de le faire encore une fois ? Donc, la gestion de classe est importante, mais que l'élève réfléchisse à son comportement, je trouve que c'est important aussi. (Cas 7)

Les stratégies nourries par l'évolution des enseignantes et enseignants à la suite des expériences professionnelles, autant positives que négatives, sont mentionnées 11 fois, par sept participants. D'ailleurs, au cours des réflexions, ils reconnaissent l'apport des expériences professionnelles sur la qualité de la gestion de classe : la gestion des comportements inappropriés des élèves s'améliore, grâce aux expériences vécues. Voici comment une enseignante réfléchit au rôle des expériences difficiles sur la maîtrise de la gestion de classe : « on apprend plus quand on manque notre coup » (cas 8). D'autres, les cas 1, 2, 3, 4, 10 et 13, affirment que, à la suite des expériences professionnelles accumulées, ils connaissent mieux leurs limites et leurs valeurs, ce qui fait que leurs réflexions sur la gestion de classe sont plus globales. Deux enseignantes (cas 4 et 5) déclarent privilégier la collaboration avec les professionnels de l'école : « quand les problématiques sont plus sérieuses et plus profondes que pédagogiques, je me sens un peu moins outillée pour ça et je réfère plutôt que de penser tout régler » (cas 4). Deux autres enseignantes déclarent que leurs stratégies de gestion des comportements reposent sur l'échange « des trucs » avec une collègue (cas 10) ou sur la reproduction de modèles vus : « Quand c'est des choses qu'on connaît ça va ; quand c'est des choses qu'on ne connaît pas, je n'ai pas assez d'imagination pour les produire, pour mettre en place des trucs » (cas 1).

4.2.4.2. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique

Pour montrer la pertinence de se pencher sur la compétence de collaboration professionnelle, nous faisons appel à la réflexion de l'enseignante 1 : « ça fait partie des choses obligatoires, de partager avec ses collègues, pour survivre ». Les codes qui décrivent cette compétence visent le degré d'accord avec le contenu de l'énoncé, le rôle de la perception du milieu (favorable aux réflexions de groupe ou individualiste, dans le sens que chacun résout ses problèmes grâce à ses forces), la forme d'engagement (initier/être invité par des collègues) et l'importance attribuée aux idées issues des échanges : les mettre en pratique, demeurées au niveau théorique ou être réfutées.

4.2.4.2.1. Fréquences des codes relatifs aux relations de travail avec les collègues

Cette analyse montre une égalité entre le nombre des codes (neuf) issus de la conviction d'être capable d'émettre des réflexions pertinentes au cours des échanges de groupe et ceux associés aux réponses plus sélectives : « ça dépend de quoi on parle, de quel groupe on parle, de quelles réflexions : contenus, gestion des classes » (cas 12). Ce premier constat ressort du fait que cinq enseignantes, même si elles ne doutent jamais de leur compétence à formuler des réflexions pertinentes, préfèrent les formuler quand les sujets les concernent directement ou quand elles apprécient l'ouverture des compagnons d'échanges. Dans ce sens, au cours de leurs réflexions, elles nous font part des difficultés d'échanger avec certains collègues considérés comme très rigides (cas 1, 9 et 10) ou moins compétents de ce point de vue (cas 4 et 6) : « c'est souvent eux qui ont des réflexions qui ne sont pas pertinentes ; c'est difficile à répondre à des réflexions non-pertinentes avec des réflexions pertinentes et logiques » (cas 6). Par ailleurs, c'est le genre d'évaluations que deux enseignantes (cas 4 et 12) invoquent pour justifier leur manque d'engagement constant dans les échanges de groupe.

On peut aussi constater que six participants (cas 2, 3, 6, 7, 10 et 11) initient eux-mêmes des réflexions collectives, et six (les cas 1, 5, 9, 10, 12 et 13) évaluent les réflexions de groupe comme des activités manquant de finalité pratique, dans le sens qu'elles n'apportent pas d'améliorations à leurs pratiques. Par ailleurs, le nombre (cinq) des enseignantes et enseignants qui font des liens entre les résultats des réflexions de groupe et les pratiques professionnelles (cas 2, 3, 6, 12 et 13) est égal à celui des participants qui considèrent leur milieu de travail comme favorable aux réflexions de groupe : les cas 1, 2, 3, 4 et 5. Quant à l'influence de la qualité du milieu de travail sur les relations professionnelles avec les collègues, deux enseignantes (cas 10 et 11) affirment que les milieux individualistes, comme

les leurs, nuisent à la qualité des échanges, sans toutefois l'empêcher ; aucun participant ne considère son milieu comme trop fermé pour empêcher les échanges professionnels entre les collègues.

4.2.4.2.2. L'analyse des réflexions sur les relations de travail avec les collègues

Nous présentons en synthèse, les constats qui se dégagent des réflexions des enseignantes et enseignants interviewés sur la compétence à travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique de l'école.

Notre échantillon compte des enseignantes et enseignants qui font assez confiance à leurs compétences professionnelles pour initier eux-mêmes des réflexions de groupe ou répondre positivement aux demandes d'engagement dans des réflexions de groupe, se montrant ainsi disponibles à faire part de leurs pensées : « je suis très, très ouvert, ma porte est ouverte, je reçois des collègues à moi, qui ont des problèmes avec certains groupes... qui viennent pour voir comment je fais » (cas 2).

D'abord, les propos des participants suggèrent que l'engagement actif dans des réflexions de groupe pourrait être conditionné par la perception de la qualité des échanges : « Quand les gens avec qui on parle nous disent des choses qui ne sont pas pertinentes ou qui sont complètement absurdes, c'est difficile de répondre avec des réflexions qui sont pertinentes » (cas 12). Si la plupart des enseignantes et enseignants (neuf) se sentent à l'aise au cours des réflexions de groupe, trois (4, 6 et 10) vivent plutôt un sentiment de gêne lors de ces occasions : « des fois, cela peut être un peu gênant de partager nos expériences avec nos collègues » (cas 10).

L'évaluation de la compétence de collaboration et le désir d'engagement dans des échanges professionnels semblent influencés aussi par la perception que les enseignants se font de leur milieu de travail, particulièrement des attitudes de leurs collègues. Par exemple, le cas 3 décrit un milieu favorable aux échanges professionnels dans lequel les enseignantes se sentent à l'aise d'entreprendre des réflexions et de faire part de leurs réflexions : « moi, je fais beaucoup d'échanges avec mes collègues, beaucoup, beaucoup de discussions, ça peut être juste, même ordinaire ». Ce n'est pas le même type de milieu que l'enseignante 10 décrit. Elle parle d'un milieu individualiste dans lequel les réflexions collectives n'ont pas d'incidences sur les pratiques professionnelles.

Sans nécessairement associer les caractéristiques générales du milieu aux réactions des collègues face aux réflexions de groupe, les enseignants interviewés indiquent trois formes de réactions. Ainsi, cinq enseignants participants (cas 1, 2, 3, 12 et 13) déclarent que les collègues apprécient leurs réflexions sans se référer aux impacts de ces réflexions sur les pratiques (« elles [les réflexions] semblent être appréciées parce qu'ils [les collègues] font des retours...; ils veulent savoir, ce que j'en pense», cas 2), six enseignants (cas 5, 9, 10, 12 et 13) évaluent positivement les activités de réflexion de groupe, faites d'une façon formelle ou informelle, mais regrettent qu'elles ne soient pas suivies par des changements au niveau de la pratique professionnelle (« je me sens libre de parler, je sens qu'on vient me chercher, qu'on vient chercher mes idées....mais je sens que ce n'est pas utilisé dans les classes », cas 10), tandis que deux enseignantes déclarent que la plupart de ces réflexions mènent aux changements des pratiques : « des fois, on raconte quelque chose qui nous est arrivé... il m'est arrivé pareil, j'ai fait comme ça... moi, même j'ai pensé à faire ça ou à dire ça; puis, ça permet de faire autrement » (cas 1) .

4.2.4.3. L'analyse de similitudes des cas

L'annexe 13 met en évidence des liens multiples entre les réflexions des enseignantes et enseignants participants sur les compétences de classe et de travailler de concert avec les collègues. C'est le cas 11, suite aux réflexions sur les compétences professionnelles, se place à l'extérieur du noyau compact des similitudes des cas. Il s'agit d'une enseignante qui a toujours travaillé dans une école privée montréalaise. Après son stage dans un milieu multiethnique, elle a conclu au manque d'habiletés nécessaires pour s'y adapter, ce qui l'a orientée vers une école privée. À son avis, la qualité de ses interactions pédagogiques avec les élèves est plutôt mitigée : même si elle se déclare capable de contrôler ce qui se passe pendant ses cours, elle reconnaît qu'il y a des comportements qui lui posent des problèmes de gestion. Cette dernière affirmation est argumentée par le cas d'un garçon en trouble de comportement qui manifestait des comportements agressifs envers les enseignantes d'âge moyen :

Toutes les collègues qui lui ont enseigné en secondaire un, deux, trois (moi je l'ai eu en quatrième), toutes des femmes d'un certain âge, ont été agressées ... ; puis il a été agressif envers moi, il m'a menacée ; il parlait en pointant le doigt envers moi...

Ses stratégies de gestion des comportements reposent sur son intérêt pour le bien-être de ses élèves : « le seul temps où je fais sortir un élève de la classe ... ça arrive que j'expulse un élève s'il manque de respect envers un autre élève ». Les stratégies de gestion de classe privilégiées supposent le respect des règles et des exigences que l'enseignante transmet

d'une façon explicite au début de l'année scolaire et le respect des réflexions que les élèves font sur les conséquences d'ordre personnel et social de leurs comportements.

En ce qui concerne ses compétences de collaboration avec ses collègues, elle les évalue plutôt positivement, affirmant qu'elle bénéficie de l'expérience nécessaire pour s'engager avec succès ou entreprendre elle-même une relation de collaboration et pour formuler des réflexions dont la pertinence est reconnue par ses collègues. Continuant sa réflexion sur ce sujet, l'enseignante affirme qu'il y a de la place pour l'amélioration de la qualité des réflexions de groupe, à la condition que certains collègues s'engagent davantage et soient plus honnêtes.

4.2.4.4. Relations entre les compétences professionnelles et le bien-être pédagogique

Dans le but de vérifier s'il y a des relations entre les deux compétences professionnelles et le bien-être pédagogique des enseignants, nous explorerons les liens que l'annexe 14 met en évidence.

Le premier constat illustre la présence de liens qui unissent des codes associés à la même compétence. Cette constatation pourrait être interprétée par le fait que la plupart des enseignantes et enseignants interviewés (11 cas sur 13) mettent en œuvre plusieurs stratégies pour gérer et faire face aux comportements inappropriés des élèves (respect des règles, réflexions chez les élèves, valorisation des expériences antérieures et aux professionnels, etc.) et par la manière de concevoir les relations de travail avec leurs collègues. Les enseignants se rapportent à ces relations à partir de plusieurs perspectives : niveaux et formes d'engagement, évaluations du milieu et évaluation de l'impact des échanges de groupe sur leurs pratiques professionnelles et sur leur niveau de bien-être au travail. Quant aux relations entre les deux compétences, elles résultent de l'interaction et l'influence réciproque de celles-ci : les participants qui évaluent positivement leur compétence de gestion de classe partageraient leurs expériences professionnelles et prendraient en considération celles de leurs collègues. Ceux qui doutent de leur efficacité de gestion appliquent les stratégies qui se dégagent des réflexions de groupe et les mettent en œuvre comme telles.

Participer activement et faire confiance aux compétences nécessaires pour formuler des idées pertinentes représentent la composante autour de laquelle se regroupent les codes associés aux deux compétences professionnelles des enseignants interviewés et les trois

dimensions du bien-être pédagogique. Les enseignantes et enseignants interviewés qui se perçoivent comme capables d'émettre des réflexions pertinentes au cours des échanges de groupe misent sur l'efficacité de leurs règles de fonctionnement de la classe et valorisent leurs expériences professionnelles, afin de conserver ou de reprendre le contrôle sur les événements qui se produisent dans leur salle de classe. De plus, ils se trouvent souvent à l'origine des réflexions de groupe, surtout dans un milieu de travail évalué comme favorable aux échanges : « on parle beaucoup de comportements, parce que c'est ce qui est au quotidien et nous touche le plus en tant qu'humains [...] » (cas 3).

Les enseignants dont les relations avec leurs collègues se limitent aux échanges de matériel pédagogique (« je sélectionne seulement quelques professeurs avec qui j'échange du matériel pédagogique », cas 13) ou qui ne manifestent pas un engagement constant au cours des réunions de groupe (« des fois je n'aime pas les discussions avec mes collègues, alors, des fois je dis des bêtises, je dis des trucs pour rigoler parce que des fois ça m'énerve, alors je dis des bêtises plutôt que d'essayer de faire quelque chose de constructif », cas 1) tentent de convaincre leurs élèves de l'impact positif des bons comportements sociaux et simplement d'appliquer les règles de fonctionnement de la classe ; ils évaluent leur niveau d'efficacité comme moyen. Ceux à qui cela déplaît que les réflexions de groupe ne mènent pas aux changements des pratiques préfèrent suivre des modèles de leur milieu (cas 1) ou limitent leur collaboration aux personnes auxquelles ils font particulièrement confiance (cas 12 et 13).

Des liens apparaissent également entre la gestion des comportements inappropriés à partir des règles que les élèves doivent respecter, d'une part, et le désir de s'engager dans des échanges professionnels et des sentiments d'autoefficacité et de satisfaction par rapport aux interactions avec les élèves, d'autre part.

En résumé, les réflexions des enseignantes et enseignants participants font ressortir une diversité de stratégies mobilisées afin de gérer les comportements quotidiens ou inappropriés des élèves. La stratégie privilégiée repose sur le respect des règles de fonctionnement de la classe, une stratégie liée directement aux expériences professionnelles antérieures et aux trois dimensions du bien-être pédagogique choisies pour la recherche. Il semble qu'il y ait des relations réciproques entre l'évaluation positive des participants de leurs compétences de gestion de classe et de la collaboration professionnelle, d'une part, et les trois dimensions du bien-être pédagogique, particulièrement le sentiment d'efficacité et la satisfaction provenant des interactions avec les élèves, d'autre part. En outre, les participants sont disposés à échanger avec leurs collègues sur des sujets qui sont liés à la gestion de classe.

4.2.5. Le niveau de réflexions sur les croyances

Dans cette section, nous nous attardons sur ce que Korthagen et Vasalos (2005) placent au quatrième niveau de réflexion, les croyances professionnelles. C'est par l'entremise des énoncés 13 et 14 que nous avons exploré les réflexions des enseignantes et enseignants participants sur leurs croyances professionnelles. Les scores des deux énoncés (tableau 17), tels qu'extraits de la fiche de réponses, mettent en relief que neuf participants font confiance à leurs capacités d'adaptation à de nouveaux milieux scolaires. En ce qui concerne leur influence sur la réussite scolaire des élèves, quatre évaluent que la leur dépasse celle des pairs, tandis que neuf participants penchent pour un partage plutôt mitigé :

N° Énoncé	Énoncés	-2	-1	0	+1	+2
13	Je fais confiance à mes capacités d'adaptation dans n'importe quel milieu scolaire.	0	1	3	8	1
14	Je dirais que le rôle de leurs pairs est plus important que le mien dans la réussite scolaire des adolescents.	1	3	9	0	0

Tableau 17 : Tableau des rangements des énoncés relatifs aux croyances professionnelles

Du point de vue de la fréquence, les codes assignés aux réflexions relatives aux croyances professionnelles représentent 13,7 % de l'ensemble des codes et ils ont été expliqués à l'aide de 10,7 % des mots exprimés par les participants ; la représentation des codes spécifiques aux deux énoncés pour chaque cas est indiquée dans l'annexe 15. Afin d'explorer les considérations ayant mené aux rangements des deux énoncés, nous analysons successivement les réflexions des participants sur leurs capacités d'adaptation et leurs croyances relatives à la réussite scolaire des adolescents, les similitudes des cas et les relations entre les croyances analysées et le bien-être pédagogique des enseignants.

4.2.5.1. L'analyse des réflexions sur les capacités d'adaptation

La confiance d'adaptation à n'importe quel milieu scolaire est évaluée par rapport à l'anticipation de la qualité des relations professionnelles avec les élèves et les collègues : « alors, oui, je fais confiance à mes capacités d'adaptation, je suis quelqu'un qui s'adapte assez rapidement à de nouveaux élèves, comme de nouveaux profs » (cas 10). Les principales ressources de l'adaptation à de nouveaux milieux chez les neuf participants qui évaluent positivement leurs capacités d'adaptation sont les expériences professionnelles, la créativité et l'évolution des capacités d'adaptation elles-mêmes.

Les expériences révélées ont été vécues au cours de stages universitaires (« j'ai fait mes stages à Montréal, dans un milieu complètement différent, ça s'est passé assez bien, ce n'était pas problématique pour moi », cas 3) ou dans des milieux de travail différents (cas 4, 5, 7, 9 et 12) : « j'ai enseigné dans tous les milieux et je me suis adaptée dans tous les milieux ; toujours au secondaire » (cas 7). Trois cas (1, 2 et 6) évaluent leurs capacités d'adaptation à un nouveau milieu scolaire comme modérées, et un autre (cas 11) doute en posséder. Vivre trop souvent des expériences d'adaptation à de nouveaux milieux (cas 1 et 6), l'ancienneté dans la même école (cas 2) et certains commentaires de la part des élèves nuiraient aux croyances d'adaptation : « il y avait des élèves qui me disaient, mais, tu ne viens pas de notre milieu [multiethnique], je n'étais pas capable de m'adapter à cette réalité-là » (cas 11). Pour justifier ses difficultés d'adaptation, l'enseignante 6 invoque le sentiment de manque de valorisation (« au début, quand on commence, il faut qu'on fasse tout à l'école sans être valorisé »), tandis que l'enseignante 1, les caractéristiques du milieu : « ce n'est pas le milieu difficile qui me dérange, c'est le milieu riche qui estime qu'il a tous les droits [...] ; je n'ai pas été très adaptable à ce niveau-là [...] » (cas 1). D'après les réflexions d'une enseignante, pour s'adapter à un nouveau milieu, les enseignants doivent sortir des pratiques habituelles et se réinventer : « il faut être capable de se réinventer, de faire face à des situations » (cas 9).

Considérées comme les résultats d'un processus évolutif, les capacités d'adaptation de la majorité des participants (cas 3, 6, 7, 8, 9 et 10) à de nouveaux milieux scolaires semblent liées favorablement à leurs attitudes envers les élèves, à la qualité de leurs relations avec leurs collègues et à leurs attentes face au milieu. Voici les réflexions d'une participante :

Il faut trouver une façon de les aborder [...] ; c'est sûr qu'on ne peut pas toucher tout le monde, qu'on ne peut pas établir des liens avec tout le monde, être respecté par tout le monde, mais il faut chercher les gens. (Cas 7)

On ne peut pas terminer l'inventaire des facteurs qui font du processus d'adaptation un défi sans mentionner les réflexions d'une enseignante (cas 6) qui a obtenu sa permanence dans une école publique il y a trois ans, après deux ans de remplacements à long ou à court terme dans des écoles publiques différentes. Au moment de l'entretien, elle vivait un processus d'adaptation encore difficile, mais en pleine évolution : « [...] ça ne me dérange plus de changer d'école [...] je m'adapte ». Ensuite, elle ajoute : « c'est pas les élèves qui vont créer des problèmes, c'est plus de ne pas avoir des gens avec lesquels parler et de ne pas avoir de soutien de la direction ».

4.2.5.2. Croyances concernant la réussite scolaire des adolescents

L'énoncé 14 nous permet d'accéder, à travers leurs réflexions, aux croyances des participants au sujet de leur rôle dans la réussite scolaire de leurs élèves. Six codes (Annexe 4) ont été assignés aux propos des participants ; trois décrivent l'impact, dominant ou modéré, des enseignants et des pairs sur la réussite scolaire des élèves, et trois font référence à la dominance sur la dimension sociale de la vie des élèves.

Pour ce qui des croyances relatives à l'influence partagée enseignant-pairs sur la réussite scolaire, les participants évaluent leurs contributions comme positives et dominantes ou positives et importantes, même si elles ne sont pas considérées comme dominantes. Deux des participants sont d'avis que le rôle des pairs est plus important que le leur dans la réussite scolaire des adolescents. En parlant de sa contribution dominante sur la réussite scolaire des élèves, une enseignante affirme :

Quand on parle de la réussite scolaire, c'est sûr qu'il y a plusieurs niveaux. Est-ce que parce qu'ils vivent de mauvaises choses avec leurs amis, qu'ils réussissent moins bien ? C'est une réalité. Sauf que c'est mon devoir à moi de dire : « Quand tu es en classe, pendant le temps X, laisse-moi te montrer ce que tu as à apprendre ». (Cas 3)

Trois enseignantes (cas 5, 9 et 12) ont nuancé leurs propos, en réfléchissant à leur influence sur la réussite scolaire à court ou à long terme, aux démarches mobilisées et à la nature des fréquentations des élèves. Ainsi, elles témoignent du fait d'organiser des activités, afin d'encourager le travail d'équipe pendant leurs cours ou d'améliorer leurs relations avec le groupe-classe : « Des fois, je dois passer par un jeune pour toucher les autres » (cas 12). En argumentant le rôle des stratégies d'enseignement sur la réussite scolaire des élèves, une enseignante affirme :

Je ne dirais pas que si on parle de réussite scolaire c'est pas les pairs qui vont enseigner, c'est sûr qu'à l'aide des pairs on va aider la réussite scolaire, mais ça reste quand même l'enseignant qui met la réussite scolaire. (Cas 9)

À l'opposé, il y a des réflexions qui portent sur de mauvaises fréquentations et sur le manque d'influence des interventions des enseignantes et enseignants : « souvent, si on a des mauvaises fréquentations, il n'y a pas grande chose qu'on pourrait faire, parce que souvent les pairs, pour les élèves, c'est quand même quelque chose de très important » (cas 1). En argumentant sa croyance quant à l'importance des pairs sur la réussite scolaire de ses élèves, un enseignant déclare : « je reste persuadé que les amis ont autant d'influence pour la réussite que le prof et les parents réunis ensemble. Ils sont à l'âge où ils défient l'autorité, alors le cercle des amis est excessivement important » (cas 13).

Par rapport à l'impact des pairs sur la dimension sociale de la vie scolaire des élèves, il est évalué par neuf enseignantes et enseignants comme très important, voire plus important que leur propre influence. D'après eux, les élèves du secondaire viennent à l'école pour rencontrer leurs amis (cas 4, 5, 10 et 11) et ils veulent se faire accepter par leurs pairs (cas 9 et 12). Pour réussir leur apprentissage, ils doivent avoir un sentiment d'appartenance à un groupe d'amis : « un enfant qui n'est pas très heureux, qui est rejeté par tous ses collègues, il ne réussira pas bien en classe » (cas 11). Enfin, autres trois participants reconnaissent le rôle positif des pairs dans la gestion des comportements inappropriés des élèves pendant les cours (cas 6, 7 et 8).

4.2.5.3. L'analyse de similitudes des cas

Les réflexions sur les croyances professionnelles divisent nos participants en deux groupes (L'annexe 16) : le groupe des enseignants et enseignants qui font confiance à leurs capacités d'adaptation à de nouveaux milieux scolaires et à leur influence positive sur la réussite scolaire des élèves, et un autre, composé de deux participants, qui doutent leurs capacités d'adaptation à n'importe quel milieu scolaire. De la même annexe, on retient que les réflexions de l'enseignante 1 la situent à l'extérieur du noyau des similitudes relatives à ce niveau de réflexion. Il s'agit d'une enseignante ayant une expérience professionnelle riche, accumulée dans des écoles privées et publiques, auprès d'élèves doués, ordinaires et en insertion socioprofessionnelle. Ses capacités d'adaptation à de nouveaux milieux d'enseignement sont influencées par les caractéristiques des élèves et de leur famille. Évaluées comme exagérées, les exigences des élèves et des parents nantis rendent difficile son processus d'adaptation. Pour ce qui est des élèves en difficulté et leurs parents, elle manifeste de la compréhension et évalue son degré d'adaptation à ceux-ci comme très élevé.

En réfléchissant au rôle des pairs sur la réussite de ses élèves, elle exprime des craintes par rapport à l'influence des mauvaises fréquentations et à l'efficacité limitée de ses stratégies d'intervention sur la réussite scolaire et sur le développement social de ses élèves :

Ça les tire [les pairs] vers le haut comme vers le bas, et nous, par rapport aux pairs, c'est vrai que souvent on n'a pas autant de pouvoir qu'on voudrait avoir. En tout cas, pour moi, c'est l'impression que je ne l'ai pas.

Enseignante d'expérience et mère de trois enfants, elle ne nie pas le rôle des pairs dans la vie des adolescents ; ce qu'elle regrette est de ne pas pouvoir contrôler davantage les dérapages potentiels.

4.2.5.4. Des relations entre les croyances des enseignants et le bien-être pédagogique

Pour explorer si les réflexions des enseignantes et enseignants interviewés sur leurs croyances relatives aux capacités d'adaptation dans n'importe quel milieu scolaire et sur leur influence dominante sur la réussite scolaire interagissent avec les dimensions du bien-être pédagogique, nous procédons à une analyse d'occurrence des codes (Annexe 17).

Il semblerait que les participants qui croient que leurs stratégies d'enseignement jouent un rôle déterminant dans la réussite scolaire des élèves et que les pairs jouent un rôle important dans la vie sociale des adolescents fassent confiance à leurs capacités d'adaptation et à leur caractère évolutif. Le fait que les participants soient satisfaits de leurs relations de travail avec leurs collègues, comme le fait de ne pas se percevoir comme les principaux piliers dans l'apprentissage de leurs élèves, ne faciliterait pas leur adaptation à de nouveaux milieux scolaires.

La dimension du bien-être pédagogique la plus liée aux croyances professionnelles des participants est la satisfaction découlant des interactions avec leurs élèves : les enseignants satisfaits de leurs interactions avec leurs élèves anticipent des niveaux élevés d'efficacité de leurs stratégies, font preuve d'engagement et développent des croyances positives quant aux capacités d'adaptation à de nouveaux milieux scolaires, et à leur rôle dans la réussite scolaire des élèves. De plus, ils croient qu'ils ont plus d'influence sur la réussite scolaire et que les pairs sur la vie sociale des élèves.

En résumé, les réflexions formulées à l'occasion des rangements des énoncés sur la fiche de réponses mettent en évidence le fait que neuf participants sur 13 font confiance à leurs capacités d'adaptation dans n'importe quel milieu scolaire, surtout aux interactions avec de nouveaux élèves. Quant aux croyances relatives à leur rôle dans la réussite scolaire des élèves, en comparaison avec le rôle des pairs, elles sont plus nuancées : les enseignants réfléchissent à une influence dominante sur le processus d'apprentissage et à l'influence dominante des pairs sur la vie sociale des élèves. C'est le sentiment de satisfaction issu des interactions avec les élèves qui fait le lien entre les croyances des enseignantes et enseignants interviewés et l'adaptation à de nouveaux milieux scolaires et l'impact qu'ils peuvent avoir dans la réussite scolaire, d'une part, et les autres dimensions du bien-être pédagogique, d'autre part.

4.2.6. Le niveau de réflexion sur l'identité

L'inventaire des scores des rangements des énoncés relatifs à l'identité professionnelle sur la fiche de réponses, synthétisés dans le tableau 18, révèlent que le bien-être des élèves constitue une priorité pour la plupart des participants (11 cas sur 13) et une perception positive dans la majorité des cas (8 sur 13) quant au respect de leur identité professionnelle au cours des échanges avec leurs collègues :

N° Énoncé	Énoncé	-2	-1	0	+1	+2
5	Je me caractérise comme un enseignant qui s'intéresse au bien-être de ses élèves.	0	0	2	1	10
11	Au cours des activités de réflexion de groupe, j'ai l'impression d'être mis à l'écart par certains collègues.	3	5	5	0	0

Tableau 18 : *Tableau des rangements relatifs à l'identité professionnelle*

Afin d'explorer les réflexions qui ont accompagné chaque rangement sur la fiche de réponses, nous avons conçu deux codes, chacun ayant trois degrés d'intensité : le premier se rapporte au souci des participants pour le bien-être des élèves ; le deuxième concerne le respect de l'identité professionnelle dans le cadre des interactions professionnelles avec les collègues. En analysant les codes assignés au verbatim sur les réflexions à haute voix (Annexe 18), on constate des différences entre le nombre de codes assignés au respect de l'identité professionnelle et le nombre de participants. Ces différences sont dues aux cas 3, 6 et 9 qui, selon la situation de travail, évaluent différemment le respect de leur identité professionnelle par leurs collègues.

Les réflexions des 13 enseignantes et enseignants sur le cinquième niveau de réflexion du modèle de Korthagen et Vasalos (2005) sont faites à partir de l'occurrence des codes, de l'étude d'un cas et, enfin, des relations entre la représentation de l'identité professionnelle et le bien-être pédagogique.

4.2.6.1. Le bien-être des élèves et l'identité professionnelle des enseignants

D'abord, nous nous pencherons sur les réflexions des onze enseignantes et enseignants (Annexe 18) pour lesquels le bien-être de leurs élèves constitue une priorité. Nous retenons de ces réflexions, l'intérêt pour le bien-être des élèves et ses conséquences : « je suis très 'people person', donc très orienté pour qu'ils soient bien [...] Pour moi, je suis heureux et je suis content de les rendre heureux » (cas 2) ; « si je veux qu'ils apprennent, ils doivent être

bien dans la classe, donc c'est sûr que leur situation familiale, puis leur amies, tout ça, c'est important pour les faire se sentir bien » (cas 12). Chez l'enseignante 1, cet intérêt vise les choses qui interfèrent dans sa classe avec ce qui se passe à l'extérieur ; les enseignants 2 et 3 s'intéressent à la fois au vécu des élèves par rapport à ce qui se passe dans la classe et à leur sécurité dans l'école. Pour les enseignantes 10 et 12, le bien-être des élèves passe par des relations de confiance en leur enseignement, tandis que pour l'enseignant 13, par un milieu d'apprentissage agréable. L'enseignante 5 ajoute les bienfaits de l'écoute des élèves : « on n'a pas de choix que de s'adapter et de venir à l'écoute, d'en parler avant de continuer comme un bulldozer qui avance ». Pour argumenter son intérêt pour le bien-être de ses élèves, une enseignante affirme : « mais la majorité de mon travail, c'est avec mes élèves, donc je dois être « à leur service », dans le sens que veux qu'ils soient bien » (cas 3), Des réflexions de deux enseignantes (cas 4 et 6) ressortent des niveaux modérés d'intérêt pour le bien-être de leurs élèves : elles font plus attention à leur statut d'apprenants et moins à leur vécu.

La plupart des enseignantes et enseignants participants (neuf cas) évaluent le bien-être des élèves comme une des conditions essentielles à l'engagement dans l'apprentissage scolaire : « On est obligé de prendre ça [le bien-être des élèves] en compte et., s'ils sont bien, si on a une bonne relation, il y a plus de chances qu'ils travaillent, qu'ils aient envie de travailler avec moi ». (Cas1) Faire attention au vécu des élèves et intervenir pour régler des aspects qui pourraient détériorer l'atmosphère de la classe représentent une des stratégies privilégiées par plusieurs enseignants pour favoriser le bien-être des enseignants. Voici quelques réflexions relatives à cette stratégie : « quand je les vois malheureux ou je les sens ailleurs [...] j'ai tendance à aller les chercher pour savoir ce qui ne va pas » (cas 5) ; « je les connais rapidement et si je vois qu'un élève rentre et a l'air fatigué, qu'il n'a pas l'air disponible [...] alors, je vais voir comment je peux l'aider pour qu'il se sente bien ». (Cas 8)

4.2.6.2. Les collaborations avec les collègues et l'identité professionnelle

Si être recherché par ses collègues peut induire une perception positive du respect de son identité professionnelle (« je crois que je suis une des forces vive de l'école », cas 2), se percevoir comme mis à l'écart par ses collègues entraîne des perceptions de non-respect de l'identité professionnelle et de non-appartenance à l'équipe-école. Dans ce sens, une enseignante affirme : « je me sens [...] comme une extra-terrestre » (cas 9).

Pour ce qui est de l'impression d'être mis à l'écart par ses collègues, huit participants sur 13 évaluent que l'énoncé 11 est loin d'exprimer la vérité dans leur cas, et cinq (cas 5, 9, 10, 12 et 13) affirment que ce n'est pas nécessairement leur personne qui est mise à l'écart, ce sont leurs réflexions qui ne sont pas toujours prises en compte. Pour ce qui est de l'enseignante 9, le fait de percevoir que ses réflexions n'étaient pas toujours prises en compte par ses collègues pourrait expliquer sa manière de se positionner : « parfois, je me mets à l'écart ; je suis assez neutre ». Pour ce qui est du cas 6, elle perçoit que ses réflexions sont parfois intégralement, parfois partiellement respectées par ses collègues. Elle associe le respect partiel de ses réflexions à son expérience professionnelle limitée : « on est considéré sans expérience, donc on ne va pas nécessairement se référer à nous pour donner notre avis ». D'autres participants (cas 3 et 13) préfèrent « ne se pas mêler » aux réflexions des thèmes qui ne les touchent pas directement ; ceux qui ont vécu des expériences frustrantes avec une ou plusieurs collègues (cas 12 et 13) préfèrent garder une certaine distance face aux réflexions de groupe.

Parmi les raisons qui font que les enseignantes et enseignants interviewés perçoivent leur identité comme respectée par leurs collègues, on peut nommer : être recherché pour faire part de leurs réflexions (cas 2 et 10) ou se sentir écouté (« j'ai l'impression qu'ils m'écoutent », cas 1), vivre un sentiment d'appartenance à une équipe qui encourage les échanges professionnels (cas 3 et 4), se sentir à l'aise de partager ses réflexions, s'engager dans des débats et donner son avis (cas 6 et 7 : « c'est sûr que c'est important de formuler des réflexions pertinentes au cours des échanges avec les collègues pour aider les collègues et, puis, aider les élèves, absolument », cas 7), se placer au cœur des débats et partager des matériels didactiques (« j'ai toujours nourri les échanges, partagé mes matériels, etc. », cas 8) et soumettre à l'attention collective ses expériences professionnelles (cas 11).

4.2.6.3. L'analyse de similitudes des cas

L'analyse de similitudes des cas par rapport à ce niveau de réflexion (Annexe 19) montre des similitudes assez fortes entre plusieurs cas pour qu'elles soient différenciées. Une analyse des dendrogrammes montre un échantillon divisé en trois sous-groupes inégaux. Le premier sous-groupe est composé des enseignants 1, 2, 5, 7, 8, 10 et 11, qui se caractérisent par des niveaux élevés de souci pour le bien-être de leurs élèves et une perception positive du respect de l'identité professionnelle. Le deuxième sous-groupe compte les enseignants fortement engagés dans le bien-être de leurs élèves, malgré la perception mitigée du respect de leur identité professionnelle (cas 3, 12 et 13) et, enfin, le sous-groupe des enseignants

4 et 6 pour lesquels le bien-être des élèves pendant leurs cours ne représente pas une priorité.

C'est le cas 9 que nous sélectionnons pour cette section, et cela parce que sa manière de percevoir le respect de son identité professionnelle par les collègues la différencie de l'ensemble du groupe. Il s'agit d'une enseignante qui poursuit des études de maîtrise en adaptation scolaire. Pendant ses huit ans d'expérience professionnelle, elle a travaillé auprès des élèves du primaire, du secondaire et a enseigné aux élèves en adaptation scolaire.

Dans ses réflexions sur l'identité professionnelle, elle fait preuve d'un intérêt particulier pour le bien-être de ses élèves, auquel elle travaille presque toute seule. D'ailleurs, son tri représentatif est effectué par rapport à cet énoncé, ce qui pourrait avoir un rapport avec la réflexion suivante : « le bien-être de mes élèves me tient à cœur, donc je n'accepte pas que certains élèves soient malheureux à cause d'autres et que je n'intervienne pas et que la situation reste comme ça ». Pour éviter que certains élèves vivent des émotions difficiles pendant ses cours et pour que « tout le monde soit bien avec tout le monde », elle porte une attention particulière à la gestion de classe et mise sur la collaboration avec les parents, afin de promouvoir des comportements sociaux appropriés chez ses élèves.

Quant à la qualité de ses relations avec ses collègues et au respect de son identité professionnelle par ceux-ci, elle les qualifie de médiocres et assume partiellement cet état de fait : « j'ai l'impression que moi, je me mets à part ; c'est à moi de faire le choix d'intervenir ; je ne parle pas beaucoup ». Pour ce qui est de l'autre part de responsabilité, elle l'attribue à ses collègues, pour lesquels ses études provoqueraient des émotions négatives : « juste le fait d'avoir encore le nez dans la recherche, ça fait peur aux gens, je sais que je leur fais peur, ils se sentent menacés par moi ». Malgré ces raisons d'insatisfaction, elle considère que ses relations ont évolué positivement au fil des années, mais qu'il reste encore du chemin à faire : « oui, de plus en plus moi je suis meilleure-là [...] toujours un peu la crainte du jugement ».

4.2.6.4. Les liens entre l'identité professionnelle et le bien-être pédagogique

Les liens entre l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants participants et les dimensions du bien-être pédagogique se retrouvent dans l'annexe 20. D'abord, il faut remarquer que l'intérêt pour le bien-être des élèves ne serait pas conditionné par la perception du respect des réflexions formulées auprès des collègues, tout comme un enseignant qui perçoit que la qualité de ses réflexions est reconnue par ses collègues ne

développe pas nécessairement un intérêt particulier pour le bien-être de ses élèves. C'est un constat concordant avec l'analyse des corrélations de Spearman, qui n'a mis en évidence aucune corrélation significative entre les deux variables associées.

S'identifier comme un enseignant qui fait du bien-être de ses élèves une priorité professionnelle ou évaluer ses réflexions respectées par ses collègues semblent être en relation avec chacune des trois dimensions du bien-être pédagogique des participants. Autant les sentiments d'efficacité et de satisfaction associés aux interactions avec les élèves que l'engagement professionnel des enseignantes et enseignants participants soutiennent et seraient soutenus, à leur tour, par l'intérêt pour le bien-être des élèves et par la perception positive de respect de l'identité professionnelle par les collègues. En fait, même un niveau modéré du sentiment d'efficacité pourrait mobiliser l'engagement des participants envers des démarches favorables de bien-être pour leurs élèves et stimuler la perception positive de l'identité professionnelle ainsi que la satisfaction associée aux interactions avec leurs élèves.

En résumé, pour ce qui concerne le bien-être des élèves, nous retenons l'importance que les participants lui attribuent et l'attention qu'ils accordent aux facteurs et aux stratégies de gestion de classe, afin de le favoriser et de le conserver. La perception du respect de l'identité professionnelle au cours des réflexions de groupe serait influencée par leur évaluation subjective des attitudes des collègues envers leur personne et leurs réflexions : être recherché, être écouté, etc. Relativement aux liens entre les codes associés à l'identité professionnelle et ceux qui caractérisent le bien-être pédagogique des enseignants, on remarque que chaque dimension du bien-être pédagogique se trouve en relation directe avec les codes qui font référence aux niveaux élevés de l'identité professionnelle.

4.2.7. Le niveau de réflexion sur la mission

Les réflexions des enseignantes et enseignants participants sur ce dernier niveau du modèle révèlent comment il se rapporte à leur rôle professionnel à partir de l'importance attribuée à la planification des séquences d'enseignement en respectant la logique des contenus. Le fait que, de façon naturelle, les enseignants participants réfléchissent tant à la planification des contenus qu'à la planification des stratégies d'enseignement-apprentissage, nous a amenée à attribuer des codes à chacun de ces aspects : un code pour la planification des contenus et un autre pour les stratégies que les enseignants planifient, afin de favoriser la compréhension des contenus, chacun pour trois niveaux d'intensité. Pour réaliser cette analyse, nous suivons trois étapes : une analyse des réflexions concernant la planification

des continus, une autre sur les stratégies d'enseignement mobilisées pour favoriser la compréhension et, enfin, une analyse des liens entre les codes attribués à la mission professionnelle et le bien-être pédagogique des enseignants. Étant donné qu'un seul énoncé fait une référence directe au niveau de réflexion sur la mission, une analyse des similitudes de cas ne nous semble pas pertinente.

4.2.7.1. Inventaire des réflexions relatives à la planification des contenus

Avant toute chose, on doit remarquer qu'aucun enseignant participant n'ignore ni l'importance de la planification des contenus logiquement structurés, ni l'impact des stratégies d'enseignement sur la compréhension des contenus scolaires. Onze participants (Annexe 21) associent, d'une façon modérée, la mission auprès de leurs élèves à la planification des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la logique des contenus. Ils la considèrent comme une démarche importante de la pratique enseignante, sans toutefois l'identifier à l'accomplissement de la mission professionnelle :

C'est sûr que la partie logique des contenus, oui, parce que, pour enseigner, on doit assurer une logique des connaissances pour développer certaines compétences, mais mon rôle n'est pas juste de planifier des connaissances. (Cas 12)

Perçue ainsi, la planification des contenus logiques représenterait « une chose à considérer, mais juste pour favoriser l'intérêt et l'apprentissage » (cas 5). Deux enseignantes ajoutent d'autres rôles professionnels qui, à côté de la planification judicieuse des contenus, contribuent de façon significative à l'accomplissement de la mission enseignante : « être sur la socialisation, sur le bien-être » (cas 8) ; « écouter s'ils ont un problème ; il faut être là pour les aider, pour être à l'écoute... » (cas 6). Pour ce qui est de l'enseignante 9, planifier des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la logique des contenus n'est pas sa priorité : ses priorités sont la motivation et la métacognition des élèves.

Voici les réflexions de deux enseignantes sur l'impact positif de la planification logique sur la compréhension des contenus (« j'y tiens beaucoup parce que je trouve que quand c'est logique, c'est plus facile », cas 1) et sur le processus de l'apprentissage : « Je passe beaucoup de temps à me dire : comment je peux les aider avec ça ; cet apprentissage-là est plus difficile, cette matière-là, donc comment je pourrais l'aborder d'une autre façon ? » (cas 3).

4.2.7.2. Analyse des réflexions relatives à la compréhension des contenus

Les réflexions des enseignantes et enseignants interviewés font aussi référence aux stratégies qui accompagnent ou qui suivent l'étape de la planification dans le but de favoriser le processus d'apprentissage. De l'inventaire partiel de ces stratégies, nous retenons que stimuler la motivation des élèves au moyen de réflexions sur l'importance pratique ou théorique d'une activité d'apprentissage proposée (« les élèves doivent comprendre pourquoi on fait une telle activité », cas 10), valoriser les connaissances antérieures (« mon rôle est aussi [...] de me fier à ce que les élèves connaissent déjà », cas 12) et structurer les contenus et les activités d'apprentissage à partir d'une logique que les élèves doivent découvrir par les activités proposées ou par des réflexions dirigées représentent des stratégies privilégiées par les enseignants participants :

[...] la logique des contenus est très importante, mais toujours en amenant des exemples : j'utilise beaucoup d'exemples en classe [...]. Donc, j'utilise la logique des contenus, mais ils réfléchissent tout ce temps-là dedans au processus. (Cas 10)

4.2.7.3. Les relations entre les réflexions sur la mission professionnelle et le bien-être

De l'analyse des relations entre la perception de la mission professionnelle et les dimensions du bien-être pédagogique, telle qu'issue des réflexions des enseignantes et enseignants participants, nous retenons deux constats (Annexe 22).

D'abord, il semble que l'intérêt pour la planification des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la logique des contenus soit accompagné de l'intérêt pour des stratégies d'enseignement adaptées aux caractéristiques des élèves et lié aux sentiments de satisfaction relative aux interactions avec les élèves et aux sentiments d'autoefficacité. En réfléchissant à l'impact de la compréhension des contenus par les élèves sur leur bien-être, une enseignante nous fait part de sa satisfaction professionnelle :

Moi j'aime ça, quand ils s'allument, quand je vois la lumière, quand on explique quelque chose, on travaille quelque chose [...]. Avec mes élèves c'est ma plus grande satisfaction, quand je vois qu'ils ont compris quelque chose. (Cas 1)

Pour ce qui est de la succession logique des contenus, elle semble être planifiée en début de l'année scolaire et le degré de difficulté semble être un des critères pris en compte par les participants :

Évidemment, moi, je connais toute la matière que je dois enseigner pendant une année, je la place dans un ordre logique : en début de l'année on voit ça, c'est plus facile ; au mois de mars

on a besoin de ce qu'on a fait au mois de novembre. Je pense qu'évidemment, ça fait partie de mon rôle de planifier. (Cas 3)

Deuxièmement, il faut mentionner que ce sont les enseignantes et enseignants qui doutent de leur niveau d'efficacité qui feraient de la planification des séquences d'enseignement leur première priorité ; toutefois, la réussite des activités de planification influencerait favorablement le niveau de satisfaction générale au travail des enseignants participants.

En résumé, l'analyse des réflexions des participants sur leur mission professionnelle auprès des élèves dans la perspective de la planification des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la logique des contenus met en relief le fait qu'il s'agit d'une activité qu'ils évaluent comme importante pour l'apprentissage scolaire et en lien avec le bien-être pédagogique, particulièrement avec la satisfaction liée aux interactions avec les élèves.

4.2.8. La réflexion en tant que processus

Dans cette section, nous cherchons à déceler des interactions qui existeraient entre les réflexions des participants à plusieurs niveaux du modèle de Korthagen et Vasalos (2005). La présence de telles interactions montrerait un processus qui s'installe à partir de conjonctures des contenus spécifiques à plusieurs niveaux. Pour ce faire, nous commençons par la recherche des codes les plus fréquents dans les propos des participants. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux interactions entre différents niveaux de réflexion.

4.2.8.1. Interactions des réflexions sur les pratiques enseignantes

L'analyse des interactions entre les réflexions sur les pratiques professionnelles des enseignants repose sur la fréquence des codes assignés à chaque niveau de réflexions. Afin d'identifier les interactions entre les réflexions de la majorité des participants, nous avons établi un seuil minimal de cinq codes/cas pour cette analyse (Annexe 23), ce qui représente les réflexions de plus d'un tiers des participants pour chaque niveau de réflexion.

Nous retenons deux constats de cet inventaire. En premier lieu, douze codes font référence aux interactions avec les élèves : les attitudes positives face au vécu des élèves et le souci de leur bien-être, les stratégies qui stimulent l'apprentissage scolaire et la gestion de classe. En deuxième lieu, les codes qui ne décrivent pas d'une façon directe les interactions avec les élèves font référence aux capacités d'adaptation professionnelles et aux attitudes

relatives aux changements qui amélioreraient la qualité du milieu de travail ainsi qu'aux relations de travail avec les collègues.

4.2.8.2. L'analyse des relations entre les niveaux des réflexions

Dans cette section, nous nous penchons sur l'analyse des co-occurrences entre les codes qui décrivent différents niveaux de réflexion du modèle de Korthagen et Vasalos (2005) et qui sont mises en évidence à l'aide de l'annexe 24. Voici quelques-unes de ces co-occurrences :

Les enseignants qui se caractérisent par une attitude ouverte face au vécu des élèves (**l'environnement**) encourageraient leur questionnement sur les contenus à apprendre (**les comportements professionnels**). De plus, en prenant en compte les caractéristiques des élèves, ils réfléchissent aux stratégies de gestion des comportements inappropriés (**les compétences professionnelles**). Par ailleurs, les comportements agressifs des élèves dirigés envers les enseignants sont les plus inquiétants ; en réaction à ces inquiétudes, les enseignants manifestent le désir d'apporter des changements à leur milieu de travail, qu'ils qualifient parfois d'individualiste, dans le sens que chacun essaie de gérer les comportements inappropriés de ses élèves et de résoudre les problèmes par ses propres forces. Ils amènent les élèves à respecter des règles et à réfléchir à leurs comportements et aux conséquences de ceux-ci, s'intéressent à la logique des contenus à enseigner (**la mission**) et prennent en considération les facteurs socio-affectifs qui pourraient interférer avec la réussite scolaire, tout en faisant du bien-être de leurs élèves une priorité (**l'identité**). Cela pourrait être interprété comme un processus de réflexion plurifactorielle menée sur le phénomène (le comportement inapproprié et ses causes) et ses conséquences (chez l'élève qui développe de tels comportements, ses pairs et l'enseignant) et sur les stratégies d'interventions (règles de fonctionnement), en prenant en considération les expériences antérieures.

Les niveaux élevés d'adaptation aux caractéristiques des élèves (**l'environnement**) influenceraient et interagiraient avec les stratégies orientées vers la compréhension des contenus à apprendre (**la mission**), la motivation des élèves (**les comportements**), la responsabilisation quant aux comportements à adopter (**les compétences**) et la prise en considération des facteurs qui pourraient influencer la réussite scolaire et le bien-être des élèves (**l'identité**). De l'analyse ressortent aussi des interactions entre la capacité d'adaptation aux caractéristiques des élèves, d'une part, et les attitudes positives que les

enseignants développent envers ceux-ci et face aux changements susceptibles d'améliorer la qualité du milieu de travail, d'autre part.

L'intérêt pour le bien-être des élèves (*l'identité*) semble interagir d'une façon directe avec les attitudes des enseignants face à l'environnement de travail, particulièrement face aux élèves, avec l'apprentissage scolaire, représenté dans notre recherche par la motivation et l'auto-questionnement (*les comportements*) et par *les compétences* à gérer les comportements inappropriés des élèves. Le fait de se sentir parfois mis à l'écart par ses collègues (*l'identité*) aurait un impact sur la décision de participer aux réflexions de groupe et sur les réflexions relatives aux expériences personnelles pour mieux gérer les comportements inappropriés des élèves (*les compétences*) et sur la mobilisation des stratégies menées pour favoriser l'apprentissage scolaire (*les comportements*) et pour structurer les contenus d'une façon logique (*la mission*). En revanche, les rétroactions positives de la part des collègues, soit qu'elles sont liées aux partages initiés ou aux demandes d'échanges, pourraient représenter un facteur de protection de l'accommodation aux valeurs et aux caractéristiques de l'école (*l'identité*).

Pour ce qui est de l'évolution des capacités d'adaptation (*l'environnement*), elle semble caractériser les enseignants qui développent de hauts niveaux d'adaptabilité aux caractéristiques de leur milieu de travail. Le fait que les enseignants acceptent que le rôle de leurs pairs dans la vie sociale des adolescents est plus important que le leur et que leur rôle devient dominant quand on parle de la réussite scolaire serait essentiel pour l'évolution des capacités d'adaptation (*les croyances*).

À la suite de cette analyse, nous considérons que les réflexions sur les pratiques quotidiennes peuvent être caractérisées comme un processus. D'abord, on constate que les réflexions concernant un niveau du modèle de Korthagen et Vasalos (2005) s'étendent sur au moins un autre niveau.

Cette observation nous mène à penser qu'il s'agit d'un processus adapté à la complexité de la pratique enseignante, une pratique qui touche également les enseignants et les élèves.

Ces réflexions prennent en compte les influences, d'une part de l'environnement professionnel, particulièrement des élèves et des collègues, et, d'autre part, des qualités essentielles des enseignants, sur leurs compétences et comportements professionnels.

4.3. L'analyse des incidents critiques et du bien-être pédagogique

Le but de l'analyse des incidents critiques est d'explorer, à partir des réflexions concernant une expérience professionnelle éprouvante, soit un incident critique, comment les enseignants atteignent leur bien-être pédagogique. Pour ce faire, nous analysons successivement les principales sources des incidents vécus par les enseignants participants et l'incidence de chacune sur le bien-être pédagogique, ainsi que les fréquences des trois dimensions du bien-être retenues pour l'étude et leurs interactions réciproques. Pour terminer l'analyse, nous explorons les liens entre chaque dimension du bien-être pédagogique et les pratiques professionnelles réfléchies.

4.3.1. L'analyse des thèmes des incidents critiques

Dans l'inventaire des thèmes décrits et analysés par les enseignantes et enseignants participants, neuf ont choisi des incidents liés aux comportements inappropriés des élèves, trois ont relaté des cas où les élèves ont été à risque d'échec ou ont vécu des situations d'échec à la suite d'un manque d'engagement dans une tâche (cas 2, 7 et 13), et une enseignante (cas 4) a raconté un incident avec des collègues qui n'approuvaient pas son attitude envers un groupe d'élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement.

Les relations avec les collègues qui se dégagent des réflexions sur les incidents critiques sont très différenciées : cinq enseignantes (cas 1, 3, 5, 7 et 8) ont cherché des collègues, des professionnels ou des parents pour identifier les meilleures solutions ou ont mis en œuvre des stratégies identifiées à partir de réflexions de groupe, cinq participants (cas 6, 9, 11, 12 et 13) ont préféré réfléchir seuls aux stratégies d'intervention, une enseignante (cas 10) a partagé le vécu associé à l'incident avec son conjoint (lui-même un enseignant), une autre (cas 4) a fait référence à une situation conflictuelle avec des collègues, et un participant a décidé lui-même et a informé ses collègues des stratégies choisies (cas 2). Connaissant les sources des incidents vécus par nos participants dans le contexte de la classe, nous sommes en mesure de nous pencher sur les dimensions du bien-être pédagogique retenues pour la recherche.

4.3.2. L'analyse des fréquences des trois dimensions du bien-être

Pour commencer, nous nous penchons sur la fréquence des codes associés aux trois dimensions du bien-être pédagogique, soit les sentiments d'autoefficacité, la satisfaction professionnelle et l'engagement au travail. Pour ce faire, nous avons rangé sur le tableau 19

(p. LIII) les codes d'après leur forme de manifestation : élevée, moyenne, faible, finale ou progressive. L'autoefficacité finale fait référence à l'évolution positive des croyances relatives aux compétences de gestion d'un incident concernant les relations pédagogique avec les élèves : avec du recul, les participants réfléchissent aux stratégies qui auraient pu ou pourraient être mises en œuvre afin d'éviter un incident semblable. Le sentiment de satisfaction progressive souligne la présence dans les propos des participants du sentiment de satisfaction provenant de l'impact de la manière de gérer l'incident sur les comportements des élèves ; en d'autres termes, les participants distinguent la satisfaction issue de la façon de gérer l'incident (l'efficacité des interventions pédagogiques) de la satisfaction associée aux conséquences chez les élèves.

Voici les constats que nous retenons de ce tableau : en dépit des sentiments modérés d'autoefficacité (cinq cas) ou des doutes quant aux compétences à gérer l'incident (quatre cas), les participants font preuve d'engagement, et cela a des conséquences positives sur la satisfaction liée à la gestion de l'incident, pour la majorité d'entre eux, soit huit participants. En réfléchissant à la gestion de l'incident, une seule enseignante (cas 5) fait référence au sentiment de satisfaction générale. La façon de gérer l'incident semble renforcer le sentiment d'efficacité chez trois enseignantes (cas 6, 8 et 12), tandis que chez cinq cas, cela renforce le sentiment de satisfaction au travail (cas 4, 6, 7, 11 et 12). En outre, plusieurs participants (cas 2, 3, 5, 6, 10 et 11) invoquent des niveaux différents d'efficacité par rapport à l'évolution de l'incident.

Un exemple dans ce sens est le cas 6, une enseignante qui analyse son sentiment d'efficacité à deux moments différents, respectivement avant et après les vacances d'hiver. Son incident vise la maîtrise des comportements de ses élèves de troisième année ; avant les vacances, elle manquait de contrôle sur ce qui se passait dans sa classe et de confiance dans ses compétences de gestion, ce qui faisait, d'après ses réflexions, qu'elle retardait ses interventions. Le fait d'avoir réfléchi à ses stratégies d'intervention a amélioré son sentiment d'efficacité et son désir d'engagement. Voici une partie de ses réflexions qui mettent en évidence l'évolution de son sentiment d'efficacité : « j'ai eu beaucoup de temps pour réfléchir à ces changements pendant les vacances ; ça faisait beaucoup de temps que je voulais faire quelque chose, mais je ne savais pas quoi faire, et l'école ne m'a pas aidée avant les vacances ».

4.3.2.1. Le sentiment d'efficacité

L'annexe 25 montre que près de la moitié du discours, soit 44,25 % des codes utilisés dans la deuxième partie de l'entretien, pour caractériser le niveau de bien-être pédagogique font référence au sentiment d'efficacité.

Ainsi, il y a, dans notre échantillon, des participants qui ont confiance en leurs compétences d'intervenir pour contrer les comportements violents des élèves envers leurs pairs (cas 3 et 5) ou s'estiment capables de s'engager dans des collaborations professionnelles (cas 1) ou des confrontations avec les collègues (cas 4).

Le fait de ne pas intervenir pour prévenir l'échec des élèves (cas 2 et 13) ou d'intervenir trop tard auprès des élèves qui manifestent des comportements agressifs (cas 10) pourrait être associé aux doutes relatifs au sentiment d'efficacité. D'un autre côté, les doutes quant à l'efficacité peuvent tirer leur origine des stratégies mobilisées pour gérer l'incident : « je me sens coupable, justement parce que j'avais l'impression que je n'étais pas efficace ; si j'avais été efficace la première fois, je l'aurais fait sortir avec son sac de l'école » (cas 9). Enfin, on ajoute que le fait de se sentir impuissant devant un élève ou un groupe d'élèves qui tient des propos racistes (cas 8) semble avoir un fort impact sur le sentiment d'efficacité et induire des émotions difficiles :

Comment je me suis sentie ? Impuissante face à un groupe de 28 élèves devant moi ; c'était l'impuissance totale. C'est sûr qu'il y avait de la tristesse, de la déception ; on est fâché, il y a de la colère, il y a tout, là ; on passe par toutes les émotions. Mais, d'abord et avant tout, c'était de l'impuissance, parce qu'on ne sait pas quoi faire ». (Cas 6)

En réfléchissant aux difficultés d'identifier les facteurs qui pourraient se trouver à l'origine des comportements inappropriés (cas 3, 10 et 11) ou du manque d'engagement des élèves envers la tâche (cas 2 et 7), ces participants arrivent à remettre en question leurs compétences professionnelles.

Quant à l'impact positif de l'incident sur l'amélioration du sentiment d'efficacité au travail, il a été évalué à partir des réflexions faites à l'occasion de l'entretien. Avec du recul, six enseignantes et enseignants participants ont affirmé que l'incident a eu un impact fort et positif sur leurs croyances d'efficacité, particulièrement par rapport à la gestion des comportements non appropriés des élèves. Ainsi, à la suite de l'incident critique, ils ont reconsidéré la manière d'intervenir (cas 10) et de réévaluer certaines stratégies, afin d'y apporter des changements (cas 5, 6, 8, 11 et 12) :

[...] c'est cet incident-là qui a fait que maintenant, je n'ai plus des problèmes de gestion de classe, parce que maintenant, mes règles sont installées au début de l'année et les conséquences sont là ; donc ça a d'influence sur ma pratique et sur mon bien-être. (Cas 12)

4.3.2.2. L'engagement au travail

Analysé par rapport à la fréquence d'apparition dans la deuxième partie de l'entretien, l'engagement au travail apparaît comme la deuxième dimension du bien-être pédagogique la plus fréquemment évoquée : pour son analyse, les enseignantes et enseignants interviewés ont utilisé 33 % des mots et 31,85 % des codes qui font référence à leur bien-être pédagogique (Annexe 25). D'abord, il faut remarquer que le déclenchement d'un incident critique dans la classe ne passe pas inaperçu ; le niveau d'engagement des participants dans sa gestion est soit élevé (sept cas), soit modéré (cinq cas). Pour mettre en évidence les activités qui sollicitent le plus leur engagement, ils mentionnent : la gestion des comportements inappropriés des élèves (cas 1 et 3), la recherche des stratégies pour atteindre les objectifs d'apprentissage proposés (cas 4), les habiletés à amener les élèves à réfléchir aux comportements développés, afin que ceux-ci fassent des changements conscients (cas 1, 4, 5, 10 et 11), et les collaborations avec le personnel de l'école (1, 3 et 5) et les parents (cas 8) :

[...] une rencontre d'équipe et, suite à ça, une rencontre avec les parents, une rencontre avec la direction, etc. ; ce n'était pas nécessairement moi qui était impliquée à chaque étape, mais c'est sûr que ça a été un bon travail d'équipe [...]. (Cas 3)

En réfléchissant à leur niveau d'engagement moyen dans la gestion de l'incident critique, les cinq enseignantes et enseignants mettent l'accent sur les interventions ponctuelles, faites à l'intention du comportement lui-même, sans se pencher sur les facteurs qui ont retardé l'intervention auraient pu le favoriser (cas 6 et 7) ou aux conséquences du retard des interventions (cas 2, 12 et 13) : « Moi, j'ai laissé aller beaucoup et ça s'est dégradé vraiment jusqu'au mois de décembre [...] » (cas 12).

La seule participante qui n'indique pas explicitement son niveau d'engagement à l'occasion de l'entretien est l'enseignante 9. Elle a préféré analyser l'incident, voire le comportement violent d'un élève dirigé envers un de ses pairs, suivi de menaces contre elle-même, en mettant en relief ses émotions : anxiété, peur, choc, etc. En analysant les conséquences immédiates de ce comportement, elle affirme ce qui suit :

Alors, j'ai été vraiment déstabilisée, j'ai vraiment eu une montée d'adrénaline assez intense parce que ça ne m'était jamais arrivé [...]. Mais moi, je suis un peu en état de choc et je me suis dit que c'est un élève très fort, mais qui ne fait pas de mal à personne. (Cas 9)

Un haut niveau élevé d'engagement n'est pas nécessairement associé à l'évaluation positive de l'efficacité des interventions : c'est le cas des enseignantes 3, 8 et 11 qui, malgré leur engagement dans la gestion de l'incident, évaluent l'efficacité de leurs interventions comme modérées ou faibles : « j'ai essayé toujours différentes façons : l'humour, être plus sévère...; il y a rien qui fonctionnait, il me rejetait, j'avais l'impression que je le dégoûtais » (cas 8).

La concordance entre les hauts niveaux d'engagement et d'autoefficacité se retrouve chez quatre cas qui gèrent les incidents à partir des stratégies identifiées par des réflexions individuelles (cas 1 et 4) ou au cours des échanges avec leurs collègues et adaptées à leur façon de faire (cas 3 et 5). Les propos de ces deux derniers cas et celui de l'enseignante 1 témoignent de leurs sentiments d'efficacité collective : elles font confiance aux stratégies d'intervention réfléchies, mises en œuvre et suivies au cours des réflexions avec des collègues. Une enseignante nous fait part de ses expériences positives de collaboration avec une de ses collègues, en mettant en évidence des sentiments d'autoefficacité et l'engagement commun dans la mise en œuvre des stratégies d'intervention :

Moi, j'ai travaillé longtemps avec la même enseignante en mathématiques avec des élèves en difficulté, et moi j'avais de bons liens avec certains élèves, elle de bons liens avec d'autres. Ce qu'on faisait c'était de se partager : moi, si ça ne marchait pas avec un élève, alors elle disait : ok, je m'en occupe, c'est moi qui vais lui en parler, c'est moi qui vais l'aborder et c'était la même chose dans l'autre sens. (Cas 1)

Quant aux liens entre le niveau élevé d'engagement dans la gestion de l'incident et le renforcement du sentiment d'efficacité, ils se retrouvent chez quatre enseignants (les cas 5, 8, 10 et 11).

4.3.2.3. La satisfaction au travail

Nous nous pencherons maintenant sur l'impact de l'incident sur la satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants interviewés, la satisfaction étant analysée à partir de plusieurs critères : niveau (élevé, moyen et bas), source (le travail comme tel, les interactions avec les élèves et la collaboration avec les collègues) et aspect de la pratique évalué : les stratégies ou leurs conséquences chez les élèves.

La source principale de satisfaction ou d'insatisfaction professionnelle dans la gestion d'un incident critique chez les enseignantes et enseignants interviewés vise les relations pédagogiques avec les élèves. Trois enseignantes (cas 4, 5 et 8) se déclarent satisfaites de leurs stratégies de gestion des incidents. Une autre enseignante se déclare même fière de

sa gestion d'un comportement inapproprié d'un de ses élèves tout au long de l'incident : « Je veux toujours gagner ce jeune, je suis tellement fière de moi après [l'incident] et je trouve que je suis une prof humaine, mais très encadrante, autoritaire, pas autoritaire, en autorité mais très humaine » (cas 8). À l'occasion de l'entretien, elle évalue sa manière d'intervenir comme professionnelle, malgré que son « côté humain a été blessé ».

Voici deux raisons susceptibles de baisser le niveau de satisfaction professionnelle en lien avec les interactions avec les élèves : le manque d'engagement de la part des élèves dans une tâche et, implicitement, les conséquences sur la réussite scolaire ainsi que le manque d'efficacité des stratégies de gestion de l'incident (cas 2 et 13). En réfléchissant aux conséquences du manque d'engagement des élèves dans un projet d'équipe sur son niveau de satisfaction, un enseignant affirme ce qui suit : « Ce que je ne leur ai pas dit, c'est que je suis déçu, aussi de moi, parce que je veux qu'ils réussissent tous ; puis ils ont échoué ; ils ont couru après » (cas 13).

Les réflexions collectives menées dans le but d'identifier de meilleures stratégies à mettre en œuvre apparaissent dans la liste des raisons de la satisfaction professionnelle chez les enseignantes 3 et 5. En réfléchissant à la satisfaction associée aux collaborations avec les collègues, afin de changer le comportement agressif d'une élève envers ses pairs, une enseignante affirme :

Du côté de la satisfaction, je considère qu'à l'école on a une bonne équipe d'intervention, donc, pour moi, c'est satisfaisant dans le sens que, si je dénonce une situation à la direction ou à un intervenant, ça va se régler. Ça c'est précieux. (Cas 3)

On doit aussi remarquer que sept enseignantes (cas 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12) décrivent une évolution positive de la satisfaction : pour l'argumenter, elles invoquent les changements des comportements inappropriés chez leurs élèves. Voici comment une enseignante, qui a changé au mois de décembre les règles de fonctionnement de sa classe, décrit l'évolution de son sentiment :

Jusqu'au mois de décembre, on ne peut pas parler de satisfaction. En fait, elle venait dès février (le mois de janvier était pour implémenter les nouvelles règles) et ça a duré quelques semaines avant de s'habituer avec les nouvelles règles. À la fin de l'année oui, s'est sûr. (Cas 12)

Une enseignante (cas 7) a analysé une expérience professionnelle vécue avec une élève qui, à la suite de la décision de ses parents, a dû renoncer à sa participation à un projet international. Il s'agit d'un projet que l'enseignante entreprend chaque année avec un groupe d'élèves de quatrième année qu'elle choisit dans liste d'élèves bénévoles. D'après les réflexions de l'enseignante, une des conséquences de cette renonciation a été le

désengagement face à ses cours, manifesté par une participation superficielle aux travaux d'équipe et aux débats en classe, d'où le risque d'échec aux examens de fin d'année scolaire. À la fin de sa réflexion sur l'impact de cette expérience professionnelle éprouvante, elle conclut :

Je crois que je l'ai bien géré, j'ai bien géré l'incident (...) Ça a un impact sur ma pratique, parce que ça m'aide à réfléchir, ça m'aide aussi à prendre conscience que les élèves vivent aussi des choses à l'extérieur qui sont pareillement importantes.

4.3.3. Interactions entre les trois dimensions du bien-être pédagogique

Dans cette section, nous relevons des interactions entre les trois dimensions qui caractérisent le processus de bien-être pédagogique ; le but de cette analyse est de mettre en évidence l'importance de chacune des dimensions dans le processus de bien-être (Annexe 26).

Pour commencer, il apparaît que les croyances positives relatives aux compétences à faire face aux expériences professionnelles difficiles pourraient interagir avec l'engagement au travail et la satisfaction liée aux interactions avec les élèves : les participants qui font confiance à leurs compétences professionnelles apparaissent plus engagés dans la recherche et la mise en œuvre de stratégies pour gérer les expériences professionnelles difficiles et semblent plus satisfaits de leurs relations avec leurs élèves (cas 4 et 5). Chez les enseignantes 8 et 12, les doutes relatifs à leurs compétences de gestion de l'incident les mobilisent dans leur recherche et dans la mise en œuvre de stratégies de gestion.

En analysant le bien-être des enseignants comme un processus qui évolue grâce à la gestion des expériences professionnelles difficiles, nous cherchons à identifier l'évolution positive des sentiments d'efficacité et de satisfaction entre le début de l'incident et le moment de l'entretien. Il y aurait une relation entre l'évolution de chacune de deux dimensions du bien-être pédagogique entre le début de l'incident et le moment de réflexion : la confiance dans les compétences professionnelles (autoefficacité) mobiliserait l'intervention (engagement dans la gestion de l'incident). Cela serait à l'origine de la satisfaction par rapport aux interactions avec les élèves, qui, à son tour, renforcerait le sentiment d'efficacité et inciterait aux réflexions et aux changements des pratiques.

Pour conclure, il semble que les enseignantes et enseignants participants, qu'ils soient plus ou moins confiants dans leurs compétences à gérer les expériences éprouvantes qui se

passent dans leur classe, ne demeurent pas indifférents. Au contraire, ils s'engagent dans leur gestion, ce qui pourrait avoir un impact positif sur leurs sentiments d'autoefficacité et de satisfaction liée aux interactions avec les élèves.

4.3.4. Le bien-être pédagogique et les incidents critiques

Dans cette section, nous analysons l'impact possible des incidents critiques sur le bien-être, à partir des réflexions des enseignantes et enseignants participants. Pour ce faire, nous menons l'analyse à partir des deux thèmes majeurs des incidents critiques (les comportements inappropriés des élèves et leur manque d'engagement dans les tâches scolaires) et des réflexions relatives aux collaborations professionnelles au cours de la gestion de l'incident.

4.3.4.1. Les comportements inappropriés des élèves sur le bien-être pédagogique

L'impact des comportements inappropriés des élèves sur le bien-être pédagogique des participants est analysé en deux temps : l'inventaire des codes qui caractérisent ce genre de comportements et les stratégies de gestion rapportées et, dans un deuxième temps, les liens entre ce genre de comportements et le bien-être pédagogique des enseignants.

4.3.4.1.1. L'inventaire des comportements inappropriés et des stratégies de gestion

Pour commencer, nous présentons la liste des comportements inappropriés établie à partir des propos des participants en rapport avec l'incident critique (Annexe 27) : l'indiscipline (chez six cas), les comportements violents dirigés contre les pairs (trois cas) et les enseignants (quatre cas), les mensonges associés aux comportements violents envers les pairs (deux cas) et la violence accompagnée par la fraude des devoirs scolaire (un cas).

L'analyse des conséquences de ces comportements chez les enseignantes et enseignants interviewés suggère qu'ils sont touchés par le non-respect des consignes de la part des élèves (cas 1, 6, 9 et 13), les incivilités qui se manifestent pendant leurs cours (cas 1, 6, 11 et 12), la remise en question de leurs compétences professionnelles (cas 10 et 11), par des propos qui les blessent (cas 8) et par l'agressivité dirigée envers eux (cas 9) ou envers les élèves, par exemple, humilier ou même frapper les pairs sans raison apparente (cas 5 et 9) ou pour obtenir des avantages (cas 3).

Des principaux facteurs qui pourraient expliquer les comportements inappropriés des élèves on retient : avoir été agressé par des pairs (cas 6 et 9), vouloir exercer une domination sur un groupe (cas 5 et 12), vivre avec un seul parent, à cause d'un divorce (cas 1 et 7), vivre dans des milieux défavorisés (cas 8 et 9), être rejeté dès sa naissance (cas 11) et une combinaison des facteurs scolaires et personnels (cas 1, 2 et 5 et 9).

Comme dans le cas des expériences ordinaires, les stratégies fondées sur le respect des règles représentent les stratégies privilégiées par les participants pour faire échec à ces comportements inappropriés vécus au cours d'un incident critique. Elles sont suivies par ceux qui favorisent les réflexions des élèves sur leurs comportements et les conséquences de ceux-ci, par ceux qui s'inspirent des expériences professionnelles de l'enseignant (« En tout cas, moi, ce qui a fonctionné toujours c'est jouer justement sur la relation individuelle, de confiance », (cas 1) et ceux qui sont orientés vers le renforcement des comportements positifs chez les élèves.

4.3.4.1.2. Le bien-être pédagogique des participants et les comportements inappropriés des élèves

En prenant en considération l'inventaire des comportements inappropriés et des stratégies mobilisées pour les contrer, nous cherchons dans l'Annexe 28 les liens entre ceux-ci et le bien-être pédagogique des enseignants. Voici les constats qui nous semblent pertinents par rapport à notre question de recherche :

D'abord, la dimension du bien-être pédagogique des participants la plus liée aux comportements inappropriés des élèves est le sentiment d'efficacité professionnelle, particulièrement son évolution dans le temps à la suite de la gestion d'un incident. Avec la théorie de l'autoefficacité, on peut penser que les expériences de maîtrise, comme celles de gestion des comportements d'indiscipline et d'agressivité des élèves, renforcent les convictions d'efficacité des enseignants. En outre, l'évaluation positive des compétences de gestion de tels comportements inciterait à la recherche de plusieurs stratégies d'intervention et serait en lien avec les niveaux élevés de satisfaction au travail.

Ensuite, les participants (cas 3, 4 et 5) qui perçoivent positivement leur efficacité à contrer les comportements inappropriés des élèves s'engagent dans leur gestion, en privilégiant les stratégies qui reposent sur des règles de fonctionnement et des réflexions chez les élèves, et se déclarent satisfaits de la façon de gérer l'incident. En revanche, ceux qui doutent de l'efficacité de leurs stratégies d'intervention (les cas 6 et 12) se déclarent insatisfaits de leurs

interactions avec les élèves et hésitent avant de s'engager dans la gestion des comportements inappropriés des élèves.

En outre, il semblerait que le fait de ne pas connaître la réussite scolaire entraînerait chez certains élèves des comportements inadaptés : violence envers les pairs, mensonges, fraudes, etc. Pour fournir un exemple, nous nous attardons aux réflexions du cas 3. Cette enseignante décrit son vécu causé par un incident avec une élève qui fait preuve de comportements violents envers certains de ses pairs, pour qu'ils lui donnent des devoirs déjà « résolus ». Il s'agissait d'une élève de première année du secondaire qui participait aux cours, présentait aux enseignants des devoirs « résolus », mais qui a échoué les premiers examens dans cinq matières. Les réflexions de l'enseignante visent le côté comportemental et personnel de l'élève : « elle n'est pas une méchante mesquine et ça c'est presque inquiétant ; elle est presque une psychopathe qui [j'exagère un peu] a pas des émotions face à ça [son comportement] ». En fait, incapable de résoudre seule ses devoirs, elle adopte des comportements agressifs pour obliger ses pairs à lui prêter des devoirs déjà « résolus » et les enjoint de ne pas en informer les enseignants. En parlant de ses stratégies mises en œuvre pour résoudre cet incident, l'enseignante les qualifie d'efficaces et identifie sa collaboration avec ses collègues comme sa principale source de satisfaction. En effet, elle nous fait part d'une démarche de collaboration réussie, élaborée et mise en place par tous les enseignants de la classe et par une éducatrice spécialisée. Satisfaite de la résolution de cet incident, l'enseignante se questionne toujours sur les stratégies appropriées de prévention de ce genre de comportements.

En résumé, le sentiment d'autoefficacité et son évaluation positive seraient liés à la satisfaction issue des interactions avec les élèves et des modifications de comportements résultées de l'application des stratégies d'intervention, d'une part, et à l'engagement du participant dans la gestion de l'incident, d'autre part. Pour ce qui est des conséquences de l'incident sur les pratiques ultérieures, c'est l'évolution positive des croyances d'efficacité des compétences de gestion, à côté de la satisfaction de travailler avec les élèves, entre le début de l'incident et le moment des réflexions qui se détache des réflexions la quatre participants (cas 6, 8, 10 et 12) sur neuf.

4.3.4.2. Relations entre le manque d'engagement des élèves et le bien-être pédagogique des enseignants

Tel que mentionné, les incidents des trois enseignants visent la réussite scolaire des élèves : deux enseignants analysent des cas de groupes d'élèves ayant échoué une tâche, et une enseignante, le cas d'une élève à risque d'échec dans une matière scolaire. Au début des incidents, chaque enseignant décrit les facteurs qui favorisent le manque d'engagement des élèves : le manque de confiance dans leurs chances de réussite (cas 2), de gestion du temps de travail en classe (cas 13) et, pour l'élève à risque, les émotions difficiles provoquées par des décisions unilatérales des parents (cas 7).

Par la suite, les enseignants analysent successivement les stratégies mobilisées, afin de motiver les élèves quant à leur engagement dans l'apprentissage, les conséquences de celles-ci sur leur engagement et, implicitement, sur la réussite scolaire des élèves, et sur le bien-être pédagogique des participants. Les réflexions faites à l'occasion de l'entretien font ressortir le fait que ce ne sont pas toutes les stratégies mobilisées par les participants qui ont le même impact sur le niveau de motivation scolaire. Ainsi, motiver les élèves par l'intermédiaire de stratégies adaptées aux caractéristiques des élèves (manque de confiance dans leur réussite, état émotionnel particulier, etc.) aurait plus d'impact sur l'engagement des élèves à la tâche que les stratégies qui mettent l'accent sur les conséquences d'une tâche inaccomplie.

L'analyse d'occurrences des codes met en évidence des liens entre les dimensions du bien-être pédagogique des participants, d'une part, et les stratégies mobilisées afin de favoriser la réussite scolaire des élèves et la préoccupation pour le bien-être de ceux-ci, d'autre part (Annexe 29).

Ainsi, les faibles niveaux d'engagement des élèves dans les tâches scolaires seraient en lien avec les doutes sur l'autoefficacité professionnelle des participants et avec l'insatisfaction face aux interactions avec les élèves, sans toutefois avoir un impact précis sur les niveaux d'engagement des enseignantes et enseignants interviewés, qui peuvent varier des plus bas jusqu'aux plus hauts niveaux.

Quant aux liens entre le manque d'engagement des élèves envers la tâche et les bonnes notes, ils pourraient être expliqués par le « copiage » des devoirs. Pour ce qui est de l'évolution des sentiments d'efficacité et de satisfaction liés aux relations pédagogiques avec les élèves, ils seraient particulièrement liés au souci pour le bien-être des élèves.

C'est l'incident de l'enseignante 7 qui met en évidence les relations que nous venons de présenter. Tel que mentionné, le début de l'incident est lié au renoncement à un voyage d'étude d'une de ses élèves. À la suite de cette décision, l'élève change son comportement (bavardage, manque d'attention, etc.) et son niveau d'engagement par rapport au cours de l'enseignante. Considérant le bavardage pendant son cours comme une conséquence du manque d'engagement envers les activités d'apprentissage, c'est surtout cet aspect qui déclenche chez l'enseignante des réflexions sur les stratégies à mettre en œuvre.

D'abord, elle a essayé de motiver l'élève pour que celle-ci reprenne sa participation active, au cours d'une analyse face-à-face centrée sur les raisons et les conséquences de son manque de participation. L'échec de cette stratégie l'a poussée à effectuer un retour sur ses réflexions quant aux causes des comportements de l'élève et de ses nouvelles stratégies :

Ça m'a cherché : j'ai eu des nuits blanches où j'ai réfléchi à la situation. Je me suis dit : Qu'est-ce que je dois faire ? ; Qu'est-ce qui se passe ? ; Pourquoi agit-elle comme ça ? ; Qu'est-ce qu'a amené ce changement alors que la décision, c'était elle qui l'a prise ?

Quant à la nouvelle stratégie d'intervention, choisie après une réflexion faite avec plusieurs collègues et la psychoéducatrice de l'école, elle consistait à responsabiliser l'élève par rapport à des tâches précises. En évaluant l'efficacité de cette stratégie, elle la caractérise comme modérée : l'élève a rempli les tâches attribuées directement, mais sans que cela stimule sa participation aux débats et aux activités d'équipe pendant les cours.

Relativement à son bien-être pédagogique, la source de satisfaction relative à la gestion de l'incident a été la réussite de l'examen de fin d'année par l'élève. Ses réflexions finales sur cet incident confirment son niveau d'engagement au travail :

Ça m'a amené à penser que j'étais trop investie ; peut-être, je me suis trop investie par rapport à la situation. Il faut quand-même que je garde une certaine distance. [...] Oui, je suis encore très proche des élèves, oui, je me lance dans l'histoire.

En résumé, le manque d'engagement des élèves dans une tâche serait évalué comme un incident négatif et aurait de l'influence sur le bien-être pédagogique, en raison des conséquences immédiates et à long terme sur la réussite scolaire des élèves. C'est la perception positive d'autoefficacité et d'efficacité par rapport à la mise en pratique de ces stratégies et le souci du bien-être des élèves qui font que les enseignants se déclarent satisfaits de leur gestion des incidents critiques.

4.3.4.3. La collaboration avec les collègues et le bien-être des enseignants

Les entretiens ont mis en évidence des indices relatifs aux relations de collaboration chez les enseignantes et enseignants participants, vue comme un moyen d'améliorer la gestion des comportements inappropriés des élèves et de stimuler leur intérêt pour l'apprentissage scolaire. Les liens entre la fréquence et la qualité des collaborations, surtout avec les collègues, et le bien-être pédagogique représentent le sujet des analyses suivantes, menées en deux étapes : un inventaire des codes concernant les réflexions collectives et l'analyse des liens entre le bien-être pédagogique et les réflexions collectives.

4.3.4.3.1. Un bref inventaire des constats sur les réflexions collectives

Pour dresser cet inventaire, nous avons pris en considération les réflexions faisant référence aux relations de travail avec les collègues dans le but de gérer l'incident critique et celles relatives à la qualité de l'environnement professionnel. L'Annexe 30 fait ressortir la tendance dominante de gestion de l'incident chez les participants : des réflexions individuelles suivies ou non par des réflexions de groupe. En outre, pour ce qui est de la gestion des incidents par des stratégies issues des réflexions de groupe, six participants (cas 1, 3, 5, 7, 10, 11 et 12) affirment qu'elles ont été identifiées grâce aux réflexions qu'ils ont entreprises avec des collègues et les professionnels de l'école ; sept cas (1, 4, 5, 6, 7, 8 et 11) reconnaissent qu'ils participent exclusivement à des réflexions visant la gestion des comportements des élèves.

Même si cinq enseignantes et enseignants interviewés (cas 1, 2, 3, 5 et 11) évaluent leur milieu de travail comme favorable au partage des idées, aux réflexions de groupe et à l'identification de stratégies, seulement trois (cas 1, 3 et 11) expriment leur accord avec les conclusions issues des réflexions de groupe ou proposées par des collègues : « je n'ai pas toujours trouvé [une stratégie] et quand j'ai pas trouvé, j'avais des collègues qui ont trouvé » (cas 1). Une autre enseignante qui a subi le comportement agressif d'une élève apprécie positivement l'apport de la psychoéducatrice de l'école et de la direction de l'école :

[...] elles ont fait un gros travail avec cette jeune fille-là pour qu'elle change le comportement et elle a changé le comportement... puis avec le mot d'ordre qu'on avait donné à la classe, c'était tolérance zéro par rapport à l'impolitesse ou l'arrogance. (Cas 11)

4.3.4.3.2. Liens entre le bien-être pédagogique et la collaboration avec les collègues

L'exploration des liens entre le bien-être pédagogique des enseignantes et enseignants participants à la recherche et la collaboration avec les collègues est faite à partir des co-

occurrences mises en évidence par l'annexe 31. Voici les constats qui nous semblent pertinents par rapport à notre question de recherche :

La dimension du bien-être la plus liée aux collaborations que les enseignantes et enseignants interviewés développent afin de gérer un incident critique avec les élèves, c'est l'engagement professionnel. En prenant en considération les réflexions individuelles sur le vécu des élèves, les facteurs qui pourraient être à l'origine de l'incident et les stratégies de gestion, bon nombre des participants s'engagent dans des réflexions de groupe concernant la gestion d'un incident en rapport avec les élèves, surtout dans un environnement professionnel évalué comme favorable aux échanges professionnels, et cela peu importe la nature des perceptions personnelles de son efficacité. C'est dans ces conditions qu'ils s'intéressent aux réflexions de leurs collègues et se déclarent satisfaits des relations de travail avec eux.

C'est l'incident et la manière de le gérer de l'enseignante 4 que nous retenons ici pour une brève analyse. Le thème de l'incident et sa manière d'envisager les relations avec ses collègues la détachent du groupe des enseignantes et enseignants de l'échantillon. Au cours de la description et de l'analyse de son incident critique, elle se concentre sur les difficultés de collaboration avec ses collègues. On parle d'une enseignante ayant une longue expérience professionnelle (20 ans), accumulée dans trois écoles publiques auprès d'élèves doués, en difficulté d'apprentissage et des classes ordinaires.

Les élèves qui se trouvent à l'origine de l'incident rapporté sont en difficulté apprentissage, et le contexte est représenté par l'examen de fin d'année. En évaluant le niveau de l'estime de soi de ses élèves comme faible, par conséquent leurs expériences antérieures d'apprentissage, elle voulait les assister dans le but de diminuer le sentiment d'insécurité qui flottait dans l'air. Pour ce faire, elle a « organisé son horaire pour être là pour tous les débuts des périodes d'examen, en supportant la superviseure de l'examen, pour les installer, les sécuriser et leur dire : « Vous êtes capables ». C'est dans ce contexte que se déclenche l'incident comportant la moitié des enseignants de l'école qui pensaient « qu'il faut les laisser [les élèves] vivre les évaluations seuls, par eux-mêmes et voir ce qu'ils sont capables de faire ». Par souci pour la réussite scolaire de ses élèves, malgré son incapacité à convaincre ses collègues de l'utilité de ses démarches, elle est allée encourager ses élèves chaque jour de l'examen. Quant à sa satisfaction professionnelle par rapport à la manière de gérer l'incident, elle ne regrette pas les disputes ; au contraire, elle se déclare satisfaite de ses démarches et les évalue comme « gagnantes pour les élèves ».

En résumé, même si les réflexions collectives sur la gestion d'un incident en lien avec les élèves ne représentent pas une priorité pour la majorité des participants, elles ne peuvent être ni être ignorées ; il y a dans notre échantillon des participants (six cas) pour lesquels le choix des stratégies de gestion des incidents avec les élèves passe par des échanges avec les collègues. De plus, les réflexions menées avec des collègues semblent influencer positivement l'évolution des sentiments d'efficacité et de satisfaction en rapport avec les interactions avec les élèves et avoir peu d'influence sur la satisfaction venant des relations de travail avec les collègues.

4.3.5. Le bien-être pédagogique et les capacités d'adaptation des enseignants

Dans le présent contexte, les capacités d'adaptation sont vues comme le résultat d'un processus de réflexion prenant en considération les particularités de l'expérience vécue (l'incident critique), les traits professionnels de l'enseignant (les attitudes face aux élèves et l'intérêt pour leur bien-être), l'impact de l'incident sur l'enseignant (son identité professionnelle et sa santé mentale et physiologique) et les changements à effectuer dans le milieu de travail (attitudes face aux changements). C'est pourquoi nous nous attardons sur les liens entre les capacités d'adaptation de nos participants aux expériences professionnelles difficiles en relation avec les élèves et leur bien-être pédagogique. Pour ce faire, nous cherchons les réflexions relatives aux capacités d'adaptation aux caractéristiques des élèves, aux attitudes à l'égard des élèves et à la santé des enseignants. Une fois identifiées, ces réflexions sont mises en relation avec les trois dimensions du bien-être pédagogique des enseignants.

4.3.5.1. Réflexions sur les capacités d'adaptation des enseignants

Les réflexions relatives aux relations pédagogiques avec les élèves mettent en évidence la prise en considération et les capacités d'adaptation aux problèmes et aux caractéristiques des adolescents chez les participants : « Parfois, ils sont de petits lions blessés : on ne peut s'approcher trop d'eux parce qu'ils mordent » (cas 8). Cela pourrait expliquer les attitudes positives à l'égard des élèves, manifestées par la prise en considération de leurs forces et faiblesses et par le souci pour leur bien-être, chez les cas 4, 5, 8 et 9. Considérer les jeunes comme des êtres humains fragiles du point de vue émotionnel (cas 8) et ne pas tolérer qu'ils soient victimes d'aucune forme d'abus ou de discriminations (cas 9) fait partie des réflexions des enseignantes et enseignants compréhensifs à l'égard des élèves et préoccupés de leur

bien-être. Dans ce sens, l'enseignante 8 réfléchit : « je suis centrée sur les besoins des élèves, mon identité m'amène à dire c'est quoi le besoin de l'enfant et non pas mon besoin à moi ».

En même temps, au cours de l'incident, certaines enseignantes se sont senties tracassées (cas 7), déboussolées ou contrariées (cas 1 et 5), troublées et même énervées à cause des comportements inappropriés des élèves (cas 1 et 3) : « Je suis contrariée, parce que la première chose qui vient, ça m'énerve, ça m'énerve parce que ça allait bien et j'essaie de voir ce qui n'a pas marché » (cas 1). Chez d'autres participants, le fait de vivre cet incident critique générerait des émotions fortes comme la colère (cas 2), une blessure de la personnalité en tant qu'être humain (cas 8), un choc (cas 9), de la tristesse ou encore de l'impuissance :

C'est sûr qu'il y avait de la tristesse, de la déception ; on est fâché, il y a de la colère, il y a tout là, on passe par toutes les émotions, mais d'abord et avant tout, c'était l'impuissance parce qu'on ne sait pas quoi faire. (Cas 12)

La remise en question des compétences professionnelles (cas 10), le non-respect des conseils et des règles de fonctionnement (cas 2, 11, 12 et 13) et les menaces de la part des élèves (cas 9) nuiraient au sentiment d'efficacité et à l'efficacité des interventions pédagogiques : « moi, je ne pouvais rien faire dans ce groupe, tout ce que je faisais était remis en question par les élèves » (cas 12).

En réfléchissant aux facteurs qui auraient pu déclencher son incident avec un de ses élèves, un enseignant se déclare incapable de les identifier ; en revanche, il nous fait part de sa colère et de son sentiment d'impuissance :

Moi, j'utilisais la même méthode que j'utilise dans la classe, j'en ai parlé avec lui : 'Qu'est-ce qui se passe ?': arrogant, une autre personnalité, complètement changé, pas du tout le même élève et j'étais incapable de savoir pourquoi, incapable. (Cas 2)

À la fin de l'inventaire, on ajoute les conséquences de l'incident critique sur la santé mentale et physique des enseignants : se sentir blessé en tant qu'être humain ayant son système de valeurs (cas 8), « avoir le petit cœur qui battait, entrer dans la classe avec de petits papillons, mal de ventre » (cas 10) ou encore, ne plus supporter les émotions provoquées par l'incident, donc rechercher de l'aide chez les professionnels du domaine de la santé : « je n'étais plus heureuse, j'étais plus capable de dormir, je me sentais tellement mal et j'étais en thérapie, j'allais voir un psychologue pour faire un ménage, un peu, là-dedans » (cas 11).

En résumé, il ressort de ces témoignages que le fait d'affronter des incidents critiques en présence des élèves génère des émotions difficiles chez les enseignantes et enseignants

participants et a des impacts négatifs sur leur santé mentale et physique. Selon les réflexions de quatre enseignantes participantes (cas 4, 5, 8,9), les capacités d'adaptation positive passeraient par la préoccupation pour le bien-être des élèves et des enseignants et par la prise en compte des forces et des faiblesses des élèves.

4.3.5.2. Le bien-être pédagogique et les capacités d'adaptation

L'exploration des relations entre les codes assignés aux dimensions du bien-être pédagogique et aux capacités d'adaptation des enseignants s'appuie sur la co-occurrence des codes de l'annexe 32, qui met en lumière le fait que les enseignants engagés dans la gestion de l'incident font attention à leur santé et adoptent des attitudes à la fois positives envers le vécu des élèves et fermes devant leurs comportements inappropriés. La façon de gérer les émotions difficiles pourrait avoir des effets positifs sur les pratiques professionnelles et sur le niveau d'engagement des participants à long terme : « Oui, ça va influencer ma pratique professionnelle parce que je ne veux plus vivre ça, je ne veux pas, dans le fond, avoir des papillons avant d'entrer dans ma classe » (cas 11). Il semblerait que les enseignants, même quand ils vivent des émotions difficiles, seraient en quête de stratégies pour gérer eux-mêmes le problème : « il faut que je règle le problème, il faut que ça passe par moi, il faut que je trouve une façon de régler les choses » (cas 11).

De plus, les attitudes positives face aux changements qui pourraient améliorer la qualité du milieu de travail seraient en interaction avec le renforcement des sentiments d'efficacité en rapport avec les interventions dans le cas d'un incident critique, avec des niveaux élevés d'adaptation au travail et avec la santé mentale des enseignants. L'évolution positive du sentiment de satisfaction chez les participants semble interagir avec leur niveau de santé et d'intérêt pour le bien-être des élèves, la qualité du milieu de travail et le sentiment d'efficacité professionnelle. Par ailleurs, la façon de gérer les émotions professionnelles difficiles et les attitudes fermes par rapport à la gestion de l'incident interfèrent avec l'évolution positive des sentiments d'autoefficacité chez les participants.

En résumé, à partir de ces réflexions, on peut conclure que les capacités d'adaptation et la préoccupation pour le bien-être des élèves sont importantes pour l'engagement des participants dans la gestion de l'incident et, également, pour leur bien-être.

Il semble qu'en plus des compétences de gestion de classe et de collaboration avec les collègues, l'intérêt pour le bien-être des élèves, les attitudes fermes face à leurs comportements inappropriés, la gestion des émotions difficiles et la considération de la santé

mentale et physiologique contribueraient au bien-être pédagogique des enseignants participants.

Pour terminer cette section, nous ajoutons que tous les incidents critiques décrits et analysés par les participants font référence aux expériences éprouvantes qui sont liées aux comportements inappropriés, particulièrement aux comportements violents, et à la réussite scolaire des élèves. La gestion de tels incidents a sollicité, de la part des participants, de l'engagement, des compétences professionnelles et du souci pour le bien-être des élèves. En outre, il semble que le déclenchement d'un tel incident bouleverse les croyances d'efficacité, les compétences de gestion de classe et la satisfaction provenant des relations pédagogiques avec les élèves chez la majorité des participants. Pourtant, au moment de l'entretien, une fois l'incident géré et terminé, un bon nombre d'entre eux regagnent la confiance en leurs compétences professionnelles, et les changements positifs dans les comportements et les niveaux de motivation des élèves semblent avoir un impact positif sur leur sentiment de satisfaction au travail.

4.4. Les relations entre les dimensions du bien-être pédagogique et les pratiques réfléchies

Dans cette section, nous rassemblons les données qui pourraient offrir des réponses aux trois derniers objectifs spécifiques de recherche. Pour ce faire, nous rassemblons les relations entre les trois dimensions du bien-être pédagogique et l'ensemble des pratiques professionnelles qui se détachent des réflexions menées par les enseignantes et enseignants participants à l'occasion de deux parties de l'entretien. En effet, nous explorons successivement les interactions entre codes assignés à chaque dimension du bien-être pédagogique et les codes associés aux deux aspects des pratiques enseignantes (les interactions avec les élèves et les relations de travail avec les collègues) menées dans des situations quotidiennes de travail et dans le cas d'un incident critique.

4.4.1. Le sentiment d'efficacité et les pratiques enseignantes réfléchies

Pour commencer, nous explorons les relations réciproques entre le sentiment d'efficacité, d'une part, et les relations avec les élèves et les collègues, d'autre part (Annexes 33, 34, 35 et 36).

Dans le tableau 20 (p. LIV), on retrouve les codes qui sont en relation avec le sentiment d'efficacité par rapport aux deux aspects de la pratique enseignante retenues à l'analyse, et

cela, peu importe qu'il s'agisse d'une expérience ordinaire ou éprouvante. Il s'agit d'un tableau-synthèse qui, en concordance avec le deuxième objectif spécifique de la recherche, s'intéresse aux relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le sentiment d'autoefficacité chez les enseignantes et enseignants du secondaire.

Ce que nous retenons en premier lieu de ce tableau-synthèse par rapport au sentiment d'efficacité, c'est la présence d'interactions entre l'identité professionnelle et le sentiment d'efficacité chez les enseignants participants : qu'elle s'exprime par la manière de concevoir le bien-être des élèves ou se renforce à l'occasion d'échanges de groupe, l'identité professionnelle des enseignants participants est toujours associée aux niveaux supérieurs d'autoefficacité professionnelle au cours des pratiques quotidiennes, pendant la gestion et à la fin d'un incident critique. De plus, on remarque que la confiance dans l'efficacité des stratégies d'interaction avec les élèves interagirait par des attitudes ouvertes face aux caractéristiques et au vécu des élèves, et que la gestion de classe à partir de règles interagirait avec des niveaux élevés d'efficacité quant aux interactions avec les élèves. Le fait de percevoir que ses pensées sont prises en considération au cours de réflexions de groupe et que son milieu est favorable aux échanges collectifs serait également en relation avec le sentiment d'efficacité professionnelle.

Le manque de confiance dans l'efficacité professionnelle est associé par les participants à plusieurs causes : dans la plupart des cas, aux expériences de gestion des comportements inappropriés des élèves, surtout ceux de violence dirigée envers les enseignants, aux croyances relatives au rôle dominant des pairs dans la réussite scolaire des élèves et à la perception de non-respect de l'identité professionnelle par les collègues. Il semble que certaines manières de gérer des comportements non appropriés des élèves, comme reprendre les stratégies qui ont prouvé leur efficacité chez d'autres collègues, ou laisser les faits se dérouler sans intervenir ou intervenir trop tard ou ne pas s'engager dans des réflexions de groupe, pourraient être associés au manque de confiance dans l'efficacité des compétences professionnelles.

4.4.2. Le sentiment d'engagement et les pratiques réfléchies des enseignants

L'exploration de l'engagement au travail des enseignants participants s'intéresse aux aspects de la pratique enseignante, qui le stimulent. Pour ce faire, nous recherchons dans les annexes 37, 38, 39 et 40 des liens entre les codes assignés à l'engagement au travail et ceux

associés aux pratiques professionnelles, plus précisément entre les interactions avec les élèves et les relations avec les collègues au cours des expériences quotidiennes ou éprouvantes de travail. Ensuite, les codes qui affichent des liens identifiés dans ces analyses sont structurés dans le tableau 21 (p. LV) à partir du niveau d'engagement professionnel et de la technique de cueillette des données.

De ce tableau de synthèse, on retient les niveaux élevés d'engagement au travail, illustrés par des démarches mises en pratique auprès des élèves et au cours de collaborations avec les collègues.

Amener les élèves à respecter des règles, développer des attitudes positives face au vécu et aux particularités des élèves, faire confiance à leurs capacités à s'adapter à n'importe quel milieu scolaire et faire du bien-être des élèves une priorité représentent chez nos participants les stratégies liées directement aux niveaux élevés d'engagement professionnel au cours des interactions pédagogiques avec les élèves.

Pour ce qui est des relations de travail avec les collègues, la moitié des participants s'intéressent aux relations de travail avec les collègues : ils se montrent à la fois intéressés à rechercher leurs collègues pour réfléchir ensemble à la gestion des expériences difficiles et disposés à répondre favorablement aux demandes d'échanges collectives sur des expériences ordinaires. Ainsi, trois participants (cas 6, 10 et 12) se trouvent à l'origine de réflexions de groupe concernant les pratiques quotidiennes et trois autres (cas 1, 7 et 11) en rapport avec des incidents avec leurs élèves, tandis que deux participants (3 et 5) n'hésitent pas à chercher des collègues pour réfléchir ensemble à des stratégies de gestion des expériences quotidiennes ou éprouvantes auprès de leurs élèves. En réfléchissant au besoin de collaboration avec ses collègues afin d'éviter que d'autres incidents pareils ne se produisent, une enseignante affirme : « il va falloir qu'on travaille vraiment plus en profondeur » (cas 3).

4.4.3. La satisfaction au travail et les pratiques réfléchies des enseignants

Pour analyser les relations entre les réflexions des enseignants au sujet de leur pratique professionnelle et la satisfaction au travail, nous avons retenu quatre aspects de cette dernière : les niveaux généraux de satisfaction au travail, son évolution à la suite de la gestion de l'incident critique analysé au cours de l'entretien, la satisfaction liée aux interactions pédagogiques avec les élèves et celle découlant des relations de travail avec les collègues.

Étant donné la fréquence réduite des réflexions relatives à la satisfaction générale au travail dans les descriptions et les analyses des incidents critiques de nos participants, nous retenons pour cette analyse les réflexions qui caractérisent la satisfaction relative aux interactions avec les élèves, les collègues et l'évolution du sentiment, à la suite de la gestion de l'incident critique. Pour explorer les relations réciproques entre les codes attribués à ces facettes de la satisfaction au travail et les pratiques professionnelles, nous faisons appel aux occurrences significatives des annexes 41, 42, 43 et 44, synthétisées dans le tableau 22 (p. LVI).

De l'analyse du tableau on retient les constats qui suivent :

La satisfaction liée aux interactions avec les élèves interagirait avec la perception positive des participants quant à leurs capacités d'adaptation aux caractéristiques et au vécu des élèves, avec les compétences professionnelles, particulièrement avec les réflexions sur les expériences professionnelles antérieures, avec la façon de concevoir leur identité professionnelle (des professionnels préoccupés par le bien-être des élèves) et avec les croyances positives relatives à leur influence significative sur la réussite scolaire de leurs élèves. En bref, on peut affirmer que les enseignantes et enseignants participants vivent de la satisfaction professionnelle, peu importe qu'on parle de pratiques quotidiennes ou de la gestion des incidents en relation avec leurs élèves. Elle repose sur des réflexions complexes qui font référence à l'adaptation au milieu de travail, aux compétences de gestion de classe, aux croyances et à l'identité professionnelle.

Quant aux liens entre les relations de travail avec les collègues et les niveaux élevés de satisfaction, ils tiennent de l'environnement professionnel, des croyances des enseignants quant à leurs capacités d'adaptation à de nouveaux milieux de travail et aux comportements des élèves. Ces aspects prennent des connotations spécifiques selon les situations de la pratique. Ainsi, au cours des pratiques professionnelles quotidiennes, le niveau de satisfaction serait le plus influencé par les capacités d'adaptation : il semble que les enseignants qui ont des difficultés, ou qui doutent de leurs capacités d'adaptation, ou encore qui doivent faire face à des comportements agressifs de la part des élèves sont les plus satisfaits de leurs relations de travail avec les collègues. Dans le cas d'un incident critique, les enseignants satisfaits de leurs relations de travail avec leurs collègues sont ceux qui évaluent leur environnement professionnel comme favorable aux échanges de groupe et croient que leur identité professionnelle est respectée au cours des échanges.

En résumé, nos analyses ont mis en évidence l'existence de liens entre les réflexions des participants sur le milieu de travail, les compétences et l'identité professionnelle, d'une part, et les trois dimensions du bien-être des participants, d'autre part. Plus précisément, les capacités d'adaptation au milieu, les attitudes envers les élèves, la façon de gérer les conduites des ceux-ci et l'intérêt pour leur bien-être, en plus de l'intérêt pour la collaboration avec les collègues dans un milieu évalué comme favorable aux réflexions de groupe, où l'identité professionnelle de chaque participant est respectée, représentent les aspects les plus influencés et qui influenceraient le plus le bien-être pédagogique des participants.

4.5. L'analyse verticale de deux cas

Dans cette section, nous nous attarderons sur l'analyse en profondeur ou verticale de deux cas, que nous trouvons représentatifs par rapport aux critères d'analyse. Trois critères se trouvent à l'origine de notre choix : la manière de concevoir les relations pédagogiques avec les élèves, les relations de travail avec les collègues et le niveau de bien-être pédagogique. À partir de ces critères, deux cas sont sélectionnés pour l'analyse verticale : le cas 5 et le cas 13. Pour commencer, nous explorons la matrice de corrélation des tris à *quatre facteurs*, ensuite les réflexions effectuées à cette occasion (tableau 23, p. LVII).

Premièrement, nous retiendrons que le tri représentatif de l'enseignante 5 est lié à son intérêt pour le bien-être de ses élèves, qu'elle désire « heureux d'être dans son cours ». Témoignant de sa préoccupation pour le bien-être de ses élèves, elle l'associe aux émotions positives vécues au cours des interactions sociales et des activités d'apprentissage. Deuxièmement, analysées de façon relative, les uns par rapport aux autres, les valeurs des coefficients de saturation de l'enseignant 13 montrent que c'est l'apprentissage scolaire qui se situe au cœur de ses pratiques professionnelles.

4.5.1. L'analyse verticale du cas 5

Le cas 5 enseigne depuis huit ans le français dans une grande école publique située à l'extérieur de Montréal. Ce n'est pas son premier milieu de travail, mais c'est celui qu'elle aime le plus. Après son baccalauréat, elle a enseigné pendant deux ans le français aux adultes, emploi qu'elle a abandonné pour travailler avec des élèves de troisième année du secondaire de cette école.

4.5.1.1. Analyse des réflexions relatives aux pratiques ordinaires

Soucieuse de la réussite scolaire de ses élèves, cette enseignante porte attention aux facteurs socio-affectifs qui pourraient interférer avec la qualité de l'apprentissage, la motivation scolaire et le bien-être des élèves. Pour elle, l'environnement professionnel représente le lieu privilégié de la mise en œuvre de nouvelles stratégies au cours d'interactions avec les élèves et de rencontres avec des gens qui l'apprécient, et qu'elle apprécie à son tour. Malgré le fait qu'elle se considère chanceuse d'enseigner à des élèves souriants et fortement engagés dans l'apprentissage, et de travailler avec un directeur et des collègues qui apprécient son engagement et ses réflexions, elle ne rejette aucunement l'idée d'une amélioration de son environnement professionnel.

Réfléchissant aux liens qui existent entre le questionnement des élèves et sa satisfaction professionnelle, elle affirme que les questions que les élèves se posent constituent elles-mêmes des sources de motivation pour eux et de satisfaction pour elle. Amener les élèves à se poser des questions consiste à capter ou à susciter leur intérêt, et à les déstabiliser, ce qui influencera positivement leur motivation pour de nouveaux apprentissages. Quant aux critères pris en compte dans la planification des séquences d'enseignement, tout en reconnaissant l'importance de la structuration logique des contenus à apprendre, elle met l'accent sur les relations pédagogiques :

« C'est sûr que la planification est très importante, sauf que je pense que, dans le bien-être enseignant, c'est la variable qu'on observe, mais les éléments qui sont en lien avec les relations pédagogiques sont plus importants que les éléments entre le prof et la matière ».

Ses réflexions révèlent une enseignante qui maîtrise les compétences nécessaires à la gestion de la plupart des comportements inappropriés de ses élèves, mais elle nuance ses propos : « par rapport à certaines problématiques, je ne sens pas nécessairement que j'ai les outils ou ce qu'il me faut pour aider les élèves ». Il n'est donc pas étonnant qu'elle invoque le besoin de connaissances spécifiques pour comprendre et gérer les comportements inappropriés des élèves, parfois associés à des problèmes de personnalité, d'adaptation scolaire, etc. Afin de maîtriser davantage ce qui se passe dans sa classe, elle réfléchit aux expériences semblables et aux solutions déduites des réflexions avec ses collègues, pousse les élèves à réfléchir aux raisons et aux conséquences des comportements adoptés et, parfois, elle collabore avec les professionnels de l'école.

D'après elle, le rôle des pairs dans le bien-être et dans l'apprentissage scolaire chez les adolescents ne peut être ignoré. Dans ce sens, elle affirme que les élèves du secondaire

viennent à l'école surtout pour rencontrer leurs amis, pour réaliser des activités communes et pour se confier. Pour ce qui est de l'apprentissage, l'enseignante croit avoir à jouer un rôle plus important que celui des pairs. Ses réflexions sur cet aspect font également référence à l'importance des interactions affectives enseignante-élèves : selon elle, les élèves apprennent plus facilement quand leurs professeurs leur plaisent et ils retiendraient plutôt les qualités humaines, les interactions et l'ambiance de la classe que les contenus enseignés. En ce qui concerne l'engagement des pairs envers le processus d'apprentissage, elle les invite à travailler ensemble et à s'organiser ensemble pendant les cours, parce que cela peut avoir un impact sur leur réussite et peut les rapprocher les uns des autres : « ils vont s'entraider vers la réussite ensemble ».

En outre, elle est loin d'éviter les réflexions de groupe et évalue positivement la qualité des réflexions qui y sont émises. Cependant, elle regrette que ces réflexions ne soient pas toujours valorisées, dans le but de favoriser des changements de pratiques. Quant au respect de l'identité professionnelle, il serait conditionné par l'engagement de l'enseignant : « c'est la responsabilité de l'enseignant de s'impliquer et de montrer un intérêt ». D'ailleurs, elle n'hésite jamais à solliciter les réflexions de ses collègues, même lorsqu'il s'agit d'expériences éprouvantes. Ce qu'elle trouve particulièrement positif, c'est le fait de pouvoir échanger ouvertement sur n'importe quel sujet lié à ses expériences professionnelles et à son vécu. Satisfaite des aspects affectifs et sociaux de ses relations de travail avec ses collègues, elle aimerait cependant qu'elles soient centrées davantage sur les problèmes et les caractéristiques des élèves.

En résumé, les réflexions formulées sur les pratiques quotidiennes nuancent les rangements des énoncés sur la fiche de réponses et établissent des liens avec les valeurs des coefficients de corrélations de Spearman : elles mettent en évidence une enseignante qui accorde la priorité au bien-être de ses élèves et qui s'intéresse à leur motivation, une enseignante confiante en ses compétences de réaliser une gestion efficace de classe. Elle semble corrélérer ces priorités avec son engagement actif dans ses relations de travail avec ses collègues, sans crainte du non-respect de son identité. La gestion de classe repose particulièrement sur des réflexions sur les expériences vécues.

4.5.1.2. Analyse de la gestion de l'incident critique chez le cas 5

L'origine de l'incident de l'enseignante 5 est le comportement inapproprié d'une élève dirigé contre ses pairs et accompagné d'une attitude ironique qui la visait directement. Elle commence la description de l'incident avec les caractéristiques et les comportements de l'élève : une fille douée et très « forte » à l'école, comme l'indique sa moyenne de 95 %, pleine de belles qualités, mais toujours en quête d'acolytes pour dénigrer et dévaloriser d'autres élèves de la classe. Son attitude de manque de respect envers les pairs se trouve à l'origine de l'incident que l'enseignante nous présente : un incident qui toucherait l'estime de soi, l'engagement social, etc. des victimes. C'est la prise en compte de telles conséquences et son souci pour le bien-être de chaque élève de sa classe qui expliquerait sa décision de mettre fin à ce comportement.

Voici la succession des démarches entreprises dans le but de faire cesser ce comportement: une rencontre individuelle avec l'élève, l'analyse de ses comportements avec des collègues et la direction de l'école, et la surveillance attentive des comportements de l'élève dans plusieurs cours. En décrivant l'attitude de l'élève lors de sa rencontre individuelle, l'enseignante l'évalue comme insidieuse, avec des sourires provocateurs qui contrastaient avec ses paroles polies et avec son acceptation respectueuse des règles et des consignes de l'enseignante. Par exemple, quand l'enseignante a exigé qu'elle change de comportement, le manque d'accord entre ses paroles et son attitude non-verbale paraissait évident : « Elle disait oui, oui, pas de problème, c'est bon, je prends ça en note [...] ; en réalité, elle était en train de me dire : j'ai rien à foutre avec ce que tu me dis, parle, parle [...] ». Les enquêtes effectuées avec plusieurs collègues qui enseignaient à l'élève et le directeur adjoint ont révélé qu'il s'agissait d'attitudes et de comportements semblables à ceux manifestés dans d'autres cours ; à la suite de cette réflexion, l'enseignante et ses collègues participants ont décidé de faire front commun contre ce genre de comportement.

Nous retenons de l'analyse de cet incident critique les réflexions sur les stratégies de gestion, l'impact de l'incident sur les pratiques enseignantes et les émotions qui ont été associées à l'incident. De toute évidence, l'enseignante ne manque ni d'initiative ni d'engagement pour gérer l'incident : après une réflexion personnelle sur les causes et les conséquences chez les victimes, elle a mis en œuvre plusieurs stratégies qui, à la fin, ont porté fruit. Contente des stratégies mises en action pour gérer l'incident, elle apprécie l'implication de ses collègues et l'appui de son directeur adjoint. En revanche, elle évalue la durée de l'incident comme un peu trop longue : sa durée d'environ trois mois aurait pu être réduite par une

collaboration plus efficace. Sa manière de gérer l'incident montre encore une fois son intérêt pour le bien-être de ses élèves, qui, d'après elle, ne doivent subir aucune forme de violence, du moins à l'école. À l'occasion des réflexions sur l'impact de cet incident sur sa pratique, elle parle d'une meilleure compréhension des élèves doués, comme c'est le cas de cette élève, qu'elle caractérise comme des élèves privilégiés, mais qui ne montrent pas toujours de l'empathie ou de la tolérance au cours de leurs relations avec leurs pairs de la classe ou de l'école. Pour ce qui est des émotions vécues, elle se déclare à la fois déçue d'un tel comportement, inquiète pour ses conséquences immédiates et à long terme sur les victimes et contente de la manière de gérer l'incident, malgré sa durée trop longue, d'après ses remarques.

4.5.1.3. Le bien-être chez le cas 5

La fréquence des codes assignés à l'engagement et à la satisfaction au travail dans les propos de l'enseignante 5 (tableau 24, p. LVIII) laisse voir une enseignante satisfaite de ses relations avec ses élèves et ses collègues et fortement engagée dans l'exercice de son métier. Soucieuse du bien-être de ses élèves, elle les « cherche quand les choses ne vont pas bien » et n'accepte pas qu'un élève de sa classe montre des comportements ou des attitudes qui pourraient nuire au bien-être de ses pairs. Il n'est pas surprenant que la source principale de sa satisfaction professionnelle soit le bien-être de ses élèves ; le questionnement et la motivation des élèves, la gestion des comportements inappropriés des élèves et ses relations avec ses collègues sont aussi des facteurs qui contribueraient positivement à sa satisfaction au travail. En résumé, elle est satisfaite de sa façon d'exercer son métier, y compris de sa manière de gérer les situations difficiles : elle se rend avec plaisir à l'école, où elle passe du bon temps, surtout avec ses élèves.

Mettre en œuvre des stratégies pour contrôler ce qui se passe dans sa classe, qu'il s'agisse de situations ordinaires ou éprouvantes, stimuler la motivation scolaire, inciter les élèves à se poser des questions sur les contenus à apprendre et à chercher des réponses, en travaillant seuls ou en équipe avec leurs pairs, travailler en concertation avec ses collègues représentent des aspects de sa pratique professionnelle qui, d'après ses réflexions, renforcent également son sentiment d'efficacité. Pour ce qui est de l'apport de l'incident sur les pratiques et sur le bien-être de l'enseignante, le changement de comportement de l'élève et de l'atmosphère de la classe, d'une part, et les réflexions qui ont précédé et ont suivi la gestion de l'incident, d'autre part, ont renforcé ses sentiments d'autoefficacité et de satisfaction au travail.

En résumé, les réflexions du cas 5 mettent en relief des niveaux élevés d'engagement et de satisfaction au travail et des niveaux d'autoefficacité professionnelle qui varient de modérés à élevés, et cela peu importe qu'il s'agisse d'expériences ordinaires ou éprouvantes. Dans la plupart des cas, elle fait confiance à sa façon d'agir dans des situations ordinaires ou difficiles en vue de favoriser la réussite scolaire et les comportements sociaux appropriés de ses élèves au bénéfice de leur bien-être et de leurs pairs. Ses doutes par rapport à l'efficacité de ses interventions, elle les explique par des connaissances théoriques insuffisantes ; pour regagner son autoefficacité, elle fait appel aux professionnels et entreprend des réflexions avec ses collègues.

4.5.2. L'analyse verticale du cas 13

Après ses études universitaires, l'enseignant 13 a enseigné la chimie dans un collège privé pendant une période de sept ans et, depuis les six dernières années, il enseigne les sciences et la technologie dans une école secondaire privée située en banlieue de Montréal.

4.5.2.1. Analyse des réflexions relatives aux pratiques ordinaires

Pour cet enseignant, l'environnement professionnel représente un lieu de rencontres avec ses élèves et d'exercice de son métier. Ses réflexions montrent l'intérêt particulier qu'il manifeste pour les facteurs qui pourraient influencer la réussite scolaire de ses élèves. D'après lui, ses élèves reconnaissent cet intérêt et sa disponibilité à les écouter et à comprendre la nature d'un problème vécu : ceux-ci viennent solliciter son avis et y attachent de l'importance. Bien que ses relations pédagogiques avec les élèves lui procurent de la satisfaction, il n'aime pas son école, qu'il estime désorganisée. En outre, il manifeste un jugement critique face à l'ambiance qui y règne, face au manque d'organisation et à la manière de mettre en application le programme du ministère par la plupart de ses collègues. Ce sont la permanence à l'école et la présence de sa conjointe qui le motivent à continuer à enseigner dans cette école.

Pour ce qui est de l'apprentissage scolaire, le questionnement et la motivation occupent des places privilégiées : pour inciter ses élèves à se poser des questions sur les contenus à apprendre et favoriser leur motivation à chercher des réponses, il enseigne souvent en utilisant « des questions-réponses ». Afin de maîtriser les comportements des élèves pendant ses cours, l'enseignant établit des règles pour gérer les interactions enseignant-élèves et élèves-élèves. En concordance avec les règles qu'il établit et présente aux élèves, il n'accepte pas de comportement inapproprié pendant ses cours, les devoirs non-faits, le

retard dans la remise des devoirs ou des travaux, etc. Les conséquences du non-respect des règles sont connues des élèves dès le début de l'année scolaire, et l'enseignant les applique à la lettre.

Conçues pour favoriser le bien-être des élèves et l'apprentissage scolaire, les règles privilégiées par l'enseignant tirent partiellement leurs origines de réflexions sur des expériences antérieures. En conformité avec ces réflexions, les élèves doivent toujours être engagés dans une activité d'apprentissage significative par le contenu et par la manière de la réaliser. Dans sa gestion de classe, il prend la posture du « patron de la classe », un patron flexible qui prend en considération les particularités des élèves, sans cependant faire de compromis sur le respect des règles.

En ce qui concerne les collaborations avec ses collègues, l'enseignant ne doute pas de ses capacités à formuler des réflexions pertinentes et ne se perçoit pas comme mis à l'écart par ses collègues au cours de ses rares participations aux réflexions de groupe. C'est plutôt lui-même qui met de la distance entre lui et la plupart des enseignants de l'école par son attitude à la fois distante et sélective. D'après ses affirmations, il y a quelques collègues avec lesquels il échange beaucoup : il s'agit des collègues qui préparent de bons matériels pédagogiques et dispensent le programme du ministère.

Pour ce qui est du manque de corrélations entre les deux aspects de la pratique professionnelle étudiés, il pourrait être expliqué par sa décision de travailler uniquement avec certains collègues et d'ignorer l'existence de la majorité. Si on ne peut donc parler d'un isolement réel, on ne peut non plus parler d'un engagement réel dans des relations de travail avec les collègues.

4.5.2.2. Analyse de la gestion de l'incident critique du cas 13

L'incident critique décrit et analysé par l'enseignant a eu lieu trois semaines avant la date de l'entretien et fait référence à un groupe de trois garçons qui échouent leur projet, en raison du manque d'engagement dans la tâche.

Dans la partie portant sur la description de l'incident, on retrouve la présentation du projet (concevoir et présenter devant la classe une affiche en 3D) et des informations sur les consignes transmises aux élèves au début de l'activité en équipes (thème, délais, formes d'évaluation et pénalités, pondération, etc.). Étant donné qu'il s'agissait du premier projet de l'année scolaire, il a permis aux élèves de créer les équipes d'après leurs préférences. On y

retrouve également des détails sur le manque d'engagement des garçons et leur esquivance relative à la présentation de l'affiche devant la classe à la date imposée par l'enseignant : une esquivance en deux actes (l'oubli de l'affiche à la maison et l'absence de deux élèves, dont un qui avait l'affiche), ayant pour conséquence la pénalité maximale, une pénalité dont les élèves avaient pris connaissance au début du projet.

Dès le début de l'analyse, l'enseignant reconnaît que, malgré le fait d'avoir identifié un problème de comportement et d'engagement chez les trois garçons de l'équipe, en espérant qu'ils allaient se rattraper à la maison, il s'est contenté de les sensibiliser au risque de retard. Dans ce sens, il regrette de ne pas être intervenu plus tôt dans la gestion de l'incident. Ensuite, l'enseignant nous fait part de ses réflexions sur les sanctions qu'il a dû administrer suite au non-respect des consignes. Ainsi, il évalue cette situation comme une situation délicate qui ne devrait plus se répéter : les élèves devraient uniquement être évalués pour un travail et ne pas être punis pour le non-respect des consignes.

En poursuivant ses réflexions, l'enseignant nous fait part des changements que l'incident apportera à ses pratiques professionnelles : il parle de la nécessité de surveiller de plus près le fonctionnement des équipes de travail et le respect des consignes, afin d'être capable d'intervenir rapidement. Les interventions devraient viser à la fois les élèves et les parents : faire signer un contrat par les élèves et avertir les parents quand il y a un problème de fonctionnement de la part d'une équipe. En affirmant cela, il exprime l'intention de reprendre une démarche qui a déjà prouvé son efficacité au cours des années antérieures, mais qui n'a pas été mise en œuvre cette année. De plus, en vertu du contrat conclu avec ses élèves au début de l'activité, il démantèlera les équipes qui poseront des problèmes et donnera alors des tâches individuelles à effectuer à chaque élève de l'équipe, tout en les gardant « à l'œil ».

4.5.2.3. Le bien-être pédagogique dans le cas 13

Cette analyse a pour but d'explorer les relations entre les pratiques réfléchies et le bien-être pédagogique chez l'enseignant 13. Un regard sur les dimensions du bien-être pédagogique invoquées le plus souvent par l'enseignant dans son analyse suggère que la nature de l'expérience professionnelle (quotidienne ou éprouvante) aurait un impact sur chacune et donc, implicitement, sur son bien-être (tableau 25, p. LIX).

De ce tableau nous retenons quatre constats pour notre étude :

D'abord, les réflexions de l'enseignant révèlent des liens entre ses pratiques réalisées dans des situations ordinaires et son bien-être pédagogique. Ainsi, faire en sorte que les élèves aiment son cours et se sentent bien dans sa classe, les voir motivés et les inciter à se questionner représentent les aspects de sa pratique qui nourrissent son engagement et sa satisfaction professionnelle. Son sentiment d'efficacité fait référence aux comportements et aux compétences professionnelles, en particulier aux stratégies pour amener les élèves à participer de façon active pendant ses cours et d'y adopter les comportements sociaux appropriés.

Le deuxième constat concerne ses réflexions sur la gestion de l'incident critique et son incidence sur son bien-être. Pour ce qui est du niveau d'engagement et de la croyance en l'autoefficacité relative à la gestion du projet, en se reprochant toujours le fait de limiter ses interventions aux avertissements à l'intention de trois élèves, il les évalue comme faibles, et fait référence à une démarche qui aurait pu être mise en œuvre : « j'aurais dû, en fait, tout simplement séparer l'équipe ». Pourtant, ce n'est seulement le manque de confiance en ses compétences de gestion qui l'ont empêché d'intervenir dans la gestion de l'incident ; d'après ses réflexions, les croyances au fait que les élèves se mobiliseront pour récupérer le retard et réussiront le projet ont eu leur contribution sur sa façon d'intervenir. En réfléchissant à l'efficacité de ses stratégies d'intervention auprès des élèves et aux niveaux de satisfaction en rapport avec sa façon de gérer l'incident, il se déclare mécontent et insatisfait de l'efficacité de la gestion de l'incident analysé :

Pour moi, c'était un échec parce qu'ils n'ont pas réussi alors que, si je m'étais pris plus tôt et j'avais refait les équipes, cette problématique-là ne serait pas arrivée, c'est certain. Ils n'auraient peut-être pas eu de grosses notes, mais ils n'auraient pas été en situation d'échec.

Ensuite, au moment de l'entretien, il se déclare déçu des résultats des trois élèves, en assume une partie de la responsabilité, sans toutefois l'assumer intégralement. De plus, il se dit content d'avoir identifié les démarches à suivre dans des situations similaires. Cela pourrait expliquer pourquoi, après la gestion de l'incident, il est confiant en ses capacités à intervenir efficacement dans le cas d'autres incidents avec les élèves.

Le dernier constat vise les relations de travail avec ses collègues : elles ne représentent ni une source de satisfaction, ni un motif d'insatisfaction. Elles sont évaluées comme un aspect de la pratique qui n'a pas de véritable impact sur son niveau de satisfaction, malgré le fait qu'il échange des matériels pédagogiques et « participe aux réflexions constructives » avec

un nombre réduit de collègues de l'école. De plus, il semble que dans le cas d'expériences éprouvantes, il préfère les gérer seul.

En résumé, les réflexions du cas 13 mettent en évidence des niveaux élevés d'engagement, d'autoefficacité et de satisfaction au cours des interactions ordinaires avec les élèves ; en revanche, les situations problématiques semblent diminuer considérablement les niveaux d'engagement et de satisfaction au travail de ce participant. Ses réflexions sur la gestion de l'incident montrent un enseignant qui veut en tirer profit pour ne plus vivre d'expériences semblables. La manière privilégiée de gérer les expériences professionnelles repose sur des règles et des consignes qui ont prouvé leur efficacité au cours des expériences similaires. Pour ce qui est des relations de travail avec les collègues, il semble qu'elles perdent toute importance lors de la gestion d'expériences difficiles avec les élèves ; en effet, il préfère gérer tout seul les expériences éprouvantes. Il ressort de ses réflexions que cette attitude n'est pas due à un manque de confiance dans ses capacités de travailler de concert avec les collègues ni à la perception de non-respect de son identité professionnelle. Elle serait plutôt le résultat de la position qu'il adopte envers ses collègues et cela semble avoir de l'impact sur son niveau de bien-être pédagogique.

4.5.3. Une analyse comparative de deux cas

À la suite de cette analyse verticale, nous voyons une enseignante qui fait du bien-être de ses élèves une priorité, en l'associant à un investissement actif dans leur apprentissage et à l'adoption des comportements sociaux appropriés. Quant à lui, l'enseignant 13 s'intéresse particulièrement à la motivation scolaire et à la maîtrise des contenus que les élèves doivent apprendre.

Concernant les relations de travail avec ses collègues, l'enseignante 5 est le cas le plus ouvert aux réflexions collectives de notre échantillon. Elle en initie souvent, et cela peu importe la nature de ses expériences avec ses élèves. Au contraire, l'enseignant 13 montre l'attitude la plus sélective des tous les participants, voire parfois réticente, à l'égard des collaborations avec ses collègues, qui vont des échanges de réflexions sur des stratégies et de matériels pédagogiques avec certains d'entre eux, jusqu'à discréditer les compétences et les comportements professionnels des autres.

Pour ce qui est des relations entre ces différences d'approches et le bien-être des deux enseignants, elles semblent plus évidentes dans le cas des gestions des expériences éprouvantes auprès des élèves. D'abord, on voit une enseignante engagée dans la gestion

de l'incident, afin d'assurer le bien-être de chaque élève de sa classe, et satisfaite de ses stratégies de gestion, et un enseignant qui prend conscience d'un possible incident, qui avertit les garçons sur le risque d'échouer et attend qu'ils prennent la bonne décision. Si les sentiments d'efficacité individuelle et collective accompagnent et renforcent les pratiques professionnelles de l'enseignante 5, ils sont moins présents dans les réflexions du cas 13, particulièrement dans la gestion d'un incident impliquant des élèves. D'après ses réflexions, ses doutes sur l'efficacité de ses interventions et son manque d'engagement seraient dus aux difficultés d'adapter ses stratégies d'intervention aux situations imprévues de la pratique.

Pour conclure, nous retenons deux constats de cette analyse :

Il semble que les enseignants dont la vision ne se réduit pas à l'intérêt pour les acquis cognitifs de leurs élèves seraient plus engagés au travail. Leur engagement dépasse l'intérêt pour les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, pour les résultats et les comportements qui favorisent l'apprentissage. Pour ces enseignants, les interactions avec les élèves reposent sur des dimensions cognitives, affectives et sociales ; ils promeuvent des comportements responsables au bien-être de chaque élève. Cela pourrait expliquer pourquoi l'enseignante 5 décrit et analyse un incident en lien avec le bien-être de ses élèves, victimes de harcèlement de la part de leurs pairs.

Percevoir positivement le milieu de travail, y compris les compétences professionnelles et les façons de faire des collègues, inciteraient les enseignants à s'engager dans des réflexions collectives. Les enseignants qui y participent, seraient plus satisfaits de leurs stratégies de gestion des incidents et de leurs relations avec élèves.

En somme, notre analyse verticale met en lumière comment la manière de gérer un incident critique peut influencer le niveau de bien-être pédagogique des enseignants. Il semble qu'en fonction de la stratégie adoptée, les expériences professionnelles difficiles, comme les incidents critiques, pourraient être des sources de stress professionnel ou de renforcement du bien-être pédagogique des enseignants. En effet, les réflexions sur les raisons de déclenchement, les interventions précoces, la persévérance dans la recherche et la mise en œuvre de plusieurs stratégies d'intervention, auxquelles s'ajoutent les réflexions de groupe, seraient les aspects de la pratique professionnelle qui renforcent le bien-être pédagogique des enseignants.

5. DISCUSSION

Notre étude est structurée autour de quatre objectifs spécifiques : la perception des enseignants et des enseignantes du secondaire par rapport aux trois dimensions du bien-être pédagogique, voire le sentiment d'efficacité, l'engagement et la satisfaction au travail, ainsi que les relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et chacune de ces trois dimensions.

Dans ce chapitre, nous revoyons la portée théorique des principaux résultats qui correspondent à ces objectifs spécifiques. Pour ce faire, nous commençons par une synthèse des résultats relatifs aux pratiques réfléchies et au bien-être pédagogique, suivie par la recherche de liens entre les aspects de la pratique professionnelle et les dimensions du bien-être pédagogique des enseignants.

La synthèse des résultats relatifs aux deux concepts clés de la recherche est réalisée à partir de deux types d'expériences analysées au cours de l'étude : les expériences ordinaires et celles plus éprouvantes associées à un incident critique. Dans le cas des pratiques quotidiennes, nous avons orienté le processus de réflexion sur les expériences vécues auprès des élèves et au cours des collaborations avec les collègues, afin d'explorer des aspects qui les caractérisent et d'amener les participants à prendre conscience de leur impact sur leur bien-être pédagogique. Pour ce qui est du bien-être pédagogique, nous nous penchons sur lui à partir des émotions éprouvantes créées au cours d'un incident en relation avec les élèves.

La discussion des résultats spécifiques à chaque concept clé de la recherche et à leurs interactions porte sur l'ensemble des données, c'est-à-dire sur celles recueillies par l'entremise de la technique Q et par l'intermédiaire de l'incident critique, et cela parce que la pratique enseignante et le bien-être professionnel des enseignants ne se résument pas aux expériences ordinaires ; les incidents avec les élèves font également partie de la pratique et du vécu des enseignants (Leclerc *et al.*, 2010). Nous cherchons donc dans les réflexions des participants ce que Clot (2000 *in* Piot, 2008) nomme « le réel de l'activité, c'est-à-dire non seulement les éléments observables de l'extérieur, mais aussi les aspects descriptibles de cette activité, à travers ce qu'en rapporte le sujet : ce que l'enseignant a imaginé, interprété, espéré, mis en place, ce qui ne s'est pas réalisé, ce qui a été contrarié » (p. 99).

5.1. Un retour sur les pratiques réfléchies

Les deux techniques de collecte des données nous ont donné accès à ce que Schön (1983) nomme « les réflexions sur les pratiques » ; des réflexions « après-coup qui permettent de comprendre le travail réel, la façon dont le praticien analyse le contexte, le sens qu'il donne à la situation et les stratégies qu'il a mises en œuvre » (Lagadec, 2009, p. 3). Ainsi analysée, la pratique réflexive « peut être appréhendée comme un outil d'autosupervision qui permet [à l'enseignant] de reconnaître en lui des attitudes et des pratiques qui ne sont pas spontanément conscientes » (Lison, 2013, p. 17).

Afin de les interpréter, nous regroupons les réflexions sur les pratiques en quatre catégories : les réflexions sur l'environnement professionnel (dans la perspective de la qualité des relations avec les élèves et les collègues, les tâches administratives, etc.), les réflexions sur les comportements et compétences professionnels, celles sur les croyances professionnelles et, enfin, les réflexions sur les qualités essentielles des enseignants.

Ce regroupement, inspiré du modèle des niveaux de changement élaboré par Korthagen et Vasalos (2005), permet une analyse tenant compte des principales orientations des réflexions des enseignantes et enseignants participants : sociale, liée aux interactions avec les élèves et aux collaborations avec les collègues, et conjoncturelle, c'est-à-dire concernant la rationalité contextuelle. Ces réflexions sont mises en relation avec des compétences et des comportements et sont soutenues par les croyances professionnelles, et, enfin, par l'identité professionnelle et par la mission professionnelle que les participants se donnent auprès de leurs élèves. Ainsi analysée, la réflexion apparaît comme un processus reflétant les interactions entre les aspects cognitifs, émotionnels, motivationnels et comportementaux des enseignants, et cela, par rapport aux caractéristiques et aux besoins des élèves concernés (Lunenberg et Korthagen, 2009).

5.1.1. L'environnement professionnel dans les réflexions des participants

Du point de vue matériel, l'environnement professionnel des enseignants est représenté particulièrement par la salle de classe, mais également par la cafétéria, les couloirs et la cour d'école ; les événements qui y ont lieu influencent les attitudes et les comportements des élèves et, par conséquent, ceux des enseignants. Ce sont des espaces où les élèves apprennent, pratiquent et transfèrent des savoirs et des comportements sociaux (Develay, 2000). L'environnement professionnel représente également des interactions avec les élèves

et les adultes de l'école : collègues, direction, psychologue, etc. C'est cette dimension relationnelle qui se situe au cœur des choix et de la mise en œuvre des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, de la gestion des activités ordinaires et particulières de la classe et de la façon de s'engager et d'évaluer les relations de travail avec les collègues. Pour appuyer notre choix, nous rappelons que l'enseignant est considéré ici comme un sujet social en action, un sujet proactif, prêt à s'autoréguler en réfléchissant à des stratégies d'intervention par rapport à un contexte donné (Carré, 2004).

5.1.1.1. Les relations pédagogiques avec les élèves

Les réflexions sur les interactions avec les élèves révèlent l'importance attribuée par les participants aux facteurs socio-affectifs qui pourraient avoir une influence sur l'apprentissage scolaire. Ainsi, la plupart des participants portent attention aux facteurs de personnalité, socio-affectifs ou économiques qui pourraient interférer avec la réussite scolaire des élèves. Ils rapportent des pratiques qui montrent qu'ils se sentent responsables du bien-être de leurs élèves et qu'ils agissent dans ce sens, surtout par l'instauration d'un climat de confiance et de soutien affectif envers les élèves. Chez les autres participants, il semblerait que les expériences professionnelles difficiles vécues auprès des élèves estomperaient l'intérêt face à l'influence de ces facteurs sur la réussite scolaire des élèves. Ceux-ci réfléchissent davantage à l'importance de la motivation des élèves et des stratégies d'enseignement qu'à l'influence des facteurs socio-affectifs dans la réussite scolaire des élèves.

Nos résultats concernant les conséquences positives des interventions des enseignants sur la régulation des émotions et des comportements des élèves vont dans le même sens que les résultats des recherches menées par Howard, Dryden et Johnson (1999), qui affirment que l'école, par le soutien pédagogique des élèves, contribue significativement à leur résilience. À son tour, McLaughlin (2008) associe le bien-être émotionnel des élèves à la qualité des interactions enseignant-élèves (enseignement attrayant et actif, gestion cohérente des comportements, interactions démocratiques, etc.) et aux relations positives avec les pairs. D'un autre côté, en se penchant sur les relations entre les émotions difficiles et les comportements inappropriés que les élèves manifestent envers leurs pairs et les enseignants, Coslin (2009) affirme que l'école devient, pour certains adolescents, le lieu d'expression des frustrations vécues n'importe où, dans l'école ou à l'extérieur de l'école.

Nos résultats sur les interactions enseignants-élèves signalent aussi l'existence de liens entre la bienveillance et le soutien socio-affectif de la part des enseignants et les habiletés

sociales chez les élèves. Ils concordent avec les conclusions des recherches menées par Klem et Connell (2004), Rolland (2012) et Zullig, Huebner et Patton (2011) qui ont montré que le climat de l'école, caractérisé à partir des relations positives entre élèves et enseignants et du soutien pédagogique de la part des enseignants, aurait une influence déterminante sur la satisfaction, la persévérance à long terme, les sentiments d'autoefficacité et les comportements pro-sociaux des élèves. À leur tour, Rowe, Fitness et Wood (2015) ont montré que l'état de bien-être en classe favoriserait l'ouverture à de nouvelles expériences et accroîtrait les niveaux de concentration et d'attention pendant les cours, alors que les niveaux élevés de motivation seraient responsables des activités de découverte et de transfert, et stimuleraient la créativité des élèves. D'autres recherches ont montré que les attitudes positives et équitables de la part des enseignants encouragent la réussite scolaire des élèves, tandis que l'indifférence face à leurs problèmes favoriserait l'émergence ou le maintien de comportements agressifs (Bowen et Desbiens, 2004 ; Galand, 2004 ; Rolland, 2012 ; Ryan et Patrick, 2001). Rolland (2012) explique les difficultés d'adaptation des enseignants du secondaire par la structure de la tâche enseignante, qui fait en sorte qu'ils rencontrent chaque groupe d'élèves pendant des périodes délimitées. Par conséquent, les enseignants seraient moins familiers avec les élèves et leurs besoins, et les interactions seraient plus distantes.

5.1.1.2. L'environnement professionnel en tant que milieu d'apprentissage pour les élèves

Les réflexions des enseignantes et enseignants participants témoignent de leur souci pour la réussite scolaire des élèves et de leur engagement à mettre en place des milieux d'apprentissage qui contribuent à la satisfaction d'y rencontrer les élèves. Frasser (1998) caractérise les milieux d'apprentissage comme « les contextes sociaux, psychologiques et pédagogiques dans lesquels se réalise l'apprentissage et qui influencent le rendement et les attitudes des élèves » (p. 3 ; traduction libre). En outre, Nichols et Zhang (2011) ajoutent que le milieu d'apprentissage repose sur une culture de classe motivante pour tous les acteurs. C'est par l'intermédiaire du souci pour le vécu des élèves, de la satisfaction de travailler pour et avec les élèves et en mettant en pratique une diversité de stratégies que les enseignants façonnent les caractéristiques du milieu d'apprentissage (Gettinger et Kohler, 2006 ; Opendakker et Minnaert, 2011). Pour leur part, en étudiant les relations entre les caractéristiques d'un milieu favorable à l'apprentissage et l'engagement scolaire des élèves, Opendakker et Minnaert (2011) ont identifié trois contributions des enseignants qui seraient les plus importantes. Elles seraient liées à la qualité des stratégies d'enseignement (l'intérêt

pour la qualité des exposés et la réussite des tâches scolaires), aux stratégies qui favorisent la participation active des élèves aux activités proposées ainsi qu'aux compétences de gestion de la classe.

Pour ce qui est de notre échantillon, il s'agit d'une diversité allant du contrôle par l'intermédiaire de stratégies dirigées faisant appel aux règles de fonctionnement de la classe, jusqu'aux approches non-directives, comme les réflexions sur les expériences antérieures, la responsabilisation des élèves quant à leurs apprentissages et comportements, etc. Une étude menée par Van Petegem, Aelterman, Van Keer et Rosseel (2008) a montré jusqu'à quel point les enseignants enthousiastes, qui mettent en œuvre une diversité de méthodes d'enseignement, favorisent la réussite scolaire et répondent aux besoins physiques et émotionnels des élèves. Contrairement à ceux-ci, les enseignants autoritaires adoptent des mesures disciplinaires extrêmes et découragent les initiatives des élèves.

5.1.1.3. L'environnement professionnel et les réflexions en groupe

En ce qui concerne l'évaluation du rôle de l'environnement dans l'engagement dans les collaborations professionnelles avec les collègues, il semble qu'une évaluation positive de la qualité des échanges favorise la participation des participants. Au contraire, les participants qui évaluent leur milieu de travail comme individualiste ou hostile aux réflexions de groupe évitent d'entreprendre des réflexions avec leurs collègues. Ils participent aux journées pédagogiques, ils donnent leurs opinions quand ils sont sollicités, mais ils se trouvent rarement à l'origine d'une relation de partage des pratiques. Faisant référence aux collaborations professionnelles entre les enseignants, Ertesvåg (2014) affirme que les enseignants qui perçoivent leurs collègues comme favorables au partage des objectifs éducatifs seraient les plus disposés à engager et à s'engager dans des collaborations professionnelles. Quant à eux, Rajaram et Pereira-Pasarin (2007) concluent que les relations positives avec les collègues favoriseraient la satisfaction au travail et diminueraient les effets des expériences professionnelles difficiles.

Toujours concernant notre échantillon, les réflexions des enseignantes et enseignants interviewés montrent l'influence des expériences difficiles sur leurs relations de travail avec leurs collègues. Ainsi, si la plupart des participants (10 cas) s'engagent dans des collaborations professionnelles afin de gérer leurs pratiques quotidiennes, dans le cas d'une expérience difficile, associée à des incidents vécus auprès des élèves, le nombre de participants qui s'engagent dans des échanges sur le sujet avec leurs collègues diminue à

six. Il semble que nombre d'enseignants partagent assez facilement leurs expériences professionnelles ordinaires, mais qu'ils se montrent plus prudents, voire même réticents quant au partage de leurs expériences éprouvantes.

C'est, par exemple, le cas de l'enseignant 13 qui, même de manière sélective, collabore avec certains collègues dans des situations professionnelles ordinaires, mais se concentre exclusivement sur ses forces et compétences quand les expériences deviennent éprouvantes.

Nos analyses font également ressortir des corrélations significatives entre les variables associées aux deux aspects de la pratique enseignante, d'une part, les interactions avec les élèves au quotidien (favoriser la motivation scolaire, gérer des comportements inappropriés des élèves, manifester un souci pour le bien-être des élèves et pour l'influence des facteurs socio-affectifs dans la réussite des élèves) et les relations de travail avec les collègues; d'autre part, l'engagement et l'attitude ouverte devant les nouvelles expériences et aux opinions des collègues et le respect de l'identité professionnelle. Ce sont des corrélations qui mettent en relief comment les deux aspects de la pratique enseignante se soutiennent réciproquement.

5.1.2. Les réflexions sur les comportements et les compétences

Malgré que Korthagen et Vasalos (2005) placent les comportements et les compétences professionnels à des niveaux successifs dans leur modèle, nous menons conjointement la discussion sur ces deux niveaux de réflexion et leurs liens avec les dimensions du bien-être pédagogique.

Ce choix repose sur deux arguments. Le premier tient compte des définitions des compétences qui mettent en évidence comment elles renforcent les comportements professionnels et sont renforcées par ceux-ci. Ainsi, selon la définition de Tardif (2006), une compétence représente un « *savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* » (p. 22). C'est alors par la façon d'agir, donc par des comportements professionnels, que se manifeste et se renforce une compétence professionnelle.

Le deuxième vient de Korthagen (2004) qui affirme que les compétences représentent des ressources potentielles pour les comportements. D'après ce chercheur, il ne s'agit pas de comportements comme tels ; ce sont les circonstances de la pratique qui influencent la façon

dont une compétence se manifeste au cours d'un comportement. Hoban (2005) ajoute le curriculum et l'engagement scolaire des élèves comme facteurs qui, par des interactions réciproques, influenceraient la mise en pratique des compétences par des comportements destinés à favoriser les interactions pédagogiques efficaces entre l'enseignant et ses élèves.

5.1.2.1. Les réflexions sur les aspects liés à l'apprentissage scolaire

Comme nous l'avons déjà mentionné, deux aspects liés à l'apprentissage scolaire ont été retenus pour cette étude : la motivation scolaire et le questionnement chez les élèves. Comme le montrent nos résultats relatifs aux comportements et aux compétences professionnels (aux sections 4.2.3 et 4.2.4), les participants mobilisent plusieurs stratégies qui favoriseraient chez leurs élèves la motivation scolaire et le questionnement sur les contenus à apprendre. Ainsi, ils portent attention à la manière de mettre les élèves en relation avec les contenus à apprendre ainsi qu'à la reconnaissance des efforts investis dans l'apprentissage, les amènent à travailler en équipe autour d'un projet ou d'une tâche significative, instaurent des relations démocratiques dans la classe, etc. Selon les réflexions de la majorité des participants, ces stratégies aideraient les élèves à apprendre à réguler leurs stratégies cognitives et leurs émotions ; pour y arriver, ils devraient avoir un certain niveau de motivation et de compréhension des concepts véhiculés pendant le cours et disposer de temps de réflexion suffisant (Chin et Osborne, 2010).

Ce sont des stratégies d'intervention qui rejoignent celles de plusieurs recherches portant sur le rôle des comportements et des compétences des enseignants sur l'apprentissage et les comportements des élèves. Pour commencer, mentionnons Viau et Louis (1997), qui soutiennent que les élèves développent une dynamique motivationnelle influencée, entre autres, par l'habileté des enseignants à mettre en évidence la valeur des activités d'apprentissage. Ensuite, Anderson, Hamilton et Hattie (2004) et Maulana, Opdenakker, den Brok et Bosker (2011) montrent l'importance des relations interpersonnelles positives (élèves-élèves et élèves-enseignants) sur la motivation scolaire des élèves. De plus, les recherches menées par Mitchell (2010), McNamara (2011) et Poitras et Lajoie (2013) font ressortir des relations entre les questions que les élèves se posent et les réponses qu'ils élaborent, entre les activités de résolution de problèmes et l'évaluation de la qualité des solutions, entre la fiabilité des sources et la capacité à les corroborer, et l'autorégulation des stratégies d'apprentissage et d'enseignement.

5.1.2.2. Les réflexions sur la compétence de gestion de classe

La plupart des interactions enseignant-élèves de l'ordre secondaire s'instaurent pendant les cours, et cela justifie l'importance que les enseignantes et enseignants participants ainsi que les chercheurs attribuent à la compétence de planifier, organiser et superviser le fonctionnement du groupe-classe. Dans le cas de notre échantillon, cette compétence se manifeste par l'entremise de plusieurs stratégies et structure les pratiques régulières et les interventions hors du commun des participants. Ainsi, huit participants mettent de l'avant le respect des règles de fonctionnement de la classe, six valorisent leur expérience professionnelle et quatre veulent faire réfléchir les élèves à leurs comportements et aux conséquences qui en découlent, et cela, peu importe qu'il s'agisse d'une expérience ordinaire ou d'un incident critique. Plusieurs participants (neuf cas) rapportent plus d'une stratégie de gestion de classe, ce qui permet d'affirmer qu'il s'agit de stratégies complémentaires : par exemple, l'élaboration des règles pourrait être précédée par des réflexions sur les expériences antérieures ou suivie par des réflexions d'élèves sur leurs comportements, etc.

On doit remarquer que la majorité des participants réagissent à la violence scolaire, soit qu'elle se dirige contre leurs élèves ou contre eux-mêmes : ils se mobilisent pour la contrecarrer et pour amener les élèves à respecter des règles de fonctionnement de la classe et à réfléchir sur leurs comportements, afin d'y apporter des modifications. En associant la violence scolaire à l'entrave du processus éducatif et au bien-être des élèves, ils s'inscrivent dans les résultats des recherches de Bowen et Desbiens (2004). Les chercheurs sont d'avis que les moyens appropriés pour lutter contre la violence scolaire ressortent de la réflexion et de l'évaluation des moyens mis en œuvre et qu'ils doivent être cohérents avec les compétences et l'engagement de ceux qui les mettent en application.

D'après les réflexions de presque la moitié des participants, les expériences antérieures semblent inspirer leurs pratiques professionnelles : ils évoquent un lien entre les conclusions tirées des expériences antérieures de gestion de situations quotidiennes ou des incidents vécus auprès des élèves et le choix de nouvelles stratégies. De plus, permettre aux élèves de participer à l'élaboration du règlement de fonctionnement de la classe et les amener à réfléchir à leurs comportements et aux conséquences de ceux-ci semble représenter, pour les enseignantes et enseignants interviewés, d'autres stratégies privilégiées de gestion de classe. Pour ce qui est de notre échantillon, les expériences difficiles avec les élèves diminuent de huit à quatre le nombre de participants qui se déclarent intéressés à encourager ce genre de réflexions chez leurs élèves. Ce sont des stratégies qui rejoignent les

conclusions des études d'Iverson (2003), qui fait référence au rôle des règles de fonctionnement dans la régulation des comportements des élèves, et de Cartledge, Singh et Gibson (2008), qui mettent l'accent sur les conséquences des interventions positives orientées vers des changements de modèles et de comportements, autant chez les agresseurs que chez les victimes de violence scolaire.

Des réflexions des enseignantes et enseignants interviewés sur la gestion de classe, on retient deux objectifs qui orienteraient la manière de gérer les interactions pédagogiques avec les élèves, soit créer et maintenir un environnement favorable à l'apprentissage scolaire et développer des habiletés sociales et morales chez les élèves. Ces objectifs rejoignent ceux de la recherche d'Archambault et Chouinard (2009), qui font ressortir le rôle des compétences de gestion de classe, y compris la gestion des comportements inappropriés des élèves, dans la motivation à bien se comporter et à apprendre des élèves. En outre, une recherche quantitative menée auprès de 777 élèves a permis à Opdenakker et Minnaert (2011) de mettre en valeur l'importance de l'appui cognitif et émotionnel des enseignants dans l'engagement dans des activités d'apprentissage et sur le niveau d'autonomie des élèves. De plus, à la suite d'une recherche fondée sur l'étude de cas, Newberry (2013) affirme que la façon de réfléchir et d'agir des enseignants serait influencée par la perception qu'ils se font de la personnalité et des comportements sociaux des élèves.

5.1.2.3. Les réflexions sur les compétences de collaboration

Pour montrer notre intérêt pour l'exploration des compétences professionnelles des enseignants à collaborer avec leurs collègues, nous nous joignons à Rodgers et Raider-Roth (2006), qui sont d'avis que les collaborations professionnelles favorisent une meilleure compréhension de la dynamique des actes d'enseignement-apprentissage chez les enseignants.

La décision de partager les expériences de travail semble caractériser les participants qui évaluent qu'eux-mêmes et leurs collègues sont capables de formuler des réflexions pertinentes par rapport aux différents aspects de la pratique enseignante. La perception positive de la disponibilité des collègues « à avoir de vraies réflexions » (cas 6) et la nature de la situation, quotidienne ou éprouvante, influenceraient aussi la disposition des enseignantes et enseignants participants à s'engager dans des réflexions collectives : ils sont plus disposés à participer activement quand il s'agit de collègues qui manifestent une attitude positive face aux idées divergentes et quand les réflexions se rapportent aux expériences

quotidiennes. D'ailleurs, la grande majorité des participants, soit douze sur treize, évaluent positivement ou assez positivement la qualité de leurs interventions au cours des réflexions de groupe, donc leur compétence à travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches professionnelles ordinaires, et ce, en fonction des élèves concernés.

De façon générale, il semble que les enseignants qui ont vécu des expériences positives avec leurs collègues et qui font confiance aux conséquences des réflexions collectives sur leurs pratiques s'engagent plus facilement dans des réflexions de groupe. Ce sont des résultats qui s'appuient sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986), d'après laquelle la maîtrise d'une expérience, les expériences positives chez nos participants, influence positivement le sentiment d'efficacité des compétences de gestion, donc la confiance en leurs compétences d'intervention. Schoorman, Mayer et Davis (2007) caractérisent la confiance comme un construit cognitif dominant soumis aux influences émotionnelles : celles-ci influencent la perception des antécédents et, par conséquent, la disponibilité d'engagement dans de nouvelles relations.

5.1.3. Les croyances professionnelles des enseignants

L'agir professionnel des enseignants repose sur une combinaison de croyances et de connaissances mises en réseau (Leuchter, 2009 *in* Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010). En tant que propositions acceptées comme vraies par l'enseignant, les croyances influencent l'interprétation des comportements qui ont lieu dans la classe, l'identification des problèmes, et elles jouent un rôle sur les pratiques professionnelles (Bandura, 1986 ; Lavigne, 2014). Soumises continuellement à des situations problématiques complexes, à travers la pratique, les croyances professionnelles des enseignants s'expriment par des métaphores, des paroles et des actions (Crahay *et al.*, 2010 ; Leavy, McSorley et Boté, 2007 ; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001). « Encapsulées dans leurs expériences personnelles, au point qu'elles en sont indissociables », les croyances professionnelles des enseignants se manifestent au cours « de planification d'activités, d'interactions avec les élèves ou d'évaluation » (Crahay *et al.*, 2010, p. 87).

En ce qui concerne notre échantillon, la majorité des enseignantes et enseignants participants expriment leurs croyances de manière tranchante sur l'importance qu'ils s'attribuent quant à la réussite scolaire de leurs élèves : leur rôle est positif et dominant. Toutefois, ils reconnaissent l'importance des pairs dans la vie sociale des adolescents, donc

de leurs élèves. Ces résultats concordent avec les conclusions de la recherche de Lavigne (2014), selon lesquelles les enseignants qui croient avoir un rôle dans l'apprentissage et dans la vie des élèves et se considèrent, au moins partiellement, responsables de la réussite des élèves sont plus susceptibles de faire des liens entre leurs comportements professionnels et les résultats des élèves.

Quant aux croyances des participants relatives à leurs capacités d'adaptation à de nouveaux milieux scolaires, elles semblent diminuées à la suite d'expériences éprouvantes auprès des élèves. Étant donné que le principal critère sur lequel reposent les croyances d'adaptabilité à un milieu scolaire est la qualité des relations pédagogiques avec les élèves, et que la plupart des incidents relatés renvoyaient aux élèves, ce résultat nous semble pertinent, surtout qu'il est soutenu par les conclusions d'un recensement des relations entre les croyances professionnelles et les pratiques enseignantes menée par Basturkmen (2012).

5.1.4. Les qualités essentielles des enseignants et les pratiques professionnelles

Dans le cadre de leurs réflexions sur l'identité et la mission professionnelle, les enseignantes et enseignants interviewés incluent des réflexions sur leurs qualités et forces profondes, en d'autres termes, sur leurs qualités essentielles (Korthagen, 2004 ; Leroux, 2010). Williams et Power (2010) caractérisent ces dernières comme des qualités qui se créent à l'intersection de trois éléments : la pensée (clarté, créativité et objectivité), le « feeling » (ouverture, sensibilité, empathie) et la volonté (intention, engagement, initiative).

Pour ce qui est de l'identité professionnelle, elle peut être définie par trois dimensions : le soi (la manière dont l'individu se caractérise), l'appartenance sociale (l'ensemble des relations d'inclusion et d'exclusion) et l'implication sociale, c'est-à-dire, le degré d'intériorisation des rôles et des statuts (Martineau et Presseau, 2012). En associant l'identité professionnelle au souci des enseignants pour le bien-être de leurs élèves et à la perception du respect de la part des collègues, nous nous sommes intéressée aux dimensions personnelle (le soi) et sociale (l'appartenance sociale) du concept.

Les réflexions de nos participants sur leur identité professionnelle renvoient particulièrement aux stratégies qui pourraient favoriser le bien-être des élèves et à leur quête de reconnaissance en tant que professionnels. Des approches semblables sur l'identité professionnelle ressortent de plusieurs recherches comme celles menées par Kalubi (2014); Perez-Roux (2010) ; Sachs (2001); Varghese, Morgan, Johnston et Johnson (2005). Ainsi,

Sachs (2001) caractérise l'identité professionnelle des enseignants comme un construit riche et complexe qui se nourrit par la communication, le respect et la réciprocité. Varghese *et al.*, (2005) lui associent des dimensions à la fois individuelles, psychologiques et sociales, influencées, entre autres, par la qualité des interactions professionnelles. En effet, c'est au cours de ces interactions que l'enseignant élabore une image de lui-même, la confronte avec celle que les autres lui attribuent (Perez-Roux, 2010) et exprime ses exigences en matière de respect de sa dignité professionnelle (Kalubi, 2014). La perception positive du respect de l'identité professionnelle par les collègues, confirmée par les réflexions sur les pratiques ordinaires de la plupart des participants, semble influencer positivement les sentiments d'appartenance à la communauté scolaire et la qualité des relations de travail avec les adultes de l'école, y compris les collègues (Stieha et Raider-Roth, 2012). Selon les chercheuses, il s'agissait des conséquences positives de la participation des enseignants à la vie de l'école, de la confiance aux capacités professionnelles d'intervention auprès des élèves et de l'influence de la qualité de leur apprentissage. Pour y arriver, il est important de créer des contextes relationnels axés sur les expériences professionnelles, empreintes de confiance, de respect, de mutualité et de soutien face aux vulnérabilités et aux tendances à l'isolation (Stieha et Raider-Roth, 2012).

Quant au niveau le plus profond du modèle de Korthagen et Vasalos (2005), celui de la mission, il s'intéresse aux réflexions sur des questions très personnelles concernant la fin d'une activité liée à l'exercice d'un métier ou aux sources d'inspiration. C'est à l'occasion de réflexions à ce niveau qu'on prend conscience de la signification qu'on attribue à son existence et aux relations avec les autres (Korthagen, 2004) et aux rôles professionnels à jouer. Dans le cas des enseignants, on peut penser aux idéaux pédagogiques tels que développer le sentiment d'estime de soi, des habiletés sociales ou d'apprentissage chez leurs élèves, etc. Pour ce qui est de la planification des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la logique des contenus, elle réfère à un des rôles qui s'inscrit dans une des trois missions de l'école québécoise : celle d'instruire (MEQ, 2001).

Les enseignantes et enseignants interviewés témoignent de leur intérêt pour la logique des contenus à enseigner, sans toutefois ignorer l'influence d'autres facteurs qui pourraient réduire le risque d'échec scolaire. Pourtant, à l'occasion de réflexions sur l'incident critique, seuls trois participants font référence aux échecs ou au risque d'échec scolaire. Alors que l'enseignante décrit les stratégies mobilisées pour que l'élève réussisse son cours (rencontres individuelles, tâches différenciées, récompenses pour l'engagement de l'élève), les deux enseignants évaluent eux-mêmes leurs interventions comme

insatisfaisantes et sans effets positifs sur la réussite scolaire des élèves engagés dans l'incident. En outre, les propos de ces trois participants témoignent de frustrations multiples provenant de plusieurs niveaux de réflexion. D'une façon générale, leurs sentiments de satisfaction seraient influencés par les comportements et l'engagement des élèves, par le souci pour leur bien-être personnel et celui de leurs élèves, et par les relations de travail avec leurs collègues. Ces résultats confirment l'affirmation de Korthagen (2009), d'après lequel les tensions entre les idéaux (comme ceux liés à la mission) et toutes sortes de difficultés liées à l'environnement seraient à l'origine de sentiments de frustration, d'incompétence professionnelle et de vulnérabilité.

D'ailleurs, il semble que les expériences éprouvantes vécues auprès des élèves auraient un impact plus important sur l'identité et sur la mission professionnelle des participants que sur les autres niveaux de réflexion du modèle de Korthagen et Vasalos (2005). En effet, le déclenchement d'un incident critique concernant un ou plusieurs élèves risque de réduire les réflexions des participants sur le bien-être des élèves et sur les croyances relatives à leur influence sur l'apprentissage scolaire : les réflexions sur les stratégies de gestion de l'incident passent en priorité devant celles sur les qualités essentielles des enseignants, respectivement sur l'identité et sur la mission professionnelle chez cinq participants sur treize. Cette influence est encore plus évidente dans le cas des relations avec les collègues : selon la situation de la pratique, ordinaire ou critique, le nombre de participants qui perçoivent que leur identité est respectée par leurs collègues baisse de huit à trois.

Ces résultats pourraient être expliqués soit à partir du travail d'interprétation et de réinterprétation conjoncturelle des expériences professionnelles (par exemple, la façon d'interpréter les réactions des collègues face aux réflexions personnelles), soit par l'importance que les enseignants attribuent à la dimension situationnelle (le déclenchement d'un incident) au détriment de la dimension personnelle (la gestion des émotions associées à l'incident, etc.) et professionnelle, voire la réflexion sur l'incident et les pistes d'intervention (Beauchamp et Thomas, 2009 ; Rus, Tomsa, Rebega et Apostol, 2013).

5.2. Comment les enseignants perçoivent leur bien-être pédagogique

En explorant le bien-être pédagogique des enseignantes et enseignants interviewés à partir de leurs réflexions sur les expériences déjà vécues, nous cherchons à comprendre son caractère durable. Contrairement à ses formes de manifestation immédiate, survenues dans une situation particulière de type ici et maintenant, le bien-être durable fait référence aux conséquences des expériences et des sentiments ancrés dans leurs contextes (Aelterman *et al.*, 2007). À partir des conclusions de la section 4.4, nous nous attardons sur les relations mutuelles entre le bien-être pédagogique, d'une part, et le milieu de travail, les compétences et l'identité professionnelles, d'autre part.

5.2.1. L'environnement professionnel et le bien-être pédagogique

Les réflexions de nos participants, à l'instar des recherches menées par Rowe *et al.*, (2015) et Ryan et Patrick (2001), montrent clairement que les enseignants sont plus que des spécialistes dans une ou plusieurs matières scolaires ; ils sont également les architectes de l'environnement d'apprentissage. Plus précisément, ils structurent ses dimensions sociales et psychologiques par la nature des stratégies à l'intention des élèves, par le partage d'expertise, etc.

Selon nos résultats, confirmés par ceux de la recherche de Bruster et Peterson (2013), la gestion des expériences ordinaires ou éprouvantes repose sur des réflexions à plusieurs niveaux qui peuvent constituer une raison d'engagement et une source de satisfaction et de renforcement du sentiment d'autoefficacité. Faire attention aux facteurs de nature affective et socioéconomique qui pourraient nuire à la réussite des élèves et adapter les pratiques à leurs caractéristiques et besoins représentent, pour la majorité de nos participants, des démarches qui suscitent de l'engagement dans l'identification et l'implantation de stratégies d'intervention et qui mettent à l'épreuve les sentiments d'autoefficacité et de satisfaction.

Les participants ayant un fort sentiment d'efficacité font preuve de niveaux élevés d'engagement, afin de façonner leurs pratiques en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves : ils se donnent plus de temps et d'énergie pour planifier et appliquer des stratégies diversifiées et pour permettre aux élèves de réfléchir sur les concepts et les tâches proposés. Ce sont des résultats qui concordent avec les affirmations de Théorêt et Leroux (2014), qui soutiennent que, du point de vue pédagogique, le rôle de l'enseignant demeure toujours celui d'influencer directement ou indirectement l'apprentissage de ses élèves (p. 76).

Même si plusieurs aspects qui caractérisent les interactions avec les élèves ont été mis en relation directe avec le bien-être par les enseignantes et enseignants interviewés, on ne peut ignorer la contribution que les relations de travail avec les collègues apportent à ce concept. Par exemple, réfléchir avec un collègue sur les causes et les pistes de gestion des expériences difficiles, donner ses opinions ou même travailler ensemble afin d'atteindre un but sont des exemples de relations de travail extraits des propos des participants ayant des conséquences positives sur le sentiment d'efficacité de presque la moitié des participants.

Ces résultats sont soutenus par les conclusions de plusieurs recherches, dont celle menée par Yildirim (2014). En effet, une recherche dirigée auprès de 72 190 enseignants du secondaire a permis au chercheur de tester un modèle sur le bien-être dans le travail enseignant, évalué à partir du sentiment d'efficacité, de la satisfaction au travail et des niveaux d'autorité, de motivation et d'aspirations professionnelles. D'après son modèle, les facteurs qui auraient le plus d'impact sur le bien-être au travail réfèrent à la qualité de l'environnement de travail et aux caractéristiques professionnelles des enseignants. Dans le premier groupe, on trouve, entre autres, le climat de la classe et de l'école et la qualité des collaborations professionnelles avec les adultes de l'école. Pour ce qui en est des caractéristiques professionnelles, elles font référence, entre autres, au rôle des pratiques enseignantes qui mettent l'accent sur l'apprentissage scolaire et sur la qualité des interactions avec les élèves.

Les résultats mis en évidence par la technique Q ont signalé des relations mutuelles entre l'évaluation de la qualité de l'environnement professionnel, en particulier des interactions avec les élèves, et des niveaux élevés de satisfaction au travail, exprimés de manière générale ou spécifique. Ces relations semblent médiatiser la relation entre le climat de l'école et l'accomplissement professionnel des participants, d'une part, et l'épuisement émotionnel, d'autre part. Ce sont des résultats confirmés par plusieurs recherches, comme celles menées par Caprara *et al.*, (2003), Grayson et Alvarez (2008), etc. Pour ce qui est de notre échantillon, les participants qui établissent des relations positives avec leurs élèves et font confiance aux compétences professionnelles des autres membres de l'école rapportent des niveaux élevés de satisfaction. À leur tour, Skaalvik et Skaalvik (2011) ajoutent que, pour nombre d'enseignants, l'engagement et la satisfaction au travail seraient conditionnés par l'harmonisation des compétences, des qualités essentielles et des objectifs professionnels de l'enseignant et de l'école. Au contraire, les relations sociales insatisfaisantes des enseignants avec des adultes de l'école seraient une de leurs sources de stress (Troman, 2000).

En analysant les relations que les enseignantes et enseignants interviewés établissent entre les pratiques professionnelles et leur bien-être pédagogique, on peut identifier des ressemblances et des différences qui tiennent du type de l'école : publique ou privée. D'abord, la perception de l'environnement professionnel semble être plus influencée par la qualité des interactions avec les élèves et les adultes que par le statut de l'école, publique ou privée. Plus précisément, les participants des écoles publiques et privées ont signalé des pratiques qui reposent sur des stratégies semblables quant aux relations avec leurs élèves et leurs collègues, et des ressources semblables du bien-être pédagogique. Les différences apparaîtraient aux niveaux du stress et de l'impact des émotions. Ainsi, des cinq enseignantes et enseignants qui ont travaillé à un moment donné dans le milieu privé, quatre ont des réflexions qui mettent l'accent sur la pression des parents et des directions sur la réussite des élèves, ce qui, selon leurs réflexions, génère des niveaux élevés de stress et des émotions difficiles. C'est dans ce sens qu'on peut expliquer les problèmes d'épuisement professionnel d'une enseignante d'une école privée survenus après un incident avec une élève soutenue par ses parents, qui approuvaient son comportement. Il s'agit d'une enseignante très engagée dans la réussite scolaire de ses élèves, qui a des difficultés à s'expliquer pourquoi elle est devenue victime du comportement agressif d'une élève et qui a des difficultés à gérer les émotions qui en découlent. Dans le même sens, en réfléchissant aux conséquences de son incident avec un groupe d'élèves, le cas 13, un enseignant qui travaille également dans un milieu privé, témoigne de son souci pour les appels de parents mécontents de l'échec de leurs enfants.

5.2.2. Les compétences professionnelles et le bien-être pédagogique

La gestion de classe à partir des règles de fonctionnement représente à la fois la stratégie privilégiée des participants et la compétence la plus liée à leur bien-être. Cela pourrait être perçu comme une contradiction avec les résultats des travaux de Woolfolk, Rosoff et Hoy (1990), qui ont attribué aux enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité la gestion des comportements à l'aide des règles strictes, des récompenses extrinsèques et des sanctions. Pour expliquer la non-concordance entre les conclusions de ces chercheurs et les nôtres, nous apportons deux arguments. Premièrement, pour amener les élèves à respecter les règles de fonctionnement de la classe, les enseignantes et enseignants interviewés présentent le rôle et la pertinence de chacun, et certains participants les élaborent d'une façon démocratique, en consultant leurs élèves. Deuxièmement, le système de gestion de classe de nos participants ne se limite pas à cette stratégie.

Cette manière de gérer la classe est cohérente avec les résultats de la recherche qualitative menée par Shook (2012) auprès de 19 étudiants en sciences de l'éducation qui montre l'efficacité de la mise en pratique d'une panoplie de stratégies, dans le but de gérer des comportements inappropriés et de favoriser le rendement scolaire des élèves. Pour leur part, Baumert, Blum et Neubran (2002) soutiennent qu'une gestion de classe efficace suppose des règles et des procédures clairement définies, des tâches significatives, la prévention des troubles de fonctionnement, des réponses efficaces aux événements critiques et le respect des routines d'ordre social dans la salle de classe. Mais, pour qu'ils soient capables de favoriser toutes ces conditions, il faut que les enseignants fassent confiance à leurs compétences de gestion de classe, qu'ils s'engagent dans des comportements interpersonnels spécifiques et qu'ils s'évaluent capables d'atteindre les objectifs proposés (Van Uden, Ritzen et Pieters, 2013). Ainsi, en s'appuyant sur les résultats d'une recherche quantitative menée auprès de 195 enseignants, les chercheurs concluent sur les relations entre le sentiment d'autoefficacité professionnelle, la qualité des relations interpersonnelles avec les élèves, les compétences didactiques et pédagogiques chez les enseignants et l'engagement émotionnel et comportemental des élèves.

Réfléchir avec les élèves sur les facteurs qui favorisent leurs comportements inappropriés, aux conséquences de ce genre de comportements et aux changements à faire renforce le bien-être pédagogique chez plusieurs participants et leurs capacités à saisir les changements intervenus à la suite des réflexions. Cela concorde avec les travaux de Clément et Stephan (2006), qui montrent que ce sont plutôt les difficultés à percevoir les changements de comportements que le manque de ces changements qui pourraient générer le faible sentiment d'efficacité personnelle. D'après eux, certains enseignants échouent à percevoir certains changements de comportement chez leurs élèves, ce qui les « amène à arrêter l'introduction de méthodes nouvelles ou tout simplement différentes de gestion de classe » (p. 454).

Afin de valoriser les expériences acquises, les participants confrontent des réflexions relatives à l'expérience à gérer avec des indicateurs d'efficacité qu'ils prélèvent des actions passées (Safourcade et Alava, 2009, traduction libre). Cela concorde avec les affirmations de Lunenberg et Korthagen (2009), qui soutiennent que les expériences professionnelles des enseignants englobent à la fois le savoir-faire (la gestion d'expériences professionnelles), de bonnes et de mauvaises façons de faire les choses (tirées des expériences antérieures), des croyances sur les pratiques et le sens de l'identité professionnelle (des qualités essentielles des enseignants). En outre, selon les résultats des recherches menées par Ertesvåg (2014)

et Munthe (2003), il est raisonnable de supposer que les relations de collaboration avec les collègues, par le soutien social qu'elles apportent, pourraient représenter autant une solution pour la gestion efficace de la classe et qu'une façon d'échapper au stress et à l'épuisement professionnel.

5.2.3. L'identité professionnelle des enseignants et le bien-être pédagogique

Selon l'avis de James-Wilson (2001), l'identité professionnelle oriente les relations pédagogiques des enseignants avec les élèves et favorise des changements appropriés et efficaces des pratiques. À la suite d'une recherche quantitative auprès de 1214 enseignants qui travaillaient dans des écoles secondaires hollandaises, Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink et Hofman (2011) concluent que l'autoefficacité professionnelle et les niveaux de motivation, d'engagement et de satisfaction au travail sont des indicateurs des profils d'identité professionnelle des enseignants. Les chercheurs ont identifié trois profils d'identité : aux extrêmes, on retrouve le profil insatisfait et démotivé et celui de l'identité motivée et engagée affectivement. La majorité de nos participants font partie du deuxième groupe : ils font confiance à leurs compétences d'interventions pédagogiques auprès des élèves, sont motivés et engagés dans leurs pratiques professionnelles et y trouvent de la satisfaction.

Dans ce sens, nous retenons de notre analyse des données que le souci pour le bien-être des élèves, considéré comme une forme de manifestation de l'identité professionnelle, interagirait avec chaque dimension du bien-être, tandis que le respect de l'identité professionnelle par les collègues interférerait avec le sentiment d'autoefficacité. Nos résultats concordent avec ceux qui proviennent de la recherche menée par Beijaard, Verloop et Vermunt (2000), qui mettent en relief le rôle des perceptions que les enseignantes se font de leur identité professionnelle sur leurs habiletés à affronter de nouveaux défis et à mettre en œuvre des innovations dans leurs pratiques.

L'intérêt pour les facteurs qui pourraient influencer la réussite scolaire, le bien-être des élèves et la satisfaction de se trouver dans la salle de classe portent vers la conclusion que les émotions positives caractérisent bon nombre d'interactions de nos participants avec les élèves. Cela pourrait expliquer pourquoi un incident négatif ne diminue pas l'intérêt des participants pour le bien-être des élèves. Edling et Frelin (2013) sont d'avis que les enseignants devraient aborder le bien-être des élèves comme une responsabilité. Cela

impliquerait non seulement les attitudes et les comportements des enseignants, mais également la vigilance permanente sur ce qui se passe pendant les cours et la contribution de tous les acteurs au bien-être de chacun.

La manière de se rapporter aux incidents critiques auprès des élèves façonne leur impact sur le bien-être pédagogique des enseignants (Spilt et Koomen, 2009). Cela expliquerait pourquoi la majorité des participants à la recherche se perçoivent, à l'occasion de l'entretien, comme davantage capables de gérer un nouvel incident critique avec leurs élèves : la maîtrise des incidents rend plus positive leur identité professionnelle, améliore leur compréhension des comportements des élèves et renforce leurs sentiments d'efficacité et de satisfaction au travail.

Être sollicité par des collègues pour leur faire part de ses réflexions et constater que ces réflexions sont prises en considération dans la mise en œuvre de stratégies pédagogiques représentent, pour nos participants, des signaux de respect de leur identité professionnelle. Comme nous l'avons déjà mentionné, même si la plupart des participants perçoivent, plus ou moins fréquemment, de tels signaux de la part de leurs collègues et de la direction de l'école, seulement la moitié d'entre eux font appel à des collègues pour réfléchir ensemble à des stratégies de gestion des incidents critiques. Ce résultat pourrait s'expliquer à partir des conclusions de la recherche menée par Levine et Marcus (2010). D'après ces chercheurs, la participation des enseignants aux activités de collaboration serait influencée par l'atmosphère qui règne pendant les réflexions de groupe, par les thèmes des réflexions et par l'évaluation personnelle de l'impact des réflexions sur leur pratique professionnelle. Ces conclusions viennent s'ajouter à celles de Meirink, Meijer et Verloop (2007), qui ont montré que les changements survenus à la suite de la participation aux collaborations avec les collègues se situent plutôt au niveau cognitif que comportemental : ils deviennent plus confiants en leurs capacités à mettre en œuvre de nouvelles stratégies d'intervention.

5.2.4. À propos des relations entre les trois dimensions du bien-être

À la fin de cette section, nous nous penchons sur les relations entre les trois dimensions du bien-être pédagogique retenues pour la recherche, soit le sentiment d'autoefficacité, l'engagement et la satisfaction au travail. En portant notre attention aux relations entre ces trois dimensions du bien-être pédagogique, telles qu'elles ressortent des réflexions des participants, nous en arrivons à notre premier objectif spécifique. La dimension du bien-être pédagogique la plus évoquée dans les réflexions des participants sur leurs pratiques est

l'autoefficacité, ce qui s'inscrit dans l'approche théorique de la recherche. En prenant en compte ce constat et l'approche sociocognitiviste de la recherche, nous explorons les relations entre les trois dimensions du bien-être pédagogique à partir de la façon dont ils anticipent leur propre efficacité professionnelle et celle de l'équipe-école. L'interdépendance entre le sentiment d'autoefficacité et les deux autres dimensions du bien-être pédagogique ressort des réflexions de la majorité d'enseignantes et enseignants participants (huit), et cela peu importe la situation dans la pratique : les niveaux élevés d'autoefficacité interagissent positivement avec l'engagement au travail chez six participants et avec la satisfaction liée aux interactions pédagogiques avec les élèves chez quatre cas. Les réflexions de trois participants qui perçoivent leurs compétences professionnelles comme limitées mettent en relief des niveaux modérés ou faibles de satisfaction au travail et d'engagement dans la gestion des expériences professionnelles difficiles.

Nos résultats sont soutenus par la théorie de Bandura (2003, p.12), qui affirme que la confiance que porte l'individu en ses capacités produit des effets positifs sur les processus cognitifs et comportementaux. À leur tour, les recherches menées par Geijsel, Slegers, Stoel et Krüger (2009) et Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) mettent en évidence l'impact positif des croyances d'efficacité sur l'engagement professionnel des enseignants et, implicitement, sur la qualité de l'activité professionnelle. Pour sa part, Putman (2012) ajoute que l'évolution du sentiment d'autoefficacité touche surtout les stratégies orientées vers l'engagement scolaire des élèves et la compétence de gestion de classe. Gibbs et Miller (2014), à la suite d'une recherche sur le rôle de l'efficacité professionnelle dans le bien-être et la résilience des enseignants, concluent qu'une meilleure compréhension des facteurs qui favorisent le sentiment d'autoefficacité aurait des conséquences positives sur les niveaux de résilience et de bien-être pédagogique, et que l'évaluation positive de l'efficacité influencerait la manière de gérer les comportements des élèves.

Pour ce qui est des croyances d'efficacité collective, elles sont moins résistantes aux expériences difficiles, ce qui suppose des influences limitées sur les autres dimensions du bien-être et, implicitement, sur le bien-être pédagogique des enseignants. Ce n'est pas, par exemple, le cas de l'enseignante 5 qui, peu importe la nature de l'expérience vécue, en gardant ses croyances d'efficacité individuelle et collective, s'engage dans des pratiques réfléchies qui lui procurent des niveaux élevés de satisfaction.

En résumé, en réponse à notre objectif de recherche, nous pensons que nos résultats indiquent que les enseignants du secondaire perçoivent les trois dimensions du bien-être

pédagogique retenues pour l'analyse, soit le sentiment d'autoefficacité, l'engagement professionnel, dans une relation d'interdépendance.

5.3. Des relations entre les niveaux de réflexion et le bien-être pédagogique

Dans cette section, nous revenons sur l'ensemble des données, à la lumière des trois derniers objectifs spécifiques de la recherche, qui vise l'exploration des relations entre les pratiques réfléchies et chacune des dimensions du bien-être pédagogique retenues pour l'étude. Afin d'explorer et d'expliquer les relations que nos participants établissent entre leurs pratiques réfléchies et chacune des trois dimensions du bien-être pédagogique, nous nous appuyons à la fois sur les modèles des niveaux de changement *de Korthagen et Vasalos (2005) et du bien-être pédagogique de Soini et al., (2010)* et sur la théorie sociocognitive de Bandura (1997).

5.3.1. La synthèse des relations entre les pratiques réfléchies et le sentiment d'autoefficacité

Le but de cette synthèse est de répondre au deuxième objectif de recherche qui porte sur la relation entre les pratiques professionnelles réfléchies des enseignants du secondaire et le sentiment d'autoefficacité. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les résultats de notre recherche et sur les conclusions de la littérature spécialisée sur le sujet.

Si le sentiment d'autoefficacité ressort des discours de chaque enseignante et enseignant interviewé, à presque chacun des six niveaux de réflexion sur les pratiques quotidiennes, il est moins fréquent dans les propos relatifs aux incidents critiques. Il semble que les situations conflictuelles, issues des comportements inappropriés des élèves ou du manque d'engagement dans la tâche, amènent la majorité des participants (neuf) à remettre en question leur sentiment d'autoefficacité et à réévaluer à la baisse la qualité de leur milieu de travail. Pourtant, à la suite de la gestion de l'incident, cinq de ces participants reconnaissent qu'il y a une évolution positive de leur sentiment d'autoefficacité ; ils se déclarent plus compétents pour prévenir et gérer des situations semblables. Ils associent cet apport de confiance à la réussite des stratégies mises en œuvre et aux changements identifiés chez les élèves, et cela, même quand ils sont modestes. Ce sont des constats qui concordent avec ceux de Safourcade et Alava (2009), qui affirment que l'impact des croyances d'efficacité sur les comportements des enseignants se situe à plusieurs niveaux : « En amont, il existe un

effet sur l'intention du comportement durant son déroulement avec un effet sur l'autorégulation de ce dernier. En aval, il y a un effet sur la décision de maintien ou de changement du comportement » (p.115).

Il semblerait que nos participants seraient plus confiants dans l'efficacité de leurs interventions individuelles que collectives, et que les deux formes ne soient pas « réciproquement conditionnées » : la majorité des participants se caractérisent eux-mêmes par des niveaux élevés d'autoefficacité, et une minorité (quatre cas) par des croyances positives relatives à l'efficacité collective, et deux par les deux formes d'efficacité. Ce constat concorde partiellement avec les résultats de la recherche de Skaalvik et Skaalvik (2010), qui ont mis en évidence leur caractère de construits différents, mais corrélés.

Enfin, autant nos résultats sur la gestion des incidents en lien avec les relations pédagogiques avec les élèves que ceux de la recherche menée par Fernet, Guay, Senecal et Austin (2012) font ressortir des liens entre les croyances modestes d'autoefficacité et l'épuisement professionnel. En menant une recherche quantitative auprès de 806 enseignants québécois d'écoles primaires et secondaires, ces chercheurs ont mis en évidence comment des exigences liées à l'exercice de la profession, par exemple, à la gestion des comportements perturbateurs des élèves, peuvent menacer l'autodétermination et influencer la perception d'efficacité des interventions auprès des élèves, la confiance en leurs forces, et mener à la perte des idéaux professionnels chez les enseignants. Selon les chercheurs, les enseignants en épuisement professionnel doutent de leurs capacités et manquent de motivation pour apporter des changements à leur milieu de travail. D'ailleurs, Zwart, Korthagen et Attema-Noordewier (2015) associent l'évolution positive du sentiment d'autoefficacité aux ressources des individus et du milieu ainsi qu'à des réflexions à plusieurs niveaux. Ainsi, selon l'avis des chercheurs, la prise de conscience des qualités essentielles et les réflexions sur les pratiques, menées de façon individuelle ou en présence des collègues plus expérimentés auraient des effets positifs sur les sentiments d'efficacité, d'autonomie et d'appartenance chez les enseignants et les étudiants en éducation.

Les liens qui ressortent de notre analyse des données entre le sentiment d'autoefficacité des enseignants et leurs réflexions sur la motivation, le bien-être, l'engagement et les comportements sociaux des élèves, sont appuyés par les conclusions des recherches de Woolfolk Hoy et Burke-Spero (2005) et de Ross et Bruce (2007). Ceux-ci affirment que les liens entre les compétences professionnelles des enseignants et la motivation des élèves passent par les croyances d'efficacité, par l'efficacité des stratégies et l'engagement au

travail. Ces résultats renforcent ceux provenant de la recherche réalisée par Caprara, Barbaranelli, Steca et Malone (2006), qui montrent que la perception d'auto-efficacité serait liée positivement à l'innovation, à la gestion de classe et aux activités diversifiées d'apprentissage, d'une part, et à la motivation, à l'estime de soi, à la réussite scolaire et aux attitudes des élèves envers l'école, d'autre part.

Ce sont les enseignants ayant plus de dix années d'ancienneté qui évaluent positivement, le plus fréquemment, leur sentiment d'auto-efficacité ; quant aux réflexions des enseignants ayant moins d'expérience professionnelle, elles témoignent de l'évolution positive du sentiment, surtout après la gestion de l'incident critique. Ce sont des réflexions qui rejoignent les conclusions de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007). Ces chercheurs sont d'avis que les enseignants expérimentés sont susceptibles de compter davantage sur leurs souvenirs et sur leurs réflexions sur les expériences semblables (p. 953, traduction libre), tandis que les débutants se fient surtout aux facteurs contextuels, comme leurs ressources personnelles et l'appui interpersonnel. On pourrait attribuer ces différences à ce que Van Manen (1995) appelle « le passage de la rationalité technique vers l'orientation pratique » et peut-être vers la réflexivité critique.

Pour ce qui est du sentiment d'efficacité collective, il ressort de la confiance dans la collaboration orientée vers l'identification des meilleures stratégies de gestion des comportements des élèves, y compris des incidents critiques, et vers la réussite scolaire. Encore plus, nos résultats témoignent de l'impact positif du sentiment d'efficacité collective sur la perception des compétences personnelles. Leurs réflexions convergent vers les résultats des recherches menées par Tschannen-Moran et Barr (2004) et Caprara *et al.*, (2006), qui concluent que l'efficacité collective renforce les croyances des enseignants quant à l'efficacité professionnelle individuelle. De plus, une étude menée auprès de 367 enseignants a permis à Lim et Eo (2014) d'en venir à la conclusion que l'efficacité collective, comme l'efficacité individuelle, jouerait un rôle de médiateur entre le milieu de travail, d'une part, et les émotions et les comportements des enseignants, d'autre part.

Pour répondre au deuxième objectif de recherche, nous croyons que des relations semblent se développer entre les pratiques réfléchies des enseignants du secondaire et leurs croyances d'efficacité professionnelle. Les réflexions sur les stratégies qui favorisent le bien-être et l'apprentissage chez les élèves et la gestion de classe, et sur l'identité professionnelle ressortent comme les réflexions les plus reliées au sentiment d'auto-efficacité.

5.3.2. La synthèse des relations entre les pratiques réfléchies et l'engagement au travail

Cette synthèse répond au troisième objectif de recherche qui porte sur la relation entre les pratiques professionnelles réfléchies des enseignants du secondaire et leur engagement au travail, la deuxième dimension du bien-être pédagogique, selon le critère de la fréquence d'apparition dans les discours des participants.

Environ 100 réflexions des participants décrivent des situations d'engagement au travail, dont la plupart (76 % des apparitions) font référence aux niveaux élevés d'engagement dans les relations pédagogiques avec les élèves. Toutefois, il faut comprendre que la nature des expériences, ordinaires ou inattendues et difficiles, n'influence pas de manière significative le niveau d'engagement des enseignantes et enseignants interviewés. Il se manifeste par la recherche et la mise en œuvre des stratégies, afin de bien gérer les relations avec les élèves et les collègues et de favoriser l'apprentissage scolaire. C'est une façon d'agir qui trouve son équivalent dans la façon dont Dewey (1933) caractérise la pensée réflexive, une pensée orientée vers la compréhension et des changements effectifs, et dans la recherche de Tsui (2009), qui montre que le développement de l'expertise est conditionné par l'engagement au travail, soutenu par la réflexion et la délibération consciente.

Au sujet du rôle de l'engagement dans le travail enseignant, Grenville-Cleave et Boniwell (2012) suggèrent que les enseignants désengagés et démotivés sont coûteux pour la société, non seulement en termes de congés de maladies, mais aussi à cause du modèle qu'ils offrent aux élèves. Les chercheurs ajoutent que le fait de s'engager dans le développement des relations solides et de soutien réciproque avec les autres, y compris les collègues, aurait un impact positif sur l'ensemble du bien-être des enseignants.

Parmi les facteurs qui stimulent et entretiennent l'engagement professionnel des enseignants figurent le sentiment d'autoefficacité, le désir de s'améliorer, la passion pour la profession et la participation aux activités de réflexion (Lohman, 2006). La majorité de nos participants s'engagent dans la recherche de stratégies qui favorisent la réussite scolaire de leurs élèves et les comportements de respect envers leurs pairs et l'enseignant. Quant à l'engagement dans des relations de travail avec les collègues, chez la majorité des participants, il se manifeste dans le contexte des expériences ordinaires avec les élèves. Ces résultats sont confirmés par deux études réalisées par Runhaar, Sanders et Konermann (2013), une étude qualitative auprès de 23 enseignants des écoles secondaires et une deuxième, quantitative, menée auprès de 342 enseignants du même niveau. À la suite des deux études, les

chercheurs concluent que l'engagement au travail des enseignants est particulièrement conditionné par la qualité des interactions avec les élèves.

Pour ce qui est de la gestion des expériences difficiles, perçues par la plupart des participants comme des expériences hors du commun, elles montreraient des relations entre le sentiment d'autoefficacité et le niveau d'engagement : les participants qui évaluent l'efficacité de leur intervention comme limitée ou même absente se caractérisent par des niveaux modérés d'engagement dans la gestion des incidents. Aussi, soit ils abandonnent assez vite, soit ils interviennent trop tard ou ils se limitent à une seule stratégie d'intervention. C'est, par exemple, le cas de l'enseignant 2, dont l'intervention limitée à une seule stratégie d'intervention pédagogique, soit une analyse face-à-face avec les élèves, à quoi s'est ajouté le manque de collaboration avec ses collègues, s'est soldée par l'échec d'un groupe d'élèves élèves dans un projet. À la fin de l'entretien, en réfléchissant aux conséquences de l'incident sur ses pratiques professionnelles et son bien-être pédagogique, l'enseignant nous fait part de ses sentiments d'insatisfaction et de ses doutes relatifs à l'efficacité de ses stratégies d'intervention.

En résumé, à la lumière de nos résultats, nous voyons l'engagement professionnel des enseignants du secondaire comme la dimension du bien-être pédagogique la plus stable et cela, peu importe la nature de la situation de la pratique : qu'il s'agisse d'expériences ordinaires ou difficiles, leur niveau d'engagement professionnel resterait une constante.

5.3.3. La synthèse des relations entre les pratiques réfléchies et la satisfaction au travail

Chez les enseignantes et les enseignants interviewés, le sentiment de satisfaction au travail, associé à l'exercice du métier, tire son origine notamment des interactions avec les élèves et des relations de travail avec les collègues. Dans cette section, nous soulignons des constats qui répondent à notre quatrième objectif de recherche, les relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et la satisfaction au travail des enseignants du secondaire.

L'analyse des réflexions des participants montre que l'exercice de la profession constitue une source de satisfaction pour la plupart des participants : 64,2 % des codes utilisés pour décrire la satisfaction au travail, générale et spécifique, font référence à des niveaux élevés, 12,2 % décrivent des raisons d'insatisfaction professionnelle et 9,75% témoignent de l'amélioration du sentiment de satisfaction professionnelle à la suite des changements positifs chez les élèves. En ce qui concerne les niveaux de satisfaction provenant des interactions avec les

élèves, ils sont assez hétérogènes : 40 % des codes relatifs à la satisfaction au travail font référence à la satisfaction liée aux interactions avec les élèves et 11% décrivent des raisons d'insatisfaction associées aux incidents. Toutefois, en associant les changements de comportements chez les élèves à la manière de gérer l'incident, la moitié des participants se déclarent satisfaits de leurs stratégies d'intervention.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la satisfaction liée aux collaborations avec les collègues est moins évidente dans les réflexions sur les incidents difficiles, plus précisément, elle est mentionnée dans les réflexions de deux participants. Il s'agit de deux enseignantes qui entreprennent elles-mêmes des réflexions afin de gérer des incidents. À l'occasion de l'entretien, elles se déclarent satisfaites de l'efficacité et de la qualité des réflexions du groupe, même si celles-ci ne mènent pas toujours aux stratégies à mettre en œuvre. C'est le genre de réflexions qui concordent avec les résultats d'une recherche quantitative menée par Van Maele et Van Houtte (2012) auprès de 2091 enseignants des 80 écoles secondaires. En étudiant les liens qui existent entre les sentiments de confiance (par rapport aux relations avec les élèves, les collègues, les parents et la direction aux écoles) et de satisfaction au travail chez les enseignants, les chercheurs concluent que les enseignants qui évaluent leurs collègues comme compétents, honnêtes, ouverts aux échanges de réflexions, etc.) seraient plus satisfaits de leurs pratiques professionnelles.

Au contraire, laisser les événements se dérouler sans intervenir tout de suite et ignorer les collègues au cours de la gestion d'un incident avec ses élèves, comme dans le cas des enseignants 2 et 13, entraînerait des niveaux élevés d'insatisfaction professionnelle. Ce n'est pas cette attitude que l'enseignante 5 adopte pour gérer son incident avec une élève : sans craindre ses compétences de gestion, elle fait appel à ses collègues pour obtenir leur appui par des interventions concertées afin de maximiser leur efficacité ; elle conserve toujours le sentiment de satisfaction au travail.

D'après l'ensemble de nos résultats et ceux de la recherche de Caprara *et al.*, (2006), les enseignants ayant des niveaux élevés de croyances en l'autoefficacité sont plus susceptibles de promouvoir des collaborations qui nourrissent et soutiennent leur satisfaction au travail. Quant à eux, Janke, Nitsche et Dickhäuser (2015), à la suite d'une recherche quantitative réalisée auprès de 334 enseignants majoritairement de l'ordre secondaire, ont mis en évidence le rôle de la satisfaction des besoins professionnels (autonomie, compétence, appartenance à la communauté scolaire) dans la disponibilité des enseignants à investir du temps et de l'énergie au cours des activités de développement professionnel. D'après ces

chercheurs, la satisfaction de ces besoins aurait un impact positif sur l'engagement des enseignants et sur leur motivation à réfléchir sur les pratiques professionnelles.

Pour répondre au quatrième objectif de recherche, nous observons que des relations semblent se développer entre les pratiques réfléchies des enseignants du secondaire et leur satisfaction au travail. Les niveaux supérieurs de satisfaction seraient reliés à la perception positive du milieu, portant surtout sur la qualité des interactions dans la classe et des relations de travail avec les collègues.

5.3.4. La résilience et le bien-être pédagogique

Le fait de devoir gérer des incidents professionnels difficiles incite la majorité des enseignants participants à identifier leurs qualités essentielles et leurs compétences, et à trouver les stratégies appropriées afin d'y faire face, en d'autres termes, à faire preuve de résilience. Définie comme un processus multidimensionnel, dynamique et socialement déterminé (Gu et Day, 2007), la résilience professionnelle des enseignants reflète les réactions et les comportements développés devant une expérience professionnelle difficile et se caractérise par l'habileté à faire face à ce genre d'expériences (Klusmann *et al.*, 2008). Dans le cas de nos participants, elle implique des réflexions sur des stratégies d'adaptation positive, à la fois cognitive, émotionnelle et comportementale, par exemple, garder le calme et la confiance en leurs compétences à gérer des incidents, aborder les événements d'une manière positive, chercher du soutien et s'engager dans des réflexions collectives. Ce sont des stratégies qui mettent en œuvre des tentatives d'adaptation à des situations difficiles et d'évolution professionnelle (Théorêt et Leroux, 2014). Pour leur part, Day et Kington (2008) ont montré que:

Teachers need to be resilient to sustain their sense of effectiveness in what is an emotionally as well as an intellectually demanding endeavour; that their capacity for resilience relates to their sense of positive or negative identity; and that the extent to which they are able to manage this relates to their sense of effectiveness (p. 22).

Comme le montre l'ensemble des réflexions des participants et les conclusions de plusieurs recherches (Gibbs et Miller, 2014, Malloy et Allen, 2007, Théorêt, 2005), l'adaptation positive a pour but l'amélioration de la qualité des relations interpersonnelles, comme les relations avec les élèves et les collègues, et la mobilisation des compétences professionnelles. En outre, agir de façon compétente, contrôler leurs réactions émotionnelles et percevoir que leur identité est reconnue par leurs collègues permettraient aux enseignants de faire face aux expériences professionnelles difficiles, d'équilibrer les facteurs de stress et leur bien-être et

d'améliorer leurs croyances relatives à l'autoefficacité professionnelle (Grenville-Cleave et Boniwell, 2012 ; Hancock et Scherff, 2010 ; Turner, Zanker et Braine, 2012).

Il semble que les enseignants qui se perçoivent comme efficaces seraient davantage disposés à persister dans une activité et à développer des stratégies de « coping » (Woolfolk Hoy et Burke-Spero (2005, p. 345 ; traduction libre) ; ceux qui se perçoivent comme résilients au travail croient en leur compétence à gérer des expériences hors du commun et s'engagent dans leur gestion de classe (Turner *et al.*, 2012 ; Théorêt et Leroux, 2014 ; Théorêt, 2005). Pour leur part, Pretsch, Flunger et Schmitt (2012), à la suite d'une recherche réalisée auprès de 70 enseignants, concluent que la résilience peut être une source de bien-être, celui-ci étant évalué par rapport aux niveaux élevés de satisfaction au travail et aux niveaux faibles d'épuisement, à la perception générale de bonne santé et de bonne santé psychique en particulier.

Nous en concluons que le bien-être pédagogique des enseignantes et enseignants interviewés pourrait être caractérisé par la présence des réflexions relatives au sentiment d'autoefficacité et de satisfaction au travail et par l'engagement professionnel. De plus, il serait influencé positivement par les capacités d'adaptation autant aux expériences professionnelles quotidiennes qu'à des expériences plus éprouvantes. En prenant en compte la fréquence des codes, surtout de ceux qui décrivent des niveaux élevés d'autoefficacité, les liens avec les deux autres dimensions choisies pour l'analyse et la littérature spécialisée, nous voyons le sentiment d'autoefficacité comme la dimension qui a le plus d'impact sur le bien-être pédagogique des enseignants du secondaire et, implicitement, sur leurs pratiques professionnelles réfléchies, autant directes, par des stratégies mises en œuvre, qu'indirectes, par les liens entre le sentiment d'autoefficacité et ceux d'engagement et de satisfaction au travail.

5.4. Les limites de l'étude

Cette recherche comporte certaines limites qui relativisent les résultats obtenus. Plus précisément, nous avons identifié des limites d'ordre général et des limites liées aux instruments de mesures des niveaux de réflexions.

Premièrement, le fait que notre échantillon soit non-probabiliste et composé de seulement 13 enseignantes et enseignants limite la généralisation des conclusions ; nos résultats ont donc un caractère hypothétique. Deuxièmement, il faut prendre en compte le fait que, comme dans le cas de la plupart des recherches qui reposent sur l'utilisation d'instruments auto-rapportés,

la qualité de nos résultats est influencée par l'honnêteté, et ne reflète que la perception des participants (Leroux, 2010).

Un autre aspect qui ne peut être ignoré est la proportion dominante des femmes dans notre échantillon : même si nos données n'ont pas mis en relief des différences qui pourraient être attribuées au sexe du participant, étant donné le nombre réduit des enseignants participants, nous ne pouvons affirmer avec certitude que de telles différences n'existent pas. Par ailleurs, hormis le genre féminin prédominant, on constate la richesse relative de l'échantillon, par les variations des profils, tous des enseignants du même ordre scolaire ayant complété leur insertion.

Explorées à partir des tris « Q-sorts » et des argumentations sur ces tris par les enseignantes et enseignants participants, les réflexions sur les pratiques quotidiennes se trouvent à l'origine d'une partie des résultats de notre recherche. Au-delà des avantages et des limites de l'utilisation de la technique Q-sort déjà mentionnées (p. 71), on doit en ajouter quelques-unes qui se rapportent plus particulièrement à notre recherche.

En premier lieu, le rangement des énoncés peut s'avérer une tâche difficile par ses exigences et générer une certaine frustration chez les participants. Lire plus d'une fois chaque énoncé et l'interpréter à partir de sa signification propre et de la signification qu'il prend par rapport à l'ensemble des énoncés exige du temps et de l'approfondissement de la part de chaque participant, ce qui en soi constitue un défi majeur qui peut influencer la qualité des résultats (Boudreault et Kalubi, 2007 ; Gauzente, 2013 ; Sampaio et Sampaio, 2012). Prenant en considération ces constats, nous avons opté pour un nombre réduit d'énoncés, soit 14, ce qui, à notre avis, a influencé positivement la disponibilité des enseignantes et enseignants participants à s'engager dans des réflexions approfondies sur certains aspects de leur pratique. En même temps, le fait de travailler avec un petit nombre d'énoncés accentue la subjectivité du chercheur quant à la sélection des thèmes de l'entretien : ses énoncés montrent d'une façon plus directe ses intérêts de recherche et offrent moins de place aux réflexions des enseignants sur d'autres thèmes liés aux pratiques professionnelles. De ce point de vue, on peut parler d'une certaine limitation des réflexions des participants quant à leurs pratiques et, par conséquent, de l'accès aux réflexions des enseignants, ce qui vient circonscrire l'étendue de nos résultats de recherche.

À son tour, la technique des incidents critiques présente également certaines limites, au-delà de ses avantages. Une de ses limites vient du fait que son contenu « ne repose pas sur des

faits observables mais sur l'expression et la représentation d'un vécu » (Felio et Carayol, 2013, p. 232).

5.5. Les apports et les retombées de l'étude

Les résultats que nous venons de mettre en évidence suggèrent des apports et des retombées théoriques, méthodologiques et pédagogiques à notre étude.

Du point de vue théorique, notre recherche a fourni des indices empiriques qu'il y aurait des relations entre la réflexion des enseignants sur les pratiques professionnelles et leur bien-être pédagogique.

Ainsi, l'utilisation du modèle des niveaux de changement de Korthagen et Vasalos (2005) a montré qu'il peut être appliqué aux pratiques des enseignantes et enseignants du secondaire, et cela peu importe leurs expériences professionnelles antérieures, en termes d'années et de la nature de leur classe (ordinaire ou en adaptation scolaire) ou de leur école (publique ou privée). L'adaptation à l'environnement professionnel, les stratégies qui favorisent l'apprentissage scolaire et la gestion de la classe, les croyances liées à leur rôle dans la réussite scolaire des adolescents, la façon de percevoir l'identité et la mission professionnelle représentent autant de contenus que de niveaux de réflexion sur leur pratique professionnelle chez les enseignantes et enseignants de l'échantillon.

Pour ce qui est de la théorie sociocognitive de Bandura, notre étude a mis en évidence de façon crédible comment les croyances d'efficacité professionnelle poussent les enseignants à faire des réflexions et à réguler leurs interactions avec leurs élèves et leurs collaborations avec leurs collègues. Les niveaux élevés d'autoefficacité suscitent des réflexions à plusieurs niveaux et l'engagement dans des interactions avec les élèves ; c'est par l'intermédiaire des comportements professionnels réfléchis que les enseignants régulent et renforcent la confiance dans leurs compétences et dans leurs qualités essentielles, et connaissent la satisfaction au travail.

Plus encore, les réflexions des participants ont fait ressortir les dimensions cognitives, affectives et sociales des pratiques enseignantes. Au cours de leurs pratiques, les enseignants sont sensés maîtriser des comportements et des compétences professionnelles, se rendre compte de leurs valeurs personnelles et du vécu de leurs élèves, et gérer des relations ordinaires et hors du commun. En outre, ils devraient collaborer avec leurs collègues afin de réfléchir ensemble sur des stratégies pédagogiques.

Malgré le fait que les relations de travail avec leurs collègues sont moins représentées chez nos participants, surtout pour la gestion des incidents, selon nos analyses quantitatives, il semble qu'il y ait des liens entre les deux aspects des pratiques professionnelles des enseignants du secondaire. Analysé dans cette perspective, le bien-être pédagogique des enseignants, comme la pratique enseignante, serait en relation avec les qualités essentielles, les comportements et les compétences professionnelles des enseignants ainsi qu'avec les relations pédagogiques et sociales spécifiques à la profession enseignante.

Pour ce qui est des liens entre les émotions difficiles, d'un côté, et la satisfaction au travail et les pratiques enseignantes, d'un autre côté, tels qu'ils ressortent des réflexions de nos participants, ils sont également présents dans les recherches de Hargreaves (2000), Kinman, Wray et Strange (2011) et Sutton (2005). Voici ce que Kinman *et al.*, (2011) concluent sur les liens entre la satisfaction au travail et l'épuisement des enseignants, et leurs conséquences sur les relations pédagogiques avec les élèves :

Teachers who reported more emotional labour were not only more emotionally exhausted and less satisfied with their work, they were also more likely to depersonalize their pupils. It is possible that teachers develop less sympathetic and more cynical attitudes towards their pupils over time as a self-protective strategy (p.850).

Sur le plan méthodologique, nous pensons avoir réussi à mettre en relief, par l'entremise de la technique Q-sort, la subjectivité et la diversité des attitudes des enseignants à l'égard de leurs réflexions sur les pratiques, évaluées les unes par rapport aux autres. Étant placés dans la position de comparer les énoncés préparés à leur intention, les participants ont exercé une réflexion comparative sur l'influence des facteurs environnementaux, professionnels et personnels sur leur pratique. En combinant des procédures qualitatives et quantitatives, la méthodologie Q pourrait être considérée comme un outil pertinent pour des études qui cherchent à mettre en lumière la subjectivité et les tendances générales concernant les réflexions des enseignants sur leurs pratiques.

Quant à la technique de l'incident critique, elle nous a permis d'explorer l'impact positif des niveaux élevés d'engagement professionnel et de la maîtrise des expériences difficiles vécues au cours des interactions avec les élèves – par l'intermédiaire des pratiques adaptées aux caractéristiques des élèves et au contexte de l'incident - dans le bien-être pédagogique des enseignants.

Nous appuyant sur ces constats, nous considérons ces approches comme des bases pour de nouvelles recherches s'intéressant aux réflexions sur les pratiques ou à d'autres dimensions du bien-être psychologique ou professionnel des enseignants ou des élèves.

Sur le plan pédagogique, certains résultats de notre étude pourraient être pris en compte au cours de la formation initiale des enseignants et par les directions des écoles. En encourageant les futurs enseignants à réfléchir, individuellement et en équipe, aux stratégies qui influencent l'apprentissage et à leur conséquences cognitives et affectives sur les élèves, à partir de plusieurs niveaux et en rapport avec leur bien-être, on encourage la formation d'enseignants qui conçoivent des stratégies d'enseignement centrées sur la réussite scolaire et sur les habiletés sociales des élèves. En d'autres termes, on s'intéresse au tact pédagogique des enseignants en tant que professionnels compétents et en bonne santé mentale. On suppose qu'ils sont capables de transférer et d'adapter les réflexions effectuées sur les théories de l'apprentissage et sur leur propre apprentissage au cours de leur pratique auprès des élèves. Plus précisément, on peut affirmer qu'ils sont capables de prendre en compte les forces des élèves (connaissances, stratégies et métastratégies d'apprentissage, comportements sociaux, bien-être, profil motivationnel, etc.) et l'influence de l'environnement personnel et scolaire dans leur engagement : famille et groupe d'amis, attitudes des enseignants, etc. Nos suggestions méthodologiques s'ajoutent à celles d'Otting, Zwaal, Tempelaar et Gijsselaers (2010), qui affirment que le défi de l'enseignement supérieur est de faciliter les processus d'apprentissage qui permettent aux étudiants de construire et de reconstruire des connaissances et de maîtriser un ensemble intégré de connaissances et de compétences pertinentes pour un milieu de travail professionnel donné (p. 741).

5.6. Vers des études prospectives

En considérant les résultats et les apports anticipés de notre étude, nous proposons plusieurs pistes de recherches futures sur les deux concepts et leurs relations.

D'abord, il nous semble pertinent d'approfondir les recherches sur les réflexions des enseignants par rapport à l'influence de leurs qualités essentielles sur leurs compétences et comportements professionnels. En effet, nos résultats, qui concordent avec ceux de plusieurs recherches (Korthagen, 2009 ; Korthagen et Vasalos, 2005 ; McArdle et Coutts, 2003 ; Williams et Power, 2010), ont fourni des indices empiriques que des relations s'établissent entre la vision des enseignants sur leur identité professionnelle, et leurs compétences et comportements auprès des élèves et leurs collègues.

Ensuite, l'étude du bien-être professionnel à partir de l'approche sociocognitive a révélé l'importance des croyances positives relatives à l'efficacité de gérer des relations pédagogiques avec les élèves, de l'engagement dans une démarche professionnelle et de la satisfaction d'atteindre les résultats visés. Nous pensons qu'il s'agit d'une piste prometteuse qui devrait nuancer encore davantage le rôle du sentiment d'autoefficacité dans d'autres caractéristiques du bien-être, comme les habiletés d'adaptation, l'estime de soi, ou, à l'opposé, le burnout professionnel des enseignants. Cela serait en concordance avec les recherches qui considèrent le bien-être comme un construit dynamique reposant sur plusieurs dimensions qui s'influencent réciproquement (Grant et Campbell, 2007 ; Jennings et Greenberg, 2009 ; Spilt et al., 2011 ; Thorburn, 2014 ; Théorêt et Leroux, 2014).

Pour ce qui est des liens entre les deux concepts, nous proposons un modèle intégrateur (figure 4). Ce modèle détaille celui présenté dans le cadre conceptuel, en mettant en évidence les liens qui existent entre les trois dimensions du bien-être retenues pour la présente étude et les niveaux de réflexion proposés par Korthagen et Vasalos (2005).

Explorés ici dans un échantillon non-probabiliste et par rapport à l'ensemble du processus de réflexion, ces liens s'avèrent résistants aux différentes situations de la pratique professionnelle : ordinaire ou difficile.

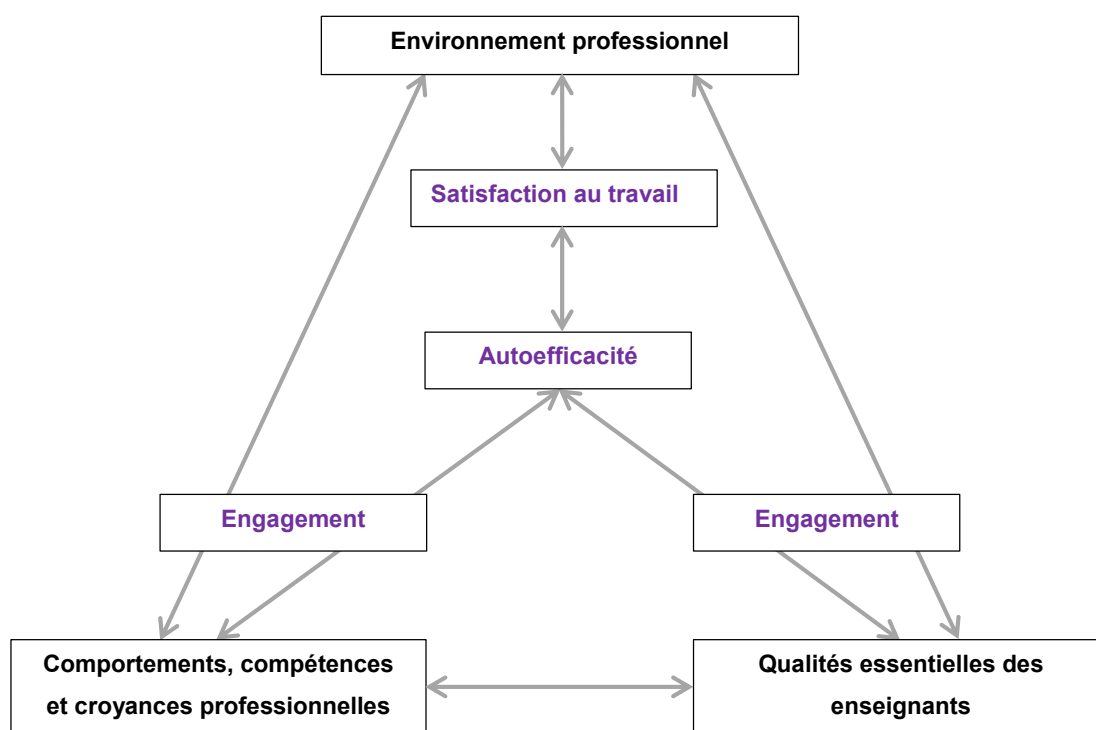


Figure 4 : Modèle des processus intégrés des pratiques réfléchies et du bien-être pédagogique des enseignantes et enseignants

D'abord, cette modélisation relève que le modèle de causalité triadique réciproque, élaboré par Bandura (1986), pourrait être pris en compte pour explorer les pratiques professionnelles des enseignants du secondaire. En effet, on retrouve dans les réflexions de nos participants des indices sur des interactions entre les trois composantes du modèle : la personne, l'environnement professionnel et le comportement. Ces réflexions mettent en relief des interactions entre l'enseignant, en tant que professionnel caractérisé par des qualités essentielles, des croyances, des compétences et des comportements professionnels orientés vers l'apprentissage et la gestion de classe, et l'environnement professionnel, caractérisé par les relations avec les élèves, construites à partir des particularités et des besoins de ceux-ci, et avec les collègues, basées sur la perception des compétences et des attitudes de ces derniers. En effet, la façon de concevoir et de percevoir les relations avec les élèves et les collègues serait influencée et influencerait les stratégies d'intervention pédagogique, l'engagement et le rapport à leur identité et mission professionnelles. De plus, dans cette perspective, les réflexions des enseignants sur leurs pratiques prennent les caractéristiques d'un processus soutenu par des interférences entre les niveaux de réflexion.

De plus, dans le modèle que nous proposons, le sentiment d'autoefficacité se situe au cœur des interactions entre les dimensions du bien-être pédagogique et les réflexions des enseignants sur leurs pratiques professionnelles. Ainsi conçu, le modèle propose un agencement de perceptions et de pratiques ayant des conséquences sur le bien-être pédagogique. Un enseignant qui fait confiance à ses compétences professionnelles, qui prend conscience de ses qualités essentielles et qui est satisfait de ses interactions avec ses élèves et ses collègues serait, somme toute, plus disposé à s'engager dans des réflexions sur les pratiques pour amener des changements qui, à leur tour, renforceraient le sentiment d'autoefficacité.

Le passage des perceptions positives d'efficacité professionnelle vers les pratiques suppose de l'engagement, c'est-à-dire la mise en pratique des compétences, en concordance avec les croyances professionnelles et en valorisant les qualités essentielles des enseignants. Enseigner représente un processus personnalisé reposant sur des compétences professionnelles mises en œuvre en fonction des caractéristiques du milieu et d'un système propre de qualités défini par l'identité et la mission professionnelles des enseignants. La manière de réfléchir à toutes ces dimensions et de les mettre en relation confère le caractère personnalisé au processus d'enseignement.

La nature et la qualité des relations professionnelles et sociales que les enseignants établissent avec les élèves et les collègues influencent l'évaluation des enseignants quant à leur environnement professionnel et le désir d'y apporter des changements. Si on ajoute la perception d'efficacité des stratégies d'intervention pédagogique, on arrive à une liste assez complète des raisons de satisfaction au travail chez nos participants et on constate comment elle est en lien avec l'environnement professionnel.

Pour que ce modèle gagne de l'appui théorique, ces interactions devraient être explorées dans des recherches futures. En outre, la méthodologie Q, en mettant le sujet dans la posture de mener des réflexions sur des énoncés préétablis (Gauzente, 2013), serait un outil approprié pour la collecte de données sur certaines dimensions du bien-être professionnel des enseignants, de manière à établir des liens entre ces dimensions et de valoriser la perception subjective des enseignants sur leur bien-être au travail.

CONCLUSION

Dans cette section, nous faisons le point en deux temps sur nos démarches et sur les résultats qui se détachent de notre recherche.

En premier lieu, nous revenons sur nos démarches, leur appui théorique et les résultats d'ordre général. Dans la deuxième partie du chapitre, nous émettons des conclusions relatives à chaque objectif spécifique de la recherche. Rappelons que tout au long de la recherche nous nous sommes questionnée sur les relations entre les pratiques professionnelles réfléchies des enseignants du secondaire et leur bien-être pédagogique. Ainsi, dans le premier chapitre, nous avons mentionné l'accent que le ministère de l'Éducation du Québec met sur la formation des enseignants réflexifs, capables de réaliser des analyses sur leurs démarches auprès des élèves, afin de les améliorer. Encore dans ce chapitre, en faisant un bref inventaire des malaises des enseignants et de leurs conséquences, surtout aux niveaux du stress et de l'intention de décrochage professionnel, nous avons souligné des liens entre la santé mentale et le bien-être au travail des enseignants. Ces liens sont les mêmes qu'on trouve dans les recherches de Gilbert *et al.*, (2011) et Karademas (2007), qui conçoivent la santé mentale au travail comme un concept bidimensionnel dont les deux composantes, le bien-être et la détresse psychologique et ses dérivés (burnout, anxiété, stress), sont distincts et négativement corrélés et influencés.

Dans le chapitre théorique, nous avons documenté les deux concepts clés de la recherche, tels qu'ils ressortent de la documentation spécialisée sur le sujet. Des recherches empiriques sur le processus de réflexion et les pratiques réfléchies que nous avons répertoriées ont montré que la réflexion s'avère un processus cognitif et affectif spécifique aux enseignants engagés, ouverts et responsables, orientés vers des changements de structures conceptuelles ou de pratiques professionnelles (Dewey, 1933; Jay et Rodgers, 2002) et caractérisés par la rigueur et l'imagination (Schön, 1994; Beauchamp, 2006) et le tact pédagogique (Van Manen, 1995). Pour l'analyse des pratiques réfléchies des enseignants, deux aspects des pratiques professionnelles des enseignants ont été retenus pour analyse, soit les relations pédagogiques avec les élèves et les relations de travail avec les collègues. Selon le modèle proposé par Korthagen et Vasalos (2005), les changements des pratiques seraient conditionnés par l'agencement entre les conditions et les contraintes présentes dans le milieu de travail et les qualités essentielles des enseignants, à travers leurs compétences professionnelles. Analysées de cette perspective, les pratiques enseignantes renvoient aux

dimensions du bien-être pédagogique et à la théorie sociocognitive de Bandura (1986 ; 1997).

Processus complexe, le bien-être professionnel des enseignants est défini dans la littérature spécialisée à partir d'une variété de dimensions, selon l'intérêt des différents chercheurs. En retenant l'approche sociocognitive de Bandura et la liste abrégée des dimensions du bien-être pédagogique, nous avons exploré trois des dimensions de cette liste et leurs relations avec les pratiques réfléchies des enseignants : l'autoefficacité (que Bandura place au cœur de l'approche sociocognitive), l'engagement professionnel (en tant que forme de manifestation de soi au travail; Kahn, 1990) et la satisfaction professionnelle qui, selon l'avis d'Illies et Judge (2004), reflète une évaluation implicite du travail et montre la relation entre les stimulations auxquelles l'employé est exposé et les réponses qu'elles suscitent.

Au total onze enseignantes et deux enseignants des écoles secondaires publiques et privées, des classes régulières et en adaptation scolaire, qui se sont portés volontaires, ont participé à la recherche. Un entretien face-à-face d'environ 60 minutes a permis la collecte des données de recherche. Au moment de l'entretien tous les participants travaillaient dans une école secondaire, où ils avaient acquis une expérience d'au moins trois ans. Deux techniques ont été utilisées pour la collecte des données, soit la technique Q et celle de l'incident critique. Une fois la transcription verbatim finie, les données ont été traitées à l'aide des logiciels QDA Miner et PQ Method.

Quatre objectifs spécifiques orientaient notre recherche. Le premier s'intéressait à l'exploration des perceptions des enseignantes et enseignants qui travaillent dans une école secondaire quant à leur bien-être pédagogique à partir des trois dimensions à l'étude : le sentiment d'autoefficacité, l'engagement et la satisfaction au travail. Les trois autres objectifs explorent les relations que les enseignantes et enseignants du secondaire établissent entre leurs pratiques professionnelles réfléchies et chacune des trois dimensions du bien-être pédagogique mentionnées.

Pour répondre au premier objectif spécifique de la recherche, à partir des textes scientifiques et de nos résultats, nous concluons que les enseignants du secondaire semblent percevoir les trois dimensions du bien-être pédagogique comme interpendantes, ce qui veut dire que le niveau de chacune aurait une certaine influence sur les niveaux des deux autres dimensions. C'est le sentiment d'autoefficacité qui, en conformité avec nos résultats et les conclusions d'autres chercheurs, se situerait au cœur du bien-être pédagogique des

enseignants. Les enseignants qui ont confiance en leurs compétences professionnelles et en leurs qualités essentielles seraient plus engagés auprès de leurs élèves et dans des collaborations avec les collègues et vivraient plus de satisfaction au travail.

Pour ce qui est des résultats concernant le deuxième objectif de la recherche, ils mettent en relief une relation positive entre les pratiques professionnelles qui prennent en compte des réflexions sur les caractéristiques et le vécu des élèves, particulièrement leur bien-être, et l'efficacité des règles de fonctionnement de la classe et de gestion des expériences difficiles, d'une part, et le sentiment d'autoefficacité des enseignants, d'autre part. Ainsi, les pratiques des enseignants confiants dans leur efficacité professionnelle se caractérisent par des stratégies d'apprentissage et de gestion des comportements adaptées aux caractéristiques des élèves et par le souci pour leur bien-être. Les perceptions positives des enseignants participants sur la qualité des réflexions émises par les collègues, sur leur disponibilité et sur la manière dont ceux-ci accueillent leurs jugements professionnels, avec respect, semblent les niveaux de réflexions les plus favorables aux sentiments d'efficacité collective. À la suite des collaborations avec leurs collègues, les participants deviennent plus ouverts aux nouvelles expériences, plus engagés dans la réussite des élèves et plus confiants dans leurs compétences de mettre en pratique des stratégies efficaces d'intervention pédagogique.

Le troisième objectif spécifique de la recherche s'intéresse aux influences réciproques entre les pratiques réfléchies des enseignants et leur engagement au travail. Des réflexions des enseignantes et enseignants participants sur leurs pratiques professionnelles on retient l'effet modéré des expériences difficiles et des émotions associées à l'engagement au travail des enseignants ; la plupart des participants font preuve d'engagement dans leurs interactions avec les élèves. Son importance sur le bien-être pédagogique des enseignants et sur les résultats scolaires des élèves ressort de l'analyse du cas 13 ; selon ses réflexions, son manque d'engagement a eu comme conséquence l'échec d'un groupe de trois élèves et des forts sentiments de déception par rapport à sa façon de gérer l'incident.

Enfin, pour ce qui est des résultats du dernier objectif spécifique, ils mettent en relief des liens entre les relations pédagogiques avec les élèves et les niveaux élevés de la satisfaction au travail des enseignants, et cela peu importe la nature de l'interaction : ordinaire ou la gestion des relations conflictuelles avec les élèves. Ces conclusions rejoignent celles de Johnson, Kraft et Papa (2012) qui ont mis en évidence des liens entre l'évaluation de la qualité du milieu de travail, particulièrement avec les élèves, et la satisfaction au travail. Les liens entre les compétences professionnelles et la satisfaction au travail passent par la

perception d'autoefficacité (Bandura, 1997 ; Briones, Tabernero et Arenas, 2010), soutenue chez nos participants par les réflexions sur les expériences professionnelles antérieures.

En ce qui a trait à notre objectif général de recherche, en explorant les relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être des enseignants du secondaire, notre recherche a révélé qu'il y avait des interactions entre les deux concepts. En prenant en considération tous les analyses menées, nous tirons la conclusion que des liens semblent apparaître entre le bien-être et la résilience des enseignants qui vivent des émotions difficiles avec leurs élèves.

Malgré ses limites, notre étude a fait avancer la compréhension des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique des enseignants du secondaire. Nous sommes allée plus loin, en mettant en évidence, à partir du modèle de causalité triadique et réciproque de Bandura, des liens entre l'identité professionnelle, et les relations avec les élèves et collègues et les compétences professionnelles et entre chacun de ces niveaux de réflexions et les dimensions du bien-être pédagogique des enseignants du secondaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abebe, S., & Hailemariam, A. (2007). The Challenges of Managing Student Behavior Problems in the Classroom. *Online Submission*.
- Acioly-Régnier, N. M., Leal Chaves, A., & Medeiros de Araújo, M. (2011). Souffrance au travail et résilience de l'enseignant: analyse de pratiques pédagogiques à l'école primaire au Brésil. *Les Collectifs du Cirp*, 248-257.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Akhtar-Danesh, N., Brown, B., Rideout, E., Brown, M., & Gaspar, L. (2007). Use of Q-methodology to identify nursing faculty viewpoints of a collaborative BScN program experience. *Nursing leadership (Toronto, Ont.)*, 20(3), 67-85.
- Anderman, L. H., Andrzejewski, C. E., & Allen, J. (2011). How do teachers support students' motivation and learning in their classrooms. *Teachers College Record*, 113(5), 969-1003.
- Anderson, A., Hamilton, R., J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7(3), 211-225.
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., & Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*: Groupe de Boeck.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of advanced nursing*, 18(8), 1188-1192.
- Baltes, M. M. (1996). The many faces of dependency in old age. *New Work: Cambridge University Press*.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. *Prentice Hall: Englewood Cliffs, Inc.*
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted from: Encyclopedia of mental health).
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of Personal Control. *New York: Freeman*.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: Éditions De Boeck Université.
- Bares, F., & Caumont, D. (2004). Les études qualitatives face aux normes de la recherche: le cas des entretiens. www.univ-nancy2.fr/GREFIGE Retrieved from www.univ-nancy2.fr/GREFIGE
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.
- Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (2002). *Drawing the lessons from PISA 2000: Long-term research implications: Gaining a better understanding of the relationship between system inputs and learning outcomes by assessing instructional and learning processes as mediating factors*. Paper presented at the Symposium on Assessing Policy Lessons from PISA, November, Berlin.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature*. McGill University.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Becker, H. S. (1964). Personal change in adult life. *Sociometry*, 27(1), 40-53.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- 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.
- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., Meier, L. L., & Caspar, F. (2008). Prospective effects of emotion-regulation skills on emotional adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 55(4), 485-494. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/cou/55/4/485/>
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish journal of psychology*, 13(02), 637-654.
- Bigge, M., & Shermis, S. (1992). *Learning Theories for Teachers (5th ed)*. New York: Harper Collins.
- Blasé, J., Blasé, J., & Du, F. (2009). Teacher Perspectives of School Mistreatment: Implications for District Level Administrators. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 6(1), 8-22.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Boody, R. M. (2008). Teacher reflection as teacher change, and teacher change as moral response. *Education*, 128(3), 498-506.
- Borges, C. (2009). Les savoirs professionnels-la base de l'enseignement. *Vivre le primaire*, 22(2), 34-36.

- Borko, H., & Koellner, K. (2008). Situativity: a theoretical lens for designing and studying programs of professional development. Communication Retrieved from www.unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/WG2/Papers/BORKO.pdf
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Reflection: Turning learning into experience: London: Kogan Page.
- Boudreault, P., & Kalubi, J. (2007). De la méthodologie Q à la DRAP. *extracted on July 4th from http://www.erudit.org/livre/crir/2007/livre16_div8.pdf*, 93-109.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques*. Paper presented at the Conférence au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec.
- Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). Prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32 (1), 69-86.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 96, 166-171.
- Brindhu, C. M., & Sudheshkumar, P. K. (2006). Job Satisfaction and Stress Coping Skills of Primary School Teachers. *Document ERIC ED 492585*.
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors Satisfacción Laboral de los Profesores de Secundaria: Efecto de Factores Demográficos y Psicosociales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.
- Brossard, L. (2000). L'école en milieu urbain défavorisé: dossier. *Vie pédagogique*, 115(14).
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*: Yale University Press.
- Brun, J.-P. (2003). Chaire en gestion de la santé et de la sécurité au travail dans les organisations. *Fascicule 1. L'ampleur du problème. L'expression du stress au travail, Québec, (QC), Université Laval*.
- Brunet, L., Dupont, P., & Lambotte, X. (1991). Satisfaction des enseignants? *Bruxelles: LEP Loisirs et pédagogie; Labor*.
- Bruno, A., Galuppo, L., & Gilardi, S. (2011). Evaluating the reflexive practices in a learning experience. *European Journal of Psychology of Education*, 26(4), 27-543.
- Bruster, B. G., & Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14(2), 170-182.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'Éducation*, 31(1), 55-78.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000698>
- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225-242.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X89900188>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Caprara, G. V., Barbaraneli, C. B., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' jobs satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Caprara, G. V., Barbaraneli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carbonneau, M., & Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et des référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Cardin, J.-F., Falardeau, É., & Bidjang, S.-G. (2012). «Tout ça, pour ça...» Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, 20(1), 9-22.
- Caron, A. (2000). Savoir. *Direction des communications et des affaires publiques de la Fédération des commissions scolaires du Québec*, 59(3), 1-22.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXI^e siècle? *Savoirs*(5), 9-50.
- Cartledge, G., Singh, A., & Gibson, L. (2008). Practical behavior-management techniques to close the accessibility gap for students who are culturally and linguistically diverse. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(3), 29-38.
- Castro, A., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.
- Catonna, B. (2005). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34 (1) : 193-212

- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'Éducation*, 34(2), 419-441.
- Charras, K., Depeau, S., Wiss, M., Lebihain, L., Brizard, Y., & Bronsard, G. (2012). L'enfance et l'adolescence in situ: facteurs environnementaux facilitateurs et inhibiteurs de troubles cognitifs et comportementaux. *Pratiques psychologiques*, 18(4), 353-372.
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Education et francophonie*, 38(2), 60-77.
- Chin, C., & Osborne, J. (2010). Supporting argumentation through students' questions: Case studies in science classrooms. *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 230-284.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C., & Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'Éducation*, 36(2), 321-342.
- Clément, C., & Stephan, E. (2006). Favoriser les compétences sociales à l'école: un exemple de recherche-action en zone d'éducation prioritaire. *Pratiques psychologiques*, 12(4), 447-463.
- Clément, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50(3), 173-181.
- Collin, S. (2010a). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Université de Montréal, Montréal. Retrieved from www.papyrus.bib.umontreal.ca
- Collin, S. (2010b). Prise en main de QDA Miner pour une analyse de données qualitatives. *Tutoriel diffusé aux professeurs et étudiants membres du CRIFPE*.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2011). Construction de la pratique réflexive dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 34-58.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE). (2004). Un souffle nouveau pour la profession enseignante: avis au ministre de l'Éducation. Québec, Québec: Conseil supérieur de l'éducation du Québec.
- Coslin, P. G. (2009). Les enseignants face aux élèves. *Dialogue*, 184 (2), 33-45.
- Côté, S., & Morgan, L. (2002). A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 947-962.
- Coutu, S., Provost, M. A., & Bowen, F. (2005). L'observation systématique des comportements : Une démarche structurée pour une évaluation valide. In S. Bouchard & C. Cyr (Eds.), *Recherche psychosociale: Pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 321-360): Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85-129.
- Dabrussy, G. B. (2007). *A case of study of perceptions and practices of economically disadvantaged parents towards parental involvement and the relationship to student achievement in a suburban school district*. (Thèse de doctorat non publiée), Dowling College, New York.
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : fondement théorique, conceptualisation et instrumentation du construit*. Université de Montréal, thèse non publiée. Montréal.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*: New York, Grosset Putman.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 652.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, culture & society*, 16(1), 7-23.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601-616.
- Debarbieux, E. (2004). La violence à l'école : une mondialisation? *Ville-École-Intégration Enjeux, hors série n° 8, février*, 11-31. Retrieved from <http://www.cndp.fr/RevueVEI/hs8/01103111.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deignan, T. (2009). Enquiry-based learning: perspectives on practice. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 13-28.
- Dejours, C. (2009). *Souffrances en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil.
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473.
- Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Université de Montréal, Thèse de doctorat inédite.
- Develay, M. (2000). À propos des savoirs scolaires. *VEI enjeux*, 123, 28-38.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Regnery.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Drake, F., & McBride, L. (2000). The Summative Teaching Portfolio and the Reflective Practitioner of History. *The history teacher*, 34 (1), 1-27.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L., & St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignants du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation, Volume 31* (3), 497-518.
- Durning, D. (1999). The transition from traditional to postpositivist policy analysis: A role for Q-methodology. *Journal of Policy Analysis and Management*, 18(3), 389-410.
- Dussault, M., Austin, S., & Fernet, C. (2011). Efficacité collective des enseignants et performance scolaire des élèves au secondaire. *Psychologie du travail et des Organisations*, 17, 241-248.
- Edling, S., & Frelin, A. (2013). Doing good? Interpreting teachers' given and felt responsibilities for pupils' well-being in an age of measurement. *Teachers and Teaching*, 19(4), 419-432.
- Ellison, C. (2008). Reflective make-and-take: a talent quest reflective practice teacher model. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(2), 185-195.
- Ellsworth, J. (2002). Using student portfolios to increase reflective practice among elementary teachers. *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 342-355.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Teachers' collaborative activity in school-wide interventions. *Social Psychology of Education*, 17(4), 565-588.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Felio, C., & Carayol, V. (2013). Apports de la technique des incidents critiques à l'étude des pratiques d'hyper connexion des cadres. *Communication et débat public. Les réseaux numériques au coeur de la démocratie?*, L'Harmattan, 229-237.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Fernandez, R. C. (1996). Bilingual elementary classroom teachers' reflective practices. <http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI9631030>
- Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Forbes, C. T. (2011). Preservice elementary teachers' adaptation of science curriculum materials for inquiry-based elementary science. *Science Education*, 95(5), 927-955.
- Francès, R. (1995). *Motivation et efficience au travail*. Liège: Mardaga.
- François, P.-H., & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carrièreologie*, 8(3), 519-543.
- Fraser, B. J. (1998). The birth of a new journal: Editor's introduction. *Learning Environments Research*, 1(1), 1-5.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in Teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Fullan, M. (1995). The school as learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'Éducation*, 30(1), 125-142.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-486.
- Gauthier, B. (1984). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*: Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gauzente, C. (2013). Une invitation illustrée à utiliser la Q-method dans les Recherches en Systèmes d'Information. *Systèmes d'information & management*, 18(2), 69-109.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427.
- Gendron, B. (2007). « Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants », Acte du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation, AREF, Strasbourg, 2007. Retrieved from www.congresintaref.org
- Gendron, B. (2008). *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant*. Paper presented at the Colloque questions de pédagogie dans l'enseignant supérieur dans l'enseignement supérieur, France: Brest.

- Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In Carolyn M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 73-96). New York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching, 20*(5), 609-621.
- Gilbert, M.-H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue européenne de psychologie appliquée, 61*(4), 195-203.
- Gillies, R. M., & Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work. *Cambridge Journal of Education, 39*(1), 7-27.
- Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation, 34* (1), 203-222.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impacts on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Logerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: the role of perceived collective efficacy. *Educational Policy, 18*(3), 403-425.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: independent factor or opposite poles? *Journal of Vocational behavior, 68*(1), 165-174.
- Goyette, N. (2014). Cultiver le bien-être lors de la formation initiale pour prévenir la détresse psychologique des enseignants en insertion professionnelle : de nouvelles perspectives à l'horizon. *Formation et profession. Revue scientifique et internationale en éducation, 22*(1), 72-74.
- Grant, A. M., & Campbell, E. M. (2007). Doing good, doing harm, being well and burning out: The interactions of perceived prosocial and antisocial impact in service work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80*(4), 665-691.
- Grawe, K. (2006). *Neuropsychotherapy: How the neurosciences inform effective psychotherapy* (E. W. Bruce Ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1349-1363.
- Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education, 26*(1), 3-5.
- Griffin, K. A., & Museus, S. D. (2011). Application of mixed-methods approaches to higher education and intersectional analyses. In K. A. Griffin & S. D. Museus (Eds.), *Using mixed-methods approaches to study intersectionality in higher education: New Directions for Institutional Research* (pp. 15-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302-1316.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity and «ethically important moments». *Research. Qualitative Inquiry, 10*(2), 261-280.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513.
- Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 1134-1145. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/apl/91/5/1134/>
- Hallman, H. L. (2011). Shifting genres: a dialogic approach to reflective practice in teacher education. *Reflective Practice, 12*(4), 533-545.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(2), 297-318.
- Hancock, A.-M. (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on Politics, 5*(01), 63-79.
- Hancock, C. B., & Scherff, L. (2010). Who will stay and who will leave? Predicting secondary English teacher attrition risk. *Journal of Teacher Education, 61*(4), 328-338.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources, 39*(2), 326-354.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826.
- Hart, M. (2010). Pauvreté et défavorisation, de l'isolement social à la réussite scolaire. *Vie pédagogique, 155*, 11-13.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*(2), 268-279.

- Hartnett, S. (2007). Does Peer Group Identity Influence Absenteeism in High School Students? *The High School Journal*, 91(2), 35-44.
- 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? In J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter, & A. Beauchesne (Eds.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* (pp. 5-23). Montréal, Québec: Acfas.
- Herrington, T., Herrington, J., Oliver, R., & Omari, A. (2000). A web-based resource providing reflective online support for preservice mathematics teachers on school practice. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(2), 117-140. Retrieved from <http://www.citejournal.org/vol1/iss2/currentissues/general/article1.htm>
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work* (2 ed.). Oxford, England: John Wiley.
- Hoban, G. (2005). Developing a multi-linked conceptual framework. In G. Hoban (Ed.), *The missing links in teacher education design* (pp. 1-18). Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. A. J. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching*, 13(2), 191-208.
- 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.
- Houliort, N., & Sauv e, F. (2010). Sant e psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement. *Rapport de recherche,  cole nationale d'administration publique*.
- Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-323.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: Groupe de Boeck.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151-174.
- Hultell, D., & Gustavsson, J. P. (2010). A psychometric evolution of the scale of work engagement and burnout (SWEBO). *Work* 37(3), 261-274. doi:10.3233/WOR-2010-1078
- Ilies, R., & Judge, T. A. (2004). An experience-sampling measure of job satisfaction and its relationships with affectivity, mood at work, job beliefs, and general job satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(3), 367-389.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortage: An organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Iverson, A. M., & Froyen, L. A. (2003). *Building competence in classroom management and discipline*. Columbus, OH: Merrill, Prentice Hall.
- James-Wilson, S. (2001). *The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Janke, S., Nitsche, S., & Dickh user, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47(18), 184-194.
- Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009). La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises: portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004. Rapport déposé à la Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. *Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal : Université de Montréal*, 90 pages.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice or teacher educational. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrance des enseignants. *Les Collectifs du CIRP*, 2, 28-43.
- Jeffrey, D., & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Quebec: Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jepson E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teachers stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Johansen, A., Little, S. G., & Akin-Little, A. (2011). An Examination of New Zealand Teachers' Attributions and Perceptions of Behaviour, Classroom Management, and the Level of Formal Teacher Training Received in Behaviour Management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2010). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/bul/127/3/376/>

- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692-724.
- Kalubi, J.-C. (2014). Les identités professionnelles dans le miroir du discours: Concepts, méthodes et valorisation des rôles. *Phronesis*, 3(3), 1-4.
- Kalubi, J.-C., & Lesieux, É. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'Éducation*, 32(3), 567-591.
- Kamal, S., Kocór, M., & Grodzinska-Jurczak, M. (2014). Quantifying Human Subjectivity Using Q Method: When Quality Meets Quantity. *Qualitative Sociology Review*, X(3), 69-70.
- Karademas, E. C. (2007). Positive and negative aspects of well-being: Common and specific predictors. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 277-287.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire (éditorial). *Bulletin du CRIFPE, Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Keashly, L. (2001). Interpersonal and systemic aspects of emotional abuse at work. The target's perspective. *Violence and victims*, 16(3), 233-268.
- King, A. J. C., & Peart, M. J. (1992). Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie. *Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856.
- Klassen, R. M., & Chiu, M.-M. (2010). Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Klooster, P. M., Visser, M., & de Jong, M. D. (2008). Comparing two image research instruments: The Q-sort method versus the Likert attitude questionnaire. *Food Quality and Preference*, 19(5), 511-518.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008a). Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, U. (2008b). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology*, 57(s1), 127-151.
- 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(1), 77-97.
- Korthagen, F. A. J. (2009). Professional Learning from within. *Studying Teacher Education*, 5(2), 195-199.
- 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., & Vasalos, A. (2009). From Reflection to Presence and Mindfulness: 30 Years of Developments Concerning the Concept of Reflection in Teacher Education. (Communication présentée lors du congrès EARLI, Amsterdam, Pays-Bas,).
- 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.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381-395.
- Kraut, R. (1979). Two conceptions of Happiness. *The philosophical review*, 88(2), 167-197.
- Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Kring, A. M., & Werner, K. H. (2004). Emotion regulation and psychopathology. In P. Philipot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 359-385). New York: LEA.
- Kuhne, N., Abernot, Y., & Camus, D. (2008). Le Q-sort, un outil pour la recherche en soins Le cas des représentations chez les infirmiers en psychiatrie de l'âge avancé. *Recherche en soins infirmiers*, 95(4), 46-56.
- Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions or future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lafortune, L. (2007). S'engager dans une démarche de pratique réflexive: autoévaluation et processus d'écriture. *Vie pédagogique*, 144. www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/144 Retrieved from www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/144
- Lagadec, A. M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences: ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. *Recherche en soins infirmiers*, 97(2), 4-22.
- Lahelma, E. (2002). School is for meeting friends. Secondary school as lived and remembered. *British journal of sociology of education*, 23(3), 367-381.

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). A handbook for teacher research : from design to implementation. *Maidenhead, New York: Open University Press.*
- Lasley, T. J. (1992). Promoting teacher reflection. *Journal of Staff Development, 13*(1), 24-29.
- Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). Construction et validation d'une échelle de stress spécifique pour les enseignants en école primaire. *Psychologie et Education, 1*, 13-32.
- Launis, K., & Koli, A. (2004). Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants—Une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 6-2*, 18 pages. <http://pistes.revues.org/3265> Retrieved from <http://pistes.revues.org/3265>
- Lavigne, A. L. (2014). Beginning teachers who stay: Beliefs about students. *Teaching and Teacher Education, 39*, 31-43.
- Lawson, M. J., Askeff-Williams, H., Wyra, M., Burrows, L., Skrzypiec, G., Gregoric, C., . . . Le Lant, C. (2010). *Building the capabilities of school communities to improve their wellbeing.* Retrieved from
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1217-1233.
- Lebel, C., & Goyette, N. (2010). Les compétences émotionnelles au service de la persévérance dans l'enseignement. *Vive le primaire, 23*(2), 43-46.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explication, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Education et francophonie, 38* (1), 11-32.
- LeCouteur, A., & Delfabbro, P. H. (2001). Repertoires of teaching and learning: A comparison of university teachers and students using Q methodology. *Higher Education, 42*(2), 205-235.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs.* Outremont, Québec: Les Éditions Logiques.
- Legendre, R. (Ed.) (2005) Dictionnaire actuel de l'éducation (3e ed.). Montréal, Québec: Guérin.
- Leis, I. (2001). La construction sociale de la profession enseignante: un réseau d'histoires. *Éducation et francophonie., 29*(1), 28-39.
- Leroux, M. (2010). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique.* (Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal, Montréal.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Laroche, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés, 23*(1), 59-77.
- Lessard, C., & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évaluation de la profession enseignante. *Education et francophonie, 29*(1), 200-227.
- Leung, S. S., Mak, Y. W., Chui, Y. Y., Chiang, V. C., & Lee, A. C. (2009). Occupational stress, mental health status and stress management behaviors among secondary school teachers in Hong Kong. *Health Education Journal, 68*(4), 328-343.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 389-398.
- Liakopoulou, M. (2012). The Role of Field Experience in the Preparation of Reflective Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(6), 42-54.
- Lim, S., & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education, 44*, 138-147.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1984). Naturalistic inquiry. *Beverly Hills: Sage Publications Inc.*
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis, 2*(1), 15-27.
- Lison, C., & De Ketele, J.-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(1), 179-207.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyze of teacher follow-up survey in the United State for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1175-1184.
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain a spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in human behavior, 23*(1), 825-841.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools [study]. *Peabody Journal of Education, 80*(3), 44-70.
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of workplace learning, 18*(3), 141-156.
- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P., & Salovey, P. (2012). The role of knowledge and skills for managing emotions in adaptation to school social behavior and misconduct in the classroom. *American Educational Research Journal, 49*(4), 710-742.
- Louden, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 178-215). New York: Teachers College Press.

- Lunenberg, M., & Korthagen, F. A. J. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225-240.
- Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14 (5-6), 543-566.
- Malloy, W. W., & Allen, T. (2007). Teacher Retention in a Teacher Resiliency-Building Rural School. *Rural Educator*, 28(2), 19-27.
- Malmberg, L.-E., & Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 677-694.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606
- Martin, A. J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 73-93.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire: entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis*, 1(3), 55-68.
- Martineau S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherche qualitatives - Hors-série*, (5), 70-81.
- Martinic, S. (2003). L'analyse structurale de contenu : quelle construction des catégories ? Discussion de la contribution d'E. Bourgeois et A. Piret. In L. Paquay, Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 193-198). Paris, Bruxelles: De Boeck Larcier.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout. *San Francisco : Jossey-Bass Publications*.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'ÉMMBEP. *Revue Canadienne de Santé Publique*, 89(5), 352-357.
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher-student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(01), 33-49.
- Mayer, D. (2006). *The Changing Face of the Australian Teaching Profession: New Generations*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 57-71.
- McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28(5), 363-385.
- McArdle, K., & Coutts, N. (2003). A strong core of qualities—a model of the professional educator that moves beyond reflection. *Studies in continuing education*, 25(2), 225-237.
- McCann, T. M., & Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry? . *The Clearing House*, 77(4), 138-145.
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: A critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 353-366.
- McNamara, D. S. (2011). Measuring deep, reflective comprehension and learning strategies: challenges and successes. *Metacognition and Learning*, 6(2), 195-203.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. ESF, Paris
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145-164.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In Jack Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). Programme de formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles. *Québec, Québec : Bibliothèque nationale du Québec*.
- Mitchell, I. (2010). The relationship between teacher behaviours and student talk in promoting quality learning in science classrooms. *Research in science education*, 40(2), 171-186.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153.
- Morin, E. (2008). *Sens du travail, santé mentale au travail et engagement organisationnelle. Études et recherches, Rapport R-543*. Québec: Montreal: IRSST (avec la collaboration de F. Aranha, FGV-EASP).
- Morin, E. M. (2004). The meaning of work in modern time. (Paper presented at the 10th world congress on human resources management).
- Munthe, E. (2003). Teachers' Workplace and Professional Certainty. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 19(8), 801-813.

- Nagels, M. (2009). Accroître l'auto-efficacité collective en formation infirmière. Quand l'analyse du travail devient une expérience sociale. *Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle - Premier Colloque International « L'Expérience »*.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control. Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress, 20(4)*, 303-315.
- Newberry, M. (2013). Reconsidering differential behaviors: reflection and teacher judgment when forming classroom relationships. *Teacher Development, 17(2)*, 195-213.
- Nichols, J. D., & Zhang, G. (2011). Classroom environments and student empowerment: An analysis of elementary and secondary teacher beliefs. *Learning Environments Research, 14(3)*, 229-239.
- Norton, A. (1994). *International handbook of local and regional government: a comparative analysis of advanced democracies* (E. Elgar Ed.). England, Aldershot: Edward Elgar.
- Ockwell, D. (2011). Q Methodology and Reflexive Approaches to Climate Change and Energy Policy. *The International Journal of Methodology, 35(1)*, 48-71.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems at school : Fact and effective intervention. *Reclaiming Children and Youth, 5 (1)*, 15-22.
- Opdenakker, M., & Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological reports, 109(1)*, 259-284.
- Osterman, K., & Kottkamp, R. (Eds.). (1993). *Reflective Practice for Educators Improving Schooling Through Professional Development*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Otting, H., Zwaal, W., Tempelaar, D., & Gijsselaers, W. (2010). The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education, 35(7)*, 741-760.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* (D. B. Supérieur Ed. 3 ed.). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Parker, P., & Martin, A. (2009). Coping and Buoyancy in the Workplace: Understanding Their Effects on Teachers' Work-Related Well-Being and Engagement. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, Vol. 25(1)*, 68-75.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice, 6(1)*, 49-66.
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires: deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13(1)*, 83-101.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier enseignant*: Paris : ESF Éditeur.
- Pickett, L., & Fraser, B. (2010). Creating and assessing positive classroom learning environments. *Childhood Education, 86(5)*, 321-326.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 30(2)*, 22-33.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *Revue des sciences de l'éducation de McGill., 43(2)*, 95 - 110.
- Poitras, E. G., & Lajoie, S. P. (2013). A domain-specific account of self-regulated learning: The cognitive and metacognitive activities involved in learning through historical inquiry. *Metacognition and Learning, 8(3)*, 213-234.
- Pollard, A., & Tann, S. (1993). *Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom*. London: Cassell Education.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1717-1728.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 70(4)*, 559-581.
- 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*.
- Pourtois, J. P. (1979). Les points-charnières de la recherche scientifique. www.renforce.net/mardif/.../Methodologie_M2r.p Retrieved from www.renforce.net/mardif/.../Methodologie_M2r.p
- Powell, L., & Cheshire, A. (2008). New skills and abilities to enable me to support my pupils in a forward thinking positive away: A self-discovery programme for teachers in mainstream school. *International journal of special education, 23(2)*, 56-66.
- Power, A., Clarke, M., & Hine, A. (2002). *Internship learning connects the dots: the theory and practice of reflection*. Paper presented at the Persévérance et réussite scolaires : la situation à Montréal, Paper presented at AARE Conference, Brisbane Réseau réussite Montréal. (2011). www.reseautreussitemontreal.ca

- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education, 15*(3), 321-336.
- Previte, J., Pini, B., & Haslam-McKenzie, F. (2007). Q methodology and rural research. *Sociologia ruralis, 47*(2), 135-147.
- Prytula, M. P., Laurie-ann, M. H., & McIntyre, L. (2010). Perceptions of teacher planning time: An epistemological challenge. *Current Issues in Education, 13*(4).
- Pultorak, E. G. (1993). Facilitating Reflective Thought in Novice Teachers. *Journal of Teacher Education, 44*(4), 288-295.
- Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. *Action in Teacher Education, 34*(1), 26-40.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1101-1110.
- Rajaram, S., & Pereira-Pasarin, L. P. (2007). Collaboration can improve individual recognition memory: Evidence from immediate and delayed tests. *Psychonomic Bulletin & Review, 14*(1), 95-100.
- Ramlo, S. (2012). Inservice science teachers' views of a professional development workshop and their learning of force and motion concepts. *Teaching and Teacher Education, 28*, 928-935.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching. *Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. Learning and Instruction, 20*(1), 30-46.
- Rey, B. (2012). Les compétences professionnelles des enseignants: étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis, 1*(3), 84-95.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*, 27-56.
- Robert, N. (2007). Bien-être au travail : une approche centrée sur la cohérence de rôle. *Institut national de recherche au travail et de sécurité (INRS), Paris., Note scientifique et technique*, 36 pages.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look of John Dewey and reflecting thinking. *Teachers College Record, 104*(4), 842-866.
- Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(3), 265-287.
- Rolland, R. G. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools a meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research, 82*(4), 396-435.
- 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. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education, 40*(2), 22-30.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research, 101*(1), 50-60.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*, 761-774.
- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L. N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 28*(1), 1-20.
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? *Recherches qualitatives, 5*, 82-98.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers' work engagement: Considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(10), 2017-2030.
- Runhaar, R., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1154-1161.
- Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebeaga, O. L., & Apostol, L. (2013). Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 78*, 315-319.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*(2), 437-460.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies, 9*, 13-39.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy, 16*(2), 149-161.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). New York: Routledge.
- Saeed, S. (2009). Evaluation Study of Competencies of Secondary School Teachers in Punjab in the Context of Classroom Management. *Journal of College Teaching & Learning, 6*(7), 79-84.

- Safourcade, S., & Alava, S. (2009). S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle. *Questions Vives*, 6 (12), 109-123.
- Sahu, F. M., & Rath, S. (2003). Self-efficacy and wellbeing in working and non-working women: The moderating role of involvement. *Psychology Developing Societies*, 15, 187-200.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and Consequences of Employee Engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21 600-619.
- Salanova, M., & Scaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as mediator between jobs resources and proactive behavior. *The international journal of human resource management*, 19(1), 116-131.
- Sampaio, A., & Sampaio, I. (2012). Improving computing courses from the points of view of students and teachers: a review and an empirical study. *Computer Science Education*, 22(2), 139-173.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzáles-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of cross-cultural studies*, 33, 464-481.
- Scherff, L. (2008). Disavowed: the stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1317-1332.
- Schleicher, A. (2003). L'éducation aujourd'hui. *Le bulletin d'information du Secteur de l'éducation de l'UNESCO*, 4 :12
- Schön, D. A. (1983). The reflecting practitioner. *How professional think in action*, New York. Basic Book.
- Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. *San Francisco: Jossey-Bass*.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Trad. J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Éditions Logiques (1re éd. 1983).
- Schoorman, F. D., Mayer, R. C., & Davis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present, and future. *Academy of Management review*, 32(2), 344-354.
- Sheffield, C. C. (2011). Navigating access and maintaining established practice: Social studies teachers' technology integration at three Florida middle schools. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(3), 282-312.
- Shinebourne, P. (2009). Using Q method in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 93-97.
- Shook, A. C. (2012). A study of preservice educators' dispositions to change behavior management strategies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 129-136.
- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: a diary study using the Job Demands-Resources model. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 23(5), 563-584.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 369-385.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 8(3), 181.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735-751.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1), 86-101.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Steinberg, C. (2008). Assessment as an "emotional practice". *English Teaching: Practice and Critique*, 7 (3), 42-64.
- Stephenson, W. (1935). Technique of factor analysis. *Nature*, 136, 297.
- Stevens, R. J. (2004). Why the educational innovations come and go? What do you know? What can we do? *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 389-396.
- Stewart, K. E. (2010). *The Role of Reflection: Preschool Teachers' Use of Reflective Thinking to Translate Higher Education Learning into Teaching Practice*. (Dissertations/Theses).
- Stieha, V., & Raider-Roth, M. (2012). Presence in context: Teachers' negotiations with the relational environment of school. *Journal of Educational Change*, 13(4), 511-534.

- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 4(37), 243-251.
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 229-234.
- Swennen, A., Jörg, T., & Korthagen, F. A. J. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), 265-283.
- Taggart, G., & Wilson, A. (2005). Promoting reflective thinking in teachers: 50 Action Strategies. *Corwin Press*, 1-32.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. *Documenter le parcours de développement*. Montréal: *Chenelière Éducation*.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Québec. *Presses de l'Université Laval*.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*: Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C., & Mukamurera, J. (2001). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Education et francophonie*, 29, 1-12.
- Taylor, B., Zimmer, C., & Womack, S. (2005). [Strategies to Prevent Teachers Stress and Burnout].
- 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), 575-598.
- Théorêt, M., & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?: des ressources pour la résilience éducationnelle*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Thorburn, M. (2014). Educating for well-being in Scotland: policy and philosophy, pitfalls and possibilities. *Oxford Review of Education*, 40(2), 206-222.
- Torkelson, E., Muhonen, T., & Peiro, J. M. (2007). Constructions of work stress and coping in a female- and a male-dominated department. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(3), 261-270.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British journal of sociology of education*, 21(3), 331-353.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tsui, A. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 421-439.
- Turner, S., Zanker, N., & Braine, M. (2012). An investigation into teacher wellbeing during the teacher training year. *Design and Technology Education: an International Journal*, 17(2), 21-34.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices : a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Van der Maren, J.-M. (1977). Le double aveugle contre Pygmalion" : éléments de psychosociologie de la recherche en éducation et méthodologie des plans » *Revue des sciences de l'Éducation*, 3(3), 365-380.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal
- 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. (1999). *La recherche appliquée en Pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Van Horn, J., Taris, T., Schaufeli, W., & Schreurs, P. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 63(3), 205-228.

- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-35.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291.
- van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54.
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917-934.
- Van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Education et francophonie*, 29(1), 13-35.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Vérin, A., & Peterfalvi, B. (1985). Un instrument d'analyse des modèles implicites de l'enseignement scientifiques chez enseignants. *Aster. Recherches en didactique des sciences expérimentale*, 1, 7-28.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J., & Buthiller, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves de secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468.
- Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 144-157.
- Vitterso, J. (2004). Subjective Well-Being versus self-actualization: Using the Flow-Simplex to promote a conceptual clarification of subjective quality of life. *Social Indicators Research*, 65(3), 299-332.
- Warin, J., Maddock, M., Pell, A., & Hargreaves, L. (2006). Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching. *Reflective Practice*, 7(2), 233-245.
- Warr, P. B. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Oxford University Press.
- Warr, P. B. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work and Stress*, 8, 84-97.
- Watts, M., & Lawson, M. (2009). Using a meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 609-616.
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q Methodology: Theory, Method and Interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 67-91.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S., & Poikonen, P.-L. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 405-422.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1211-1220.
- Weir, S., & Millis, L. (2001). The relationship between the achievements of 6th class pupils from disadvantaged backgrounds and their attitudes to school. *Irish Journal of Education*, 32, 63-83.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction. Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resources Management Review*, 22, 173-194.
- Westberry, N., McNaughton, S., Billot, J., & Gaeta, H. (2015). Resituation or resistance? Higher education teachers' adaptations to technological change. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 101-116.
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 27(3), 253-267.
- Williams, J., & Power, K. (2010). Examining teacher educator practice and identity through core reflection. *Studying Teacher Education*, 6(2), 115-130.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management review*, 14, 361-384.
- Woods, C. E. (2011). Using Q methodology to explore leadership: the role of the school business manager. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(3), 317-335.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 4(24), 821-835.
- Yang, Y., & Montgomery, D. (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: AQ study of attitudes toward student diversity. *Teaching and Teacher Education*, 30, 27-37.

- Yildirim, K. (2015). Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development, 19*(1), 59-78.
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews, 9*(6), 153-163.
- Yong Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society, 40*(5), 78-85.
- Yost, D., Sentner, S., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21 st century. *Journal of Teacher Education, 51*(1), 39-49.
- Zapf, D., & Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: a replication and extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*, 497-522.
- Zeichner, K. M. (1981). Reflective teaching and field based experiences in teacher education. *Interchange, 12*(4), 1-22.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review, 57*, 23-48.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Reflective teaching. An introduction. Reflective teaching and the social conditions of schooling: Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zhou, Y., & Wen, J.-x. (2007). The Burnout Phenomenon of Teachers under Various Conflicts. *Online Submission, 4*(1), 37-44.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133-145.
- Zwart, R. C., Korthagen, F. A. J., & Attema-Noordewier, S. (2015). A strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education, 41*(3), 579-596.

ANNEXE 1 : LETTRE D'INVITATION DESTINÉE AUX ENSEIGNANTS

À titre d'enseignante ou d'enseignant, vous êtes invité(e) à participer à une étude sur les relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique des enseignants. Cette étude permettra entre autre d'identifier comment les pratiques professionnelles des enseignants et les trois dimensions du bien-être pédagogique choisies pour l'étude (le sentiment d'efficacité, l'engagement et la satisfaction au travail) s'influencent réciproquement.

Pour participer à cette étude vous devez rencontrer la chercheuse pour une durée d'environ 90 minutes. Pendant cette période, vous serez invité(e) à réfléchir sur 14 énoncés en lien avec votre pratique professionnelle, d'argumenter le rangement de quatre énoncés et de décrire un incident critique relié aux relations avec les élèves. Selon les exigences du comité d'éthique de l'Université de Montréal, autant votre identité que vos réponses demeureront strictement confidentielles.

Par la présente, je m'engage à vous remettre un rapport décrivant les conclusions générales issues de la recherche. Ces résultats seront également diffusés à l'occasion de congrès, de colloques ou dans des publications scientifiques et ne contiendront jamais des renseignements nominatifs.

Nous vous remercions de votre temps, ainsi que de l'intérêt que vous portez à notre étude.

Cordialement,

Viorica Dobrica, Doctorant en sciences de l'Éducation,
Département de psychologie et d'andragogie, Université de Montréal

Manon Théorêt, Ph. D., Professeure agrégée
Département de psychologie et d'andragogie, Université de Montréal

ANNEXE 2 : DOCUMENT EXPLICATIF ENVOYÉ AUX ENSEIGNANTS

Analyse des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique des enseignants du secondaire

Viorica Dobrica, Doctorante en sciences de l'Éducation,
Département de psychologie et d'andragogie, Université de Montréal

Directrice de recherche : Madame Manon Théorêt, Ph. D., professeure agrégée
Département de psychologie et d'andragogie, Université de Montréal

Les deux concepts clés de la présente étude sont les pratiques réfléchies des enseignants et le bien-être pédagogique. On peut considérer l'habileté à réfléchir sur son travail comme un moyen privilégié qui lie l'acquisition et la mise en œuvre des compétences professionnelles des enseignants. Des recherches montrent que c'est par l'intermédiaire des pratiques professionnelles réfléchies que les enseignants favorisent la réussite de leurs élèves et développent leur bien-être pédagogique. De façon complémentaire, les enseignants sont des adultes importants dans la vie scolaire des jeunes et le fait de vivre du bien-être pédagogique induit, au moins indirectement, des effets significatifs sur l'adaptation socio-affective et les résultats scolaires des élèves. À son tour, le bien-être des enseignants a des conséquences positives autant sur leur santé que sur la qualité de leurs pratiques professionnelles. Pour évaluer comment le bien-être pédagogique se manifeste et se développe, nous nous pencherons particulièrement sur trois de ses dimensions : le sentiment d'efficacité professionnelle, l'engagement et la satisfaction au travail.

Notre objectif général est soutenu par quatre objectifs spécifiques :

- (1) Identifier la perception des enseignants sur les trois dimensions du bien-être
- (2) Identifier la relation qui existe entre les pratiques professionnelles réfléchies et le sentiment d'efficacité des enseignants du secondaire
- (3) Analyser comment les pratiques réfléchies des enseignants et leur engagement au travail s'influencent réciproquement
- (4) Explorer comment les pratiques professionnelles reposent sur la satisfaction au travail, qui à son tour les influence

À partir du désir d'approfondir la connaissance du travail enseignant et de mieux comprendre le rapport entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique chez des enseignants, nous mènerons une recherche mixte, avec l'approche qualitative dominante. Les données relatives aux pratiques réfléchies des enseignants seront obtenues en utilisant une fiche de réponses relatives à 14 énoncés préparés à leur intention qu'ils argumenteront ensuite. Concernant le bien-être pédagogique, nous avons privilégié la technique de l'incident critique : les enseignants participants décriront une situation professionnelle récente, reliée aux relations avec les élèves, qui a eu des conséquences sur leur bien-être pédagogique. Le lieu de la rencontre sera établi avec chaque participant. Les propos des enseignants participants à la recherche seront des enregistrements audio et une fiche de réponses sera fournie en format papier.

ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Analyse des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique des enseignants du secondaire

Chercheure : Viorica DOBRICA, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Co-chercheur(s) s'il y a lieu :

Directeur de recherche (dans le cas d'un étudiant) : **MANON THÉORÊT**, professeure, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectif de la recherche

La recherche vise globalement à explorer les relations possibles entre le bien-être pédagogique chez les enseignants du secondaire et la réflexion sur leurs pratiques professionnelles.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheure pour une durée d'environ 90 minutes. La rencontre portera sur votre expérience professionnelle auprès des élèves et des collègues et sur vos réflexions quant au sentiment d'efficacité, à l'engagement et à la satisfaction au travail ; elle aura lieu à un moment et dans un lieu que vous choisirez. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seulement la chercheure et la directrice de recherche auront la liste des participants et des codes qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés sur un CD qui sera déposé à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données

ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de réfléchir au sujet de votre bien-être au travail et de mieux comprendre et d'améliorer vos pratiques professionnelles. 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.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. S'il y a lieu, elle pourra vous référer à une personne-ressource.

5. Droit de retrait

Votre participation est volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout moment sur simple avis verbal et sans avoir à justifier votre décision; vous pouvez communiquer avec la chercheuse, à l'adresse de courriel indiquée ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

7. Diffusion des résultats

Une lettre de remerciements et les conclusions générales de la recherche seront transmises aux enseignants participants lorsque les analyses des données auront été effectuées.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la
chercheuse
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Viorica Dobrica, au numéro de téléphone : _____ ou à l'adresse courriel :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343 2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

ANNEXE 4 : LA GRILLE DE CODAGE

Cadre théorique	Symbole	Description des codes associés
<p>Adaptabilité professionnelle : l'habileté ou la conviction de s'adapter au milieu et aux changements au travail</p>	<p>adapt_prof</p>	<p>adapt : l'habileté ou la conviction est exprimée de façon générale ; ni les formes de manifestation ni la source qui les soutiennent ne sont pas indiquées par les participants</p> <p>adapt_elev : le participant associe ses habiletés ou ses convictions d'adaptation aux interactions avec les élèves</p> <p>adapt_coll : le participant décrit les relations de travail avec les collègues et la direction et se déclare capable à s'adapter aux valeurs de l'école</p> <p>adapt_diff : l'enseignant témoigne de ses difficultés d'adaptation, soit à de nouveaux élèves ou collègues, soit à un nouvel environnement</p> <p>adapt_evol : le participant témoigne de l'évolution de ses habiletés d'adaptation à la suite des réflexions sur les expériences antérieures</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chaque code a été évalué à partir de trois niveaux : élevé, moyen et faible/absent
<p>Attitudes face aux changements : des réflexions sur des changements qui pourraient améliorer la qualité du milieu de travail</p>	<p>attit_changement</p>	<p>attit_chang + : le participant, peut import qu'il est satisfait ou non de la qualité de son environnement professionnel, exprime son ouverture face aux changements</p> <p>attit_chang0 : le participant est plutôt inquiet des conséquences des changements sur la qualité de sa vie professionnelle et sur son milieu</p> <p>attit_chang - : le participant refuse toute forme de changement, soit parce qu'il est satisfait de son environnement soit parce qu'il n'espère aux changements positifs</p>
<p>Attitudes face aux élèves : la prise en compte des facteurs et des caractéristiques qui pourraient influencer leur réussite</p>	<p>attit_elev</p>	<p>attit_elev+ : le participant s'intéresse aux facteurs socio-économiques ou affectifs et à leur influence afin d'entreprendre des démarches appropriées</p> <p>attit_elev+ : un intérêt mitigé quant à la présence et à l'impact de ces facteurs</p> <p>attit_elev- : le participant ignore leur présence et leur impact</p>

Cadre théorique	Symbole	Description des codes associés
<p>Autoefficacité : la confiance des enseignants dans ses compétences de gérer une situation donnée</p>	<p>effic</p>	<p>effic+ : le participant fait confiance à ses compétences de gérer les expériences ordinaires ou éprouvantes</p> <p>effic0 : le niveau de confiance est influencé par la situation de la pratique</p> <p>effic- : le participant sent que la situation le dépasse : il ne sait pas comment y réagir</p> <p>effic_fin : le participant regagne ou améliore la confiance dans ses compétences professionnelles après la gestion d'une expérience éprouvante auprès des élèves</p>
<p>Comportements inappropriés des élèves</p>	<p>comp_ inappr_ eleve</p>	<p>comp+ : changement positif d'un comportement inapproprié</p> <p>mensonge : comportement inapproprié d'un élève</p> <p>fraude : copier les devoirs et les présenter comme les siens</p> <p>indiscipline : agresser verbalement ou physiquement les pairs</p> <p>viol_ens : comportements agressifs envers les enseignants</p>
<p>Émotions des enseignants : les émotions vécues par les enseignants</p>	<p>emot_ens</p>	<p>emot_ens+: les participants vivent des émotions positives au travail : joie, fierté, confiance, etc.</p> <p>emot_ens- : émotions difficiles vécues au cours des relations avec les élèves et les collègues : colère, tristesse, stress, etc.</p>
<p>Engagement au travail : l'engagement dans des réflexions, des stratégies ou des collaborations en lien avec les pratiques enseignantes</p>	<p>eng</p>	<p>eng+ : le participant s'engage dans des réflexions ou dans la recherche des stratégies afin de gérer une situation de la pratique</p> <p>eng0 : le participant retarde ou abandonne assez vite la gestion d'une expérience auprès des élèves ou sa participation dans une relation de travail avec les collègues</p> <p>eng- : le participant évite de s'engager dans la gestion d'une situation de pratique auprès des élèves, dans des réflexions de groupe ou dans des activités d'équipe</p>
<p>Engagement_ élèves</p>	<p>eng_elev</p>	<p>eng+ : l'élève fait preuve d'intérêt et d'engagement dans la tâche proposée par l'enseignant</p> <p>eng- : l'élève ne déploie pas assez d'effort dans la tâche reçue ; il ne fait pas confiance à ses compétences ou la motivation par rapport à la tâche</p>

Cadre théorique	Symbole	Description des codes associés
<p>Gestion de classe :</p> <p>Les stratégies mobilisées pour la gestion de classe dans des situations des pratiques ordinaires ou difficiles</p>	<p>gest_clas</p>	<p>gest_appr : gestion par apprentissage : l'élève est amené à réfléchir à ses comportements et à leurs conséquences</p> <p>gest_evol_ens : les enseignants réfléchissent aux expériences antérieures pour en tirer profit dans la gestion de classe</p> <p>gest_prof : faire appel aux professionnels afin d'identifier ensemble des stratégies de gestion de certains comportements des élèves ou renvoyer les élèves chez les professionnels de l'école</p> <p>gest_regles : la gestion de classe repose sur des règles de fonctionnement du groupe-classe, donc des règles à respecter par chaque élève</p> <p>gest_vicariat : la gestion de classe s'inspire des modèles vus chez d'autres collègues</p> <p>gest_evol : l'enseignant réfléchit à ses expériences antérieures afin de gérer les comportements inappropriés des élèves</p> <p>renf : le participant met en évidence les comportements positifs des élèves afin de les renforcer</p> <p>gest_pas_nec : l'élève cesse son comportement inapproprié avant que l'enseignant intervienne</p>
<p>Identité collective :</p> <p>la perception de respect de l'identité professionnelle illustrée par la prise en compte des pensées exprimées au cours des réflexions de groupe</p>	<p>ident</p> <p>ident_perc</p>	<p>ident : le participant réfléchit de façon générale au respect de son identité professionnelle</p> <p>iden_perc+ : le participant évalue positivement le respect que les collègues accordent à ses réflexions</p> <p>iden_perc0 : le participant pense que les collègues n'attribuent pas assez d'importance à ses réflexions</p> <p>iden_perc - : le participant affirme que les collègues ignorent ses réflexions</p>

Cadre théorique	Symbole	Description des codes associés
<p>Influence des pairs : l'influence des pairs sur la réussite scolaire des élèves</p>	<p>infl_pairs</p>	<p>infl_soc_pairs + : le rôle des pairs dans la vie sociale et affective des élèves est plus important que celui de l'enseignant</p> <p>infl_soc_pairs0 : le participant réfléchit à une influence partagée quant à la vie sociale et affective des élèves</p> <p>infl_appr_pairs+ : l'enseignant pense que l'influence des pairs sur la réussite scolaire des élèves est plus importante que la sienne</p> <p>infl_appr_ens + : le participant évalue que son rôle dans la réussite scolaire de ses élèves est plus important que celui des pairs</p> <p>infl_appr_ens0 : le participant réfléchit à une certaine influence sur la réussite de ses élèves sans toutefois l'évaluer comme dominante</p> <p>infl_soc_ens+ : l'enseignant pense que son influence sur la vie sociale et affective des élèves est plus importante que celle des pairs</p>
<p>Logique des contenus : l'intérêt pour la logique des contenus à apprendre afin de favoriser la réussite scolaire des élèves</p>	<p>compreh_elev</p>	<p>compreh_elev+ : le participant réfléchit à la fois à la logique des contenus à apprendre et aux stratégies d'enseignement-apprentissage afin de favoriser la réussite scolaire des élèves</p> <p>compreh_elev0 : l'enseignant planifie ses stratégies sans de façon générale, sans les adapter aux élèves</p> <p>compreh_elev- : l'enseignant ne fait pas référence aux stratégies d'enseignement-apprentissage</p>
	<p>cont_accord</p>	<p>cont_accord + : le participant réfléchit à la planification des contenus à apprendre en priorisant leur logique comme à une de ses priorités ou à un aspect très important des stratégies d'enseignement</p> <p>cont_accord0 : le participant le qualifie comme un aspect de son travail qui devrait être accompagné d'autres afin d'assurer la réussite des élèves</p> <p>cont_accord- : l'enseignant ne le considère pas un aspect important de ses pratiques : il dévoile d'autres priorités</p>

Cadre théorique	Symbole	Description des codes associés
Questionnement : amener l'élève à se poser des questions sur les contenus à apprendre	quest_elev	<p>quest_elev + : l'enseignant fait des stratégies qui amènent les élèves à se poser des questions une priorité de ses pratiques</p> <p>quest_elev 0 : le participant témoigne de sa satisfaction quand les élèves se posent des questions sans se montrer insatisfait quand ils ne le font pas</p>
Réflexion individuelle : le participant fait référence à ses réflexions individuelles	refl_ind	<p>refl_ind_comp : les réflexions collectives sont suivies par des réflexions individuelles sur les stratégies identifiées afin de les adapter à la façon personnelle de savoir-faire</p> <p>refl_ind_moyen : l'enseignant partage seulement certaines expériences avec les collègues</p> <p>refl_ind_pref : avant de partager avec un(e) collègue sur une expérience personnelle, le participant essaie de trouver lui-même des stratégies appropriées qui, selon le cas, pourraient devenir sujet de réflexions collectives</p>
Satisfaction au travail	sat_travail	<p>sat_coll : les relations avec les collègues représentent une source de satisfaction professionnelle</p> <p>sat_elev : les interactions pédagogiques avec les élèves se retrouvent à l'origine de la satisfaction au travail de l'enseignant</p> <p>sat_gen : le participant témoigne de son niveau de satisfaction sans indiquer ses sources</p> <p>sat_progr : le niveau de satisfaction de l'enseignant augmente au fur et à mesure de la gestion d'un incident négatif avec les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chaque code a été évalué à partir de trois niveaux : élevé, moyen et faible
Souci : l'intérêt pour le bien-être des élèves	souci	<p>souci : l'enseignant réfléchit aux facteurs qui pourraient nuire au bien-être de ses élèves et aux stratégies afin de contrer ou de diminuer leur influence</p> <ul style="list-style-type: none"> • le code a été évalué à partir de trois niveaux : élevé, moyen et faible
Codes-poubelle		Les codes qui ont été attribués sans être utilisés dans la recherche

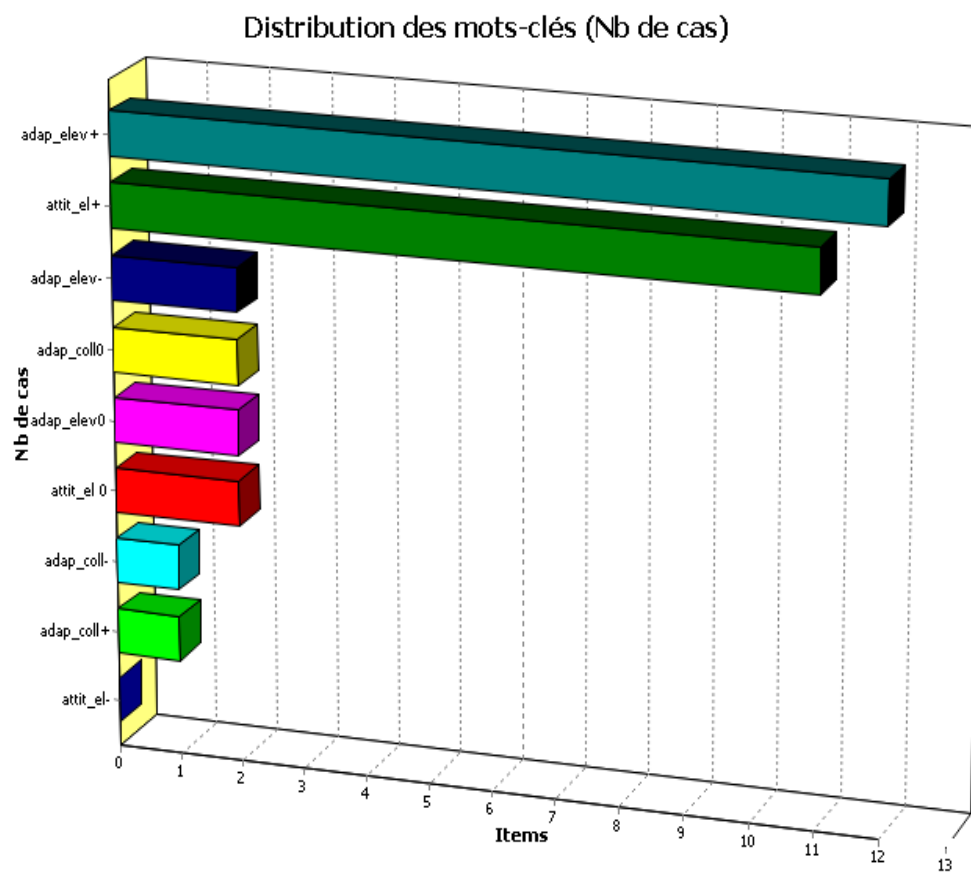
ANNEXE 5 : ANALYSE DES CORRÉLATIONS DES VARIABLES (le rho de Spearman)

	Var. 1	Var.2	Var.3	Var.4	Var.5	Var.6	Var.7
Var.1	.	-.0150	-.1702	.3435	.4809	-.1709	-.2745
Var.2	-.0150	.	-.4758	-.4441	-.0000	.1043	.2145
Var.3	-.1702	-.4758	.	.3486	-.2189	.1650	.2136
Var.4	.3435	-.4441	.3486	.	-.0056	.2396	.2021
Var.5	.4809	.0000	-.2189	-.0056	.	-.2342	-.1102
Var.6	-.1709	.1043	.1650	.2396	-.2342	.	.6892**
Var.7	-.2745	.2145	.2136	.2021	-.1102	.6892**	.
Var.8	.2485	-.3372	-.2457	.1106	.0251	-.0659	-.7224**
Var.9	-.2342	-.2314	.0904	-.3072	-.1952	-.5915*	-.4492
Var.10	-.3772	.3727	-.1881	-.0940	.5689*	.2208	.3634
Var.11	-.4093	-.1703	.0619	-.6618*	-.0932	-.0919	-.1354
Var.12	-.3275	-.4304	.2715	-.0814	.0299	-.0850	.3147
Var.13	-.5356*	.1586	.0391	-.4269	-.1646	-.2396	-.0674
Var.14	-.5268	-.2275	-.0806	-.1922	-.1182	-.2588	-.1278
	Var.8	Var.9	Var.10	Var.11	Var.12	Var.13	Var.14
Var.1	.2485	-.2342	-.3772	-.4093	-.5356*	-.3275	-.5268
Var.2	-.3372	-.2314	.3727	-.1703	-.4304	.1586	-.2275
Var.3	-.2457	.0904	-.1881	.0619	.2715	.0391	-.0806
Var.4	.1106	-.3072	-.0940	-.6618*	-.0814	-.4269	-.1922
Var.5	.0251	-.1952	.5689*	-.0932	.0299	-.1646	-.1182
Var.6	-.0659	-.5915*	.2208	-.0919	-.0850	-.2396	-.2588
Var.7	-.7224**	-.4492	.3634	-.1354	.3147	-.0674	-.1278
Var.8	.	.0288	-.3154	-.0101	-.4763	-.2528	.1024
Var.9	.0288	.	-.2953	.5449	.3147	-.1610	.2836
Var.10	-.3154	-.2953	.	-.3606	.0577	.5407	.2572
Var.11	-.0101	.5449	-.3606	.	.3643	.0228	.1030
Var.12	-.4763	.3147	.0577	.3643	.	.2715	.2970
Var.13	-.2528	-.1610	.5407	.0228	.2715	.	.1922
Var.14	.1024	.2836	.2572	.1030	.2970	.1922	.

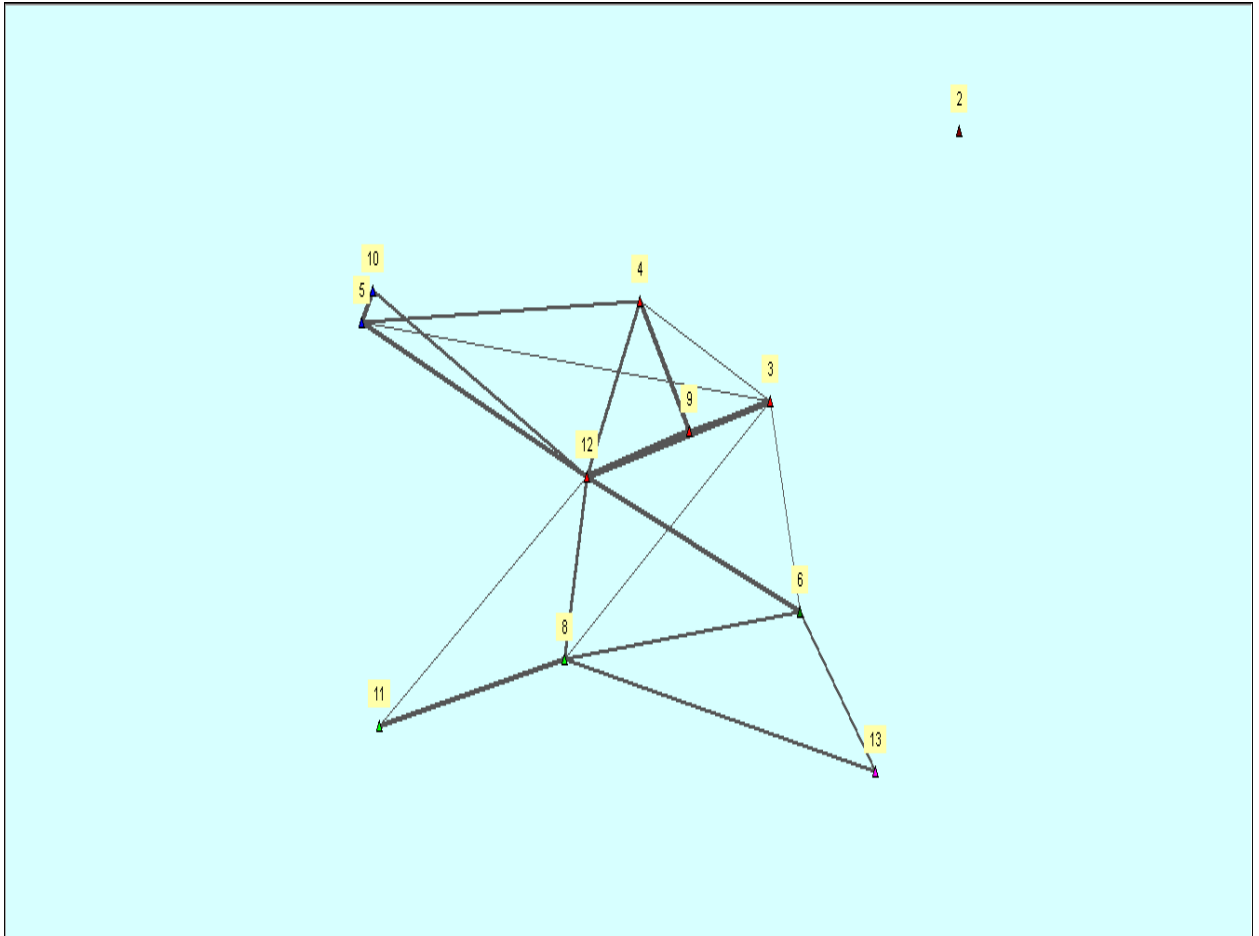
2-tails probability : * - .05 ** - .01 ***. - .001

- Var. représente la notation pour une variable de recherche ;
- Le nombre de chaque variable coïncide avec le nombre de l'énoncé sur la feuille reçu par les participants et sur la fiche des réponses

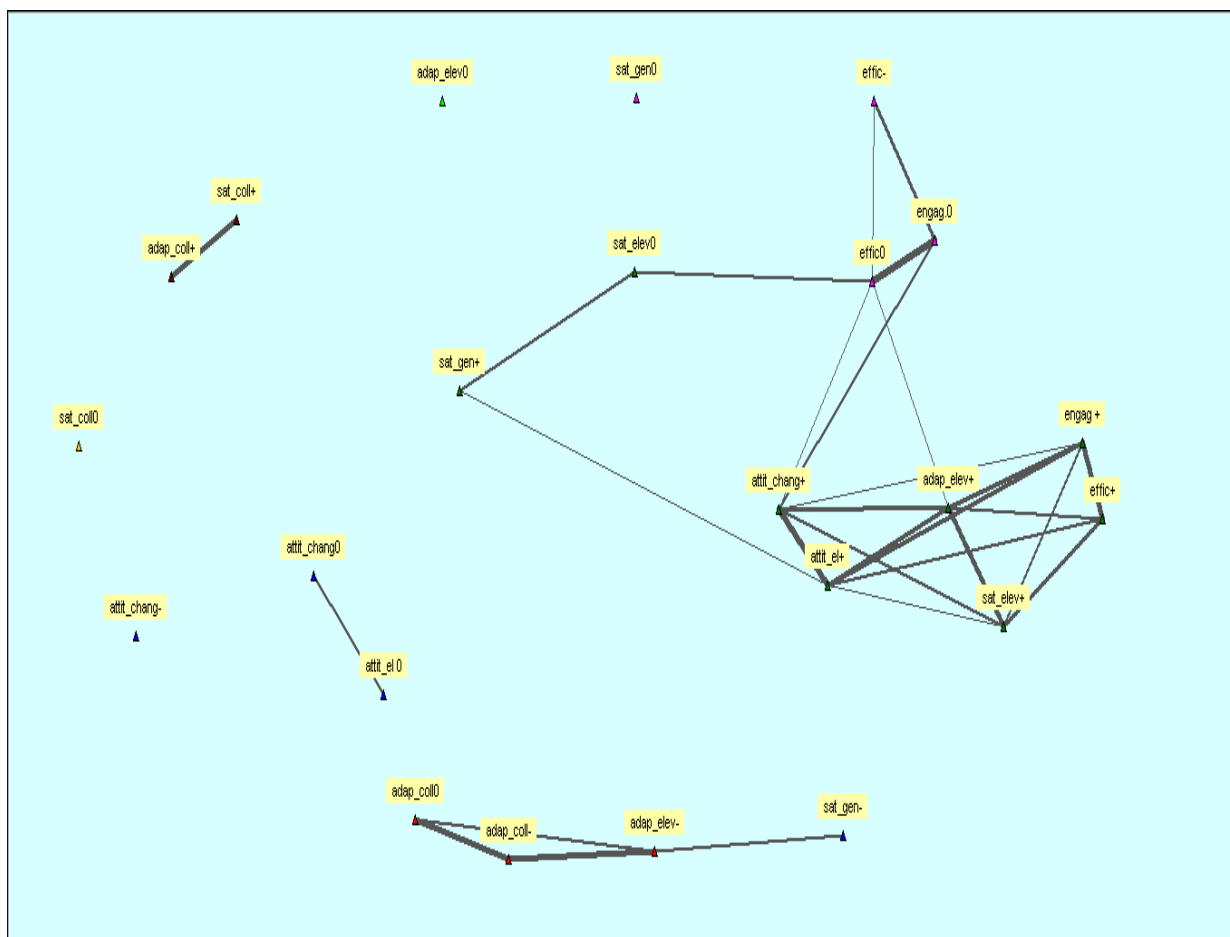
ANNEXE 6 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU NIVEAU ENVIRONNEMENT



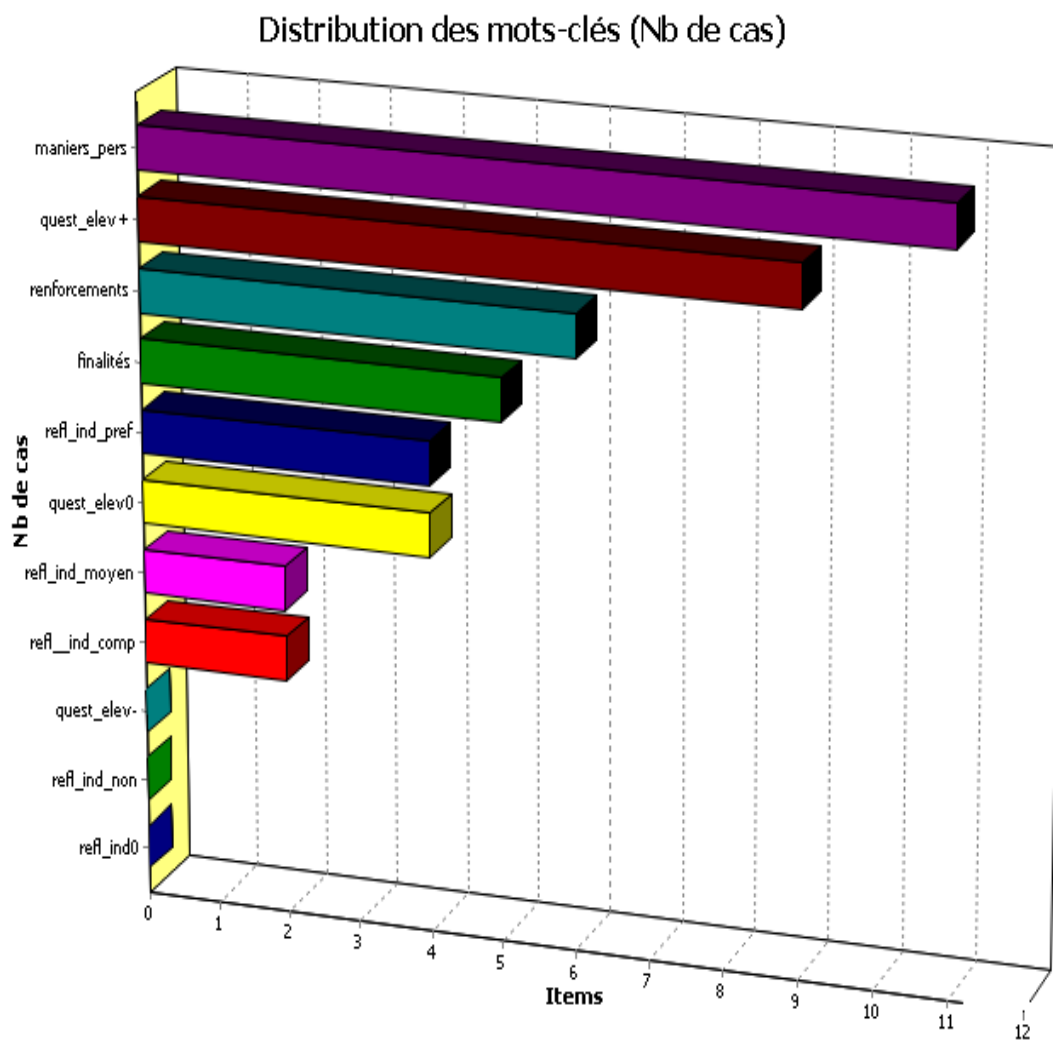
ANNEXE 7 : SIMILITUDE DES CAS PAR RAPPORT AU NIVEAU ENVIRONNEMENT

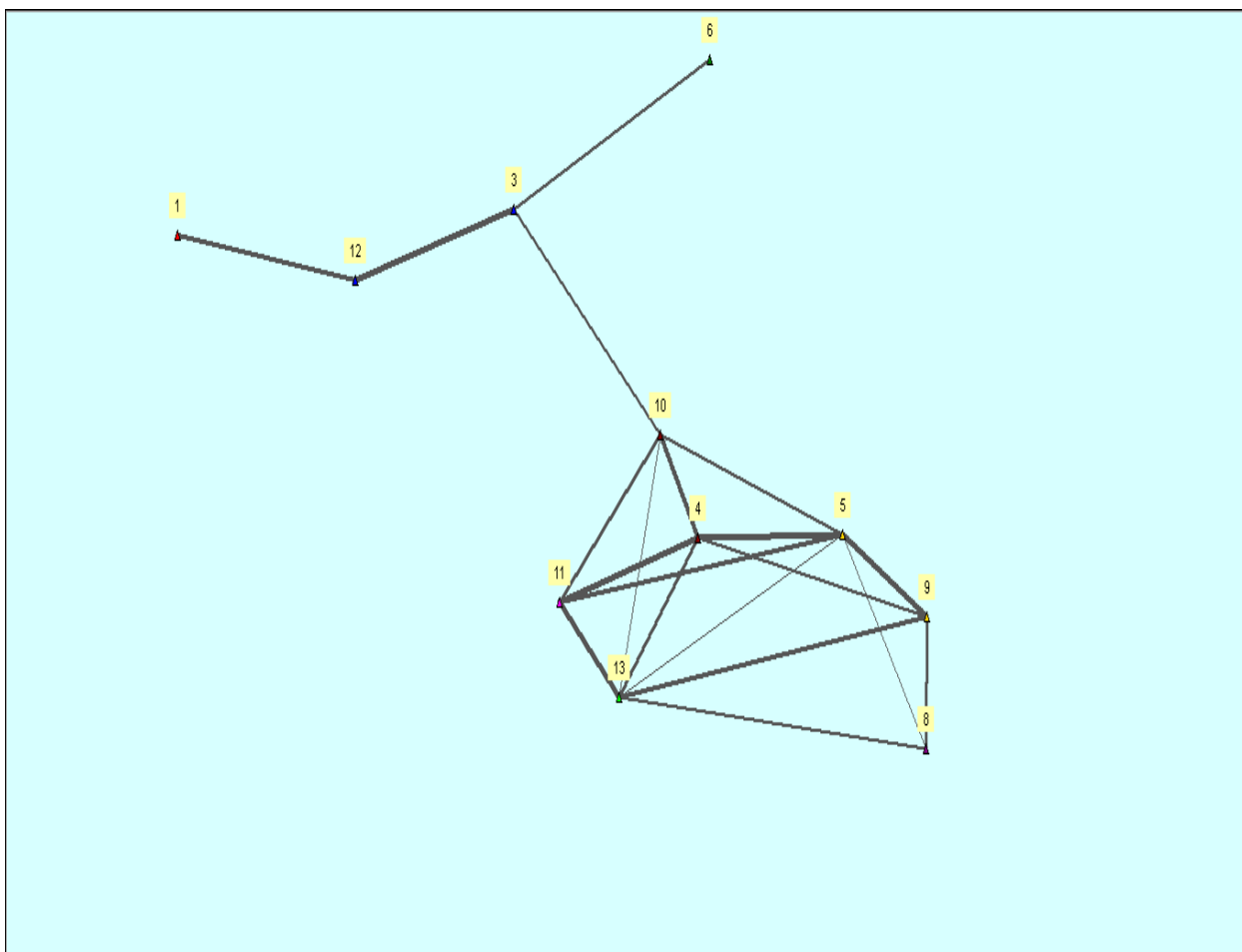


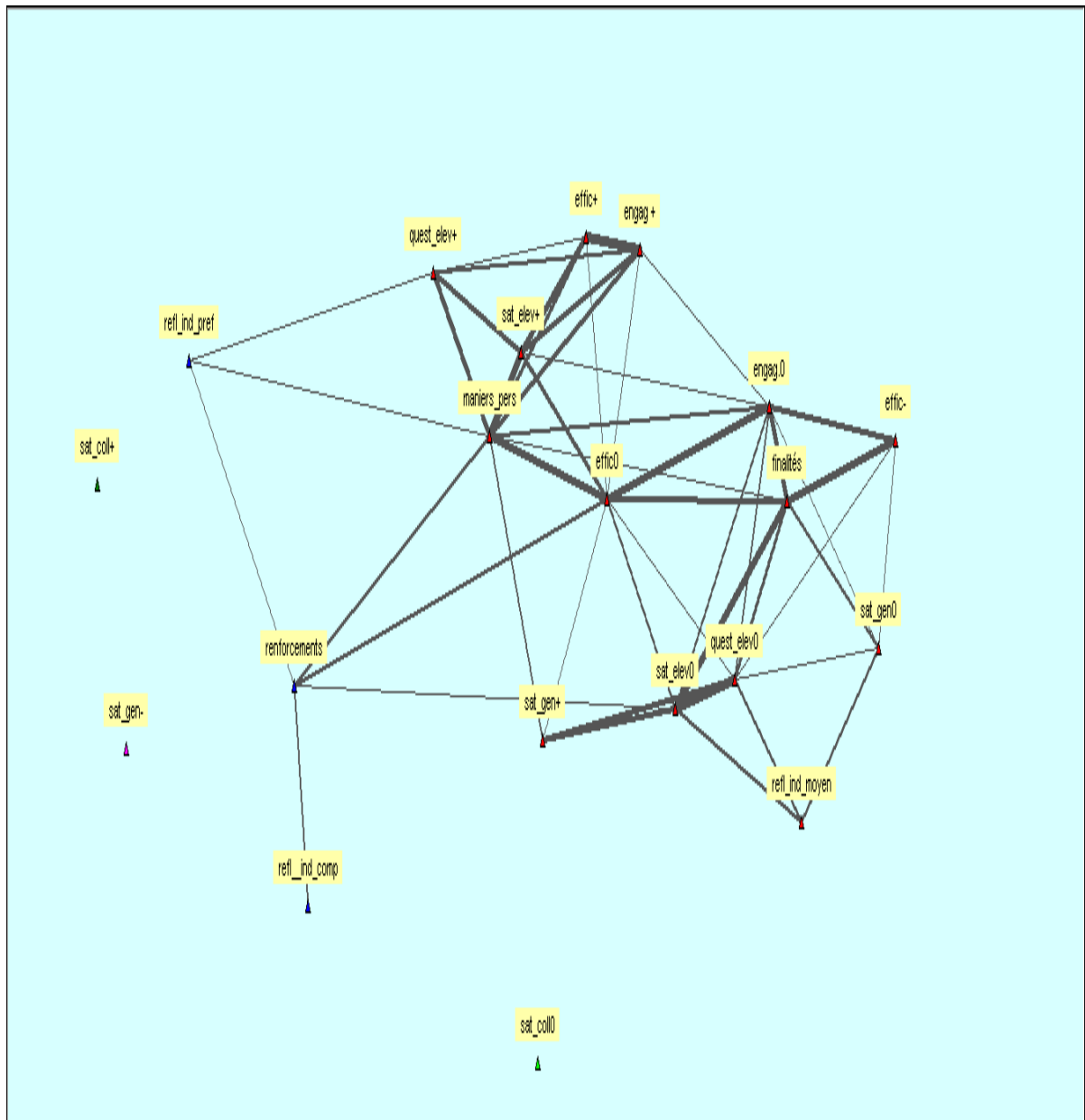
ANNEXE 8 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU ENVIRONNEMENT ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE



ANNEXE 9 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU NIVEAU COMPORTEMENTS

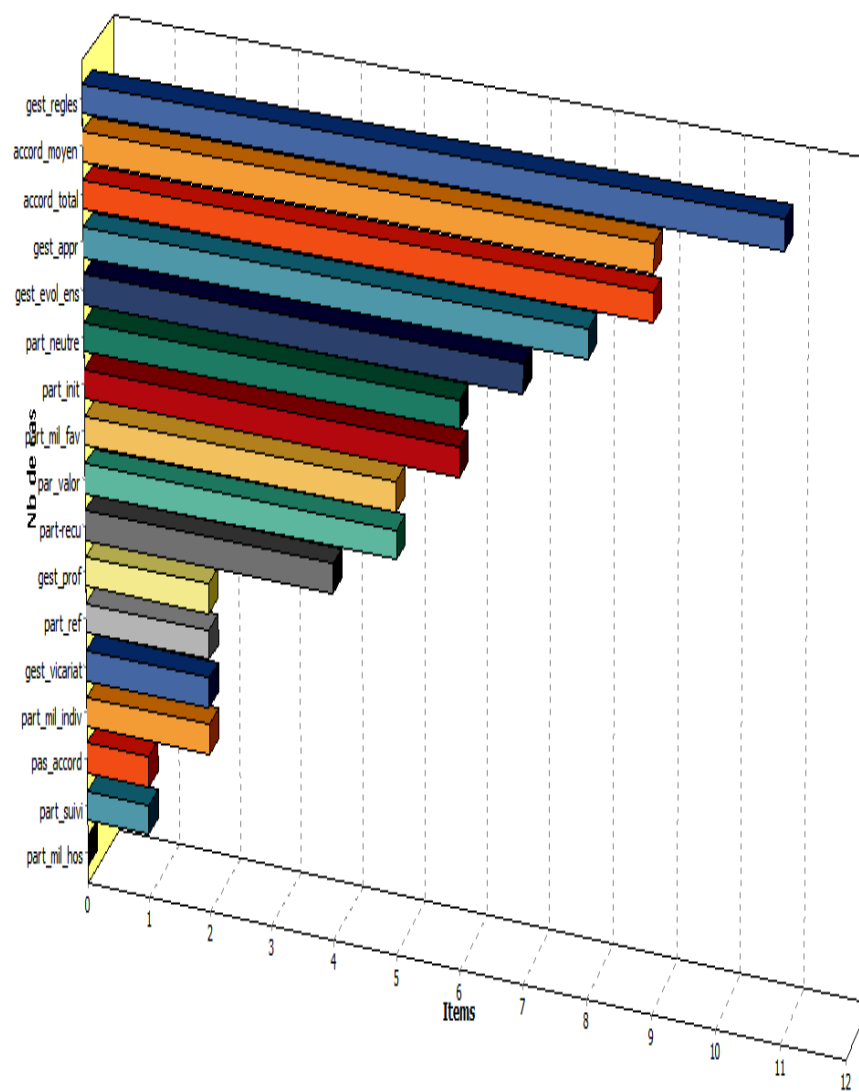


**ANNEXE 10 : SIMILITUDE DES CAS PAR RAPPORT AU NIVEAU
COMPORTEMENT**

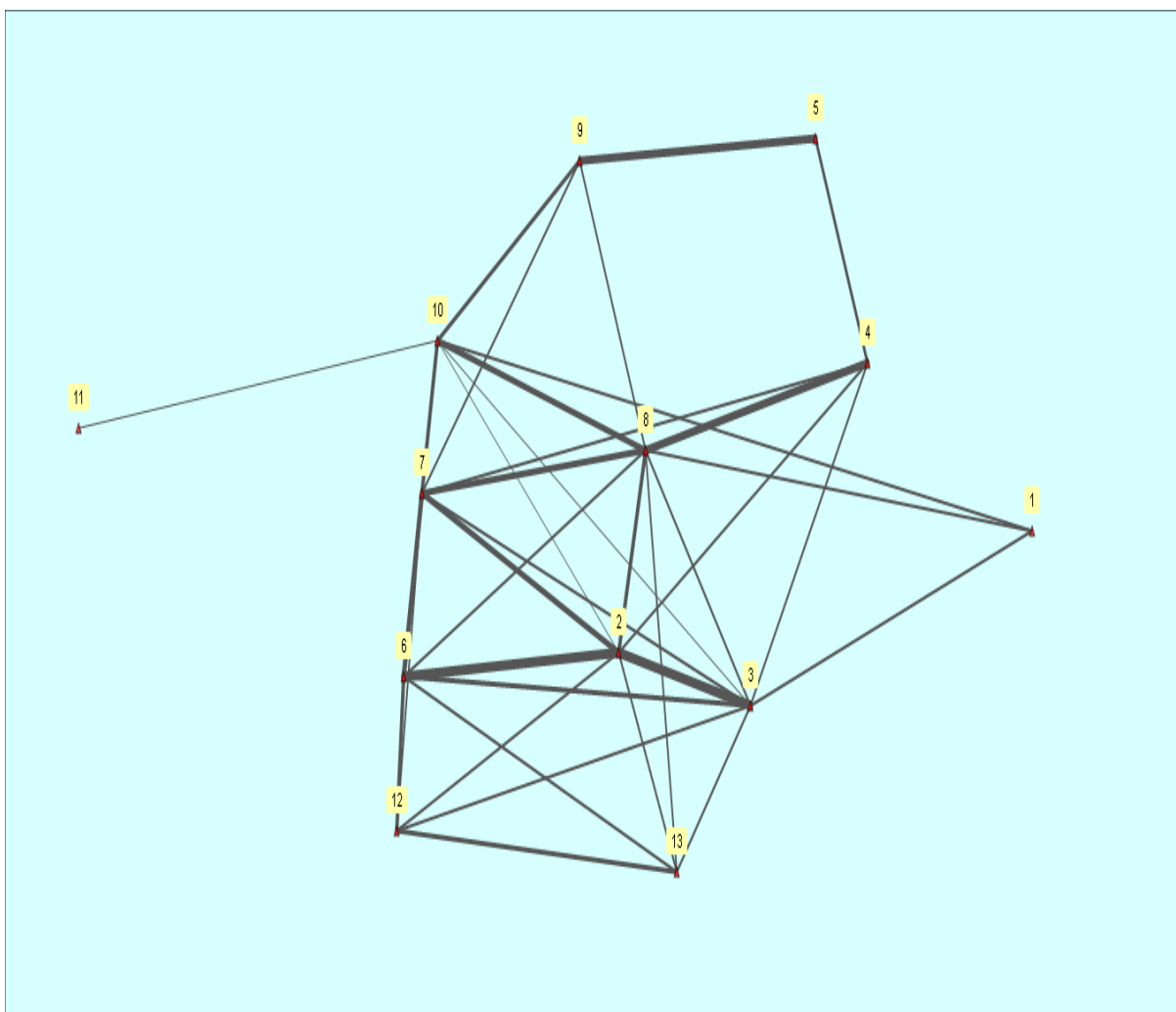
**ANNEXE 11 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU
COMPORTEMENT ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE**

ANNEXE 12 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU NIVEAU COMPÉTENCES

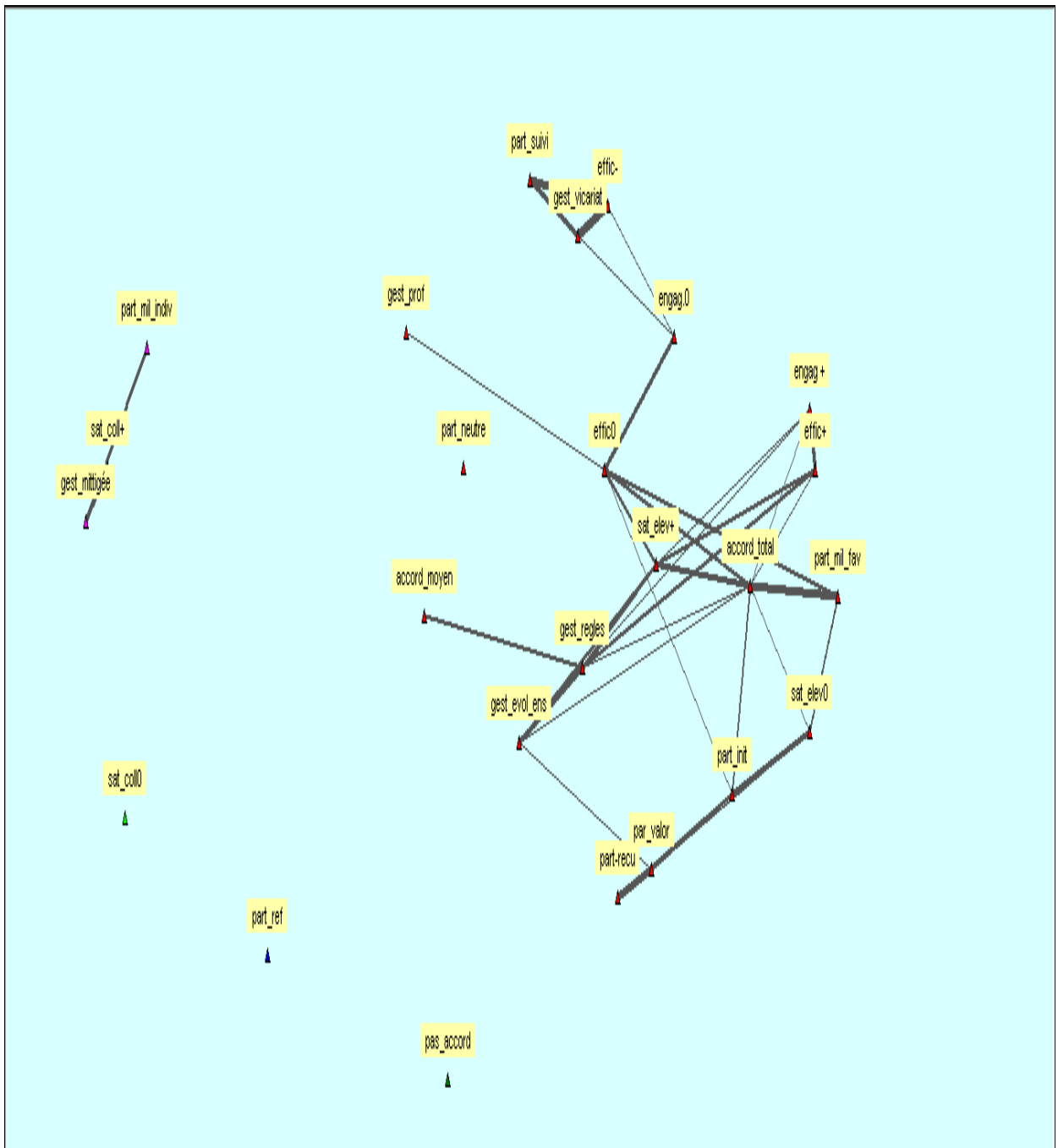
Distribution des mots-clés (Nb de cas)

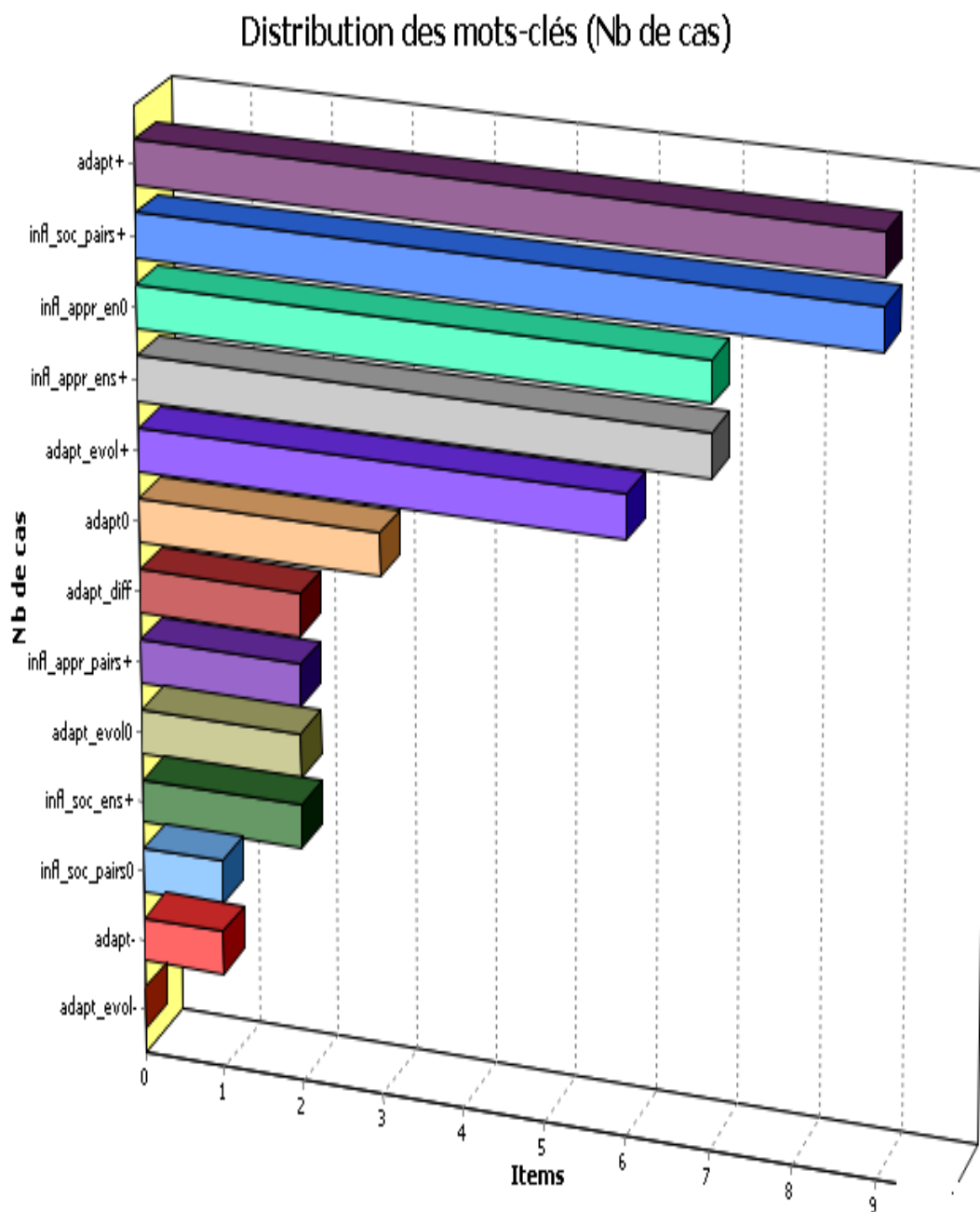


ANNEXE 13 : SIMILITUDE DES CAS PAR RAPPORT AU NIVEAU COMPÉTENCES

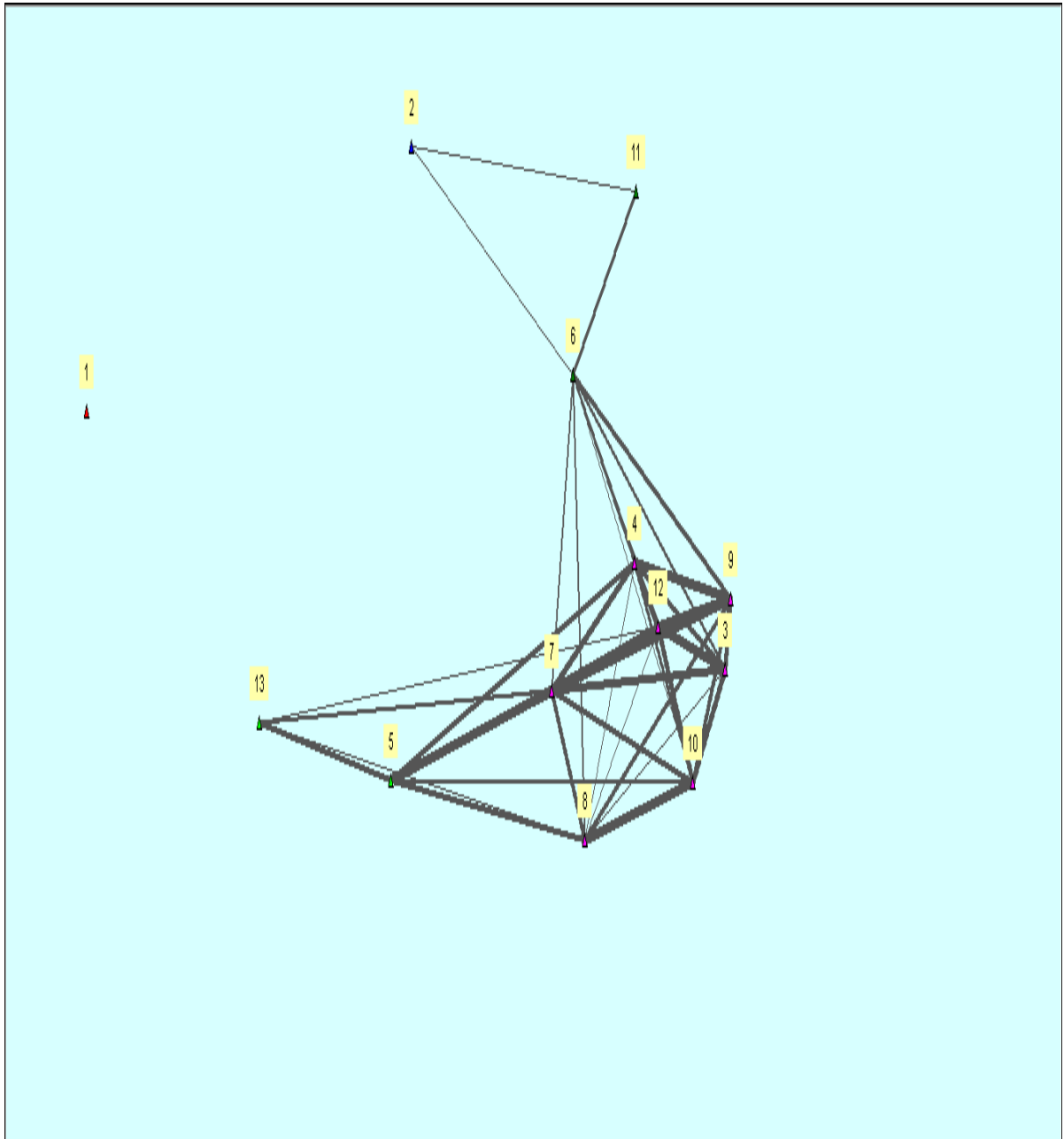


ANNEXE 14 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU COMPÉTENCES ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE

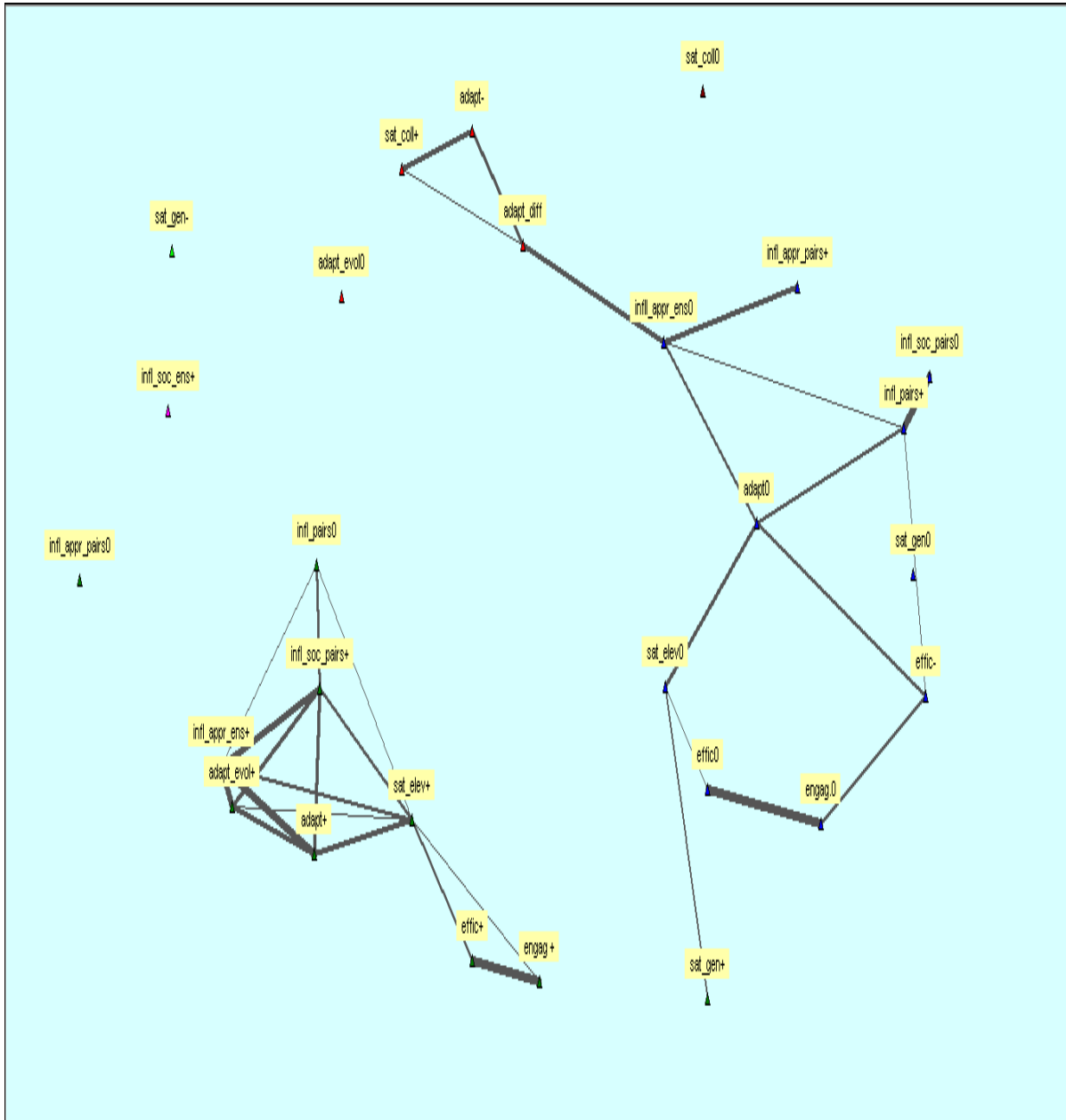


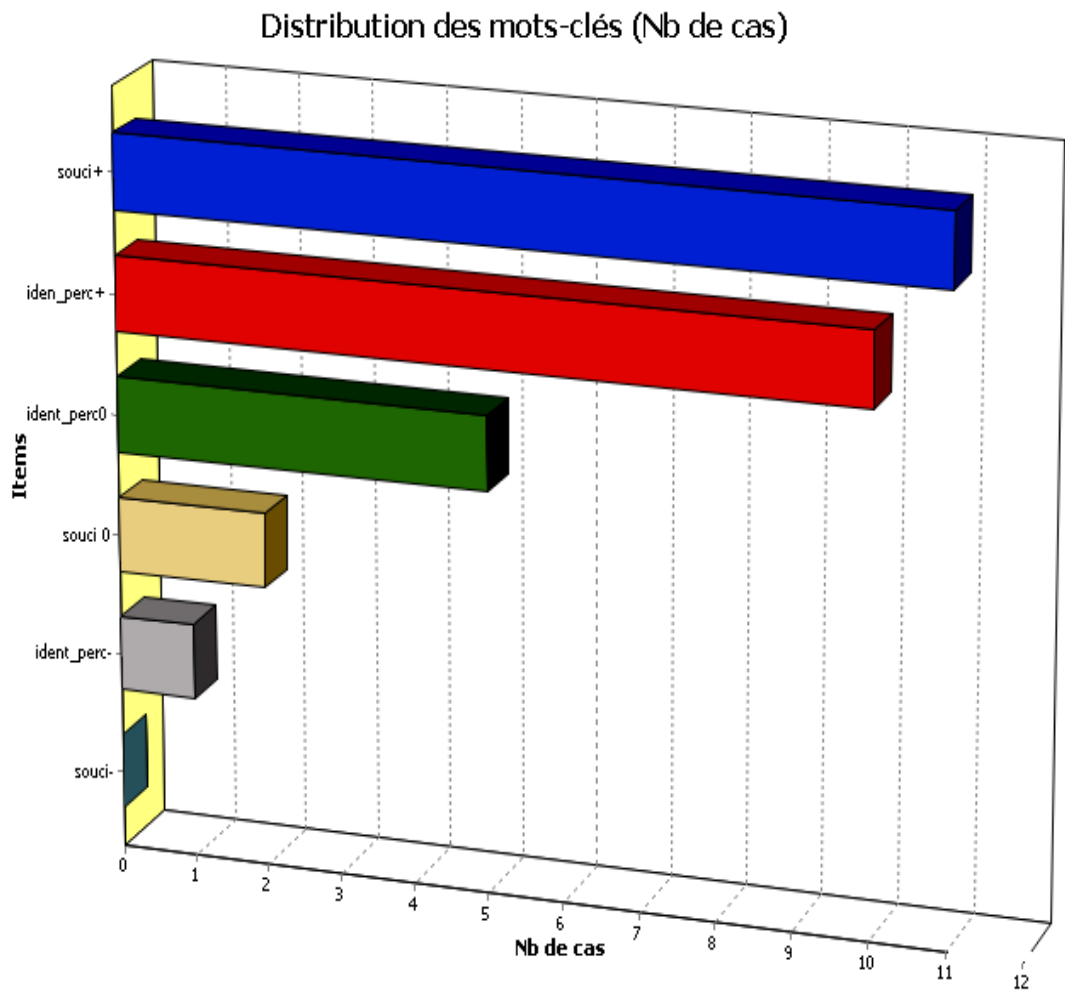
ANNEXE 15 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU NIVEAU CROYANCES

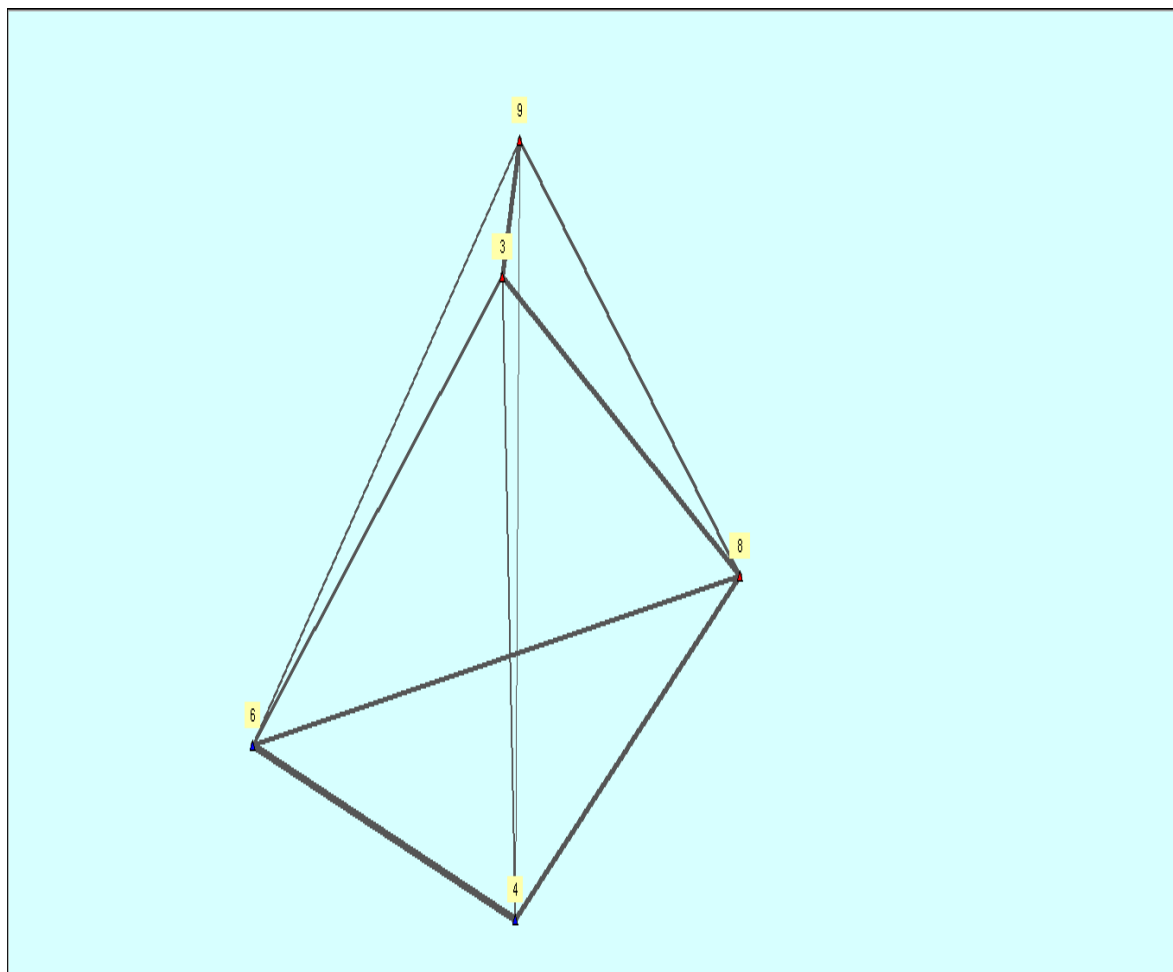
ANNEXE 16 : SIMILITUDE DES CAS PAR RAPPORT AU NIVEAU CROYANCES



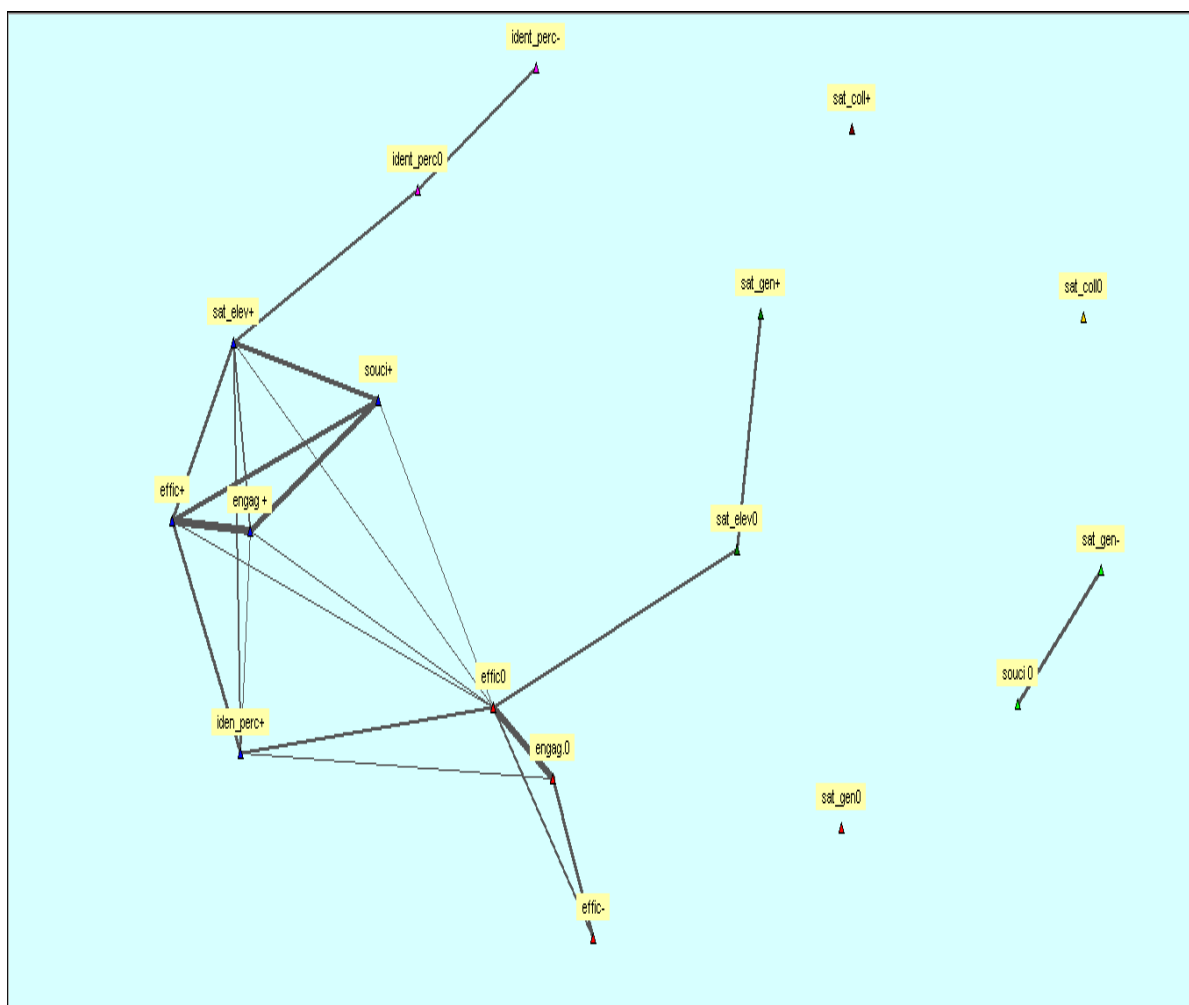
ANNEXE 17 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU CROYANCES ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE

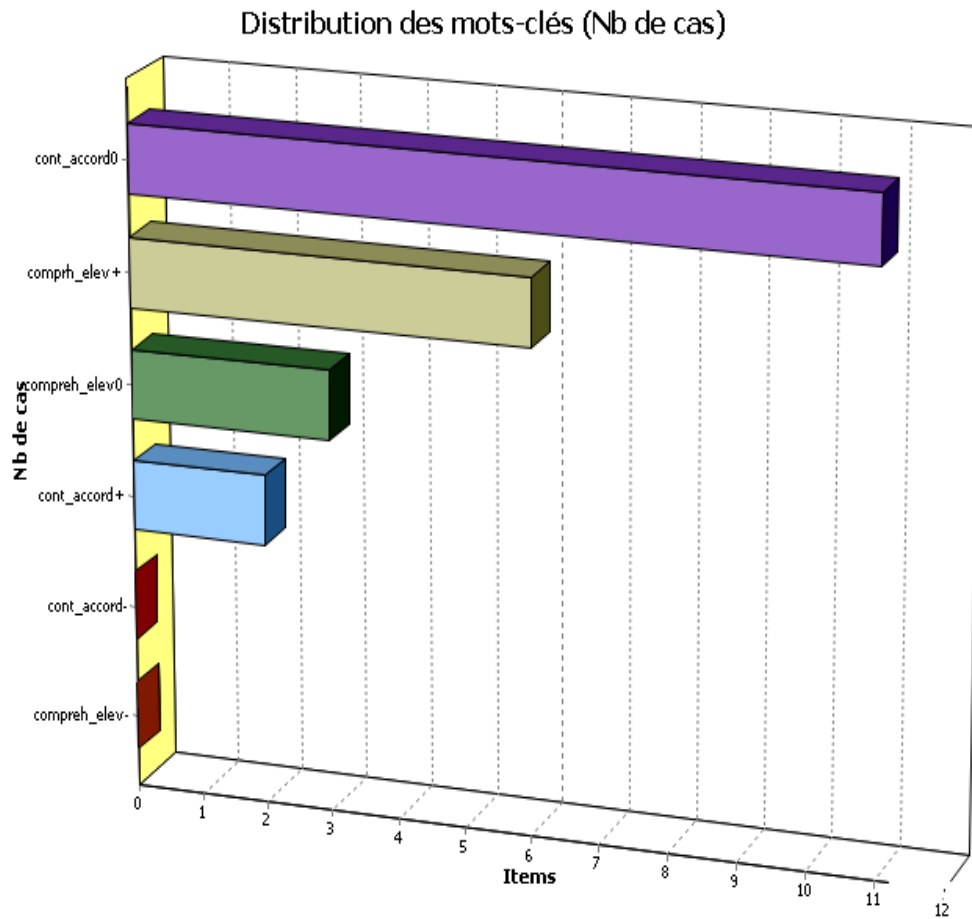


ANNEXE 18 : FRÉQUENCES DES CODES RELATIFS AU NIVEAU IDENTITÉ

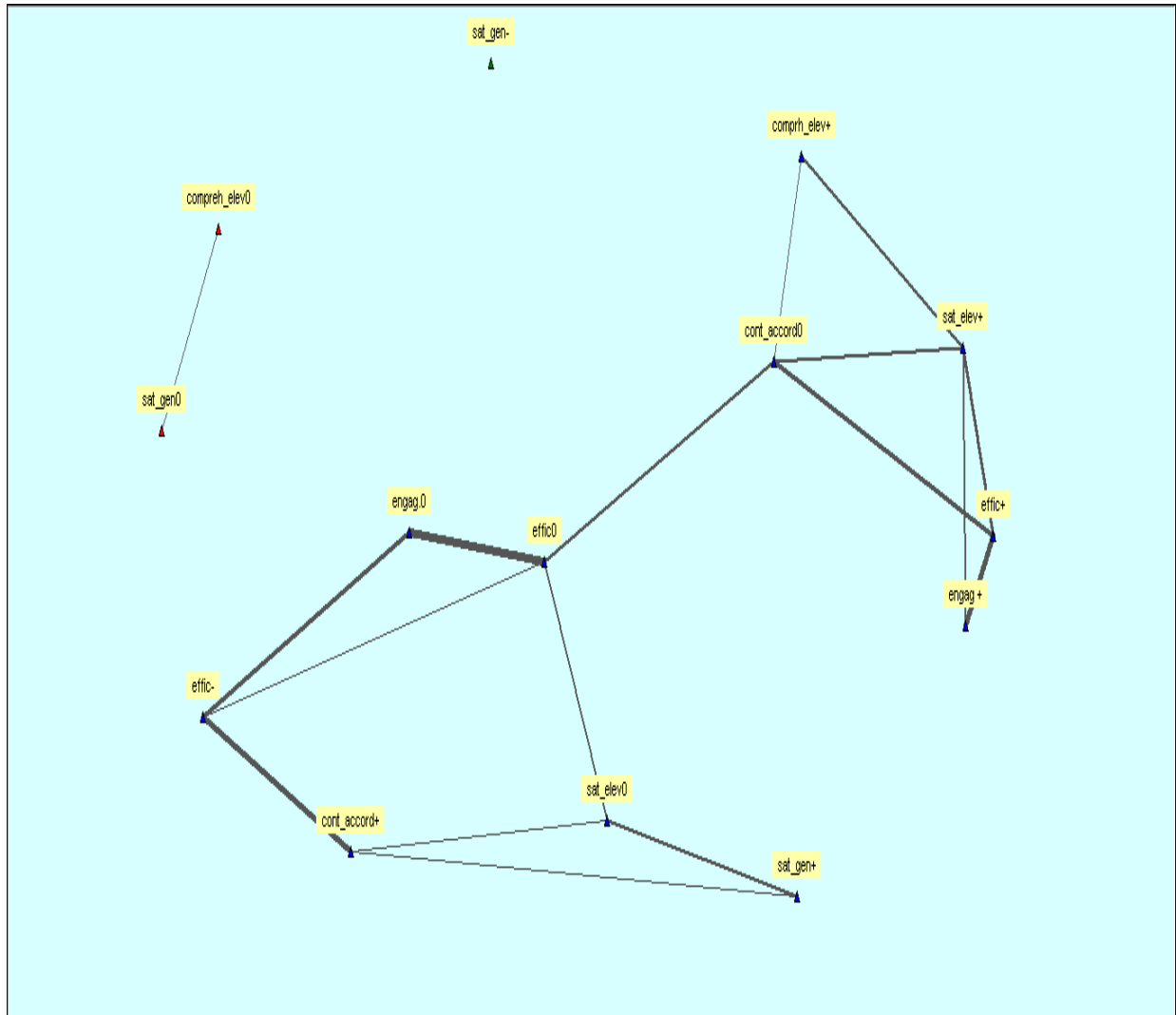
**ANNEXE 19 : SIMILITUDE DES CAS PAR RAPPORT AU NIVEAU
IDENTITÉ**

ANNEXE 20 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU IDENTITÉ ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE

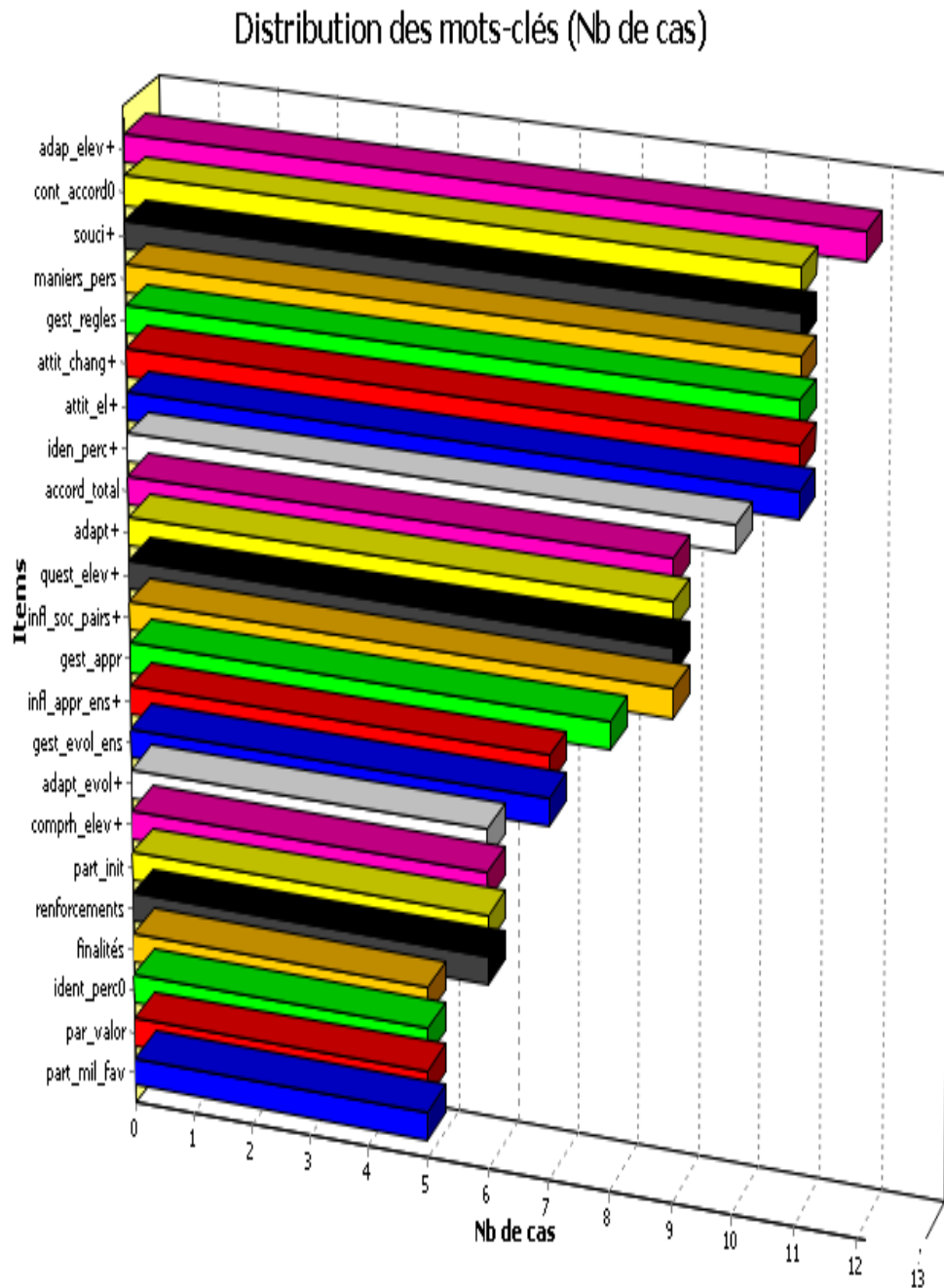


ANNEXE 21 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU NIVEAU MISSION

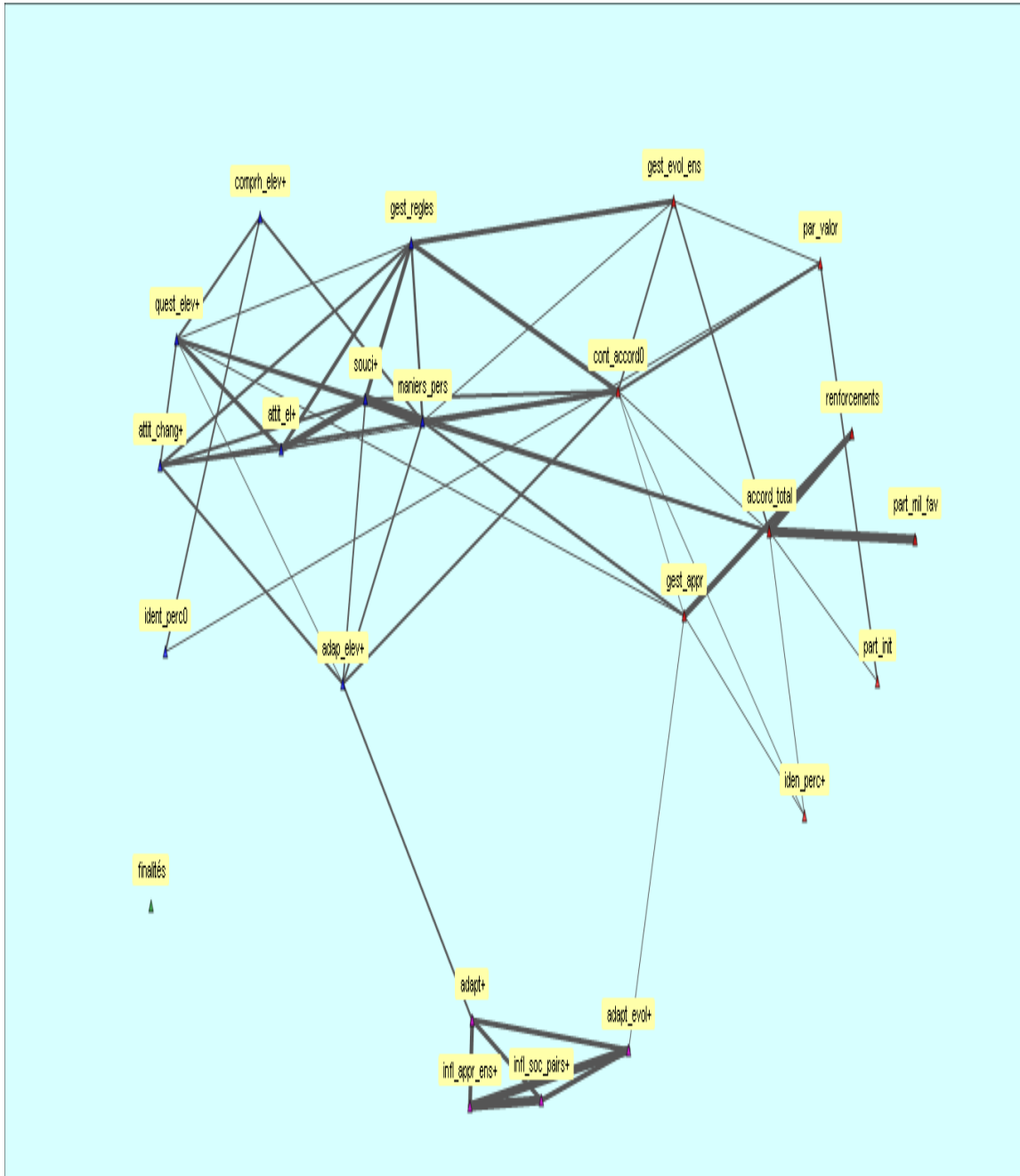
ANNEXE 22 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU NIVEAU MISSION ET AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE



ANNEXE 23 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AUX RÉFLEXIONS DES ENSEIGNANTS SUR LEURS PRATIQUES

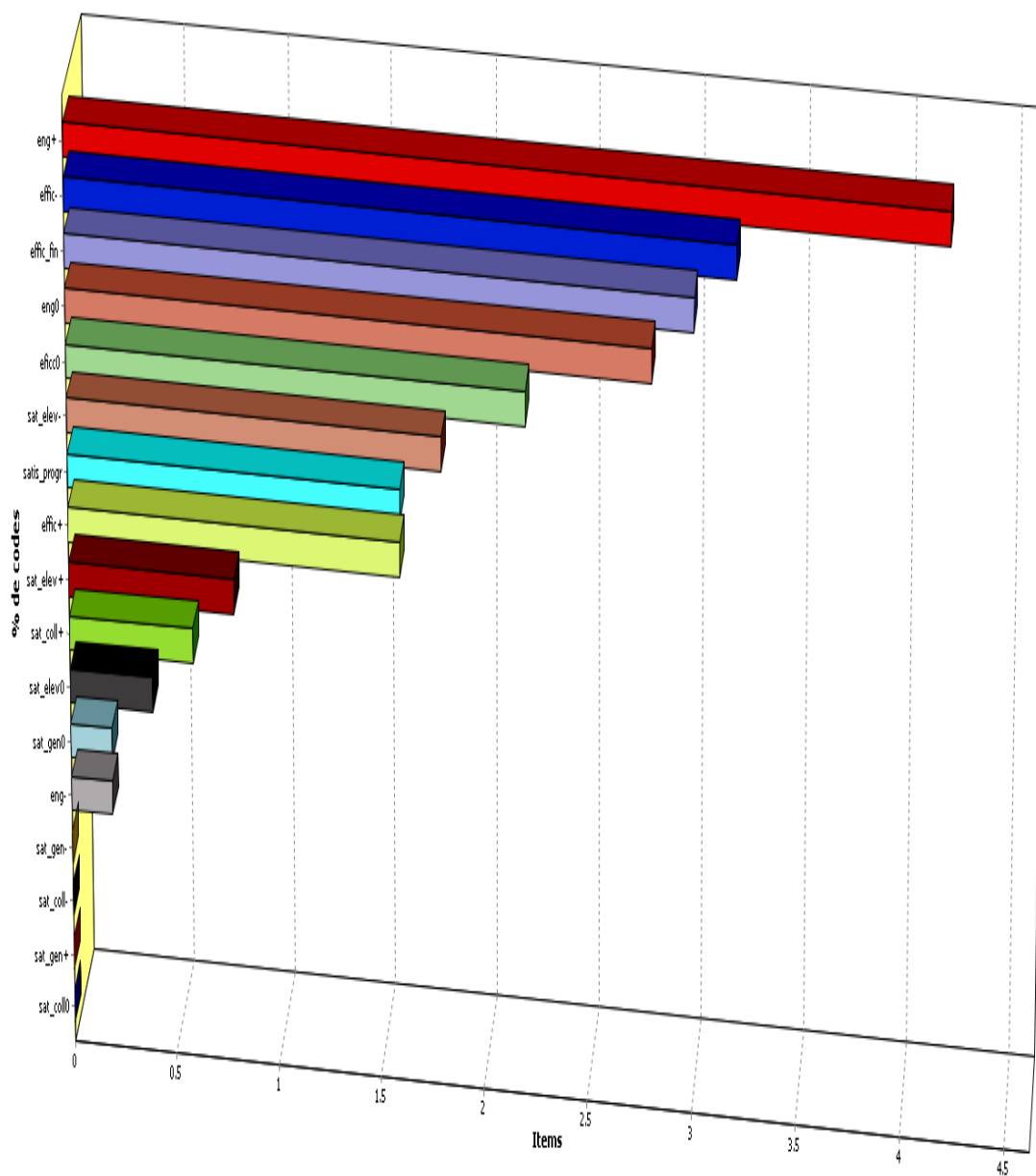


ANNEXE 24 : INTERACTIONS ENTRE LES CODES ASSOCIÉS AUX PRATIQUES RÉFLÉCHIES DES ENSEIGNANTS

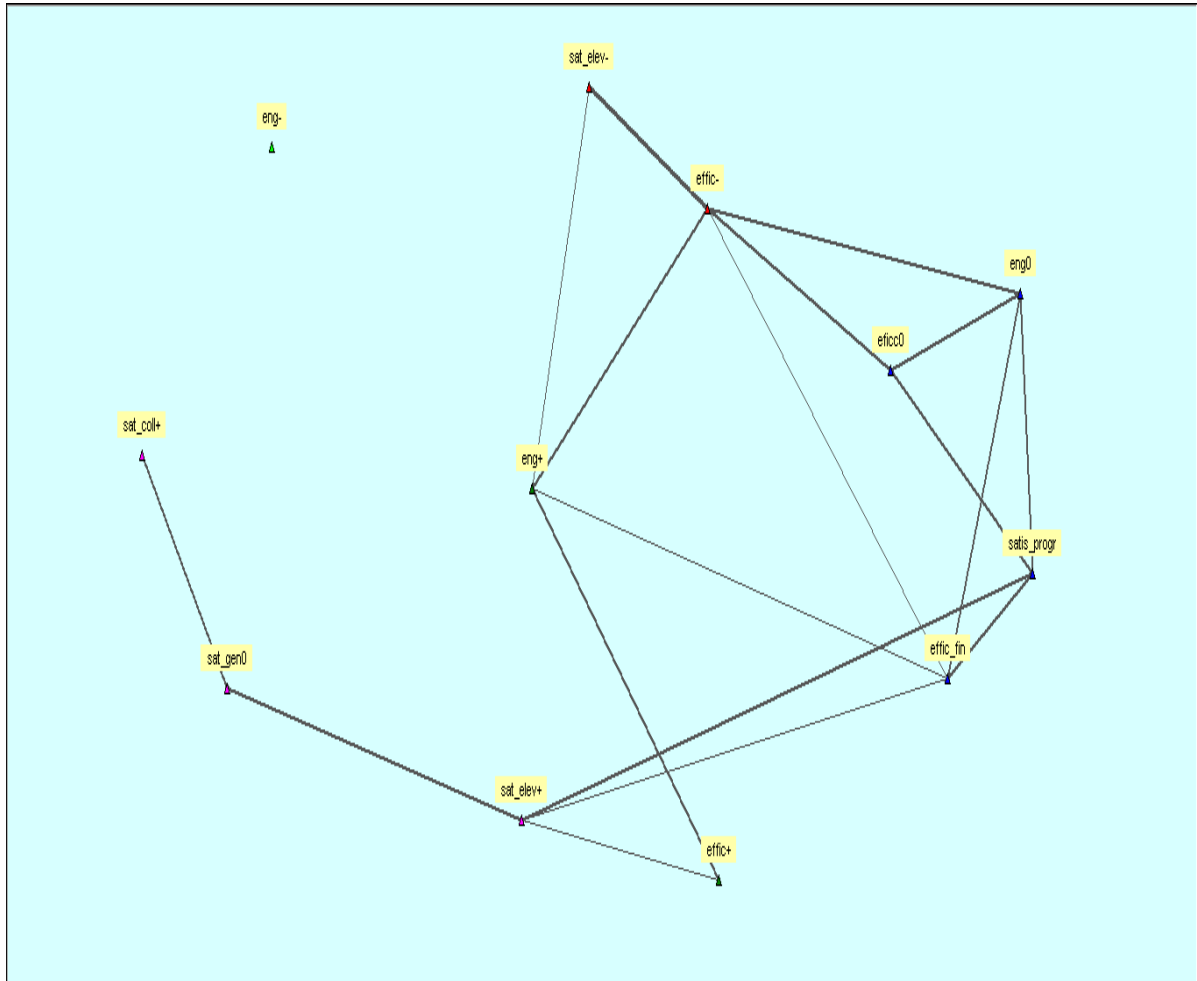


ANNEXE 25 : FRÉQUENCE DES CODES ASSOCIÉS AUX TROIS DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE

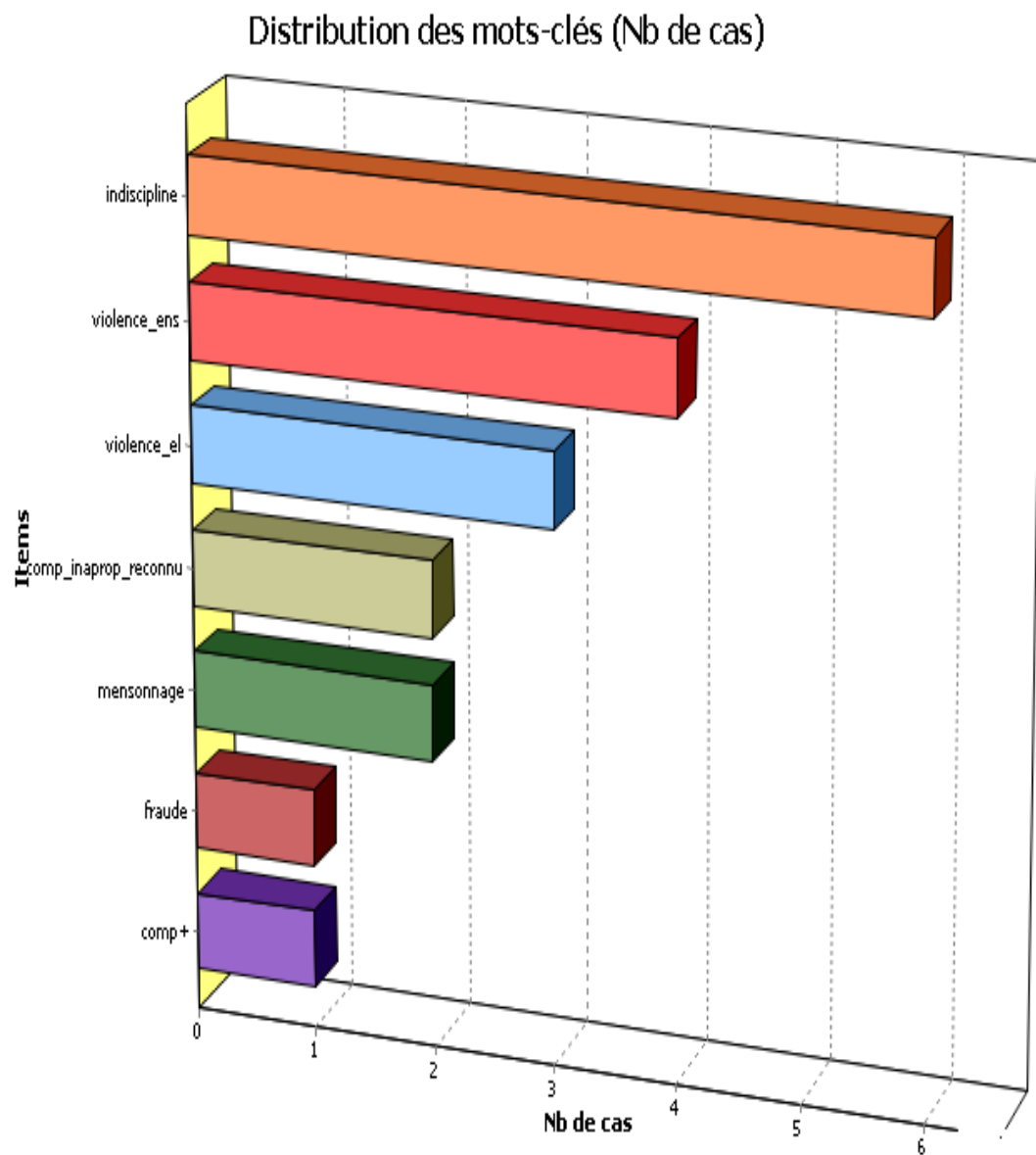
Distribution des mots-clés (% de codes)



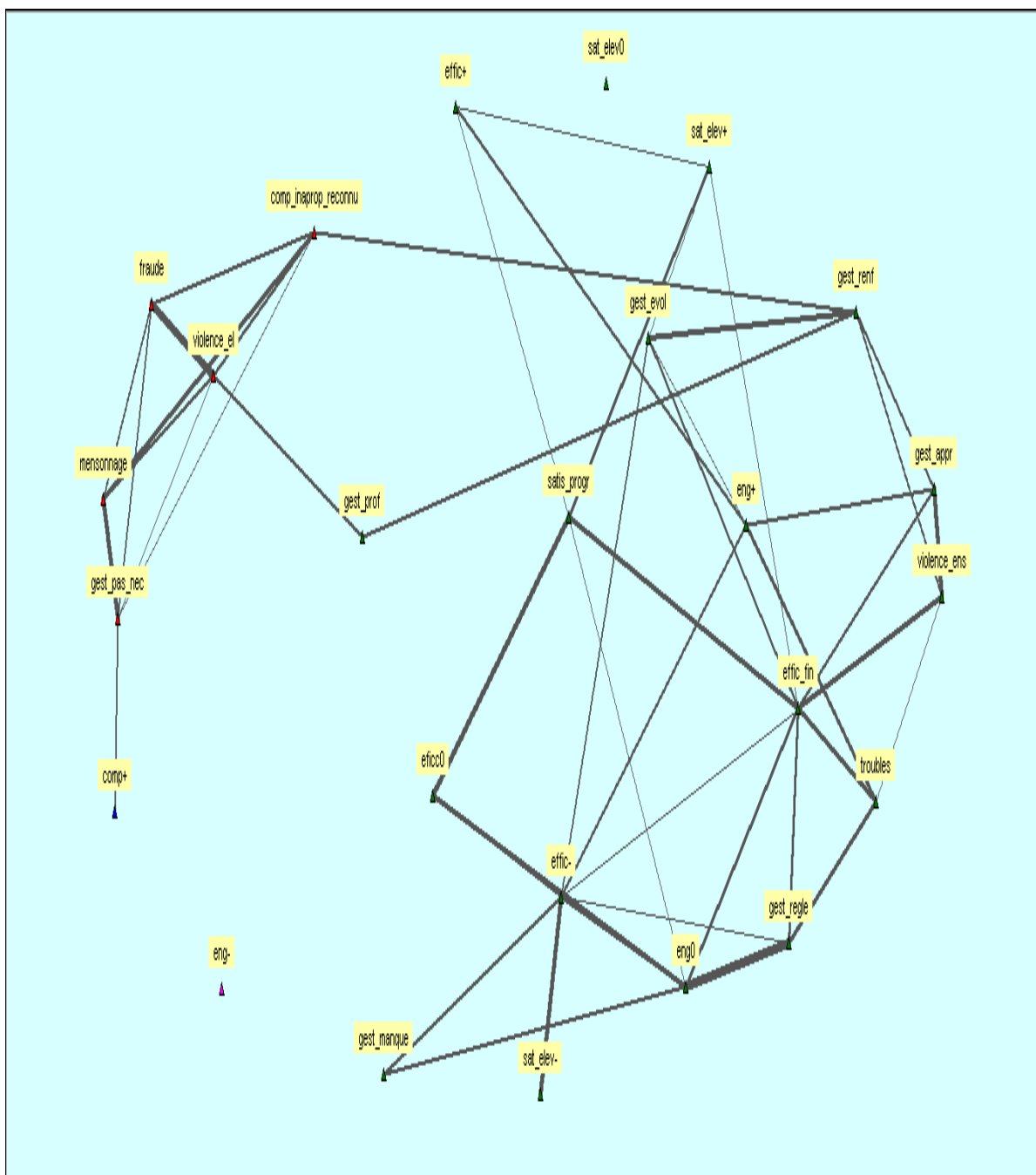
ANNEXE 26 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE DANS LE CAS D'UN INCIDENT CRITIQUE



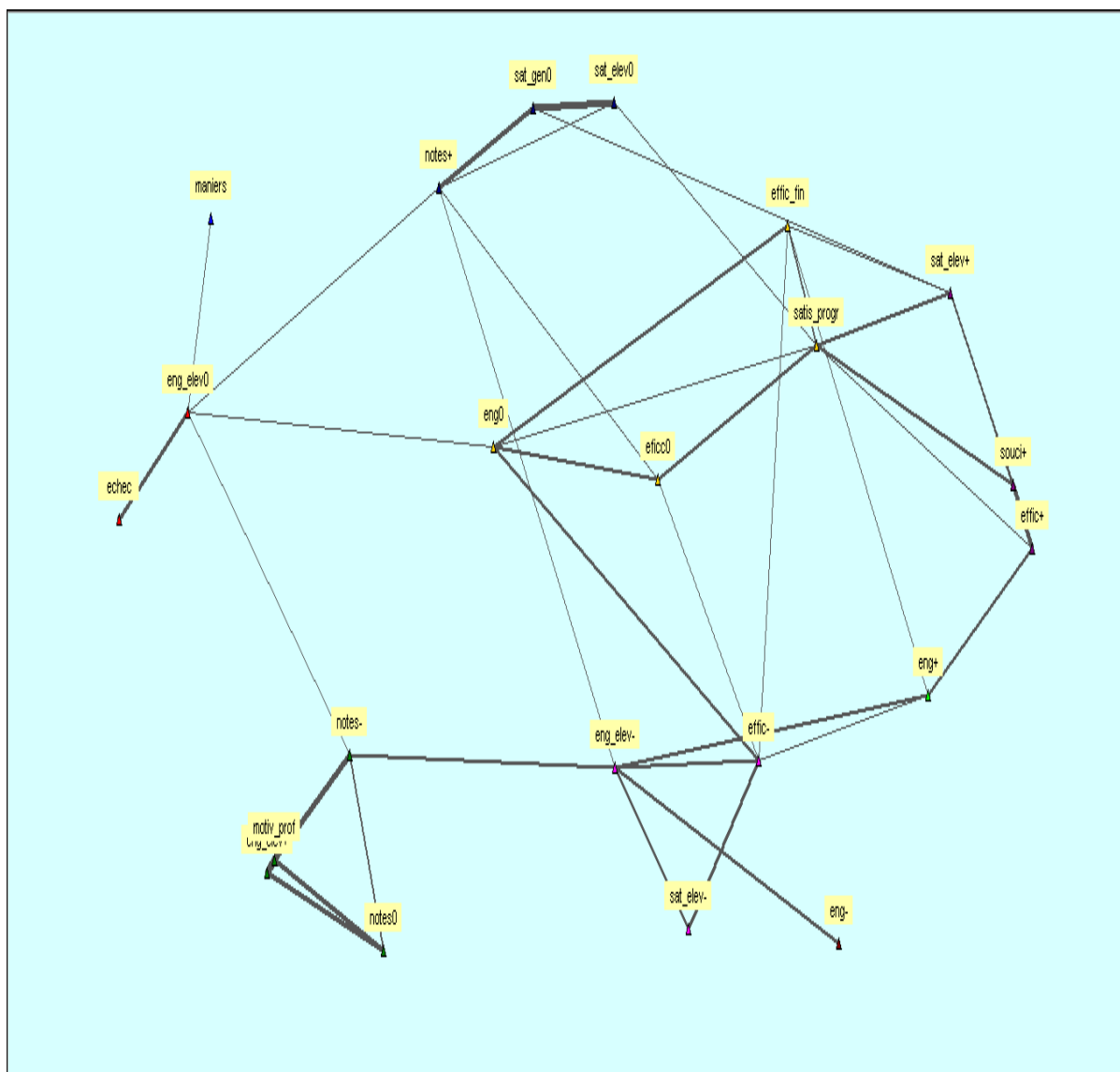
ANNEXE 27 : FRÉQUENCE DES COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS DES ÉLÈVES



ANNEXE 28 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AUX COMPORTEMENTS INAPPROPRÉS DES ÉLÈVES ET AU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS

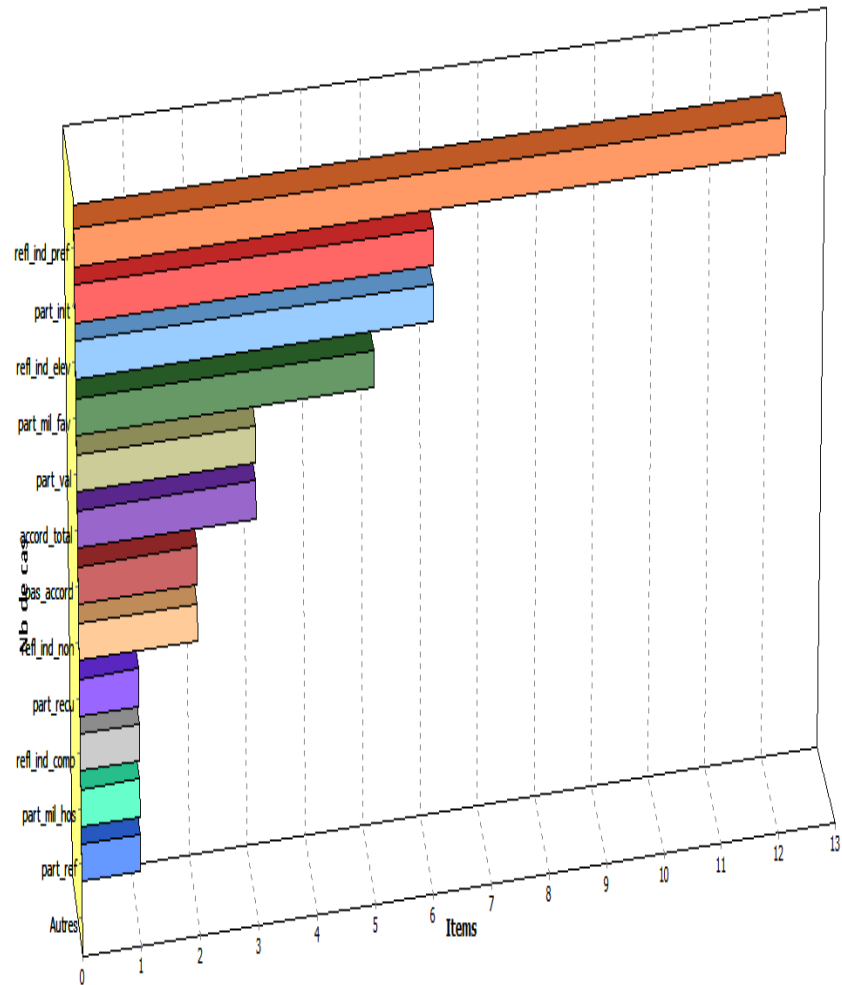


ANNEXE 29 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU MANQUE D'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LA TÂCHE ET AU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS

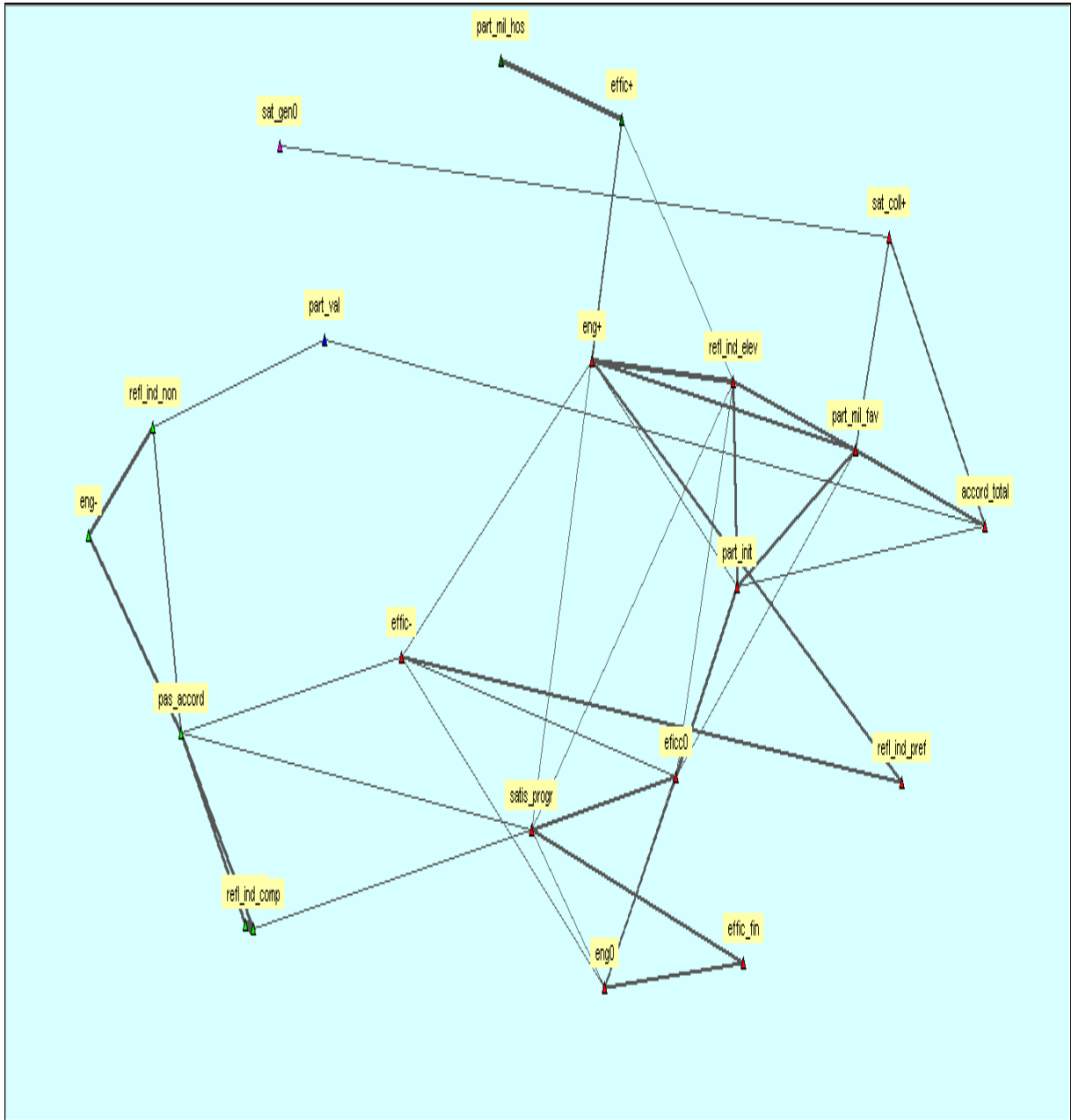


ANNEXE 30 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS À LA COLLABORATION PROFESSIONNELLE AFIN DE GÉRER L'INCIDENT CRITIQUE

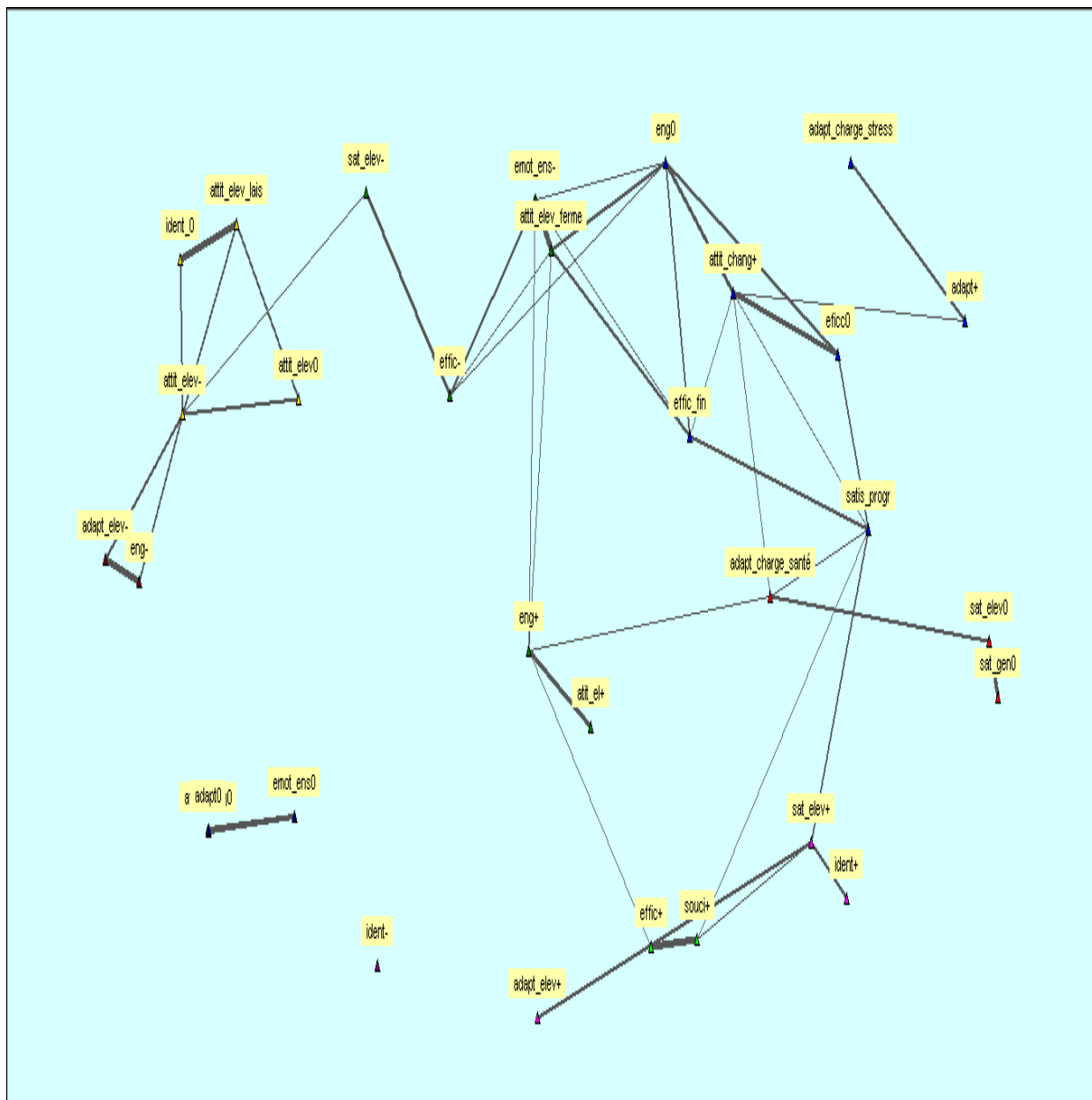
Distribution des mots-clés (Nb de cas)



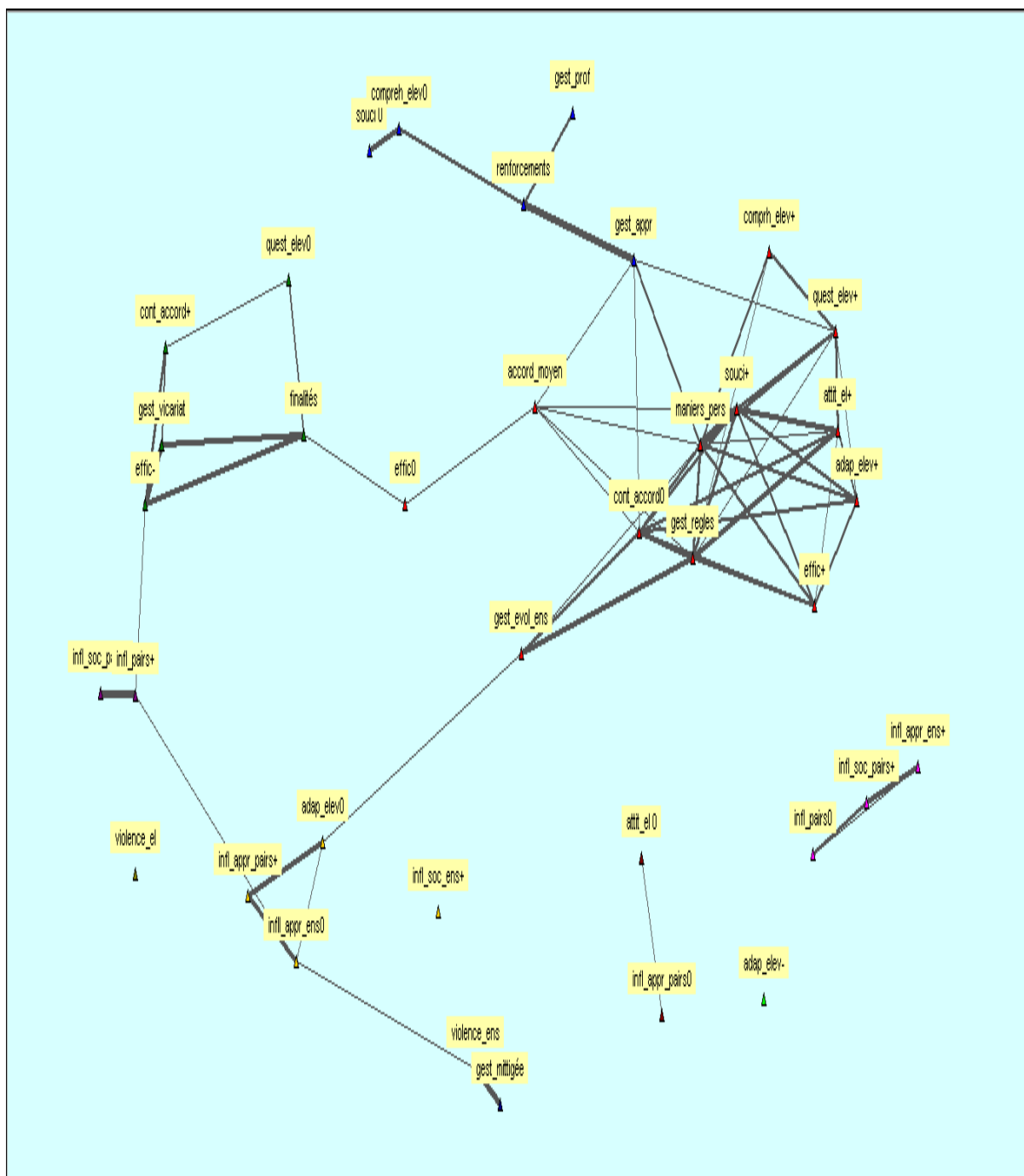
ANNEXE 31 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE ET AUX COLLABORATIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS



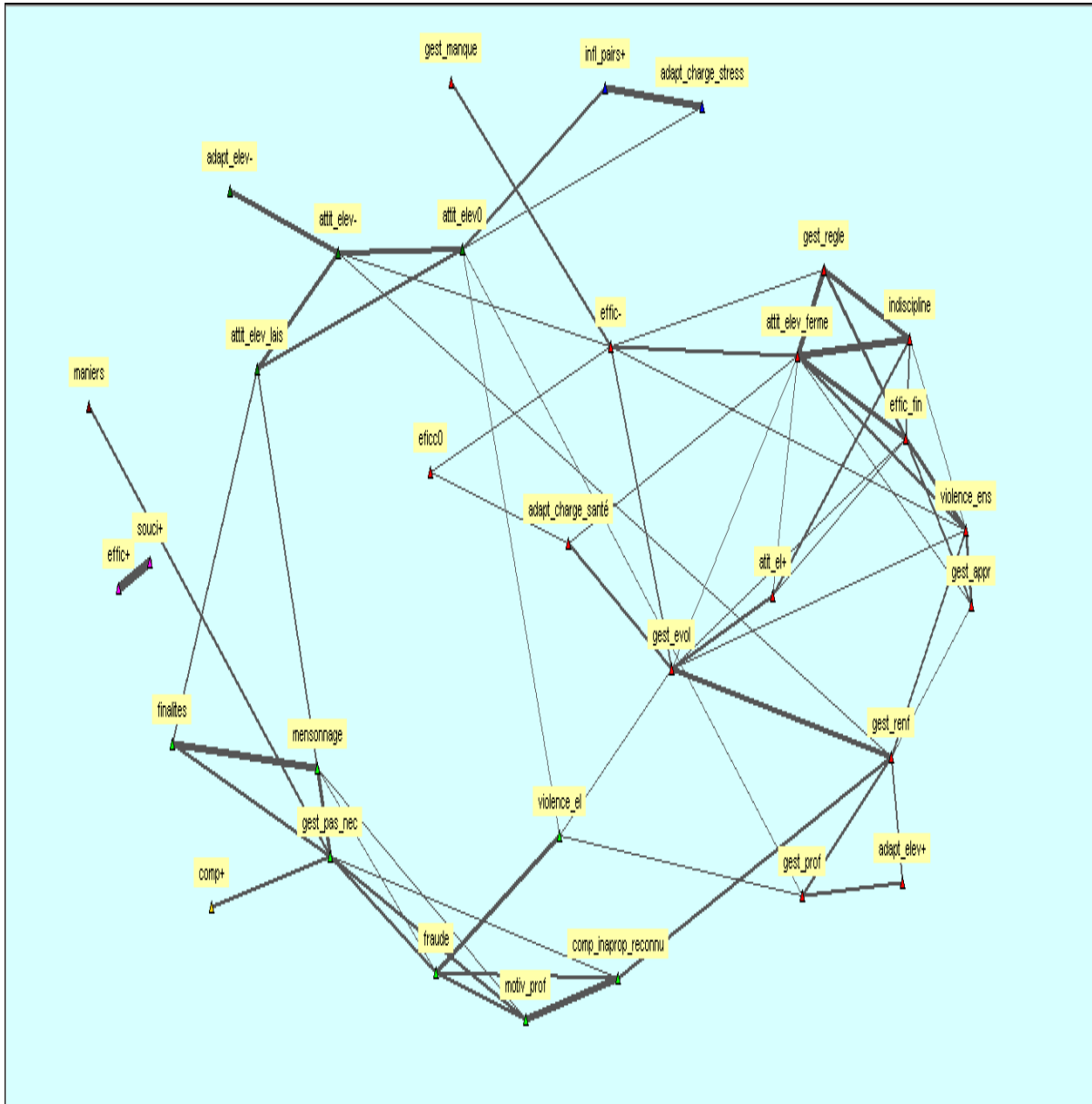
ANNEXE 32 : CO-OCCURRENCE DES CODES ATTRIBUÉS AU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE ET AUX CAPACITÉS D'ADAPTATION



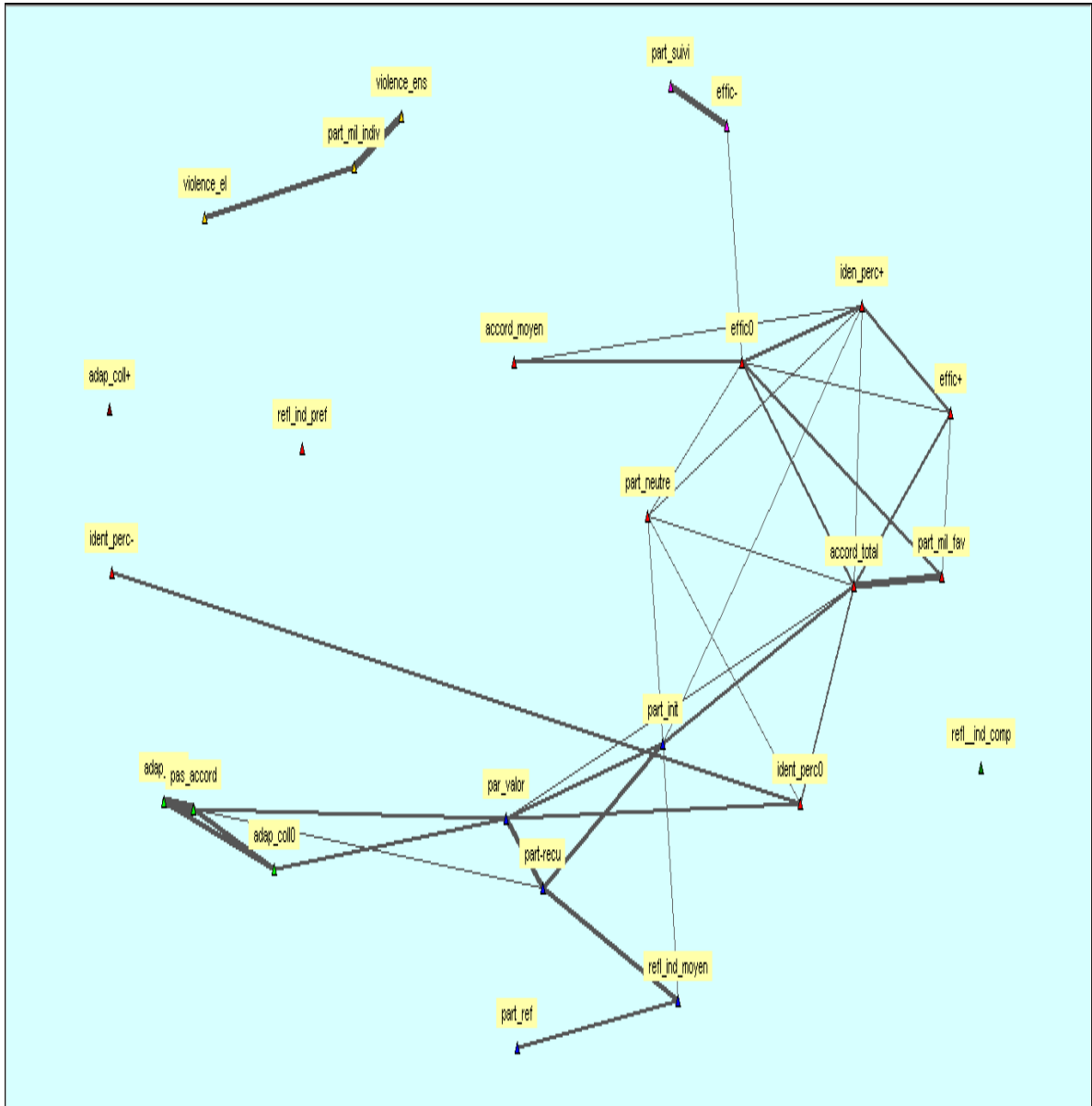
ANNEXE 33 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX INTERACTIONS ORDINAIRES AVEC LES ÉLÈVES ET AU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ



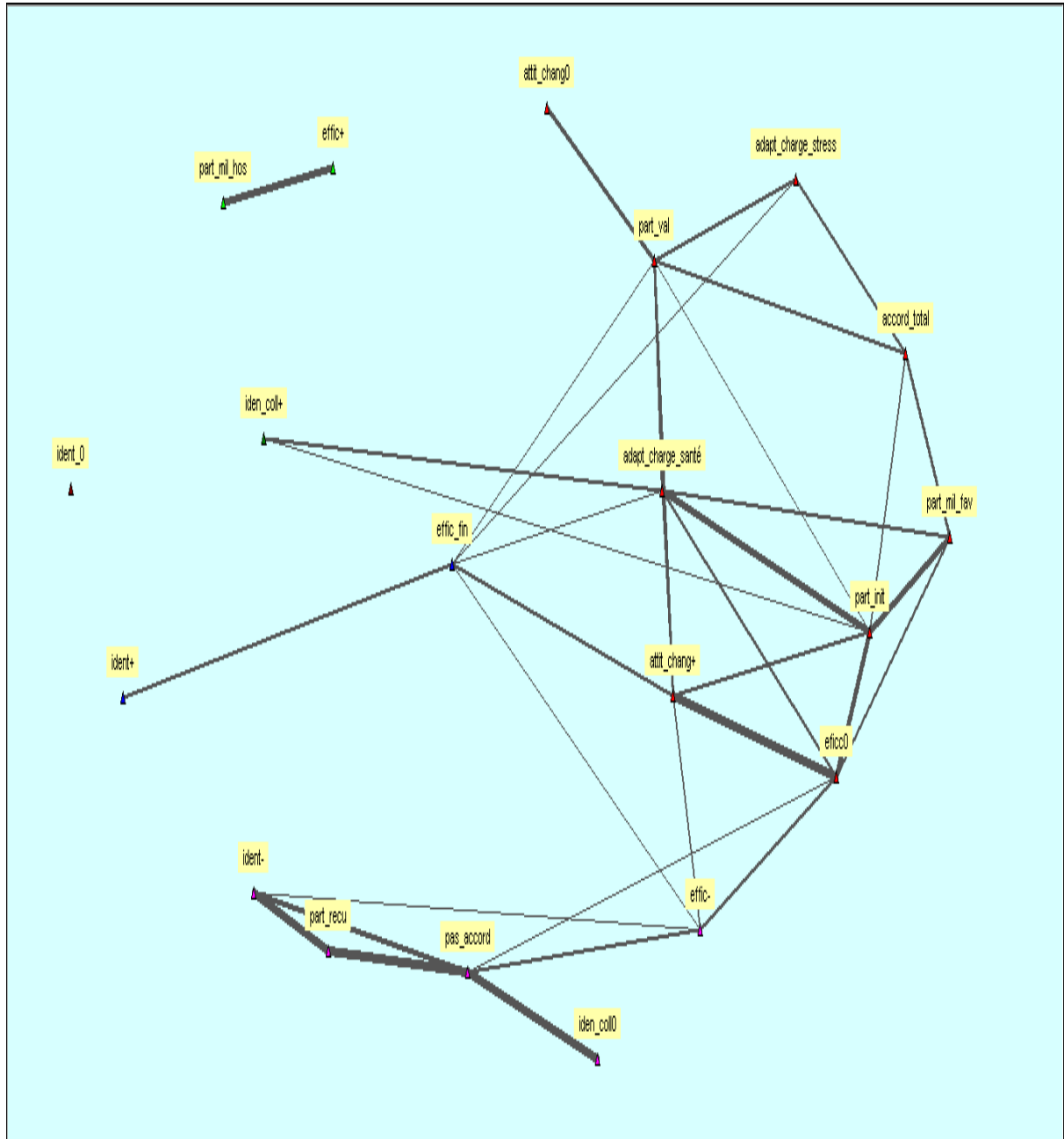
ANNEXE 34 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX EXPÉRIENCES DIFFICILES AVEC LES ÉLÈVES ET AU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ



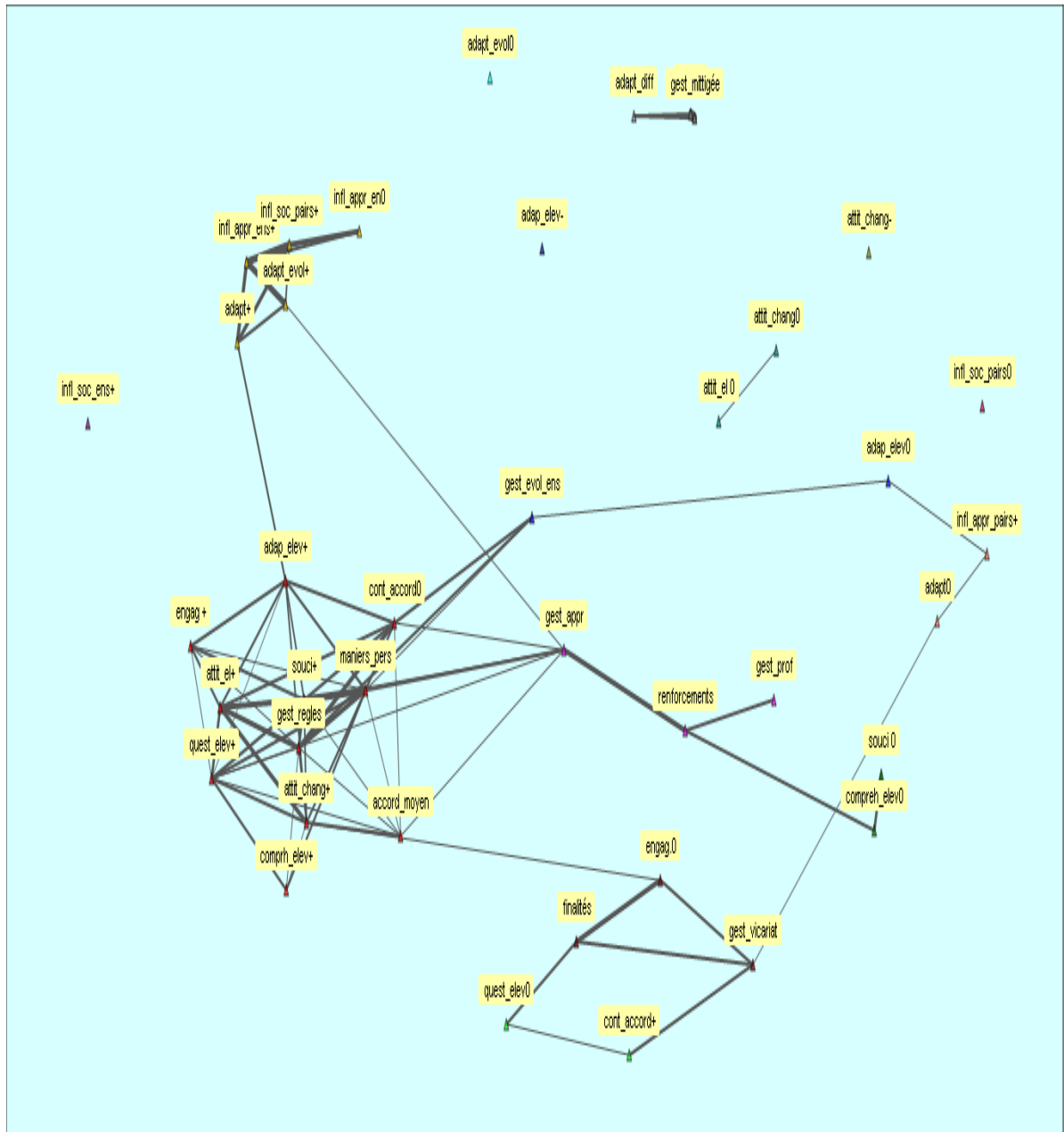
ANNEXE 35 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS PROFESSIONNELLES AU COURS DES PRATIQUES ORDINAIRES ET AU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ



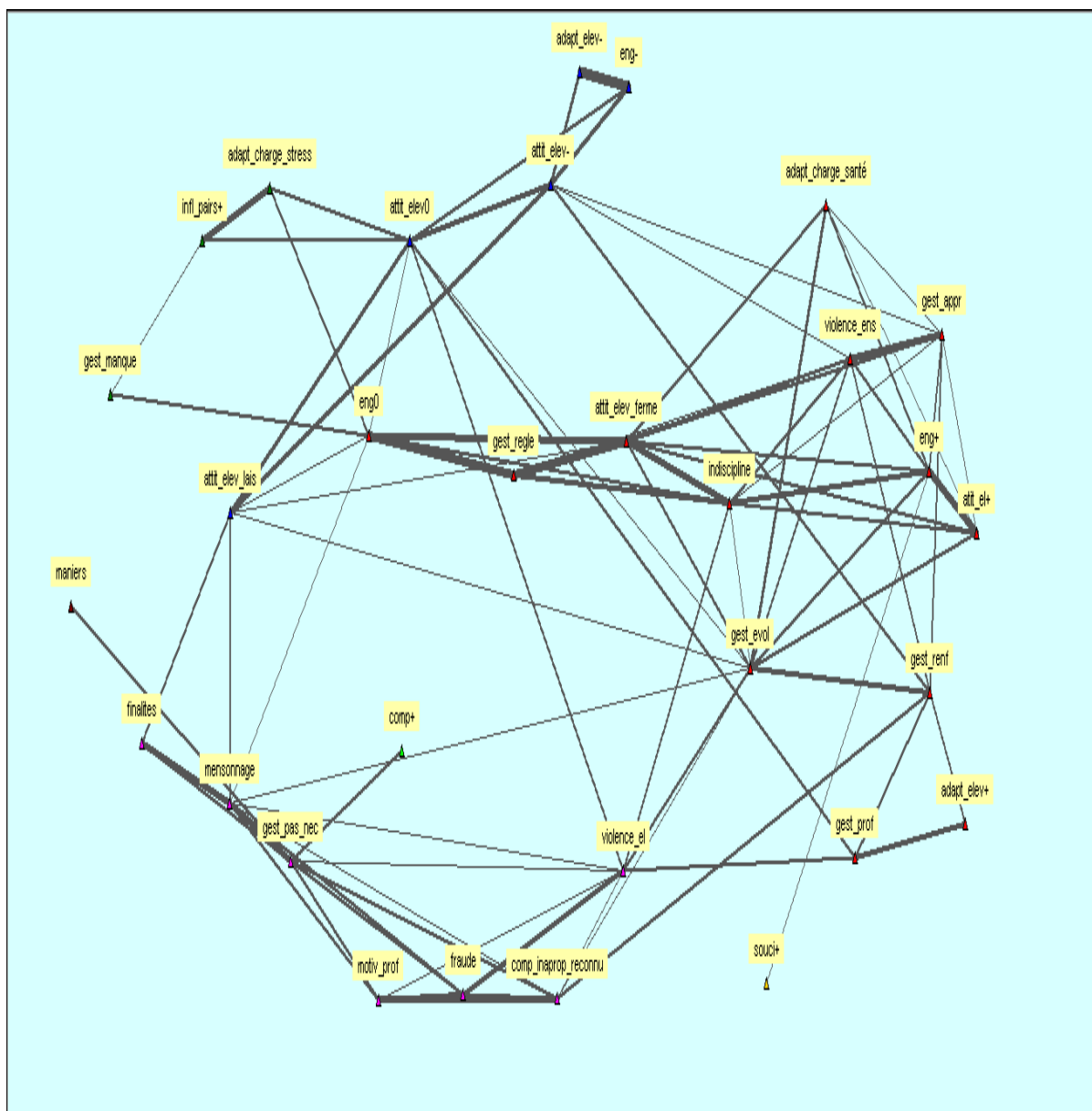
ANNEXE 36 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS PROFESSIONNELLES AU COURS DES INCIDENTS CRITIQUES ET AU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ



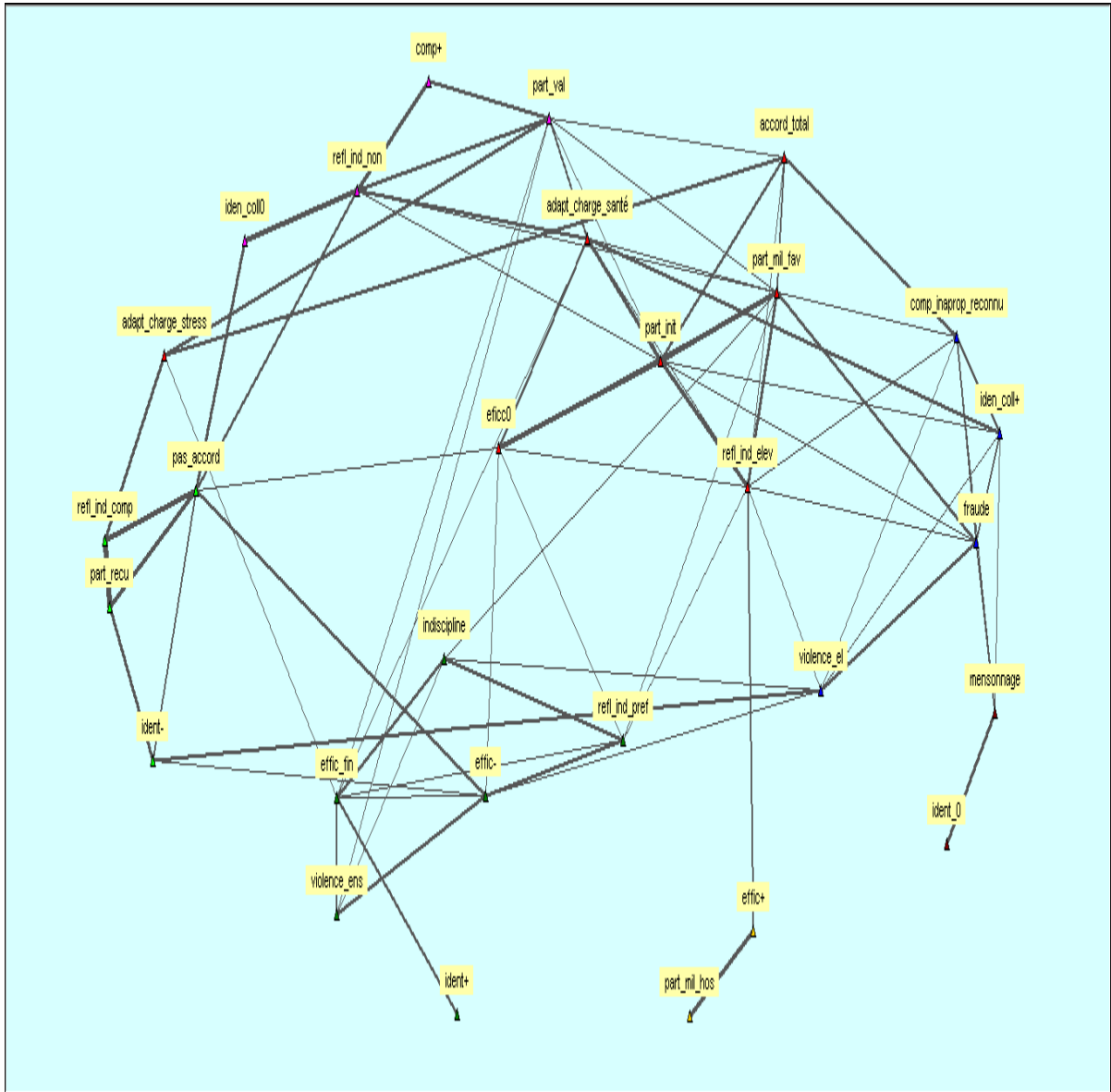
ANNEXE 37 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX INTERACTIONS ORDINAIRES AVEC LES ÉLÈVES ET À L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL



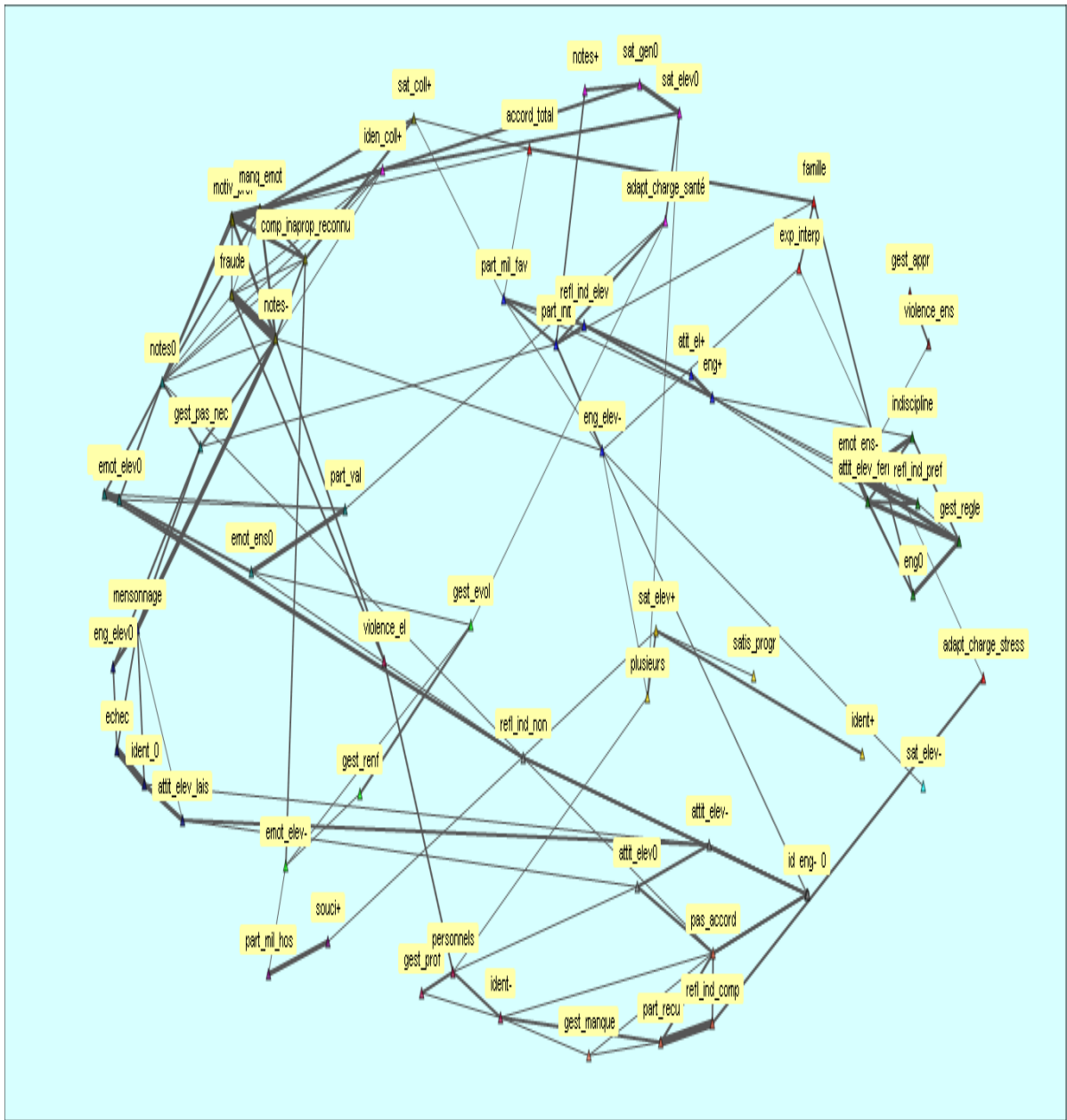
ANNEXE 38 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX EXPÉRIENCES DIFFICILES AVEC LES ÉLÈVES ET À L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL



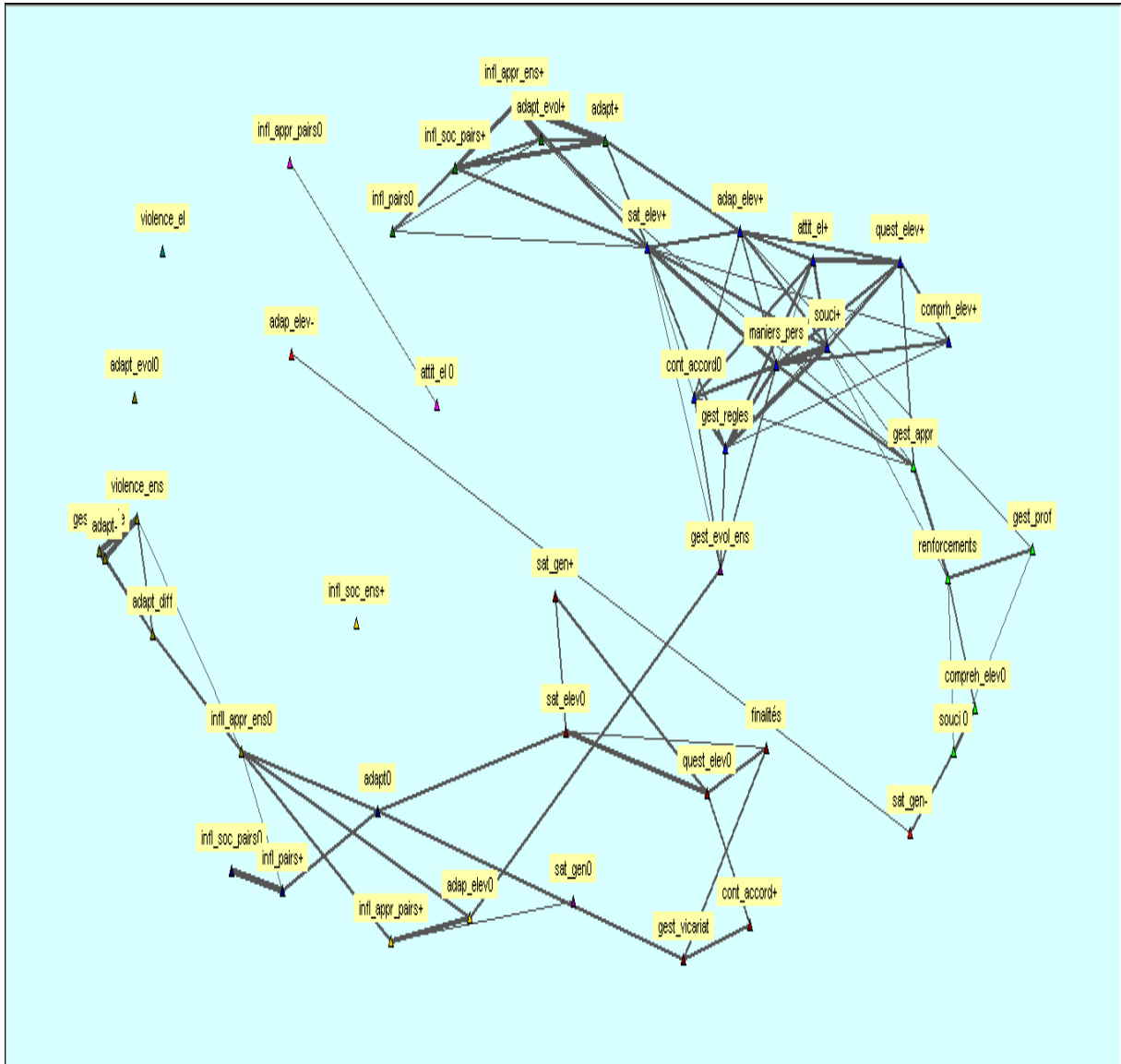
ANNEXE 39 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS AVEC LES COLLÈGUES AU COURS DES PRATIQUES ORDINAIRES ET À L'ENGAGEMENT AU TRAVIL



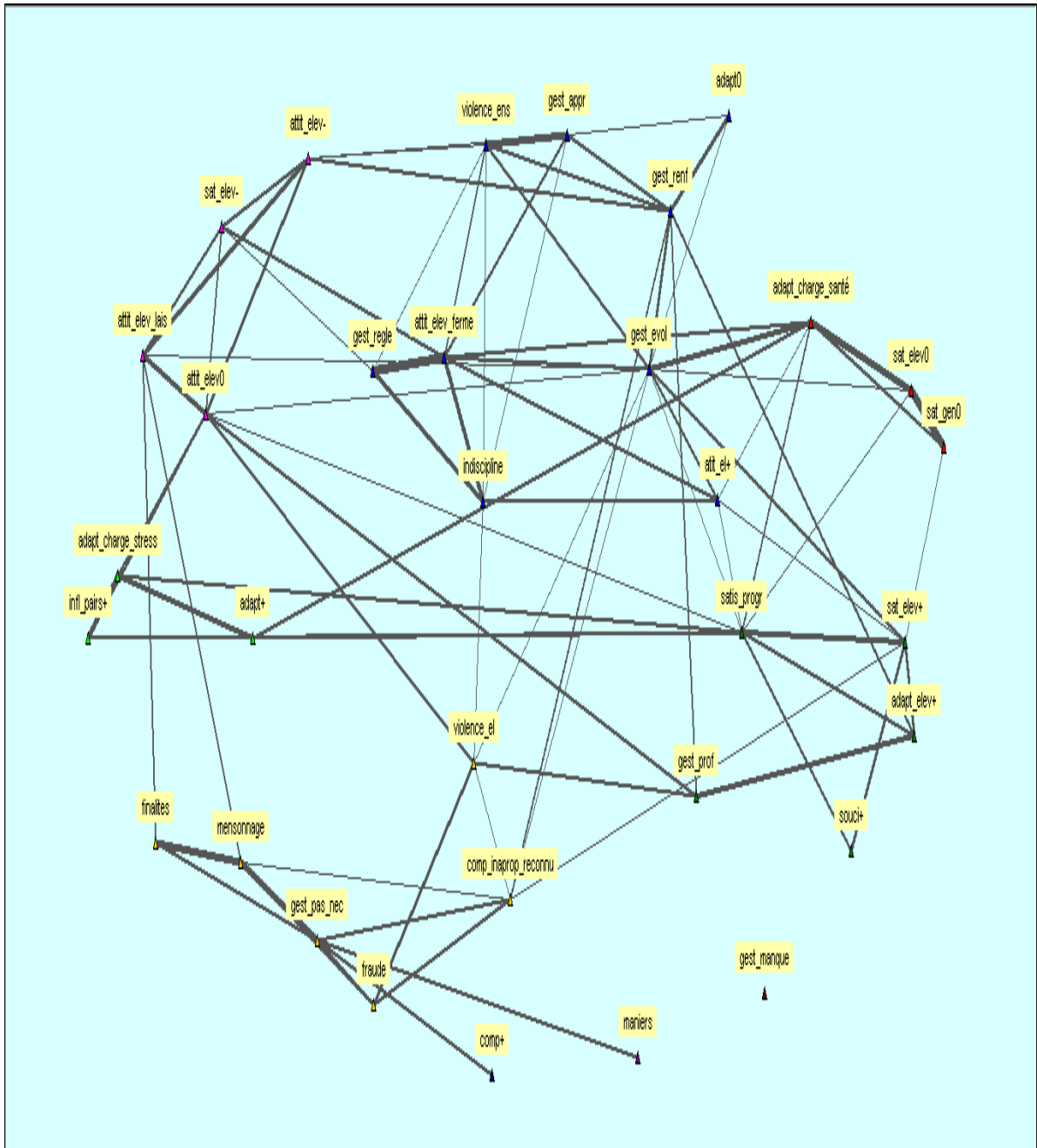
ANNEXE 40 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS AVEC LES COLLÈGUES AU COURS DES INCIDENTS CRITIQUES ET À L'ENGAGEMENT AU TRAVIL



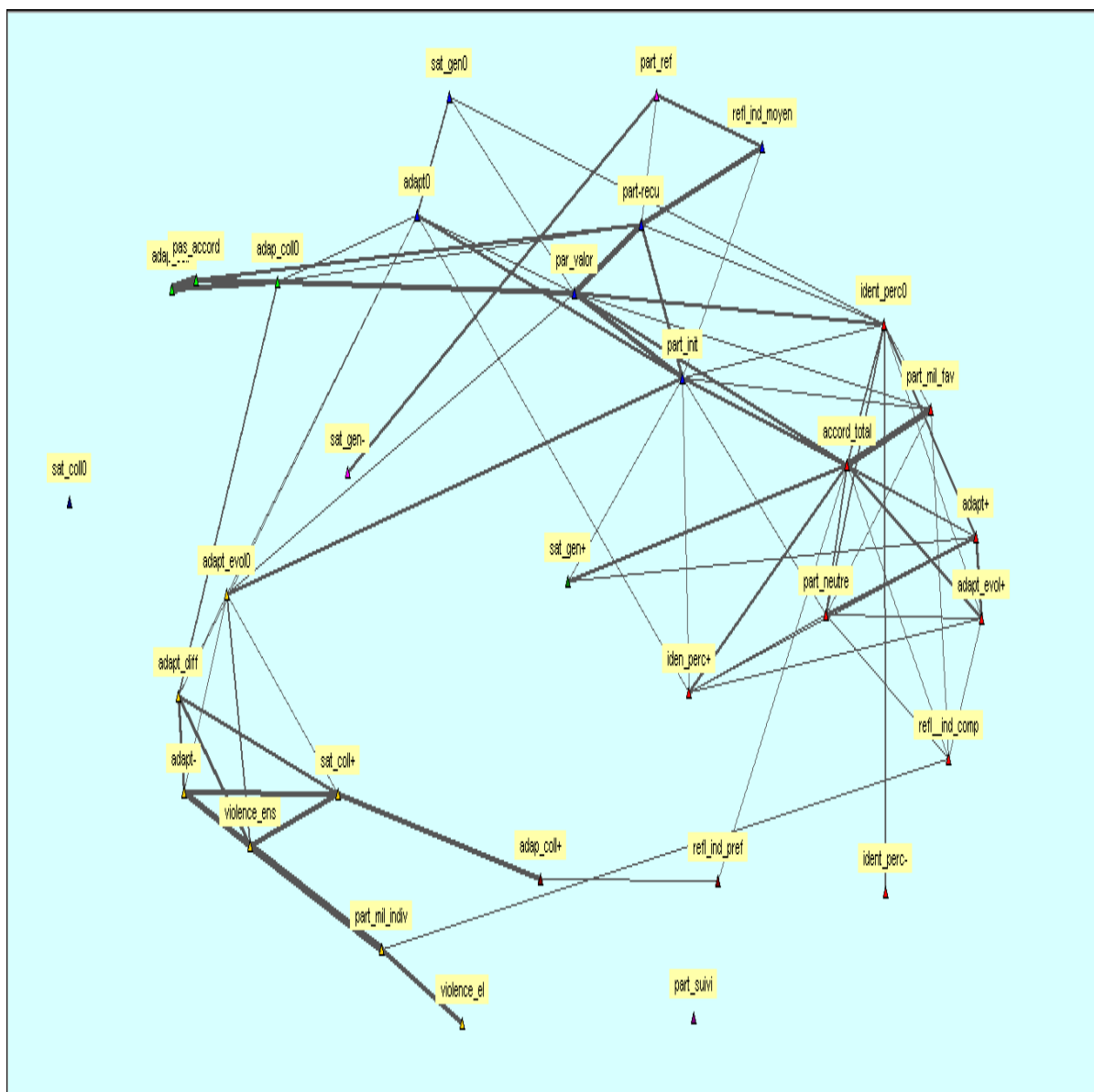
ANNEXE 41 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX INTERACTIONS ORDINAIRES AVEC LES ÉLÈVES ET À LA SATISFACTION AU TRAVAIL



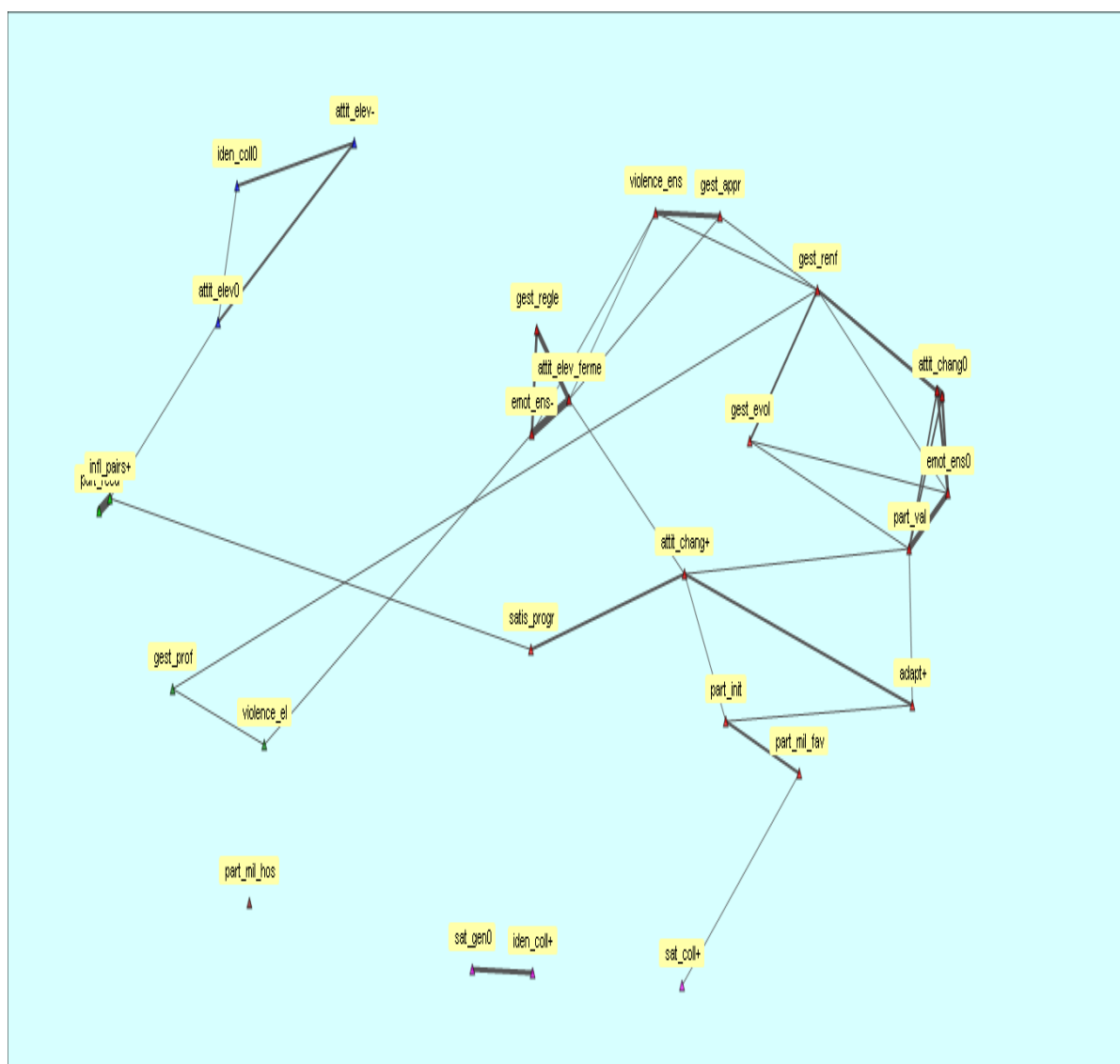
ANNEXE 42 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX EXPÉRIENCES DIFFICILES AVEC LES ÉLÈVES ET À LA SATISFACTION AU TRAVAIL



ANNEXE 43 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS AVEC LES COLLÈGUES AU COURS DES PRATIQUES ORDINAIRES ET À LA SATISFACTION AU TRAVIL



ANNEXE 44 : CO-OCCURRENCE DES CODES RELATIFS AUX COLLABORATIONS AVEC LES COLLÈGUES AU COURS D'UN INCIDENT CRITIQUE ET À LA SATISFACTION AU TRAVIL



LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : Des catégories et des activités associées au processus de réflexion.....</i>	19
<i>Tableau 2 : Synthèse des conceptions relatives à la réflexion des enseignants</i>	31
<i>Tableau 3 : Synthèse des dimensions du bien-être psychologique et du bien-être au travail dans les modèles analysés</i>	39
<i>Tableau 4 : Profil professionnel des enseignants ayant participé à l'étude</i>	67
<i>Tableau 5 : La démarche de la méthodologie Q</i>	71
<i>Tableau 6: Les énoncés relatifs à la réflexion des enseignants sur leurs pratiques professionnelles</i>	72
<i>Tableau 7 : Les résultats de l'analyse descriptive des données.....</i>	88
<i>Tableau 8: Tableau des scores absolus des moyennes et des sommes</i>	88
<i>Tableau 9 : Analyse de fréquences multiples</i>	89
<i>Tableau 10 : Matrice des contributions des Q-sortis aux facteurs.....</i>	94
<i>Tableau 11 : Tableau des tris de synthèse des énoncés par facteur</i>	95
<i>Tableau 12 : Les énoncés sur les réflexions des enseignants rangés dans l'ordre aléatoire</i>	99
<i>Tableau 13 : Des indicateurs dans les niveaux de réflexion.....</i>	100
<i>Tableau 14: Tableau des rangements relatifs à l'environnement de travail</i>	101
<i>Tableau 15 : Tableau des rangements relatifs aux comportements professionnels des élèves.....</i>	105
<i>Tableau 16 : Tableau des scores relatifs aux compétences professionnelles</i>	110
<i>Tableau 17 : Tableau des rangements des énoncés relatifs aux croyances professionnelles</i>	118
<i>Tableau 18 : Tableau des rangements relatifs à l'identité professionnelle</i>	123

TABLEAU 19 : FRÉQUENCE DES CODES ATTRIBUÉS AUX DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE/CAS

Cas/ Dimensions du bien-être	Forme	1	2	3	4	5	6	7	10	8	9	11	12	13	Total des codes	Total des codes/ dimension
Fréquence des codes associés à l'autoefficacité	élevée	1		1	4	4									11	52
	moyenne		1	1	1	2	1	4	2			1			12	
	faible		3				1		1	1	3	3	2	4	18	
	Finale					2	1		2	2		2	2		11	
Fréquence des codes associés à l'engagement	élevée	4		3	2	4		2	2	3		3			23	34
	moyenne		2				3						2	4	11	
Fréquence des codes associés à la satisfaction	collective élevée			2		1									3	28
	élève élevée					2			1						3	
	Élève moyenne				3					1					4	
	élève faible		5											4	9	
	générale moyenne					1									1	
	Progressive				1	1	1	1		1		1	2		8	
Total des codes /cas		5	11	7	11	17	7	7	8	8	3	10	8	12	114	

TABLEAU 20 : LIENS ENTRE LES CODES ASSIGNÉS AU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ ET AUX PRATIQUES RÉFLÉCHIES DES ENSEIGNANTES

	Technique Q		Technique de l'incident critique	
	Élèves	Collègues	Élèves	Collègues
Niveaux bas d'autoefficacité	gest_vicariat; cont_accord+; finalités; influence_pairs+	part_suivi	gest_manque; gest_evol; violence_ens; attit_elev-; attit_elev_ferme	ident-; violence_ens; refl_ind_pref; pas_accord
Niveaux modérés d'autoefficacité	finalités	accord_moyen; accord_total; ident_percu+; part_milieu_fav;	adapt-; attit_charge_stres	refl_ind_elev; part_initie; adapt_charge_santé
Niveaux élevés d'autoefficacité	gest_regles; adapt_elev+; maniers_pers; souci+ ; attit_elev+	ident_percu+; part_mil_fav; accord_total	souci +	part_milieu_hostile; refl_ind_elev
Niveaux élevés d'autoefficacité après l'incident			attit_elev+; attit_elev_ferme; gest-regles; gest_evol; gest_appr; violence_ens; indiscipline	violence_ens; indiscipline; adapt_charge_santé; adapt_charge_stress; ident_percu+; part_mil_fav

TABLEAU 21 : LIENS ENTRE LES CODES ASSIGNÉS À L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL ET AUX PRATIQUES ENSEIGNANTES

	Méthodologie Q		Technique de l'incident critique	
	Élèves	Collègues	Élèves	Collègues
Niveaux modérés d'engagement	gest_vicariat; finalité	accord_moyen; accord_total; ident_percu+; part_mil_fav; part_neutre	gest_manque; gest_regles; attit_elev0; attit_elev_ferme; adapt_charge_stress; adapt_elev_laisse; indiscipline; mensonge	adapt_charge_stress; part_initie
Niveaux élevés d'engagement	gest_regles; souci+; adapt_elev+; attit_elev+; maniers_pers; quest_elev+	accord_moyen; accord_total; ident_percu+; part_initie	gest_appr ; gest_evol; souci+; adapt_charge_santé; attit_elev+; adapt_elev+; violence_ens; indiscipline	refl_ind_elev; refl_ind_non; refl_ind_pref; part_initie; part_mil_fav; adapt_charge_santé; accord_total

TABLEAU 22 : LIENS ENTRE LES CODES ASSIGNÉS À LA SATISFACTION AU TRAVAIL ET AUX PRATIQUES RÉFLÉCHIES

	Méthodologie Q		Technique de l'incident critique	
	Élèves	Collègues	Élèves	Collègues
Manque de satisfaction			attit_elev-; attit_eleve_ferme; attit_elev0; attit_eleve_lais; gest_regles	
Niveaux modérés de satisfaction	sat_gen+; quest_elev0; finalités; adapt0		adapt_charge_santé; gest_evol; satisf_progr	
Niveaux élevés de satisfaction	adapt_elev+ ; adapt_evol+; cont_accord0; gest_appr; gestion_regles; gest_evol ; maniers_pers; infl_pairs0; infl_soc_pairs+; infl_app_ens+ ; souci+	adapt_coll+; adap_evol0; adapt_diff; violence_ens	adapt_elev+ ; gest_evol ; attit_el+; satisf_progr; souci+	part_mil_fav
Satisfaction progressive			adapt-elev+ ; adapt_elev0; gest_evol ; souci+ ; adapt_charge_santé; infl_pairs+; infl_app_ens+ satis_elev+; satis_elev0; indiscipline	part_mil_hos; attit_chang+; part_reçu

TABLEAU 23 : MATRICE DES CONTRIBUTIONS DES Q-SORT DANS LES CAS 2 ET 5

	Coefficients de saturation			
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
Cas 5	0.58	0.62	0.59	0.79X
Cas 13	0.12	0.54	0.11	0.27

TABLEAU 24 : LA FRÉQUENCE ET LES NIVEAUX DES DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE CHEZ LE CAS 5

Expérience	Autoefficacité			Engagement			Satisfaction					
							Élèves	Collective		Générale		Progressive
	+	0	finale	+	0	0	+	+	0	+	0	
Ordinaire	4	2		6	1		3	1		1		
Incident	3	2	1	4			2	1			1	1

TABLEAU 25 : LA FRÉQUENCE ET LES NIVEAUX DES DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE PÉDAGOGIQUE CHEZ LE CAS 13

Expérience	Autoefficacité				Engagement			Satisfaction collective		Satisfaction élèves			Satisfaction générale		Satisfaction progressive	
	+	0	-	finale	+	0	-	+	0	+	0	-	+	0		
Ordinaire	4	2	-		-	1	-	-	-	3		-	-	1	-	-
Incident	-	-	4		-	4	-	-	-	-		-	4	-	-	-

Liste des figures

Figure 1 : <i>Le modèle des niveaux de changement (Korthagen et Vasalos, 2005)</i>	32
Figure 2 : <i>Relations entre les concepts des pratiques professionnelles, du bien-être pédagogique et des dimensions associées</i>	62
Figure 3 : <i>La fiche de réponses</i>	73
Figure 4 : <i>Modèle des processus intégrés des pratiques réfléchies et du bien-être pédagogique des enseignantes et enseignants</i>	197