Review of Education (2006) 52:575–598
DOI 10.1007/s11159-006-9012-1
© Springer 2006

EXPLORATION DE LA RÉSILIENCE ÉDUCATIONNELLE CHEZ DES ENSEIGNANTS

MANON THÉORÊT, ROSELINE GARON, MOHAMED HRIMECH
and ANYLÈNE CARPENTIER

Abstract – AN EXPLORATION OF THE EDUCATIONAL RESILIENCE OF TEACHING STAFF – This study focuses on the degree of resilience displayed by teaching staff with the aim of promoting their professional development and preventing job-related exhaustion. Seven underprivileged schools in Montreal were selected, and 24 teaching staff with contrasting personal profiles were interviewed on the subject of their work. The Alceste software was used to analyse the conversations, which revolved around techniques applied when dealing with critical incidents. The main analysis identified five different discourses among the respondents. Three of these were associated with the more resilient of the teachers and two were associated with the more vulnerable ones. Resilient teaching staff characteristically discussed dealing with aggressive behaviour, the teaching-learning relationship and the subject of social relationships, whereas vulnerable teaching staff focused on work beyond the classroom, people in positions of higher authority and the community. The authors note that teachers who are just embarking on their careers appear more vulnerable than more experienced teaching staff, which suggests that more resources should be provided to support teachers in their profession.

Zusammenfassung – ERFORSCHUNG DER PÄDAGOGISCHEN BELASTBARKEIT VON LEHRKRÄFTEN – Diese Studie untersucht den Grad der Belastbarkeit von Lehrkräften mit dem Ziel der Förderung professioneller Entwicklung und der Prävention arbeitsbedingter Erschöpfungszustände. Ausgewählt wurden sieben unterprivilegierte Schulen in Montreal. 24 Lehrkräfte mit gegensätzlichem Persönlichkeitsprofil wurden über ihre Arbeit befragt. Die Analyse dieser Gespräche über Techniken der Konfliktbewältigung bei schwierigen Vorfällen wurde mit der Alceste-Software durchgeführt. Die Hauptanalyse ergab fünf unterschiedliche Herangehensweisen der Befragten, von denen drei den belastbareren, zwei den anfälligeren Lehrkräften zuzuordnen waren. Zum charakteristischen Verhalten der belastbaren Lehrkräfte zählten Diskussionen über der Umgang mit aggressivem Verhalten, über die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und über soziale Verhältnisse. Die anfälligen Lehrkräfte setzten hingegen eher auf Arbeit außerhalb des Klassenzimmers, auf Autoritätspersonen höherer Instanzen und auf die Gemeinschaft. Die Autoren registrieren bei Berufsanfängern eine höhere Belastungsanfälligkeit als bei erfahreneren Lehrkräften und empfehlen die Bereitstellung umfangreicherer Ressourcen zur professionellen Unterstützung der Lehrkräfte.

Résumé – EXPLORATION DE LA RÉSILIENCE ÉDUCATIONNELLE CHEZ DES ENSEIGNANTS – Cette étude sur la résilience des enseignants est menée dans une perspective de promotion du développement professionnel et de prévention de l'épuisement professionnel. Sept écoles défavorisées de Montréal ont été sélectionnées et vingt-quatre enseignants aux profils contrastés sur la base d'indices personnels ont été rencontrés pour un entretien sur leur travail. Ces entretiens menés autour des techniques

de l'incident critique et du sosie sont analysés avec le logiciel Alceste. L'analyse principale révèle cinq classes de discours dont trois reliées aux plus résilients et deux aux plus vulnérables. Le discours sur la gestion des conduites d'agression, la relation enseignement-apprentissage et les relations sociales apparaît caractéristique des enseignants résilients, alors que les enseignants vulnérables ont un discours articulé sur le travail en dehors de la classe, les instances supérieures et la communauté. On remarque que les débutants semblent davantage vulnérables que les plus expérimentés, ce qui incite à réfléchir au renforcement des dispositifs d'accompagnement professionnel.

Resumen – EXPLORACIÒN DE LA RESISTENCIA EDUCATIVA DE LOS DOCENTES – Este estudio se ocupa de la promoción del desarrollo profesional y de la prevención del deterioro prematuro, por exceso de trabajo, de los docentes que enseñan en escuelas de sectores menos privilegiados. Sobre la base de indicadores de pobreza nacionales, se han seleccionado para el estudio siete escuelas en Montreal en las que se entrevistaron a 24 docentes (con perfiles personales contrastantes, según los datos personales proporcionados) sobre temas relacionados con su trabajo. El análisis de las entrevistas, centradas en técnicas aplicadas para resolver situaciones críticas, se realizó con el software Alceste. La evaluación reveló cinco categorías principales de discursos, tres de ellos relacionados con resistencia y dos relacionados con vulnerabilidad. Los discursos sobre el manejo de conductas agresivas, la relación enseñanza-aprendizaje y las relaciones sociales han sido las tres características sobresalientes de los docentes más resistentes. Los docentes más vulnerables, por su parte, presentaron discursos marcados por el entorno laboral fuera de las aulas, las instancias superiores y la comunidad. Estos datos también demostraron que los docentes principiantes aparentemente son más vulnerables que aquellos con experiencia en docencia. Los resultados indican la necesidad de reforzar las medidas de apoyo para el desarrollo profesional de los docentes.

Резюме - ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА – В данном исследовании уделяется внимание степени выносливости преподавательского состава с целью оказания содействия их профессиональному росту и предотвращения их «сгорания» на рабочем месте. Было отобрано семь наименее привилегированных школ в Монреале, и проинтервьюировано 24 учителя о своей работе, имеющих различный опыт. Полученные данные были обработаны при помощи программы Alceste, а обсуждаемые вопросы касались методик, используемых в критических ситуациях. Анализ данных определил пять различных категорий среди респондентов. Три из них связаны с большей выносливостью учителей, а две связаны с большей уязвимостью учителей. Агрессивное поведение, отношения между учителями и учащимися и сам вопрос социальных отношений оказались яркими характеристиками в дискуссии о выносливости учителей, в то время как более уязвимые учителя сфокусировали свое внимание на работе вне класса, людях, занимающих высокие должности в органах власти и обществе. Авторы данной статьи отмечают, что учителя, которые только начинают свою профессиональную деятельность, кажутся более уязвимыми по сравнению с их старшими и более опытными коллегами, из чего следует, что должно быть предоставлено больше ресурсов для поддержки учителей в их профессиональной жизни.

Une vision positive du travail enseignant

Cette étude exploratoire sur la résilience des personnels scolaires œuvrant en milieux défavorisés a été conduite dans le grand centre urbain de Montréal et apparaît être l'une des premières sur cette question. Si la résilience a d'abord été vue comme un phénomène relié au développement des enfants, on l'étudie maintenant à tous les âges de la vie (Manciaux 2001) comme la dynamique de l'adaptation positive d'un individu en contexte d'adversité majeure (Garmezy 1993). Á l'instar de la psychologie d'où est issu le concept, l'étude de la résilience en éducation oblige à un revirement de perspective sur le travail enseignant, généralement étudié sous l'angle de l'insatisfaction, du stress et de l'épuisement professionnel. Ce changement de paradigme autorise de nouvelles questions de recherche tendues vers la délimitation des aspects positifs du développement professionnel des enseignants. Ainsi posée, la résilience devient un élément de la compétence enseignante, vue sous l'angle de l'empowerment. Selon Brassard et Lessard (1998), l'autonomie accordée aux éducateurs par l'empowerment est un moyen de les rendre plus efficaces en leur donnant les moyens d'affronter la complexité des changements qui modulent le contexte éducationnel.

Bien qu'incluant la prévention de l'épuisement professionnel, ce cadre conceptuel permet non seulement de dépasser la question du bien-être individuel pour englober tout le système scolaire, mais aussi d'examiner le potentiel de développement du travail éducatif (Kelchtermans et Strittmatter 1999). La promotion de la résilience éducationnelle inclut les interactions porteuses de développement pour les personnels autant que les élèves, dans les limites du contexte organisationnel, en vue d'améliorer le milieu scolaire au profit de tous ses acteurs et ce, en dépit des contraintes posées par un environnement à risque. Ainsi, l'objectif de ce volet vise à analyser les discours d'enseignants résilients et vulnérables sur leur travail en milieux difficiles, pour tenter de distinguer les caractéristiques propres à la résilience éducationnelle. Afin de mieux saisir la portée de ce construit, nous présentons d'abord les écrits relatifs aux conditions adverses du travail enseignant pour ensuite analyser des aspects positifs de leur développement professionnel. Par la suite, la méthode mixte utilisée dans cette étude est décrite et les résultats obtenus auprès des enseignants sont discutés dans une perspective écosystémique.

La part de l'adversité: les difficultés du travail enseignant

D'un point de vue théorique, la notion de résilience renvoie à « la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (Manciaux, Vanistendael, Lecompte et Cyrulnik 2001: 17). Elle rassemble deux dimensions inséparables en

se référant au processus dynamique d'adaptation positive en contexte d'adversité majeure (Luthar, Cicchetti et Becker 2000). Elle repose ainsi sur deux pivots conceptuels, le premier, celui d'une exposition chronique à la menace et à l'adversité, et le second, celui d'un accomplissement ou d'une compétence qui montre l'adaptation positive. Sur le plan professionnel, la résilience traduit la capacité de se développer et d'éviter l'épuisement, malgré les conditions de travail difficiles. Il importe donc d'examiner les recherches menées autour de l'épuisement professionnel, pour éclairer le pôle de l'adversité face à laquelle peut se construire la résilience éducationnelle.

On reconnaît généralement que des enseignants de qualité sont le pilier du système d'éducation comme de la société (OCDE 2001) et les recherches sur eux abondent, puisque l'enseignement demeure l'une des sphères de travail les plus étudiées (Spencer 2000). Cependant, on connaît surtout les aspects négatifs de cette profession, que plusieurs indicateurs révèlent en termes de difficultés, dont celles du manque de persévérance et de l'insatisfaction au travail, ainsi que du stress et de l'épuisement professionnel. Selon la littérature, ces problèmes prendraient de l'ampleur au plan international, puisque l'on remarque des convergences entre plusieurs pays d'Amérique et d'Europe. Le rehaussement des exigences sociales envers les enseignants expliquerait en partie cette situation (Commission européenne Eurydice 2002; Conseil supérieur de l'Éducation 2004). Ainsi, on relève depuis quelque temps un problème de persévérance chez les enseignants de plusieurs pays. Au Canada, près de 30% des nouveaux enseignants abandonnent la carrière dans les cinq premières années (OCDE 2002), alors que c'est le cas de 20% d'entre eux au Québec (Martel, Ouellette et Ratté 2003). Leur position d'initiation à la profession n'est d'ailleurs guère reconnue puisqu'on leur confie des responsabilités au même titre que s'ils étaient experts, ce qui n'apparaît pas être le cas d'autres métiers et professions (Gervais 1999).

En Europe et plus précisément en Hollande, près de 40% des enseignants quittent au seuil de deux années et 50% d'entre eux dans les six premières années du parcours d'insertion professionnelle (Stokking, Leenders, DeJong et Van Tartwiijk 2003), ce qui illustre l'ampleur des défis du recrutement, de la formation et de l'insertion dans la profession enseignante.

Aux États-Unis, plus de 40% des enseignants en insertion ne dépassent pas le cap de la cinquième année, plusieurs quittant la profession après 3 années de pratique (Bullough 1997). Ingersoll (2004) souligne cependant des différences selon les écoles, puisque celles des milieux plus défavorisés ont des taux de déperdition plus élevés que celles des milieux plus nantis. Shen (1997) a aussi documenté ce phénomène à partir d'une banque de données représentative de l'ensemble du corps enseignant du pays. Il a étudié ces données du sondage national avec une combinaison d'analyses multivariées et trois groupes de variables, l'un sur les caractéristiques personnelles, l'autre sur les caractéristiques de l'école et le dernier sur les perceptions des enseignants. Les analyses discriminantes indiquent que le moment de départ se situe en deçà de trois ans en carrière, que ces départs sont reliés aux abandons

de la profession et à la mobilité géographique, de même qu'à l'état de désavantage socioéconomique de l'école. Enfin, les persévérants perçoivent plus d'avantages que d'inconvénients à l'enseignement, ils perçoivent avoir plus d'influence sur les politiques internes et externes de l'école et trouvent que les directions comprennent leurs problèmes. Les principales raisons de départ dont rendent compte près de la moitié des enseignants sont l'insatisfaction et le désir d'avancement (Ingersoll 2004). Selon ce dernier, puisque le problème de la main-d'œuvre enseignante en est un de rétention, les organisations scolaires doivent être mises à contribution pour solutionner le problème, entre autres par l'amélioration des conditions de travail. Aux États-Unis, on parle même d'un exode des jeunes enseignants (Darling-Hammond et Sykes 2003) en faisant état d'une augmentation de l'attrition.

Un autre indice de difficulté est marqué par la question du stress et de l'épuisement professionnel. En fait, toute cette problématique s'est particulièrement développée à travers l'examen d'échantillons d'enseignants, qui représentent selon Schaufeli et Enzmann (1998) le plus grand groupe professionnel ayant fait l'objet d'une investigation á ce jour. Non seulement l'enseignement se révèle-t-il une occupation très stressante, mais les malaises s'intensifieraient depuis quelques années, avec une augmentation de plus de 50% des retraites avant 60 ans chez les enseignants britanniques (Woods 1999). En Italie comme en France on remarque des difficultés semblables dans le corps enseignant (Pedrabissi, Rolland et Santinello 1993). Dans sa recension des recherches sur cette question dans les pays scandinaves, l'Allemagne et le Royaume-Uni, Rudow (1999) affirme qu'il y aurait entre 60% et 70% des enseignants qui montrent régulièrement des symptômes de stress, alors qu'environ 30% d'entre eux souffriraient d'épuisement professionnel.

Pour plusieurs chercheurs, l'épuisement au travail ne peut être réduit à un problème de santé mentale, puisqu'il est généralement associé à des variables organisationnelles et à la qualité de vie au travail (Byrne1999; Maslach et Leiter 1997; Pines 2002). On mentionne en tête de liste les grandes classes, qui nécessitent plus de conduites disciplinaires de la part des enseignants, ainsi que l'ambiguïté du rôle et le manque d'encouragement de la part de la direction, de même que des collègues. Au Québec, près d'un tiers des enseignants seraient affectés par le problème de l'épuisement (Conseil supérieur de l'éducation 2004). Aux États-Unis, Farber (2000) rapporte qu'on peut estimer la proportion des enseignants souffrant d'épuisement professionnel entre 5% et 20%. Selon Farber (1991), les facteurs prédisposant à l'épuisement professionnel sont liés à l'indiscipline des élèves, première cause de stress. Á ce chapitre, on note aussi que le niveau d'exigence trop élevé pour des débutants contribue à leur épuisement. En Angleterre, Day (1999) rapporte que 23% des enseignants britanniques souffrent d'une maladie reliée au stress, souvent due aux problèmes de discipline rencontrés, ainsi qu'aux divers problèmes personnels et familiaux des élèves.

En Hollande, DeHeus et Diekstra (1999) indiquent que les enseignants hollandais subissent davantage d'épuisement professionnel que les autres

travailleurs de professions à caractère social, comme les infirmières, les médecins, les thérapeutes ou les travailleurs sociaux. Une explication concerne les attentes faussées qu'entretiendraient les enseignants sur leur future profession, simplificatrices de la réalité. Une autre semble reliée à la préparation insuffisante à l'insertion professionnelle. Les conditions de travail apparaissent en effet particulièrement difficiles pour les enseignants débutants, auxquels sont souvent confiées des tâches lourdes parmi les moins convoitées de l'ensemble (Boutin 1999). De plus, on peut craindre que la vague de réformes éducatives qui traverse l'Occident n'améliore pas la qualité de la vie au travail puisque la classe, principal lieu de travail de l'enseignant, demeure fondamentalement identique et en maintient certains dans le même état d'épuisement (Farber 1999). On reconnaît internationalement que ces problèmes sont graves et plus encore s'ils entraînent un effet de pénurie qui risquerait de mettre en péril l'apprentissage des élèves (OCDE 2003).

L'écologie du travail enseignant en contexte de pauvreté

Parmi les facteurs de risque mentionnés, si les conditions de travail en milieux défavorisés provoquent parfois l'abandon de la profession (Shen 1997), elles posent aussi de façon indirecte de multiples défis aux enseignants (Masten et Powell 2003). La pauvreté et le désavantage social ressortent comme des facteurs déterminants de l'échec scolaire des élèves, qui hypothèquent le moral des enseignants (Sané 2003). Certes, l'adversité socioéconomique a d'abord un impact majeur sur le développement scolaire des jeunes éduqués en milieux pauvres (Brooks-Gunn et Duncan 1997). Cependant, des études montrent que des facteurs psychosociaux, comme les attentes positives des enseignants et des parents envers le rendement des élèves, jouent un rôle de protection (Osborn 1990) et que ces effets peuvent se prolonger dans la vie adulte (Schoon, Parsons et Sacker 2004).

Par ailleurs, l'épuisement professionnel des enseignants affecte non seulement la qualité de leur travail, leur engagement envers la tâche et leur satisfaction au travail, mais semble aussi affecter négativement l'apprentissage de leurs élèves, les relations collégiales et la qualité du climat scolaire (Kelchtermans et Strittmatter 1999). Le cadre écologique (Bronfenbrenner 1979 ; 1999) permet de concevoir comment ces aspects peuvent être interreliés au plan théorique et de poser l'hypothèse que des effets systémiques interagissent soit pour améliorer le bien-être et le développement d'un groupe, ou encore pour entraîner des effets négatifs dans le même écosystème. C'est donc dire que si le stress et la démotivation, qui affectent les enseignants, peuvent entraîner un effet semblable chez leurs élèves (Neves de Jesus et Lens 2005), ainsi peut-il en aller inversement pour des facteurs positifs comme la résilience des enseignants. Ehrensaft et Tousignant (2001) soutiennent qu'avec le modèle écosystémique, la résilience d'un individu ne peut survenir sans la présence d'un environnement résilient. On a ainsi montré que les directions d'établissement influencent l'engagement à la tâche, la satisfaction

professionnelle et la persévérance des enseignants (Littrell, Billingsley et Cross 1994). Enfin, d'autres recherches dont celle de Shann (1998) indique que la satisfaction professionnelle des enseignants est tributaire de leur persévérance en emploi et aussi du soutien de la direction d'établissement. Selon Zigarelli (1996), la satisfaction professionnelle enseignante prédit l'efficacité de l'école. En effet, cet auteur indique que plus le rendement des élèves est élevé, plus les enseignants sont satisfaits des relations avec les collègues. Aussi, leur participation aux décisions, leurs relations avec les parents des élèves et le rendement de ces derniers constituent pour ces enseignants des préoccupations majeures.

Si la recherche en éducation a bien identifié les impacts négatifs de la pauvreté à l'école et la gravité des effets qu'elle entraîne sur le développement des élèves, on constate aussi que le travail en milieux difficiles affecte les personnels.

La part de l'adaptation positive et le cadre conceptuel de la résilience éducationnelle

La nouvelle prise en considération de la résilience comme un phénomène ordinaire et répandu (Masten 2001) s'inscrit dans la montée du paradigme de la psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi 2000). Ce nouveau paradigme, auquel a donné naissance le mouvement de prévention primaire, indique un changement de perspective qui touche particulièrement la psychologie scolaire et l'éducation (Meyers et Meyers 2003) et fournit un cadre conceptuel compatible avec la notion d'empowerment, c'est-à-dire « le processus grâce auquel une partie du pouvoir de décision et d'action est transférée aux acteurs directement concernés » dans l'institution scolaire (Gather-Thurler 2000: 169). L'hypothèse de travail de la prévention primaire remet en question la prémisse que l'absence de difficultés implique nécessairement le bien-être. Par exemple, Frish (1999) a montré chez des adultes traités pour une dépression, que l'insatisfaction de leur vie persiste bien après que les symptômes de dépression aient disparus. Il convient ainsi de prendre en compte les facteurs qui contribuent au bien-être en plus de ceux qui sont reliés aux problèmes et déficits (Huebner et Gilman 2003). Cette démarche impose alors de considérer non seulement les facteurs qui contribuent à la diminution de l'insatisfaction et de l'épuisement des enseignants, mais aussi ceux qui contribuent à leur bien-être professionnel.

La perspective de la prévention permet justement de poser des questions de recherche sous l'angle du développement des personnes et des systèmes, porteur de sens au plan de la formation initiale et continue des professionnels. Vu la persistance du problème du stress enseignant exacerbé par la complexification de la tâche enseignante, notamment chez les débutants, la promotion de la résilience éducationnelle apparaît comme une voie prometteuse, tant au plan personnel, qu'organisationnel et systémique. Un enseignant

résilient serait donc celui qui travaille dans un milieu chroniquement affecté par les risques, tels ceux de la pauvreté, en ressent du stress, mais trouve les ressources nécessaires pour continuer à effectuer son travail d'une manière professionnelle. Un milieu résilient serait celui qui – niché dans ce contexte – se caractérise par des effets d'interaction positive entre les acteurs du système scolaire, soit les membres de la direction, les enseignants, les autres personnels et les élèves. Il pourrait aussi englober la communauté et les familles (Wang, Haertel et Herbert 1994). Cette conceptualisation promeut ainsi une vision de formation et de développement, plutôt que de correction et d'intervention, en cherchant d'abord chez les enseignants des milieux difficiles, les facteurs qui contribuent à un meilleur état de développement professionnel pour eux et pour les élèves dont ils ont la responsabilité. Découlant de ce cadre, le but de notre recherche vise à cerner les caractéristiques de résilience des éducateurs qui travaillent en milieux défavorisés et à étayer le construit de résilience éducationnelle. Le modèle écosystémique soutient l'intérêt à aborder ces conditions sur plusieurs fronts, de manière à renforcer les effets d'interaction entre les personnes et les contextes. En respect de leur rôle, les enseignants devraient se positionner au premier plan de ce projet.

Description de la méthode mixte et des procédures

Peu de recherches sont disponibles sur la résilience adulte qui permettraient de fonder une recherche sur des bases empiriques. En conséquence, la présente étude s'enracine dans une méthode mixte, à la fois quantitative et qualitative, qui a le mérite d'explorer en profondeur les dimensions du construit de la résilience des enseignants, tant sur les conditions adverses rencontrées que sur les stratégies mises en place pour leur faire face dans ce que révèle le discours sur le travail. Suivant la conceptualisation de la résilience éducationnelle et des deux pivots qui la composent, il faut établir la part de risque du milieu et de l'individu pour ensuite explorer les diverses adaptations positives des enseignants. Le risque étant plus clairement défini, nous avons utilisé un questionnaire fermé pour mesurer le niveau de stress alors que l'approche qualitative a permis d'établir la part de l'adaptation dans l'entretien sur le travail.

L'étude s'est déroulée en trois étapes. En respect de l'approche écosystémique, le risque est opérationnellement défini d'un côté, par des indices environnementaux de pauvreté, de l'autre par des indices personnels. Dans un premier temps, nous avons effectué une sélection systématique d'écoles, en repérant celles identifiées comme socioéconomiquement faibles, la pauvreté étant une source reconnue de difficultés chroniques. Ces écoles ont pu être identifiées à l'aide de l'indice de pauvreté des écoles de la grande région montréalaise, produit par l'organisme qui regroupe les commissions scolaires de la ville. Depuis une vingtaine d'années, on utilise au Québec les données de Statistiques Canada pour calculer un indice composite de classement des

écoles produit par le revenu familial, le statut d'emploi, la scolarité, la monoparentalité et le nombre d'enfants dans la famille.

Les sept écoles sélectionnées sont situées dans différents quartiers de la ville, mais se retrouvent toutes dans les deux premiers déciles de pauvreté urbaine, avec plus de 50% des familles de leur territoire vivant avec un faible revenu (CSIM 2002). On peut ainsi assumer qu'elles présentent au plan environnemental un facteur de risque. La seconde étape de l'étude visait à estimer la part de risque personnel chez les enseignants de ces écoles défavorisées. Elle reposait sur la distribution, dans les écoles cibles, d'un questionnaire à tous les personnels, enseignants, de direction et de soutien, pour un total de 395 personnes. Cent cinquante-sept questionnaires ont été retournés dûment complétés, pour un taux de 40%, ce qui apparaît un taux de retour acceptable pour ce type d'instrument. Il faut cependant prendre en compte qu'un biais d'autosélection a pu opérer, puisque les répondants étaient volontaires. Le questionnaire, qui comporte trois dimensions auxquelles on doit répondre sur une échelle Likert en 5 points, est une adaptation de celui de Nowack (1999) pour évaluer la vulnérabilité au travail et porte sur le stress, le bien-être psychologique et la résistance cognitive.

La première partie sur le stress comprend six items à évaluer sur la fréquence (de jamais à toujours) et porte sur les ennuis de santé, de travail, d'ordre financier, familial, social et environnemental (par exemple: « Ennuis de santé: inquiétude au sujet de votre santé, soins médicaux, effets secondaires de médicaments, abus de cigarettes ou d'alcool, limitations physiques, apparence physique, symptômes, changements dans l'état de santé »). La seconde partie comporte 12 items sur le bien-être psychologique, à évaluer sur la même échelle de fréquence (par exemple: « Apprécier véritablement les choses dans lesquelles on est impliqué »). La dernière partie de 30 items porte sur la résistance cognitive à évaluer sur une échelle d'accord en 5 points (par exemple: « En général, je préfère planifier longtemps à l'avance plutôt que de faire face aux imprévus »).

La seconde étape a permis de conduire une analyse diagnostique qui consiste à repérer les sujets qui cumulent un risque personnel de vulnérabilité au risque du milieu lui-même. C'est à partir des données recueillies pour l'ensemble des cas de l'échantillon que les moyennes sont calculées, permettant d'obtenir des standards de comparaison internes à l'échantillon. Cette procédure a permis de sélectionner des personnes pour un entretien sur leur travail, en repérant deux sous-groupes discriminants, l'un d'enseignants résilients, l'autre d'enseignants vulnérables. Trente-trois cas ont été retenus, 18 enseignants plus résilients, c'est-à-dire des enseignants qui, travaillant dans un environnement à risque, montrent malgré un niveau élevé de stress, des scores élevés de santé psychologique et de résistance cognitive. Á l'autre pôle, afin de pouvoir distinguer les caractéristiques de ces profils, nous avons sélectionné 15 enseignants plus vulnérables, c'est-à-dire des enseignants qui, travaillant dans le même environnement avec un stress élevé, témoignent d'une santé psychologique et d'une résistance cognitive plus faibles que la moyenne.

Ces trente-trois enseignants ont tous accepté de participer à un entretien individuel de type semi-structuré, mais seulement les 24 entretiens ayant eu lieu en français ont été retenus aux fins de cette analyse qualitative. Pour la troisième étape, nous avons conçu un canevas d'entrevue en deux parties qui visent à orienter l'interviewé vers les situations de travail. Pour la première partie, on l'appelle à se remémorer des incidents critiques récents (Flanagan 1954) et à en fournir deux exemples, l'un à résolution positive, l'autre à résolution négative, pour l'amener à expliciter ses succès et ses échecs dans les situations de travail. La seconde partie, inspirée de la technique du sosie de Clôt (2001), permet de parcourir, dans le rôle de l'enseignant dont l'intervieweur simule le futur remplacement, une journée complète de travail, du moment où il quitte son domicile jusqu'à la fin de la journée, dans un découpage en périodes. Chacune des périodes ainsi évoquée est accompagnée de questions-sondes pour couvrir différents aspects de protection et de risque. L'entretien se termine par des questions d'ordre biographique. Les entretiens enregistrés sur bande audio ont duré 60 minutes, en moyenne.

Résultats du questionnaire diagnostique

Les données recueillies auprès de l'échantillon montrent une bonne cohérence interne du questionnaire diagnostique avec un alpha de Cronbach de (,62) pour l'échelle de stress, un indice alpha de (,90) pour l'échelle de santé psychologique et un indice alpha de (,86) pour l'échelle de résistance cognitive. L'indice de fiabilité plus faible pour le stress peut s'expliquer par le petit nombre d'items ou la nature spécifique de chaque dimension du stress.

En étudiant les corrélations de Spearman entre chacune des dimensions sur les 157 sujets de l'échantillon total, on constate que le stress est inversement relié à la résistance cognitive ($r = -0.43$, $p < 0.01$) ainsi qu'à la santé psychologique ($r = -0.50$, $p < 0.01$). On observe une corrélation positive entre la santé psychologique et la résistance cognitive ($r = 0.69$, $p < 0.01$).

Description de l'échantillon des enseignants

Les données quantitatives ordinales, issues du questionnaire diagnostic ont été traitées avec SPSS (v.11.5). Une analyse diagnostique de chaque cas a permis le classement des sujets dans un des trois groupes: résilients, vulnérables et autres. On a effectué une ANOVA pour tester la signification bilatérale entre les scores obtenus aux trois indices. Des différences entre les groupes apparaissent sur chaque indice. L'examen des moyennes indique toutefois une moins grande disparité entre résilients et vulnérables sur le stress que les deux autres indices.

Pour les comparaisons multiples, le test posthoc de Tukey montre au Tableau 1 2 que les enseignants résilients se distinguent significativement des autres enseignants des mêmes écoles avec un indice supérieur de stress, mais pas des enseignants au profil plus vulnérable. En fait, ils ont le même niveau

Tableau 1. ANOVA sur les scores aux trois indices personnels

Indice	Groupe	*N*	Moyenne	Écart-type	*F*
Stress	Résilients	18	17.89	1.57	34.72**
	Vulnérables	15	18.87	1.46	
	Autres	59	12.98	14.90	
	Total	92	14.90	3.92	
Bien-être psychologique	Résilients	18	46.11	3.31	47.99**
	Vulnérables	15	34.07	5.35	
	Autres	58	47.28	4.90	
	Total	91	44.87	6.71	
Résistance cognitive	Résilients	18	115.33	8.38	24.43**
	Vulnérables	15	90.73	13.27	
	Autres	58	109.86	10.67	
	Total	91	107.70	13.25	

** $p < 0.001$.

Tableau 2. Comparaisons des sous-groupes sur les scores aux trois indices personnels

Indice		Différence de moyennes	Erreur standard	Degré de sig.
Stress	Résilients	−0.98	1.04	0.616
	Autres	4.91 *	0.80	0.001 **
	Vulnérables	−0.98	1.04	0.616
	Autres	5.88*	0.86	0.001**
	Sous-échantillon	−4.91	0.80	0.001**
		−5.88*	0.86	0.001
Bien-être psychologique	Résilients	12.04*	1.64	0.001**
	Autres	−1.65	1.27	0.629
	Vulnérables	12.04*	1.64	0.001**
	Autres	−13.21*	1.36	0.001**
	Sous-échantillon	1.16	1.27	0.619
		13.21*	1.36	0.001**
Résistance cognitive	Résilients	24.6*	3.76	0.001**
	Autres	5.47	2.90	0.148
	Vulnérables	−24.6*	3.76	0.001**
	Autres	19.13*	3.11	0.001**
	Sous-échantillon	−5.47	2.90	0.148
		19.13*	3.11	0.001**

* $p < 0.05$.
** $p < 0.001$.

de stress qu'eux, plus élevé cependant que celui des autres collègues. Sur les indices de santé psychologique et de résistance cognitive, les enseignants au profil de résilience se distinguent de manière significative de ceux au profil vulnérable ($p < 0.001$), mais ne diffèrent pas des autres collègues, alors que

les enseignants vulnérables se démarquent significativement des résilients ($p < 0.001$) et de tous leurs collègues des mêmes milieux ($p < 0.001$). Ces analyses ont ainsi confirmé l'établissement des profils contrastés pour la dernière étape des entretiens.

Analyse des entretiens sur le travail enseignant

Une fois retranscrits, les entretiens ont été traités à l'aide du logiciel Alceste, version 4.7 (2003). Cette technique d'investigation mathématique, testée sur différents types de discours et de sujets permet, « via une classification hiérarchique descendante, d'aborder l'étude des principales lois de la distribution du vocabulaire et ainsi de modéliser cette distribution dans les discours et d'y identifier, par exemple, les systèmes langagiers répétitifs » (Noël-Jorand, Reinert, Giudicelli et Dassa 1997). Elle permet non seulement de traiter une grande quantité de matériel linguistique, mais aussi de distinguer les classes de discours pour accéder à leur logique. Cette technique de statistique textuelle permet de découvrir l'information essentielle du corpus, regroupée en classes par une analyse de khi2, dont le coefficient marque l'appartenance différentielle du vocabulaire à certains regroupements sémantiques. Ce traitement inductif a permis d'identifier les structures signifiantes qui émergent du corpus des discours des 24 enseignants d'écoles de zones défavorisées.

Les variables préalablement assignées aux sujets permettent de relier les classes de discours aux attributs d'un sous-groupe d'interviewés. Ici, c'est le diagnostic de résilience préalablement établi à l'aide des trois indices, le sexe, l'âge, l'expérience de travail et l'ordre scolaire. Nous avons d'abord procédé à une analyse générale standard, afin de faire émerger l'articulation du discours de cet échantillon et d'identifier les catégories diagnostiques de résilience et vulnérabilité.

Á la suite de cette analyse, le logiciel montre 97 unités de contexte initiales, 7.662 formes grammaticales distinctes et 1.059 formes grammaticales réduites composant l'ensemble du vocabulaire. Pour l'ensemble du corpus, 63.46% des unités ont pu être classées et 36.54% sont automatiquement éliminées. Ce résidu est considéré acceptable, surtout que les deux analyses sur les regroupements de 10 et 12 mots révèlent les mêmes classes, ce qui confère une validité supplémentaire à nos résultats. Cinq classes signifiantes résultent de l'analyse générale. On rapporte ici les formes grammaticales distinguées par leur khi2 supérieur, c'est-à-dire tous les termes caractéristiques d'une classe de discours, tels qu'ordonnés selon leur coefficient.

La première classe de signification rassemble 40% des unités conservées, soit 901 unités de sens distinguées par le khi2, qui va de 278.82 à 2.22. Parmi ces formes grammaticales distinctes illustrées au Tableau 3, on retrouve en ordre descendant, selon le coefficient du khi2, neuf termes particulièrement reliés au travail enseignant effectué en dehors de la classe. Un attribut fortement représenté dans ce discours est celui de la technique du

Tableau 3. Classe 1(901 unités) Planification du travail

Vocabulaire présent (Khi-2)	Vocabulaire absent (Khi2)
Libre (85.78)	Problème (−37.69)
Période (68.58)	Élève (−33.7)
Préparer (59.74)	Comportement (−20.72)
Planifier (48.5)	
Préparation (24.23)	
Réunion (23.17)	
Soir (22.88)	
Corriger (22.57)	
Lecture (21.19)	

sosie (278.82). Parmi les formes grammaticales significativement absentes de cette classe de discours, on remarque outre les termes problème, élève, comportement, les attributs des événements critiques positif (−109.94) et négatif (−71.3). On peut ainsi en induire que cette classe de discours se retrouve en réponse à la technique du sosie et que les enseignants, résilients comme vulnérables, présentent leur travail sous l'angle de la planification et de l'évaluation, c'est-à-dire des tâches effectuées en dehors de la classe. Une unité caractéristique de cette classe se présente ainsi: « Ma semaine est préparée habituellement; je fais ça la semaine avant, dans une période libre, je prépare tout le temps la semaine suivante ».

La seconde classe de ce corpus présentée au Tableau 4 rassemble 14% des unités conservées, classifie 311 unités de sens et regroupe 68 termes distinctifs par le khi2, qui va de 118.12 à 2.04. Parmi ces mots, 36 sont directement reliés à l'agression et à la gestion de classe. Le diagnostic résilient est relié à cette classe (24.07), les incidents positifs (38.32) et négatifs (17.12), de même que le sexe masculin (6.34), alors que le diagnostic de vulnérabilité est significativement absent de cette classe (−24.07) de même que l'attribut de la technique du sosie (−54.25). On observe ainsi que cette classe de discours semble caractéristique des enseignantes et enseignants plus résilients et qu'il est rapporté à travers les incidents critiques. L'unité de discours suivante résume les unités de contexte représentatives de cette classe: « Peu importe le geste de violence, ça ébranle sur le coup. On se sent un petit peu fragile sur le coup, mais moi, il y a comme une dose d'adrénaline pour me mettre en situation de réaction. »

Au Tableau 5, la classe 3 rassemble 15 % des unités et regroupe 338 unités des sens, dont 75 termes avec un Khi2 situé entre 111 et 2.03, dont 35 mots illustratifs du discours sur l'enseignement et l'apprentissage des matières. On remarque la variété des mots du vocabulaire relié aux méthodes d'enseignement. Les attributs présents ici sont ceux de la classe d'âge 55–60 ans (56.62) et des incidents critiques (23). Les attributs absents sont ceux du groupe d'âge des 41–45 (−11.69) et les termes libre (−9.62) et direction

Tableau 4. Classe 2 (311 unités) Gestion des problèmes d'agression en classe

Vocabulaire présent (Khi2)	Vocabulaire absent (Khi2)
Comportement (118.12)	Préparer (−12.92)
Physique (68.58)	Libre (−10.7)
Frapper (59.74)	Période (−10.18)
Avertir (48.5)	
Crise (24.23)	
Route (23.17)	
Conséquent (22.88)	
Intervenir (22.57)	
Agressif (55.32)	
Réagir (52.13)	
Violent (52.13)	
Psychologue (50.21)	
Sortir (49.24)	
Calmer (49.1)	
Menacer (43.05)	
Crochet (42.88)	
Crier (2.69)	
Calme (42.66)	
Agir (38.04)	
Lancer (38.04)	
Dos (36.71)	
Bras (36.71)	
Coup (34.19)	
Main (32.31)	
Patient (30.57)	
Intervenir (28.39)	
Intervention (26.71)	
Yeux (25.31)	
Oasis (25.06)	
Regard (25.06)	
Référer (25.06)	
Étoile (25.06)	
Gestion(25.06)	
Pouvoir (25.04)	
Retirer (24.48)	
Retenue (24.48)	
Grave (22.28)	

(−9.13). Un extrait du discours de cette classe se déroule comme suit: « Ça varie selon les matières, des fois, il va y avoir un petit exposé magistral, un petit travail pratique, en équipe ou individuel, ça varie. »

La classe 4 rassemble 23% des unités au Tableau 6, soit 521 unités de sens dont les khi2 vont de 134.76 à 2.16, et s'accorde sur le thème principal du système scolaire et familial, avec neuf termes particulièrement signifiants. Les incidents critiques positif et négatif sont fortement présents dans cette classe

Tableau 5. Classe 3 (338 unités) Relation enseignement/apprentissage

Vocabulaire présent (Khi-2)	Vocabulaire absent (Khi2)
Équipe (111)	Libre (−9.62)
Compris (107.19)	Direction (−9.13)
Enseignement (88.97)	
Magistral (67.07)	
Enseigne (66.55)	
Projet (63.35)	
Apprendre (63.35)	
Apprentissage (61.38)	
Français (60.77)	
Évaluation (57.06)	
Notion (57)	
Géographie (57)	
Répéter (56.17)	
Acquérir (51.28)	
Difficulté (47.69)	
Lien (45.56)	
Sens (43.01)	
Groupe (41.44)	
Expliquer (39.2)	
Capacité (34.14)	
Varie (33.15)	
Façon (32.71)	
Matière (30.21)	
Méthode (28.44)	
Réussite (28.44)	
Inventer (28.44)	
Stimuler (28.44)	
Mathématiques (27.7)	
Concentrer (27.58)	
Consigne (25.85)	
Pratique (23.87)	
Maîtriser (22.74)	
Interaction (22.74)	
Motiver (22.74)	
Division (22.74)	

(134.76) et (106.4). Deux attributs absents de cette classe sont le sosie (−312.85) et le sexe masculin (−33.38). Le diagnostic résilient est aussi absent, avec une moins forte discrimination cependant (−14.42). On peut présumer que ce type de discours représente celui des femmes vulnérables de notre échantillon, tel qu'il se révèle par la technique des incidents critiques. Un exemple représentatif de cette catégorie de discours: «Vu l'insistance de la mère, vu le désarroi de la mère, j'ai essayé d'améliorer sa situation ».

Au Tableau 7 8, 9, la classe 5 regroupe 8% des unités conservées avec 185 unités de sens déclinées en 64 formes grammaticales avec un khi2 allant

Tableau 6. Classe 4 (521 unités) Système familial et éducatif

Vocabulaire présent (Khi-2)	Vocabulaire absent (Khi2)
Père (46.91)	
Direction (38.45)	Libre (−17.51)
Mère (27.48)	Période (−16.59)
Venir (26.59	Préparer (−14.68)
Parent (25.33)	Classe (−13.44)
Enfant (23.39)	Équipe (−12.54)
Appeler (23.38)	
Aider (22.17)	
Syndicat (22.02)	

Tableau 7. Classe 5 (185 unités) Relations sociales

Vocabulaire présent (Khi-2)	Vocabulaire absent (Khi2)
Salle (182.28)	
Bonjour (159.95)	
Courrier (89.88)	
Secrétaire (89.28)	
Manger (67.43)	
Prof (62.68)	
Déjeuner (56.1)	
Blague (50.96)	
Table (45.11)	
Gens (36.3)	
Échange (35.8)	
Café (34.32)	
Message (28)	
Copain (26.92)	
Contact (23.31)	
Collègue (22.61)	

de 182.28 à 2.03, dont 16 termes sont clairement reliés aux relations sociales. L'attribut sosie est caractéristique de cette catégorie (18.63) de même que le sexe masculin (12.01). Les attributs absents de cette catégorie sont incident critique négatif (−15.69) positif (−12.99) et celui du sexe féminin (−12.01). Ce discours semble davantage représentatif des hommes de cet échantillon, tel qu'il se révèle par la technique du sosie. En voici un exemple caractéristique: « Je suis toujours un des premiers à arriver; je passe par la salle de la photocopieuse chercher mon courrier, discuter des fois avec les profs qui sont là. »

Tableau 8. Synthèse des associations entre les classes

Classe 1 (40%) Planification de l'enseignement	Classe 2 (14%) Gestion des problèmes d'agression	Classe 3 (15%) Relation enseignement-apprentissage	Classe 4 (23%) Milieu scolaire et familial	Classe 5 (8%) Relations sociales
Attribut significatif: Sosie	Attributs significatifs: Résilience	Attribut significatif:55–60 ans	Attributs Significatifs:Sexe féminin	Attributs significatifs: Sexe masculin Sosie
	Incidents critiques		Vulnérabilité Sosie	
Libre	Comportement	Équipe	Père	Salle
Préparer	Frapper	Compris	Direction	Bonjour
Planifier	Avertir	Enseignement	Mère	Lunch
Soir	Crise	Magistral	Parent	Manger
Corriger	Conséquence	Projet	Appeler	Blague

Tableau 9. Tri croisé sur l'expérience en enseignement

CLASSE 1:*Débutant	CLASSE 2: *Expérimenté
* classes d'âge: 21–25 26–30	* classes d'âge: 46–50 31–35
* ordre primaire	* ordre secondaire
* sexe féminin	* sexe masculin
* Diagnostic vulnérable	* Diagnostic résilient

Synthèse de l'analyse du corpus

Le tableau synthèse récapitule les grandes classes mises en lumière par Alceste et les relie statistiquement par une classification descendante hiérarchique, sous forme de dendrogramme. On voit ainsi que 63% du corpus se reflète dans deux classes soit, la classe 1 avec un discours sur la planification de l'enseignement et la classe 4, qui représente la part de discours sur les milieux familial et scolaire. Les attributs rassemblés dans ces deux classes de discours semblent indiquer qu'il est transmis à travers la technique du sosie, dans le rapport d'une journée-type de travail et davantage par des femmes vulnérables. Les classes 2, 3 et 5 rassemblent 37% du corpus et relient les catégories de discours relatif à la gestion des problèmes d'agression, à la relation enseignement-apprentissage et aux relations sociales. Ce discours serait davantage celui des hommes résilients d'âge plus avancé et se manifesterait parmi les réponses recueillies par la technique des incidents critiques et du sosie.

Puisque la recherche sur la persévérance et la rétention des enseignants fait ressortir les difficultés des enseignants débutants, nous avons dans un deuxième temps exploré plus loin, en effectuant un tri croisé du corpus sur les deux attributs de cette variable. Nous avons préalablement regroupé les enseignants de moins de cinq ans d'expérience et ceux de cinq ans et plus. Le résultat du tri croisé présente une première classe, avec 21.63% du discours, regroupant les attributs dans l'ordre suivant: débutants, classes d'âge de moins de 30 ans, ordre primaire, sexe féminin, diagnostic de vulnérabilité, ainsi que les formes représentatives suivantes: fois, respect, truc, soirée, constamment, autonome, fâchée, situation, décevoir, main. Le discours des enseignants débutants semble ainsi associé aux jeunes femmes vulnérables du primaire. Il est aussi caractérisé par l'utilisation de noms, d'adjectifs et d'adverbes, qui dépassent un nombre réduit de verbes.

La seconde classe représente 78.37% du discours et regroupe les enseignants expérimentés et les attributs des groupes d'âge supérieur à 30 ans, le diagnostic résilient, le sexe masculin et l'ordre secondaire, ainsi que les formes représentatives: répondre, parent, professeur, étudiant, évaluation, scolaire, remettre, commission, leçon, direction. Le discours des enseignants plus expérimentés semble être davantage celui d'hommes d'âge moyen,

résilients œuvrant à l'ordre secondaire. On remarque l'emploi fréquent de noms et de verbes qui dépasse le nombre d'adjectifs et d'adverbes.

Discussion

Malgré les limites inhérentes à l'échantillon et à la méthode, cette exploration du travail des enseignants sous l'angle de la résilience éducationnelle pourrait indiquer comment certains, surtout les plus expérimentés, parviennent à bien s'adapter à la situation d'adversité chronique que représente le travail éducatif en milieu défavorisé, en mettant diverses compétences à contribution. Le discours de ces enseignants placés en situation d'adversité, révélée par la position sociale de l'école et leurs conditions personnelles de stress, s'articule autour de cinq classes dont trois discernent particulièrement les enseignants résilients des enseignants vulnérables. Le discours des enseignants résilients montre distinctement la maîtrise des situations difficiles que présente la gestion d'une classe dans ces zones, surtout en réaction aux conduites d'agression des élèves. Il met aussi en lumière un discours sur la pédagogie, dans la diversité des méthodes utilisées en classe pour l'apprentissage. Ces résultats émergents sont renforcés par leur concordance avec des études qui indiquent que l'efficacité personnelle et l'estime de soi au travail sont d'abord ressenties au niveau proximal, dans la classe (Smylie 1999).

L'examen du discours des enseignants résilients fait aussi ressortir des compétences d'ordre personnel, par l'accent porté aux relations sociales dans le milieu de travail. Le soutien social est avancé comme une composante essentielle de résilience (Garmezy 1993). Il est aussi partie prenante de la conception de l'empowerment. Argyle (1987) avait déjà montré que la satisfaction au travail était reliée à une certaine variété et à l'autonomie, dans un environnement où les objectifs sont clairement communiqués et la rétroaction disponible pour des tâches signifiantes. Les relations sociales et la collégialité, essentielles à une culture de collaboration, doivent cependant être mises en équation avec la part nécessaire d'autonomie au travail, de manière à ce que les collègues soient une véritable source de soutien et non de tension (Clement et Vandenberghe 1999).

Nos données montrent aussi que la relation enseignant-élève peut être source de satisfaction comme de frustration (Farber 1999). En effet, le discours des enseignants vulnérables est envahi par les problèmes que vivent leurs élèves en dehors de la sphère scolaire, et plus spécialement à travers leurs rapports avec des familles dont les difficultés sont exacerbées par la pauvreté. Ces résultats appuient les données internationales sur la déperdition des enseignants débutants (Shen 1997), en montrant qu'ils ne semblent pas suffisamment préparés à affronter cette réalité sociale. Mais on voit aussi apparaître dans leur discours des références à la direction de l'établissement et au syndicat. Au même titre que l'épuisement au travail est associé à des variables organisationnelles (Byrne 1999; Maslach et Leiter 1997; Pines 2002), la vulnérabilité de ces enseignants semble s'exprimer par une certaine

impuissance dans le système éducatif. Il semble dès lors pertinent de tenir compte de ces divers ordres de facteurs au plan éducationnel comme psychologique. Ils vont dans le sens du constat généralisé d'une augmentation nécessaire de la compétence enseignante (OCDE 2001).

En conclusion, ce cadre de recherche heuristique permet de dégager quelques pistes de recherche et d'intervention. Si la résilience des enseignants se manifeste par les compétences rapportées, il reste à approfondir leur impact, en vérifiant si cet état d'adaptation positive se maintient dans le temps et comment ces compétences peuvent permettre de dépasser le seul évitement des problèmes pour englober le développement professionnel. Ces compétences pourraient aussi servir de balises dans la mise en place de dispositifs d'accompagnement des nouveaux enseignants, de manière à amenuiser le taux d'abandon de la profession dans plusieurs pays du monde et la pénurie de professionnels, notamment chez les enseignants qui s'insèrent dans des milieux socioéconomiquement fragiles.

Références

Argyle, Michael 1987. Les composantes de la compétence sociale. *Bulletin de psychologie* 41(1–6): 252–261.

Boutin, G. 1999. Le développement de l'ìdentité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, 43–59. éd. par Hétu J. C., Lavoie M. et Baillauquè. S. Bruxelles: De Boeck.

Bullough, Robert V. 1997. Jr. Professional Development Schools: Catalysts for Teacher and School Change. *Teaching and Teacher Education* 13(2): 153–697.

Brassard, André, et Claude Lessard. 1998. L'expérience nord-américaine du changement en éducation: un double-regard. In *Diriger en période de transformation*, éd. par Guy Pelletier et Richard Charron, 65–102. Montréal: Éditions AFIDES.

Bronfenbrenner, Urie 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

——. 1999. Environments in Developmental Perspective: Theoretical and Operational Models. In *Measuring Environments Across Life Span: Emerging Methods and Concept*, éd. par Sarah Friedman et Theodore Wachs. 3–28. Washington, D.C: American Psychological Association.

Brooks-Gunn, Jeanne, et Greg J. Duncan. 1997. The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children* 7: 44–71.

Byrne, Barbara M. 1999. The Nomological Network of Teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, 15–37. ed. by Michael Huberman et Roland Vandenberghe. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Clement, Mieke, et Roland Vandenberghe. 1999. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, éd. par Michael Huberman et Roland Vandenberghe, 304–314. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.

Clôt, Yves. 2001. Méthodologie en clinique de l'activité – l'exemple du sosie. In *Les méthodes qualitatives en psychologie*, éd. par Marie Santiago Delefosse and Georges Rouan, 67–80. Paris: Dunod.

Commission européenne Eurydice. 2002. *La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport 1: formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire inférieur général*. Bruxelles. Eurydice.

Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM). 2002. *Classification des écoles primaires selon l'ordre décroissant de l'indice du niveau de défavorisation*. Montréal: CSIM.

Conseil supérieur de l'éducation. 2004. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.

Darling-Hammond, L. et Sykes, G. 2003. Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "Highly Qualified Teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33). Retrieved from http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/.

Day, Christopher 1999. Professional Development and Reflective Practice: Purposes, Processes and Partnerships. *Pedagogy, Culture & Society* 7(2): 221–233.

DeHeus, Peter, et René F.W. Diekstra. 1999. Do Teachers Burn Out More Easily? A Comparison of Teachers with Other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, éd. par Michael Huberman et Roland Vandenberghe, 159–166. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Ehrensaft, Esther, et Michel Tousignant. 2001. L'écologie humaine et sociale de la résilience. In *La résilience, résister et se construire*, éd. par Michel Manciaux (dir.), 125–136. Genève: Éditions Médecine et Hygiène.

Farber, Barry A. 1991. *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

——. 2000. Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology* 56(5):675–689.

——. 1999. Inconsequentiality – The Key to Understanding Teacher Burnout. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, éd. par Michael Huberman et Roland Vandenberghe, 159–166. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.

Flanagan, John C. 1954. The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin* 51: 327–358.

Frish, Mark, B. 1999. Quality of Life Assessment/Intervention and the Quality of Life Inventory (QOLI). In *The Use of Psychological Testing for Treatment Planned Outcome Assessments*, éd. par Martin R. Maruish, 1227–1331. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Garmezy, Norman. 1993. Vulnerability and Resilience. In Studying Lives through Time: Personality and Development, éd. par David C. Funder et al., American Psychological Association.

Gather-Thurler, Monica 2000. *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulinaux: ESF.

Gervais, Colette. 1999. Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique à l'image de la pratique d'enseignement. In *Jeunes enseignants et pratique professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* éd. par

Jean-Claude Hétu, Marie Lavoie and Simone Baillauquès, 113–133. Bruxelles: De Boeck et Larcier.

Huebner, E. Scott, et Richard Gilman 2003. Toward a Focus on Positive Psychology in School Psychology. *School Psychology Quarterly* 18: 99–102.

Ingersoll, Richard M. 2004. Four Myths about America's Teacher Quality Problem. In *Developing Teacher Workforce*, éd. par Mark A. Smylie, et Debra Miretsky, 1–33. Chicago: National Society for the Study of Education.

Kelchtermans, Geert, et Anton Strittmatter. 1999. Beyond Individual Burnout: A Perspective for Improved Schools. Guidelines for the Prevention of Burnout. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, éd. par Michael Huberman et Roland Vandenberghe, 304–314. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.

Littrell, Peggy C. 1994. The Effects of Principal Support on Special and General Educators' Stress, Job Satisfaction, School Commitment, Health, and Intent to Stay in Teaching. *Remedial and Special Education* 15(5): 297–310.

Luthar, S. S., D. Cicchetti, et B. Becker. 2000. Research on resilience: Response to commentaries. *Child Development* 71(3): 573–575.

Manciaux Michel. 2001. Résilience et avancée en âge. In *La résilience résister et se construire*, éd. par Michel Manciaux, 81–86. Genève: Cahiers médico-sociaux.

——, Stefan Vanistendael, Jacques Lecompte, et Boris Cyrulnik. 2001. La résilience: état des lieux. In *La résilience résister et se construire*, éd. par Michel Manciaux, 13–20. Genève: Cahiers médico-sociaux.

Martel, Renaud, Raymond Ouellette, et Jeannette Ratté. 2003. L'insertion professionnelle: une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique* 128: 41–44.

Maslach, Christina, et Michael Leiter. 1997. *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about it* . San Francisco: Jossey-Bass.

Masten, Ann S. 2001. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist* 56(3): 227–238.

——, et Jenifer L. Powell. 2003. A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities, éd. par Suniya Luthar, 1–25. New York: Cambridge University Press.

Meyers, Joel, et Barbara Meyers. 2003. Bi-Directional Influences between Positive Psychology and Primary Prevention. *School Psychology Quarterly*. 18(2): 222–229.

Neves de Jesus, Saul, et Willy Lens. 2005. An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology: An International Review* 54(1): 119–134.

Noël-Jorand, Marie-Christine, Max Reinert, Sébastien Giudicelli, et Daniel Dassa. 1997. Structure mathematique du langage: analyse distributionnelle: nouvelle approche dans l'analyse du discours en psychiatrie. *Annales de Psychiatrie* 12(4): 245–257.

Nowack, Ken 1999. *Stress Profile*. Santa Monica: Organizational performance dimensions.

Osborn, A. F. 1990. Resilient Children: A Longitudinal Study of High Achieving Socially Disadvantaged Children. *Early child Development and Care* 62: 23–47.

Pedrabissi, Luigi, Jean-Pierre Rolland, et Massimo Santinello. 1993. Stress and Burnout among Teachers in Italy and France. *Journal of Psychology: Interdisciplinary & Applied* 127(5): 529–535.

Pines, Ayala Malach. 2002. Teacher Burnout: A Psychodynamic Existential Perspective. *Teachers & Teaching: Theory & Practice* 8(2): 121–140.

Rudow, Bernd. 1999. Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies: Issues and Research Perspectives. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, éd. par Michel Huberman and Roland Vandenberghe, 38–60. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Sané, Ansoumana 2003. Moral des enseignants: satisfaction et persistance dans le choix de l'enseignement ou insatisfaction et drop out. *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle* 4: 109–138.

Schaufeli, W., et D. Enzmann 1998. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Anaysis*. London: Taylor and Francis.

Seligman, Martin E.P., et Mihaly Csikszentmihalyi. 2000. Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist* 55: 5–14.

Schoon, Ingrid, Samantha Parsons, et Amanda Sacker. 2004. Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent research* 19(4): 383–404.

Shann, Mary H. 1998. Professional Commitment and Satisfaction among Teachers in Urban Middle Schools. *The Journal of Educational Research* 92(2): 67–73.

Shen, Jianping 1997. Teacher Retention and Attrition in Public Schools: Evidence from SASS91. *The Journal of Educational Research* 91(2): 81–88.

Smylie, Mark A. 1999. Teacher Stress in a Time of Reform. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, éd. par Michel Huberman et Roland Vandenberghe, 59–84. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Spencer, D. 2000. Teachers' Work Yesterday, Today, and Tomorrow. In *American Education: Yesterday, Today, and Tomorow. Ninety-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II, 17–35, ed. by Good T.L.

Stokking, Karel, Frieda Leenders, Jan Dejong, et Jan Van Tartwiijk. 2003. From Student to Teacher: Reducing Practice Shock and Early Dropout in the Teaching Profession. *European Journal of Teacher education* 26(3): 329–350.

Wang, Margaret C., et Edmund W. Gordon. 1994. In *Educational Resilience in Inner-City America. Challenges and Prospect*, éd. par Margaret Wang et Herbert Haertel, 141–150. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Woods, Peter. 1999. Intensification and Stress in Teaching. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, éd. par Michel Huberman et Roland Vandenberghe, 115–139. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Zigarelli, Michael A. 1996. An Empirical Test of Conclusions from Effective Schools Research. *Journal of Educational Research* 90(2): 103–110.

Les auteurs

Manon Théorêt, Ph.D., psychologue et professeure à l'Université de Montréal depuis 1990. Vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation-1999–2002. Actuellement Directrice du Département de Psychopédagogie

et d'Andragogie. Intérêts de recherche: éducation en milieux défavorisés; macrovariables genre et classe sociale; écologie de la résilience.

Adresse: Département de Psychopédagogie et d'Andragogie, Université de Montréal, C.P. 6128, succ. Centre-Ville, Montréal, Québec, Canada, H3C 3J7, E-mail: manon.theoret@umontreal.ca.

Roseline Garon, Ph.D., professeure à l'Université de Montréal depuis 2002. Professeure au Département d'Administration et de Fondements de l'Éducation, Faculté des sciences de l'Éducation. Intérêts de recherche: résilience des directions d'établissements, méthodes de recherche.

Adresse: Département d'Administration et Fondements de l'Éducation, Université de Montréal, C.P. 6128, succ. Centre-Ville, Montréal, Québec, Canada, H3C 3J7, E-mail: roseline.garon@umontreal.ca.

Mohamed Hrimech, Ph.D., professeur à l'Université de Montréal depuis 1992. Professeur au Département de Psychopédagogie et d'Andragogie, Faculté des sciences de l'Éducation. Intérêts de recherche: persévérance, réussite et abandon scolaire.

Adresse: Département de Psychopédagogie et d'Andragogie, Université de Montréal, C.P. 6128, succ. Centre-Ville, Montréal, Québec, Canada, H3C 3J7, E-mail: Mohamed.hrimech@umontreal.ca.

Anylène Carpentier, M.Ed., étudiante au Ph.D., Département d'Administration et Fondements de l'éducation. Sujet de recherche: mise en œuvre des réformes scolaires.

Adresse: Département de Psychopédagogie et d'Andragogie, Université de Montréal, C.P. 6128, succ. Centre-Ville, Montréal, Québec, Canada, H3C 3J7.