

Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées

Mylène Leroux, Manon Théorêt et Roseline Garon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/783>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Mylène Leroux, Manon Théorêt et Roseline Garon, « Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 2 | 2008, mis en ligne le 13 juillet 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/783>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées

Mylène Leroux, Manon Théorêt et Roseline Garon

Introduction et revue de la littérature

- 1 Dans les milieux défavorisés, le travail de l'enseignant est plus complexe qu'ailleurs et la réussite scolaire des élèves typiquement moindre (Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM), 2002). À preuve, à Montréal (Québec, Canada), le risque d'échec scolaire est près de deux fois plus élevé pour un élève provenant d'une famille défavorisée et le taux d'abandon scolaire s'amplifie aussi avec l'augmentation de la proportion d'élèves défavorisés qui fréquentent une école dans cette zone (CSIM, 1996). Pour l'enseignant, ce type de milieu présente des défis considérables (Masten & Powell, 2003). Il s'agit, entre autres, du cumul et de la concentration de conditions adverses telles que le manque de ressources et de soutien ainsi que la présence d'élèves avec des besoins multiples (Théorêt, Hrimech, Garon & Carpentier, 2003). Pour persévérer dans la carrière et favoriser le succès de leurs élèves, les enseignants doivent développer des compétences particulières. Ces compétences, qui les aident à surmonter les obstacles à enseigner en milieux difficiles, sont mises en lumière à travers le concept de la résilience éducationnelle (Bernshausen & Cunningham, 2001; Wang, Haertel & Walberg, 1994). L'étude de la résilience des enseignants dans ces zones vise à découvrir des facteurs qui leur permettent de développer des processus d'adaptation positive malgré les conditions adverses. L'efficacité des écoles en milieux défavorisés ne peut qu'en être améliorée. Or, à ce jour, la résilience des enseignants demeure un domaine peu étudié. Toutefois, deux recherches sur le sujet (Howard & Jonhson, 2002; Théorêt et al., 2003) ont relevé l'importance des compétences et habiletés professionnelles dans le discours d'enseignants jugés résilients.

- 2 Parallèlement, dans la littérature sur les compétences professionnelles, plusieurs auteurs (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2004; Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001; Perrenoud, 1999) soulignent l'apport de la réflexion sur la pratique comme un moyen pour favoriser le développement des compétences professionnelles en enseignement. Certains vont même jusqu'à associer la réflexion à une métacompétence qui permet le développement d'autres compétences (Altet, 1994). Or, bien que ces relations soient souvent présentées comme des évidences, plusieurs études relèvent que ces effets bénéfiques de la réflexion sur le développement professionnel des enseignants sont des effets présumés et qu'ils n'ont généralement pas été vérifiés empiriquement (Bengtsson, 1995; Desjardins, 2000; Gipe & Richards, 1992).
- 3 Considérant l'importance des compétences professionnelles pour favoriser la résilience et de la réflexion pour le développement des compétences professionnelles, nous estimons pertinent, professionnellement et scientifiquement, de vérifier quelles relations existent entre la résilience d'enseignants du primaire et leur réflexion sur la pratique. Cette étude vise donc principalement à vérifier empiriquement l'existence de ces liens. Plus spécifiquement, les objectifs de cette recherche sont d'établir des profils de participants au regard de leur niveau de résilience et des éléments qui caractérisent leur réflexion, d'appliquer un modèle théorique d'analyse de la réflexion, d'étudier globalement le processus de la résilience des enseignants par le développement professionnel, et de valider une méthode d'opérationnalisation des concepts de résilience et de réflexion sur la pratique.

Cadre conceptuel

- 4 Il est primordial d'effectuer une clarification conceptuelle des deux axes centraux de la recherche, soit la *résilience des enseignants* et la *réflexion sur la pratique*.

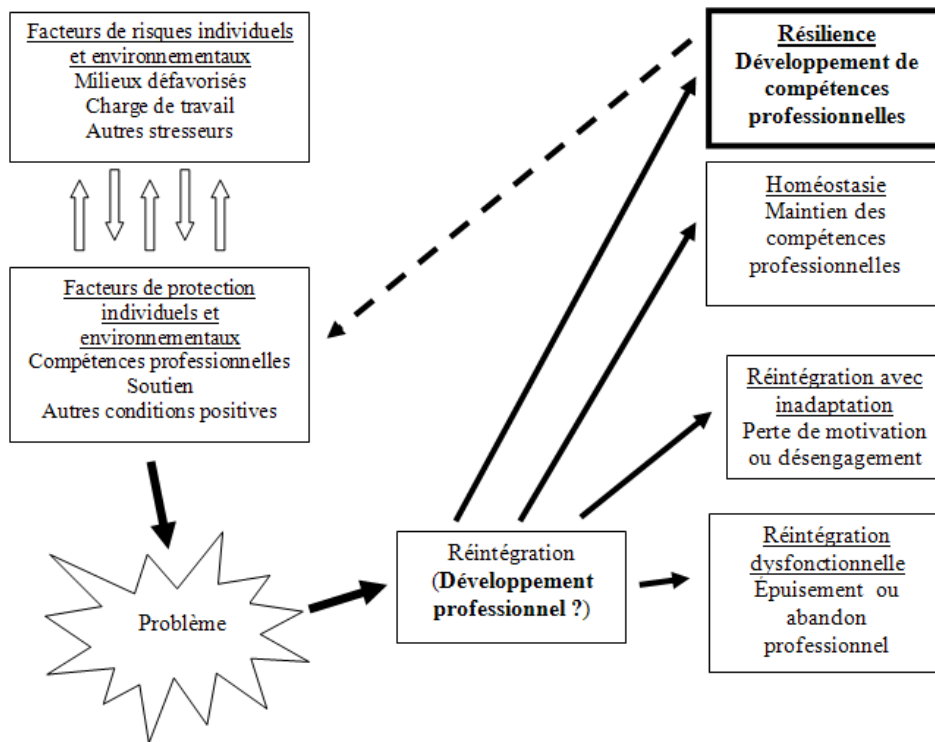
La résilience des enseignants

- 5 Le concept de résilience a émergé en physique des matériaux où il est défini comme « l'aptitude d'un corps à résister à un choc » (Cyrulnik, 2002, p. 8). Après avoir été transposé au domaine de la psychologie, dans le courant de la psychologie positive, le concept a par la suite été introduit en éducation. La littérature théorique et empirique reflète à ce jour peu de consensus sur la définition et la conceptualisation de ce concept en sciences sociales, (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; McCubbin, 2001). D'ailleurs, le concept est souvent confondu avec d'autres termes comme l'invulnérabilité, l'adaptation, la résistance, l'ajustement, etc. (Anaut, 2003; Kaplan, 2006; Théorêt, 2005). Cependant, un certain nombre d'auteurs et de chercheurs considèrent que la définition de la résilience doit absolument comporter deux conditions essentielles : 1) une exposition à un contexte d'adversité correspondant à une menace ou un stress significatif; 2) une adaptation positive se traduisant par une certaine évolution, malgré les risques encourus et les obstacles au développement (Gilligan, 2000; Luthar et al., 2000; Manciaux, 2001; Masten & Coatsworth, 1998; McCubbin, 2001; Rutter, 1990; Théorêt, 2005). Dans un contexte professionnel, la résilience se situerait donc à l'opposé de l'épuisement professionnel ou de l'attrition, en se distinguant toutefois des autres concepts, comme la persévérance (présence continue de l'individu dans son milieu de travail) ou la résistance (pouvant résulter en un simple maintien ou même une dégradation des compétences), par son

caractère évolutif positif. Ainsi, un enseignant faisant preuve de résilience pourrait être décrit comme *celui qui travaille dans un milieu scolaire défavorisé, présentant des conditions d'adversité significatives et qui, malgré tout, est apte à entrer dans un processus dynamique de développement* (Luthar et al., 2000), *afin d'assumer adéquatement et de façon professionnelle son rôle et les fonctions y étant reliées, et qui parvient ainsi à se développer au plan professionnel (amélioration des compétences professionnelles)* (Théorêt et al., 2003).

- 6 Deux conceptualisations ressortent majoritairement des écrits sur la résilience : 1) la résilience comme résultat et 2) la résilience en tant que processus. Nous retenons cette dernière pour notre recherche car, en plus de tenir compte des conditions essentielles à la résilience (adversité et adaptation positive), elle met en lumière les interactions entre les facteurs de risque et de protection, individuels et environnementaux. Selon Théorêt et ses collaborateurs (2003, p. 15), un facteur de risque est une condition ou un événement qui peut augmenter la probabilité pour un individu de rencontrer des obstacles à son développement. Un facteur de protection correspond en quelque sorte à une force, une habileté de la personne ou à une condition externe qui favorise son épanouissement; un facteur de protection est censé réduire les effets du risque selon Rutter (1990). Ces facteurs de risque (FR) et de protection (FP) peuvent être à la fois individuels, c'est à dire internes à la personne (ex : FR – sentiment d'incompétence; FP – confiance en soi), et environnementaux, soit externes à l'individu (ex : FR – manque de ressources; FP – soutien). En plus de considérer l'interaction entre ces divers facteurs, le modèle du processus de résilience envisage plusieurs issues possibles, contrairement au modèle de résultat qui présente des résultats soit positifs, soit négatifs, ce qui est plutôt restrictif. Avec ce modèle, deux issues sont possibles, soit que la personne peut surmonter un obstacle et être considérée résiliente, ou être incapable de maîtriser l'obstacle, ce qui fait qu'elle n'est pas résiliente.
- 7 Afin d'illustrer le processus de la résilience, nous nous servons plutôt du modèle de Richardson et ses collègues (1990), présenté à la Figure 1. Ce modèle a été adapté par Théorêt et ses collaborateurs (2003, p. 19) et nous y avons encore apporté quelques précisions et illustrations liées au contexte de cette recherche, en nous inspirant de divers écrits sur la résilience des éducateurs (Bernshausen & Cunningham, 2001; Henderson & Milstein, 2003; Howard & Jonhson, 2002; Kaplan, 1999; Théorêt et al., 2003).

Figure 1: Modèle du processus de résilience (adapté de Richardson et al, 1990)



- 8 Ce modèle soutient qu'un individu est fréquemment confronté à une variété de conditions adverses. En éducation, ces facteurs de risque recourent souvent les conditions présentes dans les zones défavorisées, le stress, la surcharge de travail, etc. Ces divers facteurs de risque entrent en interaction avec les facteurs de protection de la personne. Chez l'enseignant, il pourrait s'agir par exemple de ses compétences professionnelles ou du soutien qu'il reçoit de son environnement (personnel et/ou professionnel). Dans le cas où les facteurs de protection de la personne ne sont pas suffisants pour contrer les facteurs de risque, un déséquilibre se produit et il survient un obstacle au développement. Afin de surmonter cet obstacle, d'être à nouveau fonctionnel et en mesure d'accomplir adéquatement son travail, l'enseignant doit entrer dans un processus de réintégration où il devra mobiliser divers processus de protection, par exemple, un processus de développement professionnel qui favoriserait l'amélioration de ses compétences professionnelles. Cette réintégration peut mener à diverses issues, qui dépendent des facteurs individuels et environnementaux de risque et de protection, ainsi que des processus de protection engendrés par la situation. On parle de résilience seulement dans le cas où la personne dépasse le simple retour à l'homéostasie (ex : maintien des compétences professionnelles). La personne doit témoigner d'une adaptation positive, comme par exemple, dans le cas de l'enseignant, le développement de nouvelles compétences professionnelles ou l'amélioration des compétences déjà existantes.
- 9 En termes d'opérationnalisation, la résilience n'étant pas directement observable, elle suppose d'évaluer trois indices : 1) le risque (adversité), 2) la compétence (adaptation positive), et 3) la résilience (association du risque et de la compétence). Plusieurs méthodes d'évaluation de ces aspects ont été mises en évidence dans la recherche. Bien qu'il n'existe pas encore de consensus, certaines méthodes sont davantage valorisées par

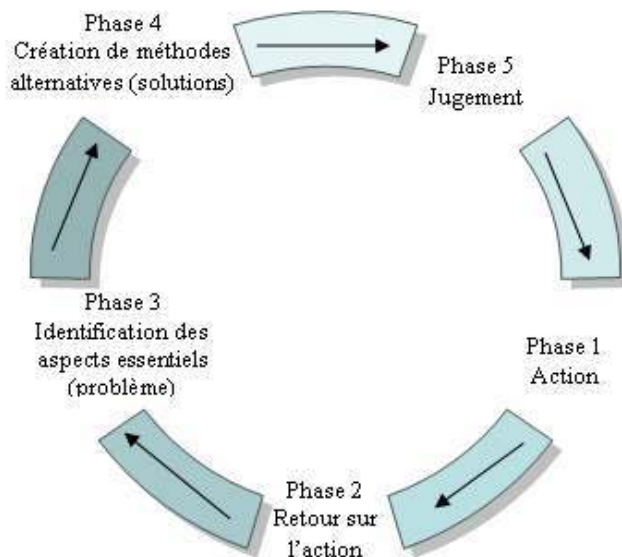
les chercheurs, dont Garon (2004). Pour l'évaluation du risque, l'approche de *constellation des risques* semble être celle qui représente le mieux la réalité (Luthar & Cushing, 1999), dans le sens où les risques se présentent rarement de manière isolée (Rutter, 2000); il est donc important de tenir compte de plusieurs facteurs de risque et ce, simultanément (Luthar, 1993). En ce qui concerne la compétence, la méthode des *mesures à items multiples* semble la plus valide (à la condition d'utiliser un instrument aux propriétés psychométriques bien documentées) et la plus employée (Luthar et Cushing, 1999). Bartelt (1994) ajoute qu'il est important de tenir compte de ce que la personne considère comme une réussite dans l'évaluation de sa compétence et de ne pas baser cette mesure seulement sur des critères externes, identifiés par les chercheurs. Enfin, pour l'évaluation globale de la résilience d'un individu, deux stratégies d'analyse (une basée sur les variables théoriques préétablies et l'autre basée sur l'échantillon de répondants) devraient idéalement être employées, de façon complémentaire (Luthar et al., 2000). Plus précisément, la stratégie basée sur les variables peut mettre à jour les interactions plus théoriques entre le risque et la compétence, alors que la stratégie basée sur les personnes favorise l'émergence de schémas de résilience naturellement mis en œuvre et observés chez les participants d'un échantillon donné.

La réflexion sur la pratique

- 10 Selon Bengtsson (1995), l'étymologie du terme « réflexion » repose sur quatre aspects de base : 1) la réflexion en tant que reflet, une perspective davantage liée à la physique optique (réflexion de la lumière); 2) la réflexion considérée comme pensée, soit une activité cognitive quelconque (rationalité de Descartes); 3) la réflexion visant la compréhension ou la découverte d'un phénomène, et 4) la réflexion référant à une certaine distanciation, une prise de conscience de son propre fonctionnement. Les deux dernières perspectives nous intéressent davantage car elles semblent plus liées à l'approche de Dewey (1933), qui est l'un des premiers à s'intéresser à la réflexion en éducation. Pour la conceptualisation de la réflexion, elle peut être envisagée soit dans un rapport d'application de la théorie à la pratique, soit dans un rapport d'intégration de la théorie à la pratique. Ces deux conceptualisations peuvent être différenciées en fonction de la finalité qu'elles attribuent à la réflexion (Grimmett, 1988) ou encore, selon Calderhead (1989), en fonction de la vision du processus, du contenu, des conditions préalables ou du produit de la réflexion. Toutefois, bien qu'il existe diverses conceptualisations de la réflexion, la plupart d'entre elles s'appuient sur l'hypothèse que les enseignants doivent analyser leur contexte d'enseignement ainsi que leur pratique, en suivant une certaine démarche rationnelle (Korthagen, 1993). La réflexion sur la pratique de l'enseignant pourrait donc se définir comme *un processus par lequel il s'engage dans une démarche d'analyse, de délibération et de justification, qui sous-tend un regard critique sur sa pratique, lui permettant d'améliorer celle-ci et de parfaire ainsi son développement professionnel. Cette réflexion peut porter sur divers aspects, internes ou externes à lui-même* (Korthagen, 2004).
- 11 Après avoir examiné plusieurs modèles de réflexion sur la pratique dans l'enseignement (Cruikshank, 1985; Schön, 1983/1994; Zeichner, 1981; Zeichner & Liston, 1987), nous avons choisi de retenir les modèles proposés par Korthagen (2004) (Figures 2 et 3), car ils décrivent en détail un processus et des contenus de réflexion, ce qui rend l'opérationnalisation du concept possible. De plus, ces deux modèles ont des appuis

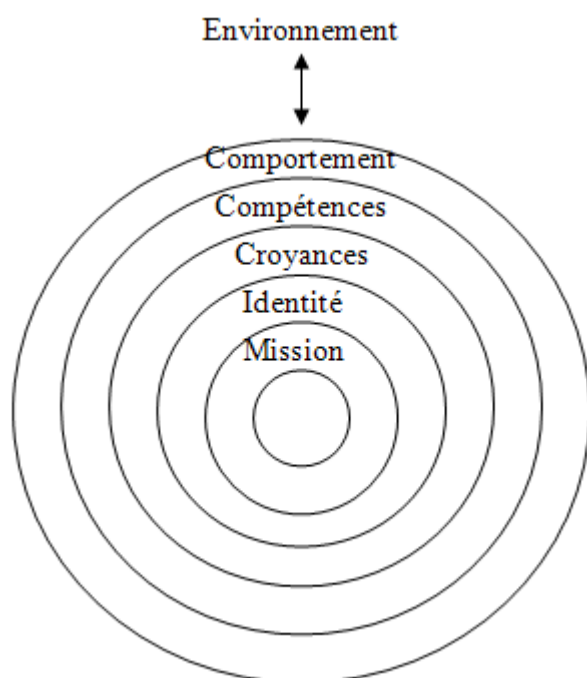
empiriques, étant donné qu'ils sont à la base même de certains programmes de formation à l'enseignement au secondaire, à l'Université d'Utrecht (Pays-Bas). Plusieurs évaluations internes et externes ont d'ailleurs montré qu'une majorité d'étudiants de ces programmes ont non seulement réalisé des apprentissages grâce à la réflexion (Korthagen, 1985), mais se disent également satisfaits de leur formation professionnelle et la considèrent pertinente à leur travail d'enseignant (Korthagen & Kessels, 1999).

Figure 2 : Modèle ALACT de réflexion sur la pratique (adapté de Korthagen 1985,2004)



- 12 La Figure 2 présente le modèle ALACT¹, un modèle de processus de réflexion sur la pratique chez les enseignants. La phase 1 (action) représente l'action de l'enseignant dans sa pratique quotidienne. La deuxième phase consiste en un retour sur cette action, correspondant à une description des faits d'un événement ou d'une situation. À la troisième étape, il est question d'identifier et de mettre en évidence les aspects essentiels du problème, de synthétiser la situation. À l'étape 4, il s'agit pour l'enseignant de procéder à une recherche de solutions et d'options, en analysant les conséquences de celles-ci. Enfin, la cinquième phase engage le jugement critique des diverses options recensées, ce qui implique un retour à la pratique. Le cycle se poursuit donc, dans une perspective d'amélioration constante des compétences professionnelles (développement professionnel continu). Bien que la pratique réelle constitue le point de départ du modèle (Korthagen, 1985), la théorie peut être intégrée à la pratique dans toutes les phases de ce processus, car cette articulation théorie/pratique constitue une pierre angulaire. Par exemple, la théorie pourrait aider la personne à analyser et comprendre le problème (étape 3) ou encore la recherche de solutions alternatives pourrait se faire à partir de bases théoriques (étape 4).

Figure 3 : Modèle des niveaux de changement (adapté de Korthagen 2004)



- 13 Le modèle des niveaux de changement (Figure 3) complète le modèle de processus de réflexion en proposant une catégorisation des contenus de cette réflexion chez les enseignants (Korthagen, 2004). Ces différentes catégories correspondent à des niveaux auxquels l'enseignant peut apporter diverses transformations, par le biais de sa réflexion. Ces niveaux sont tous interreliés, de sorte qu'ils s'influencent les uns les autres. En outre, il faut également préciser que ces niveaux ne sont pas hiérarchisés en termes de qualité de réflexion; un enseignant compétent aurait d'ailleurs la capacité de créer un équilibre, un alignement, une cohérence entre ces niveaux (Korthagen & Vasalos, 2005). Cependant, plus la réflexion concerne les cercles internes, plus il est question d'éléments fondamentaux à l'individu, donc davantage résistants au changement.
- 14 Le premier niveau est associé à l'*environnement* de la personne, ce qui est externe à elle-même. Par exemple, pour l'enseignant, il peut s'agir des élèves, des collègues, de la direction, des parents des élèves, des ressources disponibles (matérielles et humaines), de l'aménagement physique du lieu de travail, de la structure organisationnelle, etc. Cet environnement influence l'enseignant et inversement. Les second et troisième niveaux représentent respectivement le *comportement* de l'enseignant (ex : son organisation, son fonctionnement en classe, ses traits de personnalité et intérêts) et ses *compétences professionnelles* (compétences, habiletés et savoirs professionnels). Ensuite, la réflexion peut porter sur ses *croyances*, liées à l'enseignement, l'apprentissage, l'élève ou autre. Enfin, les niveaux du centre concernent l'*identité professionnelle* de l'enseignant (ex : rôle qu'il veut jouer, type d'enseignant qu'il souhaite être) et sa *mission* (ex : la raison pour laquelle il a choisi l'enseignement, ses valeurs profondes, ce qu'il souhaite accomplir, ses finalités).
- 15 Au point de vue opérationnel, la réflexion peut difficilement être mesurée; il s'agit ici davantage de la caractériser. Selon Calderhead (1989), la plupart des recherches sur la réflexion peuvent être associées à l'une des trois catégories d'études suivantes : 1) les

recherches sur le processus de réflexion, 2) les études sur le contenu de la réflexion, et 3) les recherches sur la promotion et le développement de la réflexion. Comme cette recherche ne s'insère pas dans un programme de formation à l'enseignement et que nous nous intéressons à des enseignants ayant des expériences variées, nous nous sommes attardés davantage au processus et aux contenus de réflexion des enseignants. Les modèles de Korthagen (2004), présentés plus tôt (Figures 2 et 3), nous semblent donc tout indiqués pour opérationnaliser le concept.

Méthode de la recherche

- 16 Étant donné qu'il existe à ce jour peu d'études empiriques sur la résilience des enseignants (Théorêt et al., 2003) et sur la réflexion sur la pratique (Desjardins, 2000), nous avons choisi une approche exploratoire mixte regroupant des données et des analyses quantitatives et qualitatives. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les aspects empiriques de cette étude.

Présentation des participants

- 17 Au total, 23 enseignants volontaires provenant de sept écoles différentes ont participé à cette étude, dont 21 femmes et deux hommes. De ce nombre, deux enseignants sont des spécialistes (arts et anglais), une orthopédagogue et les 21 autres, titulaires d'une classe. L'âge moyen est de 38 ans et les enseignants ont en moyenne 12 ans d'expérience.
- 18 Précisons également que puisque nous devons identifier des conditions environnementales préalables au développement de la résilience (conditions objectives d'adversité), nous avons choisi de nous centrer exclusivement sur des zones défavorisées de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Tous les enseignants de notre échantillon interviennent donc en milieu défavorisé, c'est-à-dire « un secteur urbain où les conditions d'existence familiales jugées difficiles sont mesurées à l'aide d'un calcul mathématique fondé sur des variables socioéconomiques » (CSIM, 2002 :3). Ce calcul, représentant l'indice global de défavorisation (IGD), se base sur des caractéristiques liées à la pauvreté économique (sous le seuil de faible revenu) et sociale (monoparentalité de la mère, sous-scolarisation de la mère et chômage du père) (CSIM, 1999).

Instruments de collecte des données

- 19 Trois instruments de mesure ont permis de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives sur la résilience et la réflexion des enseignants. Un journal d'autoévaluation du stress (échelle de 1 à 10, 1 étant le stress le plus faible et 10 le plus élevé) a été complété durant quatre semaines consécutives, afin d'évaluer le risque subjectif ressenti par la personne (composante de résilience). Ce journal permet d'observer l'étendue du stress vécu et, le cas échéant, des variations. Les participants pouvaient également apporter des précisions dans leur journal, ce qui a permis d'obtenir quelques informations de nature plus qualitative. Cette mesure subjective du risque s'est avérée essentielle étant donné que selon Rutter (2000), il est périlleux d'assumer le risque à partir de sa seule présence dans l'environnement (mesure objective de risque). C'est d'ailleurs ce qui rend parfois la mesure du risque invalide (Kaplan, 2006).

- 20 Pour la mesure de l'adaptation positive (composante de résilience), nous avons utilisé un questionnaire informatisé sur la qualité de vie au travail (ISQVT² – Inventaire systémique sur la qualité de vie au travail (Martel & Dupuis, 2004)). L'avantage de ce questionnaire est qu'en plus d'avoir de bonnes propriétés psychométriques (Martel et Dupuis, 2004), il permet à la personne de déterminer l'importance qu'elle accorde à chacun des aspects du travail évalués par le questionnaire (ex : salaire, relations avec les collègues, perfectionnement et formation, etc.). Plusieurs domaines du travail y sont évalués et le répondant peut, en plus d'indiquer l'écart entre sa situation actuelle et son idéal, préciser s'il sent qu'il se rapproche ou s'écarte de son but, et à quelle vitesse (rapprochement ou éloignement lent, rapide, très rapide, etc.). Notons que l'écart est pondéré en fonction de l'importance relative de chacun des items pour la personne et de la vitesse à laquelle la personne se rapproche de son objectif (but, situation idéale) ou s'en éloigne. Par exemple, si la personne se dit insatisfaite de son salaire, considère cet aspect comme étant très important et a l'impression de s'éloigner de sa situation idéale, l'écart est de plus en plus grand.
- 21 Enfin, un entretien semi-directif de 90 minutes (employant les techniques de l'incident critique³ et du sosie⁴) a permis d'identifier qualitativement des facteurs de risque et de protection (individuels et environnementaux) chez l'enseignant interrogé, ainsi que des stratégies employées pour surmonter les obstacles et des apprentissages positifs qui en émergent (association entre risque et adaptation positive – résilience). Tous ces instruments permettent de tracer des profils de résilience chez les participants.
- 22 Le même entretien semi-dirigé a aussi permis de recueillir des données sur la réflexion. La technique de l'incident critique a été employée dans le but d'analyser la démarche de réflexion (processus - Korthagen, 2004) de l'enseignant dans une situation donnée. De plus, la nature de l'événement choisi peut être analysée et située en fonction du modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004). Enfin, quand l'enseignant révèle à son « sosie » comment agir dans divers contextes (avec les élèves, les collègues de cycle, les autres collègues et la direction, les familles des élèves) il complète le processus de réflexion et aborde divers contenus de réflexion. Le Tableau 1 donne un portrait d'ensemble des instruments et de leur utilité pour la présente recherche.

Tableau 1 : instruments de collecte des données

INSTRUMENTS DE COLLECTE	MESURE / UTILITÉ
Inventaire systémique de la qualité de vie au travail (ISQVT)	Mesure de l'adaptation positive – RÉSILIENCE
Journal d'autoévaluation du stress quotidien	Mesure du risque – RÉSILIENCE

Entretien semi-structuré (incident critique + sosie)	Association entre risque et adaptation positive (identification de facteurs de risque et protection) – RÉSILIENCE
	Mise en évidence du processus de réflexion – RÉFLEXION
	Identification des contenus de réflexion – RÉFLEXION

Déroulement de la recherche

- 23 Après validation de la procédure de collecte des données au printemps 2006, nous avons contacté des écoles de la CSDM (Commission scolaire de Montréal) dont les indices de défavorisation étaient les plus élevés (9 ou 10 /10). À l'issue de ces démarches de recrutement, nous avons rencontré toutes les directions d'établissement, parfois accompagnées de leur personnel enseignant, afin de leur expliquer la recherche et le déroulement prévu.
- 24 Dès le début de l'année scolaire 2006, nous avons invité les enseignants participants à compléter un questionnaire en ligne sur la qualité de vie au travail (ISQVT). En janvier 2007, nous les avons invités à poursuivre leur participation à la recherche en remplissant un journal de stress à tous les jours, durant quatre semaines consécutives entre janvier et mars. Ils ont par la suite été invités à un entretien semi-directif au cours des mois d'avril et mai.

Analyse des données

- 25 Une fois les données recueillies, nous avons procédé aux analyses quantitatives de l'ISQVT et des journaux de stress à l'aide du logiciel Excel. Les analyses qualitatives des entretiens ont pour leur part été réalisées à l'aide du logiciel QDA-Miner. Spécifiquement, un codage thématique a été fait, avec des accords interjuges et intrajuges à environ 80%, sur plus de 10% du corpus.
- 26 Nous analysons ici en détail un des cas exemplaires de notre échantillon afin de faire ressortir les codes liés à la réflexion de cette enseignante jugée résiliente. Les résultats et analyses présentés sont préliminaires et seront complétés par le portrait de l'ensemble des cas.

Analyse verticale d'un cas

Marie : enseignante à l'élémentaire

- 27 Nous avons choisi d'explorer ici le cas d'une enseignante de 42 ans, titulaire d'une classe de 6^e année (dernière année de l'élémentaire au Québec) de 27 élèves, dont quatre ont des troubles de comportement et trois des difficultés d'apprentissage. Cette enseignante a une formation d'orthopédagogue et cumule huit ans d'expérience en cheminement particulier⁵ et sept ans en enseignement à l'élémentaire. Marie est semble très impliquée auprès des élèves. Elle dégage beaucoup de douceur et une bonne assurance. Elle semble

avoir une bonne relation avec ses élèves et dit utiliser beaucoup l'humour dans son enseignement. Elle commence par ailleurs à réaliser que même si elle veut aider les élèves et leur donner une bonne qualité d'enseignement, elle est parfois impuissante face à certaines situations (ex : des parents qui refusent l'aide des professionnels); cela l'amène parfois à remettre en question le système scolaire et l'intégration des élèves en difficulté dans des classes régulières. Elle semble aussi avoir de bonnes relations avec ses collègues (écoute, partage, complicité, humour, franchise, respect). Elle dit avoir participé à un projet de recherche d'une autre institution universitaire, ce qui démontre son intérêt pour la recherche.

Évaluation de la résilience

- 28 Nous avons choisi cette participante car elle présente des caractéristiques que nous pouvons associer à celle d'une personne faisant preuve de résilience, soit l'exposition à un contexte d'adversité et une adaptation positive.

Analyses quantitatives

Journaux de stress

- 29 Cette enseignante travaille en zone défavorisée (indice objectif de risque). Par ailleurs, selon ses journaux de stress, Marie vit un certain stress (indice subjectif de risque) où l'on peut observer des fluctuations (stress faible - 1/10 - à stress plutôt élevé - 7/10). Cela nous permet de rencontrer la première condition essentielle de la résilience, soit l'adversité.

ISQVT

- 30 En analysant les résultats obtenus à l'Inventaire systémique sur la qualité de vie au travail (Martel et Dupuis, 2004), nous remarquons que l'enseignante se situe en dessous des résultats moyens des autres enseignants pour sa situation actuelle (25,80/100 - moyenne de tous les participants = 38,96/100, écart-type de 10,47). Elle semble donc globalement plus satisfaite de sa situation actuelle que les autres, car 0 voudrait dire qu'elle est parfaitement heureuse de sa situation globale et 100 tout à fait malheureuse. Sa situation idéale correspond pour sa part à la moyenne des autres répondants (16,07/100 - moyenne de tous les participants = 17, écart-type de 4,33). Ainsi, l'écart moyen entre sa situation actuelle et sa situation idéale pour les items questionnés est de 3,25, ce qui est plus faible que la moyenne des enseignants (l'écart moyen pour tous les enseignants étant 5,55 et l'écart-type étant 2,65). Globalement, cette enseignante a considéré la plupart des items importants (rang moyen = 1,53/2, 2 représentant le maximum d'importance) et elle a noté qu'elle se rapprochait généralement de sa situation idéale, mais plutôt lentement (vitesse moyenne = 1,12, sur une échelle de -5 à 5, les négatifs correspondant à un éloignement et les positifs à un rapprochement).
- 31 En outre, nous pouvons préciser que l'enseignante semble satisfaite par rapport à certains items car l'écart pour ces aspects était nul (situation actuelle = situation idéale). Ces items sont relatifs aux sujets suivants : la charge émotionnelle, les relations avec l'employeur ou la direction, les équipements et outillages nécessaires au travail, l'autonomie et enfin, la prise en charge de son travail lors d'une absence.

- 32 Toutefois, l'enseignante se dit insatisfaite (écart > 5) pour certains aspects de son travail, comme tous les autres enseignants. Cependant, la moyenne d'éléments insatisfaisants pour l'échantillon est d'environ 12, alors que cette participante en relève seulement cinq : la sécurité de revenu, le perfectionnement et la formation, la relation avec les collègues (trois items avec écarts > 5), l'horaire de travail, et l'efficacité au travail (deux items avec écarts > 10). Pour ce dernier aspect, elle explique son insatisfaction par le fait qu'il y a plusieurs élèves en difficulté dans sa classe et qu'elle ne sait pas toujours comment les mener vers la réussite.
- 33 Au regard de ces résultats, l'enseignante rencontre la deuxième condition de la résilience, soit l'adaptation positive.

Analyses qualitatives

Journaux de stress

- 34 Au cours des semaines durant lesquelles l'enseignante a complété les journaux, les raisons évoquées pour expliquer les stress les plus élevés étaient entre autres l'agressivité d'un élève et la charge de travail. La participante a aussi relevé les projets particuliers et les tâches spécifiques relatives au niveau scolaire (6^e année, signalisation pour le secondaire). Elle a également ajouté le fait que la participation à des comités et la surabondance de tâches faisait augmenter son stress. En ce qui concerne les indices plus faibles, l'enseignante les a expliqués par le fait qu'elle ait participé à des perfectionnements et par les journées pédagogiques, sans les élèves.

Entretien

- 35 Du point de vue de la résilience, nous avons relevé davantage de facteurs de protection que de facteurs de risque dans le discours de Marie (FP = 55,7%, FR = 44,3%). Les facteurs de protection évoqués sont principalement personnels (facteurs de protection personnels = 85%, environnementaux = 15%). Entre autres, elle parle de diverses forces et qualités intérieures (humour, locus de contrôle interne, vision optimiste du futur, flexibilité, confiance en soi, sentiment de compétence et d'accomplissement, attentes réalistes), ainsi qu'aux habiletés et compétences professionnelles que nous avons identifiées au point de vue théorique (habiletés de vie : respect, écoute et prise en compte du point de vue des autres, franchise, etc. / capacité et envie d'apprendre / habiletés et compétences professionnelles : ajustement de la planification, collaboration avec l'équipe-école, etc. / expérience / intérêt pour le développement professionnel). Pour les facteurs de protection environnementaux, elle parle des relations et de la bonne entente entre les membres de l'établissement (élément pourtant insatisfaisant selon l'ISQVT), de l'entraide et du support ainsi que d'autres conditions positives comme les bonnes relations avec les parents.
- 36 En ce qui a trait aux facteurs de risque, ils sont davantage environnementaux que personnels (facteurs de risque personnels = 32,4%, environnementaux = 67,6%), contrairement aux facteurs de protection. Plus spécifiquement, l'enseignante réfère à des facteurs environnementaux comme le fait qu'elle était dans l'impossibilité d'exploiter les ressources du milieu (service de psychoéducation) étant donné le refus des parents, ainsi qu'à diverses conditions stressantes (problèmes liés aux élèves et aux parents, journées difficiles, etc.). Au point de vue personnel, son discours reflétait parfois une vision

pessimiste du futur, un sentiment d'incompétence et une certaine fatigue, éléments qui étaient pour la plupart liés aux problèmes qu'elle rencontrait à aider les élèves en difficulté sans le soutien de ressources spécialisées.

- 37 Rappelons enfin que pour évaluer la résilience, nous devons mesurer trois indices : 1) le risque (ou adversité), 2) l'adaptation positive (ou compétence) et 3) l'association entre risque et compétence. Le choix du milieu défavorisé et les journaux de stress nous ont montré que l'enseignante vivait une certaine adversité. Les résultats à l'ISQVT ont permis de constater que l'enseignante s'adaptait positivement, en comparaison avec l'échantillon. Combinant ces deux aspects, nous avons pu associer risque et compétence, à l'aide d'une stratégie d'analyse basée sur les personnes de l'échantillon (Luthar et al., 2000), et affirmer que cette personne fait preuve de résilience. Toutefois, les données qualitatives de l'entretien permettent de cimenter cette interprétation, car nous pouvons confirmer que Marie dispose de davantage de facteurs de protection que de risque. Notons par ailleurs que nous n'avons pas pu compléter notre analyse par une stratégie d'association basée sur les variables théoriques, tel que suggéré par (Luthar et al., 2000), car il n'existe pas, à notre connaissance, de repères théoriques d'évaluation de la résilience chez les enseignants.

Caractérisation de la réflexion

Analyses qualitatives

Entretien – processus de réflexion

- 38 En ce qui concerne d'abord le processus de réflexion, l'enseignante a évoqué toutes les étapes (action, retour sur l'action, problème, solution(s), jugement) du processus (Figure 2). Dans la partie de l'incident critique, 48,8%⁷ des codes relevés dans le discours de Marie se rapporte à l'action et au retour sur l'action (les deux étapes étant ici difficiles à distinguer étant donné que nous n'étions pas présentes lors de l'événement abordé), soit tout ce qui touche la description des faits, des émotions vécues ou de la durée de l'incident. 4,7% des codes correspondent au problème (identification et synthèse des aspects essentiels), 23,3% aux solutions (stratégies utilisées, informations pour prendre les décisions) et 20,9% au jugement (jugement de l'action, des stratégies, des conséquences / apprentissages réalisés / erreurs). Notons également que 2,3% des codes identifiés sont associés à des changements apportés dans sa pratique, suite à cet incident critique, ce qui constitue un retour à la phase action. On constate donc que cette enseignante résiliente a été en mesure de compléter un processus complet de réflexion dans cette situation et on dénote tout de même un certain équilibre entre l'action/retour sur l'action/problème, les solutions et le jugement, bien qu'il y ait prédominance des codes liés à l'action/retour sur l'action. Le Tableau 2 présente des extraits d'entretien illustrant le processus de réflexion.

Tableau 2 : extraits d'entretien classifiés en fonction des étapes du processus de réflexion

ÉTAPES PROCESSUS RÉFLEXION	DU DE	CITATIONS DE L'ENSEIGNANTE

Action (faits)	« J'ai un élève en gros trouble de comportement, on a recommandé une classe spéciale parce que c'est ce qui lui conviendrait et la rencontre avec la maman, on a rencontré surtout la maman. »
Retour sur l'action (durée, émotions, etc.)	« C'est vraiment difficile. »
Identification des aspects essentiels (problème)	« C'est un enfant qui devrait être suivi en psychoéducation, mais elle [la mère] refuse de voir qu'il [l'élève] a une difficulté de comportement. »
Création de méthodes alternatives (solutions)	« Je le sais que je ne suis pas suffisante pour l'enfant comme service, donc tout au long de l'année, on a monté un dossier. » « Moi je pense que c'est de dépasser la direction. »
Jugement (erreurs, apprentissages)	« Donc, je pense qu'il aurait fallu qu'elle [la direction] aille chercher plus loin. »
Retour à l'action (changements apportés dans la pratique)	« Et depuis ce temps-là, j'écris à tous les jours dans son agenda : ça va bien, ça ne va pas bien... il n'y a rien de plus parce que... après ça on nous dit qu'on ne peut plus rien faire... »

Entretien – contenus de réflexion

- 39 En ce qui concerne les contenus de réflexion (Figure 3), ceux-ci varient en fonction des méthodes employées dans l'entrevue (incident critique et sosie). Dans la partie consacrée à la description d'un incident critique, les contenus de réflexion sont surtout liés à l'environnement (83,5%⁸) et touchent les élèves, la direction d'établissement, les parents, les ressources humaines/matérielles, et la structure du système scolaire/tâche d'enseignement. Au point de vue personnel, l'enseignante aborde quelques fois son organisation et son fonctionnement en classe (4,7%), ses compétences professionnelles (5,9%), ainsi que certaines croyances liées à l'enseignement, à l'élève ou autres (5,9%). Dans la partie du sosie, elle parle à la fois d'éléments de contenus environnementaux (44,9%) et personnels (55%), les contenus étant répartis de façon plus équilibrée selon le modèle des niveaux de changement. Les sujets les plus souvent abordés sont les élèves, les parents et les collègues de travail. Au plan personnel, elle réfléchit principalement à ses comportements personnels (24,7%) (organisation et fonctionnement en classe / traits de personnalité), ce qui est normal étant donné que nous lui demandions d'identifier des éléments importants de sa pratique. Il ressort toutefois de son discours certaines compétences professionnelles (20,2%) et diverses croyances liées à l'enseignement, à l'élève et aux parents (responsabilités et implication) (10,1%). Précisons par ailleurs que ni dans l'incident critique ni dans le sosie Marie n'aborde des contenus liés à l'identité professionnelle ou la mission. Le Tableau 3 illustre des exemples des contenus de réflexion abordés par Marie.

Tableau 3 : extraits d'entretien classifiés en fonction des contenus de réflexion

CONTENUS DE RÉFLEXION	CITATIONS DE L'ENSEIGNANTE
Environnement (élèves, parents, direction, structure, etc.)	« Un sentiment d'impuissance, un peu, pas juste au niveau de la maman, au niveau du système, on fait quoi ? »
Comportements personnels	« Le calme, d'utiliser les mots, de dédramatiser les situations, d'en rire finalement, de montrer que moi aussi je fais des erreurs, donc eux ils peuvent se tromper aussi. »
Compétences et savoirs professionnels	« Après ça, je dirais qu'il faut collaborer, les spécialistes qui travaillent avec les enfants, faut que les enfants sentent que t'as un regard, c'est ça que tu travailles en collaboration, qu'il y a des liens entre nous. »
Croyances liées à l'enseignement, à l'apprentissage, à l'élève ou autres	« C'est important qu'ils [les élèves] sachent bien ce qui va se passer dans la journée, on va faire ça, ça... ils ont des rituels... »
Identité professionnelle	Aucune
Mission	Aucune

- 40 Enfin, certaines questions directes posées à la fin de l'entretien permettent de compléter le profil de réflexion de cette enseignante. Elle précise qu'elle planifie généralement ses activités et interventions le matin, durant la journée (périodes libres) et/ou le week-end, et ce, pour la semaine à venir. Elle ajoute aussi ne pas prévoir de moment précis pour faire un retour sur son enseignement, mais qu'elle le fait généralement mentalement, par le biais d'une réflexion personnelle. En outre, elle dit prendre certaines notes pour l'aider dans son travail, concernant principalement les élèves en difficulté. Elle affirme participer à des formations (exigeant parfois un retour au programme de formation) à propos de sujets surtout didactiques (lecture, sciences, résolution de problèmes). Finalement, l'enseignante précise que sa journée de travail se poursuit après le départ des élèves, car elle doit habituellement réajuster sa planification et qu'elle continue de réfléchir à certains aspects de son travail.
- 41 Au regard de ces résultats, force est de constater que cette enseignante faisant preuve de résilience peut aborder tant des contenus de réflexion externes qu'internes à elle-même. L'incident critique révèle une nette prédominance des contenus environnementaux, mais le sosie nous a permis d'observer une proportion plus équilibrée du discours entre les divers niveaux. Rappelons également qu'elle n'a pas relevé les niveaux les plus profonds de réflexion (identité et mission), ce qui pourrait constituer une piste intéressante à explorer pour les autres enseignants de l'échantillon.

Discussion et conclusion

- 42 En premier lieu, certaines données sur le stress (journaux de stress) permettent d'établir des liens avec la littérature sur le sujet. En effet, les raisons les plus souvent évoquées par l'enseignante participante pour justifier les niveaux de stress les plus élevés étaient liés à l'agressivité d'un élève et à la charge de travail, ce qui correspond à la littérature sur le stress des enseignants (Howard & Jonhson, 2002; King & Peart., 1992; Naylor, 2001a, 2001b; Royer, Loisselle, Dussault, Cossette & Deaudelin, 2001). Ensuite, tel que relevé dans les recherches de Théorêt et ses collègues (2003) et d'Howard et Johnson (2002), le facteur de protection le plus souvent mis en évidence par l'enseignante résiliente correspond à ses habiletés et compétences professionnelles.
- 43 De plus, l'examen du cas de cette enseignante résiliente a permis de constater qu'elle était en mesure d'effectuer une démarche complète de réflexion face à une situation donnée et cela, en accordant une importance semblable aux diverses étapes du processus (action/retour sur l'action/problème, solutions, jugement). En outre, son discours touche à la fois des contenus de réflexion de niveaux externes et internes, et elle a réussi, dans la partie du sosie de l'entretien, à créer un certain équilibre entre ces niveaux. Une enseignante moins résiliente aurait-elle réfléchi de la même manière?
- 44 Cette étude comporte par ailleurs certaines limites. Ainsi, nous n'avons pas été en mesure de procéder de façon longitudinale, ce qui est souhaitable pour l'étude du processus de résilience (Rutter, 1990), puisque l'entreprise de recherche était limitée dans le temps et les ressources. Également, étant donné l'absence de balises théoriques pour les variables d'association entre risque et compétence dans l'évaluation de la résilience, il nous a été impossible d'utiliser cette stratégie d'analyse en complémentarité avec la stratégie d'analyse basée sur les personnes, comme le préconisent Luthar et ses collègues (2000). Nous sommes aussi conscientes qu'il ne s'agit ici que d'une seule analyse verticale, ce qui limite fortement la généralisation des résultats. Par ailleurs, cette analyse sera bientôt complétée et permet d'ores et déjà de constater que l'opérationnalisation des concepts, telle que nous l'avons effectuée à l'aide des modèles théoriques de Richardson et al. (1990) et de Korthagen (2004), est possible et peut être efficace à la fois pour la collecte et l'analyse des données.
- 45 L'analyse transversale complètera ces premières avancées en validant ces liens entre la résilience et réflexion sur la pratique. Cette analyse synthétique permettra d'établir des profils réflexifs pour différentes catégories d'enseignants (très résilients/résilients/peu résilients/non résilients). À ce moment-là, nous pourrons aussi relever les similitudes et les divergences dans les processus d'adaptation et de réflexion entre chacun des groupes, ce qui non seulement éclairera davantage l'analyse conceptuelle de la résilience éducationnelle, mais pourra également fournir des pistes pour le développement professionnel des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Anaut, M. (2003). *La résilience: Surmonter les traumatismes*. Paris: Nathan Université.
- Bartelt, D. W. (1994). On Resilience: Questions of Validity. Dans M. C. Wang & E. W. Gordon (Éds.), *Educational Resilience in Inner-City America : Challenges and Prospects* (pp. 97-108). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bengtsson, J. (1995). What is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 23-32.
- Bernshausen, D. & Cunningham, C. (2001). *The Role of Resiliency in Teacher Preparation and Retention*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas.
- Calderhead, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité - L'exemple du sosie. Dans M. S. Delefosse & G. Rouan (Éds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-147). Paris: Dunod.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM). (1996). *Les conditions de la réussite scolaire en milieux défavorisés*. Montréal: CSIM.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM). (1999). *La défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais*. Montréal: CSIM.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM). (2002). *Qui voulons-nous aider? Classification des écoles primaires (inscription au 30 septembre 2001)*. Montréal: CSIM.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). *Un souffle nouveau pour la profession enseignante : avis au ministre de l'Éducation*. Québec: CSE.
- Cruikshank, D. R. (1985). Uses and Benefits of Reflective Teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(10), 704-706.
- Cyrułnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Université de Montréal.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Regnery.
- Flanagan, I. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Gardon et al. (2005). L'évaluation de la résilience en milieu scolaire: description d'une méthode testée sur le terrain. In A. Battistelli, M. Depolo et F. Fraccaroli (dir). *La qualité de la vie au travail dans les années 2000* (p.1549-1558). Actes du 13e Congrès de Psychologie du Travail et des Organisation de Langue Française. CD-rom. Bologna : CLUEB.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, Resilience and Young People : The Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences. *Children and Society*, 14, 37-47.

- Gipe, J. P. & Richards, J. C. (1992). Reflective Thinking and Growth in Novices' Teaching Abilities. *Journal of Educational Research*, 86(1), 52-57.
- Grimmett, P. P. (1988). The Nature of Reflection and Schön's Conception in Perspective. Dans P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Éds.), *Reflection in Teacher Education* (pp. 5-15). New York: Teacher College Press.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Californie: Corwin Press Inc.
- 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.
- Howard, S. & Jonhson, B. (2002). *Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout*. Communication présentée à l'International Education Research Conference, Brisbane, Australie.
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an Understanding of Resilience: A Critical Review of Definitions and Models. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (Éds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 17-81). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Kaplan, H. B. (2006). Understanding the Concept of Resilience. Dans S. Goldstein & R. B. Brooks (Éds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 39-47). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- King, A. J. C. & Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada, travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two Modes of Reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin Éditeur Ltée.
- Luthar, S. S. (1993). Annotation: Methodological and Conceptual Issues in Research on Childhood Resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(4), 441-453.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience : A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luthar, S. S. & Cushing, G. (1999). Measurement Issues in the Empirical Study of Resilience : An Overview. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (Éds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 129-160). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Manciaux, M. (2001). *La résilience : résister et se construire*. Suisse: Éditions médecine et hygiène.
- Martel, J.-P. & Dupuis, G. (2004). *Caractéristiques psychométriques de l'ISQVT : Fidélité test-retest, cohérence interne, validité de construit, validation transculturelle*. Communication présentée à l'AIPTLF, 13e Congrès de psychologie du travail et des organisations, Bologne.

- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons From Successful Children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. Dans S. S. Luthar (Éd.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 1-25). New York: Cambridge University Press.
- McCubbin, L. (2001). *Challenges to the Definitions of Resilience*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Psychological Association.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Naylor, C. (2001a). *Teacher Workload and Stress : An International Perspective on Human Costs and Systemic Failure*. Vancouver: British Columbia Teachers' Federation.
- Naylor, C. (2001b). *What do British Columbia's Teachers Consider to Be the Most Significant Aspects of Workload and Stress in Their Work?* Vancouver: British Columbia Teachers' Federation.
- Oddone, I., Rey, A. & Birante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière: Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Éditions Sociales.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: Éditions ESF.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S. & Krumpfer, K. L. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*, 20(6), 33-39.
- Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., Cossette, F. & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. Dans J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein & S. Weintraub (Éds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181-214). New-York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2000). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. Dans J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Éds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 651-682). New York: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Traduit par J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal: Éditions Logiques.
- 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., Hrimech, M., Garon, R. & Carpentier, A. (2003). *Analyse de la résilience chez les personnels scolaires oeuvrant en milieux défavorisés : vers des pistes pour une intervention de soutien*. Montréal: Université de Montréal, CSIM.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1994). Educational Resilience in Inner-Cities. Dans M. C. Wang & E. W. Gordon (Éds.), *Educational Resilience in Inner-City America : Challenges and Prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. M. (1981). Reflective Teaching and Field Based Experience 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.

NOTES

1. Chaque lettre correspond à une phase du processus de réflexion.
 2. <http://www.qualitedevie.ca/>
 3. Par la description d'un incident critique, on amène un praticien à analyser une situation de travail particulièrement difficile, mais ayant permis un développement ultérieur. La méthode a été conçue par Flanagan (1954) et raffinée par Hoffman, Crandall & Shadbolt (1998). Afin de permettre l'explicitation du contexte, nous avons aussi questionné l'enseignant à l'égard des stratégies employées, des apprentissages réalisés, etc.
 4. Inspirée des travaux d'Oddone, Rey & Birante (1981) de Clot (2001), la méthode du sosie consiste à placer l'interviewé dans une situation où il doit transmettre des consignes à l'intervieweur, celui-ci souhaitant le remplacer le lendemain et agir exactement comme l'interviewé. Dans le cadre de notre étude, l'enseignant devait identifier les éléments essentiels de sa pratique, des obstacles possibles et des stratégies pour les surmonter. De plus, comme le suggère Clot (2001), les descriptions de l'enseignants ont été limitées à certains contextes d'activités professionnelles : en classe avec les élèves, avec les collègues de cycle, avec l'école en général (direction, autres collègues, personnel non enseignant, etc.) et avec les familles des élèves.
 5. Selon Legendre (1993, p. 185), le cheminement particulier est « un mode d'organisation de l'enseignement à l'école secondaire pour tout élève qui présente un retard scolaire de plus d'un an en langue maternelle et en mathématiques et qui nécessite des mesures particulières d'aide à ses apprentissages de base ».
 6. Le pourcentage correspond à la fréquence des facteurs de protection ou de risque, sur le nombre total de facteurs de résilience relevés (facteurs de protection et de risque cumulés).
 7. Le pourcentage correspond ici à la fréquence des codes de l'étape du processus en question, sur la fréquence totale des codes du processus en entier.
 8. Le pourcentage correspond à la fréquence des codes d'un contenu donné, sur la fréquence totale de l'ensemble des contenus.
-

RÉSUMÉS

Faisant face à des tâches éducatives qui se complexifient et des conditions de pratique parfois difficiles, surtout dans les milieux défavorisés, les enseignants doivent faire preuve de compétences plus approfondies. Alors que certains souffrent d'épuisement professionnel ou abandonnent la profession, d'autres relèvent le défi et se développent professionnellement; ils font ainsi preuve de résilience. Certaines recherches mettent en évidence l'importance des compétences professionnelles dans la résilience des enseignants. Parallèlement, la littérature sur le développement professionnel relève que ce processus est entre autres favorisé par la réflexion sur la pratique. L'objectif de cet article est de présenter une recherche doctorale qui vise l'exploration des liens entre la résilience chez 23 enseignants d'écoles élémentaires situées en zones défavorisées et leur réflexion sur la pratique professionnelle. Afin d'explorer systématiquement ces relations, nous avons tenté d'opérationnaliser les concepts de « résilience » et de « réflexion sur la pratique ». Nous présentons d'abord ici les aspects

théoriques et empiriques qui fondent une telle étude. Ensuite, nous mettons en lumière l'analyse d'un cas, par une analyse verticale qui montre des liens entre ces deux processus mis en œuvre dans le travail enseignant vécu au quotidien. En effet, l'enseignante choisie, ayant été évaluée résiliente, a montré qu'elle pouvait effectuer un processus complet de réflexion, et cela, en accordant une importance relativement similaire aux diverses étapes du processus. En outre, les contenus de réflexion abordés au cours de son entretien touchent à la fois des aspects externes et internes à sa pratique. D'autres liens restent à établir et l'analyse transversale de l'ensemble des cas qui est en cours permettra de valider les hypothèses avancées par l'examen présenté ici.

Facing the growing complexity of their tasks and challenging working conditions, especially in inner-city schools, deeper competences are required from the teachers. While some of them suffer from burn-out or literally quit the profession, others take it as a challenge and they find ways to improve themselves; this could be called resilience. Some studies on the phenomenon point out that the professional competences are important for teacher resilience. Besides, the professional development literature stresses that reflection is quite significant in that process. This paper aims at presenting a research which is exploring the relations between teacher's resilience and reflection on practice. We interviewed 23 teachers from poor neighbourhoods elementary schools. To proceed to data gathering and analysis, we first had to operationalize these two concepts. The first part of this paper presents both theoretical and empirical aspects of the study. The last part shows preliminary results through a vertical analysis of one case. The chosen teacher was evaluated resilient and showed that she had the capacity to reflect on her practice through a complete process, according a relatively similar importance to all the phases of the process. Moreover, she talked about various contents of reflection from the outer levels to the inner. Final results are still being analysed and they will synthesize the comprehension of the processes of resilience and reflection, as they are experienced in the daily teaching work.

Frente a las tareas educativas que se hacen cada vez más complejas y a las condiciones de práctica a veces difíciles, sobre todo en los medios desfavorecidos, los docentes deben manifestar competencias sólidas. Mientras algunos de ellos sufren agotamiento profesional o abandonan la profesión, otros enfrentan el desafío y logran desarrollarse profesionalmente haciendo prueba de resiliencia. Algunas investigaciones ponen en evidencia la importancia de las competencias profesionales en la resiliencia de los docentes. Paralelamente, la literatura sobre el desarrollo profesional indica que este proceso es favorecido, entre otros, por la reflexión sobre la práctica. El objetivo de este artículo es presentar una investigación doctoral que explora las relaciones entre la resiliencia de 23 docentes de escuelas primarias situadas en zonas desfavorecidas y la reflexión que hacen sobre su práctica. Para proceder de manera sistemática a la recolección y análisis de datos, intentamos operacionalizar los conceptos de "resiliencia" y de "reflexión sobre la práctica". Presentamos primero los aspectos teóricos y empíricos que fundamentan este estudio y, enseguida, un análisis vertical de caso que muestra las relaciones entre estos dos procesos realizados en el trabajo docente cotidiano. En ese sentido, la docente elegida y evaluada como resiliente muestra que ella podía realizar un proceso reflexivo completo, acordándole una importancia relativamente similar a las diversas etapas del proceso. Además, los contenidos de reflexión abordados en la entrevista tocan a la vez aspectos externos e internos de su práctica. Otras relaciones quedan por ser establecidas y el análisis transversal del conjunto de casos que está en curso, permitirá validar las hipótesis que emergen de este estudio.

INDEX

Mots-clés : résilience des enseignants, réflexion sur la pratique, stress, développement professionnel, compétences professionnelles

Keywords : teacher resilience, reflective practice, professional development, professional skills

Palabras claves : resiliencia de los profesores, reflexión sobre la práctica, desarrollo profesional, competencias profesionales

AUTEURS

MYLÈNE LEROUX

Doctorante sous la direction de Manon Théorêt, université de Montréal

MANON THÉORÊT

Professeure au Département de psychopédagogie et andragogie, université de Montréal

ROSELINE GARON

Professeure au Département d'administration et fondements de l'éducation, université de Montréal