



Mise en évidence de relations entre la résilience et la réflexion d'enseignants du primaire en milieux défavorisés

Par Mylène Leroux, Ph. D., professeure en formation pratique et responsable pédagogique des stages au Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, mylene.leroux@uqo.ca

L'étude doctorale (note 1) dont il est ici question révèle des liens entre la résilience d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et leur manière de réfléchir à leur pratique professionnelle. La comparaison des profils d'une enseignante très résiliente et non résiliente montre assez clairement que leur réflexion se distingue. Alors que la première parle davantage des solutions mises en œuvre dans une situation problématique et d'éléments personnels relatifs à cette situation (comportements, compétences, croyances), la seconde est pour sa part plus

centré sur l'obstacle lui-même et sur les aspects environnementaux du problème et des solutions (difficultés avec les élèves, lourdeur de la tâche, manque de ressources, soutien des collègues, etc.). Ces résultats laissent entrevoir que le fait d'inciter les enseignants confrontés à l'adversité à orienter davantage leur réflexion sur les solutions plutôt que sur les obstacles, de même qu'à réfléchir à des niveaux plus internes de réflexion (compétences, croyances, identité, mission), pourrait contribuer au développement de leur résilience. Une piste à explorer!

Problématique et objectif de l'étude

Enseigner dans des milieux urbains défavorisés représente un défi de taille. En effet, la tâche de l'enseignant y est souvent plus lourde, étant donné le cumul et la concentration des conditions adverses: manque de ressources et de soutien, relations problématiques avec les élèves et les parents, plusieurs élèves à besoins particuliers, équipe-école épuisée, etc. En milieux défavorisés, la réussite des élèves est également moins probable (CSIM, 2002). Selon Fleury (2008), les enfants qui vivent dans la pauvreté persistante sont plus vulnérables et risquent d'éprouver davantage de problèmes de santé, de retards de développement ou de troubles de comportement. Le risque d'échec scolaire est environ deux fois plus grand pour un élève issu d'une famille défavorisée et le taux d'abandon scolaire s'amplifie avec l'augmentation du taux de défavorisation (CSIM, 1996). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009) indique d'ailleurs que 35% des élèves de milieux défavorisés abandonnent l'école avant l'obtention d'un diplôme, alors que ce taux est de 20% dans d'autres milieux.



« Le risque d'échec scolaire est environ deux fois plus grand pour un élève issu d'une famille défavorisée et le taux d'abandon scolaire s'amplifie avec l'augmentation du taux de défavorisation »



Dans un tel contexte d'adversité, étudier la résilience des enseignants permet d'adopter une perspective positive de compétence et d'empowerment à l'égard des obstacles inhérents à la pratique (Théorêt, Garon, Hrimech & Carpentier, 2006); cela permet de mieux comprendre comment les enseignants réussissent à maintenir leur engagement et leur motivation en dépit de l'adversité (Gu & Day, 2007). Plusieurs études montrent également que l'école joue un rôle important dans le développement de la résilience des jeunes, non seulement en les aidant à développer leur résilience, mais en étant aussi des modèles positifs pour les enfants (Wang, Haertel & Walberg, 1997). Ainsi, en s'intéressant au développement de la résilience, on investit à la fois dans le bien-être des enseignants et dans le succès des élèves, car lorsque ceux-ci ont plus

de succès, les chances de réussite des élèves s'accroissent (Bernshausen & Cunningham, 2001). Cette manière d'envisager la problématique de l'enseignement en milieux défavorisés met donc en valeur la promotion de stratégies qui misent sur la motivation et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, de même que la prévention de l'épuisement et de l'abandon professionnels.

Certaines études sur la résilience des enseignants ont fait ressortir des liens entre la résilience et les compétences professionnelles comme facteur de protection personnel (Howard & Johnson, 2004; Patterson, Collins & Abbott, 2004; Théorêt et al., 2006). La recension des écrits sur les compétences professionnelles des enseignants a permis de mettre en évidence le

concept de réflexion sur la pratique, qui constituerait un vecteur privilégié de développement professionnel selon certains auteurs (De Cock, Wibault & Paquay, 2006). Celle-ci jouerait un rôle dans le développement des compétences professionnelles et elle favoriserait l'amélioration de la pratique. Puisque les compétences professionnelles semblent importantes pour la résilience et que plusieurs auteurs suggèrent que la réflexion serait essentielle au développement de ces compétences, nous avons choisi d'explorer les relations possibles entre la résilience d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et leur réflexion sur la pratique.

Résilience des enseignants et réflexion sur la pratique

Bien que la littérature sur la résilience présente une variété de définitions du concept, certains éléments semblent faire consensus dans plusieurs écrits. La plupart des définitions rassemblent deux conditions essentielles pour parler de résilience: 1) une exposition à un contexte d'adversité significative et 2) une adaptation positive se traduisant par un certain développement malgré les obstacles (Théorêt, 2005). Concrètement, un enseignant qui réussirait à développer ses compétences professionnelles et à maintenir sa motivation malgré le

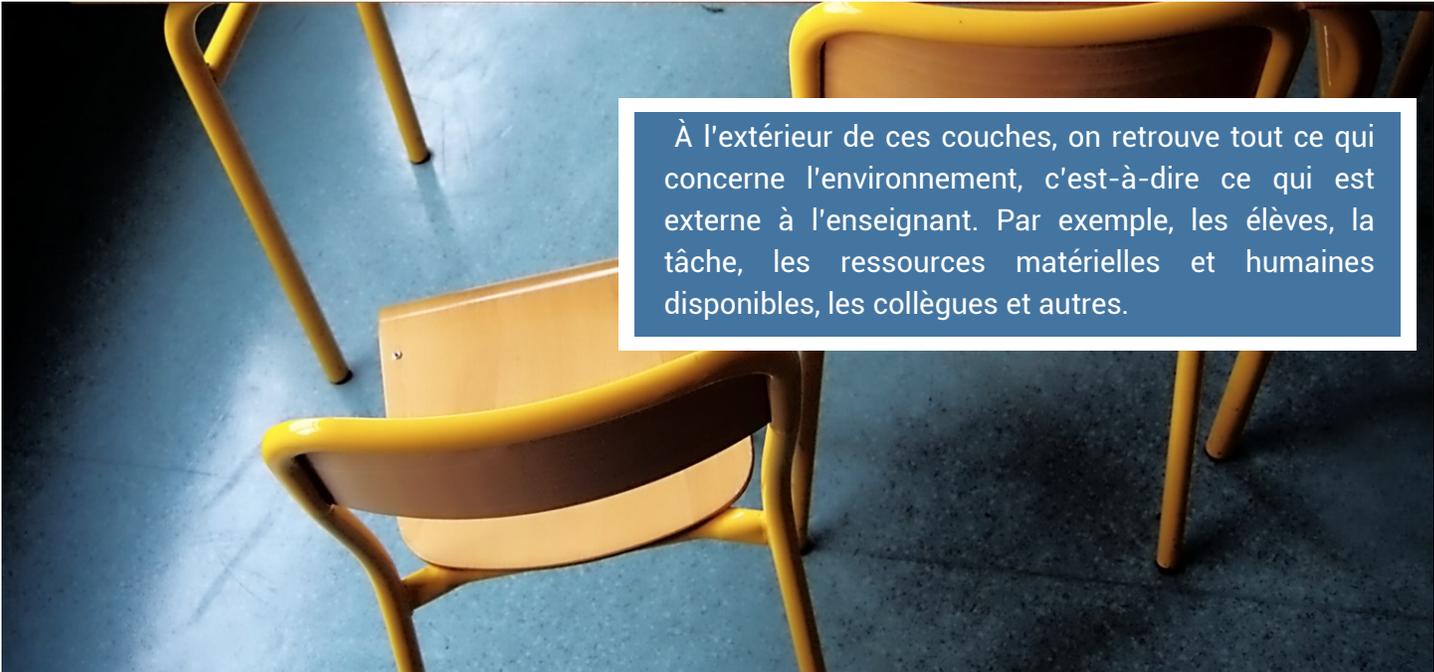
stress vécu et les obstacles rencontrés en milieux défavorisés ferait preuve de résilience. Cette adaptation positive peut être influencée positivement ou négativement par divers facteurs. Dans le premier cas, nous parlerons de facteurs de protection qui représentent des ressources disponibles pour surmonter les difficultés, et dans le deuxième cas, il s'agit de facteurs de risque qui constituent des obstacles au développement. Ces facteurs peuvent être inhérents à la personne elle-même (facteurs

personnels ou individuels) ou présents dans son milieu ou son entourage (facteurs environnementaux). Par exemple, en enseignement, la lourde charge de travail représente un facteur de risque environnemental et le sentiment d'incompétence, un facteur de risque personnel. Inversement, le soutien des collègues est perçu comme un facteur de protection environnemental et les habiletés et compétences professionnelles constituent un facteur de protection personnel. Dans cette perspective, la résilience est vue comme un processus dynamique, car elle dépend de l'interaction entre les facteurs de risque et de protection dont dispose une personne dans un contexte donné (modèle de Richardson, 2002). Il s'agit d'un processus évolutif à long terme et variable selon les circonstances, car il n'existe pas de résistance absolue, totale ou permanente à l'adversité (Rutter, 2000).



Les écrits sur la réflexion des enseignants révèlent eux aussi la nature polysémique du concept. Afin de mieux cerner et analyser la réflexion des enseignants, nous avons retenu deux modèles élaborés par Korthagen et ses collègues, et utilisés dans la formation initiale des maîtres aux Pays-Bas. Le premier modèle (modèle ALACT) décrit la réflexion comme un processus structuré en cinq étapes itératives (Korthagen et Kessels, 1999). La phase 1 du modèle est associée à l'action elle-même, soit l'enseignant dans sa pratique quotidienne. La phase 2 représente un retour sur l'action en décrivant les faits, émotions, etc. La troisième phase implique l'identification et la mise en évidence des aspects essentiels du problème ou de la situation; c'est à partir d'ici, et jusqu'à la phase 5, que la théorie peut soutenir la réflexion de l'enseignant. Pour ce qui est de la phase 4, elle est liée à la recherche de solutions et à la création de méthodes alternatives. Enfin, la phase 5 consiste en une mise à l'essai et un jugement critique des méthodes alternatives; cette phase nécessite un retour à la pratique (phase 1), pour permettre l'évaluation des effets des solutions.

Le deuxième modèle de réflexion (modèle des niveaux de changement) s'intéresse pour sa part aux contenus de la réflexion de l'enseignant (Korthagen, 2004). Les divers contenus du modèle sont illustrés sous la forme de couches superposées, un peu comme un oignon à pelures.



À l'extérieur de ces couches, on retrouve tout ce qui concerne l'environnement, c'est-à-dire ce qui est externe à l'enseignant. Par exemple, les élèves, la tâche, les ressources matérielles et humaines disponibles, les collègues et autres.

Ces éléments ont une influence sur la personne et inversement.

Ensuite, la première couche du modèle, la plus externe, représente les comportements de l'enseignant, soit sa manière d'agir, ses attitudes. La seconde couche est associée aux compétences professionnelles, incluant les savoirs et habiletés liés à l'enseignement (compétences de planification, d'animation, d'adaptation de l'enseignement, savoirs pédagogiques et didactiques, etc.). Troisièmement, la réflexion peut porter sur les croyances de l'enseignant, soit ses représentations à l'égard de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'élève ou autre.

Enfin, dans les couches internes, l'enseignant peut réfléchir à son identité professionnelle (ex: le type d'enseignant qu'il souhaite être, ses valeurs) ou à sa mission (ex: la raison pour laquelle il a choisi cette profession). Tous ces différents niveaux sont interdépendants et s'influencent mutuellement, de telle sorte que le comportement de l'enseignant se base sur ses compétences, elles-mêmes influencées par ses croyances, son identité professionnelle et ainsi de suite.

Principaux résultats

Au total, 23 enseignants du primaire, provenant de sept écoles très défavorisées de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) ont participé à l'étude au cours de l'année scolaire 2006-2007. Ils ont complété un questionnaire sur la qualité de vie au travail, une autoévaluation de leurs compétences professionnelles, un journal d'autoévaluation du stress quotidien pendant quatre semaines consécutives et ils ont enfin participé à une entrevue semi-dirigée.



Ces divers instruments ont permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives permettant d'évaluer la résilience des enseignants (données sur l'adaptation positive, les compétences, le stress, les facteurs de risque et de protection), de même que de caractériser leur manière de réfléchir à leur pratique (processus et contenus de réflexion), à partir des modèles conceptuels identifiés plus tôt.



Pour l'enseignante non résiliente, la description du problème occupait près de 85% du discours, ce qui a laissé très peu de place aux solutions (6%) et au jugement (9%). Pour ce qui est des contenus de réflexion, l'enseignante très résiliente a accordé plus d'importance à l'environnement (47%) qu'aux autres contenus, mais nous avons tout de même pu relever une certaine proportion d'éléments attribuables aux comportements (21%), aux compétences (19%), aux croyances (11%) et à la mission (2%). L'enseignante non résiliente a consacré presque toute sa réflexion à des éléments environnementaux (87% des

L'analyse des données a permis de dégager quatre profils de résilience parmi les participants: très résilient (2 enseignants), résilient (9 enseignants), peu résilient (8 enseignants), non résilient (2 enseignants) (**note 2**). L'analyse approfondie de quatre cas (un enseignant représentatif de chaque profil de résilience) a permis de dégager des distinctions intéressantes au point de vue du processus et des contenus de réflexion. Les deux cas extrêmes de l'échantillon, l'enseignante la plus résiliente et la moins résilientes, présentent des différences encore plus nettes. Lorsque nous avons demandé aux deux enseignantes de décrire une situation particulièrement problématique qu'elles avaient vécue et leur manière de la résoudre, l'enseignante très résiliente a consacré environ 50% de son discours à la description de ce problème (phases 2 et 3 du modèle de processus de réflexion), 20% aux solutions (phase 4) et 30% au jugement de

contenus abordés), abordant ainsi les autres contenus de manière plus superficielle (comportements: 7%; compétences: 5%; croyances: 1%). Ces résultats permettent de constater que l'enseignante moins résiliente est presque exclusivement centrée sur les problèmes et les éléments environnementaux de la situation, des éléments externes à elle-même. L'enseignante plus résilience parle pour sa part davantage des solutions mises en œuvre et aborde des contenus de réflexion qui la concernent en plus des contenus liés à l'environnement.

Globalement, les résultats soulignent l'importance de la résolution de problèmes et du sentiment de compétence et d'autoefficacité chez les enseignants.

En effet, les enseignants résilients ne sont pas des victimes; ils prennent la responsabilité qui leur revient et tentent eux-mêmes de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés (Patterson et al., 2004). Conséquemment, il semble que les enseignants ont rôle important à jouer dans le développement de leur propre résilience (Bernshausen &

Cunningham, 2001). Selon Henderson Grotberg (2003), ceux-ci doivent apprendre à « faire partie de la solution »; attribuer le problème et les solutions à l'environnement seulement revient en quelque sorte à renoncer à tout contrôle de la situation.

Retombées et prolongements

Malgré certaines limites liées à la taille restreinte de l'échantillon volontaire, cette étude ouvre la voie à certaines pistes pour développer la réflexion et la résilience des enseignants, que ce soit en formation initiale ou continue. Les résultats suggèrent en effet qu'il serait peut-être possible de favoriser l'adaptation positive des enseignants en contexte d'adversité en les encourageant à centrer leur réflexion sur les solutions et pas seulement sur les problèmes rencontrés, et à réfléchir à des niveaux plus internes de réflexion, comme leurs comportements, compétences, croyances et autres. Cette réflexion pourrait se faire collectivement pour permettre l'expression de plusieurs points de vue et inciterait les enseignants à trouver des solutions qu'ils peuvent eux-mêmes mettre en œuvre pour résoudre certains de leurs problèmes professionnels.

La différenciation pédagogique, une compétence liée à la résilience

Un des angles à explorer en ce sens est celui de la différenciation pédagogique. Dans notre étude, cette compétence est ressortie comme une force chez l'enseignante très résiliente et comme une faiblesse chez l'enseignante non résiliente. Deux autres études sur la résilience (Patterson et al., 2004; Théorêt et al., 2006) soulignent aussi que l'habileté professionnelle liée à l'exploration et à l'utilisation d'une diversité de méthodes pédagogiques en classe peut contribuer à l'apprentissage des élèves et permettre de mieux répondre à leurs besoins. De ce fait, la différenciation pédagogique nous apparaît comme une solution potentiellement intéressante et à la portée de tous les enseignants, non seulement pour mieux s'adapter au contexte actuel de l'enseignement, mais aussi pour favoriser la réussite de tous les élèves (Paré et Leroux, 2008).

Notes

1 L'étude, menée sous la direction de Manon Théorêt (Université de Montréal), a été rendue possible grâce à la contribution financière du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), ainsi que de l'Université de Montréal. Il est possible d'accéder à la thèse en cliquant sur le lien suivant: <http://hdl.handle.net/1866/3946>.

2 Deux enseignants n'ont pas rapporté de stress et n'ont ainsi pas pu être évalués au point de vue de la résilience, car l'adversité est une condition essentielle à l'opérationnalisation du concept.

Quelques références bibliographiques

Bernshausen, D. & Cunningham, C. (2001). The role of resiliency in teacher preparation and retention. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, TX.

Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM). (1996). Les conditions de la réussite scolaire en milieux défavorisés. Montréal, Québec: CSIM.

Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM). (2002). Qui voulons-nous aider? Classification des écoles primaires (inscription au 30 septembre 2001). Montréal, Québec: CSIM.

De Cock, G., Wibault, B. & Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle: des modèles à construire. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter & A. Beauchesne (Éds.), Développer des compétences en enseignement: Quelle place pour la réflexion professionnelle? (pp. 25-44). Montréal, Québec: ACFAS.

- Fleury, D. (2008). Les enfants à faible revenu, *Perspective*, Mai 2008, 16-26
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teacher and Teaching Education*, 23, 1302-1316.
- Henderson Grotberg, E. (2003). *Resilience for today: Gaining strength from adversity*. Westport, CT: Praeger.
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting to stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- 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.
- Leroux, M. (2010). Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Paré, M. & Leroux, M. (2008). De la différenciation à l'individualisation de l'enseignement : Des pistes pour favoriser la réussite de tous les élèves. Communication présentée au 21^e Congrès de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire, Québec, Québec.
- Patterson, J. H., Collins, L. & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3-11.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- 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.
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-658.
- Théorêt, M., Garon, R., Hrimech, M. & Carpentier, A. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International Review of Education*, 52(6), 575-598.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. Dans M. C. Wang, G. D. Haertel & H. J. Walberg (Éds.), *Children and youth* (Vol. 7), (pp. 119-140). Newbury Park, CA: Sage Publications.