

Mieux saisir la résilience chez les enseignants : étude longitudinale d'un processus non linéaire

Corinne Zacharyas and Luc Brunet

Volume 19, Number 1, April 2011

Résilience : pour voir autrement l'intervention en réadaptation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087285ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087285ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap

ISSN

1499-5549 (print)

2562-6574 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Zacharyas, C. & Brunet, L. (2011). Mieux saisir la résilience chez les enseignants : étude longitudinale d'un processus non linéaire. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 19(1), 199–207. <https://doi.org/10.7202/1087285ar>

Article abstract

La profession enseignante comporte un fort risque d'épuisement. Parce que le fait d'être très résilient s'accompagne d'un meilleur bien-être en faire la promotion dans ce corps de métier devient alléchant. Bien que le concept populaire ait fait naître nombre d'études, la majorité d'entre elles cible l'enfant ou l'adolescent. Très peu d'informations sont disponibles via des études longitudinales, et encore moins au niveau des adultes. Le processus de résilience s'avère donc difficile à décrire bien que le fait de surmonter l'adversité à des situations et des moments précis ne garantit pas du succès dans le futur.

La résilience possède un caractère fluctuant. Notre étude longitudinale cible cent cinquante enseignants québécois du primaire et du secondaire et s'attarde au processus dans le temps. Des analyses préliminaires via MANOVA montrent que les plus résilients sont aussi ceux qui sont le plus en bien-être, aux deux temps de mesure. Par contre, alors que les moins résilients ont des niveaux de résilience et de bien-être supérieurs à la deuxième mesure, les plus résilients au temps un voient leur niveaux diminués aussi bien pour la résilience que pour le bien-être. D'autres variables médiatrices, organisationnelles et personnelles, peuvent intervenir. Le soutien et les contraintes entourant la profession peuvent influencer les capacités personnelles de résilience. Les enseignants les plus résilients sont tout autant à risque de brisure de résilience.

Mieux saisir la résilience chez les enseignants : étude longitudinale d'un processus non linéaire

CORINNE ZACHARYAS¹, LUC BRUNET¹,
Département de psychologie, Université de Montréal

Article original • Original Article

Résumé

La profession enseignante comporte un fort risque d'épuisement. Parce que le fait d'être très résilient s'accompagne d'un meilleur bien-être en faire la promotion dans ce corps de métier devient alléchant. Bien que le concept populaire ait fait naître nombre d'études, la majorité d'entre elles cible l'enfant ou l'adolescent. Très peu d'informations sont disponibles via des études longitudinales, et encore moins au niveau des adultes. Le processus de résilience s'avère donc difficile à décrire bien que le fait de surmonter l'adversité à des situations et des moments précis ne garantit pas du succès dans le futur.

La résilience possède un caractère fluctuant. Notre étude longitudinale cible cent cinquante enseignants québécois du primaire et du secondaire et s'attarde au processus dans le temps. Des analyses préliminaires via MANOVA montrent que les plus résilients sont aussi ceux qui sont le plus en bien-être, aux deux temps de mesure. Par contre, alors que les moins résilients ont des niveaux de résilience et de bien-être supérieurs à la deuxième mesure, les plus résilients au temps un voient leur niveaux diminués aussi bien pour la résilience que pour le bien-être. D'autres variables médiatrices, organisationnelles et personnelles, peuvent intervenir. Le soutien et les contraintes entourant la profession peuvent influencer les capacités personnelles de résilience. Les enseignants les plus résilients sont tout autant à risque de brisure de résilience.

Mots clés : Résilience, enseignants, étude longitudinale

Contexte théorique

La profession enseignante est un milieu stressant où l'épuisement professionnel et les démissions marquent ses effets dévastateurs (Davison, 2006; Désy, 2005; Fernet, 2007; Jaoul et Kovess, 2004; Sorenson, 2007). Les conditions de travail et la façon d'appréhender la réalité génèrent ce stress (Billehoj, 2007; Chaplain, 2008; Cordié, 2000; Education International (EI), European Trade Union Committee for Education (ETUCE), 2001), ainsi que le manque de support et l'isolement (Cordié, 2000; Mukamurera, 2004; Obin, 2003; Sorenson, 2007). Par contre, il faut souligner que le stress est aussi affaire de subjectivité. Depuis 1964, les travaux du professeur Selye sur le stress ont permis de mieux comprendre le rapport entre la personne et son environnement. En effet, le stress serait la réponse physiologique et psychologique à des conditions ou des influences aversives (Le Fevre, Matheny, et Kolt, 2003).

Les conséquences de la perception de stress seront dévastatrices dans la démobilisation qu'elles provoquent pour 20% du personnel enseignant qui quittera la profession en moins de cinq ans (Billehoj, 2007; Chaplain, 2008; Désy, 2005; Education International (EI), European Trade Union Committee for Education (ETUCE), 2001; Fernet, 2007). Malgré tout, plus des trois quarts du personnel enseignant restent en poste. Bernshausen et Cunningham (2001) suggèrent fortement de revoir le modèle de développement professionnel des écoles pour permettre la résilience chez les enseignants en vue de les retenir en poste plus longtemps. Au privé ou au public s'installent les concepts de résilience organisationnelle (Denhardt et Denhardt, 2010) et de résilience éducationnelle (Théorêt, 2005). Le travail d'amélioration est dirigé prioritairement vers les systèmes en place. Par contre, une organisation est faite d'individus, ayant des besoins divers, et c'est sur un plan humain que se font les transactions avec les systèmes (Denhardt et Denhardt, 2010).

Le concept et la recherche portant sur la résilience ne sont pas nouveaux. Depuis les années 1950, Emmy Werner a commencé des travaux auprès d'enfants hawaïens. Les variables prises en compte pour définir la résilience sont très larges (Glantz et Sloboda, 1999; Kaplan, 1999). Elles sont à la fois individuelles, organisationnelles et communautaires. Cette variabilité se retrouve également dans les facteurs de risque, leur nombre et leur intensité (Kaplan, 1999). Il y a plusieurs définitions et donc plusieurs modèles (Kumpfer, 1999). La résilience correspond donc à un aspect de la personnalité, des caractéristiques particulières lui permettant de mieux transiger les événements difficiles (Block, 1993), au fait d'avoir « de bons résultats » malgré la menace à l'adaptation et au développement (Masten, 2001), à « *un processus dynamique comprenant une adaptation positive au sein d'un contexte d'adversité significative* » (Luthar et Cicchetti, 2000).

Grâce à la résilience, l'individu atteint des niveaux de développement supérieurs, au-delà de ce qui serait atteint en l'absence de stress à surmonter selon Schaefer et Moss (1993) in Kaplan (1999). Les auteurs estiment également que cette confrontation aux expériences stressantes se fait alors par un « coping » efficace qui permet une différenciation cognitive, la construction de la confiance en soi, et une approche de vie plus mature.

La résilience est attribuée quand la personne évite des résultats négatifs ou atteint des résultats positifs alors que sous ces conditions on s'attendrait au pire (Glantz et Sloboda, 1999; Kaplan, 1999; Kumpfer, 1999). Par ailleurs, être résilient signifie d'avoir fait face à des problèmes sévères, y avoir résisté, les avoir vaincus (Glantz et Sloboda, 1999). Le concept est étendu à des situations moins intenses, mais plus fréquentes des stress quotidiens (De Tychev, 2001; Tarter et Vanyukov, 1999). Manciaux et Tomkiewick (2001) in Manciaux (2001) parlent de résilience conjoncturelle pour celle en lien avec les souffrances quotidiennes, et de résilience structurelle pour celle en lien



avec les traumatismes extrêmes. Par ailleurs, la résilience peut aussi s'évaluer en termes de niveaux plus ou moins efficaces selon De Tychev (2001). À notre connaissance, la définition conceptuelle quant au niveau de résilience en question n'est pas bien établie. Dans la résilience se retrouve cette notion de stress où les ressources de la personne devraient être temporairement insuffisantes pour faire face à la situation. D'où le caractère traumatique soulevé, supérieur à ce que le quotidien peut amener de difficultés (Cyrulnik, 2001; Hanus, 2001).

Il y a également plusieurs notions sous-tendues par la résilience. Des auteurs y voient une résistance à l'adversité puis une récupération, un ressaisissement à la suite de cette adversité qui doit également se maintenir pour pouvoir parler de résilience (Zautra, Stuart Hall, et Murray, 2010). Pour ce qui est du développement des enfants en milieu aversif, on parle même de normalisation (Masten et O'Dougherty Wright, 2010) durant la période aversive et de transformation pour un fonctionnement adaptatif au sortir de l'adversité (Masten et O'Dougherty Wright, 2010; Pelchat, Lefebvre et Damiani, 2002). Pelchat et ses collaborateurs (2002) voient la résilience comme un moteur préalable à la phase de transformation consistant en la construction d'un sens positif à l'environnement au sein de l'adaptation. En fait, ils font la distinction entre adaptation et transformation. L'adaptation serait l'harmonisation à la situation, tandis que la transformation permettrait de rebondir, se donner les moyens de se projeter dans l'avenir malgré l'événement. Quelque chose de nouveau se construit. Dans ces descriptions sont sous-entendues une direction, un sens, des étapes consistants en de la résistance d'abord puis une transformation.

La majorité des études sont réalisées auprès des enfants. Très peu de recherches se font auprès des adultes (Luthar et Cushing, 1999; Werner et Johnson, 1999). Pourtant, les résultats à obtenir diffèrent entre un enfant et un adulte. Les critères pour définir un enfant résilient sont le succès académique, entretenir des relations avec les autres, se comporter adéquatement en société. Pour les adultes l'on

s'attend un peu plus à des formes de réalisation au travail, l'engagement dans des relations amoureuses, de perdurer dans les liens avec les amis, le développement d'une famille, l'éducation des enfants (Masten et O'Dougherty Wright, 2010).

La résilience comporte une notion importante d'adaptation. En ce sens, il n'est pas suffisant de survivre pour être résilient. Une vie épanouie est fondamentale pour le bien-être (Zautra, Stuart Hall, et Murray, 2010). Masten et O'Dougherty (2010) distinguent une adaptation interne comprenant la maturité, la santé et le bien-être psychologique d'une autre externe comprenant par exemple le fait de bien se comporter à l'école ou au travail, de contribuer à la société. Le focus en recherche est mis principalement sur les concepts de compétence (un fonctionnement efficient dans le monde) et de tâches développementales (selon les standards de société attendus dans différents domaines) (Masten, Burt et Coatsworth, 2006 *in* Masten et O'Dougherty, 2010). Ainsi, le volet interne de l'adaptation serait négligé. Scelles (2002) et Tisseron (2003, 2008) soulèvent la perversité de l'adaptation sociale, comme adaptation superficielle où l'individu souffre. Se faisant, ils soulignent l'aspect externe de l'adaptation.

La notion de bien-être manque dans les recherches portant sur la résilience (Masten, 2001). Par contre, alors qu'il est convenu que pour les adultes et personnes âgées, la préservation du bien-être et de la santé face à l'adversité fournit la clé d'un résultat résilient (Zautra, Stuart Hall et Murray, 2010), les personnes résilientes peuvent vivre de la dépression (De Tychev, 2001; Hanus, 2001; Tisseron, 2008). Au niveau empirique, des enfants montrent des compétences comportementales, des réussites scolaires adéquates tout en étant vulnérables à la détresse, (Luthar, Doernberger et Zigler, 1993 *in* Kaplan, 1999) et même dépressifs pour les plus résilients d'entre eux (Bouteyre, 2004). Pourtant, d'autres études empiriques montrent que les plus résilients sont aussi ceux qui vivent le plus de bien-être (Théorêt, Garon, Hrimech et Carpentier, 2006; Tugade et Fredrickson, 2004).

La personne est déterminée résiliente sur une mesure fixe (Glantz et Sloboda, 1999). Pourtant, la résilience varie dans le temps (Masten et O'Dougherty Wright, 2010), selon le stade développemental et le milieu socioculturel (Kaplan, 1999). Glantz et Sloboda (1999) citent Anthony (1974) pour qui les individus apparemment invulnérables en étant jeunes peuvent développer des résultats négatifs plus tard, surtout en période de stress; Felsman et Vaillancourt (1987) relevant que la résilience peut se développer à différents stades de la vie; Cicchetti et Garmezy (1993) relevant que la résilience n'est pas statique, elle évolue dans le temps. L'individu peut également être résilient pour certaines situations et fragile pour d'autres, sans oublier que la capacité de résilience se développerait au fur et à la mesure des expériences (Rutter, 1994 *in* Bouteyre, 2004).

La résilience devrait être mesurée de manière longitudinale (Glantz et Sloboda, 1999). Aux États-Unis, deux études longitudinales importantes permettent de mieux comprendre le développement de la résilience chez les individus (Luecken et Gress, 2010). L'étude de Werner débutant en 1955 a suivi des personnes de l'île de Kauai de la naissance à 40 ans. Celle de Garmezy et al. débutant en 1984 a suivi 205 enfants de Minneapolis entre les âges de 10 et 30 ans. Dans l'ensemble la résilience reste stable. Mais chose surprenante, un pourcentage de participants, aux alentours du tiers pour l'étude de Werner, vivait des brisures de résilience dans le passage de l'adolescence à l'âge adulte et inversement, les enfants non résilients le devenaient en rentrant dans leur phase d'adulte. Ce sont aussi les résultats des travaux de DuMont et al. (2007) *in* Masten et O'Dougherty Wright (2010).

La santé psychologique, dont le bien-être fait partie, peut être prédite par les motivations autodéterminées. La motivation autodéterminée est issue de la théorie de l'évaluation cognitive mise en place par Deci et Ryan en 1985 (Deci et Ryan, 2000) et prend appui sur la satisfaction des trois besoins psychologiques de base : compétence, autonomie et relation. La satisfaction de ces trois besoins amène no-

tamment un meilleur bien-être. La motivation est dite alors intrinsèque. Autrement, d'autres types de motivation, extrinsèque, se déclinent selon différents modes de régulation, intégré, identifié, introjecté, externe et enfin l'amotivation. Plus la personne pose un acte pour elle-même et non sous un contrôle externe, c'est-à-dire que son locus de contrôle est internalisé plutôt qu'externalisé, plus sa motivation sera intrinsèque ou autodéterminée. Le tout se décline sur un continuum (Ryan et Deci, 2000b). Ces mêmes motivations autodéterminées amènent les personnes à être plus investies et à ressentir plus de vitalité (Nix, Ryan, Manly, et Deci, 1999).

L'environnement social a un impact sur le type de motivation endossée, en la facilitant ou en la contraignant (Ryan et Deci, 2000). Au niveau des facteurs individuels, la surcharge de travail favorise des comportements moins autodéterminés, et la perception de compétence ne suffit pas à la motivation intrinsèque. On peut se sentir compétent sans être pour autant motivé de manière intrinsèque et donc être mal adapté psychologiquement (Fernet, 2007). La motivation générale d'un individu diffère de la motivation à différentes tâches. Cela expliquerait qu'un enseignant trouve plaisantes et stimulantes certaines tâches tandis que d'autres sont démotivantes. Les enseignants qui ont choisi cet emploi par vocation ne sont donc pas blindés contre une éventuelle démotivation à l'emploi. Et cela ne remet pas en doute leur grande implication et leur âme d'enseignant. L'estime de soi est très importante lorsqu'on considère les propos d'enseignants fragiles, se disant plus faibles, sujets à la méchanceté de l'enfant (Cordié, 2000). Or, la motivation autodéterminée contribue à l'attitude positive, à une meilleure estime de soi et au bien-être psychologique des travailleurs selon Hardi et al. (1993) *in* Fernet (2007). Elle est donc importante à promouvoir.

Les différences de résilience quant au bien-être qui l'accompagne pourraient être dues à des différences de motivation. Il convient alors de mieux comprendre ce qu'est une personne résiliente. Être résilient, c'est d'accepter le changement, se diriger vers les buts que l'on



s'est fixés, prendre des actions décisives, rechercher et voir les événements comme des défis, contrôler, entreprendre (Davison, 2006). Cette façon d'entrevoir la résilience suggère un contrôle externe à soi, une action sur une situation incontrôlable par soi-même et serait de l'ordre d'une motivation contrôlée, extrinsèque.

Par ailleurs, la personne dite résiliente porte également d'autres qualificatifs de l'ordre d'une motivation intrinsèque. La personne résiliente est optimiste (Block, 1993), a un sentiment d'auto-efficacité, se sent compétente, en confiance, aime son travail, a du plaisir (Bernshausen et Cunningham, 2001; Davison, 2006; Reivich et Shatte, 2002; Tugade et Fredrickson, 2004), a un locus de contrôle interne (Luecken et Gress, 2010), fait des évaluations plus positives des mêmes situations (Tugade et Fredrickson, 2004), croit avoir les ressources personnelles lui permettant de décider de son sort et s'organise pour composer avec l'environnement plutôt que de tenter de le contrôler (Csikszentmihalyi, 2004 *in* Lebel et Bélair (2007).

Ces deux descriptions suggèrent des motivations différentes pour des personnes toutes identifiées de résilientes. Implicitement, il semble sous entendu que les personnes résilientes ont des caractéristiques appartenant au concept de la motivation autodéterminée. Par contre dans la mesure où la résilience est envisagée comme un fait établi, par des recherches a posteriori où même lorsque le processus est considéré, c'est encore le résultat qui est mesuré et non sa dynamique processuelle. Nous ne savons pas ce qui se produit réellement durant le processus de résilience lui-même ni ce qui fait que les personnes résilientes puissent être déprimées ou à tout le moins en mal de bien-être aux dires des cliniciens.

La littérature souligne un aspect temporel de la résilience, d'étapes à suivre. Rappelons l'importance de résister puis de récupérer, se ressaisir (Zautra, Stuart Hall et Murray, 2010), de se normaliser durant la période aversive et de se transformer pour un fonctionnement adaptatif au sortir de l'adversité (Masten et

O'Dougherty Wright, 2010; Pelchat, Lefebvre, et Damiani, 2002). Ces aspects temporels ne sont pas mesurés par les évaluations statistiques de la résilience dans les études transversales. Ces deux supposées étapes seraient importantes à séparer empiriquement pour observer ce qui fait le passage de l'une à l'autre. Les différentes compréhensions de la résilience sont issues d'études auprès d'enfants. Les dynamiques et besoins diffèrent d'avec ceux de l'adulte. Ce processus de résilience pourrait donc s'opérer également de manière différente entre l'enfant et l'adulte dans la mesure où les compétences et exigences sociétales diffèrent.

Selon la littérature actuelle, il devrait y avoir deux composantes importantes à la résilience, résister et se développer. Mais ces deux composantes pourraient être des étapes à suivre et pourraient être analysées séparément. Dans la mesure où deux composantes auraient des caractéristiques différentes, un bien-être différent, il est important de comprendre mieux ces deux moments.

Ainsi nous prévoyons que la résilience, la motivation intrinsèque et le bien-être sont corrélés positivement. Par ailleurs, la résilience étant fluctuante, nous anticipons des différences de résilience et de bien-être dans le temps, mais aussi selon le niveau de résilience des enseignants.

Méthodologie

Des enseignants du niveau primaire et secondaire (premier et deuxième cycle) issus d'écoles des grandes commissions scolaires de la région de Montréal, agissant dans différents domaines d'enseignement, ayant des diplômes de niveaux variés et diversifiés en termes d'années de service, ont participé à une étude élargie réalisée par l'équipe de psychologie du monde du travail et des organisations de l'Université de Montréal, financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Ils constituent la base de données de référence.

Différents questionnaires ont été remplis, à deux reprises lors de journées pédagogiques, en janvier et en juin 2008 et 2009. Au premier temps de mesure, 534 enseignants ont accepté de remplir les formulaires fournis tandis qu'au deuxième temps ils étaient 452. Les mêmes écoles ont été sondées à une année d'intervalle. Pour les deux temps de mesure, 146 enseignants sont retenus. L'échantillon comprend 104 femmes (71,2%) et 42 hommes (28,8%). La majorité (44,5%) a entre 31 et 40 ans, environ le tiers (32,2%) est âgé entre 41 et 50 ans, 12,3% ont entre 21 et 30 ans tandis que 11% a plus de 50 ans.

Le questionnaire de Gagné, Forest, Battistelli, Van den Broeck, Vansteenkiste, Gilbert et al. (2006) mesure la motivation et comprend quatre dimensions de cinq items chacune sur une échelle allant de 1-6. (motivation externe, motivation introjectée, motivation identifiée, motivation intrinsèque. La résilience est mesurée via l'échelle de Hardiesse/Résilience (ÉHR) a été développée par Brien, Brunet, Boudrias, Savoie et Desrumaux (2008). Elle comprend trois facteurs : l'auto-efficacité (douze items), la croissance (cinq items) et l'optimisme (six items), pour un total de 23 items sur une échelle allant de 1-5. Le bien-être est mesuré à partir du questionnaire EMMBEP (Échelle de Mesure des Manifestations du Bien-Être Psychologique) de Massé, Poulin, Dassa, Lambert, Bélair et Battaglini (1998). Il comprend 25 items mesurant, sur une échelle allant de 1-5, les dimensions d'estime de soi (quatre items), d'équilibre (quatre items), d'engagement social (quatre items), de sociabilité (quatre items), de contrôle de soi et des événements (quatre items), et de bonheur (cinq items). Regroupées en quatre facteurs (engagement, ouverture à l'environnement, bien-être par rapport à soi, équilibre).

Résultats

Les postulats de base pour toutes les analyses principales ont été vérifiés et sont respectés. Une analyse de régression multiple montre que la résilience prédit 43,9% de la variance du bien-être ($F_{(1,144)} = 112.61, p < 0,001$) tandis que la motivation intrinsèque le fait à 35,3%

($F_{(1,144)} = 78.68, p < 0,001$). À elles deux, elles prédisent 55,6% de la variance de bien-être ($F_{(2,143)} = 89.40, p < 0,001$).

Pour vérifier la différence de motivation et de bien-être chez les enseignants selon leur niveau de résilience, trois groupes ont été réalisés au premier temps de mesure. Ceux dont la cote se situe entre 1 et 3 constituent les peu résilients (N=13), ceux dont la cote se situe entre 3 et 4 constituent les moyennement résilients (N=87), tandis que ceux au dessus de 4 sur l'échelle de Likert sont les très résilients (N=40). Les résultats partiels des analyses de types MANOVA montrent des différences ($\lambda Wilks=0.016, F_{(10, 128)} = 791.26, p < 0,001$) de bien-être entre chaque groupe au premier temps de mesure ($R^2=0,30$). Au deuxième temps de mesure, il n'y avait plus de différence entre les peu résilients et les moyennement résilients, mais toujours avec les très résilients ($R^2=0,20$). Des différences de motivation intrinsèque sont statistiquement significatives entre chaque groupe au premier temps ($R^2=0,09$) mais pas au deuxième.

Pour vérifier l'aspect fluctuant de la résilience, nous avons entrepris des comparaisons dans le temps pour chaque groupe via des tests non paramétriques Wilcoxon du fait de la taille du premier groupe (N=13). Respectivement et de manière statistiquement significative, les enseignants peu et moyennement résilients voient leur niveau de résilience augmenter ($Z = 3, p < 0,05$; $Z = 3.94, p < 0,001$) tandis que les très résilients ont un niveau diminuant entre les deux temps de mesure ($Z = 2.46, p < 0,05$). Nous avons fait le même type d'analyse pour le bien-être et la motivation intrinsèque. Bien que les mesures de bien-être et de motivation intrinsèque semblent suivre les mêmes trajectoires que la résilience, les différences ne sont pas statistiquement significatives.

Interprétation

La résilience semble un prédicteur important de bien-être, meilleur encore que la motivation intrinsèque. À ce stade, il est impossible d'émettre une généralisation de son importance par contre, avec un tel pourcentage de



prédiction au-delà de 55%, nous sommes en droit de nous attendre à une reproduction des résultats dans d'autres études. Les analyses montrent toujours des différences de résilience et de motivation mais chose importante, ces différences varient selon le groupe. Les peu résilients ne sont plus différents des moyennement résilients à la deuxième prise de mesure. Cela suggère une augmentation chez les peu résilients, ou une diminution chez les moyennement résilients. Les résultats des tests montrent que ce sont les peu résilients qui augmentent leur niveau substantiellement pour ne plus faire de différence d'avec les moyennement résilients même si ces derniers augmentent leur taux également.

Les motivations intrinsèques sont toujours plus importantes pour les plus résilients, qui sont aussi ceux qui vivent le plus de bien-être. Nous nous attendons à ces résultats dans la mesure où les nombreux travaux de Deci, Ryan et leurs collaborateurs, sur 30 ans d'études, montrent toujours une corrélation positive et significative entre motivation autodéterminée et bien-être. Cependant, en un an seulement, alors que les moins résilients améliorent leurs scores, les plus résilients ont diminué sur cette mesure. De plus, les motivations et le bien-être des plus résilients tendent à baisser. Ce ne sont donc pas les plus faibles qui fléchissent, mais les plus forts ! Peut-être est-ce justement relié aux motivations autodéterminées qui peuvent être réduites par toutes sortes de contraintes environnantes.

Conclusion

La résilience s'accompagne de bien-être selon une relation linéaire. Par contre, la résilience augmente pour les moins forts et diminue pour les plus forts en un an d'intervalle. Ces résultats, bien que préliminaires, corroborent l'aspect fluctuant de la résilience. De plus, alors qu'il serait logique que la résilience des plus forts soit plus stable, ce sont les premiers pour qui elle se réduit. Le fait que le bien-être et la motivation intrinsèque ne semblent pas différer de manière significative dans le temps n'est pas à prendre avec certitude. Ce pourrait être l'émergence d'un début de différence non iden-

tifiable au tout début du phénomène. Des limites nombreuses actuellement rappellent que le niveau de détresse des participants devrait être analysé dans la mesure où la santé psychologique est plus qu'une affaire de bien-être. D'autres paramètres tels que la satisfaction des trois besoins devraient également être analysés pour mieux comprendre l'évolution de la motivation et de la résilience. Nos recherches futures tenteront de voir l'interaction possible de la motivation dans le processus de résilience ainsi qu'un effet médiateur éventuel. Les autres styles de motivation devraient également intervenir dans la motivation générale et sont à étudier également dans cet échantillon. Mais déjà nous pouvons concevoir qu'il est important de soutenir le personnel aidant, enseignant. Il en va de leur santé psychologique. Et contrairement aux apparences, les plus forts ne sont pas les plus stables en termes de résilience. Il importe de s'occuper d'eux aussi !

Références

- BERNSHAUSEN, D., ET CUNNINGHAM, C. (2001). « The role of resiliency in teacher preparation and retention ». *American Association of Colleges for Teacher Education, 53rd annual meeting*. Dallas, Texas.
- BILLEHOJ, H. (2007). « Rapport sur l'enquête du CSEE sur le stress au travail des enseignants ». Bruxelles: Comité syndical européen de l'éducation (CSEE).
- BLOCK, J. (1993). « Ego-resilience through time ». *Biennial meeting of the society for research in child development*. New Orleans: University of California, Berkeley.
- BOUTEYRE, É. (2004). « Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants ». Paris: Dunod.
- BRIEN, M., BRUNET, L., BOUDRIAS, J.-S., SAVOIE, A., ET DESRUMAUX, P. (2008). Actes du 15e Congrès de l'Association de psychologie du travail et des organisations de langue française, Août 22). « Santé psychologique au travail et résilience : élaboration d'un instrument de mesure ». In N. PETERSON, J.S. BOUDRIAS, ET A. SAVOIE (Dir). *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers de travail ?* Québec, Québec.
- CHAPLAIN, R. P. (2008). « Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England ». *Educational Psychology*, 28 (2), 195-209.
- CORDIÉ, A. (2000). « Malaise chez l'enseignant, l'éducation confrontée à la psychanalyse ». Paris: Éditions du Seuil.
- CYRULNIK, B. (2001, juin 28). Évolutions. (R. Cummings, Intervieweur)

- DAVISON, K. M. (2006). «Teacher resilience promotion : A pilot program study». *Inedit dissertation, Wright Institute Graduate School of Psychology, Berkeley*.
- DE TYCHEY, C. (2001). «Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience». Nancy, France.
- DECI, E. L., ET RYAN, R. M. (2000). «The "What" and "Why" of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior». *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- DENHARDT, J., ET DENHARDT, R. (2010). «Building organizational resilience and adaptative management». Dans J. W. REICH, A. J. ZAUTRA, ET J. STUART HALL, *Handbook of adult resilience* (pp. 333-349). New York: Gilford.
- DÉSY, C. (2005). « Ces profs qui décrochent ». *Découvrir* (novembre-décembre).
- EDUCATION INTERNATIONAL (EI), EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION (ETUCE). (2001). «Study on Stress : The cause of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it». Bruxelles: ETUCE.
- FERNET, C. (2007). «Le sentiment d'épuisement professionnel chez les enseignants : une analyse des facteurs contextuels et motivationnels liés à son évolution au cours d'une année scolaire». *Thèse de doctorat inédite, Université Laval*. Québec.
- GAGNÉ, M., FOREST, J., BATTISTELLI, A., VAN DEN BROECK, A., VANSTEENKISTE, M., GILBERT, M., ET AL. (2006). «Validation of the Motivation at Work Scale (MAWS) using self-determination theory». *Unpublished manuscript, Concordia University*.
- GLANTZ, M. D., ET SLOBODA, Z. (1999). «Analysis and reconceptualization of resilience». Dans M. D. GLANTZ, ET J. L. JOHNSON, *Resilience and Development, positive life adaptations* (pp. 109-126). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- HANUS, M. (2001). «La résilience à quel prix ?» *Survivre et rebondir*. Paris: Maloine.
- JAOUL, G., ET KOVESS, V. (2004). «Le burnout dans la profession enseignante». *Annales Médico Psychologiques*, 162, 26-35.
- KAPLAN, H. B. (1999). «Toward an understanding of resilience : A critical review of definitions and models». Dans M. D. GLANTZ, ET J. L. JOHNSON, *Resilience and development : Positive life adaptations* (pp. 17-83). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- KUMPFER, K. L. (1999). «Factors and processes contributing to resilience : The resiliene framework». Dans M. D. GLANTZ, ET J. L. JOHNSON, *Resilience and development, positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Kluwer academic/plenum publishers.
- LE FEVRE, M., MATHENY, J., ET KOLT, G. S. (2003). «Eustress, distress, and interpretation in occupational stress». *Journal of Managerial Psychology*, 18 (7), 726-744.
- LEBEL, C., ET BÉLAIR, L. M. (2007). «Les facteurs de la persévérance dans l'enseignement». *Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Strasbourg.
- LUECKEN, L. J., ET GRESS, J. L. (2010). «Early adversity and resilience in emerging adulthood». Dans J. W. Reich, A. J. Zautra, et J. Stuart Hall, *Handbook of adult resilience* (pp. 238-257). New York: Gilford.
- LUTHAR, S. S., ET CICHETTI, D. (2000). «The construct of resilience : Implications for interventions and social policies». *Development and Psychopathology*, 12, pp. 857-885.
- LUTHAR, S. S., ET CUSHING, G. (1999). «Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview». Dans M. D. GLANTZ, ET J. L. JOHNSON, *Resilience and Development, positive life adaptations* (pp. 129-159). New York: Kluwer academic/plenum publishers.
- MANCIAUX, M. (2001). «La résilience, résister et se construire». Genève: Médecine et Hygiène.
- MASSÉ, R., POULIN, C., DASSA, C., LAMBERT, J., BÉLAIR, S., ET BATTAGLINI, A. (1998). «Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : l'EMMBEP». *Revue canadienne de santé publique*, 89 (4), 352-357.
- MASTEN, A. S. (2001). «Ordinary magic ; resilience processes in development». *American psychologist*, 56 (3), 227-238.
- MASTEN, A. S., ET O'DOUGHERTY WRIGHT, M. (2010). «Resilience over the lifespan : Developmental perspectives on resistance, recovery and transformation». Dans J. W. REICH, A. J. ZAUTRA, ET J. STUART HALL, *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). New York: Gilford.
- MUKAMURERA, J. (2004, avril 14-17). «Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement». *Contribution longue de la communication N7282-Atelier 6 "Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ?" 7e biennale internationale de l'éducation et de la formation*. Lyon, France.
- NIX, G. A., RYAN, R. M., MANLY, J. B., ET DECI, E. L. (1999). «Revitalization through self-regulation : The effects of autonomous and controlled motivation on hapiness and vitality». *Journal of Experimental Social Psychology* (35), 266-284.
- OBIN, J. (2003). «Enseigner, un métier pour demain». Paris: La documentation française.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. (2009, novembre 29). «Grand dictionnaire terminologique». Consulté le novembre 30, 2009, sur Office québécois de la langue française: http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index_1024_1.asp
- PELCHAT, D., LEFEBVRE, H., ET DAMIANI, C. (2002). «Deuil, appropriation de compétences, transformation. L'apport du PRIFAM au soutien des familles». *Pratiques psychologiques* (1), pp. 41-52.



PELLETIER, L. G., SEGUIN-LÉVESQUE, C., ET LEGAULT, L. (2002). «Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors». *Journal of educational psychology*, 94 (1), 186-196.

REIVICH, K., ET SHATTÉ, A. (2003). *The resilience factor*. New York: Broadway Books.

RYAN, R. M., ET DECI, E. L. (2000). «Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions». *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

SCELLES, R. (2002). «Processus de résilience : questions pour le chercheur et le praticien». Dans J.-L. Bernaud. Dir., *Pratiques psychologiques : la résilience 2002 - 1* (pp. 1-5). Paris: Esprit du Temps.

SORENSEN, R. D. (2007). «Stress management in education : Warning signs and coping mechanisms». *Management in Education*, 21 (3), pp. 10-13.

TARTER, R. E., ET VANYUKOV, M. (1999). «Re-visiting the validity of the construct of resilience». Dans M. D. GLANTZ, ET J. L. JOHNSON, *Resilience and development : Positive life adaptations* (pp. 85-100). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

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), pp. 633-658.

THÉORÊT, M., GARON, R., HRIMECH, M., ET CARPENTIER, A. (2006). «Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants». *Review of Education*, 52, 575-598.

TISSERON, S. (2003, 08). «"Résilience" ou la lutte pour la vie». Consulté le Novembre 01, 2009, sur Le monde diplomatique: <http://www.monde-diplomatique.fr/2003/08/TISSERON/10348>

TISSERON, S. (2008). «La résilience, à quel prix?». *Médecine des Maladies Métaboliques*, 2 (5), 524-527.

TUGADE, M. M., ET FREDRICKSON, B. L. (2004). «Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences». *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (2), 320-333.

WERNER, E. E., ET JOHNSON, J. L. (1999). «Can we apply resilience?» Dans M. D. GLANTZ, ET J. L. JOHNSON, *Resilience and development, positive life adaptations* (pp. 259-277). New York: Kluwer academic/plenum publishers.

ZAUTRA, A. J., STUART HALL, J., ET MURRAY, K. E. (2010). «Resilience : a new definition of health for people and communities». Dans J. W. REICH, A. J. ZAUTRA, ET J. STUART HALL, *Handbook of adult resilience* (pp. 3-29). New York: Gilford.