

L'analyse de construits au service de la persévérance

Construct Analysis at the Service of Perseverance

El análisis de construcciones al servicio de la perseverancia

Christine Lebel, Louise M. Bélair et Mathieu Descôteaux

Volume 35, numéro 2, automne 2007

Les outils de la recherche participative

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077652ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077652ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lebel, C., Bélair, L. & Descôteaux, M. (2007). L'analyse de construits au service de la persévérance. *Éducation et francophonie*, 35(2), 133-152.
<https://doi.org/10.7202/1077652ar>

Résumé de l'article

Cet article fait état d'un processus de recherche dynamique et contingent basé sur des actions collectives de la part du groupe de recherche et des enseignantes et enseignants impliqués dans un projet portant sur la persévérance dans l'enseignement, à l'aide de la démarche d'analyse de construits. Il nous est apparu important d'interroger la genèse de cette persévérance en rencontrant des enseignantes et des enseignants persévérants afin de mieux comprendre les raisons qui les incitent à rester dans le métier, de mieux cerner les traits communs qu'ils partagent avec des personnes résilientes et incidemment, afin de pouvoir réinvestir ces enseignements au sein des dispositifs d'insertion professionnelle. Deux questions sont soulevées : 1) Quels sont les facteurs de persévérance susceptibles de jouer un rôle capital en début de carrière? 2) Existe-t-il des facteurs de persévérance invariants au travers les diverses étapes professionnelles de la carrière? Par l'entremise de négociations et de confrontations entre individus, la démarche d'analyse de construits utilisée permet de mettre l'accent sur les dimensions tant cognitives qu'émotives, afin de faire émerger les composantes reliées au phénomène de la persévérance des enseignants. Les résultats discutés indiquent que l'élément le plus important est d'avoir de la confiance en soi et que tous les éléments qui s'illustrent sont d'abord en lien avec le savoir-être plutôt qu'avec le savoir-faire.

L'analyse de construits au service de la persévérance

Christine LEBEL

Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec
à Trois-Rivières, Québec, Canada

Louise M. BÉLAIR

Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec
à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu DESCÔTEAUX

Étudiant à la maîtrise, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec
à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article fait état d'un processus de recherche dynamique et contingent basé sur des actions collectives de la part du groupe de recherche et des enseignantes et enseignants impliqués dans un projet portant sur la persévérance dans l'enseignement, à l'aide de la démarche d'analyse de construits. Il nous est apparu important d'interroger la genèse de cette persévérance en rencontrant des enseignantes et des enseignants persévérants afin de mieux comprendre les raisons qui les incitent à rester dans le métier, de mieux cerner les traits communs qu'ils partagent avec des personnes résilientes et incidemment, afin de pouvoir réinvestir ces enseignements au sein des dispositifs d'insertion professionnelle. Deux questions sont soulevées : 1) Quels sont les facteurs de persévérance susceptibles de jouer un rôle capital en début de carrière? 2) Existe-t-il des facteurs de persévérance invariants au travers les diverses étapes professionnelles de la carrière? Par l'entremise de

négociations et de confrontations entre individus, la démarche d'analyse de construits utilisée permet de mettre l'accent sur les dimensions tant cognitives qu'émotives, afin de faire émerger les composantes reliées au phénomène de la persévérance des enseignants. Les résultats discutés indiquent que l'élément le plus important est d'avoir de la *confiance en soi* et que tous les éléments qui s'illustrent sont d'abord en lien avec le savoir-être plutôt qu'avec le savoir-faire.

ABSTRACT

Construct Analysis at the Service of Perseverance

Christine LEBEL

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Louise M. BÉLAIR

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Mathieu DESCÔTEAUX

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

This article examines a dynamic and contingent research process using the construct analysis approach based on the collective actions of a research group and the teachers involved in a project on perseverance in teaching. We felt it was important to explore the origins of perseverance by meeting persevering teachers to find out why they stayed in the profession, to better identify the characteristics they share with resilient people and, incidentally, to be able to reinvest these findings into professional insertion mechanisms. Two questions were raised – What perseverance factors are likely to play a major role at the beginning of a career? – Are there invariable perseverance factors throughout the different professional phases of a career? Through negotiations and confrontations between individuals, the construct analysis approach emphasized both cognitive and emotional dimensions to bring out elements related to the phenomenon of perseverance among teachers. The results show that the most important element is self confidence and that all of the other elements that emerged are related to “savoir être” (knowing how to be), rather than “savoir faire” (knowing how to do).

RESUMEN

El análisis de construcciones al servicio de la perseverancia

Christine LEBEL

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Louise M. BÉLAIR

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Mathieu DESCÔTEAUX

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este artículo es la recapitulación de un proceso de investigación dinámica y contingente basado en acciones colectivas llevadas a cabo por un grupo de investigadores y maestros implicados en un proyecto sobre la perseverancia en la docencia, con el auxilio del enfoque del análisis de construcciones. Nos pareció oportuno interrogar la génesis de la perseverancia reuniéndonos con maestros y maestras que habían perseverado y así comprende cabalmente las razones que los incitan a continuar en la docencia y circunscribir los rasgos comunes que comparten con la personas resilientes e incidentalmente, reinvertir esos maestros al interior de dispositivos de integración profesional. Surgieron dos cuestiones: ¿cuáles son los factores de perseverancia susceptibles de jugar un rol capital al comienzo de la carrera? ¿Existen factores de perseverancia invariantes a lo largo de las diversas etapas profesionales de la carrera? A través de negociaciones y confrontaciones entre individuos, el enfoque del análisis de construcciones empleado permite acentuar las dimensiones cognitivas y emotivas, y provocar el surgimiento de los componentes ligados al fenómeno de la perseverancia del personal docente. Los resultados muestran que el elemento más importante es la confianza en sí mismo y que todos los elementos que se presentan, están por principio ligados al saber ser más que al saber hacer.

Introduction

Le présent articleⁱ fait état d'un processus de recherche dynamique et contingent basé sur des actions collectives de la part de l'équipe de recherche et des enseignants et enseignantes impliqués dans ce projet portant sur la persévérance dans l'enseignement. La mise en mots de ce processus de recherche qui repose sur une analyse de construits favorise, de fait, l'analyse critique de la situation enseignante

i. Cette recherche a été possible grâce à deux organismes subventionnaires. Tout d'abord, de 2004 à 2005, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a permis le démarrage de cette recherche auprès des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. Ensuite, depuis 2005, le CRSH, division *Nouvelles initiatives de la recherche*, favorise la poursuite de cette recherche en contexte québécois.

par divers groupes d'enseignantes et d'enseignants de l'Ontario francophone et du Québec. De cette narration et des quelques résultats qui découlent des rencontres de groupes de discussion se dégage une réflexion sur deux plans : celle, sur le plan du contenu, des enjeux du métier enseignant, et celle, sur le plan du processus, de l'utilisation de la démarche dans un tel contexte. Ainsi, après avoir décrit la genèse de la recherche sur la persévérance et exposé le cadre de référence, nous présentons la démarche d'analyse et quelques résultats susceptibles de faciliter la compréhension de la démarche et d'illustrer son importance dans une recherche visant à appréhender les représentations d'une situation donnée, en l'occurrence les facteurs favorisant la persévérance dans leur métier, par les acteurs concernés.

L'origine du problème posé

Amorcée par une étude exploratoire entreprise dès 2004 (Bélaïr et Lebel, 2007; Bélaïr, 2005; Lebel, 2005), cette recherche visait à dégager les réponses inédites des enseignantes et des enseignants au regard des tendances générales pour contrer le problème endémique de désertion professionnelle autant dans l'ensemble du personnel enseignant qu'auprès des jeunes enseignantes et enseignants entrés récemment en fonction (moins de 5 ans). L'hypothèse sous-jacente était à l'effet qu'il est possible d'identifier des mesures d'appréhension du phénomène de la persévérance chez les enseignantes et enseignants expérimentés, et que celles-ci pourraient être porteuses de sens pour comprendre à la fois l'expérience des personnes en insertion professionnelle et celle des étudiantes et étudiants en formation initiale. La recherche a donc débuté par le recueil d'événements marquants positifs (récits de pratiques) rédigé par des enseignantes et des enseignants expérimentés en vue de déceler leurs représentations du métier et les raisons pour lesquelles ils perdurent dans l'enseignement. L'accent placé sur les événements positifs visait davantage à pouvoir cibler les éléments relevant du contrôle intrinsèque (ce que l'enseignante ou l'enseignant peut faire) qu'à examiner les facteurs externes, ces derniers incluant les conditions de travail de l'enseignement (heures, vacances, salaires, etc.), de même que les dispositifs en place dans les commissions scolaires ou dans le système éducatif en général.

Cette approche narrative (Bliez-Sullerot, 1999; Christman, 2004; Malrieu, 2003) a été utilisée en vue de faire émerger un ensemble de facteurs qui participent de l'adhésion et de la persévérance dans la profession, et ce, par le biais de récits de pratiques. Soixante et un récits de pratiques ont ainsi été réalisés auprès de 17 hommes et de 44 femmes, dont 32 du niveau secondaire et 14 du primaire, 14 personnes-ressources et une direction d'école. L'analyse de contenu de ces récits a permis de mettre en évidence un ensemble de 10 éléments qui s'est vu appuyé par une recension exhaustive des écrits sur le sujet. Le tableau 1 présente ces éléments ainsi que les concepts qui s'y rattachent.

L'hypothèse sous-jacente était à l'effet qu'il est possible d'identifier des mesures d'appréhension du phénomène de la persévérance chez les enseignantes et enseignants expérimentés, et que celles-ci pourraient être porteuses de sens pour comprendre à la fois l'expérience des personnes en insertion professionnelle et celle des étudiantes et étudiants en formation initiale.

Tableau 1. **Éléments ayant servi aux premières analyses de construits**

Éléments	Concepts associés
Les yeux qui s'allument	Sentiment d'autoefficacité
Et toute la classe a ri ensemble	Sentiment de compétence
Je bâtis des projets pédagogiques avec les élèves	L'engagement
Hé! Salut Monsieur Une maman m'a écrit « bravo! » La tape dans le dos de la direction	Reconnaissance des autres
C'est toujours vivant et varié	Plaisir et enthousiasme dans le travail
J'apprends tout le temps	Autodétermination
Ah! La collaboration de cette collègue	Collaboration – mentorat
Je sais que je peux faire la différence	Attribution causale, agentivité

Une recension exhaustive des écrits sur le phénomène de la persévérance permet de mettre en liaison ces éléments émergents avec les principaux concepts répertoriés.

Le cadre de référence

La persévérance s'appuie principalement sur la psychologie cognitive qui s'est surtout interrogée sur ce qui favorise la réussite scolaire des élèves (Crespo et Houle, 1995; Tinto, 1975). Willoughby *et al.* (2003) définissent la persévérance comme une obstination ou une orientation du comportement afin d'atteindre un but. Elle peut difficilement être appréhendée indépendamment de divers concepts qui s'y rattachent, qui entretiennent des liens serrés et qui, tour à tour, offrent un éclairage susceptible de mieux expliciter l'action de persévérer. Ces conceptsⁱⁱ se caractérisent surtout par la résilience (Cyrulnik, 2003; Sumsion, 2004), tout en faisant intervenir l'autoefficacité (Bandura, 2003) incluant entre autres la perception et le sentiment de compétence, l'engagement (Kiesler, 1971), l'attribution causale de Weiner (1992), l'autodétermination et la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002). L'ensemble de ces concepts explique, à des degrés divers, cette capacité qu'ont les individus de perdurer, indépendamment des conditions d'exercice. À ces premiers concepts viennent s'ajouter l'expérience optimale (flow) (Csikszentmihalyi, 2004) qui s'explique par un état de conscience s'apparentant à un sentiment d'ivresse, l'enthousiasme

ii. Voir les articles en question pour une définition de ces concepts.

(Dubé *et al.*, 1997), le bonheur (Myers et Diener, 1997) et l'agentivité (Bandura, 2001), qui alimentent la compréhension des modes d'inscription et d'adhésion des individus dans des contextes ou des situations sociales donnés. Cet ensemble de concepts élargit le concept de persévérance et renvoie en fait, comme le souligne Bandura (1989), au concept de résilience, cette capacité à vaincre des obstacles grâce à des efforts *persévérants* dans des conditions adverses. Ainsi, les personnes qui persévèrent ont plus de chances d'être résilientes, alors que celles dites résilientes se caractérisent par leur persévérance (Bélaïr et Lebel, 2007).

Les recherches récentes sur cette problématique en contexte de travail (Sumsion, 2004), et plus spécifiquement dans l'enseignement (Théorêt *et al.* 2004), utilisent effectivement le concept de résilience pour parler de cette capacité qu'ont des individus de faire face à des situations conflictuelles ou adverses. Issu du domaine de la physique (Lighezzolo et De Tychey, 2004), le concept de résilience connaît aujourd'hui une popularité croissante dans différents domaines qui touchent l'être humain, que ce soit en psychologie, en psychiatrie, en éducation, en sociologie. Cet intérêt pour la résilience s'expliquerait par le regard renouvelé qu'elle permet de porter sur la vie, plus particulièrement sur le devenir des personnes ayant traversé des situations de traumatisme élevé ou ayant évolué dans l'adversité. Ce changement de regard posé sur le vécu des individus dans différentes situations à risque permet effectivement de constater qu'en dépit des épreuves, les personnes peuvent s'en sortir. La résilience ayant principalement été explorée auprès de personnes ayant traversé des conditions à hauts risques, Vanistendael (2001) rappelle qu'à titre de réalité humaine, cette manifestation a toujours existé et qu'il importe désormais de la conjuguer à la vie quotidienne. Selon cet auteur, en dehors des situations extrêmes, il existe également une résilience très présente dans la vie quotidienne de la grande majorité des gens, mais moins spectaculaire, donc moins visible et moins documentée. Chaque être humain naîtrait avec une capacité innée de résilience, puisqu'il existe en lui une tendance innée à la croissance et au développement (*Ibid*). Brooks et Goldstein (2006) abondent dans le même sens en indiquant qu'il importe de faire la lumière sur la résilience en tant que problématique liée à la vie courante des individus, puisque nul ne sait à quel moment il sera confronté à l'adversité (deuil, maladie, conflits, chômage, pertes, séparations, etc.) ou à la crise. Ces constatations nous invitent à envisager l'idée que les enseignantes et les enseignants qui persévèrent dans l'exercice de leurs fonctions qui sont exigeantes en raison de la complexité de l'enseignement, possèderaient certains traits propres à la résilience ou auraient des prédispositions qui peuvent influencer sur cette dernière.

Également, Csikszentmihalyi (2004) soutient que les personnes résilientes et persévérantes sont convaincues que leurs ressources personnelles leur permettent de décider de leur sort, au sens où elles sont confiantes sans être centrées sur leur ego. Ces personnes n'orienteraient pas leur énergie vers la maîtrise de l'environnement, mais se concentreraient plutôt sur la façon de composer avec lui, action faisant référence au concept d'auto-détermination de Deci et Ryan, repris par Kumpfer (1999) à la suite de Bandura (1989). Or, la détermination dans l'accomplissement des activités résulte de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan), laquelle

les enseignantes et les enseignants qui persévèrent dans l'exercice de leurs fonctions qui sont exigeantes en raison de la complexité de l'enseignement, possèderaient certains traits propres à la résilience ou auraient des prédispositions qui peuvent influencer sur cette dernière.

La persévérance se présenterait comme un critère voire une manifestation chez des individus développant un profond attachement à leur travail et s'identifiant fortement à ce dernier en raison de la signification particulière qu'il revêt.

La poursuite de cette recherche s'est ainsi agencée autour d'un examen plus approfondi de l'activité enseignante en tant que source de satisfaction, de plaisir et d'engagement pour les enseignantes et enseignants.

est une composante importante de l'expérience optimale (Csikszentmihalyi). On constate de plus que la persévérance se présenterait comme un critère voire une manifestation chez des individus développant un profond attachement à leur travail et s'identifiant fortement à ce dernier en raison de la signification particulière qu'il revêt (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005).

Dans ce contexte, il ressort que les différents concepts sous-jacents à la persévérance gagnent à être davantage définis, hiérarchisés, analysés et comparés. Le concept de résilience pourrait même se substituer à celui de persévérance dans le processus de cette recherche si les expérimentations permettent de confirmer que la persévérance n'est qu'un indicateur de la résilience. Il convient donc d'interroger la genèse de cette persévérance en poursuivant les recherches auprès d'enseignantes et d'enseignants persévérants afin de mieux comprendre les raisons qui les incitent à rester dans le métier, de mieux cerner les traits communs qu'ils partagent avec des personnes résilientes et, éventuellement, de pouvoir réinvestir ces enseignements au sein des dispositifs d'insertion professionnelle.

Le réinvestissement du problème

Afin de mieux répondre à notre questionnement, et à la suite de l'analyse des récits de pratiques (Bélair et Lebel, 2007), des rencontres avec des enseignantes et des enseignants ont été organisées en vue de structurer avec eux un dialogue négocié autour des éléments qu'ils considèrent comme leur ayant permis de persévérer tout au long de leur carrière. Deux questions spécifiques ont chapeauté ces rencontres.

- 1) Quels sont les facteurs de persévérance susceptibles de jouer un rôle capital en début de carrière?
- 2) Existe-t-il des facteurs de persévérance invariants au travers les diverses étapes professionnelles de la carrière?

La poursuite de cette recherche s'est ainsi agencée autour d'un examen plus approfondi de l'activité enseignante en tant que source de satisfaction, de plaisir et d'engagement pour les enseignantes et enseignants. Elle permet d'identifier les facteurs significatifs liés à la persévérance dans le métier enseignant. Or, une meilleure appréhension des facteurs de persévérance chez le personnel enseignant pourrait offrir un éclairage utile à la construction d'un répertoire de dispositifs et de démarches en formation tant initiale que continue susceptible de favoriser le développement d'aptitudes propres à la persévérance et d'accompagner plus efficacement les enseignants novices dans les nombreux défis rattachés à la pratique de l'enseignement au 21^e siècle.

Dans ce cas de figure, cette recherche s'est quelque peu distancée des recherches habituelles lesquelles émergent principalement à la suite d'un constat face à un problème quelconque fait par les acteurs du terrain. Cependant, la désertion professionnelle, particulièrement chez les nouveaux membres du corps enseignant, est au cœur des préoccupations des établissements scolaires. Plusieurs commissions

Ces négociations étant fortement susceptibles de permettre à chacun d'approfondir le sens qu'il donne à sa propre persévérance, cette démarche nous a semblé un levier particulièrement utile pour avancer dans la compréhension de ce phénomène.

scolaires travaillent d'ailleurs à mettre sur pied des dispositifs propres à accompagner les novices afin de leur offrir un support adapté. Les personnes approchées dans le cadre de cette étude ont clairement signifié qu'elles sont préoccupées par cette problématique, d'où leur intérêt à participer à l'émergence de solutions potentielles pour tenter de circonscrire le problème.

C'est dans ce contexte que nous est apparue pertinente l'idée de permettre la rencontre entre plusieurs personnes ayant un nombre d'années d'expérience similaire et de structurer ces rencontres par le biais d'un questionnement négocié. Ces négociations étant fortement susceptibles de permettre à chacun d'approfondir le sens qu'il donne à sa propre persévérance, cette démarche nous a semblé un levier particulièrement utile pour avancer dans la compréhension de ce phénomène.

Ainsi, une première série de rencontres effectuées en Ontario francophone a permis à des enseignantes et enseignants œuvrant au sein de mêmes écoles d'entrer en dialogue autour des facteurs de leur persévérance. Entre 2004 et 2006, 10 groupes (6 du primaire et 4 du secondaire) totalisant 42 personnes ont été rencontrés. Parmi ces écoles, certaines sont situées en région urbaine autour d'Ottawa et de Toronto. Les autres écoles, plus rurales ou semi-urbaines et en milieu fort anglicisé, sont situées à Hawkesbury, Casselman, Brantford et Kingston. Ces regroupements d'enseignantes et d'enseignants de mêmes écoles s'expliquent entre autres par le fait qu'il était plus facile d'organiser des rencontres entre personnes d'une même institution. Toutes ces personnes ont été approchées par leur direction d'école et la plupart des groupes se sont constitués naturellement et de manière volontaire. Une direction d'école a par contre incité fortement ses membres à participer à un groupe de discussion, ce qui, on le verra dans les résultats, a eu des effets directs et négatifs sur la qualité de l'engagement des personnes participantes. Les déplacements des animatrices s'en trouvaient également facilités. En ce qui concerne la question du temps consacré à ces rencontres, elle s'est avérée problématique dans la mesure où la subvention qui a supporté ce premier volet de ce projet de recherche ne permettait pas de libérer les enseignantes et les enseignants. Conséquemment, les rencontres de discussion ont pour la plupart été réalisées après la classe, sur l'heure du midi ou pendant les périodes libres de la journée, ce qui a parfois contribué à limiter les possibilités d'aller plus en profondeur sur le plan des discussions.

Une seconde série de rencontres ayant débuté en 2005 a permis de regrouper, cette fois en territoire québécois, des personnes d'une même région qui enseignent au primaire ou au secondaire et qui ont un nombre d'années d'expérience sensiblement équivalent. Ainsi, dans le secteur de Drummondville, deux groupes se sont portés volontaires : l'un constitué principalement de personnes retraitées (au-delà de 25 ans d'expérience) et l'autre, d'experts suivant la terminologie proposée par Huberman (1989) (entre 15 et 20 ans d'expérience). Dans Lanaudière, un groupe de personnes ayant de 10 à 15 ans d'expérience s'est également formé. L'étude reste en cours afin que d'autres groupes viennent ajouter leur expertise à cette question critique de la persévérance. La méthode utilisée pour gérer ces groupes de discussion est celle de l'analyse de construits.

L'utilisation d'une analyse de construits

La théorie des construits personnels de Kelly (1955) postule que les individus donnent du sens à leurs expériences sous forme de construits personnels, c'est-à-dire d'éléments conceptuels en même temps qu'affectifs organisés entre eux de façon hiérarchique. Bien que ce chercheur parle de construits plutôt que de représentations sociales, la définition qu'il propose à l'endroit des construits peut certainement être mise en parallèle avec la notion de représentation sociale, puisque pour Kelly, l'individu construit son propre système d'interprétations de l'univers. Il est en constante recherche de sens et de cohérence face à celui-ci et utilise un système d'interprétations donné, qui facilite et restreint tout à la fois ses possibilités d'action. Ce système d'interprétations individuelles se constitue en construits, lesquels guident et déterminent les comportements de chaque individu (l'article de Bourassa, Phillion et Chevalier dans le présent numéro explique le détail de cette analyse et présente, en annexe, toute la procédure entourant cette démarche; nous invitons donc les lecteurs à s'y référer au besoin).

À partir de cette théorie des construits personnels, une démarche sociale d'analyse de construits actualisée entre autres par Chevalier et Buckles (2006), Gaines et Shaw (2004) et Jankowitch (2004), a été réalisée auprès des groupes énumérés. Cette démarche, par l'entremise de négociations entre individus, met en exergue les représentations personnelles et sociales, sur le plan tant cognitif qu'émotif, afin de faire ressortir les composantes à la fois personnelles et sociales sur un phénomène donné. En raison de son dispositif, l'analyse sociale de construits permet ainsi de faire un travail d'analyse directement avec les partenaires de la recherche au sens d'aller au-delà de la validation écologique et qui consiste à leur permettre de se prononcer sur les résultats après une première analyse et d'entrer de plain-pied dans la discussion sur les représentations négociées pour en faire une analyse. De fait, contrairement à la démarche habituelle de collecte de données, où les éléments sont traités un à un, et où leur mise en relation s'effectue souvent a posteriori par la chercheuse ou le chercheur lors des analyses, cette démarche assure cette mise en relation au moment même des échanges avec les participantes et les participants (Bourassa, Phillion et Chevalier, dans le présent numéro). Cette façon de procéder multiplie ainsi les possibilités d'investigation et d'explicitation du sens que les individus accordent à un phénomène donné (Denicolo et Pope, 2001). Cette co-construction se présente donc comme un puissant levier dans l'analyse en profondeur de leurs représentations.

Cette démarche rejoint les préoccupations actuelles de chercheurs (Joannert et Vander Borgh, 1999) qui sont interpellés par l'importance de l'apport de la personne dans son propre développement. Ainsi, en partant d'une triade d'éléments tirés au sort à partir du tableau 1 (par ex. *bâtir des projets pédagogiques, la tape dans le dos par la direction, j'apprends tout le temps*) et en demandant au groupe de participants d'identifier quels sont les deux éléments qui vont ensemble, les participants sont appelés à discuter sur ce que ces deux éléments (par exemple, *j'apprends tout le temps, bâtir des projets pédagogiques*) ont en commun que le troisième ne partage

De fait, contrairement à la démarche habituelle de collecte de données, où les éléments sont traités un à un, et où leur mise en relation s'effectue souvent a posteriori par la chercheuse ou le chercheur lors des analyses, cette démarche assure cette mise en relation au moment même des échanges avec les participantes et les participants.

pas (*j'ai le contrôle de la situation*) et ainsi à apprendre de leur représentation du sujet (comment les éléments s'articulent les uns par rapport aux autres). Lorsque deux éléments sont ainsi opposés à un troisième, on demande aux participants d'identifier un terme qui les relie; dans l'exemple fourni, le terme qui relie *j'apprends tout le temps* et *bâtir des projets pédagogiques* est celui de souplesse et d'ouverture. On demande alors aux partenaires quel terme peut qualifier de manière efficace l'opposition que le troisième élément représente; dans l'exemple fourni (*j'ai le contrôle de la situation*), le terme choisi est celui de contrôle. Ainsi, chaque construit est conçu de manière bipolaire, donnant à voir sa représentation en termes de ce qui le définit et son contraire. Pour illustrer de quelle manière l'analyse de construits est une démarche d'analyse co-construite, la prochaine section s'attarde autant sur la démarche de cueillette de données que sur l'analyse des résultats qui s'en dégagent.

Quelques résultats

Cette section présente d'abord les résultats des analyses de construits qui ont eu cours en Ontario suivis des analyses de construits effectuées au Québec.

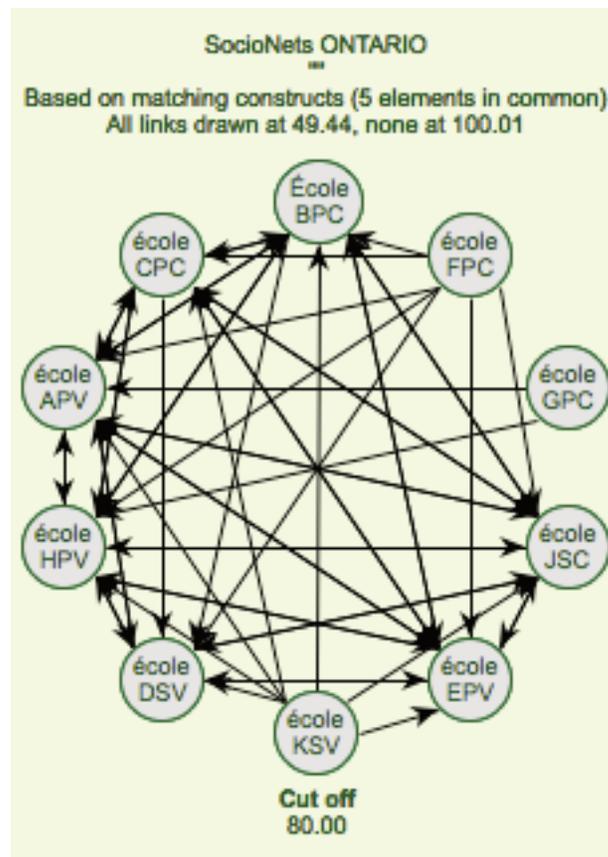
Ainsi, en ce qui a trait aux éléments examinés en Ontario et au Québec, il est primordial de préciser que la présentation des données recueillies dans les deux provinces voisines ne se fera pas dans une optique de comparaison. Elle se caractérisera davantage comme une démarche de compréhension.

Les résultats en Ontario francophone

Les analyses de construits réalisées auprès des 10 groupes d'enseignantes et d'enseignants franco-ontariens ont permis d'isoler cinq éléments considérés comme significatifs pour l'ensemble des répondants. Il s'agissait des éléments suivants: « la tape dans le dos de la direction », « j'apprends tout le temps », « toujours vivant et varié », « je sais que je peux faire la différence » et « les yeux qui s'allument ». La nature même de ces éléments donne à voir que les tâches réalisées en classe et celles orientées vers les autres, les élèves en particulier, jouent un rôle primordial dans la persévérance en Ontario français. Grâce à la fonction 'Matches' incluse dans le logiciel d'analyse statistique REP IV, il a été possible de dégager ces corrélations. Cette fonction procède par pairage d'éléments et de construits en calculant toutes les associations et détermine les pourcentages de corrélation entre ces derniers. Lors de l'analyse des divers groupes rencontrés avec la fonction 'Matches', « la tape dans le dos de la direction » se démarque des 4 autres éléments (corrélation négative forte) puisqu'elle est considérée par les dix groupes interrogés comme étant externe aux enseignants et révélant un sentiment de non-contrôle sur la situation. L'analyse montre également que le construit « bien-être des autres » est intimement lié au construit « feu de l'action ». Le « bien-être personnel » est aussi fortement en lien avec « l'appui extérieur ». Un appui venant des pairs incluant la direction, les parents, etc. viendrait donc influencer le bien-être personnel.

C'est la fonction 'SocioGrid' du logiciel REPGRID (version *Research*) qui permet de croiser l'ensemble des analyses de construits émanant de ces dix groupes ontariens (voir figure 1) au moyen d'une analyse de type sociogramme, illustrant les liens entre les éléments et les construits. Dans la figure qui suit, les flèches convergeant vers un cercle indiquent quels groupes adhèrent en tout ou en partie aux corrélations entre éléments et construits proposés par le groupe ciblé. Les flèches partant du cercle indiquent à quelles corrélations provenant des autres groupes ce groupe adhère. Plus les flèches s'entrecroisent, plus grande est la convergence.

Figure 1. **SocioNets – groupe franco-ontarien**



Ainsi, à la lecture de cette figure, il semble se dessiner que deux groupes (écoles GPC et FPC) se démarquent. De fait, ces groupes semblent particulièrement isolés des autres par le fait qu'il n'y a aucune flèche qui converge vers leur cercle même si plusieurs flèches partent de leur cercle pour établir certains liens avec d'autres groupes. Or, ces deux groupes représentent les deux seules équipes obligées de participer par leur direction. Lorsque comparés à ceux obtenus par les groupes qui participaient sur une base volontaire, ces résultats en discordance pourraient

s'expliquer par un travail moins efficace de concertation qui fait en sorte que les participants obligés de s'impliquer travaillent moins à conférer du sens à l'aventure qui leur est imposée.

Tous les groupes interviewés convergent vers un groupe en particulier, en l'occurrence les membres de l'école APV. Cette situation n'a rien d'insolite dans la mesure où ce groupe d'enseignantes et d'enseignants a été le premier groupe rencontré et donc, celui avec lequel le libellé des éléments a été arrêté. Évidemment, le SocioGrid ne fait que comparer les valeurs attribuées par les dix groupes. La question est donc de savoir pour quelle(s) raison(s) tous les groupes ressemblent plus au groupe fondateur. La réponse se trouverait vraisemblablement dans le verbatim, ce qui fera l'objet d'une analyse ultérieure. Enfin, pour ce qui est de l'école KSV, il s'agissait de la dernière école; les personnes rencontrées enseignent au secondaire et remettent en question les éléments et les construits générés. De fait, ces deux enseignants du secondaire ont voulu pousser davantage l'analyse, ce qui a permis de dégager d'autres éléments qui, par la suite, ont été intégrés aux groupes québécois.

Pour conclure cette section, on peut d'ores et déjà voir se profiler un consensus assez net qui se dessine d'un groupe à l'autre à l'endroit des motifs inhérents à la persévérance. La motivation à persévérer dans le métier relève directement du plaisir que l'enseignant ou l'enseignante ressent dans ses interventions directes auprès de ses élèves, et très peu des facteurs autres, incluant la relation avec la direction d'école. Ce consensus se maintient, comme on le verra dans la prochaine section, indifféremment du lieu, du niveau scolaire ou même du nombre d'années d'expérience des répondants.

Démarche et premiers résultats au Québec

Au début de la recherche avec des enseignantes et des enseignants du Québec, les éléments générés par le corps enseignant francophone de l'Ontario ne trouvaient pas de réels échos chez les personnes rencontrées au Québec. L'élaboration des nouveaux éléments a donc été effectuée par le groupe d'enseignantes et d'enseignants québécois à la retraite. Cette série d'éléments a par la suite été sanctionnée par un deuxième groupe, soit des personnes possédant entre 15 et 20 ans d'expérience dans l'enseignement, dans l'optique d'utiliser ces mêmes facteurs tout au long de la recherche en territoire québécois. Il fut également possible, grâce à la collaboration des enseignantes et des enseignants retraités, de faire émerger une série de construits appelés à servir dans le cadre des rencontres ultérieures avec d'autres groupes. Il n'est cependant pas possible à l'heure actuelle de faire état de résultats obtenus à partir d'un croisement des données entre les divers groupes, puisque le nombre de groupes rencontrés était, jusqu'au moment de la rédaction du présent article, insuffisantⁱⁱⁱ.

Le dendrogramme du groupe ayant 15 à 20 ans d'expérience (voir figure 2) met toutefois en évidence un résultat intéressant. De fait, les éléments « le plaisir », « la confiance en soi » et « aimer son travail » sont intimement liés et ce, à 86,7 %. D'ores

iii. La cueillette de données se poursuivra d'ailleurs de manière intensive dans les mois à venir.

et déjà, à la lumière des résultats obtenus auprès d'autres groupes québécois, on peut mentionner que les premières rencontres du côté du Québec ont permis de découvrir que «la confiance en soi» est un facteur déterminant dans les représentations de la persévérance chez les personnes rencontrées.

Figure 2. Dendrogramme des 15 à 20 ans

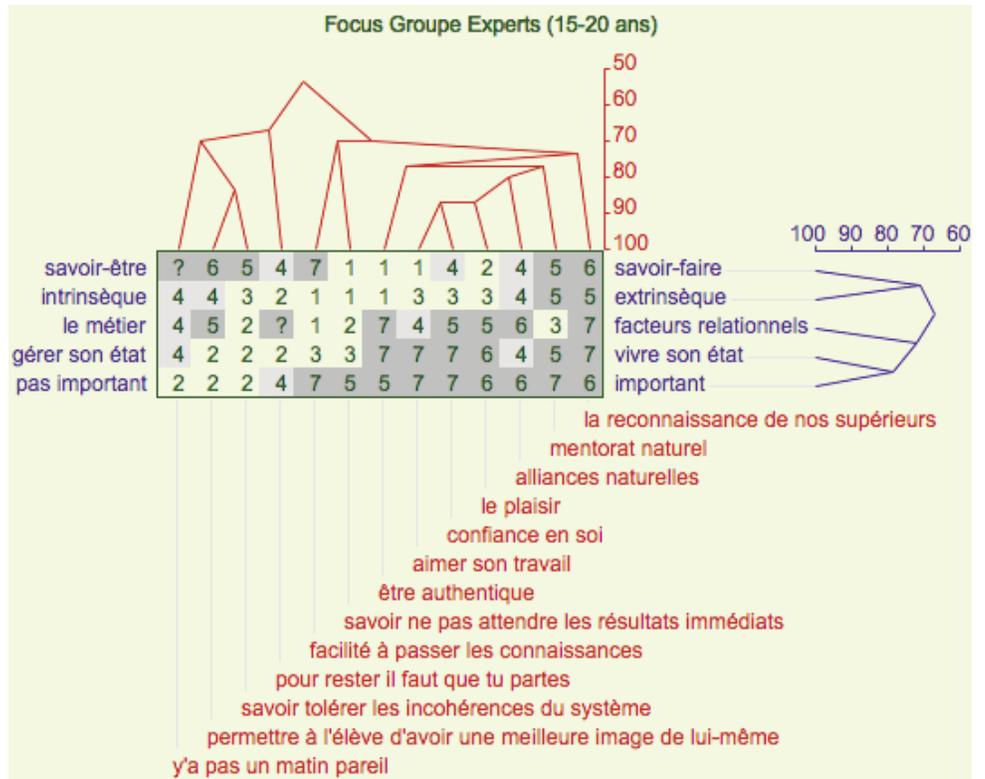
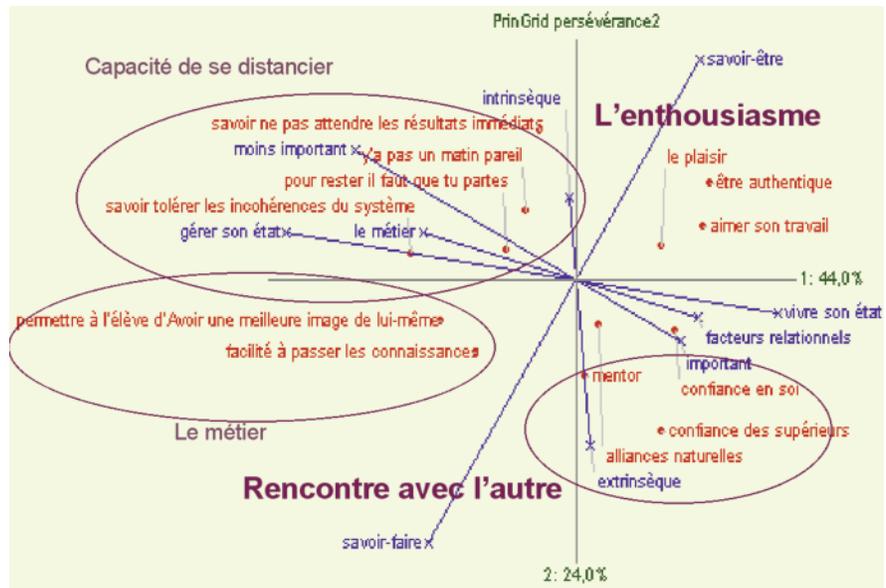


Figure 3. **Graphe cartésien des retraités**

Chez les retraités (voir graphe cartésien, figure 3), un autre facteur qui s'illustre s'avère être «la tolérance face aux incohérences du système». Ces derniers mettent également l'accent sur un ensemble de facteurs. Le premier, que l'on pourrait nommer *la rencontre avec l'autre*, inclut «le mentorat naturel» et «les alliances naturelles». Le second facteur, qui renvoie à la notion que Dubé, Kerouz et Jodoin (1997) nomment *l'enthousiasme*, regroupe «le plaisir», «le fait d'aimer son travail» et «être authentique», lesquels sont associés avec «la confiance en soi». Ce même facteur est repris par un groupe d'enseignantes et d'enseignants détenant entre 10 et 15 ans d'expérience dont l'analyse plus exhaustive reste à faire. Un troisième facteur émerge de ce dernier groupe et souligne la différence des besoins selon le niveau d'expérience acquis. En effet, les participants détenant entre 10 et 15 ans d'expérience mentionnent l'importance «d'avoir un mentor naturel» pour avoir plus de «facilité à faire passer des connaissances».

Outre les facteurs contingents au nombre d'années d'expérience, les analyses préliminaires faites en sol québécois révèlent que les facteurs critiques sont en lien avec le savoir-être et non avec le savoir-faire. Ce constat confirme d'ailleurs les données issues de la littérature qui montrent clairement que la persévérance s'explique essentiellement à partir d'éléments phares reliés au savoir-être. À cet effet, le tableau 2 présente une première analyse entre les concepts de la littérature et les éléments des dendrogrammes. Cette situation laisse conséquemment supposer que si l'on désire instaurer des dispositifs éventuels en formation initiale et continue, ces derniers devront inéluctablement accorder un espace à la fois symbolique et réel aux dimensions subjectives et réflexives des individus.

Tableau 2. **Éléments des enseignants québécois ayant servi aux analyses de construits au Québec**

Éléments	Concepts associés
Confiance en soi Savoir ne pas attendre de résultats immédiats Savoir tolérer les incohérences du système	Sentiment d'autoefficacité (Bandura)
Facilité à passer les connaissances	Sentiment de compétence (Kiesler)
Être authentique	L'engagement (Kiesler)
La reconnaissance de nos supérieurs	Reconnaissance des autres
Les alliances naturelles Le plaisir	Plaisir et enthousiasme dans le travail (Dubé <i>et al.</i>)
Il n'y a pas un matin pareil	L'expérience optimale (Csikszentmihalyi)
Aimer son travail	Autodétermination et motivation intrinsèque (Deci et Ryan)
Mentorat naturel	Collaboration – mentorat
Permettre à l'élève d'avoir une meilleure image de lui-même Pour rester il faut que tu partes	Attribution causale, agentivité

Regard sur la démarche

Dans une perspective socioconstructiviste, l'analyse individuelle ou collective des construits donne un cadre de référence, un schéma, un système illustrant le sens créé par la mise en relation de divers éléments d'un système de représentations. Ce système permet à chacun de prédire, d'émettre des hypothèses et d'avoir un certain contrôle sur le cours des événements. Lorsque ce système rencontre et confirme ce qui est anticipé, il est alors renforcé et maintenu jusqu'à ce que sa viabilité soit remise en question par de nouvelles données. Lorsque le système ne rencontre pas les prédictions, la personne doit reconstruire, chercher d'autres façons ou avenues, créer un nouveau sens et redéfinir ses construits de base (Shaw et McKnight, 1981). Cette attitude a clairement été mise en évidence dans le cadre des expérimentations menées, lorsque des participantes et des participants, confrontés à des construits complètement à l'opposé des leurs, ont restructuré leur propre système d'interprétation, à leur plus grand étonnement. À titre d'exemple, une participante ne considérant pas très important « les alliances naturelles » affirmait qu'elle n'était pas dans l'enseignement pour le côté social. Ses collègues l'ont confrontée en lui donnant l'exemple d'une situation difficile qu'elle avait vécue et durant laquelle les « alliances

naturelles » avaient été très aidantes, puisqu'elle voulait partir. Cette dernière a fini par convenir qu'effectivement, les « alliances naturelles » allaient au-delà du social et représentaient un réel soutien.

Dans cette démarche d'analyse sociale de construits, telle que conçue par Kelly, les phases de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation se réalisent de manière collaborative avec les personnes impliquées dans l'étude. L'effet de collaboration est pluriel (Heron et Reason, 1997). La collecte elle-même, qui consiste à générer les éléments et les construits significatifs pour décrire le problème et la valeur à leur accorder, un travail qui est présenté systématiquement sous forme d'une matrice à double entrée, assure d'un seul coup d'œil un regard sur l'état de la discussion tout en exigeant un travail de négociation de sens entre les participantes et les participants. Ce faisant, cette approche œuvre à favoriser une réflexion critique du groupe. De manière analogue, l'analyse collaborative du dendrogramme qui en résulte permet un travail explicite de confrontation des représentations, assurant du coup une meilleure compréhension du phénomène étudié. De cette façon, l'analyse et l'interprétation ne se font donc pas sur, mais véritablement *avec* les personnes impliquées. Le dendrogramme généré une fois la matrice à double entrée complétée permet aux personnes de visualiser les rapports de similitude et d'opposition qu'entretiennent entre eux les éléments et les construits faisant l'objet d'une discussion et, de cette visualisation, de gagner en métacognition sur le phénomène étudié.

À la suite de ces premières expérimentations, tant franco-ontariennes que québécoises, plusieurs constats s'imposent à différents niveaux. Le premier concerne le choix de la démarche méthodologique d'analyse de construits. Bien qu'au départ, cette démarche ait été choisie faute d'une réelle connaissance des autres outils dont dispose SAS², nous croyons qu'elle facilite énormément le dialogue et la négociation autour du phénomène de la persévérance et qu'elle permet aux participantes et participants de mieux la circonscrire au regard des construits. Le fait d'utiliser cette démarche depuis trois années déjà facilite également le déroulement des rencontres avec les participantes et les participants puisque nous sommes beaucoup plus à l'aise avec le processus et sommes ainsi capables autant d'amener des réajustements lorsque la situation l'exige que de *considérer l'autre dans sa différence* (voir liminaire). À cet égard et tel que mentionné antérieurement, dans une école, nous avons été amenés à vivre cette démarche avec des personnes qui s'étaient vu imposer celle-ci par leur direction. Dès le début de la démarche, nous sentions qu'elles étaient beaucoup moins enclines à se dire et à négocier. Après leur avoir demandé si elles étaient confortables avec la démarche, l'un des participants a mentionné qu'ils n'étaient pas volontaires et qu'on leur avait imposé celle-ci. Nous leur avons alors offert la possibilité d'arrêter, de discuter de cette obligation qui leur avait été faite ou même de discuter d'autre chose s'ils le souhaitaient. Cet intervalle a permis à chacun de mettre des mots sur cette frustration qu'ils éprouvaient et finalement, ils ont décidé de poursuivre la démarche.

Cette situation nous a amenés à nous dire que le fait de ne pas avoir le budget nécessaire pour libérer les enseignantes et les enseignants désirant prendre part à la démarche n'était peut-être pas une si mauvaise chose en soi, puisque ceux qui

Nous croyons que l'analyse de construits facilite énormément le dialogue et la négociation autour du phénomène de la persévérance et qu'elle permet aux participantes et participants de mieux la circonscrire au regard des construits.

acceptent de participer le font parce qu'ils reconnaissent la nécessité de trouver des pistes de solutions pour aider leurs collègues à demeurer dans l'enseignement. Toutefois, il nous faut reconnaître que le recrutement de volontaires n'est pas chose aisée.

En parallèle à ceci, nous avons également réalisé que le temps était le facteur le plus difficile à gérer dans ce type de rencontre. Les plages entre deux cours ou avec la boîte à lunch à l'heure du midi ont effectivement été les moins productives par opposition aux rencontres beaucoup plus fécondes lorsqu'elles étaient planifiées et organisées de concert avec toute l'équipe et ce, en dehors de l'école.

Nonobstant ces difficultés, il convient de préciser que toutes les participantes et tous les participants ont réellement apprécié la démarche puisqu'ils se sont sentis partie prenante du processus. Plusieurs ont ajouté que le fait de voir le tableau se construire sous leurs yeux les rassurait dans la mesure où il devenait évident que «les chercheurs ne pourraient pas leur faire dire n'importe quoi dans leur rapport» (citation de verbatim). Certains ont même mentionné que le fait de mettre des mots sur ce qu'ils ressentaient leur permettait de mieux prendre en compte les aspects positifs de leur métier et de mettre plus facilement de côté les irritants qui y sont inéluctablement associés. Finalement, le fait d'imposer les éléments et les construits pour la plupart des groupes a fait en sorte que certaines personnes se retrouvaient parfois moins aisément dans les libellés des facteurs. Toutefois, cela est incontournable si l'on veut comparer les groupes entre eux avec la fonction 'SocioGrid', laquelle exige les mêmes libellés.

À la lumière de ces analyses préliminaires, nous comptons nous assurer que le choix des éléments et des construits soit négocié de manière endogène. Nous comptons également ajouter une nouvelle dimension par la biais d'une dynamique causale (voir article de M. Leclerc pour le détail de cet outil) afin de mieux cerner quels liens les divers concepts reliés à la résilience et à la persévérance entretiennent entre eux. L'objectif visé dans cette poursuite consiste à définir des propositions concrètes à mettre en œuvre entre autres auprès des enseignantes et des enseignants novices dans le métier pour travailler les éléments constitutifs de la persévérance.

Références bibliographiques

- BANDURA, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44 (9), p. 1175-1184.
- BANDURA, A. (2001). Social Cognitive Theory and Agentic. *Annual Review of Psychology*, 54 (1), p. 1-26.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.

- BÉLAIR, L.M. (2005). *La persévérance chez les enseignants : récits de pratique et analyse de construits*. Communication présentée au congrès de L'ACFAS.
- BÉLAIR, L.M. et LEBEL, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Revue Canadienne et Internationnale*, parution prévue, décembre 2007, article accepté.
- BLIEZ-SULLEROT, N. (1999). De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants. *Spirale*, 24, p. 77-102.
- BLOWERS, G.H. et O'CONNOR, K.P. (1996). *Les construits personnels; de la théorie à l'application clinique*. Montréal : PUM.
- BOURASSA, M. PHILION, R. et CHEVALIER, J. (2007). L'analyse de construits, pour une réflexion de groupe. *Éducation et francophonie*.
- BROOKS, R. et GOLDSTEIN, S. (2006). *Le pouvoir de la résilience*. Montréal : Éditions de l'Homme.
- CHEVALIER, J. et BUCKLES, D. (2006). *Concepts and Tools for Collaborative Research and Social Action*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.SAS2.net> (page consultée le 12 décembre 2006).
- CHRISTMAN, J. (2004). Narrative Inquiry as a Condition of Personhood. *Metaphilosophy*, 35 (5), p. 696-713.
- CRESPO, M. et HOULE, R. (2005). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'université de Montréal*, Publication Faculté des sciences de l'éducation.
- CSIKZENTMIHALYI, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.
- CYRULNIK, B. (2003). Échange avec des professionnels de la relation d'aide, dans B. Cyrulnik et C. Seron (Éds.), *La résilience ou comment renaître de sa souffrance*. Paris : Fabert, p. 43-69.
- DECI, E.L. et RYAN, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- DENICOLA, P. et POPE, M.L. (2001). *Transformative Professional Practice : Personal Construct Approaches to Education and Research*. London : Whurr.
- DUBÉ, L., KAIROUZ, S. et JODOIN, M. (1997). L'engagement : Un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18 (2), p. 211-237.
- DUCHESNE, C. et SAVOIE- ZAJC, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: Une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25 (2), p. 69-95.
- GAINES, B.R. et SHAW, M.L. (2004). *REP IV: Manual for personal version 1.00*, Center for person-computer studies, Cobble Hill, BC.

- HERON, J. et REASON, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative inquiry*, 3 (3), p. 274-294.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- JANKOWICZ, D. (2004). *The Easy Guide to Repertory Grids*. West Sussex, England : John Wiley and Sons Ltd.
- JOANNERT, PH. et VANDER BORGHT, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.
- KELLY, G. (1955). *The psychology of Personal Construct*. New York : Norton.
- KIESLER, C. (1971). *The Psychology of Commitment*. New York : New York Academic Press.
- KUMPFER, K.L. (1999). Factors and process contributing to resilience, the resilience framework, dans M.D. Glantz et J.L. Johnson. (Éds.), *Resilience and development: positive life adaptations*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers, p.179-224.
- LEBEL, C. (2005). *Identité professionnelle et persévérance : pistes de réflexion*. Rimouski : ACFAS.
- LIGHEZZOLO, J. et DE TYCHEY, C. (2004). *Se reconstruire après le traumatisme*. Paris : IN PRESS.
- MALRIEU, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Paris : Érès.
- MUKAMURERA, J. (2006). *Le décrochage des enseignants. Il faut sonner l'alarme*. Document téléaccessible à l'adresse http://cbcsq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouderas.pdf (page consultée le 29 mars 2006).
- MYERS, D. et DIENER, E. (1997). La poursuite scientifique du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, traduction et adaptation par Léandre Bouffard, 18 (2), p. 13-28.
- SHAW, M.L. et MCKNIGHT, C. (1981). *Think again : personal problem-solving and decision-making*. Cobble hill, BC : Prentice-Hall.
- SUMSION, J. (2004). Early Childhood Teachers' Constructions of their Resilience and Thriving: A Continuing Investigation. *International Journal of Early Years Education*, 12 (3), p. 275-290.
- THÉORÊT, M., Garon, R. et Hrimech, M. (2004). La résilience des personnels scolaires en zones défavorisées. *Le journal des psychologies*, 216, p. 42-45.
- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), p. 89-125.
- VANISTANDAEL, S. (2001). La résilience au quotidien, dans M. Manciaux (Éd.), *La résilience : résister et se construire*. Genève : Médecine & Hygiène, p.179-187.

WEINER, B. (1992). *Human Motivation : Metaphors Theories and Research*. Newbury Park : CA Sage.

WILLOUGHBY, C., BROWN, G.E., KING, A.G., SPECHT, J. et SMITH, L.K. (2003). The resilience self: What Helps and what Hinders?, dans A.G. King, G.E. Brown, et L.K. Smith (Éds.), *Resilience : Learning from people with disabilities and the turning points in their lives*. USA: Praeger, p. 89-128.