

# La question de la résilience chez les nouveaux enseignants

STÉPHANE MARTINEAU

CRIFPE-LADIPE

UQTR

## Introduction

On le sait, plusieurs enseignants vivent des difficultés en début de carrière et plusieurs quittent la profession dans les premières années de travail comme le soulignait dernièrement la professeure Joséphine Mukamurera (CRIFPE-Université de Sherbrooke) dans un dossier publié dans le journal La Presse le dimanche 30 avril 2006. Chez nos voisins du sud, selon le département de l'Éducation, 22% des enseignants quitteraient la profession avant trois ans et le pourcentage grimperait à 50% si l'on considère les cinq premières années d'enseignement (McWarren, 2000). En outre, seulement 11% des enseignants des écoles publiques américaines se diraient satisfaits de leur emploi (NCES, 1999).

Or, si un certain nombre décide de « tout lâcher » pour suivre d'autres voies, certains « s'accrochent » (et ils sont la majorité) et continuent à œuvrer dans nos écoles. Cette persévérance peut être comprise et analysée de bien des façons. Toutefois, depuis quelques années, un concept est apparu dans la littérature spécialisée en psychologie en particulier et en sciences humaines et sociales en général : celui de résilience. C'est donc de la résilience chez les enseignants que je traiterai dans les paragraphes qui suivent.

## Qu'est-ce que la résilience ?

Dans la francophonie, le concept de résilience a été popularisé par les ouvrages de Boris Cyrulnik (1998, 1999). Mais ce concept est loin de lui appartenir en propre et nombre d'auteurs anglosaxons y ont recours (Bobek, 2002 ; Gordon and Coscarelli, 1996 ; Masten, Best and Garmezy, 1990). De ces derniers travaux, et plus spécifiquement en ce qui concerne les enseignants, il ressort que la résilience peut être définie comme étant l'habileté à s'ajuster à différentes situations et à améliorer sa compétence personnelle face à l'adversité. Cette habileté influencerait le succès et la rétention des enseignants.

Plus précisément, selon Egeland, Carlson et Sroufe (1993), le développement de la résilience est un processus qui s'inscrit dans le temps dans le contexte des interactions individu-environnement : "A teacher's resilience is enhanced when he is capable of assessing adverse situations, recognizing options for coping, and arriving at appropriate resolutions." (p. 202). De son côté Werner (1995) soutient que les ressources individuelles, familiales et environnementales réduisent l'impact des facteurs de stress. Ainsi, l'enseignant deviendrait résilient lorsque, face à des situations stressantes et conflictuelles, il parviendrait à utiliser les ressources à sa disposition pour gérer les difficultés : « Learning from past experiences increases available resources and thus improves one's resilience for dealing with future circumstances » (p. 202). Les conditions actuelles en enseignement font en sorte qu'il semble devenu nécessaire pour tous les enseignants d'être résiliants (Bobek, 2002).

## Le point sur la connaissance du phénomène

Certains auteurs (voir à ce propos l'article de Bobek, 2002) ont identifié plusieurs ressources qui joueraient un rôle majeur dans le développement de la résilience. Ces ressources sont :

- Entretenir des relations significantes
- Éprouver un sentiment de responsabilité personnelle
- Posséder des habiletés sociales
- Faire preuve d'habiletés en résolution de problèmes
- Ressentir un sentiment de compétence
- Avoir une bonne confiance en soi
- Des attentes et des objectifs
- Avoir un bon sens de l'humour
- Éprouver un sentiment d'accomplissement

Regardons-en quelques-uns de plus prêt !

### Relations significantes

Les nouveaux enseignants pourraient améliorer leur résilience en établissant des relations avec des personnes qui comprennent les défis et les tribulations de l'enseignement, qui valorisent ce que les enseignants font et qui donnent des idées sur la manière de gérer diverses situations. À cet égard, le soutien pour les nouveaux enseignants peut provenir de la direction d'école, des collègues, voire même des parents.

En ayant de bonnes relations avec leurs collègues, les enseignants ont plus de chance de se sentir appartenir à équipe enseignante. Par exemple, une bonne collaboration au sein de l'école peut englober des actions telles que : impliquer l'administration et les enseignants pour déterminer l'agenda des réunions, façonner les horaires de manière à ce que les débutants puissent observer des collègues et participer à des activités de développement professionnel avec eux, etc. (Scott et Smith, 1987).

Le soutien offert aux débutants peut également provenir de programmes de mentorat. Ainsi, selon Olson (2000), les nouveaux enseignants sont deux fois plus nombreux à quitter l'enseignement après trois ans s'ils n'ont pas bénéficié d'un tel programme de mentorat. La relation entre le mentor et le débutant pourrait permettre à ce dernier d'obtenir des informations sur la culture du milieu, des conseils pratiques sur la manière de gérer diverses situations tout en lui procurant des encouragements lors des situations difficiles.

Une autre ressource importante pour le nouvel enseignant est le soutien offert par l'administration de l'établissement. Ainsi, selon Segan (2000), le manque de soutien administratif est une des principales raisons données par les enseignants pour quitter la profession. Par conséquent, il semble important qu'un partenariat entre la direction et les nouveaux enseignants se développe : relation d'écoute, d'ouverture, de respect et de confiance. Enfin, toujours selon les recherches dans le domaine, la relation entre les enseignants débutants et les parents pourrait améliorer la résilience enseignante si les novices reçoivent une rétroaction constructive de la part des parents.

### Compétences et habiletés

Au sujet des compétences et des habiletés, les recherches montrent qu'il est impératif que le nouvel enseignant soit compétent dans la matière qu'il enseigne. Ce qui questionne grandement les pratiques actuelles d'embauche, surtout au niveau secondaire, où un débutant peut être affecté à l'enseignement d'une matière pour laquelle il n'a pas été formé. À ce sujet, selon Olson (2000), 30% des enseignants aux États-Unis oeuvrent dans une discipline en dehors de leur champ de formation. Il y a tout lieu de croire que la situation soit similaire au Québec. Et, cela se rencontre le plus souvent chez les novices au insertion professionnelle. Or, comme nous le rappelle Olson : « Insufficient competence compromises not only the teaching but also the teacher's confidence in his or her ability to teach effectively » (2000, p. 203). Les recherches américaines soutiennent qu'afin de développer leur résilience, les nouveaux enseignants devraient être en apprentissage continu - et jouir des conditions propices pour cela - et ils devraient être volontaires pour s'aventurer dans des domaines qui pourraient changer leur vision d'eux-mêmes et de leur pratique. Force est de constater que ce n'est pas toujours le cas dans nos écoles.

### Sentiment de responsabilité personnelle et avancement

Selon les auteurs consultés (voir les références à la fin de ce texte), la résilience pourrait être augmentée si les nouveaux enseignants ressentent un sentiment de responsabilité personnelle pour résoudre les problèmes, prendre des décisions, se fixer des objectifs et aider les élèves. La perception de possibles avancements (salaire, position, responsabilités) jouerait également un rôle non négligeable quant à la rétention des enseignants.

### Sentiment d'accomplissement

Un autre élément important de la résilience serait que l'enseignant puisse vivre des succès et être reconnu pour ces succès. L'administration, les enseignants et les parents devraient reconnaître et renforcer les efforts et les succès des enseignants. Malheureusement on doit reconnaître que le milieu scolaire n'est pas toujours exemplaire à cet égard et que nombre d'enseignants y déploient des trésors d'efforts et d'inventions dans la plus totale indifférence des collègues, des directions, des parents et des élèves.

### Sens de l'humour

“A teacher who cultivates a sense of humor and the ability to laugh at her own errors has an excellent medium for releasing frustrations.” (p. 204). Tels sont les propos de Bobek, (2002). Un bon sens de l'humour augmenterait la résilience de l'enseignant en lui permettant de dédramatiser les situations et d'explorer diverses alternatives pour résoudre les problèmes rencontrés. L'humour faciliterait également les rapports enseignant-élèves ainsi que les rapports du débutant avec ses collègues. Enfin, l'humour améliorerait la créativité, il augmenterait l'estime de soi et il diminue le stress.

### **Conclusion**

La résilience est un concept à la mode qui suscite l'engouement de nombre de chercheurs. Les recherches menées à partir de ce concept laissent entrevoir quelques résultats intéressants. Toutefois, à mon avis, le danger d'une telle approche est de s'enfermer dans une sorte de « psychologisme » qui fait fi des structures organisationnelles où évoluent les acteurs. À la manière des anciennes recherches sur l'enseignement qui tentaient d'identifier les traits de personnalité du bon enseignant (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard, 1997), l'approche de la résilience semble n'aboutir trop souvent qu'à une liste de caractéristiques du sujet qui lui permettrait de faire face à l'adversité. Si cela peut s'avérer pertinent dans le cadre d'études sur les survivants de génocides ou de cataclysmes, cela apparaît plus limitatif lorsqu'on tente de saisir les facteurs de persévérance dans une carrière telle l'enseignement.

## Bibliographie

Bobek, B.L. (2002). Teacher Resiliency : A Key to Carrer Longevity, *The Clearing House*, 75(4), 202-205.

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (1998). *Ces enfants qui tiennent le coup*. Paris : Hommes et perspectives.

Egeland, B., E. Carlson, and L. A. Sroufe (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology* 5:517-28.

Gordon, K. A., and W. C. Coscarelli (1996). Recognizing and fostering resilience. *Performance Improvement* 35(9) : 14-17.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, collection Formation et Profession.

Masten, A. S., K. M. Best, and N. Garmezy (1990). Resilience and development : Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology* 2 : 425-44.

McCarren, A. (2000). Qualified teachers needed. ABC, World News Saturday.

National Center for Education Statistics (1997). *The condition of education*. U.S. Department of Education, Washington, D.C., NCES 97-983.

Olson, L. (2000). Finding and keeping competent teachers. *Education Week* 19(18) : 12-18.

Scott, J., and S. Smith. (1987). Collaborative schools. 9 July 2000.

Segan, S. (2000). Lessons to be learned. ABC, Daily News.

Werner, E. E., and R. S. Smith (1992). *Overcoming the odds : High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY : Cornell University Press.