



**Comité de gestion  
de la taxe scolaire**  
DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

**ANALYSE DE LA RÉSILIENCE CHEZ LES  
PERSONNELS SCOLAIRES  
OEUVRANT EN MILIEUX DÉFAVORISÉS :  
VERS DES PISTES POUR UNE INTERVENTION  
DE SOUTIEN**

**par**

**Manon Théorêt,  
Mohamed Hrimech,  
Roseline Garon, professeurs**

**et**

**Anylène Carpentier, étudiante coordonnatrice**

**Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal**

**Juillet 2003**

## REMERCIEMENTS:

Notre équipe de recherche tient à remercier toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à cette étude sur la résilience et en particulier, celles qui ont accepté de répondre aux questionnaires et aux entretiens. Soulignons la collaboration des directions et directions adjointes, des enseignantes et enseignants ainsi que des personnels non enseignant des écoles Jules Verne et Adélarde-Desrosiers de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, Henri-Beaulieu, Lévis-Sauvé, Notre-Dame-des-Sept-Douleurs et Mont-Royal de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, ainsi que Coronation de la Commission scolaire English Montréal.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	1
<b>RÉSUMÉ</b> .....	3
<b>INTRODUCTION À LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	5
<b>PHASE 1</b> .....	7
<b>1. OBJECTIFS</b> .....	7
<b>2. RECENSION DES ÉCRITS</b> .....	8
<b>2.1 ÉVOLUTION DU CONCEPT DE RÉSILIENCE</b> .....	8
<b>2.2 DÉFINITION GÉNÉRALE DE LA RÉSILIENCE</b> .....	9
2.2.1 Clarification du concept de résilience .....	9
2.2.2 Facteurs de résilience : facteurs de protection et facteurs de risque.....	10
2.2.3 La nature fondamentale de la résilience : résultat ou processus.....	13
<b>2.3 RÉSEAU CONCEPTUEL DE LA RÉSILIENCE : LA RÉSILIENCE COMME PROCESSUS</b> .....	14
<b>2.4 LA RÉSILIENCE EN ÉDUCATION</b> .....	17
2.4.1 La résilience chez le personnel scolaire : essai de définition.....	18
2.4.2 Les facteurs de protection des personnels en milieu scolaire .....	18
2.4.3 Les facteurs de risque des personnels en milieu scolaire.....	21
2.4.4 Profils de personnels scolaires résilients et non résilients.....	23
<b>PHASE 2</b> .....	27
<b>1. OBJECTIFS</b> .....	27
<b>2. DESCRIPTION DE LA MÉTHODE</b> .....	28
<b>3. DESCRIPTION DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION DANS LES MILIEUX PARTICIPANTS</b> .....	29
<b>3.1 PROCÉDURES DE LA PHASE 2A</b> .....	29
<b>3.2 DESCRIPTION DES ÉCOLES PARTICIPANTES</b> .....	30
<b>3.3 PROCÉDURES DE LA PHASE 2B</b> .....	33
<b>4. DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES</b> .....	33
4.1 ÉCOLES PARTICIPANTES.....	33
4.2 RÉPARTITION DES SUJETS SELON L'OCCUPATION .....	34
4.3 RÉPARTITION DES SUJETS SELON LE SEXE .....	35
4.4 RÉPARTITION DES SUJETS SELON L'ÂGE .....	35
4.5 APPARTENANCE ETHNIQUE DES RÉPONDANTS.....	36
4.6 RÉPARTITION DES SUJETS SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ .....	36
4.7 STATUT CIVIL DES RÉPONDANTS .....	37
<b>5. ANALYSE DIAGNOSTIQUE</b> .....	38
5.1 ENNUIS DE SANTÉ.....	38
5.2 ENNUIS AU TRAVAIL.....	39
5.3 ENNUIS FINANCIERS .....	40
5.4 ENNUIS FAMILIAUX .....	40
5.5 ENNUIS D'ORDRE SOCIAL.....	41

5.6	ENNUIS LIÉS À L'ENVIRONNEMENT.....	42
6.	ANALYSES DE CORRÉLATION .....	43
6.1	COEFFICIENT DE FIDÉLITÉ .....	43
6.2	STRESS.....	45
6.3	SANTÉ PSYCHOLOGIQUE.....	46
6.4	SENTIMENT D'EFFICACITÉ .....	46
7.	PRÉSENTATION DES ENTRETIENS.....	48
7.1	PROCÉDURES POUR LA PHASE 2C.....	49
7.2	RÉPONDANTS AUX ENTRETIENS SEMI-STRUCTURÉS .....	50
7.3	CANEVAS D'ANALYSE .....	51
7.4	ANALYSE GÉNÉRALE DU CONTENU DES ENTRETIENS .....	53
7.5	INCIDENTS CRITIQUES RAPPORTÉS PAR L'ENSEMBLE DES SUJETS INTERVIEWÉS.....	54
7.6	ANALYSE DU TRAVAIL QUOTIDIEN DE L'ENSEMBLE DES PERSONNELS.....	55
7.7	ANALYSE DU CONTENU DES ENTRETIENS D'ENSEIGNANTS .....	60
7.8	ANALYSE DU TRAVAIL QUOTIDIEN DES ENSEIGNANTS.....	61
7.9	ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS DE DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT .....	64
7.10	ANALYSE DU TRAVAIL QUOTIDIEN DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT .....	65
7.11	ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS DU PERSONNEL NON ENSEIGNANT .....	67
7.12	ANALYSE DU TRAVAIL QUOTIDIEN DU PERSONNEL NON ENSEIGNANT.....	68
8.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	70
	PHASE 3 .....	73
1.	OBJECTIFS.....	73
2.	PISTES D'INTERVENTION SUR LA RÉSILIENCE DES PERSONNELS SCOLAIRES .....	73
3.	PISTES D'INTERVENTION POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA RÉSILIENCE .....	74
3.1	FORMER ET PERFECTIONNER LES ENSEIGNANTS - <i>favoriser la résistance cognitive</i> .....	74
3.1.1	Gestion des comportements difficiles .....	75
3.2	FORMER UNE ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE – <i>favoriser la résistance cognitive</i> .....	75
3.3	ENCOURAGER SES PAIRS ET LE PERSONNEL – <i>favoriser le bien-être psychologique</i> .....	76
3.4	ADOPTER DES COMPORTEMENTS DE CITOYENNETÉ ORGANISATIONNELLE - <i>favoriser le bien- être psychologique</i> .....	77
4.	ENRAYER LES ÉLÉMENTS QUI NUISENT À LA RÉSILIENCE DES PERSONNELS SCOLAIRES .....	78
4.1	DIMINUER LA VIOLENCE DU MILIEU - <i>diminuer le risque environnemental</i> .....	78
4.2	PALLIER AU MANQUE DE RESSOURCES - <i>diminuer le risque environnemental</i> .....	78
5.	RECOMMANDATIONS .....	79
	CONCLUSION.....	81
	BIBLIOGRAPHIE .....	83
	ANNEXE A .....	87
	ANNEXE B .....	89
	ANNEXE C .....	91
	ANNEXE D .....	93
	ANNEXE E .....	95

**ANNEXE F..... 97**  
**ANNEXE G..... 99**  
**ANNEXE H..... 101**  
**ANNEXE I..... 103**



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Facteurs internes de protection : caractéristiques individuelles qui facilitent la résilience... 12
Tableau 2	Facteurs de protection environnementaux : caractéristiques des familles, écoles, communautés et groupes d'amis qui facilitent la résilience ..... 13
Tableau 3	Résilience vue comme un résultat..... 14
Tableau 4	Modèle de résilience (processus)..... 16
Tableau 5	La roue de la résilience : facteurs de protection environnementaux (école) ..... 19
Tableau 6	Facteurs personnels de protection ..... 20
Tableau 7	Facteurs environnementaux de protection famille, communauté, groupe d'amis..... 20
Tableau 8	Facteurs environnementaux de protection : administration de l'école..... 21
Tableau 9	Facteurs personnels de risque ..... 21
Tableau 10	Facteurs environnementaux de risque : famille, communauté, groupe d'amis..... 22
Tableau 11	Facteurs environnementaux de risque : école ..... 23
Tableau 12	Profil d'un personnel scolaire résilient ..... 24
Tableau 13	Profil d'un personnel scolaire qui a besoin d'améliorer sa résilience ..... 25
Tableau 14	Répartition des répondants selon leur école..... 34
Tableau 15	Répartition des répondants selon leur occupation ..... 35
Tableau 16	Répartition des répondants selon le sexe..... 35
Tableau 17	Répartition des répondants selon l'âge ..... 36
Tableau 18	Répartition des répondants selon leur niveau de scolarité..... 36
Tableau 19	Répartition des répondants selon leur statut civil..... 37
Tableau 20	Répartition des répondants selon la fréquence de leurs ennuis de santé ..... 38
Tableau 21	Répartition des répondants selon la fréquence de leurs ennuis vécus au travail..... 39
Tableau 22	Répartition des répondants selon la fréquence de leurs ennuis financiers ..... 40
Tableau 23	Répartition des répondants selon la fréquence de leurs ennuis familiaux ..... 41
Tableau 24	Répartition des répondants selon la fréquence des ennuis d'ordre social ..... 41
Tableau 25	Répartition des répondants selon la fréquence des ennuis liés à l'environnement ..... 42

Tableau 26	Corrélations entre le stress, la résistance cognitive, la santé psychologique et le sentiment d'efficacité.....	45
Tableau 27	Corrélations entre le stress et les principales variables sociodémographiques .....	46
Tableau 28	Corrélations entre la santé psychologique et le nombre d'années dans l'école .....	48
Tableau 29	Facteurs associés aux incidents critiques rapportés par l'ensemble des personnels rencontrés (N = 51) .....	55
Tableau 30	Représentation des facteurs de la résilience chez l'ensemble des personnels rencontrés (N = 51) .....	56
Tableau 31	Représentation des facteurs de la résilience selon le profil des personnels (N = 20) .....	56
Tableau 32	Représentation des catégories du facteur protection personnelle sur l'ensemble du discours (N = 20).....	58
Tableau 33	Représentation des catégories du facteur protection environnementale sur l'ensemble du discours.....	59
Tableau 34	Représentation des catégories du facteur risque environnemental sur l'ensemble du discours selon le regroupement des profils .....	60
Tableau 35	Représentation des facteurs de résilience dans les incidents critiques rapportés par les enseignants (N = 32) .....	61
Tableau 36	Représentation des facteurs de la résilience chez l'ensemble des enseignants rencontrés (N=34) .....	62
Tableau 37	Représentation des facteurs de résilience en fonction des profils chez les enseignants ....	62
Tableau 38	Représentation des catégories du facteur protection personnelle sur l'ensemble du discours des enseignants (N = 11) .....	63
Tableau 39	Représentation des catégories du facteur risque environnemental sur l'ensemble du discours des enseignants (N = 11) .....	64
Tableau 40	Représentation des facteurs de résilience dans les incidents critiques rapportés par les directions d'établissement (N = 10) .....	65
Tableau 41	Facteurs de résilience rapportés par les directions d'établissement (N = 11) .....	65
Tableau 42	Représentation des facteurs de résilience selon le profil des directions d'établissement....	66
Tableau 43	Représentation des catégories du facteur de protection personnelle selon les profils de résilience des directions d'établissement (N = 4).....	66



Tableau 44	Représentation des catégories du facteur de risque environnemental selon le profil des directions d'établissement .....	67
Tableau 45	Proportion des facteurs de résilience dans les incidents critiques rapportés par les personnels non enseignant (PNE) (N = 6) .....	68
Tableau 46	Représentation des facteurs de résilience chez les personnels non enseignant .....	69
Tableau 47	Représentation des catégories du facteur de protection personnelle chez les personnels non enseignant .....	69
Tableau 48	Représentation des catégories du facteur risque environnemental par les PNE .....	70
Tableau 49	Description des écoles participantes .....	87
Tableau 50	Résultats au questionnaire diagnostique par école et par titre d'emploi .....	89
Tableau 51	Corrélations de la résistance cognitive, de l'expérience et de la scolarité de la mère avec le sentiment d'efficacité.....	91
Tableau 52	Résultat de la procédure d'échantillonnage selon les résultats au questionnaire .....	93
Tableau 53	Répartition des unités de sens selon les catégories de la grille de codage .....	95
Tableau 54	Nature des incidents critiques à résolution négative rapportés par l'ensemble des personnels.....	97
Tableau 55	Nature des incidents critiques à résolution positive rapportés par l'ensemble des personnels.....	98
Tableau 56	Nature des incidents critiques à résolution négative rapportés par le personnel enseignant.....	99
Tableau 57	Nature des incidents critiques à résolution positive rapportés par le personnel enseignant.....	100
Tableau 58	Nature des incidents critiques à résolution négative rapportés par la direction.....	101
Tableau 59	Nature des incidents critiques à résolution positive rapportés par la direction .....	102
Tableau 60	Nature des incidents critiques à résolution négative rapportés par le personnel non enseignant.....	103
Tableau 61	Nature des incidents critiques à résolution positive rapportés par le personnel non enseignant.....	104



## **AVANT-PROPOS**

Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, dans cette étude, s'est particulièrement intéressé au contexte dans lequel oeuvrent les personnels scolaires en milieux défavorisés.

Travailler en milieu scolaire défavorisé implique-t-il de vivre des situations de stress ou d'épuisement professionnel ou au contraire contribue-t-il à supporter la résilience en faisant émerger des forces et des compétences chez le personnel enseignant?

Cette étude répond à la question en recourant au processus de résilience en éducation, défini comme la dynamique entre les facteurs de risque et de protection, d'ordre individuel et environnemental qui amène un individu à maintenir et développer ses compétences en situation chronique d'adversité.

L'étude énumère des pistes d'intervention qui visent d'une part à favoriser le développement de la résilience et d'autre part à enrayer les éléments qui nuisent à la résilience des personnels scolaires.

Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal tient à remercier mesdames Manon Théorêt, responsable de la recherche, Roseline Garon et monsieur Mohamed Hrimech, professeurs à l'Université de Montréal ainsi que madame Anylène Carpentier, étudiante coordonnatrice, de leur précieuse contribution à ce type de recherche exploratoire qui constitue la première du genre au Québec, sinon au Canada.



## **RÉSUMÉ**

Cette étude comporte trois parties distinctes qui permettent d'esquisser un portrait de la résilience chez les personnels d'écoles montréalaises défavorisées. La première partie consiste en une recension des écrits sur la résilience et plus particulièrement sur la *résilience scolaire*. Cette synthèse met en lumière que le concept est plutôt récent en éducation et que la recherche empirique sur ses manifestations est encore très peu développée. Cependant, en étudiant divers cas de résilience, les chercheurs ont discerné la présence de certaines dispositions individuelles et d'un soutien de la part du milieu environnant. Il en ressort aussi que les deux composantes essentielles et inséparables de la résilience sont une exposition à un contexte de menaces, de conditions difficiles, d'adversité et de stress, ainsi qu'une adaptation positive, une évolution ultérieure satisfaisante pour la personne. Seulement lorsque ces deux composantes sont présentes, on pourra parler de résilience.

La deuxième partie de l'étude, plus quantitative, a servi à établir un diagnostic de l'état des personnels des sept écoles participantes. Une fois effectué l'examen des conditions objectives de chaque école par la documentation disponible, un questionnaire composé de 48 questions sur trois échelles soit, le stress, la résistance cognitive et la santé psychologique, a été distribué dans six écoles primaires et une école secondaire. Le questionnaire montre une très bonne cohérence de chaque échelle et une excellente validité interne, puisque le stress est inversement relié à la résistance cognitive et au bien-être psychologique, alors que la résistance cognitive est positivement reliée au bien-être psychologique. Bien que restreint, l'échantillon des 155 répondants apparaît représentatif des catégories d'emploi de ce groupe, avec 91 enseignants, 8 directions et 56 personnels non enseignant. Oeuvrant en milieux défavorisés, ils ne présentent pas dans l'ensemble, un niveau élevé de stress, quoique le quart d'entre eux rapportent vivre souvent ou très souvent des ennuis qui les affectent dans les sphères du travail et des finances. Les personnes stressées sont généralement moins résistantes et présentent une santé psychologique plus détériorée que les personnes moins stressées. Le sentiment d'efficacité évalué par la suite, est relié à la résistance cognitive, de même qu'à l'expérience et à la scolarité de la mère. On observe aussi que la résistance cognitive est positivement reliée au sentiment d'efficacité et que ce dernier est corrélé au nombre d'années d'expérience et à la scolarité de la mère. La santé psychologique est positivement reliée au nombre d'années passées dans l'école.

La troisième partie de l'étude, essentiellement qualitative, a permis de rencontrer 53 personnes en entretien individuel, soit 11 membres des directions, 34 enseignants et 8 membres du personnel non enseignant. Ces entretiens semi dirigés d'environ une heure étaient structurés en trois thèmes pour les enseignants et les personnels de direction, le premier sur le processus de résolution d'incidents critiques vécus dans le travail, le second sur une journée type de travail, le dernier sur le sentiment d'efficacité dans les tâches et sur des aspects socio démographiques. Le canevas des personnels non enseignant ne comportait que la partie 1 et les questions sociodémographiques. L'analyse du contenu de 51 de ces entretiens effectuée par Atlas-ti, permet de constater que les facteurs de protection rapportés sont surtout de nature personnelle, alors qu'au contraire, les risques identifiés sont plutôt de nature environnementale. Peu importe leur dénouement, positif ou négatif, les incidents critiques rapportés par les trois catégories de personnel concernent très majoritairement les conduites sur réactives des élèves, autrement dit leurs conduites agressives.

Afin de mieux parvenir à identifier des caractéristiques de résilience et de non résilience, les cas moins évidents ont été laissés de côté, alors que des profils clairs de résilience ont pu être reconnus grâce aux résultats du diagnostic, chez 20 des personnels rencontrés. Ainsi, parmi ces 20 personnes, une s'avère résiliente manifeste, 5 résilientes potentielles, 6 peu résilientes et 8 non résilientes. Du côté des résilients, ce sont surtout les *compétences et habiletés professionnelles* qui sont mises de l'avant. Vient ensuite *l'attention accordée à sa santé physique et mentale*. Les catégories de discours qui distinguent les cas non résilients ne sont pas les mêmes selon les catégories d'emploi. Ainsi chez les enseignants, on souligne le peu de ressources allouées par l'école, alors que chez les directions et les PNE, c'est davantage la violence du milieu qui leur est nuisible.

La dernière partie de l'étude vise à synthétiser les premières phases en dégagant des pistes d'intervention pour enfin formuler des recommandations. Cinq pistes principales sont ainsi tracées. Du côté des actions à renforcer: la formation et le perfectionnement des enseignants à gérer les troubles de comportement, l'encouragement au développement personnel et professionnel, la mise sur pied d'équipes pédagogiques. Du côté des problèmes à enrayer: la violence du milieu et le manque de ressources. Avec une approche de prévention primaire, la recommandation principale concerne l'élaboration d'une intervention qui favorise la résilience chez les personnels des milieux défavorisés.

## **INTRODUCTION À LA PROBLÉMATIQUE**

Le concept de résilience gagne en popularité en éducation car il permet d'appréhender des réalités complexes comme celle de la réussite scolaire, éducative et sociale en milieux défavorisés (Henderson et Milstein, 1996). Il permet aussi de mieux cerner la motivation et l'adaptation de certains personnels au stress et aux réalités souvent difficiles de l'école, l'épuisement professionnel et l'attrition. La résilience et l'épuisement professionnel, son contraire, sont des phénomènes connus chez les personnes qui travaillent dans des milieux à risque, comme chez les professionnels de la santé physique et mentale et du travail social (Payne, 2001).

Bernshausen et Cunningham (2002) indiquent qu'un haut niveau de stress, l'épuisement professionnel, l'attrition ou l'abandon de la profession, réalités présentes dans les institutions scolaires de milieux défavorisés, sont des indicateurs à l'effet que les cultures organisationnelles ne fournissent pas un soutien adéquat pour favoriser la résilience des éducateurs. Ces auteurs avancent ainsi que le développement de la résilience doit devenir un des objectifs majeurs de la formation du personnel oeuvrant dans les milieux défavorisés. La pertinence d'aborder la réalité des milieux défavorisés de manière positive tient à ce que des disparités existent à l'intérieur de ces milieux qu'il vaut la peine de mieux documenter. Il faut par ailleurs noter que, jusqu'à tout récemment, la majorité des recherches menées autour du concept de résilience se sont concentrées sur les enfants et les adolescents. On a ainsi découvert plusieurs facteurs de protection qui aident les jeunes à développer leur résilience, dont le soutien continu d'adultes avec qui ils se trouvent en relation (Henderson et Milstein, 1996). Cependant, si les enseignants sont au premier rang de ce groupe, on ne connaît guère les traits qui les caractérisent, ni ce qui les aiderait d'abord à tirer parti de la situation pour eux-mêmes pour ensuite aider les enfants issus des communautés plus à risque, qui se retrouvent majoritairement à Montréal (CSIM, 1998). Notre compréhension de la résilience chez les adultes exposés à de grands risques liés au travail n'en est donc qu'à ses premiers balbutiements (Henderson et Milstein, 1996).

Et qu'en est-il du côté des établissements d'enseignement, c'est-à-dire chez les personnels scolaires? Si un bref survol de la littérature tend à montrer que le concept de résilience est fortement « psychologisé » et que l'école ainsi que ses acteurs sont laissés un peu pour

compte, on perçoit que le concept gagne en popularité en éducation aussi (numéro spécial de *Principal*, 1997). L'idée d'écoles résilientes se fait de plus en plus présente dans les écrits scientifiques (Wang, Haertel et Walberg, 1998; Henderson et Milstein, 1996); selon ces derniers, les écoles doivent devenir des environnements qui soutiennent le développement et le maintien de la résilience de leurs élèves et de leurs personnels scolaires.

Se pencher sur l'étude de la résilience, de ses manifestations et de sa promotion chez les personnels scolaires constitue donc une question originale et fort importante puisqu'un personnel scolaire résilient contribue au développement des personnes qui lui sont confiées; ici des jeunes en situation d'apprentissage.

Fidèle aux résultats de notre recension systématique des écrits, cette première partie fait donc état de l'évolution du concept de résilience, en disséquant le construit en facteurs de risque et de protection, de manière générale d'abord puis en se rapprochant du milieu qui nous concerne soit le milieu scolaire et ses acteurs. Suit une définition de la résilience en éducation, les facteurs de risque et de protection des milieux scolaires et l'ébauche des profils de personnel résilient et non résilient.



## **PHASE 1**

### **1. OBJECTIFS**

Conformément à l'appel d'offres, la première phase de notre étude vise à faire l'analyse critique des recherches dans le domaine de la résilience en général et au plan scolaire en particulier. Afin de réaliser ce travail, nous avons suivi le modèle de recension intégrative des écrits de Jackson (1989). Ce modèle permet de regrouper de manière signifiante les connaissances issues des écrits répertoriés dans les principales banques de données informatisées.

Ainsi, il nous paraît important de noter que nous avons, dans un premier temps, délimité les mots-clés, les banques et repéré les écrits pertinents. Au total, nous avons retenu près d'une trentaine d'articles et monographies ainsi que trois quelques livres touchant le domaine d'étude. Les données pertinentes ont par la suite été compilées dans des grilles pour fins d'analyse. Il faut aussi préciser que la littérature scientifique américaine et anglo-saxonne est très abondante en ce qui a trait au concept de résilience alors qu'elle est quasi-absente en langue française. De ce fait, la grande majorité de nos articles proviennent des États-Unis où les recherches sur la résilience sont très avancées. Bien que l'on note la présence du terme dans la recherche québécoise, nous n'avons pas repéré de recherche en éducation portant spécifiquement sur ce construit. Par ailleurs, la moitié de la littérature recensée est de nature théorique, autour du réseau conceptuel de la résilience; le reste des écrits se divise entre l'étude de méthodes de mesure du construit et la recherche descriptive, avec de rares incursions du côté de l'enquête. À partir de cette synthèse, on perçoit que l'état d'avancement de la recherche dans ce champ est peu avancé, puisque aucune recherche évaluative ou comparative n'a été repérée qui puisse véritablement asseoir des conclusions scientifiques.

## **2. RECENSION DES ÉCRITS**

### **2.1 ÉVOLUTION DU CONCEPT DE RÉSILIENCE**

La notion de résilience s'est développée dans les années 70, à la suite de nombreuses études sur le développement psychopathologique (Cicchetti, 1990; Masten et al., 1990; Manciaux, 2001) et sur l'identification de facteurs de risque chez les enfants qui présentaient des problèmes psychiatriques une fois rendus à l'âge adulte (Garmezy, 1971). Les chercheurs en sont effectivement venus à découvrir qu'il y avait constamment des enfants qui devenaient des adultes compétents malgré tous les facteurs de risque auxquels ils avaient été confrontés. Ce phénomène récurrent a donc suscité l'intérêt des chercheurs qui ont ensuite désigné ces manifestations sous le terme de résilience. L'intérêt de ces spécialistes s'est alors concentré sur le fait que les enfants qui se développaient bien en contexte de risque et d'adversité pouvaient nous renseigner sur les moyens d'intervention et de prévention à adopter (Anthony, 1974; Garmezy, 1971, 1974; Murphy, 1974; Murphy et Moriarty, 1976; Rutter 1979; Werner et Smith, 1982) : « Au lieu d'étudier les faiblesses, les carences et les moyens de les compenser, nous commençons par rechercher les forces, et comment les utiliser » (Vanistendael, 1996).

Les études sur la résilience, comme aspect positif du développement, ont donc débuté à contre-pied de la tradition de la recherche sur les aspects négatifs et les problèmes de développement dans la foulée du mouvement de prévention qui se faisait jour en psychologie et en éducation. Nous avons ainsi vu apparaître l'idée d'enfants « invulnérables » (Garmezy, 1971; Anthony et Cohler, 1984; Manciaux, 2001) et « invincibles » (Werner et Smith, 1982). Les enfants résilients étaient alors considérés comme des individus qui possédaient une force extraordinaire ou une résilience innée (Masten, 2001). Les recherches ont cependant montré, au fil des années, que la résilience est un phénomène commun et ordinaire qui résulte, dans la plupart des cas, d'une simple opération du système d'adaptation humain (Masten, 2001). L'idée d'enfants résilients a donc vu le jour (Werner, 1989) pour s'étendre, par la suite, aux familles, organisations et communautés. L'étude du concept de résilience s'est également étendue, au fil du temps, à de multiples situations à risque (Luthar, Cicchetti et Becker, 2000) comme les problèmes socio-économiques (Rutter 1979; Werner et Smith, 1982, 1992; Garmezy, 1991, 1995;),

les maladies mentales parentales (Masten et Coatsworth, 1995, 1998), la pauvreté urbaine et la violence dans les communautés (Richters et Martinez, 1993; Luthar, 1999), les maladies chroniques (Wells et Schwebwl, 1987) et les événements catastrophiques de la vie (O'Dougherty-Wright, Masten, Northwood et Hubbard, 1997).

## **2.2 DÉFINITION GÉNÉRALE DE LA RÉSILIENCE**

Il est intéressant d'observer que les chercheurs ont présenté, au cours des vingt dernières années, de nombreuses définitions concernant le concept de résilience. Nous constatons cependant aujourd'hui, lors de la synthèse, que les définitions recueillies semblent relativement uniformes et convergent vers la résilience comme étant un processus dynamique qui fait référence à :

- une adaptation positive;
- dans un contexte d'adversité majeure (Garmezy, 1990; Luthar et Zigler, 1991; Masten, Best et Garmezy, 1990; Rutter, 1990; Luthar, Cicchetti et Becker, 2000; Werner et Smith 1992, 1982 dans McCubbin, 2001).

Deux composantes essentielles et inséparables (Manciaux, 2001) ressortent donc de cette définition de la résilience: une exposition à un contexte de menaces, de conditions difficiles, de stress, d'adversité ainsi qu'une adaptation positive, une évolution ultérieure satisfaisante (Développement des Ressources humaines du Canada. 1996; Gilligan, 2000; Patterson, 2001; Manciaux, 2001).

### **2.2.1 Clarification du concept de résilience**

Il nous semble important, même si cette définition semble faire consensus auprès de la communauté scientifique, de s'y arrêter afin de délimiter les différents concepts de base connexes à ce champ de recherche. On relève que plusieurs termes semblent ambigus dans la littérature quant à leur signification; plusieurs d'entre eux paraissant rejoindre, recouper ou faire partie intégrante du concept de résilience. Ainsi, définie avec ses deux éléments : adaptation - dans un contexte d'adversité, la résilience est plus que la résistance elle-même qui se compare à la capacité de s'opposer à quelque chose (Petit Larousse illustré, 1990). La résilience suggère une adaptation positive. La résilience est également plus large que l'adaptabilité qui n'est que l'une de ses composantes. La

résilience s'éloigne aussi du concept d'invulnérabilité car invulnérabilité sous-tend l'idée de résistance totale, complète et permanente alors que la résilience n'est jamais absolue, totale et acquise une fois pour toute. Elle est variable selon les circonstances (Manciaux, 2001).

La résilience est une notion intimement liée à celle du risque (Brown, 2001) qui évoque « l'incertitude de l'issue de la confrontation de l'individu avec un stress environnemental ou intérieur » (Solnit, 1982). La notion de risque fait effectivement partie des composantes de la résilience; elle la définit partiellement tout comme la notion de stress qui « consisterait en une transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme débordant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien-être » (Bigras, 2000). Finalement, les rapports entre la résilience et la « capacité de faire face à... » (*coping* chez les anglo-saxons) sont également très intimes. Cependant, le « *coping* » fait référence à une situation précise qui ne touche pas la suite de l'événement, alors que la résilience englobe la réaction et l'adaptation qui vont suivre la situation difficile (Manciaux, 2001).

### **2.2.2 Facteurs de résilience : facteurs de protection et facteurs de risque**

Les sciences du comportement ont utilisé le terme résilience pour décrire trois types de phénomènes (Masten, Best et Garmezy, 1990; Henderson et Milstein, 1996) : le premier réfère aux cas d'enfants qui se développent de manière positive malgré l'expérience d'un environnement à haut risque, le second à l'existence de compétences soutenues face à des situations de stress prolongées alors que le troisième phénomène fait référence aux cas de personnes qui guérissent d'un traumatisme (guerres, camps de concentration, etc.). Sous toutes ces conditions, les chercheurs ont discerné la présence de certaines dispositions individuelles et d'un soutien familial, scolaire et communautaire comme éléments favorisant la résilience (Masten, Best et Garmezy, 1990; Henderson et Milstein, 1996).

Il est utile de souligner que cette capacité ou incapacité à dépasser les conditions adverses de son milieu de manière à poursuivre et améliorer son développement pourrait, selon les écrits, trouver sa source dans l'organisme (le tempérament, la personnalité, le sexe, etc.) et dans l'environnement dans lequel cet individu évolue (le soutien social, le

degré d'implication, la reconnaissance, etc.) (Water et Sroufe, 1983, dans Egeland, Carlson et Sroufe, 1993). Certains de ces éléments personnels ou environnementaux deviendraient donc, en période difficile, facteurs de protection ou facteurs de risque.

La recherche nous apprend effectivement que la résilience, « cette capacité d'une personne ou d'un groupe à bien se développer, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (Manciaux, 2001) résulte de l'interaction de facteurs de risque et de facteurs de protection (Manciaux, 2001). Cependant, il est clair, à la lecture des écrits, que cette distinction entre les facteurs de risque et de protection est souvent difficile à établir, car le même facteur peut constituer un risque ou une protection selon les contextes, la nature et l'intensité du stress, selon les personnes, voire les périodes de la vie du même individu (Rutter, 1993; Luthar, Cicchetti et Becker, 2000). Il est donc essentiel de tenir compte des situations et des contextes dans lesquels l'étude de la résilience est effectuée.

Bigras (2000) offre cette définition du facteur de risque : « un facteur de risque d'inadaptation sociale est un événement ou une condition organique ou environnementale qui augmente la probabilité pour une personne de développer des problèmes émotifs ou de comportement ». Il est particulièrement important de garder en tête, au sujet des facteurs de risque, l'idée selon laquelle ceux-ci n'opèrent pas seuls, de façon isolée. Il faut prendre en considération des indices multiples : les contextes individuel, familial, communautaire, culturel et les éléments temporels lorsque l'on observe leur présence (Manciaux, 2001).

En ce qui concerne les facteurs de protection, Lemay (1999) insiste sur le fait « qu'il est évident qu'un certain nombre de conditions biologiques, socio-affectives et socioculturelles sont absolument nécessaires pour permettre l'épanouissement d'une personne ». Ainsi, nous pouvons retrouver des facteurs de protection personnels et environnementaux qui interagissent et prédisent le développement à terme; ceux-ci étant appelés à contrer les impacts négatifs des situations adverses. Il est également intéressant de noter qu'Henderson et Milstein, tout comme de nombreux chercheurs étudiant la résilience, proposent une liste des facteurs de protection individuels et environnementaux que nous retrouvons lors de l'observation de profils de personnes résilientes (Richardson et al.,

1990; Benard, 1991; Werner et Smith, 1992; Hawkins, Catalano et Miller, 1992) (voir tableaux 1 et 2).

### **Cadre de référence**

À l'image de la littérature sur ce sujet, la perspective théorique adoptée ici sera nécessairement transactionnelle et écologique puisqu'il faudra prendre en compte les différents niveaux des systèmes dans lesquels opèrent les acteurs ainsi que les niveaux des variables personnelles, sociales, organiques et environnementales.

**Tableau 1**

**Facteurs internes de protection :  
caractéristiques individuelles qui facilitent la résilience**

1-	Aide les autres et/ou participe activement à des causes
2-	Utilise les habilités de vie
3-	Se montre sociable
4-	Montre un sens de l'humour
5-	Montre un lieu de contrôle interne
6-	Fait preuve d'autonomie, d'indépendance
7-	Se montre optimiste face au futur
8-	Montre de la flexibilité
9-	Fait preuve d'une capacité d'apprentissage et d'envie d'apprendre
10-	Se montre motivé par le travail
11-	Se sent compétent et utile
12-	Fait preuve de confiance en soi – sentiment de valeur

Adaptation de Henderson et Milstein (1996)

**Tableau 2**

**Facteurs de protection environnementaux :  
caractéristiques des familles, écoles, communautés et groupes d'amis  
qui facilitent la résilience**

1- Encourage les liens
2- Encourage et promeut l'éducation
3- Fournit beaucoup d'encouragement et peu de critique
4- Établit et renforce les limites
5- Encourage les relations avec des gens aimants
6- Promeut le partage des responsabilités, l'aide aux autres
7- Donne accès aux ressources nécessaires aux besoins de base
8- Exprime des attentes hautes et réalistes pour l'atteinte du succès
9- Encourage la formulation de buts et compétences
10- Encourage le développement de valeurs et de compétences de vie
11- Donne la possibilité de prendre des décisions, de participer, de développer son leadership
12- Apprécie le talent de chaque individu

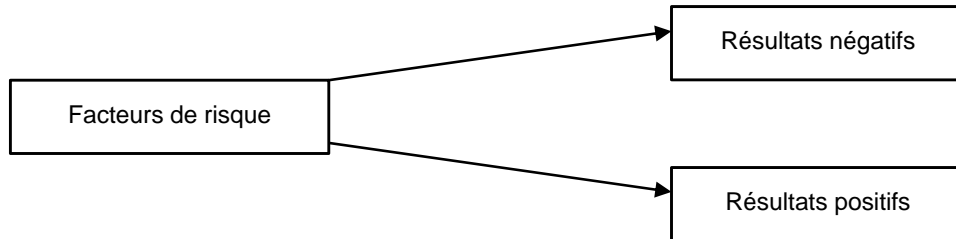
Adaptation de Henderson et Milstein, 1996

**2.2.3 La nature fondamentale de la résilience : résultat ou processus**

En terminant ce survol rapide des facteurs de protection et de risque, il apparaît pertinent d'insister sur le fait que plusieurs débats ressortent des écrits et recherches dans le domaine de la résilience en ce qui regarde sa nature : certains voient la résilience comme un résultat alors que d'autres défendent l'idée d'un processus. En effet, la résilience semble être, aux yeux de certains, un simple aboutissement, un état ou une liste de traits (Henderson et Milstein, 1996) qui se mesure, bien souvent, par la comparaison de deux groupes : l'un démontrant des résultats positifs face aux facteurs de risque et l'autre démontrant des résultats négatifs face à ces mêmes facteurs comme l'illustre le tableau 3 (Seifer et Sameroff, 1987; Luthar, Doernberger et Zigler, 1993; Glantz et Sloboda, 1999)

**Tableau 3**

**Résilience vue comme un résultat**



Pour d'autres chercheurs, la résilience fait référence à un processus de développement, à une démarche personnelle entreprise qui implique de multiples facteurs interagissant dans le temps (Rutter, 1990; Henderson et Milstein, 1996; Pianta et Wlask, 1998; Manciaux, 2001). Ainsi, à la suite de l'analyse des lectures nous tenons à préciser que c'est à cette dernière perspective que nous nous rattacherons, comme de plus en plus de chercheurs (Soufre, 1979; Cicchetti et Schneider-Rosen, 1986). Nous entrevoyons la résilience comme « un processus de négociation du risque; les facteurs protecteurs s'opposant au risque et les facteurs de vulnérabilité conduisant à succomber à ce risque » (Manciaux, 2001) et c'est cette définition qui nous guidera tout au long de nos travaux (voir tableau 4). Cette vision de la résilience fait ainsi référence à l'interaction entre les facteurs de protection et les facteurs de risque, comme à une suite de changements dont l'issue est positive.

### **2.3 RÉSEAU CONCEPTUEL DE LA RÉSILIENCE : LA RÉSILIENCE COMME PROCESSUS**

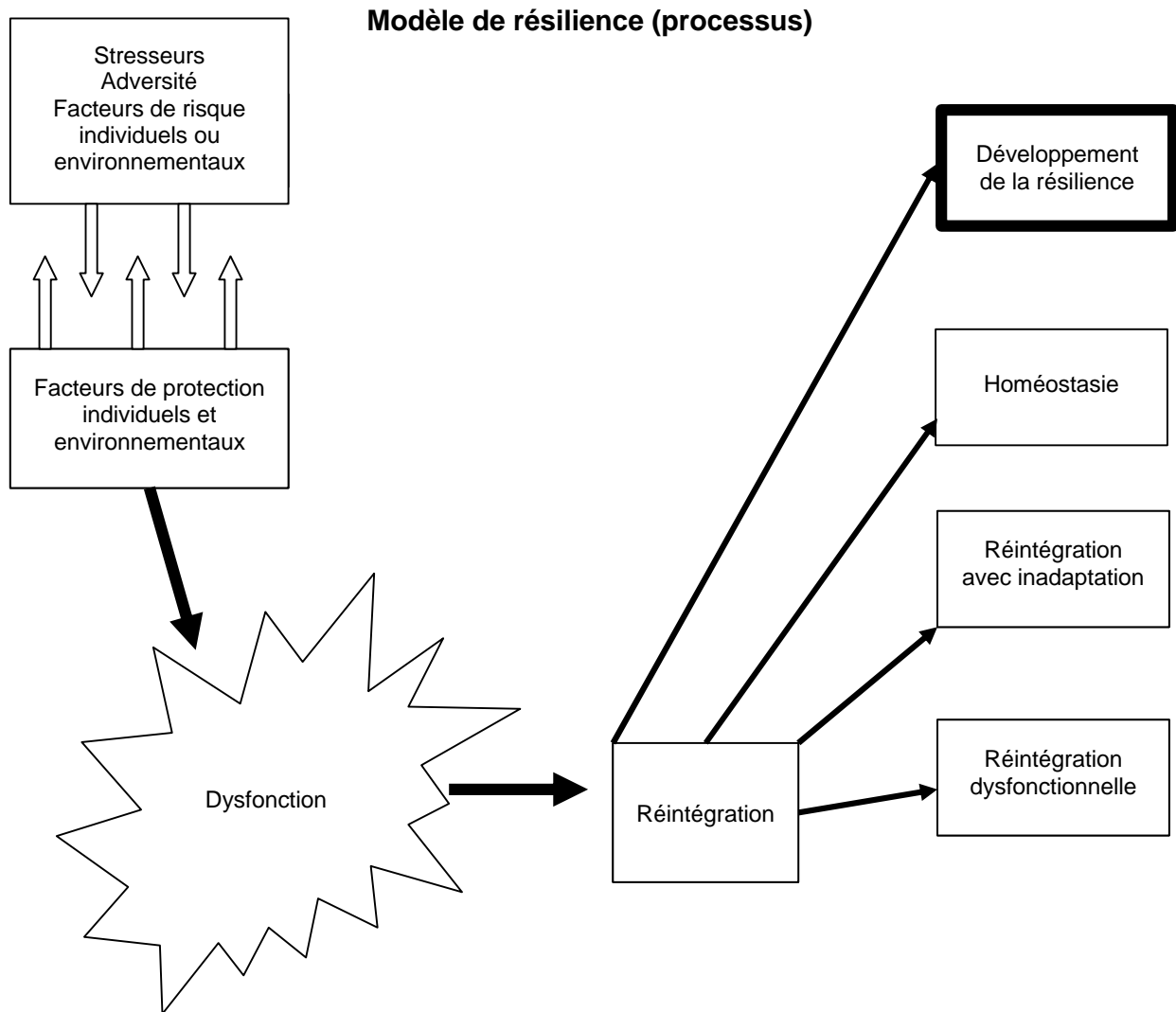
Comme nous l'avons fait remarquer, plusieurs composantes définissent le concept de résilience et de multiples éléments semblent intervenir dans ce processus de développement qui est à l'étude. Dans le cadre de cette recherche, nous avons ainsi opté pour le modèle de résilience que proposent Richardson et al. (1990); ce modèle ayant été mis à l'épreuve dans des recherches apparaît comme un outil conceptuel intéressant qui permet de bien comprendre la résilience (Henderson et Milstein, 1996) (voir tableau 4).



Ce modèle de résilience indique que, peu importe son âge, un individu qui se retrouve face à une situation d'adversité (facteurs de risque) mobilise des éléments individuels et environnementaux (facteurs de protection) qui interviennent pour contrer l'adversité. Lorsque les facteurs de protection sont suffisants, l'individu s'adapte aux problèmes sans vivre de dysfonction dans sa vie. Il reste ainsi en situation d'homéostasie ou développe sa résilience étant donné les mécanismes d'adaptation qu'il déploie pour passer outre l'adversité. Sans accès aux facteurs de protection nécessaires, un individu vit des problèmes et une rupture avec le sentiment de bien-être dans lequel il se trouvait pour, éventuellement, se remettre des problèmes rencontrés. Ce seront alors les facteurs de protection, le niveau de leur présence, qui gouverneront le type de réintégration que vivra l'individu. Il pourra vivre une réintégration dysfonctionnelle (par exemple : problèmes d'alcool, de drogues, etc.), une réintégration avec maladaptation (par exemple : perte de confiance en soi, dépression, etc.). Cependant, la réintégration pourra ultérieurement résulter en un retour à l'état homéostatique ou avec résilience.

Ce modèle insiste donc sur deux points essentiels : les situations d'adversité ne mènent pas nécessairement à un état de dysfonction mais peuvent mener à différents types de résultats. De plus, un état de dysfonction initial face à l'adversité peut, au fil du temps, s'améliorer.

**Tableau 4**



Adapté de Richardson et al. (1990)

On constate ainsi que l'environnement est un élément critique à la résilience d'un individu. En effet, les facteurs de protection individuels qui aident un individu à être résilient face aux facteurs de risque sont souvent le résultat de conditions environnementales qui ont permis leur développement. De plus, les conditions environnementales permettent à un individu aux prises avec des facteurs de risque, de passer de l'état d'inadaptation ou de dysfonction à l'état d'homéostasie ou de résilience.

## **2.4 LA RÉSILIENCE EN ÉDUCATION**

En considérant plus spécifiquement le concept de résilience en éducation, nous constatons qu'il gagne en popularité car il permet de mettre en lumière des moyens que peuvent utiliser les écoles et les enseignants en milieux défavorisés pour aider les jeunes en difficultés à devenir des étudiants, travailleurs et citoyens autonomes et compétents (Henderson et Milstein, 1996). On remarque en effet que l'intérêt pour l'étude de la résilience en milieu scolaire grandit depuis 1990, principalement aux États-Unis, étant donné l'ampleur des problèmes que vivent un nombre sans cesse croissant d'enfants, d'adolescents et de familles : pauvreté, maladie, divorces, drogues et abus d'alcool, déplacements fréquents, échecs scolaires, etc. Un sentiment d'urgence se fait sentir pour intervenir et travailler sur la résilience des jeunes afin d'assurer à tous l'égalité des chances et de réussite éducative (Wang et Gordon, 1994).

Plusieurs travaux ont été poursuivis dans le but de promouvoir la résilience chez les jeunes en milieu scolaire; afin de leur assurer un succès académique et social à l'école malgré les situations difficiles dans lesquelles ils se trouvent. Il est en effet possible de retrouver de nombreuses données et informations concernant la résilience en éducation mais celles-ci concernent, en forte majorité, la résilience des élèves qui se définit comme « la capacité d'atteindre le succès scolaire et social à l'école en dépit de l'exposition à des situations personnelles et environnementales difficiles » (Wang et Gordon, 1994).

Des projets d'école, des pistes d'action et d'intervention pour les enseignants sont rendus disponibles afin de les aider à développer la résilience chez leurs jeunes, mais il est à propos de noter que bien peu de chercheurs se sont questionnés sur la résilience des enseignants et du personnel qui travaillent dans des milieux difficiles. Pourtant, les gens qui évoluent et travaillent en milieux défavorisés font également face à des problèmes sociaux, économiques et éducationnels, à tout le moins de manière interposée, comme la violence à l'école, le manque de ressources, le manque de soutien des familles et de la communauté, les besoins de base non comblés des élèves, etc. (Patterson, 2001). Cette conjoncture de médiation entre les élèves qui leur sont confiés et les facteurs de risque que rencontrent ces derniers les placent bien souvent dans des situations de stress ou d'épuisement professionnel. Ces problèmes peuvent à leur tour mener à l'abandon de la profession (Bernshausen et Cunningham, 2001) ou à un changement constant de milieu

de travail alors qu'au sein d'un environnement qui supporte la résilience, des forces et des compétences pourraient émerger de l'adversité (Richardson, Neiger, Jensen et Kumpfer, 1990; Werner et Smith, 1992; Wolin et Wolin, 1993; Higgins, 1994; Henderson et Milstein, 1996).

#### **2.4.1 La résilience chez le personnel scolaire : essai de définition**

Ne possédant que peu de données sur qui sont les personnels résilients en milieu scolaire, sur les traits spécifiques qui les caractérisent, nous trouvons pertinent, dans le cadre de cette étude, d'élaborer à partir des écrits, une définition temporaire qui guidera la suite de nos recherches. Ainsi, nous proposons, comme définition d'un personnel scolaire résilient :

- a. un individu qui travaille dans un environnement scolaire qui présente des conditions objectives difficiles<sup>1</sup> (manque de ressources, relations difficiles avec les élèves et les parents, manque de soutien, attentes très faibles envers le développement des élèves, élèves avec de grands besoins, fréquent roulement de personnel, violence dans l'école, collègues épuisés, etc.) (Patterson, 2001);
- b. et qui parvient à jouer son rôle, à assumer les fonctions qui lui sont assignées d'une façon professionnelle (motivation, participation, formation continue, enseignement de qualité, etc.) et à poursuivre son développement professionnel (*Loi sur l'instruction publique*, 2000).

#### **2.4.2 Les facteurs de protection des personnels en milieu scolaire**

Comme nous l'avons mentionné, les enseignants sont un facteur de protection essentiel pour les élèves, qui contribue au développement de leur résilience. Il est donc important de prendre les moyens nécessaires afin d'assurer au personnel scolaire un environnement de qualité, de soutien et d'aide. Or, dans les rares écrits sur ce sujet précis, nous constatons que certains chercheurs se sont arrêtés pour cibler les facteurs de protection permettant de construire la résilience dans les milieux scolaires, que ce soit pour les enseignants, les professionnels ou le personnel administratif (Henderson et

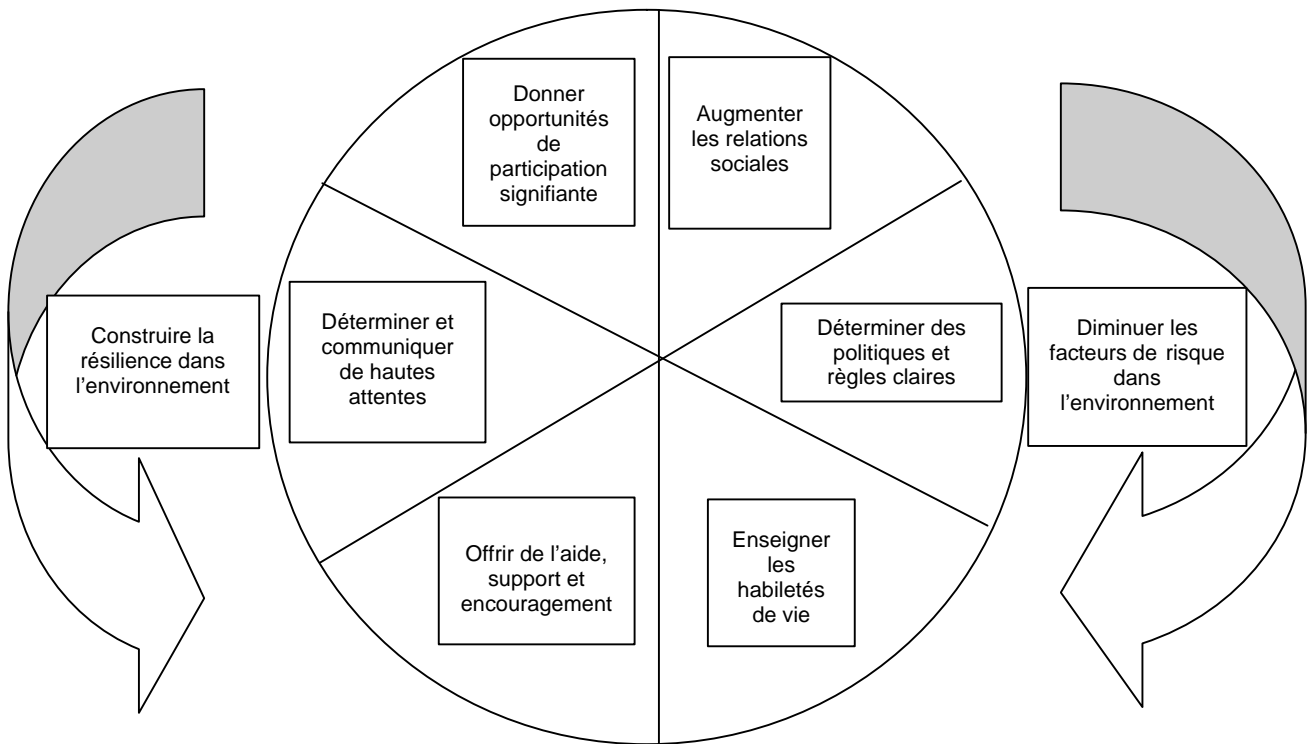
---

<sup>1</sup> Nous estimons que les écoles ciblées font état de ces conditions

Milstein, 1996; Patterson, 2001). Six thèmes ressortent de ces recherches en ce qui concerne les facteurs environnementaux de protection à l'école; nous voyons ces facteurs environnementaux comme des impulsions aux facteurs individuels de protection (voir tableau 5) (Henderson et Milstein, 1996; Patterson, 2001).

**Tableau 5**

**La roue de la résilience : facteurs de protection environnementaux (école)**



Ainsi, si nous observons les données générales fournies sur la résilience en ce qui concerne les facteurs de protection ainsi que les données spécifiques au monde de l'éducation, il nous est possible de déterminer les facteurs de protection personnels et environnementaux sur lesquels il sera important de se pencher lors de la présente étude sur les personnels (voir tableaux 6-7-8).

**Tableau 6**

**Facteurs personnels de protection**

1- Aide les autres et/ou participe activement à des causes
2- Utilise les habilités de vie : compromis, résolution de problèmes, de conflits, organisation, etc.
3- Montre une bonne sociabilité
4- Fait preuve de sens de l'humour
5- A un lieu de contrôle interne/perception de compétence endogène
6- Fait preuve d'autonomie, d'indépendance
7- Partage une vision optimiste de son futur
8- Montre de la flexibilité
9- Montre une capacité d'apprendre et l'envie d'apprendre
10- Fait preuve de motivation
11- Se sent compétent et utile
12- A confiance en soi – sentiment de valeur

Adaptation de Henderson et Milstein (1996)

**Tableau 7**

**Facteurs environnementaux de protection  
famille, communauté, groupe d'amis**

1- Encourage les liens
2- Encourage et promeut l'éducation
3- Utilise beaucoup l'encouragement et peu la critique
4- Établit et renforce les limites
5- Encourage les relations avec des gens aimants
6- Promeut le partage des responsabilités, l'aide aux autres
7- Donne accès aux ressources nécessaires pour combler les besoins de base
8- Exprime des attentes élevées et réalistes envers l'atteinte du succès
9- Encourage la formulation de buts et compétences
10- Encourage le développement de valeurs et de compétences de vie
11- Donne l'opportunité de prendre des décisions, de participer, de développer son leadership
12- Apprécie le talent de chaque individu
13- Se marie
14- Donne naissance

Adaptation de Henderson et Milstein (1996)

**Tableau 8**

**Facteurs environnementaux de protection :  
administration de l'école**

1- Offre des possibilités de participation signifiante
2- Augmente les relations sociales
3- Enseigne les habiletés de vie (compromis, résolution de problèmes, de conflits, organisation, etc.)
4- Offre de l'aide, du support et de l'encouragement
5- Détermine et communique de hautes attentes
6- Détermine des politiques et règles claires

Adaptation de Henderson et Milstein (1996)

### **2.4.3 Les facteurs de risque des personnels en milieu scolaire**

Il est quelque peu difficile de retracer, dans la littérature scientifique, les différents facteurs de risque présents en milieux scolaires. En effet, les quelques articles et recherches touchant la résilience en éducation insistent davantage sur la mise en valeur des facteurs de protection à développer. Il est tout de même possible d'observer, de façon générale, dans le cas des facteurs de risque individuels et environnementaux, que ceux-ci semblent se définir, dans bien des cas, par l'absence des différents facteurs de protection. Ainsi nous avons choisi, dans le cadre de cette recherche, de suivre le courant observé lors de recherches antérieures; c'est-à-dire de considérer l'absence des facteurs de protection comme étant en soi des facteurs de risque potentiels (Henderson et Milstein, 1996; Patterson, 2001). Ceux-ci s'appliquent, sans distinction, aux enseignants, professionnels ou directions d'école (voir tableaux 9-10-11).

**Tableau 9  
Facteurs personnels de risque**

1- Se montre peu sociable
2- Éprouve des difficultés de communication
3- Manifeste des comportements passifs
4- Éprouve des difficultés avec les habiletés de vie : résolution de problème, stratégies, etc.
5- Montre un lieu de contrôle externe/perception des compétences exogène
6- Fait preuve de dépendance
7- Fait montre d'une vision pessimiste de la vie
8- Résiste aux changements
9- Fait preuve de peu d'engagement
10- Fait montre d'un sentiment d'incompétence
11- Manque de confiance en soi- sentiment d'inutilité

Adaptation de Henderson et Milstein (1996) et Patterson (2001)

**Tableau 10**

**Facteurs environnementaux de risque :  
famille, communauté, groupe d'amis**

1- A peu de contacts
2- A des relations difficiles
2- Critique
3- Manque d'encouragement-support (parents, communauté, direction)
4- Favorise la dépendance
5- Manque de ressources et de moyens
6- Montre des attentes faibles (enseignants-élèves)
7- Montre des buts, attentes, rôles, fonctions flous
8- Favorise l'obéissance et la conformité
9- Prend peu d'initiatives pour donner son opinion, prendre des décisions, participer, développer son leadership
10- Manque de reconnaissance
11- Ne valorise pas la culture
12- Manifeste des comportements violents
13- A des maladies familiales
14- Abuse de drogues, d'alcool, etc.
15- A éprouvé des décès dans la famille
16- Subit une maladie
17- Subit un divorce

Adaptation de Henderson et Milstein (1996) et Patterson (2001)



**Tableau 11**

**Facteurs environnementaux de risque : école**

1- Formation inadéquate
2- Violence-problèmes de discipline
3- Burnout
4- Manque de ressources
5- Relations difficiles (parents, élèves, collègues, direction)
6- Manque de support (parents, communauté, direction, collègues)
7- Attentes très basses
8- Clientèle difficile
9- Beaucoup de changements de direction- roulement de personnel fréquent
10- Manque de développement professionnel
11- Nombreuses demandes de changements (réformes)
12- Manque de temps
13- Manque d'implication dans la prise de décisions
14- Climat restrictif, contraignant, méfiant
15- Conflit de rôle
16- Manque d'autonomie
17- Manque de reconnaissance
18- Manque de possibilités d'avancement
19. Accent sur la conformité
20. Présence de défaitisme et de fatalisme
21. Présence de tension, d'insécurité et de confusion
22. Peu de temps offert pour le dialogue et la participation
23. Différences entre les statuts importantes
24. Perception négative des enfants

Adaptation de Carpentier-Roy (1992), Henderson et Milstein (1996) et Patterson (2001)

#### **2.4.4 Profils de personnels scolaires résilients et non résilients**

Finalement, il est intéressant de noter que Henderson et Milstein (1996) tracent un portrait de ce que serait un personnel scolaire résilient avec ses caractéristiques, ainsi que le portrait d'un personnel scolaire non résilient, en fonction des six facteurs de protection environnementaux liés à l'école (voir tableaux 12 et 13).

**Tableau 12**

**Profil d'un personnel scolaire résilient**

<u>Facteurs de protection</u>	<u>Caractéristiques de résilience</u>
1- Donner des opportunités de participation signifiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir ce qui se passe et se joindre aux célébrations de l'école</li> <li>- Prendre le temps et les mesures nécessaires pour bien participer</li> <li>- Croire à la nécessité de la participation des enseignants dans la prise de décisions</li> </ul>
2- Augmenter les relations sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chercher des occasions régulières d'interagir avec les autres</li> <li>- Interagir facilement avec les autres, peu importe leur statut</li> <li>- Être engagé dans des projets coopératifs</li> </ul>
3- Enseigner les habiletés de vie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participer à son développement professionnel</li> <li>- Avoir une haute estime de lui-même</li> <li>- Donner de l'aide aux autres et en recevoir</li> </ul>
4- Offrir de l'aide, support et encouragement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer un sentiment d'appartenance grâce aux messages d'appréciation et au support</li> <li>- Penser que la communauté supporte les enseignants</li> <li>- Croire au système de reconnaissance et de promotion des efforts individuels</li> </ul>
5- Déterminer et communiquer de hautes attentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montrer de la confiance en son potentiel et celui des autres</li> <li>- Sentir que ses efforts sont appréciés</li> <li>- Se sentir protégé par ses supérieures pour réaliser ses tâches et fonctions</li> </ul>
6- Déterminer des politiques et règles claires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre et accepter les politiques et règles</li> <li>- S'impliquer dans le développement et le changement des règles et politiques</li> </ul>

**Tableau 13**

**Profil d'un personnel scolaire qui a besoin d'améliorer sa résilience**

<u>Facteurs de protection</u>	<u>Caractéristiques de non-résilience</u>
1- Donner des opportunités de participation signifiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sentir négligé</li> <li>- Passif qui ne fait qu'écouter</li> <li>- Manque de compétences pour participer activement</li> <li>- Pas encouragé à participer davantage que ce que ses rôles et fonctions prévoient</li> </ul>
2- Augmenter les relations sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sentir isolé des autres éducateurs</li> <li>- Ne voit pas davantage à participer avec les autres</li> <li>- Avoir très peu d'interactions avec les autres adultes de l'école</li> </ul>
3- Enseigner les habiletés de vie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'inquiéter de ses compétences et connaissances qui ne sont plus à jour</li> <li>- Avoir besoin d'autres habiletés pour vivre une vie heureuse</li> <li>- Avoir très peu d'estime de soi comme enseignant</li> <li>- Manquer de compétences pour pouvoir s'impliquer avec les autres dans les changements éducatifs</li> </ul>
4- Offrir de l'aide, support et encouragement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne pas se sentir apprécié</li> <li>- Ne pas être certain de répondre à ses rôles et fonctions</li> <li>- Être fâché, sous l'impression que les récompenses ne sont pas distribuées de façon à reconnaître l'effort</li> <li>- Se sentir aliéné par l'environnement</li> <li>- Recevoir peu de soutien et de support</li> </ul>
5- Déterminer et communiquer de hautes attentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se fixer des buts très bas</li> <li>- Sentir que ses collègues punissent les efforts faits pour bien réussir</li> <li>- Montrer peu de confiance en ses habiletés et celles des autres et ne pas encourager l'excellence</li> </ul>
6. Déterminer des politiques et règles claires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montrer de la confusion sur les attentes</li> <li>- Penser que plusieurs règles sont sans intérêt et ne sont pas claires</li> <li>- Ne pas arriver à suivre le changement des politiques</li> <li>- Ne pas s'impliquer dans la formulation des politiques et des changements</li> </ul>



## **PHASE 2**

### **1. OBJECTIFS**

Puisqu'on ne connaît guère les caractéristiques des enseignants et enseignantes ni encore celles du personnel scolaire des écoles de milieux défavorisés, un diagnostic préalable de la situation de travail s'avérait donc nécessaire. Conformément à la planification, cette seconde phase de notre étude se divise en deux sous-étapes : elle vise d'abord à présenter un diagnostic de l'état général de résilience des personnels scolaires des milieux participant à la recherche. Dans la présente étude, la définition du diagnostic est restreinte au repérage des difficultés chez les personnes et les systèmes, en vue de la mise en place soit d'une intervention, soit d'une évaluation plus poussée. De plus, nous avons dépouillé et analysé les plans de réussite afin de mieux décrire chacun des milieux.

La deuxième sous-étape vise ensuite à analyser de manière approfondie des éléments de risque et de protection apportés par un échantillon contrasté (résilients et non résilients) des enseignants, des autres personnels, et des directions de toutes les écoles participantes.

Ces bases ont permis de mettre en place une série d'entretiens, dans le double but d'analyser les difficultés du travail éducatif dans les écoles défavorisées ciblées et de répertorier, en vue d'une intervention, les solutions et aménagements apportés par les acteurs dans la pratique, en vue de résister positivement aux difficultés inhérentes à ces milieux, selon leurs contextes respectifs de travail.

Les parties qui suivent présentent donc la méthode et les procédures utilisées, les résultats au diagnostic ainsi que les analyses quantitatives effectuées sur les résultats au questionnaire, selon les trois sous-échelles. Viennent ensuite les procédures relatives aux entretiens et les analyses qualitatives effectuées sur leur contenu.

## **2. DESCRIPTION DE LA MÉTHODE**

Étant donné d'une part, les objectifs de description et de mise en relation de facteurs qui conviennent à l'état d'avancement général de la recherche sur la résilience des personnels scolaires et, d'autre part, la nature fondamentale du construit de résilience comme un processus cumulatif d'interactions entre les facteurs de risque et de protection, nous retenons comme moyen privilégié d'atteindre nos objectifs une approche méthodologique mixte, essentiellement qualitative complétée par une analyse quantitative. Ainsi, l'opérationnalisation des construits conduit au cadre opératoire suivant :

Attendu que pour décrire des milieux scolaires résilients, on doit définir :

- le milieu scolaire : les personnes (enseignants-direction-personnel non enseignant) et les éléments environnementaux contextuels

et tenir compte :

- d'une interaction entre des facteurs de risque et des facteurs de protection menant à un degré plus ou moins élevé de résilience,

la méthode proposée dans cette approche consiste en un recueil des données nécessaires à la description et à l'analyse en deux étapes.

Afin d'arriver à tracer le portrait des milieux résilients, la première étape sert à compléter la description précise des milieux choisis sur la base d'indicateurs objectifs généraux de risque (niveau de défavorisation, niveau d'échecs scolaires, taux d'absences, etc.). Cette première étape est complétée par l'administration d'un questionnaire écrit envoyé à tous les membres du personnel des écoles ciblées; ce questionnaire, de type Likert, est constitué de trois échelles adaptées d'un questionnaire validé en provenance des États-Unis sur le stress, la résistance cognitive et la santé psychologique face aux situations de risque, dont la durée est d'environ 15 minutes.

La deuxième étape sert à analyser plus en profondeur auprès d'un petit groupe de personnes de chaque école ciblée, leurs réactions et stratégies face aux conditions adverses rencontrées dans leur vie professionnelle, afin de comprendre quel est le

processus de résilience scolaire. Tenant compte des contraintes de temps et de ressources fixées, nous avons dressé, après analyse des résultats du questionnaire, une liste de noms de personnes qui présentent des indices contrastés sur ces trois échelles de mesure. Selon les recommandations de la direction et la disponibilité des personnes, nous avons ensuite tenté de rencontrer en entrevue individuelle un membre de la direction, un employé et deux titulaires de classe.

Pour cette partie, nous avons combiné deux techniques pendant un entretien semi-dirigé d'une heure. Afin de comprendre le processus de résilience et de délimiter le type de moyens mis en œuvre face à des situations adverses et connaître lesquels sont les plus prégnants et lesquels sont absents, nous avons utilisé la technique des incidents critiques qui présente deux dimensions : l'une où l'incident doit avoir eu une résolution positive et l'autre, une résolution négative.

Puis, la technique du « sosie » permet aux personnes interviewées de nous donner accès à la réalité vécue durant une journée-type de travail dans leur milieu; cette technique permet de simuler une journée de travail de l'interviewé, pendant laquelle l'intervieweur prend virtuellement la place de l'interviewé. C'est le meilleur analogue au fait de suivre réellement une personne et d'en observer les faits et gestes, stratégie qui dépassait les ressources allouées ici. Enfin, le sentiment d'efficacité des personnels scolaires était évalué en présentant une liste des tâches qui pouvait être modifiée et devant chacune desquelles on demandait d'attribuer un indicateur d'auto efficacité, de 1 à 10.

### **3. DESCRIPTION DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION DANS LES MILIEUX PARTICIPANTS**

#### **3.1 PROCÉDURES DE LA PHASE 2A**

Afin d'arriver à tracer le portrait des milieux ainsi que des facteurs de risque et de protection qui concourent à leur résilience nous avons, dans un premier temps, complété une courte description des milieux choisis (Annexe A) sur la base d'indicateurs généraux de risque (niveau de défavorisation, niveau d'échecs scolaires, etc.) en dépouillant les

informations que chaque établissement nous a fournies, généralement à travers le plan de réussite et que nous avons complétées avec des données du CSIM (2001).

### **3.2 DESCRIPTION DES ÉCOLES PARTICIPANTES**

L'école Jules-Verne est une école primaire francophone qui reçoit des enfants issus du milieu économique le plus défavorisé de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île : elle occupait le 21<sup>e</sup> rang des écoles primaires de Montréal en 2001 (CSIM, 2001). Elle accueille cette année, plus de 900 élèves répartis de la pré maternelle à la sixième année. En ce qui a trait au taux de réussite des jeunes, nous constatons, selon les statistiques, que peu d'élèves issus de cette école obtiennent leur diplôme de secondaire V (42% des 74 élèves qui fréquentaient la sixième année en 1992 et 51% des élèves qui la fréquentaient en 1993). Des écarts importants ont été notés en écriture et en lecture et un trop grand nombre de jeunes termineraient leur première année sans avoir maîtrisé les compétences ciblées. Finalement, on doit noter que de nombreux indicateurs du plan de réussite 2002-2003 montrent un très faible taux de participation des parents à la réussite scolaire des jeunes. De nombreux moyens sont donc envisagés à Jules-Verne afin de remédier à cette situation.

L'école Adélarde Desrosiers est une école primaire francophone de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île qui accueille cette année 749 élèves de la pré maternelle à la sixième année. Sur ce nombre, près de 65% ont des parents nés à l'extérieur du pays. Selon les données du CLSC de Montréal Nord, le secteur couvert par l'école serait le secteur le plus défavorisé de la ville. Elle se situait au 28<sup>e</sup> rang en 2001. Malgré cet indice de défavorisation socio-économique très élevé, nous constatons, d'après le plan de réussite produit par l'école, que les élèves affichent un taux de réussite (mathématique et français) supérieur à l'ensemble des écoles primaires de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, et ce depuis six ans. Il nous paraît tout de même important de noter, en ce qui a trait aux facteurs de risque, que 3 élèves sur 5 ont fréquenté au moins 2 écoles et que le taux de mobilité du personnel est très élevé (1 enseignante sur 3 était une suppléante à contrat en 2001-2002). Finalement, l'implication des parents reste fragile à Adélarde-Desrosiers et de nombreux moyens sont mis sur pied afin de renforcer leur participation.



L'école Henri-Beaulieu, qui fait partie de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, accueille plus de 625 élèves de la pré maternelle à la sixième année. Sur ces élèves, plus de 90% ont comme langue maternelle une langue autre que le français. Plusieurs élèves reçoivent ainsi des services de classe d'accueil pour ensuite réintégrer les classes régulières. Tout est donc à construire en ce qui regarde la langue d'enseignement, car bon nombre de parents ne parlent pas du tout le français. De nombreuses ressources mises sur pied permettent de faire face à cette réalité. En ce qui concerne les facteurs de risque, il faut remarquer que chaque année et pour chaque niveau d'enseignement, 10 à 15% des élèves quittent l'école. L'école Henri-Beaulieu accueille donc plusieurs élèves en cours de cheminement scolaire qui accusent souvent de grandes difficultés. Elle occupait le 41<sup>e</sup> rang en 2001. De plus, la situation de précarité de certaines familles, engendrée par la perte d'emploi, un chômage prolongé, une nouvelle immigration fait en sorte que leur participation est souvent manquante ou absente.

L'école Lévis-Sauvé est une école primaire majoritairement francophone (79% des élèves) de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Elle se situait au 49<sup>e</sup> rang en 2001. Nous remarquons, que selon le plan de réussite de l'école, le retard scolaire s'accumule au fil des années à Lévis-Sauvé. Plusieurs élèves sont effectivement moins performants que ceux de l'ensemble du Québec en raison de problèmes d'apprentissage et de comportement et un très grand nombre décrocheront au secondaire. Sur ce point, il paraît important de signaler que de nombreux objectifs du plan de réussite de l'école visent à contrôler les problèmes de comportement et les absences beaucoup trop fréquentes. Nous constatons également que les élèves ont peu de soutien à la maison quand vient le temps des devoirs et des leçons, mais divers moyens mis en œuvre par l'école visent à remédier à cette situation.

Notre-Dame-Des-Sept-Douleurs, une école primaire de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys reçoit cette année, 405 élèves âgés de 4 à 12 ans. Elle occupait le 57<sup>e</sup> rang en 2001. Elle compte un certain nombre d'élèves en difficultés d'adaptation qui sont intégrés dans les classes régulières. Sur le plan ethnique, Notre-Dame-Des-Sept-Douleurs compte 9% de sa clientèle qui est née hors Québec et 20% a une langue autre que le français comme langue maternelle. En ce qui concerne les retards scolaires, nous notons que certains élèves ont un an de plus que l'âge habituellement attendu (1<sup>er</sup> cycle : 10%, 2<sup>e</sup> cycle : 22%, 3<sup>e</sup> cycle : 27%). Ce retard est plus grand que celui de l'ensemble du

Québec mais plusieurs mesures sont prises afin de réduire ce retard. Nous constatons également que les élèves maîtrisent relativement bien les compétences attendues à la fin des cycles (2<sup>e</sup> année : 68,5%, 4<sup>e</sup> année : 89,5%, 6<sup>e</sup> année : 85%).

L'école primaire Coronation fait partie de la Commission scolaire English-Montréal et reçoit cette année plus de 500 élèves. Elle occupait le 33<sup>e</sup> rang en 2001. En ce qui concerne les retards scolaires, nous notons que certains élèves ont un an de plus que l'âge habituellement attendu (1<sup>er</sup> cycle : 0%, 2<sup>e</sup> cycle : 11,4%, 3<sup>e</sup> cycle : 9,4%) (2001-2002). La diminution de ce nombre d'élèves est un objectif important du plan de réussite 2002-2003 de l'école. Nous constatons également, avec le plan de réussite, que les élèves maîtrisent bien les compétences attendues à la fin des cycles (2<sup>e</sup> année : 93,1%, 4<sup>e</sup> année : 95,2%, 6<sup>e</sup> année : 83,9% (2001-2002)) mais que les taux obtenus en 2<sup>e</sup> année et 6<sup>e</sup> année ont diminué au cours des dernières années. Finalement, il est important de mentionner que la participation des parents à la vie de l'école semble bien présente à Coronation et que l'on tente, par divers moyens, de la conserver et l'encourager.

L'école secondaire Mont-Royal fait partie de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Elle compte environ 600 élèves âgés de 12 à 18 ans. Cette population est majoritairement constituée d'enfants issus de familles à faibles revenus Elle se situait au 19<sup>e</sup> rang en 2001. En effet, plus de la moitié des élèves vivent sous le seuil de la pauvreté, dans des familles où le niveau d'instruction est très bas. Afin d'aider leurs parents à joindre les deux bouts, plusieurs jeunes travaillent le soir ou les fins de semaine et ceux qui sont trop jeunes pour travailler ont d'importantes responsabilités familiales. De plus, suite à l'arrivée massive d'immigrants, l'école Mont-Royal regroupe des jeunes issus de cinquante-deux ethnies différentes. Le français ne semble donc pas être, pour la majorité, un moyen d'expression, mais bien une langue d'instruction utilisée à l'école seulement. Concernant la réussite éducative, il est possible de constater que le taux de décrochage est plus faible à l'école Mont-Royal que dans plusieurs milieux socioéconomiques semblables (57,9% des élèves quittent en secondaire 5 avec un diplôme) (1999-2000). De plus, le taux de réussite aux épreuves uniques était de 73,6% en juin 2001.

On constate donc que ces écoles, dont le rang de défavorisation les situe entre le 21<sup>e</sup> et le 57<sup>e</sup> pour les 347 écoles primaires de l'île de Montréal et au 19<sup>e</sup> rang des 101 écoles secondaires de l'île de Montréal sont nichées dans des milieux à risque. Ces

caractéristiques de pauvreté économique, sociale et culturelle appellent des stratégies d'adaptation variées de la part du personnel scolaire.

### **3.3 PROCÉDURES DE LA PHASE 2B**

Afin d'obtenir un diagnostic du personnel en situation de travail scolaire en milieux défavorisés, nous avons besoin d'un instrument qui donnait accès aux deux faces de la réalité du stress au travail, c'est-à-dire aux caractéristiques et comportements qui favorisent le stress et à ceux qui protègent contre ses effets. Comme nous n'avons pu trouver un tel instrument, nous nous sommes inspirés d'un questionnaire développé par Nowack (1999) pour évaluer la vulnérabilité dans différents contextes de travail aux États-Unis, et dont nous avons obtenu la permission d'utilisation restreinte. Trois échelles de l'instrument ont ainsi été choisies pour nos fins, celles du stress (6 items), de la résistance cognitive (30 items) et du bien-être psychologique (12 items). Nous avons ensuite procédé à la traduction comparée de l'instrument pour atteindre la meilleure cohérence possible entre les deux versions française et anglaise. Ce questionnaire, qui prend environ 15 minutes à compléter, a été distribué sous enveloppe dans les écoles et récupéré une semaine plus tard. Au total, 420 questionnaires ont été distribués, 161 ont été retournés, dont 3 ont dû être écartés parce qu'ils étaient incomplets. En moyenne le taux de retour est de 34% par école, ce qui est acceptable. Au plan méthodologique, il faut toutefois prendre en compte que les répondants étaient volontaires et qu'un biais d'auto sélection a pu opérer.

Les données ont ensuite été saisies et analysées, à l'aide de la programmathèque SPSS pour d'abord estimer la qualité de l'instrument et fournir des fréquences et des moyennes de réponses. Des analyses de corrélation entre les variables à l'étude ont aussi été calculées.

## **4. DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES**

### **4.1 ÉCOLES PARTICIPANTES**

Selon la procédure déjà décrite, nous avons procédé à la collecte de données par questionnaire en ce qui se rapporte au diagnostic des personnels. Nous avons ainsi

recueilli 161 questionnaires remplis par les répondants qui proviennent, comme le montre le tableau 14 suivant, des sept écoles participantes appartenant aux commissions scolaires retenues. De ces questionnaires 3 ont été rejetés et 3 autres présentaient des données très partielles, de telle sorte que 155 ont été analysés et ont donc servi pour les fins de l'étude. Cependant, il faut noter que parfois, l'une ou l'autre des questions n'ayant pas reçu de réponse suffisamment claire pour être analysée, le nombre de sujets qui apparaît peut être inférieur à 155, ou encore plus élevé car des sujets ont été inclus en ce qui concerne les questions sociodémographiques.

Comme le montre le tableau 14 on note une forte représentation des écoles Henri-Beaulieu et Jules-Verne, suivies de près par l'école Mont-Royal.

**Tableau 14**  
**Répartition des répondants selon leur école**

	<b>Nombre d'employés</b>	<b>Nombre de répondants</b>	<b>Pourcentage dans l'école</b>	<b>Pourcentage dans l'échantillon</b>
Sept-Douleurs	48	21	43,7	13,5
Henri-Beaulieu	80	32	40,0	20,6
Coronation	54	17	31,5	11,0
Lévis-Sauvé	58	21	36,2	13,5
Adélarde-Desrosiers	60	9	15,0	5,8
Mont-Royal	54	26	48,1	16,8
Jules-Verne	141	29	20,6	18,7
Total	395	155	33,6	99,9

#### **4.2 RÉPARTITION DES SUJETS SELON L'OCCUPATION**

Les répondants à notre enquête exercent des occupations (titre d'emploi) fort variées dans leur école avec une prédominance des enseignants (58%), suivis des personnels non enseignants ou PNE (35%). En effet, en complément des enseignants et des membres de la direction, pratiquement toutes les fonctions susceptibles d'être rencontrées dans une école sont représentées (concierge, bibliothécaire, orthopédagogue, psychologue, etc.).

De ce point de vue, l'échantillon est très intéressant et représentatif. Le tableau 15 présente une répartition des répondants selon les principales catégories d'occupation.

**Tableau 15**  
**Répartition des répondants selon leur occupation**

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Direction	8	5,1
Enseignant	91	57,6
PNE	56	35,4
Total	155	98,1

#### **4.3 RÉPARTITION DES SUJETS SELON LE SEXE**

Nos sujets appartiennent aux deux sexes dans des proportions habituellement rencontrées dans le milieu de l'éducation au Québec. En effet, 128 femmes et 30 hommes (soit 81% et 19% respectivement) ont répondu à notre questionnaire (tableau 16). Ceci s'explique par leur rattachement majoritaire à l'ordre primaire.

**Tableau 16**  
**Répartition des répondants selon le sexe**

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Homme	30	19,0
Femme	128	81,0
Total	158	100,0

#### **4.4 RÉPARTITION DES SUJETS SELON L'ÂGE**

En ce qui concerne l'âge, les répondants se répartissent sur un large éventail allant de 23 à 67 ans avec une moyenne de 39 ans. On constate que les répondants sont globalement bien répartis avec une proportion équilibrée de jeunes et de plus âgés. Le tableau 17 montre la répartition des sujets selon quatre grandes catégories d'âge.

**Tableau 17**

**Répartition des répondants selon l'âge**

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
30 ans et moins	44	28,4
31 à 40 ans	47	30,3
41 à 50 ans	33	21,3
51 ans et plus	31	20,0
Total	155	100,0

#### **4.5 APPARTENANCE ETHNIQUE DES RÉPONDANTS**

Les choix de réponses fournis aux répondants au sujet de leur appartenance ethnique semble avoir été mal interprétés. En effet, le nombre de sujets ayant été codés dans la catégorie « données manquantes » et dans la catégorie « autre » s'élève à 84 soit plus de 58%. Il est probable que la catégorie «caucasien» n'ait pas été comprise. On ne peut donc bien exploiter les données sur l'appartenance ethnique en raison du grand nombre de sujets impossibles à classer de manière adéquate.

#### **4.6 RÉPARTITION DES SUJETS SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ**

Comme on le constate à l'examen du tableau 18, le niveau de scolarité des répondants est essentiellement le baccalauréat (58%), mais on constate aussi une proportion importante de personnes qui détiennent une maîtrise (19%) et pas moins de quatre doctorats. Les 12 personnes qui ont une scolarité de secondaire sont probablement dans les occupations comme celle de concierge, de service au dîner, etc.

**Tableau 18**

**Répartition des répondants selon leur niveau de scolarité**

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Secondaire	12	7,6
Cégep	16	10,2
Baccalauréat	91	58,0

Maîtrise	30	19,1
Doctorat	4	2,5
Autre	4	2,5
<hr/>		
Total	157	99,9
<hr/>		

#### **4.7 STATUT CIVIL DES RÉPONDANTS**

Le tableau 19 montre comment se répartit le statut civil des répondants. On peut constater qu'un peu plus du tiers des répondants sont mariés ou sont en couple avec des enfants, alors qu'un peu moins du quart sont mariés ou en couple sans enfants.

**Tableau 19**

**Répartition des répondants selon leur statut civil**

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Célibataire sans enfant	34	21,5
Monoparental	23	14,6
Marié sans enfant	37	23,4
Marié avec enfants	55	34,8
Autre	9	5,7
<hr/>		
Total	158	100,0
<hr/>		

On peut conclure de cette section que nos répondants sont bien répartis entre les écoles, les occupations, l'âge, les sexes et le statut civil. Le niveau de scolarité est à notre avis aussi représentatif de ce que l'on retrouve dans le milieu québécois de l'éducation.

## **5. ANALYSE DIAGNOSTIQUE**

Après avoir présenté brièvement les données démographiques qui permettent de mieux connaître les répondants à notre questionnaire, nous allons maintenant présenter des données relatives aux principales variables du questionnaire diagnostique qui font l'objet de cette recherche soit le stress, la santé psychologique, la résistance cognitive. Par souci de précision, nous allons présenter les données de manière plus détaillée lorsque cela s'avère pertinent, afin de mieux saisir certains aspects de la vie et du travail des répondants soit les ennuis (*hassles*) qu'ils vivent dans leur quotidien et dans leur travail. Il est postulé que l'accumulation d'un certain nombre de ces ennuis et leur intensité sont générateurs de stress qui peut affecter la santé des sujets, leur sentiment de compétence et aussi leur résistance cognitive.

### **5.1 ENNUIS DE SANTÉ**

Les répondants rapportent un état de santé varié qu'on peut regrouper en trois grandes catégories comme le montre le tableau 20. Ces ennuis comportaient l'inquiétude sur sa propre santé physique et psychologique tout comme les effets secondaires des habitudes de vie. Presque la moitié d'entre eux, soit 46% déclarent vivre des ennuis de santé rarement ou jamais. Un peu moins du tiers rapportent vivre ces ennuis quelquefois et le cinquième connaissent souvent ou toujours de tels ennuis.

**Tableau 20**

**Répartition des répondants selon la fréquence de  
leurs ennuis de santé**



	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	30	19,1
Rarement	42	26,7
Quelquefois	51	32,5
Souvent	29	18,5
Toujours	5	3,2
Total	157	100,0

## **5.2 ENNUIS AU TRAVAIL**

Au tableau 21, on voit que des ennuis au travail sont rapportés à des degrés variés par la majorité des répondants. Ils étaient définis par l'insatisfaction, les problèmes hiérarchiques, le manque de reconnaissance, la charge, etc. En effet, ceux qui affirment ne jamais vivre ces ennuis ou le faire rarement représentent moins de la moitié (41%). Par contre, 23% des répondants rapportent vivre souvent ou toujours des ennuis dans leur travail, ce qui n'est pas anodin.

**Tableau 21**

**Répartition des répondants selon la fréquence de  
leurs ennuis vécus au travail**

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	27	17,2
Rarement	38	24,2
Quelquefois	55	35,0
Souvent	28	17,8
Toujours	9	5,7
Total	157	99,9

### 5.3 ENNUIS FINANCIERS

Les ennuis financiers comportent l'insécurité financière, les problèmes d'endettement, etc. Comme le montre le tableau 22, un peu moins de la moitié des sujets affirment ne jamais vivre des ennuis financiers ou le faire rarement (46%). Par contre, près du quart des répondants rapportent vivre souvent ou même toujours des ennuis financiers.

**Tableau 22**  
**Répartition des répondants selon la fréquence de  
leurs ennuis financiers**

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	32	20,3
Rarement	41	25,9
Quelquefois	47	29,7
Souvent	27	17,1
Toujours	11	7,0
Total	158	100,0

Ce résultat est surprenant étant donné que ce sont-là des personnes en emploi dans le secteur public et que la majorité d'entre elles étant syndiquées, elles bénéficient de conditions de travail adéquates. On s'attendrait alors à ce que les salaires soient raisonnables et les ennuis financiers moins courants. Mais cela ne semble pas être le cas.

### 5.4 ENNUIS FAMILIAUX

Les ennuis familiaux sont reliés à l'inquiétude au sujet de la parenté et des enfants, l'équilibre travail-famille, etc. On remarque au tableau 23, que presque la moitié des répondants ne connaissent jamais ou connaissent rarement des ennuis familiaux (45%) et 21% d'entre eux rapportent vivre de tels ennuis souvent ou toujours.

**Tableau 23**

**Répartition des répondants selon la fréquence de  
leurs ennuis familiaux**

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	26	16,5
Rarement	45	28,5
Quelquefois	54	34,2
Souvent	24	15,2
Toujours	9	5,7
Total	158	100,0

### **5.5 ENNUIS D'ORDRE SOCIAL**

Les ennuis d'ordre social, avec le voisinage, les amis, les conflits interpersonnels semblent moins souvent vécus par les répondants ou sont moins exprimés, tel que le montre le tableau 24. Ces ennuis réfèrent aux tracas ou problèmes avec les voisins ou amis, les obligations sociales, la solitude, etc. En effet, 64% des sujets rapportent ne rencontrer jamais de tels ennuis ou le faire rarement et seulement et 9% disent les vivre souvent.

**Tableau 24**

**Répartition des répondants selon la fréquence des  
ennuis d'ordre social**

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	36	22,8
Rarement	65	41,1
Quelquefois	43	27,2
Souvent	14	8,9

Toujours	0	0,0
Total	158	100,0

## 5.6 ENNUIS LIÉS À L'ENVIRONNEMENT

Les ennuis liés à l'environnement ou au milieu de vie se rapportent à la criminalité, au climat, au bruit, à la pollution, aux nouvelles ou événements dans les médias, à la discrimination, à la politique, au sentiment d'insécurité dans la ville, etc. On voit au tableau 25 que la très grande majorité des répondants (74%) affirment ne pas vivre de telles situations et seulement une minorité les connaissent souvent ou toujours. Le reste des sujets rapportent vivre quelquefois de tels ennuis.

**Tableau 25**

**Répartition des répondants selon la fréquence des  
ennuis liés à l'environnement**

	Fréquence	Pourcentage
Jamais	62	39,2
Rarement	55	34,8
Quelquefois	29	18,4
Souvent	9	5,7
Toujours	3	1,9
Total	158	100,0

Pour résumer ce diagnostic des personnels scolaires, on retrouve entre le quart et le cinquième des personnes, soit entre 32 et 39 personnes sur ces 155 répondants, qui rapportent vivre de manière fréquente ou très fréquente des ennuis qui les affectent dans les sphères du travail (24%), des finances (24%), de la santé (22%) et de la famille (21%). Cette proportion de personnel en détresse et souffrant d'ennuis importants se compare pourtant favorablement à celles d'autres travailleurs, comme ceux et celles du secteur de la santé, des communications, de l'aérospatiale et de la production manufacturière qui en éprouveraient davantage. Si l'on conjugue ces difficultés ressenties par les personnels

aux caractéristiques inhérentes aux écoles de milieux défavorisés, il demeure important d'analyser les processus de résilience afin d'identifier les stratégies les plus efficaces pour contrer ce stress, car à ce stade, rien ne permet de croire que les personnes plus stressées ne sont pas résilientes.

## **6. ANALYSES DE CORRÉLATION**

Nous avons effectué une vérification de la cohérence interne de l'instrument et une série d'analyses statistiques pour déterminer les liens entre les différentes dimensions ou variables mesurées par notre instrument. Les résultats de ces analyses montrent l'existence de liens entre certaines variables, tel que postulé dans le modèle théorique présenté plus tôt, et par contre une absence de relation entre d'autres. Nous allons maintenant présenter et discuter ces résultats.

### **6.1 COEFFICIENT DE FIDÉLITÉ**

Avant d'aborder les analyses de corrélation, soulignons que pour estimer la valeur de notre instrument, nous avons calculé le coefficient de fidélité par la technique de l'Alpha de Cronbach pour les items du questionnaire portant sur le stress (6 items : les ennuis de santé, de travail, d'environnement, familiaux, sociaux et financiers) ainsi que la santé psychologique (12 items) et la résistance cognitive (30 items). Nous avons obtenu un alpha général de .8016 pour 49 items, ce qui est un bon indice de fidélité. Nous avons calculé le coefficient de fidélité pour les 6 items du stress qui est de .6223. Ceci peut s'expliquer par le fait que les ennuis éprouvés dans une sphère sont relativement indépendants des ennuis éprouvés dans une autre et aussi par ailleurs, parce que le nombre d'items de cette échelle est réduit. Pour les 30 items portant sur la résistance, nous avons obtenu un alpha de .8552, ce qui est très bon. Pour ce qui est de l'échelle portant sur la santé psychologique, le coefficient de fidélité pour les 12 items composant cette échelle s'élève à .9073, ce qui témoigne aussi d'une excellente qualité métrologique de cet outil, en termes de cohérence interne.

Nous avons étudié les relations entre les principales variables de l'étude, notamment le stress, la résistance cognitive, la santé psychologique et le sentiment d'efficacité, cette dernière donnée tirée des entretiens. Le tableau 26 montre des corrélations négatives et

significatives entre le stress d'un côté, la résistance cognitive (-0,428) et la santé psychologique de l'autre (-0,504). De même, il montre une relation fortement positive et significative entre la santé psychologique et la résistance cognitive (0,690). Une corrélation positive et significative entre résistance cognitive et sentiment d'efficacité a aussi été mise en évidence (0,363). Tous ces résultats sont en conformité avec les modèles théoriques du stress. Les personnes stressées sont généralement moins résistantes et présentent une santé psychologique plus détériorée que les personnes moins stressées. Le niveau de scolarité ne semble pas relié à aucune des variables à l'étude.

**Tableau 26**

**Corrélations entre le stress, la résistance cognitive, la santé  
psychologique et le sentiment d'efficacité**

		Sentiment d'efficacité	Résistance cognitive	Santé psychologique	Stress
Sentiment d'efficacité	Corrélation de Pearson	1	,363*	,309	-,292
	N	40	38	38	38
Résistance cognitive	Corrélation de Pearson	,363*	1	,690**	-,428**
	N	38	157	156	157
Santé psychologique)	Corrélation de Pearson	,309	,690**	1	-,504**
	N	38	156	157	157
Stress	Corrélation de Pearson	-,292	-,428**	-,504**	1
	N	38	157	157	158

\* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

## 6.2 STRESS

Étant donné son importance dans le concept de résilience, la variable stress a été mesurée dans le questionnaire utilisé. Les résultats montrent que la moyenne générale des répondants sur cette échelle est de 14,75 avec un maximum de 24 (très stressé), un minimum de 6,00 (peu stressé). On constate que l'écart par rapport à la moyenne est faible (écart type de 3,75). On peut avancer que les écoles étudiées sont dans des situations semblables et que le vécu de leur personnel quant au stress est comparable. L'analyse détaillée par école est présentée à l'annexe B.

Les analyses de corrélation montrent que le stress ne semble pas relié à l'expérience ni à l'occupation des répondants (tableau 27). Ce résultat est étonnant car les statistiques descriptives révèlent que les directions d'établissement ont un score de stress moins élevé que dans les deux autres types d'occupation, ainsi qu'un niveau de santé psychologique supérieur. (voir annexe B).

**Tableau 27**

**Corrélations entre le stress et les principales variables  
sociodémographiques**

Stress	Occupation	.045	P<.57
Stress	Expérience	.064	P<.67
Stress	Niveau de scolarité	.064	P<.42
Stress	Âge	-.02	P<.80

### **6.3 SANTÉ PSYCHOLOGIQUE**

Pour ce qui est de la perception de leur santé psychologique, les répondants obtiennent une moyenne de 45 avec un minimum de 22 et un maximum de 60. Ici aussi, l'écart à la moyenne est faible.

Comme pour le stress, la santé psychologique ne semble pas reliée à l'occupation des sujets, et les différentes écoles ne se distinguent guère les unes des autres dans un sens ou dans l'autre. Cependant, l'école Coronation se démarque puisque ses répondants ont le score le plus élevé de santé psychologique et de résistance cognitive (voir annexe B).

En autant que nos données permettent de le dire, nous ne pouvons pas avancer que l'occupation ou l'école joue un rôle déterminant dans la santé psychologique des répondants, tel que révélé par les résultats obtenus lors de cette enquête. Le niveau de scolarité ne semble pas relié à aucune des variable à l'étude.

### **6.4 SENTIMENT D'EFFICACITÉ**

Le sentiment d'efficacité a été calculé en regroupant en un score les réponses sur l'auto évaluation de l'efficacité dans les tâches, dans la dernière partie de l'entretien. Elle concerne donc seulement un nombre restreint de sujets. Ce sont les personnels de direction et les enseignants qui sont concernés par cette sous-échelle. Il ressort de l'analyse des résultats que le stress et le sentiment d'efficacité varient de manière



opposée, mais la différence n'atteint pas le seuil de signification. De même, le sentiment d'efficacité et la santé psychologique varient de manière concomitante, sans que cette variation soit significative. Nous n'avons pas trouvé de lien entre le sentiment d'efficacité et l'âge des sujets, ni avec aucune des principales variables à l'étude.

Par contre, tel que le montre l'annexe C, nous avons observé une corrélation significative modérée (.363) entre le sentiment d'efficacité et résistance cognitive. Cette relation peut être attribuable à la définition de la résistance cognitive, fortement reliée aux habiletés et compétences. Le sentiment d'efficacité dans les tâches est aussi en relation avec l'expérience (.364). Un autre résultat qui peut étonner est que le sentiment d'efficacité est corrélé avec la scolarité de la mère (.338) mais non avec celle du père.

Le niveau de scolarité ne semble relié à aucune des variables à l'étude. On peut affirmer sensiblement la même chose pour les autres variables étudiées, notamment la santé psychologique, la résistance cognitive et le sentiment d'efficacité. De même, nos analyses statistiques montrent que le stress ne semble pas relié à l'expérience, ni à l'occupation des répondants. Ce résultat est étonnant car on s'attendrait à ce que le stress diminue avec l'expérience et que certaines occupations soient plus génératrices de stress que d'autres, mais cela n'est pas le cas d'après les données de la présente étude.

Enfin, nous constatons que l'occupation des répondants, c'est-à-dire leur titre d'emploi n'est en corrélation avec aucune des variables majeures de l'étude, soit la résistance cognitive, le stress ou la santé psychologique. Par contre, le nombre d'années dans la présente école n'est en corrélation avec aucune des variables citées sauf pour la santé psychologique .321, ( $p < .05$ ), résultat intéressant (tableau 28). Cette relation peut être due au sentiment d'appartenance qui se développe dans le temps et s'avère être une dimension psychologique importante des travailleurs, ou encore refléter une meilleure connaissance du fonctionnement de l'école et du milieu de vie qui aide à améliorer la santé psychologique.

**Tableau 28**

**Corrélations entre la santé psychologique et le nombre  
d'années dans l'école**

		Santé psychologique	Nombre d'années dans la présente école
Santé psychologique	Corrélation de Pearson	1	.321*
	N	157	43
Nombre d'années dans la présente école	Corrélation de Pearson	.321*	1
	N	43	46

En conclusion de cette présentation, on doit souligner que les analyses montrent la cohérence entre les résultats obtenus auprès d'un échantillon de personnels scolaire, regroupant trois catégories d'emplois, et le construit de la résilience. En effet, tel que prédit théoriquement, le stress est inversement corrélé à la résistance cognitive et à la santé psychologique, alors que la résistance cognitive est positivement reliée à la santé psychologique. On observe aussi que la résistance cognitive est positivement reliée au sentiment d'efficacité, à l'expérience et à la scolarité de la mère. La santé psychologique est positivement reliée au nombre d'années passées dans l'école.

## **7. PRÉSENTATION DES ENTRETIENS**

Une fois établie la liste de personnes représentatives du continuum de résilience, nous leur avons demandé, après accord de la direction, de nous accorder une entrevue. Ils ont été remplacés par suppléance dans leur classe lorsque nécessaire. Cet entretien d'environ une heure a été retranscrit intégralement et importé sur ordinateur pour être codé, à l'aide du logiciel Atlas-Ti. Une grille de codification appuyée sur les principaux concepts repérés dans la recension des écrits a été élaborée, avec une articulation autour des facteurs de protection personnels et environnementaux et des facteurs de risque personnels et environnementaux.

## **7.1 PROCÉDURES POUR LA PHASE 2C**

Étant donné la nouveauté du construit de résilience chez les personnels en éducation, nous avons opté pour un entretien individuel semi-structuré, qui permet d'explorer plus en profondeur qu'un questionnaire différentes dimensions. Dans le cas présent, il permet d'obtenir des informations importantes à la lumière de la recension des écrits, à la fois sur les conditions adverses rencontrées et sur les stratégies mises en place par les individus pour passer au travers. L'entretien a été réalisé à l'aide de deux techniques, soit celles de l'incident critique et du sosie.

La technique de l'incident critique, développée initialement par Flanagan (1954), est un ensemble de procédures utilisées pour identifier les comportements rapportés par des individus comme ayant contribué à leur succès ou à leur échec dans des situations spécifiques. Lors des entretiens, dans un premier temps, on invite les personnes à décrire un événement au départ négatif qui, grâce à leurs actions, s'est bien terminé. Dans un deuxième temps, on leur demande à nouveau de décrire un événement négatif, mais cette fois-ci, pour lequel l'issue s'est avérée malheureuse, malgré leurs actions. Cette technique permet de recueillir des informations sur les contextes difficiles en lien avec les stratégies mobilisées, d'identifier les stratégies les plus efficaces et celles qui le sont moins. Elle permet également de connaître les thèmes récurrents de difficultés, une information qui pourrait s'avérer précieuse au regard des pistes d'intervention de soutien.

La technique du « sosie », beaucoup moins connue, s'est inspirée des travaux de Clot (2001) qui a revisité ceux d'Oddone et al. (1981 dans Clot, 2001). Elle consiste en une mise en situation où l'interviewé doit imaginer les instructions qu'il devrait transmettre à son sosie, l'intervieweur, qui le remplacerait le lendemain, afin que personne ne s'avise de la substitution. Pour faciliter la focalisation, nous avons segmenté la journée et délimité cinq moments précis comme : entre le départ de la maison et l'entrée des élèves, durant la période du dîner,.... Des sous-questions sont prévues pour chacun des segments afin de s'assurer d'aborder l'ensemble des facteurs de stress et de protection. Cette seconde technique permet d'élargir le spectre des contextes difficiles et des stratégies rapportés, tout en diminuant l'effet de désirabilité sociale par la centration sur une tâche, soit les instructions à fournir au sosie.

Une série de questions, posées à la suite de la procédure du sosie, vise à ce que le répondant complète et valide la description de ses tâches, puis qu'il évalue son sentiment d'efficacité personnelle ou sa perception de compétence pour chacune de ces tâches, selon une échelle de 1 à 10, procédure inspirée de Friedman et Kass (2002). Cette partie permet de faire le lien entre son sentiment d'efficacité et les facteurs de stress et de protection.

Enfin, la dernière partie consiste en des questions sociodémographiques sur l'âge des répondants, leur situation familiale ainsi que celle de leurs parents et leur expérience de travail.

Les enseignants et les directions répondent à l'ensemble des parties de l'entretien décrites précédemment, selon une version adaptée à chacun des contextes professionnels. Les autres personnels ne répondent qu'aux volets de l'incident critique et sociodémographique. À la suite d'un entraînement à la conduite de l'entretien, cinq assistants de recherche ont réalisé les entrevues semi-structurées qui ont été enregistrées sur cassette audio.

## **7.2 RÉPONDANTS AUX ENTRETIENS SEMI-STRUCTURÉS**

L'échantillonnage des répondants aux entretiens semi-structurés est constitué à partir du questionnaire diagnostique. En effet, pour étudier la résilience du personnel, on doit s'appuyer sur le stress d'abord vécu et révélé par des indices de l'exposition à des conditions personnelles et environnementales difficiles. C'est leur adaptation plus ou moins efficace à ces conditions adverses qui détermine, selon notre cadre de référence, les individus résilients de ceux qui le sont moins. Conséquemment, nous avons identifié les personnels qui obtenaient les scores les plus élevés sur l'échelle de stress au questionnaire écrit, soit plus de 16 alors que la moyenne est de 14,7. Parmi ces derniers, nous avons invité à l'entretien ceux qui obtenaient les scores les plus élevés (résilients) et les plus bas (moins résilients) aux deux autres échelles. La sélection s'est faite en conservant le plus possible les proportions du nombre d'employés par école en fonction du nombre de questionnaires renvoyés. Nous tentions également de rencontrer autant de personnel résilient que non résilient, afin de constituer un tableau de l'ensemble de ce qu'il faut favoriser et de ce qu'il faut éviter. Étant donné leur petit nombre, toutes les directions

ont été invitées à répondre aux entretiens, qu'elles perçoivent expérimenter ou non un haut niveau de stress. Enfin, vu leur présence plus importante et la plus grande influence des enseignants sur les élèves, c'est ce groupe qui a été privilégié en nombre alors qu'un ou deux membres du personnel non enseignant par milieu ont été rencontrés, afin de compléter le portrait d'ensemble des milieux scolaires. L'annexe D présente le résultat de l'échantillonnage. Au total, nous avons interviewé 53 personnes, dont 51 ont pu être retranscrites, deux s'avérant inaudibles : 11 membres des directions d'écoles, 33 enseignantes et enseignants et 7 employés du personnel non enseignant, parmi lesquelles 27 personnes ont un diagnostic qui les place plutôt du côté résilient alors que 21 personnes semblent l'être moins (3 membres des directions n'ont pu être classés n'ayant pas répondu au questionnaire diagnostic).

### **7.3 CANEVAS D'ANALYSE**

En nous appuyant sur le modèle de Henderson et Milstein (1996), nous avons procédé à une première catégorisation du matériel verbal retranscrit, à laquelle se sont ajoutées des catégories issues d'une analyse émergente. La grille d'analyse ainsi obtenue a été testée par les chercheurs pour ensuite être appliquée à l'analyse du contenu des 51 entretiens. Des vérifications de concordance ont été effectuées entre les codeurs afin de conserver le processus de codage dans les limites convenues de qualité, soit un accord autour de 80%. La grille d'analyse du contenu se présente en cinq parties : la première partie concerne le codage des incidents critiques rapportés d'abord sur leur valence (positive ou négative) et ensuite sur leur nature, à savoir ce qu'ils concernent : la direction-les enseignants-les élèves-les parents-le matériel ou l'extérieur de l'école. Enfin, l'incident est codé sur les facteurs de protection et de risque qu'il comporte. Ensuite, la seconde partie de l'entretien relative à la technique du sosie est codée selon les facteurs de protection et de risque de nature personnelle ou environnementale.

La nature *personnelle* est liée au fait que l'acteur parle de lui-même soit en termes d'attitudes, de traits de personnalité ou encore en termes de comportements. La nature *environnementale* rassemble les propos qui font référence à l'école, à la communauté, (sociale, culturelle, géographique), à l'entourage social. L'école rassemble tout ce qui fait référence aux structures du système scolaire (le MEQ, la commission scolaire, l'école, le conseil d'établissement, les personnels scolaires, les élèves). Tout ce qui touche ces

structures, de manière globale, doit être vu comme faisant partie de l'école (ex : personnels scolaires (enseignants, directions, spécialistes), élèves, atmosphère, climat.). Tout ce qui touche la communauté, de manière globale, est vu comme faisant partie de l'environnement (ex : les parents (sauf la référence expresse au CÉ), le quartier, les gens du quartier, le centre communautaire, les services offerts par le quartier, les amis, la famille, la population en général, etc.).

Le facteur de *protection personnelle* (PP) est constitué de 18 catégories relatives aux caractéristiques de personnalité ou d'attitude, par exemple : « *est optimiste envers le futur* », caractéristique définie comme la vision positive et favorable vers le futur, la confiance en demain. L'autre partie de ce thème est relative aux comportements qui favorisent la résilience comme « *aide l'autre* », défini comme une intervention en faveur de quelqu'un, idée d'appui à un adulte, de collaboration, de coopération, de soutien, de sensibilité envers l'autre, d'écoute.

Ensuite, 16 catégories constituent le facteur de protection environnementale (PE) soit les éléments de la communauté ou de l'école qui favorisent la résilience, comme par exemple : « *fixe et communique des attentes élevées* » - caractéristique définie par : l'école/le milieu fait preuve d'exigences élevées en matière de réussite, de discipline, etc. L'école/le milieu fait savoir aux professionnels et aux élèves par différents moyens ses exigences élevées, ses attentes élevées et réalistes en matière de réussite, de discipline

Le facteur de risque personnel (RP) regroupe 14 catégories qui englobent les caractéristiques attitudinales ou comportementales opposées à la résilience, comme par exemple : « *a une vision pessimiste de la vie* » ou « *se montre peu sociable* ».

Le facteur de risque environnemental (RE) regroupe 23 catégories qui englobent ce qui dans la communauté ou la structure scolaire, gêne le développement de la résilience, comme par exemple : « *critique négativement* » ou « *connaît la violence, la drogue, de grandes difficultés familiales* ». On remarque que cette dernière dimension rassemble plus de catégories que les trois autres, en visant plus largement.

Au total, 9106 unités de sens définies ici comme des phrases, ont été repérées et codées dans ces catégories. Le tableau 53 présenté à l'annexe E montre la répartition des unités pour chaque catégorie de la résilience.

#### **7.4 ANALYSE GÉNÉRALE DU CONTENU DES ENTRETIENS**

Nous présentons d'abord les résultats généraux du groupe des 51 personnes interviewées, puis ensuite les résultats respectifs des enseignants, des directions et des autres personnels, en nous attachant sur les personnes qui constituent des profils nets de résilience. La résilience des personnels scolaires est ainsi dans un deuxième temps, présentée en quatre profils, deux de chaque côté du continuum non résilience-résilience établie eu égard aux scores obtenus dans le questionnaire diagnostique. Ainsi, la non résilience (NR) regroupe des personnes pour lesquelles l'indice de stress est élevé, alors que les indices de résistance cognitive et de bien-être psychologique sont faibles. Les personnes peu résilientes (PR) sont celles pour lesquelles on a obtenu un indice de stress élevé, mais soit un indice de résistance cognitive ou un indice de bien-être psychologique faible. Les personnes dites résilientes potentielles (RP) sont celles pour lesquelles on a observé des indices élevés de résistance cognitive et de bien-être psychologique, mais un indice faible de stress. Cette configuration particulière laisse en effet dans l'incertitude de déterminer si les individus perçoivent ou non les conditions adverses et s'y adaptent ou non. Selon le modèle de résilience de Richardson (1990), elles pourraient être en situation d'homéostasie. Enfin, les personnes dites résilientes manifestes (RM) épousent parfaitement la définition de résilience, à savoir : un indice de stress élevé et des indices de résistance cognitive et de bien-être psychologique élevés. Ces deux dernières catégories de personnes sont considérées résilientes, soit qu'elles sont en situation d'homéostasie ou qu'elles développent leur résilience en faisant actuellement face à des ennuis, étant donné les mécanismes d'adaptation déployés pour passer outre l'adversité. Les deux premières catégories de personnes sont parallèlement considérées non résilientes, puisqu'elles ne déploient pas suffisamment de ressources pour faire face à l'adversité.

Nous avons ainsi repéré les sujets les plus clairement associés à ces quatre profils de résilience en délimitant les sujets dont le diagnostic les situait sur un continuum; un sous-échantillon de 20 sujets d'entre les 53 interviewés peuvent ainsi être classés de manière nette parce qu'ils présentent les caractéristiques théoriquement attendues; 11 enseignants, 4 membres de la direction et 5 du personnel non enseignant. Parmi ceux-ci, on note que les enseignants se divisent entre les pôles de résilience (N = 3) et de non résilience (N = 8), les membres de la direction d'établissement se rassemblent plus autour

du pôle résilient (N=3), avec un membre (N=1) du côté non résilient, et les 5 membres du personnel non enseignant se situent tous du côté non résilient (N=5), pour un grand total de 6 personnes résilientes et 14 non résilientes. Comme nous tirerons des conclusions à partir de ce petit nombre, il faut tenir compte du fait que les 31 autres, bien qu'ils présentent un degré de stress plus élevé que la moyenne de l'échantillon des 155, ne montrent pas d'indice probant de résistance cognitive ou de santé psychologique. Les 102 sujets restants de l'échantillon de départ ne peuvent être considérés ni stressés, ni résilients. Ils sont simplement exclus de l'analyse, puisqu'ils n'entrent pas dans le modèle théorique de la résilience. Il faut enfin ajouter que les résultats présentés ici doivent être interprétés avec prudence d'une part, parce qu'ils s'appuient sur des modèles conceptuels encore fragiles et que les pistes dégagées, exploratoires plutôt que définitives, le sont à partir d'un petit nombre de cas, ce qui leur confère une portée heuristique limitée. Dans cette même ligne d'idées, et au vu du grand nombre de catégories de discours différentes, nous considérerons les écarts mêmes minimes entre les profils de résilience, puisque nous sommes davantage à la recherche des configurations d'éléments caractéristiques que des différences significatives.

## **7.5 INCIDENTS CRITIQUES RAPPORTÉS PAR L'ENSEMBLE DES SUJETS INTERVIEWÉS**

Cinquante-six incidents critiques à résolution négative, c'est-à-dire où l'acteur échoue dans ses tentatives à résoudre le problème, et cinquante-huit à résolution positive ont été rapportés par l'ensemble des 51 sujets; on constate au Tableau 29 que plus particulièrement lors d'un dénouement négatif, ils révèlent surtout des facteurs de risque environnemental et ensuite, environ la moitié moins souvent, des facteurs de protection personnelle. Mais ce qui différencie surtout les incidents résolus ou non, c'est leur proportion de facteurs de protection vs les facteurs de risque ; elle est de 6 :4 pour les incidents à résolution positive alors qu'elle s'inverse pour les incidents à résolution négative. La nature des incidents critiques (Annexe F) dont la résolution est négative concerne en grande majorité des élèves (66%), et ensuite des parents (25%). Là où la résolution est positive, c'est-à-dire où l'acteur résout le problème, l'incident concerne encore dans des proportions semblables, une majorité d'élèves (62%) et ensuite des parents (21%). En décortiquant les incidents qui concernent ces deux grandes classes, on retrouve une majorité d'incidents à résolution négative ou positive qui concernent les



troubles de comportements sur-réactifs (agression, agitation, etc.) pour les incidents qui impliquent des élèves et la faible collaboration des parents, lorsque ces derniers sont impliqués.

**Tableau 29**

**Facteurs associés aux incidents critiques rapportés par  
l'ensemble des personnels rencontrés  
(N = 51)**

	<b>IC-</b>	<b>IC+</b>
Protection personnelle	25,8%	38,1%
Protection environnementale	15,6%	25,9%
Risque environnemental	49,3%	33,9%
Risque personnel	9,4%	2,0%

## **7.6 ANALYSE DU TRAVAIL QUOTIDIEN DE L'ENSEMBLE DES PERSONNELS**

L'analyse du contenu de la situation du sosie, qui aide à donner accès au travail quotidien, ne touche que les enseignants et les directions, puisque les autres personnels n'étaient pas interviewés sur ces aspects. On remarque au premier coup d'œil au tableau 30, que le portrait général de ces personnels semble plutôt positif, puisque les propos sont aux trois-quarts constitués des facteurs de protection, avec au tout premier plan, le facteur de protection personnelle, suivi par le facteur de protection environnementale. On voit aussi que le facteur de risque environnemental est plus souvent invoqué que le facteur de risque personnel. Ainsi, lorsque l'on parle de protection dans les situations de travail rapportées, on se réfère à ses propres caractéristiques et à ses forces personnelles alors que lorsque l'on parle de risque dans le travail, on se réfère au milieu, aux autres.

**Tableau 30**

**Représentation des facteurs de la résilience chez  
l'ensemble des personnels rencontrés  
(N = 51)**

Facteurs de résilience	% du discours
Protection personnelle	52,2%
Protection environnementale	22,1%
Risque environnemental	19,4%
Risque personnel	6,4%

**Tableau 31**

**Représentation des facteurs de la résilience selon  
le profil des personnels  
(N = 20)**

Facteurs de résilience	RM (N = 1)	RP (N = 5)	PR (N = 4)	NR (N = 10)
Protection personnelle	66,9%	49,7%	53,4%	39,6%
Protection environnementale	7,9%	32,8%	10,8%	16,6%
Risque environnemental	9,4%	15,6%	28,7%	32,7%
Risque personnel	15,8%	1,9%	7,0%	11,2%

Selon les profils de résilience présentés au tableau 31, on doit observer qu'une seule personne (sur les 51) répond de manière évidente à la classification de résilience manifeste, alors que 5 autres sont résilientes potentielles; de l'autre côté, on voit que 4 personnes sont peu résilientes et 10 non résilientes. Avec cette perspective, l'analyse de l'état des personnels scolaires en milieux défavorisés peut apparaître inquiétante, puisqu'on retrouve le double de cas chez les non résilients et que les facteurs de protection et de risque ne sont pas équitablement répartis chez les personnes ciblées. Cependant, on ne doit pas oublier qu'une plus grande proportion des personnels de l'échantillon initial (N= 155), se retrouve dans des conditions personnelles plutôt favorables.

Par ailleurs, on remarque que pour l'ensemble, les facteurs de *protection personnelle* font plus partie des propos des personnes résilientes que non résilientes, alors que les non

résilientes les invoquent moins souvent. Il en va de même quoique de manière moins notable, pour le facteur de protection environnementale. Les propos liés aux facteurs de risque environnemental augmentent dans une relation inversement proportionnelle à la catégorie de résilience et c'est la catégorie qui semble le mieux distinguer les profils. Moins on est résilient, plus on invoque des risques qui occupent une plus grande proportion du discours, et particulièrement de *nature environnementale*, c'est-à-dire extérieurs à soi. En fait, si chez les résilients (RM et RP) le rapport entre le facteur de protection personnelle et celui de risque environnemental est d'environ 5 :1, ce même rapport diminue à 1,5 :1 pour les non résilients (PR et NR).

Dans l'ensemble du discours sur les facteurs de protection personnelle présenté au tableau 32, chez les personnels résilients tout comme chez les non résilients, une catégorie se démarque, qui se trouve encore plus présente dans le discours des résilients, soit celle des *habiletés professionnelles*, en occupant respectivement autour du tiers pour les premiers et du cinquième pour les seconds, lorsque l'on considère l'ensemble des propos analysés par ce groupe, en référence au travail quotidien. Le pourcentage représente la proportion de la catégorie dans toutes les catégories de discours reliées aux 4 facteurs. Lorsque l'on compare ces propos chez les résilients et les non résilients, on constate que les catégories de discours reliées au facteur de protection personnelle se partagent, avec 8 catégories qui regroupent des propos plus souvent tenus par les résilients et 5 par les non résilients (en considérant un écart à partir de 0,5%). Ce sont, pour les premiers : *aide l'autre, se sent compétent, fait preuve d'une envie d'apprendre, montre de la flexibilité, prend soin de sa santé, utilise ses habiletés professionnelles, se montre sociable*. Les non résilients se démarquent sur : *montre un intérêt pour son développement professionnel, fait preuve de confiance en soi, se montre motivé au travail, a le sens de l'humour et participe activement à une cause*.

**Tableau 32**

**Représentation des catégories du facteur protection  
personnelle sur l'ensemble du discours  
(N = 20)**

<b>Protection personnelle</b>	<b>Résilients (N = 6)</b>	<b>Non résilients (N = 14)</b>
Aide l'autre	<b>1,1%</b>	0,3%
Fait preuve de capacité d'apprentissage	0,1%	0,1%
Autre facteur personnel	<b>0,8%</b>	0,2%
Se sent compétent	<b>1,5%</b>	0,7%
Fait preuve de confiance en soi	0,7%	<b>2,2%</b>
Fait preuve d'une envie d'apprendre /curiosité	<b>0,6%</b>	0,1%
Montre un intérêt pour son développement professionnel	0,5%	<b>1,2%</b>
Montre de la flexibilité	<b>2,7%</b>	1,6%
Utilise ses habiletés professionnelles	<b>32,2%</b>	21,9%
Prend soin de sa santé physique et mentale	<b>2,9%</b>	1,7%
Utilise des habiletés de vie	2,8%	3,0%
A le sens de l'humour	0,3%	<b>1,3%</b>
Se montre motivé par le travail	1,3%	<b>3,4%</b>
Optimiste face au futur	0,1%	0,0%
Participe activement à une cause	0,4%	<b>1,4%</b>
Se montre sociable	<b>2,4%</b>	1,9%
Se sent utile	0,0%	0,3%
Essaie différentes stratégies et méthodes	1,2%	1,1%

Sur les facteurs de protection environnementale, au tableau 33 on remarque que les propos des personnes résilientes et non résilientes se rejoignent sur *l'accès aux ressources nécessaires*, mais se distinguent sur la catégorie *l'école favorise le développement des habiletés professionnelles*, puisque ces énoncés occupent trois fois plus souvent le discours des résilients que celui des non résilients. Les catégories reliées à *l'école encourage le partage des responsabilités, promeut les habiletés de vie, le partage des responsabilités, informe adéquatement son personnel et met en évidence des politiques et règles claires* occupent aussi davantage le discours des résilients que des non résilients. Tous les écarts de 0,5% et plus vont dans le même sens et favorisent les propos des résilients sur toutes les catégories de protection environnementale. On ne peut cependant dire si les pratiques des milieux scolaires diffèrent selon les profils des personnels ou si plutôt, les perceptions des personnels résilients sont plus positives envers l'école que celles des non résilients.

**Tableau 33**

**Représentation des catégories du facteur protection  
environnementale sur l'ensemble du discours**

<b>Protection environnementale</b>	<b>Résilients (N = 6)</b>	<b>Non résilients (N = 14)</b>
Donne accès aux ressources nécessaires aux besoins de base	4,6%	4,5%
Autre facteur de protection environnemental	0,4%	0,3%
Favorise la prise de décision et le développement du leadership	0,5%	0,2%
Aide, encourage, fournit du feedback	2,4%	2,7%
Encourage la formulation de buts clairs	0,3%	0,4%
Encourage et promeut l'éducation	0,2%	0,6%
Encourage les liens , les relations sociales	0,8%	0,5%
Encourage le partage des responsabilités	<b>1,2%</b>	0,5%
Encourage le développement des valeurs	0,5%	0,1%
Encourage le développement professionnel	<b>12,1%</b>	3,7%
Encourage les pratiques de santé physique et mentale	0,3%	0,0%
Encourage les habiletés de vie	<b>2,7%</b>	1,7%
Informe adéquatement son personnel	<b>2,8%</b>	0,3%
Définit et met en application des politiques et règles claires	<b>1,2%</b>	0,5%
Apprécie le talent de chaque individu	0,5%	0,5%

Sur le facteur de risque environnemental, au tableau 34, on remarque cinq principales catégories de distinction entre les deux groupes. Ainsi, les non résilients rapportent environ trois fois plus souvent que les résilients des problèmes de *violence du milieu, des relations difficiles, des surcharges de travail, le peu d'encouragement et de soutien de l'école* et environ deux fois plus souvent des *problèmes reliés à la discipline, au manque de ressources de l'école*; ils rapportent aussi que *le milieu scolaire freine l'implication dans la prise de décisions*. Il faut mentionner que tous les écarts (de 0,5% et plus) dans les propos vont dans le même sens et qu'il n'y a pas de catégorie de risque environnemental où les résilients dépasseraient les non résilients. Il faut souligner que le facteur de risque personnel est sous représenté dans les propos des personnels enseignants, ce qui tendrait à indiquer que ces personnels ne se perçoivent pas comme étant à la source de leurs difficultés. Peut-être aussi que la structure même de la technique du sosie permet moins à ces propos d'émerger ou que les répondants ne se sont pas trouvés dans le climat de confiance nécessaire à des révélations de cette nature.

**Tableau 34**

**Représentation des catégories du facteur risque environnemental sur  
l'ensemble du discours selon le regroupement des profils**

<b>RISQUE ENVIRONNEMENTAL</b>	<b>Résilients (N = 6)</b>	<b>Non résilients (N = 14)</b>
Autre risque environnemental	0,8%	<b>1,4%</b>
Ne valorise pas la curiosité intellectuelle	0,0%	0,4%
Présente de nombreuses demandes de changement	0,1%	0,0%
Freine l'implication dans la prise de décisions	0,0%	<b>0,5%</b>
Rend les relations difficiles	1,4%	<b>2,7%</b>
Manque de ressources et de moyens	3,0%	<b>5,2%</b>
Offre peu d'encouragement, de soutien, de reconnaissance	0,4%	<b>1,2%</b>
Présente des problèmes de discipline, de comportement, de motivation	4,7%	<b>8,0%</b>
Connaît la violence, la drogue, les grandes difficultés familiales	2,1%	<b>7,7%</b>
A un personnel qui éprouve des problèmes de santé	0,0%	0,4%
Offre peu d'occasions de contacts sociaux	0,0%	0,1%
Impose des surcharges de travail	1,4%	<b>3,8%</b>

## **7.7 ANALYSE DU CONTENU DES ENTRETIENS D'ENSEIGNANTS**

Nous allons maintenant examiner ces résultats en les décortiquant par catégorie d'emploi. Ainsi, les incidents critiques rapportés par les 32 enseignants (un enseignant n'en a rapporté aucun), peu importe leur dénouement, font surtout ressortir des facteurs de risque environnemental et ensuite, des facteurs de protection personnelle (tableau 35). La nature des incidents critiques rapportés (Annexe G) est tout à fait congruente à la tâche d'enseignement puisqu'ils concernent majoritairement les élèves. Pour ceux dont la résolution est négative, c'est-à-dire où l'acteur échoue dans ses tentatives à résoudre le problème, ce dernier rapporte des difficultés avec des élèves (73%), et ensuite dans l'ordre mais loin derrière: des parents (15%), des collègues (10%), la direction (8%), le matériel (5%), l'externe (5%) et le personnel non enseignant (3%) (Annexe G). Là où la résolution est positive, c'est-à-dire où l'acteur résout le problème, l'incident concerne encore dans des proportions semblables, une majorité d'élèves (65%) et ensuite des parents (15%) et des collègues enseignants (13%). En décortiquant les incidents qui concernent les deux plus grandes classes, on retrouve une majorité d'incidents à

résolution négative ou positive qui concernent les troubles de comportements sur-réactifs (agression, agitation, etc.) pour les incidents qui impliquent des élèves et la faible collaboration des parents lorsque ces derniers sont impliqués dans des incidents critiques à résolution négative. On voit aussi que la part de risques de nature environnementale est nettement plus grande dans ce dernier type de problèmes.

**Tableau 35**

**Représentation des facteurs de résilience dans les incidents  
critiques rapportés par les enseignants  
(N = 32)**

	<b>IC-</b>	<b>IC+</b>
Protection personnelle	23,5%	39,1%
Protection environnementale	12,0%	18,1%
Risque environnemental	53,7%	35,2%
Risque personnel	10,8%	7,6%

## **7.8 ANALYSE DU TRAVAIL QUOTIDIEN DES ENSEIGNANTS**

De manière quelque peu différente du portrait général de l'ensemble du personnel rencontré dans les écoles ciblées, ces 34 enseignants invoquent d'abord le facteur de protection personnelle, ensuite les facteurs de risque environnemental, puis de protection environnementale et enfin, de risque personnel, le facteur de protection environnementale étant relégué au 3<sup>e</sup> rang (tableau 36).

**Tableau 36**

**Représentation des facteurs de la résilience chez  
l'ensemble des enseignants rencontrés  
(N=34)**

<b>Facteurs de résilience</b>	
Protection personnelle	58,6%
Protection environnementale	13,0%
Risque environnemental	20,4%
Risque personnel	8,0%

**Tableau 37**

**Représentation des facteurs de résilience en fonction  
des profils chez les enseignants**

<b>FACTEURS DE RÉSILIENCE</b>	<b>RM</b>	<b>RP</b>	<b>PR</b>	<b>NR</b>
Protection personnelle	66,9%	62,8%	53,4%	52,4%
Protection environnementale	7,9%	20,5%	10,8%	19,3%
Risque environnemental	9,4%	15,7%	28,7%	16,1%
Risque personnel	15,8%	1,0%	7,0%	12,2%

En examinant les profils d'enseignants résilients et non résilients (N=11) au tableau 37, on remarque que les propos qu'ils tiennent en décrivant leur travail quotidien montrent un appel plus important envers le facteur de protection personnelle chez les plus résilients dans un rapport d'environ 8 :1 en comparaison du facteur de risque environnemental, alors qu'il n'est plus que de 2 :1 chez les moins résilients. Sur cet aspect particulier, les cas peu résilients (PR) rapportent presque deux fois plus de risques de nature environnementale que les non résilients (NR), qui eux, perçoivent plus de risques de nature personnelle, alors qu'inversement les non résilients perçoivent presque deux fois plus de protection environnementale que les peu résilients. On pourrait présumer que si l'environnement scolaire était plus favorable, ces enseignants peu résilients seraient du côté des résilients.

Cependant, les enseignants résilients et non résilients se distinguent peu sur la dimension du facteur de protection personnelle (tableau 38), en ce qu'ils rapportent les *habiletés professionnelles* comme tout premier facteur de protection. Bien loin derrière sont



cependant invoqués plus souvent par les résilients les *habiletés de vie* (communication, négociation, résolution de conflits, etc.), *l'aide aux autres, la flexibilité, l'envie d'apprendre et les habiletés de socialisation* alors que les non résilients invoquent plus souvent de leur côté qu'ils se *sentent compétents* et qu'ils ont *confiance en eux-mêmes*.

**Tableau 38**

**Représentation des catégories du facteur protection  
personnelle sur l'ensemble du discours des enseignants (N = 11)**

<b>Protection personnelle</b>	<b>Résilients (N = 3)</b>	<b>Non résilients (N = 8)</b>	
Aide l'autre	<b>1,9%</b>	1,3%	
Se sent compétent	1,3%	<b>1,9%</b>	
A confiance en soi	0,2%	<b>0,8%</b>	
Fait preuve d'une envie d'apprendre	<b>1,1%</b>	0,6%	
Montre un intérêt pour son développement professionnel	0,6%	1,0%	
Montre de la flexibilité	<b>2,9%</b>	1,8%	
Utilise ses habiletés professionnelles	<b>37,9%</b>	35,6%	
Prend soin de sa santé mentale et physique	3,0%	2,0%	
Utilise ses habiletés de vie	<b>4,4%</b>	2,8%	
A le sens de l'humour	0,6%	0,7%	
Se montre motivé par le travail	2,2%	2,5%	
Participe activement à des causes	0,6%	0,7%	
Se montre sociable	<b>3,8%</b>	2,8%	
Se sent utile	0,0%	0,1%	
Essaie différentes stratégies et méthodes	2,3%	2,5%	119,7%

Du côté du risque environnemental dépeint au tableau 39, on remarque quatre éléments qui ressortent plus souvent chez les enseignants non résilients, soit *le manque de ressources, le manque de soutien du milieu, la surcharge de travail et les problèmes de discipline*. Comme pour le portrait général, les écarts vont tous dans le même sens et illustrent les propos des non résilients. Sur ce facteur, il semble que le manque de ressources, tel que perçu, soit la catégorie qui distingue le mieux les non résilients des autres.

**Tableau 39**

**Représentation des catégories du facteur risque environnemental  
sur l'ensemble du discours des enseignants  
(N = 11)**

<b>Risque environnemental</b>	<b>Résilients (N = 3)</b>	<b>Non résilients (N = 8)</b>
Freine l'implication dans la prise de décisions	0,0%	1,1%
Rend les relations difficiles avec les autres	1,1%	1,1%
Manque de ressources et de moyens	2,8%	<b>5,3%</b>
Offre peu d'encouragement, de soutien, de reconnaissance	0,0%	<b>1,0%</b>
Présente des problèmes de discipline, d'écoute, de motivation, de comportement	7,2%	<b>8,6%</b>
Connaît la violence, la drogue, les grandes difficultés familiales	0,6%	0,8%
Impose des surcharges de travail	0,4%	<b>1,0%</b>

**7.9 ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS DE DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT**

Dix directions d'établissement, principales et adjointes, nous ont rapportés des incidents critiques. Le tableau 40 suggère qu'une résolution positive ou négative semble tenir de l'environnement alors que le rapport protection–risque est de 4 :3 pour un dénouement positif et de 3 :4 pour un dénouement négatif. Les incidents critiques rapportés par les directions d'établissement (Annexe H) concernent les parents au premier chef (73%) et ensuite les élèves (55%). Ces proportions semblent congruentes avec les fonctions dévolues aux directions. Lorsque l'on considère plus spécifiquement les incidents à résolution négative, on remarque qu'il s'agit du côté des parents, de problèmes reliés à leur faible collaboration et aux plaintes envers les directions et lorsqu'il s'agit d'élèves, de problèmes de comportement de type sur-réactif. Les incidents à résolution positive concernent encore la collaboration des parents, alors qu'ils regroupent les problèmes de comportement sur-réactif et les problèmes familiaux chez les élèves. On peut remarquer que la part de risques de nature personnelle est plus grande lorsque les problèmes ne sont pas résolus.

**Tableau 40**

**Représentation des facteurs de résilience dans les incidents  
critiques rapportés par les directions d'établissement  
(N = 10)**

<b>INCIDENTS CRITIQUES</b>	<b>IC-</b>	<b>IC+</b>
Protection personnelle	24,9%	27,7%
Protection environnementale	27,0%	41,7%
Risque environnemental	43,3%	30,1%
Risque personnel	4,8%	0,6%

**7.10 ANALYSE DU TRAVAIL QUOTIDIEN DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT**

Dans le discours rapporté sur la description du travail quotidien présenté au tableau 41, on remarque chez les directions d'établissement (N=11) la même configuration que celle présentée dans le portrait général, c'est-à-dire en premier lieu un appel au facteur de protection personnelle (41% du discours), suivi des facteurs de protection environnementale (40% du discours), de risque environnemental (16%) et de risque personnel (3%). Il est intéressant de noter que la proportion de 81% du discours autour des facteurs de protection dépasse celle des enseignants (72%), des personnels non enseignants (57%) et de l'ensemble des personnels (74%).

**Tableau 41**

**Facteurs de résilience rapportés par les  
directions d'établissement  
(N = 11)**

<b>FACTEURS DE RÉSILIENCE</b>	
Protection personnelle	41,3%
Protection environnementale	39,6%
Risque environnemental	15,9%
Risque personnel	3,2%

**Tableau 42**

**Représentation des facteurs de résilience selon le profil  
des directions d'établissement**

	<b>Résilient</b> (N = 1)	<b>Non résilients</b> (N = 3)
Protection personnelle	40,9%	20,7%
Protection environnementale	41,1%	43,6%
Risque environnemental	15,5%	31,4%
Risque personnel	2,5%	4,3%

Pour les quatre directions qui ont pu être classées selon les profils, on remarque au tableau 42 que résilients et non résilients se distinguent surtout sur le facteur de protection personnelle, avec deux fois plus de références à ce facteur pour les résilients et aussi deux fois plus de références au facteur de risque environnemental, pour le cas non résilient. Cette configuration rejoint celle des enseignants résilients et moins résilients.

Au premier plan du facteur de protection personnelle du tableau 43, on remarque la catégorie des *habiletés professionnelles* beaucoup plus importante chez les personnes résilientes et plus loin derrière, celle de la *flexibilité* qui les distingue aussi, suivie des *soins accordés à sa santé*.

**Tableau 43**

**Représentation des catégories du facteur de protection personnelle  
selon les profils de résilience des directions d'établissement  
(N = 4)**

<b>Protection personnelle</b>	<b>Résilients</b> (N = 1)	<b>Non résilient</b> (N = 3)
Aide les autres	0,4%	0,0%
Sentiment de compétence	<b>1,7%</b>	0,0%
Confiance en soi	<b>1,1%</b>	0,0%
Flexibilité	<b>2,5%</b>	0,4%
Habiletés professionnelles	<b>26,1%</b>	8,7%
Habiletés de vie	1,2%	2,0%
Soins santé	<b>2,7</b>	1,6%
Motivation au travail	0,4%	<b>1,6%</b>
Sentiment d'utilité	0,0%	<b>1,2%</b>

Sur le facteur de risque environnemental (tableau 44), on remarque pour le cas de non résilience, une référence très marquée aux problèmes de violence (près de 5 fois plus que chez les résilients) et aussi plus de références au *manque de ressources*, au *manque de soutien* et aux *relations difficiles*. On peut constater que pour les directions, ce ne sont pas ici les problèmes de discipline qui distinguent les cas non résilients des autres, mais davantage la *violence du milieu*. Ceci peut facilement s'expliquer puisque leur contact avec les élèves est réduit si on compare avec les enseignants; aussi cela semble cohérent avec le rapport important d'incidents jugés critiques avec les parents, devant ceux qui impliquent les élèves.

**Tableau 44**

**Représentation des catégories du facteur de risque environnemental  
selon le profil des directions d'établissement**

<b>Risque environnemental</b>	<b>Résilient (N = 1)</b>	<b>Non résilients (N = 3)</b>
Relations difficiles	1,7%	<b>4,1%</b>
Manque de ressources	3,3%	<b>5,7%</b>
Manque de soutien	0,8%	<b>3,3%</b>
Problèmes de discipline	<b>2,2%</b>	0,0%
Problèmes de violence	3,7%	<b>17,6%</b>

#### **7.11 ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS DU PERSONNEL NON ENSEIGNANT**

Le portrait des personnels non enseignant, tel que révélé par l'analyse du contenu des incidents critiques rapportés (tableau 45), se rapproche de celui des personnels enseignants, avec un appel prioritaire dans la résolution des problèmes au facteur de protection personnelle (environ 40%) suivi en deuxième lieu du facteur de risque environnemental (environ 37%), puis du facteur de protection environnementale (environ 13%) et enfin du facteur de risque personnel (environ 9%).

**Tableau 45**

**Proportion des facteurs de résilience dans les incidents critiques  
rapportés par les personnels non enseignant  
(PNE) (N = 6)**

	<b>IC-</b>	<b>IC+</b>
Protection personnelle	40,1%	41,3%
Protection environnementale	14,4%	12,0%
Risque environnemental	35,3%	38,9%
Risque personnel	10,1%	7,9%

Ici, les incidents critiques rapportés (Annexe I) par le personnel non enseignant rencontré concernent d'abord les élèves, ce qui peut surprendre quoique les fonctions soient très variées et ensuite la direction.

Les stratégies de résolution utilisées font d'abord appel au facteur de protection personnelle, davantage mobilisé pour les incidents à résolution négative. Ces derniers concernent surtout les élèves, pour des situations de désobéissance aux consignes et de conduites sur-réactives. Les incidents à résolution positive concernent pour leur part les élèves et la direction, avec les troubles de conduite sur réactive. Ici aussi, les incidents non résolus impliquent une part plus importante de risques personnels.

#### **7.12 ANALYSE DU TRAVAIL QUOTIDIEN DU PERSONNEL NON ENSEIGNANT**

Contrairement aux deux autres catégories de personnel, ici un seul profil a pu être dégagé, celui de non résilient (NR). On voit au tableau 46 que contrairement aux autres personnels, le facteur du risque environnemental dépasse tous les autres; il est suivi du facteur de protection personnelle, du facteur de risque personnel et enfin de celui relatif à la protection environnementale.

**Tableau 46**

**Représentation des facteurs de résilience chez les  
personnels non enseignant**

	<b>Non résilients (N = 5)</b>
Protection personnelle	33,1%
Protection environnementale	9,0%
Risque environnemental	46,2%
Risque personnel	11,7%

En dégagant les résultats relatifs à chacun des facteurs, on remarque que la catégorie des habiletés professionnelles est la plus souvent citée (tableau 47). Viennent ensuite la motivation au travail et la confiance en soi. Bizarrement, ces deux catégories surgissent davantage chez les non résilients des trois catégories d'emploi.

**Tableau 47**

**Représentation des catégories du facteur de protection personnelle  
chez les personnels non enseignant**

<b>Protection personnelle</b>	<b>Non résilients (N = 5)</b>
A confiance en soi	2,8%
Montre un intérêt pour son développement professionnel	0,5%
Utilise ses habiletés professionnelles	13,9%
Prend soin de sa santé physique et mentale	0,5%
Utilise ses habiletés de vie	1,9%
A le sens de l'humour	0,4%
Se montre motivé par le travail	2,9%
Participe activement à des causes	1,3%

Sur le facteur du risque environnemental (tableau 48), nous remarquons encore la *violence du milieu, les problèmes de discipline et le manque de ressources de l'école* qui viennent en tête des propos rapportés sur le travail. Bien que de moindre importance quantitativement, de nouvelles catégories émergent cependant de l'analyse, qui n'occupent pas le discours des enseignants ou des directions, comme *l'école ne valorise pas la culture, regroupe un personnel qui éprouve fréquemment des maladies physiques*

et mentales. Il faut dire que cette catégorie de personnel semble particulièrement à risque, en comparaison des deux autres.

**Tableau 48**

**Représentation des catégories du facteur risque  
environnemental par les PNE**

<b>Risque environnemental</b>	<b>Non résilients (N = 5)</b>
Autre type de risque	2,4%
Ne valorise pas la culture, la curiosité intellectuelle	0,9%
Rend les relations difficiles	4,0%
Manque de ressources et de moyens	5,8%
Présente des problèmes de discipline	6,9%
Connaît la violence, la drogue, les grandes difficultés familiales	8,6%
A un personnel qui éprouve des ennuis de santé visibles	0,8%
Impose des surcharges de travail	5,4%

## **8. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS**

Sur les 51 personnes plus stressées de l'échantillon initial, interviewées dans ces 7 écoles défavorisées du territoire montréalais, une seule personne, membre du personnel enseignant, peut être vraiment qualifiée de *résiliente*, alors que 5 autres présentent des caractéristiques importantes de résilience; de l'autre côté, on voit que 4 personnes sont peu résilientes et 10 non résilientes. Les directions sont les personnes les mieux protégées, suivies par les enseignants qui montrent davantage un profil de non résilience et les personnels non enseignant, qui ne sont guère résilients selon les profils. Il va de soi que, même nuancés, ces résultats sont inquiétants puisqu'ils semblent indiquer qu'une majorité des deux tiers des personnels rencontrés se révèlent ici dans des entretiens en profondeur portant sur leur travail, comme peu ou pas résilients. Selon la perspective théorique adoptée, on doit conclure que pour ces personnes, les facteurs de protection sont actuellement insuffisants à contrer les facteurs de risque à surmonter, dans des milieux qui présentent objectivement des caractéristiques de difficulté.

C'est le facteur du *risque environnemental* qui ressort toujours comme facteur discriminant dans l'analyse de contenu des discours de ces personnels; ce risque a été défini ici



comme englobant des éléments négatifs reliés soit à l'école, soit à la communauté. Plus précisément, trois catégories ressortent : *la violence du milieu* marquée par la drogue, l'abus et les graves problèmes familiaux, ensuite *les problèmes de discipline* de nature sur réactive et enfin, *le manque de ressources de l'école* pour faire face aux besoins de la clientèle.

Les élèves et particulièrement ceux qui présentent des problèmes de comportement sur réactifs sont au premier rang des incidents critiques rapportés par tous les personnels. La collaboration insuffisante des parents vient plus loin derrière.

Davantage encore chez les résilients que les non résilients, le facteur de *protection personnelle* occupe le haut du pavé dans les discours sur le travail quotidien des personnels scolaires. A ce dernier s'ajoute le facteur de *risque environnemental* qui discrimine clairement les profils de résilience et de non résilience. En effet, les discours des personnels résilients mettent bien en valeur en quoi l'école les aide dans leur travail quotidien et les non résilients ce qui, dans l'école, vient nuire à la qualité de leur travail. Le facteur de protection environnementale varie dans sa représentation. Quant à lui, le facteur de risque personnel est nettement sous représenté dans les propos tenus. Du côté positif de la protection personnelle, il faut mettre en évidence les *compétences et habiletés professionnelles* définies ici comme les habiletés de gestion, d'organisation, de planification, d'évaluation, d'enseignement. Les catégories de discours qui distinguent les cas non résilients ne sont pas les mêmes dans les catégories d'emploi. Ainsi chez les enseignants, on doit souligner le *peu de ressources allouées par l'école*, alors que chez les directions et les PNE, c'est davantage la *violence du milieu* qui leur est nuisible.

Ce sont des propos dont nous devons tenir compte dans la formulation de recommandations pour l'intervention.

En supposant que la résilience soit une disposition de l'individu, on soulignera que les personnels résilients se perçoivent davantage que les non résilients source de protection tout comme de risque, ce qui pourrait indiquer un sentiment d'efficacité plus grand chez ces personnes. Si tant est que cela soit vrai, on ne peut que présumer d'une relation positive entre ces deux construits, sans pouvoir d'aucune façon déterminer si dans le processus, la résilience précède l'auto efficacité, l'embrasse ou en est la conséquence.



## **PHASE 3**

### **1. OBJECTIFS**

La dernière phase, de nature prospective, vise à dégager les pistes les plus prometteuses pour une intervention, en termes de recommandations. Elle met à contribution l'analyse des écrits sur les stratégies qui favorisent la résilience ainsi que les informations recueillies auprès des répondants. Méthodologiquement, cette dernière étape de l'étude se situe dans le prolongement d'une analyse de besoins vers la mise en œuvre d'une intervention. Bien que nos recommandations aillent en ce sens, il va de soi que ce qui est présenté ici n'est pas un programme d'intervention à proprement parler, mais bien les points essentiels que ce dernier devrait couvrir, selon les résultats des premières phases de l'étude menée ici. Le diagnostic et les données recueillies dans le cadre des entretiens indiquent que l'élaboration d'un programme d'intervention sur la résilience des personnels scolaires est importante à considérer, qui exigerait une systématisation d'objectifs et de moyens accompagnés d'indicateurs pour la mise en œuvre, suivi d'une planification d'évaluation des effets escomptés.

### **2. PISTES D'INTERVENTION SUR LA RÉSILIENCE DES PERSONNELS SCOLAIRES**

À l'instar des écrits sur la résilience et de sa définition, qui met en jeu des éléments personnels et environnementaux de plusieurs ordres, la perspective théorique adoptée ici est transactionnelle et systémique puisqu'il faut prendre en compte les différents niveaux des systèmes dans lesquels opèrent les acteurs et considérer leur influence réciproque ainsi que la nature des variables personnelles, sociales et environnementales. Nous nous référons entre autres aux travaux de Henderson et Milstein (1996) sur la résilience scolaire qui aideront à articuler les différents résultats obtenus dans notre enquête.

Plus opérationnellement, cette dernière partie de l'étude permet d'envisager les grandes lignes d'une intervention systémique propre à favoriser la résilience scolaire. Les résultats de l'étude ainsi que les recommandations ont été présentés par les chercheurs lors d'un colloque à la mi juin, auquel étaient convié tout le personnel des écoles participantes. La

discussion a servi à enrichir les pistes proposées ici. Cinq pistes principales sont ainsi tracées; du côté des actions à renforcer : la formation et le perfectionnement des enseignants à gérer les troubles de comportement, l'encouragement au développement professionnel, la mise sur pied d'équipes pédagogiques. Du côté des problèmes à enrayer : la violence du milieu et le manque de ressources.

Bien que l'école soit un système interdépendant de plusieurs autres dont ceux du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires et des universités d'une part, de la communauté, du voisinage et des familles d'autre part, nous nous concentrerons principalement sur les pistes qui touchent directement le système de l'école. Nous diviserons les pistes d'intervention en éléments à favoriser pour construire la résilience, en encourageant la résistance cognitive et la santé psychologique, et en identifiant les éléments à enrayer pour diminuer les facteurs de risques.

### **3. PISTES D'INTERVENTION POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA RÉSILIENCE**

#### **3.1 FORMER ET PERFECTIONNER LES ENSEIGNANTS - *favoriser la résistance cognitive***

Les personnels, qui font preuve d'habiletés professionnelles et qui perçoivent que l'école favorise leur développement professionnel sont plus résilients; inversement, les enseignants moins résilients rapportent davantage de problèmes de discipline. Tous les personnels rencontrés rapportent des difficultés à résoudre les problèmes qui impliquent des élèves au comportement sur réactif. Cet élément touche donc à la fois à la formation initiale et à la formation continue des personnels. On doit certainement recommander qu'une attention plus soutenue soit accordée, lors de la formation initiale des maîtres, à la prise en compte des troubles du comportement des élèves dans la gestion de classe, en particulier des troubles dits sur réactifs comme l'agression physique et verbale, l'hyperactivité, le manque de respect des consignes. Par ailleurs, la formation continue est une condition essentielle au développement professionnel et devrait être favorisée, particulièrement en ce qui concerne l'intervention éducative en milieux difficiles. On sait que les exigences ministérielles de formation des directions d'établissement ont été rehaussées depuis peu, et l'on peut souhaiter qu'elles incluent des éléments globaux de

gestion systémique des comportements difficiles des élèves. Du côté des enseignants, la formation continue est encore laissée à leur discrétion. Cependant, une information adéquate sur des formations, plus courtes ou plus longues, mais sérieuses et de qualité devrait être diffusée dans les écoles pour les personnels déjà en emploi. Si des formations ponctuelles sont offertes dans le milieu, on ne devrait pas hésiter à inviter les PNE. On peut, à titre d'illustration, concevoir qu'un élément prégnant de l'intervention se centre sur la gestion des comportements difficiles; par ailleurs, étant donné la généralisation des difficultés à gérer les troubles de comportement sur réactifs des élèves chez une grande partie des personnels, on devrait proposer une intervention qui comporte les mêmes principes à tous les personnels, en l'adaptant selon les fonctions.

### **3.1.1 Gestion des comportements difficiles**

- Diffuser dès la rentrée scolaire quelques règles claires (4 ou 5 au maximum).
- S'assurer de leur compréhension auprès des élèves, des enseignants, des personnels non enseignant et des membres de la direction.
- Appliquer des conséquences immédiates systématiquement, positives d'abord pour les comportements appropriés et négatives pour les comportements inappropriés.

### **3.2 FORMER UNE ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE – *favoriser la résistance cognitive***

Non seulement la réforme des programmes encourage-t-elle la formation d'équipes de travail et la collaboration, mais les recherches récentes sur l'efficacité personnelle des enseignants montrent que deux dimensions importantes doivent être considérées : les tâches pédagogiques en classe et celles reliées à l'organisation scolaire (Friedman et Kass, 2002). La compétence à entretenir de bonnes relations avec les pairs dans le contexte du travail concerne à la fois la résolution de problèmes et de conflits ainsi que la communication. Elle vient compléter la conceptualisation de l'efficacité personnelle des enseignants. On peut même la concevoir comme une source d'apprentissages personnels et professionnels qui viennent seconder les formations continues (Knight, 2002).

- Collaborer de manière concrète: échanger les préparations, les exercices, les références, offrir des co-observations.
- Identifier, dans l'école, les meilleures pratiques d'enseignement et de gestion de classe.
- Reconnaître les compétences enseignantes en les valorisant socialement.
- Rechercher toutes les occasions de développement et de perfectionnement professionnel qui répondent aux besoins du personnel.
- Allouer des ressources pour l'innovation pédagogique.
- Créer des lieux de partage des compétences.

### **3.3 ENCOURAGER SES PAIRS ET LE PERSONNEL – favoriser le bien-être psychologique**

Par ailleurs, lorsque les personnels ont acquis les compétences à gérer les problèmes de comportement des élèves, l'école doit continuer à les soutenir et à valoriser les meilleures pratiques (*best practices*). Ces pistes rejoignent celles proposées par Henderson et Milstein (2003) qui voient d'ailleurs la résilience comme « un nouveau paradigme du développement professionnel en éducation » afin que l'école détermine et communique des attentes élevées et augmente les opportunités de participation signifiante ainsi que le soutien social. Bien que les relations entre pairs soient importantes, on relève que le leadership des directions d'établissement, pour assurer la concordance des valeurs entre tous les niveaux concernés, est névralgique ici. Les résultats de l'analyse du contenu montrent que les directions bénéficient d'une bonne protection et semblent généralement plus résilients que les autres personnels scolaires.

Les écrits sur le sujet du développement professionnel des enseignants tendent à favoriser des formations qui impliquent des pairs exemplaires et compétents, qui offrent d'observer leurs collègues en classe pour leur fournir la rétroaction et les aider à modifier leurs pratiques. Ils peuvent bénéficier d'un dégagement d'une partie de leurs tâches pour ce faire. Cette piste rejoint aussi celles de Henderson et Milstein (1996) qui soutiennent que l'environnement scolaire doit offrir d'enseigner les habiletés de vie, incluant les habiletés professionnelles, offrir de l'aide, du soutien et de l'encouragement et déterminer et appliquer des politiques claires.

- S'enquérir à intervalle régulier, des besoins du personnel en matière de formation professionnelle et personnelle.
- Accorder une attention soutenue aux manifestations de stress et d'épuisement.
- Responsabiliser l'équipe pédagogique dans le sens de l'entraide entre pairs et si possible, dégager d'une portion de tâche (1/5 par exemple) un enseignant exemplaire, un membre du personnel non enseignant ou une direction adjointe dans le rôle de pair aidant.

### **3.4 ADOPTER DES COMPORTEMENTS DE CITOYENNETÉ ORGANISATIONNELLE - *favoriser le bien-être psychologique***

Une autre piste reprend celles de communiquer des attentes élevées et d'augmenter les opportunités de participation signifiante et les relations sociales. Elle rejoint aussi la définition d'efficacité de Friedman et Kass (2002) développée en lien avec les comportements organisationnels. Tous les personnels sont ici conviés à adopter des conduites qui doivent être portées par la direction d'établissement et refléter les politiques de l'établissement. Les résultats de notre étude montrent éloquemment que la grande majorité des incidents critiques concernent les élèves et leurs parents. Nulle part n'apparaissent des conflits entre les membres du personnel. On peut ainsi tabler sur cette absence de conflits pour renforcer l'organisation. Les travaux récents portant sur la santé au travail (Foucher, Savoie et Brunet, 2003) montrent que les personnels ont besoin d'être reconnus socialement et que le fait de s'enquérir régulièrement de leur état et de leurs besoins était en soi, un élément positif du fonctionnement d'une institution. Or, dans notre étude on observe que les personnels non résilients disent manquer d'encouragement, ce à quoi on pourrait facilement remédier. On peut aussi penser que ce type de conduites attentives envers les autres ouvertement adoptées par quelques personnes influentes dans un établissement pourraient être imitées par un plus grand nombre et modifier le climat de l'école.

- Favoriser l'attachement à l'école et non seulement à l'emploi
- Représenter favorablement son école à l'extérieur

- Prendre connaissance et accuser réception des mémos et messages
- Ne pas se plaindre et se montrer bon joueur, se porter volontaire, aider ses collègues

#### **4. ENRAYER LES ÉLÉMENTS QUI NUISENT À LA RÉSILIENCE DES PERSONNELS SCOLAIRES**

##### **4.1 DIMINUER LA VIOLENCE DU MILIEU - *diminuer le risque environnemental***

On voit clairement que les problèmes qui préoccupent les différents personnels sont liés de très près aux élèves et aux parents et particulièrement à la violence du milieu, en ce que ce dernier révèle la consommation de drogues, les pratiques abusives et les grandes difficultés familiales. Plus particulièrement, les membres de la direction et les PNE soulignent ce problème. Sans être uniquement du ressort de l'école, cette dernière peut contribuer sinon directement, du moins indirectement à enrayer le problème, en offrant à ses élèves une éducation qualifiante et en ouvrant ses portes aux intervenants spécialisés sur ces questions. Certaines interventions (comme Vers le Pacifique) sont déjà en œuvre dans les écoles du Québec autour de cette problématique.

- Informer les élèves et les parents concernant les impacts des pratiques abusives.
- Ne tolérer aucune forme d'abus dans l'école.
- Former les élèves à repérer les manifestations de violence verbale psychologique et physique et les amener à les dénoncer.

##### **4.2 PALLIER AU MANQUE DE RESSOURCES - *diminuer le risque environnemental***

Le discours des personnels moins résilients a mis en évidence le manque de ressources et de moyens de l'école, alors que les plus résilients remarquent au contraire un bon investissement de l'école pour leur fournir les ressources nécessaires. Cette distinction laisse croire soit à une allocation inégale des ressources accordées pour le travail, soit à une mauvaise information de certains personnels quant aux moyens mis à leur



disposition. Ce problème semble assez facile à résoudre, d'une part par un traitement plus juste et d'autre part, plus transparent par une meilleure information.

- S'assurer que les ressources sont distribuées de manière équitable pour tous
- Offrir l'information, les ressources et les privilèges de manière transparente
- Reconnaître de manière authentique le travail des personnes

## **5. RECOMMANDATIONS**

Étant donné le statut novateur et la portée limitée de cette étude, les recommandations qui suivent doivent être interprétées à l'aide d'une analyse contextuelle des besoins des personnels de chaque école. Ainsi, on pourrait dans un milieu donné, choisir de mettre sur pied une intervention pilote essentiellement axée sur la piste du perfectionnement des enseignants en gestion des comportements difficiles ou, plutôt insister sur les conduites reliées à la citoyenneté organisationnelle. Cependant, s'il est toujours bien de « viser petit », il faut s'attendre pour voir des résultats probants dans un système comme celui de l'école, à ce qu'une intervention de ce type ajoute peu à peu des éléments et se maintienne quelques années. On ne peut raisonnablement croire qu'une activité ponctuelle de quelques heures viendra modifier en profondeur les perceptions des gens, leurs comportements ou leurs compétences.

1. SELON LES BESOINS IDENTIFIÉS, METTRE SUR PIED AUPRÈS DES PERSONNELS STRESSÉS, UNE INTERVENTION-PILOTE DONT LA MISE EN ŒUVRE EST MONITORÉE.
2. ÉLABORER UN PROGRAMME DE PROMOTION DE LA RÉSILIENCE À L'INTENTION DES PERSONNELS SCOLAIRES DES ÉCOLES DE MILIEUX DÉFAVORISÉS.
3. ÉVALUER LES EFFETS DES INTERVENTIONS SUR LE STRESS ET LA RÉSILIENCE DES TROIS CATÉGORIES DE PERSONNEL.
4. ATTENDU DES RÉSULTATS PROBANTS, GÉNÉRALISER L'INTERVENTION DE RÉSILIENCE À TOUS LES MILIEUX SCOLAIRES DÉFAVORISÉS.



## CONCLUSION

Telle que planifiée, cette recherche a été conduite en trois phases qui se concluent par une synthèse sous forme de recommandations et de pistes d'intervention. La première phase visait à dresser l'état de la recherche sur la résilience ; elle a permis de constater que les écrits rassemblés sont plutôt conceptuels qu'empiriques et s'articulent autour du concept de résilience, conçu soit comme un résultat, soit comme un processus. Une synthèse des définitions courantes montre cependant que la résilience serait un processus dynamique de changement et d'adaptation positive face au stress vécu dans un milieu qui présente des conditions de risque et d'adversité. Nous avons défini le *personnel scolaire résilient* comme un individu qui, sous des conditions difficiles marquées par le manque de ressources, les relations difficiles et le stress, parvient à assumer ses fonctions et à poursuivre son développement professionnel.

La seconde phase visait d'abord à s'assurer que l'étude de la résilience était fondée sur des conditions objectives d'adversité et de stress vécu par les individus ; elle a ainsi donné lieu à un diagnostic des personnels scolaires dans les écoles participantes. Bien que partiel, ce diagnostic basé sur un taux de réponse satisfaisant, a révélé que les personnels de ces écoles montrent en moyenne moins de stress que des travailleurs d'autres types d'emplois, mais qu'une proportion d'environ le quart d'entre eux rapportent une fréquence élevée d'ennuis liés au travail et aux finances. Il a aussi permis de sélectionner les personnels qui vivaient davantage de stress pour un entretien en profondeur. Dans le but ultime d'identifier les caractéristiques des personnels résilients et non résilients, de manière à tracer des pistes pour augmenter la résilience des personnels scolaires oeuvrant en milieux défavorisés, 53 entretiens ont été menés. Sur 51 entretiens valides, des profils clairs de résilience ont pu être reconnus chez 20 de ces personnels : une personne s'avère résiliente manifeste, 5 résilientes potentielles, 6 peu résilientes et 8 non résilientes. Du côté des résilients, ce sont les *compétences et habiletés professionnelles* qui sont mises de l'avant. Suit plus loin la capacité à *prendre soin de sa santé physique et psychologique*. Les catégories de discours qui distinguent les cas non résilients ne sont pas les mêmes selon les catégories d'emploi. Ainsi chez les enseignants, on souligne le peu de ressources allouées par l'école, alors que chez les directions et les PNE, c'est davantage *la violence du milieu* qui leur est nuisible.

En conclusion, cette étude du processus de résilience en éducation, conçu comme la dynamique entre des facteurs de risques et de protection, d'ordre individuel et environnemental qui amène un individu à maintenir et développer ses compétences en situation chronique d'adversité, constitue à notre connaissance, la première du genre au Québec, sinon au Canada. Rares en effet, sont les études de type exploratoire qui s'appuient sur un aussi grand nombre d'entretiens en profondeur. Cependant, cette recherche présente aussi des limites, dont la principale tient à une analyse synchronique des facteurs de stress et d'adversité comme des facteurs de protection. Il faudrait sans doute une analyse diachronique pour mieux estimer la dynamique de changement, qui peut faire apparaître la résilience dans le temps et mieux faire comprendre le processus. On doit toutefois retenir de la richesse des données recueillies que si les personnels scolaires des écoles les plus défavorisées de Montréal ne sont pas plus stressés que d'autres travailleurs, bien que le quart d'entre eux éprouvent fréquemment des ennuis au travail, ils n'apparaissent toutefois pas en situation de résilience. On peut penser que même si une proportion relativement faible souffre de stress, une approche préventive axée sur le rehaussement de la résistance cognitive et l'amélioration de la santé psychologique viendrait améliorer la situation pour les personnels plus en détresse et qu'une intervention en ce sens ne pourrait être que favorable à la grande majorité des personnels et des élèves dont ils ont la charge.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Benard, B. (1993), Fostering resiliency in kids, *Educational Leadership*, 51 (3), p. 44-48.
- Bernshausen, D. et Cunningham, C (2001), *The role of resiliency in teacher preparation and retention*, présentation à l'Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, 16 p.
- Bosworth, K. et Earthman, E. (2002), From theory to practice: School leaders' perspectives on resiliency, *Journal of Clinical Psychology*, 58 (3), p. 299-306.
- Brown, J.H. (2001), Systemic reform concerning resilience in education, *Tech Trends*, 45 (4), p. 47-54.
- Brunet L. (1999), *Stress et climat de travail chez les enseignants*, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Cadell, S., Karabanoë, J. et Sanchez, M. (2000), Community, Empowerment, and resilience : paths to wellness, *Canadian Journal of Community, Mental Health*, 20 (1), p. 21-35.
- Carpentier-Roy, M.P. (1992), *Rapport de recherche : Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*, Communications CEQ, 43 p.
- Clôt, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité – L'exemple du sosie. Dans M.-S. Delefosse et G. Rouan (Dir.). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Dunod : Paris.
- Early, T.J. et Vonk, E. (2001), Effectiveness of school social work from a risk and resilience perspective, *Children and Schools*, 23 (1), p. 9-30.
- Egeland, B. Carlson, E. et Sroufe, A. (1993), Resilience as process, *Development and Psychopathology*, 5, p. 517-528.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, p. 327-358.
- Foucher, R., Savoie, A., Brunet, L. (2003). Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail. Montréal : Éditions nouvelles.
- Friedman, I.A., Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy : a classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18, 675-686.
- Gilligan, R. (2000), Adversity, resilience and young people : the protective value of positive school and spare time experiences, *Children and Society*, 14, p. 37-47.
- Glaser, M., Butler, J. et Pryor, B. (1998), Apprehension about communication and human resilience, *Psychological Reports*, 82, p. 583-586.

- Gouvernement du Québec (2000), *Loi sur l'instruction publique*, Éditeur officiel du Québec, 172 p.
- Henserson, N. et Milstein, M.M. (1996), *Resiliency in schools : making it happen for students and educators*, Californie : Corwin Press Inc, 135 p.
- Kaplan, L.S. et Owings, W.A. (2001), Teacher quality and student achievement: recommendations for principals, *NASSP Bulletin*, 85 (628), p. 64-73.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and teacher education*, 18, 229-241.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. et Becker, B. (2000), The construct of resilience : a critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development*, 71 (3), p. 543-562.
- Manciaux, M. (2001), *La résilience : résister et se construire*, Suisse : Éditions Médecine et Hygiène, Collection Cahiers Médicaux-sociaux, 253 p.
- Masten, A.S. (2001), Ordinary magic, resilience processes in development, *American Psychologist*, 56 (3), p. 227-238.
- McCubbin L. (2000), *Challenges to the definitions of resilience*, présentation à l'Annual Meeting of the American Psychological Association, 20 p.
- Nowack, K. (1999) *Stress profile*. Santa Monica: Organizational Performance Dimensions.
- Odell, S.J. et Ferraro, D.P. (1992), Teacher mentoring and teacher retention, *Journal of Teacher Education*, 43 (3), p. 200-204.
- O'Neal, M.R. (1999), *Measuring resilience*, Centre for Educational Accountability, University of Alabama at Birmingham, présentation à l'Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, 16 p.
- Patterson, J. (2001), Resilience in the face of adversity, *The School Administrator*, 58 (6), p.18-24.
- Patterson, J.H. (2001), Resilient teacher leaders for urban schools : reflections for teacher education, *Focus on Teacher Education*, 1 (4), p. 2-8.
- Pianta, R.C. et Walsh, D.J. (1998), Applying the construct of resilience in schools : cautions from a developmental systems perspective, *School Psychology Review*, 27 (3), p. 407-417.
- Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jensen, S. et Krumpfer, K.L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21 (6). 33-39.
- Roosa, M.W. (2000), Some thoughts about resilience versus positive development, main effects versus interactions, and the value of resilience, *Child Development*, 71 (3), p. 567-569.
- Sagor, R. (1996), Building resiliency in students, *Educational Leadership*, 54 (1), p. 38-43.

Shann, M. (1998), Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools, *The Journal of Educational Research*, 92 (2), p. 67-73.

Shen, J. (1997), Teacher retention and attrition in public schools: evidence from SASS91, *The Journal of Educational Research*, 91 (2), p. 81-88.

Terrisse, B. (2000), *L'enfant résilient : perspectives théoriques et état de la question*, conférence présentée au Conseil des ministres de l'éducation du Canada, Ottawa.

Von Eye, A. et Schuster, C. (2000), The odds of resilience, *Child Development*, 71 (3), p. 563-566.

Wang, M.C. et Gordon, E.W. (1994), *Educational resilience in inner-city America : Challenges and prospects*, USA : Lawrence Erlbaum Associates , Publisher, 201 p.

Wang, M.C., Haertel, G.D. et Herbert, J. (1998), *Educational resilience*, Washington, DC : Office of Educational Research and Improvement, 47 p.





**Tableau 49**  
**Description des écoles participantes**

<b>Écoles</b>	<b>Niveau</b>	<b>Langue</b>	<b>Personnel</b>
Jules-Verne	Primaire	française	141 personnes
Adélarde Desrosiers	Primaire	française	60 personnes
Henri-Beaulieu	Primaire	française	80 personnes
Lévis-Sauvé	Primaire	française	58 personnes
Notre-Dame-Des-Sept-Douleurs	Primaire	française	48 personnes
Coronation	Primaire	anglaise	54 personnes
Mont-Royal	Secondaire	française	54 personnes



**Tableau 50**  
**Résultats au questionnaire diagnostique par école et par titre d'emploi**

<b>École</b>	<b>Occupation</b>	<b>Stress Moyenne Écart-type</b>	<b>Santé psychologique Moyenne Écart-type</b>	<b>Résistance Moyenne Écart-type</b>
<b>1</b>	Direction (N=1)	<b>20,0</b> ,	<b>35,0</b> ,	<b>99,0</b> ,
	Enseignants (N=12)	<b>14,4</b> 3,98767	<b>45,0</b> 5,33357	<b>109,5</b> 7,10314
	PNE (N=8)	<b>14,0</b> 3,20713	<b>44,7</b> 11,29791	<b>109,5</b> 15,36229
	Total (N=21)	<b>14,5</b> 3,73656	<b>44,5</b> 8,06610	<b>109,0</b> 10,75174
<b>2</b>	Direction (N=2)	<b>9,0</b> 4,24264	<b>46,0</b> 2,82843	<b>109,5</b> 4,94975
	Enseignants (N=19)	<b>15,3</b> 3,73931	<b>43,7</b> 6,28724	<b>106,7</b> 13,49946
	PNE (N=11)	<b>15,7</b> 2,76011	<b>46,1</b> 3,01511	<b>115,6</b> 9,14629
	Total (N=32)	<b>15,0</b> 3,70252	<b>44,7</b> 5,21144	<b>110,0</b> 12,25965
<b>3</b>	Direction (N=1)	<b>12,0</b> ,	<b>55,0</b> ,	<b>134,0</b> ,
	Enseignants (N=14)	<b>15,0</b> 2,90887	<b>47,2</b> 6,35100	<b>115,3</b> 8,69508
	PNE (N=1)	<b>11,0</b> ,	<b>42,0</b> ,	<b>102,0</b> ,
	Total (N=16)	<b>14,6</b> 2,96578	<b>47,4</b> 6,38618	<b>115,6</b> 10,02580
<b>4</b>	Direction (N=2)	<b>16,5</b> 3,53553	<b>46,5</b> ,70711	<b>103,0</b> 2,82843
	Enseignants (N=9)	<b>13,6</b> 5,00278	<b>46,3</b> 7,31437	<b>103,7</b> 16,39360
	PNE (N=10)	<b>15,9</b> 5,17365	<b>46,1</b> 6,17252	<b>104,3</b> 14,29102
	Total (N=21)	<b>15,0</b> 4,92419	<b>46,2</b> 6,21212	<b>103,9</b> 14,14180

*Analyse de la résilience chez les personnels scolaires  
oeuvrant en milieux défavorisés :  
vers des pistes pour une intervention de soutien*

<b>École</b>	<b>Occupation</b>	<b>Stress Moyenne Écart-type</b>	<b>Santé psychologique Moyenne Écart-type</b>	<b>Résistance Moyenne Écart-type</b>
<b>5</b>	Enseignants (N=6)	<b>14,7</b> 3,32666	<b>45,8</b> 3,92003	<b>111,2</b> 8,20772
	PNE (N=3)	<b>15,7</b> 2,51661	<b>48,3</b> ,57735	<b>122,0</b> 10,53565
	Total (N=9)	<b>15,0</b> 2,95804	<b>46,7</b> 3,35410	<b>114,8</b> 9,95964
<b>6</b>	Direction (N=2)	<b>11,5</b> 6,36396	<b>42,5</b> 23,33452	<b>104,0</b> 45,25483
	Enseignants (N=15)	<b>13,1</b> 4,40562	<b>44,4</b> 8,87855	<b>107,7</b> 18,88940
	PNE (N=8)	<b>14,5</b> 2,61861	<b>41,1</b> 6,28916	<b>106,6</b> 12,01116
	Total (N=25)	<b>13,4</b> 3,96947	<b>43,2</b> 9,08754	<b>107,0</b> 18,34730
<b>7</b>	Direction (N=1)	<b>12,0</b> ,	<b>54,0</b> ,	<b>122,0</b> ,
	Enseignants (N=14)	<b>16,7</b> 2,89372	<b>43,1</b> 7,33650	<b>102,1</b> 12,40879
	PNE (N=14)	<b>14,3</b> 2,52460	<b>44,5</b> 7,52176	<b>109,4</b> 12,79788
	Total (N=29)	<b>15,4</b> 2,95700	<b>44,2</b> 7,43577	<b>106,3</b> 13,02499
<b>Total</b>	Direction (N=9)	<b>13,1</b> 4,78133	<b>46,0</b> 10,27132	<b>109,8</b> 19,65819
	Enseignants (N=89)	<b>14,8</b> 3,82285	<b>44,9</b> 6,77289	<b>107,9</b> 13,40425
	PNE (N=55)	<b>14,9</b> 3,27762	<b>44,8</b> 6,84509	<b>109,9</b> 12,87843
	Total (N=153)	<b>14,7</b> 3,69367	<b>44,9</b> 6,98921	<b>108,7</b> 13,57473

**Tableau 51**

**Corrélations de la résistance cognitive, de l'expérience et de la  
scolarité de la mère avec le sentiment d'efficacité**

	<b>Résistance cognitive</b>	<b>Expérience</b>	<b>Scolarité de la mère</b>	<b>Sentiment d'efficacité</b>
<b>Résistance cognitive</b>	1	-,134	,131	,363*
<b>SIG</b>		,375	,396	,025
<b>(N)</b>	(157)	(46)	(44)	(38)
<b>Expérience</b>	-,134	1	,121	,363*
<b>SIG</b>	,375		,417	,023
<b>(N)</b>	(46)	(49)	(47)	(39)
<b>Scolarité de la mère</b>	,131	,121	1	,338
<b>SIG</b>	,396	,417		,038
<b>(N)</b>	(44)	(47)	(47)	(38)*
<b>Sentiment d'efficacité</b>	,363*	,364*	,338*	1
<b>SIG</b>	,025	,023	,038	
<b>(N)</b>	(38)	(39)	(38)	(40)



**Tableau 52**

**Résultat de la procédure d'échantillonnage selon les  
résultats au questionnaire**

<b>Écoles (nombre d'employés)</b>	<b>Type d'employés</b>	<b>Résiliants</b>	<b>Non résiliants</b>	<b>Ne s'applique pas</b>	<b>Total</b>
École 1 (41)	Direction		1		<b>6</b>
	Enseignants	2	2		
	PNE		1		
École 2 (60)	Direction			2	<b>12</b>
	Enseignants	4	4		
	PNE	2			
École 3 (51)	Direction	1		1	<b>4</b>
	Enseignants	1	1		
	PNE				
École 4 (75)	Direction				<b>3</b>
	Enseignants	2			
	PNE	1			
École 5 (65)	Direction		1	1	<b>10</b>
	Enseignants	3	3		
	PNE		2		
École 6 (100)	Direction			1	<b>12</b>
	Enseignants	3	5		
	PNE	1	2		
École 7 (95)	Direction		1	1	<b>6</b>
	Enseignants	3	1		
	PNE				
<b>Total</b>		<b>23</b>	<b>24</b>	<b>6</b>	<b>53</b>





**Tableau 53**

**Répartition des unités de sens selon les catégories  
de la grille de codage**

<b>Catégories</b>	<b>Nombre d'unités de sens (%)</b>
Protection personnelle	4665 (51,2%)
Protection environnementale	2255 (24,8%)
Risque personnel	465 (5,1%)
Risque environnemental	1721 (18,9%)
<b>Total</b>	<b>9106</b>



**Tableau 54**

**Nature des incidents critiques à résolution négative rapportés  
par l'ensemble des personnels**

<b>Incident critique (N=56)</b>	Nombre	Pourcentage
<b>Résolution négative</b>		
Direction	3	5%
Enseignants	6	11%
Personnel non enseignant	3	5%
Élève	37	66%
Parents	14	25%
Matériel	2	4%
Externe	3	5%

<b>Résolution négative</b>	Nombre
<b>Élève (N=37)</b>	
Problèmes d'apprentissage	1
N'écoute pas les consignes	6
Sous-réactifs	0
Sur-réactifs	17
Problèmes familiaux	2
<b>Parents (N=14)</b>	
Collaboration bonne	0
Collaboration faible	7
Exigence induite	0
Plainte vs direction	3
Plainte vs enseignant	0
Plainte vs élève	0

**Tableau 55**

**Nature des incidents critiques à résolution positive rapportés  
par l'ensemble des personnels**

<b>Incident critique (N=58)</b>	Nombre	Pourcentage
<b>Résolution positive</b>		
Direction	5	9%
Enseignants	6	10%
Personnel non enseignant	3	5%
Élève	36	62%
Parents	12	21%
Matériel	1	2%
Externe	1	2%
 <b>Résolution positive</b>		
<b>Élève (N=29)</b>		
Problèmes d'apprentissage	1	
N'écoute pas les consignes	2	
Sous-réactifs	4	
Sur-réactifs	18	
Problèmes familiaux	4	
<b>Parents (N=6)</b>		
Collaboration bonne	2	
Collaboration faible	2	
Exigence indue	1	
Plainte vs direction	0	
Plainte vs enseignant	0	
Plainte vs élève	0	

**Tableau 56**

**Nature des incidents critiques à résolution négative rapportés  
par le personnel enseignant**

<b>Incident critique (N=40)</b>	Nombre	Pourcentage
<b>Résolution négative</b>		
Direction	3	8%
Enseignants	4	10%
Personnel non enseignant	1	3%
Élève	29	73%
Parents	6	15%
Matériel	2	5%
Externe	2	5%

<b>Résolution négative</b>	Nombre
<b>Élève (N=29)</b>	
Problèmes d'apprentissage	1
N'écoute pas les consignes	4
Sous-réactifs	0
Sur-réactifs	13
Problèmes familiaux	1
<b>Parents (N=6)</b>	
Collaboration bonne	0
Collaboration faible	3
Exigence indue	0
Plainte vs direction	1
Plainte vs enseignant	0
Plainte vs élève	0

**Tableau 57**

**Nature des incidents critiques à résolution positive rapportés  
par le personnel enseignant**

<b>Incident critique (N=40)</b>	Nombre	Pourcentage
<b>Résolution positive</b>		
Direction	3	8%
Enseignants	5	13%
Personnel non enseignant	3	8%
Élève	26	65%
Parents	6	15%
Matériel	1	3%
Externe	0	0%

<b>Résolution positive</b>	Nombre
<b>Élève (N=29)</b>	
Problèmes d'apprentissage	1
N'écoute pas les consignes	2
Sous-réactifs	4
Sur-réactifs	13
Problèmes familiaux	1
<b>Parents (N=6)</b>	
Collaboration bonne	1
Collaboration faible	1
Exigence induite	1
Plainte vs direction	0
Plainte vs enseignant	0
Plainte vs élève	0

**Tableau 58**

**Nature des incidents critiques à résolution négative  
rapportés par la direction**

<b>Incident critique (N=11)</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Résolution négative</b>		
Direction	0	0%
Enseignants	1	9%
Personnel non enseignant	1	9%
Élève	6	55%
Parents	8	73%
Matériel	0	0%
Externe	1	9%

<b>Résolution négative</b>	<b>Nombre</b>
<b>Élève (N=6)</b>	
Problèmes d'apprentissage	0
N'écoute pas les consignes	1
Sous-réactifs	0
Sur-réactifs	3
Problèmes familiaux	1
<b>Parents (N=8)</b>	
Collaboration faible	4
Exigence induite	0
Plainte vs direction	2
Plainte vs enseignant	0
Plainte vs élève	0

**Tableau 59**

**Nature des incidents critiques à résolution positive  
rapportés par la direction**

<b>Incident critique (N=11)</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Résolution positive</b>		
Direction	0	0%
Enseignants	1	9%
Personnel non enseignant	0	0%
Élève	6	55%
Parents	5	45%
Matériel	0	0%
Externe	1	9%

<b>Résolution positive</b>	<b>Nombre</b>
<b>Élève (N=6)</b>	
Problèmes d'apprentissage	0
N'écoute pas les consignes	0
Sous-réactifs	0
Sur-réactifs	3
Problèmes familiaux	3
<b>Parents (N=5)</b>	
Bonne collaboration	1
Collaboration faible	1
Exigence indue	0
Plainte vs direction	0
Plainte vs enseignant	0
Plainte vs élève	0



**Tableau 60**

**Nature des incidents critiques à résolution négative rapportés  
par le personnel non enseignant**

<b>Incident critique (N=5)</b>	Nombre	Pourcentage
<b>Résolution négative</b>		
Direction	0	0%
Enseignants	1	20%
Personnel non enseignant	1	20%
Élève	2	40%
Parents	0	0%
Matériel	0	0%
Externe	0	0%
<b>Résolution négative</b>		
<b>Élève (N=2)</b>		
Problèmes d'apprentissage	0	
N'écoute pas les consignes	1	
Sous-réactifs	0	
Sur-réactifs	1	
Problèmes familiaux	0	
<b>Parents (N=0)</b>		

**Tableau 61**

**Nature des incidents critiques à résolution positive rapportés  
par le personnel non enseignant**

<b>Incident critique (N=6)</b>	Nombre	Pourcentage
<b>Résolution positive</b>		
Direction	2	33%
Enseignants	0	0%
Personnel non enseignant	0	0%
Élève	3	50%
Parents	1	17%
Matériel	0	0%
Externe	0	0%

<b>Résolution positive</b>	Nombre
<b>Élève (N=3)</b>	
Problèmes d'apprentissage	0
N'écoute pas les consignes	0
Sous-réactifs	0
Sur-réactifs	2
Problèmes familiaux	0
<b>Parents (N=1)</b>	
Collaboration bonne	0
Collaboration faible	0
Exigence induite	0
Plainte vs direction	0
Plainte vs enseignant	0
Plainte vs élève	0