
Les facteurs de la persévérance dans l'enseignement.

Christine Lebel, Louise M. Bélair

*Département des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351 boul. des Forges
C.P. 500
Trois-Rivières
Québec, Canada
G9A 5H7
Louise.belair@uqtr.ca
Christine.lebel@uqtr.ca*

RÉSUMÉ. Cet article présente une recherche portant sur la persévérance dans l'enseignement. Utilisant la démarche méthodologique d'analyse de construits, cette recherche a été menée auprès de groupes d'enseignants de l'Ontario francophone et du Québec dans le but de mettre à jour les raisons de la persévérance dans le métier aujourd'hui. Cette recherche visait également à mieux cerner les traits communs que les enseignants partagent avec des personnes résilientes, afin de pouvoir éventuellement réinvestir ces résultats au sein des dispositifs d'insertion professionnelle. Deux questions sont soulevées : - Quels sont les facteurs de persévérance susceptibles de jouer un rôle capital en début de carrière ? - Existe-t-il des facteurs de persévérance invariants au travers les diverses étapes professionnelles de la carrière. Les premiers résultats sont discutés.

MOTS-CLÉS. Insertion professionnelle, persévérance dans l'enseignement, résilience, analyse de construits

1. Introduction

L'exploration de l'activité enseignante par les recherches portant sur la professionnalisation du métier (Gauthier et Mellouki, 2006), sur la construction identitaire et l'insertion professionnelle (Lessard et Tardif, 2003) et sur la complexité rattachée à l'enseignement (Perrenoud, 1996) a été particulièrement fertile depuis plus de 20 ans. Ces éclairages ont d'ailleurs permis de clarifier les nombreuses facettes qui interviennent dans le processus d'insertion dans le métier et les conditions qui s'y rattachent (Mukamurera, 2006). La présente recherche, tout en prenant en considération la construction identitaire et l'insertion professionnelle, vise toutefois à s'attarder prioritairement aux raisons pour lesquelles les enseignants persévèrent dans la profession et y trouvent un sens malgré les difficultés qui prévalent (Paquay et al. 1998).

Les statistiques nord américaines actuelles démontrent effectivement un taux d'abandon oscillant autour des 14% parmi les jeunes enseignants durant les premières années d'entrée en fonction et de 20% dans l'ensemble du corps professoral (Mukamurera, 2006). Les raisons invoquées par les nouveaux enseignants qui quittent la profession touchent principalement la lourdeur de la tâche, les groupes-classes difficiles et la précarité de l'emploi (ibid). Ces douze à trente-six premiers mois d'insertion professionnelle, qualifiés par Huberman (1989) d'années de tâtonnement et de survie seraient ainsi particulièrement cruciaux en ce qui a trait à la décision de poursuivre ou non la carrière en enseignement. Or, les besoins accrus de personnel enseignant, auxquels s'ajoute la problématique de la désertion scolaire au sein du corps enseignant en général, font en sorte qu'il convient de réfléchir à la construction d'un répertoire d'outils riches et variés et à la mise en place de dispositifs de formation susceptibles de permettre aux futurs enseignants de relever de manière pertinente les nombreux défis rattachés à la pratique de l'enseignement au 21^{ème} siècle et de favoriser le développement d'aptitudes propres à la persévérance.

2. Le cadre de référence

La persévérance s'appuie principalement sur la psychologie cognitive et est issue du domaine de la persévérance dans la réussite scolaire (Crespo et Houle, 1995). Willoughby et al. (2003) soulignent que la persévérance est une obstination ou une orientation du comportement afin d'atteindre un but. Elle peut difficilement être appréhendée indépendamment de divers concepts qui s'y rattachent, qui entretiennent des liens serrés et qui, tour à tour offrent un éclairage susceptible de mieux expliciter l'action de persévérer. Ces concepts se caractérisent surtout par la résilience (Cyrulnik, 2003 ; Sumsion, 2004), tout en faisant intervenir l'autoefficacité (Bandura, 1989) incluant entre autres, la perception et le sentiment de compétence, l'engagement (Kiesler, 1971), l'attribution causale de Weiner (1992), l'autodétermination et la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002) qui expliquent à degrés divers, cette capacité qu'ont les individus de perdurer,

indépendamment des conditions d'exercice. À ces premiers concepts viennent s'ajouter l'expérience optimale (flow) (Csikszentmihalyi, 2004), l'enthousiasme (Dubé et al., 1997), le bonheur (Myers et Diener, 1997) et l'agentivité (Bandura, 2001) qui alimentent la compréhension des modes d'inscription et d'adhésion des individus dans des contextes ou des situations sociales données. Ces premiers constats laissent supposer que la persévérance se définit au travers ces concepts et qu'elle entretient des liens étroits avec la résilience. À cet effet, Bandura (1989) souligne que la résilience implique de vaincre des obstacles grâce à des efforts persévérants et qu'elle serait en fait, le sens élargi de la persévérance dans des conditions adverses. Ainsi, les personnes qui persévèrent ont plus de chances d'être résilientes, alors que celles dites résilientes, se caractérisent par leur persévérance.

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

Les personnes résilientes et persévérantes sont convaincues que leurs ressources personnelles leur permettent de décider de leur sort, au sens où elles sont confiantes sans être centrées sur leur ego Csikszentmihalyi (2004). Ces personnes n'orienteraient pas leur énergie vers la maîtrise de l'environnement, mais se concentreraient plutôt sur la façon de composer avec lui, action faisant référence au

concept d'auto-détermination de Deci et Ryan, repris par Kumpfer (1999) à la suite de Bandura, (1989). Or, la détermination dans l'accomplissement des activités résulte de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan) laquelle est une composante importante de l'expérience optimale (Csikszentmihalyi). On constate de plus que la persévérance se présenterait comme un critère voire une manifestation chez des individus développant un profond attachement à leur travail et s'identifiant fortement à ce dernier en raison de la signification particulière qu'il revêt (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005).

3. Méthodologie

Amorcée par une étude exploratoire entreprise dès 2004 (Bélair, 2005 ; Lebel, 2005), cette recherche visait à cerner des tendances générales par la mise en relief d'éléments de réponses inédits pour contrer le problème croissant de désertion professionnelle autant dans l'ensemble du personnel enseignant qu'auprès des jeunes enseignants entrés en fonction entre 2000 et 2004 (Mukamurera, 2006). L'appréhension du phénomène de la persévérance chez les enseignants expérimentés nous paraissait pouvoir être bénéfique, à la fois pour les personnes en insertion professionnelle et pour les étudiants en formation initiale. La recherche s'est donc orientée vers une approche narrative par le recueil d'événements marquants positifs rédigés par des enseignants expérimentés en vue de comprendre leurs représentations du métier et les raisons pour lesquelles ils perdurent dans l'enseignement (Bliez-Sullerot, 1999; Christman, 2004). Les 61 entretiens de récits de vie ont été réalisés auprès de 17 hommes et 44 femmes, dont 31 enseignants du secondaire et 14 du primaire, 14 personnes-ressources et une direction d'établissement. L'analyse des données qui s'en est suivie a permis de mettre en évidence un ensemble d'éléments qui ont été catégorisés à la lumière d'une revue de littérature effectuée sur cette problématique (Bélair, 2005).

En vue d'une investigation plus en profondeur, des rencontres avec des enseignants au sein desquelles la démarche d'analyse de construits a été utilisée ont été organisées. Celles-ci visaient à permettre un dialogue négocié autour des éléments leur ayant permis de persévérer tout au long de leur carrière¹. Ces rencontres ont été organisées en fonction de deux questions spécifiques soit:

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

¹ Cette recherche a été possible grâce à deux organismes subventionnaires. Tout d'abord le Ministère de l'Éducation de l'Ontario de 2004 à 2005 qui a permis le démarrage de cette recherche auprès des enseignants franco-ontariens. Ensuite le CRSH division de l'initiative de la recherche qui, depuis 2005 favorise la poursuite des buts fixés au préalable

Pour répondre aux questions, nous avons décidé de réunir des enseignants ayant un nombre d'années d'expérience similaire. Ainsi, une première série de rencontres effectuée en Ontario francophone, a permis à des enseignants volontaires oeuvrant au sein de mêmes écoles, d'entrer en dialogue autour des facteurs de leur persévérance. Entre 2004 et 2006, 10 groupes, dont 6 du primaire et 4 du secondaire totalisant 42 personnes, ont été rencontrés. Les résultats issus des rencontres en Ontario ont d'ailleurs été présentés (Lebel, 2006 ; Lebel et al, à paraître). Une seconde série de rencontres ayant débutée en 2005 a permis de regrouper 20 enseignants d'une même région qui enseignent au primaire ou au secondaire et qui ont un nombre d'années d'expérience sensiblement équivalent. Également, dans le secteur Cœur-du-Québec, deux groupes se sont portés volontaires: l'un constitué principalement de retraités (au-delà de 25 ans d'expérience) et l'autre d'experts suivant la terminologie proposée par Huberman (1989) (entre 20 et 25 ans d'expérience). Dans Lanaudière, deux groupes dont un d'enseignants retraités et l'autre composé d'enseignants de 10 à 15 ans d'expérience se sont également formés. Finalement, dans la Mauricie, un groupe d'enseignants de 5 à 10 ans d'expérience s'est constitué. D'autres groupes d'enseignants de la région de l'Outaouais ont aussi manifesté leur intérêt et seront rencontrés au cours des prochains mois. La section résultats présentera les premiers constats issus des rencontres ayant eu lieu au Québec.

4. La démarche d'analyse de construits

Actualisée entre autres par Chevalier et Buckles (2006) et Gaines et Shaw (2004), la démarche d'analyse de construits, par l'entremise de négociations et de confrontations d'éléments et de construits entre individus, met l'accent sur les dimensions tant cognitives qu'émotives, afin de faire ressortir les composantes à la fois personnelles et sociales reliées à un phénomène donné. En raison de son dispositif, l'analyse de construits permet ainsi de faire un pas de plus dans le travail d'analyse avec les participants. De fait, cette démarche impose cette mise en relation par les participants, au moment même des échanges. Cette façon de procéder multiplie ainsi les possibilités d'investigation et d'explicitation du sens que les individus accordent à un phénomène donné (Denicolo et Pope, 2001). Cette coconstruction se présente donc comme un puissant levier dans l'analyse en profondeur de leurs représentations.

Dans une perspective socioconstructiviste, l'analyse individuelle ou collective des construits donne un cadre de référence, un schéma, un système illustrant le sens créé par chaque individu. Ce système de représentation permet à chacun de prédire, d'émettre des hypothèses et d'avoir un certain contrôle sur le cours des événements. Lorsque ce système rencontre et confirme ce qui est anticipé, il est alors renforcé et validé. Lorsque le système ne rencontre pas les prédictions, la personne doit reconstruire, chercher d'autres façons ou avenues, créer un nouveau sens et redéfinir ses construits de base (Gaines et Shaw, 2004). Cette attitude a clairement été mise en évidence dans le cadre des expérimentations menées, lorsque des participants,

confrontés à des construits complètement à l'opposé des leurs, ont restructuré leur propre système d'interprétation, à leur plus grand étonnement.

Cette démarche d'analyse de construits réunit les phases de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation assurant ainsi qu'elles sont également réalisées de manière collaborative avec les personnes impliquées dans l'étude. L'effet de collaboration est pluriel (Heron et Reason, 1997). La collecte elle-même exige un travail de négociation de sens entre les participants et ce faisant, elle œuvre à favoriser une réflexion critique et une analyse de la posture de chacun par un travail explicite de confrontation, assurant du coup une meilleure compréhension du phénomène étudié. L'analyse et l'interprétation suivent de manière immédiate la collecte et ce, toujours en présence de l'ensemble des personnes qui participent. De même, en raison de son dispositif qui offre aux participants de visualiser sur le champ l'effet des négociations en cours, sous forme d'une matrice à double entrée, cette démarche assure un regard d'un seul coup d'œil sur l'état de la discussion. Ce regard permet aux personnes de visualiser les rapports de similitude et d'opposition qu'entretiennent entre eux les éléments de discussion et de cette visualisation, gagner en métacognition sur le phénomène étudié.

À cet effet, bien que nous ayons tous le besoin de prédire et d'évaluer les conséquences de nos anticipations, il peut y avoir de grandes différences d'un individu à un autre, dans l'élaboration des construits. Blowers et O'Connors (1996) expliquent ces différences par le fait que nous retenons les dimensions jugées utiles pour classer les impressions laissées par les objets, les personnes et les événements. Cette sélection serait ainsi au centre du processus ou de l'acte d'interprétation qui conduit à la formation de construits. Ainsi, il s'avère nécessaire, non seulement d'extraire les produits issus des pensées, par le biais des groupes de discussion, mais de comprendre le processus par lequel chaque personne du groupe est passée pour soutenir ses choix.

Cette démarche rejoint les préoccupations actuelles centrées sur l'apport du sujet dans son propre développement en obligeant la hiérarchisation et l'interrelation des éléments et des phénomènes par les personnes participantes à la lumière de construits bipolaires issus d'entités triadiques. Ainsi, pour faire émerger un construit bipolaire, il faut partir d'une triade d'éléments (par ex. bâtir des projets pédagogiques, la tape dans le dos par la direction, j'apprends tout le temps), la présenter au groupe et lui demander quels sont les deux éléments qui vont ensemble. Lorsque le choix des deux éléments est effectué (j'apprends tout le temps, bâtir des projets pédagogiques) on les questionne pour comprendre ce que ces deux éléments ont en commun et que le troisième ne partage pas (j'ai le contrôle de la situation). La raison à l'origine du choix de ces deux éléments devient alors le construit qui représente le pôle émergent (contrôle). Même constat en ce qui concerne l'élément isolé, la raison sous-jacente à ce choix devient le construit qui représente le pôle implicite (le non contrôle). Le logiciel RepGrid research, utilisé dans l'analyse de construits effectue une analyse en composantes principales qui permet de faire ressortir les principaux facteurs en fonction de ces pôles. Pour mieux illustrer la

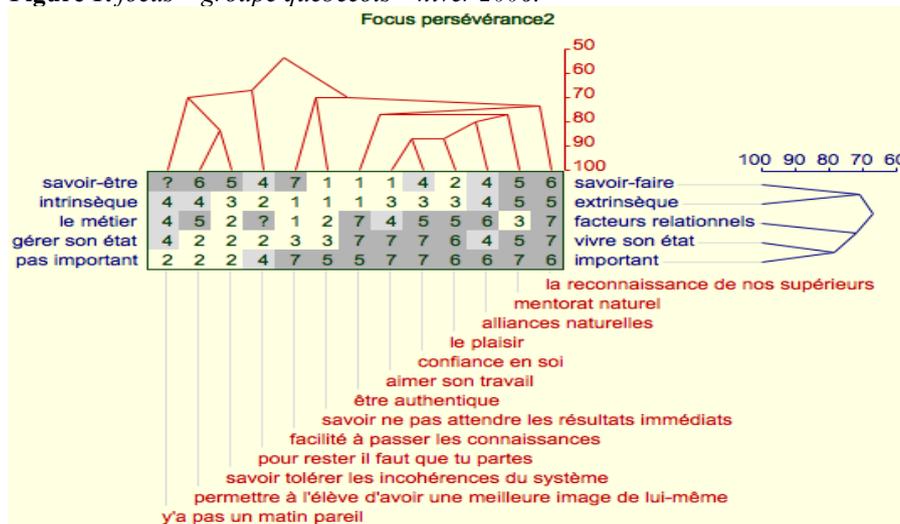
démarche, la prochaine section s'attarde autant sur la démarche de cueillette de données que sur les résultats qui s'en dégagent.

5. Quelques résultats

Au moment où la recherche a débuté avec des enseignants du Québec, les éléments de persévérance énumérés par les enseignants francophones de l'Ontario ont été mis de côté afin de permettre l'émergence de nouveaux éléments, propres aux besoins des enseignants québécois. L'élaboration des nouveaux éléments a ainsi été effectuée par le premier groupe d'enseignants de la région du Cœur du Québec ayant au-delà de vingt-cinq années d'expérience. Un travail de validation interjuges a permis de mettre en parallèle les éléments des participants et les concepts qui y sont associés dans la littérature.

Le deuxième groupe en plus d'effectuer l'analyse de construits, a contre-validé les éléments du premier groupe, dans l'optique d'utiliser ces mêmes facteurs dans le cadre des rencontres ultérieures avec d'autres personnes.

Figure 1. *focus – groupe québécois – hiver 2006.*



On observe que le premier facteur représente 44% de la variance tandis que le second représente 24%. Même si la somme de ces deux pourcentages semble moins significative puisqu'elle n'atteint pas 80%, on remarque cependant une forte cohérence pour certains éléments. À cet égard, la fonction Focus met en évidence un résultat intéressant. De fait, les éléments « le plaisir », « la confiance en soi » et « aimer son travail » sont intimement liés et ce, à 86,7%. Ces éléments regroupent donc les concepts d'autodétermination, d'enthousiasme et le sentiment

d'autoefficacité et permettent même d'envisager la possibilité d'une forme d'interdépendance entre ces trois concepts.

Afin de répondre à la première question de la recherche, les données recueillies permettent de mettre en exergue certaines tendances qui se dessinent et qui évoluent au fil des analyses de construits menées dans les groupes. Les premières rencontres du côté du Québec ont ainsi permis de découvrir que la « confiance en soi » est un facteur prépondérant à la base de la persévérance. Chez les retraités, un autre facteur met une emphase manifeste sur le sentiment d'autoefficacité puisque l'élément « la tolérance face aux incohérences du système » est très prisé.

Pour leur part, les enseignants de 20 à 25 années d'expérience mettent également l'accent sur un ensemble de facteurs. Le premier que l'on pourrait nommer, *la rencontre avec l'autre*, et qui n'a pas été relevé de manière explicite dans le cadre de référence, inclut le « mentorat naturel », « les alliances » et le fait de « permettre à l'élève d'avoir une meilleure image de lui-même ». Le second ensemble de facteurs qui s'inscrit à la fois sous la notion que Dubé et al, (1997) nomment l'enthousiasme, et celle que Decy et Ryan (2002) nomment engagement et autodétermination, regroupe « le plaisir », le fait « d'aimer son travail » et « être authentique », lesquels sont associés avec la « confiance en soi ».

Dans le cas du groupe de Lanaudière ayant entre 10 et 15 ans d'expérience, met en lien la « confiance en soi », le fait « d'être authentique » et « aimer son travail », ce qui allie les concepts d'engagement et d'autodétermination avec le sentiment d'autoefficacité. Un autre facteur non relevé chez les enseignants ayant plus d'années d'expérience s'ajoute également. Il s'agit du lien entre le fait d'avoir un « mentor naturel » et de la « facilité à passer des connaissances » qu'ils considèrent comme étant un savoir faire important. Ce facteur indique que le mentorat serait une source importante pour développer le sentiment de compétence.

Les retraités de Lanaudière lient pour leur part, la motivation intrinsèque et le sentiment d'autoefficacité, auxquels s'ajoutent l'engagement de la personne, le fait d'aimer son travail et le plaisir.

Ce qui ressort de manière assez marquée au regard de ces premières analyses, c'est que tous les éléments qui s'illustrent sont en lien surtout avec le savoir être plutôt qu'avec le savoir faire. Ce constat confirme d'ailleurs les données issues de la littérature, lesquelles montrent clairement que la persévérance s'explique essentiellement à partir d'éléments phares reliés au monde subjectif des individus.

Cette situation laisse conséquemment supposer que si l'on désire instaurer des dispositifs éventuels aptes à travailler la rétention dans le métier en formation initiale et continue, ces derniers devront inéluctablement accorder un espace à la fois symbolique et réel aux dimensions subjectives et réflexives des individus.

Pour répondre à la deuxième question de la recherche, le croisement des données à l'aide de la fonction sociogrid du logiciel RepGrid research permettra de mettre en

exergue les invariants au travers les divers groupes d'enseignants rencontrés. Ces croisements étant actuellement en cours de réalisation, les résultats seront présentés lors de la communication au mois d'août 2007.

6. Bibliographie

- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura (2003). *Auto- efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bélair, L.M. (2005). *La persévérance chez les enseignants : récits de pratique et analyse de construits*. Communication présentée au congrès de L'ACFAS.
- Bliez-Sullerot, N. (1999). De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants, *Spirale*, 24, 77-102.
- Blowers, G.H. et O'Connor, K.P. (1996). *Les construits personnels; de la théorie à l'application clinique*, Montréal : PUM.
- Brooks, R. & Goldstein, S (2006). *Le pouvoir de la résilience*. Montréal : Éditions de l'Homme.
- Chevalier, J. et Buckles, D. (2006) *Concepts and Tools for Collaborative Research and Social Action*, Carleton University, <http://www.sas-pm.com/>
- Chouinard, M.-A. (2003). Près de 20% de jeunes profs désertent. *Le Devoir*, 15 octobre 2003.
- Christman, J. (2004). Narrative Inquiry as a Condition of Personhood, *Metaphilosophy*, vol.35, no.5, 696-713.
- Crespo, M. et Houle, R. (1995) *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'université de Montréal*, Publication Faculté des sciences de l'éducation.
- Csikzentmihalyi, M (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.
- Cyrulnik, B. (2003). Échange avec des professionnels de la relation d'aide, Dans B. Cyrulnik, & C. Seron, (Éds), *La résilience ou comment renaître de sa souffrance* (pp.43-69). Paris : Fabert. http://www.enseignants.com/ressources/entretiens_nathan/debats.htm.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Denicolo, P. et Pope, M.L » (2001). *Transformative Professional Practice : Personal Construct Approaches to Education and Research*, London : Whurr.
- Dubé, L., Kairouz, S. et Jodoin, M. (1997). L'engagement: Un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 211-237.
- Duchesne, C. et Savoie- Zajc (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: Une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, vol.25 (2), pp.69-95.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (eds) (2006) *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*, Québec : PUL.

- Gaines, B.R. et Shaw, M.L. (2004). *REP IV : Manual for personal version 1.00*, Center for person-computer studies, Cobble Hill, BC.
- Heron, J. et Reason, P. (1997) A participatory inquiry paradigm, *Qualitative inquiry*, 3(3), 274-294.
- Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants*, Berne : Peter Lang.
- Kiesler, C. (1971). *The Psychology of Commitment*. New-York, New York Academic Press.
- Kumpfer, K.L (1999). Factors and process contributing to resilience, the resilience framework. In M.D Glantz & J.L. Johnson (Eds), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 179- 224). New York, Boston, Dordrecht, London,
- Lebel, C. (2005). *Identité professionnelle et persévérance : pistes de réflexion*, Rimouski : ACFAS.
- Lebel, C. (2006). *L'analyse de construits et la persévérance en enseignement*, Montréal : ACFAS.
- Lebel, C., Bélair, L.M. & Descoteaux, M. (à paraître). *L'analyse de construits au service de la persévérance*, Revue Éducation et Francophonie.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2003). Les identités enseignantes (1960-1990). Sherbrooke :CRP
- Lighezzolo, J. & De Tychev, C. (2004). *Se reconstruire après le traumatisme*. Paris : In press.
- Mukamurera (2006). *Le décrochage des enseignants. Il faut sonner l'alarme*. Texte de l'entretien intégral réalisé par Caron. L. avec Mukamurera. J. Récupérée le 29 Mars, 2006, http://cbcsq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouderas.pdf
- Myers, D et Diener, E. (1997). La poursuite scientifique du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, 18(2) 1997, 13-28. Traduit et adapté de l'anglais par Léandre Bouffard.
- Paquay, L., M. Altet, E. Charlier, e&. Perrenoud, Ph. (eds.) (1998). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Sumsion, J. (2004). Early Childhood Teachers' Constructions of their Resilience and Thriving: A Continuing Investigation. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 12 Issue 3, p275-290.
- Théorêt, M., Garon, R. et Hrimech, M.(2004) La résilience des personnels scolaires en zones défavorisées. *Le journal des psychologues*. 216, 42-45.
- Vanistandael (2001). La résilience au quotidien. Dans M. Manciaux (Dir.), *La résilience : résister et se construire* (pp.179-187). Genève : Médecine &Hygiène.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation : Metaphors Theories and Research*, Newbury Park : CA Sage.
- Willoughby, C., Brown,G.E., King, A.G., Specht, J. & Smith, L.K. (2003). The resilience self: What Helps and what Hinders? In A.G. King, G.E. Brown, L.K. Smith (Éd) *Resilience : Learning from people with disabilities and the turning points in their lives*(pp. 89-128). USA: Praeger.