

Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement

Nancy Goyette

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Au Québec, la complexité du métier conduit certains enseignants à la détresse psychologique ou au décrochage professionnel. Malgré ce constat, cette recherche démontre que des enseignants persévèrent et éprouvent du bien-être dans la profession. En s'appuyant sur le champ de la psychologie positive, ce texte présente les résultats d'une recherche qualitative effectuée auprès d'enseignants d'expérience à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Ils mettent en évidence que le sens du métier, l'élément central du bien-être en enseignement, est alimenté par cinq forces de caractère prédominantes. Puis, une brève réflexion sera amorcée sur l'importance de développer ces forces de caractère chez les étudiants lors de la formation initiale pour mieux les préparer à leur insertion professionnelle.

Mots-clés : bien-être en enseignement, forces de caractère, sens du métier enseignant, identité professionnelle

Abstract

In Quebec, the complexity of work is the main cause of psychological distress and drop out in teaching. Despite this, this research shows that school teachers persevere and experience well-being in the profession. Relying on the field of positive psychology, this text presents the results of qualitative research, obtained from teachers, using semi-structured interviews. They show that the sense of teaching is the main element of the teacher's well-being in their profession, and that it's been fed by five predominant character strengths. It also raises reflection about the development of character strengths of students during initial training, to prepare them for entering their profession.

Keywords: well-being in teaching, character strengths, sense of teaching profession, professional identity

Introduction

Dans un contexte de mouvances sociale, économique et politique, qui façonne le système d'éducation québécois depuis la Révolution tranquille des années 60, les enseignants peinent à évoluer au rythme des changements imposés (Tardif, 2005). Ce texte présente une recherche menée auprès de six enseignants d'expérience du primaire et du secondaire, dont l'objectif consiste à examiner les facteurs personnels qui favorisent le bien-être en enseignement selon l'approche de la psychologie positive. Pour atteindre cet objectif, le phénomène du bien-être est étudié au regard de deux concepts phares : les éléments du bien-être (Seligman, 2011) et les forces de caractère (Peterson & Seligman, 2004). Les questions de recherche suivantes ont permis d'analyser les données recueillies lors d'entrevues de type phénoménologique, selon la méthode de Seidman (2006) : 1) quelles dimensions du bien-être des enseignants ces derniers valorisent-ils pour se sentir bien dans la profession ? 2) Selon ces enseignants, quelles forces de caractère contribuent au développement de leur sentiment de bien-être ? 3) En quoi ces forces de caractère leur permettent-elles de trouver du sens dans leur profession afin de favoriser ce sentiment de bien-être ?

Problématique

Le contexte de travail dans lequel évoluent les enseignants québécois s'avère difficile et complexe (Martineau, Portelance & Mukamurera, 2014 ; Tardif, 2013). Cette complexité est, entre autres, marquée par le fait qu'ils doivent constamment gérer les changements amorcés par les contextes sociaux et politiques, ce qui heurte leur quotidien et demande une adaptation constante (Lantheaume & Hérou, 2008). Selon Cattonar (2006), celle-ci se décline selon six types de changements engendrés par différents contextes relatifs à leur environnement de travail : l'hétérogénéité grandissante des publics scolaires, la relation pédagogique qui s'est transformée au fil du temps au même rythme que les rapports sociaux entre individus, les attentes de la société par rapport à l'école, l'incertitude liée aux savoirs à enseigner — en raison de leur évolution fulgurante —, l'arrivée de nouveaux spécialistes dans le milieu scolaire et les nouvelles technologies. Ces éléments, parmi tant d'autres, ont contribué à transformer en profondeur le métier d'enseignant, que ce soit du point de vue des conditions de travail, de leur rôle ou de leur identité professionnelle. Plus que jamais, la

gestion du changement en éducation est devenue un enjeu majeur qui engendre une importante remise en question identitaire chez les enseignants. De ces faits, le métier d'enseignant a été heurté dans son intégrité et la construction d'un sens de ce dernier constitue une opération laborieuse. En considérant cette crise institutionnelle et sociale (Develay, 1996), ajoutée aux autres éléments ci-haut mentionnés, les répercussions de cette complexité peuvent se traduire par un mal-être dans le métier, qui conduit parfois à la détresse psychologique des enseignants (Houffort & Sauvé, 2010) ou au décrochage professionnel (Karsenti & Collin, 2009). En effet, le contexte de travail difficile de certains milieux peut contribuer à développer du stress chez certains d'entre eux, ce qui peut, au fil du temps, se transformer en détresse psychologique (Houffort & Sauvé, 2010). Des recherches ont effectivement conduit à identifier plusieurs facteurs de stress qui peuvent affecter les enseignants : les difficultés comportementales des élèves, la charge de travail, le manque de temps pour accomplir la tâche, les relations avec les collègues de travail ou les parents, et enfin, le besoin de reconnaissance professionnelle (Gangloff, 2000; Genoud, Brodard & Reicherts, 2009; Jeffrey, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2009). De plus, malgré une meilleure formation universitaire, ces facteurs peuvent conduire les enseignants novices vers le décrochage professionnel dans les premières années de pratique, souvent plus précaires. En effet, près de 25 % des nouveaux enseignants décrochent de la profession (Karsenti & al., 2015). Enfin, on constate que malgré l'accent mis sur le développement de leur identité professionnelle à l'université, peu de formations psychologiques leur sont dispensées pour leur permettre d'affronter les changements continuels (Pelletier, 2013 ; Théorêt & Leroux, 2014) et ressentir du bien-être dans leur métier (Goyette, 2014).

La présente recherche s'intéresse donc aux enseignants qui affirment ressentir du bien-être dans la profession. En effet, bien que plusieurs études confirment que les enseignants vivent des situations professionnelles pénibles (Blanchard-Laville, 2001 ; Cattonar, 2006 ; Houffort & Sauvé, 2010 ; Lantheaume & Hérou, 2008 ; Pelletier, 2013), il semble que le bien-être soit un facteur clé dans le fait de persévérer dans le métier (De Sterke, 2014 ; Goyette, 2014 ; Théorêt & Leroux, 2014).

Cadre théorique

La psychologie positive est un champ émergeant de la psychologie générale étudié depuis près d'une vingtaine d'années. En effet, après avoir constaté que les recherches dans le domaine de la psychologie générale s'attardent principalement aux différents problèmes psychologiques associés aux émotions négatives et au développement de moyens pour les traiter (Delle Fave, 2011 ; Gaucher, 2010 ; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), Seligman (2002) en vient à la conclusion qu'il faut le rééquilibrer en offrant la possibilité d'étudier l'individu sous un nouvel angle qui valorise les aspects positifs de la nature humaine. À partir de ce point de vue, les chercheurs en psychologie positive étudient différents champs associés au bien-être optimal de l'individu afin de cerner, entre autres, des compétences psychologiques pour prévenir les troubles mentaux. Ils se penchent principalement sur le développement personnel et interpersonnel de ce dernier en vertu des changements sociaux auxquels il est confronté quotidiennement (Lecomte, 2009 ; Seligman, 2002). Or, l'étude des aspects positifs permet de doter l'individu de moyens d'accéder à une meilleure qualité de vie en lui donnant accès au bien-être (Lopez & Gallagher, 2009).

Pour mieux circonscrire le bien-être en enseignement dans l'approche de la psychologie positive, deux concepts clés sont étudiés : la théorie du bien-être selon Seligman (2011) et les forces de caractère selon Peterson et Seligman (2004). De plus, un rapprochement est fait entre ces concepts et celui d'identité professionnelle (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001), ce dernier ayant un rapport étroit avec le sens qu'accordent les enseignants au métier (Goyette & Martineau, 2016).

La théorie du bien-être selon Seligman (2011)

La théorie du bien-être se construit à partir du concept de *prospérité* qui se définit par l'atteinte d'un niveau optimal de fonctionnement d'un individu et qui se traduit par la bonté, la pérennité, la croissance personnelle et la résilience (Frederickson & Losada, 2005; Seligman, 2011). À l'instar de Seligman (2011), le bien-être se définit selon cinq éléments (PERMA) :

- les émotions positives (*Positive emotion*), qui se traduisent par la volonté que possèdent les individus à les rechercher et à les ressentir, ce qui leur procure un sentiment de bien-être ;

- l'engagement (*Engagement*), qui réfère à la théorie du *flow* (Csikszentmihalyi, 1990, où l'individu ressent un état de bien-être après l'exécution d'une activité significative pour lui et à laquelle il consacre toute sa concentration ;
- les relations positives (*Positive Relationship*), qui amènent du bien-être chez les individus qui entretiennent de bonnes relations humaines puisqu'elles contribuent à obtenir des bénéfices émotionnels, de l'engagement, du sens ou de l'accomplissement ;
- le sens (*Meaning*), qui permet à l'individu de définir ses valeurs, de les cultiver, de vivre en cohérence avec celles-ci et qui guide ses actions ;
- l'accomplissement (*Accomplishment*), qui se traduit par le fait que l'individu consacre une partie de sa vie à sa réussite, dans un domaine distinct (travail, sport, art, etc.).

La théorie du bien-être est multidimensionnelle puisque ces cinq éléments peuvent contribuer à augmenter le taux de succès ou de prospérité dans la vie des individus. Toutefois, pour construire la prospérité humaine et le bien-être selon ces cinq éléments, ils doivent prendre conscience des forces de caractère qui émanent de leur personnalité. Ces dernières constituent la pierre angulaire sur laquelle repose le développement des éléments du bien-être (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2011).

Les forces de caractère

L'émergence du domaine de la psychologie positive a permis à Peterson et Seligman (2004) de constater que cinquante années de recherches dans un angle curatif ont certes permis de répertorier un éventail de maladies mentales à travers d'ouvrages tels que le *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM) de l'Association américaine de psychiatrie et la *Classification internationale des maladies* (CIM) de l'Organisation mondiale de la santé, mais qu'aucun ouvrage ne répertorie, à ce jour, les éléments contribuant au développement du bien-être. C'est dans ce contexte que leur perspective s'est plutôt centrée sur la construction systématique de compétences d'ordre psychologique : plutôt que de vouloir créer un répertoire de références sur les maladies mentales, ces deux chercheurs proposent alors de classer des traits cognitifs et non cognitifs liés à la personnalité, qui favorisent le bien-être et le fonctionnement optimal, ce qu'ils ont appelé des forces de caractère humaines. Ces forces de caractère peuvent, selon eux, préserver

l'individu de la maladie mentale (McGovern & Miller, 2008; Peterson & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Afin de définir ce concept, il importe de souligner que le terme anglais «*character*» met l'accent sur la volonté et le jugement, ce qui, selon Allport (1968), fait référence à un effort que l'individu déploie afin de répondre à un code basé sur des normes sociales. On constate ainsi que Peterson et Seligman (2004) reprennent ce terme et l'allient à celui de «force» pour décrire des traits de la personnalité qui se distinguent par leurs caractéristiques positives et le fait qu'elles puissent être développées au fil du temps, pour que l'individu ressente du bien-être (Peterson & Park, 2005; Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2011). Les forces de caractère sont donc un ensemble de dispositions positives qui définissent un bon caractère chez l'individu, mais aussi ce qui le distingue des autres. Leurs recherches les ont menés à construire une classification regroupant 24 forces de caractère universelles regroupées en six familles de vertus morales.

Tableau 1. Les 6 vertus et les 24 forces de caractère selon Peterson et Seligman (2004) (Traduction libre par Gaucher, 2010)

Vertus	Forces de caractère
Sagesse et connaissance <i>Forces cognitives qui favorisent l'acquisition et l'usage de la connaissance.</i>	Créativité; curiosité; amour de l'apprentissage; ouverture d'esprit; discernement
Courage <i>Forces émotionnelles qui impliquent l'exercice de la volonté pour accomplir ses buts malgré les obstacles internes et externes.</i>	Authenticité (ou probité); bravoure; persévérance; enthousiasme (ou vitalité)
Humanité <i>Forces interpersonnelles consistant à «tendre vers autrui» et à lui «venir en aide»</i>	Bienveillance; amour (bonté); intelligence sociale
Justice <i>Forces civiques qui sous-tendent une vie communautaire saine.</i>	Honnêteté (ou équité); leadership; collaboration (ou citoyenneté)
Tempérance <i>Forces qui protègent contre les excès.</i>	Pardon et clémence; modestie et humilité; prudence; autorégulation (ou maîtrise de soi)
Transcendance <i>Forces qui favorisent une ouverture vers quelque chose de plus grand que soi et qui aident à trouver du sens à sa vie.</i>	Appréciation de la beauté et de l'excellence; gratitude; espoir; humour; spiritualité

En résumé, les forces de caractère aident l'individu à construire son bien-être et à être heureux, s'il en prend conscience (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Elles représentent, entre autres, «sur l'acquisition et l'utilisation de connaissances et de compétences; par conséquent, elles peuvent être cultivées à travers l'apprentissage, l'exercice ou la pratique» (Delle Fave, 2011, p. 50).

L'identité professionnelle

Dans un contexte de formation à l'enseignement où l'on valorise le développement de l'identité professionnelle, ces forces de caractère constituent en quelque sorte un aspect lié à l'identité personnelle de l'enseignant. En effet, l'identité professionnelle constitue une représentation que l'enseignant a de lui-même (valeurs, croyances, connaissances, habiletés) et de celle qu'il entretient avec les autres enseignants et la profession (rapport au travail, responsabilités, interactions professionnelles) (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 2001). La construction de celle-ci repose sur deux pôles, c'est-à-dire l'identité sociale (qui réfère aux interactions et aux conflits relevant du milieu où évolue l'enseignant) et l'identité personnelle (qui réfère à la représentation que l'enseignant a de soi et des conflits intérieurs qu'il vit) qui interagissent continuellement dans ce processus (Beauchamp & Thomas, 2009; Dubar, 1996). Dans ce sens, la prise de conscience de leurs forces de caractère et le développement de ces dernières, à travers l'élaboration de leur identité professionnelle, peuvent permettre aux enseignants de se construire une représentation positive du métier, malgré les difficultés, de devenir résilients et d'ainsi se protéger de la détresse psychologique (Goyette, 2014; Théorêt & Leroux, 2014).

Au regard des trois concepts présentés, cette étude met en lumière les éléments du bien-être ainsi que les forces de caractère prédominantes chez des enseignants du primaire et du secondaire. Elle permet également de tisser des liens conceptuels avec l'identité professionnelle. Ces concepts ainsi que la méthodologie choisie permettront d'examiner les facteurs personnels qui favorisent le bien-être en enseignement.

Méthodologie

La recherche actuelle étant compréhensive-interprétative (Savoie-Zajc, 2004), elle s'inscrit dans une approche inductive qui étudie le phénomène du bien-être en enseignement, en s'attardant à la complexité et au sens profond des concepts. Dans cette perspective, la recherche de type qualitatif a été choisie afin d'obtenir des données non quantifiables qui ont été traitées rigoureusement pour décrire différents aspects du phénomène étudié (Anadón & Guillemette, 2007). Plus spécifiquement, elle vise à dégager le sens que donnent les enseignants aux concepts clés du bien-être et des forces de caractère.

Les participants

Pour analyser en profondeur les concepts étudiés, six participants ont été retenus. Trois d'entre eux proviennent du primaire et les trois autres, du secondaire. Ils ont été rigoureusement sélectionnés selon trois critères : l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience ainsi que l'affirmation du sentiment de bien-être en enseignement. Le premier critère lié à l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) se justifie par le fait que des différences notables influencent la construction identitaire des enseignants provenant de ces deux milieux (Lessard & Tardif, 2004 ; Lang, 1999). Le second critère, basé sur le nombre d'années d'expérience, permet de circonscrire, pour cette recherche, des enseignants permanents ayant au minimum sept années d'expérience, en s'appuyant sur les étapes de la carrière enseignante d'Huberman (1989). Sachant que la complexité vécue par les enseignants dans leur contexte de travail est un élément influençant leur prédisposition psychologique (Houlfort & Sauvé, 2010 ; Lantheaume & Hélou, 2008 ; Blanchard-Laville, 2001), une réflexion sur le sentiment de bien-être associé à leur métier ne serait pas pertinente pour des enseignants en début de carrière, puisque le stress généré par la précarité est un aspect qui interfère parfois avec le concept de bien-être (Royer, Loisel, Dussault, Cossette, & Deaudelin, 2001). Le troisième critère relatif à l'affirmation du sentiment de bien-être en enseignement est important dans la mesure où l'objectif de recherche vise l'étude de la situation d'enseignants qui ressentent du bien-être, malgré la complexité. Il est donc opportun de s'attarder aux enseignants qui déclarent ressentir un sentiment de bien-être dans la profession.

Les outils de collecte de données

En raison du type de recherche, compréhensif-interprétatif, et de l'approche inductive pressentie pour étudier le phénomène du bien-être en enseignement, deux outils de collecte de données ont été privilégiés dans cette recherche : comme outil principal, l'entrevue, selon la méthode de Seidman (2006), et la carte heuristique (Buzan, 2010), comme outil secondaire.

L'entrevue selon la méthode de Seidman (2006)

Pour obtenir des données qui permettent l'analyse du phénomène en profondeur, cette étude se base sur la méthode de Seidman (2006). Elle préconise que le chercheur conduise avec le même participant trois entrevues qui permettent la mise en place d'un contexte de vie dans lequel il évolue pour réussir à comprendre en profondeur ses propos. Dans le cadre de cette recherche, ces trois entrevues se situent dans une certaine temporalité. La première entrevue aborde le passé de l'enseignant, pour faire ressortir les motivations à choisir son métier et lui permettre de relater son expérience lors de son insertion professionnelle. La deuxième entrevue permet à l'enseignant de parler de sa réalité quotidienne pour faire ressortir des détails concrets de son expérience actuelle. Enfin, la troisième entrevue permet à l'enseignant de se projeter dans le temps en considérant son expérience actuelle et de réfléchir à différentes prospectives.

La carte heuristique

Le processus de création d'une carte heuristique permet d'illustrer graphiquement et visuellement comment le cerveau établit des connexions et traite l'information reliée à une question ou à un sujet. Cet outil permet de construire simultanément, lors d'une entrevue, une image générale de la compréhension des propos des participants. Or, en plus d'enregistrer les propos tenus lors de l'entrevue pour constituer des verbatim, des notes sont prises sous forme d'une carte heuristique (ou *mind map*) (Buzan, 2010), à chacune des entrevues, afin de faire ressortir différents aspects du phénomène de bien-être en enseignement. À la suite de l'entrevue, la carte générée manuellement est copiée dans le logiciel Imindmap 7, en prenant soin de bien respecter la disposition de l'information. Un exemple de carte heuristique est illustré à la Figure 1.

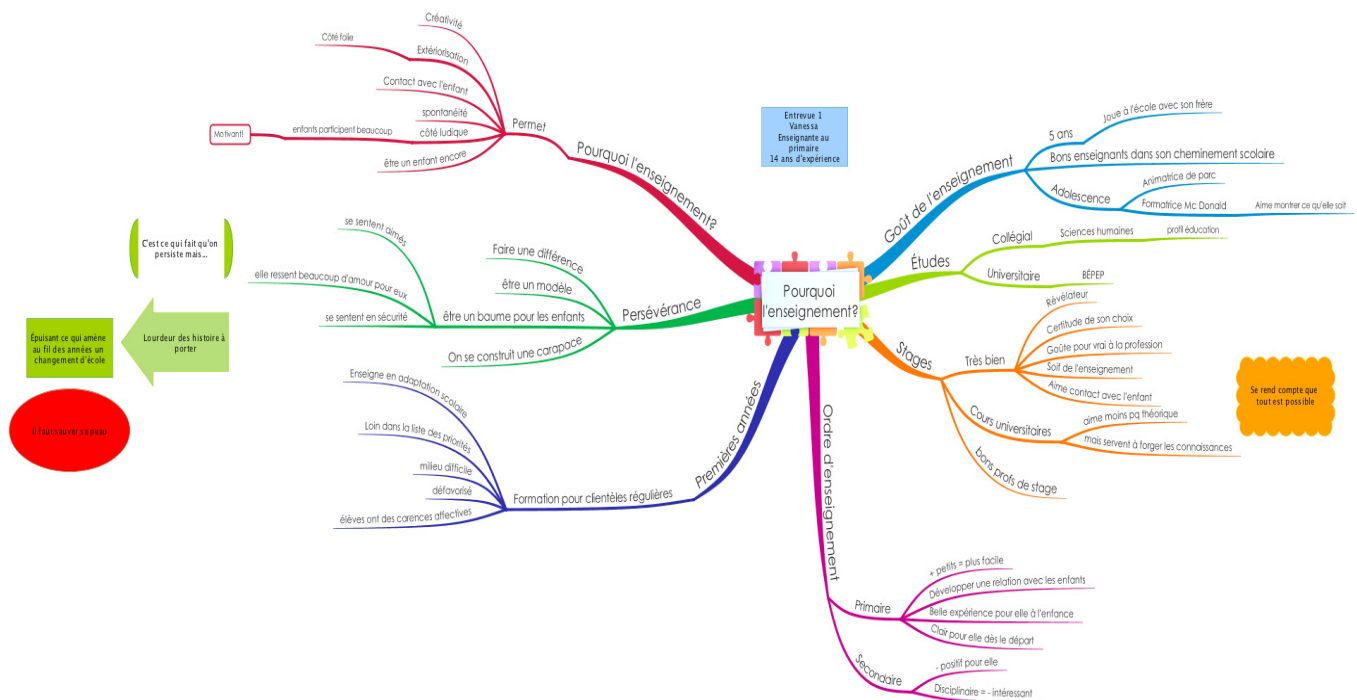


Figure 1. Exemple d'une carte heuristique lors de la première entrevue

L'utilisation conjointe de ces deux outils de recherche favorise l'émergence de données significatives par boucles de régulation d'un entretien à l'autre, permettant d'analyser de manière de plus en plus approfondie le phénomène du bien-être en enseignement.

L'analyse des données

L'analyse des données a été réalisée en deux temps : durant la collecte de données, où une analyse sommaire a été effectuée entre les trois rencontres, et à la fin de la collecte de données, où une analyse approfondie a été guidée par une démarche d'analyse inductive générale (Blais & Martineau, 2006).

Dans un premier temps, une analyse sommaire des données a été effectuée pendant les entrevues par la constitution de verbatim et par la carte heuristique qui a été construite avec les participants. Cette analyse a permis de préparer, pour la deuxième et la troisième entrevues, un retour avec ces derniers sur l'entrevue précédente. Cette démarche a permis la triangulation des méthodes (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004), puisque

les données ont été recueillies à l'aide de ces deux méthodes afin d'en extraire un sens (Pinard, Potvin, & Rousseau, 2004). Elle a également orienté la chercheuse à élaborer des questions supplémentaires alimentant les discussions autour de la carte heuristique de la rencontre précédente, à des fins d'approfondissement avec les participants lors de la rencontre suivante. De plus, cette démarche a constitué un point d'ancrage pour introduire l'entrevue suivante et tisser des liens entre les représentations et les expériences vécues par les participants afin de voir émerger le sens. Sachant que « le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures » (Blais & Martineau, 2006, p. 3) et qu'il est souvent attribué a posteriori par une interprétation (Blais & Martineau, 2006), cette démarche a facilité une investigation en profondeur de certains aspects qui auraient pu être traités superficiellement s'il n'y avait pas eu de retour à la suite d'une analyse sommaire.

Dans un deuxième temps, les verbatim ont été analysés en profondeur selon l'analyse inductive générale (Blais & Martineau, 2006), ce qui a permis la réduction des données brutes par la catégorisation à l'aide du logiciel NVivo 8. Le processus de catégorisation des unités de sens a été préétabli en fonction de deux catégories, soit les 5 éléments du bien-être (comprenant 5 unités de sens) et les 24 forces de caractère (comprenant 24 unités de sens).

Par la suite, l'analyse des entrevues a été effectuée par ordre d'enseignement et par enseignant, afin de dresser un portrait individuel, pour terminer par une analyse globale menant aux résultats de recherche. Pour assurer la fiabilité des données, la validation inter-juges a été privilégiée auprès d'autres chercheurs pour la catégorisation et la codification des données. De plus, le retour lors des entrevues sur la carte heuristique précédente avec les participants a permis de valider les données recueillies par la chercheuse.

Résultats de recherche

Au regard de l'analyse des données, en ce qui a trait aux éléments du bien-être selon Seligman (2011), le sens du métier est l'élément qui est le plus fortement ressorti des entrevues (4 enseignants sur 6). Les émotions positives (1 enseignant sur 6) et les

relations positives (1 enseignant sur 6) sont également des éléments saillants qui ont été considérés dans l'analyse des résultats.

Le sens du métier

Dans un contexte d'enseignement, il semble que l'expérience professionnelle de ces enseignants ait grandement contribué à mobiliser leurs forces de caractère prédominantes afin de construire un sens du métier conforme à leurs valeurs et à leur vision de ce dernier, qui s'est adapté aux multiples changements engendrés par les contextes du milieu. Ce sens est intimement lié à leur identité. «[...] tu demandais le bien-être au niveau du travail... moi je suis un prof et t'as la personne qui est enseignante qui fait le travail de [prof]... moi je suis ça, je suis fondamentalement un prof» (Chloé/ Entrevue 1).

À la suite de l'analyse en profondeur des données recueillies, il a été possible de constater qu'il existe, entre autres, quatre aspects principaux associés au sens du métier pour ces enseignants qui ressentent du bien-être. Il s'agit de la construction identitaire, du rôle significatif auprès des élèves, de la responsabilité sociale et de la volonté de contribuer au développement du potentiel des élèves par l'atteinte d'objectifs.

Le premier aspect lié au sens du métier est la construction identitaire. Cette dernière s'exerce par une prise de conscience de la complexité du métier, au gré de leur expérience et de l'affirmation de valeurs qu'ils valorisent, malgré leur dissonance avec celles qui sont prédominantes dans le milieu. «Tu persévères parce que tu es confortable, tu te sens compétent dans ce que tu fais, tu sens que tu peux être toi-même, que tu apportes aux autres beaucoup de choses» (François/ Entrevue 2).

Le deuxième aspect qui génère du sens pour les enseignants est la perception d'être une personne signifiante pour les élèves, mais aussi l'impression de faire la différence dans leur vie.

[...] c'était pas drôle, il y en avait [des élèves] qui avaient des histoires d'horreur. Moi, j'avais l'impression de faire une différence dans leur vie. Ça m'apportait beaucoup, [...] ils venaient à l'école et s'y sentaient en sécurité, s'y sentaient aimés [...]. (Vanessa/Entrevue 1)

Le troisième aspect se penche sur la responsabilité sociale, où les enseignants sont conscients de l'importance de leur rôle auprès de la société et déplorent le fait qu'on ne

valorise pas énormément leur travail, qui pourtant, a un impact majeur pour les générations futures. «[...] surtout au secondaire, on va faire naître des passions, on va faire naître des intérêts, on aide les jeunes à se découvrir, puis on fait les adultes de demain [...] dans le fond. Aussi, on construit la société du futur présentement» (Nadia/ Entrevue 2).

Enfin, le quatrième aspect relié à l'élaboration du sens du métier est la volonté des enseignants de contribuer au développement du potentiel des élèves par l'atteinte d'objectifs. «[...] le fait que les élèves me disent que c'est la première fois qu'ils finissent un roman, je suis fière, j'ai réussi à leur faire finir un roman, de persister dans la lecture [...]» (Violaine/ Entrevue 2).

Les émotions positives

Les émotions positives sont très importantes pour les enseignants puisqu'elles leur permettent de ressentir du bien-être quotidiennement dans la profession. De façon générale, ils ont dénoté qu'il peut s'agir d'une activité plaisante avec les élèves, d'une marque d'affection ou de reconnaissance, ou encore d'une marque d'encouragement des collègues. «[à la suite d'une activité sportive organisée par l'enseignante] la journée même, j'ai eu des commentaires positifs [...] puis voir qu'il y a des enseignants qui ont embarqué là-dedans, qui ont commencé à courir cette année, ça c'est wow!» (Alexandra/ Entrevue 2).

Les relations positives

Puis, les relations positives aident à l'enseignement et à leurs divers projets, d'autant plus qu'elles facilitent le lien de confiance avec les élèves. «[...] je sais qu'il faut bâtir une bonne relation avec eux pour pouvoir aller plus loin [...] pouvoir les amener où je veux» (Violaine/ Entrevue 1).

Les forces de caractère

Pour ce qui est des cinq forces de caractère (Peterson & Seligman, 2004), l'amour (bonté) (6 enseignants sur 6), la persévérance (6 enseignants sur 6), la bienveillance (4 enseignants sur 6), l'autorégulation (3 enseignants sur 6) et la créativité (2 enseignants

sur 6) sont celles qui émergent chez la majorité des participants, à divers degrés, tout ordre d'enseignement confondu (voir Tableau 2).

Tableau 2. Synthèse des différentes unités de sens concernant les forces de caractère

	Primaire			Secondaire		
	Vanessa	François	Chloé	Violaine	Nadia	Alexandra
Forces de caractère	Autorégulation	Autorégulation	Bienveillance	Amour (bonté)	Bienveillance	Leadership
	Amour (bonté)	Bienveillance	Persévérance	Bienveillance	Amour (bonté)	Enthousiasme
	Persévérance	Persévérance	Discernement	Intelligence sociale	Persévérance	Amour de l'apprentissage
	Enthousiasme	Discernement	Amour (bonté)	Collaboration	Autorégulation	Amour (bonté)
	Créativité	Amour (bonté)	Autorégulation	Persévérance	Créativité	Persévérance

L'amour est une force de caractère qui pousse l'individu à « valoriser les relations intimes avec les autres, particulièrement les relations réciproques ; être proche des gens » (Goyette, 2014, p. 67). Dans le contexte de l'enseignement, l'amour se concrétise par le fait que les enseignants sont conscients que leur rôle ne se limite pas seulement à enseigner des contenus, mais bien à développer de bonnes relations avec les élèves et leurs collègues de travail. « Qu'est-ce que ça prend pour créer la relation, tu sais, il faut aimer les jeunes [...]. C'est ça qui fait qu'on est content ; qu'est-ce qu'on aime le plus dans notre tâche, c'est d'être avec eux autres » (Violaine/ Entrevue 2).

La persévérance, qui se caractérise par le fait que l'individu « termine ce qu'il a commencé ; persiste malgré les difficultés ; prend plaisir à accomplir une tâche » (Goyette, 2014, p. 67) prédomine chez tous les enseignants interrogés, et pour cause. En effet, bien que les situations difficiles peuvent être d'ordre pédagogique, relationnel ou environnemental (conditions de travail, par exemple), ces enseignants mènent leurs projets à terme et, dans certains cas, prennent plaisir à la tâche.

Pourquoi je persévère, c'est vraiment parce que j'ai trouvé un milieu qui me ressemblait. [...] Et je m'écoute aussi parce qu'avant, je ne me permettait pas de dire non, de dire non à la direction, de me dire que je suis fatiguée, je ne me permettait pas ça. Là, je me permets. (Vanessa/ Entrevue 3)

De son côté, la bienveillance amène l'individu à « faire de bonnes actions pour autrui ; aider et prendre soin des autres » (Goyette, 2014, p. 67). En ce qui a trait à cette force de caractère, les enseignants désirent plus que tout aider l'élève à apprendre, mais considèrent aussi qu'ils peuvent les aider dans différentes facettes de leur vie personnelle.

[...] j'ai commencé à aider les gens et à développer des stratégies, trouver des choses qui vont les intéresser. La première fois que j'ai vu l'étincelle dans l'œil de quelqu'un que j'ai aidé et qu'elle a compris quelque chose [...] ça c'est magique pis c'est là que j'ai fait wow, ça c'est valorisant et c'est ça que j'veux faire. (Nadia /Entrevue 1)

Puis l'autorégulation, qui consiste à « gérer ses sentiments et ses actions ; être discipliné ; contrôler ses appétits et ses émotions » (Goyette, 2014, p. 68), se caractérise chez les enseignants par l'autoréflexion en ce qui a trait à plusieurs aspects de la profession, qu'il s'agisse de problèmes d'ordre pédagogique, didactique ou professionnel. Ces derniers faisant face à des remises en questions constantes, l'autorégulation les aide à avancer et à atteindre leurs objectifs.

[il faut] une facilité de se remettre en question parce que on travaille avec des petits « pets », c'est de la pâte à modeler, faut faire attention à ne pas se cristalliser à l'âge que j'ai là, plus tu vieillis, pire c'est. [...] Remettre en question tes méthodes, pas les fondamentales, mais bon. (Francois/ Entrevue 3)

Enfin, la créativité permet à l'individu de « penser à des façons nouvelles et productives de faire les choses » (Goyette, 2014, p. 67), ce qui se concrétise chez les enseignants par une volonté d'être toujours à l'affût de nouvelles idées pour alimenter leurs cours et favoriser l'apprentissage des élèves.

Je dis souvent que c'est impossible de décrocher du métier d'enseignant et de mettre la « *switch* à *off* » parce que justement, on s'inspire de la vie de tous les jours. C'est impossible d'écouter la radio ou de regarder la télé ou de voir un film ou d'aller dans un musée, ou de jaser avec des amis sans qu'à un moment donné, une idée germe. (Nadia/ Entrevue 3)

Discussion

D'après les résultats présentés précédemment, cette recherche permet d'examiner les facteurs personnels qui favorisent le bien-être en enseignement selon l'approche de la psychologie positive. Or, cette étude est guidée par trois questions de recherche portant sur les éléments du bien-être, les forces de caractère et le sens du métier, qui ont conduit à mettre en exergue la présence de trois éléments du bien-être (Seligman, 2011) et de cinq forces de caractère prédominantes (Peterson & Seligman, 2004) auprès des participants de la recherche.

Les trois éléments du bien-être selon Seligman (2011)

De tous les éléments valorisés par les enseignants pour se sentir bien dans la profession, l'analyse des données permet d'affirmer que le sens du métier est celui qui prédomine chez ces derniers, suivi des émotions positives et des relations positives.

Le sens, bien qu'il soit défini, selon Seligman (2011), par le fait qu'un individu développe ce qui est le mieux pour lui et pour les autres en fonction des valeurs et des vertus qu'il prône dans sa vie en général, revêt un caractère particulier dans le contexte du métier d'enseignant. En effet, le sens qu'attribuent les enseignants à leur métier se calque davantage sur la définition de Morin et Gagné (2009), où celui-ci relève d'une perception basée sur une expérience teintée de cohérence entre la personne et le travail qu'elle accomplit, en fonction de ses valeurs. De plus, sachant que les valeurs font partie de l'identité personnelle de l'individu (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001), une remise en question est souvent nécessaire pour réussir à élaborer et à conserver cette cohérence — entre valeurs personnelles et professionnelles — essentielle à la construction d'un sentiment de bien-être dans le métier (Goyette, 2014) et de l'identité personnelle (Pratt & Ashforth, 2003). Pour ce faire, la réflexion sur l'expérience vécue aide au processus de création de sens du métier d'enseignant. En considérant le sens du métier selon cet angle, il devient un élément central autour duquel gravitent les autres éléments du bien-être (les émotions positives et les relations positives), soutenus par les forces de caractère qui l'alimentent constamment (voir la Figure 2 qui représente le processus de création de sens chez les enseignants). Cette recherche permet de constater que le sens du métier s'élabore tout au long de l'expérience, qu'ils ont développée

grâce à une analyse des situations vécues dans leur milieu de travail et d'une vision de l'enseignement conforme à leurs valeurs, malgré les obstacles environnementaux et externes avec lesquels ils doivent conjuguer quotidiennement, ce qui les aide à persévérer et à ressentir du bien-être (Lebel, Bélair, & Goyette, 2012).

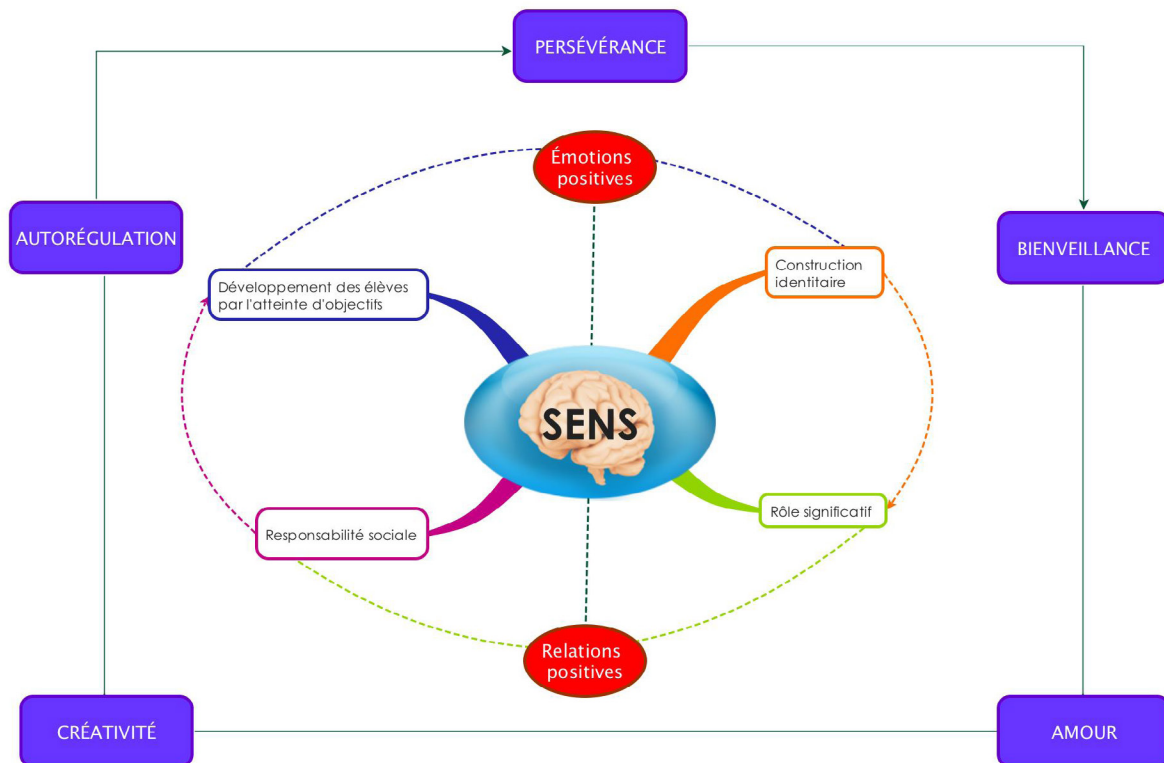


Figure 2. Processus de création de sens au service des éléments du bien-être

Les quatre aspects qui génèrent du sens pour les enseignants

L'analyse des résultats a mené à approfondir spécifiquement le concept de sens du métier enseignant selon quatre aspects qui contribuent à son développement. En premier lieu, la construction identitaire génère du sens chez les enseignants puisque leur introspection face à leur métier les amène à ériger une identité professionnelle affirmée qui leur permet d'évoluer dans la profession, malgré le fait que les valeurs de certains milieux de travail s'avèrent en dissonance avec leurs représentations (Tardif & Lessard, 1999). Une prise de conscience les a amenés à considérer que l'enseignement est un processus complexe qui

dépend, entre autres, d'interactions et d'interdépendance entre deux individus (Meirieu, 1996) et que l'investissement émotionnel est inévitable et nécessaire pour mener à bien leur travail. Donc, la connaissance de soi les aide à forger une identité professionnelle affirmée et à contribuer à un cheminement professionnel significatif.

En deuxième lieu, ils sont conscients de leur rôle significatif auprès de l'élève, ce qui alimente leur sens du métier. Leur capacité d'autoréflexion face à leurs expériences les amène à se rendre compte qu'ils peuvent intentionnellement influencer le développement des compétences cognitives de l'élève, mais aussi ses compétences personnelles, sociales, émotionnelles et comportementales (Bourgeois & Galand, 2006). De ce fait, ce comportement s'exprime à plusieurs égards par l'agentivité humaine, au sens de Bandura (1997), qui met en exergue le rôle des processus autorégulateurs de l'individu au service des actions qu'il porte sur son environnement. Dans ce contexte, les enseignants planifient leurs interventions en fonction de leur désir de représenter des modèles pour aider les jeunes à persévérer dans leurs études. Leur travail leur permet de se sentir utiles dans l'appropriation de connaissances académiques et de compétences qui aideront ces derniers dans leur cheminement scolaire.

En troisième lieu, les enseignants éprouvant du bien-être et qui ont développé un sens du métier sont conscients de la responsabilité sociale relative à leurs fonctions. Cette perception est partagée par les travaux de Tardif (2013), qui dépeint un portrait peu encourageant en ce qui a trait à la valorisation du métier enseignant au Québec. Malgré ce constat, les enseignants expriment tout de même l'idée de responsabilité sociale en affirmant que l'éducation est le ciment de la société et que les études sont un tremplin pour aider tout individu à s'accomplir. Cette conviction vient alimenter le sens qu'ils donnent à leur métier. Enfin, l'atteinte d'objectifs est aussi un auxiliaire à la création de sens du métier chez les enseignants, puisque guider les élèves vers la réalisation de projets permet de maintenir leur motivation personnelle et contribue au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). Ces objectifs peuvent être d'ordre pédagogique, académique ou personnel. À cet effet, les enseignants créent des activités pédagogiques ou s'impliquent dans des projets susceptibles d'intéresser les élèves pour les encourager à se fixer des buts et apprendre à se dépasser.

Les émotions positives et les relations positives

Les émotions positives et les relations positives sont également deux éléments du bien-être qui permettent la construction d'un sens du métier chez les enseignants interrogés. D'un côté, les émotions positives sont souvent générées par des activités pédagogiques qui ont été appréciées par les élèves et par leurs rétroactions positives. Pour l'enseignant, constater la motivation des élèves à accomplir la tâche et à apprendre par plaisir augmente leur satisfaction envers leur métier. Par le fait même, ils ressentent un sentiment de compétence qui rehausse leur motivation intrinsèque, leur engagement ainsi que leur bien-être. En plus de ce besoin évoqué par la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), certaines recherches ont démontré un lien entre les émotions positives et la créativité (Shankland & Rosset, 2016), ce qui permet de constater que les enseignants ressentant des émotions positives lors du pilotage d'activités pédagogiques seraient plus susceptibles de créer des situations d'enseignement-apprentissage novatrices (Goyette, 2014). Puis, les relations positives sont importantes en contexte d'enseignement. Pour les enseignants, il importe de créer avant tout un lien de confiance avec les élèves, qui permet par la suite de favoriser les apprentissages (Rousseau, Deslandes, & Fournier, 2009). Ajoutons que des relations positives avec des collègues contribuent aussi à la création de sens puisque cela aide à répondre à leur besoin d'affiliation sociale (Deci & Ryan, 2000), un besoin essentiel pour ressentir du bien-être.

Les cinq forces de caractère

Le processus de création de sens chez les enseignants (Figure 2) illustre également que la bienveillance (bonté), l'amour, la persévérance, l'autorégulation et la créativité sont cinq forces de caractère (Peterson & Seligman, 2004) qui contribuent au bien-être des enseignants de cette étude. Ces forces servent de moteur pour créer du sens, des émotions positives et des relations positives dans le cadre de leur travail, éléments du bien-être privilégiés par ces enseignants. Par exemple, la bienveillance, qui s'exprime par le désir d'aider l'élève à progresser dans ses apprentissages, et l'amour, qui privilégie le développement d'un lien de confiance avec ce dernier, permettront à l'enseignant de cultiver du sens (puisque c'est en cohérence avec ses représentations du métier et de sa tâche) (Morin & Gagné, 2009) et le guideront vers l'atteinte d'un objectif pédagogique (quatrième aspect du sens). De même, l'autorégulation, dont font preuve les enseignants en

réfléchissant à leurs pratiques, et la persévérance, qui les aide à surmonter des obstacles, sont des forces de caractère importantes dans un contexte de gestion de classe difficile, où ils doivent développer de bonnes relations avec leurs élèves pour favoriser l'apprentissage (Gaudreau & Nadeau, 2015). Pour sa part, la créativité permet aux enseignants d'élaborer des activités pédagogiques intéressantes pour les élèves, ce qui rehausse leur motivation d'apprendre (Bourgeois & Galand, 2006), malgré le désintérêt face à une discipline (Goyette, 2014). Ces activités sont souvent porteuses d'émotions positives chez les enseignants, puisqu'ils ressentent de la fierté vis-à-vis de cette réussite, mais elle est aussi porteuse de sens, puisqu'ils se rendent compte de leur rôle significatif auprès des élèves (deuxième aspect du sens). De ce point de vue, ressentir du bien-être en enseignement est le résultat d'un processus interactif orienté vers la création de sens au service des éléments du bien-être. Cette création de sens est orchestrée par des forces de caractère qui permettent aux enseignants de s'adapter positivement aux multiples facettes de la profession.

Le sens du métier, l'identité professionnelle et la formation initiale

En considérant le processus de création de sens (Figure 2) et, plus spécifiquement, son premier aspect (la construction identitaire), le développement de l'identité professionnelle des enseignants (caractérisée par les pôles de l'identité sociale et de l'identité personnelle) (Beauchamp & Thomas, 2009; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 2001) est essentiel pour qu'ils ressentent du bien-être en enseignement. Cependant, lors de la formation initiale, la prise en compte du pôle de l'identité personnelle demeure importante lors de l'analyse de ce concept et de celui du sens. Comme vu précédemment, le sens se construit chez les enseignants d'expérience par des éléments contextuels liés au milieu de travail (relatifs à l'identité sociale), mais également à des éléments relatifs à leurs forces de caractère et à leurs valeurs profondes (relatives à l'identité personnelle). De fait, les expériences modèlent la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes (Lauriala & Kukkonen, 2005), où la connaissance de soi devient un facteur les guidant dans l'élaboration d'un sens du métier. En effet, elle relève d'un travail que l'individu opère sur lui-même dans un contexte spécifique de travail (Cattonar, 2006).

Or, on peut se demander, à la lumière des résultats de cette étude auprès d'enseignants d'expérience, comment intégrer ce processus de création de sens du métier dès la

formation initiale pour favoriser une meilleure construction identitaire chez les étudiants. En effet, bien que la professionnalisation soit un enjeu de formation nécessaire, il semble que l'appropriation de compétences professionnelles ne soit pas suffisante pour ressentir du bien-être (Lebel, Bélair, & Goyette, 2012). À cet égard, la formation personnelle de l'étudiant reste souvent un aspect complémentaire à la formation initiale (Riopel, 2006). Certains étudiants éprouvent de grandes difficultés reliées, entre autres, au transfert des apprentissages et à une faible estime de soi, malgré tous les efforts déployés lors de leurs études (Lebel, Bélair, & Goyette, 2012), ce qui relève en partie de leur personnalité. Pourtant, les forces de caractère, qui se retrouvent en filigrane dans le développement de leurs compétences professionnelles, peuvent les aider à construire un sens du métier qui favorise un sentiment de bien-être (Goyette, 2015). Néanmoins, cette construction identitaire lors de la formation ne se fait pas sans heurts, puisque le futur enseignant doit constamment remettre en question «ses conceptions, ses croyances, ses savoirs et ses savoir-faire familiers, à faire un deuil des manières familières de penser le monde et d'agir sans trop savoir où cela va le mener» (Bourgeois, 1998, p. 106). De ce point de vue, le développement des compétences professionnelles ne peut pas uniquement s'appuyer sur l'expérience, il faut qu'il s'appuie sur une démarche réflexive (Gervais, Correa Molina, & Lepage, 2008) privilégiant la création de sens en tissant des connexions entre divers éléments, qui interfèrent dans l'environnement, et ses états intérieurs, ce qui favorise l'adaptation et la régulation de certains comportements pour y répondre adéquatement (Baumeister, 1991).

À la lumière de ces éléments, une autre question émerge : en formation initiale, travaillons-nous suffisamment sur les états intérieurs des étudiants afin qu'ils apprennent à mieux se connaître et à se construire une identité professionnelle, certes, mais aussi personnelle ? Selon Théorêt et Leroux (2014), la formation des maîtres n'offre que très peu d'outils pour prévenir les difficultés psychologiques et favoriser le développement du bien-être dans le métier. De plus, Pelletier (2013) propose une piste de solution pour construire l'identité personnelle en affirmant l'importance de développer une formation psychologique pour les futurs enseignants, axée sur leurs besoins, pour répondre aux exigences de leur pratique. Dans ce sens, les cursus de programme pourraient sans doute intégrer une formation psychologique pour les étudiants en enseignement tout au long de leur cheminement universitaire. Le champ de la psychologie positive peut offrir l'opportunité d'alimenter cette formation puisqu'il promeut le développement optimal de

l'individu par la réflexion sur soi, pour lui donner les moyens de construire un sens à sa vie et de trouver le bien-être. Il va sans dire qu'au-delà de la réflexion sur les pratiques, la réflexion sur soi peut constituer une autre stratégie efficace pour aider au développement de l'identité personnelle chez les étudiants. D'ailleurs, le sens s'édifie chez l'individu grâce à un travail quotidien associé à une démarche réflexive (Donnay & Charlier, 2006), alliant les pratiques professionnelles et le processus de construction identitaire, basée sur une connaissance de soi. Néanmoins, apprendre aux étudiants à réfléchir sur la pratique, mais aussi sur soi, constitue l'un des défis de la formation initiale des enseignants (Goyette & Martineau, 2016).

Conclusion

Pour conclure, il va sans dire que malgré la complexité du métier et les conséquences malheureuses engendrées par cette situation, des enseignants ressentent du bien-être. Au fil de leurs expériences, ils ont su se construire une identité professionnelle s'appuyant sur un sens profond du métier, ce qui les aide à évoluer positivement dans leur milieu de travail. En se basant sur les résultats de cette recherche, une formation psychologique aidant à développer spécifiquement l'identité personnelle des étudiants pourrait améliorer l'édification d'un sens du métier en formation initiale, afin qu'ils puissent se préparer plus adéquatement à affronter la «réalité désenchantée» (Cattonar, 2006) du milieu scolaire et ainsi prévenir d'éventuelles difficultés pouvant les conduire à la détresse psychologique ou au décrochage professionnel. Cependant, bien que les résultats de cette recherche apportent un éclairage sur les concepts présentés, certaines limites sont à considérer, notamment l'impossibilité de généraliser les résultats obtenus. En effet, un plus grand nombre de participants aurait permis de valider plus fortement la présence des cinq forces de caractère et d'en faire ressortir d'autres. Ceci dit, exploiter le champ de la psychologie positive en contexte de formation initiale constitue une avenue à envisager pour développer un sens du métier favorisant le bien-être en enseignement, car plusieurs questions restent sans réponses, notamment celle concernant l'intégration de dispositifs de formation orientés vers une meilleure connaissance de la psychologie du travail en contexte d'enseignement.

Références

- Allport, G. W. (1968). *The person in psychology: Selected essays by Gordon W. Allport*. Boston, MA: Beacon Press.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives – hors série*, 5, 26–37.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York, NY: Guilford Press.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisirs et souffrance*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., & Galand, B. (2006). La question de la motivation à apprendre. Dans B. Galand & E. Bourgeois (dir.), (Se) *Motiver à apprendre* (pp. 11–18). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 136(3), 101–109.
- Buzan, T. (2010). *Use your head*. Harlow, England: Pearson Education.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34(1), 193–212.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.
- De Sterke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants. La relève issue des Hautes Écoles* (Thèse de doctorat inédite). Université de Mons.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.
- Delle Fave, A. (2011). Psychologie Positive. Un parcours difficile entre idéal et réalité. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (pp. 45–56). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris, France : Édition Sociale Françaises.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Frederickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist, 60*, 678–686.
- Gangloff, B. (2000). *Satisfactions et souffrances au travail*. Paris, France : L'Harmattan.
- Gaucher, R. (2010). *La psychologie positive ou l'étude scientifique du meilleur de nous-mêmes*. Paris, France : L'Harmattan.
- Gaudreau, N., & Nadeau, M. F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 72*(4), 27–45.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée, 59*(1), 37–45.
- Gervais, C., Correa Molina, E., & Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explication de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153–176). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 3–32.

- Goyette, N., & Martineau, S. (2016, mai). *Identité professionnelle et développement professionnel des enseignants : entre les espoirs et les déceptions*. Communication présentée au 84e congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Goyette, N. (2015, mai). *Développer le bien-être chez les étudiants en formation à l'enseignement : quels dispositifs de formation mettre en place pour favoriser l'émergence d'un sens du métier et la persévérance?* Communication présentée au 83e congrès de l'ACFAS, Rimouski, QC.
- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). *La santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, QC : École nationale d'administration publique.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 28–43.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire (éditorial). *Bulletin du CRIFPE, Formation et profession*, 16(1), 2–6.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, QC : Éditions CRP.
- Karsenti, T. P., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M. ..., & Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* (Rapport de recherche- Programme d'actions concertées). Montréal, QC : Université de Montréal.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199–208). New York, NY: Routledge.
- Lebel, C., Bélair, L. M., & Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Recherches et éducatives*, 7, 55–67.
- Lecompte, J. (2009). *Introduction à la psychologie positive*. Paris, France : Dunod.
- Lessard, C., & Tardif, M. (2004). *Les identités enseignantes*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Lopez, S. J., & Gallagher, M. W. (2009). A case for Positive Psychology. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 231–243). New York, NY: Oxford University Press.
- Martineau, S., Portelance, L., & Mukamurera, J. (2014). Constats et perspectives pour soutenir le développement et la persévérance professionnels en enseignement. Dans L. Portelance, J. S. Martineau & J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 229–235). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- McGovern, T., & Miller, S. L. (2008). Integrating teacher behaviors with character strengths and virtues for faculty development. *Teaching of Psychology*, 35, 278–285.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris, France : Éditions ESF.
- Morin, E., & Gagné, C. (2009). *Donner un sens au travail - Pouvoir le bien-être psychologique* (Rapport R-624). Montréal, QC : IRSST.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Rimouski.

- Peterson, C., & Park, N. (2005). Classification et évaluation des forces du caractère. *Revue québécoise de psychologie, 26*(1), 23–40.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives, 24*, 58–80.
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 309–327). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. St-Nicolas, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, N. (2009). La relation de confiance maître-élève : perceptions d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education, 44*(2), 193–211.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique, 119*, 5–8.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123–150). Sherbrooke, QC : Éditions CRP.
- Seidman, I. E. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in Education and the Social Sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5–14.
- Seligman, M. E. P. (2002) *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.

-
- Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 27(4). doi: 10.1007/s10648-016-9357-3
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518–524.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris, France : De Boeck.
- Tardif, M. (2005). Enseigner aujourd'hui : entre l'espace artisanal du travail en classe et le temps des grandes mutations. Dans D. Biron (Dir.), M. Cividini & J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 73–88). Sherbrooke, QC : CRP.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue au fil rouge : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Théorêt, M., & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.