

Fetelian, Alexandre; Perrin, Nicolas; Masdonati, Jonas  
**Développement et parcours de résilience chez d'esenseignant-e-s  
romand-e-s**

*Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43 (2021) 3, S. 402-414*



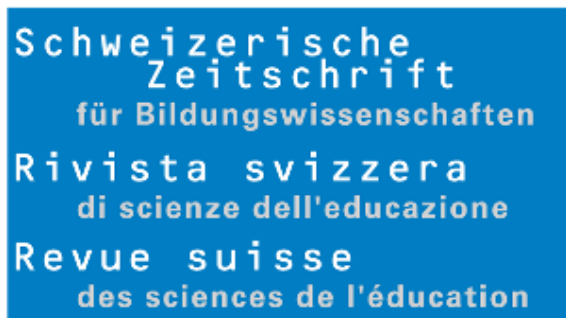
Quellenangabe/ Reference:

Fetelian, Alexandre; Perrin, Nicolas; Masdonati, Jonas: Développement et parcours de résilience chez d'esenseignant-e-s romand-e-s - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43 (2021) 3, S. 402-414 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-237711 - DOI: 10.25656/01:23771

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-237711>

<https://doi.org/10.25656/01:23771>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Développement et parcours de résilience chez des enseignant·e·s romand·e·s

**Alexandre Fetelian**, HEP Vaud  
**Nicolas Perrin**, HEP Vaud  
**Jonas Masdonati**, Université de Lausanne

*Cette contribution documente le développement de la résilience d'enseignant·e·s romand·e·s dans une optique de prévention du burnout. La mise en œuvre d'une multi-méthode alliant analyse narrative et analyse de l'activité dégage une vision heuristique du phénomène. Elle permet de documenter la nature processuelle de la résilience et relève des stratégies de résilience, des facteurs protecteurs et des différences liées à l'ancienneté des sujets. Les résultats font également état du caractère structurant et porteur d'apprentissage de moments d'autoévaluation/réflexion. Ces éléments ouvrent des perspectives pour la formation et l'accompagnement des enseignant·e·s.*

### 1. Problématique

La résilience, c'est-à-dire le processus d'adaptation permettant de « rebondir » efficacement face à d'importantes difficultés (Beltman et al., 2011), a été identifiée comme une ressource contribuant à la lutte contre le burnout, en particulier dans l'enseignement (Howard et Johnson, 2004). Cette lutte constitue un important défi à relever dans le monde du travail de manière générale et dans ce domaine en particulier. En effet, les membres du corps enseignant font partie des populations les plus touchées et présentent des risques croissants de burnout (Gabola et Iannaccone, 2015). Il s'agit d'un phénomène mondial, attesté tant à l'étranger qu'en Suisse, où les enseignant·e·s romand·e·s sont les plus à risque (Delgrande Jordan et al., 2005).

La situation décrite par une enquête récente commanditée par le Syndicat des Enseignant·e·s Romand·e·s (Studer et Quarroz, 2017) nous semble préoccupante : 66,6% des enseignant·e·s interrogé·e·s estiment que leur profession est stressante, 50,4% disent devoir « tenir le coup » pour l'exercer, 60,2% font état d'une dégradation de leur état de santé au fil de l'année scolaire et 61,3% jugent que leur travail a impacté négativement leur santé au cours des cinq dernières années. D'autre part, en utilisant le Copenhagen Burnout Inventory (Kristensen et al., 2005), cette enquête fait état de scores de burnout élevés chez ces professionnel·le·s, particulièrement dans les cantons de Vaud et Genève.

Le burnout trouve sa source à la fois dans l'environnement professionnel et dans la personne elle-même, que l'on considère souvent comme responsable de gérer ses difficultés (Maslach et Goldberg, 1998). Il est donc important de comprendre comment certain·e·s enseignant·e·s confronté·e·s à des risques de burnout arrivent à y faire face. Quelques recherches abordent cette question (ex. Howard et Johnson, 2004 ; Théorêt et al., 2006) et mettent en évidence les stratégies que ces enseignant·e·s déploient pour faire face au risque de burnout. En revanche, les transformations que ces ressources engendrent dans l'expérience des personnes concernées et qui leur permettent de développer leur résilience ne sont que peu connues.

Cette préoccupation nous amène à vouloir affiner notre compréhension des processus de développement de la résilience, de manière située, longitudinale et centrée sur l'activité. Ainsi, notre but est, au-delà de l'identification des facteurs protecteurs et stratégies de protection, de révéler des transformations à l'œuvre. Par cette approche, nous désirons rendre compte non seulement de l'expérience des acteur·trice·s dans sa globalité et son évolution dans le temps, mais également des modifications subtiles et ponctuelles de leur activité. Nous espérons ainsi contribuer à identifier des éléments pertinents pour concevoir des dispositifs de prévention et de formation contre les risques et les effets néfastes du burnout des enseignant·e·s.

La résilience est comprise ici en tant que processus dynamique et situé (Beltman et al., 2011) contribuant à la prévention du burnout. Howard et Johnson (2004) la relie à la prévention du burnout chez les enseignant·e·s. Ainsi, les enseignant·e·s qui présentent des facteurs de résilience résisteraient mieux au stress et développeraient une résistance au burnout. De plus, étudier les phénomènes de résilience plutôt que ceux de burnout a l'intérêt de se focaliser sur les ressources plutôt que les difficultés des personnes à risque (Howard et Johnson, 2004).

La résilience désigne un processus dynamique dont le développement résulte d'un apprentissage. Il s'agit du produit d'une interaction entre l'acteur-trice et son environnement qui permet une adaptation dans des conditions particulièrement difficiles et une propension à « rebondir » face à l'adversité (Beltman et al., 2011). Ce n'est pas un talent dont on peut être doué-e ou non, mais le résultat d'une relation dynamique entre des facteurs de risque et des facteurs protecteurs (Benard, 2004 ; Oser et al., 2004). Parmi les facteurs protecteurs, on peut citer le sentiment d'agentivité. S'il est défini par Howard et Johnson (2004) comme une forte croyance chez les personnes résilientes en leur capacité à contrôler ce qui leur arrive, nous nous référons ici à Pacherie (2007). Dans une approche phénoménologique, il souligne que le sentiment d'agentivité peut être analysé comme l'expérience de la causalité intentionnelle, cette dernière renvoyant au sens de l'initiation et du contrôle de l'action.

La construction de la résilience est un processus situé dont l'étude nécessite de se pencher sur les parcours individuels de personnes en situation de risque ayant réussi à y faire face (Rochat et al., 2017). Nous désirons donc documenter des dynamiques de résilience individuelles en analysant finement l'expérience qu'en font les sujets. Ainsi, notre objet de recherche est le processus de développement de la résilience, plus spécifiquement la manière dont elle évolue et se transforme. À cet effet, nous nous intéressons à la manière dont des enseignant-e-s font face, dans l'exercice de leur métier, à des difficultés qui signalent des situations de risque.

## 2. Cadre théorique

Dans le cadre de cette recherche, nous conceptualisons la résilience comme une activité, c'est-à-dire comme la dynamique du couplage entre un sujet qui s'adapte et « rebondit » (Beltman et al., 2011) et son environnement (Theureau, 2006). De ce point de vue, la résilience peut donc être analysée comme la co-émergence d'une capacité à agir et d'un environnement sur lequel agir. Nous analysons les épisodes de l'activité de l'acteur-trice qui renforcent, sollicitent, éprouvent ou altèrent sa résilience. Nous nous concentrons donc sur l'activité qui consiste à apprendre à et à être résilient-e. Pour en rendre compte, nous analysons l'expérience des enseignant-e-s en ce qu'elle induit et traduit des transformations de leur résilience.

Cette conceptualisation s'inscrit dans le cadre théorique du « cours d'action » (Theureau, 2006, 2015). Celui-ci s'appuie sur deux hypothèses ontologiques :

- *L'hypothèse de l'enaction* amène à définir l'activité comme la dynamique du couplage entre les actions d'un-e acteur-trice et l'environnement que ces actions font émerger. Nous étudions comment un-e acteur-trice suscite et prend en compte des opportunités d'être résilient-e par son action au sein de son environnement.
- *L'hypothèse de la conscience pré-réflexive* affirme que ce couplage donne lieu à une expérience. Cette hypothèse permet de restreindre l'analyse de l'activité au « cours d'expérience ». Celui-ci correspond à ce qui peut être montré, mimé, ou verbalisé moyennant des conditions favorables, c'est-à-dire lors d'une remise en situation dynamique favorisée par un entretien d'autoconfrontation. Il constitue un niveau d'analyse cohérent et potentiellement fécond de la dynamique du couplage acteur-trice – environnement.

L'activité de résilience est, par hypothèse, discontinue. Nous nous référons au « cours de vie relatif à une pratique » (Theureau, 2006) pour en rendre compte. Cet objet théorique permet d'étudier le « cours d'expérience » sur de longs emplans temporels en faisant l'hypothèse supplémentaire que l'activité peut être organisée en une pratique, c'est-à-dire comme un processus cohérent, constitué de plusieurs épisodes discontinus (Hauw et Lemeur, 2013). La présente étude débute en délimitant une pratique, puis se poursuit en renseignant la conscience pré-réflexive au sein de celle-ci.

Cependant, le « cours de vie relatif à une pratique » ne permet une analyse qu'*a posteriori*, une fois l'activité terminée (Hauw et Lemeur, 2013) : l'issue de celle-ci permet de délimiter la pratique et donc de sélectionner les traces pertinentes pour analyser l'activité à chaque instant. Dans notre cas, le processus étudié est toujours en cours pendant son observation. À chaque instant, la pratique, en tant qu'expérience d'une cohérence, se précise et oriente les actions et l'environnement qu'elles font émerger. En d'autres termes, l'activité qui consiste à être résilient-e se réorganise progressivement, à la fois en tant que cohérence et qu'épisodes vécus *ici et maintenant*. Pour l'étudier, nous formulons trois hypothèses supplémentaires :

- Nous analysons les transformations significatives – durables ou non – du « cours d'expérience ». L'objet théorique étudié est restreint à la dynamique de ce qui fait événement (Perrin et al., 2017), c'est-à-dire à ce qui est vécu *ici et maintenant* et transforme le sens de ce qui a été vécu précédemment (Romano, 2010). L'activité de résilience est analysée comme une suite d'événements qui s'intègrent à la pratique (ce qui est

vécu comme « la » résilience) tout en la spécifiant et orientent les actions faisant émerger un environnement (ce qui est vécu comme la recherche d'une adaptation).

- Cette double spécification de la pratique et des actions qui font émerger un environnement par les événements découle d'un double engagement : l'acteur-trice est à la fois observateur-trice de son activité et immergé-e dans celle-ci. Ce qui est significatif pour l'acteur-trice prend la forme d'une mise en intrigue qui transpose le temps de l'action dans le temps du récit, c'est-à-dire qui intègre les événements dans la logique d'une narration (Ricoeur, 1990) et d'une perturbation faisant suite à son action, de « rupture » qui peut déclencher un processus de compensation pour maintenir l'adaptation de l'acteur-trice (Varela, 1997).
- Pour rendre compte de ces transformations, l'expérience peut s'envisager sous l'angle de l'*Erlebnis* – l'expérience subjective immédiate d'un événement – et de l'*Erfahrung* – l'expérience en tant qu'intégration par le vécu, c'est-à-dire l'expérience acquise au fil du temps – (Greisch, 2003 ; Perrin et Vanini De Carlo, 2016). Elle se structure au sein d'événements où *Erlebnis* et *Erfahrung* s'articulent et sont en co-transformation (Perrin et Vanini De Carlo, 2016 ; Romano, 1998). L'activité de résilience est ainsi « une mise à l'épreuve qui est en même temps transformation » (Romano, 1998, p. 194), l'expérience d'une discontinuité et d'une régularité qui déborde l'*ici et maintenant*.

Analyser une activité, notamment lorsqu'elle consiste en une recherche d'adaptation à un environnement comme pour la résilience, et qu'elle se focalise sur ce qui fait événement, a un effet transformatif sur ladite activité : à cette occasion, l'acteur-trice peut faire émerger de nouvelles distinctions susceptibles de modifier son couplage avec son environnement (Perrin, 2010). De plus, la pratique de l'acteur-trice s'y redéfinit continuellement via la mise en intrigue, ce qui oriente son action et réciproquement. Il s'agit alors pour nous de comprendre comment évolue l'activité : la pratique (la recherche de résilience telle qu'observée, ce qui oriente l'action) et l'action résiliente à chaque instant.

Analyser l'activité de résilience dans le cadre du « cours d'action » implique de ne pas confondre la dynamique de l'activité, qui évolue continuellement, et son observation, qui peut mettre en évidence des régularités. Si ces dernières sont observées par l'acteur-trice, elles peuvent orienter l'activité. C'est le cas des stratégies de résilience. Celles-ci émergent du couplage entre l'action de l'acteur-trice et l'environnement tel que perçu par l'acteur-trice. Elles sont le chemin, la redéfinition continue de ce qui est fonctionnel, pour l'acteur-trice, au moment où elle ou il agit (Proulx et Maheux, 2017).

### 3. Cadre méthodologique

#### 3.1 Participant-e-s

Une liste de sujets potentiels issus de notre réseau professionnel d'enseignant-e-s a été dressée sur base de l'occurrence de facteurs de risques, notamment une charge de travail anormalement élevée et des contraintes importantes dans l'exercice de leur métier. Deux de ces enseignant-e-s présentant des profils particulièrement éloignés l'un-e de l'autre ont été approché-e-s par nos soins. Nous leur avons exposé notre projet et les avons questionné-e-s sur leur manière de faire face aux difficultés rencontrées dans leurs pratiques pour entériner notre sélection. Nous avons sollicité des personnes ayant des profils distincts – genre, âge, expérience professionnelle, degré et contexte d'enseignement, etc. – pour nous rendre compte des différences liées aux caractéristiques spécifiques à chacune d'elles – notamment l'ancienneté – ainsi que les similarités qu'elles présentent malgré leurs différences. Leur intérêt à participer à la recherche était également déterminant, vu l'investissement personnel significatif que cette participation a requis.

L'échantillon de cette recherche est donc composé de deux enseignant-e-s aux profils différents, notamment du point de vue de l'ancienneté, travaillant dans des contextes distincts (Haute École et école primaire). Si leur activité est différente (types de contenu, nombre d'apprenant-e-s, etc.), elle présente des similitudes qui peuvent constituer des facteurs de risque justifiant leur inclusion dans un même échantillon dans le cadre et les limites de cette recherche : co-activité avec les apprenant-e-s, tâche discrétionnaire<sup>1</sup>, effet de son action n'étant pas directement observable, intervention sur des processus dynamiques, etc. (Pastré, 2007). Le premier, que nous appellerons Jacques, enseigne dans une Haute École vaudoise. Il est en fin de carrière. Son mandat inclut

<sup>1</sup> Pastré (2007) souligne que la prescription liée à la tâche peut porter sur les buts, mais que les modes opératoires et les moyens d'atteindre les buts sont délégués à l'acteur.

une participation à des travaux de recherche en plus de ses enseignements. La seconde, que nous appellerons Christina, enseigne depuis deux ans. Elle est employée dans une école primaire d'un village du même canton, à temps partiel (50% la première année, 60% la deuxième) en parallèle à des études de niveau Master, également à temps partiel. Tou-te-s deux présentent des facteurs de risque de burnout, notamment une importante charge de travail et des contraintes institutionnelles (horaires, organisation du travail, rôles multiples à assumer) mais s'estiment en même temps aptes à exercer leur métier, non seulement en résistant mais en « rebondissant » face aux conditions difficiles auxquelles elle et il sont confronté-e-s. L'occurrence de ces facteurs de risque caractérise une activité professionnelle éprouvante associée à un contexte où la menace du burnout constitue une préoccupation majeure (Delgrande Jordan et al., 2005). De ce fait, nous considérons que l'on est en présence d'une activité résiliente dépassant le simple déploiement de stratégies de *coping* : si ces dernières consistent en une capacité à trouver des réponses adaptées face à des situations sources de stress (Tisseron, 2017), une activité résiliente implique la capacité à anticiper, à résister, à développer une nouvelle attitude et à réduire les séquelles des situations adverses (Tisseron, 2017). Une fois les sujets sélectionnés, nous leur avons expliqué le dispositif ainsi que les mesures de confidentialité et d'anonymat qui y sont liées. Afin de préparer les entretiens, nous leur avons demandé de sélectionner des traces significatives pour eux de moments en lien avec le développement de leur résilience.

### 3.2 Dispositif et procédure de recherche

L'observatoire<sup>2</sup> mis en œuvre dans le cadre de la présente recherche articule une méthode d'analyse de l'activité et une méthode narrative. Il peut être qualifié de multi-méthode, car chaque « volet » de la méthode permet de préciser et de compléter l'analyse effectuée à l'aide de l'autre (Perrin et Vanini De Carlo, 2016). Il ne subordonne pas une méthode à l'autre et ne les mobilise pas parallèlement dans le cadre d'une stratégie de triangulation (Creswell et al., 2003).

La construction des données de l'activité est effectuée à l'aide d'entretiens de remise en situation dynamique (RSD) (Theureau, 2010). Dans un premier temps, les sujets ordonnent temporellement des traces matérielles de leur comportement (enregistrements, documents, etc.). Dans un deuxième temps, ils se replongent dans la situation vécue pour rendre compte de leur expérience. Le chercheur facilite la verbalisation de l'expérience en focalisant l'attention de l'acteur-trice sur *l'ici et maintenant* de la situation qui ré-émerge grâce aux différentes traces, ainsi que par des relances telles que « Que faites-vous ? », « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » ou « À quoi pensez-vous ? ».

La construction des données de la narration est effectuée à l'aide d'entretiens où il est demandé à l'acteur-trice de proposer un récit articulant les différents épisodes qui ont fait l'objet d'une verbalisation. Ce récit s'appuie sur l'utilisation d'une ligne de vie (Nelson, 2010). La personne interviewée y place chaque moment significatif en fonction de la chronologie et du niveau de résilience associé à la situation décrite. Ce mode de compte-rendu de la résilience permet la co-construction de la narration biographique du sujet (Brott, 2004). Le chercheur facilite la narration et la mise en intrigue (MEI) en encourageant l'acteur-trice par des relances telles que « Et ensuite ? », « Quel lien faites-vous entre ces expériences ? » ou « Comment s'articulent ces expériences ? ».

Cet observatoire permet donc, de manière itérative, de documenter la structuration immédiate et discontinue de l'expérience des sujets à l'aide des RSD et de documenter sa structuration sur du long terme grâce à la MEI. Au cours de l'entretien, les deux volets s'alternent : le sujet rend compte d'un moment significatif à l'aide de la RSD pour donner accès à son *Erlebnis* puis le met en intrigue dans sa narration afin de laisser apparaître les transformations de son *Erfahrung*. Il rend ensuite compte d'un autre moment, le met en intrigue et ainsi de suite (Figure 1).

<sup>2</sup> Theureau (2019) définit l'observatoire comme « un ensemble fondé théoriquement d'outils et démarches de construction de données, qui cumule des outils et méthodes d'observation du comportement et des outils et méthodes de recueil de l'actualisation de l'expérience ou conscience pré-réflexive, et qui vise la documentation des objets théoriques conformément aux options théoriques et épistémologiques adoptées » (p. 34).

**Figure 1**

*Séquence et structure des entretiens.*

Entretien n°	Volet « activité »	Volet « narratif »
0	Exposé du sujet de la recherche, demande de collecte et	sélection de traces significatives
1	RSD sur base des premières traces	Élaboration d’une cohérence entre les traces au moyen d’une ligne de vie construite par le sujet
2	Ajout de traces et RSD sur base des nouvelles traces	Modification/complément de la cohérence
3	Ajout de traces et RSD sur base des nouvelles traces	Élaboration d’une cohérence globale
4	RSD sur un ou des moment(s) particulier(s) (manquant(s) / à clarifier)	Énoncé du récit de ce(s) moment(s) et remplacement dans la cohérence globale

Nous avons également eu recours à un artefact au cours des entretiens : deux échelles de mesure inspirées de l’échelle *Estimation of Affective States* (EAS) (Ria et al., 2003). Elles ont pour but d’indiquer le niveau d’agentivité perçu – que nous nommons ici « sentiment d’agentivité » – et le niveau de stress des sujets et sont présentées sous forme d’échelles de Likert graduées de -3 à +3. Les sujets peuvent ainsi évaluer leur sentiment d’agentivité de -3 (« la situation m’échappe totalement ») à +3 (« j’ai un excellent contrôle de la situation ») et leur niveau de stress de -3 (« je suis tout à fait serein-e et détendu-e ») à +3 (« je suis extrêmement stressé-e »). Il s’agit d’un moyen de rendre compte de manière synthétique de leur expérience concernant ces deux aspects. Les sujets peuvent modifier leur niveau sur l’une ou l’autre échelle à tout moment de l’entretien, sans explication ou justification. Mesurer le sentiment d’agentivité – considéré comme un important facteur protecteur (Howard et Johnson, 2004) – peut donner des indices sur le développement de la résilience. De plus, la résilience permet de combattre le stress via le développement de stratégies destinées à y faire face (Howard et Johnson, 2004). Mesurer l’évolution du niveau de stress paraît donc incontournable pour décrire le développement de la résilience des sujets.

Quatre entretiens (Figure 1) répartis sur environ trois mois ont été menés avec chaque sujet sur la base des traces récoltées peu avant et pendant cette période. Durant les trois premiers entretiens, le sujet rend compte de son expérience de résilience et la met en intrigue. Un mois sépare chacun de ces trois entretiens (y compris le premier au cours duquel a lieu la demande de collecte de traces). Ce temps est à la fois celui d’un vécu et d’un apprentissage de la résilience à aborder lors de l’entretien suivant. Le quatrième entretien est organisé environ une semaine après le précédent et sert de bilan de la narration effectuée par le sujet sur son expérience subjective de résilience. Cela permet de réinvestir ensemble un ou plusieurs moments marquants et/ou à clarifier, voire de rendre compte de stratégies récurrentes qui se seraient dessinées tout au long de la narration.

### 3.3 Analyse

Tous les entretiens ont été filmés et retranscrits et le matériau a été analysé en quatre temps. Le premier temps était consacré à l’identification d’épisodes concernant l’activité qui consiste à être résilient-e et à développer sa résilience, cela à l’aide d’une analyse thématique (Braun et Clarke, 2006). Nous avons alterné une lecture globale du corpus, l’identification d’épisodes et leur analyse. Nous avons mobilisé une démarche déductive pour identifier la prise en compte par les sujets de facteurs protecteurs (Beltman et al., 2011) et une démarche inductive pour délimiter les épisodes puis identifier des éléments renseignant les différences principales des épisodes entre eux et leur importance dans ce processus. Cette délimitation se matérialise par un élément déclencheur témoignant d’une transformation dans le processus de développement de la résilience puis par la résolution ou l’abandon d’une recherche de stabilité. Nous nous sommes référés à l’utilisation des échelles de stress et de sentiment d’agentivité par les sujets pour vérifier l’unité des épisodes définis par l’évolution d’une problématique et la prise en compte de facteurs protecteurs.

Dans un deuxième temps, nous avons identifié et regroupé les événements en précisant comment ils se structurent via l’orientation mutuelle de la pratique (l’observation de son activité) et de l’action (l’immersion dans l’*ici et maintenant* de l’activité). Notre démarche a consisté à repérer des indices dans le discours qui témoignent de l’événement, c’est-à-dire ce qui est vécu *ici et maintenant* et qui transforme en même temps le sens de ce qui a été vécu précédemment. Il peut s’agir, par exemple, de la prise de conscience d’une situation à risque ou de l’identification de ressources potentielles. La structuration de l’événement a été précisée par une double démarche : d’une part l’analyse de la mise en intrigue de la pratique, en identifiant les constituants séquentiels du récit, dans notre cas événements, facteurs déclencheurs, actions visant une protection, scène, etc. (Bruner, 1997) ; d’autre part, la reconstitution de l’émergence de l’activité par une analyse sémiologique décomposant

puis articulant l'expérience à chaque instant selon les catégories de priméité, secondéité et tiercéité (Theureau, 2006). Cette double démarche permet de dégager une représentation générale de l'intrigue pour donner sens à ses constituants, tout en révélant sa configuration particulière par la compréhension de la succession de ses événements (Bruner, 1997).

Dans un troisième temps, nous avons précisé comment l'expérience s'organise, c'est-à-dire comment *Erlebnis* et *Erfahrung* se co-définissent : ce qui est vécu des actions et de leurs conséquences (*Erlebnis*) et comment elles sont reliées pour transformer l'*Erfahrung*. Pour ce faire, nous avons relevé, au sein de chacun des épisodes identifiés précédemment, des événements dans la narration et la RSD des sujets qui articulent explicitement une expérience faite *ici et maintenant* et la transformation, *ici et maintenant*, d'une expérience antérieure.

Le quatrième et dernier temps de l'analyse nous a permis d'identifier comment l'*Erlebnis* et l'*Erfahrung* organisent les dynamiques de ces différents épisodes. À ce stade, nous avons mis en parallèle les mécanismes de co-définition de l'*Erlebnis* et de l'*Erfahrung* identifiés au sein de chaque épisode pour en relever les similarités et régularités. Cela nous a permis d'identifier une organisation typique qui articule ces dernières dans leur relation à un événement.

## 4. Résultats

Trois types de résultats ont été identifiés sur base de nos analyses. Nous avons tout d'abord constaté que les deux sujets recourent à des stratégies pour réduire leur stress et augmenter leur sentiment d'agentivité, ce qui contribue au développement de leur résilience. Nous avons également constaté la présence de facteurs protecteurs liés à la résilience chez les deux participant-e-s, en particulier leur posture réflexive. Enfin, nous avons relevé trois types principaux de divergences dans l'activité de résilience des sujets.

Les stratégies ont été repérées à l'aide d'une analyse des MEI et des RSD : elles consistent en une observation de l'acteur-trice mais sont analysées comme une dynamique évoluant à chaque instant. Les facteurs de protection sont repérés dans les RSD car ils ne sont pas significatifs comme tels pour l'acteur-trice, tout du moins au moment de son activité, car elle ou il ne cherche pas, grâce à ceux-ci, à agir sur sa résilience.

### 4.1 Développement de stratégies de résilience

Les stratégies (Proulx et Maheux, 2017) de résilience correspondent à une construction diachronique. Au cours des entretiens, nous avons pu identifier des situations stressantes rencontrées par les sujets. Par exemple, l'apparition soudaine d'un surcroît de travail ou le rappel d'une échéance proche pour Jacques ou encore la gestion de situations inhabituelles et nouvelles pour Christina, comme la disparition d'une élève. Nous avons également constaté leur volonté de maintenir un équilibre entre ce qui est éprouvant et ce qui est ressourçant pour assurer un fonctionnement résilient.

Face à ces situations stressantes, nous avons constaté l'émergence de différentes stratégies, basées sur la planification, la gestion du temps et de la charge de travail. Bien que propres à chacune des personnes interrogées, ces stratégies ont pour but commun d'augmenter le sentiment d'agentivité pour réduire le stress et le retour à l'équilibre. De manière générale, les deux sujets ont en effet fait part de leur besoin d'avoir un contrôle sur ce qui leur arrive. Ils font d'ailleurs tous les deux état d'une augmentation du stress lorsqu'il et elle ont l'impression de perdre le contrôle de la situation qu'il et elle vivent. Ainsi, Jacques dit « Par moments, je me dis : "Eh, oh, pas de stress. Tout va bien, tout est sous contrôle." » ou encore « là je commence à bien contrôler et je commence, dans ces moments-là, à faire vraiment baisser le stress ». Pour sa part, Christina affirme « je sais que ça va me générer du stress et que je vais perdre le contrôle ».

Les stratégies visant le maintien du sentiment d'agentivité émergent à l'occasion d'événements stressants. Parmi elles, nous pouvons citer chez Jacques une prise de distance par rapport aux événements, quand il préfère traiter une opposition de la part de sa hiérarchie plus tard, une fois la tension émotionnelle retombée. Nous pouvons également mentionner le « grignotage », où il effectue une succession de petites tâches à la suite pour « prendre les choses les unes après les autres » ou le « compartimentage », qui consiste en l'exécution séparée de tâches incompatibles entre elles pour éviter des conflits dans leur exécution. Chez Christina, nous avons notamment relevé comme stratégie un changement des modalités de travail. Par exemple, lorsque ses élèves se montrent agités et dissipés, elle interrompt le travail en groupes pour lui préférer le travail individuel le temps que le groupe s'apaise. Notons que les situations nouvelles et imprévues mettent davantage à mal le sentiment d'agentivité de Christina et représentent pour elle une source de stress importante. Rencontrer de tels cas de figure lui a néanmoins permis de mettre en place de nouvelles stratégies préventives qui se sont avérées efficaces

par la suite pour gérer des situations comparables. Cela a notamment été le cas pour la gestion de l'hypoglycémie d'une de ses élèves qui était d'abord une source de stress puis, après avoir analysé la situation et s'être mieux préparée à cette éventualité, l'enseignante a réagi de manière plus efficace et a ressenti moins de stress.

Dans leur recherche d'équilibre entre ressourçant et éprouvant, les deux sujets font appel à des stratégies qui leur permettent de planifier et de gérer leur temps ainsi que leur charge de travail. Pour cela, il et elle s'y prennent également différemment. Jacques planifie des moments ressourçants selon son planning et en prévision de ses besoins pour récupérer l'énergie dépensée lors de moments éprouvants. Il s'aide d'indicateurs comme le nombre de courriels importants non lus pour avoir un aperçu de sa charge de travail, ce qui l'aide à mieux la gérer. Il reporte également le travail non urgent ou renonce à accepter des travaux, des directions de mémoire notamment, en cas de surcharge. De plus, il adopte la stratégie du « dégrossissage », une forme de prise d'avance dans ses travaux pour s'assurer un positionnement stratégique face aux futures échéances. Christina, quant à elle, fournit d'importants efforts pour organiser un horaire qui lui permette d'effectuer correctement son travail en évitant de se surmener et en s'aménageant des moments de détente. Pour cela, elle se renseigne et consulte des proches et s'appuie sur sa connaissance d'elle-même.

#### 4.2 Facteurs protecteurs

Contrairement aux stratégies de résilience, les facteurs de protection (Beltman et al., 2011) sont effectifs *ici et maintenant*, sans présupposer une volonté d'orienter la manière d'être résilient. Si plusieurs facteurs protecteurs liés au développement de la résilience sont communs aux deux interviewé-e-s, certains sont spécifiques à l'un-e ou à l'autre. Les facteurs communs aux deux sujets sont l'adoption d'une posture réflexive vis-à-vis de leur pratique, à l'occasion de moments d'autoévaluation ou réflexion, le soutien de l'entourage (ami-e-s, famille et collègues) face aux épreuves et dans leur processus de réflexion, ainsi qu'une motivation forte dans l'exercice d'un métier qui leur procure du plaisir. À cela, nous pouvons ajouter l'influence de la foi religieuse et le désir de continuer à se former chez Christina ainsi que la position de *leader* et mentor adoptée par Jacques vis-à-vis de ses collègues et étudiant-e-s.

Parmi ces facteurs de protection, l'un d'eux se dégage : la posture réflexive des sujets. En effet, nous avons repéré chez les deux enseignant-e-s la récurrence de moments d'autoévaluation et/ou de réflexion qui témoignent de cette posture. Ces réflexions, menées de deux manières distinctes mais convergentes dans la manière de créer des liens au sein de leur pratique, ont lieu suite à une perturbation de l'expérience, qu'elle soit positive ou négative. Nous pouvons citer la sensation agréable liée à une marche en montagne chez Jacques ou la première crise d'hypoglycémie d'une élève de Christina comme exemples de perturbations. La première a entraîné une réflexion sur l'alternance entre travail et repos et la seconde a permis de réfléchir à la manière de réagir à ces crises. Il est à noter que les entretiens que nous avons menés ont également servi de moments d'autoévaluation/réflexion. Cela est cohérent avec notre hypothèse relative au caractère transformatif de l'analyse de l'activité sur les apprentissages.

Ces moments sont l'occasion pour les sujets de mettre en lien leur expérience passée, présente et future. Tout d'abord, l'expérience des événements passés est mise en lien avec les préoccupations liées à la réflexion présente. Ensuite, ces préoccupations sont transposées dans le futur pour anticiper certains événements, comme une éventuelle nouvelle crise hypoglycémique de l'élève de Christina. Ce schéma se répète ensuite une fois l'événement suivant passé. Nous pouvons voir apparaître cette articulation de l'expérience dans le discours de Christina :

La connaissance de moi-même va faire partie un peu de mon autoévaluation par rapport à comment je suis, je vais... Je vais faire des choix. Du coup, il y a cette partie-là. Ensuite il y a l'événement qui se produit. Après l'événement, c'est encore un moment de feedback de comment ça s'est passé. J'évalue un peu mes besoins par rapport à cette situation.

Chez Jacques, ces réflexions ont lieu régulièrement après des moments-clefs comme des réunions, quand il estime que son travail piétine ou lorsqu'il est confronté à des problèmes inhabituels. Elles peuvent concerner le déroulement desdits moments-clefs ou de la journée passée mais ont souvent une portée à plus long terme, comme la question de l'alternance entre travail et repos pour assurer un fonctionnement viable. Certaines de ces réflexions à long terme reviennent et se transforment avec le temps.

Les moments d'autoévaluation/réflexion sont quotidiens chez Christina. Ils lui permettent d'augmenter son sentiment d'agentivité et de réduire son stress. Ils se déroulent sous la forme d'un rituel assez automatisé qui a lieu depuis son enfance. Elle partage ses réflexions avec son entourage pour se rassurer et favoriser la structuration de sa pensée. Ces échanges peuvent avoir lieu en prévision d'événements futurs. Ils ont en majorité une portée à court ou moyen terme.



### 4.3 Trois différences dans la manière d'être résilient·e

Outre les relatives convergences dans l'activité de résilience des sujets, des particularités peuvent être relevées. Les vécus des deux enseignant·e·s divergent en effet à trois niveaux : dans l'anticipation et la gestion de l'imprévu, du point de vue des stratégies de résilience, ainsi que par rapport au type et à la portée des réflexions ayant trait à la résilience.

Concernant l'anticipation et la gestion de l'imprévu, là où Jacques semble adopter une attitude majoritairement réactive pour maintenir l'équilibre nécessaire à sa résilience, Christina anticipe le plus possible tout en prêtant attention aux détails. Jacques anticipe également, mais à court terme, alors que Christina effectue une réflexion préliminaire approfondie et à long terme. Chez Jacques, l'anticipation à court terme et la réaction sont rodées et ont lieu en toile de fond, de manière consciente : elles semblent faire partie de son fonctionnement normal. Pour Christina, en revanche, cet exercice paraît davantage stressant et semble demander davantage d'énergie. Elle estime cependant qu'il est nécessaire pour éviter de se retrouver dans des situations délicates, dans lesquelles elle perdrait en résilience.

Outre leurs points de convergence, les stratégies de résilience des deux sujets sont multiples, rodées et différentes en fonction de la personne, de son environnement, de ses besoins et de son expérience. En effet, Christina mise surtout sur des stratégies liées à l'anticipation quand Jacques peut davantage s'appuyer sur ses années d'expérience pour faire émerger et mettre en œuvre des stratégies dans des situations inattendues et face à l'urgence.

La troisième divergence entre les deux sujets concerne leur manière de concevoir la résilience et d'y réfléchir. Les réflexions élaborées par Jacques au sujet de sa résilience ont une portée à long terme alors que celles de Christina portent davantage sur le court ou le moyen terme. Jacques mène des réflexions au sujet de ce qu'implique la résilience, ou « tenir » selon son expression, en termes identitaires ou de gestion de son énergie, par exemple : « Tenir c'est [...] ne jamais bousiller toute son énergie et ne plus en avoir au moment où tu dois en avoir [...] c'est garder son identité. » Sa vision de la résilience est claire et issue d'une réflexion étendue et approfondie. Nous n'avons pas relevé de définition de la résilience dans le discours de Christina. En revanche, elle évoque des hypothèses quant au manque de résilience de certain·e·s collègues, notamment l'incapacité à séparer clairement vie professionnelle et vie privée.

## 5. Discussion

Notre dispositif de recherche a permis de documenter la résilience et ses transformations de manière longitudinale. L'intérêt de cette méthode est qu'elle permet d'accéder au point de vue du sujet pour comprendre les dynamiques sous-jacentes de l'activité de résilience en identifiant à la fois son *Erlebnis* fine et ponctuelle des événements vécus via l'analyse de l'activité et, via l'analyse narrative, la manière dont cette *Erlebnis* transforme son *Erfahrung*. À partir des résultats mis en évidence, nous pouvons esquisser trois contributions à la compréhension de la résilience chez les enseignant·e·s : sa dimension événementielle à travers des moments d'autoévaluation/réflexion qui articulent le passé, le présent et le futur ; le processus de structuration de l'expérience de la résilience en événement ; le rôle de l'ancienneté dans le développement de la résilience.

### 5.1 La dimension événementielle de la résilience

Nous avons constaté à travers le discours des sujets que le développement de leur résilience articule l'expérience passée, présente et future. Lors des moments d'autoévaluation/réflexion décrits par les sujets, ce lien entre une ou des expériences passées et la situation présente puis l'anticipation d'expériences futures est clairement apparu. Cela permet notamment l'émergence de nouvelles stratégies de résilience chez les sujets ainsi que de la transformation de leur conception de la résilience.

Ces moments d'autoévaluation/réflexion peuvent, par leur rôle dans l'articulation de l'expérience passée et présente, être considérés comme des lieux de structuration de l'expérience en événement. Ils sont l'occasion pour les sujets de transformer leur *Erfahrung* sur la base de leur nouvelle *Erlebnis* (Perrin et Vanini De Carlo, 2016). Lors de ces moments, la personne « fait appel » à son vécu, son *Erlebnis* de la situation concernée par l'autoévaluation/réflexion pour modifier et enrichir son *Erfahrung* et ainsi mieux se connaître.

Ces moments ne sont pas seulement des occasions de structuration de l'expérience, mais également des occasions d'anticipation de futures épreuves et ainsi de mise en relation de l'*Erlebnis* passée et future. Ainsi, le sujet s'autoévalue puis anticipe les événements futurs. La modification de l'*Erfahrung* par l'*Erlebnis* passée exerce donc une influence sur l'*Erlebnis* future : la démarche d'autoévaluation/réflexion permet l'anticipation de situa-

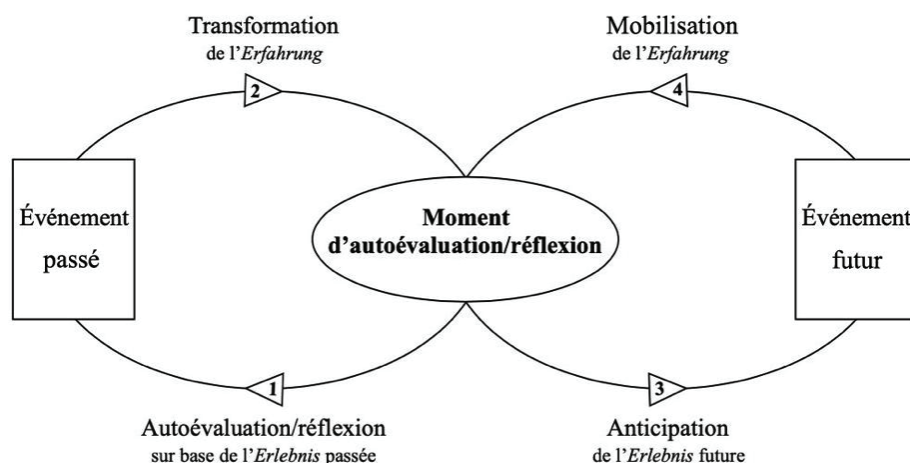
tions à risque et la préparation de stratégies de résilience à venir, c'est-à-dire qu'elle est un lieu d'apprentissage de la résilience. Les apprentissages effectués lors de ces réflexions peuvent notamment concerner les stratégies de résilience utilisées par les sujets, leur manière de la concevoir ou encore la connaissance de soi.

### 5.2 Le processus de structuration de l'expérience par des moments d'autoévaluation/réflexion

Lorsque ce processus réflexif a lieu dans le cadre d'un apprentissage comportant une visée à long terme comme celui de la résilience, la structuration de l'expérience en événement semble donc avoir lieu en quatre temps (Figure 2). Premièrement, le sujet se remémore son *Erlebnis* passée. Deuxièmement, il transforme son *Erfahrung*, ce qui mène à un apprentissage. Troisièmement, il effectue un effort d'anticipation d'une ou plusieurs épreuves futures et de sa possible *Erlebnis* de celles-ci. Enfin, le sujet mobilise son *Erfahrung* ainsi modifiée lorsque la situation survient. Cette succession d'étapes se répète ensuite lors du moment d'autoévaluation/réflexion suivant lié à ce nouvel événement, et ainsi de suite. Cela va provoquer une nouvelle transformation de l'*Erfahrung* – donc, un nouvel apprentissage – et une nouvelle anticipation de l'*Erlebnis* future. Étant donné que l'événement n'existe qu'en regard des transformations qu'il a opérées (Perrin et Vanini De Carlo, 2016) et au vu du mécanisme que nous avons décrit, nous pouvons donc considérer que les moments d'autoévaluation/réflexion permettent à l'événement d'apparaître aux yeux des sujets.

Figure 2

Mécanisme de double structuration de l'expérience pendant un moment d'autoévaluation/réflexion.



### 5.3 Le rôle de l'ancienneté

La manière dont Christina et Jacques se montrent résilients est empreinte de différences dont nous pensons que la cause la plus vraisemblable est leur écart d'ancienneté dans la profession. Les deux enseignant-e-s se trouvent à des étapes différentes de leurs carrières respectives. Cela influence leur manière d'envisager leur résilience et certains de ses aspects, comme leur sentiment d'agentivité (Day, 2008). Les réflexions développées par les sujets à propos de leur résilience en sont une bonne illustration. Christina traverse la première phase de sa carrière et rencontre ses premiers défis professionnels ; elle se concentre sur la manière de négocier au mieux ces premières épreuves, ce qui requiert un engagement important. Jacques, quant à lui, approche de la fin de sa carrière et se projette davantage dans l'avenir, notamment en envisageant sa retraite.

Nous pouvons également relier l'écart d'ancienneté à des étapes différentes de l'élaboration de régularités dans l'expérience des sujets (Theureau, 2006). Vu sa récente entrée en fonction, Christina se concentre sur la manière de réagir aux nouveaux défis qu'elle rencontre dans l'exercice de son métier. Elle n'a eu que relativement peu l'occasion de dégager des régularités dans l'expérience de sa pratique professionnelle. Jacques a eu quant à lui davantage de temps pour ce faire et pour élaborer des raisonnements au fil du temps. Cette affirmation peut s'illustrer en reprenant les trois catégories de différences précédemment relevées, soit la gestion de l'imprévu, les stratégies de résilience et le type de réflexion sur sa résilience.

Du point de vue de la gestion de l'imprévu, Jacques peut compter sur les régularités qu'il a dégagées tout au long de sa carrière, formant son expérience professionnelle pour improviser de manière cohérente et légitimer

ses pratiques (Adrot et Garreau, 2010). Christina, quant à elle, n'a eu que peu de temps pour commencer à dégager des régularités de sa pratique. Une situation inédite la rend ainsi plus vulnérable aux pressions émotionnelles résultant du manque de maîtrise des conséquences de son improvisation (Chédotel, 2005), ce qui est source de stress. Les différences entre les stratégies de résilience des deux enseignant-e-s peuvent également être expliquées sous cet angle : la gestion du temps et de la charge de travail de Jacques se base également sur les réflexions menées sur sa pratique professionnelle tout au long de sa carrière et sur les régularités qu'il en a dégagées. Contrairement à Christina, il n'a plus besoin de fournir un important effort d'anticipation. Cela peut expliquer pourquoi les stratégies de Jacques sont davantage réactives et celles de Christina davantage préventives. Enfin, tout au long de sa carrière professionnelle, Jacques a eu le temps et de multiples occasions de réfléchir à sa résilience pour en développer une conception précise, au contraire de Christina qui commence seulement à mener ces réflexions.

#### 5.4 Limites et perspectives

S'ils ont pu mettre certains phénomènes en évidence – notamment le rôle des moments d'autoévaluation/réflexion dans la structuration de l'expérience de résilience – ces résultats ne se veulent pas un panorama exhaustif du développement de la résilience chez les enseignant-e-s. Les personnes que nous avons suivies dans leur parcours de résilience se reconnaissent la capacité à le verbaliser et étaient prêtes à en faire part. De plus, si le choix de deux sujets aux extrémités de leurs carrières professionnelles respectives a apporté un éclairage sur le possible rôle de l'ancienneté dans le développement de leur résilience, il serait utile d'interroger un-e enseignant-e en milieu de carrière pour avoir un aperçu plus complet de ce phénomène. Enfin, les deux participant-e-s enseignant à des degrés très différents – le primaire et le supérieur –, nous pouvons nous interroger sur l'effet de ce contraste sur leur résilience.

Nous décelons également un potentiel de formation dans ces résultats. Dans le cadre d'un programme de formation continue destiné à la prévention du burnout, ils pourraient être utiles pour aider à l'identification et au développement de facteurs et stratégies de protection, notamment via les moments d'autoévaluation/réflexion. De plus, l'outil utilisé pour documenter le parcours de résilience des sujets peut être mobilisé pour analyser des pratiques de résilience dans une logique d'accompagnement. Enfin, nous pensons que le caractère structurant des moments d'autoévaluation/réflexion pour la résilience serait transférable à d'autres apprentissages de même nature.

## 6. Conclusion

Dans cette recherche, nous avons analysé la manière dont la résilience des enseignant-e-s se déploie et se transforme au sein de leur pratique professionnelle. Pour y parvenir, nous avons mobilisé une multi-méthode permettant de se focaliser sur ce qui fait événement pour l'acteur-trice et d'articuler l'analyse de l'activité sur de courts et de longs empans temporels dans une visée rétrospective et transformationnelle. Outre les singularités des expériences que les deux sujets font de la résilience, vraisemblablement dues à leur différence d'ancienneté, nous avons identifié des stratégies de résilience transversales. Celles-ci ont pour but une recherche d'équilibre entre ce qui est éprouvant et ce qui est ressourçant dans le travail. Elles se caractérisent par une gestion fine et créative du temps et de la charge de travail afin de maintenir un bas niveau de stress et un sentiment élevé d'agentivité. Nous avons également relevé le rôle de la posture réflexive – considérée comme un facteur protecteur – dans l'émergence de nouvelles stratégies de résilience. Cette posture articule la double dimension de l'expérience – *Erlebnis* et *Erfahrung* – à l'occasion de moments d'autoévaluation/réflexion d'un événement : l'expérience vécue (*Erlebnis*) d'un événement peut transformer l'expérience « intégrée » (*Erfahrung*) susceptible d'orienter de futurs *vécus*. La principale contribution de cette recherche consiste ainsi en l'identification du mécanisme de double structuration de l'expérience à travers des moments d'autoévaluation/réflexion et la boucle mettant en relation l'activité passée, présente et future qui en découle. Même si notre recherche ne se veut pas une description exhaustive et généralisable du développement de la résilience des enseignant-e-s, les contributions qu'elle apporte peuvent inspirer des démarches d'accompagnement et de formation destinées à des publics exposés à des risques élevés de burnout.

## Bibliographie

- Adrot, A., et Garreau, L. (2010). Interagir pour improviser en situation de crise. Le cas de la canicule de 2003. *Revue Française De Gestion*, 203(4), 119-131. <https://doi.org/10.3166/rfg.203.119-131>
- Beltman, S., Mansfield, C., et Price, A. (2011). Thriving not just surviving : A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Benard, B. (2004). *Resiliency : What have we learned ?*. WestEd.
- Brott, P. E. (2004). Constructivist assessment in career counseling. *Journal of Career Development*, 30, 189-200. <https://doi.org/10.1177/089484530403000302>
- Bruner, J. (1997). *...car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Georg Editeur.
- Chédotel, F. (2005). L'improvisation organisationnelle : Concilier formalisation et flexibilité d'un projet. *Revue Française De Gestion*, 31(154), 123-140. <https://doi.org/10.3166/rfg.154.123-140>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., et Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. Dans A. Tashakkori et C. Teddlie (dir.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 209-240). Sage. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.224>
- Day, C. (2008). Committed for life ? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- Delgrande Jordan, M., Kuntsche, E. N., et Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderung und-unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz-Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 123-139. <https://doi.org/10.24452/sjer.27.1.4700>
- Gabola, P., et Iannaccone, A. (2015). Elementi contestuali nella costruzione del benessere degli insegnanti in due casi studio italiani. *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 37(1), 149-166. <https://doi.org/10.24452/sjer.37.1.4948>
- Greisch, J. (2003). Les multiples sens de l'expérience et l'idée de vérité. *Recherches de Science Religieuse*, 91(4), 591-610. <https://doi.org/10.3917/rsr.034.0591>
- Hauw, D. et Lemeur, Y. (2013). Organisation de l'expérience et cours de vie. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité et apprentissage* (p. 163-191). Presses Universitaires de France.
- Howard, S., et Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., et Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory : A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Maslach, C., et Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout : New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- Nelson, I. A. (2010). From quantitative to qualitative : Adapting the life history calendar method. *Field Methods*, 22(4), 413-428. <https://doi.org/10.1177/1525822X10379793>
- Oser, F., Gamboni, E., Düggeli, A., & Masdonati, J. (2004). *Die Zeitbombe des « dummen » Schülers (Synthesis 13)*. Schweizerischer Nationalfonds, Nationales Forschungsprogramm 43 Bildung und Beschäftigung.
- Pacherie, E. (2007). The sense of control and the sense of agency. *Psyche*, 13(1), 1-30.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56(1), 81-93. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.907>
- Perrin, N. (2010). Collaboration entre chercheur et acteurs : rôle de l'objet d'étude et de l'observatoire dans une approche « cours d'action ». *Recherches en Éducation, Hors-Série n°1*, 85-96.
- Perrin, N., et Vanini De Carlo, K. (2016). L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse d'une méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative. Dans F. Ligozat, M. Charmillot, et A. Muller (dir.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 251-271). De Boeck Supérieur.
- Perrin, N., Le Glou, C., et Piot, D. (2017, 20-22 septembre). *Accéder à l'expérience des élèves pour documenter l'apprentissage et réguler l'enseignement* [communication orale]. Mêlées et dé mêlées, 50 ans des sciences de l'éducation, Toulouse, France.
- Proulx, J., et Maheux, J.-F. (2017). From problem solving to problem posing, and from strategies to laying down a path in solving : taking Varela's ideas to Mathematics Education Research. *Constructivist Foundations*, 13(1), 161-167.
- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J., et Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions : A study of first classroom experiences. *Journal of education for teaching*, 29(3), 219-234. <https://doi.org/10.1080/0260747032000120114>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rochat, S., Masdonati, J., et Dauwalder, J.-P. (2017). Determining Career Resilience. Dans K. Maree (dir.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 125-141). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_8)
- Romano, C. (1998). *L'événement et le monde*. Presses Universitaires de France.
- Romano, C. (2010). *L'aventure temporelle*. Presses Universitaires de France.
- Studer, R., et Quarroz, S. (2017). *Enquête sur la santé des enseignants romands*. Institut universitaire romand de Santé au Travail.
- Théorêt, M., Garon, R., Hrimech, M., et Carpentier, A. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International Review of Education*, 52(6), 575-598. <https://doi.org/10.1007/s11159-006-9012-1>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'éducation et l'expérience*. Octarès.
- Theureau, J. (2019). *Le cours d'action : économie et activités*. Octarès.

Tisseron, S. (2017). *La résilience*. Presses Universitaires de France.

Varela, F. J. (1997). Patterns of life : Intertwining identity and cognition. *Brain and Cognition*, 34(1), 72-87. <https://doi.org/10.1006/brcg.1997.0907>

**Mots-clés :** Résilience ; enseignants ; expérience ; activité ; apprentissage

## Entwicklungs- und Resilienzweg von Lehrpersonen in der Westschweiz

### Zusammenfassung

Dieser Beitrag dokumentiert die Entwicklung der Resilienz bei Lehrpersonen in der Westschweiz im Kontext der Burnout-Prävention. Die Anwendung einer Multimethode, die narrative Analyse und Aktivitätsanalyse kombiniert, ermöglicht eine heuristische Perspektive des Phänomens. Sie erfasst den prozessualen Charakter der Resilienz und identifiziert Resilienzstrategien, das Auftreten von Schutzfaktoren und Unterschiede im Zusammenhang mit dem Alter der Lehrpersonen. Die Ergebnisse zeigen auch den strukturierenden und lernfördernden Charakter von Momenten der Selbsteinschätzung/Reflexion. Diese Studie eröffnet Perspektiven für die Ausbildung und Begleitung von Lehrpersonen.

**Schlagworte:** Belastbarkeit; Lehrpersonen; Erfahrung; Aktivität; Lernen

## Sviluppo e percorsi di resilienza di insegnanti romandi-e

### Riassunto

Questo contributo documenta lo sviluppo della resilienza di insegnanti romandi-e in un'ottica di prevenzione del burnout. L'utilizzo di un approccio multi-metodo che combina analisi narrativa e analisi dell'attività consente una visione euristica del fenomeno e permette di mettere in evidenza la natura processuale della resilienza, identificando le strategie che la supportano, i fattori di protezione e le differenze legate all'anzianità degli insegnanti. I risultati mostrano anche il carattere strutturante e le potenzialità di apprendimento dei momenti di autovalutazione/riflessione. Questi elementi aprono diverse prospettive per la formazione e l'accompagnamento degli e delle insegnanti.

**Parole chiave:** Resilienza; insegnanti; esperienza; attività; apprendimento

## Resilience development and trajectories of teachers from the French-speaking part of Switzerland

### Summary

This paper documents the resilience development of teachers from the French-speaking part of Switzerland in the context of burnout prevention. Implementing a multi-method combining narrative analysis and activity analysis gives a heuristic view of the phenomenon. It highlights resilience's processual nature and identifies resilience strategies, protective factors and differences related to the participants' seniority. Results also show the structuring and learning effect of self-assessment/reflection moments. This opens up perspectives for teachers' training and support.

**Keywords:** Resilience; teachers; experience; activity; learning

**Alexandre Fetelian** est collaborateur scientifique à la HEP Vaud. Ses intérêts scientifiques portent sur la transformation de l'activité des enseignant-e-s et apprenant-e-s ainsi que sur le leadership dans les établissements scolaires.

HEP Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne

E-mail : [alexandre.fetelian@hepl.ch](mailto:alexandre.fetelian@hepl.ch)

**Nicolas Perrin** est professeur à la HEP Vaud. Ses travaux s'inscrivent dans une approche enactive de l'activité humaine pour analyser l'apprentissage du point de vue de celui qui apprend.

HEP Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne

E-mail : [nicolas.perrin@hepl.ch](mailto:nicolas.perrin@hepl.ch)

**Jonas Masdonati** est professeur à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne. Ses travaux portent notamment sur les transitions, la formation professionnelle et la construction identitaire.

Université de Lausanne, UNIL-Mouline, Géopolis, CH-1015 Lausanne

E-mail : [jonas.masdonati@unil.ch](mailto:jonas.masdonati@unil.ch)