

Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psycho-pédagogie du bien-être
Improve the professional integration of novice teachers by developing a positive professional identity based on the psychopedagogy of well-being

Nancy Goyette

Volume 12, Number 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097141ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097141ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Goyette, N. (2023). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psycho-pédagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 130-149.
<https://doi.org/10.7202/1097141ar>

Article abstract

This article presents the preliminary results of a research that aims to document the journey of novice preschool and elementary teachers, to understand the evolution of their identity development and establish their profile that takes well-being into account in order to promote their perseverance, and better professional integration. Based on the principles of a new field in the sciences of education, the psychopedagogy of well-being, the study of the elements of well-being and the strengths of character in novices will make it possible to explore how a development of their full potential during coaching sessions, can help them develop a positive professional identity, in order to face the multiple challenges of the profession.

Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psychopédagogie du bien-être

Nancy GOYETTE

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-UQTR), Canada
Chaire de recherche sur le bien-être à l'école et la prévention de la violence, Université Laval, Canada
Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Mots-clés : psychopédagogie du bien-être ; accompagnement ; insertion professionnelle ; forces de caractère ; identité professionnelle positive

Résumé : cet article présente les résultats préliminaires d'une recherche¹ qui vise à documenter le parcours d'enseignantes novices du préscolaire et du primaire, pour comprendre l'évolution de leur développement identitaire et établir leur profil qui tient en compte du bien-être afin de favoriser leur persévérance et une meilleure insertion professionnelle. En s'appuyant sur les principes d'un nouveau champ en sciences de l'éducation, la psychopédagogie du bien-être, l'étude des éléments du bien-être et des forces de caractère chez les novices permettront d'explorer en quoi une approche axée sur le développement de leur plein potentiel lors de rencontres d'accompagnement, peut les aider au développement d'une identité professionnelle positive, afin de faire face aux multiples défis de la profession.

Improve the professional integration of novice teachers by developing a positive professional identity based on the psychopedagogy of well-being

Keywords: psychopedagogy of well-being; accompaniment; occupational integration; strengths of character; positive professional identity

Abstract: this article presents the preliminary results of a research that aims to document the journey of novice preschool and elementary teachers, to understand the evolution of their identity development and establish their profile that takes well-being into account in order to promote their perseverance. and better professional integration.

¹ Cette recherche a été financée par le Fond de recherche du Québec-Société et culture (FRQSC, 2019-2023).

Based on the principles of a new field in the sciences of education, the psychopedagogy of well-being, the study of the elements of well-being and the strengths of character in novices will make it possible to explore how a development of their full potential during coaching sessions, can help them develop a positive professional identity, in order to face the multiple challenges of the profession.

NB : Les personnes ayant participé à cette recherche sont toutes de genre féminin, ce qui en justifie l'usage dans ce texte

Introduction

La profession enseignante soulève depuis plusieurs années des enjeux relatifs aux mauvaises conditions de travail et à la santé psychologique qui se dégrade continuellement devant une complexité grandissante (Hélou et Lantheaume, 2008 ; Tardif, 2013). Dans un contexte où plusieurs pays occidentaux vivent une pénurie d'enseignants, des retraites précoces et une hausse de décrochage professionnel, l'insertion professionnelle constitue une phase cruciale qui peut freiner le taux d'attrition des enseignants novices, si on les accompagne dans l'élaboration d'une identité professionnelle positive (Goyette et Martineau, 2018). La psychopédagogie du bien-être (Goyette *et al.*, 2020) devient alors un champ de recherche sur lequel il faut se pencher pour accompagner ces derniers à construire des compétences psychologiques nécessaires pour affronter les nombreux défis de la profession. Intégrant la psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) et la pédagogie, son objet concerne le développement du bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal chez les individus évoluant dans diverses situations en contexte éducatif. Pour ce faire, une prise en compte des éléments du bien-être (Goyette, 2014 ; Seligman, 2011) et des forces de caractère (Peterson et Seligman, 2004) s'avèrent pertinents à intégrer dans une formation continue axée sur une approche priorisant sur les forces et les talents à l'attention de ces enseignants. Cet article présente les résultats préliminaires d'une recherche dont l'objectif général qui vise à documenter le parcours d'enseignantes novices pour comprendre l'évolution de leur développement identitaire. À l'issue de cette recherche, les résultats permettront d'établir leur profil et de faire émerger les facteurs qui influencent leur état de bien-être en insertion professionnelle et qui, conséquemment, a un effet sur leur persévérance. Plus spécifiquement, nous nous pencherons sur les éléments du bien-être et les forces de caractère qui contribuent à cette persévérance. Nous explorerons par la suite les effets de rencontres d'accompagnement de groupe sur leur développement identitaire positif.

Problématique

La profession enseignante relève d'une grande complexité qui peut affecter la santé mentale. Le développement professionnel devient un enjeu considérable dans une perspective où l'on désire améliorer les conditions de travail et favoriser la persévérance. L'évolution du développement professionnel des enseignants a été abondamment documenté dans les écrits scientifiques (Huberman, 1989 ; Lefevre *et al.*, 2011 ; Uwamariya *et al.*, 2005). Mukamurera (2014) le décrit selon trois phases : la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. L'insertion professionnelle est une étape cruciale de la carrière puisque c'est à ce moment que l'enseignant novice fait face à la réalité et que plusieurs remises en question émergent au fil de ses expériences dans le milieu. En effet, l'accompagnement fourni lors de sa formation universitaire prend fin et il doit exercer son autonomie. Le milieu dans lequel l'enseignant novice débute sa profession est déterminant et il se rend compte que son rôle est loin d'être simple. Depuis des décennies, un grand nombre de recherches présentent les conditions de travail laborieuses des enseignants. On rapporte plusieurs facteurs tels que la surcharge de travail constante (Kamanzi *et al.*, 2015 ; Tardif et Lessard, 1999), la surcharge émotionnelle (Tardif, 2012) ou un manque de ressources pour trop d'élèves (Maranda *et al.*, 2014). Conséquemment, ces enjeux affectent la santé mentale de certains d'entre eux, ce qui amène malheureusement à une dévalorisation de la profession (Mukamurera et Balleux, 2013), un manque d'engagement (Kamanzi *et al.*, 2017), l'épuisement professionnel (Genoud *et al.*, 2009) ou même pire, le décrochage professionnel (Alava, 2016). Bref, on ne peut pas affirmer hors de tout doute que les enseignants évoluent dans des environnements propices à l'épanouissement de leur plein potentiel où ils peuvent ressentir du bien-être au travail. Leur santé mentale est souvent malmenée, puisqu'ils doivent constamment s'adapter à des changements constants sur lesquels ils n'ont pas nécessairement le contrôle. On sait que la cause de cette santé mentale défaillante est en partie tributaire de facteurs environnementaux (tâches nombreuses, interactions, gestion émotionnelle), mais aussi des facteurs personnels qui se rattachent au sens qu'ils entretiennent de la profession, sens qui est souvent associé au bien-être en enseignement (Goyette, 2016). En effet, dans le discours des enseignants, on peut constater une tension entre les expériences qu'ils vivent quotidiennement et les représentations qu'ils entretiennent face à leur rôle, ce que Cattonar (2006) a nommé « le choc de la réalité ». Ces représentations, qui se construisent dans un processus de développement identitaire (Gohier *et al.*, 2001) peuvent aussi prendre ancrage dans une dichotomie de deux visions de l'éducation : la vision néolibérale (modèle de performance où l'école est un bien de

consommation) et la vision humaniste [modèle de bienveillance où l'école est un bien collectif] (Goyette, 2021b ; Roegiers, 2010). En effet, on remarque un conflit de valeurs entre ces deux visions qui est loin d'aider à l'élaboration d'un sens de la profession : d'un côté, le modèle de performance valorise des valeurs telles que l'individualisme, l'imputabilité, les résultats et la compétition, tandis que de l'autre côté, le modèle de bienveillance mise sur la coopération, la prise en compte de chacun, le respect et l'estime de soi. Bien qu'une cohabitation soit possible en intégrant les deux modèles, les enseignants se sentent parfois déchirés entre leur volonté d'accompagner l'apprenant dans ses apprentissages pour former un citoyen critique et engagé pour le bien de la collectivité et les attentes sociales qui exercent une pression en considérant souvent l'école dans une logique entrepreneuriale où le principal objectif à atteindre est de former des travailleurs pour répondre aux besoins économiques. Quoi qu'il en soit, cette dissonance peut être porteuse de mal-être pour certains enseignants qui peinent à s'y retrouver et qui cherchent parfois un sens à leurs actions professionnelles. Il en est de même pour les enseignants novices qui arrivent dans les milieux. Ils sont confrontés à une multitude d'aspects du travail avec lesquels ils ont de la difficulté à conjuguer et parfois, à un sentiment de solitude devant plusieurs défis.

Selon Carpentier *et al.* (2019), les enseignants novices se sentent peu supportés lors de leur insertion professionnelle. Elles ont élaboré une typologie des besoins de soutien chez les enseignants novices, répartis en cinq groupes distinctifs : 1) la socialisation organisationnelle ; 2) l'enseignement ; 3) la gestion ; 4) la différenciation et 5) la nature personnelle et psychologique. Nos travaux actuels se penchent davantage sur les besoins liés à la nature personnelle et psychologique des enseignants novices afin qu'ils développent une identité professionnelle positive pour favoriser leur bien-être au travail. À titre d'exemple, elles répertorient des besoins tels que la gestion du stress face aux conditions d'entrée en carrière difficile, le développement personnel (connaissance de soi, image positive de soi, confiance en soi), le soutien émotionnel au besoin et la persévérance dans la profession.

En considérant les débuts de carrière difficiles et les besoins de soutien importants des enseignants débutants, notre projet de recherche veut répondre à la question suivante : comment accompagner les enseignants novices pour qu'ils puissent ressentir du bien-être malgré la complexité de la profession, afin qu'ils puissent persévérer ? Pour répondre à cette question, les concepts d'identité professionnelle positive, de bien-être et de force de caractère contribueront à mieux situer les apports de la psychopédagogie du bien-être pour élaborer des pistes d'actions inédites afin d'accompagner les novices lors de leur insertion professionnelle.

Cadre conceptuel

L'accompagnement d'enseignants novices en insertion professionnelle n'est pas simple. Cela requiert des actions concertées des divers intervenants du milieu pour les aider à s'adapter à plusieurs nouveaux défis (Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016), comme la gestion de la classe, la différenciation pédagogique des élèves, la familiarisation à son environnement de travail ou l'évaluation des apprentissages, qui sont intimement liés aux besoins de soutien (Carpentier *et al.*, 2019). Il se trouve toutefois que la dimension psychologique et personnelle de l'enseignant a été peu développée lors de la formation initiale puisque l'on capitalise davantage sur la transmission de savoirs pédagogiques et didactiques ainsi que de savoir-faire quant à l'acte d'enseigner (Goyette et Martineau, 2018 ; Pelletier, 2013). Pourtant, l'un des aspects du développement professionnel repose sur l'identité de l'individu (Chevrier *et al.*, 2007 ; Dorais, 2004), ce qui ajoute des enjeux émotionnels au lot de complexité de la profession. Les émotions étant ressenties dans une proportion de 90 % de notre temps d'éveil (Mikolajczak, 2016), il est important de savoir déployer ses compétences émotionnelles pour ressentir du bien-être (Goyette, 2021a ; Mikolajczak et Quidbach, 2009). Cela requiert aussi la construction d'un sens par un processus de réflexion et d'analyse des expériences vécues au travail (Goyette, 2016, 2019). Cette posture de réflexion permet, entre autres, des remises en question nécessaires pour modifier certaines représentations personnelles et sociales qu'ils entretiennent (Thomas et Beauchamp, 2011), pour établir une meilleure cohérence entre leurs valeurs et celles de leur milieu, afin de mieux évoluer dans leur contexte professionnel. Cela leur permet aussi d'envisager les situations plus positivement en considérant leurs propres forces et talents.

L'identité professionnelle positive

L'identité professionnelle de l'enseignant est, selon Gohier *et al.* (2001), « une identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel et des intérêts de la personne ». Elle se construit par l'interaction dynamique entre deux pôles identitaires rattachés à une dimension personnelle [connaissances, croyances, valeurs] et une dimension sociale [savoirs professionnels, idéologies et valeurs éducatives, demandes sociales] (Beauchamp et Thomas, 2009 ; Gohier et Anadón, 2007). Ces dimensions regroupent des représentations de soi et d'autrui en constante tension et transaction (Dubar, 1992 ; Perez-Roux, 2011) où l'individu doit s'adapter aux situations et trouver un compromis, ce qui provoque parfois des remises en question. Ces représentations se définissent comme « des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites » et « peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage » (Charlier, 1989, p. 89). La construction identitaire participe donc à l'élaboration d'une image de soi qu'entretient l'enseignant quant à sa prestation de travail, de son point de vue personnel et de celui qu'il croit connaître des autres (Perez-Roux, 2019). Ce processus interactif qui implique une démarche réflexive comme dispositif de développement professionnel (Goyette et Martineau, 2018 ; Stoloff *et al.*, 2016), permet aux enseignants de modifier au besoin leurs représentations pour qu'elles soient plus réalistes (Gohier, 2007) et d'orienter leurs comportements en fonction de la diversité des situations auxquelles ils ont à faire face et s'adapter.

Cependant, on se rend compte qu'une approche par les déficits dès la formation initiale est une tendance assez marquée chez les formateurs et les enseignants (Goyette, 2019 ; Goyette et Martineau, 2018 ; Martineau et Goyette, 2021). En effet, on adopte souvent une stratégie par résolution de problème pour amorcer les réflexions. Par exemple, dans une situation selon laquelle un enseignant aurait des difficultés à interagir avec un élève, on se pencherait sur ce que l'enseignant n'a pas fait dans son intervention auprès de l'élève afin de réfléchir aux moyens d'y arriver (situation souhaitée). Néanmoins, cette approche peut avoir des effets négatifs sur les représentations qui nourrissent l'image de soi et sur le sentiment de compétence de l'enseignant en ce qui a trait à l'établissement de relations positives avec certains élèves, ce qui peut affecter son bien-être au travail (Goyette, 2021). Or, notre recherche se penche plus spécifiquement sur une approche axée sur les forces des enseignants (Magyar-Moe, 2015). Ces forces, faisant partie intégrante de leur personnalité et de leur identité personnelle, peuvent permettre de résoudre certaines situations qu'ils rencontrent dans leur quotidien, s'ils en prennent conscience. Reprenons l'exemple précédent pour illustrer de quoi il est question. Dans une situation où l'enseignant a de la difficulté à interagir avec un élève, cette approche l'amènerait à réfléchir sur les forces qu'il possède pour tenter d'entrer en relation avec cet élève. Il pourrait cibler une force telle que l'intelligence sociale² pour y arriver. Le fait de prendre en compte les sentiments et les motivations de l'élève pourrait aider l'enseignant à adopter une stratégie adéquate pour arriver à ses fins. Cette approche axée sur les forces permet le développement de représentations personnelles basées sur une vision positive de soi qui permet une réflexion qui envisage plus que la résolution de problèmes : elle permet aussi une prise en compte d'un pouvoir-agir beaucoup plus grand menant vers le déploiement d'un plein potentiel (Lyubomirsky *et al.*, 2005).

En considérant ce qui précède, nous pourrions définir l'identité professionnelle positive comme un processus dynamique et interactionnel où s'articule deux dimensions : l'identité personnelle et l'identité sociale. Ces dernières sont la source de certaines tensions ou de remises en question en contexte de travail pour les enseignants. Sa construction requiert une réflexion sur soi pour prendre en compte ses forces, ses qualités et ses talents, afin de construire des représentations de soi et d'autrui selon une perspective optimiste axée sur le déploiement d'un plein potentiel alimentant une santé psychologique optimale.

Bien entendu, construire une identité professionnelle positive requiert également de la part de l'enseignant de se familiariser avec les concepts de bien-être en enseignement et de forces de caractère pour réussir à entamer un processus réflexif selon une approche axée sur les forces.

² Selon Peterson et Seligman (2004), l'intelligence sociale est une force de caractère qui permet d'être conscient des sentiments des autres et de ce qui les motive, ce qui aide à les mettre à l'aise dans certaines situations.

Le bien-être en enseignement et les forces de caractère

Le bien-être est un concept polysémique qui se rattache à plusieurs domaines, notamment à celui de la psychologie positive (Della Fave, 2011 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Les définitions varient selon deux visions du bien-être qui sont privilégiées par les chercheurs, soit la vision hédonique et la vision eudémonique (Gagnon, 2020 ; Goyette, 2014 ; Mamprin, 2021 ; Seligman, 2011). La vision hédonique se penche sur l'étude du bien-être comme un objectif à atteindre par la recherche des plaisirs et la satisfaction des besoins chez les individus. Plusieurs auteurs (Deci et Ryan, 2008 ; Della Fave, 2011 ; Keyes, 2007) dont Diener (1984) parlent alors de bien-être subjectif, où l'on mesure le bien-être en fonction de la perception de l'état de la personne. Pour leur part, les études se basant sur la vision eudémonique du bien-être se focalisent plutôt sur les actions que les individus entreprennent pour répondre à leurs besoins afin d'obtenir une vie épanouie (Laguardia et Ryan, 2000). Le concept de bien-être revêt alors un caractère davantage holistique puisqu'il est constitué de diverses dimensions de la vie et ne se limite pas à l'accumulation de facteurs positifs ou négatifs ayant une influence sur l'état de la personne (Goyette, 2014 ; Mamprin, 2021). Il faut toutefois comprendre que les chercheurs ne se positionnent pas nécessairement dans l'une ou l'autre des deux visions. D'un point de vue épistémologique, ils peuvent se positionner dans les deux, quand on observe les composantes du bien-être étudiées par ces derniers.

Quoi qu'il en soit, cette recherche se positionne davantage dans une vision eudémonique en s'appuyant sur la théorie du bien-être de Seligman (2011). Cet auteur soutient qu'il est difficile d'obtenir une définition universelle le bien-être puisqu'il est multidimensionnel, mais qu'il est possible de le mesurer selon 5 différents éléments, le PERMA (*Positive emotion, Engagement, positive Relation, Meaning et Accomplishment*)³. Lors de notre recherche doctorale, nous avons identifié les éléments du bien-être les plus saillants chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire affirmant ressentir du bien-être en enseignement (Goyette, 2014). Il se trouve que le sens est ressorti comme étant l'élément central autour duquel gravitaient principalement les émotions positives et les relations positives, ce qui est en cohérence avec l'une des douze catégories pouvant regrouper les composantes des définitions eudémoniques du bien-être (Huta et Waterman, 2014). Trois autres éléments spécifiques à la profession enseignante étaient aussi ressortis : la passion de l'enseignement, le sentiment de compétence et l'engagement professionnel. Cependant, pour que les enseignants réussissent à ressentir du bien-être, ils doivent prendre conscience de leurs forces de caractère, qui constituent des traits de personnalité positifs qui permettent aux individus de posséder un pouvoir-agir pour améliorer leur vie, en l'occurrence, en contexte de travail.

Les forces de caractère des enseignants

Peterson et Seligman (2004) ont répertorié à l'aide de plusieurs recherches à travers le monde, vingt-quatre forces de caractère qu'ils ont classées en 6 familles de vertus. Le tableau 1 présente cette catégorisation.

Connaissance et sagesse	Courage	Humanité	Justice	Tempérance	Transcendance
Créativité, ingéniosité et originalité	Assiduité, application, et persévérance	Capacité d'aimer et d'être aimé(e)	Leadership (capacité à diriger)	Précaution, prudence, et discrétion	Espoir, optimisme, et anticipation du futur
Curiosité et intérêt accordé au monde	Courage et vaillance	Intelligence sociale	Impartialité, équité et justice	Modestie et humilité	Humour et enjouement
Amour de l'étude, de l'apprentissage	Honnêteté, intégrité, et sincérité	Gentillesse et générosité	Citoyenneté, travail d'équipe et fidélité	Maîtrise de soi et autorégulation	Spiritualité, religiosité, but dans la vie, et foi
Perspective	Joie de vivre, enthousiasme, vigueur et énergie			Le Pardon	Gratitude
Discernement, pensée critique et ouverture d'esprit					Reconnaissance de la beauté

Tableau 1 : les vingt-quatre forces de caractère selon Peterson et Seligman (2004)

³ Traduction libre : émotions positives, engagement, relations positives, sens et accomplissement.

À l'instar de notre recherche de 2014, cinq forces de caractère ont ressorti plus fortement dans les résultats (en gris dans le tableau) : 1) Capacité d'aimer et d'être aimé ; 2) Gentillesse et générosité ; 3) Maîtrise de soi et autorégulation ; 4) Assiduité, application, et persévérance et 5) Créativité, ingéniosité et originalité.

Les recherches subséquentes que nous avons effectuées dans plusieurs contextes du parcours enseignant (formation initiale, insertion professionnelle, formation continue) (Gagnon *et al.*, accepté ; Goyette et Dubreuil, 2018 ; Goyette et Homier, 2019 ; Nancy Goyette *et al.*, 2020 ; Martineau et Goyette, 2021 ; Miglianico, 2021) nous ont amené à constater que les enseignants devaient apprendre à ressentir du bien-être au travail pour être en mesure d'accompagner leurs apprenants et cela, en s'appuyant sur des données issues de la recherche. C'est ce qui a mené à la création d'un nouveau champ en sciences de l'éducation : la psychopédagogie du bien-être.

La psychopédagogie du bien-être

Les nombreuses études sur la profession enseignante arrivent au même constat : elle est complexe et pluridimensionnelle (Dubet, 2011 ; Hérou et Lantheaume, 2008 ; Portelance *et al.*, 2014 ; Tardif et Lessard, 1999). La formation initiale, basée sur une approche par compétences au Québec (Gouvernement du Québec, 2001, 2020), couvre plusieurs dimensions de la profession pour que les étudiants puissent atteindre un niveau de maîtrise attendu pour obtenir leur brevet d'exercice. Mukamurera (2014) parle de six dimensions de développement professionnel tel que la dimension pédagogique et la didactique, la dimension disciplinaire, la dimension critique, la dimension collective, la dimension organisationnelle et institutionnelle et enfin, la dimension personnelle. Bien que ce soit primordial, nous remarquons cependant que la formation des enseignants se concentre davantage sur les compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner (planifier les contenus, piloter les activités pédagogiques, gérer la classe et sa diversité, évaluer). Cependant, malgré les nombreux défis que l'on répertorie dans les milieux qui ont un effet négatif sur la santé mentale des enseignants (Rojo et Minier, 2015), peu de formations n'est accordée pour les préparer psychologiquement à ce qui les attend (Martineau et Goyette, 2021 ; Pelletier, 2013). La dimension personnelle, qui relève « d'aspects psychologiques, affectifs et identitaires (perception de soi comme enseignant, valeurs, représentations, etc.) ainsi qu'aux qualités personnelles nécessaires à une pratique réussie dans une profession d'interactions humaines » (Mukamurera, 2014, p. 12) se retrouve en filigrane et teinte constamment les réflexions et les actions des enseignants. On constate qu'une bonne santé mentale et une qualité de vie satisfaisante a des effets sur leur prestation de travail et leur accompagnement des élèves (Rasclé et Bergugnat, 2016). Or, de ce point de vue, apprendre à ressentir du bien-être pour ensuite être capable d'accompagner les autres devient un élément incontournable pour améliorer leur santé mentale au travail et améliorer le climat des institutions éducatives (Goyette, 2021c).

La psychopédagogie du bien-être, un nouveau champ en sciences de l'éducation, intègre des connaissances issues de la recherche en psychologie positive et en pédagogie. L'objet sur lequel ce champ de recherche se penche concerne le développement du bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal chez les individus évoluant dans divers contextes éducatifs. Il vise le développement global de l'apprenant par l'intégration d'un accompagnement pédagogique bienveillant favorisant l'appropriation de stratégies et d'habiletés propices à l'atteinte d'un équilibre émotif, cognitif, psychosocial et physique (Goyette *et al.*, 2018 ; Goyette *et al.*, 2020). Ce champ permet aux enseignants et aux autres intervenants de l'éducation de prendre conscience des ressources qu'ils possèdent pour instaurer un environnement favorable à l'émergence du bien-être au service de l'apprentissage et initie un changement idéologique tourné vers l'humanisme dans les institutions éducatives. Dans cette recherche, la psychopédagogie du bien-être vise aussi, lors de l'insertion professionnelle des novices, à développer une identité professionnelle positive qui contribue à leur persévérance et à leur bien-être malgré les difficultés quotidiennes de la profession (Goyette et Martineau, 2018). Deux objectifs permettent de mieux comprendre ce phénomène : 1) Explorer quels éléments du bien-être et quelles forces de caractère contribuent à cette persévérance et 2) Explorer les effets du dispositif d'accompagnement favorisant leur insertion professionnelle sur le développement de leur identité professionnelle positive.

Méthodologie

Cette recherche qualitative compréhensive-interprétative s'échelonnant sur trois années (2019-2023) permet d'étudier le phénomène du bien-être sous l'angle de la construction identitaire positive et des forces de caractères déployées par des enseignantes novices du préscolaire et du primaire. Les participantes ont été recrutées par l'intermédiaire d'un programme d'insertion professionnelle au sein d'un centre de services scolaire⁴ de la région de Montréal (Québec, Canada), pour s'engager dans une démarche liée à un dispositif d'accompagnement comprenant des rencontres qui abordent des concepts rattachés au bien-être. Cet article présentera les résultats préliminaires de la première année de cette recherche (2019-2020).

Outils de collecte de données

L'outil de collecte de données qui a été utilisé dans le cadre de cette recherche est le groupe de discussion (Baribeau et Royer, 2012) et l'entrevue semi-dirigée individuelle (Seidman, 2006).

Les participantes

Huit enseignantes novices du primaire ont participé aux groupes de discussion. Les niveaux d'enseignement de ces dernières se situaient de la première à la sixième année⁵. Le nombre d'années d'expérience dans la profession variait entre une et quatre années d'expérience.

Le groupe de discussion

Ces enseignantes ont participé à deux groupes de discussion durant l'année scolaire 2019-2020. Ces rencontres, planifiées par une équipe pédagogique constituée de deux conseillères pédagogiques du centre de service scolaire et de la chercheure, étaient basées sur les besoins de soutien personnels et psychologiques des enseignantes (Carpentier *et al.*, 2019) dont les participantes leur avait fait part avant la première rencontre par un sondage maison. Il est à noter que quatre rencontres avaient été planifiées, mais que la pandémie mondiale n'a pas permis d'effectuer les deux autres rencontres prévues à l'hiver 2020 dans le cadre de la recherche.

Déroulement des rencontres

Une première rencontre d'accompagnement pédagogique d'une demi-journée (novembre 2019) avait comme objectif de sensibiliser les enseignantes à la prise en compte de leur bien-être durant l'année scolaire et d'élaborer un plan d'action. Pour ce faire, elles ont découvert leurs forces de caractère en effectuant le *VIA-Survey*⁶. En considérant que les forces de caractère peuvent se développer si l'individu le désire (Park *et al.*, 2004), la prise de conscience de ces cinq forces de caractère a alimenté les discussions qui ont traité, entre autres, de leurs représentations du bien-être en enseignement et des facteurs personnels (dont les forces de caractère) qui le favorise. Elles ont été amenées à réfléchir sur les moyens d'exploiter ces forces de caractère dans l'exercice de leurs nouvelles fonctions d'enseignantes.

La seconde rencontre d'accompagnement pédagogique d'une demi-journée (février 2020) avait comme objectif de revenir sur leur plan d'action et d'aborder le concept de compétences émotionnelles pour les sensibiliser à l'importance de les développer pour elles et pour mieux orienter leurs actions pédagogiques. Les discussions ont abordé également les stratégies à mettre en place en prenant en compte leurs forces de caractère pour accompagner leurs élèves dans diverses situations issues de leurs expériences.

⁴ Les centres de service scolaires sont des unités administratives divisées en territoires qui supervisent les écoles au Québec.

⁵ Au Québec, l'école primaire est constituée de six années où l'on répartit les élèves selon leur âge. La première année regroupe les élèves de 6-7 ans. La sixième année, les élèves de 11-12 ans.

⁶ Le *VIA-Survey* est un outil standardisé en ligne dont les résultats classent les 24 forces de caractère en ordre de prédominance et mettent l'emphase sur les cinq premières que l'on appelle « des forces signature », qui décrivent le mieux la personnalité de l'individu. <https://www.viacharacter.org/survey/account/register>

L'entrevue semi-dirigée individuelle

En juin 2020, les enseignantes ont participé à une entrevue semi-dirigée individuelle (Seidman, 2006) virtuelle sur la plateforme *Zoom*. Le canevas d'entrevue comprenait 17 questions ouvertes qui permettaient de documenter le parcours personnel et professionnel de l'enseignante novice l'amenant à décrire les éléments qui sont source de bien-être rattaché à l'exercice de la profession enseignante et faire des liens avec les forces de caractère. Toutes les rencontres de groupe et les entrevues individuelles ont été enregistrées pour obtenir les verbatims qui ont servi à l'analyse des données.

Analyse des données

Les données recueillies ont été analysées selon l'approche d'analyse inductive générale qui se définit comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (Blais et Martineau, 2006, p. 3). Une catégorisation des données en unité de sens a été effectuée au regard des concepts étudiés à l'aide du logiciel *Nvivo 12* (QSR). L'encodage a été construit selon trois thèmes principaux reliés aux concepts de la recherche : l'identité professionnelle, le bien-être et les forces de caractère. Ces trois thèmes ont été découpés en sous-thèmes. Le tableau 2 présente les thèmes et les sous-thèmes à deux niveaux qui ont été découpés pour fin d'analyse des données.

Identité professionnelle	Identité personnelle	Croyances/valeurs
		Buts
		Connaissances
		Attitude
		Forces/talents
	Identité sociale	Éléments du bien-être
		Savoirs de la profession
		Idéologies et valeurs éducatives
		Systèmes normatifs
		Attentes sociales
Bien-Être	Émotions positives	
	Sens	
	Relations positives	
	Accomplissement	
	Engagement (Flow)	
	Engagement professionnel	
	Passion	
	Sentiment de compétence	
Forces de caractère ⁷	Connaissance et sagesse	Amour de l'étude, de l'apprentissage Créativité, ingéniosité et originalité
	Courage	Assiduité, application, et persévérance
		Courage et vaillance
	Humanité	Joie de vivre, enthousiasme, vigueur et énergie
		Capacité d'aimer et d'être aimé(e)
		Gentillesse et générosité
	Justice	Intelligence sociale
		Citoyenneté, travail d'équipe et fidélité
	Tempérance	Leadership
		Impartialité, équité et justice
	Transcendance	Maîtrise de soi et autorégulation
		Modestie et humilité
		Espoir, optimisme, et anticipation du futur
		Gratitude
	Humour et enjouement	
	Reconnaissance de la beauté	

Tableau 2. L'encodage des données dans le logiciel *NVivo 12*

⁷ Les forces de caractère analysées sont celles qui ont émergé des propos des enseignantes. C'est la raison pour laquelle les 24 forces de caractère ne figurent pas dans ce tableau.

Résultats et discussion

Le développement d'une identité professionnelle positive est tributaire d'une prise de conscience par les enseignants novices des éléments du bien-être et de leurs forces de caractère à déployer en contexte de travail. Les résultats préliminaires de cette recherche permettent d'explorer les éléments du bien-être et les forces de caractère qui contribuent à leur persévérance dans la profession. Ils explorent aussi les effets des rencontres d'accompagnement sur le développement de leur identité professionnelle positive lors de leur insertion professionnelle.

Les éléments du bien-être chez les enseignantes novices

Les résultats nous guident vers le fait que les relations positives, les émotions positives, l'accomplissement ainsi que l'engagement professionnel sont quatre éléments du bien-être qui sont les plus saillants chez les enseignantes novices.

Premièrement, elles expriment l'importance des relations positives avec les collègues qui leur ont offert de l'aide comme étant un élément qui contribue à leur bien-être et leur persévérance malgré les difficultés. Ce support a favorisé de belles discussions et a permis de construire un sentiment d'appartenance à leur école en réduisant leur isolement.

« [...] l'équipe, le soutien des collègues, ça été d'une grande aide vraiment. Ils m'ont offert de l'aide. J'avais des profs en insertion professionnelle, j'ai eu de l'aide des CP [conseillères pédagogiques] qui sont venus me rencontrer, qui sont venus voir comment ça se passait dans la classe, qui m'ont coachée quand même pour plein de choses. [...] c'était super. C'est sûr que c'est des éléments qui ont fait que mon année, même si c'était difficile dans le sens que quelqu'un qui devient prof du jour au lendemain, ça comporte son lot de défis là, mais ça été agréable quand même, même si c'était difficile. » (E1_1)

Elles parlent aussi des relations positives qu'elles ont réussi à développer avec leurs élèves à travers leur quotidien, ce qui a facilité le lien de confiance mutuel.

« [...] avec les élèves, faire des activités puis voir que eux aussi embarquent pis [et] qu'ils ont du plaisir pis [et] que ça fonctionne. Qu'ils apprennent tout en jouant, moi ça me fait du bonheur. Apprendre à les connaître aussi. [...] ça revient souvent au lien avec les élèves, puis avec tsé [tu sais], c'est quand même satisfaisant de savoir que t'as transmis des connaissances, puis que t'as des petits humains qui comprennent plus certaines choses grâce à toi. » (E1_3)

Deuxièmement, la présence de plusieurs émotions positives au quotidien les aide à persévérer. Elles parlent leur motivation à aller travailler quotidiennement et à effectuer différentes tâches inhérentes à leur rôle auprès des élèves. Ces deux situations font apparaître, entre autres, des sentiments d'épanouissement professionnel et de l'enthousiasme dans l'exercice leur travail.

« [...] je me sens bien quand j'ouvre la porte de l'école [...] quand j'me lève le matin, j'ai envie d'y aller. Parce que moi je me suis toujours dit : quand tu te lèves le matin, quand t'as envie d'y aller, ça va bien » (E1_7)

« Je suis bien dans une classe, j'suis bien avec les élèves. Ça comble mon besoin de gérer un peu [rires]. Mais tsé [tu sais], j'aime planifier une année, finir des a faire des apprentissages, savoir qu'on s'est rendu jusque-là, faire des liens avec eux, donc j'pense pas que un autre emploi pourrait combler cette personnalité-là de moi, pis [et] pourrait pas m'rendre aussi heureuse ailleurs. » (E1_3)

Le sentiment d'être bien entourées par leurs collègues contribue aussi à créer des émotions positives telles que le plaisir de travailler en collaboration et de l'admiration des enseignantes plus expérimentées qui consacrent du temps à les écouter et les conseiller. Elles soulignent toutefois que leur ressenti n'est pas toujours agréable, mais elles ont réalisé que cela les aide à mieux orienter les choix qu'elles font à la suite des remises en question qu'elles vivent.

« Oui, oui, je suis satisfaite, je me sens épanouie dans mon travail. Je vois des côtés positifs, mais c'est sûr qu'il y a des côtés négatifs, il y a des remises en question, mais ça jamais été des remises en question est-ce que je reste en enseignement ou non. » (E1_7)

Troisièmement, la réalisation d'activités pédagogiques stimulantes pour les élèves est liée à l'élément de l'accomplissement. Elle rapporte toute la fierté associée à leur réussite et à celle de leurs élèves dans l'atteinte d'objectifs qu'elles se sont fixées pour l'année scolaire, qu'ils soient pédagogiques ou d'ordre plus personnel. Malgré les difficultés, elles se disent prêtes à relever les défis qui se dressent devant elles et les affrontent avec optimisme.

« [...] c'est une fierté d'avoir passé à travers pis [et] d'avoir réussi tout ça en jumelant des activités plaisantes, en créant des projets avec eux, parce que j'avais réussi à faire ça. Vu que j'avais pas de cahiers, ça m'avait permis, j'avais plus de liberté, donc c'est quelque chose que j'ai vraiment aimé. » (E1_3)

« [...] c'est ça la réussite de mes élèves, que ce soit une augmentation de 1 %, mais juste de voir qu'ils progressent, juste de voir l'impact que j'ai [...] » (E1_7)

Enfin, l'engagement professionnel se dégage des résultats puisque les enseignantes participent activement à la vie de l'école en s'impliquant dans divers projets porteurs de sens pour elles, malgré la charge de travail que cela leur impose. Cela leur apporte de la valorisation et de la reconnaissance de la direction et des pairs, ce qui les motive à continuer. L'enthousiasme des élèves est aussi un élément qui les encourage à s'engager professionnellement.

Les forces de caractère chez les enseignantes novices

Les forces de caractère saillantes chez les enseignantes novices sont : 1) la capacité d'aimer et d'être aimé, 2) la gentillesse et générosité, 3) la citoyenneté, le travail d'équipe et la fidélité, 4) la maîtrise de soi et l'autorégulation ainsi que, 5) la créativité, l'ingéniosité et l'originalité.

La capacité d'aimer et d'être aimé est une force de caractère qui permet de construire des relations avec les autres pour mettre en place un lien de confiance. Pour les enseignantes, cette force est primordiale dans leur profession, pour favoriser de meilleurs apprentissages chez les élèves. Elles contribuent aussi à collaborer étroitement avec certains collègues pour planifier des séquences pédagogiques cohérentes pour le bénéfice des élèves.

« [...] c'est important tsé [tu sais] la relation avec les collègues tsé [tu sais] on peut parler de tout et parler contre tout (rires). Mais c'est important d'avoir des collègues en qui t'as confiance pis [et] avec lesquelles que tu peux parler de tout et de n'importe quoi sans avoir peur [...] ça c'est vraiment important [...] » (E1_5)

La gentillesse et la générosité est une force aussi très importante pour les novices dans le cadre de leur travail, puisqu'elle leur permet de déployer un côté altruiste et bienveillant envers les autres. En effet, elles expriment leur vision de leur rôle axé sur leur motivation à déployer tous les moyens qu'il faut pour aider les élèves à évoluer dans leur parcours scolaire.

« J'pense que je suis à l'écoute des besoins de mes élèves. Je pense que c'est la plus grosse chose que je peux dire [...] je suis à l'écoute de mes élèves, je suis capable de faire de la différenciation pis [et] te dire que lui il va faire ça, pis [et] que l'autre il est pas capable de faire ça. [...] je pense que c'est une grosse qualité comme prof [...] » (E1_8)

La citoyenneté, le travail d'équipe et la fidélité est une force qui pousse les enseignantes novices à s'investir dans une collaboration avec leurs collègues et cela pour le succès de l'équipe-école. Elles n'hésitent pas à demander de l'aide au besoin et à travailler à divers projets pour le bien de tous.

« [...] on planifie tout ensemble ce qui enlève un poids pis [et] de la pression, [...] on est les quatre à faire la même chose donc si jamais il y a quelque chose, bin [et bien] on était quatre à faire le même

choix donc ça c'est vraiment du positif d'avoir j'trouve que d'avoir une équipe ça. a t'enlève beaucoup de surcharge puis ça te permet de passer à travers ton année puis de t'aider. T'as toujours des épaules qui vont t'accompagner, des gens qui vont être là pour toi. » (E1_3)

La maîtrise de soi et l'autorégulation est une force qui les aide à envisager les situations qui sont lourdement chargées émotionnellement avec contrôle. Les enseignantes rapportent le fait qu'elles réfléchissent constamment pour trouver des moyens de résoudre les problèmes. Elles sont conscientes que leur santé mentale dépend en partie de cette force de caractère.

« [...] J'étais un petit peu dans le flou dès mon arrivée [dans une école] donc il y a personne qui savait exactement ce que j'allais faire au niveau de mes collègues. Ça créé beaucoup d'anxiété d'être là, mais de pas avoir de mandat clair, donc j'ai voulu tout d'suite prendre les devants puis de demander à la direction [...] une rencontre pour préciser ma tâche parce que j'ai hâte de commencer, j'suis motivée [...] » (E1_2)

La créativité, l'ingéniosité et l'originalité teinte grandement les propos des enseignantes. Elles recherchent constamment de nouvelles manières de faire les choses pour le bénéfice des élèves. Elles tentent constamment d'arrimer leurs valeurs pédagogiques aux moyens qu'elles utilisent pour vivre en cohérence avec leurs représentations et les objectifs pédagogiques qu'elles se fixent.

« [...] je pense que j'suis une enseignante le fun [plaisante] là tsé [tu sais]. Ça, je le sais, mes élèves me le disent. [...] je suis capable [...] c'est dans ma nature là. Je ne suis pas quelqu'un qui est capable d'être collée à des affaires, fac [ce fait que] là, je sors un petit peu tsé [tu sais] j'essaie d'être créative dans mes projets. » (E1_5)

Le schéma 1 représente les éléments du bien-être et les forces de caractère saillantes chez les enseignantes novices.

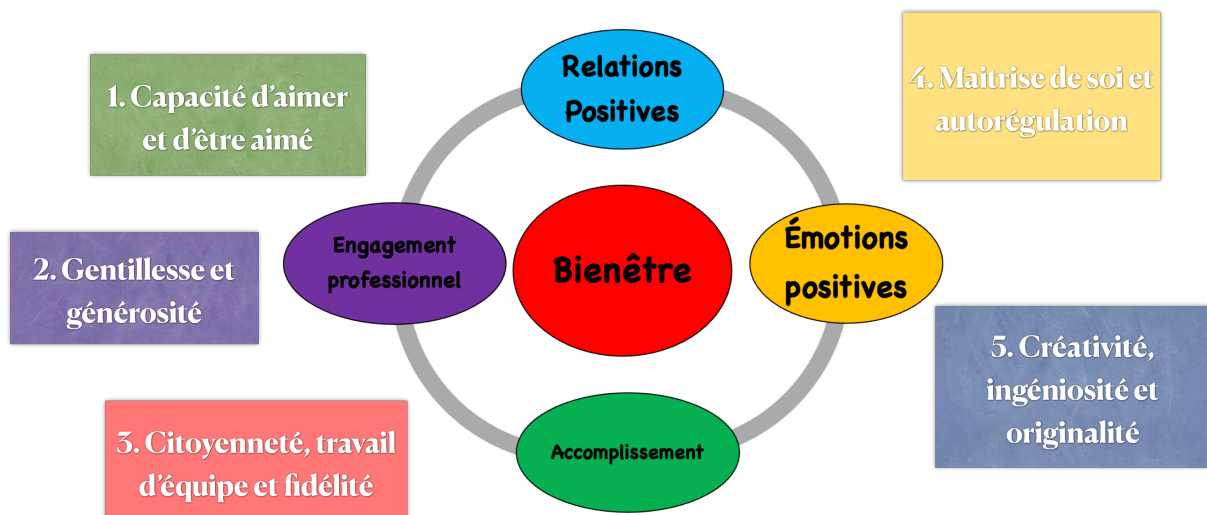


Schéma 1 : les éléments du bien-être et les forces de caractère chez les enseignantes novices

L'analyse de ces résultats permet de constater que contrairement aux enseignants expérimentés, le sens n'est pas l'élément central du bien-être en enseignement (Goyette, 2014, 2016). Les expériences de travail n'étant pas très nombreuses, le bien-être en enseignement que ressentent les enseignantes novices se situe dans une vision hédonique du bien-être où la satisfaction de besoins semble être davantage importante que l'édification d'un sens de la profession à cette phase de développement professionnel. Certains auteurs parlent de l'insertion professionnelle comme d'une période de survie meublée de remises en question (Boutin et Dufour, 2021 ; Mukamurera *et al.*, 2013). Nous émettons l'hypothèse que l'accumulation d'expérience (agréables et désagréables) et la réflexion engendrée par les nombreuses remises en question permettent graduellement à élaborer un sens de la profession tout au cours de leur parcours professionnel.

En comparant avec les résultats de notre recherche de 2014, les relations positives, les émotions positives et l'engagement professionnel demeurent trois éléments incontournables qui contribuent au sentiment de bien-être des enseignantes novices. Cependant, l'accomplissement est un élément qui n'était pas ressorti chez les enseignantes expérimentées : la nouvelle génération d'enseignantes semble accorder beaucoup d'importance aux réalisations personnelles en contexte de travail, ce qui est un nouvel élément à considérer dans l'accompagnement professionnel que l'on leur offre. En effet, les accomplissements apportent des sentiments positifs tels que la fierté, l'optimisme et contribuent aussi au sentiment de compétence.

En ce qui a trait aux forces de caractère, c'est sans surprise que l'on peut constater que la capacité d'aimer et d'être aimé ainsi que la gentillesse et la générosité arrivent premières d'entrée de jeu. Elles facilitent les relations positives et favorisent les émotions positives que les enseignantes novices ressentent quotidiennement. À cet égard, Rasclé et Bergugnat (2016) soulignent aussi l'importance de construire de bonnes relations avec les élèves, ce qui favorise les apprentissages. Shankland *et al.* (2018) considèrent aussi que l'attitude bienveillante des enseignantes aide à maintenir la motivation des élèves à cet égard. Puis, on retrouve le travail d'équipe comme étant une force de caractère qui est priorisée par les novices. À cet égard, elles ont bien compris les avantages de travailler en équipe pour réduire la surcharge de travail, mais aussi valider leurs choix pédagogiques. À l'instar de Mukamurera *et al.* (2020), il est impératif que les enseignantes novices se sentent soutenues par leurs collègues pour bien évoluer dans leur milieu. Le travail d'équipe devient donc incontournable pour entretenir des collaborations signifiantes et aidantes lors de leur insertion professionnelle. Les enseignantes novices font preuve d'une grande maîtrise de soi et d'autorégulation quand elles doivent gérer des situations difficiles. Cette force de caractère se relie aussi aux éléments des relations positives et des émotions positives. Elles ont compris que la réflexion sur soi aide à mieux comprendre les contextes et que la gestion émotionnelle permet de réduire le stress et l'anxiété qu'elles ressentent avec plus ou moins d'intensité. Sachant que l'épuisement émotionnel peut être un élément conduisant au mal-être des enseignantes (Oger *et al.*, 2020), et que, souvent, elles doivent gérer ces émotions dans de constantes interactions avec leurs collègues de travail et leurs élèves, une saine gestion de leurs émotions les aide à établir des relations positives et des émotions positives. Enfin, la créativité, l'ingéniosité et l'originalité contribuent à leur accomplissement et à leur engagement professionnel. En effet, le fait de créer des projets pédagogiques pour leurs élèves ou de s'impliquer dans des activités à plus grande échelle auprès d'eux permet de générer plusieurs émotions, dont un sentiment de fierté personnelle et de valorisation (Puozzo, 2013).

Les effets du dispositif d'accompagnement sur le développement de l'identité professionnelle positive.

Le dispositif d'accompagnement constitué de deux rencontres, abordait la question du bien-être par le développement des forces de caractère et des compétences émotionnelles nécessaires pour bien évoluer durant l'insertion professionnelle d'enseignantes novices. Lors de la première rencontre, les enseignantes ont réfléchi aux situations en contexte de travail qui leur ont procuré du bien-être et ont tenté de faire des liens avec les forces de caractère qu'elles ont déployées pour découvrir le pouvoir-agir qu'elles peuvent avoir sur leur ressenti. La deuxième rencontre permettait un retour sur leurs forces de caractère et les liens avec les compétences émotionnelles, ce qui permettait d'approfondir leurs réflexions sur les stratégies à employer pour mieux gérer la charge émotionnelle qu'elles vivent constamment.

Les discussions ayant eu lieu autour de ces thèmes ont permis aux novices de développer une perception plus positive d'elles-mêmes. En effet, le fait que l'approche préconisée étant axée sur les forces et non les déficits des participantes a favorisé une modification de leurs représentations de soi au regard de leur rôle d'enseignantes débutantes. Leur statut nourrit souvent un sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2003) et un malaise créé par des conditions psychologiques et sociales de la profession sur leur identité professionnelle (Mukamurera et Balleux, 2013). Ces occasions de discussion ont mis en exergue le fait qu'elles ne sont pas seules à le ressentir, ce qui a orienté les réflexions vers des pistes orientées davantage vers les réussites pédagogiques et professionnelles. Puis, elles ont affirmé prendre conscience du pouvoir-agir qu'elles possèdent sur leur bien-être, ce qui les aide dans certaines situations dans lesquelles elles ressentaient des émotions désagréables qu'elles croyaient impossibles à changer. Le fait de se réunir et d'en discuter avec d'autres collègues a fait émerger des solutions par la régulation de ces émotions (Théorêt et Leroux, 2014). Enfin, le discours des enseignantes était teinté davantage d'optimisme et d'émotions agréables, ce qui renforce notre hypothèse que de se focaliser sur des expériences agréables en contexte de travail (sans exclure les expériences désagréables si elles se présentent dans les propos)

contribue au développement du sens de la profession, d'un sentiment de compétence et de la passion de l'enseignement, des éléments du bien-être ressentis par les enseignants expérimentés. Ces rencontres ont eu un effet sur l'élaboration d'une identité professionnelle positive, ce qui ouvre la porte à l'actualisation de soi au sens de Vienneau (2011, p. 11) qui la définit comme « un processus de toute une vie menant au développement optimum du potentiel de l'être humain, quels que soient ce potentiel et la forme ou l'expression de cette réalisation de soi ». Le schéma 2 présente les effets des rencontres d'accompagnement sur le développement d'une identité positive.

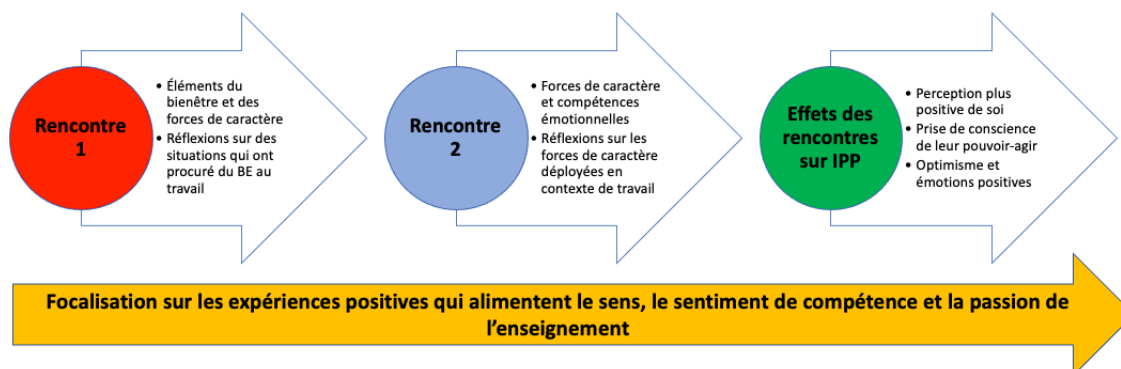


Schéma 2 : les effets des rencontres d'accompagnement sur le développement d'une identité professionnelle positive (IPP)

Conclusion

Pour conclure, miser sur le bien-être des enseignantes novices pour faciliter leur insertion professionnelle est l'un des objectifs à prioriser dans nos systèmes éducatifs. Il faut aussi bien les préparer psychologiquement pour qu'elles puissent mieux faire face aux défis quotidiens. La psychopédagogie du bien-être est une avenue pour mieux les outiller en développant une identité professionnelle positive qui permettra de construire des représentations de soi et de l'environnement scolaire plus arrimées avec la réalité et ses défis afin de mieux persévérer. Mieux les outiller en les accompagnant consiste à un changement de représentation des enseignants novices disant qu'ils possèdent le potentiel nécessaire pour devenir des professionnels inspirants et engagés dans leur milieu (Mayar-Moe, 2015). Cet accompagnement requiert un changement de culture professionnelle plus humaniste qui permette, au-delà des savoirs de la profession, davantage techniques, un développement identitaire positif qui mise sur une prise en compte de leur bien-être, de leurs forces et de leurs talents, exercé avec patience et bienveillance. Les résultats préliminaires de cette recherche démontrent que miser sur une approche axée sur les forces favorise le bien-être par une représentation de soi plus positive, la prise de conscience d'un pouvoir-agir et une vision plus optimiste de la profession. Les enseignants ne font pas un travail anodin : ils forment les futures générations pour la prospérité de nos sociétés. La moindre des choses, c'est de les supporter collectivement lors de leur insertion professionnelle et assurer des environnements de travail qui préservent leur santé mentale.

Bibliographie

Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives*, 25. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1942>

Baribeau, C., Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

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. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

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.

Boutin, G., Dufour, F. (2021). Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle: pour une approche réflexive et partenariale de l'Accompagnement. Presses de l'Université du Québec.

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 9(3), 5-18. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2019-3-page-5.htm>.

Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité 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.

Charlier, E. (1989). Planifier un cours, c'est prendre des décisions. De Boeck.

Chevrier, J., Gohier, C., Anadon, M., Godbout, S. (2007). Dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire. Dans C. Gohier (Dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, (p. 137-168). Presses de l'Université du Québec.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudemonia, and well-being : An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.

Della Fave, A. (2011). Psychologie Positive. Un parcours difficile entre idéal et réalité. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 41-56). De Boeck.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychol Bull*, 95, 542-575.

Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. Dans D. Deshaies et D. Vincent (Dir.), *Discours et constructions identitaires* (p. 1-11). Les Presses de l'Université Laval.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 4, 505-529.

Dubet, F. (2011). Déclin institutionnel et travail enseignant. *Formation et profession*, 18(1), 36-37.

Gagnon, B. (2020). Recherche-action sur le leadership authentique et postconventionnel et la prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement [Essai inédit, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/16932>

Gagnon, B., Goyette, N., Ouellet, M. (2022). La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants-mentors dans un centre de services scolaire. *Enjeux et société*, 9(2), 120-149. <https://doi.org/10.7202/1092843ar>

Genoud, P. A., Brodard, F., Reicherts, M. (2009, 2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001>

- Gohier, C. (2007). Future teachers' identity: Between an idealistic vision and a realistic view. *Mc Gill Journal of Education*, 42, 141-156.
- Gohier, C., Anadón, M. (2007). Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés. Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001, 20010000). 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.
- Gouvernement du Québec. (2001). La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- 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 en sciences de l'éducation], Université du Québec à Trois-Rivières.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne en éducation*, 39(4), 1-29.
- Goyette, N. (2019). Réfléchir la formation des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être : de nouvelles perspectives à considérer. *Phronesis*, 8(4), 35-46.
- Goyette, N. (2021a). Apprendre à déployer nos compétences émotionnelles pour ressentir du bien-être en enseignement et mieux accompagner les élèves. Ministère de l'éducation du Québec, conférence virtuelle. <https://www.quebec.ca/gouv/politiques-orientations/strategie-entraide-et-bien-etre-a-lecole/symposium>
- Goyette, N. (2021b). La psychopédagogie du bien-être : un nouveau champ pour accompagner les enseignants novices en insertion professionnelle. Colloque international en éducation (CRIFPE-2021), conférence virtuelle. <https://colloque2021.crifpe.ca/fr/papers/details/1362>
- Goyette, N. (2021). Les effets du climat scolaire sur le bien-être d'enseignantes en insertion professionnelle. Congrès du CQJDC, Conférence virtuelle.
- Goyette, N. (2021). Les forces de caractère comme facteur de développement d'une identité professionnelle positive favorisant le bien-être chez des enseignants novices. Congrès de l'ACFAS, Conférence virtuelle.
- Goyette, N., Dubreuil, P. (2018). Accompagner les stagiaires dans le développement de leurs forces de caractère : un pas de plus vers le bien-être en enseignement. *Vivre le primaire*, 31(3), 35-37.
- Goyette, N., Gagnon, B., Bazinet, J. (2018). La psychopédagogie du bien-être pour favoriser la réussite scolaire des élèves du primaire. 7^e congrès international du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Québec, Canada.

Goyette, N., Gagnon, B., Bazinet, J., Martineau, S. (2020). La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes en psychopédagogie du bien-être. Dans N. Goyette et M. Stéphane (Dir.), *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoir et déceptions* (p. 115-141.). Presses de l'Université du Québec.

Goyette, N., Homier, M. (2019, mai). La psychopédagogie du bien-être : assise incontournable d'un dispositif d'accompagnement d'enseignantes novices. Congrès de l'ACFAS, Gatineau, Canada.

Goyette, N., Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.

Goyette, N., Martineau, S., Gagnon, B., Bazinet, J. (2020). Les effets d'une approche pédagogique préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative des élèves. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 1-23. <http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/1072>

Hélou, C., Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche & formation*, 57, 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>

Huta, V., Waterman, A. S. (2014). Eudemonia and its distinction from hedonia : Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456.

Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C., Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134.

Kamanzi, P. C., Tardif, M., Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88.

Keyes, C. L. M. (2007, 2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing: A Complementary Strategy for Improving National Mental Health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>

Laguardia, J. G., Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.

Lefevre, G., Garcia, A., Namolovan, L. (2011). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 277-314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>

Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? [Meta-Analysis Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Psychol Bull*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

Magyar-Moe, J. L. (2015). Positive Psychology in Classroom. In J. C. Wade, L. I. Marks et R. D. Hetzel (Dir.), *Positive psychology on the college campus* (p. 133-166). Oxford University Press.

Mamprin, C. (2021). Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation], Université de Montréal.

Maranda, M.-F., Viviers, S., Deslauriers, J.-S. (2014). Prévenir les problèmes de santé mentale au travail: contributions d'une recherche-action en milieu scolaire. Presses de l'Université Laval.

Martineau, S., Goyette, N. (2021). Temporalité de la formation des enseignantes du pré-scolaire et primaire au Québec : analyse d'un dispositif de formation à l'identité professionnelle. Dans P. Maubant (Dir.), *L'archipel des temps de la formation : esquisse d'une ingénierie de l'alternance* (p. 81-109). Champ social éditions.

Martineau, S., Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2), 54-67.

Miglianico, M., Goyette, N., Huot, A., Dubreuil, P. (2021). Appreciative Inquiry in the classroom: A new model for teacher development. In B. K. a. K. W. Sabre Cherkowski (Dir.), *Leadership and Wellbeing in Diverse Educational Contexts: Positive Perspectives and Approaches* (p. 243-258). Canadian Scholars.

Mikolajczak, M. (2016). Améliorer son intelligence émotionnelle, pourquoi pas à l'école? Dans. TEDx UCLouvain. https://www.youtube.com/watch?v=KK_IUuhAfs0

Mikolajczak, M., Quoidbach, J. (2009). Les compétences émotionnelles. Dunod.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (Dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment ?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.

Mukamurera, J., Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche & formation*, 74, 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., Ndoreraho, J. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.

Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A., Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en Éducation*, 42. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ree.1473>

Oger, M., Burel, N., Métais, C., Paquet, Y., Tarquinio, C., Martin-Krumm, C. (2020). L'approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire. Dans N. Goyette et M. Stéphane (Dir.), *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoir et déceptions* (p. 143-168). Presses de l'Université du Québec.

Park, N., Peterson, C., Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.

Pelletier, M.-A. (2013). Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation], Université du Québec à Rimouski. <http://www.archipel.uqam.ca/5872/1/D2551.pdf>

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en Éducation*, 11. <https://journals.openedition.org/ree/4958#quotation>

Perez-Roux, T. (2019). L'épreuve des transitions à la lumière des parcours professionnels : contraintes, ressources et dynamiques identitaires. Dans T. Perez-Roux, M. Deltand, C. Duchesne et J. Masdonati (Dir.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires. Le sujet au cœur des transformations* (p. 181-201). Presses universitaires de la Méditerranée.

Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: a Handbook and Classification*. Oxford University Press.

Portelance, L., Martineau, S., Mukamurera, J. (2014). Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment ? Presses de l'Université du Québec.

Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*, 33. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/edso.174>

Rasclé, N., Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves: revue de question, recommandations. <http://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

Roegiers, X. (2010). L'approche par compétences : deux visions différentes de ce qu'est l'éducation. <https://www.youtube.com/watch?v=YjXeTAi5Ei0>

Rojo, S., Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240.

Seidman, I. E. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Teachers College Press.

Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-15.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

Stoloff, S., Spallanzani, C., Brunelle, J.-P., Luckerhoff, J., Guillemette, F., Bournival, M.-P. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. *Approches inductives*, 3(1), 125-156. <https://doi.org/10.7202/1035197ar>

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>

Tardif, M. (2013). La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique. Presses de l'Université Laval

Tardif, M., Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Presses de l'Université Laval.

Théorêt, M., Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? De Boeck.

Thomas, L. et Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and teacher education*, 27, 762-769.

Uwamariya, A., Mukamurera, J., Noël-Gaudreault, M., Kalubi, J.-C., Deaudelin, C., Brodeur, Bru, M. (2005, 2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue Des Sciences De L'Éducation*, 31(1), 133-155.

Van Nieuwenhoven, C., Cividini, M. (2016). Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle. Presses universitaires de Louvain.
https://books.google.ca/books?id=jqKIDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false

Vienneau, R. (2011). Apprentissage et enseignement. Gaëtan Morin.