
RAPPORT DE RECHERCHE

LES SOURCES DE STRESS PROFESSIONNEL,
LE VÉCU ÉMOTIONNEL ET LES STRATÉGIES D'AJUSTEMENT
DES DIRECTIONS D'ÉCOLE AU QUÉBEC

Par
Emmanuel Poirel

Ce document a été rédigé pour
La Fédération Québécoise des directions d'école

Mars 2009

© Emmanuel Poirel, 2009

Recherche effectuée par Emmanuel Poirel dans le cadre d'un doctorat en psychopédagogie sous la direction de Frédéric Yvon, professeur agrégé au département d'administration et de fondement de l'éducation de l'Université de Montréal.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
---------------------	---

La première phase de la recherche sur les sources de stress

1. Le concept de stress	3
2. L'instrument de mesure des sources de stress	4
3. Description de l'échantillon	5
4. Les hypothèses de recherche	7
5. Les résultats	8
5.1. <i>Les variables explicatives</i>	9
5.1.1. Le poste comme variable explicative	9
5.1.2. L'ordre d'enseignement comme variable explicative	10
5.1.3. La région comme variable explicative	10
5.2. <i>La nature du stress</i>	11
5.2.1. Les interruptions, suspensions et inhibitions de l'activité	12
5.2.2. Le manque d'information	13
5.2.3. L'application des règles et règlements	13
5.2.4. Les conflits à gérer	14
5.2.5. Le stress des directions versus celui des adjoints	14
6. Bilan de la première partie	16

La deuxième phase de la recherche sur le vécu et les ajustements

7. Méthodologie de la deuxième phase	18
8. Sélection des séquences analysées	19
9. Présentation des résultats	21
10. Les émotions vécues en situation de stress	23
11. Les stratégies d'ajustements face aux émotions ressenties	24
Conclusion générale	25
Références	27

Annexe 1 : Version française de l'Administration Stress Index

Annexe 2 : Tableau VIII : *Comparaison entre les principaux stressseurs spécifiques des directions d'école*

LISTE DES TABLEAUX :

Tableau I : Échantillon selon le poste et l'établissement (N = 238)

Tableau II : Échantillon selon la région (N = 238)

Tableau III : Échantillon selon l'âge (N =232)

Tableau IV : Échantillon selon le sexe (N=230)

Tableau V : Sur les principales sources de stress

Tableau VI : Récapitulatif des différences statistiquement significatives

Tableau VII : Pourcentage de directions et de directions adjointes qui sont fréquemment ou très souvent dérangées par le stresser (N = 238).

Tableau VIII : Comparaison entre les principaux stresser spécifiques des directions d'école

Tableau IX : Séquences analysées selon les stresser spécifiques de l'ASI

Tableau X : Synthèse des données qualitatives

INTRODUCTION

Le travail enseignant a évolué de manière rapide ces dernières années et il ne manque pas d'études qui se penchent sur le bien-être au travail du personnel enseignant. Pourtant, les modifications pédagogiques, organisationnelles et structurelles concernent au premier plan les directions d'établissement scolaires qui en sont à la fois destinataires et intermédiaires. Le point de départ de cette étude a été de développer une préoccupation pour la santé des administrateurs scolaires.

Le stress professionnel est en effet considéré comme la principale cause pouvant mener à l'épuisement professionnel. Bien que de nombreuses recherches aient été menées sur le stress des directions d'école à travers le monde, le stress des directions d'école au Québec n'a jusqu'à présent fait l'objet d'aucune étude spécifique. On possède donc très peu d'informations sur la nature et les causes du stress des directions d'écoles au Québec.

L'objectif de la première phase était de mesurer le niveau de stress des directions d'école au Québec et d'en identifier les principales sources. Dans une deuxième phase, on cherche à comprendre le vécu émotionnel et à rendre compte de la manière dont les directions s'adaptent aux différentes sources de stress afin de promouvoir des stratégies gagnantes pour la santé.

PREMIÈRE PARTIE :
LES SOURCES DE STRESS ET LES FACTEURS EXPLICATIFS

1. LE CONCEPT DE STRESS

La littérature scientifique propose différentes conceptualisations et théorisations du stress. La définition la plus commune parle d'un déséquilibre entre les exigences de la situation et les ressources disponibles par l'individu. Dans cette acception, le stress est synonyme de débordement, voire de surcharge, dont l'exposition prolongée peut conduire à l'épuisement et à la fragilisation des défenses de l'organisme. On associe notamment le stress aux troubles cardio-vasculaires (hypertension), gastriques (ulcère) et aux maladies de la peau (psoriasis).

Dans la présente recherche, nous avons opté pour une définition plus large du stress. Ici, le stress c'est l'état de gêne, d'inconfort ou d'irritation ressenti face à une agression ou un incident désagréable. Dans ce sens, les sources de stress (ou stressors dans la suite) ne sont pas nécessairement des grands événements qui seraient des coups de semonce pour l'équilibre psychique mais bien plutôt des « daily stressors », ces irritants dont l'accumulation et l'omniprésence peuvent dégrader la performance de l'individu au travail et user sa santé.

2. L'INSTRUMENT DE MESURE DES SOURCES DE STRESS

Pour identifier les sources de stress et le niveau de stress perçu, la stratégie a été de traduire un questionnaire existant et validé, le Administration Stress Index (Gmelch et Swent, 1981). Ce questionnaire a été développé spécifiquement pour la profession de direction d'école et il est le plus utilisé dans le monde scientifique à cette fin.

L'ASI comprend 5 catégories composées de 7 questions chacune:

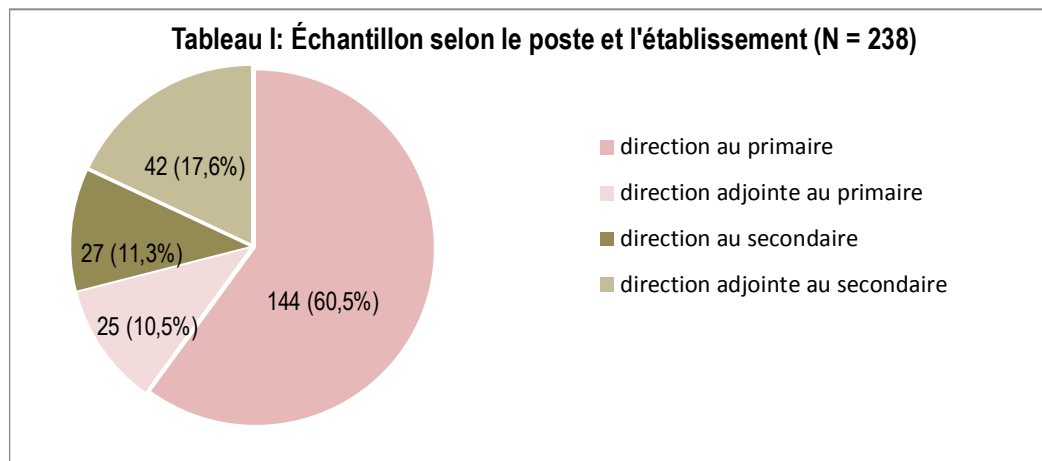
- 1) les *contraintes administratives* : stressors liés à la pression du temps, aux réunions, à la charge de travail
- 2) les *responsabilités administratives* : stressors liés à la supervision, l'évaluation, les négociations
- 3) les *attentes de rôles* : stressors relatifs aux attentes personnelles de performance par rapport aux attentes des autres
- 4) les *relations interpersonnelles* : stressors liés à la gestion des conflits entre les membres du personnel, des parents et de l'école
- 5) les *conflits intra-personnels* : stressors relatifs à sa propre performance face à ses attentes et ses croyances).

Puisque le contexte québécois est spécifique compte tenu de la mise en place des changements curriculaires, nous avons cru bon d'ajouter aux 5 catégories précédentes une sixième portant sur le **renouveau pédagogique**. Elles ont été élaborées en s'inspirant de la recherche effectuée par Welmers (2006) en Caroline du Nord auprès des directions qui sont dans une situation comparable à celle du Québec en termes de réforme scolaire.

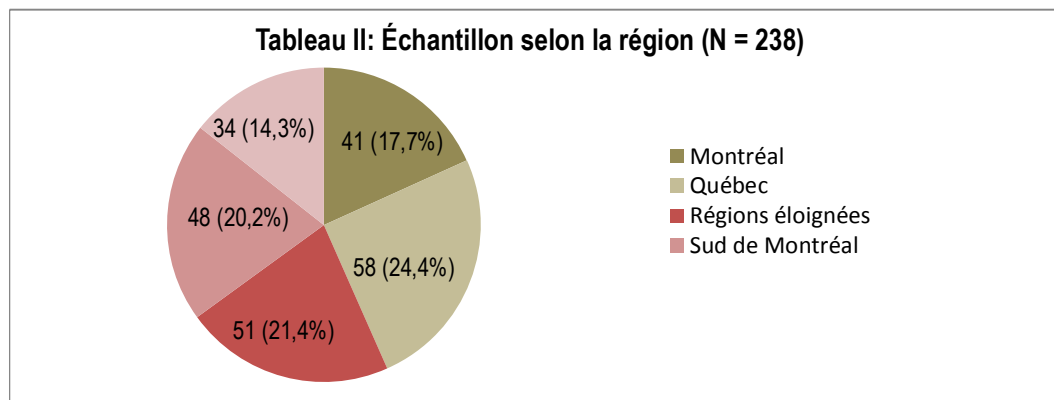
La version québécoise de l'ASI est donc constituée de 41 questions au total (annexe 1).

3. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON :

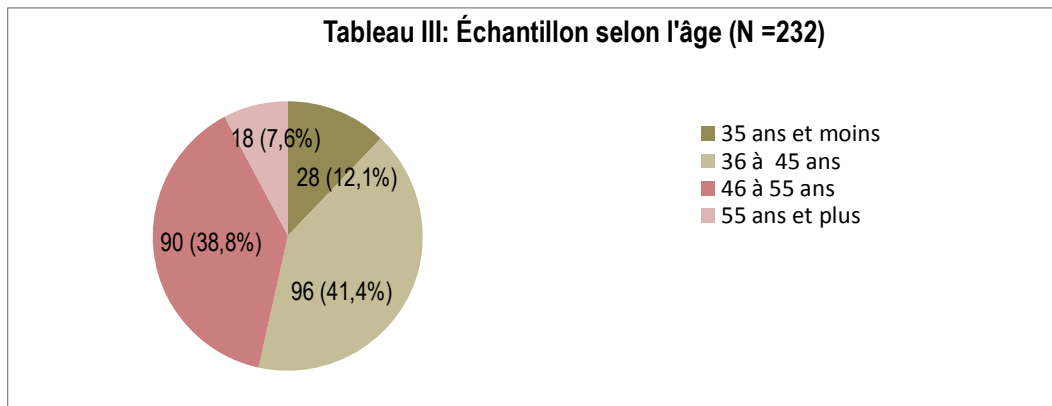
Dans cette étude, nous nous sommes intéressés exclusivement aux directions d'école primaire et secondaire. Le questionnaire a été envoyé dans l'ensemble du Québec avec un taux de réponse d'environ 24 %. Les résultats se basent sur 238 questionnaires complétés et exploitables. La composition de cet échantillon est présentée dans les tableaux suivants :



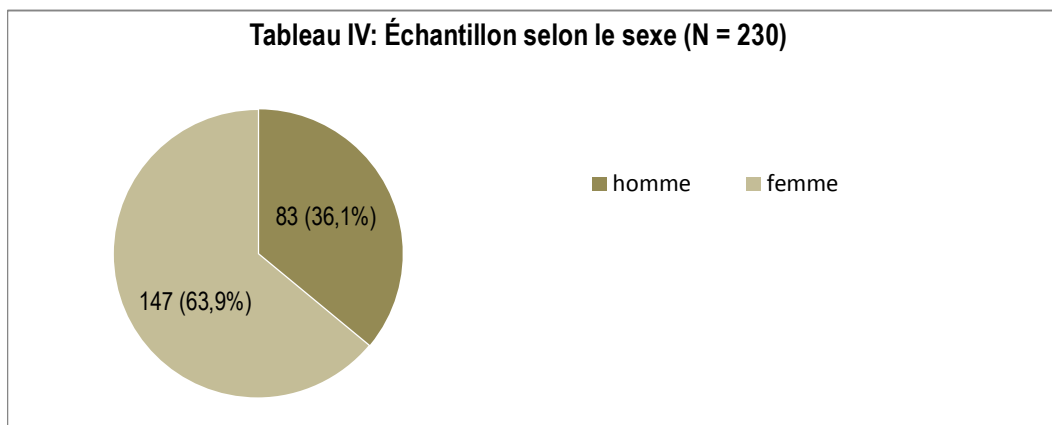
L'échantillon étudié comprend à majorité des directions d'école primaire.



Compte tenu de ce tableau, il est possible de considérer un sous échantillon montréalais, composé à grande majorité de directions de la CSDM ; la CSPI, contactée pour diffuser le questionnaire, n'ayant pas donné suite.



L'échantillon étudié se répartit de façon quasi égale entre les 36 à 45 ans et les 46 à 55.



Les femmes sont de loin majoritaires dans notre échantillon.

4. LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Nous étions partis de l'idée que le stress perçu devait dépendre de la taille de l'établissement, de l'ordre d'enseignement et du poste. Dans notre prévision, les directions d'école secondaire devaient être plus exposées que leur collègues du primaire qui eux-mêmes le seraient davantage que les directions adjointes.

En considérant certaines recherches montrant les différences qui existent entre les postes de directions et de directions adjointes ainsi qu'entre la réalité vécue dans les écoles primaires et les écoles secondaires, nous cherchions donc à valider des différences éventuelles entre le niveau de stress dans les différentes catégories du questionnaire (contraintes administratives, responsabilités administratives, attentes de rôles, relations interpersonnelles, conflits intra-personnels et renouveau pédagogique) en fonction des précédentes variables mentionnées.

5. LES RÉSULTATS :

Les données de recherche ont été analysées de deux manières. Dans cette section, on s'intéressera aux variables explicatives du stress des directions d'école. Dans la suivante, on se penchera davantage sur les sources spécifiques que nous tenterons d'interpréter pour identifier la nature du stress des directions. Tout d'abord, il faut donc signaler les résultats pour chacune des catégories (tableau V) :

Tableau V : Sur les principales sources de stress	Poirel 2008 (Québec)		Welmers 2006 (Caroline du Nord)
	Direction adj N=67	Direction N=171	Direction N=300
Contraintes administratives	2,96	3,18	3,33
Responsabilités administratives	2,34	2,50	2,43
Attentes de rôles	2,54	2,47	2,12
Relations interpersonnelles	2,51	2,61	2,66
Conflits intra-personnels	2,61	2,57	2,38
Renouveau pédagogique	2,49	2,61	2,94
Moyenne totale :	2,57	2,66	2,64

Comme on peut le constater le niveau de stress perçu par les directions d'école du Québec est sensiblement comparable à celui des directions dans d'autres pays, en particulier à celui mesuré par Welmers (2006) auprès des jeunes directions de Caroline du Nord.

La principale catégorie de stress provient des contraintes administratives (3,18). L'importance des contraintes administratives sur le stress des directions scolaires n'est donc pas démentie par le contexte québécois. Comparativement, les responsabilités administratives représentent seulement la cinquième source du stress (2,50) sur les six catégories que contient le questionnaire. Il semble donc que le poids des responsabilités soit moins dérangeant que les tracas de type administratif auxquels les directions doivent faire face dans leur quotidien.

Un autre constat intéressant à tirer de ce tableau concerne les stressseurs liés à la catégorie du « renouvellement pédagogique » qui se situe au deuxième rang, à égalité avec les tensions causées par les « relations interpersonnelles ». Est validé ici le choix d'avoir ajouté une sixième catégorie à l'ASI pour tenir compte du contexte actuel et du renouvellement pédagogique.

5.1 LES VARIABLES EXPLICATIVES

Le tableau VI indique les différences statistiquement significatives en termes de stress ressenti.

Tableau VI : Récapitulatif des différences statistiquement significatives			
Variables prises en compte	poste	établissement	région
Variables dépendantes			
Contraintes administratives	(0,026)		
Responsabilités administratives		(0,02)	
Attentes de rôles			(0,012)
Relations interpersonnelles			
Conflits intra-personnels			(0,042)
Renouveau pédagogique			

Parmi les faits saillants, on constate que les directions sont significativement plus stressées par les contraintes administratives que les directions adjointes (0,026), que les responsabilités administratives dérangent davantage les directions de l'ordre d'enseignement primaire comparativement que de l'ordre secondaire (0,02) et que les attentes de rôle (0,012) et les conflits intra-personnels (0,042) occasionnent plus de stress chez les directions qui travaillent à Montréal.

5.1.1. Le poste comme variable explicative

L'occupation d'un poste de direction ou de direction adjointe n'a un impact qu'au niveau des contraintes administratives perçues : les directions sont plus dérangées par elles que leur adjoint. C'est la seule catégorie où la différence existe entre les adjoints et les directions.

Pour expliquer cette différence, on pourrait émettre l'hypothèse que les contraintes rencontrées par les directions sont plus nombreuses, plus diversifiées et de nature différente comparativement à celles des adjoints. Les adjoints ne subissent pas l'intégralité des pressions et des contraintes organisationnelles puisqu'ils occupent un poste en retrait dans la ligne hiérarchique. Les directions, par contre, se trouvent à l'interface de l'établissement et de la structure qui l'encadre. Il n'est donc pas surprenant que celles-ci ressentent plus fréquemment la pression des contraintes administratives comparativement aux adjoints.

5.1.2 L'ordre d'enseignement comme variable explicative

La différence significative entre les écoles primaires et secondaire concernant les responsabilités administratives pourrait laisser supposer qu'il y aurait davantage de responsabilités au primaire comparativement au secondaire. Or, cela n'est pas nécessairement le cas si on considère que les écoles secondaires ont habituellement plus d'élèves que les écoles primaires et que l'attribution d'un adjoint dépend du nombre d'élèves. Si les responsabilités administratives peuvent être redistribuées aux membres de l'équipe de direction de l'école, cela n'est cependant pas possible lorsque l'école est composée de 549 élèves ou moins. Dans ce cas, la direction est seule à diriger comme c'est le cas pour une majorité d'écoles primaires. Sur elle, repose donc alors toutes les responsabilités administratives. De plus, en contrôlant par l'ancienneté, la différence devient moins nette, ce qui laisse supposer qu'au primaire les directions sont plus jeunes et donc moins expérimentées. On pourrait alors présumer que le manque d'expérience a également l'effet d'augmenter la pression des responsabilités administratives.

5.1.3. La région comme variable explicative

Les directions de Montréal sont plus fréquemment dérangées par les attentes de rôles et les conflits intra-personnels que les directions occupant un poste dans les autres régions du Québec. Cela peut s'expliquer par un manque de clarté du rôle et des responsabilités ainsi que par la taille de la commission scolaire. Il faudrait donc en déduire que les attentes de rôles sont plus diversifiées, plus nombreuses et plus lourdes sur l'île de Montréal que dans les autres régions. Le poids politique des commissaires pourrait par exemple exercer une plus grande pression sur les directions qui œuvrent dans Montréal comparativement à celles des autres régions du Québec.

De plus, il est possible de faire un lien entre les attentes, les expectatives et la pression de la communauté éducative qui pèsent sur les directions et les conflits intra-personnels. Ces derniers peuvent être interprétés comme le résultat de l'intériorisation des attentes sociales. Dans ce cas, les directions tenteraient au maximum de satisfaire les attentes qui leur sont adressées. Celles-ci étant trop nombreuses et contradictoires, les directions sont alors plongées dans des contradictions internes qu'elles ne peuvent résoudre facilement.

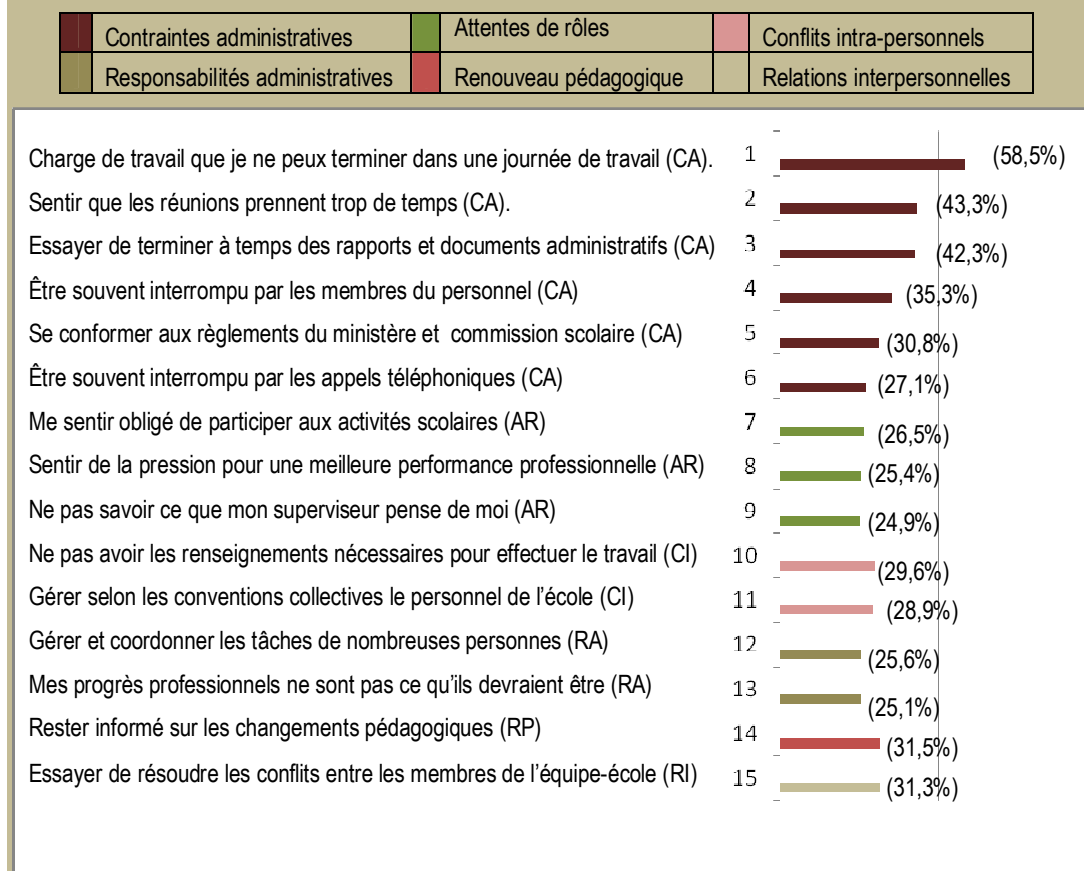
On touche ici une spécificité du travail des directions sur l'île de Montréal.

5.2. LA NATURE DU STRESS

Les réponses aux questionnaires autorisent un double traitement, nous l'avons dit. Dans un premier temps, nous avons donc fait apparaître les variables qui permettent d'expliquer les différences de niveau de stress entre les directions. Dans un deuxième temps, nous nous baserons sur les statistiques descriptives pour caractériser la nature du stress que vivent les directions d'école du Québec.

Le tableau VII présente la hiérarchie des principaux facteurs de stress associés au pourcentage des directions qui se disent fréquemment (4) ou très souvent (5) dérangées.

Tableau VII : Pourcentage de directions et de directions adjointes qui sont fréquemment ou très souvent dérangées par le stress (N = 238).



Comme il est possible de le constater, la charge de travail correspond à la plus importante source du stress identifiée (près de 60% des directions se disent souvent dérangées par la charge de travail).

L'analyse de ces sources de stress permet de mettre en évidence cinq caractéristiques du travail des directions qui peuvent nuire à leur santé : 1) les interruptions et les empêchements, 2) le manque d'information, 3) l'application des règles et règlements et 4) les conflits à gérer.

5.2.1. Les interruptions, suspensions et inhibitions de l'activité

Une première caractéristique qui se dégage des résultats descriptifs pourrait être formulée comme le rapport au temps. Parmi les principales sources de dérangement des directions, on trouve les interruptions (par les membres du personnel pour 35%, 27% par les appels téléphoniques). Mais ce sont aussi l'urgence des rapports (42%), la longueur des réunions (43%) ou les activités scolaires qui colonisent le temps personnel (26,5%). Les directions disent donc souffrir de dérangements incessants qui les obligent à suspendre leurs activités en cours.

Par ailleurs, c'est la perte de temps et les délais administratifs qui restreignent leur marge de manœuvre. L'importance de la charge de travail doit donc être relativisée de ce point de vue : comme nous l'avons signalé précédemment, ce ne sont pas les responsabilités et le nombre de dossiers qui dérangent au premier titre les directions, mais les contraintes et les conditions de travail : le fait d'être continuellement interrompu ou de devoir passer un temps disproportionné dans des réunions trop longues, voire inutiles, empêchent les directions de se consacrer à d'autres tâches qui s'empilent sur le bureau tout au long de la journée. Les directions subissent donc des empêchements dans leur travail, des interruptions qui ont pour effet de rallonger leur journée de travail. Prendre deux heures pour effectuer une tâche qui en temps normal en prendrait le quart, occasionne non seulement du stress mais de la frustration.

En ce sens, l'excès de travail ne doit pas être considéré comme une donnée de départ mais comme un résultat : c'est tout ce qui n'a pas pu être fait en fin de journée, qui reste en souffrance parce qu'il aura fallu résoudre une urgence, répondre à une demande ou un renseignement. C'est donc moins ce qu'elles doivent faire (leurs responsabilités) que ce qu'elles ne parviennent pas à faire qui pèse sur la santé psychique des directions.

En plus des longues heures investies, cette difficulté d'être en contrôle de son temps et de le maîtriser représente aussi un dilemme inhérent à ce métier. Si les directions se doivent de réagir aux multiples imprévus, elles doivent aussi en même temps faire avancer leurs dossiers, les mener à échéance. Ce dilemme peut être source de souffrance et d'un mal-être professionnel.

5.2.2 Le manque d'information

Deux éléments semblent pouvoir être convoqués ici pour mettre en évidence une problématique autour de l'accès à l'information : 31,5 % se disent fréquemment ou très souvent dérangés par la difficulté à se tenir au courant des derniers changements qui peuvent avoir un effet sur la réussite éducative. Dans sa méta-analyse, Waters & coll. (2003) plaçaient la stimulation intellectuelle comme le second geste concret ayant le plus d'impact sur la réussite des élèves. La maîtrise des ressources informationnelles, soit qu'elles soient difficiles d'accès, soit inaccessibles, soit que la direction soit obligée d'y renoncer pour se consacrer à d'autres tâches, crée un malaise certain pour les directions.

Par ailleurs, près de 30% disent être dérangées par le fait de ne pas avoir tous les renseignements nécessaires pour accomplir leurs tâches. Quand on sait le temps qui peut être perdu à récupérer une information manquante, on ne s'étonne pas que les journées d'une direction puissent traîner en longueur.

Plus que les ressources matérielles, l'accès à l'information présente une problématique importante pour près d'une direction sur trois.

5.2.3 L'application des règles et règlements

Il s'agit d'une source classique d'irritation pour les gestionnaires scolaires : 29% se disent dérangées par l'application et le respect des conventions collectives et 30,8% sont gênées par le respect des règlements, qu'ils proviennent de la commission scolaire ou du ministère. En tant que premier représentant de la ligne hiérarchique, les directions sont chargées de faire respecter les règlements de la commission scolaire et du Ministère, même si elles sont en désaccord ou critiques envers eux. La réorganisation du système éducatif a permis d'alléger le poids de la bureaucratie scolaire. Il reste que de par leur position d'intermédiaire, entre les enseignants et la structure hiérarchique à laquelle ils appartiennent, les directions sont gênées par les règlements qui restreignent leur autonomie et leur latitude de décision.

Les conventions collectives sont des textes négociés et adoptés de façon paritaire. Bien souvent, leur méconnaissance par les premiers intéressés, les enseignants, amènent à des revendications sans fondements. La gestion par la règle est souvent opposée à la gestion par le climat.

5.2.4 Les conflits à gérer

La gestion des conflits est une réalité à laquelle doivent régulièrement faire face les directions d'école. C'est la présence de conflits au sein de l'équipe école et entre les parents et l'école qui sont des sources d'irritation et de dérangement pour une bonne partie des directions : 31,3 % se disent gênés par les conflits au sein de l'établissement (ce qui en fait la 4^{ème} source de stress) alors que la gestion des conflits entre les parents et l'école se situent au 13^{ième} rang des stressseurs importants selon le tableau VIII (annexe 2).

Se dégage de ces données une importante préoccupation pour le climat de l'école et l'irritation qui peut découler de l'existence de tensions au sein de l'équipe. Cette gestion des conflits peut aussi accaparer durablement l'attention de la direction qui se trouve alors empêchée de mener d'autres activités. On ne s'étonnera donc pas que la catégorie relations interpersonnelles représente la deuxième plus importante source du stress à égalité avec le renouveau pédagogique.

5.2.5 Le stress des directions versus celui des adjoints

Suite à ces résultats, il nous a semblé possible de dégager un certain nombre d'enseignements quant à la différence de stress ressenti entre les adjoints et les directions.

Tout d'abord, nous l'avons vu, les contraintes administratives pèsent sur les directions et les dérangent davantage que leurs adjoints. Il s'agit d'une première différence significative qui distingue ces deux postes. Par contre, il n'y a aucune différence majeure dans le ressenti du stress pour les autres catégories (responsabilités administratives, relations interpersonnelles, attentes de rôles, renouveau pédagogique et conflit intra-personnels).

Comme on peut le voir au tableau VIII (annexe 2), le respect des règlements provenant du ministère ou de la commission scolaire dérange davantage les directions (6^{ième}) que les adjoints (17^{ième}). Il faut considérer que les directions sont responsables et imputables de l'ensemble des dossiers de l'école et doivent rendre des comptes à la commission scolaire, contrairement aux adjoints qui relèvent directement des directions.

L'accompagnement du passage d'un poste d'adjoint à un poste de direction devrait donc intégrer cette dimension. Les adjoints n'ont qu'une perception amoindrie des contraintes administratives qui pèsent sur l'établissement. Les cours de préparation au poste de direction d'établissement scolaire devraient permettre de développer une lecture politique de l'organisation.

Les attentes des acteurs environnants sont également plus importantes pour les directions : les attentes de la communauté sur la réussite éducative de l'école arrivent en 14^{ième} position des plus importants stressés contre la 28^{ième} pour les adjoints. La recherche de l'approbation publique arrive en 12^{ième} position pour les directions alors qu'elle occupe le 23^{ième} rang pour les adjoints. La pression qui découle des liens entre l'école et sa communauté est donc plus importante pour les directions. A l'inverse, les adjoints souffrent davantage du manque de transparence des directions à leur égard 14^{ième} stressés contre 25^{ième} pour les directions. Le fait de sentir que leurs progrès ne sont pas ce qu'ils devraient être occupe le 6^{ième} rang des stressés pour les adjoints avec un niveau à 2,94 alors qu'il n'arrive que 16^{ième} pour les directions.

La gestion des conflits entre les membres de l'équipe école touche davantage les directions (4^{ième}) que les adjoints (8^{ième}). Les préoccupations des directions semblent davantage tournées vers l'organisation et son environnement alors que celles des adjoints semblent davantage centrées sur leurs propres besoins pour faire évoluer leur carrière.

6. BILAN DE LA PREMIERE PARTIE

La synthèse des principales sources de stress donne une indication sur la nature du stress des directions d'école du Québec. Si les contraintes administratives apparaissaient comme la principale source de stress en tant que construit conceptuel, on s'aperçoit que l'analyse des statistiques descriptives permet de compléter et de nuancer ce premier constat : l'activité des directions est composée de tensions entre ce qu'elles souhaiteraient faire et une série d'interruptions (téléphone, personnel), d'incidents (conflits), de contraintes (règlements, documents et délais administratifs) ou d'absence de ressources informationnelles qui les empêchent d'agir. Il s'agit donc d'une profession sous tension pour laquelle la marge de manœuvre est souvent étroite. Ces amputations du pouvoir d'agir peuvent avoir des conséquences délétères sur la santé.

LA DEUXIEME PHASE :

LE VECU ET LES AJUSTEMENTS FACE AUX STRESSEURS

7. MÉTHODOLOGIE DE LA DEUXIÈME PHASE

Dans le cadre de cette deuxième partie de la recherche, on cherchait à étudier plus précisément l'expérience de stress. Pour ce faire, nous avons dû innover en termes de méthodologie : de manière rapide, on pourrait dire que la plupart des recherches utilisent des questionnaires pour identifier les sources de stress et le type de stratégie d'ajustement. Pour comprendre le vécu des situations stressantes et les ajustements pour y faire face, la proposition méthodologique a été premièrement d'observer directement les comportements des directions à l'aide d'une grille et de les filmer durant une journée de travail. Puis, après sélection de certaines séquences sur la base des items du questionnaire (ASI), les directions ont été confrontées à leur vidéo afin de recueillir leurs perceptions des situations stressantes qu'elles avaient vécues.

L'échantillon pour la deuxième phase de la recherche a été constitué de six directions faisant partie du premier échantillon de 238 directions qui ont répondu au questionnaire sur les sources du stress. Plus précisément, ce second échantillon était composé de trois directions d'école secondaire, de deux directions adjointes au secondaire et d'une direction d'école primaire. Elles œuvraient dans différentes commissions scolaires de la rive sud de Montréal, de l'île de Montréal et du Saguenay.

Le but de cette recherche n'étant pas de filmer des directions en souffrance, ce sont évidemment des directions solides et reconnues par leurs pairs, ne craignant pas de se faire filmer dans des situations parfois difficiles, qui ont accepté de participer à cette seconde phase.

8. SÉLECTION DES SÉQUENCES ANALYSÉES

Les séquences retenues pour l'analyse étaient sélectionnées en fonction des items de l'ASI, autrement dit en fonction des sources de stress identifiées dans le questionnaire. Parmi 47 séquences vidéo initialement sélectionnées pour la rétroaction vidéo, 21 situations ont finalement été retenues pour fin d'analyse. Le tableau IX présente l'ensemble de ces séquences.

On remarquera que chacune des situations est associée à une expression qui donne une première idée du stress vécu par la direction. Le nom de la séquence est ainsi assez évocateur puisqu'il provient directement du verbatim de la direction qui s'exprime sur le stress face auquel elle doit s'ajuster.

Sept situations correspondent à la catégorie des stresseurs liés aux Relations Interpersonnelles (RI), cinq concernant les Contraintes Administratives (CA), cinq les Conflits Intra-personnels (CI), deux les Responsabilités Administratives (RA) et deux le Renouveau Pédagogique (RP).

Tableau IX : Séquences analysées selon les stresseurs spécifiques de l'ASI.					
Sources de stress		Importance sur 41	Tension sur 5	% de fréq. et très souvent	Titre de la séquence analysée
1	Avoir une charge de travail si lourde que je ne peux la terminer durant une journée normale de travail. (CA)	1	3,65	58,5	« Pas en panique mais préoccupé »
2	Sentir que les réunions prennent trop de temps. (CA)	2	3,40	43,3	« Cellule à matin ? comment ça ce fait qu'elle est pas la ? »
3	Essayer de terminer à temps des rapports et les autres documents administratifs (CA)	3	3,37	42,3	« notre urgence d'aujourd'hui »
4	Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école. (RI)	4	3,08	31,3	« Ils génèrent des conflits entre eux, mon équipe »
5		4	3,08	31,3	« Les deux, doivent le sentir qu'ils s'aiment pas »
6		4	3,08	31,3	« Est-ce qu'on reçoit des dossiers conformes ou pas conformes? »
7	Se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles (CA)	6	2,97	30,8	« On va de l'avant avec la formation appliquée »
8		6	2,97	30,8	« Ça marche pas. j'ai pas le quorum »
9	Ne pas avoir les renseignements nécessaires pour effectuer mon travail adéquatement. (CI)	8	2,96	29,6	« Je l'ai manqué celui là. C'était quand ce courriel ? »
10	Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école (CI)	9	2,90	28,9	« C'est gnievable parce qu'on est hors temps »
11		9	2,90	28,9	« Mesures disciplinaires envers un enseignant »
12		9	2,90	28,9	« À partir d'aujourd'hui, je suis en mesure disciplinaire avec toi »
13	Sentir que les membres du personnel ne comprennent pas mes objectifs et mes attentes (RI)	14	2,76	18,6	« Elle comprend rien. Elle comprend pas mon message »
14		14	2,76	18,6	« Ils me font de la pression pour agir »
15	Prendre des décisions qui affectent la vie des autres (CI)	17	2,74	22,3	« C'est pas le fun... Ça brime son travail »
16	Essayer de répondre aux attentes de la communauté en ce qui concerne la réussite éducative (RP)	18	2,71	20,7	« Ce qui m'inquiète aussi c'est la progression de la pédagogie »
17	Gérer les problèmes de discipline des élèves (RI)	21	2,63	22,2	« Je suis en train de regarder si je vais te retirer du voyage ou te garder dans le voyage »
18	La compétition et la comparaison avec les autres écoles (RP)	27	2,47	21,8	« Les profs de sciences de toute la commission scolaire se sont parlés »
19	Participer aux négociations collectives (RA)	36	2,24	15,0	« Dans le fond, c'est des réunions syndicales qu'ils veulent »
20	Préparer le budget de l'école (RA)	37	2,12	13,8	« C'est tu très cher ça? .. Oh que j'ai chaud »
21	Essayer de résoudre des différends avec mes superviseurs (RI)	38	2,03	10,0	« Ça regarde un dossier dont j'ai hérité en début d'année pis j'avais pas l'avoir »

9. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'analyse de ces situations a permis de rendre compte de trois dimensions faisant partie du processus subjectif face à un stressor : 1) l'évaluation cognitive de la situation et du problème confronté, 2) le vécu émotionnel et 3) la stratégie d'ajustement (tournée vers la gestion des émotions ou vers la gestion du problème). Le codage des différentes séquences est présenté au tableau X.

Tableau X : Synthèse des données qualitatives

	ÉVALUATION COGNITIVE	ÉMOTIONS VÉCUES	GESTION DES ÉMOTIONS	GESTION DU PROBLÈME	CONTRÔLE
1	Urgences à traiter	Peur	Inhibition	Confrontation	Contrôle
2	Document à produire avec secrétaire	Peur Empathie	Inhibition	Soutien Confrontation	Contrôle
3	Réunion imprévue	Colère	Expression Inhibition	Information	Peu de contrôle
4	Reproche injustifié	Colère	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
5	Respecter les règles	Peur Colère vers soi	Expression Auto-accusation	Information	Peu de contrôle
6	Rapport de force syndicat	Colère Peur	Inhibition Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
7	Perte de d'argent	Colère vers soi	Expression Inhibition Auto-accusation Minimisation Réévaluation positive	Soutien	Contrôle
8	Reproche injustifié	Colère	Inhibition Réévaluation positive	Confrontation Soutien	Peu de contrôle
9	Tensions entre adjoint et CP	Peur	Inhibition Évitement	NON	Peu de contrôle
10	Incompréhension	Colère	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
11	Reproche injustifié	Colère	Inhibition	Information	Contrôle
12	Motivation d'élève	Peur Colère	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
13	Reproche injustifié	Colère	Inhibition	Information	Contrôle
14	Relation avec équipe réseau	Peur	Inhibition Évitement	Confrontation	Contrôle
15	Perte d'information	Peur	Expression	NON	Peu de contrôle
16	Retard d'évaluation	Colère Peur	Expression- Inhibition Évitement	Confrontation	Peu de contrôle

17	Violence dans la classe	Peur	Expression Minimisation	Soutien	Peu de contrôle
18	Impuissance	Colère	Inhibition	NON	Peu de contrôle
19	Frustration d'une enseignante	Empathie	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
20	Perte d'argent et de temps	Colère	Expression	NON	Peu de contrôle
21	Pouvoir des directions de la CS	Peur	inhibition	Confrontation	Peu de contrôle

Les directions évaluent donc le poids de chacune des options possibles et c'est à travers ce processus cognitif qu'elles peuvent être confrontées au manque de ressources pour faire face aux difficultés qu'elles rencontrent dans leur travail. Ces difficultés sont évaluées sur le plan cognitif mais également vécu sur le plan émotif, car les directions vivent des émotions face aux difficultés rencontrées dans leur travail. Ces résultats montrent par conséquent que *le stress est avant tout une expérience émotionnelle*, ce que beaucoup de recherches tendent à oublier.

10. LES ÉMOTIONS VÉCUES EN SITUATION DE STRESS

Les directions vivent des émotions face aux difficultés rencontrées dans leur travail. Les résultats montrent que les émotions ressenties par les directions sont vives et parfois violentes.

Comme nous nous y attendions, la colère et l'anxiété sont les deux principales émotions rapportées face au stress professionnel.

Précisons que les émotions vécues ont été analysées grâce aux apports de la méthode de recherche et qu'il ne s'agit pas des émotions visibles et ouvertement exprimées sur les lieux du travail mais de l'expérience émotionnelle, qui n'a pas besoin d'être exprimée pour être vécue et qui est ressentie au moment où la direction est confrontée au stresser.

La première source de colère est vécue face aux multiples imprévus, aux interruptions et aux contraintes. Les directions sont constamment dérangées et obligées de réévaluer leurs objectifs de la journée face aux problèmes non anticipés et difficiles à résoudre qui surgissent à tout moment. Les directions sont donc frustrées et en colère face aux imprévus qui demandent à être traités et réglés rapidement. Elles ressentent une colère car elles sentent qu'elles perdent le contrôle sur ce qu'elles sont en train de faire.

La deuxième source importante concerne les situations de réunion lorsque les directions sont attaquées personnellement. Les directions sont régulièrement ouvertement critiquées lors de réunions en présence d'enseignants ou d'adjoints et sont seules pour se défendre. Si les directions considèrent que les reproches sont injustifiés, elles peuvent se sentir humiliées devant les autres et ressentir de la colère.

Dans la mesure où plusieurs situations imprévues sont en dehors de leur contrôle et risquent de dégénérer, les directions ont également souvent des inquiétudes et de l'anxiété face à ces situations. De plus, les résultats de cette recherche montrent que les directions manquent souvent d'information et de soutien pour s'ajuster aux stresser professionnels et pour reprendre le contrôle sur la situation. Elles sont donc souvent laissées à elles seules et peuvent uniquement se fier sur leur capacité d'écoute, sur leurs habiletés relationnelles et sur leurs compétences politiques.

L'ensemble des situations impliquant l'anxiété montrent que les préoccupations exprimées par les directions proviennent du fait qu'elles ont perdu le contrôle sur la situation, en raison de l'incertitude d'un futur anticipé négativement. Notons sur ce point que dans toutes les situations analysées la menace est réelle (e.g., l'accumulation de dossiers, le retard dans l'évaluation, la violence dans la classe, les pressions des enseignants, etc.).

11. LES STRATÉGIES D'AJUSTEMENT FACE AUX ÉMOTIONS RESSENTIES

Malgré les difficultés objectives liées aux contraintes et au manque de ressources et malgré la colère et l'anxiété vécues, les directions ne sont cependant pas passives face à elles. Elles tentent donc par divers moyens de résoudre les problèmes ou de contrôler leurs émotions.

Les résultats de cette recherche montrent que les directions d'école observées sont en général très efficaces pour cacher leurs émotions. À cet égard, si les directions vivent surtout de la colère face aux sources du stress, cette colère est principalement ressentie envers des enseignants. Elles ne peuvent donc l'exprimer sans courir le risque de confrontation, confrontation qui pourrait avoir un impact important sur l'harmonie et le climat de l'école

Elles ne peuvent non plus montrer leurs inquiétudes lorsqu'elles anticipent des difficultés qui risquent de dégénérer. Il leur arrive régulièrement de faire face à ce type de situations. Dévoiler leurs inquiétudes correspondrait à montrer leurs faiblesses, leur fragilité et elles perdraient ainsi la crédibilité et le leadership nécessaire pour assumer leur fonction.

Les directions sont certainement en contrôle de leurs émotions et sont efficaces pour les camoufler, mais il leur arrive parfois d'avoir de la difficulté à les maîtriser et elles doivent occasionnellement s'auto-accuser, minimiser, éviter ou réévaluer positivement les problèmes afin de diminuer la détresse psychologique qui en est le fruit.

L'inhibition de l'émotion a néanmoins un coût si elle cache un vécu émotionnel qui peut être source de mal-être et dont l'intensité peut s'accroître. Mal-être qui semble émaner d'un conflit entre le besoin d'exprimer leurs émotions face aux contraintes et aux attaques personnelles, le pouvoir qu'elles ont dans l'école et la nécessité de maintenir l'harmonie face aux relations interpersonnelles souvent conflictuelles qui risquent à tout moment de miner le climat de l'école.

Il n'est donc pas exagéré de dire que les directions d'école au Québec sont non seulement des gestionnaires de l'immédiat mais également des gestionnaires du compromis et de l'émotion.

CONCLUSION GÉNÉRALE :

Cette recherche nous semble apporter des éléments importants de réflexions sur plusieurs points. Le premier résultat important concerne le niveau de stress qui est relativement élevé et ce, quel que soit l'ordre d'enseignement ou le poste. Le deuxième est l'identification des stresseurs spécifiques aux directions et aux adjoints. Le troisième concerne le phénomène de frustration et d'empêchement avec lequel les directions doivent travailler : diriger, c'est parfois renoncer, accepter de différer, mettre en suspens, sacrifier la gestion administrative pour sauvegarder la qualité des relations humaines (en servant d'intermédiaire dans la gestion des conflits, et en acceptant de siéger dans de multiples et longues réunions). Le quatrième concerne les enjeux sur l'estime de soi et les émotions vécues mais inhibées : les directions inhibent leur colère pour éviter la confrontation et maintenir l'harmonie du milieu et elles camouflent leur anxiété afin de maintenir leur crédibilité et l'image de « leader » nécessaire à leur fonction. Finalement, le cinquième concerne les tentatives d'ajustements face aux stresseurs : Les directions font de multiples compromis, ont peu de ressources et sont souvent laissées à elles seules pour régler les problèmes.

La majorité des situations analysées dans cette recherche est emblématique des difficultés auxquelles sont confrontées les directions. Ces situations stressantes témoignent de l'intensité du vécu émotionnel avec lequel les directions doivent composer au quotidien ainsi que des efforts qu'elles ont à déployer pour gérer leurs émotions. Sur ce point, on ne peut faire abstraction des recherches qui montrent que les principales répercussions du stress vécu par les directions d'école touchent principalement l'épuisement émotionnel. Dans cette perspective, si l'inhibition dissimule un vécu émotionnel qui peut être source de mal-être, il faut considérer que l'accumulation des tensions sous forme d'inhibition émotionnelle pourrait avoir un impact sur la santé des directions d'école.

Sur la base de ces considérations, cinq avenues d'intervention seraient donc souhaitables : 1) Alerter les associations professionnelles et les employeurs sur le niveau de stress ressenti par la majorité des administrateurs scolaires; 2) Limiter les contraintes administratives qui pèsent sur les directions pour leur permettre de s'acquitter plus sainement de leurs responsabilités administratives; 3) Mieux préparer les adjoints pour faire face aux contraintes administratives et aux attentes de la communauté éducative; 4) Former les directions par des interventions portant sur le développement des compétences émotionnelles. Des activités de formation pourraient permettre d'aborder le stress et les émotions, non

seulement dans une perspective de « gestion du stress » ou « d'évacuation du stress » mais dans une perspective d'outils au service de la gestion.

À cet égard, si les directions disent avoir besoin de dialoguer et de partager entre collègues et estiment que c'est un des principaux moyens à leur disposition pour faire face au stress, la méthode d'auto-confrontation et d'autres méthodes alternatives comme des auto-confrontations croisées pourraient servir, tant d'outils de recherche que de méthode d'intervention. L'auto-confrontation croisée consiste à demander aux directions d'école de commenter, en présence de collègues, des images vidéo de l'activité d'un autre collègue, avant que celui-ci ne commente les siennes. Par l'entremise du commentaire sur ce qui a déjà été fait, ce partage sur les activités réalisées pourrait servir d'outils d'intervention en favorisant chez les directions d'école une reconstruction du réel qui excède les situations vécues et observées. Ces méthodes alternatives, utilisées dans le cadre de la formation des directions d'école, permettraient d'un côté l'évacuation des tensions accumulées et de l'autre l'apprentissage de compétences émotionnelles favorisant la tolérance au stress.

Les directions d'école ont certes besoin de compétences relationnelles et politiques mais aussi, comme le montrent les résultats de cette recherche, de compétences émotionnelles afin de prévenir les possibles conséquences de l'inhibition des émotions sur leur santé.

RÉFÉRENCES

- Gmelch, W. et Swent, B. (1981). Stress and the principalship: Strategies for self improvement. *National Association of Secondary School Principals Journal*, 16-20.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Welmers, J.A. (2006). *Predicting principal's stress (North Carolina)*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.

ANNEXE I : VERSION FRANÇAISE DU QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE - LES PRINCIPALES SOURCES DE STRESS

DIRECTION D'ÉTABLISSEMENTS

Les directeurs d'école ont identifié les milieux de travail suivants ou ces situations comme étant des sources de stress. Il est probable que certaines situations aient plus d'impact que d'autres.

À l'aide de l'échelle suivante, veuillez indiquer les situations qui représentent pour vous une source de stress.

	0	1	2	3	4	5
	ne s'applique pas	ne me dérange pas	me dérange rarement	me dérange occasionnellement	me dérange fréquemment	me dérange très souvent
1. Être souvent interrompu par les appels téléphoniques.	0	1	2	3	4	5
2. Être souvent interrompu par les membres du personnel qui souhaitent me parler.	0	1	2	3	4	5
3. Rédiger des mémos, des lettres, et d'autres communications écrites.	0	1	2	3	4	5
4. Avoir une charge de travail si lourde que je ne peux la terminer durant une journée normale de travail.	0	1	2	3	4	5
5. Se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles.	0	1	2	3	4	5
6. Sentir que les réunions prennent trop de temps.	0	1	2	3	4	5
7. Essayer de terminer à temps des rapports et les autres documents administratifs.	0	1	2	3	4	5
8. Gérer et coordonner les tâches de nombreuses personnes.	0	1	2	3	4	5
9. Parler en public.	0	1	2	3	4	5
10. Préparer le budget de l'école.	0	1	2	3	4	5
11. Évaluer la performance des membres du personnel.	0	1	2	3	4	5
12. Participer aux négociations collectives.	0	1	2	3	4	5
13. Essayer d'obtenir l'approbation publique ou collective et/ou le soutien financier pour des projets scolaires.	0	1	2	3	4	5
14. Sentir que mes progrès professionnels ne sont pas ce qu'ils devraient ou ce qu'ils pourraient être.	0	1	2	3	4	5
15. Sentir que les membres du personnel ne comprennent pas mes objectifs et mes attentes.	0	1	2	3	4	5
16. Essayer de résoudre les conflits entre les élèves.	0	1	2	3	4	5
17. Essayer de résoudre des différends avec mes superviseurs.	0	1	2	3	4	5
18. Essayer de résoudre les conflits entre les parents et l'école.	0	1	2	3	4	5
19. Gérer les problèmes de discipline des élèves.	0	1	2	3	4	5
20. Essayer d'influencer les actions et les décisions de mon supérieur immédiat qui me touchent.	0	1	2	3	4	5
21. Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école.	0	1	2	3	4	5
22. Sentir que je ne suis pas suffisamment compétent pour effectuer mon travail.	0	1	2	3	4	5
23. Ne pas avoir les renseignements nécessaires pour effectuer mon travail adéquatement.	0	1	2	3	4	5
24. Me fixer des objectifs trop élevés.	0	1	2	3	4	5
25. Essayer de satisfaire les attentes sociales du personnel (logement, amis, etc.).	0	1	2	3	4	5
26. Prendre des décisions qui affectent la vie des autres (collègues, membres du personnel, élèves).	0	1	2	3	4	5
27. Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école (réclamations, interruptions, etc.).	0	1	2	3	4	5
28. Sentir que j'ai trop peu d'autorité.	0	1	2	3	4	5
29. Avoir le sentiment de ne pas être en mesure de répondre aux demandes contradictoires de mes supérieurs.	0	1	2	3	4	5
30. Avoir le sentiment que mes supérieurs attendent peu de choses de moi.	0	1	2	3	4	5
31. Sentir de la pression pour atteindre une meilleure performance professionnelle au-delà de ce que je pense raisonnable.	0	1	2	3	4	5
32. Ne pas savoir ce que mon superviseur pense de moi ou comment il/elle évalue ma performance.	0	1	2	3	4	5
33. Me sentir obligé de participer aux activités scolaires aux dépens de mon temps personnel.	0	1	2	3	4	5
34. Sentir que mon patron me délègue trop de responsabilités.	0	1	2	3	4	5
35. Mon rôle et mes responsabilités ne sont pas clairement définis.	0	1	2	3	4	5
36. Ne pas maîtriser parfaitement le nouveau curriculum.	0	1	2	3	4	5
37. Essayer de rester informé sur les changements pédagogiques et administratifs qui pourraient influencer la réussite éducative.	0	1	2	3	4	5
38. Essayer de répondre aux attentes de la communauté en ce qui concerne la réussite éducative.	0	1	2	3	4	5
39. Avoir le sentiment que l'école est en échec si les résultats scolaires des élèves sont bas.	0	1	2	3	4	5
40. Avoir le sentiment que la commission scolaire m'attribue la responsabilité des résultats scolaires.	0	1	2	3	4	5
41. La compétition et la comparaison avec les autres écoles (publiques ou privées).	0	1	2	3	4	5

Vos réponses sont strictement anonymes et confidentielles

Informations démographiques

Poste :

Directeur adjoint : _____ Directeur : _____ Adjoint administratif : _____

Nombre d'élèves :

349 élèves ou moins : _____ Entre 350 et 549 : _____
Entre 550 et 950 : _____ 951 ou plus : _____

Années d'ancienneté :

Comme directeur adjoint : _____ Comme directeur : _____

Comme adjoint administratif : _____

Sexe : Femme _____ Homme _____

Établissement :

Primaire : _____ Formation professionnelle : _____
Secondaire : _____ Formation aux adultes : _____

Âge :

35 et moins : _____ 36-45 : _____
46-55 : _____ 55 et plus : _____

Merci de votre collaboration !

ANNEXE II :

Tableau VIII : Comparaison entre les principaux stressors spécifiques des directions d'école				
On trouve le nombre de sujet de l'étude, le rang du stressor en importance ainsi que le niveau d'intensité du stress exprimé sur une échelle de 1 à 5.	Direction (Poirel 2008) N=171	Adjoints (Poirel 2008) N=67	Total (Poirel 2008) N=238	Gmelch et Swent (1984) N=1156
Nombre de sujet	Rang et Intensité sur 5	Rang et Intensité sur 5	Rang et Intensité sur 5	Rang et Intensité sur 5
Stresseur spécifique				
Avoir une charge de travail si lourde que je ne peux la terminer durant une journée normale de travail (CA).	1 3,75	1 3,38	1 3,65	8 2,72
Sentir que les réunions prennent trop de temps (CA).	2 3,48	3 3,19	2 3,40	2 3,10
Essayer de terminer à temps des rapports et les autres documents administratifs (CA)	3 3,41	2 3,25	3 3,37	3 2,99
Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école (RI)	4 3,15	8 2,88	4 3,08	15 2,43
Être souvent interrompu par les membres du personnel qui souhaitent me parler (CA)	5 3,10	5 2,96	5 3,06	23 2,28
Se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles (CA)	6 3,09	17 2,67	6 2,97	1 3,34
Être souvent interrompu par les appels téléphoniques (CA)	7 3,00	10 2,85	7 2,96	10 2,67
Essayer de rester informé sur les changements pédagogiques et administratifs qui pourraient influencer la réussite éducative (RP)	8 2,95	13 2,75	10 2,89	NA
Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école (réclamations, interruptions, etc.) (CI).	9 2,91	7 2,90	9 2,90	18 2,36
Me sentir obligé de participer aux activités scolaires aux dépens de mon temps personnel (AR)	10 2,89	9 2,87	11 2,88	11 2,67
Ne pas avoir les renseignements nécessaires pour effectuer mon travail adéquatement (CI)	11 2,88	4 3,18	8 2,96	24 2,23
Essayer d'obtenir l'approbation publique ou collective et/ou le soutien financier pour des projets scolaires (RA)	12 2,83	23 2,52	16 2,74	4 2,97
Essayer de résoudre les conflits entre les parents et l'école (RI)	13 2,82	15 2,70	13 2,79	5 2,82
Essayer de répondre aux attentes de la communauté en ce qui concerne la réussite éducative (RP)	14 2,80	28 2,48	18 2,71	NA
Prendre des décisions qui affectent la vie des autres (collègues, membres du personnel, élèves) (CI)	15 2,76	16 2,69	17 2,74	7 2,77