

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Le stress professionnel des directions d'école au Québec :  
Sources du stress, vécu émotionnel et ajustements

---

PAR  
**Emmanuel Poirel**

DÉPARTEMENT DE PSYCHOPÉDAGOGIE ET D'ANDRAGOGIE  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention  
du grade de philosophiae doctor (Ph.D.) en psychopédagogie.

Avril 2009

© Emmanuel Poirel, 2009



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Le stress professionnel des directions d'école au Québec :  
Sources du stress, vécu émotionnel et ajustements

Présentée par :  
Emmanuel Poirel

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

---

Manon Théorêt, président-rapporteur

---

Frédéric Yvon, directeur de recherche

---

Roseline Garon, membre du Jury

---

Michel Vézina, examinateur externe

---

FRANCOIS BOWEN

Représentant du doyen de la FES

## RÉSUMÉ

Bien que de nombreuses recherches aient été effectuées sur le stress des directions d'école à travers le monde, le stress des directions d'école au Québec n'a jusqu'à présent pas été étudié. Dans un contexte de réforme scolaire qui touche autant le renouveau pédagogique que les structures organisationnelles, cette recherche s'intéresse au stress professionnel des directions d'école au Québec.

Principalement inspiré de la théorie transactionnelle du stress et de la théorie cognitive des émotions, le modèle émotivo-transactionnel a servi de cadre de recherche. Face aux nombreuses critiques sur la mesure du stress et des ajustements cognitifs, le besoin de renouvellement des méthodes de recherche sur le stress a été pris au sérieux dans cette recherche et une méthodologie à la fois quantitative et qualitative a permis de confronter les données objectives sur les sources du stress aux perceptions subjectives des directions d'école face aux stressés professionnels. Ainsi, après avoir administré l'Administrative Stress Index à 238 directions d'école à travers le Québec, six directions de cet échantillon ont par la suite été filmées durant une journée de travail avant d'être confrontées à leur vidéo une semaine plus tard et questionnées sur leur perception et leur expérience du stress.

Les résultats montrent que les principales sources du stress proviennent des contraintes administratives, des relations interpersonnelles et du renouveau pédagogique. Les directions d'école au Québec sont particulièrement dérangées par la charge de travail, le temps des réunions, les dossiers à produire, les interruptions des membres du personnel, les interruptions téléphoniques et l'obligation de faire respecter les règles et règlements. Ces multiples interruptions et contraintes demandent du temps et empêchent les directions de s'acquitter pleinement de leurs responsabilités administratives. Les résultats de l'analyse clinique confirment l'expérience vécue face aux sources du stress et révèlent que les directions ont des attentes personnelles et manquent d'information pour bien faire leur travail. Elles font face aux multiples attentes des autres acteurs du milieu et doivent conséquemment régulièrement gérer des conflits interpersonnels. À travers les imprévus du quotidien, les directions subissent régulièrement et personnellement des critiques et des reproches par les membres de l'équipe école qui touchent leurs compétences et leur leadership. Conséquemment les directions vivent régulièrement de la colère et de l'anxiété face aux obstacles, aux imprévus et aux attaques personnelles. Les directions ont cependant peu de ressources et doivent faire de multiples compromis pour maintenir l'harmonie du milieu. Dans cette perspective, pour tenter de demeurer en contrôle des

situations auxquelles elles sont confrontées, les directions d'école maîtrisent leurs émotions qu'elles ne laissent paraître et qui sont principalement inhibées.

Si la gestion par compromis diminue le pouvoir d'action dans les prises de décision des directions, l'inhibition de l'émotion a également 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 pouvoir des directions et le maintien de l'harmonie dans l'école.

**Mots-clés :** Stress, émotion, inhibition, processus cognitifs, directions d'école.

## ABSTRACT

School principals' work-related stress has been widely studied throughout the world. There exists however no studies of this phenomenon in Quebec. In the present context of the educational reform, this research focuses on the work-related stress of the school principals in Quebec.

Mostly inspired by the theoretical framework of the stress, appraisal, and coping theory, and of the cognitive theory of emotion, the emotional-transactional model was used as a theoretical framework for this research.

The substantial criticisms concerning the measurement of stress and coping was taken seriously in this research and a quantitative and qualitative methodology was used and made it possible to confront the objective data with the subjective experience of the school principals' work-related stress. Two hundred and thirty eight school principals in the province of Quebec responded to the Administrative Stress Index. Of the sample, six principals were filmed during one working day before being confronted with their video one week later and were questioned on their perception and experience of the stress felt in each particular situation.

It was found that school principals suffer the most from administrative complaints, interpersonal relations and the education reform constraints. The school principals are particularly disturbed by the workload, the time spent in meetings, the memos, letters and other communications they have to produce, being interrupted by staff members and phone calls, and the obligation to comply with state and organizational rules and policies. The clinical results confirm the stressors experienced by school principals and reveal that they have role expectations and lack the information they need to carry out their job properly. They are frequently confronted with the demands of staff members and regularly have to resolve interpersonal conflicts. Through the daily hassles, school principals are often faced with the criticism of staff members regarding their competence and their leadership. Consequently, anger and anxiety were the two emotions experienced by the school principals when confronted with a work-related stressor. Having limited coping options, school principals made multiple concessions in order to maintain school harmony and mostly inhibited their emotions when trying to stay in control of the situations they had to deal with. If managing a school by compromise decreases the "power" of the school principal, emotion inhibition also has a cost if it hides discomfort which can be

accentuated. Discomfort which seems to come from a conflict between the school principal's 'management power' and the maintenance of the school harmony.

**Keywords :** Stress, emotion, inhibition, cognitive process, school principal.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>v</b>
<b>LISTE DES ANNEXES.....</b>	<b>xii</b>
<b>LISTE DES TABLEAU.....</b>	<b>xiii</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>xv</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>xvi</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : Problématique.....</b>	<b>5</b>
1.1. Le contexte du système scolaire du Québec.....	5
1.1.1. La structure organisationnelle du système scolaire.....	6
1.1.2. Le curriculum pédagogique du système scolaire.....	9
1.1.3. Les changements démographiques des directions d'école .....	11
1.2. Le stress organisationnel des directions d'école .....	12
1.2.1. Les principales sources du stress des directions d'école .....	13
1.2.2. Les moyens préconisés par les directions d'école face au stress.....	15
1.2.3. Les conséquences du stress sur les directions d'école.....	19
1.3. Le stress des directions d'école au Québec et les objectifs de recherche.....	20
<b>CHAPITRE 2 : Cadre théorique.....</b>	<b>24</b>
2.1. La définition du concept de stress.....	24
2.2. Les modèles du stress professionnel centrés sur l'organisation.....	26
2.2.1. Le modèle « Person-Environnement Fit ».....	28
2.2.2. Le modèle « Demande-Autonomie au travail » .....	29
2.2.3. Le modèle « Déséquilibre : Efforts/Récompenses ».....	31
2.3. La théorie transactionnelle du stress centré sur l'individu.....	33
2.3.1. L'évaluation cognitive.....	35
2.3.1.1. L'évaluation primaire.....	36
2.3.1.2. L'évaluation secondaire.....	37
2.3.2. Les stratégies d'ajustement ou "coping".....	40
2.3.2.1. Les stratégies orientées vers la résolution du problème.....	40



2.3.2.2. Les stratégies orientées vers la gestion des émotions.....	41
2.3.3. Les principaux constats des études sur l'approche transactionnelle.....	42
2.4. Le modèle émotive-transactionnel.....	44
2.4.1. La théorie cognitive-motivationale-relationnelle.....	46
2.4.2. La classification des émotions.....	49
2.4.3. Vécu émotionnel et cognition.....	50
2.4.4. Les stratégies d'ajustement et la régulation des émotions.....	54
2.4.4.1. L'empathie.....	57
2.4.4.2. La colère.....	59
2.4.4.3. La peur.....	61
2.4.4.4. La tristesse.....	65
2.4.4.5. Le dégoût.....	67
2.4.5. La gestion des émotions et la santé.....	68
2.5. Bilan des grandes théories sur le stress et les émotions, modèle conceptuel et questions spécifiques de recherche.....	76
2.6. Intérêts et retombées professionnelles de cette recherche.....	84
<b>CHAPITRE 3 : Méthodologie.....</b>	<b>89</b>
3.1. L'échantillon.....	89
3.1.1. L'échantillon pour les données quantitatives.....	90
3.1.2. L'échantillon pour les données qualitatives.....	91
3.2. Les instruments de collecte.....	92
3.2.1. Le questionnaire ASI.....	92
3.2.2. La captation des ajustements.....	96
3.2.3. L'autoconfrontation vidéo.....	98
3.3. Le traitement des données.....	101
3.3.1. Les réponses au questionnaire ASI.....	101
3.3.1.1. L'identification des grandes catégories de sources de stress .....	101
3.3.1.2. L'identification des stressseurs spécifiques .....	102
3.3.2. Le codage de la vidéo.....	102
3.3.2.1. La sélection pour l'autoconfrontation.....	103
3.3.2.2. Le choix des situations pour fin d'analyse.....	103
3.3.2.3. Le codage des stratégies d'ajustement.....	104

3.3.3. L'analyse des entretiens.....	106
3.3.3.1. L'évaluation cognitive.....	106
3.3.3.2. Le vécu émotionnel.....	107
3.3.3.3. Les stratégies d'ajustement.....	108
3.3.3.4. Le contrôle de la situation.....	108
3.3.3.5. L'évolution de la situation.....	108
3.4. Considérations éthiques.....	109
<b>CHAPITRE 4 : Présentation des résultats.....</b>	<b>110</b>
4.1. L'identification des sources de stress - les résultats statistiques.....	110
4.1.1. Les données descriptives de l'échantillon.....	110
4.1.2. L'Alpha de Cronbach.....	114
4.1.3. Les analyses de variances.....	115
4.1.3.1. Les contraintes administratives.....	116
4.1.3.2. Les responsabilités administratives.....	116
4.1.3.3. Les attentes de rôles.....	117
4.1.3.4. Les relations interpersonnelles.....	118
4.1.3.5. Les conflits intrapersonnels.....	118
4.1.3.6. Le renouveau pédagogique.....	118
4.1.4. Bilan de l'analyse statistique.....	119
4.1.5. L'identification des stressseurs spécifiques.....	120
4.2. Le processus émotivo-transactionnel - les résultats de l'analyse des données qualitatives.....	125
4.2.1. Les contraintes administratives.....	130
4.2.2. Les responsabilités administratives.....	147
4.2.3. Les relations interpersonnelles.....	152
4.2.4. Les conflits intrapersonnels.....	172
4.2.5. Le renouveau pédagogique.....	188
4.2.6. Bilan de l'analyse qualitative.....	194
<b>CHAPITRE 5 Interprétation et discussion.....</b>	<b>198</b>
5.1. Les sources de stress des directions d'école au Québec.....	198
5.1.1. Les catégories de stressseurs.....	198

5.1.2. Les variables explicatives.....	203
5.1.2.1 Le poste.....	203
5.1.2.2. L'établissement.....	205
5.1.2.3. Le sexe.....	206
5.1.2.4. La région.....	208
5.1.2.5. La taille de l'établissement et l'ancienneté des directions.....	209
5.2. La nature du stress des directions d'école.....	211
5.2.1. La comparaison des principaux stressseurs spécifiques des directions d'école.....	212
5.2.2. Les interruptions et les empêchements.....	216
5.2.3. Le manque d'information.....	218
5.2.4. Les conflits à gérer.....	219
5.2.5. Les attentes.....	220
5.2.6. L'application des règles et règlements.....	221
5.3. Le processus émotivo-transactionnel des directions d'école.....	223
5.3.1. L'évaluation cognitive.....	223
5.3.1.1. Le contrôle sur les activités quotidiennes.....	225
5.3.1.2. Les menaces contre l'estime de soi.....	226
5.3.1.3. Les préoccupations sur le climat de l'école.....	228
5.3.1.4. L'absence de ressources.....	229
5.3.2. Le vécu émotionnel.....	232
5.3.2.1. La colère.....	233
5.3.2.2. La peur (anxiété).....	236
5.3.2.3. L'empathie.....	240
5.3.3. Les stratégies d'ajustement.....	242
5.3.3.1. Les stratégies orientées vers la résolution du problème.....	242
5.3.3.1.1. La confrontation.....	243
5.3.3.1.2. La recherche de soutien et d'information.....	246
5.3.3.1.3. L'utilisation des émotions pour la résolution du problème.....	246
5.3.3.2. Les stratégies orientées vers la gestion des émotions.....	248
5.3.3.2.1. La réévaluation positive.....	249
5.3.3.2.2. La minimisation.....	250
5.3.3.2.3. L'autoaccusation.....	250
5.3.3.2.4. L'évitement.....	253

5.3.3.2.5. La maîtrise de soi.....	255
5.3.3.2.5.1. L'inhibition des émotions.....	255
5.3.3.2.5.2. La maîtrise de la colère.....	257
5.3.3.2.5.3. La maîtrise de l'anxiété .....	260
5.3.4. La perte de maîtrise de l'émotion .....	264
5.3.5. Les stratégies d'ajustement et les conséquences pour la santé.....	266
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>271</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>287</b>

## LISTE DES ANNEXES

### ANNEXE A

Acceptation du comité scientifique de la CSDM.....xvii

### ANNEXE B

Procédure de retour des questionnaires.....xviii

### ANNEXE C

Administrative Stress Index – version originale.....xix

### ANNEXE D

Administrative Stress Index – traduction française.....xx

### ANNEXE E

Grille d’observation.....xxii

### ANNEXE F

Formulaire de consentement.....xxiii

### ANNEXE G

Guide d’orientation des entretiens.....xxix

### ANNEXE H

Liste des 47 situations potentielles pour analyse.....xxxi

### ANNEXE I

Calendrier des observations et confrontations.....xxxiii

### ANNEXE J

Grille de codage du processus émotivo-transactionnel .....xxxiv

### ANNEXE K

Verbatim des sujets de la deuxième phase de recherche.....xxxv

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Représentant les quinze thèmes relationnels centraux (tiré de Lazarus (1991, 1999)).....	48
Tableau II : Description de l'échantillon selon l'établissement et le poste.....	91
Tableau III : Éléments constituant le codage du processus émotivo-transactionnel.....	109
Tableau IV : Description de l'échantillon selon le sexe.....	111
Tableau V : Description de l'échantillon selon l'âge.....	112
Tableau VI : Description de l'échantillon selon le nombre d'élèves pour l'analyse du secondaire.....	112
Tableau VII : Description de l'échantillon selon le nombre d'élèves pour l'analyse du primaire.....	113
Tableau VIII : Description de l'échantillon selon la région.....	113
Tableau IX : Description de l'échantillon selon l'ancienneté.....	114
Tableau X : Moyenne et écarts types des sources de stress.....	115
Tableau XI : Présentation des résultats (valeurs p) de l'analyse de covariances en contrôlant pour l'ancienneté .....	119
Tableau XII : Stresseurs spécifiques des directions d'école au Québec selon les catégories de l'ASI .....	121
Tableau XIII : Comparaison des stresseurs spécifiques entre les directions et les directions adjointes selon les catégories de l'ASI.....	123
Tableau XIV : Séquences analysées selon les stresseurs spécifiques de l'ASI.....	126
Tableau XV : Stresseurs spécifiques analysés selon les catégories de l'ASI et rappel des différences significatives.....	128
Tableau XVI : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #1 : « Pas en panique, mais préoccupé » .....	133
Tableau XVII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #2 : « Notre urgence d'aujourd'hui » .....	135
Tableau XVIII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #3 : « Cellule à matin ? Comment ça ce fait qu'elle est pas la ? ».....	140
Tableau XIX : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #4: « On va de l'avant avec la formation appliquée » .....	144

Tableau XX : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #5 : « <i>Ça marche pas. j'ai pas le quorum</i> » .....	146
Tableau XXI : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #6 : « <i>Dans le fond, c'est des réunions syndicales qu'ils veulent</i> » .....	149
Tableau XXII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #7 : « <i>C'est tu très cher ça ? .. Oh que j'ai chaud</i> » .....	151
Tableau XXIII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation # 8: « <i>Ils génèrent des conflits entre eux, mon équipe</i> » .....	154
Tableau XXIV : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation # 9 : « <i>Les deux, doivent le sentir qu'ils s'aiment pas</i> » .....	156
Tableau XXV : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation # 10 : « <i>Elle comprend rien. Elle comprend pas mon message</i> ».....	161
Tableau XXVI : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation # 11: « <i>Ils me font de la pression pour agir</i> ».....	164
Tableau XXVII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation : 12- « <i>Je suis en train de regarder si je vais te retirer du voyage ou te garder</i> ».....	167
Tableau XXVIII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation : 13- « <i>Ça regarde un dossier dont j'ai hérité en début d'année pis j'avais pas l'avoir</i> »..	170
Tableau XXIX : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #14 : « <i>Est-ce qu'on reçoit des dossiers conformes ou pas conformes ?</i> »....	172
Tableau XXX : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #15 : « <i>Je l'ai manqué celui la. C'était quand ce courriel ?</i> ».....	176
Tableau XXXI : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #16 : « <i>C'est gribable parce qu'on est hors temps</i> » .....	179
Tableau XXXII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #17 : « <i>Mesures disciplinaires envers un enseignant</i> ».....	181
Tableau XXXIII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #18 : « <i>À partir d'aujourd'hui, je suis en mesure disciplinaire avec toi</i> »....	185
Tableau XXXIV : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #19 : « <i>C'est pas le fun... Ça brime son travail</i> » .....	188
Tableau XXXV : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #20 : « <i>Ce qui m'inquiète aussi c'est la progression de la pédagogie</i> ».....	192

Tableau XXXVI : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #21 : « <i>Les profs de science de toute la Commission scolaire se sont parlés</i> » .....	194
Tableau XXXVII : Synthèse des processus émotivo-transactionnels.....	196
Tableau XXXVIII : Études ayant utilisé l'ASI pour identifier les sources du stress des directions d'école.....	199
Tableau XXXIX : Études ayant utilisé l'ASI, comparant les dix principaux Stresseurs des directions d'école.....	213

### LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle théorique pour l'étude du stress organisationnel, inspiré de Kahn et Byosiere (1992).....	77
Figure 2 : Modèle biomédical simplifié.....	78
Figure 3 : Modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984).....	78
Figure 4 : Modèle conceptuel pour l'étude du stress et du vécu émotionnel des directions d'école inspiré de Lazarus et Folkman (1984) et de Lazarus (1999).	79



## REMERCIEMENTS

Je remercie Frédéric Yvon, directeur de recherche, par son soutien constant et enrichissant, par sa grande disponibilité et par ses conseils judicieux et pertinents.

Je remercie également Marie-Françoise Legendre qui m'a également dirigé, supporté et conseillé au cours de ce travail de recherche.

Je remercie mon père Christian et ma mère Michèle, sans qui rien n'aurait été possible. Leur soutien perpétuel est incommensurable.

Je suis aussi reconnaissant envers ma partenaire de vie Cynthia ainsi que mes enfants, Oleena et Marguerite qui m'ont accompagné et qui ont fait preuve de patience tout au long de ce travail.

# **INTRODUCTION**

## INTRODUCTION

Le nombre de recherches à travers le monde qui font état du stress que vivent les directions d'école ne cesse d'augmenter depuis plus de vingt ans. Il n'existe cependant aucune recherche sur le stress des directions d'école au Québec.

Le système scolaire québécois et la fonction de direction d'école n'ont cessé de se transformer depuis les années soixante et nous assistons depuis une quinzaine d'années à une vague de changements particulièrement importants. Depuis les années 90, le discours de la mondialisation des marchés, axé sur la rationalisation et la performance des systèmes publics, a inspiré bon nombre de systèmes scolaires à travers le monde et le Québec n'a pas échappé à cette tendance. Dans plusieurs pays, des restructurations visant la décentralisation des pouvoirs vers les écoles ont été entamées. C'est entre autres le cas pour la France et la Suisse qui participent avec le Québec à des projets de recherche pour l'Association francophone internationale des directeurs d'établissement scolaire (AFIDES) sur l'autonomie des établissements scolaires et la décentralisation en éducation.

Parallèlement à cette restructuration s'opérait entre 1991 et 1997 une redéfinition des infrastructures des commissions scolaires qui a occasionné l'abolition de 25 % des postes de cadres dans les commissions scolaires (ACSQ, 2000). Cette redéfinition des territoires des commissions scolaires, basée sur le principe de la langue plutôt que sur celui de la religion, a fait en sorte que les besoins des directions d'école sont souvent passés au second plan après les besoins « plus » prioritaires des nouvelles organisations des commissions scolaires.

La loi 180 sur l'instruction publique, qui est une pièce maîtresse de la réforme du système scolaire, vise l'autonomie en donnant davantage de pouvoirs, de latitude, de contrôle et de liberté aux écoles. Entrée en vigueur en 1998, cette loi a transformé les rapports entre l'école et la commission scolaire en transférant beaucoup de responsabilités à l'école. Par exemple, parmi les plus importants changements, notons que le conseil d'orientation est remplacé par le conseil d'établissement. Cet aspect modifie considérablement le cadre de gestion des établissements scolaires puisque les

parents et les enseignants obtiennent un rôle beaucoup plus important quant à la prise de décision dans l'école et les directions sont contraintes de passer par eux avant de prendre plusieurs initiatives concernant les besoins de l'école.

Les directions d'école, qui sont plus encadrées et qui ont davantage de mesures de contrôle, doivent également piloter et participer à l'implantation du renouveau pédagogique depuis 2000. L'implantation est actuellement terminée au primaire, mais présentement en appropriation et en application au secondaire. La décentralisation a donc donné davantage de responsabilités aux directions d'école en augmentant leurs tâches, mais moins de pouvoir puisqu'elles doivent rendre plus de comptes à la commission scolaire ainsi qu'aux parents sur le conseil d'établissement (Brassard, 2004).

Si le cadre de gestion et la pratique professionnelle des directions d'école sont actuellement en redéfinition, l'identité professionnelle et la représentation sociale du rôle sont également en reconstruction (Gouvernement du Québec, 2006).

Les directions d'école sont de plus en plus jeunes pour affronter tous ces changements. Depuis 1997 les moins de 35 ans occupent 10,6 % des postes de directions, alors qu'une étude de projection avait pourtant prévu qu'ils seraient 3,7 % à occuper des postes de directions en 2011 (Gouvernement du Québec, 2000). On accède à la profession de plus en plus jeune et conséquemment avec de moins en moins d'expérience pour affronter l'augmentation des responsabilités occasionnées par la décentralisation des pouvoirs des commissions scolaires vers les écoles.

Les directions d'école doivent relever d'énormes défis. Comment font-elles pour être les ambassadrices de la réforme scolaire, alors qu'elles sont plus jeunes et moins expérimentées? Si plusieurs recherches effectuées en Amérique du Nord montrent que les principales sources du stress des directions d'école proviennent des contraintes administratives et de la charge de travail (Gmelch et Swent, 1981; Gmelch et Torelli, 1993; Flynn, 2000; Peterson, 2004; Welmers, 2006), qu'elles passent plus d'heures au travail pour parvenir à s'acquitter de leurs tâches et qu'elles sont épuisées émotionnellement (Gmelch et Torelli, 1993; Shumate, 2000; Abdul Muthalib, 2003), le phénomène n'a pas été étudié au Québec.

Dans ce contexte de restructure organisationnelle, mais aussi en considérant le peu de recherches s'intéressant au stress ou à la santé des directions d'école au Québec (Garon, Théorêt, Hrimech et Carpentier, 2006), la présente recherche a pour objet de mieux comprendre le stress professionnel des directions d'école au Québec.

Dans le premier chapitre, nous prenons d'abord connaissance du système scolaire du Québec et de la fonction des directions d'école. Il est par la suite question des recherches qui montrent le stress que vivent les directions d'école sur le plan professionnel; les principales sources du stress sont identifiées, les moyens préconisés par les directions pour y faire face et les conséquences du stress professionnel sur la santé.

Le cadre théorique est présenté dans le deuxième chapitre. Il s'appuie sur le modèle émotivo-transactionnel qui s'inspire principalement de la théorie transactionnelle du stress (Lazarus, 1966; Lazarus et Folkman, 1984) et de la théorie cognitive des émotions (Lazarus, 1999). Le modèle émotivo-transactionnel repose sur le principe qu'il existe une transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est perçue par l'individu comme débordant ses ressources et menaçant son bien-être. Dans ce cadre de référence, le phénomène du stress correspond à un processus transactionnel dynamique et réciproque entre l'évaluation cognitive, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustement de l'individu face au stress.

Au troisième chapitre, la méthode de recherche est présentée. Notons à cet égard qu'en raison de la complexité du phénomène, la mesure du stress ne fait pas l'unanimité. Le stress peut être mesuré en fonction des sources ou causes (p. ex., les stressors organisationnels) et en fonction de la perception de l'individu (p. ex., évaluation cognitive et ajustement). Dans le but de répondre aux critiques sur la mesure de l'évaluation cognitive et des ajustements, une approche novatrice utilisant la vidéo en temps réel a été utilisée. Ainsi, après avoir identifié les sources du stress par questionnaires autorapportés, les données objectives ont été confrontées aux données subjectives. L'échantillon, la méthode de cueillette des données et la méthode d'analyse des données sont présentés en détail dans ce chapitre.

Le quatrième chapitre sert d'abord à présenter les résultats de l'analyse statistique sur les sources du stress. Les principaux stressseurs professionnels auxquels sont confrontées les directions d'école sont détaillés en fonction des analyses de variances effectuées. Les résultats de l'analyse des données qualitatives concernant le processus émotivo-transactionnel des directions d'école sont par la suite présentés en tenant compte des grandes catégories de sources de stress.

Les résultats sont interprétés et discutés au cinquième et dernier chapitre. Les variables explicatives sur les principales sources du stress sont premièrement discutées par catégories. La discussion porte par la suite sur la nature des stressseurs spécifiques avant d'aborder l'expérience des directions confrontées aux sources du stress. L'évaluation cognitive, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustement des directions face aux sources du stress sont discutés et il est ainsi possible de reconstituer l'univers subjectif des répondants.

En conclusion, un retour est effectué sur la problématique, le cadre théorique, la méthode et les principaux constats de la recherche. Les limites de la recherche sont abordées avant de présenter les principales contributions sur le plan théorique, méthodologique et pratique.

# **CHAPITRE 1**

## **Problématique**

## **Chapitre 1 : Problématique**

Dans ce premier chapitre, nous nous intéresserons aux réalités du système scolaire québécois, à la structure organisationnelle, au curriculum pédagogique et aux changements démographiques. Dans un deuxième temps, le stress organisationnel des directions d'école sera abordé; les principales sources de stress, les moyens préconisés par les directions d'école pour y faire face ainsi que les conséquences du stress professionnel sur les directions d'école. En dernière instance, nous présenterons notre question générale et une version provisoire de nos objectifs spécifiques de recherche.

### **1.1. Le contexte du système scolaire du Québec**

Depuis le début des années 90, le discours sur la mondialisation des marchés fait partie du langage courant, à tel point que le haut niveau d'endettement des pays industrialisés s'avère désormais la référence pour fixer les balises qui sous-tendent le développement économique. Cette réalité a forgé avec le temps de nouvelles pratiques de gestion organisationnelle et sert de justification pour maintenir un niveau de performance optimal au travail, autant dans le secteur privé que dans le secteur public. Les nouvelles modalités organisationnelles ont ainsi fait en sorte que les gestionnaires se sont retrouvés entre la réalité de l'augmentation constante du travail à réaliser sur le terrain et les demandes toujours plus urgentes des instances supérieures. Comme le souligne Brassard (2004), c'est sur la base de ces considérations que le discours du « new public management » axé sur la rationalisation et la performance des systèmes publics a inspiré bon nombre de systèmes scolaires à travers le monde. Moisset, Plante et Toussaint (2003) mentionnent aussi que, dans plusieurs pays, des restructurations visant la décentralisation des pouvoirs vers les écoles ont été entamées.

Les différentes modifications dans la structure des systèmes scolaires publics ne se font cependant pas sans heurts. Il y a un prix à payer et parmi les différents acteurs impliqués dans ces changements, les directions d'école font partie de ceux qui subissent le plus de tensions et de stress (Carr, 2003).

Le système d'éducation du Québec relève entièrement de la juridiction provinciale. Toutefois, selon Lessard et Brassard (2004), le gouvernement fédéral, en raison des budgets qu'il alloue au Québec, pourrait souhaiter avoir un plus grand pouvoir



d'action sur ses orientations. Le système scolaire public québécois répond à trois niveaux de gestion. Au premier niveau, le ministère de l'Éducation, qui représente le gouvernement du Québec, est à la base des grandes orientations et de la législation du système. Au deuxième niveau, les commissions scolaires, bien qu'elles soient institutionnalisées par l'État, sont néanmoins des entités autonomes sur le plan légal. En troisième instance, on retrouve les établissements scolaires (c.-à-d., écoles primaires, écoles secondaires, centres de formation professionnelle et centres de formation pour adultes) qui sont gérés par le directeur d'établissement, mais qui relèvent cependant des commissions scolaires.

Depuis plus d'une dizaine d'années, le système scolaire québécois a subi de profondes transformations qui ont eu un impact important sur la profession de directions d'école. Les changements du système d'éducation du Québec ont été orchestrés sur deux plans : 1) au niveau de la structure organisationnelle et 2) au niveau du curriculum pédagogique.

### **1.1.1. La structure organisationnelle du système scolaire québécois**

En 1997, le gouvernement du Québec a adopté la loi 180 qui est entrée en vigueur en 1998. Cette loi, qui a modifié la loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives, est une pièce maîtresse de la réforme du système scolaire à plusieurs égards. Son principal objet étant la décentralisation des pouvoirs des commissions scolaires vers les établissements d'enseignement, elle a eu conséquemment un impact direct sur la structure du système. Bien que cette loi soit très louable puisqu'elle favorise l'autonomie en donnant davantage de pouvoirs, de latitude, de contrôle et de liberté aux écoles, elle a toutefois transformé les rapports entre l'école et la commission scolaire en transférant beaucoup de responsabilités à l'école.

Par exemple, les articles 96.12 et 96.13 qui font en sorte que le conseil d'orientation est remplacé par le conseil d'établissement, modifient considérablement le cadre de gestion des établissements scolaires. Le conseil d'établissement est constitué de la direction de l'établissement, de représentants des membres du personnel, de parents et de membres de la communauté. Ceux-ci doivent collaborer afin d'être tous impliqués dans la mission éducative de l'école. Concrètement, cela signifie que les parents ont

obtenu un rôle beaucoup plus important quant au processus de décision dans l'école, puisque les directions doivent maintenant passer par eux avant de prendre plusieurs initiatives concernant les besoins de l'école (art. 96.22) ainsi que le budget (art. 96.24).

Les articles 96.15 à 96.19 donnent aussi beaucoup plus de responsabilités à l'école en ce qui concerne les programmes d'études, les méthodes pédagogiques, l'évaluation des apprentissages et le passage des élèves d'un cycle à l'autre. Par exemple, l'école obtient certes l'opportunité de définir son propre projet éducatif en fonction de son milieu et de ses aspirations, mais elle devient conséquemment responsable de gérer les modalités pédagogiques, les programmes d'études, les services éducatifs, le matériel didactique et les règles de conduite des élèves, sauf pour les élèves en difficultés puisque la commission scolaire garde le contrôle sur la politique concernant les programmes et services pour ces élèves (art. 96.14). En ce qui concerne les ressources humaines, en plus de devoir déterminer les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel, les articles 96.20 et 96.21 donnent comme responsabilités supplémentaires à l'école d'assurer l'organisation des activités de perfectionnement du personnel.

En donnant plus de pouvoir et de latitude aux établissements scolaires, la loi 180 a donc enlevé une partie de la gestion administrative aux commissions scolaires pour la diriger vers les écoles, modifiant ainsi les mécanismes de prise de décision. Comme le montre Brassard (2004), l'autonomie et la liberté des écoles ne s'avèrent cependant pas aussi réelles que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires veulent le laisser croire. Par exemple, si, sur le plan de la gestion administrative, la loi 180 donne beaucoup plus de latitude et de liberté au niveau du budget, de la gestion des immeubles, des locaux et des biens, l'établissement scolaire n'étant toutefois pas une entité juridique autonome sur le plan légal, il reste une unité de la commission scolaire. En fait, bien que le budget soit administré par l'école, la commission scolaire se garde un droit de regard sur ses règles d'utilisation. La commission scolaire peut, par exemple, accorder certains transferts en fonction des priorités qu'elle établit pour le réseau, et ce, indépendamment de la volonté de l'école. Il en est de même pour les immeubles et locaux qui sont gérés par l'école alors que c'est la commission scolaire qui est propriétaire des biens. Même problème en ce qui concerne le personnel : l'école gère ses ressources humaines, mais la

commission scolaire définit les politiques de recrutement, de sélection et d'évaluation du personnel.

En plus de transférer une partie des responsabilités à l'école, la décentralisation a aussi considérablement modifié la relation entre les unités de services de la commission scolaire et les écoles. Dans la mesure où les écoles ont maintenant l'opportunité de définir leurs propres besoins concernant leur projet éducatif et leur programme d'étude, les unités de service ont donc dû s'orienter vers une approche clientèle afin de répondre aux besoins spécifiques et particuliers de chacune des écoles. En voulant répondre adéquatement aux besoins de chacun, les unités de services sont alors aux prises avec une diversité de demandes à traiter. Les besoins particuliers des écoles sont réels et dans un tel contexte, des attentes se sont créées envers les services offerts par les commissions scolaires. Or, il est loin d'être certain que l'offre puisse suffire à la demande (Brassard, 2004), et lorsque les attentes ne sont pas comblées, ce sont les écoles qui en subissent les conséquences, en fin de compte.

À un autre niveau s'opérait, au même moment où se pratiquait la législation sur la décentralisation du système scolaire québécois, une restructuration sur le plan des infrastructures des commissions scolaires. Ceci a occasionné dans certains cas des fractionnements ainsi que plusieurs fusions de commissions scolaires. Les territoires des commissions scolaires étaient alors modifiés sur le principe de la langue plutôt que sur celui de la religion et de nouvelles commissions scolaires linguistiques ont été créées. Dans certains cas, la taille de l'organisation a augmenté de trois ou quatre fois et plus de deux gestionnaires sur trois ont vu leurs tâches de travail augmenter. Entre 1991 et 1997, 25 % des postes de cadres ont disparu en moyenne dans les commissions scolaires (ACSQ, 2000). Ainsi, les besoins des nouvelles organisations des commissions scolaires sont souvent passés en priorité face aux plus petits besoins de redéfinition de l'autonomie des établissements scolaires.

Sur la base de ces considérations, on peut comprendre que les changements au niveau de la structure organisationnelle, sur le plan législatif, mais aussi en ce qui concerne les infrastructures du système scolaire québécois, ont eu un impact sur le travail et les fonctions des directions d'école. Avant toutefois d'en présenter l'ampleur, d'autres modifications importantes ayant trait au renouveau pédagogique doivent être considérées

puisque ces autres changements participent sûrement aussi au stress professionnel des directeurs d'écoles.

### **1.1.2. Le curriculum pédagogique du système scolaire québécois**

Parallèlement au changement de structure organisationnel et législatif, le système scolaire du Québec a aussi subi de profondes transformations sur le plan des fondements pédagogiques sur lesquels il repose. La réforme du curriculum, qui a été énormément médiatisée et critiquée, s'inscrit dans le cadre de la théorie socioconstructiviste et de l'approche par compétences (Marsolais, 2006). La théorie du socioconstructivisme est considérée comme faisant partie des perspectives cognitivistes de l'apprentissage (Terwel, 1999). Selon les fondements de la théorie socioconstructiviste, la construction du savoir et l'acquisition de nouvelles connaissances dépendent en grande partie des transformations qui s'effectuent lorsque, chez l'apprenant, de nouvelles représentations se substituent à des représentations déjà existantes et créent un déséquilibre dont les dimensions sont sociales, culturelles et interactives (Saint-Onge, 1992).

Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (Gouvernement du Québec, 2005a) s'est inspiré des progrès réalisés dans le domaine de la recherche en éducation et c'est dans le cadre de ces perspectives théoriques qu'il a voulu préparer les élèves aux réalités du XX<sup>e</sup> siècle [p. ex., les plans : «Chacun ses devoirs» (Pagé, 1992); «Faire avancer l'école» (Robillard, 1993); «Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle» (Chagnon et Corbo, 1994); «Les États généraux sur l'éducation» (Garon et Marois, 1996); «Prendre le virage du succès» et «L'école tout un programme» (Marois, 1997); «Agir tôt», «Agir autrement», «Plan de réussite» (Legault, 1999) et «Horizon 2005 : une école secondaire transformée» (Simard, 2003)]. L'objectif central du renouveau pédagogique demeure de favoriser la réussite de tous les élèves sans abaissement des niveaux d'exigences en préconisant des apprentissages essentiels et adaptés aux exigences et aux réalités du XXI<sup>e</sup> siècle. Pour ce faire, la réforme repose sur l'utilisation efficace des connaissances de l'élève et sur le développement de ses compétences dans le but de lui permettre de réaliser des tâches et des activités réelles. De plus, c'est en mettant l'accent sur l'engagement des élèves dans leur propre apprentissage que le cadre théorique sous-jacent va au-delà de la seule accumulation de connaissances, permettant aux élèves de

mieux comprendre le monde qui les entoure et les grandes problématiques de la vie. Malgré les bases théoriques sous-jacentes, l'ampleur de ces profondes modifications a suscité chez les intervenants du domaine scolaire plusieurs inquiétudes concernant l'application sur le terrain.

Bien que la réforme ait été très critiquée (notons, à cet égard, que le terme de *renouveau pédagogique* est désormais davantage utilisé afin d'éviter les perceptions péjoratives concernant le concept de réforme), elle a toujours été approuvée par l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) qui représente 1800 gestionnaires scolaires. C'est d'ailleurs en analysant les risques potentiels de ce nouveau pédagogique que cette association a émis une série de recommandations au sujet du manque de ressources, de matériel didactique et des besoins de formation, destinées à l'ensemble des partenaires du réseau de l'éducation (ACSQ, 2000).

Suivant l'implantation du nouveau pédagogique s'est aussi ajouté le projet de loi 124 qui a comme principal objet de rendre obligatoire, sur le plan légal, la production pour l'ensemble des établissements scolaires d'un plan de réussite. L'obligation de produire un plan de réussite des élèves, constitué d'objectifs clairs, quantifiables et mesurables, a cependant créé des inquiétudes autant chez les gestionnaires que chez les parents d'élève (FCPQ, 2002). Effectivement, le fait de mesurer la performance de l'école uniquement en fonction du taux de réussite des élèves comporte un risque important. Comment éviter que certaines écoles trouvent des moyens de refuser des élèves moins performants? De plus, on est également en droit de se demander, dans un tel contexte de performance, comment s'assurer de ne pas perdre de vue l'importance des autres apprentissages non mesurables sur le plan quantitatif.

Sur la base de l'ensemble des modifications apportées au niveau de la structure organisationnelle du système scolaire québécois et des fondements du curriculum pédagogique sur lequel il repose, on comprendra que les relations entre les commissions scolaires et les écoles ont été considérablement modifiées. Au centre de ces entités se trouvent les directions d'école, dont les rôles et responsabilités ont par conséquent aussi été bouleversés. Celles-ci doivent s'adapter aux changements imposés, tout en tentant aussi d'en être les ambassadeurs. De plus, s'ajoute à tous ces changements auxquels doivent faire face les directions, l'impact de la réalité démographique de la profession qui

a également subi au cours des ans, simultanément avec les modifications de structure et de curriculum, une transformation importante sur le plan du nombre, du rajeunissement et de la féminisation des postes de direction d'écoles.

### **1.1.3. Les changements démographiques des directions d'école**

Au Québec, les effectifs de direction d'établissement ont diminué de 7 %, en l'espace d'une quinzaine d'années (Gouvernement du Québec, 2005b). Les directions d'école du primaire et du secondaire étaient 3820 en 1995 et sont passées à 3320 en 2000, occasionnant une perte de 500 directions d'école en cinq ans dans l'ensemble du Québec. Malgré le fait qu'en 2004 ils revenaient à 3507, il y avait toujours néanmoins 313 directions d'école de moins qu'en 1995, dans un contexte où la décroissance des populations scolaires était inférieure [c.-à-d., pour les quatre prochaines années, le nombre d'élèves des commissions scolaires baissera d'un peu plus de 3 % par année (Gouvernement du Québec, 2006)]. Il semble donc que ce sont les besoins de rentabilité et d'efficacité du système public qui soient les grands responsables des coupures et des mises à la retraite anticipées sans remplacements (Giauque, 2005).

Sans négliger le fait que le système se soit optimisé en diminuant le nombre de gestionnaires, il faut cependant considérer qu'il y a aussi de plus en plus de roulement au poste de direction d'école. Par exemple, de 1989 à 1998 la proportion de directions d'école qui quittent la profession est passée de 7,5 % à 14 %. Ainsi, alors qu'au début des années 90, approximativement 300 directions d'école étaient remplacées en moyenne par an, au début des années 2000, on doit désormais en remplacer 500 par année (Gouvernement du Québec, 2000). On constate donc que les conditions de départ à la retraite plus avantageuses et l'importante proportion de personnel de direction âgé de 50 ans et plus ont fait en sorte que le remplacement des effectifs s'est accéléré au fil du temps. De plus, les remplaçants, dont les deux tiers sont des membres du personnel enseignant, arrivent dans un poste de direction avec de moins en moins d'expérience comme enseignant puisqu'ils arrivent de plus en plus jeunes. On assiste d'ailleurs à une vague de rajeunissement qui ne cesse de s'accroître. En 1998, 49 % des directions d'école avaient plus de 50 ans alors qu'en 2004 seulement 40 % des directions d'école avaient plus de 50 ans (Gouvernement du Québec, 2006). Ceci fait aussi en sorte qu'on

accède à la profession de direction de plus en plus jeune. De 1989 à 1998, entre 2,3 % et 2,8 % des directions d'école avaient moins de 35 ans, alors que depuis 1997, les moins de 35 ans occupent 10,6 % des postes de direction. L'étude de projection du personnel de direction des écoles des commissions scolaires (Gouvernement du Québec, 2000) avait pourtant prévu que les directions d'école âgées de moins de 35 ans demeureraient marginales, passant de 3,4 % en 1999 à 3,7 % en 2011. Les directions d'école sont donc de plus en plus jeunes et on assiste indéniablement, malgré certains efforts d'accompagnement (Gouvernement du Québec, 2006), à une perte du savoir en raison du manque de transfert d'expertise, d'expérience et de connaissances. Cette vague de rajeunissement marque aussi parallèlement une féminisation de la profession. Les hommes étaient 73 % à occuper un poste de gestion dans le système scolaire québécois en 1989, passant à 45 % en 2004, devenant ainsi minoritaires.

L'impact de ces changements démographiques montre que le système scolaire du Québec n'est pas uniquement en mutation au niveau de l'orientation pédagogique et sur le plan de la structure des établissements, mais aussi au niveau de l'effectif des directions d'école qui sont au cœur des changements et qui doivent subir ces profondes transformations. À cet égard, dans la mesure où notre intérêt de recherche se situe au niveau du stress professionnel des directions d'école, on ne peut négliger les importantes modifications du système scolaire québécois. Il existe cependant peu d'information sur le stress des directions scolaires au Québec. Voyons par conséquent ce que nous disent les études qui font état du stress organisationnel auquel sont confrontées les directions scolaires ailleurs dans le monde.

## **1.2. Le stress organisationnel des directions d'école**

Le travail d'une direction d'établissement scolaire comporte de nombreux défis et implique une multitude de sources potentielles de stress. En comparant les salaires, les responsabilités et la charge de travail, la fonction de direction d'école est d'ailleurs considérée par certains comme la profession la plus exigeante, « the toughest job in America » (Carr, 2003, p. 15).

Depuis les années 1960, bon nombre de chercheurs se sont penchés sur le sujet et, seulement entre 1966 et 1988, plus de 1300 articles sur le stress des directions

d'établissements scolaires ont été publiés (Gmelch, 1988). Depuis, l'intérêt ne semble pas s'être dissipé et plusieurs études récentes, bien qu'il s'agisse principalement de thèses de doctorat, continuent de confirmer le niveau élevé de stress des directions d'école (Shumate, 2000; Cubitt et Burt, 2002; Abdul Muthalib, 2003; Halling, 2004; Welmers, 2006).

### **1.2.1. Les principales sources du stress des directions d'école**

Les travaux de Gmelch et Swent (1981) sur le développement d'un questionnaire mesurant les sources de stress des directions scolaires, l'Administration Stress Index (ASI), montrent que les principales sources de stress des directions scolaires proviennent du rôle, des tâches, des responsabilités et des relations interpersonnelles. En poursuivant le développement de ce questionnaire auprès de 1156 directions d'école, Gmelch et Torelli (1993) précisent que les principales sources de stress proviennent des contraintes administratives (stresseurs liés à la pression du temps, aux réunions, à la charge de travail), des responsabilités administratives (stresseurs liés à la supervision, l'évaluation, les négociations), des attentes de rôles (stresseurs relatifs aux attentes personnelles de performance par rapport aux attentes des autres), des relations interpersonnelles (stresseurs liés à la gestion des conflits entre les membres du personnel, des parents et de l'école) et des conflits intrapersonnels (stresseurs relatifs à sa propre performance devant ses attentes et ses croyances). Depuis, plusieurs chercheurs ont utilisé ce questionnaire pour identifier les sources de stress des directions scolaires. C'est le cas d'Abdul Muthalib (2003) qui s'est intéressé aux sources de stress des directions secondaires de la Malaisie. En mesurant le stress auprès de 50 directions d'école, cet auteur montre que la surcharge de travail, le surplus de responsabilités et les contraintes administratives occupent de plus en plus de temps et représentent les sources de stress les plus importantes. Dans l'État de Washington, Shumate (1999) obtient des résultats similaires en mesurant le stress chez 221 directions d'école secondaire. Les principales sources de stress sont les contraintes administratives (surcharge et réunions), la gestion du temps, les politiques et réglementations. Flynn (2000) montre également, sur un échantillon de 194 directions d'école secondaire de la Caroline du Sud, que les principales sources de stress des directions proviennent des contraintes administratives, des conflits intrapersonnels et



des attentes de rôles. Plus récemment, les résultats de la recherche de Welmers (2006), qui a étudié le stress de 300 directions d'école nouvellement embauchées dans les années 2004-2005 en Caroline du Nord, arrivent à des conclusions similaires : le stress provient principalement des contraintes administratives, de la charge de travail, de la gestion du temps, des responsabilités administratives quotidiennes, de la gestion des ressources humaines, de la comparaison entre les autres écoles et des nouvelles règles d'administration imposées par les nouvelles structures. Notons à cet égard que la Caroline du Nord est dans une situation comparable à celle du Québec avec l'implantation d'un nouveau curriculum et la loi « No Child Left Behind Act » en vigueur depuis 2003. Sur ce point, concernant l'implantation des réformes scolaires à travers le monde, Trenberth et Dewe (2005) montrent qu'en raison des tensions et des contraintes, 42 % des 695 directions scolaires secondaires de la Nouvelle-Zélande interrogées mentionnaient que leur satisfaction au travail avait considérablement diminué depuis l'implantation de la réforme scolaire entreprise depuis une dizaine d'années.

Ainsi, en analysant le détail de ces recherches, on remarque que le stress le plus important se situe dans la catégorie des contraintes administratives et correspond à la charge de travail qui dérange plus fréquemment les directions scolaires que tout autre stress. Dans son étude sur 300 directions scolaires, Peterson (2004) stipule d'ailleurs que les directions sont contraintes de déléguer certaines responsabilités en raison de la surcharge de travail, du manque de temps et du travail administratif et, qu'en conséquence, leur stress était significativement plus élevé. Pour Halling (2004), qui a étudié le stress chez 221 directions d'école primaire au Dakota, les principales sources de stress proviennent certes de la surcharge de travail et des contraintes dues aux règlements et politiques fédérales, mais sont aussi dues aux attentes personnelles des directions d'école. Ce fait est intéressant dans la mesure où on peut considérer le profil particulier des directions d'école qui ont besoin de s'accomplir et de se dépasser continuellement. Leurs attentes personnelles vis-à-vis de leur performance peuvent alors aussi avoir un impact sur leur niveau de stress. Dans le contexte scolaire, la pression ne viendrait donc pas seulement des exigences de la tâche, mais aussi des propres attentes de performance que les directions d'école s'imposent à elles-mêmes. Ainsi, en raison de la quantité de travail à accomplir, face aux contraintes de temps, il n'est pas surprenant que les

communications soient optimisées, les pauses limitées et qu'il y ait diminution des contacts avec les autres. Cubitt et Burt (2002) montrent d'ailleurs chez 293 directions d'école en Nouvelle-Zélande que les principales sources de stress proviennent certes de la surcharge de travail, mais aussi de l'isolement et de la solitude.

Si on se fie à l'ensemble de ces recherches, la charge de travail, la quantité des dossiers à traiter et des tâches à réaliser dans une journée normale de travail correspondent à la plus grande source de stress des directions d'école. À cet égard, il est certes pertinent d'identifier les stressseurs auxquels sont confrontées les directions scolaires, mais aussi, et dans le but d'obtenir un meilleur portrait pour mieux comprendre le stress dans cette profession particulière, il importe également de comprendre comment les directions d'école s'adaptent à leur stress professionnel.

### **1.2.2. Les moyens préconisés par les directions d'école face au stress**

Roesch (1979) a développé un questionnaire pour mesurer les moyens utilisés spécifiquement par les directions scolaires pour faire face au stress. Le Roesch Preference Coping Scale est constitué de 45 items divisés en sept catégories. Ce questionnaire montre que les principaux moyens préconisés par les directions scolaires sont très variés : des activités récréatives/inactives (p. ex. : espérer pour le mieux, penser au futur, se rappeler de bons moments, écouter de la musique, faire du bénévolat), des activités physiques (p. ex. : exercice, jogging...), de bonnes habitudes de vie (p. ex. : bien manger, bien dormir), prendre des pauses au travail, chercher du soutien (p. ex. : consulter un supérieur, déléguer des tâches, discuter avec collègues), trouver des moyens de se défouler (p. ex. : alcool, jurer) et augmenter les heures de travail (p. ex. : le soir, les fins de semaine). Bien que l'augmentation des heures de travail soit le moyen le plus évoqué dans l'étude de Roesch (1979) pour faire face au stress professionnel (ce qui est lié à l'importante charge de travail), cette étude montre la diversité des moyens préconisés par les directions pour faire face au stress.

Toutes sortes de moyens sont donc utilisés par les directions scolaires pour faire face au stress. Dans l'étude de Roberson (1986), 30 % des directions mentionnaient que l'activité physique était la stratégie la plus utilisée pour faire face au stress alors que 13 % rapportaient utiliser des stratégies pour mieux gérer leur temps, déléguer des tâches,

réévaluer positivement la situation, planifier ou mieux s'organiser. Dans la recherche de Cooper (1988), les principales stratégies rapportées par les directions étaient de discuter avec un collègue, de déléguer des tâches et d'apporter du travail à la maison. Dans l'étude de Shumate (1999), les stratégies les plus utilisées étaient de penser au futur, de discuter avec les collègues, d'apporter du travail à la maison le soir et les fins de semaine, de faire de l'exercice, de changer momentanément de tâche et de déléguer. Dans la recherche de Liming (1998), l'activité physique et des moments de repos étaient le plus souvent évoqués, ainsi que le soutien social, mais seulement en dehors du travail avec les conjoints ou des amis. L'importance d'avoir de bonnes habitudes de vie était également identifiée comme un moyen, ainsi que d'avoir une attitude positive et de rester calme et réaliste à propos de ce qui ne peut être changé. Dans la recherche d'Abdul Muthalib (2003), c'étaient les techniques consultatives qui étaient les plus populaires pour gérer le stress (p. ex. : discuter avec collègues), avant de penser au futur, d'écouter de la musique, de déléguer des tâches ou de prendre une pause.

À cet égard, en s'attardant plus attentivement sur ces résultats de recherche qui montrent la grande diversité des moyens pour faire face au stress, on pourrait différencier trois catégories distinctes : les moyens touchant les habitudes de vie (p. ex. : l'alimentation, l'activité physique régulière, le sommeil), les moyens touchant l'élimination du stress (p. ex. : jogging, technique de relaxation) et les moyens utilisés en réponse à un stresser spécifique au travail (ex. : déléguer des tâches, discussion avec collègues, augmenter les heures de travail). Dans cette perspective, il serait ainsi possible de distinguer ce qu'on appelle communément la « *gestion du stress* » des moyens destinés à augmenter la « *tolérance au stress* » et de ceux utilisés pour « *évacuer le stress* ». Par exemple, en référence au concept de « coping » face au stress (Lazarus et Folkman, 1984), la *gestion du stress* impliquerait un processus cognitif ou comportemental, une action ou une façon de faire, alors que la *tolérance au stress* impliquerait la possibilité de supporter une situation sans en souffrir ou sans en subir de conséquences et pourrait être associée aux interventions préventives du stress. Il s'agirait alors des capacités physiques et psychologiques d'un individu. Par exemple, le niveau de condition physique pourrait avoir un impact sur le niveau de tolérance, de résistance et d'endurance au stress (Holmes et Roth, 1988). Ainsi, un surplus d'énergie et de tonus,

résultat d'une bonne condition physique et d'une bonne alimentation, favoriserait une meilleure tolérance aux difficultés de la vie au même titre que le concept de « robustesse-hardiness » (Kobasa, 1979) qui permet de considérer l'impact de l'endurance et de la résistance sur les problèmes de santé; il pourrait même être intéressant de faire un lien avec le concept plus récent de résilience (Garon, Théorêt, Hrimech et Carpentier, 2006). Dans le même besoin de catégorisation, *l'évacuation du stress* ferait principalement référence aux méthodes de relaxation comme la méditation par exemple, ou plus spécifiquement la méthode de relaxation musculaire progressive de Jacobson (1980), ou le training autogène de Schultz (1972), techniques curatives abondamment utilisées depuis des décennies pour libérer les tensions physiques et psychologiques. Notons que ce constat va tout à fait dans le même sens que les propos de Liming (1998) dont l'étude portait sur les stratégies de gestion du stress (coping strategies) de 24 directions scolaires du Colorado : « coping strategies tend to be of two varieties : coping strategies utilized prior to stressful situations and those utilized after the stress has had an effect » (Liming, 1998, p.36).

Bien que ces distinctions ne concernent pas directement l'objet de cette recherche, notons que ces différences demeurent importantes lorsqu'on s'intéresse aux moyens pour faire face au stress. À cet égard, il est important de souligner que nous n'avons trouvé aucune précision concernant ces trois moyens envisageables en parcourant la littérature sur le sujet. Si on se fie aux résultats de Halling (2003), parmi les quatorze plus importantes stratégies utilisées par les directions scolaires, seulement deux peuvent être applicables lorsque les directions sont directement confrontées à un stresseur en milieu de travail : l'utilisation de l'humour et prendre une pause. Les douze autres stratégies évoquées par les directions pour faire face au stress professionnel concernent plutôt des moyens d'augmentation de la tolérance au stress ou des moyens pour évacuer le stress (c.-à-d., passer du temps en famille, écouter la télévision, se donner du temps pour la prière, le silence, la méditation, la lecture de livres spirituels, se recueillir dans un lieu saint, faire de l'exercice, rencontrer des amis, voyager, se confier, s'adonner à des loisirs, la lecture, les travaux manuels).

Bien qu'il soit difficile avec ces résultats de dresser un portrait représentatif des stratégies déployées par les directions scolaires pour gérer leur stress, l'ensemble de ces

recherches montre bien la diversité des moyens évoqués par les directions scolaires. Si certaines de ces recherches ont également recueilli des données qualitatives qui permettent une meilleure compréhension des moyens utilisés pour faire face au stress professionnel, une tendance générale semble ressortir de ces résultats. Cette tendance concerne l'augmentation du temps passé au travail.

Ainsi, la quantité de temps passé au travail semble être le moyen privilégié pour répondre aux exigences de la tâche. Par exemple, Abdul Muthalib (2003) montre dans son étude effectuée en Malaisie que les responsabilités et les contraintes administratives sont devenues si importantes que les directions d'école, qui travaillaient déjà en moyenne 56 heures par semaine, 50 semaines par année au début des années 1980, ont augmenté leur cadence. Comme le mentionne Kirby (2003), « time spent at work occupies a major portion of a high school principal's day as few, if any, have reported the ability to maintain a 40-hour workweek » (Kirby, 2003 p.20). Torelli et Gmelch (1993) montrent auprès de 655 directions de Washington que la moyenne d'heures travaillées est de 55 heures par semaine. Dans la recherche de Liming (1998), les directions travaillent entre 60 et 70 heures par semaine. Si 90 % des 695 directions scolaires de l'étude de Trenberth et Dewe (2006) ont un niveau de stress très élevé, pour parvenir à s'acquitter de leurs tâches, elles travaillent entre 40 et 80 heures par semaine, la moyenne étant de 62 heures. De plus, comme le montrent les résultats de Kirby (2003) auprès de 605 directions d'école secondaire, bien que 99,6 % des directions travaillent plus de 40 heures par semaine et que 89 % ont le sentiment de n'avoir jamais assez de temps, compte tenu de l'augmentation constante de la charge de travail, 93 % des directions trouvent que la charge de travail n'a pas uniquement augmenté en temps, mais également en intensité. Devant de telles statistiques, on ne peut négliger la relation qui existe entre les heures de travail investies et le stress perçu (Buckingham, 2004). En effet, en étudiant le niveau de stress chez 512 directions d'école dans l'État du Maine aux É.-U., cet auteur montre que les directions dont le niveau de stress est le plus élevé travaillent en moyenne sept heures de plus que les directions dont le niveau de stress est plus faible. En considérant que 82 % des directions d'école qui ont participé à cette étude avaient beaucoup ou modérément de stress, l'importance accordée aux heures de travail supplémentaires ne peut être prise à la légère ainsi que leurs possibles conséquences sur la santé.

### **1.2.3. Les conséquences du stress sur les directions d'école**

Les principales sources du stress ayant été identifiées, ainsi que les stratégies utilisées pour y faire face, les conséquences sur la santé des directions scolaires doivent être mentionnées. Gmelch et Swent (1984) ont souhaité mettre en relation les stressors, sources organisationnelles du stress, avec la santé des directions scolaires. Leur étude auprès de 1156 gestionnaires scolaires a permis d'identifier 35 stressors spécifiques auxquels l'ensemble des gestionnaires scolaires est confronté. Sur ces 35 stressors, il est particulièrement intéressant de constater que les sept plus importants stressors sont négativement liés à la santé des directions scolaires : « of particular is the relationship between stress factors and the respondent administrator's health. In each of the seven stressors, an increase in stress was associated with poor self-reported physical health » (Gmelch et Swent, 1984, p.203). Ces stressors correspondent au respect des règles et règlements, à la quantité de réunions, aux rapports administratifs, au manque de soutien, aux conflits à gérer, à l'évaluation de rendement et à la prise de décision. Depuis ce temps, l'intérêt concernant les conséquences du stress sur la santé des directions scolaires ne s'est pas dissipé. Gmelch et Torelli (1993) qui se sont intéressés aux risques d'épuisement des directions ont utilisé le Maslach Burnout Inventory (Maslach et Jackson, 1981). Ce questionnaire (MBI) permet de mesurer les trois dimensions du syndrome d'épuisement professionnel. La première fait référence à un épuisement émotionnel, la deuxième à une déshumanisation de la relation interpersonnelle et la troisième à une diminution du sentiment d'accomplissement personnel. Cette triade séquentielle conduirait à une perte graduelle de satisfaction au travail, à l'apparition d'une série de problèmes de santé mineurs, à l'augmentation des problèmes au travail, à la perte graduelle de confiance en soi, de compétence et d'estime de soi et à la manifestation d'inquiétudes ou d'anxiété. Cette spirale de détérioration du rendement aurait comme conséquence une perte de productivité pouvant conduire à la dépression nerveuse (Shirom, 2003). En utilisant ce questionnaire auprès de 740 directions scolaires, Gmelch et Torelli (1993) ont trouvé une relation significative entre le stress que vivent les directions scolaires et la dimension mesurant l'épuisement émotionnel. Le MBI a été aussi administré aux 221 directions participant à la recherche de Shumate (2000). Dans cette étude, on découvre que 73 % des directions ont un score élevé ou

modéré sur la dimension mesurant l'épuisement émotionnel; 59 % ont un score élevé ou modéré sur la dimension mesurant la déshumanisation de la relation avec autrui et 61 % ont un faible score concernant le sentiment d'accomplissement. Abdul Muthalib (2003) arrive à des tendances similaires, ainsi que Flynn (2000) où le niveau était faible pour les dimensions de déshumanisation de la relation interpersonnelle et de diminution de l'accomplissement personnel, mais modéré pour la dimension concernant l'épuisement émotionnel.

Sur la base de ces études, une tendance émerge concernant les risques d'épuisement professionnel des directions scolaires. Parmi les trois dimensions mesurant le « burnout », la dimension touchant aux émotions des directions scolaires s'avère être la plus hypothéquée. Ainsi, si l'épuisement émotionnel correspond à la dimension du « burnout » la plus élevée pour l'ensemble de ces recherches, on ne pourrait faire l'économie du lien existant entre les sources de stress et les émotions pour mieux comprendre le stress vécu par les directions d'école au Québec. Cela sera précisé dans le cadre conceptuel sur lequel repose cette recherche, mais avant rappelons les trois constats qui émergent des résultats des recherches sur le stress des directions d'école : 1) la charge de travail correspond à la principale source de stress, 2) l'augmentation des heures de travail correspond à la principale stratégie pour affronter le stress, 3) sur l'échelle de « burnout » (MBI), la dimension touchant à l'épuisement émotionnel est la plus élevée. Ces constats en mémoire, formulons à présent nos objectifs de recherche.

### **1.3. Le stress des directions d'école au Québec et les objectifs de recherche**

Les multiples changements s'opérant dans le système scolaire québécois, sur le plan législatif, la structure, les fondements pédagogiques et au niveau démographique, ont eu un impact direct sur les rôles et responsabilités des directeurs d'écoles qui avaient déjà des tâches très exigeantes avant la réforme :

« le cadre de gestion des établissements scolaires guidant la pratique professionnelle d'une direction se trouve actuellement en redéfinition, tandis que la représentation sociale de son rôle, sur laquelle s'enracine son identité professionnelle, est en reconstruction » (Gouvernement du Québec, 2006. p.12).

Comme le mentionnent Moisset et coll. (2003), tous ces bouleversements, plus particulièrement la loi 180, ont par conséquent concrètement augmenté les tâches des directions d'école au Québec qui doivent dorénavant davantage justifier leurs décisions et rendre plus de comptes à la commission scolaire ainsi qu'aux parents qui sont sur le conseil d'établissement. La direction d'école demeure donc sous la responsabilité hiérarchique de la direction de la commission scolaire, en plus du conseil d'établissement qui est un nouveau palier auquel elle doit se rapporter. Ce n'est d'ailleurs pas pour rien « qu'une bonne partie des directeurs ont constaté qu'à la suite de la décentralisation, les contrôles sur leur établissement ont augmenté » (Brassard, 2004, p. 9). Il semblerait donc que la décentralisation a plutôt eu pour effet de créer le sentiment, chez les directions d'école, d'être davantage encadrées. La direction d'école se fait donner certes plus de responsabilités, mais elle ne reçoit cependant pas plus de pouvoirs puisqu'elle doit affronter davantage de mesures de contrôle. Ce n'est pas non plus un hasard si, en face d'un tel défi, la direction d'école doit posséder des métacompétences lui permettant « de saisir, d'analyser et d'interpréter la réalité de son milieu, d'analyser sa pratique professionnelle, de comprendre toutes les dimensions de l'organisation et d'agir avec cohérence à cet égard... La métacompétence inclut aussi les compétences politiques » (Gouvernement du Québec, 2006, p.22). Ne serait-ce pas trop lui demander ? D'autant plus que pour s'assurer de pouvoir bien maîtriser l'ensemble des tâches de gestion, on demande aux directions d'école d'avoir aussi des compétences académiques : depuis 2001, pour être candidat à un poste de direction d'école, il faut avoir obtenu au moins 6 crédits dans un programme de deuxième cycle en administration scolaire dont les 24 crédits restants devront être complétés dans un délai maximal de 5 ans. C'est donc dire qu'en plus de devoir affronter une charge de travail accrue, les nouvelles directions d'établissement doivent souvent parallèlement cumuler et concilier travail et études.

Les rôles et responsabilités des directions d'école sont immenses (Boudreault, 2003). Les directions doivent encadrer les élèves, résoudre les problèmes et les conflits existants, établir un réseau et s'associer avec différents partenaires, assurer l'animation des conseils d'établissement et initier des partenariats avec la communauté, gérer les ressources matérielles et financières sous sa responsabilité, exercer un contrôle sur la qualité de l'enseignement, vérifier l'application des mesures prescrites par sa commission



scolaire, encourager le personnel de son établissement par des rétroactions positives, gérer les ressources humaines sous sa responsabilité, explorer de nouveaux programmes de formation, de nouvelles méthodes pédagogiques ou de nouvelles stratégies d'enseignement, agir comme animateur et médiateur au sein de l'équipe-école et, finalement, viser l'atteinte d'un haut niveau de performance quant aux résultats des élèves. La caricature de Moisset et coll. (2003) résume, à cet égard, très bien cette situation.

« Offre d'emploi de directeur. Cherche nouveau directeur, il devra continuer sa formation après avoir obtenu le poste. L'école à diriger change actuellement dans son organisation, sa pédagogie, dans sa façon d'encadrer les élèves. La gestion participative devra être élargie sur de nouveaux sujets et de plus en plus de responsabilités vous seront décentralisées. Vous devrez produire des résultats rapidement parce que la commission scolaire, elle-même plus contrôlée par le Ministère de l'Éducation, vous en rendra imputable » (Moisset et coll. 2003, p. 22).

Dans ce premier chapitre, après avoir montré que les directions d'école du Québec sont au centre d'une réforme majeure du système public, sur le plan de la structure organisationnelle, au niveau du curriculum pédagogique, mais aussi sur le plan démographique, il a été question du stress professionnel des directions d'école. Malgré l'ensemble des recherches sur le stress que nous avons recensées, nous n'avons cependant trouvé aucune étude s'intéressant aux stress des directions d'école au Québec. Or, les directions d'école du Québec, en plus d'être moins nombreuses, sont aussi de plus en plus jeunes.

En considérant, comme le mentionnent Fernet, Sénécal et Guay (2006), que l'épuisement professionnel constitue l'un des enjeux majeurs auxquels sont confrontées les commissions scolaires du Québec, et qu'à l'automne 2004, 38 % des enseignants du système scolaire québécois présentaient un risque élevé d'épuisement professionnel, on est en droit de se demander comment se portent les directions d'école. Il faut ajouter la perspective que cette même étude constate que le risque d'épuisement professionnel chez les enseignants est passé de 39 % à 44 % entre mars et juin 2005. Même constat, dans une étude commandée par la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ) effectuée par Soares (2006) : un professionnel sur trois est en risque d'épuisement professionnel et plus de la moitié (56 %) est en surcharge

de travail. Dans un tel contexte, comment négliger les directions d'école qui doivent agir à titre de médiateur entre les professionnels sur le terrain et les modifications imposées par le ministère?

Dans l'aval de ces considérations relatives aux directions d'école du Québec et devant « la quasi-absence de recherche sur la santé au travail des directeurs d'établissement » (Garon et coll., 2006, p. 329), l'objectif général de cette recherche est d'étudier en particulier le stress professionnel des directions d'école au Québec. Dans cette perspective, plusieurs questions doivent être posées : Quelles sont les sources organisationnelles du stress des directions d'école au Québec ? Comment le vivent-elles et comment font-elles pour y faire face ? Peut-on distinguer les sources du stress des directions d'école au secondaire et au primaire ? Peut-on distinguer les sources de stress des directions de celles des directions adjointes ?

Dans le prochain chapitre, le cadre théorique sera présenté, ce qui permettra de préciser l'objet de cette recherche et de donner une assise à nos choix méthodologiques présentés au chapitre trois.

**CHAPITRE 2**  
**Cadre théorique**

## **Chapitre 2 Cadre théorique**

Le cadre théorique sur lequel repose cette recherche sera présenté dans ce chapitre. Dans un premier temps, nous définirons le concept de stress. L'origine historique biomédicale sera brièvement abordée avant de présenter les modèles du stress professionnel centrés sur l'organisation. La théorie transactionnelle du stress, dont le cadre permet l'étude psychologique du phénomène, sera par la suite présentée avant d'aborder le modèle émotive-transactionnel qui permet de lier le stress aux émotions. Ce lien permettra de préciser l'objet de cette thèse concernant les sources du stress auxquelles les directions d'école sont confrontées, le vécu émotionnel et les ajustements (« coping ») pour y faire face. Suite à ces précisions, le cadre conceptuel et des questions plus spécifiques de recherche seront présentés avant de passer à la méthode qui suivra au chapitre trois.

### **2.1. La définition du concept de stress**

Le concept de stress est connu de tous, mais il s'avère pourtant extrêmement difficile à définir scientifiquement. Dès le début des années 80, Dobson (1982) montrait à ce sujet qu'il existait déjà plus de 300 définitions différentes du stress.

Bien que Cannon (1935) fut le premier à introduire le concept de stress dans la littérature médicale en élaborant le principe de « fuite ou de lutte », ce fut Selye (1936, 1956) qui popularisa le concept en montrant le lien entre stress et maladie et développa un modèle théorique qu'il nomma le syndrome général d'adaptation (SGA). Le SGA est un modèle biomédical constitué de trois phases (Selye, 1982). La première phase représente la toute première réaction physiologique de l'individu face au stress. La seconde phase fait référence à la résistance de l'individu qui puise dans ses ressources pour s'adapter et s'ajuster aux demandes de la situation, et la troisième phase correspond à l'épuisement des ressources.

Dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, ces premiers travaux sur le stress ont montré que tout organisme qui subit les stimuli provenant de l'environnement *produit* des réponses. Ce modèle classique du stress (stimulus-réponse) a cependant été fortement critiqué depuis l'avènement des sciences cognitives et l'étude de ce phénomène est progressivement passée du cadre biologique de la réaction physiologique à un cadre

psychologique de compréhension. Comme le montre Lazarus (1966), le stress ne peut se limiter uniquement aux réponses de l'individu. Il existe entre les causes du stress et les réactions de l'individu une dimension perceptuelle et émotive désormais évidente. Ainsi, malgré son origine biologique, le concept de stress n'appartient officiellement à aucune discipline ou école de pensée :

« le terme de stress s'applique à la fois aux facteurs de l'environnement responsables (les stressseurs ou plus exactement les facteurs d'agression), à la réaction initiée par l'organisme pour tenter de contrecarrer les effets (la réaction de stress) et à l'état de délabrement dans lequel se trouve l'organisme (l'état de stress) » (Dantzer et Goodall, 1995, p: 155).

Quoi qu'il en soit, dans la mesure où nous considérons dans cette recherche que le stress est avant tout un état vécu par une personne, « psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being » (Lazarus et Folkman, 1984, p. 19), nous tenons à préciser, en ce qui concerne spécifiquement le stress professionnel, que le travail peut être à la fois l'occasion d'utiliser positivement ses capacités pour se dépasser et s'accomplir, mais aussi qu'il peut être le précurseur d'une spirale de détérioration de la santé physique et psychologique. Comme le montrent les travaux de Csikszentmihalyi (2004), il existe un paradoxe entre le besoin de travailler pour s'accomplir et le désir de ne pas être au travail,

« le travail est une expérience étrange : il procure des moments de satisfaction intense, il donne de la fierté et contribue à l'élaboration de l'identité...il exerce un grand poids sur la qualité de la vie; il engendre l'enchantement ou son contraire » (Csikszentmihalyi, 2004 p.155).

Ainsi, comme l'avait initialement proposé Selye (1956) au sujet du stress négatif et du stress positif, le stress professionnel peut donc autant stimuler que rendre malade. Rappelons que nous avons fait le choix dans cette recherche de nous intéresser au mauvais stress.

Selon l'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail, « le stress survient lorsqu'il y a déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face » (AESST, 2006, p.8). Cette définition fait à la fois référence aux

besoins de l'individu (stress subjectif - ressources et besoins du travailleur) et aux demandes de l'environnement (stress objectif - exigences de l'emploi) tout en laissant la place à la perception et aux émotions qui peuvent impliquer autant le stress qui stimule que celui qui peut rendre malade.

Si le stress est un état émotif causé par des contraintes qui peut se manifester sous forme de réactions autant physiologiques que psychologiques (Everly et Latings, 2002), nous tenons aussi à préciser que nous avons choisi de ne pas traiter des dimensions physiologiques ou biologiques du stress dans cette recherche. Nous avons donc fait le choix de nous intéresser uniquement à la dimension psychologique du stress professionnel des directions d'école en nous inspirant principalement de la définition proposée par Lazarus et Folkman (1984) qui a été traduite par Bruchon-Schweitzer et Dantzer (1994) : nous considérons donc que le stress est « une transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme débordant ses ressources et menaçant son bien-être » (Bruchon-Schweitzer et Dantzer, 1994, p.21). Dans cette perspective, sans négliger la dimension positive du stress, cette recherche s'intéresse principalement au stress négatif qui menace le bien-être de l'individu.

Voyons maintenant succinctement les différents modèles théoriques proposés pour l'étude du stress professionnel avant de passer au cadre sur lequel cette recherche sera basée pour étudier le stress des directions d'école au Québec.

## **2.2. Les modèles du stress professionnel centrés sur l'organisation**

Divers modèles théoriques ont été développés au cours des ans pour tenter d'expliquer ce phénomène grandissant. Quelques-uns se sont centrés sur l'individu mais, pour la plupart, ce sont les sources organisationnelles du stress qui sont considérées comme des variables explicatives. Nous avons choisi de présenter trois des principaux modèles théoriques qui tentent d'expliquer le stress professionnel d'un point de vue organisationnel pour leurs qualités heuristiques : les modèles 1) « Person-Environment Fit », 2) « Demande-Autonomie au travail » et 3) « Déséquilibre : Effort-Récompenses ».

L'impact du stress organisationnel sur la santé des travailleurs est indéniable (Vinet, 2004) et bon nombre de chercheurs ont abordé ce problème en se penchant sur les

stimuli ou sur les causes responsables de ce phénomène. En s'intéressant à la problématique du stress à partir de ce point de vue, il devient possible de mesurer l'impact sur la santé des événements de la vie courante (Holmes et Rahe, 1967) ou l'influence des sources de stress dans l'environnement et l'organisation du travail (Quick et Tetrick, 2003).

Lewin (1951) fut un des premiers à considérer l'interaction entre les caractéristiques de la personne et les stressors de l'environnement pour montrer que la tension exercée sur un individu peut avoir un impact sur ses comportements et sa santé. Inspirés de cette perspective théorique orientée vers les stimuli, où la notion de stressor prend toute son importance, Elliot et Eisdorfer (1982) catégorisent quatre principales sources de stress : les stressors intenses de courte durée, les stressors séquentiels, les stressors chroniques intermittents et les stressors chroniques. A cet égard, pour Lazarus et DeLongis (1983), on ne peut faire l'économie de l'impact du stress quotidien sur la santé qui est tributaire des événements de la vie courante. Ces auteurs montrent d'ailleurs que des stressors chroniques quotidiens peuvent avoir un impact tout aussi nocif sur la santé que certains événements majeurs dans la vie d'une personne (p. ex., faillites, divorce, décès d'un membre de la famille) : « These investigators have shown that daily hassles not only parallel major life events in their potential to engender stress, but have an even stronger relationship than traditional life events measures in predicting physical health status » (Derogatis et Coons, 1993, p.202) .

C'est donc en considérant le stress en fonction des demandes de l'environnement sur l'individu que des modèles ont été développés et adaptés au contexte du travail. Ces modèles ont entre autres permis d'établir des corrélations entre les caractéristiques de l'organisation, l'absentéisme au travail, le roulement de personnel et les maladies cardiovasculaires (Quick et Tetrick, 2003; Cooper, 2005, Kompier, 2005). Parmi les multiples modèles existant dans la littérature scientifique sur le stress organisationnel, trois modèles théoriques ont particulièrement attiré l'attention et généré des recherches pour faire avancer ce domaine : le modèle Person-Environnement Fit (French, Rodgers et Cobb, 1974), le modèle Demande-Autonomie (Karasek, 1979) et le modèle déséquilibre Efforts-Récompenses (Segrist, 1996).

### 2.2.1. Le modèle « Person-Environment Fit »

Selon le modèle développé par French, Rodgers et Cobb (1974), qui se résume par l'équation  $F = E - P$ , l'équilibre au travail (fit) dépend de la relation entre les demandes et pressions au travail (E) par rapport aux attentes et compétences de l'employé (P). Inspiré des travaux de Kahn, Wolf, Quinn, Snoek, et Rosenthal (1964) et de Katz et Kahn (1966), ce modèle met l'accent sur les conflits vécus par la personne lorsque ses aspirations, ses buts et ses valeurs sont en contradiction avec les demandes du travail (c.-à-d., ambiguïté de rôle, conflit de rôle et surcharge de travail). L'ambiguïté de rôle fait référence à la clarté, l'étendue ou la portée du travail demandé. Où commencent et se terminent les tâches à accomplir ? Intervient ici le transfert de l'information du supérieur vers l'employé et l'évaluation par le supérieur du rendement de l'employé qui dépend de sa performance à accomplir ses tâches. Le conflit de rôle fait référence aux demandes externes, de collègues, supérieurs ou clients par rapport à la perception de l'employé sur ce qui est attendu de lui. Certaines demandes peuvent être contradictoires avec les tâches à accomplir ou avec la vie personnelle ou les valeurs de l'individu, créant un *conflit de rôle*. Selon Katz et Kahn (1966), il existerait quatre types de conflit de rôle; 1) les attentes d'une même personne qui envoie des messages contradictoires, 2) les attentes de deux personnes dont les messages sont contradictoires, 3) les attentes du milieu professionnel qui sont contradictoires avec les attentes d'un autre domaine de vie personnelle de l'individu et 4) les attentes du supérieur qui entrent en contradiction avec les valeurs de l'individu. Bien que le stress soit souvent considéré en fonction des demandes externes de l'environnement sur l'individu (p. ex., les attentes des autres), ce modèle montre cependant une ouverture concernant l'influence des caractéristiques individuelles.

Le modèle PE-Fit permet ainsi de considérer la problématique du stress au travail en se basant sur l'interaction qui existe entre les demandes de l'environnement et les capacités de la personne (c.-à-d. overload or underload). Chaque individu a un potentiel de tolérance personnel au stress qui peut être dépassé lorsque les sources externes sont trop élevées. Ce modèle permet donc d'envisager le stress d'un côté, comme étant le résultat d'une charge de travail trop élevée ou de l'autre comme étant le signe d'une incompétence ou d'une faiblesse de la part de l'employé. Comme le mentionnent French,



Rodgers & Cobb (1974), le stress est un déséquilibre entre les capacités d'une personne et les exigences de la tâche et un déséquilibre entre les besoins de la personne et ceux pouvant être satisfaits par l'environnement. Le stress fait donc intervenir un rapport entre les besoins et la satisfaction de l'individu. Les facteurs psychologiques ne peuvent être écartés des caractéristiques individuelles et l'étude du stress doit considérer la relation qui existe entre les attentes des individus par rapport à leur travail et ce qu'ils reçoivent eu égard à leurs attentes. C'est donc dire que la source du stress provient certes des contraintes dans l'organisation et des conditions du travail, mais l'individu, de par ses aptitudes, ses prédispositions et ses capacités, est susceptible ou non de subir les conséquences du stress.

Bien que plusieurs recherches aient confirmé les liens qui existent entre la santé psychologique et la surcharge de travail, la théorie PE-Fit a cependant été passablement critiquée en raison de son manque de spécificité et de compatibilité concernant les sources de stress et les caractéristiques individuelles des travailleurs (Speilberger, Yagg et Wasala, 2003). Les travaux de Cooper et Marshal (1976) et de Marshal et Cooper (1979) ont toutefois contribué à préciser cette théorie en identifiant cinq catégories distinctes de stressors organisationnels : la pression de la tâche, le rôle de l'employé dans l'organisation, les relations interpersonnelles au travail, les opportunités d'avancement et de développement dans l'organisation, le climat et la structure organisationnelle.

### **2.2.2. Le modèle « Demande-Autonomie au travail »**

Le modèle Demande-Autonomie au travail correspond aussi à une approche de type causaliste puisqu'il vise principalement à identifier les sources de nuisances pouvant provoquer des conséquences sur la santé des travailleurs (Vézina, 2002). Contrairement au modèle précédent, le modèle Demande-Autonomie (Karasek, 1979) met l'accent sur les perceptions de contrôle sur la tâche et sur la latitude décisionnelle de l'employé dans son travail. Comme le montrent Karasek et Theorell (1990), l'hypothèse de ce modèle repose sur quatre expériences de travail distinctes. Il est premièrement supposé que lorsque les demandes psychologiques du travail sont élevées et que la latitude décisionnelle est faible, les conséquences du stress psychologique (p. ex., fatigue,

anxiété, dépression et problème de santé physique) sont importantes. Cette première relation a clairement été démontrée chez des employés d'usine qui travaillent à la chaîne et où la cadence est imposée par le système. Le phénomène fut aussi démontré dans le domaine de la restauration où dans les périodes de pointes, les serveurs sont à la merci du client. Chacun doit suivre le rythme en tentant de s'y adapter sans avoir nécessairement beaucoup de pouvoir décisionnel sur la demande. Dans la deuxième dimension du modèle, il est supposé que lorsque la personne a toute la latitude décisionnelle et donc une pleine autonomie, même si les demandes sont élevées la personne peut *performer* à son meilleur. On fait ici référence à la notion de bon stress (Selye, 1956) mais aussi aux travaux de Csikszentmihalyi (2004) sur la notion de « Flow » et le dépassement de soi. Les professions très exigeantes, mais dont la réussite dépend entièrement de l'individu (p. ex., sportifs professionnels, chirurgiens, chefs d'État...) en sont le meilleur exemple. Dans de telles professions, les conséquences sur la santé, malgré des exigences fortes, sont positives en raison de la pleine latitude de la personne sur son travail. La troisième relation fait référence aux emplois dont la demande psychologique est faible, mais dont la latitude décisionnelle est élevée. Contrairement à la relation précédente où la personne est en état de tension positive, il s'agit ici d'un état de détente où l'individu a le contrôle sur la situation. Selon le modèle, on suppose aussi, dans un tel cas, que les conséquences sur la santé sont positives. Finalement, la dernière relation de ce modèle met l'accent sur la passivité et la perte de motivation que le travailleur subit lorsque les demandes sont faibles, mais que l'autonomie sur la tâche l'est aussi. On s'inspire ici des travaux de Seligman (1991) sur la notion de résignation ou d'impuissance apprise (c.-à-d., helplessness), qui représente le niveau d'incontrôlabilité le plus élevé et qui joue un rôle essentiel dans l'explication de déficits motivationnels.

C'est donc en considérant l'interaction entre les demandes de l'environnement et le contrôle sur les décisions qui touchent aux demandes qu'on peut déterminer le niveau de stress au travail des employés. À son origine, ce modèle a permis de montrer que le stress est à son niveau le plus élevé lorsque les demandes de travail sont importantes alors que le contrôle sur la tâche est faible. Par la suite, le rôle modérateur du support social a aussi été considéré (Karasek et Theorell, 1990). Au travers de leurs relations

interpersonnelles, les collègues et supérieurs peuvent ainsi avoir un impact important sur le stress. La dynamique qui s'établit entre les demandes de l'environnement, le contrôle du travailleur et le support qu'il obtient au travail détermine donc le stress organisationnel. Le stress est alors à son niveau le plus élevé lorsque les tâches sont lourdes, le contrôle faible et le support social quasi inexistant. C'est à ce niveau qu'il y a le plus grand risque pour la santé des travailleurs. Spielberger et coll. (2003) arguent cependant qu'il est difficile d'appliquer ce modèle sur le terrain en stipulant que le concept de contrôle ou d'autonomie manque de validité en milieu de travail. Et malgré les critiques de Karnas et Hellemans (2002), qui ont réalisé une étude de validité de ce modèle; « les variables mises à l'épreuve ne peuvent qu'expliquer une part infime de la variance du phénomène qu'elles sont censées expliquer » (Karnas et Hellemans, 2002, p. 187), d'autres chercheurs font cependant état des contraintes de l'exigence psychologique du travail et du manque de contrôle et de soutien qui ont des effets négatifs sur la santé des personnes exposées (Vézina, Bourbonnais, Brisson et Trudel, 2006).

### **2.2.3. Le modèle « Déséquilibre : Efforts-Récompenses »**

Selon Seigrist (2001), c'est en étudiant le rapport entre les efforts investis et les récompenses qu'on obtient en échange que le stress au travail peut être apprécié. Lorsque les efforts au travail sont élevés et que les récompenses sont faibles, les risques pour la santé sont au niveau le plus important. Selon ce modèle, il existerait deux types d'effort et trois niveaux de récompenses. Concernant l'effort, il peut être tributaire des contraintes de temps, de la surcharge de travail ou des heures supplémentaires et donc être extrinsèque ou dépendre du niveau d'engagement et de surinvestissement personnels dans le travail et donc être intrinsèque. La dimension de l'effort intrinsèque investi dans le travail est extrêmement pertinente concernant les directions d'école. Comme bien des gestionnaires, les directions d'école ont un profil particulier : en plus d'avoir le sens du devoir, elles ont besoin de défis leur permettant de s'accomplir par le dépassement de soi (Bourque et Lelord, 1999). Elles peuvent ainsi s'engager et se dévouer pour l'organisation, parfois même au détriment de leur propre santé. L'engagement, favorise certes le dépassement de soi dans le travail, mais il peut également mener au dépassement des capacités personnelles et à l'épuisement (Scarfone, 1988). Dans un tel cas, bien que

l'engagement et la volonté de s'investir pour l'entreprise soient louables, c'est la *logique gestionnaire* et ses nouvelles méthodes de « management » qui prennent le dessus afin d'améliorer la qualité et d'adapter le secteur public aux évolutions de la loi économique du marché (Custos-Lucidi, 2004). Les contraintes de temps et la pression pour la qualité dans un délai qui se raccourcit accentuent la perception de ne pas être à la hauteur. C'est la chasse aux temps morts, les rythmes sont imposés et par conséquent les pauses limitées. Un sentiment de dévalorisation peut alors s'installer ainsi qu'une perte d'intérêt, de motivation et de satisfaction au travail.

Selon le modèle de Seigrist (2001), la reconnaissance des efforts investis peut cependant compenser un tel investissement et ainsi prévenir les problèmes de santé. Cette reconnaissance passe par l'importance accordée au salaire et au statut qui fait principalement référence aux possibilités et aux opportunités d'avancement dans l'organisation. La reconnaissance passe aussi par l'importance de l'actualisation de soi, du respect et du soutien de la personne qui s'investit. Ce modèle est fort intéressant, car il met l'accent sur l'importance de la reconnaissance en milieu de travail. Les niveaux d'efforts intrinsèques ou extrinsèques qui sont en relation avec rémunération, l'estime de soi ou de sécurité n'est toutefois pas relativisée dans ce modèle. Par exemple, pour une direction d'école, le salaire est-il plus important que la reconnaissance des efforts qu'elle investit dans ses projets pédagogiques ?

Selon les fondements de ce modèle, c'est donc le manque de réciprocité entre les coûts et les gains qui détermine le niveau de stress : « the model of effort-reward imbalance puts its selective emphasis on the fact that work role defines a crucial link between self regulatory needs of a person such as self-esteem and self-efficacy, and social opportunity structure » (Seigrist, 2001, p.54). Ce déséquilibre entre les efforts investis par rapport aux bénéfices retirés ne peut être pris à la légère si l'on considère, comme le montrent les études sur le sujet, qu'entre 10 % et 40 % des travailleurs souffrent d'un déséquilibre entre effort et reconnaissance (Seigrist, 2001).

Les trois modèles de type causaliste que nous venons de présenter montrent, dans la perspective de la psychologie des organisations, que les conséquences du stress sur la santé des travailleurs peuvent provenir de différentes sources. Bien que ces modèles

théoriques soient principalement centrés sur les sources organisationnelles de stress, chacun montre cependant le rôle de la personne qui interagit avec son milieu en fonction de ses caractéristiques individuelles. Comme nous l'avons mentionné à la fin du premier chapitre, le but de cette recherche est certes d'étudier les sources de stress des directions d'école, mais aussi de mieux comprendre comment les directions confrontent ces sources. À cet égard, dans la mesure où nous cherchons à rendre compte du stress vécu par les directions d'école et considérant que les modèles que nous venons de présenter ne mettent pas suffisamment l'accent sur l'importance des variabilités individuelles, nous allons examiner le modèle transactionnel du stress (Lazarus, 1966; Lazarus et Folkman, 1984) qui permet une compréhension du stress psychologique centré sur l'individu qui transige entre les demandes de l'environnement et ses capacités d'y faire face.

### **2.3. La théorie transactionnelle du stress centré sur l'individu**

Selye supposait que « le stress est la réponse non spécifique que donne le corps à toute demande qui lui est faite » (Selye, 1974, p.29). Or, on sait aujourd'hui que la réponse peut être modérée par l'activité cognitive (Lazarus et Folkman, 1984). Certaines façons de penser peuvent donc avoir un impact sur la réponse au stress et par conséquent sur la santé. En référence à nos préoccupations de recherche et en considérant l'imposante littérature montrant les corrélations qui existent entre stress et maladie, on constate les limites de se centrer uniquement sur les réponses des individus face au stress ou à l'opposé, de considérer seulement les sources organisationnelles du stress. D'autres avenues doivent donc être envisagées afin de tenir compte, non seulement des causes provenant du travail, mais aussi des réactions de l'individu et de la façon dont les sources sont interprétées et gérées par les personnes. Les travaux de Lazarus (1966) permettent de mieux comprendre ce qui se passe entre le stimulus et la réponse. En considérant uniquement les sources du stress ainsi que les réactions physiologiques de la personne y faisant face, on néglige par le fait même la dimension psychologique dont on ne peut faire l'économie.

Dans la théorie du stress et des ajustements cognitifs de Lazarus et Folkman (1984), le stress correspond à la transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle l'individu évalue la situation comme débordant ses ressources et menaçant son

bien-être. Selon ces auteurs il est essentiel de considérer avant tout l'individu qui représente le médium entre les facteurs *précipitants* et réactionnels. Ainsi, contrairement aux approches orientées vers les réponses et celles qui sont orientées vers les stimuli, dans cette perspective transactionnelle, la personne représente la variable centrale dans l'analyse du stress. Davantage de place est donc accordée au processus psychologique (cognitif) que l'on retrouve entre le stresser et la réponse de l'individu. La théorie transactionnelle considère l'importance de la transaction entre les demandes de l'environnement et les ressources pour s'ajuster. D'ailleurs, comme le mentionnent Derogatis et Coons : « not only does the individual mediate the impact of environmental stimulus upon responses, but, in addition, the perceptual, cognitive, and physiological characteristics of the individual affect and become a significant component of the environment » (Derogatis et Coons, 1993, p. 202). Selon les tenants de cette approche, le stress est étudié en fonction d'un système dynamique et *cybernétique* dans lequel des interactions réciproques s'établissent, d'un côté entre les fonctions motivationnelles, cognitives et émotionnelles de l'individu et de l'autre entre les caractéristiques de l'environnement externe. On rejoint ici la notion du déterminisme réciproque des théories sociocognitives où chaque composante est influencée par les autres et influence en retour chacune d'elles. Un système en spirale dans lequel les variables sont en constantes interactions permettant de maintenir un équilibre dynamique qui pourrait également rejoindre sur le plan somatique le concept d'homéostasie.

Aussi, en référence aux modèles d'inspiration sociocognitive, la théorie néo-béavioriste de l'apprentissage social proposée par Bandura (1986) repose sur les interactions réciproques qui existent entre les comportements de l'individu, les variables de l'environnement et les facteurs personnels. Dans cette perspective, on peut considérer le stress comme une activité de traitement de l'information qui ne dépend pas uniquement des contingences de l'environnement, ni des forces internes des individus, mais de la relation qui s'établit entre les facteurs *sociaux* et cognitifs. Le modèle de Bandura est fondé à la fois sur le béaviorisme et le cognitivisme et permet d'envisager que les événements environnementaux n'influencent pas directement le comportement, mais que ce sont plutôt les processus cognitifs qui en sont responsables.

En aval de ces considérations, les processus motivationnels, cognitifs, émotionnels et homéostatiques sont constamment influencés par les demandes de l'environnement, ce qui représente un système en constante transformation. Le stress se définit donc en fonction de la relation réciproque et dynamique qui s'établit entre les mécanismes d'adaptation et d'ajustement de l'individu faisant face aux contraintes de l'environnement (Lowe et Bennette, 2003; Briner, Harris et Daniels, 2004). C'est donc dans la transaction entre les contraintes de l'environnement et les réponses de l'individu en fonction des ressources disponibles qu'il est possible de capturer toute l'essence phénoménologique du stress vécu. Les processus qui permettent de s'ajuster aux demandes de la situation sont donc largement tributaires de l'évaluation que l'individu fait des demandes et des ressources.

### **2.3.1. L'évaluation cognitive**

Selon le modèle transactionnel de Lazarus (1966), le stress dépend de l'évaluation qu'un individu se fait de la situation stressante, mais aussi de l'évaluation que l'individu se fait de ses capacités à s'ajuster aux demandes de la situation. Ainsi, après avoir évalué la situation, l'individu peut alors s'impliquer dans une série d'ajustements lui permettant de gérer l'agression sentie (Hartmann, 2008). L'évaluation de la situation serait donc tributaire des jugements de l'individu qui évalue le sens que peuvent prendre les transactions ou le rapport entre lui et l'environnement dans lequel il évolue :

« the mechanism by which the interplay between the properties of the individual and those of the situation can be understood is the cognitive process of appraisal, a judgement about the meaning or future significance of a situation based not merely on the stimulus, but on the psychological make-up » (Lazarus, 1966, p. 44).

Par conséquent, contrairement aux modèles théoriques centrés sur l'identification des sources organisationnelles du stress, le modèle de Lazarus est centré sur la perception de l'individu concernant les événements qui l'entourent. Dans ce sens, une situation ne sera considérée comme une menace par un individu que s'il l'interprète comme telle. Il faut ici comprendre que l'interprétation peut dépendre du contexte, de l'expérience et des buts que l'individu poursuit. Prenons l'exemple d'une situation impliquant deux élèves

qui s'emporent l'un contre l'autre en s'injuriant. Pour une direction occupant un poste dans deux écoles différentes, l'une où la culture du respect est intégrée et l'autre spécialisée dans les troubles de comportements, la situation sera jugée différemment. Si la situation se produit dans la première école, cela sera peut-être l'indice d'une menace à laquelle il se devra de réagir promptement, alors que si la situation se produit dans la deuxième école, la direction peut très bien ne pas en tenir compte, car elle sait par habitude que c'est la façon usuelle pour ces jeunes de s'exprimer. Cet exemple montre clairement qu'une situation impliquant des enjeux similaires (deux élèves en conflit) peut très bien être perçue, sentie et jugée par une direction de deux façons distinctes selon le contexte, comme une menace ou bien comme une banalité.

La théorie transactionnelle est une théorie du comportement en général et du stress psychologique en particulier (Lazarus et Folkman, 1984) dans laquelle l'évaluation des phénomènes de l'environnement joue un rôle central. C'est pourquoi, pour Lazarus et les chercheurs de ce courant, la nature de l'événement importe finalement peu en soi puisque cet événement n'a de valeur que pour l'individu qui le vit de manière particulière.

Selon Lazarus et Folkman (1984), bien qu'il n'y ait pas obligatoirement d'ordre chronologique dans ce processus cognitif itératif, l'évaluation se fait selon deux dimensions : 1) l'évaluation primaire qui fait référence à l'appréciation des enjeux et 2) l'évaluation secondaire qui correspond à l'appréciation des ressources disponibles. À cet égard, ces auteurs invitent à la prudence concernant l'importance respective accordée à chacun de ces éléments du processus cognitif considérés individuellement :

« the choice of terminology, « primary » and « secondary » was unfortunate for two reasons. First, these terms suggest, erroneously, that one is more important (i.e., primary) than the other, or that one precedes the other in time. Neither of these meanings is intended » (Lazarus et Folkman, 1984, p.31).

### **2.3.1.1. L'évaluation primaire**

Selon Lazarus et Folkman (1984), il existerait trois types d'évaluations primaires : 1) sans pertinence, 2) bénigne-positive et 3) stressante. La première concerne des situations qui n'impliquent aucun risque pour la personne. Dans ce type de situation, il n'y a rien à perdre ou à gagner dans la transaction. Les enjeux pour la personne sont



donc sans pertinence. La deuxième concerne des enjeux dont les retombées sont perçues comme étant positives. C'est-à-dire que la personne accorde de l'importance à la situation en fonction des bénéfices qu'elle pourrait en retirer. Bien que ce type d'évaluation de la situation implique principalement des émotions positives comme la joie, l'amour ou le bonheur, Lazarus et Folkman mentionnent cependant que pour certaines personnes dans des contextes particuliers, les évaluations bénignes-positives peuvent générer de la culpabilité ou de l'anxiété.

Finalement, le troisième type d'évaluation primaire correspond plus particulièrement au concept de stress négatif comme défini dans la première section de ce chapitre, c'est-à-dire aux situations évaluées comme un risque potentiel pour la personne. Ce type d'évaluation primaire fait spécifiquement référence au processus d'interprétation de l'événement ou de la situation perçue comme un danger/perte, une menace ou un défi. L'individu interprète un événement selon ses expériences passées, ses réalisations, ses croyances, ses motivations et ses objectifs. Dans le cas d'un danger ou d'une perte, la personne a déjà subi les répercussions du stress et se trouve confrontée à une incapacité, une blessure ou une maladie. Dans le cas d'une menace, il s'agit d'un danger ou d'une perte anticipée qui n'a donc pas encore eu lieu alors que dans le cas d'un défi l'évaluation implique un gain potentiel. Comme le mentionnent ces auteurs, des émotions négatives comme la peur, l'anxiété ou la colère caractérisent les situations évaluées comme un danger, une perte ou une menace, alors que les situations évaluées comme des défis impliquent des émotions positives comme l'enthousiasme et l'excitation.

L'évaluation primaire implique donc l'appréciation de la situation vécue et dépend, comme le mentionne Lazarus (1999) des valeurs et motivations de la personne : « primary appraising has to do with whether or not what is happening is *relevant* to one's values, goal commitments, beliefs about self and world, and situational intentions » (Lazarus, 1999, p.75).

### **2.3.1.2. L'évaluation secondaire**

Simultanément à l'évaluation des enjeux impliqués, l'individu évalue secondairement s'il a les ressources, les capacités ou les aptitudes nécessaires pour s'ajuster à cette situation. Cette deuxième évaluation met alors directement en jeu la

possibilité d'action de l'individu qui vérifie les moyens dont il dispose pour réagir ou pour confronter la situation en fonction de ses ressources internes et externes qui sont en rapport avec la nature, la nouveauté et la hauteur de l'agression. Si l'événement est jugé positif, il suffit à la personne de déployer les ressources nécessaires. Si l'événement implique une menace, mais que l'individu juge les ressources suffisantes, l'agression ou la menace est réévaluée le temps de répondre aux enjeux et acquiert le statut de défi. Si la situation implique un stress perçu négativement, des moyens sont alors mis en place pour tenter de le faire disparaître.

Selon Lazarus et Folkman (1984), si l'évaluation cognitive secondaire comprend l'appréciation du potentiel d'ajustement et des attentes futures, on ne peut faire l'économie de la perception de contrôle sur la situation lorsqu'on évalue les ressources ou moyens pour s'y ajuster : « beliefs about personal control have to do with feelings of mastery and confidence. These beliefs have been discussed both as generalized ways of thinking and as situation-specific expectations » (Lazarus et Folkman, 1984, p. 66).

À cet égard, les travaux de Rotter (1966) sont à la base de bon nombre d'études sur le lien entre la perception de contrôle et l'évaluation cognitive des individus qui cherchent à s'ajuster face au stress. Selon Rotter, les individus peuvent anticiper les conséquences de leurs actions devant une situation et peuvent agir en fonction des croyances qu'ils ont par rapport à la valeur qu'ils accordent aux attentes des résultats anticipés. Afin de mieux comprendre ce que représente les attentes ou les expectatives, Rotter (1966) a élaboré la notion de « lieu de contrôle » (*locus of control*), qui se définit comme « une croyance généralisée de l'individu dans le fait que le cours des événements et leur devenir dépend ou non de son comportement » (Paulhan et Bourgeois, 1995, p.32). L'individu peut avoir un *lieu de contrôle interne* et croire que les renforcements sont dépendants de facteurs personnels sur lesquels il a une influence, tels l'habileté ou l'effort. À l'opposé, l'individu peut avoir un *lieu de contrôle externe* et croire que les renforcements sont dépendants de facteurs externes sur lesquels il n'a pas de contrôle, tels la chance, le destin, le hasard ou l'influence des autres. Par exemple, si une direction pense pouvoir aider son école en y participant par ses ressources personnelles, par ses qualités et par son travail, elle estime qu'en jouant son rôle elle peut influencer le déroulement des choses par son implication; elle a donc un lieu de contrôle interne. Par

contre, si la direction demeure convaincue que ses efforts sont vains et qu'elle ne peut influencer le cours des choses, elle a un lieu de contrôle externe.

Weiner (1984) a approfondi cette notion en considérant trois dimensions attributionnelles : 1) le lieu de la cause, 2) la stabilité de la cause et 3) la contrôlabilité de la cause. Premièrement, le lieu de la cause peut être interne ou externe. Par exemple, une direction fait une attribution interne lorsqu'elle impute le taux élevé d'échec scolaire de ses élèves à sa gestion du programme pédagogique. À l'inverse, la direction fait une attribution externe lorsqu'elle impute ce taux à la difficulté de l'examen du ministère ou à l'incompétence des enseignants. Deuxièmement, la cause peut être considérée comme stable si la direction la perçoit comme permanente (p. ex. un milieu défavorisé) ou elle peut être modifiable quand la direction juge qu'elle peut l'influencer (p. ex., développer un programme de soutien aux devoirs en milieu défavorisé). Ainsi, selon Weiner (1984), suite à un événement positif ou négatif, il est possible d'attribuer le lieu de la cause (interne ou externe), la stabilité de la cause (stable ou modifiable), et la contrôlabilité de la cause (contrôlable ou incontrôlable).

Comme le mentionnent Troup et Dewe (2002), la perception de contrôle est donc un élément important à considérer dans le processus d'évaluation secondaire qui concerne la recherche de moyens et de ressources pour faire face au stress : « The process of secondary appraisal involves an individual's perception of their control in a situation and their evaluation of the possibilities for dealing with a stressor » (Troup et Dewe, 2002, p.352).

Concernant le processus d'évaluation cognitive, mentionnons également que, selon Lazarus et Folkman (1984), l'évaluation des ressources nécessaires pour s'ajuster à la situation est intimement liée à l'évaluation des enjeux et leur interaction est à la base de l'intensité du stress vécu.

Le modèle transactionnel permet aussi de considérer que suite au processus primaire et secondaire impliqué dans l'évaluation cognitive, l'individu s'achemine vers une réaction lui permettant de s'ajuster à la situation vécue. La notion de "coping" (to cope, -affronter, faire face, se débrouiller) qui a été traduite par "stratégies d'ajustement"

représente d'ailleurs un autre des concepts centraux de la théorie transactionnelle proposée par Lazarus et Folkman (1984).

### **2.3.2. Les stratégies d'ajustement ou « coping »**

Pour certains chercheurs, les stratégies d'ajustement de l'individu sont orchestrées par une série de réflexes; pour d'autres elles font davantage référence à des « processus de pensée plus ou moins maîtrisés, qui se mettent en place automatiquement après avoir été répétés plusieurs fois » (Dubier et Inchauspé, 2000, p.34). Dans le langage plus courant, le "coping" fait référence à la manière d'affronter une situation stressante et de la maîtriser. Le « coping » fait donc référence aux efforts cognitifs et comportementaux déployés pour gérer une situation stressante spécifique (Hartmann, 2008). Comme le mentionnent Lazarus et Folkman (1984), deux grands types de coping apparaissent comme des invariants : les stratégies d'ajustements orientées vers la résolution du problème et les stratégies d'ajustements orientées vers la gestion des émotions.

#### **2.3.2.1. Les stratégies d'ajustements orientées vers la résolution du problème**

Selon Folkman et Lazarus (1980), les stratégies orientées vers la résolution du problème correspondent aux tentatives d'ajustements d'un individu qui cible la cause et s'attaque à la source du stress. C'est pourquoi, pour certains auteurs, les stratégies d'ajustements orientées vers la résolution du problème font référence au coping actif vigilant (Paulhan, 1992; Suls et Fletcher, 1985). Ainsi, en déployant ce type d'ajustement, l'individu aborde la situation par des stratégies actives centrées sur la situation en étant entièrement concentré sur la résolution du problème. Parmi un ensemble de stratégies possibles face aux stressors multiples et diversifiés de l'environnement, trois stratégies ont été principalement étudiées depuis les travaux initiaux de Lazarus (1966) : 1) la recherche d'informations, 2) la recherche d'un soutien social et 3) l'acceptation de la confrontation.

Si on prend le cas d'une direction d'école, elle pourrait être alarmée par un courriel qui lui rappelle qu'elle doit envoyer sa prévision de clientèle pour la fin de l'après-midi. Elle pourrait alors regarder sa montre (recherche d'informations) et s'apercevoir qu'il lui reste trois heures, se souvenir que sa prévision est presque terminée,

voire confier cette tâche à sa secrétaire (recherche de soutien) qui est plus au fait de ce dossier. Les ressources lui paraissant suffisantes, l'événement perd son statut d'incident pour rejoindre le cours du quotidien de la gestion. Dans ce cas-ci, en considérant que les ressources sont suffisantes, la direction pourra s'attaquer au problème (coping centré sur la résolution du problème).

### **2.3.2.2. Les stratégies d'ajustements orientées vers la gestion des émotions**

Selon Folkman et Lazarus (1980), les stratégies orientées vers la gestion des émotions correspondent aux tentatives d'ajustements d'un individu qui aborde la situation en se concentrant prioritairement sur la gestion des émotions que la situation a créées. Paulhan (1992) et Suls et Fletcher (1985) considèrent d'ailleurs que ces stratégies centrées sur soi sont passives et font référence au coping passif évitant. Les principales stratégies orientées vers la gestion des émotions sont : 1) la prise de distance et la minimisation des menaces, 2) la réévaluation positive, 3) l'auto-accusation, 4) la fuite-évitement et 5) la maîtrise de soi. Ces stratégies sont utilisées dans le but de minimiser ou de nier l'importance de la situation ou l'impact du problème (Lazarus et Folkman, 1984).

L'étendue des recherches sur ce sujet montre qu'il existe une plus grande diversité de stratégies orientées vers les émotions que vers le problème : « the number of problem-focused forms of coping that are applicable across diverse situations seems relatively limited compared to the vast array of emotion-focused strategies discussed in the literature » (Lazarus et Folkman, 1984, p.153). Dans le contexte du travail, les réalités de la tâche font souvent en sorte que les individus doivent déployer des stratégies personnelles devant la situation. Autrement dit, dans un contexte déterminé et imposé par d'autres, il est parfois plus facile de faire plier ses émotions que la situation elle-même. Reprenons l'exemple déjà cité sur la direction d'école alarmée par un courriel concernant sa prévision de clientèle. Si la direction, suite à son évaluation, considère qu'elle n'a pas les ressources nécessaires pour résoudre le problème, elle optera plutôt pour un ajustement orienté vers la gestion des émotions. La direction tentera alors de s'ajuster cognitivement suite à une analyse logique des faits. La direction pourra minimiser l'ampleur de la situation, s'en vouloir de ne pas s'être occupée du dossier plus tôt,

réévaluer positivement la situation, faire autre chose pour ne pas y penser ou se centrer sur la maîtrise et le contrôle de l'émotion vécue. Le dialogue intérieur permet alors à l'individu d'envisager des actions alternatives et d'accepter la réalité de la situation tout en restructurant les options disponibles dans une perspective positive plus favorable ou d'en subir les conséquences sur le plan émotif (Meichenbaum, 1985).

Concernant les conséquences au niveau émotif, la direction pourra cependant agir sur le plan comportemental en s'engageant dans des activités valorisantes et satisfaisantes permettant de « ventiler » les émotions. L'activité physique ainsi que les techniques de relaxation feraient d'ailleurs partie de ces stratégies. À cet égard, en ce qui concerne les stratégies d'ajustement des directions d'école, nous avons signalé précédemment que la principale stratégie utilisée pour faire face au stress est de passer plus de temps au travail afin d'abattre la quantité de travail demandée : « principals chose workaholic activities as their preferred strategy for dealing with stress » (Shumate, 2000, p.113). Ces stratégies peuvent être considérées comme des stratégies comportementales de résolution du problème centrées sur la situation. Mais on pourrait aussi les considérer comme des stratégies dirigées vers les émotions, si, lorsque la direction prend connaissance d'une charge excessive de travail, elle décide qu'elle apportera plus tard du travail à la maison et que cela lui permet de diminuer les tensions ressenties sur le moment.

### **2.3.3. Les principaux constats des études sur l'approche transactionnelle**

Depuis les premiers travaux de Lazarus (1966), l'intérêt porté vers cette théorie et ses concepts a permis de dresser certains constats importants dont nous ne présenterons ici qu'un simple aperçu pour les besoins de cette recherche.

Le premier constat qui nous intéresse concerne le fait que les défis sont principalement associés à des ajustements orientés vers la situation et que les menaces sont principalement associées à des stratégies centrées vers la gestion des émotions. Parmi les chercheurs qui ont confirmé ce constat, McGowan, Gardner et Fletcher (2006) se sont intéressés aux effets positifs et négatifs du stress professionnel. Ces auteurs montrent d'ailleurs aussi que le choix de la stratégie déployée a une incidence importante sur les répercussions de l'individu « task-focused strategies which focused on addressing the demand were associated with eustress while emotion-focused strategies which failed

to adress the demand were associated with distress » (p.96). À cet égard, dans la mesure où nos intérêts de recherche se situent au niveau du stress négatif (c.-à-d., la menace), on ne peut faire l'économie du lien qui existe entre la menace perçue et les ajustements orientés vers la gestion des émotions. Mais on ne peut également être indifférent au fait que les ajustements orientés vers la gestion des émotions sont davantage en lien avec la détresse psychologique que les ajustements orientés vers la résolution de problème.

L'autre constat qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche est le fait que lorsqu'il est possible de faire quelque chose, les ajustements orientés vers la résolution du problème prédominent, alors que s'il n'y a rien à faire pour diminuer la menace ce sont les stratégies orientées vers la gestion des émotions qui prennent le dessus (Lazarus, 1999). Ce constat montre l'importance de considérer le pouvoir d'action des individus dans leur travail et la perception de contrôle qu'ils ont face aux sources de stress professionnel : « to exert control is of course related to power; those who have power are also able to issue control » (Theorell, 2003, p.202).

Notons cependant, sur la base de ces considérations, la réserve émise par Oakland et Ostelle (1996) sur l'étude des ajustements face au stress. La grande majorité des recherches dans ce domaine d'investigation a utilisé des mesures quantitatives, bien qu'il y ait une tendance vers des approches plus qualitatives : « deductions such as these, however, imply that coping strategies can be labeled as 'effective' or 'ineffective' and applied wholesale, regardless of differences between individuals and situations. Yet there are many inconsistencies that coping strategies cannot be labeled thus » (Oakland et Ostell, 1996, p.139).

À cet égard, Lazarus et Folkman (1984) considèrent d'ailleurs l'importance des différences individuelles dans leur théorie. Bien que le modèle transactionnel soit centré sur le processus dynamique d'évaluation et d'ajustement de l'individu, il prend aussi en considération les caractéristiques personnelles et leur incidence sur le processus. Lors d'une situation de stress, l'évaluation cognitive que l'individu se fait de lui-même et du sens que prend une situation est très importante, mais les habiletés cognitives et comportementales qui lui permettent de s'ajuster à la situation sont aussi importantes. Ainsi, dans ce processus d'évaluation où l'individu puise dans ses ressources cognitives

pour s'adapter à la situation, il faut également considérer que certaines variables médiatrices peuvent être pathogènes et avoir une incidence négative, par exemple les personnalités pessimistes, l'anxiété de trait ou le type de personnalité A. À l'inverse, d'autres variables peuvent être immunogènes et diminuer les tensions en modifiant les perceptions négatives de l'individu, comme le type de personnalité B (Paulhan et Bourgeois, 1995), le sens de cohérence (Antonovski, 1987), l'optimisme (Scheier et Carver, 1987) et l'endurance (Kobassa, 1979). Ces ressources serviraient à diminuer l'importance accordée aux demandes de l'environnement qui sont perçues comme étant stressantes et à augmenter l'efficacité des comportements favorisant les ajustements.

Finalement, dans la mesure où dès 1984 Lazarus et Folkman considéraient le lien entre le *stress négatif* (i.e., menace) et les émotions négatives et le lien entre le *stress positif* (i.e., défi) et les émotions positives, au début des années 90, Lazarus (1993) entreprit un changement de perspective théorique comme en témoigne le titre de son article : « From psychological stress to the emotions : A History of Changing Outlooks » (p.1) et d'une sous section « regarding stress as a subset of the émotions » (p.10). Ainsi, dans sa nouvelle synthèse, en laissant davantage de place aux émotions, Lazarus (1999) trace les balises d'une théorie cognitive des émotions qu'il désigne sous le nom de théorie cognitive-motivationnelle-relationnelle (cognitive-motivational-relational theory Lazarus, 1991). Inspirée de ces travaux, la prochaine section traitera de ce que nous avons nommé le modèle émotivo-transactionnel.

## **2.4. Le modèle émotivo-transactionnel**

On peut reculer jusqu'aux écrits de Platon et d'Aristote pour dresser les premières théories des émotions. Les écrits et réflexions de ces philosophes ainsi que les recherches plus récentes de leurs successeurs permettent d'apporter des éléments de réponse à plusieurs questions concernant les émotions. Power et Dalgleish (2008) tentent d'ailleurs de répondre aux grandes questions nécessaires sur le plan théorique pour mieux comprendre le phénomène des émotions : Pourquoi avons-nous des émotions? De quoi les émotions sont-elles constituées? Combien existe-t-il d'émotions? Comment les distinguer entre elles? Quel est le processus de l'expérience émotionnelle? Peut-on distinguer les états émotionnels des humeurs et du tempérament? Comment différencier



une émotion normale d'une émotion pathologique? Bien que notre objectif dans cette recherche ne soit pas de répondre spécifiquement à ces questions, nous les mentionnons afin de montrer comment ce domaine peut être varié et complexe. À cet égard, plusieurs courants de recherche se sont intéressés à l'étude des émotions et on pourrait les diviser en deux grandes catégories : 1) biologique et 2) psychologique. Comme nous l'avons précisé au niveau du concept de stress notre intérêt se situe au niveau psychologique des émotions. Dans cette perspective, on peut se référer aux travaux de Holodynski et Friedlmeier (2006) qui catégorisent les théories des émotions selon quatre grands paradigmes épistémologiques : 1) le paradigme structuraliste qui permet de considérer que chaque émotion correspond à un état psychologique spécifique; 2) le paradigme fonctionnaliste dont les théories dans ce courant s'intéressent à la dimension psychologique fonctionnelle des émotions; 3) le paradigme des systèmes dynamiques qui envisage les émotions comme un système constitué de plusieurs parties qui évoluent et s'organisent entre elles; 4) le paradigme socioculturel qui ramène aussi les émotions à leur fonction mais dans un cadre où la construction psychologique de l'émotion dépend d'un contexte culturel et social.

À l'instar des travaux de Lazarus (1991, 1993, 1999), cette recherche s'inscrit dans le cadre épistémologique du paradigme fonctionnaliste des émotions dans la mesure où nous considérons que les émotions ont une fonction. Dans cette perspective théorique, on peut considérer que les émotions peuvent être gérées et régulées (Philippot et Feldman, 2004) et qu'elles peuvent être étudiées en terme de processus. Les émotions sont un moteur d'incitation à l'action. Le mot émotion provient du verbe latin *emovere* qui signifie mettre en mouvement, composé du mot *motio*, mouvement et du préfixe *e(x)* qui indique un mouvement vers l'extérieur (Abraham, 1997).

Lazarus (1999) considère d'ailleurs que les mécanismes d'action des émotions sont liés à l'évaluation cognitive, ce qu'il appelle des « tendances à l'action » (action tendencies). Notons que cette conception fonctionnelle des émotions, malgré certains débats constructifs et nécessaires, est généralement acceptée par bon nombre de chercheurs : « the function of an emotion is to regulate the motive-relevant aspects of action. It is made up of four components: appraisal, expression, body regulation, and feeling » (Holdynski et Friedlmeier, 2006, p.6).

Sur cette base, précisons que nous faisons référence au modèle émotivo-transactionnel dans la mesure où nous nous inspirons à la fois des travaux de Lazarus et Folkman (1984) sur la théorie transactionnelle du stress et des travaux de Lazarus (1999) sur la théorie cognitive-motivationale-relationnelle, mais que nous avons fait certains choix qui se différencient du cadre proposé par Lazarus (1991, 1999). C'est pourquoi, suivant les différentes parties de cette section, nous présenterons un cadre conceptuel spécifique pour l'étude du stress et du vécu émotionnel des directions d'école.

#### **2.4.1. La théorie cognitive-motivationale-relationnelle**

En mettant progressivement l'accent sur les émotions, Lazarus (1999) a considérablement modifié sa théorie de l'évaluation cognitive pour en faire une théorie des émotions plutôt qu'une théorie uniquement centrée sur le stress. Cette nouvelle approche conceptuelle, qu'il qualifie de cognitive-motivationale-relationnelle, permet de considérer chacune des différentes émotions vécues en fonction d'un « thème relationnel central » (core relational theme).

Dans ce nouveau cadre conceptuel, une émotion spécifique est liée à l'évaluation cognitive d'une situation particulière. L'évaluation primaire impliquant la perception d'un danger, d'une menace ou d'un défi est bonifiée sur trois plans (Lazarus, 1999) : 1) la pertinence de la situation en fonction des buts poursuivis par la personne, 2) la concordance avec les buts poursuivis et 3) les enjeux sur l'estime de soi. La pertinence de la situation fait référence au sens donné à la situation en fonction des buts poursuivis par la personne. Si la situation n'a aucune pertinence par rapport aux buts que la personne poursuit, il n'y a, selon Lazarus, aucune émotion, alors que si la situation est pertinente par rapport aux buts fixés, toutes les émotions sont alors possibles. Cette proposition est d'ailleurs soutenue par Lowe et Bennett (2003) : « emotions arise from the evaluation of an event's impact on valued goals » (p. 393). La concordance de la situation correspond à l'empêchement ou non d'atteindre les buts poursuivis. Si la situation fait en sorte qu'elle crée un obstacle aux buts poursuivis, seulement les émotions négatives sont possibles; alors que si la situation est favorable par rapport aux buts poursuivis, des émotions positives en sont le fruit. La troisième dimension de l'évaluation primaire, qui concerne l'estime de soi, fait référence aux investissements personnels qui sont en jeu

pour la personne par rapport à ses valeurs, ses convictions, ainsi que les buts plus généraux qu'elle poursuit dans la vie. Si la situation implique un engagement personnel nécessaire pour préserver ou pour augmenter l'estime de soi, les émotions possibles sont la colère, l'anxiété ou la fierté (Lazarus, 1991). Dans cette perspective, les notions initiales de danger, menace ou défi relatives à l'évaluation primaire sont identifiées à une émotion spécifique en fonction des buts poursuivis et de l'estime de soi.

Concernant l'évaluation secondaire, Lazarus insiste sur le potentiel d'ajustement et les attentes futures. Le potentiel d'ajustement s'avère directement en lien avec la perception de contrôle ou de pouvoir sur la situation et serait lié aux tendances à l'action. Notons que Lazarus (1991) ne considère pas que les tendances à l'action sont le fruit de réflexes conditionnés, elles sont plutôt associées à chacune des émotions et peuvent être favorisées ou inhibées par le biais de l'évaluation cognitive secondaire. Les attentes futures font référence à l'anticipation positive ou négative des retombées des ajustements envisagés.

Prenons par exemple la colère. Dans le cadre de cette nouvelle conception du stress et des émotions que propose Lazarus, une personne ressentirait de la colère lorsqu'elle est empêchée d'atteindre un but qu'elle considère important à ses yeux ou lorsqu'elle subit un reproche qui menace son estime de soi. Ceci correspond à l'évaluation primaire. Concernant l'évaluation secondaire qui fait référence au potentiel d'ajustement et aux attentes futures, la personne en colère chercherait vers où diriger le blâme. Sur ce point, Hemenover et Zhang (2004) mentionnent : « events that are relevant for and inconsistent with one's goal results in anger if another person is viewed as accountable » (p. 366), ce qui montre que la colère est obligatoirement dirigée vers quelqu'un ou vers quelque chose. Notons à cet égard que si à la base de la colère se trouve le blâme, elle peut donc aussi être dirigée vers soi lorsque la personne se sent responsable de la situation. Dans un tel cas, la colère se transforme en culpabilité.

Dans sa nouvelle théorie cognitive des émotions, Lazarus (1991) propose donc 17 émotions ainsi que leurs « thème relationnel central » (Tableau I). Il les présente sous la forme d'une approche narrative qu'il qualifie de radicalement nouvelle afin de mieux saisir l'expérience émotionnelle (Lazarus, 1999).

Même si Power et Dalgleish (2008) posent un regard critique concernant la catégorisation des émotions dans la théorie de Lazarus, ils y voient cependant un apport important : « the point at which Lazarus does take his revised theory beyond being a redefinition of each emotion is in his application of the primary and secondary appraisal components to each emotion » (Power et Dalgleish, 2008, p.90). Ces propos sont très importants puisqu'en liant l'émotion aux évaluations cognitives primaires et secondaires, Lazarus montre son parti-pris concernant la primauté entre les émotions et les cognitions. Nous préciserons ce point dans une prochaine section.

Tableau I- Émotions et thèmes relationnels centraux (tiré de Lazarus (1991, 1999))

<p><i>Colère</i> – une offense blessante contre soi ou les siens</p> <p><i>Anxiété</i> – une menace existentielle incertaine</p> <p><i>Peur</i> – un danger imminent, concret et accablant</p> <p><i>Culpabilité</i> – la transgression d'une règle morale</p> <p><i>Honte</i> – la faiblesse de respecter son idéal</p> <p><i>Tristesse</i> – l'expérience d'une perte irrévocable</p> <p><i>Envie</i> – vouloir la possession d'autrui</p> <p><i>Jalousie</i> – le ressentiment devant un tiers pour la perte ou la menace à l'affection ou la faveur d'un autre.</p> <p><i>Dégoût</i> – prendre ou être trop près d'un objet ou d'une idée indigeste (métaphoriquement)</p> <p><i>Joie</i> – la progression raisonnable vers la réalisation d'un but</p> <p><i>Fierté</i> – l'augmentation de l'égo en prenant le crédit pour un objet ou un accomplissement valorisé, pour soi ou concernant quelqu'un ou un groupe à qui on s'identifie</p> <p><i>Soulagement</i> – une situation à l'encontre des buts poursuivis ayant changé en mieux ou ayant disparu</p> <p><i>Foi</i> – la peur du pire, mais l'espérance pour le mieux</p> <p><i>Amour</i> – désirer ou participer dans l'affection, habituellement, mais pas nécessairement réciproque</p> <p><i>Gratitude</i> – l'appréciation pour un cadeau altruiste qui produit un bénéfice personnel</p> <p><i>Compassion</i> – être ému par la souffrance d'autrui et vouloir aider</p> <p><i>Expériences esthétiques</i> – les émotions provoquées par ces expériences peuvent être toutes celles présentées ci-haut; il n'existe aucune relation spécifique</p>
---

Bien que très intéressante sur le plan heuristique, cette théorie pose cependant certains problèmes, tant sur le débat toujours actuel qui concerne le lien entre les émotions et les cognitions que sur la classification des émotions.

### 2.4.2. La classification des émotions

Alors que Lazarus (1991, 1993) propose 17 émotions distinctes, dès 1991, il mentionne que sa position concernant la classification des émotions reste ouverte en raison du peu de recherches lui permettant de défendre sa position. Moins de dix ans plus tard, dans son ouvrage de 1999, il convient alors que sa classification correspond à une des plus longues listes dans ce domaine de recherche, mais il laisse cependant intacte cette liste initiale, préférant avoir une approche plus large que restrictive. Ces 17 émotions se retrouvent ainsi regroupées en quatre grandes catégories; 1) les émotions provoquées par le danger, la perte ou la menace qu'il considère dans ses vignettes narratives (Lazarus (1999) comme des émotions à tonalité négatives (colère, anxiété, peur, culpabilité, honte, tristesse, envie, jalousie et dégoût); 2) les émotions provoquées par des bénéfiques, catégorisées comme des émotions à tonalité positives (bonheur et joie, fierté, gratitude, amour); 3) les émotions représentant des cas limites (foi, contentement, soulagement et esthétique) et 4) les non-émotions (faisant référence à des états complexes telle la dépression). Sur la base de cette catégorisation, comme nous l'avons relaté dès le début de ce travail de recherche en abordant le stress des directions d'école, si notre intérêt porte sur le stress négatif, il se situe donc conséquemment au niveau de la catégorie des émotions à tonalité négative. Notons sur ce point, en ce qui concerne le lien entre stress, émotion, évaluation et ajustement, que Lazarus y voit une unité fondamentale « each emotion tells us something different about how a person has appraised what is happening in an adaptational transaction and how that person is coping with it » (Lazarus, 1999, p.34).

Pour en revenir à nos intérêts de recherche, malgré la longue liste de Lazarus, il semble toutefois exister un consensus qui permet de considérer cinq émotions de base ou émotions dites primaires (Power et Dalgleish, 2008). Ces émotions sont la joie, la peur, la tristesse, la colère et le dégoût. Comme le montrent ces auteurs, c'est en se basant sur plusieurs courants de recherches concernant les émotions qu'il est possible de catégoriser ces cinq émotions de base. Power et Dalgleish (2008) se réfèrent à la concomitance culturelle de l'expression faciale des émotions (Ekman, 1992), à l'analyse linguistique de la terminologie des émotions (Johnson-Laird et Oatley, 1989) et à la physiologie qui montre l'existence de voies psychophysiologiques spécifiques pour ces diverses

émotions. Une étude empirique destinée à produire une échelle des émotions de base a d'ailleurs été effectuée par Power (2006). Dans cette étude, un questionnaire constitué de trente émotions a été distribué à 219 étudiants universitaires en leur demandant d'indiquer sur une échelle de 1 à 7 la fréquence à laquelle ils avaient vécu l'expérience de cette émotion. Cette étude permet de confirmer la présence des cinq émotions de base et de produire un questionnaire constitué de quatre sous-catégories émotionnelles pour chacune des cinq émotions de base. Par exemple, la peur est constituée des quatre éléments suivant : anxiété, nervosité, tension et inquiétude. Bien que l'analyse multi factorielle ne fut pas concluante concernant les vingt sous-items, la catégorisation des cinq émotions de base fut supportée, mais uniquement lorsqu'elles étaient corrélées entre elles. Selon Power (2006), ce constat pourrait s'expliquer par le fait que le rappel d'épisodes émotionnels complexes fait en sorte que les émotions se combinent, alors que dans la réalité les émotions se développent de façon séquentielle : « it is also possible that when individuals recall complex emotion episodes, they conflate specific emotions as if they were coupled, when in fact these emotions develop sequentially across complex emotion episodes » (Power, 2006, p. 712).

Concernant la catégorisation des émotions de base, notons que cette conception n'est pas nouvelle puisque Ekman, Friesen et Ellsworth (1972) avaient déjà initialement proposé une catégorisation presque identique à l'exception de la surprise qui y était ajoutée. Mais, comme le mentionnent Power et Dalgleish (2008) la surprise ne peut correspondre à une émotion puisqu'elle peut se présenter dans chacune des émotions.

Sur la base des travaux présentés concernant la catégorisation des émotions, nous pouvons donc conclure qu'il existe cinq émotions de base, dont quatre seraient à tonalité négative (peur, dégoût, colère, tristesse) et une, à tonalité positive (joie). Voyons maintenant sur quels fondements prendre position en ce qui concerne le débat sur la primauté entre les émotions et les cognitions.

### **2.4.3. Vécu émotionnel et cognition**

Comme nous l'avons mentionné au sujet des théories sur les émotions, on peut reculer jusqu'aux écrits de Platon et d'Aristote pour retracer les premiers arguments concernant le débat toujours actuel entre émotion et cognition. L'apophtegme de Blaise

Pascal (1623-1662) « le cœur a ses raisons que la raison ignore » témoigne d'ailleurs des préoccupations des penseurs à l'égard de ces deux concepts qui sont liés pour certains alors qu'ils sont séparés pour d'autres. Par exemple, pour William James, il s'avère évident que les émotions précèdent les cognitions (Abraham, 1997), alors que pour Vygotski (1934/1987), les émotions et les cognitions font partie d'un seul et même tout « behind every thought there is an affective volitional tendency which holds the answer to the last why in the analysis of thinking » (p.252).

Notre objectif n'est cependant pas de poursuivre ce débat, mais plutôt d'orienter le lecteur sur le choix préconisé dans le cadre de ce travail de recherche. À cet égard, la question concernant le rôle des cognitions sur les émotions avait été débattue par Lazarus (1982) en réponse aux propos de Zajonc (1980) dont les arguments étaient en faveur d'un stimulus initial sensoriel qui, en l'espace de millisecondes, imposait un tonus affectif positif ou négatif, rassurant ou menaçant. Selon Zajonc, ce n'est qu'à la suite de ce stimulus que le processus cognitif pouvait prendre part. Il y aurait donc une primauté des émotions selon cet auteur. Les arguments de Lazarus (1982) en réponse à la conception de Zajonc (1980) concernent principalement la confusion apportée entre processus cognitif et processus conscient puisque pour Zajonc les cognitions nécessitent la conscience. Pour Lazarus, il y a une simultanéité entre les émotions et les cognitions sans pour autant signifier que les processus cognitifs sont nécessairement conscients. Ainsi, selon Lazarus (1999), les cognitions sont essentielles pour qu'une émotion se produise, mais elles n'impliquent pas obligatoirement d'atteindre le niveau de la conscience. Lazarus et Folkman avaient d'ailleurs déjà montré leur parti-pris concernant la simultanéité des émotions et des cognitions :

« Although we regard cognition (of meaning) as a necessary condition of emotion, one conceptual error is postulating that emotions precede thoughts or, conversely, that thoughts precede emotions. Clearly the error is to treat the relationship as a one way street... the direction observed depends on one's point of entry into the ongoing process » (Lazarus et Folkman, 1984, p. 274).

Le processus d'évaluation cognitive serait alors, dans cette perspective, lié aux émotions vécues par la personne. Selon Lazarus, l'être est entier et les processus motivationnels, cognitifs, émotionnels et homéostatiques qui le constituent sont constamment influencés par les demandes de l'environnement auxquelles il est confronté. Lazarus (1999)

n'élimine pas ainsi les influences biologiques adaptatives qu'il considère liées aux émotions et aux cognitions. À cet égard, comme le mentionne Abraham (1997), « il est difficile de distinguer et de différencier véritablement l'émotion de ce que l'on nomme sentiment ou plus simplement affect. Pourtant, si ces termes sont souvent synonymes, l'émotion peut se réduire à une réaction affective ponctuelle et de courte durée » (Dictionnaire des concepts en psychiatrie, 1997, p.195). Comment alors traduire la part de la cognition dans cette réaction affective ? Mais aussi, comment concevoir que cette réaction affective ne soit pas de l'ordre d'un réflexe ?

Sur ce point, il y aurait selon Lazarus deux voies possibles pour expliquer comment l'évaluation cognitive est liée aux émotions. Premièrement, le processus d'évaluation cognitive serait délibéré et largement conscient. Deuxièmement, il pourrait être intuitif, automatique et inconscient. Lazarus nuance cependant la notion d'automatisme en justifiant que dans certains cas, la situation demande du temps de délibération alors qu'à d'autres moments une évaluation très rapide serait nécessaire et plus adéquate. L'exemple qu'il donne indique son intérêt concernant la dimension développementale des émotions. Selon lui, il y aurait des stéréotypes émotionnels culturels qui seraient tributaires des dilemmes communs auxquels serait confronté chaque être humain au cours de sa vie. Ceci permettrait de concevoir qu'à l'âge adulte, certains processus cognitifs émotionnels envisagés sous forme de scénarios auraient été répétés à maintes reprises. Dans cet ordre d'idée, des automatismes se seraient constitués et pourraient en quelque sorte accélérer le processus d'évaluation de la situation, montrant que l'appréciation cognitive liée à l'émotion qui l'accompagne puisse se faire à un niveau inconscient.

Il serait donc possible de conserver les deux niveaux d'évaluation de la théorie transactionnelle. L'évaluation primaire, qui participe à la naissance de l'émotion, serait liée aux buts poursuivis et à l'estime de soi et pourrait se faire à un niveau échappant à la conscience. L'évaluation secondaire par contre correspondrait au potentiel d'ajustement et aux attentes du futur et favoriserait le déploiement de l'émotion et sa manifestation si nécessaire. Cette évaluation cognitive se ferait à un niveau de conscience plus élaboré. Rappelons aussi que selon Lazarus, il n'existe pas non plus de primauté entre ces deux niveaux d'évaluation qui sont en interdépendance.



Sur la base de ces fondements théoriques, nous considérons donc que les émotions ne sont pas le fruit de réflexes automatisés et qu'elles impliquent obligatoirement les cognitions sans pour autant nécessairement dépendre de la conscience du sujet. Inspiré des travaux de Wallon et de Vygotski, Santiago-Delefosse (2004), argue d'ailleurs que l'émotion n'est pas un automatisme et que contrairement aux réponses réflexes et aux automatismes routiniers acquis, l'émotion a une nature tonique, dynamique et énergétique en constante mutation « car l'action émotionnelle, liée à l'intuition des situations, comporte un aspect plastique, absent de l'automatisme » (Santiago-Delefosse, 2004, p.5). Contrairement à la dimension adaptative des réflexes, l'émotion reflèterait les dispositions du sujet face au réel : sa sensibilité face au sens donné à la situation, mais aussi face aux modifications organiques et viscérales qui en sont le fruit (Everly et Lating, 2002).

Pour terminer cette section, revenons à la notion de surprise, qui avait été considérée par Ekman, Friesen et Ellsworth (1972) comme faisant partie des six émotions de base, mais qui est exclue de l'analyse de Power et Dalglish (2008). Dans la mesure où, selon ces auteurs<sup>1</sup>, la surprise correspond aussi à une composante cognitive, elle serait liée à la toute première évaluation cognitive de la situation. Le vécu émotionnel de la personne devant un stressor précéderait ainsi les ajustements orientés vers la gestion des émotions ou la résolution de problème. Nous considérons donc, en nous basant sur ces arguments, qu'un vécu émotionnel serait propre à chaque émotion de base dépendamment de l'évaluation cognitive et qu'il précéderait le « coping ». Il serait ainsi possible de distinguer une émotion ressentie d'une émotion exprimée. À cet égard, les recherches d'Austefeld et Stanton (2004) supportent la distinction qui existe entre l'émotion ressentie et l'expression de l'émotion : « our preliminary work has supported the separation of emotional-approach coping (EAC) into the two factors of emotional processing and expression » (Austefeld et Stanton, 2004, p.1357). Nous reviendrons sur leurs travaux dans la section sur la gestion des émotions et la santé. Mais auparavant, il importe de mieux concevoir les liens qui existent entre les émotions et les stratégies d'ajustement.

---

<sup>1</sup> « we question the status of surprise because it is a cognitive component that could be present with any emotion » (Power et Dalglish, 2008, p. 64)

#### **2.4.4. Les stratégies d'ajustement et la régulation des émotions**

Rappelons que les stratégies d'ajustement peuvent être considérées comme des stratégies de résolution du problème en étant centrées sur la situation, mais aussi comme des stratégies dirigées vers soi lors de la gestion des émotions. De façon générale, les recherches sur le « coping » tendent à montrer que lorsqu'une menace est perçue, les stratégies de gestion des émotions sont plus utilisées que les stratégies de résolution de problème (Lazarus, 1993; Lowe et Bennette, 2003; Hartmann, 2008). Les recherches montrent aussi que l'utilisation de stratégies de gestion des émotions est davantage associée à la détresse psychologique que les stratégies de résolution de problème. Rappelons également que la perception de contrôle, qui est un élément essentiel à considérer dans le « coping », fait à la fois référence au contrôle sur la situation et au contrôle de la gestion de ses propres émotions.

Sur ce dernier point, concernant la perception de contrôle sur ses émotions, le concept de gestion des émotions est souvent confondu avec le concept de régulation des émotions. Dans la mesure où ces deux concepts sont parfois utilisés comme des synonymes, ils méritent d'être précisés. Il est d'ailleurs intéressant de constater que le terme de régulation émotionnelle est complètement absent tant de l'ouvrage de Lazarus et Folkman (1984) que de celui de Lazarus (1999), ces auteurs préférant probablement rester fidèles à leur concept de coping orienté vers la gestion des émotions. Nous nous servirons donc des précisions de Martin et Dahlen (2005) pour distinguer le coping orienté vers la gestion des émotions du concept de régulation des émotions. Pour simplifier, nous utiliserons les termes gestion des émotions et régulation des émotions.

Selon Martin et Dahlen (2005), la gestion des émotions implique l'utilisation de stratégies cognitives pour modifier le sens d'une situation stressante et diminuer la détresse psychologique qui en est le fruit (p. ex., déni, acceptation, réévaluation positive, évitement). La régulation des émotions est toutefois plus spécifique dans la mesure où elle implique un travail cognitif dirigé directement sur l'émotion que la situation a créée et non sur la modification du sens de la situation. Dans cette perspective, la régulation des émotions serait plus adéquate pour l'étude du stress et du vécu émotionnel propre à chacune des émotions que nous sommes en train d'aborder. Notons cependant que l'un n'exclut pas l'autre comme l'indiquent les propos de ces auteurs :

« Both forms of coping are adaptive, and the most beneficial approach appears to depend on the nature of the stressful situation. Moreover, it is clear that emotional responses to stressful events can be regulated via the use of cognitive coping strategies (Matin et Dahlen, 2005, p. 1250).

À cet égard, si Lazarus se réfère aux définitions des classes de « coping » de Cignac et Gottlieb (1997) dans son ouvrage de 1999, de toute évidence la gestion des émotions n'exclut pas la régulation des émotions dans la théorie cognitive-motivationnelle-relationnelle puisque deux des quatorze classes de « coping » font directement référence à la régulation des émotions. Ces deux classes sont l'expression de l'émotion et l'inhibition de l'émotion. Ainsi, selon Cignac et Gottlieb, dont les études ont porté sur les *aidants naturels*, parmi les stratégies utilisées face au stress, les aidants régulent leurs émotions en les exprimant ouvertement ou en les inhibant pour ne pas les montrer. Dans les deux cas, il est clair qu'il s'agit d'une régulation des émotions.

Dans sa revue exhaustive sur le champ émergent de la régulation des émotions, Gross (1998) fait une synthèse importante des différentes orientations prises dans l'étude des émotions. Il distingue le domaine de la régulation des affects, impliquant les humeurs et les mécanismes de défense, le domaine de la psychologie biologique et particulièrement la discipline des neurosciences, le domaine de la psychologie cognitive, de la psychologie développementale, de la psychologie sociale, de la psychologie de la personnalité et de la psychologie de la santé. En référence à nos objectifs de recherche, cette synthèse montre certes l'étendue des travaux effectués dans le domaine des émotions, mais elle nous intéresse particulièrement par les conclusions que l'auteur tire de cette revue. Selon Gross, il est nécessaire de bien distinguer les émotions de la régulation des émotions : « both common sense and the response-tendency conception of emotion suggest the necessity of distinguishing between emotion and emotion regulation (Gross, 1998, p.286). En référence à ces propos, il faut cependant admettre que ce travail représente un énorme défi considérant l'ensemble des différentes perspectives envisageables dans ce champ d'investigation. Cet avis est partagé par Soares (2002) qui stipule, en référence à la perspective des émotions dans le travail, que les recherches sont très hétérogènes et qu'il est difficile d'obtenir un consensus. Quoi qu'il en soit, dans la mesure où nous devons prendre position en ce qui concerne nos objets de recherche sur

les directions d'école, la définition que nous proposons concernant la régulation des émotions est celle de Gross (1998) : « emotion regulation refers to the process by which individuals influence which emotions they have, when they have them, and how they experience and express these emotions » (p.275). À cet égard, si on fait le lien, comme le propose Lhuillier (2006), entre la régulation des émotions, les compétences émotionnelles et les pratiques managériales, il faut admettre que « si on est conscient de son état émotionnel, si on est capable de bien réguler, si on fait preuve d'empathie envers les autres, si on est capable de réguler leurs émotions, on obtiendra une augmentation des performances personnelles et organisationnelles » (Lhuillier, 2006, p. 93). Bien qu'on gagnerait à avoir davantage de précisions concernant ce que Lhuillier signifie par la régulation des émotions des autres, nous préférons outrepasser cet aspect pour nous concentrer sur la régulation des émotions et la compétence émotionnelle qui seraient liées aux émotions vécues au travail.

À ce sujet, il faut mentionner le concept d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1998) qui permet de distinguer la conscience de ses propres émotions de la régulation de ses émotions, mais surtout la conscience des émotions d'autrui. La conscience des émotions d'autrui est très importante dans le cadre de cette recherche puisqu'elle est de plus en plus considérée comme une compétence managériale nécessaire dans le contexte de l'évolution du stress au travail. Malgré les critiques de Power et Dalgreish (2008) sur le concept d'intelligence émotionnelle, qui, selon ces auteurs, est un terme élitiste n'apportant rien de nouveau par rapport aux théories de la personnalité et aux théories de l'intelligence, il faut cependant admettre que ce concept a permis de considérer l'importance de l'empathie lorsqu'on traite de la régulation des émotions au travail.

Avant de discuter spécifiquement de l'empathie, faisons un récapitulatif concernant la direction que nous avons prise pour élaborer le cadre conceptuel sur lequel le stress et le vécu émotionnel des directions d'école seront étudiés. Il existe cinq émotions de base dont quatre sont à tonalité négative (peur, dégoût, colère, tristesse) et une à tonalité positive (joie). Dans le cadre de cette recherche, la joie n'est pas considérée, car nous nous intéressons qu'au stress « négatif ». Il y a une simultanéité entre les émotions et les cognitions puisque les émotions émanent d'une évaluation cognitive qui peut se faire à divers niveaux de conscience. L'évaluation cognitive

implique les buts poursuivis, l'estime de soi, le potentiel d'ajustement, l'expectative future et la perception de contrôle. Le processus considéré dans la théorie cognitive-motivationale-relationnelle permet de distinguer les émotions ressenties (évaluation cognitive) des émotions inhibées ou exprimées (stratégie d'ajustement).

Ajoutons aussi à cela, concernant la nuance subtile qui existe entre gestion et régulation des émotions, que la gestion des émotions inclut nécessairement la régulation des émotions qui peut se faire par l'expression de l'émotion ou par l'inhibition de l'émotion. C'est la position que nous prenons dans cette recherche.

#### **2.4.4.1. L'empathie**

Dans la perspective de Lazarus (1999), l'empathie n'est pas une émotion spécifique. Cet auteur considère plutôt l'empathie comme une capacité universelle chez les êtres humains qui varie en fonction des expériences de la vie et des influences génétiques, ce qui pourrait en partie expliquer, selon cet auteur, pourquoi les sociopathes n'ont pas d'empathie. Lazarus, considère que la capacité à être empathique implique les émotions de gratitude et de compassion qui se retrouvent d'ailleurs dans sa liste des émotions. À cet égard, dans leur ouvrage sur les émotions, Power et Dalgleish (2008) n'accordent aucune importance à l'empathie (deux phrases sur 439 pages) qu'ils considèrent liée à la tristesse par rapport aux difficultés d'autrui. D'ailleurs, dans la liste des trente émotions qui a servi à constituer « L'échelle des Émotions de Base » (Power, 2006), l'empathie, la compassion et la gratitude n'y figurent pas. Bien qu'on ne puisse considérer l'empathie, la compassion ou la gratitude comme faisant partie des émotions de base, dans le cadre de l'étude du stress professionnel, et particulièrement en ce qui a trait aux postes dont les responsabilités concernent la gestion des ressources humaines ou comme le dirait Aubut (1999) « la gestion humaine des ressources », on ne peut exclure l'empathie de l'analyse. Dans le courant du développement des compétences émotionnelles, l'empathie est presque devenue une nécessité en termes de compétence managériale. Toutefois, cette capacité peut également devenir un élément émotif destructeur lorsque la sensibilité dirigée vers autrui est mal régulée, ce qui fait dire à Kirby (2003), dans son étude sur le stress vécu par les directions d'école : « Principals (98 %) reported demonstrating a high degree of empathy, a positive trait, yet one that is

also known to cause a great deal of stress » (Kirby, 2003, p. 33). Ainsi, les effets positifs de l'empathie dépendraient de la compétence dans la régulation des émotions d'autrui (Lhuillier, 2006).

À cet égard, il est toutefois essentiel de ne pas confondre l'empathie avec le concept d'intelligence émotionnelle. Selon Mikolajczak, Nelis, Hansenne et Quoidbach (2008) qui ont étudié la régulation de diverses émotions en lien avec l'intelligence émotionnelle et l'efficacité des ajustements cognitifs, l'empathie fait référence à la capacité de comprendre et de s'identifier à la perspective émotionnelle d'une autre personne. Par contre, l'intelligence émotionnelle, qui nécessite obligatoirement la capacité d'être empathique, fait également référence au mieux-être de la personne (estime de soi, joie, optimisme) et à la perception de contrôle de soi (régulation des émotions, gestion du stress, faible impulsivité).

Alors, si le fait d'être empathique nécessite d'être premièrement sensible à ses propres émotions pour être capable de comprendre les émotions d'autrui (Lhuillier, 2006), ce serait l'efficacité à bien réguler ses propres émotions qui permettrait secondairement de ne pas subir les émotions d'autrui et donc de ne pas en subir de conséquences pour sa santé. Concernant la compétence à réguler ses émotions, Mikolajczak, Nelis, Hansenne et Quoidbach (2008) montrent sur ce point que le fait de bien réguler une émotion spécifique, par exemple la tristesse, a un effet transversal pour la régulation des autres émotions.

En référence au travail des directions d'école, un des principaux constats de l'étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement montre que :

« la perception des compétences requises pour l'exercice de la fonction de direction d'établissement est, dans l'ensemble, partagée par toutes les personnes des organisations scolaires associées à l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement. Ils mettent en évidence que la fonction exige avant tout du leadership et des compétences relationnelles » (Gouvernement du Québec, 2006, p.22).

Considérant alors l'importance des compétences relationnelles, mais aussi des compétences émotionnelles concernant la régulation des émotions, l'empathie, bien

qu'elle ne soit pas une émotion de base, ne peut être exclue de l'analyse. Voyons maintenant ce qu'il en ait de la colère puis des stratégies d'ajustement.

#### 2.4.4.2. La colère

Rappelons que selon Lazarus (1999) le vécu émotionnel dépend du sens donné à la situation en fonction des buts poursuivis par la personne. S'il n'y a aucune *pertinence* par rapport aux buts que la personne poursuit, il n'y a pas d'émotion. Si la situation fait sens (c.-à-d. pertinence), mais qu'il n'y a pas de *concordance* avec les buts poursuivis, ou que *l'estime de soi* est mise en jeu, la personne vit donc un obstacle et le vécu émotionnel implique des émotions à tonalité négative. Dans cette perspective, une personne ressentirait de la colère lorsqu'elle serait empêchée d'atteindre un but qu'elle considère important ou lorsqu'elle subirait un reproche qui menacerait son estime; mais aussi, en fonction de son potentiel d'ajustement et des attentes futures qui concernent la direction du blâme. Car la colère implique obligatoirement l'attribution de la cause (c.-à-d., le blâme): « the two key appraisal-based meanings at the heart of anger consist of *harm to the self and the assignment of blame* » (Lazarus, 1999, p.217).

Lazarus considère aussi différentes formes de colère: « in my view, only inhibited anger, sulking, and hostility, are distinct enough forms of anger to make a claim to a special status » (Lazarus, 1999, p.222). La colère inhibée fait directement référence au concept de régulation des émotions. Dans cette perspective la colère peut être retenue ou exprimée. Dans le cas de l'inhibition, elle est évidemment retenue et gérée. À cet égard, les travaux initiaux relatifs à la psychanalyse montraient que la colère inhibée pouvait avoir des répercussions néfastes pour la santé. Everly et Lating (2002) montrent d'ailleurs les dimensions psychosomatiques de la colère inhibée. On peut aussi se référer aux travaux de Laborit (1986) sur les maladies de l'inhibition comportementale pour une perspective sur la colère qui ne serait pas exprimée. La colère boudée (*sulking*) montre aussi l'importance de considérer la régulation des émotions. Dans ce cas-ci, la colère serait insécure et serait associée à l'anxiété dans la mesure où elle dépendrait de la perception des capacités à surmonter la menace éprouvée. Sur cette base, en « boudant » (*sulking*) devant une menace, la colère ne serait pas inhibée, mais sobrement exprimée afin de se protéger contre une éventuelle contre-attaque. La colère hostile, quant à elle,

ne concerne pas directement la régulation des émotions mais le vécu émotionnel, et correspond aux sentiments véhiculés concernant une autre personne. Elle se manifeste donc uniquement en présence d'une personne détestée ou en pensant à cette personne. Dans ce dernier cas, la colère est donc latente.

L'étendue des recherches sur la colère est considérable comme le montre la recension effectuée par Averill (1979) qui remonte jusqu'aux années 1920 pour faire état des études portant sur les expériences individuelles de cette émotion vécue. Averill (1983) a effectué une étude intéressante pour mieux comprendre l'émotion de la colère. Cette étude, effectuée auprès de 160 personnes dont la moitié était mariée et âgée entre 21 et 60 ans et l'autre moitié était des célibataires de moins de 21 ans, consistait à administrer un questionnaire de 88 questions destinées à identifier les épisodes de colère et à mieux les comprendre. Les conclusions sont très révélatrices : la grande majorité des épisodes de colère sont provoqués par une autre personne (88 %) ou par une institution (7 %) alors que la colère initiée par un objet ou une représentation inanimée représentait seulement 6 % des cas (ex. : la maladie, l'ordinateur, la voiture...). L'élément le plus intéressant dans l'étude d'Averill concerne la colère provoquée par des individus. Dans la grande majorité des cas, les répondants avaient la perception que la personne ayant provoqué la colère le faisait volontairement et que la situation aurait donc pu être évitée. À cet égard, les travaux de Hemenover et Zhang (2004) qui ont effectué deux études portant sur la colère induite en laboratoire en relation avec l'évaluation de stressseurs hypothétiques vont tout à fait dans le même sens que les conclusions d'Averill (1983). En évaluant l'impact de la colère sur l'évaluation cognitive, Hemenover et Zhang (2004) montrent les perceptions attribuées sur les intentions des personnes responsables de provoquer la colère; c'est-à-dire le fait que l'autre soit responsable et que la situation aurait donc pu être évitée : « anger is associated with perceptions of human control, certainty and other responsibility » (p.365). De plus, leurs études confirment les propositions de Lazarus (1999) concernant la colère vécue lorsque la situation est pertinente (c.-à-d., motivational relevance) et lorsqu'il y a obstacle aux buts poursuivis (c.-à-d., motivational incongruence).

En ce qui concerne la relation entre la colère et les stratégies d'ajustement, Diong et Bishop (1999), qui ont mesuré le lien entre le stress, l'expression de la colère,



l'ajustement (recherche de soutien, résolution de problème, évitement) et le mieux-être, montrent que plus un individu exprime de la colère, moins il est en mesure d'utiliser des stratégies de résolution du problème pour s'ajuster « hostile or anger-prone individuals tended to use less effective coping strategies than did those lower in hostility » (Diong et Bishop, 1999, p.88). Ce constat montre l'impact de la régulation de la colère sur l'efficacité des stratégies nécessaires pour réduire le stress. Martin et Dahlen (2005) indiquent d'ailleurs que lorsque la colère est maîtrisée, les efforts cognitifs et comportementaux peuvent alors être entièrement dédiés à la recherche de solution face au problème « the adaptive control of angry feelings through relaxing and other means of managing one's arousal was also predicted by refocus on planning » (Martin et Dahlen, 2005, p.1258).

Sur la base de ces recherches, concernant la colère et les stratégies d'ajustement au stress, nous avons montré que le vécu émotionnel de la colère se manifeste lorsqu'une personne est brimée dans l'atteinte de ces buts ou si elle est victime d'une attaque personnelle. Nous avons aussi montré que le fait de réguler efficacement sa colère a un effet positif si cela permet d'atteindre les buts visés. Voyons maintenant ce qu'il en est de la peur.

#### **2.4.4.3. La peur**

La peur et l'anxiété sont des construits souvent considérées en commun. Dans son ouvrage Lazarus (1999) les considère simultanément (fright-anxiety) et on retrouve sensiblement la même liaison dans l'ouvrage de Power et Dalglish (2008) où il s'agit de fear-anxiety. Ladouceur, Marchand et Boisvert (1999), dès l'introduction de leur volume sur l'approche cognitive et comportementale des troubles anxieux, font référence aux trois formes de réactions à la peur; 1) la frayeur ou le figement, 2) la fuite, 3) l'attaque. À cet égard, l'attaque est directement en lien avec la colère et montre que les émotions sont souvent interreliées (Lazarus, 1999; Power et Dalglish, 2008). En référence à nos préoccupations de recherche, le concept d'anxiété, plutôt que celui de peur, est certainement le meilleur construit pour rendre compte du stress et de l'émotion vécue par les directions d'école. On ne peut alors passer sous silence que les concepts de stress et d'anxiété sont souvent confondus et parfois même considérés comme des synonymes :

« les notions de stress et d'anxiété sont complémentaires et doivent être comprises dans un modèle général du fonctionnement humain » (Larouche, 1988, p. 166). Dans le but de clarifier la distinction, notons que la majorité des chercheurs s'entend sur le fait que l'anxiété est une répercussion du stress (Lazarus et Folkman, 1984; Spielberger, Yagg et Wasala, 2003). Selon Ladouceur, Marchand et Boisvert (1999), l'anxiété est une réponse normale au stress quotidien, une émotion naturelle qui fait partie de la nature humaine et peut devenir pathologique lorsque le stress est trop intense ou fréquent. Ces auteurs définissent l'anxiété comme l'appréhension d'un événement pénible qui crée une réaction émotive et se traduit par des symptômes affectifs (inquiétude, peur, impression de danger, anticipation...), physiologiques (étourdissements, palpitations, difficultés à respirer, serrement à la poitrine), cognitifs (concentration, attention, mémoire) et comportementaux (agitation, évitements, compulsion...). Spielberger (1983) fut le premier à montrer le caractère multidimensionnel de l'anxiété en faisant une distinction entre *l'anxiété d'état* (état émotionnel temporaire lié aux circonstances et aux situations) et *l'anxiété de trait* (trait stable de la personnalité qui est reflété par une prédisposition à éprouver des états anxieux). Selon les fondements de la théorie de Spielberger, l'anxiété de trait correspond à une prédisposition à être anxieux alors que l'anxiété d'état fait référence à un état émotionnel et subjectif temporaire qui se divise en deux modes distincts de réponses : réponses somatiques et réponses cognitives (Endler, Edwards et Vitelli, 1991). Bien qu'on ne puisse négliger l'anxiété de trait, nos intérêts de recherche se situent au niveau de l'anxiété d'état. L'anxiété fait partie de ce que Lazarus appelle les émotions existentielles. Pour cet auteur, c'est l'incertitude qui est à la base de l'anxiété : « it is the uncertainty connected with the threat being faced that is distinctive of anxiety » (p. 236). Ainsi, à l'opposé de la colère qui peut se manifester lorsqu'une situation représente une certitude, lorsqu'il est possible d'attribuer la cause à autrui, à un objet, ou à soi et lorsqu'il y a la perception que cela dépend d'une volonté et d'un contrôle de l'autre (Averill, 1983; Hemenover et Zhang, 2004), l'anxiété représente un concept beaucoup plus flou qui semble se manifester plutôt devant l'incertitude et au manque de contrôle devant une situation anticipée.

En référence à l'anxiété et aux stratégies d'ajustement, dans l'étude de Lowe et Bennett (2003) qui ont appliqué le modèle transactionnel aux émotions vécues dans le

travail, l'anxiété pourrait trouver une part de son explication dans le processus d'évaluation cognitive secondaire : « primary appraisal alone would provide an incomplete picture of the situation's meaning for such motives because it functions to identify situational valence but not coping options » (Lowe et Bennett, 2003, p.399). Comme le montrent ces auteurs, c'est lorsque l'individu est confronté à une situation pour laquelle il a de la difficulté à trouver des ressources que l'anxiété a tendance à se manifester. Ainsi, contrairement aux situations impliquant de la colère, dont la cause est certaine, une attaque personnelle ou l'empêchement d'atteindre un but, les situations impliquant de l'anxiété correspondent à des situations incertaines anticipées pour lesquelles il est difficile d'attribuer la cause. Dans le même ordre d'idée, Martin et Dahlen (2005), dans leur étude sur la régulation des émotions relative à la dépression, l'anxiété, le stress et la colère montrent la présence de cognitions à tendance pessimiste lors des tentatives de régulation de l'anxiété « anxiety was predicted by self-blame, rumination, catastrophic thinking, and reduced positive appraisal » (p. 1259).

En montrant précédemment que la régulation efficace de la colère pourrait avoir un effet positif en favorisant l'utilisation de stratégies de résolution de problème, nous montrions le lien avec la perception de contrôle. Or, si dans les situations impliquant de la colère, l'évaluation secondaire (la recherche de moyens) peut être dirigée vers soi (gestion des émotions) ou vers la situation (résolution de problème), cela ne semble pas être le cas pour les situations impliquant de l'anxiété : « the process of secondary appraisal involves an individual's perception of their control in a situation and their evaluation of the possibilities for dealing with a stressor » (Troup et Dewe, 2002). L'origine de l'anxiété s'avère différente de celle de la colère puisqu'il ne s'agit pas d'être brimé dans l'atteinte d'un but ou de subir un reproche, mais d'être inquiet par rapport à une situation future anticipée négativement.

Ainsi, dans la mesure où l'anticipation et l'incertitude sont les principaux ingrédients de l'anxiété, il faut se demander comment s'ajuster à une situation inconnue pour laquelle on a peu de contrôle. Selon Hemenover et Zhang (2004), l'anxiété aurait d'ailleurs un impact plus dévastateur que d'autres émotions comme la colère par exemple : « some emotions may be more likely than others to exhibit affect-inertia as a result of emotion-specific primed content driving subsequent appraisals » (p. 378). Sur

ce point, leurs travaux montrent que la régulation de la colère implique davantage d'*évaluations cognitives optimistes* (optimistic appraisals) contrairement à d'autres émotions telle l'anxiété dont les scénarios futurs anticipés reflètent davantage l'inquiétude et le pessimisme.

Si l'anxiété n'est pas régulée au même titre que la colère, il ne serait pas surprenant qu'elle occupe davantage de place sur le plan émotif. La charge émotive, l'énergie psychique négative serait plus difficile à réguler en raison du manque de contrôle sur la situation anticipée. Cette demande émotionnelle occasionnerait alors un investissement affectif important nuisible à la recherche de stratégies de résolution du problème. Contrairement à la colère où l'ajustement pourrait être centré sur la régulation de l'émotion et sur la recherche de solution devant la situation, l'énergie canalisée par l'anxiété, considérant le manque de ressources et de contrôle devant la situation, serait principalement déployée pour contrer la menace émotionnelle. Plusieurs recherches appuient cette supposition (Mikolajczak et coll., 2008; Bruchon-Schweitzer et Dantzer, 1994). La colère est associée à des ajustements cognitifs positifs (p. ex., acceptation, recentrage positif, planification, réévaluation positive, mise en perspective) alors que l'anxiété est davantage associée à des ajustements cognitifs néfastes (p. ex., auto-accusation, rumination, catastrophisation, obsession). Les travaux de Cameron et Jago (2008) sur la régulation de l'anxiété devant la maladie vont aussi dans le même sens. En se référant au système d'inhibition comportementale (Behavioral Inhibition System (Gray, 1987)), ces auteurs montrent que l'anxiété occasionne un déficit de l'attention, une augmentation de la vigilance pour gérer les stimuli menaçants, une activation du système nerveux et une tendance à éviter la poursuite des buts : « narrowing of attention; vigilance in monitoring threat-related stimuli; preparadness of hypothalamic motor system for action; and avoidance goal tendencies » (p.216). Dans cette perspective, l'inhibition et l'immobilisme seraient au cœur de la régulation de l'anxiété dans la mesure où lors de la recherche de ressources ou de moyens pour s'ajuster à la situation, l'absence de contrôle favoriserait la formation de scénarios futurs pessimistes.

#### 2.4.4.4. La tristesse

Au même titre que la peur est associée à l'anxiété, la tristesse est liée à la dépression. Notons cependant que nous avons utilisé précédemment le terme anxiété qui représente mieux selon nous le concept que nous voulons étudier en lien avec le stress professionnel, dans la mesure où elle peut être considérée comme un phénomène normal de la vie qui n'est pas nécessairement pathologique (Ladouceur et coll., 1999). Concernant le couplage tristesse-dépression, il est clair que la dépression est un trouble pathologique sévère alors que la tristesse correspond à un vécu émotionnel qui peut se vivre au quotidien sans être pathologique. Précisons alors que c'est la tristesse vécue comme un processus émotionnel qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche et non l'état dépressif et sa dimension pathologique. Contrairement à la colère, à l'anxiété ou même à l'empathie que nous avons abordée, la tristesse est une émotion beaucoup plus complexe puisqu'elle implique plus souvent un couplage avec d'autres émotions. Sa complexité fait en sorte que les auteurs ne s'entendent pas entièrement sur quelles émotions sont en interrelation avec la tristesse. Lazarus (1999) et Power et Dalgleish (2008) sont certes d'accord pour coupler la tristesse avec l'anxiété et la colère, mais pour Lazarus on peut y coupler aussi la culpabilité et la honte, alors que Power et Dalgleish (2008) y lient plutôt le dégoût et la joie.

Si, selon Lazarus (1999), la tristesse concerne une perte irrévocable, c'est la capacité de relativiser cette perte qui distingue la tristesse de la dépression. Dans cette perspective, ce serait le fait de ne pas être en mesure d'accepter la perte qui rendrait triste, anxieux ou en colère et qui conduirait à la dépression. Pour Power et Dalgleish (2008), l'évaluation cognitive de la tristesse implique aussi, en plus de la perte, le sentiment de vivre un échec. De plus, contrairement à Lazarus qui considère que la perte est irrévocable, Power et Dalgleish ne croient pas qu'elle doive nécessairement être irrévocable.

L'émotion de la tristesse implique aussi, comme l'anxiété, une perspective temporelle. Cependant, contrairement à l'anxiété qui dépend de l'anticipation d'un incertain futur, la tristesse reflète la certitude d'une situation passée. L'expérience de la tristesse, en termes d'intensité et de durée, peut donc varier considérablement. La tristesse peut être volatile et se dissiper rapidement suite à une situation ponctuelle, mais

peut aussi durer des minutes, des heures, voire toute une vie à la suite de la perte d'un être cher. L'intensité peut aussi varier et ultimement échapper au contrôle comme en témoigne le fait de pleurer (Power, 1999).

Alors, en référence à la tristesse et aux stratégies d'ajustement, il faut considérer puisqu'il s'agit d'une perte, qu'il y a donc peu de moyens pour tenter un ajustement orienté vers la situation : « the absence of coping actions, makes sadness different from other emotions » (Lazarus, 1999, p.243). Ainsi, les ajustements face au vécu émotionnel de la tristesse impliquent principalement des stratégies de gestion et de régulation des émotions. Ce constat est donc similaire à l'anxiété et c'est lorsque l'individu est confronté à une situation pour laquelle il a de la difficulté à trouver des ressources (l'évaluation cognitive secondaire) que ce vécu émotionnel se manifeste et peut prendre de l'ampleur (Troup et Dewe, 2002; Lowe et Bennett, 2003; Hemenover et Zhang, 2004; Martin et Dahlen, 2005). Toutefois, bien qu'à l'instar de la colère qui est dirigée vers quelqu'un ou quelque chose de concret et contrairement à l'anxiété qui est dirigée vers une situation incertaine anticipée, la tristesse est dirigée vers quelque chose de perdu ou un échec. Devant cette perte, la tristesse nécessite donc obligatoirement une certaine forme de deuil : « After a major loss, psychological work must be done to view it in a relatively benign way » (Lazarus, 1999, p.243). De plus, comme le font remarquer Pasquier, Bonnet et Pedinielli (2008) qui ont étudié les stratégies de régulation émotionnelle en lien avec le partage social des émotions, la gestion de la symptomatologie dépressive serait différente de l'anxiété qui impliquerait l'inhibition du vécu émotionnel afin de ne pas réactiver l'événement - source de vécu émotionnel négatif. Dans le cas de symptomatologie dépressive, une partie seulement du vécu émotionnel serait inhibée dans le but de préserver une image positive de soi face aux autres. Ces résultats sont très importants puisqu'ils permettent d'envisager que contrairement à l'anxiété où les individus auraient davantage tendance à exprimer la totalité de leur vécu émotionnel ou à ne rien exprimer afin de ne pas revivre le vécu émotionnel, dans le cas de la tristesse, l'expression du vécu émotionnel serait incomplète « puisqu'une partie du vécu émotionnel ne peut être soumise au regard des autres » (Pasquier et coll., 2008, p.5). La question reste donc à savoir ce qui se passe avec les « restes » de ce vécu émotionnel, comment il est régulé et quelles répercussions il peut

avoir sur la santé. Notons cependant sur une note positive (comme nous l'avons mentionné précédemment en référence aux travaux de Mikolajczak et coll. (2008) sur la relation entre l'intelligence émotionnelle et la capacité de régulation des émotions), que la compétence émotionnelle (Lhuillier, 2006) est transversale, c'est-à-dire que la capacité à réguler efficacement une émotion spécifique, par exemple l'anxiété ou la colère, pourrait secondairement avoir un impact positif sur les individus confrontés à des situations impliquant d'autres émotions comme la tristesse.

#### **2.4.4.5. Le dégoût**

Bien que Lazarus (1991) inclut le dégoût dans sa liste comprenant 17 émotions, il ne considère cependant pas cette émotion dans ses quinze vignettes narratives (Lazarus, 1999). Le dégoût est pourtant considéré comme l'une des cinq émotions de base de l'être humain (Power et Dalglish, 2008). Comme les autres émotions discutées, le dégoût a ses propres spécificités. Premièrement, si on se fie à la liste des émotions et leur « thème relationnel central » (Lazarus, 1991), le dégoût se manifeste lorsqu'on prend ou qu'on est trop près d'un objet ou d'une idée indigeste (métaphoriquement). Par rapport aux autres émotions, cette émotion aurait donc la particularité de se référer directement à un des cinq sens de l'être humain, le goût. Mais quand Lazarus fait référence à une métaphore, c'est que le dégoût n'est pas seulement dirigé vers ce qui est perçu ou senti par les papilles gustatives, mais aussi ce qui est perçu ou senti de façon générale et qui crée le rejet. Comme le mentionne Davey (1994), la répulsion et le rejet correspondent d'ailleurs aux éléments centraux retrouvés dans le vécu émotionnel du dégoût

« a type of rejection response characterized by a specific facial expression, a desire to distance oneself from the object of disgust, a physiological manifestation of mild nausea, a fear of oral incorporation of the object of disgust, and a feeling of revulsion » (Davey, 1994, p. 135).

Comme le montrent les travaux de cet auteur, le dégoût a des similarités avec la colère, puisqu'il va à l'encontre des buts poursuivis et qu'il est dirigé vers quelque chose de concret, un objet ou une personne.

Dans cette perspective, les stratégies d'ajustement face au dégoût semblent assez évidentes. Lorsqu'un individu évalue ses ressources pour s'ajuster face au dégoût,

l'évitement correspond à la stratégie la plus souvent privilégiée (Power et Dalgleish, 2008). Il faut cependant aussi reconnaître que le dégoût pathologique est directement associé aux peurs et aux phobies (Ladouceur et coll., 1999). On ne peut alors négliger le couplage qui existe entre le dégoût et l'anxiété, c'est-à-dire qu'une situation impliquant le dégoût d'un objet ou d'une personne pourrait être anticipée. Dans un tel cas, l'évaluation cognitive et les stratégies d'ajustement seraient comparables aux situations impliquant de l'anxiété.

Avant d'aborder la relation entre la gestion des émotions et la santé, récapitulons ce que nous disent les recherches concernant les stratégies d'ajustement et la régulation des émotions. En référence au courant récent du développement des compétences émotionnelles, nous avons abordé l'empathie qui ne peut être considérée comme une émotion de base, mais étant presque devenue une compétence managériale nécessaire, nous ne pouvons l'exclure de l'analyse du stress et du vécu émotionnel des directions d'école. Nous avons montré que le vécu émotionnel de la colère se manifeste lorsqu'une personne est brimée dans l'atteinte de ces buts ou quand elle est victime d'une attaque personnelle. Le fait de réguler efficacement sa colère peut être positif dans la mesure où les efforts cognitifs et comportementaux peuvent alors être entièrement dédiés à la recherche de solutions face au problème. Nous avons montré que le vécu émotionnel de l'anxiété se manifeste devant une situation future anticipée négativement. L'inhibition et l'immobilisme seraient au cœur de la gestion de l'anxiété puisque l'absence de contrôle perçue favorise principalement des stratégies d'ajustement orientées vers la gestion de soi et provoque la formation de scénarios futurs pessimistes. Nous avons montré que le vécu émotionnel de la tristesse implique une perte ou un échec et que la tristesse nécessite donc une certaine forme de deuil à réguler. Nous avons montré que le vécu émotionnel du dégoût se manifeste devant une situation rejetée et répugnante et que la stratégie d'ajustement correspond principalement à l'évitement.

#### **2.4.5. La gestion des émotions et la santé**

L'importance accordée à l'étude du vécu émotionnel et des stratégies d'ajustement pour faire face aux stressors organisationnels des directions d'école ne



pourrait se faire sans aborder la relation entre ces facteurs et la santé. Lazarus (1999) mentionne cependant les difficultés rencontrées sur les liens possibles entre ces concepts - 1) la santé implique une multitude de facteurs sur lesquels il y a peu de contrôle, 2) la santé est un état stable qui ne se modifie pas sur une courte période, 3) les effets du stress sont à long terme, ce qui implique des études longitudinales, 4) le concept de santé ne fait pas consensus. Sur ce dernier point, en se fiant à la définition de l'Organisation mondiale de la santé qui n'a pas été modifiée depuis 1946, la santé est un « état complet de bien-être physique, mental et social, qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 1999). La santé est un concept très large et difficile à circonscrire, comme c'est aussi le cas pour le concept de stress.

On comprendra alors la difficulté à trouver des relations significatives et signifiantes entre les différents facteurs impliqués. À cet égard, concernant les recherches montrant que certains ajustements sont plus bénéfiques que d'autres pour la santé, on ne peut être indifférent aux critiques sur la mesure du « coping » par questionnaires autorapportés (Oakland et Ostelle, 1996). On ne peut donc réduire la santé à des ajustements particuliers sans tenir compte du stress vécu par la personne, du sens donné à la situation, des buts poursuivis et des émotions impliquées. Aussi, comme en font mention Briner, Harris et Daniels (2004), qui critiquent par ailleurs les mesures traditionnelles des ajustements par questionnaire, l'histoire des personnes, les perspectives d'avenir et le besoin de faire sens avec les situations que chaque individu confronte dans son travail doivent être considérés :

« for example, the longer-term sources of a person's distress may be traced back to behaviours and experiences at work many years ago earlier in their career. The particular levels of distress currently experienced may be more clearly understood by exploring how that person sees their future and their part in it » (Briner Harris et Daniels, 2004, p.226).

Les propos de ces auteurs montrent que les individus ont des buts et donc la capacité de se projeter dans le futur, mais sont aussi tributaires de leur passé qui se tisse sur les difficultés du présent. Sur ce point, on ne peut négliger la perspective temporelle du processus cognitif et des émotions qui se vivent dans le présent, mais qui dépendent d'un passé ou d'un futur anticipé, aspect qui concerne également la santé qui se développe ou régresse, qui évolue, laisse des traces et qui touche les dimensions physiques et

psychologiques. Le lien entre les stratégies déployées pour faire face au stress, les émotions vécues et la santé dépend donc du processus qui évolue et se modifie à mesure qu'il se constitue « The link between these strategies and health-related outcomes is a function of the particular coping process in question » (Austenfeld et Stanton, 2004, p.1351).

Quoi qu'il en soit, malgré la difficulté de rendre compte des relations entre stress, émotions et santé, certaines recherches tendent à montrer les liens qui existeraient entre ces concepts. Les études de Laborit (1986) sur les maladies de l'inhibition comportementale et les travaux en psychologie de la santé (Santiago-Delefosse, 2002) tracent des relations intéressantes entre la santé, le stress et les émotions vécues, inhibées ou exprimées (Everly et Lating, 2002). À cet égard, malgré l'étendue des recherches qui ne cessent de se multiplier, on se doit de demeurer prudent et ne pas plonger trop rapidement sur des conclusions hâtives concernant les relations entre ces facteurs qui se complexifient à mesure qu'on les approfondit. Si on prend par exemple la colère, il semblait évident suite aux travaux initiaux de la psychanalyse que le fait d'inhiber sa colère était nocif pour la santé. Or, comme le mentionne Lazarus « the modern view is that the effects of bottling up anger, or expressing it, depend on the consequences for the social relationship that provoked it rather than the failure to let off steam » (Lazarus, 1999, p.223). Ainsi, la relation avec la santé dépend davantage du sens subjectif donné par la personne confrontée à un stressor qu'elle qualifie que de la situation objectivement observée et mesurée sur le plan quantitatif.

Or, la difficulté rencontrée concerne justement l'accès à ce qui se passe « dans la tête » des personnes. Comment, donner sens à un stressor et à un vécu émotionnel à tonalité négative pour parvenir à demeurer sain ? Comment savoir quelle serait la meilleure solution pour la santé entre gérer l'émotion par évitement, la réguler ou l'exprimer ouvertement ? Pour tenter de commencer à répondre à cette question, on peut se référer à « l'hypothèse des émotions intériorisées » (Holodynski et Friedlmeier, 2006), qui permet de concevoir que l'expérience émotionnelle n'a pas besoin d'être exprimée pour être vécue. Cela renvoie le monopole de la gestion des émotions et des répercussions sur la santé à chaque personne en fonction des difficultés externes auxquelles elle est confrontée :

« the internalization hypothesis states that expression signs do not disappear, but become *internalized*. In other words, individuals can continue to experience their expression sensations in their subjective feelings even though external observers can no longer detect any expressive reactions at all » (Holodynski et Friedlmeier, 2006, p. 171).

Si le lien entre la santé et les émotions réside dans la subjectivité, il faut cependant admettre que dans certains cas, devant des stressseurs particuliers, les émotions vécues font certainement sens, mais le manque de solutions devant la situation, pour reprendre les mots de Lhuillier (2006), « constitue un obstacle à la construction d'une représentation de la situation à traiter » (p.98), c'est-à-dire que dans certains cas il ne semble pas exister de solutions appropriées pour contrer les menaces, d'où l'émotion vécue. Prenons l'exemple, des quatre émotions de base à tonalité négative (la peur, la colère, la tristesse, le dégoût). Les recherches tendent à montrer que certaines émotions peuvent être régulées plus facilement que d'autres en fonction des enjeux évalués et des ressources disponibles. C'est entre autres le cas pour la colère, pour laquelle il n'y a pas d'ambiguïté contrairement à l'anxiété qui se manifeste en raison d'une incertitude anticipée. Pour la colère qui est nécessairement dirigée vers une personne ou un objet, il existe des options, ce qui n'est pas aussi évident pour l'anxiété. Peu d'options sont également disponibles concernant la tristesse qui implique la nécessité de trouver un sens au deuil imposé. En ce qui a trait au dégoût, les options peuvent paraître simples : éviter la situation, mais que faire quand ce n'est pas possible? Si la colère peut être régulée et libérer ainsi l'énergie nécessaire pour se concentrer sur la recherche de solution, Hemenover et Zhang (2004) montrent qu'elle est davantage liée à l'optimisme comparativement à la tristesse. Cette distinction est importante puisqu'elle montre que certaines émotions pourraient être liées à des traits de caractère, mais pourraient aussi être régulées plus rapidement que d'autres : « anger, because of its association with optimistic judgements, may be rapidly attenuated whereas other emotions, such as fear, which is associated with more pessimistic judgements (Lerner & Keltner, 2001), may be longer lasting » (Hemenover et Zhang, 2004, p. 378).

S'il est possible de réguler rapidement certaines émotions, alors que d'autres auraient un effet plus permanent, on pourrait supposer que la durée du vécu émotionnel à tonalité négative puisse avoir un impact sur la santé. Dans cette perspective, si le manque

de contrôle sur certaines situations est à l'origine d'émotions spécifiques, ce serait secondairement le manque de contrôle sur le vécu émotionnel qui pourrait avoir un impact sur la santé. Par exemple, concernant la tristesse et l'anxiété, les recherches montrent la grande difficulté que représente le manque de contrôle sur la situation. Comment affronter la réalité d'une perte, d'un échec, d'un deuil ou d'une situation future incertaine anticipée négativement ? La seule option se trouve à l'intérieur de chacun qui doit puiser dans ses propres ressources personnelles. Sans négliger les différences individuelles fondamentales, on ne peut toutefois non plus éviter l'influence du regard des autres. Ainsi, dans certains cas, le maintien de l'estime de soi est lié aux pressions sociales, entre autres concernant la tristesse, favorisant conséquemment l'inhibition de l'émotion, mettant un frein à la libération des tensions qu'elle provoque. Cela fait dire à Pasquier et coll. (2008), en ce qui concerne la régulation de la symptomatologie dépressive et les risques pour la santé, que « nous pouvons penser que ce processus d'inhibition entraîne des coûts émotionnels et sociaux pour l'individu » (Pasquier et coll., 2008, p.5). Ces auteurs considèrent d'ailleurs que les coûts pour la santé associés à l'inhibition de la tristesse seraient plus importants que ceux associés à l'inhibition de l'anxiété, car les raisons évoquées sont tout autres concernant l'anxiété : ne pas se laisser envahir par la situation vécue en la ressassant à nouveau. Ainsi, dans un cas, c'est la protection de l'estime de soi qui est en jeu et dans l'autre, c'est une stratégie de régulation pour remettre l'émotion à sa place. Il faut cependant demeurer prudent quant aux conclusions de la recherche de Pasquier et coll. (2008) qui pourrait laisser croire que les stratégies d'évitement cognitif des situations qui provoquent l'anxiété seraient bénéfiques. Comme le montrent les résultats de deux études effectuées par Kashdan, Barrios, Forsyth et Steger (2005) auprès de 382 étudiants universitaires volontaires, l'évitement cognitif n'est pas nécessairement bénéfique lorsque cette stratégie est utilisée de façon rigide et inflexible plutôt que de façon flexible et adaptée à la situation : « coping and emotion regulation may be adaptive and useful precisely because they are applied flexibly depending on contextual demands and circumstances » (Kashdan et coll., 2005, p.8).

Les situations impliquant de l'anxiété sont incontrôlables et c'est d'ailleurs cette dimension qui fait partie de ce vécu émotionnel particulier. Mais, lorsque des stratégies

d'évitement cognitif sont systématiquement mises en place pour ne pas ressasser ou ruminer la situation, elles participent, selon ces auteurs, au maintien de l'anxiété plutôt qu'à sa maîtrise : « some emotional control strategies are not workable as a solution to anxiety, and in fact contribute to the etiology and maintenance of anxiety-related distress » (Kashdan et coll., 2005, p. 4). Lorsque le contrôle sur la situation n'est pas possible et que la régulation de l'émotion devient nécessaire, le contrôle perçu sur l'émotion peut également avoir un impact important. De plus, après avoir constaté dans leur première étude que l'évitement cognitif pouvait avoir un effet pervers en étant associé au maintien de l'anxiété, dans leur deuxième étude concernant la relation entre l'évitement, le contrôle émotionnel et la santé, leur constat est supporté par le lien avec la santé : « most important, all of relations between emotion suppression and unhealthy daily functioning, and to a lesser extent, cognitive reappraisal and healthy daily functioning, were fully mediated by experiential avoidance » (Kashdan et coll., 2005, p.19). Ces résultats vont tout à fait dans le sens de l'étude de Van Harreveld, Van Der Pligt et Van Dijk (2007) portant sur la régulation émotionnelle et la santé en milieu carcéral. Trente prisonniers volontaires participèrent à une entrevue et remplirent un questionnaire pour vérifier la relation entre la régulation par évitement ou par l'expression des émotions et leur mieux-être physique et psychologique. Deux liens intéressants sont supportés dans cette étude : 1) la relation négative entre l'intensité du vécu émotionnel et la santé et 2) la relation positive entre le mieux-être physique et le mieux-être psychologique. Ce qui nous intéresse toutefois le plus dans le cadre de cette recherche concerne l'expression de l'émotion comparativement à sa gestion intériorisée : « the present study shows that inmates who are more inclined to share their negative emotions with others are in better health than those who keep them for themselves » (Van Harreveld et coll., 2007, p. 705).

Un autre lien pourrait être fait en relation avec le contrôle sur la situation et sur le vécu émotionnel engendré par un stresser spécifique. La recherche de Zohar et Brandt (2002) montre que les ressources envisagées à moyen et long terme ont peu de valeur pour diminuer la menace et que ce sont plutôt les ressources envisagées dans l'immédiat qui permettent de diminuer le stress. Dans cette perspective, le seul fait d'être en contrôle de l'émotion pourrait avoir un impact positif sur le stress dans la mesure où cette maîtrise de soi correspondrait à une ressource personnelle disponible et efficace

immédiatement pour s'ajuster à la menace. Sur ce point, on doit se référer à la théorie des ajustements cognitifs (Schwarzer et Knoll, 2002) et au concept d'auto-efficacité perçue (Bandura, 1990) qui est un élément central de cette théorie (Hartmann, 2008). Les travaux de Schwarzer et Knoll (2002) sont à l'origine de la théorie sur les ajustements positifs. Dans ce cadre théorique, la perspective temporelle des ajustements est considérée en fonction de quatre types d'ajustements face au passé, au présent et au futur; 1) ajustement réactionnel, 2) ajustement anticipatoire, 3) ajustement préventif, 4) ajustement proactif. Sur le plan réactionnel, l'ajustement se fait devant un événement passé ou présent et peut être orienté vers soi (émotions) ou vers la situation (problème). Ce type d'ajustement correspond à l'approche classique selon le modèle théorique transactionnel. L'ajustement anticipatoire, comme son nom l'indique, fait référence aux efforts cognitifs et comportementaux devant une situation anticipée. Ce type d'ajustement spécifique correspond tout à fait aux efforts d'ajustement déployés devant l'anxiété. Le troisième type d'ajustement dans cette théorie fait référence aux efforts déployés de façon préventive en développant des « ressources de résistance ». Ce type d'ajustement préventif correspondrait au concept de « tolérance au stress » comparativement à la gestion du stress (le processus) et à l'évacuation du stress (les techniques de relaxation), concepts que nous avons abordés dans la section sur les moyens préconisés par les directions d'école pour faire face au stress (1.2.2.). Finalement, le quatrième type d'ajustement, l'ajustement proactif, fait référence aux efforts cognitifs et comportementaux maintenus malgré les difficultés. Sur ce point, notons que le concept d'auto-efficacité (Bandura, 1977), qui représente une excellente ressource d'ajustement est un élément central de l'ajustement proactif. D'ailleurs, c'est lorsque les ajustements de l'individu sont efficaces que le sentiment d'auto-efficacité augmente, ce qui produit une augmentation des attentes (attentes) d'auto-efficacité, favorisant ainsi la persévérance (Bandura, 1990). Si Bandura (1986) considère tous les processus de changements psychologiques et de changements comportementaux qui s'opèrent à travers l'altération du sentiment individuel de maîtrise personnelle ou d'efficacité de soi, il précise davantage sa définition dans la croyance en sa capacité à mobiliser sa motivation, ses ressources cognitives et les investissements nécessaires pour accéder à la demande d'une tâche (Bandura, 1990). Selon Bandura (1986), l'auto-efficacité influence l'effort et

la persévérance. Ainsi, la façon dont une personne perçoit et évalue sa capacité à composer avec les exigences de son milieu agit en retour sur son comportement et sur sa performance. Le sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle se développe progressivement dans cette relation. À cet égard, comme le mentionne Hartmann (2008), les ajustements préventifs et proactifs supposent le développement de compétences et c'est dans cette perspective que « le coping devient une gestion de buts plutôt qu'une gestion de risques » (Hartmann, 2008, p.288). Sur cette base, la maîtrise des émotions devant une situation incontrôlable favoriserait un sentiment d'auto-efficacité et pourrait alors s'avérer bénéfique pour la santé. La proximité des ressources nécessaires pour agir sur le stress (Zohar et Brandt, 2002) est donc importante et ne peut être exclue de la perception de contrôle nécessaire pour diminuer la menace et les émotions qui en sont le fruit (Theorell, 2003).

Dans l'aval de ces considérations concernant la relation entre le stress, le vécu émotionnel et la santé, nous constatons que l'impact du vécu émotionnel sur la santé semble dépendre du sens donné par la personne en fonction des buts qu'elle poursuit. Ainsi, la santé et la maladie pourraient s'expliquer en fonction du contrôle perçu sur les situations qui empêchent d'atteindre les buts, mais aussi en fonction du contrôle sur la gestion des émotions qui en découlent. Bien que chaque émotion soit constituée de son propre registre, les recherches tendent à montrer de façon générale que l'expression de l'émotion est plus bénéfique pour la santé que son inhibition. Sur ce point, demeurons prudents puisque comme le mentionnent Austenfeld et Stanton (2004) « coping through emotional processing and expression are most useful when used in an emotionally receptive social context » (Austenfeld et Stanton, 2004, p. 1352). Dans cette perspective, les émotions, leur vécu et leur régulation ne peuvent être retirés du contexte social dont elles font partie, ce qui nous amène à conclure que ce qui est meilleur pour la santé en termes de gestion du stress, d'inhibition ou d'expression des émotions dépend d'une multitude de facteurs !

Avant de présenter en bilan le modèle conceptuel qui sera utilisé pour l'étude du stress et du vécu émotionnel des directions d'école, récapitulons les grandes théories du stress.

## **2.5. Bilan des grandes théories sur le stress et les émotions. Modèle conceptuel et questions spécifiques de recherche**

Le stress professionnel a fait l'objet d'une multitude de recherches et nous n'avons pu donner qu'un simple aperçu de tout ce qui existe dans ce vaste champ d'investigation. Après avoir introduit dès le début de ce chapitre le stress organisationnel des directions scolaires, les moyens qu'elles utilisent pour y faire face et les conséquences qui en découlent, nous avons défini le stress psychologique. Ceci nous a conduits à présenter les trois plus importants modèles théoriques du stress organisationnel. Dans la mesure où nous sommes davantage préoccupés par l'individu que par l'organisation, nous avons présenté le modèle transactionnel du stress afin de montrer qu'entre les sources (p. ex., ambigüité, conflit, surcharge, manque d'autonomie ou de reconnaissance) et les conséquences (p. ex., épuisement professionnel, burnout ou dépression), existe un processus subjectif d'évaluation du stress. Finalement, en considérant ce processus, nous avons présenté la théorie cognitive-motivationnelle-relationnelle qui montre l'importance de considérer les émotions dans les ajustements face au stress professionnel.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons au stress professionnel des directions d'école au Québec. C'est donc autant les sources organisationnelles de leur mal-être qui nous intéressent que la manière dont les directions vivent émotionnellement et s'ajustent à ces épreuves. Les caractéristiques organisationnelles, l'évaluation cognitive, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustements entrent donc dans notre champ d'études.

À cet égard, comme le mentionnent Kahn et Byosiére (1992), il s'avère difficile d'intégrer de façon unifiée l'ensemble des variables impliquées dans l'étude du stress professionnel : « some begin with the perception of stress by the individual and thus ignore its more objective antecedents. Some omit the process of cognitive appraisal that is the central concept of others » (p.593). Parmi l'ensemble des modèles que nous avons étudiés (pour des recensions plus fouillées voir Kahn et Byosiére, 1992; Quick et Tetrick, 2003; Kompier, 2003; Cooper, 2005), le modèle de Kahn et Byosiére est certainement le plus exhaustif. Bien qu'il n'apporte aucune nouveauté sur le plan théorique, ce modèle



est intéressant dans la mesure où il permet une intégration des variables mises en œuvre comme aucun autre modèle ne parvient à le faire.

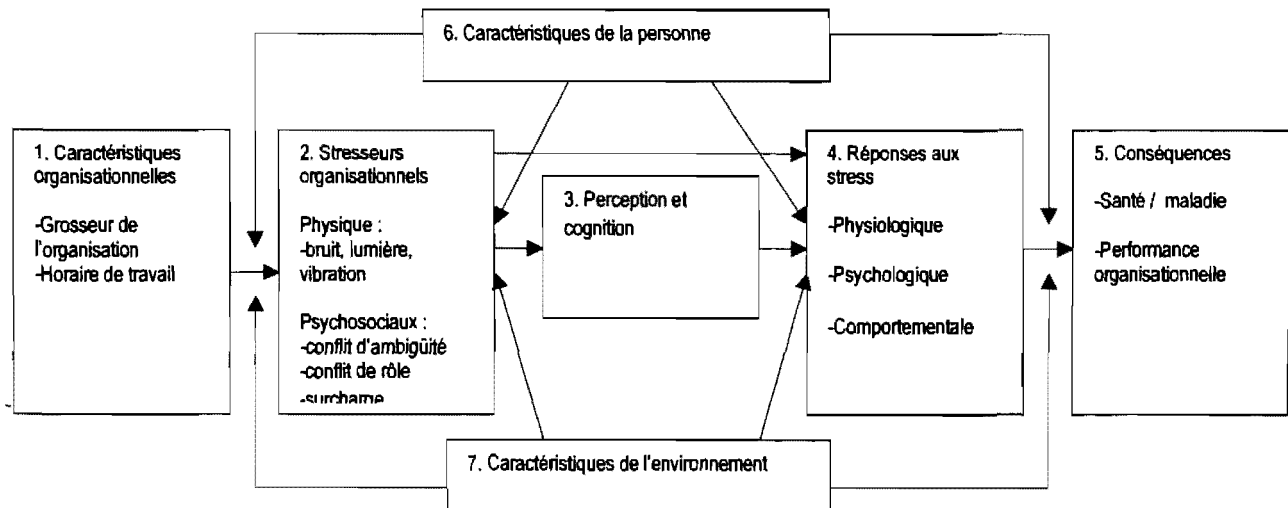


Figure 1 : Modèle théorique pour l'étude du stress organisationnel, inspiré de Kahn et Byosièrè (1992).

Dans leur modèle (figure 1), on retrouve premièrement les sources externes potentielles de stress (c.-à-d. la grosseur de l'entreprise, les horaires de travail). On y présente dans un deuxième temps, les sources causant du stress dans l'environnement immédiat et l'organisation du travail (c.-à-d. bruit, luminosité, surcharge de travail, ambiguïté de rôle et conflit de rôle). Viennent par la suite les perceptions des individus face au stress et le processus d'évaluation cognitive. Suivant cette étape, le modèle permet de considérer les réponses somatiques, psychologiques et comportementales de la personne qui réagit face au stress. En dernière instance, ce modèle permet de considérer les conséquences sur la performance au travail et sur la santé. De plus, Kahn et Byosièrè attachent de l'importance à une série de médiateurs qui influent sur la dynamique du stress au travail. D'un côté les médiateurs de l'environnement (p. ex., le support social) de l'autre les médiateurs de l'individu (p. ex., type A/B, estime de soi, lieu de contrôle).

Nous avons décidé de présenter ce modèle qui est le plus exhaustif afin de montrer que les émotions y sont entièrement absentes. Comme le mentionne Soares (2002), « malgré l'importance des émotions au travail, nombre d'analyses du travail sont

encore réalisées comme s'il était possible de laisser nos émotions à la porte des organisations » (p.10).

De façon générale, nous nous sommes donc également inspirés de ce modèle pour étudier la problématique du stress organisationnel vécu par les directions d'école au Québec. Rappelons plus spécifiquement qu'on ne peut faire l'économie du modèle classique biomédical qui montre que tout organisme qui subit les stimuli provenant de l'environnement produit des réponses (figure 2).



Figure 2 : Modèle biomédical simplifié.

Nous sommes donc en accord avec le fait que l'individu qui s'adapte difficilement aux stimuli de son environnement peut finir par en subir les conséquences sur sa santé. Toutefois, avec l'avènement des sciences cognitives, les travaux de Lazarus et Folkman (1984) montrent les limites du modèle stimulus-réponse (figure 3).

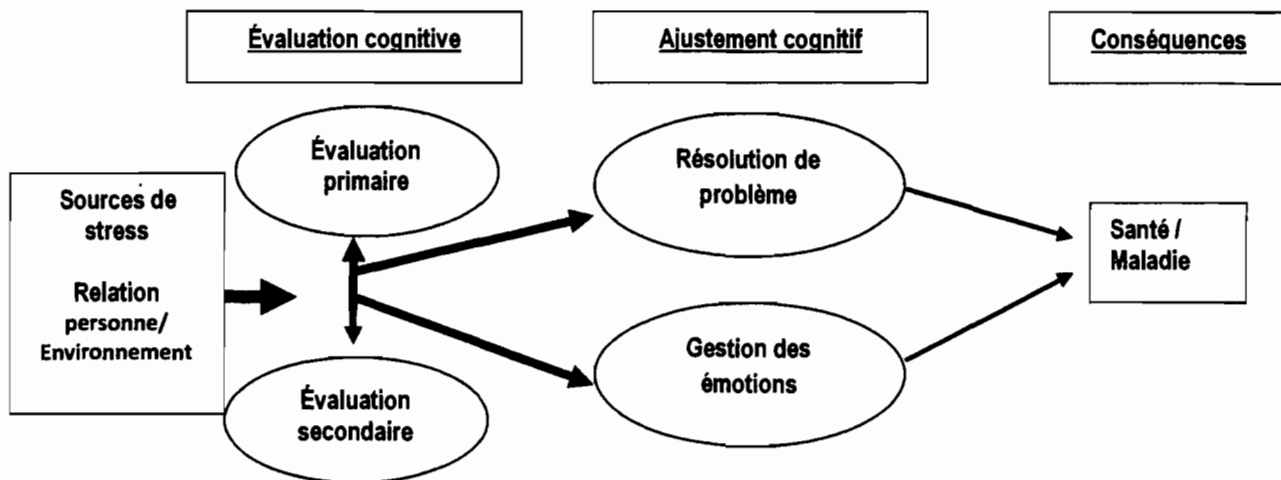


Figure 3 : Modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984)

Si l'individu face au stress évalue les enjeux impliqués (menace, défi, ressources) avant de s'y ajuster (c.-à-d. coping centré sur la résolution de problème ou centré sur la gestion des émotions), le stress ne peut alors se limiter uniquement aux réponses de l'individu. Il existe entre les causes du stress et les réactions de l'individu une dimension perceptuelle évidente.

Finalement, considérant le lien qui existe entre le stress, les cognitions, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustement, nous avons décidé d'étudier le stress professionnel des directions d'école dans le cadre du modèle émotivo-transactionnel (figure 4). Principalement inspiré des travaux de Lazarus et Folkman (1984) et de Lazarus (1999), nous avons choisi cette terminologie afin de lier le stress au vécu émotionnel, mais aussi afin de ne pas perdre de vue la dimension du « coping » dans le processus transactionnel.

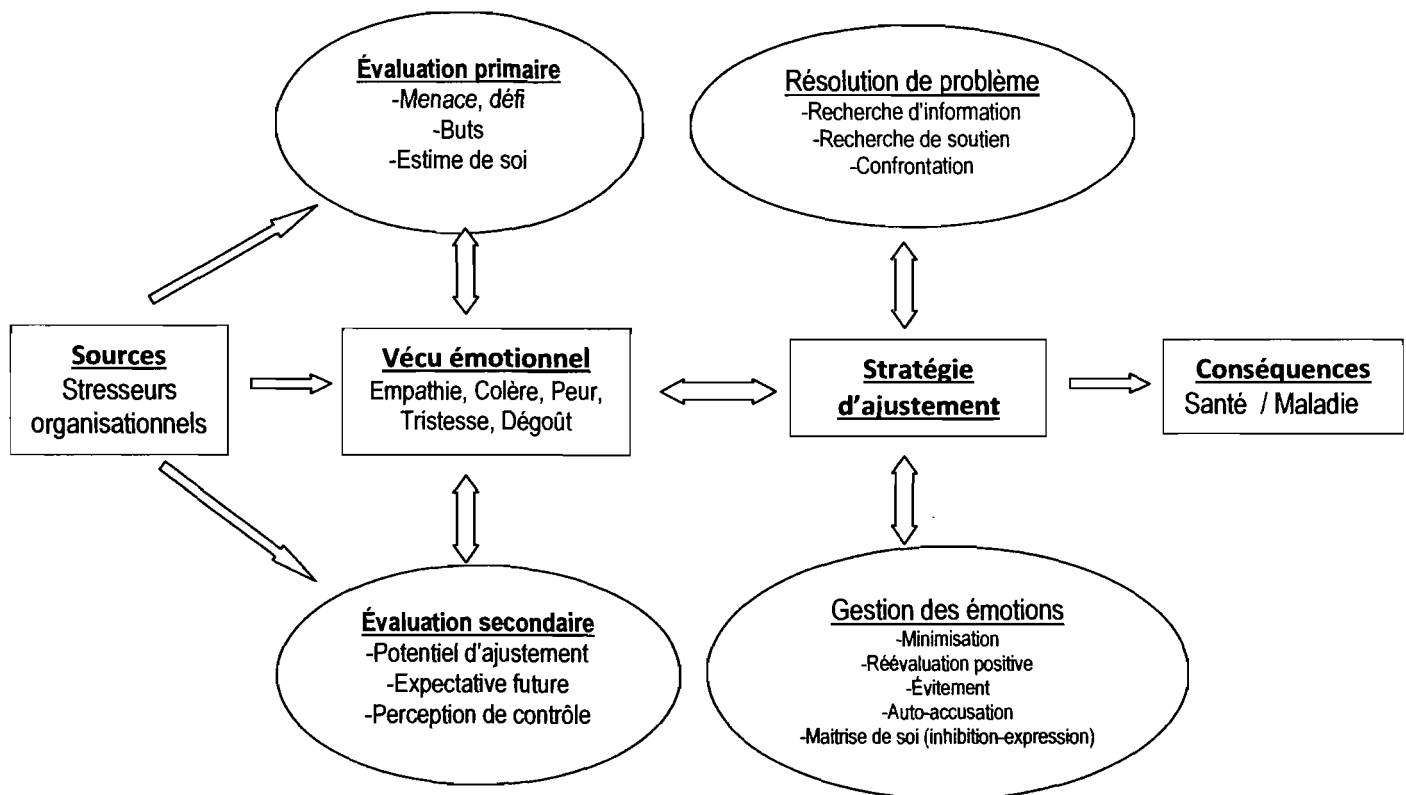


Figure 4 : Modèle conceptuel pour l'étude du stress et du vécu émotionnel des directions d'école inspiré de Lazarus et Folkman (1984) et de Lazarus (1999).

Aussi, contrairement à Lazarus et Folkman (1984) et à Lazarus (1999), nous intégrons également le concept de régulation des émotions (inhibition et expression) qui est négligé tant dans la théorie transactionnelle du stress que dans la théorie cognitive-motivationale-relationnelle.

Avant de rappeler les questions présentées au chapitre 1 et de les préciser, voici premièrement les constats qui nous ont amenés à développer ce cadre, suivi d'une série de définitions nécessaires pour la suite.

### **Principaux constats menant au cadre conceptuel de cette recherche**

#### **Le stress des directions d'école :**

- 1) Les principales sources de stress des directions d'école proviennent des contraintes et responsabilités administratives, des attentes de rôles, des relations interpersonnelles et des conflits intrapersonnels. Le stressor spécifique le plus important est la charge de travail.
- 2) Les directions d'école utilisent des moyens préventifs pour augmenter leur tolérance au stress, des stratégies pour s'ajuster dans leur travail, principalement en augmentant le nombre d'heures et des moyens pour évacuer le stress en dehors du travail.
- 3) Les répercussions du stress sur l'épuisement professionnel des directions d'école sont principalement liées à l'épuisement émotionnel.

#### **Les sources organisationnelles de stress :**

- 4) Le travail implique de multiples sources potentielles de stress (ambiguïté de rôle, conflit de rôle, surcharge de travail, manque d'autonomie ou de reconnaissance).

#### **L'appréciation de l'individu devant les sources et les émotions vécues:**

- 5) Entre les sources et les conséquences existe un processus subjectif d'évaluation cognitive qui implique l'appréciation des enjeux et la recherche de ressources.
- 6) L'évaluation des ressources et les stratégies envisagées face au stress sont liées à la perception de contrôle qui implique à la fois le contrôle sur la situation et le contrôle sur soi.

- 7) Il existe une simultanéité entre les émotions et les cognitions. L'évaluation cognitive impliquerait donc également un vécu émotionnel.
- 8) Les émotions ont une fonctionnalité dans la poursuite des buts de chaque personne.
- 9) Il existe quatre émotions de base à tonalité négative qui se manifestent devant une menace dans la poursuite des buts spécifiques ou généraux de chaque personne (colère, peur, tristesse, dégoût).
- 10) Un vécu émotionnel est propre à chaque émotion en fonction de l'évaluation cognitive de la situation. La colère se manifeste lorsqu'une personne est brimée dans l'atteinte de ses buts ou si elle est victime d'une attaque personnelle menaçant son estime de soi. L'anxiété se manifeste devant l'incertitude et le manque de contrôle d'une situation anticipée négativement. La tristesse se manifeste devant une perte ou un échec et le dégoût se manifeste devant une situation rejetée et répugnante.

Les stratégies d'ajustement :

- 11) Lorsqu'une menace est perçue, les recherches tendent à montrer que les stratégies de gestion des émotions sont plus utilisées que les stratégies de résolution de problème.
- 12) Les recherches tendent à montrer que l'utilisation de stratégies de gestion des émotions est davantage associée à la détresse psychologique que les stratégies de résolution de problème.
- 13) Les stratégies d'ajustement au stress impliquent aussi la régulation des émotions qui peuvent être inhibées ou exprimées.
- 14) Les recherches sur la régulation des émotions montrent l'importance de la compétence émotionnelle dans les pratiques managériales, particulièrement en ce qui concerne l'empathie.
- 15) La colère est principalement dirigée vers des personnes et peut être régulée efficacement par inhibition en permettant le recentrage sur la recherche de solutions ou peut être exprimée si la situation le nécessite.

- 16) L'inhibition et l'immobilisme sont au cœur de la régulation de l'anxiété qui favorise négativement la formation de scénarios futurs pessimistes par le manque de contrôle sur la situation vécue.
- 17) La tristesse nécessite un deuil à réguler et le dégoût implique le fait de chercher à éviter la situation.
- 18) Lorsque le contrôle sur la situation n'est pas possible et que la régulation de l'émotion devient nécessaire, le contrôle perçu sur l'émotion est un élément déterminant de l'ajustement.
- 19) La santé et la maladie pourraient s'expliquer en fonction de l'absence du contrôle perçu sur les situations et des empêchements d'atteindre les buts que se fixe l'individu. L'absence de contrôle sur la régulation des émotions, c'est-à-dire sur l'expérience émotionnelle qui découle de la situation, pourrait aussi en partie expliquer le lien entre l'ajustement et la santé.

#### **Liste de définitions issues du modèle émotive-transactionnel**

**Stress** : Transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme débordant ses ressources et menaçant son bien-être (Lazarus et Folkman, 1984).

**Évaluation cognitive primaire** : Appréciation des enjeux d'une situation perçue comme une menace ou un défi en fonction des buts poursuivis par la personne et de la préservation de l'estime de soi (Lazarus, 1999).

**Évaluation cognitive secondaire** : Appréciation du potentiel d'ajustement d'une personne devant une situation en fonction des attentes futures et de la perception de contrôle sur la situation (Lazarus, 1999).

**Vécu émotionnel** : Perception et sensation subjective émotionnelle devant une situation *pertinente* en fonction des buts poursuivis par une personne (Lazarus, 1999; Power et Dalgleish, 2008).

**Stratégie d'ajustement orientée vers la résolution du problème** : Efforts cognitifs et comportementaux centrés sur une situation spécifique afin de régler le problème (Lazarus et Folkman, 1984).

Stratégie d'ajustement orientée vers la gestion des émotions : Efforts cognitifs et comportementaux destinés à modifier le sens d'une situation stressante afin de diminuer la détresse psychologique qui en est le fruit (Lazarus et Folkman, 1984).

Régulation des émotions : Processus par lequel la personne influence ses émotions, les ressent, les inhibe et les exprime (Gross, 1998).

Inhibition des émotions : Efforts cognitifs destinés à contenir une émotion et à ne pas la laisser paraître (Holodynski et Friedlmeier, 2006; Power et Dalgleish, 2008).

Expression des émotions : Manifestation ouverte, contrôlée ou non, d'un vécu émotionnel (Holodynski et Friedlmeier, 2006; Power et Dalgleish, 2008).

Processus émotivo-transactionnel : Processus dynamique et réciproque entre l'évaluation cognitive, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustement d'un individu confronté à un stressor (cadre conceptuel de cette recherche).

### **Questions spécifiques de recherche**

Voici par conséquent les questions posées à l'issue du chapitre 1 et qui se trouvent précisées et détaillées à la suite de notre investigation théorique.

- 1) Quelles sont les sources organisationnelles du stress des directions d'école au Québec ?

Peut-on distinguer les sources du stress des directions d'école du secondaire et du primaire ?

Peut-on distinguer les sources du stress des directions de celles des directions adjointes ?

- 2) Comment les directions d'école vivent-elles ces sources de stress organisationnel?

Quelle évaluation cognitive font les directions d'école de ces sources?

Quel est le vécu émotionnel des directions d'école devant ces stressors?

- 3) Comment les directions d'école font-elles pour faire face aux sources de stress organisationnel ?

Quelles stratégies d'ajustement sont utilisées principalement par les directions d'école : résolution du problème ou gestion des émotions ?

Si les directions d'école utilisent des stratégies orientées vers la gestion des émotions, les émotions sont-elles régulées ?

Si les directions d'école régulent leurs émotions, les émotions sont-elles inhibées ou exprimées ?

## **2.6. Intérêt et retombées professionnelles de cette recherche**

Sur la base de l'ensemble des considérations théoriques que nous avons abordées, nous tenons à préciser que cette recherche s'inscrit aussi dans des prolongements pratiques. À cet égard, selon les conclusions de Kompier et Kristensen (2001) qui ont fait une recension des différentes pistes d'interventions possibles pour contrer le phénomène du stress en milieu de travail, il est essentiel de trouver des moyens favorisant la conciliation entre les individus et les sources leur causant du stress au travail : « by combining these two main axes 'changing work versus changing the person' and 'eliminating risks versus preventing reactions from becoming worst', a conceptual framework can be developed which indicates four types of prevention and intervention » (Kompier et Kristensen, 2001, p.166). Le premier type d'intervention vise les sources du stress et les trois autres s'adressent à l'individu, soit pour l'aider à améliorer sa résistance au stress, soit pour l'aider à mieux gérer le stress, soit finalement, en dernière instance, pour le soigner si rien d'autre n'a été possible. Malgré leurs propos, Kompier et Kristensen (2001) n'apportent cependant aucune nouveauté réelle concernant l'intervention par rapport aux trois niveaux d'intervention proposés par Quick et Quick (1984) : « the preventive stress management approach developed by Quick and Quick (1984) focused on the joint responsibility of individuals and organizations to manage stress » (Nelson et Simmons, 2003, p. 99). À cet égard, il faut admettre que la réalité sur le plan de l'intervention, malgré des avancées théoriques importantes, montre que nous demeurons toujours loin d'une saine intégration des pôles objectifs et subjectifs favorisant la prévention du stress organisationnel.

### ***Les niveaux d'intervention***

Quick et Quick (1984), proposent donc trois niveaux d'intervention face au stress au travail. Au premier niveau, l'intervention est dirigée vers les causes du stress. Le



deuxième niveau consiste à faire de l'éducation et de la promotion de saines habitudes de vie afin d'aider les personnes à mieux gérer les difficultés ou à augmenter leurs capacités de résistance au stress. Le troisième niveau, bien qu'il soit considéré par plusieurs auteurs comme de l'intervention préventive correspond en réalité au niveau curatif puisqu'on intervient principalement sur des personnes en arrêt de travail pour cause de maladie. Il s'agit donc d'intervenir sur des individus qui ont épuisé leur capacité de résistance au stress et une grande part des approches préconisées sont des approches psychothérapeutiques. Bien que la dimension curative des problématiques liées au phénomène du stress professionnel soit essentielle, force est d'admettre qu'elle ne répond que très partiellement à ce problème grandissant. Face aux insuccès des méthodes préventives, il s'avère tout à fait normal de s'intéresser aux méthodes curatives. Cependant, le suivi thérapeutique à court, moyen ou long terme permet certes à l'individu d'être remis sur pied, mais c'est malheureusement pour retourner dans les mêmes conditions pathogènes de travail. C'est entre autres pourquoi, dans le cadre de cette recherche et de ses retombées pratiques, nos intérêts se situent davantage au niveau de la prévention du stress que vivent les directions d'école et non des conséquences sur leur santé.

Ainsi, les interventions préventives primaires se concentrent sur le diagnostic organisationnel et visent la modification des sources externes responsables du stress. Les interventions préconisées à ce niveau tentent de prévenir les conséquences négatives du stress par l'amélioration des structures organisationnelles : « the focus is primarily on improving the corporate culture and on enhancing the environment in which people work (Bellingham, 1990; p.666) ». L'objectif est d'aider les entreprises à clarifier les rôles et responsabilités des employés, à mettre en place des systèmes de soutien et à assurer que les employés soient dans un environnement qui minimise les risques pour la santé et qui favorise leur mieux-être. Comme le mentionne Pépin (1999), plusieurs moyens sont disponibles pour intervenir à ce niveau : la réorganisation du travail, la fixation des objectifs, l'évaluation de la charge de travail, l'amélioration des équipes, l'intégration des nouvelles technologies, les pratiques de conciliation travail / famille, l'aménagement du temps de travail et le développement de carrière. Quick, Quick et Nelson (1997) considèrent aussi que la décentralisation des pouvoirs, « l'empowerment » et la gestion

participative font également partie des interventions préventives primaires du stress organisationnel.

Il existe donc une panoplie de mesures possibles pour prévenir le stress organisationnel en agissant à la source des problèmes. Dans la réalité du terrain, il ne se fait cependant pas suffisamment d'interventions primaires. Dans bien des cas, il s'agirait de questionner la culture même de bien des entreprises et organisations qui cherchent avant tout des moyens pour demeurer compétitives devant la concurrence. Il est donc souvent plus simple d'incomber la responsabilité aux employés en leur donnant des moyens individuels pour mieux faire face aux difficultés que de remettre en cause les façons de faire organisationnelles. De plus, les structures organisationnelles sont souvent tributaires de la réalité des marchés et il semble difficile de sortir de cette logique gestionnaire où les

« nouvelles méthodes de management- le downsizing, le benchmarcking, l'engineering voir le ré-engineering- et de moyens de contrôles contraignants- les contrats d'objectifs, les démarches qualités, les normes ISO, l'accréditation, l'évaluation individualisée des performances- dont les objectifs sont d'améliorer la qualité et d'adapter le secteur aux évolutions économiques » (Custos-Lucidi, 2004, p.1).

C'est d'ailleurs ce qui semble se produire au niveau du système scolaire du Québec qui n'échappe pas à cette réalité et dont les directions d'école sont au cœur des bouleversements.

Au deuxième niveau, entre le primaire orienté vers les causes et le tertiaire orienté vers les conséquences, l'objectif des interventions est d'éduquer les individus sur les moyens disponibles pour éviter les répercussions néfastes du stress organisationnel sur leur santé. Il s'agit donc principalement d'offrir des séances d'information et de formation sur l'amélioration des habitudes de vie (ex. : nutrition, activité physique, sommeil...), sur des techniques de gestion du stress visant une meilleure maîtrise des problématiques (ex. : gestion du temps, maîtrise de soi) ou sur des moyens permettant l'évacuation des tensions causées par le stress. C'est donc en offrant d'un côté les moyens d'augmenter la résistance au stress par de meilleures habitudes de vie ou de l'autre en favorisant une meilleure gestion du stress par diverses techniques pour mieux s'ajuster, qu'on cherche à responsabiliser les individus pour prendre les moyens adaptés

pour faire face au stress. D'ailleurs, parmi la panoplie de moyens disponibles, comme le souligne Lamontagne (1982), certaines méthodes peuvent être considérées comme actives (ex. : exercice physique, yoga, tai-chi ou relaxation musculaire progressive) et d'autres comme passives où seuls des exercices de concentration mentale sont appliqués (ex. : méditation, training autogène, restructuration cognitive, inoculation au stress (SIT), visualisation, hypnose). Quick et coll. (1997), considèrent même que des activités spirituelles pourraient être utilisées comme des méthodes de gestion du stress. En franchissant cependant ce pas contestable autant sur le plan épistémologique que sur le plan éthique, doit-on conclure que la problématique du stress professionnel est devenue si grave qu'il faudrait faire appel à des forces divines pour s'en sortir ?

Poussées à leurs limites, ces approches ou techniques destinées à responsabiliser les employés par rapport à l'importance de s'occuper de leur propre santé permettent aux entreprises et organisations de se déresponsabiliser devant la cadence imposée. Nous sommes donc entièrement en accord avec Yvon (2003), à savoir que « l'intervention secondaire est efficace, mais à court terme. Elle ne modifie rien de la situation, mais porte sur les sujets afin qu'ils soient capables de l'endurer. D'un point de vue éthique, ces pratiques d'intervention nous paraissent éminemment contestables » (Yvon, 2003, p.96).

### ***Les limites de l'intervention***

À la lumière des recherches que nous avons recensées, nous constatons que la grande majorité des interventions sont orientées vers l'individu. De plus, lorsque vient le temps d'intervenir sur les sources du stress, l'employé est certes souvent mis à contribution pour l'évaluation ou l'identification des causes en participant au diagnostic de la situation (Kompier et Kristensen, 2001), mais son rôle se termine à ce niveau. Force est donc d'admettre que l'employé qui participe à l'identification des causes du stress s'avère rarement consulté lorsque vient le temps de la recherche de solutions (Launis et Koli, 2004). C'est comme si, dans leur application sur le terrain, en se pliant aux exigences de la réalité des entreprises et des organisations, les solutions se trouvant au niveau des sources qui causent le stress deviennent difficilement applicables en raison de la logique gestionnaire (Custos-Lucidi, 2004) qui semble vouloir prendre le dessus. La seule intervention possible se trouve alors au niveau de l'individu qui subit les

conséquences du stress organisationnel. C'est à se demander, si dans certains cas, ce n'est pas seulement pour se donner « bonne conscience » que certaines entreprises offrent des moyens pour aider leurs employés à faire face au stress. Dans un tel contexte, on aide l'individu à trouver des moyens d'agir sur sa façon de réagir au stress et, parallèlement, on l'empêche d'agir sur les sources qui lui causent du stress. Ainsi, malgré les avancées théoriques, en bout d'analyse, c'est sur le plan de l'intervention que se traduisent les limites de la prévention du stress organisationnel confrontée à la logique gestionnaire. Il ne se fait concrètement sur le terrain que peu d'interventions pour traiter les vraies causes du problème à la source du stress organisationnel : « stress reduction is primarily a 'band aid' approach » (Kompier et Kristensen, 2001, p.168).

Sur la base de ces considérations, nous espérons que cette recherche, qui vise tout d'abord à objectiver les sources de stress des directions d'école avant de chercher à mieux comprendre comment les directions font face et s'ajustent au stress organisationnel, contribuera à faire avancer les interventions sur le terrain des acteurs confrontés à leur milieu de travail par la promotion de stratégies gagnantes pour la santé.

## **CHAPITRE 3**

### **Méthodologie**

## **Chapitre 3 Méthodologie**

Dans le but d'atteindre les objectifs ciblés par cette recherche, il nous fallait trouver les moyens d'objectiver les sources du stress et de mieux comprendre l'évaluation subjective des sources du stress, le vécu émotionnel et la façon de s'y ajuster. Nous avons donc employé une méthodologie à la fois quantitative et qualitative. Un questionnaire psychométrique a été utilisé pour identifier les principales sources du stress et mesurer leur intensité. L'observation directe a été utilisée pour cibler des situations et identifier les ajustements des directions d'école devant ces sources et la méthode d'autoconfrontation simple a servi pour étudier l'évaluation cognitive et le vécu émotionnel.

Dans un premier temps, les sujets de l'étude ont rempli un questionnaire autorapporté pour mesurer les principales sources organisationnelles de stress. Par la suite, six directions ayant rempli le questionnaire ont été observées avant d'être rencontrées en entrevue pour recueillir de l'information concernant *leurs impressions* et perception des situations stressantes vécues dans leur travail.

Dans la prochaine section, les informations relatives aux participants seront exposées. Par la suite, les instruments de collecte utilisés seront décrits, ce qui sera suivi de la démarche de collecte et de l'explication concernant le traitement des données. Puis, les considérations d'ordre éthique seront mentionnées et expliquées.

### **3.1. L'échantillon**

Dans la mesure où cette recherche a nécessité de recueillir des données quantitatives sous forme de questionnaires et des données qualitatives sous forme d'observations vidéo et d'entrevues, deux phases de collectes ont été mises en place. Dans la première phase, un questionnaire psychométrique a été administré à 253 directions d'école du Québec. Dans la deuxième phase, six directions ont été filmées puis rencontrées en entrevue.

### **3.1.1. L'échantillon pour les données quantitatives**

Une première démarche a été effectuée avec l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES) qui est constituée de directions d'établissement de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) et la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Le vice-président du Conseil d'administration a été rencontré le 22 mai 2007 afin de proposer à l'AMDES de faire participer ses membres. Une autorisation de la CSDM et de la CSPI était toutefois nécessaire pour obtenir l'accès aux membres de l'AMDES et des démarches furent entreprises dès juin 2007. Le comité de la recherche scientifique de la CSDM approuva finalement la recherche le 30 octobre 2007 (annexe A). Après de multiples démarches, l'accès aux membres de l'AMDES via leurs adresses courriel fut finalement et seulement octroyé le 16 avril 2008.

Entre temps, devant la lenteur des avancements, plusieurs démarches alternatives furent entamées. Un contact fut entrepris avec la Fédération québécoise des directions d'école (FQDE), avec la Commission scolaire de Jonquière (CSJ) et avec la Commission scolaire des Affluents (CSA). Une recherche fut également effectuée sur internet afin de trouver des adresses courriel de directions à travers le Québec et une banque de plus de 1000 courriels fut construite comprenant des directions d'école de plusieurs régions du Québec (Gaspésie, Côte-Nord, Abitibi, Mauricie, Saguenay, Lac-Saint-Jean, Bas-St-Laurent, Laurentides, Centre-du-Québec, Chaudière-Appalaches, Montérégie, Estrie).

Suite à l'ensemble de ces démarches (AMDES, FQDE, CSJ, CSA et liste de courriels) qui permit selon les estimations de rejoindre approximativement 2500 directions d'école à travers le Québec, une procédure de retour des questionnaires complétés fut élaborée (annexe B) et 253 questionnaires furent récupérés par poste, fax ou courriel jusqu'au mois d'avril 2008. Le taux approximatif de réponses au questionnaire se situe donc à 10 %. Quinze questionnaires furent éliminés pour manque de données et 238 questionnaires furent rassemblés pour constituer l'échantillon de la première phase de recherche, soit : 171 directions et 67 directions adjointes provenant de 169 écoles primaires et de 69 écoles secondaires à travers le Québec.

Tableau II : Description de l'échantillon selon l'établissement et le poste.

	directions	directions adjointes	Total	%
École primaire	144	25	169	71,1
École secondaire	27	42	69	28,9
Total	171	67	238	
%	71,8	28,1		

### 3.1.2. L'échantillon pour les données qualitatives

Dès le départ nous avons fait le choix de nous concentrer sur un échantillon de dix directions occupant un poste au secondaire en raison de la réforme scolaire présentement en intégration (p. ex., appropriation et application prévues entre 2002 et 2009). Des contacts ont été faits en se basant sur des connaissances du doctorant et du directeur de recherche. Très vite, il a fallu élargir nos critères de recherche. Parmi les directions et directions adjointes du primaire et du secondaire qui ont été approchées, dix ont finalement accepté de participer à la deuxième phase de la recherche. Toutefois, devant les difficultés rencontrées pour coordonner les observations, quatre directions ayant initialement donné leur accord ont renoncé. Au final, trois directions d'école secondaire, deux directions adjointes au secondaire et une direction d'école primaire ont accepté de participer à cette deuxième phase, soit : deux femmes et quatre hommes provenant de deux écoles secondaires de la Rive-Sud de Montréal, d'une école secondaire et d'une école primaire sur l'île de Montréal et d'une école secondaire à Saguenay.

Il est clair que le volontariat a introduit un biais pour cette constitution de l'échantillon : les directions en difficulté, souffrantes, n'allaient pas accepter d'être filmées. La vidéo et la confrontation qui s'ensuivent supposent que l'on soit à l'aise avec la vision de son image. On s'attendait donc à ce que les personnes filmées avouent a priori souffrir de peu de stress, ou savoir bien le gérer. Cette limite a été considérée comme un gain. Plutôt que d'analyser la souffrance et le défaut d'adaptation,



l'explicitation du vécu contribuerait à identifier les stratégies gagnantes, ou modes d'ajustement efficaces devant des situations reconnues dans les questionnaires comme stressantes. Le matériel recueilli devrait permettre, par conséquent, de fournir des pistes de promotion de la santé des directions d'école.

### **3.2. Les instruments de collecte**

Trois instruments de collecte distincts ont été utilisés pour répondre à nos questions spécifiques de recherche.

- Un questionnaire a été utilisé pour répondre aux questions - Quelles sont les sources organisationnelles du stress des directeurs d'école ? Peut-on distinguer les sources du stress des directions d'école du secondaire de celles du primaire ? Peut-on distinguer les sources du stress des directions de celles des directions adjointes ?

- Une observation des comportements à l'aide d'une grille et de la vidéo a été utilisée pour répondre à la question - Quelles stratégies d'ajustement sont utilisées par les directions d'école, résolution de problème ou gestion des émotions ?

- La méthode de rétroaction vidéo (ou entretien en autoconfrontation) a été utilisée pour répondre à la question - Comment les directions d'école vivent-elles les sources organisationnelles de stress ?

Quelle est l'évaluation cognitive des directions d'école ?

Quel est le vécu émotionnel des directions d'école ?

#### **3.2.1. Le questionnaire ASI**

Depuis les premiers travaux s'intéressant aux causes du stress (Lewin, 1951; French et Kahn, 1962; Holmes et Rahe, 1967; Kahn et coll., 1964), une multitude de questionnaires a été développée pour mesurer les sources organisationnelles du stress. Parmi les plus populaires, notons le Michigan Stress Assessment (French et Kahn, 1962), le Occupational Stress Indicator (Cooper, Sloan et Williams, 1988), le NIOSH Generic Job Stress Questionnaire (Hurrell et McLaney, 1988), le Stress Audit (Miller et Smith,

1987) et le Stress Diagnostic Survey (Ivancevich et Matteson, 1980). L'ensemble de ces questionnaires est destiné à mesurer les sources de stress au travail sans nécessairement tenir compte du type d'emploi. Le seul questionnaire que nous ayons trouvé pour cibler les sources de stress spécifiques des directions d'école est l'Administration Stress Index ASI (Gmelch et Swent, 1981) qui a été développé pour cette profession (Annexe C).

Dans sa version originale, l'ASI a été élaboré en s'inspirant du Job Strain Index développé par Indik, Seashore et Slesinger (1964) et validé auprès de 8234 employés dans des milieux de travail variés. Suite à une revue de littérature, dans une série d'études pilotes, il a été demandé à des directions d'école d'indiquer dans un journal de bord pendant quelques semaines, l'élément le plus stressant de la journée. Vingt-cinq questions préliminaires ont découlé de cette première étape et une analyse statistique a montré l'existence de quatre sources de stress organisationnel que subissent les directions d'école (c.-à-d., le stress provenant du rôle, des tâches, des responsabilités et des relations interpersonnelles). Des coefficients alphas de .70 et plus sur deux des échantillons n'ont pu être considérés comme de vrais indicateurs de fiabilité et Gmelch et Torelli (1993) ont poursuivi le développement de ce questionnaire en ajoutant dix autres questions découlant de la perception des directions d'école sur leurs sources de stress. Les analyses statistiques ont finalement révélé cinq catégories distinctes de sources de stress organisationnel chez les directions d'école et l'analyse factorielle des réponses a ainsi permis de produire en conséquence cinq sous-échelles, mesurant :

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

Après avoir validé le questionnaire auprès de 1156 directions d'école, des mesures de corrélation concomitante ont confirmé la validité de cet instrument sur le plan des cinq échelles.

Le concept de validité fait référence à la valeur formelle, logique ou mathématique du traitement des données, c'est-à-dire que l'outil se doit de mesurer l'objet de sa mesure. Il est donc essentiel de savoir si l'ASI mesure réellement les sources de stress chez les directions d'école. Sur le plan statistique, afin de montrer la validité de l'ASI, les réponses au questionnaire doivent être en relation avec une grande variété de critères externes et chacun des facteurs doit être en corrélation avec d'autres construits auxquels il ne s'apparente pas. Les recherches effectuées sur la validité de l'ASI, montrent que les réponses au questionnaire sont en relation avec plusieurs variables incluant les cinq sous-échelles. Ces variables ou critères externes sont conformes aux prémisses théoriques sous-jacentes, supportant ainsi la validité psychométrique de l'instrument de mesure qui repose sur une analyse factorielle. Il en est de même en ce qui a trait à la fidélité de l'ASI, le coefficient alpha est satisfaisant pour chacune des 5 sous-échelles. La qualité psychométrique de l'ASI pour mesurer le stress des directions d'école a fait en sorte que ce questionnaire a été utilisé abondamment depuis plus de vingt ans (Gmelch et Swent, 1984; Gmelch et Chan, 1994; Shumate, 2000; Flynn, 2000; Halling, 2004; Abdul Muthalib, 2003; Welmers, 2006). Il est donc raisonnable de considérer que les 35 éléments du questionnaire représentent les principaux stressseurs spécifiques des directions d'école.

Dans la mesure où il n'existait aucune version française du questionnaire, une demande de traduction du questionnaire pour les besoins de cette recherche fut faite auprès de l'auteur (le professeur Walter Gmelch). Suite à l'approbation de l'auteur, le projet était de faire traduire les 35 questions de l'anglais au français par un traducteur professionnel dont la langue maternelle est l'anglais, puis de faire traduire cette nouvelle version du français vers l'anglais par un traducteur professionnel dont la langue maternelle est le français. Au final, les deux versions anglaises auraient été comparées afin de vérifier si la traduction correspondait à la version originale. Cependant, la première version traduite en français a très vite laissé apparaître qu'une connaissance technique à la fois des réalités administratives scolaires et du contexte scolaire québécois

était nécessaire. La traduction française a donc été soumise à deux professeurs du département d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal pour adapter les formulations au contexte et aux réalités du Québec. Le questionnaire ainsi traduit figure en Annexe D. Cependant, les 5 sous-échelles du questionnaire ne couvrent pas un aspect important des réalités actuelles des directions d'école du Québec : le changement et en particulier le renouveau pédagogique. C'est pourquoi, inspiré de la version modifiée par Welmers (2006), six questions ont été ajoutées au questionnaire afin de tenir compte du contexte québécois concernant l'implantation du renouveau pédagogique. Ces six questions s'inspirent de celles de Welmers (2006), mais contrairement aux 35 premières fidèles à l'original, s'en différencient de manière importante puisque la réforme ciblée par Welmers diffère dans ses contenus du renouveau pédagogique du Québec. Ces six questions sont :

1. Ne pas maîtriser parfaitement le nouveau curriculum.
2. Essayer de rester informé sur les changements pédagogiques et administratifs qui pourraient influencer la réussite éducative.
3. Essayer de répondre aux attentes de la communauté en ce qui concerne la réussite éducative.
4. Avoir le sentiment que l'école est en échec si les résultats scolaires des élèves sont bas.
5. Avoir le sentiment que la commission scolaire m'attribue la responsabilité des résultats scolaires.
6. La compétition et la comparaison avec les autres écoles (publiques ou privées).

Notons également que dans la version originale les sujets répondent aux énoncés en se référant à une échelle de type Likert (0 = not applicable to me, 1 = rarely or never bothers me, 3 = occasionally bothers me, 5 = frequently bothers me). Dans la mesure où les niveaux d'intensité 2 et 4 ne sont pas indiqués dans l'échelle, mais aussi, en considérant que le niveau 5 (fréquemment) ne permet pas de rendre suffisamment compte du poids du stress vécu, l'échelle montre des limites quant à sa précision. Elle fut donc modifiée afin de mieux différencier les niveaux de stress perçu. Ainsi, dans la traduction française les participants répondent à 41 énoncés en identifiant leur degré d'accord à

l'aide d'une échelle de type Likert à 5 entrées (1 « ne me dérange pas », 2 « me dérange rarement », 3 « me dérange occasionnellement », 4 « me dérange fréquemment » et 5 « me dérange très souvent »). L'ASI prend quinze (15) minutes à compléter.

### **3.2.2. La captation des ajustements**

Notre recherche ne se limite pas à identifier les sources de stress des directions d'école au Québec. On cherche aussi à connaître les modes d'ajustements des directions face aux incidents qui mettent en danger leur équilibre. Depuis les premiers travaux de Lazarus (1966), une multitude de questionnaires ont été développés à cette fin.

Les principaux questionnaires que nous avons trouvés et qui sont principalement destinés à mesurer l'orientation des ajustements sont : Kidcope (1988), Coping (1988), COPE (1989), Coping and Defense Scale (1990), Situation Response Scale (1991), Coping Strategies Measure (1991), Cognitive Appraisal Rating Scale (1993), Cognitive Jalowiec Coping Scale (1993), Appraisals Measure (1994), Coping Strategies Inventory (1999), Emotion regulation measure (2003). Tous ces questionnaires permettent de vérifier si les stratégies d'ajustements sont principalement orientées vers la résolution de problèmes ou vers la gestion des émotions. Classiquement, on utilise cependant le Ways of Coping Questionnaire (WCQ) de Lazarus et Folkman (1984).

« On top of that, the WCQ, the most popular of the coping checklists, has come to be viewed as a standardized measure (see, however, Somerfield, 1996). Standardization carries a lot of weight in judgments by journal reviewers and study-section members concerning the strength and appropriateness of a measure. Use of the WCQ, then, in addition to being convenient, is defensible in terms of the customary criteria » (Somerfield, 1997, p. 175).

Dans ce type de questionnaire, les répondants doivent décrire une situation stressante qui les a particulièrement interpellés ou troublés dans les derniers mois en précisant l'intensité de malaise ou de stress qu'a suscité cette situation. Ils doivent par la suite répondre aux questions en fonction des stratégies qu'ils croient avoir utilisées lors de leur réaction à cet événement. Le problème vient du fait qu'on fait appel à la mémoire du

répondant sans pouvoir s'assurer que son discours va refléter la réalité et que son comportement souhaité corresponde au comportement effectif.

L'utilisation de questionnaires pour identifier les styles de coping fait débat (Lazarus, 1991, 1993, 1999; Somerfield, 1997; Dewe & Trenberth, 2004). Ces auteurs proposent de recourir à des techniques plus écologiques sur le plan de leur validité en prise directe avec la réalité : « coping research needs to adopt measurement methods that reflect the techniques of clinicians. The emphasis is for coping methods to become more ecologically sensitive, person-centered, daily processing and narrative in application » (Dewe et Trenberth, 2004, p. 143). Cette invitation a été prise au sérieux et cette thèse a cherché à s'inscrire dans le renouvellement des méthodologies d'étude du stress. C'est dans cette perspective que nous proposons une approche novatrice qui utilisera la vidéo, autrement dit l'enregistrement direct des comportements réels en situation des directions en réponse à certains stressseurs identifiés par le questionnaire ASI.

Depuis l'avènement des nouvelles technologies de la communication, la vidéo n'a pas échappé à l'amélioration continue des techniques et s'avère désormais beaucoup plus simple à utiliser pour la recherche (Tochon, 2002). Les limites pratiques sur le plan de la luminosité, du son et de la maniabilité de la caméra qui rendaient difficile l'utilisation de la vidéo en milieu naturel sont de moins en moins présentes. La miniaturisation des caméras et l'optimisation de la qualité visuelle et sonore ont ainsi permis le passage du laboratoire vers des lieux de pratique plus naturels. Cette méthode de recherche qualitative s'avère donc de plus en plus utile, voire nécessaire dans certains cas, pour mieux comprendre la réalité vécue hors du laboratoire.

La vidéo a deux fonctions : garder la trace d'événements qui pourraient constituer une mémoire pour les directions et permettre la rétroaction vidéo. À cette fin, l'enregistrement d'une journée de travail de bureau par direction a été réalisé. Pour chacune des **six journées d'observation vidéo**, le chercheur installait une caméra fixe dans le bureau de la direction afin de pouvoir la filmer assise à son poste de travail en plan américain. Lors des déplacements de la direction, le chercheur arrêtait la caméra et accompagnait la direction avec une grille d'observation (annexe E) qui servait aussi à préparer le repérage vidéo et le traitement des informations lors de la captation vidéo. De

retour au bureau de la direction, le chercheur prenait place à côté de la caméra et la remettait en marche. Lorsque des personnes se présentaient au bureau de la direction, elles étaient avisées par la direction qu'elle faisait l'objet d'un enregistrement vidéo pour une recherche sur les directions d'école. Le consentement oral de l'interlocuteur de maintenir l'enregistrement vidéo était alors demandé par la direction. Dans le cas où la personne refusait, la caméra était arrêtée et le chercheur sortait du bureau si telle était la volonté de la personne présente. Dans certains cas, lors d'une réunion de direction ou avec des enseignants, si l'autorisation était octroyée, la caméra fut déplacée dans la salle de réunion afin de capter la direction assise en réunion en plan américain. Un formulaire de consentement (annexe F) comprenant le respect de la confidentialité des échanges véhiculés dans le bureau de la direction ainsi que les conditions de l'expérimentation fut complété au préalable par l'ensemble des directions.

Il est certain qu'on se prive, en réduisant l'enregistrement vidéo à l'espace du bureau ou des salles de réunion, d'événements qui pourraient se dérouler lors des déplacements ou des rencontres dans l'établissement. C'est néanmoins le prix à payer pour ne pas être obligé de faire signer un consentement à l'ensemble des personnes susceptibles de se trouver en interaction avec la direction (personnel, élèves, parents). L'avantage d'enregistrer l'événement est de garder la trace du stressé, sa nature, ainsi que la réaction de la direction qui y fait face. Il est à noter, comme indiqué dans le formulaire de consentement, que les vidéos restent la propriété de la direction à laquelle elles sont restituées à l'issue du codage.

### **3.2.3. L'autoconfrontation vidéo**

Dans plusieurs recherches, on tient pour acquis que les individus s'ajustent au stress vécu. En considérant d'emblée qu'il y a ajustement, on néglige l'importance de l'évaluation de la situation et du vécu émotionnel. À cet égard, Dewe et Trenberth (2004) argumentent très clairement le peu d'avancées réelles concernant le processus transactionnel et le concept de « coping » et ce, après plus de quarante années de recherche.

Comme le montre Tochon (1996), la méthode de la rétroaction vidéo, qui a grandement évolué depuis trente ans, permet sur le plan de la recherche de stimuler chez les sujets de l'étude, le rappel des pensées interactives et la prise de conscience afin de faire partager leur réflexion sur l'action. Cette méthode est particulièrement intéressante en ce qui concerne cette recherche, surtout au niveau du rappel stimulé, puisqu'elle permet « d'explicitier les processus mentaux interactifs (cognitifs et métacognitifs) et de les catégoriser de manière objective » (Tochon, 1996, p.477).

Dans la perspective où nous avons brièvement abordé les limites des questionnaires psychométriques pour identifier les stratégies d'ajustements, limites qui s'appliquent également pour la mesure des émotions vécues, nous avons choisi une méthode de rétroaction vidéo telle que mobilisée en ergonomie de langue française dans le cadre de l'analyse de l'activité des travailleurs : l'autoconfrontation (Theureau, 1992 2004; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000; Clot, 2001).

La méthode qualitative d'entretien en autoconfrontation, consiste à susciter le commentaire du professionnel sur les actions qu'on le voit poser à l'écran. La description des actions réalisées est le support pour l'évocation de ses états mentaux, son vécu émotionnel et des décisions effectuées lors de cette situation permettant d'expliquer le cours de son activité. Il ne s'agit donc pas d'utiliser la vidéo comme un prétexte pour que la direction nous parle de son stress en général ou déroule un discours préparé à l'avance préconstruit ou socialement acceptable. C'est pourquoi, après avoir filmé les directions d'école durant une journée de travail et répertorié les séquences vidéo correspondant à des sources de stress, les données objectives et subjectives du vécu émotionnel et du stress ont été confrontées en permettant aux directions de se visionner et de commenter, guidées en cela par des relances et des questions semi-structurées, les situations choisies par le chercheur. Le chercheur étant seul avec le participant, cette confrontation vidéo a permis à la direction de commenter ouvertement et avec sincérité la situation, source de stress observable, à l'origine du vécu émotionnel en rapport avec l'évaluation cognitive et les ajustements déployés pour y faire face.

Lors des entretiens, les directions pouvaient alors commenter les situations qui leur étaient soumises, comment elles les interprétaient ainsi que l'émotion qu'elles



avaient ressentie. Notons à cet égard, qu'afin de ne pas biaiser le participant dans l'explicitation de son vécu devant une situation potentiellement stressante, ciblée selon les stressseurs spécifiques du ASI, les questions restaient ouvertes et en aucun cas le chercheur ne demandait à la direction quelles émotions étaient ressenties.

Bien que Theureau (1992) ait développé une grille d'entretien, elle s'avère très peu décrite et c'est plutôt en nous inspirant des travaux de Vermersch (1991) sur la technique de l'entretien d'explicitation que nous avons construit un guide permettant d'orienter les entretiens avec la direction d'école lors de son autoconfrontation (annexe G). Nous avons préféré l'orientation de Vermersch dans la mesure où nous ne cherchons pas à expliquer le fonctionnement de la pensée ou à favoriser le dévoilement de ce qui n'a pas été fait ou de ce qui aurait pu être fait (Clot, 1999), mais plutôt à découvrir ce que pensait le sujet au moment de son action (rappel stimulé). Comme le mentionne Vermerch lors de l'entretien « il ne s'agit pas de questionner le sujet sur des opinions ou des représentations en général, mais d'obtenir des informations descriptives sur ses actions matérielles et mentales relativement à une tâche finalisée » (Vermersch, 1991, p. 279). On comprend ici que le descriptif des actions mentales inclut le vécu émotionnel. Nous prenions donc pour acquis que la direction allait dévoiler son vécu émotionnel sans pour autant que le chercheur ait besoin de le demander ouvertement. Les questions visant à faire commenter sa vidéo par la direction étaient donc de nature descriptive : « que fais-tu ?, qu'est-ce que tu penses à ce moment-là ?, Qu'est-ce que tu as senti ?, Qu'est-ce que tu te dis ?, Comment réagis-tu ? ... ».

En référence aux fondements théoriques sur lesquels repose cette étude, bien que le rappel stimulé puisse être considéré comme une reconstruction du réel (Clot, 1999), c'est dans la perspective d'avoir un accès direct au même vécu que l'objectif de l'entretien était plus spécifiquement de documenter le processus cognitif d'évaluation et le vécu émotionnel de la situation. Pour ce faire, une première consigne de départ « décris-moi ce qui se passe » fut utilisée au début de la présentation des séquences vidéo. Par la suite, en se servant de ses notes et de la grille d'entretien comme références en plus de la vidéo, le chercheur contrôlait le défilement des images, les arrêts ou les retours en arrière et des questions de relance sur le contenu de l'image étaient posées (ex :

« là, ce geste, ce qu'on voit... »). L'objectif étant de permettre au sujet de s'exprimer ouvertement sur son comportement et son vécu en lien avec l'enregistrement vidéo.

### **3.3. Le traitement des données**

Le but de cette recherche étant de mieux comprendre le stress vécu (source → évaluation cognitive + vécu émotionnel → ajustement) en confrontant les données objectives aux données subjectives, la méthode choisie s'inscrit directement dans le cadre de l'approche transactionnelle et de ses concepts bonifiés par une théorie cognitive des émotions. Certaines étapes étaient nécessaires pour répondre à nos questions de recherche et la cueillette des données se faisant à l'aide de trois instruments (questionnaire, observation vidéo et entretien), un traitement spécifique a été fait pour chacun d'entre eux.

#### **3.3.1. Les réponses au questionnaire ASI**

Pour répondre aux questions - Quelles sont les sources organisationnelles du stress des directeurs d'école ? Peut-on distinguer les sources du stress des directions d'école du secondaire de celles du primaire ? Peut-on distinguer les sources du stress des directions de celles des directions adjointes ? - une analyse statistique a été effectuée sur 238 questionnaires complétés. Les résultats sont présentés au chapitre IV. L'analyse statistique et l'analyse de variance à mesures répétées ont été effectuées avec le logiciel SSPS. Les variables dépendantes pour les besoins d'analyse correspondaient aux six catégories mesurant la perception des sources du stress des directions d'école 1) contraintes administratives, 2) responsabilités administratives, 3) attentes de rôles, 4) relations interpersonnelles, 5) conflits intrapersonnels et 6) renouveau pédagogique. Les variables indépendantes correspondaient aux caractéristiques démographiques de l'école de chacun des répondants, au poste (direction ou direction adjointe), à l'ancienneté, l'âge, le sexe, l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) et le nombre d'élèves.

##### **3.3.1.1. L'identification des grandes catégories de sources de stress**

Les variables dépendantes et indépendantes ont été comptabilisées et croisées afin de dresser un portrait des sources du stress des directions d'école. Il a été ainsi possible

de trouver des relations significatives et intéressantes qui existent entre les grandes catégories de sources du stress et certaines caractéristiques particulières comme, le poste, l'établissement, le sexe, la région, la taille et l'ancienneté des directions. La comparaison et les caractéristiques démographiques entre les directions et les directions adjointes au primaire et au secondaire ont donc permis de répondre en partie à nos questions de recherche sur les sources du stress, mais il s'avérait aussi nécessaire de spécifier avec plus de précision la source du stress pour le choix des situations vidéo et pour l'analyse du processus émotivo-transactionnel. Pour ce, nous avons eu recours aux 41 stressseurs spécifiques constituant les six construits de l'ASI.

### **3.3.1.2. L'identification des stressseurs spécifiques**

L'ASI étant constitué de 41 items (stressseurs spécifiques) regroupés en six grands construits, une analyse comparative a été effectuée entre les 41 stressseurs spécifiques afin de préciser de façon plus concrète les sources du stress auxquelles sont confrontées les directions. Les 41 stressseurs spécifiques ont donc été comptabilisés en ordre décroissant en fonction des réponses de l'ensemble des 238 répondants. La moyenne et les écarts types ont été calculés ainsi que le pourcentage de réponses montrant l'intensité de la source du stress. Cette analyse a été particulièrement utile, voir essentielle pour identifier des situations spécifiques qui dérangent concrètement les directions dans leur travail. Cette analyse a aussi été nécessaire pour mieux circonscrire les différences qui existent entre les directions et les directions adjointes concernant certains stressseurs spécifiques à chacun des corps de métiers. Ajoutons également que l'analyse des stressseurs spécifiques a permis de lier le stress à des situations classiques et représentatives du métier de directions d'école et ainsi favoriser la confrontation des données objectives quantifiables aux données relevant de l'analyse des expériences subjectives.

### **3.3.2. Le Codage de la vidéo**

L'ensemble des six directions a été filmé entre novembre 2007 et janvier 2008. Six journées de tournage ont permis de recueillir un total de 18 heures 45 minutes d'observations vidéo parmi lesquelles il fallait faire un choix de situations à présenter aux

directions pour l'autoconfrontation. Par la suite, suivant l'autoconfrontation, une dernière sélection consistait à retenir les séquences les plus riches à des fins d'analyse.

### **3.3.2.1. La sélection pour l'autoconfrontation**

Après chaque journée de tournage vidéo, en collaboration avec le directeur de recherche, une révision de l'ensemble du matériel (vidéo et notes d'observation) fut faite en cherchant des situations potentiellement stressantes correspondant aux sources de stress de l'ASI. À l'aide des notes d'observation et de la vidéo, une première analyse partielle fut alors faite pour chacune des situations potentielles afin de cibler la source et l'ajustement de la direction ce qui a permis d'obtenir un total de 47 situations (annexe H). La sélection de ces 47 situations a été faite en nous basant sur deux critères : 1) les stressseurs spécifiques identifiés du ASI; 2) le comportement de la direction manifestant un malaise, une hésitation, un trouble, un énervement, autrement dit où l'on pouvait constater une réaction émotionnelle.

L'objectif étant de confronter la direction à un maximum d'une dizaine de situations tout en respectant le temps alloué (60 minutes), le montage vidéo ne devait pas dépasser plus de 10 minutes pour laisser le temps à la direction de s'exprimer sur son stress vécu. Le montage des séquences était présenté à la direction sur son lieu de travail dans les dix jours suivant le tournage vidéo et cette confrontation vidéo a été filmée aux fins d'analyse.

### **3.3.2.2. Le choix des situations pour fin d'analyse**

Le choix des situations analysées s'est basé sur plusieurs critères; 1) le nombre de séquences pour les principaux stressseurs identifiés dans chacune des grandes catégories du ASI; 2) la diversité des sources du stress; 3) avoir une représentativité équilibrée des six directions; 4) la limite d'un maximum d'une vingtaine de séquences; 5) la richesse et la qualité du commentaire. À cet égard, considérant l'échéancier des opérations à mener et la démarche de collecte des questionnaires qui fut laborieuse, le choix des sources de stress fut basé sur l'ensemble des 41 stressseurs spécifiques retrouvés dans l'ASI qui correspondent aux principaux stressseurs des directions d'école.

Lors du visionnement du montage, certaines séquences ont donné lieu à un faible commentaire malgré les sollicitations du chercheur. C'est en fait le chercheur qui sélectionnait les séquences et certaines pouvaient ne pas être significatives pour la direction filmée. On obtenait alors un commentaire sur le contexte en amont, les événements en aval, mais peu de données sur l'évaluation cognitive et le vécu émotionnel. S'agissant de volontaires, le chercheur n'a pas cru possible dans ce cas de les obliger à commenter plus en détail la séquence. Le temps de la confrontation étant limité à une heure, le choix était alors de passer à la séquence suivante. Il est donc arrivé qu'une séquence donne lieu à un long commentaire qui s'éloignait de la situation sur laquelle on voulait des éclaircissements.

Ainsi, sur les 47 séquences sélectionnées et présentées aux directions, 21 situations ont finalement été retenues aux fins d'analyse en suivant les critères identifiés précédemment. Le calendrier des observations filmées ainsi que les dates de confrontations sont présentés en Annexe I.

### **3.3.2.3. Le codage des stratégies d'ajustement**

Le codage des stratégies d'ajustement a été fait selon les fondements de la théorie transactionnelle en nous inspirant des huit sous-échelles du Ways of Coping Checklist (WCCL) (Lazarus et Folkman, 1984). Contrairement au Roesch Preference Rating Scale (Roesch, 1979), que nous avons présenté au chapitre 1 sur les stratégies préconisées par les directions d'école face au stress, le WCCL mesure uniquement les stratégies d'ajustement dirigées vers la situation ou vers la gestion des émotions. Cette distinction est importante dans la mesure où le WCCL concerne directement les stratégies déployées immédiatement dans l'action devant un stressor spécifique. Le WCCL est l'un des premiers questionnaires mesurant les stratégies d'ajustements et a servi de modèle et d'inspiration à plusieurs autres questionnaires après lui. Il demeure donc une référence sur le sujet.

Dans sa version originale, le WCCL a été élaboré en interrogeant tous les mois pendant un an, 52 femmes et 48 hommes âgés entre 40 et 65 ans sur une situation qui les avait particulièrement troublés et en leur demandant d'indiquer les stratégies utilisées

pour y faire face. L'analyse factorielle des réponses a permis de produire huit sous-échelles; trois de ces sous-échelles permettent de mesurer les stratégies orientées vers la résolution de problème, considérées par Suls et Fletcher (1985) comme des stratégies actives ou comme le mentionne Paulhan (1992) comme du coping vigilant orienté vers la résolution de problèmes :

- 1) la résolution de problème et la recherche d'informations (ex. : passer à l'action pour résoudre le problème, être pragmatique...),
- 2) la recherche d'un soutien social (ex. : trouver des ressources pour aider à résoudre le problème),
- 3) l'acceptation de la confrontation (ex. : discuter d'un problème avec la personne concernée; être ouvert aux critiques...)

Les cinq autres échelles mesurent les stratégies orientées vers la gestion des émotions, considérées par Suls et Fletcher comme des stratégies passives ou selon Paulhan comme du coping évitant orienté vers la réduction des tensions;

- 4) la prise de distance et la minimisation des menaces (ex. : relativiser la menace en diminuant l'importance de la situation),
- 5) la réévaluation positive (ex. : trouver une dimension positive relative à la situation),
- 6) l'auto-accusation (ex. : se sentir responsable de la situation et s'en vouloir),
- 7) la fuite-évitement (ex. : l'attention étant dirigée loin du problème, il s'agit de tenter d'éliminer les frustrations en s'éloignant de la situation ou en s'engageant dans de nouvelles tâches ou activités pour éviter d'y penser),
- 8) la maîtrise de soi (ex. : réguler l'émotion ressentie par inhibition pour ne pas la laisser paraître ou par expression afin de se servir de l'émotion ressentie pour s'ajuster à la situation vécue).

Pour les besoins du codage, il est cependant essentiel de différencier les stratégies d'ajustements cognitifs des stratégies d'ajustements comportementaux. Sur ce point, il faut comprendre que les ajustements comportementaux sont visibles et peuvent être codés en fonction des images analysées sur la vidéo. Ceci n'est cependant pas le cas pour les ajustements cognitifs qui se passent dans la tête des sujets et pour lesquels l'accès n'est

pas possible par la simple analyse de la vidéo de l'activité. L'entretien obtenu par l'autoconfrontation s'avère donc également nécessaire et essentiel pour donner l'accès aux ajustements cognitifs des directions face au stress.

À cet égard, notons aussi concernant la nuance entre les stratégies de gestion des émotions et la régulation des émotions, que la sous-échelle mesurant la maîtrise de soi fasse directement appel à l'inhibition ou à l'expression de l'émotion. Dans la mesure où cette dimension est primordiale dans le cadre de cette recherche, à moins que l'émotion vécue soit ouvertement exprimée, le codage de l'inhibition de l'émotion ne fut pas possible sans avoir recours à l'analyse des entretiens. Dans cette perspective, un premier codage a été effectué par le chercheur et le directeur de recherche selon les huit catégories du WCCL en fonction des réponses d'ajustement observables sur la vidéo (annexe J). L'analyse des entretiens s'est avérée nécessaire pour valider ce codage et mieux comprendre comment les directions s'ajustaient face aux sources de stress.

### **3.3.3. L'analyse des entretiens**

Le but des entretiens était d'avoir des informations sur la perception des stresseurs par les directions, c'est-à-dire sur l'ensemble du processus transactionnel, leur évaluation cognitive, leur vécu émotionnel ainsi que d'éventuelles précisions sur les ajustements. La description du vécu subjectif de la direction a donc été codée sur un plan temporel en ordonnant les opérations mentales sur trois plans :

Évaluation cognitive + Vécu émotionnel → Stratégies d'ajustement

#### **3.3.3.1. L'évaluation cognitive**

Cette dimension du processus implique les évaluations primaires et secondaires et donc le sens donné à la situation. Les entretiens ont été codés en tenant compte des buts poursuivis par la direction et des enjeux sur l'estime de soi. Bien que le potentiel d'ajustement ait aussi fait partie du codage en fonction de l'expectative future et du contrôle perçu, notons qu'il est difficile pour une personne de se souvenir de toutes les options imaginées une semaine avant pour confronter une difficulté. Cette réflexion est très rapide et se déroule à un niveau préconscient. Les décisions dans l'action, dans

l'urgence et sous pression sont faites d'automatismes. La confrontation vidéo ne permettait pas de "déplier" toutes les options possibles envisagées par un individu devant une situation. Par contre, tout le rappel des événements passés devient crucial pour savoir comment la situation est interprétée. Toutes les informations recueillies de l'historique et du contexte sont en effet précieuses pour rendre compte de l'interprétation faite de la situation. Notons également que le processus d'évaluation cognitive est dynamique et se produit en l'espace de millisecondes. Dans cette perspective, la situation est amenée à changer et à être réévaluée (c.-à-d. *reappraisal*). Certaines situations ont donc nécessité d'intégrer dans l'analyse, sur le même plan temporel, une réévaluation de la situation.

### 3.3.3.2. Le vécu émotionnel

Cette partie du processus concerne l'émotion ressentie. Rappelons que nous nous intéressons au *stress négatif*. Ce type de stress, qui représente une menace pour le mieux-être de la personne, est lié aux émotions à tonalité négative. Le codage du vécu émotionnel a donc été fait en tenant compte des quatre *émotions de base* à tonalité négative (colère, peur, tristesse, dégoût). Bien qu'elle ne soit pas considérée comme une émotion de base, l'empathie a également été ajoutée dans l'analyse en raison de l'importance de cette dimension dans le contexte de l'évolution du stress au travail, spécifiquement dans le cadre des professions impliquant la gestion de ressources humaines. La conscience des émotions d'autrui est très importante puisqu'elle est de plus en plus considérée comme une compétence managériale.

Le codage des quatre émotions de base et de l'empathie a été effectué en fonction de l'évaluation cognitive de la direction. Ainsi, la colère a été codée lorsque la direction s'est sentie brimée dans l'atteinte de ces buts ou qu'elle a été victime d'une attaque personnelle menaçant l'estime de soi. L'anxiété a été codée lorsque la direction était confrontée à l'incertitude et au manque de contrôle sur une situation anticipée négativement. La tristesse a été codée lorsque la direction était confrontée à une perte ou un échec et le dégoût lorsque la direction était confrontée à une situation rejetée et répugnante. L'empathie a été codée lorsque la direction indiquait comprendre et être compatissante aux émotions d'autrui.



### **3.3.3.3. Les stratégies d'ajustement**

Cet aspect a servi à enrichir, préciser ou nuancer le codage effectué préalablement sur la base du comportement visible de la direction (enregistrement vidéo) en fonction des trois stratégies d'ajustements orientées vers la résolution de problème et des cinq stratégies d'ajustements orientées vers la gestion des émotions, la maîtrise de soi étant codé en termes d'expression ou d'inhibition de l'émotion. À cet égard, notons que l'analyse des entretiens a surtout servi à inférer ce qui n'était pas visible dans la vidéo et donc principalement la dimension touchant à l'inhibition de l'émotion (c.-à-d., ne rien laisser paraître et continuer normalement (en apparence) face au stresser).

### **3.3.3.4. Le contrôle de la situation**

Considérant l'évaluation cognitive, le sens donné, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustements déployées pour faire face au stress, les retombées de la tentative d'ajustement ont été codées en fonction de la perception de contrôle de la direction sur la situation vécue. Ainsi, à la suite du processus émotivo-transactionnel il a été possible d'indiquer si la direction était en contrôle de la situation ou non.

### **3.3.3.5. L'évolution de la situation**

Lorsque mentionnée par les directions lors de l'entretien qui se déroulait entre une semaine et dix jours suivant les situations filmées, une trace de l'évolution de la situation fut notée concernant les ajustements effectués ultérieurement. Le tableau III donne un exemple des éléments du codage.

Il est aussi important de noter que les caractéristiques personnelles des directions n'ont pas fait l'objet d'une investigation particulière. Ces antécédents de la relation transactionnelle ont donc été peu creusés pour se concentrer sur le processus transactionnel impliquant la source, l'évaluation, le vécu émotionnel et l'ajustement.

Tableau III : Éléments constituant le codage du processus émotivo-transactionnel

ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES D'AJUSTEMENT ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES D'AJUSTEMENT ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
<ul style="list-style-type: none"> <li>- buts poursuivis</li> <li>- enjeux sur l'estime de soi.</li> <li>- potentiel d'ajustement</li> <li>- expectative future</li> <li>- contrôle perçu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- colère,</li> <li>- peur</li> <li>- tristesse</li> <li>- dégoût</li> <li>- empathie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- minimisation</li> <li>- réévaluation positive</li> <li>- évitement</li> <li>- auto-accusation</li> <li>- inhibition</li> <li>- expression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recherche de solution ou d'information</li> <li>- recherche de soutien</li> <li>- acceptation de la confrontation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- contrôle</li> <li>- peu de contrôle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ajustement ultérieur</li> </ul>

### 3.4. Considérations éthiques

L'intégrité, l'anonymat et la volonté des participants ont été respectés dans cette recherche. La démarche de recherche a tout d'abord été approuvée par le comité d'éthique de l'Université de Montréal et un formulaire de consentement a été remis à chacun des participants de la recherche. Un exemple de chacun des formulaires phases #1 et #2 est présenté en annexe F. Par ailleurs, les participants pouvaient se retirer à tout moment de l'étude sans aucune condition ni pénalité.

Les données amassées au cours de l'étude ont été gardées confidentiellement et les participants ont été avisés de cette mesure. À cet égard, bien que les questionnaires aient été codés par région en fonction de leur provenance, il n'est pas possible d'identifier la direction ayant rempli le questionnaire. Traités de façon anonyme et confidentielle les questionnaires sont archivés durant cinq années seulement après lesquels ils seront détruits. En ce qui concerne les vidéos, ils sont la propriété de chacune des six directions ayant participé à la deuxième phase de la recherche. La présentation du matériel dans le chapitre suivant ne contient aucune trace permettant de les identifier.

## **CHAPITRE 4**

### **Présentation des résultats**

## **Chapitre 4 Présentation des résultats**

Rappelons que les données ont été recueillies en trois étapes : 1) Questionnaire pour identifier les sources de stress; 2) vidéo pour observer les ajustements et 3) entretien et confrontation vidéo pour rendre accessible l'évaluation cognitive et le vécu émotionnel. Étant donné que nous avons analysé des données quantitatives pour objectiver les sources de stress et des données qualitatives pour mieux comprendre la façon dont les sujets s'ajustent, ce chapitre sera divisé en deux sections. Il sera premièrement question de présenter les principales sources de stress des directions et des directions adjointes œuvrant dans des écoles primaires et secondaires au Québec en tenant compte de l'ancienneté, du genre, de l'âge, du nombre d'élèves et de la région. Par la suite, nous présenterons les résultats de l'analyse des données qualitatives recueillies en appliquant la grille d'interprétation du modèle conceptuel du processus émotivo-transactionnel.

### **4.1. L'identification des sources de stress - les résultats statistiques**

La première partie de ce chapitre étant réservée à la description des données quantitatives, nous présenterons l'échantillon, les données démographiques et les résultats statistiques. L'identification des sources de stress sera faite en comparant les directions et les directions adjointes du primaire et du secondaire tout en tenant compte des six catégories de stresseurs du ASI qui correspondent à nos variables dépendantes (contraintes administratives (CA), responsabilités administratives (RA), conflits intrapersonnels (CI), relations interpersonnelles (RI), attentes de rôles (AR) et renouveau pédagogique (RP)). Cinq autres facteurs seront considérés dans l'analyse (le genre, l'âge, l'ancienneté, le nombre d'élèves, la région).

#### **4.1.1. Les données descriptives de l'échantillon**

Sur les 253 questionnaires initiaux, 15 furent éliminés pour manque de données et l'analyse statistique a été faite sur les 238 questionnaires restants. Nous avons obtenu les réponses de 171 (72 %) directions et 67 (28 %) directions adjointes provenant de 169 (71 %) écoles primaires et de 69 (29 %) écoles secondaires.

Quant à la distribution entre les sexes, 147 femmes et 83 hommes ont répondu au questionnaire (Tableau IV). Parmi les constats intéressants, on retrouve le double de femmes que d'hommes au primaire (112 femmes comparativement à 52 hommes), alors qu'au secondaire, la représentativité est presque identique (35 femmes pour 31 hommes) et on retrouve cinq fois plus de femmes (21) que d'hommes (4) comme direction adjointe au primaire. Ces données de notre échantillon sont assez représentatives de la féminisation de la profession en progression depuis une vingtaine d'années. En 1989 27 % des femmes occupait un poste de gestion dans le système scolaire québécois passant à 55 % en 2004 (Gouvernement du Québec, 2006).

Tableau IV : Description de l'échantillon selon le sexe.

		directions	directions adjointes	Total	%
Femme	primaire	91	21	112	47,1
	secondaire	13	22	35	14,7
	Total	104	43	147	61,8
Homme	primaire	48	4	52	21,9
	secondaire	12	19	31	13,1
	Total	60	23	83	34,9

Concernant le facteur âge, 28 répondants avaient moins de 35 ans (12 %), 96 répondants avaient entre 36 et 45 ans (41 %), 90 répondants entre 46 et 55 ans (39 %) et 18 répondants avaient plus de 55 ans (8 %). Pour comparer les directions et les directions adjointes au primaire et au secondaire et obtenir le maximum de puissance statistique, de nouveaux regroupements ont cependant dû être faits avant de commencer l'analyse. Ainsi, les quatre catégories initiales concernant l'âge ont été regroupées en deux classes et l'analyse statistique a aussi été menée en tenant compte de 124 répondants de 45 ans ou moins et de 108 répondants de plus de 45 ans (Tableau V). Ces données de notre échantillon sont assez représentatives de la vague de rajeunissement des directions scolaires du Québec. Bien qu'une étude de projection avait prévu que les directions d'école âgées de moins de 35 ans demeureraient marginales, passant de 3,4 % en 1999 à 3,7 % en 2011 (Gouvernement du Québec, 2000), depuis 1997, les moins de 35 ans occupent 10,6 % des postes de direction (Gouvernement du Québec, 2006).

Tableau V: Description de l'échantillon selon l'âge

		directions	directions adjointes	Total	%
45 ans et moins	primaire	66	19	85	35,7
	secondaire	12	27	39	16,4
	Total	78	46	124	52,1
Plus de 45 ans	primaire	75	5	80	33,6
	secondaire	14	14	28	11,8
	Total	89	19	108	45,4

En ce qui concerne le nombre d'élèves, la majorité des écoles sont petites avec moins de 350 élèves (46 %), 27 % ont entre 350 et 549 élèves, 15 % entre 550 et 950 et 11 % sont de grosses écoles ayant plus de 950 élèves. Afin de respecter la puissance statistique dans le but de comparer les directions et directions adjointes au primaire et au secondaire, trois catégories ont dû être formées pour le secondaire (Tableau VI) et deux pour le primaire (Tableau VII).

Tableau VI : Description de l'échantillon selon le nombre d'élèves pour l'analyse du secondaire.

		directions	directions adjointes	Total	%
moins de 550	primaire	133	18	151	63,5
	secondaire	11	15	26	10,9
	Total	144	33	177	74,4
550 à 950	primaire	10	7	17	0,7
	secondaire	9	9	18	0,8
	Total	19	16	35	14,7
550 à 950	primaire	1	0	1	0,04
	secondaire	7	18	25	10,5
	Total	8	18	26	10,9

Tableau VII : Description de l'échantillon selon le nombre d'élèves pour l'analyse du primaire.

		directions	directions adjointes	Total	%
moins de 350	primaire	92	3	95	39,9
	secondaire	8	8	16	6,7
	Total	100	11	111	46,6
350 et plus	primaire	52	22	74	31,1
	secondaire	19	34	53	22,3
	Total	71	56	127	53,4

Quant au facteur régions, la majorité de répondants provient de Québec (58 répondants – 25 %), suivi des régions éloignées (51 répondants – 22 %), des régions au sud de Montréal (48 répondants – 21 %), de Montréal (41 répondants – 18 %) et en dernier lieu des régions au nord de Montréal (34 répondants – 14 %). Toutefois, considérant l'hétérogénéité de la provenance des questionnaires, dans le but de comparer la réalité des grandes villes avec celle des régions rurales, l'analyse statistique a été faite en tenant compte de la région de Québec, de la région de Montréal et des autres régions (Tableau VIII).

Tableau VIII : Description de l'échantillon selon la région

		directions	directions adjointes	Total	%
Montréal	primaire	21	5	26	10,9
	secondaire	8	7	15	6,3
	Total	29	12	41	17,2
Québec	primaire	27	10	37	15,5
	secondaire	7	14	21	8,8
	Total	34	24	58	24,4
Autres	primaire	91	10	101	42,4
	secondaire	12	20	32	13,4
	Total	103	30	133	55,9

Concernant le facteur ancienneté (Tableau IX), chez les directions adjointes, tout poste confondu, la moyenne d'ancienneté se situe à 7,7 ans alors qu'elle se situe à 12,3 ans chez les directions. La plus grande expérience chez les répondants occupant un poste de direction peut s'expliquer par le passage habituel d'un poste de direction adjointe à un poste de direction. Cependant, sans cumuler l'expérience des années dans les deux postes, le total du groupe donne une moyenne de 3,64 ans d'ancienneté dans un poste de direction adjointe et de 6,59 dans un poste de direction. L'échantillon, s'étend, d'aucune ancienneté jusqu'à 48 ans d'ancienneté. Devant cette vaste étendue, dans la mesure où il devenait difficile de faire des comparaisons (c.-à-d., seulement 5 directions adjointes avaient de l'ancienneté comme direction) la décision fut prise de contrôler l'ancienneté en nous fiant à la moyenne totale d'expérience dans un poste de direction pour l'ensemble des répondants qui se situe à près de 11 ans (10,99).

Tableau IX : Description de l'échantillon selon l'ancienneté

	Nombre de répondants	Année d'ancienneté moyenne	Année d'ancienneté minimum	Année d'ancienneté maximum
Ancienneté comme direction adjointe primaire	99	3,11	0	18
Ancienneté comme direction primaire	147	6,8	1	24
Ancienneté comme direction adjointe secondaire	62	4,5	0	15
Ancienneté comme direction secondaire	27	5,7	1	14
direction adjointe : Ancienneté dans poste de direction adjointe et de direction	66	7,7	0	30
direction : Ancienneté dans poste de direction adjointe et de direction	168	12,3	2	48
Total du groupe : Ancienneté à un poste de direction adjointe	160	3,64	0	18
Total du groupe : Ancienneté à un poste de direction	171	6,59	1	24
Ancienneté à un poste de direction adjointe et de direction	238	10,99	0	48

#### 4.1.2. L'Alpha de Cronbach

L'Alpha de Cronbach, qui correspond à un coefficient de fiabilité en fonction du nombre d'items testés et de la moyenne d'interrelation entre les items a été utilisé pour vérifier la cohérence interne des six variables mesurées. Les résultats de l'Alpha de Cronbach montrent que les questions étaient significativement corrélées entre elles pour cinq des six dimensions mesurées (c.-à-d., contraintes administratives ( $\alpha = 0,746$ ), responsabilités administratives ( $\alpha = 0,674$ ), attentes de rôles ( $\alpha = 0,744$ ), relations interpersonnelles ( $\alpha = 0,701$ ), conflits intrapersonnels ( $\alpha = 0,712$ ), renouveau



pédagogique ( $\alpha = 0,716$ ). La sous-échelle mesurant les responsabilités administratives qui est à la limite de la cohérence interne pourrait s'expliquer par la culture propre du Québec ou être attribuable à la traduction du questionnaire pour laquelle il est possible que le concept se soit élagué.

#### 4.1.3. Les analyses de variances

Afin de vérifier les relations existantes entre les sources de stress rapportées (les six variables dépendantes), le poste (directions et directions adjointes), l'établissement (primaire et secondaire) et les données démographiques dont nous venons de faire état, une analyse de variance à mesure répétée a été réalisée avec un niveau de validité se situant à  $p < .05$ .

Avant toutefois de présenter ces analyses, le Tableau X montre la moyenne (M) des réponses aux questionnaires et les écarts types (ET) concernant les sources de stress rapporté des directions et des directions adjointes (rappelons qu'il s'agit de la moyenne des réponses sur une échelle de type Likert à cinq entrées : 1) ne me dérange pas, 2) me dérange rarement, 3) me dérange occasionnellement, 4) me dérange fréquemment, 5) me dérange très souvent). On y constate que les contraintes administratives correspondent aux principales sources de stress, tant pour les directions que pour les directions adjointes. La moyenne étant toutefois supérieure chez les directions comparativement aux directions adjointes.

Tableau X : Moyenne et écarts types des sources de stress

SOURCE DE STRESS	Total N=238		direction N=171		direction adjointe N=67	
	Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
Contraintes administratives	3,12	0,68	3,18	0,67	2,96	0,68
Responsabilités administratives	2,45	0,61	2,50	0,61	2,34	0,58
Attentes de rôles	2,49	0,68	2,47	0,67	2,54	0,71
Relations interpersonnelles	2,58	0,60	2,61	0,59	2,51	0,65
Conflits intrapersonnels	2,58	0,64	2,57	0,66	2,61	0,60
Renouveau pédagogique	2,57	0,67	2,61	0,69	2,49	0,65

Il est également intéressant d'observer que le renouveau pédagogique correspond à la deuxième source de stress chez les directions au même niveau que les relations interpersonnelles. Ainsi, dans l'ensemble pour les 238 répondants, les principales sources de stress proviennent en ordre d'importance, des contraintes administratives ( $M = 3,12$ ), des conflits intrapersonnels ( $M = 2,58$ ) à égalité avec les relations interpersonnelles ( $M = 2,58$ ), suivi du renouveau pédagogique ( $M = 2,57$ ), des attentes de rôles ( $M = 2,49$ ) et en dernier lieu des responsabilités administratives ( $M = 2,45$ ).

#### **4.1.3.1. Les contraintes administratives**

La comparaison entre les directions et les directions adjointes au primaire et au secondaire ne montre aucune différence significative concernant les contraintes administratives, mais on dénote cependant une tendance entre les postes ( $p = ,062$ ) qui se confirme ( $p = ,026$ ) en contrôlant pour l'ancienneté. À ancienneté égale (10,99 ans), les directions ( $M = 3,18$ ) ont davantage de contraintes administratives que les directions adjointes ( $M = 2,97$ ) indépendamment de l'établissement, c'est-à-dire autant au primaire qu'au secondaire. En ce qui concerne la possible influence du genre, les résultats ne montrent aucune différence significative après avoir vérifié les interactions triples et doubles. On note cependant une différence significative avec les postes ( $p = ,005$ ) qui montre qu'en tenant compte de la répartition des sexes, la différence entre les directions et les directions adjointes est significative; les femmes qui occupent un poste de direction sont plus dérangées par les contraintes administratives que les hommes et que les directions adjointes tout sexe confondu. Aucune autre différence significative n'a été trouvée en tenant compte de l'âge, du nombre d'élèves ou de la région.

#### **4.1.3.2. Les responsabilités administratives**

En ce qui a trait aux responsabilités administratives, la différence significative entre les établissements ( $p = ,020$ ) montre que les responsabilités administratives dérangent davantage au primaire par rapport au secondaire autant chez les directions que chez les directions adjointes. En contrôlant par l'ancienneté, la différence devient cependant moins nette ( $p = ,058$ ). Les directions sont plus nombreuses au primaire. L'ancienneté semble donc avoir un rôle à jouer dans la différence qui existe entre les

directions d'école primaire et secondaire puisque les directions du secondaire ont habituellement plus d'expérience que celles du primaire. En tenant compte de l'influence du genre, on distingue une différence significative entre les sexes ( $p = ,026$ ) que l'on ne retrouve cependant pas entre les établissements ( $p = ,176$ ). Devant ce constat, le nombre de femmes occupant un poste de directions et de directions adjointes au primaire ( $N = 112$ ) dépassant largement le nombre au secondaire ( $N = 35$ ), il est fort probable que l'effet établissement puisse se confondre avec l'effet sexe. Dans cette perspective, la différence retrouvée entre les écoles primaires et secondaires montrant que les directions au primaire sont plus dérangées par les responsabilités administratives serait plutôt attribuable à la proportion de femmes comparativement aux hommes dans notre échantillon où il y a plus de femmes au primaire. Malgré cela, les résultats statistiques montrent toutefois clairement que les femmes sont davantage dérangées que les hommes par les responsabilités administratives, et ce, indépendamment du poste. Aucune autre différence significative n'a été observée en tenant compte de l'âge, du nombre d'élèves ou de la région.

#### **4.1.3.3. Les attentes de rôles**

Concernant les attentes de rôles, aucune différence n'a été remarquée entre les postes et les établissements, et ce, même après avoir contrôlé pour l'ancienneté. Lorsqu'on tient compte du genre, on remarque cependant une différence significative entre les sexes ( $p = ,020$ ) qui montre que les femmes sont davantage dérangées que les hommes par les attentes de rôles. Aucune différence n'a été observée en tenant compte de l'âge, du nombre d'élèves ou de l'ancienneté, mais la région semble jouer un rôle ( $p = ,014$ ). À cet égard, en comparant plus précisément les trois régions, on note une seule différence significative entre Montréal et les autres régions ( $p = ,012$ ). Cette différence indique que les directions qui œuvrent à Montréal, indépendamment du poste ou de l'établissement, sont davantage dérangées par les attentes de rôles que les directions occupants un poste dans les autres régions du Québec sauf dans la région de la ville de Québec.

#### **4.1.3.4. Les relations interpersonnelles**

Concernant les relations interpersonnelles, aucune différence n'a été remarquée entre les postes et les établissements, et ce, même après avoir contrôlé pour l'ancienneté. En tenant compte du genre, on note un effet établissement et sexe ( $p = ,042$ ). En analysant plus précisément cet effet, on découvre que la différence se situe seulement dans les écoles primaires ( $p = ,021$ ) où les femmes sont davantage dérangées par les relations interpersonnelles que les hommes indépendamment du poste. Aucune autre différence n'a été observée en tenant compte de l'âge ou de la région, mais lorsqu'on tient compte du nombre d'élèves dans les écoles secondaires, l'ancienneté joue un rôle ( $p = ,003$ ). En regardant le détail, cette différence indique que les relations interpersonnelles sont plus difficiles pour les directions moins expérimentées qui œuvrent dans une école secondaire de grosseur moyenne (entre 550 et 950 élèves).

#### **4.1.3.5. Les conflits intrapersonnels**

Concernant les conflits intrapersonnels, aucune différence n'a été remarquée entre les postes et les établissements même après avoir contrôlé pour l'ancienneté. Aucune différence n'a également été trouvée en tenant compte du genre, de l'âge, du nombre d'élèves ou de l'ancienneté. Bien que la région semble jouer un rôle ( $p = ,042$ ), en comparant les régions individuellement, cette différence se perd, quoiqu'une tendance entre Montréal et les régions persiste ( $p = ,057$ ). Cette tendance montre que les directions et directions adjointes de Montréal pourraient subir davantage de conflits intrapersonnels que les directions occupant un poste en région, sauf dans la région de la ville de Québec.

#### **4.1.3.6. Le renouveau pédagogique**

Concernant le stress que pourrait créer le renouveau pédagogique, aucune différence significative n'a été décelée entre les postes et les établissements même après avoir contrôlé pour l'ancienneté et même après avoir pris en compte l'ensemble des autres facteurs.

#### 4.1.4. Bilan de l'analyse statistique

Plusieurs conclusions peuvent être tirées de cette analyse de variance. Rappelons d'abord que nous avons du faire le choix de contrôler l'ancienneté pour favoriser l'analyse. Ainsi, bien que les responsabilités administratives dérangent davantage au primaire par rapport au secondaire ( $p = ,020$ ), cette distinction se perd en contrôlant pour l'ancienneté ( $p = ,058$ ). Comme le montre le tableau XI, lorsqu'on contrôle pour l'ancienneté, la grande conclusion que l'on peut tirer de cette analyse a trait aux contraintes administratives qui sont plus importantes chez les directions comparativement aux directions adjointes ( $p = ,026$ ).

Tableau XI : Présentation des résultats (valeurs  $p$ ) de l'analyse de covariances en contrôlant pour l'ancienneté.

	Poste X ordre d'enseignement	Poste	Ordre d'enseignement
Contraintes administratives	,552	,026*	,980
Responsabilités administratives	,614	,341	,058
Attentes de rôles	,236	,786	,657
Relations interpersonnelles	,291	,253	,997
Conflits intrapersonnels	,445	,826	,911
Renouveau pédagogique	,396	,214	,465

Note. \* indique une différence significative à un niveau de ,05.

Pour le reste, en tenant compte des différentes variables, on constate également que les femmes sont davantage dérangées que les hommes par les responsabilités administratives ( $p = ,026$ ) et par les attentes de rôles ( $p = ,020$ ) et ce indépendamment qu'elles soient dans un poste de direction ou de direction adjointe. Concernant les régions, les directions qui œuvrent à Montréal sont davantage dérangées par les attentes de rôles ( $p = ,012$ ) et les conflits intrapersonnels ( $p = ,042$ ) que les directions occupant un poste dans les autres régions du Québec sauf la ville de Québec. Nos résultats montrent aussi que les femmes dans un poste de direction sont davantage dérangées par les contraintes administratives que leurs homologues masculins et que les directions adjointes tous sexes confondus ( $p =$

,005) et que les femmes occupant un poste au primaire sont davantage dérangées par les relations interpersonnelles ( $p = ,021$ ). Finalement, nos résultats montrent que les relations interpersonnelles sont plus difficiles pour les directions moins expérimentées qui œuvrent dans une école secondaire de grosseur moyenne ( $p = ,003$ ). Nous reviendrons sur l'ensemble de ces résultats lors de la discussion au chapitre 5.

Sur la base de cette présentation des résultats statistiques concernant les grandes catégories de sources de stress, rappelons que dans ce travail de recherche, notre intérêt ne s'arrête pas uniquement à analyser les principales sources de stress auxquelles sont confrontées les directions d'école. Ce travail vise aussi à mieux comprendre le processus émotivo-transactionnel devant ces sources. Pour cela, il s'avère nécessaire de cibler plus précisément des stressseurs spécifiques auxquels est confronté régulièrement l'ensemble des directions dans leur travail quotidien.

#### **4.1.5. L'identification des stressseurs spécifiques**

Les six grandes catégories de sources de stress du questionnaire ASI sont composées de 41 stressseurs spécifiques. Pour chacune de ces catégories, nous avons compilé les stressseurs spécifiques en ordre décroissant et les avons classés en fonction de leur rang sur 41 selon la moyenne de l'intensité rapportée par les directions et les directions adjointes qui ont répondu au questionnaire. La moyenne des réponses obtenues a été calculée sur une échelle de cinq, ce qui donne une indication de l'intensité (1-ne me dérange pas; 2-me dérange rarement; 3-me dérange occasionnellement; 4-me dérange fréquemment; 5-me dérange très souvent). Nous avons aussi calculé les écarts types ainsi que le pourcentage des réponses 4 et 5 qui montrent les répondants qui sont fréquemment ou très souvent dérangés par le stressseur spécifique afin de donner une autre perspective sur l'ampleur des tensions (Tableau XII).

Ainsi, sur les 41 stressseurs, parmi ceux qui dérangent le plus l'ensemble des directions et des directions adjointes, cinq ont été situés entre me dérange occasionnellement et me dérange fréquemment : « Avoir une charge de travail si lourde que je ne peux la terminer durant une journée normale de travail » fut identifié comme étant le stressseur le plus important, suivi en deuxième de « Sentir que les réunions

prennent trop de temps » en troisième « Essayer de terminer à temps des rapports et les autres documents administratifs » en quatrième « Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école » et en cinquième « être souvent interrompu par les membres du personnel qui souhaitent me parler ». Il est intéressant de constater que six des sept stresseurs les plus importants font partie de la catégorie concernant les contraintes administratives.

Tableau XII : Stresseurs spécifiques des directions d'école au Québec selon les catégories de l'ASI.

	Rang sur 41	Moyenne d'intensité sur 5	Écart type	% de fréquentement et très souvent dérangées
<b>CONTRAINTES ADMINISTRATIVES</b>				
Avoir une charge de travail si lourde que je ne peux la terminer durant une journée normale de travail	1	3,65	1,07	58,5
Sentir que les réunions prennent trop de temps	2	3,40	1,06	43,3
Essayer de terminer à temps des rapports et les autres documents administratifs	3	3,37	1,01	42,3
Être souvent interrompu par les membres du personnel qui souhaitent me parler	5	3,06	1,15	35,3
Se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles	6	2,97	1,13	30,8
Être souvent interrompu par les appels téléphoniques	7	2,96	1,04	27,1
Rédiger des mémos, des lettres, et d'autres communications écrites	28	2,46	1,04	15,3
<b>RESPONSABILITÉS ADMINISTRATIVES</b>				
Sentir que mes progrès professionnels ne sont pas ce qu'ils devraient ou ce qu'ils pourraient être	12	2,80	1,05	25,1
Essayer d'obtenir l'approbation publique ou collective et/ou le soutien financier pour des projets scolaires	16	2,74	0,98	20,0
Gérer et coordonner les tâches de nombreuses personnes	20	2,64	1,12	25,6
Évaluer la performance des membres du personnel	23	2,61	1,04	19,0
Participer aux négociations collectives	36	2,24	1,12	15,0
Préparer le budget de l'école	37	2,12	1,12	13,8
Parler en public	39	1,97	0,95	5,9
<b>ATTENTES DE RÔLES</b>				
Me sentir obligé de participer aux activités scolaires aux dépens de mon temps personnel	11	2,88	1,12	26,5
Sentir de la pression pour atteindre une meilleure performance professionnelle au-delà de ce que je pense raisonnable	19	2,69	1,15	25,4
Avoir le sentiment de ne pas être en mesure de répondre aux demandes contradictoires de mes supérieurs	22	2,61	1,00	17,3
Ne pas savoir ce que mon superviseur pense de moi ou comment il/elle évalue ma performance	24	2,59	1,21	24,9
Sentir que mon patron me délègue trop de responsabilités	30	2,39	0,98	11,5
Mon rôle et mes responsabilités ne sont pas clairement définis	34	2,32	1,12	15,0
Avoir le sentiment que mes supérieurs attendent peu de chose de moi	40	1,95	0,98	16,5

Tableau XII (Suite)

<b>RELATIONS INTERPERSONNELLES</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	<b>ET</b>	<b>%</b>
Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école	4	3,08	0,99	31,3
Essayer de résoudre les conflits entre les parents et l'école	13	2,79	0,97	22,0
Sentir que les membres du personnel ne comprennent pas mes objectifs et mes attentes	14	2,76	0,91	18,6
Gérer les problèmes de discipline des élèves	21	2,63	1,11	22,2
Essayer de résoudre les conflits entre les élèves	29	2,41	1,09	17,4
Essayer d'influencer les actions et les décisions de mon supérieur immédiat qui me touchent	33	2,35	0,97	11,5
Essayer de résoudre des différends avec mes superviseurs	38	2,03	0,99	10,0
<b>CONFLITS INTRAPERSONNELS</b>				
Ne pas avoir les renseignements nécessaires pour effectuer mon travail adéquatement	8	2,96	1,03	29,6
Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école (réclamations, interruptions, etc.)	9	2,90	1,05	28,9
Me fixer des objectifs trop élevés	15	2,75	1,07	23,0
Prendre des décisions qui affectent la vie des autres (collègues, membres du personnel, élèves)	17	2,74	1,01	22,3
Sentir que je ne suis pas suffisamment compétent pour effectuer mon travail	31	2,38	1,05	13,6
Sentir que j'ai trop peu d'autorité	32	2,37	1,09	15,8
Essayer de satisfaire les attentes sociales du personnel (logement, amis, etc.)	41	1,93	1,04	8,5
<b>RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE</b>				
Essayer de rester informé sur les changements pédagogiques et administratifs qui pourraient influencer la réussite éducative	10	2,89	1,06	31,5
Essayer de répondre aux attentes de la communauté en ce qui concerne la réussite éducative	18	2,71	0,99	20,7
Ne pas maîtriser parfaitement le nouveau curriculum	25	2,54	1,00	17,0
Avoir le sentiment que l'école est en échec si les résultats scolaires des élèves sont bas	26	2,51	0,97	14,3
La compétition et la comparaison avec les autres écoles (publiques ou privées)	27	2,47	1,24	21,8
Avoir le sentiment que la commission scolaire m'attribue la responsabilité des résultats scolaires	35	2,32	1,07	13,0

a. Selon les catégories de l'ASI, les stressseurs spécifiques sont classés en ordre décroissant sur 41, du plus important au moins important.

b. Le pourcentage de réponses 4 et 5 donne une indication de l'intensité du stress vécu, les directions étant fréquemment ou très souvent dérangées par le stressseur.

c. Les résultats présentés sont ceux de l'ensemble des directions et des directions adjointes (N=238)

En cherchant à distinguer les directions des directions adjointes, nous avons fait le même exercice, mais au lieu d'indiquer le pourcentage de réponses situées entre « me dérange fréquemment » et « me dérange très souvent », nous avons comparé les postes en indiquant le rang sur 41 et la moyenne de tension sur cinq. Ainsi, comme on peut le constater au Tableau XIII, les directions identifient sept stressseurs entre « me dérange occasionnellement » et « me dérange fréquemment » ( $M = 3,00$  et plus) dont six sont dans la catégorie des contraintes administratives et un dans la catégorie des relations interpersonnelles (situé en quatrième position en terme d'intensité). Concernant les directions adjointes, quatre stressseurs les dérangent occasionnellement et fréquemment dont trois proviennent des contraintes administratives et un des conflits intrapersonnels.



Tableau XIII : Comparaison des stressseurs spécifiques entre les directions et les directions adjointes selon les catégories de l'ASI.

	directions (n= 171)			directions adjointes (n=67)		
	Rang sur 41	Moyenne d'intensité sur 5	Écart type	Rang sur 41	Moyenne d'intensité sur 5	Écart type
<b>CONTRAINTES ADMINISTRATIVES</b>						
Avoir une charge de travail si lourde que je ne peux la terminer durant une journée normale de travail	1	3,75	1,05	1	3,38	1,09
Sentir que les réunions prennent trop de temps	2	3,48	1,04	3	3,19	1,08
Essayer de terminer à temps des rapports et les autres documents administratifs	3	3,41	1,03	2	3,25	0,96
Être souvent interrompu par les membres du personnel qui souhaitent me parler	5	3,10	1,19	5	2,96	1,05
Se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles	6	3,09	1,09	17	2,67	1,19
Être souvent interrompu par les appels téléphoniques	7	3,00	1,01	10	2,85	1,10
Rédiger des mémos, des lettres, et d'autres communications écrites	28	2,49	1,04	30	2,39	1,04
<b>RESPONSABILITÉS ADMINISTRATIVES</b>						
Sentir que mes progrès professionnels ne sont pas ce qu'ils devraient ou ce qu'ils pourraient être	16	2,75	1,03	6	2,94	1,10
Essayer d'obtenir l'approbation publique ou collective et/ou le soutien financier pour des projets scolaires	12	2,83	0,94	23	2,52	1,05
Gérer et coordonner les tâches de nombreuses personnes	21	2,66	1,11	21	2,59	1,15
Évaluer la performance des membres du personnel	22	2,66	1,00	26	2,48	1,14
Participer aux négociations collectives	32	2,36	1,16	38	1,89	0,95
Préparer le budget de l'école	36	2,25	1,12	41	1,67	0,99
Parler en public	41	1,97	0,95	36	1,97	0,94
<b>ATTENTES DE RÔLES</b>						
Me sentir obligé de participer aux activités scolaires aux dépens de mon temps personnel	10	2,89	1,17	9	2,87	1,00
Sentir de la pression pour atteindre une meilleure performance professionnelle au-delà de ce que je pense raisonnable	20	2,69	1,14	18	2,67	1,19
Avoir le sentiment de ne pas être en mesure de répondre aux demandes contradictoires de mes supérieurs	23	2,64	1,00	22	2,55	0,98
Ne pas savoir ce que mon superviseur pense de moi ou comment il/elle évalue ma performance	25	2,54	1,18	14	2,72	1,26
Sentir que mon patron me délègue trop de responsabilités	33	2,36	0,93	29	2,47	1,10
Mon rôle et mes responsabilités ne sont pas clairement définis	37	2,21	1,07	20	2,60	1,18
Avoir le sentiment que mes supérieurs attendent peu de chose de moi	39	1,99	0,96	39	1,88	1,04

Tableau XIII (Suite)

<b>RELATIONS INTERPERSONNELLES</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	<b>ET</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	<b>ET</b>
Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école	4	3,15	0,94	8	2,88	1,08
Essayer de résoudre les conflits entre les parents et l'école	13	2,82	0,97	15	2,70	0,97
Sentir que les membres du personnel ne comprennent pas mes objectifs et mes attentes	18	2,73	0,90	11	2,85	0,93
Gérer les problèmes de discipline des élèves	19	2,70	1,08	27	2,48	1,17
Essayer de résoudre les conflits entre les élèves	29	2,44	1,10	31	2,33	1,08
Essayer d'influencer les actions et les décisions de mon supérieur immédiat qui me touchent	31	2,37	0,93	32	2,30	1,07
Essayer de résoudre des différends avec mes superviseurs	38	2,06	1,00	37	1,95	0,96
<b>CONFLITS INTRAPERSONNELS</b>						
Ne pas avoir les renseignements nécessaires pour effectuer mon travail adéquatement	11	2,88	0,99	4	3,18	1,09
Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école (réclamations, interruptions, etc.)	9	2,91	1,04	7	2,90	1,06
Me fixer des objectifs trop élevés	17	2,74	1,08	12	2,79	1,04
Prendre des décisions qui affectent la vie des autres (collègues, membres du personnel, élèves)	15	2,76	1,08	16	2,69	0,82
Sentir que je ne suis pas suffisamment compétent pour effectuer mon travail	35	2,32	1,03	24	2,52	1,00
Sentir que j'ai trop peu d'autorité	30	2,39	1,08	33	2,30	1,11
Essayer de satisfaire les attentes sociales du personnel (logement, amis, etc.)	40	1,98	1,07	40	1,79	0,93
<b>RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE</b>						
Essayer de rester informé sur les changements pédagogiques et administratifs qui pourraient influencer la réussite éducative	8	2,95	1,06	13	2,75	1,05
Essayer de répondre aux attentes de la communauté en ce qui concerne la réussite éducative	14	2,80	1,01	28	2,48	0,92
Ne pas maîtriser parfaitement le nouveau curriculum	26	2,50	1,00	19	2,67	0,98
Avoir le sentiment que l'école est en échec si les résultats scolaires des élèves sont bas	27	2,50	1,00	25	2,52	0,91
La compétition et la comparaison avec les autres écoles (publiques ou privées)	24	2,54	1,28	34	2,28	1,13
Avoir le sentiment que la commission scolaire m'attribue la responsabilité des résultats scolaires	34	2,35	1,10	35	2,24	1,00

a. Selon les catégories de l'ASI, les stressseurs spécifiques sont classés en ordre décroissant sur 41, du plus important au moins important.

Même si les trois plus importants stressseurs sont les mêmes pour les directions et les directions adjointes, les différences retrouvées entre les directions et les directions adjointes en terme de sources et d'intensité de stress reflètent certains des résultats obtenus par l'analyse de variance sur les grandes catégories de sources de stress. À cet égard, on ne peut passer sous silence certaines différences notables entre autres concernant : - la contrainte de se conformer aux règles et règlements qui se situe en 6<sup>e</sup> position chez les directions alors qu'elle est en 17<sup>e</sup> chez les adjoints; - l'approbation et le soutien pour les projets scolaires en 12<sup>e</sup> chez les directions et en 23<sup>e</sup> chez les adjoints; - les attentes de la communauté pour la réussite éducative en 14<sup>e</sup> chez les directions et en

28° chez les adjoints. On ne peut aussi négliger certaines différences notables concernant l'intensité du stress rapporté qui est différente entre les directions et les directions adjointes. Par exemple, les conflits à résoudre entre les membres de l'équipe-école qui se situe à 3,15 chez les directions et à 2,88 chez les adjoints. Notons aussi le manque d'information pour effectuer le travail qui se situe dans la direction inverse en terme d'intensité et de poste, 3,18 chez les adjoints comparativement à 2,88 chez les directions. Nous reviendrons dans la discussion sur ces résultats dans la mesure où ils permettent de dresser un portrait différencié des rôles des adjoints et des directions beaucoup plus que ne le peut l'analyse par catégories de stressseurs (variables dépendantes).

Nous tenons à préciser que, bien qu'il serait possible d'exploiter bien davantage les données de ces deux tableaux sur les stressseurs spécifiques des directions et directions adjointes, l'analyse exhaustive de ces données n'est pas l'objet principal de cette recherche et c'est pourquoi nous n'entrons pas trop dans le détail. Nous avons cru bon de montrer ces données afin de faciliter la compréhension du lecteur concernant l'identification des situations ciblées et ainsi mieux comprendre le processus émotivo-transactionnel des directions d'école confrontées à des stressseurs spécifiques dans leur travail.

#### **4.2. Le processus émotivo-transactionnel - (résultats de l'analyse des données qualitatives)**

Rappelons que la collecte des données qualitatives avait pour objet d'identifier l'évaluation cognitive, le vécu émotif et les ajustements des directions face aux stressseurs. La stratégie a été de recourir à l'observation et à la confrontation vidéo plutôt qu'à des questionnaires d'auto-analyse jugés trop statiques pour rendre compte d'un processus. Le Tableau XIV présente les 21 situations qui ont été retenues parmi les 47 initialement sélectionnées. Ces situations sont présentées en ordre décroissant, en commençant par le stressseur le plus important en fonction des principaux stressseurs spécifiques identifiés pour l'ensemble des 238 directions et directions adjointes. Bien que certaines des situations aient été identifiées à plusieurs stressseurs spécifiques, pour des raisons de présentation, nous avons fait le choix de nommer uniquement la principale source de stress parmi les 41 stressseurs de l'ASI.

Tableau XIV : Séquences analysées selon les stressseurs spécifiques de l'ASI.

	Sources de stress	Rang sur 41	Tension sur 5	% de fréquentement et très souvent dérangée.	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	Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école. (RI)	4	3,08	31,3	« Les deux, doivent le sentir qu'ils s'aiment pas »
6	Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école. (RI)	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	Se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles (CA)	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	Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école (CI)	9	2,90	28,9	« Mesures disciplinaires envers un enseignant »
12	Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école (CI)	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	Sentir que les membres du personnel ne comprennent pas mes objectifs et mes attentes (RI)	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 parlé »
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'voulais pas l'avoir »

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. Nous avons aussi cru bon d'indiquer le pourcentage de directions qui sont fréquemment et très souvent dérangées par ces stresseurs afin de montrer que ces sources de stress spécifiques touchent un nombre important de directions dans leur travail quotidien. Sur ce point, il est pertinent de mentionner que douze des stresseurs spécifiques sur les 21 situations analysées dérangent fréquemment ou très souvent plus du quart des 238 directions d'école ayant répondu au questionnaire. Mentionnons aussi que la grande majorité des stresseurs identifiés aux 21 situations dérangent fréquemment ou très souvent au moins une direction sur cinq dans l'échantillon. Ces constats sont très importants puisqu'ils permettent de considérer que les situations analysées correspondent à des situations classiques du métier de directions d'école qui peuvent être généralisées à la profession.

Sept situations ont donc été analysées concernant les relations interpersonnelles (RI), cinq concernant les contraintes administratives (CA), cinq les conflits intrapersonnels (CI), deux les responsabilités administratives (RA) et deux le renouveau pédagogique (RP).

En regardant plus spécifiquement les stresseurs identifiés, on dénombre trois situations sur les conflits entre les membres de l'équipe-école, trois situations sur la gestion du personnel selon les conventions collectives, deux situations sur la conformité aux règlements du ministère et de la commission scolaire, deux situations sur l'incompréhension des membres du personnel. Les autres situations concernent la charge de travail, les rapports à produire, le temps des réunions, les négociations collectives, le budget, la discipline des élèves, les différends avec les superviseurs, le manque de renseignements, les décisions qui affectent les autres, les attentes de la communauté et la comparaison entre écoles.

Ainsi, sur les 21 séquences, l'analyse permettra une meilleure compréhension du processus émotivo-transactionnel d'une quinzaine des 41 stresseurs spécifiques de l'ASI regroupés dans cinq des six grandes catégories de sources de stress. Les données

recueillies ne nous ont en effet pas permis d'analyser de situations ayant trait aux attentes de rôles en raison du fait qu'aucune des 47 situations initialement sélectionnées ne fut suffisamment riche pour l'analyse du processus.

Tableau XV : Stresseurs spécifiques analysés selon les catégories de l'ASI et rappel des différences significatives.

VD	Stresseurs spécifiques	Rappel statistiques
Contraintes administratives	Avoir une charge de travail si lourde que je ne peux la terminer durant une journée normale de travail.	1) Plus importantes chez les directions comparativement aux directions adjointes 2) Les femmes qui occupent un poste de direction sont plus dérangées par les contraintes administratives que les hommes et que les directions adjointes tout sexe confondu
	Essayer de terminer à temps des rapports et les autres documents administratifs	
	Sentir que les réunions prennent trop de temps.	
	Se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles (2)	
Responsabilité	Participer aux négociations collectives	3) les femmes sont davantage dérangées que les hommes par les responsabilités administratives et ce indépendamment du poste
	Préparer le budget de l'école	
Attentes de rôles		4) les femmes sont davantage dérangées que les hommes par les attentes de rôles -5) les directions qui œuvrent à Montréal, indépendamment du poste ou de l'établissement, sont davantage dérangées par les attentes de rôles que les directions occupant un poste dans les autres régions du Québec sauf la ville de Québec
Relations interpersonnelles	Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école. (3)	6) dans les écoles primaires les femmes sont davantage dérangées par les relations interpersonnelles que les hommes indépendamment du poste 7) les relations interpersonnelles sont plus difficiles pour les directions moins expérimentées qui œuvrent dans une école secondaire de grosseur moyenne
	Sentir que les membres du personnel ne comprennent pas mes objectifs et mes attentes (2)	
	Gérer les problèmes de discipline des élèves	
	Essayer de résoudre des différends avec mes superviseurs	
Conflits intra-personnels	Ne pas avoir les renseignements nécessaires pour effectuer mon travail adéquatement.	8) les directions et directions adjointes de Montréal pourraient subir davantage de conflits intra-personnels que les directions occupant un poste dans les régions, sauf la ville de Québec
	Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école (3)	
	Prendre des décisions qui affectent la vie des autres	
Renouveau pédagogique	Essayer de répondre aux attentes de la communauté en ce qui concerne la réussite éducative	
	La compétition et la comparaison avec les autres écoles	

Note. Les parenthèses ( ) indiquent le nombre de situations analysées. VD = Variables dépendantes

Enfin, avant de présenter l'analyse de chacune des situations, le tableau XV permet de faire un rappel sur les résultats statistiques en liant les grandes catégories de sources de stress, qui ont servi de variables dépendantes dans l'analyse statistique, avec chacun des stressors spécifiques initiant le processus émotivo-transactionnel des directions. Sur ce point, mentionnons que dans le cadre des fondements théoriques sur lequel repose cette recherche, la source de stress objectivée n'a de valeur qu'en fonction de l'évaluation cognitive et du vécu émotionnel des directions confrontées aux sources de stress auxquelles elles doivent faire face.

Dans les sections qui suivent, les résultats de l'analyse qualitative seront présentés en fonction des grandes catégories de sources de stress. L'ordre dans lequel nous avons présenté les résultats statistiques des analyses de variance sera donc respecté. Chacune des situations sera présentée en respectant le cadre conceptuel du modèle émotivo-transactionnel en faisant directement référence à la description du vécu subjectif comprenant :

- 1) l'évaluation cognitive (menace-défi en fonction des buts, de l'estime de soi, du potentiel d'ajustement en fonction de la perception de contrôle);
- 2) le vécu émotionnel (colère, peur, tristesse, dégoût et empathie);
- 3) la stratégie d'ajustement orientée soit vers la situation : - recherche de solution - recherche de soutien – confrontation; soit vers la gestion des émotions : - minimisation - réévaluation positive – évitement – autoaccusation – expression – inhibition.

Notons que dans le but d'appuyer l'analyse, les commentaires des directions sont intégrés dans le texte entre guillemets et en italique. L'origine des citations est premièrement codée selon les six sujets participants (1 à 6). La citation est par la suite codée selon la provenance - lorsqu'elle provient de la situation vécue en temps réel (Obs pour observation) ou lors de l'autoconfrontation (AC). La citation est finalement codée selon le numéro de la phrase dans le verbatim (voir annexe K verbatim des sujets 1 à 6). Il s'avère ainsi possible pour le lecteur de se référer aux verbatim qui correspondent à l'intégral des séquences vidéo en temps réel et en autoconfrontation. Précisons aussi que dans la mesure où les situations sont dynamiques, l'évolution de la situation sera

présentée dans certains cas lorsque l'analyse le permet. Notons également que le verbatim intégral du vécu en situation réelle est présenté dans les situations nécessitant la présentation du processus de réévaluation afin de faciliter la compréhension pour le lecteur.

Rappelons aussi que nous avons répondu à nos premières questions de recherche : Quelles sont les sources organisationnelles du stress des directions d'école au Québec ? Peut-on distinguer les sources du stress des directions d'école du secondaire de celles d'écoles du primaire ? Peut-on distinguer les sources de stress des directions de celles des directions adjointes ? (en utilisant le questionnaire ASI). Nous cherchons maintenant à répondre aux questions : Comment les directions d'école vivent-elles les sources organisationnelles de stress ? Quelle évaluation cognitive les directions d'école font-elles de ces sources organisationnelles ? Quel est le vécu émotionnel des directions d'école devant ces sources potentielles de stress ? Comment les directions d'école font-elles pour faire face aux sources de stress organisationnelles ? Quel type de stratégies d'ajustement sont utilisées par les directions d'école : résolution de problème ou gestion des émotions ? Si les directions d'école utilisent des stratégies orientées vers la gestion des émotions, les émotions sont-elles régulées ? Si les directions d'école régulent leurs émotions, les émotions sont-elles inhibées ou exprimées ?

#### **4.2.1. Les contraintes administratives**

Cinq situations correspondant aux contraintes administratives ont été analysées. Chacune est présentée en identifiant d'abord le stressor spécifique suivi du vécu subjectif de la direction filmée en temps réel et confrontée dans le but d'explicitier le processus émotivo-transactionnel.

##### **1) « *Pas en panique, mais préoccupé* » :**

**Sujet #6:** direction : école secondaire de la CSDM; Observation vidéo : 25 janvier 2008; Confrontation vidéo 31 janvier 2008.

**Stressor spécifique :** Avoir une charge de travail si lourde que je ne peux la terminer durant une journée normale de travail. Premier stressor sur 41 (3,65/5) pour l'ensemble



des directions; 3,75 chez les directions et 3,38 chez les directions adjointes; 58,5 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresser.

### **Descriptif de la situation :**

Vendredi matin, au début de la journée, la direction est assise à son bureau et fait le tour de ses dossiers.

### **Évaluation cognitive**

La direction est préoccupée en raison des piles de dossiers qui se sont accumulées. Elle a habituellement le temps le matin durant la semaine de traiter au fur et à mesure les dossiers, mais cette semaine ce ne fut pas possible et elle se trouve devant quatre jours d'accumulation. Nous sommes vendredi et la direction a peur d'échapper des urgences (*« les piles se ramassaient et là j'étais je ne peux pas dire pas en panique, mais préoccupé » (6-AC-4)*). La direction n'a qu'une petite demi-heure dans laquelle elle ne sera pas dérangée le matin avant le début des classes d'où sa préoccupation pour le temps (elle regarde régulièrement l'horloge). La direction sera bientôt prise par les tâches quotidiennes de l'école et il y a aussi un risque, en faisant les choses trop vite par manque de temps, d'échapper des dossiers importants (*« Est-ce que j'ai échappé des choses ? » (6-AC-5)*). Confrontée à la quantité des dossiers à traiter dans un laps de temps limité, la direction est menacée d'échapper des urgences. Les buts de la direction sont clairs; traiter les dossiers urgents dans la journée (*« quels gestes doivent être faits... c'est-tu une urgence ou pas (6-AC-7) » il fallait que je les fasse dans la journée (6-AC-25)*).

### **Vécu émotionnel :**

Peur-inquiétude. Le vécu émotionnel n'est pas trop apparent, sauf la tension palpable lorsque la direction enlève ses lunettes et regarde l'horloge entre chaque dépôt de document sur la table avant de passer au prochain dossier.

### **Stratégies d'ajustement :**

Pour parvenir à s'ajuster, la direction utilise différentes stratégies. Elle réfléchit aux actions à poser tout en considérant le facteur temps. Elle vérifie chacune des piles et des dossiers et prend des notes (*« j'ai des petits papiers jaunes » (6-AC-8)*... *« Là j'écris,*

*je mets la date, j'écris pour me rappeler de le faire » (6-AC-9).* Elle s'assure également de mettre en vue les urgences (*« je les ai placés pour être en mesure de les voir »(6-AC-21)*). Par la suite, elle se lève et pose le dossier traité sur la table de conférence devant elle. Puis revient s'asseoir pour réévaluer la situation en regardant l'horloge avant de passer au prochain dossier et répéter la routine. Les stratégies déployées sont centrées directement sur la tâche ce qui permet à la direction de maintenir le contrôle sur la situation.

### **Réévaluation et stratégies d'ajustement :**

Bien que la pile de dossiers accumulés diminue progressivement, le temps aussi s'amenuise parallèlement et la direction demeure malgré tout sous tension. C'est pourquoi suivant chaque dépôt de dossier sur la table de conférence, en revenant s'asseoir elle regarde le temps restant et réévalue la situation avant de poursuivre. Les mêmes stratégies sont donc utilisées pour répondre à la tension et en parcourant la liste de dossiers, la direction s'assure ainsi de traiter les dossiers prioritaires pour la journée (*« si je les avais laissés à côté de moi, il fallait que je les fasse dans la journée » (6-AC-22)*). On peut présumer que les inquiétudes sont régulées et inhibées, dans la mesure où elles ne sont pas exprimées avant d'être progressivement résorbées par l'avancement dans l'accomplissement de la tâche.

### **Évolution de la situation :**

Tout au cours de cette demi-heure du matin, la situation évolue, se modifie et nécessite de multiples réajustements. En dernier lieu, la direction marque une pause en prenant le temps de se verser un thé. Ce temps d'arrêt pris délibérément permet à la direction d'abandonner momentanément sa tâche pour passer à autre chose. Ce geste qui pourrait sembler anodin montre en réalité un ajustement comportemental, un peu comme un rituel favorisant l'évacuation du stress et le retour au calme (*« Donc ça valait une tasse de thé (Rires) » (6-AC-27)*). C'est donc par la réflexion et en gérant son temps et ses priorités méthodiquement que la direction s'ajuste pour résoudre le problème. Puis, sur le plan de la gestion des émotions, elle régule ses émotions par inhibition.

Tableau XVI : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #1 : « Pas en panique, mais préoccupé »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
1	Menacée d'échapper des urgences But = faire les urgences dans la journée.	Peur, inquiétude.	Inhibition.	Recherche d'informations.	Contrôle de la situation par les méthodes de classement	Tout au cours de la demi-heure, elle s'ajuste et se récompense à la fin avec une tasse de thé = stratégies d'évacuation du stress.

**2) « Notre urgence d'aujourd'hui » :**

**Sujet #4:** direction : école secondaire Rive-Sud de Montréal; Observation vidéo : 14 janvier 2008; Confrontation vidéo 24 janvier 2008.

**Stresseur spécifique :** Essayer de terminer à temps des rapports et les autres documents administratifs. Troisième stresseur sur 41 (3,37/5) pour l'ensemble des directions; 3,41 pour les directions et 3,25 pour les directions adjointes; 42,3 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

Lundi matin, lors d'une rencontre de mise à jour des différents dossiers avec sa secrétaire, la direction fouille dans ses papiers pour trouver un dossier.

**Évaluation cognitive :**

En mettant la main sur le dossier recherché, la direction est manifestement préoccupée (« Ah mon doux qu'il est mêlé » (4-AC-16) « Ce document-là, il n'était pas précis, il n'était pas à mon goût, et j'étais pas certaine du contenu » (4-AC-23)). Le document est très important, il traite de la grille matière (« Il y avait un gros enjeu » (4-AC-31) « il devait être là, le délégué syndical, et... euh... je me disais... il m'avait demandé qu'on fasse une courte rencontre d'approbation de ça » (4-AC-20)) et la direction s'inquiète de la qualité du document, car elle n'était pas bien disposée lorsqu'il a été produit (« quand je l'ai fait, je venais d'apprendre le décès de la personne. Et

*j'étais en train d'organiser ces funérailles en même temps que je prenais les notes... dans ma tête » (4-AC-18)). La direction est donc menacée par la piètre qualité d'un document à produire dans la journée (« je voulais le présenter à mes adjoints (réunion début p.m.) » (4-AC-15)).*

La direction se préoccupe de sa secrétaire, c'est elle qui devra produire le document conjointement avec la direction. La direction ne veut pas lui mettre trop de pression (« Je fais attention à R. »... « faut que je fasse attention à elle parce qu'elle est tellement bonne » (4-AC-6)). Ce souci vient du fait que la direction sait que le document est imparfait et que cela pourrait déranger sa secrétaire (« Mon doux, je me disais comment elle va faire pour me comprendre ? » (4-AC-17)). Les buts de la direction sont clairs; produire le dossier en avance pour avoir le commentaire de ces adjoints (« je voulais le présenter à mes adjoints » (4-AC-15) « C'est pour ça que je voulais le voir là, alors que je n'avais pas besoin avant » (4-AC-33)) et se faire une meilleure idée du contenu du document (« dans le fond ce que je voulais c'était faire de l'ordre dans mes idées » (4-AC-32)). La direction cherche aussi le moyen de préserver sa secrétaire.

#### **Vécu émotionnel :**

Peur- inquiétude et empathie. Le vécu émotionnel n'est pas trop apparent mais l'auto-confrontation montre les émotions cachées sous les enjeux.

#### **Stratégies d'ajustement :**

Pour s'ajuster, la direction décide d'emblée de mentionner à sa secrétaire qu'il s'agit de l'urgence de la journée (« Notre urgence d'aujourd'hui c'est vraiment de faire ce document là » (2-Obs-1)). Mais la direction se garde une marge de manœuvre (« ce que je voulais c'était faire de l'ordre dans mes idées » (4-AC-32) « C'est pour ça que je voulais le voir là, alors que je n'avais pas besoin avant » (4-AC-33)). Cette marge de manœuvre qu'elle s'octroie lui permet de donner de la latitude à sa secrétaire (« j'en aurais quasiment besoin pour la régie (début p.m.), en tout cas ce soir pour le conseil des enseignants » (4-Obs-3)). La direction poursuit son ajustement devant cette menace en rassurant sa secrétaire concernant la qualité du document (« Tu sais il y a des modifications, donc j'irais m'asseoir avec toi » (4-Obs-4)). On peut présumer que les inquiétudes sont régulées par inhibition avant d'être progressivement résorbées par la

délégation de la tâche et la régulation des émotions d'autrui (rassure la secrétaire). La direction s'ajuste donc en prévoyant du temps pour peaufiner le document, en régulant ses émotions par inhibition et en rassurant sa secrétaire. La direction prend ainsi le contrôle sur la situation.

**Tableau XVII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #2 : « Notre urgence d'aujourd'hui »**

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
2	Menacée par la piètre qualité d'un document à produire dans la journée. But = produire document dans la journée et préserver secrétaire	Peur, inquiétude Empathie	Inhibition	Recherche de soutien pour faire le document. Rassure sa secrétaire.	Contrôle de la situation par le soutien et la délégation.	

### **3) Cellule à matin ? comment ça se fait qu'elle est pas là ?**

**Sujet #1 :** direction adjointe : CS Rives du Saguenay, 5<sup>e</sup> secondaire; Observation vidéo : 26 novembre 2007; Confrontation vidéo 7 décembre 2007.

**Stresseur subjectif :** Sentir que les réunions prennent trop de temps. Deuxième stresseur sur 41 (3,40/5) pour l'ensemble des directions; 3,48 pour les directions et 3,19 pour les directions adjointes; 43,3 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

#### **Descriptif de la situation :**

Lundi matin un enseignant arrive au bureau de la direction en mentionnant qu'elle est attendue pour une réunion (Enseignant : « *On a une cellule à matin, en principe* » (1-Obs-1) « *Selon l'horaire* » (1-Obs-3)).

**Verbatim :****Direction** (assise à son bureau)

1. Enseignant : « on a une cellule à matin, en principe »
2. Direction : « (Surprise !) ». « Cellule à matin ? Tant peu toi la.. » « à quel heure ? » (laisse tomber crayon sur bureau)
3. Enseignant : « selon l'horaire »
4. Direction : « tant peu. Quel jour que c'est aujourd'hui ? »
5. « parce qu'elle est pas à mon agenda ». « comment ça ce fait qu'elle est pas la ? »
6. Enseignant : « les autres sont allés chercher leurs affaires »
7. Direction : « s'ils sont allés chercher leurs affaires on va la faire »... « (cherche dans agenda électronique). Je l'avais pas là dessus moi ?
8. Il y en a qu'on avait fait sauter? »
9. Enseignant : « peut-être. peut-être qu'elle n'est pas cédulée dans le fond »
10. Direction : « Parce qu'on s'est vu la semaine passée, ça fait pas longtemps. Toi t'étais pas la. F. et D. et y-a pas grand-chose de nouveauté »
11. Enseignant : « bon je vais en parler à F. »
12. Direction : « je vais y aller aussi attend un peu... Parce que j'ai pris d'autres choses »

**Évaluation cognitive :**

La réunion non prévue met à mal la planification de la journée de la direction (« *Ah ça, ça me dérangeait. Parce que je l'avais pas prévue. Du tout* » (1-AC-16)). La direction qui a l'habitude de regarder son agenda en arrivant le matin pour planifier sa journée avait une autre rencontre de prévue (« *quand j'arrive, je regarde mon agenda, pis je l'ai dans la tête pour la journée* » (1-AC-18)). Suivant l'annonce de cette réunion imprévue, la direction est donc menacée de manquer une réunion.

**Vécu émotionnel :**

Colère. Sur la vidéo, la tension est visible lorsque la direction montre une surprise et laisse tomber son crayon sur le bureau (« *Cellule à matin ? Tant peu toi la..* » (1-obs-2)).

**Stratégies d'ajustement :**

Pour s'ajuster à la situation, la direction demande des précisions auprès de son enseignant (« *à quelle heure ?* » (1-Obs-2) « *Quel jour que c'est aujourd'hui ?* » (1-Obs-4)). Puis elle vérifie dans son agenda pour se rendre compte que la réunion n'y paraît pas. La direction a peu de contrôle sur la situation.

**Développement de la situation :**

En vérifiant dans son agenda et en constatant que la réunion n'y paraît pas, la stratégie d'ajustement déployée par la direction donne alors lieu à une nouvelle évaluation de la situation (« *comment ça ce fait qu'elle est pas là ?* » (1-Obs-5)).

**Réévaluation cognitive :**

La direction se demande s'il n'y a pas d'autres réunions qui auraient pu être effacées (« *des fois, dans mon agenda, j'fais pas attention, quand j'en enlève une, j'la barre, pis oups. Quand tu l'enlèves, t'enlèves l'autre* » (1-AC-13)). Elle est donc préoccupée à savoir s'il s'agit d'un oubli, d'un défaut de report d'information, d'une erreur de date ou d'une réunion ad hoc. La direction est donc menacée d'avoir des erreurs de dates dans son agenda et cela échappe à son contrôle.

**Vécu émotionnel :**

Peur-inquiétude.

**Développement de la situation :**

Au même moment où la direction prend connaissance que la réunion n'apparaît pas dans son agenda, l'enseignant mentionne que les autres sont prêts à faire la réunion (*Enseignant : « les autres sont allés chercher leurs affaires »* (1-Obs-5)). Cette nouvelle information donnera lieu à une autre interprétation des faits.

**Réévaluation cognitive :**

Tout le monde est prêt, il semble donc que les enseignants s'attendent à avoir une réunion. La direction a cependant prévu autre chose et n'a pas envie de faire la rencontre (« *ça me tentait pas nécessairement des voir... chialeux* » (1-AC-10)). Chaque nouvelle réunion non seulement mobilise de son temps, mais lui donne du travail supplémentaire (« *y a toujours, toujours quelque chose de nouveau* » (*geste de la main montrant l'exaspération*) (1-AC-11)). En plus du risque de manquer une réunion et d'avoir des erreurs dans l'agenda, la direction s'avère également menacée d'obtenir un surplus de

travail. Les buts de la direction sont clairs : trouver le moyen d'éviter la réunion afin de ne pas manquer l'autre réunion.

### **Vécu émotionnel**

Colère.

### **Stratégies d'ajustement :**

La direction cherche des moyens pour s'ajuster à cet imprévu en évitant la réunion. Toutefois, s'il s'agit d'une erreur dans l'agenda de la direction, sur quelle base refuser ? Si c'est une erreur de la part de la direction, alors il faut qu'elle y aille, qu'elle tienne parole. Si c'est une erreur de l'enseignant, alors il n'y a pas de réunion; elle aurait été planifiée, puis retirée. Toutefois, le fait que les autres participants de la réunion soient tous d'accord et que la direction se trouve en minorité sur la contestation de la réunion a conduit à douter (« *Je l'avais pas la dessus moi ?* » (1-Obs-7)). Afin de s'ajuster à cette menace, tout en continuant à vérifier dans son agenda, la direction envisagera d'accepter la responsabilité (« *des fois, j fais pas attention* » (1-AC-13)) et elle sera solidaire (« *s'ils sont allés chercher leurs affaires on va la faire* » (1-Obs-7)). Elle laissera cependant planer le doute sur cette réunion en mentionnant à l'enseignant que des réunions avaient été enlevées (« *Il y en a qu'on avait fait sauter ?* » (1-Obs-8)).

### **Développement de la situation :**

La stratégie déployée par la direction montrant son doute concernant la tenue de la réunion donnera lieu à une réplique de l'enseignant en faveur des propos de la direction (« *Peut-être qu'elle n'est pas cédulée dans le fond* » (1-Obs-9)). Cette nouvelle information laissera alors encore une fois la place à une réévaluation de la situation.

### **Réévaluation cognitive :**

La stratégie de la direction semble porter des fruits. En se ralliant à la direction, la participation de l'enseignant permet de diminuer la menace. Tout porte donc à croire que la direction avait raison de penser qu'il n'y avait pas de réunion. Bien que la menace semble moins importante, il reste toutefois deux autres enseignants à convaincre.



### **Stratégies d'ajustement :**

Pour s'ajuster, la direction en rajoutera sur l'insignifiance de la rencontre. Elle minimisera l'importance de cette réunion afin de continuer à rallier l'enseignant « *Parce qu'on s'est vu la semaine passée, ça fait pas longtemps. Toi t'étais pas la. F. et D. et y-a pas grand-chose de nouveauté* » (1-Obs-10)).

### **Développement de la situation :**

Cet ajustement de la part de la direction portera des fruits et l'enseignant ira transmettre l'information à ses collègues (Enseignant : « *bon je vais en parler à F.* » (1-Obs-11)). Mais cette réplique de l'enseignant ne sera pas suffisante pour libérer la direction des tensions et des menaces et elle décidera de l'accompagner pour convaincre les deux autres enseignants qu'il n'y a pas de rencontre (« *je vais y aller aussi attend un peu... Parce que j'ai pris d'autres choses* » (1-Obs-12)).

### **Évolution de la situation :**

Bien que la direction semble décidée d'annuler la rencontre puisqu'elle n'est pas dans son agenda (« *Si elle avait été dans mon agenda, j'aurais été rencontré après... une sorte de mini cellule* » (1-AC-12)), en allant rencontrer les enseignants, elle ne parviendra pas à éviter la menace puisqu'en arrivant sur les lieux, elle devra gérer un autre imprévu concernant des cas d'élèves. La direction se verra donc dans l'obligation de faire une mini-rencontre et la menace concernant le surplus de travail se confirmera; cinq élèves qui risquent d'être expulsés d'un voyage à New York en raison de problèmes de discipline se sont retrouvés sur la liste de suivi de la direction.

En ce qui a trait aux possibles erreurs dans l'agenda, après la réunion, la direction résout le problème en assurant que cela ne se répètera pas (« *j'ai demandé à M. (secrétaire) après ça remets-moi toutes mes cédules dans mon agenda comme il faut, vérifie-moi ça jusqu'à Noël parce que je voulais pas que ça m'arrive une autre fois.* » (1-AC-14)). La direction s'ajuste donc premièrement en vérifiant et en confirmant que la rencontre n'était pas dans son agenda. Par la suite, elle demeure solidaire, mais tente de minimiser l'importance de la réunion pour l'éviter. Toutefois, en arrivant sur les lieux pour convaincre le reste de l'équipe qu'il n'y a pas de rencontre elle se trouve devant un

nouvel imprévu qui augmente sa charge de travail. L'ajustement est donc partiel puisqu'il permet de ne pas manquer l'autre réunion, mais il ne parvient pas à éviter le surplus de travail. Après coup, la direction règle le problème d'agenda en s'assurant que la situation ne se répète pas. Sur le plan de la gestion des émotions, après l'effet de surprise où la direction lance son crayon et montre ainsi son exaspération (colère), le vécu émotionnel n'est plus du tout apparent, on peut ainsi présumer que la colère est inhibée. Concernant l'inquiétude des erreurs dans l'agenda, on comprend qu'elle a également été régulée par inhibition jusqu'à ce que la direction demande à sa secrétaire de vérifier afin qu'il n'y ait plus d'erreur.

Tableau XVIII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #3 : « Cellule à matin ? comment ça ce fait qu'elle est pas la ? »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
3	Menacée de manquer une réunion. But = éviter la réunion imprévue pour ne pas manquer la réunion prévue	Surprise, colère.	expression (lance son crayon) et inhibition	Recherche d'informations	Peu de contrôle	
3.1	Menacée d'erreur dans l'agenda. But = trouver l'erreur	Inquiétude Colère dirigée vers soi	Inhibition Auto-accusation	Recherche d'informations	Peu de contrôle	
3.2	Menacée d'un surplus de travail	Colère	Inhibition		Peu de contrôle	Ultérieurement vérification dans agenda via secrétaire

#### **4) On va de l'avant avec la formation appliquée »**

**Sujet #4 :** direction : CS des Patriotes, école secondaire sur la Rive-Sud de Montréal.  
Observation vidéo : 14 janvier 2008; Confrontation vidéo 24 janvier 2008.

**Stresseur spécifique :** Se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles. Sixième stresseur sur 41 (2,97/5) pour l'ensemble des directions; 3,09 pour les directions et 2,67 pour les directions adjointes; 30,8 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

### **Descriptif de la situation :**

Lors d'une réunion du conseil des enseignants (CE), la direction se voit reprocher d'imposer la mise en place de nouveaux cours dans le cadre du renouveau pédagogique en secondaire trois pour lequel on manque d'informations (Enseignante : « *On est sûrement pas prêts à faire trois quarts de notre temps en atelier. On a pas les projets de montés, on a pas le matériel, on a même pas encore l'autorisation d'aller enseigner dans ce local* » (4-Obs-4)).

### **Évaluation cognitive :**

Une première intervention d'une enseignante se plaignant de l'implantation trop rapide du cours ne semble pas trop déranger la direction concernant l'implantation du programme (« *Je pense pas au renouveau là-dedans* » (4-AC-12)). La direction se préoccupe davantage de l'enseignante qui lui fait les reproches et qui pourrait avoir un impact sur le climat de l'école (« *C'est surtout la personne qui me parle, à qui je pense* » (4-AC-6). « *P. est très insécure* » (4-AC-7). « *Elle mine le climat* » (4-AC-19)). La direction cherche les moyens de rassurer l'enseignante (« *comment je peux la sécuriser dans ce qu'elle a à faire* » (4-AC-9)). L'enseignante est fragile (« *Elle n'est pas bien personnellement. Les gens le disent, ... conseillez-lui d'aller voir (de consulter)* » (4-AC-19)) et la direction cherche donc des moyens de la sécuriser sans se compromettre (« *faut que je fasse attention, parce que moi je suis comme un livre ouvert* » (4-AC-16)). Elle peut choisir de l'écouter et montrer de l'empathie ou de la confronter. Elle envisage également la possibilité d'utiliser d'autres ressources pour lui trouver de l'aide (« *je pense aussi à mon adjoint qui a un bon lien avec elle, va-t-il être capable de..* » (4-AC-22)). La direction voit, derrière l'implantation d'un nouveau cours, le risque de miner le climat de l'école par l'entremise d'une enseignante insécurisée. Les buts de la direction sont d'appliquer le programme (« *On a un programme à appliquer* » (4-AC-60)) et de sécuriser l'enseignante pour préserver le climat de l'école.

### **Vécu émotionnel :**

Empathie et peur-inquiétude (climat).

### **Stratégies d'ajustement :**

Pour s'ajuster, la direction minimise l'ampleur de la tâche concernant l'implantation du cours en question afin de rassurer l'enseignante (« *pour donner ce programme-là, c'est pas nécessaire les grosses machines* » (4-Obs-5)). Ne se sentant pas prête pour répliquer davantage devant cette enseignante et au risque de miner le climat de l'école (« *je me dis que je suis mieux de rien dire, parce que j'ai pas les bons mots pour le moment* » (4-AC-17)). La direction préfère plutôt montrer de l'empathie envers elle (« *je me dis que je suis mieux de l'écouter, vraiment de porter attention à ses paroles* » (4-AC-21)). En admettant être un livre ouvert et en choisissant de ne rien dire, la direction régule son émotion par inhibition. La direction a peu de contrôle sur les inquiétudes de son enseignante.

### **Développement de la situation :**

Toutefois, devant le manque de positionnement de la direction face aux reproches de l'enseignante, un autre enseignant prend la parole et confronte à son tour la direction, donnant lieu à une réévaluation de la situation (*Enseignant : « vous allez devoir mettre de l'eau dans votre vin »* (4-Obs-10)). L'enseignant met en doute les propos de la direction (« *vous dites des choses (regarde la direction)*»). *C'est pas ça qu'on s'est parlé l'autre jour* » (4-Obs-10)).

### **Réévaluation cognitive :**

À partir de ce moment, la tension devient palpable. Cette prise de position surprend la direction (« *je suis étonnée qui dise, ... Je suis étonnée* ». « *Il me provoque* » (4-AC-36)). La menace de retarder le processus d'implantation d'un des cours du renouveau pédagogique s'accroît donc par la confrontation d'un autre enseignant. En plus du risque concernant l'implantation du cours, la direction est touchée personnellement dans son estime puisqu'elle se fait traiter de menteuse ouvertement.

### **Vécu émotionnel :**

En plus des reproches injustifiés qu'elle est en train de subir, la direction a une histoire avec cet enseignant. La direction est en colère contre l'enseignant (« *la dernière*

*fois, quand il a parlé du programme, il a parlé de manigances des directeurs. Là, je me suis un peu choqué avec lui. Pis je l'ai pas pris. J'ai dit, regarde, ce mot-là a pas sa place. Y a personne ici qui manigance » (4-AC-54)).*

### **Stratégies d'ajustement :**

La direction considère les motivations de l'enseignant (« *politiquement, j'essaie d'évaluer c'est quoi son rôle, parce que... il joue un rôle autour de la table » (4-AC-39)*). Celui-ci représente l'enseignante sur le comité de la grille matière (« *Il a amené la doléance de madame au comité. Il veut dire à P. qu'il a bien amené son message » (4-AC-37)*). Selon la direction, son intervention n'est pas désintéressée et il semble chercher plus à confirmer son rôle de représentant qu'à critiquer la réforme (« *Il veut stopper ce programme-là. Par contre, il me demande d'aller de l'avant dans le projet, les sciences en quatrième secondaire alors qu'ils n'ont même pas le programme... C'est un paradoxe » (4-AC-42)*). En cherchant à se remémorer ce qui avait précisément été dit lors de la réunion sur la grille matière (« *j'essaie de me souvenir de ce que j'ai dit l'autre jour » (4-AC-34)*), la direction envisage des moyens de lui montrer ce paradoxe (« *J'essayais de lui montrer son incohérence » (4-AC-42)*). Mais la direction ne fait rien.

Alors que la tension monte, la direction écoute en demeurant calme et conclut en acquiesçant devant ses propos (Enseignant : « *Pour l'année prochaine c'est impossible. Elles iront avec ce qu'elles peuvent » (4-Obs-15)*. direction : « *C'est exactement ce qu'on dit » (4-Obs-16)*). Pour s'ajuster devant cette menace, la direction demeure calme mais dubitative et malgré le ressentiment, elle préfère ne pas répliquer (« *Je suis mieux de l'écouter... Je ferme les yeux » (4-AC-54)*). Bien que le vécu émotionnel de la direction soit assez apparent sur la vidéo où les tensions sont perceptibles (elle se croise les bras et recule sur sa chaise), la direction n'exprime pas sa colère ouvertement. Pour s'ajuster à la situation, la direction a donc montré de l'empathie et tenter de minimiser la tâche pour rassurer l'enseignante. Cette stratégie ne semble toutefois pas avoir porté des fruits puisque l'enseignante n'a pas du tout été convaincue. Par la suite la direction a inhibé sa colère devant l'autre enseignant. La direction ne reprend pas le contrôle sur la situation.

Tableau XIX : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #4: « on va de l'avant avec la formation appliquée »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
4	Risque de miner le climat de l'école par l'entremise d'une enseignante insécurisée.  But = appliquer le programme et rassurer l'enseignante	Peur climat Empathie	Inhibition	Confrontation en minimisant l'implantation du cours (partiel)	Peu de contrôle	
4.1	Reproche injustifié = menace à l'estime de soi. Menace implantation du programme.	Colère	Inhibition	Confrontation (partiel)	Peu de contrôle	

### **5) « Ca marche pas, j'ai pas le quorum »**

**Sujet #5 :** direction : CS des Patriotes, école secondaire sur la Rive-Sud de Montréal.

Observation vidéo : 22 janvier 2008; Confrontation vidéo 4 février 2008.

**Stresseur subjectif :** Se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles. Sixième stresseur sur 41 (2,97/5) pour l'ensemble des directions; 3,09 chez les directions et 2,67 chez les directions adjointes; 30,8 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

#### **Descriptif de la situation :**

Mardi 22 janvier à 7 h 50 le matin, la direction est avisée par sa secrétaire qu'ils n'auront pas le quorum lors de la prochaine réunion du conseil d'établissement (CÉ) (secrétaire : « *Ça va être dur d'avoir le quorum* » (5-Obs-1)).

#### **Évaluation cognitive :**

Lorsque la direction apprend le matin qu'elle n'aura pas le quorum elle est visiblement tendue et se sent impuissante (« *je suis fait, je suis complètement fait* » (5-AC-5)). Surprise, elle soupire et se prend littéralement la tête. La menace est réelle. Elle

risque de ne pas parvenir à respecter les règles et règlements concernant la représentativité des membres pour la réunion du conseil d'établissement. Le but de la direction est de respecter les règles en assurant le quorum.

**Vécu émotionnel :**

Peur.

**Stratégies d'ajustement:**

Pour s'ajuster et respecter les règles (quorum) la direction doit modifier la date du conseil d'établissement (« *On va proposer une autre journée* »... « *Si on essayait le jeudi* » (5-Obs-2). La direction n'a pas de contrôle sur les disponibilités des membres du CE.

**Évolution de la situation :**

La stratégie de la direction devant la menace de ne pas respecter les règles ne sera cependant pas sans conséquence. Initialement, la direction avait déplacé la date du CÉ pour être démocratique devant la demande des enseignants de retarder l'acceptation des maquettes de la quatrième secondaire. La direction avait refusé cette demande (« *j'ai écrit une lettre en disant je prends mon droit de gérance* » (5-AC-10)) et voulait laisser le temps aux enseignants d'en discuter en assemblée générale (AG) avant de présenter la réponse au CÉ. Mais cela ne sera pas réalisable en raison de l'impossibilité d'obtenir le quorum et la réunion du CÉ se tiendra avant l'AG (« *c'est soit je peux pas le quorum avec les parents, soit je peux pas le quorum avec... qui me manque deux profs* » (5-AC-33)). C'est pourquoi trente minutes plus tard (8h20), lorsque la secrétaire revient dans le bureau de la direction pour fixer la date de l'assemblée générale (AG), elle la confronte sur sa décision (secrétaire : « *Ça va être interprété comme vous pensez que ça va être interprété* » « *j'ai déjà eu un feedback* » (5-Obs-4)). La tension monte et la direction soupire à nouveau, se prend la tête et en retournant dans ses papiers, elle marmonne (« *maudite cochonnerie* » (5-Obs-5)). Pendant une quinzaine de secondes, elle demeure préoccupée. Obnubilée par ses pensées, elle déplace machinalement les accessoires sur son bureau. En refusant de retarder l'acceptation des maquettes de la quatrième

secondaire en prétextant son droit de gérance, le choix de devancer la réunion du CÉ fait en sorte que des enseignants seront absents lors de la présentation de la décision au conseil d'établissement. La direction est menacée de se faire reprocher d'imposer la maquette et de précipiter la réforme sans consulter les enseignants. Le but de la direction est donc aussi d'éviter les reproches et de maintenir un bon climat.

Mais ce n'est pas tout, en début p.m. (13 h 50) la tension monte encore davantage lors d'une réunion de direction lorsque l'adjointe administrative confronte la direction au sujet de la date de l'AG (adjointe administrative : « *tu vas te faire dire, vous votez sur quelque chose et tous les documents sont faits et imprimés... plus de 2500 dépliant* » (5-Obs-13)). En plus de subir la pression de son adjointe, l'anticipation concernant les reproches des enseignants se confirme. La direction se voit donc menacée pour une troisième fois au sujet du même incident et ne parviendra pas véritablement à bien s'ajuster à cette situation. Elle demeurera impuissante et ne pourra éviter les reproches (« *tabarnak... j'aurais dû la laisser la même journée* » (Réunion du CÉ) (5-AC-29)) « *Là, j'avoue que... c'est pas... c'est pas... Ça... comment je pourrais dire... C'est pas... L'émotion exacte, ce serait : merde, ça va pas bien là. Il y a un petit peu de l'exaspération* » (5-AC-37)).

Dans cette situation, malgré les tentatives d'ajustement orientées vers la résolution du problème, l'ajustement se fait principalement par expression de l'inquiétude et par auto-accusation.

Tableau XX : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #5 : « *ça marche pas. j'ai pas le quorum* »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
5	Risque de ne pas respecter les règles et règlements. Buts = respecter les règles, éviter les reproches et préserver le climat.	Peur. Colère dirigée vers soi.	Expression. Auto-accusation	Recherche de solution (impuissance).	Peu de contrôle	À trois reprises dans la journée



## 4.2.2. Les responsabilités administratives

Contrairement aux contraintes administratives qui correspondent aux stressés liés à la pression du temps, aux réunions et à la charge de travail, les responsabilités administratives sont des obligations liées à la supervision, à l'évaluation et aux négociations. Deux situations relatives aux responsabilités administratives sont analysées et présentées dans la section qui suit.

### 6) « Dans le fond, c'est des réunions syndicales qu'ils veulent »

**Sujet #4:** direction : CS des Patriotes, école secondaire sur la Rive-Sud de Montréal.  
Observation vidéo : lundi 14 janvier 2008; Confrontation vidéo jeudi 24 janvier 2008.

**Stresseur spécifique :** Participer aux négociations collectives. <sup>36e</sup> stresseur sur 41 (2,24/5) pour l'ensemble des directions; 2,36 pour les directions et 1,89 pour les directions adjointes; 15 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

#### Descriptif de la situation :

Pour la nième fois, la direction se fait demander du temps de réunions durant les journées pédagogiques par le conseil des enseignants (CE) (*« ce qu'on vous a dit c'est que vous étiez tenue de nous donner du temps pendant les journées pédagogiques pour ça »* (4-Obs-3)).

#### Évaluation cognitive

Lorsque la direction se fait confronter sur la demande de temps pour des rencontres durant les journées pédagogiques, elle sait très bien qu'en réalité cela concerne des rencontres syndicales (*« ils ne sont pas capables, eux, de réunir leurs gens. Et c'est des réunions syndicales qu'ils veulent »* (4-AC-3)). La direction est manifestement dérangée par cette demande (*« ça me frustré... ça me nuit cette demande-là »* (4-AC-19) *« ça me touche émotivement »* (4-AC-36)). Les représentants des enseignants veulent des réunions syndicales durant les journées pédagogiques, mais n'ayant pas assez de pouvoir, ils veulent se servir de la direction pour convoquer leurs membres (*« je suis pas à l'aise avec ça... que moi je convoque des réunions »* (4-AC-4)).

Plusieurs éléments sont considérés par la direction. Les journées pédagogiques sont déjà très chargées et la direction se préoccupe du temps (« *Il y en a du temps, l'amplitude... Ils me demandent vous êtes tenue... Ils en ont du temps* » (4-AC-6)). La demande qui vient du CE ne semble pas faire l'unanimité et la direction se questionne sur la représentativité du CE auprès de l'ensemble des enseignants (« *Quand je demande à d'autres personnes... J'ai amené ça à.. un comité pédagogique... Avez-vous vraiment besoin de vous voir entre enseignants ? Ben non, c'est un débat avec votre conseil des enseignants* » (4-AC-11)). C'est pourquoi elle envisage des moyens de favoriser une meilleure représentativité (« *Comment amener ce conseil à mieux représenter leurs membres ?* » (4-AC-32)). La direction considère aussi le rôle qu'elle doit jouer au sein de l'école (« *cette façon-là qui m'est demandée nuit au travail professionnel que moi j'ai à faire, à vraiment avoir le pouls de mon équipe et amener une proposition à mon conseil d'établissement qui a fait consensus* » (4-AC-21)...« *si j'acquiesce à ça, j'aurais pas les outils qu'il faut pour bien faire mon travail* » (4-AC-19)). Les buts de la direction sont donc de ne pas acquiescer à la demande, d'assurer une meilleure représentativité des membres du CE et de parvenir à faire son travail. En refusant la demande, la direction va toutefois à l'encontre d'une clause dans la convention collective (« *une petite clause qui dit qu'on doit fournir du temps* » (4-AC-55)).

Dans cette situation où les tensions sont palpables et multiples (« *Il y a aussi mes adjoints qui mettent beaucoup de pression* » (4-AC-24)), la direction est menacée dans son rapport de force avec le syndicat.

### **Vécu émotionnel :**

Dans cette situation, le vécu émotionnel correspond à de la colère vis-à-vis de la demande qui va à l'encontre des buts de la direction, mais aussi à la peur de ne pas respecter la clause dans la convention collective et de ne pas parvenir à bien faire le travail.

### **Stratégies d'ajustement :**

Devant cette menace, la direction tente de s'ajuster en confrontant la demande des enseignants (« *Il y a certains éléments dans votre demande. Un, je me suis dit, pourquoi*

ils me demandent l'autorisation de se rencontrer. Moi, j'ai jamais interdit à personne de se rencontrer. (4-Obs-1) *Ça c'est la première chose. Parce que moi j'ai été enseignante, j'ai été enseignante partout pis les enseignants, ça peut se rencontrer sans la direction. Vous avez ce privilège-là en tout temps* » (4-Obs-2). Mais cette stratégie ne porte pas entièrement des fruits et la direction devient plus hésitante (« *Mais ce qui est délicat là dedans, vous ce que vous voulez, c'est comme vous réserver du temps pendant.. et des fois y en a pas. Moi je trouve que faire une assemblée où on est tout le monde ensemble, on sort de là tout de suite avec la même information* » (4-Obs-7). Bien qu'elle parvienne à éviter le débat, la menace demeure latente. La direction, qui s'ajuste intuitivement (« *quand je suis dans l'action, on dirait que j'ai des réflexes* » (4-AC-40) demeure néanmoins perplexe et afin d'assurer l'harmonie au sein du CE, elle doit se maîtriser. La direction résout donc momentanément le problème en évitant le débat de fond et en refusant, mais à un coût affectif assez élevé. En évitant le vrai débat, la direction demeure en attente et ne reprend pas totalement le contrôle sur la situation.

### Évolution de la situation :

Ultérieurement, la direction tentera de résoudre plus définitivement le problème (« *on est en train de retravailler notre entente locale* » (4-AC-52) « *dans cette négociation-là justement, on veut enlever une petite clause qui dit qu'on doit fournir du temps* » (4-AC-55); dans la situation #8)).

Tableau XXI : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #6 : « Dans le fond, c'est des réunions syndicales qu'ils veulent »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
6	Menacée dans son rapport de force avec le syndicat. But = ne pas acquiescer à la demande, assurer une meilleure représentativité des membres du CE et parvenir à faire son travail.	Colère Peur	Inhibition Inhibition	Confrontation mais évite le débat de fond.	Peu de contrôle	Ultérieurement modifier la convention

**7) « C'est tu très cher ça ? Oh que j'ai chaud »**

**Sujet #4 :** direction : CS des Patriotes, école secondaire sur la Rive-Sud de Montréal.  
Observation vidéo : lundi 14 janvier 2008; Confrontation vidéo jeudi 24 janvier 2008.

**Stresseur spécifique :** Préparer le budget de l'école. 37<sup>e</sup> stresseur sur 41 (2,12/5) pour l'ensemble des directions; 2,25 pour les directions et 1,67 pour les directions adjointes; 13,8 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

Assise à son bureau, le téléphone sonne et la direction est informée par la comptable du coût important du déneigement qui pourrait déséquilibrer son budget.

**Évaluation cognitive :**

En apprenant le montant de la dépense, la direction est sous le choc (« *oh! Que j'ai chaud* » (4-Obs-2)). Elle doit confronter la dépense, mais aussi elle est confrontée au fait que c'est elle qui l'a autorisée (« *tout d'un coup j'apprenais que j'avais eu une grosse facture et que j'avais autorisée moi* » (4-AC-4)). Considérant les limites de son budget (« *mon budget est serré* » (4-AC-17)), la direction est menacée de ne pas pouvoir faire ses rénovations (« *Je voulais faire de la peinture, j voulais faire plein d'affaires* » (4-AC-17)). La direction s'en veut d'avoir acquiescé à la proposition du service de déneigement (« *Je me faisais des reproches.. j'aurais dû* » (4-AC-23) « *ça fait deux fois .... En fait, trois fois... Une fois pour... L'année passée pour un... Pis cette fois-là* »...« *je me disais, ben là, t'apprend pas. Ça fait trois fois que ça t'arrive* » (4-AC-25)). Elle n'a pas pris le temps d'évaluer la situation (« *Comment ça se fait que j'ai pas demandé d'attendre* » (4-AC-25)). Le but de la direction est de faire des rénovations mais aussi d'éviter que ce genre de situation se reproduise.

**Vécu émotionnel :**

Colère dirigée vers soi.

### Stratégies d'ajustement :

La première réaction de surprise de la direction (« *Oh! Que j'ai chaud* » (4-Obs-2) est rapidement maîtrisée. En une fraction de seconde, après avoir exprimé son émotion, la direction se ressaisit pour poursuivre auprès de la comptable en justifiant sa décision (« *c'était une décision qui était à prendre parce que à chaque année on se fait péter notre coupole et la coupole elle coûte plus chère que le déneigement* » (4-Obs-5)). La direction justifie, minimise et relativise sa décision à plusieurs reprises (« *On se disait les jeunes vont monter, glisser et abîmer le toit qui vient juste d'être fait* » (4-Obs-7) « *Mais là, la neige a toute fondu, qu'est-ce que tu veux faire ?* » (4-Obs-6) « *C'est pas pire que la ville de Montréal qui a dépensé 29 millions* » (4-Obs-8) « *C'était en prévention.* » (4-Obs-9)). En cherchant des moyens de payer la facture (« *Je peux-tu aller quêter quelqu'un ?* » (4-AC-43)), la direction a déjà une idée. Si les coûts de réparation de la coupole sont assumés par les ressources matérielles (commission scolaire) (« *ça coûte pas une fortune à mon budget de l'école, ça coûte une fortune aux ressources matérielles* » (4-AC-7), les ressources matérielles pourraient également assumer une partie des coûts de prévention. La direction mentionne donc à sa comptable de noter qu'une demande sera faite ultérieurement aux ressources matérielles (« *prends ça en note* » (4-Obs-9)). La direction parvient donc à s'ajuster à la situation par la maîtrise de soi. Pendant une seconde, elle exprime son émotion puis s'ajuste par la justification, la minimisation, la réévaluation positive et la recherche de soutien. Elle reprend ainsi un peu de contrôle sur la situation.

Tableau XXII : Synthèse du processus émotionnel-transactionnel de la situation #7 : « *C'est tu très cher ça ? .. Oh que j'ai chaud* »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
7	Menacée de ne pas pouvoir faire ses rénovations. Buts = faire les rénovations	Colère dirigée vers soi.	Expression-Inhibition Auto-accusation Minimisation Réévaluation positive	Recherche de soutien avec comptable	Contrôle par minimisation et réévaluation	

### 4.2.3. Les relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles font référence aux stresseurs liés à la gestion des conflits entre les membres du personnel, les élèves, les supérieurs ou les parents. Sept situations sont présentées et analysées.

#### 8) « Ils génèrent des conflits entre eux, mon équipe »

**Sujet #4 :** direction : CS des Patriotes, école secondaire sur la Rive-Sud de Montréal.  
Observation vidéo : lundi 14 janvier 2008; Confrontation vidéo jeudi 24 janvier 2008.

**Stresseur spécifique :** Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école. Quatrième stresseur sur 41 (3,08/5) pour l'ensemble des directions; 3,15 pour les directions et 2,88 pour les directions adjointes; 31,3 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

#### Descriptif de la situation :

Lors d'une réunion avec le conseil des enseignants (CE), la direction se fait reprocher de détériorer le climat de la consultation par sa présence aux assemblées générales (AG) (*présidente du conseil des enseignants : « si à tout prix vous voulez être dans la salle, je pense vraiment pas que vous devriez animer les réunions »* (4-Obs-5)). Dans cette situation, les enjeux sont majeurs puisque le dossier de l'organisation scolaire se doit de passer par la consultation des enseignants avant d'être soumis au conseil d'établissement pour approbation. Ce dossier est d'une grande importance pour l'école, car s'y décident l'offre des options de cours, l'ouverture des groupes et la répartition de la tâche entre les enseignants.

#### Évaluation cognitive :

La direction est touchée par les reproches de la présidente du CE (*« ça me touche »* (4-AC-38)) qui lui demande de ne pas être présente durant la présentation de la consultation sur la répartition des tâches en AG sous prétexte qu'elle serait à l'origine des tensions entre les enseignants et des blessures qu'ils s'infligent entre eux (*« j'aime pas ça qu'on m'attribue le fait que... qu'il y ait des blessures entre eux. Je me sens traitée injustement »* (4-AC-32)). Tout se joue au niveau des rapports de force entre la direction

et les membres du CE, mais aussi entre le CE et l'ensemble des enseignants qu'il représente (« *ils sont très blessants entre eux. Ils vont dénigrer les autres qui sont pas là. Je sais qu'ils ne s'entendent pas ces gens-là. Les gens sont méchants entre eux* » (4-AC-13)). La direction sait que les membres du CE ne sont pas représentatifs de l'ensemble des membres du personnel (« *J'ai des gens qui viennent se plaindre de la façon dont c'est mené quand j'y suis pas* (4-AC-5), *c'est effrayant... on nous dit « tais-toi », « fais ci », « toi tu vas dire ça, pis toi, tu vas dire ça* ». *Ça, c'est plus une assemblée* » (4-AC-6)).

La direction est également préoccupée par son rôle de direction qui est hypothéqué si elle est exclue des décisions (« *pis garder ma place de direction d'école* » (4-AC-19)). La direction représente l'ensemble des membres de son personnel sur le conseil d'établissement (« *Faut que je puisse présenter des propositions qui fassent consensus. Sans ça, je suis obligée de trancher* » (4-AC-19)). La direction a un devoir (« *Je garde tout le temps l'idée que j'ai un travail à faire ici, mon but c'est que ça marche, j'en ai pas d'autres* » (4-AC-38)) et ne peut négliger le rôle qu'elle doit jouer pour mobiliser l'ensemble des enseignants (« *Je pense que les directions d'école, faut que ce soit quelqu'un qui rassemble les gens* » (4-AC-15)). Les buts de la direction sont de préserver sa place et son pouvoir de direction et de mobiliser son personnel. Dans cette situation, la direction est menacée dans son rapport de force avec le conseil des enseignants. Elle interprète la demande qui lui est faite comme une menace vis-à-vis de son rôle de direction, en particulier sur le climat de l'équipe et le processus de validation de la grille matières.

### **Vécu émotionnel :**

Colère devant l'atteinte sur l'estime de soi. Considérant qu'elle n'y est pour rien (« *J'y suis pour rien* » (4-AC-31)), la direction est visiblement contrariée. Ses attitudes corporelles trahissent un malaise : elle fronce les sourcils à quelques reprises, hoche la tête, écoute, se recule sur sa chaise et croise les bras en demeurant cependant toujours attentive aux reproches qu'elle subit.

### Stratégies d'ajustement:

La direction s'ajuste en décidant d'être présente concernant le litige le plus important, la grille matières (« *comme je te dis, la grille matière, pour moi, ça c'est intraitable, je veux être présente au vote. Ça c'est clair, clair* » (4-Obs-1)). Elle juge la première partie de la demande irrecevable. Après coup, face aux reproches concernant la montée de l'agressivité, elle s'ajuste en relativisant et en réévaluant la menace de façon positive (« *ils ont besoin de moi, ils me disent tout le temps, ils souhaitent que je sois là ...moi j'ai... cette espèce de doigté-là* » (4-AC-18)). Finalement, la direction mettra un terme au débat en décidant que la prochaine réunion sera animée par son adjoint (« *Bon, ça c'est clair pour moi. D'ailleurs, on s'en ait parlé et R. va animer la prochaine réunion* » (4-Obs-6)). La direction parvient donc à s'ajuster par la gestion des émotions : réévaluation positive et maîtrise de soi (inhibition de la colère). Elle affirme aussi son autorité par la confirmation de sa présence lors des votes aux AG mais cède sur l'animation de la rencontre et ne reprend pas le contrôle entier sur la situation.

Tableau XXIII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation # 8: «*Ils génèrent des conflits entre eux, mon équipe* »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
8	Menace vis-à-vis son rôle de direction, en particulier sur le climat de l'équipe et le processus de validation de la grille matière. But = garder sa place de direction et mobiliser son personnel. Atteinte à l'estime de soi (reproche injustifié)	Colère	Inhibition Réévaluation positive	Confrontation pour le vote de la grille matière. Recherche de soutien par compromis en faisant animer l'adjoint.	Peu de contrôle	



9) **Les deux, doivent le sentir qu'ils s'aiment pas** »

**Sujet #6 :** direction : CSDM, école secondaire. Observation vidéo : 25 janvier 2008; Confrontation vidéo 31 janvier 2008.

**Stresseur spécifique :** Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école. Quatrième stresseur sur 41 (3,08/5) pour l'ensemble des directions; 3,15 pour les directions et 2,88 pour les directions adjointes; 31,3 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

Lors d'une réunion avec son adjointe, la direction écoute les suspicions de celle-ci à l'égard du conseiller pédagogique (CP) concernant l'utilisation du matériel de l'école pour des fins personnelles (craies et ordinateur) (« *Il est parti avec mon paquet de craies. Fait que son ordinateur super puissant c'est-tu pour faire ses PowerPoint à l'université. C'est là que j'ai un doute* » (6-Obs-3)).

**Évaluation cognitive :**

L'utilisation par le CP des craies à des fins personnelles ne dérange pas la direction (« *give it a break... il prend des crayons parce qu'à l'université ils n'en fournissent pas. Pour moi c'est pas la fin du monde* » (6-AC-31)). La situation révèle cependant une tension importante qui pourrait dégénérer entre la direction adjointe et le conseiller pédagogique. Bien qu'elle ne le laisse pas paraître, la direction est manifestement dérangée par ce que lui rapporte son adjointe (« *c'était des accusations... en accusant mon CP d'utiliser le matériel de l'école à ses fins propres* » (6-AC-14) « *il y a quelque chose qui commence à déraper. On travaille plus en collaboration, (...) il y a une confrontation* » (6-AC-30)). La direction adjointe est une ancienne CP, extravertie, nouvellement en poste (moins d'un an) alors que le CP est un intraverti qui a des années d'expérience dans cette école. La direction qui perçoit bien le conflit de personnalité entre les deux (« *depuis qu'elle est entrée ici, elle est sur son dos. Elle n'aime pas sa façon de faire* »... « *Je sens qu'elle ne l'aime pas. Elle a une antipathie envers mon CP* » (6-AC-4) « *ce que je sens, les deux doivent le sentir qu'ils s'aiment pas* » (6-AC-27)). Elle considère le manque de professionnalisme de la direction adjointe (« *Elle n'arrive pas à se dégager du côté professionnel* » (6-AC-8) « *tu peux avoir une antipathie pour un*

*individu, mais, c'est ton employé. Comment tu agis avec » (6-AC-6)). La direction doit montrer à l'adjointe l'importance de son rôle de direction tout en préservant son CP (« parce que après ça il faut retourner le voir et lui dire... ben là... ce portable-là, il ne sera pas au local pédagogique, ça va être l'adjointe qui va s'en occuper » (6-AC-11)). Cette situation demande du doigté (« c'est délicat aussi de le faire » (6-AC-29)) et la direction doit entre autres user de ses habiletés de communication pour arriver à s'ajuster. Les buts de la direction sont donc de trouver le moyen de concilier les oppositions afin de ne pas avoir d'impact sur le climat. La direction est menacée par la tension qui existe entre son adjointe et le conseiller pédagogique ce qui pourrait avoir une incidence sur le climat de l'école.*

### **Vécu émotionnel :**

Peur de l'impact sur le climat de l'école. La direction écoute sans trop manifester d'expression et ne semble pas trop dérangée ou perturbée par ce que lui annonce son adjointe. L'autoconfrontation révèle cependant l'ampleur des enjeux et le vécu émotionnel de la direction.

### **Stratégies d'ajustement :**

En laissant son adjointe se plaindre concernant les doutes qu'elle entretient sur l'honnêteté du conseiller pédagogique, la direction s'ajuste par évitement puisqu'elle s'abstient d'aborder le fond du problème concernant les suspicions de la direction adjointe sur le CP. La direction ne montre pas ses inquiétudes (inhibition) et n'a pas de moyens de reprendre le contrôle sur la situation.

**Tableau XXIV : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation # 9 : « les deux, doivent le sentir qu'ils s'aiment pas »**

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
9	Menacée par la tension qui existe entre son adjointe et le conseiller pédagogique. But = préserver le climat	Peur	Inhibition Évitement	NON	Peu de contrôle	

10) « Elle comprend rien. Elle comprend pas mon message »

**Sujet #3 :** direction : CSDM, école primaire. Observation vidéo : mardi 4 décembre 2007; Confrontation vidéo vendredi 14 décembre 2007.

**Stresseur spécifique:** Sentir que les membres du personnel ne comprennent pas mes objectifs et mes attentes. Quatorzième stresseur sur 41 (2,76/5) pour l'ensemble des directions; 2,85 pour les directions adjointes et 2,73 pour les directions; 18,6 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

La direction reçoit une enseignante pour lui expliquer l'importance de respecter le plan de remplacement d'urgence (RU). Le matin, l'enseignante aurait dû avertir qu'elle serait absente, mais elle ne l'a pas fait. (*« direction : « Bon, je pense que tu dois savoir pourquoi j'ai demandé à te voir. Enseignante : « Ben oui parce que j'ai pas fait de RU ce matin » (3-Obs-1)).* Manifestement, l'enseignante ne comprend pas ce que la direction lui dit sur la logique d'une coordination et de solidarité au sein de l'équipe pour assurer les remplacements dans un contexte de pénurie d'enseignants.

**Verbatim :**

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Direction « Bon, je pense que tu dois savoir pourquoi j'ai demandé à te voir ». Enseignante « Ben oui parce que j'ai pas fais de RU ce matin. ».</li> <li>2. Direction « regarde, je vais t'expliquer quelque chose. C'est un plan de remplacement d'urgence. On s'est entendu en CPEPE, on s'est entendu en réunion générale. Le plan, il fonctionne si tout le monde met la main à la pâte.</li> <li>3. C'est toi qui es en Ru, tu habites de l'autre coté de la rue. Pis la, t'es pas la, pis on t'appelle pis tu viens pas.</li> <li>4. Pis la c'est Martine qui est obligée d'y aller... Juste par respect pour tes collègues c'est pas le fun ».</li> <li>5. Enseignante « Oui je comprends. Je comprends mais c'est tombé une première période et je me suis dis ce matin comme j'étais malade, est-ce que je prends le risque de prendre ma période pour moi parce que j'ai une journée marathonnienne, je finis à 8 hrs ce soir. ».</li> <li>6. Direction « Je comprends tout ça. C'est pour ça qu'un petit appel ».</li> <li>7. Enseignante « mais quand Marie-France m'a appelé, c'est ce que je lui ai dis. ».</li> <li>8. Direction « Oui mais là on été mal pris on avait personne. T'es supposée d'être à l'école à 8 hrs. T'es supposée être en RU, en alerte. Mais là quand M.-F. t'a appelée, t'as dis non. Pendant ce temps là il y a personne dans la classe ».</li> <li>9. Enseignante « Oui mais c'est moi qui va tomber en RU si je viens. C'est parce que j'ai fait un choix. J'ai choisi quelque chose qui n'était pas pour l'équipe mais je me suis choisie ».</li> </ol> |
|---|

10. Direction « Non, tu ne peux pas choisir quelque chose. C'est un plan de remplacement. Tu peux pas dire, une semaine, j'y vais, une semaine j'y vais pas. Il y a juste ton nom dans ce petit carré là.... C'est dans ta tâche, c'est pas, une semaine ça me tente, une semaine ça me tente pas ».
11. Enseignante « C'est pas que ça me tente ou pas. C'est une question est-ce que je prends la semaine de congé parce que je suis brulée morte ».
12. Direction « Si t'es malade t'appelle pour dire que t'es malade.... ». Enseignante « OK. Demain à la réunion du personnel, je ne suis pas là j'ai un rendez-vous chez le dentiste ». direction « Ben là, tu vas être en congé de maladie, si tu t'absentes le matin ». Enseignante « j'imagine que c'est ça. ».

### **Évaluation cognitive :**

En expliquant à son enseignante l'importance de respecter le RU, la direction ne semble pas trop dérangée par sa réponse. Ce qui la dérange surtout, c'est que l'attitude de l'enseignante pourrait avoir un impact sur une autre enseignante et par rebond sur l'équipe-école (« *Ça, ça me choque parce que je trouve pas ça équitable* » (3-AC-23). La direction est donc menacée par les attitudes de l'enseignante qui risque de mettre à mal le climat de l'école. Le but de la direction est de réitérer l'importance de respecter les RU afin de préserver le climat de l'école.

### **Vécu émotionnel :**

Colère devant l'attitude de l'enseignante.

### **Stratégies d'ajustement :**

La direction s'ajuste en confrontant l'enseignante sur l'impact de son absence sur les autres enseignants (« *M. qui est obligée d'y aller... Juste par respect pour tes collègues c'est pas le fun* » (3-Obs-4)). Cet ajustement favorise cependant la réplique de l'enseignante qui prétend s'être choisie au détriment de l'équipe et provoque alors une réévaluation de la menace par la direction (Enseignante : « *C'est parce que j'ai fait un choix. J'ai choisi quelque chose qui n'était pas pour l'équipe mais je me suis choisie* » (3-Obs-9)).

### **Réévaluation cognitive**

À partir de ce moment, la tension monte, la direction est exaspérée, l'incompréhension de l'enseignante la dérange davantage (« *Là, elle m'énerve... Là elle m'énerve* » (3-AC-1) « *Elle voit pas sa faute... ça, ça venait me chercher* » (3-AC-7)). L'enseignante continue d'argumenter et insiste sur l'importance de s'être choisie au lieu de l'équipe prétextant des raisons de santé. La direction ne peut alors négliger dans son évaluation les antécédents d'absentéisme de son enseignante (« *Dans une autre école... elle s'absentait beaucoup, beaucoup, beaucoup* » (3-AC-34) « *Elle manque souvent les réunions de personnel* » (3-AC-75)). La direction sait qu'elle se trouve devant une personnalité qui se considère comme une victime. Le problème a pris de l'ampleur : il est de faire comprendre à l'enseignante l'importance de respecter les RU (« *Comment je vais lui dire pour qu'elle comprenne* » (3-AC-54)).

### **Vécu émotionnel :**

Colère qui s'accroît devant l'incompréhension que témoigne l'enseignante.

### **Stratégies d'ajustement :**

La direction s'ajuste en confrontant l'enseignante sur sa responsabilité (« *Non, tu ne peux pas choisir quelque chose. C'est un plan de remplacement. Tu peux pas dire « une semaine, j'y vais, une semaine, j'y vais pas ». Il y a juste ton nom dans ce petit carré là.... C'est dans ta tâche, c'est pas, une semaine ça me tente, une semaine ça me tente pas* » (3-Obs-10)). Mais l'enseignante réplique à nouveau en invoquant son état d'épuisement ce qui mène à une autre réévaluation de la menace.

### **Réévaluation cognitive :**

La tension monte encore d'un cran lorsque l'enseignante réplique et ne veut admettre ses torts (« *Elle ne comprend rien ni du c\*\* ni de la tête* » (3-AC-17) « *Elle comprend rien. Elle comprend pas mon message* » (3-AC-50) « *ça, ça me stresse. Quelqu'un qui comprend pas une évidence* » (3-AC-56)). L'attitude de l'enseignante met encore davantage la direction en colère (« *Ça me met en maudit* » (3-AC-61) « *je sais plus comment lui dire* » (3-AC-54)).

**Vécu émotionnel :**

La Colère s'accroît encore d'un cran. La direction est exaspérée.

**Stratégie d'ajustement :**

La direction ne trouvant pas le moyen de se faire comprendre tentera de s'ajuster en étant encore plus ferme (*direction* : « *Si t'es malade t'appelle pour dire que t'es malade* ». *Enseignante* : « *OK. Demain à la réunion du personnel, je ne suis pas la j'ai un rendez-vous chez le dentiste* ». *direction* : « *tu vas être en congé de maladie si tu t'absentes le matin* ». *Enseignante* : « *j'imagine que c'est ça* » (3-Obs-12).

La direction tente donc de s'ajuster en reconfirmant à l'enseignante qu'elle a un engagement à respecter envers l'école et ses collègues. Cependant, devant son incompréhension persistante, l'ajustement ne porte pas totalement des fruits et la direction doit maîtriser sa colère afin de préserver son enseignante qui donne l'impression d'être fragile. Pour respecter l'équité, la direction décide malgré tout de confronter l'enseignante sur ses absences (« *T'as un rendez-vous chez le dentiste, ben tu es en maladie. Parce que dans sa tête c'était : je vais arriver après mon rendez-vous, pis je vais manquer la réunion* » (3-AC-76) « *Fait que là, il y a une partie de mon message qui a passé* » (3-AC-78)). La direction s'ajuste donc en maîtrisant sa colère devant l'incompréhension et en confrontant l'enseignante sur ses absences. La direction a peu de contrôle sur les attitudes et les incompréhensions de son enseignante.

**Évolution de la situation :**

Ultérieurement, la direction s'ajustera également en s'assurant de faire passer le message à l'ensemble du personnel (« *Je leur ai dit... quand les réunions, ils sont supposés d'être là, de pas prendre de rendez-vous* »... « *Je vais le passer globalement le message* » (3-AC-91).

**Tableau XXV : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation # 10 : « Elle comprend rien. Elle comprend pas mon message »**

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
10	Menacée par les attitudes de l'enseignante. But= faire respecter le RU et préserver le climat	Colère	Inhibition	Confrontation sur l'impact de son attitude sur les autres	Peu de contrôle	
10.1	Menacée par l'incompréhension	Colère	Inhibition	Confrontation plus ferme sur sa responsabilité	Peu de contrôle	
10.2	Menace	Colère	Inhibition	Confrontation encore plus ferme	Peu de contrôle	Passer globalement le message

**11) Ils me font de la pression pour agir »**

**Sujet #2 :** direction adjointe : École secondaire du Saguenay, 1<sup>er</sup> secondaire. Observation vidéo : mardi 27 novembre; Confrontation vidéo vendredi 7 décembre 2007.

**Stresseur spécifique :** Sentir que les membres du personnel ne comprennent pas mes objectifs et mes attentes. Quatorzième stresseur sur 41 (2,76/5) pour l'ensemble des directions; 2,85 pour les directions adjointes et 2,73 pour les directions; 18,6 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

Lors d'une réunion entre la direction (adjoint) et les professeurs de niveau au sujet du suivi d'élèves, la direction se fait reprocher par une enseignante de ne pas agir pour discipliner un élève et d'avoir sauté des étapes (Enseignante : « *ben là, on est rendu quoi là. On donne une. On a sauté des étapes à quelque part* » (2-Obs-6)).

**Verbatim :**

1. Direction : « OK F., j'ai rencontré M. G., juste pour faire un retour, H. (enseignante) avait de la difficulté à lui faire faire ses retenues. Il ne voulait pas les faire ».
2. Moi je l'ai suspendu pour devoir non fait pour m'assurer au moins de voir son père.. La rencontre a été positive.. il y a des zones où on ne peut pas aller avec le père. Mais pour le reste il va nous aider.
3. C'est un petit gars qui a un bon potentiel. C'est des relationnels ces G. là donc à partir du moment où on le prend de travers pour l'amener.. c'est souvent ça et sa marche.
4. Enseignante : « tu sais, moi, je lui demande hier d'aller s'asseoir mais ils sont tout le temps dans le cadre de porte. Non, Non. J'y va pas. Il est en opposition ».
5. Direction : « oui sauf qu'il va vivre avec les conséquences. Le père est avisé. Pis si moi j'ai à le suspendre ben il sera suspendu. Le père il va collaborer ».
6. Enseignante : « ben la on est rendu quoi là. On donne une. On a sauté des étapes à quelque part. ».
7. Direction : « on a pas sauté d'étape, on l'a suspendu pour devoir non fait. C'est une conséquence pour les retenues qu'il n'a pas fait. Je fais venir les parents là. »
8. Enseignante : « OK, mais aucun avis disciplinaire ? ».
9. Direction : « Non. Il n'y a rien. Moi vous m'avez rien donné. Moi j'ai agi, je me suis servi de la suspension pour me dire je vais au moins rencontrer le père. »

**Évaluation cognitive :**

Face aux pressions (« *ils me font de la pression pour agir* » (2-AC-53)) et aux reproches (« *c'est un reproche* » (2-AC-16)) la direction se sent ouvertement critiquée sur ses façons de faire. Les enjeux auxquels fait face la direction (« *Les rencontres..., c'est toujours... du recevage, des demandes. Toi, tu te places dans une position : je reçois, je repasse. Je prends ce qui est à moi, je repasse* » (2-AC-7)) montrent les buts poursuivis : assurer les responsabilités de chacun dans le suivi d'un cas de discipline d'élève et du respect du code de vie.

**Vécu émotionnel :**

Colère face au reproche.

**Stratégies d'ajustement :**

La direction s'ajustera en parcourant l'information dans le dossier afin de vérifier si le reproche de son enseignante est justifié (« *je lis mes dossiers, y a-t-il un avertissement, ou deux, ou trois ?* » (2-AC-23)). Cet ajustement permettra à la direction de



réévaluer la situation et de s'assurer qu'elle n'est pas dans son tort. Dans la mesure où la colère n'est pas exprimée, on peut considérer que la direction la gère par inhibition.

### **Réévaluation cognitive**

Après avoir vérifié dans le dossier et réalisé qu'aucune étape n'a été sautée, la direction voit la menace diminuer (« *Il y a rien eu* » « *Il y a eu des devoirs non faits* ». *Des devoirs non faits n'est pas un avertissement disciplinaire* » (2-AC-23)). La direction qui est donc en meilleure posture pour répliquer contre l'agression ne pourra cependant négliger la personnalité de l'enseignante d'où lui provient le reproche (« *H., il y a un contexte. Un contexte d'agressivité envers... Mettons moi, ou envers plein de petites situations* » (2-AC-20) « *La semaine d'avant, elle est dans mon bureau, elle pleure... elle essaye de s'excuser sur les conduites qu'elle a* » (2-AC-32) « *de temps en temps, elle a besoin d'être brassée. Mais pas devant personne. Il y a des choses qui reviennent après. Pas là. On est cinq* » (2-AC-40)).

### **Stratégies d'ajustement :**

La direction s'ajustera en confrontant les accusations injustifiées de l'enseignante (« *on a pas sauté d'étape, on l'a suspendu pour devoir non fait. C'est une conséquence pour les retenues qu'il n'a pas fait. Je fais venir les parents la* » (2-Obs-7)). Elle s'ajustera également à nouveau par l'inhibition de la colère.

### **Développement de la situation :**

Cet ajustement donnera cependant lieu à une réplique de l'enseignante menant à une nouvelle réévaluation de la menace (Enseignante : « *OK, mais aucun avis disciplinaire ?* » (2-Obs-8)).

### **Réévaluation cognitive :**

Devant cette nouvelle réplique (« *dans le contexte, H. est très agressive* » (2-AC-26)), la tension monte d'un cran. En plus de considérer la personnalité de l'enseignante, la direction considérera la procédure concernant les avis disciplinaires (« *Émettre un avis disciplinaire, ça implique un appel aux parents* » (2-AC-55) « *Ils veulent pas appeler les*

*parents nécessairement mais c'est leur rôle à eux.. Parce que moi c'est pas mon tour » (2-AC-59)).*

### **Vécu émotionnel :**

La colère augmente.

### **Stratégies d'ajustement :**

Dans cette situation qui évolue en l'espace de quelques secondes, le processus cognitif montre que pour réussir à s'ajuster, la direction confrontera l'enseignante afin de mettre un terme à la menace (« *Non. Il n'y a rien. Moi vous m'avez rien donné. Moi j'ai agi, je me suis servis de la suspension pour me dire je vais au moins rencontrer le père » (2-Obs-9)*). En vérifiant dans le dossier, en maîtrisant, mais en montrant légèrement sa colère (« *en prenant soin de ne pas retourner ça agressivement. Je me contrôle. Il y a beaucoup d'autocontrôle là-dedans » (2-AC-36)*) et en confrontant son enseignante, la direction parvient ainsi à lui faire comprendre que c'est à son tour d'agir. La direction reprend ainsi le contrôle de la situation.

**Tableau XXVI : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation # 11: « ils me font de la pression pour agir »**

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
11	Ouvertement critiquée sur ses façons de faire. Atteinte à l'estime de soi. But = assurer les responsabilités de chacun dans le suivi d'élève	Colère face au reproche.	Inhibition	Recherche d'informations dans le dossier (elle n'est pas dans le tort)	contrôle	
11.1	Menace diminue puisque la direction n'est pas dans le tort.	La colère diminue	Inhibition	Confrontation	Contrôle	
11.2	Menace augmente suite à un autre commentaire.	La colère augmente	Expression-Inhibition	Confrontation qui met fin à la menace	Contrôle	

**12) « Je suis en train de regarder si je vais te retirer du voyage ou te garder »**

**Sujet #1:** direction adjointe : École secondaire du Saguenay, 5<sup>e</sup> secondaire. Observation vidéo : Lundi 26 novembre 2007; Confrontation vidéo vendredi 7 décembre 2007.

**Stresseur spécifique:** Gérer les problèmes de discipline des élèves. 21<sup>e</sup> stresseur sur 41 (2,63/5) pour l'ensemble des directions; 2,70 pour les directions et 2,48 pour les directions adjointes; 22,2 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

La direction rencontre un élève et l'interroge sur sa motivation concernant un voyage de musique à l'étranger (« *L'élément principal pour lequel je te rencontre (se prend la tête), c'est surtout (hésite) par rapport à ta motivation pour la musique (se lève et ferme la porte de son bureau)* » (1-Obs-19)).

**Évaluation cognitive:**

Cette situation, qui se présente sous la forme d'un problème de discipline d'un élève, dissimule en réalité plusieurs sources de tensions. Notons premièrement que la direction a subi énormément de pression pour rencontrer l'élève. Plus tôt dans la journée, un enseignant a pressé la direction de rencontrer l'élève (« *C'est quasiment du harcèlement* » (1-AC-76)). Toute une historique marque la direction concernant son rapport avec cet enseignant (« *le même prof, regarde, moi, j'ai pensé à ça cette nuit, s'il arrête pas, s'il continue à me harceler, parce qu'il a dit d'autres choses sur ma présence, parce que je fais partie de différents comités, donc, il est allé voir la direction* » (1-AC-76) « *j'étais à bout...s'il m'en reparle encore... plainte pour harcèlement psychologique* » (1-AC-79) « *Pas juste pour moi, pour les autres, pour les directions adjointes, les jeunes, il y en a une qui souffre de ça, elle le dira pas* » (1-AC-80)).

Il y a aussi les pressions exercées par la mère de l'élève qui craint le décrochage de son enfant (« *la mère veut absolument qu'il continue. Si on le tient pas là, il va lâcher l'école, c'est un décrocheur* » (1-AC-17)), ainsi que par la tante de l'élève qui est enseignante dans cette polyvalente (« *On a sa sœur (de la mère) qui enseigne ici et elle lui chauffe les oreilles aussi* » (1-AC-17)). Face aux pressions opposées, exercées d'un

côté par les enseignants qui veulent expulser l'élève et de l'autre par la famille qui souhaite qu'il poursuive, la direction est manifestement embarrassée dans la mesure où en se préparant pour la rencontre, le dossier de l'élève en main, elle manque d'informations (« *Ils veulent le mettre dehors, mais, y-a rien. Tabarnache, ils ont besoin de m'amener des affaires serrées* » (1-Obs-3). Bien que menacée par ses tensions opposées, cette situation révèle en réalité pour la direction le défi de comprendre les motivations de l'élève concernant sa participation à un voyage de musique à l'étranger (« *quelles questions je vais lui poser pour voir tout son intérêt* » (1-AC-5)). Les buts de la direction sont donc de bien cerner l'élève afin de prendre une décision éclairée et de gérer les attentes contradictoires, mais aussi de se faire respecter sans subir de harcèlement.

#### **Vécu émotionnel :**

Peur-inquiétude. Colère contre l'enseignant.

#### **Stratégies d'ajustement :**

L'ajustement devant l'élève est assez simple puisque la direction a une routine (« *Je commence toujours avec la situation, voir un peu ses absences. Après je regarde ses résultats scolaires. Après je regarde les points, les attitudes qui sont reprochées. Pas mal toujours les mêmes choses. C'est un pattern que j'ai. Je commence pas toujours avec des affaires négatifs non plus. Y a des points positifs également* » (1-AC-36). Tout au cours de cet entretien, l'élève répond aux questions de la direction en marmonnant sans trop de convictions (direction : « *T'es tu motivé par le voyage ?* » Élève : « *Ouais* » (1-Obs-30) direction : « *Ça te fait tu peur le voyage à Cuba, l'espagnol, la musique, t'es tu nerveux ? Y-a-tu des choses qui t'inquiète ?* » (1-Obs-63) « *l'anxiété ? Dis le moi c'est important* » (1-Obs-67) Élève : « *y-a rien qui m'inquiète* » (1-Obs-68)). Malgré ces tentatives, la direction ne parvient pas à se faire une opinion sur la motivation de l'élève (« *le flo il est lymphatique au bout* » (1-AC-19) « *Il est sous réactif. Si j'avais à gager, c'est 50-50. Y m'a pas convaincu... de son grand attachement au voyage. Mais y a pas été négatif, mais pas super positif. Je le laisse aller, en souhaitant, en me croisant les doigts que ce soit correct* » (1-AC-41). Ce souhait de la direction montre qu'elle doit demeurer en attente.

Elle donne une chance à l'élève, mais n'est pas convaincue. La direction n'est pas parvenue à reprendre le contrôle sur la situation.

### Évolution de la situation :

La direction ne parviendra donc pas réellement à s'ajuster à cette situation, car elle demeurera en attente afin de laisser une chance à l'élève de montrer sa réelle motivation pour le voyage. Ultérieurement la direction fera un suivi auprès de l'enseignant et de la mère (« j'ai dit à D. aujourd'hui, tu retéléphones à la mère à P.-O., pour y dire que le stage est bien – je lui ai donné un délai là. Jusqu'au 7. On va évaluer » (1-AC-66)).

Tableau XXVII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation : 12- « Je suis en train de regarder si je vais te retirer du voyage ou te garder »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
12	Menacée par des tensions opposées / défi de comprendre les motivations de l'élève. But = bien comprendre l'élève. Éviter le harcèlement.	Peur-inquiétude Colère	Inhibition inhibition	Confrontation en appliquant la routine des questions.	Peu de contrôle	L'ajustement ne résout pas le problème, la direction demeure en attente.  Suivi auprès de l'enseignant et de la mère

### 13) « Ca regarde un dossier dont j'ai hérité en début d'année pis j'voulais pas l'avoir »

**Sujet #1 :** direction adjointe : École secondaire du Saguenay, 5<sup>e</sup> secondaire. Observation vidéo : Lundi 26 novembre 2007; Confrontation vidéo vendredi 7 décembre 2007.

**Stresseur spécifique:** Essayer de résoudre des différends avec mes superviseurs. 38<sup>e</sup> stresseur sur 41 (2,03/5) pour l'ensemble des directions; 2,06 pour les directions et 1,95 pour les directions adjointes; 10,0 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

Lundi matin 8 h 20, la direction (adjointe) reçoit un courriel de la commission scolaire (CS) au sujet d'un suivi qu'elle n'aurait pas fait.

**Évaluation cognitive :**

La direction est visiblement surprise et dérangée par un courriel qu'elle reçoit en début de journée (« *c'est quoi ça ?* » (1-Obs-1)). Ce courriel concerne un dossier important (« *Ça touche ma job, mais ça touche notre association. Je suis responsable du comité de développement... le comité de perfectionnement des directions d'école, des centres* » (1-AC-22)). Un dossier que la direction ne voulait pas et qui lui a été donné contre son gré (« *Ça regarde un dossier dont j'ai hérité en début d'année pis j'voulais pas l'avoir* ».. « *c'est un dossier que je voulais pas avoir pantoute* » (1-AC-38)). Dans le courriel, il s'agit d'un reproche de la CS (« *Dans le courriel elle me dit que moi j'ai eu ça et que j'ai mal* » (1-AC-29)) qui est d'autant plus dérangeant étant donné que la direction a fait tout ce qu'il fallait, qu'elle a suivi les règles (« *Moi j'ai fait exactement ce qui était entendu* » (1-AC-29)). La direction découvre un problème de communication (« *Je vois que c'est fucké au bout* » (1-AC-27)). Le courriel qui a été envoyé à plusieurs personnes (« *y s'était promené là* » (1-AC-2)) n'a pas suivi la bonne procédure (« *Il faut que ça passe par la direction générale, après ça il faut que ce soit payé par telle place. On s'est entendu la DGA pis moi, quand c'est telle affaire... on s'est entendu* » (1-AC-23)). La réputation de la direction est donc menacée par la CS qui lui fait des reproches injustifiés sur la procédure d'un dossier important dont elle est responsable. Le but de la direction est évident : faire la preuve de son innocence.

**Vécu émotionnel :**

Colère contre le reproche (« *Ça me fout de la merde* » (1-AC-38)).

**Stratégies d'ajustement :**

Pour parvenir à s'ajuster devant cette menace, la direction doit d'abord maîtriser sa colère face au reproche injustifié et elle reste passive à digérer l'information devant son écran durant plus de deux minutes. Par la suite, la direction cherchera à résoudre le

problème. Elle sait qu'elle a raison et il suffit d'en faire la démonstration. Rien n'a été capté sur vidéo concernant la recherche des documents, mais tout porte à croire que ce fut relativement simple puisqu'elle les avait devant elle lors d'un appel de la CS à 11 h 2. Elle a dû les imprimer et les poser sur son bureau à travers les documents de la journée. La direction s'ajuste donc par la gestion de soi (inhibition de la colère) et la recherche de documents et d'informations (preuve).

### **Évolution de la situation :**

La situation a évolué puisque la direction reçoit un appel de la CS à 11 h 2 concernant le courriel en question. Rien n'indique si la direction s'attendait à recevoir un coup de téléphone de la CS, mais il n'en demeure pas moins qu'elle avait en possession les pièces justificatives lors de l'appel téléphonique. Durant cet entretien, la direction identifie le problème (*« ce que je comprends c'est que le message qu'elle m'a envoyé, les autres qui étaient dans le système, le savaient pas. C'est ça le problème »* (1-Obs-7) *« la personne à qui je l'ai envoyé elle le savait pas, fait qu'elle l'a envoyé à un autre, l'autre le savait pas, elle l'a envoyé à un autre »* (1-AC-24). En faisant cette découverte, elle réalise qu'il lui manque de l'information concernant les personnes impliquées dans cette procédure et demande à ce que cela lui soit envoyé (*« M.S. l'aurait reçu. Ça doit être une de ses secrétaires M.S. à qui je l'ai envoyé ça ? Donne moi donc le chemin de croix de ce mosus de document là. Envoie moi ça par courriel, ok »* (1-Obs-5)).

La direction parviendra finalement à bien s'ajuster devant cette source de stress. Prise de colère devant un reproche injustifié, elle devra tout d'abord maîtriser ses émotions (*« Non non, je vais lui remettre dans le nez. J'vais répondre pis en plus que j'vais retourner le courriel de C. »* (1-AC-37)). Par la suite, après avoir trouvé les pièces justificatives (*« je l'ai devant moi ce papier là »* (1-AC-48)), la direction est en mesure de passer à l'action en répondant à la critique (*« c'est ça le problème. Parce qu'ils ont retourné les affaires un peu partout... parce que c'était entendu, ça passe par moi »* (1-Obs-8)). Finalement, en dernière instance, afin de conclure en bonne et due forme, la direction demande la preuve de la suite (*« Donne-moi donc le Chemin de Croix de ce mosus de document-là ... OK, envoie-moi ça par courriel »* (1-Obs-5)) afin de pouvoir renvoyer le tout à chacune des personnes ayant participé (*« j'ai retourné encore un*

*courriel après* » (1-AC-50). C'est ainsi qu'à 12 h 16 la direction renvoie le courriel aux personnes concernées pour clore et répondre définitivement à l'agression (cette situation n'a pas été filmée, mais elle a été montrée au chercheur au moment où le courriel fut envoyé (« *viens voir... je vais leur envoyer dans le nez* »). La direction s'ajuste donc premièrement en gérant sa colère, s'ensuit la recherche de preuves, la confrontation, la demande de documents et le renvoi de la bonne procédure (preuve). Elle reprend ainsi le contrôle sur la situation.

**Tableau XXVIII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation : 13- « *Ça regarde un dossier dont j'ai hérité en début d'année pis j'voulais pas l'avoir* »**

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
13	Menacée par la CS qui lui fait des reproches injustifiés. Atteinte à l'estime de soi. But = faire la preuve de son innocence.	Colère	Expression-Inhibition	Recherche d'informations	Contrôle	Confrontation 11h02 et 12h16

**14) « *Est-ce qu'on reçoit des dossiers conformes ou pas conformes ?* »**

**Sujet #6 :** direction : CSDM. École secondaire. Observation vidéo : vendredi 25 janvier 2008; Confrontation vidéo jeudi 31 janvier 2008.

**Stresseur spécifique :** Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école. Quatrième stresseur sur 41 (3,08/5) pour l'ensemble des directions; 3,15 pour les directions et 2,88 pour les directions adjointes; 31,3 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

Assise à son bureau, la direction est en discussion avec un professeur alors que le téléphone sonne. Sur l'afficheur, un intervenant du réseau (conseiller pédagogique adjoint - CPA) rappelle la direction qui lui a laissé un message plus tôt. La direction,



visiblement préoccupée, met fin à la rencontre et répond à l'appel attendu (« *J'ai quelqu'un (pointe vers le téléphone), pis on essaie de se rejoindre* » (6-Obs-1)).

### **Évaluation cognitive :**

La direction n'est pas surprise; elle s'attendait au retour d'appel. Les enjeux sont importants (« *les psychoéducatrices me faisaient de la pression. Elles me disaient : écoute, on s'est dit qu'on avait des dossiers conformes, ils le sont pas* » (6-AC-14)). Il s'agit d'un dossier concernant le transfert d'un élève dont certaines informations sont manquantes et pour lequel le CPA qui a transféré le dossier a reçu un appel plutôt accusateur du conseiller d'orientation (CO) de l'école. Même si la source de stress semble découler d'un manque d'informations, ce qui dérange le plus la direction correspond plutôt au maintien de l'harmonie des relations entre les intervenants de l'école et ceux du réseau (« *je trouvais qu'on avait fait un peu autoritaire* »... « *je voulais pas briser ce lien-là... de bonne relation* » (6-AC-19)). La direction entrevoit donc la menace d'une rupture de la bonne relation avec un membre de l'équipe-réseau de la Commission scolaire. Les buts de la direction sont de maintenir l'harmonie entre l'équipe-école et l'équipe-réseau de la CS (« *comment je dirais ça... que je... m'assurer que les ponts ont pas été défaits* » (6-AC-19)), mais aussi de répondre aux besoins et demandes des psychoéducatrices (« *on pourrait toujours jouer comme école la règle de dire : tu veux entrer un jeune ici, c'est une faveur qu'on te fait* » (6-AC-17)). La direction doit trouver les bons mots pour s'adresser au CPA (« *ok la ...les habiletés relationnelles et politiques* » (6-AC-24)).

### **Vécu émotionnel :**

Peur-inquiétude.

### **Stratégies d'ajustement :**

La direction inhibe ses inquiétudes. Dès le début de l'entretien téléphonique, la direction hésitera en faisant de l'humour ce qui lui permettra de gérer ses émotions par évitement (« *Oui bonjour (rire), je veux juste te faire un petit résumé pour... (hésitation), pas qu'il y ait de... (hésitation) malentendus* » (6-Obs-2)). Par la suite, elle parviendra à

s'ajuster en étant assez ferme pour faire comprendre les besoins des intervenants de son école (« *Nos psychoséducatrices sont au courant de comment doit leur être parvenu les dossiers et dès qu'il manque une pièce justificative, elles sont... Comment ça ce fait, bla-bla* » (6-Obs-3). La direction demeurera cependant assez souple avec le CPA réseau pour maintenir de bonnes relations (« *je ne tiens pas obligatoirement à ce que ce soit une évaluation psychosociale ou psychométrique* » (6-Obs-4) « *C'est quoi notre intention. C'est tu qu'on sache qu'il a un code où qu'on soit en mesure d'accueillir un élève en connaissant un peu sa problématique. Je pense que l'objectif c'est plus celui-là que d'avoir un test en bonne et due forme* » (6-Obs-6)). La direction fait donc un compromis (« *c'est clair que... on était pas en train de jouer la game stricte, sans compromis* » (6-AC-21) pour maintenir un service qui dépend de bonnes relations avec le réseau. La direction s'ajuste donc en affirmant les besoins des intervenants de son école tout en laissant une certaine souplesse pour le travail du CPA réseau. En initiant la rencontre téléphonique, la direction s'ajuste par confrontation. Par ses habiletés relationnelles, elle affirme les besoins de l'école et demeure souple concernant ses attentes et c'est ainsi qu'elle reprend le contrôle de la situation.

Tableau XXIX : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #14 : « Est-ce qu'on reçoit des dossiers conformes ou pas conformes ? »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
14	Menacée de rompre une bonne relation avec un membre du réseau de la Commission scolaire But = assurer le maintien d'une bonne relation	Peur-inquiétude	Inhibition Évitement (humour)	Confrontation sur les besoins de l'école. Recherche de solution avec compromis	Contrôle	

#### 4.2.4. Les conflits intrapersonnels

Les conflits intrapersonnels font référence aux stressseurs relatifs à sa propre performance devant ses attentes et ses croyances. Cinq situations sont présentées et

analysées. Comme les autres catégories, à la fin de la section, un tableau synthèse de l'analyse servira d'appréciation au processus émotivo-transactionnel.

15) « Je l'ai manqué celui-là. C'était quand ce courriel ? »

**Sujet #5 :** direction : CS des Patriotes sur la Rive-Sud de Montréal. École secondaire.  
Observation vidéo : mardi 22 janvier 2008; Confrontation vidéo lundi 4 février 2008.

**Stresseur spécifique :** Ne pas avoir les renseignements nécessaires pour effectuer mon travail adéquatement. Huitième stresseur sur 41 (2,96/5) pour l'ensemble des directions; 3,18 pour les directions adjointes et 2,88 pour les directions; 29,6 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

Lors d'une réunion de direction, en présence de ses quatre directions adjointes et de son adjointe administrative, la direction est confrontée à une information qu'elle n'avait pas. On lui annonce la venue d'une consultante au sujet du plan de réussite et un courriel qu'elle n'a pas reçu (direction adjointe : « *As-tu vu les indicateurs, le courriel qu'on a reçu aujourd'hui ?* » (5-Obs-1) Adjointe administrative : « *Elle (consultante) vient nous rencontrer une demie journée* » (5-Obs-2)).

**Verbatim :**

1. Direction adjointe (1) : « *As-tu vu les indicateurs aujourd'hui, le courriel qu'on a reçu aujourd'hui.* »
2. Adjointe administrative : « *Ben là, on a reçu un courriel nous. Où elle (consultante) vient ici nous rencontrer une demie journée* »
3. Direction adjointe (2) : « *Ouais, c'est ça, on savait pas du tout, du tout* »
4. Direction : (lance un regard interrogatif vers l'adjointe; la direction doute)
5. Adjointe administrative : « *t'as eu le même courriel que nous autres, envoyés aux directions.* » « *le 29 février* »
6. Direction adjointe (2) : « *Il fallait que nos affaires soient prêtes* »
7. Direction adjointe (3) : « *elle nous a dit de sortir nos documents* »
8. Direction adjointe (2) : « *je ne savais pas qu'il fallait que nos affaires soient prêtes* »
9. Direction : « *Non, le 29 février c'est pour le questionnement école en santé* »
10. Adjointe administrative : « *elle s'en vient ici, pis elle vient nous rencontrer sur le plan de réussite* » (l'ensemble des directions adjointes (4) acquiesce)
11. Direction : « *Je l'ai manqué celui-là. C'était quand ce courriel ?* »
12. Adjointe administrative : « *hier* »

13. Direction : « Ok (il prend des notes) 29 février à 8 h 30 » « Ok, je vais regarder ça » « Ok, on va, on va être prêt (dubitatif). Non on va être prêts L., je vais sortir les documents »
14. Direction adjointe (2) : « ben là, on va être prêts. On sait pas de quoi on parle »
15. Adjointe administrative : « faut savoir si on book ça dans notre agenda »
16. Direction adjointe (2) : « moi c'est sûr que je ne suis pas prête »
17. Direction : « je vous reviens avec ça »
18. « Ils nous ont donné des échéanciers très, très serrés.
19. J'étais en perfectionnement hier et j'ai même pas eu connaissance de ça. J'étais pas là hier après midi, ils ont peut-être envoyé ça hier après midi ».
20. Adjointe administrative : « Non, non, non c'était avant ça »
21. Direction : « Ok, je vais regarder » (passe au prochain point sur l'ordre du jour)

### **Évaluation cognitive :**

La direction est surprise d'avoir manqué ce courriel et a un doute quant à sa nature. Elle se demande si elle a vraiment manqué ce courriel ou si c'est celui auquel elle pense. Le but de la direction est de s'assurer de la nature de l'existence et du contenu du courriel.

### **Vécu émotionnel**

Peur-doute.

### **Stratégies d'ajustement :**

La direction tente un ajustement non verbal en lançant un regard dubitatif vers son adjointe administrative (régulation par expression du doute). Cet ajustement a pour conséquence une réplique insolente de la part de l'adjointe administrative (« *t'as eu le même courriel que nous autres, envoyés aux directions* » (5-Obs-5)). Cette réponse conduit la direction à réévaluer sa position.

### **Réévaluation cognitive :**

La direction est visiblement dérangée (« *Là, L... L. aime ça me picosser* » (5-AC-5)). En plus de douter davantage, la direction est menacée dans sa crédibilité par son adjointe administrative qui la confronte devant les autres directions adjointes.

**Vécu émotionnel :**

Peur-doute et colère contre adjointe.

**Stratégies d'ajustement :**

La direction tente de s'ajuster en confrontant son adjointe administrative (« *Non, le 29 février c'est pour le questionnement école en santé* » (5-Obs-9).

**Développement de la situation :**

Cette stratégie laisse cependant place à une nouvelle réplique de son adjointe administrative et donc à une réévaluation de la menace (Adjointe administrative : « *elle s'en vient ici, pis elle vient nous rencontrer sur le plan de réussite* » (l'ensemble des directions adjointes (4) acquiesce (5-Obs-10)).

**Réévaluation cognitive :**

Considérant que tous les adjoints ont reçu le même courriel, qu'ils sont unanimes et inquiets (directions adjointes : « *Ouais c'est ça on savait pas du tout, du tout* » (5-Obs-3) « *Il fallait que nos affaires soient prêtes* » (5-Obs-6) « *elle nous a dit de sortir nos documents* » (5-Obs-7)), le doute laisse place au constat (« *Je l'ai manqué celui-là. C'était quand ce courriel ?* » (5-Obs-11)). Considérant les délais (« *Ils nous ont donné des échéanciers très, très serrés* » (5-Obs-18)), la direction envisage d'appeler la CS (« *Pis j'appelle à la commission scolaire... pourquoi ça, pourquoi ça* » (5-AC-13)). La direction est maintenant menacée par les inquiétudes de ses adjoints concernant les échéances à respecter pour la visite de la consultante au sujet du plan de réussite. Son but est de rassurer son équipe et d'être prête pour la visite de la consultante.

**Vécu émotionnel**

Peur-inquiétude.

**Stratégies d'ajustement :**

Pour s'ajuster, la direction tente de rassurer son équipe (« *Ok (prend des notes) 29 février à 8h30* » « *Ok, je vais regarder ça* » « *Ok, on va, on va être prêt (dubitatif). Non*

*on va être prêts L., je vais sortir les documents » (5-Obs-13)). Cet ajustement ne porte cependant pas entièrement des fruits et laisse planer le doute sur l'équipe de direction (direction adjointe : « *ben là, on va être prêts. On sait pas de quoi on parle* » (5-Obs-14) « *moi c'est sûr que je ne suis pas prête* » (5-Obs-16). La direction s'ajuste alors en gérant ses émotions par auto-accusation (« *c'est une erreur, pas une erreur, mais* » (5-AC-8) tout en minimisant (« *à force de courriels qu'on a... des comités... Des fois j'en... on peut en manquer* » (5-AC-10). Après coup, en se ralliant au groupe, la direction prend une position plus ferme pour tenter de rassurer son équipe « *je vous reviens avec ça* » (5-Obs-17)). La direction tente tout au cours de la discussion de reprendre le contrôle sur la situation, mais sans grand succès.*

### **Évolution de la situation :**

Malgré l'ajustement destiné à rassurer l'équipe, la direction demeure toutefois dans le doute et ira ultérieurement vérifier l'information. Après la rencontre, la direction finit par avoir confirmation que c'était effectivement elle qui avait raison et non ses adjoints (« *Je suis revenu voir, j'ai ressorti la feuille, pis le 29 février, c'est le comité École en santé* » (5-AC-3). Le doute était donc légitime (« *J'ai le message encore sur le coin de mon bureau* » (5-AC-6)) et la direction n'aura pas besoin de faire appel à la CS.

**Tableau XXX : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #15 : « Je l'ai manqué celui là. C'était quand ce courriel ? »**

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
15	Menacée d'avoir manqué un courriel important. But = s'assurer de la nature du courriel	Peur-doute.	Expression du doute (regard dubitatif)	NON	Peu de contrôle	La réponse à l'ajustement laisse planer le doute
15.1	Menacée dans sa crédibilité par son adjointe administrative. Atteinte à l'estime de soi.	Peur-doute. Colère.	Inhibition	Confrontation sur la validité de l'information (non salulaire)	Peu de contrôle	Les adjoints se rallient contre la direction

15.2	Menacée par les inquiétudes de ses adjoints concernant des échéances au sujet du plan de réussite. But = rassurer ses adjoints.	Peur-Inquiétude	Auto-accusation Minimisation	Confrontation.	Peu de contrôle	Vérifiera l'information après (le doute était légitime)
------	--	-----------------	---------------------------------	----------------	-----------------	---

### 16) « C'est griefable parce qu'on est hors temps »

**Sujet #5 :** direction : CS des Patriotes sur la Rive-Sud de Montréal. École secondaire.  
Observation vidéo : mardi 22 janvier 2008; Confrontation vidéo lundi 4 février 2008.

**Stresseur spécifique :** Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école. Neuvième stresseur sur 41 (2,90/5) pour l'ensemble des directions; 2,92 pour les directions et 2,90 pour les directions adjointes; 28,9 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

#### **Descriptif de la situation :**

Lors d'une réunion de direction, en abordant l'évaluation des enseignants à statut précaire, la direction apprend qu'un professeur qui a des difficultés d'enseignement n'a pas été évalué dans les délais requis selon la convention collective (Adjointe administrative (« *j'ai reçu personnellement cette semaine des noms de profs qui ont fini leur probation* » (5-Obs-2) « *Et y en a qui risquent d'être assez problématiques* » (5-Obs-4)).

#### **Évaluation cognitive :**

À l'instant où la direction apprend qu'un enseignant précaire qui a des difficultés d'enseignement n'a pas été évalué alors que sa probation est terminée, elle est manifestement dérangée et contrariée (« *Dossier caca* » (5-AC-22), elle soupire et se prend littéralement la tête tout en anticipant que la situation va s'aggraver (« *Là les emmerdes commencent* » (5-AC-2)). Bien que ce soit son adjointe administrative qui s'occupe du dossier (« *c'est le dossier à L. Elle sépare chacun des précaires pour les évaluations aux enseignants. D., tu en as trois, R. tu es en tant, B. t'en a tant... Elle leur donne, la fiche et tout ça* » (5-AC-8)), la direction demeure imputable des évaluations et des relations avec le syndicat (« *Dans ma tête : faut que j'appelle S. S.J., faut que je*

*recupère. Comment elle va récupérer ça... une évaluation? Là elle vient de me donner de l'ouvrage » (5-AC-11)).*

Plusieurs éléments montrent les difficultés anticipées par la direction (« *syndicalement on est hors délais* » (5-AC-2) « *c'est griefable* » (5-AC-4) « *on va se faire taper sur les doigts (syndicat et ressources humaines)* » (5-AC-14)). Le problème ne vient pas seulement du fait que l'évaluation est en retard, puisque si elle est positive il n'y a pas de risque que les précaires se plaignent du non-respect des échéances prévues dans la convention. Mais dans ce cas-ci, l'évaluation sera négative (« *c'est un enseignant qui a des difficultés, on va être obligé de le noter négativement* » (5-AC-2) « *N'importe quand il peut aller au syndicat pis dire regarde moi j'ai jamais vu mon adjoint* » (5-AC-20)). L'évaluation cognitive de la direction ne porte pas uniquement sur la confrontation possible avec le syndicat, elle s'inquiète et s'interroge aussi sur la prise en charge du dossier depuis le début de l'année (« *S'il est poche, ça fait longtemps que tu aurais dû t'asseoir à côté de lui... pis de dire : regarde, faut que tu améliores ça. C'est ça aussi qui me fait peur* » (5-AC-17)). Dans cette situation, la direction est menacée par un enseignant qui pourrait déposer un grief. Son but est d'assurer l'évaluation des précaires, de respecter les règles et de rattraper une faute professionnelle de son adjointe.

### **Vécu émotionnel :**

Colère contre l'adjointe au sujet du retard sur l'évaluation. Peur-inquiétude au sujet du grief.

### **Stratégies d'ajustement :**

Pendant que l'adjointe administrative discute des précaires, la direction écoute et réfléchit, la main dans le visage. Puis elle lève les deux bras vers le ciel pour marquer son mécontentement (« *ce dossier-là, faut qu'il roule* » (5-AC-1) « *c'était écrit sur ma feuille. Regarde, B., faut que j'en parle, faut que j'aille voir ce qui se passe* » (5-AC-13)). Après deux minutes d'écoute, la direction tentera de s'ajuster en demandant plus d'information (« *Je trouve ça bizarre que depuis septembre, ils n'ont pas été évalués* » (5-Obs-11) Adjointe administrative : *Il leur restait un petit bout* » (5-Obs-12) direction : « *C'est parce qu'il leur restait un petit bout, ah ok. (regard dubitatif)* » (5-Obs-13)). Devant le



doute (« dans ma tête je me dis : qui qui l'a manqué celle-la »...« elle l'a peut-être fait » (5-AC-8)), la direction marquera son mécontentement en levant les bras au ciel (régulation par expression partielle suivi principalement de l'inhibition de la colère) mais évitera la confrontation avant de passer à autre chose (évitement). La direction ne parviendra donc pas à reprendre le contrôle sur la situation.

**Tableau XXXI : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #16 :**  
 « c'est griefable parce qu'on est hors temps »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
16	Menacée par un enseignant qui pourrait déposer un grief. But = Évaluer les enseignants précaires selon les conventions	Colère contre adjointe. Peur-inquiétude concernant le grief.	Expression Inhibition Évitement.	Confrontation (partielle)	Peu de contrôle	

### 17) « Mesures disciplinaires envers un enseignant »

**Sujet #2 :** direction adjointe : École secondaire du Saguenay, 1<sup>er</sup> secondaire. Observation vidéo : mardi 27 novembre; Confrontation vidéo vendredi 7 décembre 2007.

**Stresseur spécifique :** Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école. Neuvième stresseur sur 41 (2,90/5) pour l'ensemble des directions; 2,91 pour les directions et 2,90 pour les directions adjointes; 28,9 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

#### **Descriptif de la situation :**

Lors d'une réunion impromptue la direction, un professeur (venu se plaindre d'un autre enseignant) et un psychoéducateur, se trouvent confrontés à un enseignant qui a des problèmes de discipline dans sa classe et qui s'est fait pousser par un élève (« moi je suis inquiet aussi, par rapport à... (2-Obs-2) « il y a une dangerosité » (2-Obs-4).

### **Évaluation cognitive :**

La direction est visiblement tendue (« *C'est gros, à haut risque* » (2-AC-4) « *un exacto, c'est le plus dangereux qu'ils peuvent avoir (les élèves)* » (2-Obs-6)). Elle anticipe le danger et le risque de ne pas s'occuper de cette situation urgente (« *j'ai peur que cet adulte là, un moment donné, il arrive quelque chose pis que si moi je fais rien qu'on soit pointé du doigt parce qu'on a rien fait alors qu'on savait que la situation était peut-être dangereuse* » (2-Obs-12) « *Ça, c'est les facteurs où il y a le plus de stress dans notre travail. Quand t'es confronté... à un manque de professionnalisme ou à une intervention disciplinaire... par rapport à... un adulte* » (2-AC-2)). Dans cette situation spécifique, où la tension est palpable, la direction se trouve devant un danger (violence entre élève et enseignant) et à la menace de se faire reprocher de ne pas agir rapidement (« *il y a une action qui doit être posée* » (2-AC-18) « *dans pas grand temps* » (2-AC-10)). Le danger est imminent (« *Il y a une dangerosité qui ne vient pas de F. (l'élève). La prise en charge qui est faite avec ces jeunes là est tellement de travers que les jeunes vont éclater c'est sûr et c'est en train d'éclater* » (2-Obs-4)) mais la direction se sent impuissante (« *je suis pas le possesseur de l'autorité dans ce dossier-là* » (2-AC-20) « *c'est quoi les moyens pour trouver la solution. Parce que j'en ai pas* » (2-AC-18)). Le but de la direction est de s'assurer que les enseignants dont elle est responsable sont compétents et en contrôle des élèves en troubles de comportements et de trouver une solution à une situation dangereuse.

### **Vécu émotionnel :**

Peur.

### **Stratégies d'ajustement :**

La direction s'ajustera en avisant l'enseignante et le psychoéducateur des démarches qu'elle entreprendra (« *bon moi j'ai un bout de chemin à faire* » (2-Obs-8) « *c'est là qu'il faut que j'aille (aviser la direction), je pars avec ça tantôt en disant regarde là ça marche plus* » (2-Obs-10)). La direction s'ajustera aussi sur le plan de la gestion des émotions en exprimant sa peur (« *tu me dis que tu as peur. Moi j'ai peur que cet adulte là, un moment donné il arrive quelque chose* » (2-Obs-12)). Elle relativisera et

minimiser aussi l'importance de ses limites d'action par rapport à l'enseignante venue demander de l'aide (« *elle apprécie le rôle* » (2-AC-29) « *elle connaît bien mon rôle.... Elle sait que j'ai pas cette autorité-là.... Elle sait où j'interviens, c'est la relation avec les élèves... suspendre... C'est sans limites... Sanctions par rapport aux élèves* » (2-AC-35)). Le manque d'autorité montre le peu de contrôle de la direction.

### **Évolution de la situation :**

Une semaine après l'incident nous constatons que la stratégie d'ajustement avait porté des fruits (« *on est rendu à la commission scolaire à faire ressortir le dossier puis aller en mesures disciplinaires. Plus que ça, à faire évaluer la personne comme étant apte à enseigner* » (2-AC-47)).

**Tableau XXXII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #17 : « *Mesures disciplinaires envers un enseignant* »**

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
17	Danger (violence entre élève et enseignant) et menace de se faire reprocher de ne pas agir. But : assurer la compétence des enseignants	Peur	Expression Minimisation	Recherche de soutien	Peu de contrôle	Suite à la recherche de soutien, l'ajustement porte des fruits.

### **18) « À partir d'aujourd'hui, je suis en mesure disciplinaire avec toi »**

**Sujet #6 :** direction : école secondaire de la CSDM; Observation vidéo : 25 janvier 2008; Confrontation vidéo 31 janvier 2008.

**Stresseur spécifique:** Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école. Neuvième stresseur sur 41 (2,90/5) pour l'ensemble des directions; 2,91 pour les directions et 2,90 pour les directions adjointes; 28,9 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

En réunion avec la direction adjointe, on aborde le cas d'un professeur qui a signé un contrat, mais qui a des difficultés d'enseignement. La décision n'est pas encore prise à savoir si on veut le garder ou non.

**Verbatim :**

1. Direction adjointe « on était supposé d'avoir la rencontre lundi. J.F. me dit moi je suis encore indécis. Mais la branchez-vous. Vous aller me le dire en juin que vous ne voulez plus qu'il soit là. J'ai dit, il faut se justifier, s'il n'est pas bon pendant six mois pis tout d'un coup... Là il m'a dit, m'a te le dire franchement, si je demande à Jean-François, c'est fini il s'en va mais moi je ne suis pas capable, moi je suis trop.. je veux lui donner une vraie chance, les objectifs on vient de les commencer et c'est son idée à lui. La semaine passée on fait des évaluations, on a pas fait d'objectifs, là on a commencé ça cette semaine. Là j'ai dit consultez-vous là..»
2. Direction « Parce que il y a la madame, S. (il point du doigt vers un bureau) »
3. Direction adjointe « Je le sais mais ça veut pas dire qu'on va l'avoir la madame »
4. Direction « Pourquoi ? »
5. Direction adjointe « parce que s'il accepte de rompre son contrat, là on va aller chercher la madame si elle n'est pas déjà sous contrat, je t'ai expliqué la guerre des contrats »
6. Direction « oui mais là elle ne l'était pas. Il faut aller la chercher »
7. Direction adjointe « Si J., il dit non, moi je veux rester, il faut ouvrir un dossier et ça va être long avant de le mettre dehors. La madame elle a le temps d'être sous contrat bien des fois »
8. Direction « OK (il ferme son tiroir comme pour passer à autre chose). OK c'est beau. »

**Évaluation cognitive :**

En écoutant la direction adjointe, responsable du dossier, expliquer la situation (« on était supposé d'avoir la rencontre lundi. J.-F. me dit moi je suis encore indécis. Mais la branchez-vous. Vous allez me le dire en juin que vous ne voulez plus qu'il soit là... La j'ai dit consultez-vous là » (6-Obs-1), la direction constate son manque de positionnement (« je vois du monde qui sont pas capable de se positionner... Même mon adjointe n'y arrive pas » (6-AC-35). Malgré le fait que la décision de ne pas garder l'enseignant est déjà presque prise pour la direction (« Je m'attendais à ce que... euh... la décision soit prise quasiment au moment où elle m'en parlait (la direction adjointe) » (6-AC-4) « c'est presque décidé » (6-AC-35)), la direction se sent néanmoins impuissante dans cette situation puisqu'elle a donné tout le pouvoir à son adjointe (« Je suis en

*attente, j'ai aucun pouvoir » (6-AC-32)). Le but de la direction est d'assurer la compétence des enseignants et de trouver un remplaçant.*

**Vécu émotionnel :**

Colère contre le manque de positionnement de l'adjointe.

**Stratégies d'ajustement :**

Pour s'ajuster, la direction montrera subtilement sa position en proposant à la direction adjointe de faire signer un contrat à une enseignante remplaçante de l'école (« *Parce que il y a la madame, S. (pointe du doigt vers un bureau » (6-Obs-2)). Elle ne mentionnera cependant rien concernant le manque de positionnement de son adjointe et inhibera donc sa colère.*

**Développement de la situation :**

Mais cet ajustement mènera à une réplique de la direction adjointe et à une nouvelle appréciation de la situation (direction adjointe : « *Je le sais mais ça veut pas dire qu'on va l'avoir la madame » (6-Obs-3) « parce que s'il accepte de rompre son contrat, la on va aller chercher la madame si elle n'est pas déjà sous contrat, je t'ai expliqué la guerre des contrats » (6-Obs-5)).*

**Réévaluation cognitive :**

La direction prendra alors davantage conscience de l'importance de ne pas laisser traîner le dossier. Il faudrait rapidement prendre la décision de remercier le professeur afin d'assurer de signer un contrat à la dame. La direction voudrait prendre le dossier en main (« *une fois qu'une décision est prise, dans ma tête à moi, on clenche. C'est un autre type d'action qui entre en place. J'ai un pouvoir » (6-AC-31) « Je sors de cette position-là passive...pour être dans une position active... et vivre avec les conséquences » (6-AC-34)). La direction mesure cependant le poids des conséquences de prendre une décision hâtive (« *Ils nous demandent de trancher, mais d'en prendre tout l'odieux. Je le garde, j'aurais l'odieux de l'avoir gardé ; s'il quitte et que son remplaçant est à la leçon, j'aurai l'odieux de l'avoir congédié » (6-AC-28)). Mais dans la mesure où c'est la**

direction adjointe qui est responsable du dossier (« *je veux pas embarquer par-dessus le dossier* » (6-AC-34)), la direction demeurera en attente (« *Ça brette. Ça brette, ils brodent, ils disent non, ils veulent pas ; oui... Vous chialez contre lui depuis deux mois pis là, oui, vous allez y donner une autre chance ? Je comprends pas* » (6-AC-32)). La direction risque de manquer l'opportunité de remplacer l'enseignant.

**Vécu émotionnel :**

Colère qui s'accroît face au manque de positionnement.

**Stratégies d'ajustement :**

Pour s'ajuster, la direction inhibera sa colère et insistera une seconde fois sur l'importance de mettre la main sur la dame afin de lui faire signer un contrat et confrontera la direction adjointe en lui mentionnant que la dame en question n'est pas encore sous contrat (direction : « *oui mais là elle ne l'était pas. Il faut aller la chercher* » (6-Obs-6)). La direction confirmera ainsi sa position concernant ce litige.

**Développement de la situation :**

Cet ajustement ne mettra cependant pas fin au débat et provoquera plutôt une réplique de la part de la direction adjointe (direction adjointe : « *Si J. (l'enseignant), il dit non, moi je veux rester, il faut ouvrir un dossier et ça va être long avant de le mettre dehors. La madame, elle a le temps d'être sous contrat bien des fois* » (6-Obs-7)). La direction devra alors réévaluer une nouvelle fois la situation.

**Réévaluation cognitive :**

La situation n'ayant pas évolué, les tentatives de faire avancer les choses n'ayant pas porté des fruits, face aux répliques de la direction adjointe, la direction envisagera la possibilité de donner un délai (« *un moment donné, il faut tracer une ligne. Quand les gens sont confrontés à un délai... s'il y a personne qui décide, je déciderai* » (6-AC-19)). Elle demeurera cependant en attente.

**Vécu émotionnel :**

Colère.

**Stratégies d'ajustement :**

Constatant le manque de positionnement de la direction adjointe, la direction lâchera prise (« *OK (ferme son tiroir comme pour passer à autre chose). OK c'est beau* » (6-Obs-8)). La direction évitera ainsi le problème ce qui montre son manque de contrôle sur la situation.

**Tableau XXXIII : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #18 : « À partir d'aujourd'hui, je suis en mesure disciplinaire avec toi »**

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
18	Impuissance face au manque de positionnement de son adjointe responsable du dossier. But = assurer la compétence des enseignants	Colère	Inhibition	Confrontation partielle en montrant la solution.	Peu de contrôle	Réplique de l'adjointe
18.1	Risque de manquer une opportunité de trouver un remplaçant, mais demeure impuissante face au manque de positionnement de son adjointe	Colère augmente	Inhibition	Confrontation plus ferme.	Peu de contrôle	Réplique de l'adjointe
18.2	Risque de manquer une opportunité de trouver un remplaçant, mais demeure impuissante face au manque de positionnement de son adjointe	Colère (impuissance)	Évitement	NON	Peu de contrôle	

19) « C'est pas le fun... Ça brime son travail »

**Sujet #3 :** direction : CSDM, école primaire. Observation vidéo : mardi 4 décembre 2007; Confrontation vidéo : vendredi 14 décembre 2007.

**Stresseur spécifique:** Prendre des décisions qui affectent la vie des autres. 17<sup>e</sup> stresseur sur 41 (2,74/5) pour l'ensemble des directions; 2,76 pour les directions et 2,69 pour les directions adjointes; 22,3 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

Quelques minutes après avoir demandé à une enseignante de faire un remplacement d'urgence (RU), l'enseignante interrompt la direction à son bureau pour s'en plaindre (Enseignante : « *Sur mon horaire, je ne suis pas rentré en classe. Tu le sais la. C'est pas parce que je rentre avant que je comprends* » (3-Obs-2)).

**Verbatim :**

1. Direction « Salut ».
2. Enseignante « Sur mon horaire, je ne suis pas rentré en classe. Tu le sais la. C'est pas parce que je rentre avant que je comprends ».
3. Direction « Regarde, la personne qui devait le faire, c'est son répondeur. M.F. elle lui a parlé avant 5 minutes. Moi j'ai essayé de lui parler, impossible. Ton remplacement d'urgence de cet après-midi, tu l'oublies, je vais demander à quelqu'un d'autre ».
4. Enseignante « je comprends mais ceux qui était en TNT ce matin, ils sont où ? ».
5. Direction « Ben cherche avec P., c'était son groupe mais elle n'est pas arrivé. Mais elle ça se peut qu'elle soit pas là. Toi t'es là pis c'est juste pour 5, 10 minutes. Là, t'es libérée.
6. Enseignante « je comprends mais je surveille à la récré et j'ai un dîner avec un groupe d'élève. Fait que si elle arrivait plus tard L., quand est-ce que tu veux que je prépare mes affaires. C'est là dessus. Parce que moi dans ma tâche je ne suis pas la avant moins quart ».
7. Direction « OK, Merci M. Pis regarde, ton remplacement d'urgence de fin de journée, tu l'oublies »
8. Enseignante « je m'en foutais en fin de journée ».
9. Direction « c'est là que t'avais besoin de temps »
10. Enseignante « ben oui parce qu'il faut que je prépare la feuille de sortie...En passant en as-tu des feuilles de sortie ».
11. Direction « Vous l'avez dans votre guide du personnel. Je vais demander à M.F. d'en mettre d'autres »



**Évaluation cognitive :**

Bien qu'elle ne soit pas surprise, (« *Je n'étais pas du tout surprise qu'elle vienne* »), la direction demeure néanmoins visiblement affectée par la décision qu'elle a dû prendre et qui dérange une de ses enseignantes (« *Ça m'emmerde... Ça m'emmerde* » (3-AC-6) « *C'est pas la personne qui devait le faire* » (3-AC-6)). Ce qui dérange aussi la direction c'est le niveau de frustration et d'insatisfaction de l'enseignante qui pourrait menacer le climat de l'école (« *M., elle est revendicatrice* » (3-AC-5)). Le but de la direction est de maintenir un bon climat de travail.

**Vécu émotionnel :**

Empathie.

**Stratégie d'ajustement :**

Pour s'ajuster, la direction commence d'emblée par justifier sa décision (« *Regarde, la personne qui devait le faire, c'est son répondeur. M.F. elle lui a parlé avant 5 minutes. Moi j'ai essayé de lui parler, impossible* » (3-Obs-3)). Puis elle enchaîne en libérant l'enseignante durant la journée afin de compenser et de diminuer sa frustration (« *Ton remplacement d'urgence de cet après-midi, tu l'oublies je vais demander à quelqu'un d'autre* » (3-Obs-3)).

**Développement de la situation :**

L'enseignante demeure critique par rapport à la décision de la direction de lui avoir imposé un RU le matin. Elle réplique en cherchant qui d'autre aurait pu le faire à sa place (« *je comprends mais ceux qui était en TNT ce matin, ils sont où ?* » (3-Obs-4)). Cette réplique imposera une réévaluation de la situation.

**Réévaluation cognitive et stratégies d'ajustement :**

Les enjeux étant les mêmes au niveau de l'évaluation cognitive, en répondant aux revendications de son enseignante, la direction en profite pour minimiser la demande et pour valoriser le fait qu'elle soit maintenant libérée de son RU (« *Ben cherche avec P...Toi t'es là pis c'est juste pour 5, 10 minutes. Là, t'es libérée* » (3-Obs-5)). Cette

réponse de la direction ne contente cependant pas l'enseignante qui revient à la charge en continuant de se plaindre de la décision de la direction (« *quand est-ce que tu veux que je prépare mes affaires. C'est là dessus. Parce que moi dans ma tâche je ne suis pas là avant moins quart* » (3-Obs-6)). La direction doit à nouveau se réajuster à la situation. Elle maintient le même discours, mais en étant plus compréhensive et en profite pour remercier son enseignante tout en réitérant sa libération de l'après-midi (« *OK, Merci M. Pis regarde, ton remplacement d'urgence de fin de journée, tu l'oublies* » (3-Obs-7)). La direction parviendra donc finalement à diminuer la tension et à reprendre le contrôle sur la situation.

Tableau XXXIV : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #19 : « C'est pas le fun... Ça brime son travail »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
19	Menacé par la frustration d'une enseignante, le climat de l'école risque d'être affecté. But = maintenir un bon climat.	Empathie	Inhibition	Confrontation en justifiant sa décision Recherche de solution (Compense en libérant l'enseignante)	Peu de contrôle	Réplique de l'enseignante
19.1	Menacé par la frustration d'une enseignante, le climat de l'école risque d'être affecté. But = maintenir un bon climat.	Empathie	Inhibition	Confrontation en minimisant la tâche demandée.	Peu de contrôle	Réplique de l'enseignante
19.2	Menacé par la frustration d'une enseignante, le climat de l'école risque d'être affecté. But = maintenir un bon climat.	Empathie		Recherche de solution (Remercie/ empathie)	Contrôle	Diminue la tension et règle le problème

#### 4.2.5. Le renouveau pédagogique

Deux situations sont présentées et analysées concernant le renouveau pédagogique qui correspond aux stressseurs relatifs au nouveau curriculum et à la réussite éducative.

20) « Ce qui m'inquiète aussi c'est la progression de la pédagogie »

**Sujet #5 :** direction : CS des Patriotes sur la Rive-Sud de Montréal. École secondaire.  
Observation vidéo : mardi 22 janvier 2008; Confrontation vidéo lundi 4 février 2008.

**Stresseur spécifique :** Essayer de répondre aux attentes de la communauté en ce qui concerne la réussite éducative. 18<sup>e</sup> stresseur sur 41 (2,71/5) pour l'ensemble des directions; 2,80 pour les directions et 2,48 pour les directions adjointes; 20,7 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

La direction apprend, lors d'une réunion de direction, que les manuels achetés qui servent à couvrir le nouveau programme ne seront pas utilisés par les enseignants.

**Verbatim :**

1. Adjointe administrative « Dans le suivi, distribution de volume troisième secondaire... J'ai fait un horaire et depuis que les gens ont reçu l'horaire, j'ai deux matières sur quatre qui sont allé voir Y. pour lui dire. Ben moi je ne m'en servais pas du deuxième livre»
2. Direction « Pardon ? » (la direction est sous le choc, elle se prend la tête)
3. Adjointe administrative « je le savais que tu aimerais ça »
4. Direction « ils se servent pas du deuxième livre ! tabarnache ! » (se met la main au visage et ferme les yeux durant 5 secondes).
5. Adjointe administrative : « Y. qui me poussait en disant ben là on arrive à la mi-année donc je devrais avoir le deuxième livre... »
6. Alors là j'ai deux enseignantes qui sont allées voir Y. en disant ben là nous autres on les veut pas. Fait que la, Y. les a toutes faites parkés, donc il faudrait qu'il défasse ses kits... Moi ma réaction c'est, pourquoi qu'on les a achetés ? »
7. Direction : « C't'en plein ça ? »
8. Adjointe administrative : « ça coûte un bras et trois quarts...JM en secondaire trois qui dit de toute façon je n'ai même pas fait la moitié du premier livre, pourquoi j'irais dans le deuxième livre... j'aurais jamais le temps de faire ça... »
9. Direction : (se met la main au visage) « On les a achetés hein ? Ils sont payés hein ? »
10. Adjointe administrative : « En trois, ils sont en expérimentation »

**Évaluation cognitive :**

La direction est visiblement dérangée par la nouvelle et constate l'ampleur des dégâts; tout le travail réalisé (« *assis avec les profs et les maisons d'édition... c'est vraiment un processus qui est laborieux* ».. « *c'est toute la tâche de L. elle a tout organisé* » (5-AC-3)) ainsi que les coûts engendrés (« *le nombre d'argent qui va rester*

sur les tablettes ». « j'ai dépensé de l'argent du budget... à coût de mille et mille dollars » (5-AC-14). La direction envisage qu'elle devra négocier avec la maison d'édition (« les maisons d'édition, quand on retourne des livres... Il nous envoie un vendeur récupérer les volumes (5-AC-17) « Vous avez même pas pris le livre deux. Je fais dur en tabarnouche »...« il faut que j'écrive une lettre à la maison d'édition : pourquoi on le prend pas » (5-AC-18). La menace est réelle : perte d'investissement en temps et en argent. Le but de la direction est d'avoir une gestion efficace de son matériel pédagogique.

### **Vécu émotionnel :**

Colère (« j'en reviens pas, le mot exact : je suis en tabarnak » (5-AC-2) « J'étais fâché. Là, j'avoue » (5-AC-18)).

### **Stratégies d'ajustement :**

La direction s'ajuste en exprimant sa colère (Adjointe administrative : « j'ai deux matières sur quatre ... Ben moi je ne m'en servais pas du deuxième livre » (5-Obs-1) direction : « Pardon ? » (la direction est sous le choc, elle se prend la tête) (5-Obs-2) Adjointe administrative « je le savais que tu aimerais ça » (5-Obs-3) « ils se servent pas du deuxième livre ! tabarnache ! » (se met la main au visage et ferme les yeux durant 5 secondes) (5-Obs-4)). Par la suite, elle préfère ne rien dire et inhibe sa colère pendant plusieurs secondes en écoutant son adjointe expliquer la situation.

### **Développement de la situation :**

Mais lorsque son adjointe donne un aperçu des raisons évoquées par certains enseignants qui refusent d'utiliser le livre, cela crée une réaction chez la direction et une nouvelle appréciation de la situation (Adjointe administrative : « JM en secondaire trois qui dit de toute façon je n'ai même pas fait la moitié du premier livre, pourquoi j'irais dans le deuxième livre... j'aurais jamais le temps de faire ça » (5-Obs-8)).

**Réévaluation cognitive :**

Cette nouvelle information bouleverse à nouveau la direction, en plus de la perte d'investissement, la direction constate le manque de professionnalisme de certains de ses enseignants et s'inquiète de la qualité de la pédagogie (« *ce qui m'inquiète aussi c'est la progression de la pédagogie. J'ai de la misère avec ça* ».. « *les enseignants s'acoquinent dernière un livre. C'est pas ça de la pédagogie* »..« *Tout d'un coup... 7, 8 situations d'apprentissage dans l'autre livre qui sont intéressantes* »). Cette nouvelle appréciation de la situation amplifie la menace. Le but de la direction est d'assurer la compétence de ses enseignants et la qualité de l'enseignement.

**Vécu émotionnel :**

Colère et Inquiétude.

**Stratégies d'ajustement :**

La direction s'ajustera en questionnant son adjointe à savoir si les livres ont été payés (« *On les a achetés hein ? Ils sont payés hein ?* » (5-Obs-9). Cet ajustement permettra à la direction de constater que les volumes n'ont pas été payés puisqu'ils sont à l'essai (Adjointe administrative : « *En trois, ils sont en expérimentation* » (5-Obs-10)). Sur le coup, la direction a peu de contrôle sur la situation.

**Évolution de la situation :**

Ultérieurement, la direction confrontera les enseignants qui vont finalement utiliser les livres (« *on a rencontré les profs dans une rencontre matière on est arrivé par dire : aller les chercher pour voir s'il y aurait pas des situations d'apprentissage intéressantes..., ils ont compris... le dénouement, c'est qu'ils vont aller le chercher* »). La direction n'aura donc pas besoin de faire de démarche auprès de la maison d'édition. Elle s'ajuste en gérant sa colère, en vérifiant si les livres ont été achetés et en confrontant ultérieurement les enseignants.

**Tableau XXXV : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #20 : « *Ce qui m'inquiète aussi c'est la progression de la pédagogie* »**

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
20	Menacée par la perte d'investissement en temps et en argent. But = gestion efficiente du matériel pédagogique	Colère.	Expression partielle puis inhibition.	NON	Peu de contrôle	Réplique de l'adjointe administrative
20.1	Menacée par le manque de professionnalisme et la progression pédagogique. But = assurer la compétence des enseignants	Colère et inquiétude	inhibition	Recherche d'informations.	Peu de contrôle	Apprend que les livres ne sont pas payés
20.2	Diminution de la menace concernant l'investissement	Diminution de la colère			contrôle	Ultérieurement la direction parviendra à convaincre les enseignants d'utiliser les livres

**21) « Les profs de science de toute la Commission scolaire se sont parlés »**

**Sujet #5:** direction : CS des Patriotes sur la Rive-Sud de Montréal. École secondaire.  
Observation vidéo : mardi 22 janvier 2008; Confrontation vidéo lundi 4 février 2008.

**Stresseur spécifique :** La compétition et la comparaison avec les autres écoles. 27<sup>e</sup> stresseur sur 41 (2,47/5) pour l'ensemble des directions; 2,54 pour les directions et 2,28 pour les directions adjointes; 21,8 % des répondants sont fréquemment ou très souvent dérangés par ce stresseur.

**Descriptif de la situation :**

Au téléphone avec une direction d'une autre école secondaire de sa commission scolaire, la direction tente de la convaincre de rester solidaire dans l'implantation des cours de sciences (la réforme) (direction : *Qu'est-ce qu'ils t'ont dit eux autres ?* (après avoir écouté son homologue) : *Ah tabarnouche !!! Non, non* » (5-Obs-4).

### **Évaluation cognitive :**

La direction est indéniablement dérangée par ce que lui répond son homologue. La menace est réelle (« *Les profs de sciences de toute la commission scolaire se sont parlé. Les profs de sciences veulent ralentir les maquettes sur le contenu* » (5-AC-5)). C'est un mouvement collectif contre l'implantation trop rapide du contenu des sciences (réforme) (« *Les profs de sciences capotent* » (5-AC-12)). La proposition des enseignants va à l'encontre de la réforme (« *On appelle ça des profils. Mais c'est anti-réforme. La réforme ne veut pas de profils* » (5-AC-12) ce qui crée des problèmes pour la direction de l'école (« *ça fait un blocage dans la maquette et ça nous cause des problèmes* » (5-AC-12)). Il s'agit d'un rapport de force entre les directions et les enseignants de l'ensemble des écoles de la commission scolaire (« *lui vit la même affaire* » (5-AC-14)). La direction s'inquiète des prises de décisions de son homologue (« *Fais pas le con. J'avais peur qu'il me c\*\*\* dans les mains* » (5-AC-20) et du manque de solidarité des directions (« *Ça marche de même aux CS. On arrive en table du secondaire. On dit tout : On tient notre bout, ... pis les trois quarts de mes collègues s'effondrent* » (5-AC-22)). Or, si les écoles secondaires ne sont pas solidaires entre elles, les enseignants se rallieront et auront un meilleur rapport de forces contre l'implantation du contenu de la réforme (« *s'il décidait pas de faire ça, moi je suis fait là. Ils vont venir me voir et vont dire : eh regarde L., S.B., ta propre commission scolaire y font ça pis toi tu veux pas le faire. Écoute là j'aurais eu de l'air fou* » (5-AC-31)). C'est là le réel enjeu qui inquiète la direction (« *J'ai toujours peur de ça* » (5-AC-30)). La menace vient donc de son homologue (« *c'est un nouveau directeur. Il est en poste depuis à peu près... 10 mois en fait..* (5-AC-33) « *Il a plus d'expérience que moi, mais il a moins d'expérience au secondaire* » (5-AC-37), en capitulant devant les enseignants il pourrait créer une perte de pouvoir des directions de la Commission scolaire devant ses enseignants. Le but de la direction est de garder son pouvoir de direction, de s'assurer du soutien d'un collègue et de maintenir une position unanime et solidaire face aux enseignants.

### **Vécu émotionnel :**

Peur-inquiétude.

### Stratégies d'ajustement :

Devant la réponse donnée par son homologue, la direction s'ajustera en étant plus ferme et directive au téléphone (« *Non, non, j'ai fait ma décision. Moi la décision c'est qu'on y va avec les sciences* » (5-Obs-5) « *je m'affirme pis je lui dis : faut que tu fasses la même affaire. Écoute-moi bien. Je suis beaucoup plus directif là* » (5-AC-26). Elle argumentera afin de s'assurer que son homologue tienne la même ligne concernant l'implantation de la réforme, mais elle a peu de contrôle sur la façon dont il se comportera par la suite.

### Évolution de la situation :

Ultérieurement, devant cette importante menace, le rapport de force entre les enseignants et les directions de la CS, la direction s'assurera de la position de ses homologues (« *le lundi suivant, j'ai appelé deux autres de mes collègues P. et O. Vous m'avez pas fait de niaiseries là. Tout le monde, on est allé dans le même sens* » (5-AC-30)).

Tableau XXXVI : Synthèse du processus émotivo-transactionnel de la situation #21 : « Les profs de science de toute la Commission scolaire se sont parlés »

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA GESTION DES ÉMOTIONS	STRATÉGIES ORIENTÉES VERS LA SITUATION	CONTRÔLE DE LA SITUATION	ÉVOLUTION DE LA SITUATION
21	Menace de l'homologue, en capitulant devant les enseignants perte de pouvoir des directions. But = garder le pouvoir de direction.	Peur	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle	Ultérieurement la direction parvient à rallier l'ensemble des directions de la CS.

#### **4.2.6. Bilan de l'analyse qualitative**

Pour conclure cette analyse des résultats qualitatifs, le tableau XVII montre les 21 situations qui dans certains cas ont impliqué une ou plusieurs réévaluations cognitives de la situation lors du processus émotivo-transactionnel. Nous avons ajouté une colonne sur le contrôle devant la situation pour donner un aperçu des retombées de l'ajustement.



Cette colonne donne une indication de l'efficacité de l'ajustement face au stress. Il devient ainsi possible de savoir si à la suite de l'épisode émotivo-transactionnel, la direction a repris le contrôle ou a peu de contrôle sur la situation vécue.

Concernant l'évaluation cognitive, notons qu'il n'est pas surprenant que l'ensemble des appréciations des directions face aux stressors corresponde à des menaces plutôt que des défis par rapport aux buts qu'elles poursuivent, dans la mesure où cette recherche s'intéresse au stress négatif et que les situations ont été ciblées dans cette perspective.

Concernant le vécu émotif, on constate de façon générale qu'aucune situation n'a donné lieu à du dégoût ou de la tristesse, les situations impliquant principalement la colère (24), la peur (15) et l'empathie (5). On peut aussi remarquer que plusieurs situations ont impliqué plus d'une émotion et que lors des réévaluations, la même émotion refaisait souvent surface soit amplifiée soit diminuée. Nous avons distingué cette dimension par une flèche pointant vers le haut pour indiquer une augmentation ou vers le bas pour indiquer une diminution. On peut également remarquer que la colère est parfois dirigée vers soi lorsque la direction se sent en partie responsable de la situation.

Concernant les stratégies d'ajustement orientées vers la gestion des émotions, les résultats montrent principalement de la maîtrise de soi par inhibition. Dans une seule situation, la peur est exprimée volontairement et dans une seule situation la colère est exprimée volontairement. Une situation montre l'expression d'un doute avant d'être inhibée. Trois situations impliquent la perte de contrôle de la colère de façon instantanée avant de laisser place à l'inhibition. Une situation montre la perte de maîtrise de la colère et une situation la perte de maîtrise de l'anxiété. Les autres stratégies orientées vers la gestion des émotions impliquent l'auto-accusation (4), l'évitement (4), la minimisation (3) et la réévaluation positive (2). Dans les trois situations impliquant de l'empathie, l'expression a été liée à la confrontation dans la colonne sur la résolution de problème puisque dans tous les cas l'empathie a été utilisée par la direction pour diminuer la pression d'autrui.

Tableau XXXVII: Synthèse des processus émotivo-transactionnels.

	ÉVALUATION COGNITIVE	VÉCU ÉMOTIONNEL	GESTION DES ÉMOTIONS	RÉSOLUTION DE PROBLÈME	CONTRÔLE
1	Anticipe futur négativement	Peur	Inhibition	Confrontation	Contrôle
2	Anticipe futur négativement Compassion	Peur Empathie	Inhibition	Soutien Confrontation	Contrôle
3	Brimée dans les buts	Colère	Expression - Inhibition	Information	Peu de contrôle
3.1	Anticipe futur négativement Brimée dans les buts	Peur Colère vers soi	Inhibition Auto-accusation	Information	Peu de contrôle
3.2	Brimée dans les buts	Colère	Inhibition		Peu de contrôle
4	Anticipe futur négativement Compassion	Peur Empathie	Inhibition Inhibition	Confrontation Confrontation	Peu de contrôle
4.1	Atteinte estime de soi	Colère	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
5	Anticipe futur négativement Brimée dans les buts	Peur Colère vers soi	Expression Auto-accusation	Information	Peu de contrôle
6	Brimée dans les buts Anticipe futur négativement	Colère Peur	Inhibition Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
7	Brimée dans les buts	Colère vers soi	Expression - Inhibition Auto-accusation Minimisation Réévaluation positive	Soutien	Contrôle
8	Atteinte estime de soi	Colère	Inhibition Réévaluation positive	Confrontation Soutien	Peu de contrôle
9	Anticipe futur négativement	Peur	Inhibition Évitement	NON	Peu de contrôle
10	Brimée dans les buts	Colère	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
10.1	Brimée dans les buts	Colère ↑	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
10.2	Brimée dans les buts	Colère ↑	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
11	Atteinte à l'estime de soi	Colère	Inhibition	Information	Contrôle
11.1	Atteinte à l'estime de soi	Colère ↓	Inhibition	Confrontation	Contrôle
11.2	Atteinte à l'estime de soi	Colère ↑	Expression-Inhibition	Confrontation	Contrôle
12	Anticipe futur négativement Brimée dans les buts	Peur Colère	Inhibition Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
13	Atteinte à l'estime de soi	Colère	Inhibition	Information	Contrôle
14	Anticipe futur négativement	Peur	Inhibition Évitement	Confrontation	Contrôle
15	Anticipe futur négativement	Peur	Expression	NON	Peu de contrôle
15.1	Atteinte à l'estime de soi	Colère	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
15.2	Anticipe futur négativement	Peur	Auto-accusation Minimisation	Confrontation	Peu de contrôle
16	Brimée dans les buts Anticipe futur négativement	Colère Peur	Expression-Inhibition Évitement	Confrontation	Peu de contrôle
17	Anticipe futur négativement	Peur	Expression Minimisation	Soutien	Peu de contrôle
18	Brimée dans les buts	Colère	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
18.1	Brimée dans les buts	Colère ↑	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
18.2	Brimée dans les buts	Colère ↑	Évitement	NON	Peu de contrôle
19	Compassion	Empathie ↑	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
19.1	Compassion	Empathie ↑	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
19.2	Compassion	Empathie		Confrontation	contrôle
20	Brimée dans les buts	Colère	Expression	NON	Peu de contrôle
20.1	Brimée dans les buts	Colère Peur	Inhibition	Information	Peu de contrôle
20.2	Brimée dans les buts	Colère ↓	Inhibition	Confrontation	Contrôle
21	Anticipe futur négativement	Peur	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle

Concernant les stratégies de résolution du problème qui sont orientées vers la situation, dans la grande majorité des cas, les directions s'activent sur le plan cognitif ou comportemental pour résoudre le problème à l'exception de quatre situations. Dans treize des 17 situations où les directions sont proactives, elles confrontent directement le problème, dans cinq situations les directions cherchent de l'information et dans quatre situations elles font appel à du soutien.

Finalement, en ce qui a trait au contrôle sur la situation que nous avons ajouté pour donner un aperçu des retombées de l'ajustement, seulement huit des 21 situations aboutissent à une reprise de contrôle sur la menace. Dans les treize situations où les directions ont peu de contrôle, elles demeurent soit en attente, soit se sentent impuissantes devant la situation, soit la menace se concrétise et laisse des traces.

Sur la base de ces constats, la mise à l'épreuve des concepts transactionnels rend compte du stress et du vécu émotionnel des directions d'école. Ces résultats montrent, à la différence des situations rapportées lors d'un entretien, du récit d'un incident critique au risque de la reconstruction ou de la rationalisation de l'épisode vécu, le gain sur le plan de l'analyse directe des situations de stress en utilisant le rappel stimulé pour que le sujet explicite au maximum son expérience du stresser.

Le prochain chapitre sera consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats ainsi que de ceux de l'analyse statistique.

## **CHAPITRE 5**

### **Interprétation et discussion**

## **Chapitre 5 Interprétation et discussion**

Dans ce chapitre, nous répondrons à nos deux préoccupations spécifiques de recherche concernant les stressseurs auxquels sont confrontés les directions d'école et le processus émotivo-transactionnel face aux sources du stress. Ce chapitre sera divisé en trois parties. Il sera premièrement question de la discussion concernant les résultats de l'analyse statistique sur les variables explicatives du stress. Dans un deuxième temps, la discussion portera sur la nature du stress des directions d'école. En dernier lieu, il sera question des résultats de l'analyse qualitative et du processus émotivo-transactionnel.

### **5.1. Les sources de stress des directions d'école au Québec**

Trois raisons principales nous ont motivés à utiliser l'Administrative Stress Index (ASI) qui permet de mesurer les sources de stress des directions d'école. Premièrement, dans la mesure où ce questionnaire a été développé et validé spécifiquement pour mesurer le stress des directions d'établissement scolaire, il s'avère évident qu'il s'agit de l'outil le mieux adapté à notre objet d'étude. Deuxièmement, les résultats obtenus sur les sources du stress peuvent être comparés avec plusieurs autres recherches ayant utilisé le même outil. Enfin, un tel instrument de mesure permet de cibler de façon objective des situations spécifiques vécues en milieu naturel par les directions d'école au Québec et servir par conséquent de référence pour l'analyse du processus émotivo-transactionnel.

#### **5.1.1. Les catégories de stressseurs**

Rappelons que les sources du stress professionnel des directions d'école proviennent des contraintes administratives, des responsabilités administratives, des relations interpersonnelles, des conflits intrapersonnels, des attentes de rôles et du renouveau pédagogique. Le tableau XVII permet de comparer nos propres résultats à ceux d'autres études ayant utilisé l'ASI. On peut remarquer que l'ensemble des recherches ont été effectuées sur des directions œuvrant sur le continent américain contrairement à la recherche d'Abdul Muthalib (2003) qui provient d'Asie.

Les premiers résultats de cette recherche montrent que la principale source du stress des directions d'école au Québec provient des contraintes administratives. C'est un

résultat similaire qui est obtenu dans plusieurs études. L'importance des contraintes administratives sur le stress des directions scolaires n'est pas démentie dans le contexte québécois. Il y a donc une similarité concernant les contraintes administratives, notamment dans l'étude de Welmers (2006) ayant porté sur 300 directions nouvellement embauchées dans les années 2004-2005 en Caroline du Nord, dans la recherche de Flynn (2000) sur 194 directions du secondaire de la Caroline du Sud, ainsi que dans l'étude de Shumate (2000) portant sur 221 directions du secondaire de Washington. Seule la recherche d'Abdul Muthalib (2003) fait exception. L'aspect culturel pourrait possiblement expliquer les différences retrouvées dans l'étude d'Abdul Muthalib (2003). Nous pourrions aussi évoquer la traduction du questionnaire pour expliquer les différences.

Tableau XXXVIII : Études ayant utilisé l'ASI pour identifier les sources du stress des directions d'école

	Poirel 2008 N = 171 R M	Welmers 2006 N= 300 R M	Abdul M 2003 N= 50 R M	Flynn 2000 N= 194 R M	Shumate 2000 N = 221 R M
Contraintes administratives	1 3,18	1 3,33	2 2,87	1 3,00	1 3,01
Relations interpersonnelles	2 2,61	3 2,66	3 2,65	3 2,45	5 2,51
Renouveau pédagogique	2 2,61	2 2,94			
Conflits intrapersonnels	4 2,57	5 2,38	5 2,42	2 2,49	2 2,77
Responsabilités administratives	5 2,50	4 2,43	1 2,93	5 2,04	4 2,57
Attentes de rôles	6 2,47	6 2,12	4 2,45	4 2,20	3 2,73
<b>Moyenne Total :</b>	<b>2,66</b>	<b>2,64</b>	<b>2,66</b>	<b>2,44</b>	<b>2,72</b>

Note. R = Rang, M = Moyenne.

Le discours du « new public management » axé sur la rationalisation et la performance des systèmes publics qui a inspiré bon nombre de systèmes scolaires à travers le monde (Brassard, 2004) pourrait expliquer ce constat. Prenons par exemple la loi 180, en vigueur depuis 1998, qui représente un des éléments de base de la restructuration du système scolaire québécois. Cette loi a considérablement modifié les rapports entre l'école et la Commission scolaire (CS) en transférant beaucoup de responsabilités à l'école. Concernant le transfert de responsabilités des CS vers les écoles, nos résultats montrent que les responsabilités administratives représentent la cinquième source du stress sur les six catégories de l'ASI. Ce résultat, qui est tout à fait comparable avec les autres recherches effectuées en Amérique du Nord, montre que les directions scolaires au Québec ne semblent pas trop dérangées par leurs responsabilités administratives comparativement aux autres sources du stress.

Sur cette base, il faut distinguer les contraintes administratives (p. ex., charge de travail, réunions, interruptions, documents à produire) qui correspondent à des empêchements, par rapport aux responsabilités administratives (p. ex., gestion du personnel, budget de l'école, projets scolaires) qui font référence aux devoirs des directions scolaires. Si les responsabilités administratives ne semblent pas trop déranger les directions contrairement aux contraintes administratives, un lien pourrait être établi entre contraintes administratives et responsabilités administratives. L'hypothèse serait que les contraintes administratives empêchent les directions de s'acquitter de leurs responsabilités administratives. Ce lien avait d'ailleurs déjà été établi par Peterson (2004) : il montrait que les directions scolaires sont contraintes de délaier certaines responsabilités en raison du manque de temps, de la surcharge de travail et du travail administratif et qu'en conséquence leur stress était significativement plus élevé.

On remarque également que la catégorie « nouveau pédagogique » se situe au deuxième rang, à égalité avec les tensions causées par les relations interpersonnelles. Ce constat n'est pas à négliger dans le contexte actuel de réforme scolaire au Québec. Brassard (2004) mentionne d'ailleurs que depuis la réforme les directions ont plus de responsabilités, mais moins de pouvoir. Le fait d'avoir plus de responsabilités mais moins de pouvoir rejoint l'hypothèse que nous avançons sur le possible rapport entre

responsabilités et contraintes. Bien qu'aucune mesure n'ait été prise avant la réforme sur les sources du stress et qu'il n'est donc pas possible de comparer les contraintes et les responsabilités avant la réforme, nos résultats montrent l'importance des tensions causées par la réforme et pourraient être liés aux contraintes administratives que subissent les directions. Si on se fie aux résultats de l'étude de Welmers (2006), on peut constater le même phénomène. Les tensions causées par le renouveau pédagogique se situent au deuxième rang. C'est d'ailleurs en nous inspirant de cette recherche que nous avons ajouté au questionnaire d'origine la catégorie touchant au renouveau pédagogique. La Caroline du Nord est dans une situation comparable à celle du Québec avec l'implantation d'un nouveau curriculum et la loi « No Child Left Behind Act » en vigueur depuis 2003. Ainsi, tout comme dans le cas des directions de la Caroline du Nord, nos résultats montrent l'impact du renouveau pédagogique sur le stress que vivent les directions au Québec. De plus, en étudiant le stress chez 695 directions d'école au secondaire de la Nouvelle-Zélande, Trenberth et Dewe (2006) montrent qu'en raison des tensions et des contraintes, 42 % des directions mentionnaient que leur satisfaction au travail avait considérablement diminué depuis l'implantation de la réforme scolaire entreprise depuis une dizaine d'années. Le lien entre la réforme scolaire, l'implantation du renouveau pédagogique, les responsabilités, les contraintes et le stress ne peut donc pas être négligé.

Un autre constat intéressant concerne la catégorie des relations interpersonnelles qui se situe également en deuxième en termes d'intensité de source du stress identifiée par les directions de notre échantillon. En comparant avec les autres recherches qu'on retrouve dans le tableau XVII, on remarque que cette source du stress se situe à un rang plus élevé pour le Québec. La catégorie des relations interpersonnelles touche principalement les conflits à gérer avec les élèves, le personnel, les parents, le superviseur et la commission scolaire. En ce qui concerne les conflits avec les élèves ou avec les parents, on pourrait attribuer cette différence à la culture propre du Québec où la collaboration entre les parents et les enseignants demeure souvent difficile. Quant aux conflits avec les enseignants, on pourrait faire référence aux pressions syndicales particulièrement importantes au Québec.



Les changements imposés par la réforme scolaire pourraient aussi fournir une partie de la réponse. Les articles 96.12 et 96.13 de la loi 180 modifient de façon considérable le cadre de gestion des établissements scolaires en remplaçant le conseil d'orientation par le conseil d'établissement. Ce changement a pour effet de donner un rôle beaucoup plus important aux parents dans les prises de décision concernant la direction de l'école. Par exemple, les articles 96.22 et 96.24 obligent légalement les directions à passer par les parents, les membres du personnel et la communauté avant de prendre plusieurs décisions concernant les besoins de l'école et le budget. Devant cette perte de pouvoir décisionnel, les relations interpersonnelles lors de conflits à gérer entre les différents acteurs impliqués demandent des habiletés politiques parfois exceptionnelles. La direction doit mener plusieurs dossiers de pair et se trouve devant des interlocuteurs qui n'ont pas les mêmes besoins (élève/enseignant, parent/commission scolaire) et qui ont des attentes différentes et le fait de maintenir l'harmonie entre ces acteurs est une victoire de chaque instant. La direction peut surmonter ces difficultés du quotidien en se tenant au-dessus de la mêlée en servant d'intermédiaire entre deux élèves, entre la commission scolaire et un parent, entre l'intérêt d'un enseignant et l'intérêt de l'équipe-école. C'est toutefois en se trouvant au cœur de contradictions entre des tensions divergentes, entre des demandes tout aussi légitimes, que des conflits relationnels se développent et demandent d'être gérés.

Sur la base de ces résultats comparatifs concernant les principales sources du stress des directions d'école, le rang où se situe chacune des grandes catégories est nécessaire pour cibler l'origine des tensions subies par les directions, mais l'intensité du stress reportée s'avère également d'une importance capitale. Il faut donc se fier aux réponses du questionnaire qui ont été graduées sur une échelle allant de 1- « ne me dérange pas » à 5- « me dérange très souvent ». Ainsi, en comparant les sous échelles entre elles et les résultats des autres recherches, il est évident que les contraintes administratives dépassent l'ensemble des autres sources du stress en termes d'intensité. Concrètement, cela signifie que les directions sont fréquemment ou très souvent dérangées par ces stressors comparativement aux autres catégories qui dérangent plus occasionnellement les directions. À cet égard, le calcul de la moyenne totale de l'intensité rapportée, toutes catégories confondues, montre que les résultats du Québec

sont très comparables à d'autres recherches sur les directions scolaires dans le monde. Les résultats du Québec sont même légèrement au-dessus de la moyenne, indiquant que si les directions d'école au Québec ne sont pas moins stressées que les autres directions d'école à travers le monde elles le sont tout autant sinon plus.

Dans les sections qui suivent, les résultats statistiques montrant les sources du stress professionnel des directions au Québec sont discutés en tenant compte des variables indépendantes : le poste, l'établissement, le sexe, la région, l'ancienneté et le nombre d'élèves.

### **5.1.2. Les variables explicatives**

Les scores pour chacune des catégories ont été contrôlés en fonction des différentes variables indépendantes retenues pour cette recherche : la fonction, l'ordre d'enseignement, le sexe, la taille de l'établissement, l'ancienneté et la région. Les résultats des corrélations entre catégories de stressés et variables explicatives ont été présentés au chapitre 4. Dans les sections suivantes, nous tentons d'interpréter ces résultats.

#### **5.1.2.1. Le poste**

Nous avons vu que l'occupation d'un poste de direction ou de direction adjointe ne semblait faire une différence qu'au niveau des contraintes administratives. C'est dire donc que les directions adjointes et les directions sont dérangées de façon égale et selon la même intensité par les responsabilités administratives, les relations interpersonnelles, les attentes de rôle et le renouveau pédagogique.

Pour expliquer la différence entre les postes sur les contraintes administratives, on pourrait émettre l'hypothèse que les contraintes des directions sont plus nombreuses, plus diversifiées et de nature différente comparativement à celles des adjoints. La tâche des adjoints est « d'assister » les directions. Les adjoints ne subissent pas l'intégralité des pressions et des contraintes puisqu'ils ont moins de comptes à rendre et conséquemment subissent moins de pressions organisationnelles. Contrairement aux directions adjointes, les directions relèvent directement des commissaires et des commissions scolaires et sont

imputables de l'ensemble des dossiers de l'école (Brassard et coll., 1986; Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, Héon, De Saedeleer et Chevrier, 2001). Elles se trouvent à l'interface de l'établissement et du système organisationnel qui l'encadre. Il n'est donc pas surprenant qu'elles ressentent plus fréquemment la pression des contraintes administratives comparativement aux adjoints. Les pressions politiques, les relations avec les parents, avec la communauté sont plus en lien avec la tâche d'une direction. L'étude de Brassard et coll. (1986) le montrait déjà : les rôles de porte-parole et de promoteurs sont les deux principaux rôles d'une direction, qu'elle soit au primaire ou aux secondaires. La différence essentielle entre un poste d'adjoint et un poste de direction porte donc sur les contraintes administratives, plus complexes et plus pesantes. La préparation à un poste de direction devrait donc intégrer cette dimension et permettre aux adjoints de prendre conscience des déterminants organisationnels qui pèsent sur un établissement scolaire.

Nous avons discuté dans la section précédente des responsabilités auxquelles sont confrontées les directions et des contraintes les empêchant de s'acquitter pleinement de ces responsabilités. Les directions ont certainement le pouvoir de déléguer des tâches à leurs adjoints, mais elles ne peuvent se débarrasser du poids de leurs responsabilités et des contraintes administratives qui les dérangent lorsqu'elles tentent de s'en acquitter.

Le fait d'avoir une seule différence significative est cependant décevant dans la mesure où comme le mentionne Royal « le travail du directeur adjoint se distingue de celui du directeur et comporte des caractéristiques qui lui sont propres » (Royal, 2007. p. 26). Précisons alors, qu'au sujet des distinctions que nous nous attendions à trouver entre les directions et les directions adjointes, les élèves et les enseignants relèvent en première ligne des adjoints et si on se fie aux rôles évoqués par les directions adjointes dans la recherche de Royal (2007), les interventions auprès du personnel et des élèves impliquent en grande partie des problèmes à résoudre et des conflits à gérer. On se serait donc attendu à une différence à ce niveau. De même, dans la mesure où le poids des responsabilités concernant l'implantation du renouveau pédagogique repose principalement sur la direction, nous nous serions également attendus à une différence avec les adjoints sur ce point. Malgré le fait qu'il y ait si peu de différences significatives sur les grandes catégories de sources du stress, l'analyse des stressseurs spécifiques

s'avère plus révélatrice des différentes sources du stress auxquelles sont confrontées les directions et les directions adjointes. Nous reviendrons donc sur les distinctions entre les postes lorsqu'il sera question des stressseurs spécifiques. Pour le moment, portons la discussion vers les autres différences retrouvées.

### **5.1.2.2. L'établissement**

Une relation significative entre les établissements (0,02) montre que les tensions exercées par les responsabilités administratives dérangent plus fréquemment les directions qui œuvrent dans les écoles primaires comparativement à celles œuvrant dans les écoles secondaires. Cela pourrait laisser supposer qu'il y a 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 (l'attribution d'un adjoint commence à partir de 550 élèves). Si les responsabilités administratives peuvent être redistribuées aux membres de l'équipe de direction de l'école, cela n'est pas possible lorsque l'école est constituée de moins de 550 élèves, car la direction est seule à diriger comme c'est le cas pour une majorité d'écoles primaires. Notons également que notre échantillon est constitué de directions et de directions adjointes et qu'« au secondaire, les tâches feraient l'objet d'une définition préalable qui marquerait assez bien la différence entre le poste de directeur et les postes d'adjoint » (Brassard et coll., 1986, p. 199). Ceci serait cependant différent du primaire puisqu'au primaire la répartition des tâches, rôles et responsabilités se fait de façon informelle par entente entre les cadres (Brassard et coll., 1986). Sur cette base, les responsabilités seraient donc moins clairement définies dans les écoles primaires comparativement aux écoles secondaires.

De plus, si en contrôlant pour l'ancienneté, la différence devient moins nette (0,058), cela laisse supposer qu'au primaire les directions sont plus jeunes et donc moins expérimentées. On pourrait alors présumer que le manque d'expérience a l'effet d'augmenter la pression des responsabilités.

On ne peut également passer sous silence le fait qu'on retrouve le double de femmes que d'hommes au primaire (112 femmes comparativement à 52 hommes), alors

qu'au secondaire, la représentativité est presque identique (35 femmes pour 31 hommes). Ce constat permet d'expliquer la différence retrouvée entre les établissements par l'effet du sexe. Si les femmes sont plus sensibles aux responsabilités administratives que les hommes et qu'elles sont plus nombreuses à occuper un poste au primaire dans notre échantillon comparativement aux hommes, les résultats risquent d'être biaisés.

Notons aussi que la différence significative qui permet de distinguer les établissements correspond à une seule des six catégories de source du stress mesurées avec l'ASI. Il s'avère ainsi difficile de présumer que les directions du primaire subissent plus de stress que celles du secondaire. Plusieurs recherches montrent d'ailleurs plutôt le contraire. Par exemple, Halling (2004) montre que les directions au secondaire sont plus stressées en raison du nombre d'élèves, de l'abus de langage et du manque de clarté de la mission de l'école et que pour compenser elles travaillent en moyenne 65 heures par semaine comparativement à 53 heures pour les directions d'école au primaire.

Sur cette base, malgré les différences qui existent entre la gestion d'une école primaire comparativement à celle d'une école secondaire, il ne semble pas que les résultats obtenus, montrant que les directions des écoles primaires sont plus dérangées par les responsabilités administratives que celles des écoles secondaires, soient uniquement attribuables à l'ordre d'enseignement. L'attribution du nombre d'adjoints et le fait qu'il y ait plus de femmes que d'hommes au primaire pourraient expliquer cette différence.

### **5.1.2.3. Le sexe**

Abordons les différences significatives que nous avons trouvées entre les hommes et les femmes de notre échantillon. Notons premièrement que la relation qui montre que les femmes sont plus sensibles aux responsabilités administratives que les hommes avait déjà été établie dans l'étude de Liming (1998) auprès de 24 directions d'école du secondaire au Colorado et dans l'étude de Chandler (2001) auprès de 211 directions du secondaire de la Floride. Dans ces deux études, les femmes étaient plus dérangées que les hommes uniquement en ce qui a trait aux stressseurs relatifs aux responsabilités administratives. Il semble donc que les femmes sont plus dérangées que les hommes par

les responsabilités administratives comparativement aux autres sources du stress. Comment comprendre cette différence? L'hypothèse qu'on pourrait soulever sur ce point a trait aux plus grandes responsabilités qu'occupent les femmes dans leur vie personnelle comparativement aux hommes (p. ex., les enfants, les repas, les tâches ménagères, etc.) Ajoutée aux responsabilités professionnelles, cette « surcharge de responsabilités » pourrait expliquer la différence entre les hommes et les femmes.

Il s'avère également difficile d'interpréter le fait que les femmes sont davantage dérangées que les hommes par les attentes de rôles. Les femmes seraient-elles plus sensibles que les hommes aux attentes des autres? Les femmes auraient-elles plus d'empathie que les hommes ? Harvey et Donaldson (2003) montrent pourtant que les hommes occupant un poste de direction sont davantage dérangés que les femmes par les attentes de rôle. Sans négliger les différences fondamentales qui existent entre l'homme et la femme, si on se fie à la recherche de Gmelch et Torelli (1993), il faudrait plutôt considérer le style de gestion. Ces auteurs, qui ont tenu compte de différents types de personnalité indépendamment du sexe du répondant, montrent que les directions scolaires qui ont des personnalités androgynes sont moins stressées de façon générale que les directions ayant des types de personnalité plus masculine ou féminine. Ces auteurs en viennent d'ailleurs à la conclusion que les écoles primaires sont mieux dirigées par une gestion plus maternelle, plus empathique comparativement aux écoles secondaires qui demandent une gestion plus autocratique et directive « feminine style of leadership, one that is more nurturing and supportive rather than masculine style more directive and hierachical » (Gmelch et Torelli, 1993, p.).

Non sans liens avec les résultats de leur recherche, l'effet établissement et sexe qui montre que les femmes sont davantage dérangées par les relations interpersonnelles que les hommes et seulement dans les écoles primaires, fait à nouveau apparaître l'hypothèse de l'importance du style de gestion empathique sur le stress des directions.

En ce qui concerne le fait que les femmes sont davantage dérangées par les contraintes administratives que leurs homologues masculins, aucune autre étude ne confirme ce lien. D'ailleurs, dans la recherche de Redfox (2006) on ne trouve aucun lien significatif entre les sexes sur 183 directions d'école au primaire de la Californie alors

que Flynn (2000) montre que les hommes occupant un poste de direction scolaire sont plus stressés que les femmes.

Sur cette base, devant la diversité des résultats obtenus dans les études recensées, il s'avère difficile de confirmer les liens qui se tissent entre les sources de stress identifiées et le sexe des répondants. L'hypothèse du style de gestion semble plus prometteuse que les possibles différences dues au sexe de la direction en poste.

#### **5.1.2.4. La région**

Les résultats indiquent que les directions de Montréal sont plus fréquemment dérangées par les attentes de rôles et les conflits intrapersonnels que les directions occupant un poste dans les autres régions du Québec, sauf la ville de Québec. Considérant que la grande majorité des répondants de la région de Montréal proviennent de la plus grande commission scolaire du Québec, la Commission scolaire de Montréal (CSDM), un lien pourrait être établi entre ces deux catégories de sources du stress et la taille de cette commission scolaire et sa culture organisationnelle. Il est connu de tous, en effet, que dans cette commission scolaire, le politique prime sur l'administratif, autrement dit que le conseil des commissaires étend très loin ses sphères d'intervention au détriment de la direction générale. C'est donc peut-être cette particularité et cette confusion entre les interlocuteurs qui expliqueraient que les directions de Montréal se disent plus dérangées par les responsabilités administratives.

Dans le même sens, si les attentes de rôles font principalement référence à la clarté du rôle et des responsabilités ainsi qu'à la relation avec le supérieur, on pourrait s'attendre à ce que la description des tâches et les attentes soient plus faciles à clarifier dans une petite organisation. De plus, si les conflits intrapersonnels font aussi référence au vécu intériorisé des attentes de rôles (Katz et Kahn, 1964), les attentes de rôles pourraient se transformer en conflit intrapersonnel.

Il faut aussi considérer que dans la région de Montréal la distance à couvrir par rapport au nombre d'établissements est beaucoup moins importante que dans les autres régions du Québec. Ce faisant, on pourrait supposer que les commissaires sont plus présents dans les écoles de Montréal. En étant plus présents, ils exercent une plus grande

pression et ont une plus grande influence sur les attentes de rôles et les conflits intrapersonnels des directions qui œuvrent dans Montréal comparativement à celles des autres régions du Québec. Dans le même ordre d'idée, la proximité pourrait favoriser la comparaison entre les écoles créant une pression supplémentaire sur les attentes et les conflits intrapersonnels des directions œuvrant à Montréal.

La dimension culturelle ne peut également être négligée. Les différences de culture qu'on retrouve dans les écoles de Montréal comparativement aux autres régions du Québec, qu'il s'agisse des élèves, des parents, des enseignants ou des directions, représentent des risques supplémentaires de conflits intrapersonnels et d'attentes de rôle.

#### **5.1.2.5. La taille de l'établissement et l'ancienneté des directions**

Concernant le lien trouvé entre la taille de l'établissement et l'ancienneté, nos résultats indiquent un lien significatif entre les écoles secondaires de taille moyenne (550 à 950 élèves), les relations interpersonnelles et l'ancienneté. En supposant que les habiletés relationnelles se développent avec le temps et la pratique, comment expliquer que la relation soit significative uniquement avec les écoles secondaires de taille moyenne ? Dans la mesure où au Québec, c'est à partir de 550 élèves qu'il est possible pour une direction d'obtenir le support d'un adjoint, cette relation pourrait s'expliquer par un effet cumulatif du manque d'effectifs et du manque d'expérience dans les écoles secondaires de taille moyenne, comparativement aux écoles secondaires de plus grandes envergures. En ayant moins d'effectifs, les directions se trouvent plus fréquemment confrontées aux conflits entre les acteurs du milieu (élèves, personnel, supérieurs, parents) et devant la quantité des conflits à gérer l'expérience joue alors définitivement un rôle.

Dans cette perspective, ce serait à la fois l'ancienneté et le nombre d'adjoints qui auraient un impact sur le stress causé par les relations interpersonnelles. Surtout en considérant que plus de 80 % du temps passé au travail correspond à des relations interpersonnelles (Brassard et coll., 1986). Prenons l'exemple de l'étude de Kirby (2003) auprès de 605 directions secondaires. Si 71 % des directions de moins de 500 élèves et 67 % des directions de 500 à 1000 élèves rapportent être débordées par le travail, ce pourcentage diminue à seulement 28 % pour les écoles de 1000 à 1500 élèves et à 41 %



pour les écoles de plus de 1500 élèves. Bien que cette étude ne donne pas d'indication sur le nombre d'adjoints, comment ne pas considérer l'absence d'adjoint, si 95 % des directions d'école de moins de 500 élèves ont le sentiment de devoir en faire plus comparativement à 45 % des directions d'école de plus de 1500 élèves.

Bien que Mok et Flynn (1997) montrent une relation positive entre la taille de l'école et l'intensité du stress rapporté, et qu'Hiebert (1988) montre une relation inverse entre les petites écoles de moins de 200 élèves et le stress rapporté, il s'avère nécessaire de nuancer ces résultats en fonction de l'expérience et du nombre d'adjoints. D'ailleurs, dans nos résultats, si on contrôle pour l'ancienneté, la relation significative s'estompe légèrement, et le possible lien qui existerait avec l'expérience professionnelle est accentué.

Au Québec, le passage habituel de la progression de la profession fait en sorte que pour diriger au secondaire un poste de direction au primaire sert souvent de tremplin. Lorsqu'on compare les écoles primaires aux écoles secondaires dans notre échantillon, le nombre total d'années cumulées dans un poste de directions est d'ailleurs plus important au secondaire comparativement au primaire. L'expérience pourrait donc aussi avoir un lien avec la tension découlant des relations interpersonnelles. À cet égard, Kirby (2003) montre que 73 % des directions ayant 5 ans ou moins d'expérience se sentaient débordées comparativement à 58 % pour les directions ayant plus de 10 ans d'expérience. Plusieurs autres recherches confirment d'ailleurs le lien inverse entre l'ancienneté et le stress. Halling (2003), qui a aussi utilisé l'ASI, montre que les directions qui ont moins de 5 ans d'expérience sont plus fréquemment dérangées comparativement aux directions ayant plus d'expérience. Un lien est même établi avec l'âge dans l'étude de Criswell (2007). Les directions de 50 ans et plus qui avaient plus de 5 ans d'expérience étaient moins dérangées sur l'ensemble des énoncés de l'ASI comparativement aux plus jeunes directions. Les résultats de la recherche de Flynn (2000) montrent également une relation inverse entre l'expérience des directions d'école et le stress et Lindquist (2002), qui a comparé 71 directions nouvellement en poste à 53 directions expérimentées, montre que les directions expérimentées ont davantage de ressources pour s'ajuster et réduire le stress.

## 5.2 La nature du stress des directions d'école

L'ensemble des constats sur les variables explicatives et la discussion qui en émane souligne une certaine déception qu'on peut avoir face aux résultats obtenus. Comment avec de tels résultats rendre pleinement compte de la nature du stress des directions d'école au Québec?

Le portrait idéal aurait été d'avoir des différences marquées entre les postes et entre les ordres d'enseignement. Or, il n'en est rien, sauf la distinction qui existe entre les directions et les directions adjointes sur les contraintes administratives et entre les écoles primaires et secondaires sur les responsabilités administratives. Face aux changements provoqués et imposés par la réforme et l'implantation du nouveau pédagogique, nous nous attendions à trouver davantage de différences entre les postes et les établissements. L'implantation est terminée au primaire et présentement en intégration au secondaire (p. ex., appropriation et application prévues entre 2003 et 2009). Considérant les conflits interpersonnels que ce changement peut engendrer entre les différents acteurs du milieu scolaire (p. ex., parents, enseignants, syndicats, cadres, ministère), l'implantation étant terminée au primaire, on aurait pu s'attendre à moins de conflits comparativement au secondaire. Considérant, les difficultés dans l'application du nouveau pédagogique, nous nous serions attendus à des différences plus marquées sur les attentes de rôles entre les directions et les directions adjointes. Également, considérant le poids des responsabilités qui pèsent principalement sur les directions comparativement aux adjoints, nous nous serions attendus à une différence concernant les tensions émanant du nouveau pédagogique, les directions se sentant plus responsables et imputables de la réussite de l'implantation que leurs adjoints. Sur ce point, rappelons cependant que les tensions causées par le nouveau pédagogique sont les deuxièmes plus importantes sources du stress pour les directions après les contraintes administratives alors qu'elles sont au cinquième rang pour les adjoints.

Avant de passer à la discussion sur les résultats obtenus de l'analyse qualitative des observations, il est nécessaire de discuter des stressseurs spécifiques auxquels sont confrontées les directions. Le recours à une telle analyse donne une meilleure compréhension de la nature du stress et favorise ainsi le passage entre les données

statistiques objectives et le vécu subjectif des directions confrontées aux stressseurs dans leur travail.

Mentionnons à cet égard que bien que l'analyse des stressseurs spécifiques était initialement destinée à l'identification des situations d'observation, les constats qu'il a été possible de dégager, et qui montrent des différences entre les directions et les directions adjointes, sont trop pertinents pour être négligés. L'analyse des stressseurs spécifiques est d'ailleurs beaucoup plus révélatrice des difficultés concrètes auxquelles sont confrontées les directions d'école dans leur travail quotidien que ne le sont les grandes catégories de sources du stress. Exploiter ces données spécifiques s'avère alors essentiel pour rendre compte de la nature du stress professionnel des directions d'école. C'est donc en se référant à ces difficultés quotidiennes clairement identifiées, représentatives de ce corps de métiers et distinctives selon le poste, qu'il est possible de mieux comprendre la complexité phénoménologique du stress vécu, de la source précise aux ajustements particuliers de chacune des directions d'école.

Dans les prochaines sections, après avoir discuté et comparé les principaux stressseurs spécifiques, la discussion permettra de mieux circonscrire la nature du stress des directions en fonction des interruptions et des empêchements qu'elles ont dans leur travail, du manque d'information, des conflits à gérer, des attentes et de l'application des règles et règlements.

### **5.2.1. La comparaison des principaux stressseurs spécifiques des directions d'école**

Sachant que les principales sources du stress des directions d'école au Québec sont les contraintes administratives, les relations interpersonnelles et le renouveau pédagogique, voyons maintenant ce que dévoile l'exploitation des principaux stressseurs spécifiques. Le tableau XVIII permet une comparaison sur les dix principaux stressseurs identifiés par les directions de notre échantillon et d'autres études ayant utilisé l'ASI en Amérique du Nord. Nous avons également ajouté les principaux stressseurs spécifiques des directions adjointes de notre étude afin de montrer aussi les distinctions qui existent avec les directions.

Tableau XXXIX : Études ayant utilisé l'ASI, comparant les dix principaux stressseurs des directions d'école

Stresseurs spécifiques	direction (Poirel 2008) N = 171	Adjoints (Poirel 2008) N = 67	Welmers (2006) N = 300	Halling (2003) N = 221	Flynn (2000) N = 194	Shumate (2000) N = 221	Roberson (1986) N = 175	Gmelch/Swent (1984) N = 565
	R M	R M	R M	R M	R M	R M	R M	R M
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 3,77	3 3,00	2 3,28	2 3,42	2 3,62	10 2,75
Sentir que les réunions prennent trop de temps (CA).	2 3,48	3 3,19	3 3,57	6 2,89	1 3,30	3 3,41	5 3,52	2 3,25
Essayer de terminer à temps des rapports et les autres documents administratifs (CA)	3 3,41	2 3,25	2 3,74	4 2,98	3 3,25	6 3,15	4 3,58	5 3,04
Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école (RI)	4 3,15	8 2,88	11 3,04	9 2,66	12 2,76	10 2,71	10 2,50	NA
Être souvent interrompu par les membres du personnel qui souhaitent me parler (CA)	5 3,10	5 2,96	12 3,00	23 2,29	15 2,61	16 2,53	NA	NA
Se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles (CA)	6 3,09	17 2,67	5 3,52	1 3,33	4 3,17	4 3,31	7 3,36	1 3,38
Être souvent interrompu par les appels téléphoniques (CA)	7 3,00	10 2,85	10 3,05	13 2,55	7 3,02	14 2,63	3 3,58	9 2,73
Essayer de rester informé sur les changements qui pourraient influencer la réussite éducative (RP)	8 2,95	13 2,75	18 2,72	NA	NA	NA	NA	NA
Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école (réclamations, interruptions, etc.) (CI).	9 2,91	7 2,90	36 2,02	26 2,18	34 1,17	25 2,29	NA	NA
Me sentir obligé de participer aux activités scolaires aux dépens de mon temps personnel (AR)	10 2,89	9 2,87	21 2,68	5 2,90	5 3,12	1 3,45	1 3,71	NA

- a. On trouve le rang (R) du stressseur en terme d'importance et la moyenne (M) du niveau d'intensité du stress exprimé sur une échelle de type Likert (1 ne me dérange pas; 2 me dérange rarement; 3 me dérange occasionnellement; 4 me dérange fréquemment; 5 me dérange très souvent)
- b. Les études comparées à notre échantillon ne comprennent aucune direction adjointe.

Le premier constat d'intérêt concerne les contraintes administratives. Six des sept plus importants stresseurs spécifiques identifiés par les directions font partie des contraintes administratives. En s'attardant plus attentivement à certains de ces stresseurs, on constate que la charge de travail, qui correspond au plus important stresser, tant pour les directions que les adjoints au Québec, est comparable avec l'ensemble des autres recherches. La charge de travail se situe au premier rang dans la recherche de Welmers (2006), au second rang dans les études de Flynn (2000), Shumate (2000) et Roberson (1986) et au troisième rang dans l'étude de Halling (2003). En additionnant l'ensemble des participants ayant répondu à l'ASI dans ces recherches, ce sont plus de mille (n = 1349) directions qui ont identifié la charge de travail comme faisant partie des trois principales sources du stress au travail sur un choix minimum de 35 stressers spécifiques. La quantité des dossiers à traiter et des tâches à réaliser dans une journée normale de travail correspond donc à la plus importante source du stress identifiée par les directions d'école. Concernant les autres stressers spécifiques relatifs aux contraintes administratives, il est également intéressant de constater que le temps que les directions passent en réunion, le temps nécessaire pour produire des rapports et documents administratifs et le temps passé au téléphone correspondent aussi à une tendance généralisée entre les directions des différentes études. Les principales contraintes administratives concernent donc la charge de travail et les « pertes » de temps qui dérangent passablement l'ensemble des directions d'école. Sur ce point, les directions au Québec sont comparables à d'autres directions en Amérique du Nord.

Parmi les autres tendances intéressantes qui ressortent de la comparaison avec ces autres études, on peut constater que le Québec se démarque sur les conflits à gérer entre les membres de l'équipe/école qui est le 4<sup>e</sup> plus important stresser. Les conflits à gérer entre les membres de l'équipe/école ne dérangent pas autant les directions d'école dans le reste de l'Amérique du Nord. Existerait-il une différence culturelle? Sur ce point, on pourrait également mettre en relation le fait que les directions du Québec sont aussi plus dérangées par les interruptions des membres du personnel comparativement aux autres études. Pour expliquer cette différence, on pourrait émettre l'hypothèse d'une gestion « porte ouverte » au Québec. Si les directions sont plus disponibles, elles sont conséquemment plus interrompues et exposées aux conflits relationnels. Le fait de sentir

la pression de la gestion selon les conventions collectives rejoint également ces propos. La différence est notable par rapport au reste de l'Amérique de Nord. Les directions au Québec sont plus dérangées par l'obligation de devoir gérer selon les conventions collectives qu'ailleurs en Amérique du Nord. Les enseignants seraient-ils plus revendicateurs au Québec? Les enseignants hors du Québec seraient-ils plus respectueux des règles, facilitant ainsi la gestion selon les conventions collectives pour les directions? Ces questions méritent certainement d'être posées.

Un autre constat d'intérêt a trait au manque d'information sur le renouveau pédagogique. Bien qu'il soit uniquement possible de comparer ce stressor spécifique à l'étude de Welmers (2006), on remarque qu'il est plus important au Québec. De plus, il dérange davantage les directions comparativement aux adjoints. Cette différence entre direction et adjoint pourrait indiquer l'importance de l'imputabilité des dossiers de l'école. Les directions sont les premiers responsables de la réussite éducative et sentent davantage de pression à rester informés sur les changements pédagogiques que les adjoints. Dans le même ordre d'idée, concernant la comparaison entre les responsabilités des directions et des adjoints, le fait que les directions soient passablement plus dérangées par l'obligation de se conformer aux règles que les adjoints montre également combien le poids des responsabilités peut avoir une incidence sur les sources du stress perçu.

Comme on peut le constater, après avoir discuté des grandes catégories de sources du stress, l'examen des stressors spécifiques constituant l'ASI permet une discussion plus ancrée dans la réalité du travail quotidien. En discutant des stressors spécifiques on comprend alors mieux la nature du stress des directions d'école. Nous avons abordé uniquement les dix principaux stressors spécifiques, mais lorsqu'on analyse l'ensemble des stressors spécifiques, certaines tendances sur la nature du stress montrent que les directions sont dérangées par les interruptions et les empêchements, le manque d'information, les conflits à gérer, les attentes et l'application des règles et règlements.

Avant de discuter de ces tendances, il est bon de se rappeler que l'ASI est constitué de stressors relatifs aux contraintes administratives (stressors liés à la pression du temps, aux réunions, à la charge de travail), aux responsabilités

administratives (stresseurs liés à la supervision, l'évaluation, les négociations), aux attentes de rôles (stresseurs relatifs aux attentes personnelles de performance par rapport aux attentes des autres), aux relations interpersonnelles (stresseurs liés à la gestion des conflits entre les membres du personnel, des parents et de l'école), aux conflits intrapersonnels (stresseurs relatifs à sa propre performance devant ses attentes et ses croyances) et au renouveau pédagogique (stresseurs liés aux changements de la réforme scolaire).

Basée sur ces spécificités en fonction des constats que nous avons dégagés de l'ensemble des stresseurs spécifiques identifiés par les directions, la discussion qui suit portera sur les interruptions et empêchements, le manque d'information, les conflits, les attentes du milieu et le poids des règles et règlements. Notons dans les sections qui suivent qu'à moins de mentionner la distinction, le terme de direction englobe également celui d'adjoint.

### **5.2.2. Les interruptions et les empêchements**

Les directions d'école ont beaucoup de travail et cette lourde charge les dérange. Bien que la charge de travail soit identifiée comme la première source du stress sur 41 stresseurs spécifiques dans le but d'obtenir une perspective sur l'intensité que cela peut représenter, Criswell (2007) a calculé les pourcentages de réponse 4 (fréquemment dérangé) et 5 (très souvent dérangé) dans l'ASI. Nous avons fait le même exercice à titre comparatif pour découvrir que 58 % des directions et directions adjointes de notre échantillon sont fréquemment ou très souvent dérangées par la charge de travail comparativement à 46 % des participants de l'étude de Criswell.

Si le fait de ne pas être en mesure de s'acquitter des tâches dans une journée normale de travail correspond au plus important stressor des directions, on ne peut alors négliger le rapport que les directions ont avec le temps. Comment parvenir à tout faire dans le temps alloué ? Quatre des sept principaux stresseurs des directions de notre échantillon sont d'ailleurs directement en lien avec le temps (le temps des réunions 2<sup>e</sup>, le temps des rapports 3<sup>e</sup>, le temps d'interruption 5<sup>e</sup>, le temps de téléphone 7<sup>e</sup>). Les directions subissent des empêchements dans leur travail, des interruptions qui créent des

obstacles et qui ont un effet sur la longueur de la journée de travail. Prendre deux heures pour effectuer une tâche qui en temps normal en prendrait le quart, occasionne non seulement du stress, mais des frustrations chez les directions. Ces quatre contraintes spécifiques au temps dérangent d'ailleurs fréquemment ou très souvent plus du tiers (37 %) de l'ensemble des directions.

Notons également que lorsqu'on compare l'intensité rapportée par les directions comparativement aux adjoints, le temps « perdu » dérange davantage les directions pour chacun de ces quatre stresseurs spécifiques. On pourrait alors supposer que ce temps investi pour les réunions, les rapports et les interruptions d'élèves, d'enseignants, de parents et de téléphones est mieux accepté par les adjoints. Contrairement aux directions, les adjoints considèrent probablement que cela fait davantage partie de leurs tâches. Les directions, quant à elles, ont de plus grandes responsabilités et davantage de comptes à rendre aux commissaires et à la Commission scolaire et seraient conséquemment plus dérangées par les « pertes » de temps dues à ces contraintes.

Les directions sont au service du milieu, elles doivent répondre aux besoins et sont donc dans l'impossibilité de s'isoler pour faire avancer leurs dossiers. Constats en lien avec les conclusions de l'étude de Brassard et coll. (1986) dont les résultats demeurent d'actualité « lorsque les cadres d'école sont dans l'école et surtout lorsque celle-ci est pleine, il leur est difficile de contrôler leur emploi du temps » (Brassard et coll., 1986, p.196). Une multitude de recherches montre d'ailleurs que c'est principalement en augmentant le nombre d'heures passées au travail que les directions parviennent à répondre à la demande (Torelli et Gmelch, 1992; Liming, 1998; Buckingham, 2004; Kirby, 2003; Trenberth et Dewe; 2006).

En plus des longues heures investies, cette difficulté d'être en contrôle de son temps et de le maîtriser représente aussi une contradiction interne à ce métier. Si les directions sont réactives aux multiples imprévus, elles doivent en même temps mener les dossiers, les conduire à échéance et prendre des initiatives, contradictions pouvant être sources de souffrance et de mal-être tant chez les directions que chez les adjoints, mais davantage chez les directions lorsqu'on se fie aux résultats obtenus.



### 5.2.3. Le manque d'information

Si l'on considère le fait que le manque de renseignements nécessaires pour effectuer adéquatement le travail se situe au 8<sup>e</sup> rang et que près du tiers des répondants est fréquemment ou très souvent dérangé par ce stressor, ce fait montre la difficulté engendrée par le manque d'information. Si la maîtrise de l'information correspond selon Crozier et Friedberg (1977) à l'une des quatre sources de pouvoir, c'est donc dire que les directions sont en perte de pouvoir sur leur travail lorsqu'elles ne parviennent pas à obtenir les informations nécessaires pour faire avancer leurs dossiers: Les tensions causées par l'implantation du renouveau pédagogique imposé par la réforme scolaire orchestrée depuis 1997 proviennent d'ailleurs principalement du manque d'informations qui se situe au 10<sup>e</sup> rang et qui dérange fréquemment ou très souvent le tiers des directions. À cet égard, concernant le besoin de pouvoir et de contrôle dans le cadre du travail de direction, les exigences relatives à l'implantation du renouveau pédagogique et aux responsabilités qui en incombent touchent davantage les directions (8<sup>e</sup>) que les adjoints (13<sup>e</sup>). Ainsi, lorsque les directions adjointes manquent d'information pour le renouveau pédagogique, elles n'auraient qu'à le demander à la direction. Que l'information soit disponible ou non, il n'en demeure pas moins que la « première » source d'information (la direction) est disponible pour les adjoints. L'information « manquante » concernant le renouveau est cependant moins disponible pour la direction face au ministère et à la structure organisationnelle des commissions scolaires, ce qui pourrait expliquer les différences retrouvées par rapport aux adjoints.

Notons cependant à l'inverse que le manque de renseignements pour bien faire le travail dérange davantage les adjoints (4<sup>e</sup>) que les directions (11<sup>e</sup>), non seulement en rang, mais également en intensité (3,18 vs 2,88). Sur ce point, l'hypothèse serait que la direction ayant un rôle plus politique et en contact avec l'externe souffrirait moins du manque d'informations pour effectuer le travail, contrairement à l'adjoint, dont le poste est provisoire et se comprend dans une évolution de carrière. On peut d'ailleurs supposer que pour plusieurs directions adjointes, le poste est intermédiaire et correspond à une transition vers une promotion. Ainsi, les adjoints sont davantage dérangés par le manque d'information qui les brime dans l'atteinte de ce but. Dans cette perspective, les adjoints seraient plutôt centrés sur leurs propres besoins, plus préoccupés par eux-mêmes, alors

que pour les directions, les besoins d'informations concerneraient davantage les enjeux organisationnels.

#### **5.2.4. Les conflits à gérer**

La gestion des conflits est une réalité à laquelle doivent régulièrement faire face les directions d'école et cela les dérange. Les conflits à gérer entre les membres de l'équipe/école se situent au 4<sup>e</sup> rang et dérangent fréquemment ou très souvent le tiers des directions. Les conflits entre les parents et l'école (13<sup>e</sup>) et les problèmes de discipline des élèves (21<sup>e</sup>) dérangent fréquemment ou très souvent le quart des directions. Les conflits que les élèves génèrent entre eux (29<sup>e</sup>) dérangent fréquemment ou très souvent près d'une direction sur cinq. Rappelons que les conflits à gérer touchent les relations interpersonnelles qui représentent la deuxième plus importante source du stress à égalité avec le renouveau pédagogique pour l'ensemble des directions après les contraintes administratives.

Lorsque les pressions effectuées sur la direction sont relationnelles, comment s'ajuster en ignorant ses propres valeurs et en négligeant certaines responsabilités considérées pourtant comme essentielles dans l'accomplissement de son travail ? Si la direction doit mener plusieurs dossiers de pair et se trouve devant des interlocuteurs qui n'ont pas les mêmes besoins (élève/ enseignant, parent /commission scolaire) et qui ont des attentes différentes, le fait de maintenir l'harmonie entre ces acteurs est une victoire de chaque instant. Devant ces tensions, la direction doit s'ajuster en servant souvent d'intermédiaire entre la commission scolaire, les enseignants, les parents et l'intérêt de l'équipe-école. C'est toutefois en se trouvant au cœur de contradictions entre des tensions divergentes, devant des acteurs qui ont des demandes parfois tout aussi légitimes mais s'inscrivant dans une histoire culturelle propre, que la direction d'école serait dérangée et pourrait en souffrir.

Sur ce point, une distinction peut être apportée entre les directions et les adjoints. La gestion des conflits entre les membres de l'équipe-école touche davantage les directions (4<sup>e</sup>) que les adjoints (8<sup>e</sup>) et dans un contexte de renouveau pédagogique et de pénurie d'enseignants, on pourrait faire le lien avec la satisfaction au travail et le climat

de l'école. Face aux multiples attentes et demandes des acteurs de l'école émanent des tensions parfois en opposition avec la réalité organisationnelle. Dans un tel contexte où les pressions sont multiples, la gestion du personnel devient un art politique de plus en plus complexe qui implique certes les adjoints, mais surtout les directions.

### **5.2.5. Les attentes**

Les directions d'école ont de multiples attentes personnelles, mais le corps professoral, les élèves ainsi que les parents ont des attentes élevées qui pèsent aussi de tout leur poids sur les directions. Les attentes des acteurs provenant du milieu sont donc également d'importantes sources du stress des directions. Par exemple, le fait de se sentir obligé de participer aux activités scolaires aux dépens du temps personnel correspond au 11<sup>e</sup> stresser et dérange fréquemment ou très souvent plus du quart des 238 directions de l'échantillon. Les directions ressentent donc une forte pression devant l'obligation d'être présents aux diverses activités de l'école, et ce, au sacrifice de leur propre temps. On pourrait même faire l'hypothèse que c'est au détriment de leurs propres besoins, créant un conflit de rôle entre les demandes externes et les valeurs d'équilibre de vie. On pourrait également évoquer la pression hiérarchique et supposer que les directions s'attendent à ce que leurs adjoints soient présents aux activités de l'école. Mais, dans la mesure où ce stresser spécifique se situe à un niveau identique pour les deux corps de métiers, tant concernant le rang du stresser que l'intensité rapportée, il faut considérer que cette pression émane plutôt ou aussi des autres membres de l'équipe/école.

Plus de 25 % des directions sentent que leurs progrès professionnels ne sont pas à la hauteur (12<sup>e</sup>) et disent ressentir une pression de performance (19<sup>e</sup>) fréquemment ou très souvent. Les attentes concernant le maintien d'un haut niveau de performance peuvent certainement être hiérarchiques, mais elles peuvent aussi être le fruit de pressions personnelles. D'ailleurs, si 23 % d'entre eux disent se fixer fréquemment ou très souvent des objectifs trop élevés (15<sup>e</sup>), les directions se mettent de la pression en raison de leurs attentes personnelles dans leur carrière. Concernant les attentes personnelles, une différence notable existe cependant entre les directions (16<sup>e</sup>) et les directions adjointes (6<sup>e</sup>). Cette différence appuie l'hypothèse émise plus haut concernant les besoins qu'ont les adjoints de s'investir dans leur carrière pour accéder à des promotions et gravir les

échelons hiérarchiques. Phénomène qui semble moins présent chez les directions qui seraient moins centrées sur elles et davantage sur l'organisation.

Une autre distinction intéressante concerne les pressions causées par les attentes de la communauté sur la réussite éducative de l'école qui touchent fréquemment ou très souvent plus de 20 % des directions, mais qui dérangent cependant davantage les directions (14<sup>e</sup>) que les adjoints (28<sup>e</sup>). Cette différence s'ajoute aux autres arguments concernant les attentes qui touchent aux responsabilités des directions comparativement à celles des adjoints. Comme le montrent les résultats de l'étude de Brassard et coll. (1986), les directions ont davantage un rôle de porte-parole alors que les adjoints sont plus dans l'exécution des tâches.

Les attentes des directions touchent aussi les relations qu'elles ont avec le personnel. Une direction sur cinq se sent fréquemment ou très souvent incomprise par les membres du personnel concernant les objectifs et les attentes qu'elle poursuit. Sur ce point, le fait que les directions (18<sup>e</sup>) se sentent mieux comprises que les adjoints (11<sup>e</sup>) pourrait indiquer que contrairement aux adjoints, les directions ont moins besoin de l'approbation des membres du personnel. Ceci ajouterait du poids au fait que les préoccupations des directions sont davantage d'ordre organisationnel et que comparativement aux adjoints, les directions sont moins centrées sur leurs propres besoins. Ce qui rejoindrait aussi le fait que les directions sont moins préoccupées par l'évaluation de leur performance par leur supérieur (25<sup>e</sup>) comparativement aux adjoints (14<sup>e</sup>).

### **5.2.6. L'application des règles et règlements**

Le système scolaire et les écoles sont constitués de multiples règles et règlements qui doivent être respectés par les directions et qui les dérangent régulièrement dans leur travail. Par exemple, lorsqu'on s'attarde à la pression exercée par les forces syndicales dans le système scolaire québécois, il n'est pas surprenant que près du tiers des directions et des directions adjointes ressentent fréquemment ou très souvent la pression de devoir se conformer aux conventions collectives pour la gestion du personnel.

Le respect des règles n'implique cependant pas uniquement la gestion du personnel, le tiers des 238 directions est aussi fréquemment ou très souvent dérangé par l'obligation de se conformer aux règles du ministère et de la commission scolaire (6°). Si le respect des règlements face au ministère et à la CS dérange toutefois davantage les directions (6°) que les adjoints (17°), il faut certes considérer, comme nous l'avons déjà mentionné, que les directions sont responsables et imputables de l'ensemble des dossiers de l'école et doivent se rapporter aux CS et au ministère contrairement aux adjoints qui relèvent des directions. Mais une autre interprétation s'avère également possible pour expliquer le fait que les directions sont davantage dérangées par les contraintes de devoir respecter les règles que les adjoints. On pourrait évoquer la progression habituelle de la profession qui consiste à passer d'enseignant à direction adjointe pour finalement accéder à un poste de direction. Si la majorité des directions est d'abord passée par l'enseignement et qu'en tant qu'enseignants elles étaient appuyées par les conventions collectives, la tendance dans cette position serait de tirer profit des règles pour des besoins personnels plutôt que pour les besoins de l'organisation. Ainsi, que l'on se situe d'un côté (syndiqué) ou de l'autre (patron) le respect des règles ne se comprend pas dans la même logique. D'un côté les enseignants confrontent les règles, les critiques, et tentent d'en tirer le maximum de profit pour leurs propres besoins. De l'autre, les directions doivent s'assurer de faire respecter les règles, de les appliquer et d'en être les portes-paroles. L'hypothèse serait donc que les enseignants cherchent davantage comment mettre à profit les règles pour leurs bénéfices personnels, contrairement aux directions qui auraient plutôt la perception d'être les gardiens de l'application des règles au service de l'organisation. Ainsi, le passage d'un poste d'enseignant à celui de direction adjointe marquerait cette transition concernant les règles à confronter pour tirer le maximum de bénéfices ou à en assurer le respect pour le bien de l'organisation. Dans la mesure où les adjoints sont des intermédiaires dans la hiérarchie de la gestion d'une école, on pourrait supposer qu'ils ne se sentent pas autant concernés par l'obligation de faire respecter les règles et règlements imposés par le ministère et la CS.

### **5.3. Le processus émotivo-transactionnel des directions d'école**

L'analyse statistique a montré que les principales sources du stress des directions d'école au Québec proviennent des contraintes administratives, des relations interpersonnelles et du renouveau pédagogique. L'analyse des stressseurs spécifiques a permis de rendre compte plus précisément de la nature du stress et des distinctions qui existent entre les directions et les adjoints. Les directions sont souvent interrompues et empêchées d'avancer dans leur travail, elles doivent appliquer les règles et règlements et manquent d'information pour bien faire leur travail. Les directions ont également des attentes personnelles en plus de devoir faire face aux attentes des autres acteurs du milieu et elles sont conséquemment régulièrement confrontées à des conflits interpersonnels qu'elles doivent gérer.

Si ces sources du stress ont été identifiées par un ensemble de directions d'école au Québec, elles montrent certes les causes du stress vécu, mais ne permettent pas de saisir la complexité émotionnelle subjective des directions d'école. Dans le but d'accéder au vécu des directions et de mieux comprendre comment elles réagissent face aux difficultés auxquelles elles sont confrontées dans leur métier, l'analyse du processus émotivo-transactionnel sera discutée dans les sections qui suivent.

Dans un premier temps, la discussion portera sur l'évaluation cognitive. Elle sera suivie du vécu émotionnel, puis des stratégies d'ajustement des directions. Rappelons que les situations filmées et analysées ont été choisies en fonction des stressseurs objectifs de l'ASI et qu'elles représentent des situations exemplaires liées à la fonction et au poste. Les situations présentées sont des archétypes de situations et sont aussi révélatrices des tensions transversales de ce métier; de ces métiers si on se fie à la distinction qui existe entre les directions et les adjoints. Pour leur faire acquérir le statut de situation d'exemplarité, de miroir de la profession, nous avons adossé leur interprétation sur les analyses quantitatives dont nous venons de discuter.

#### **5.3.1. L'évaluation cognitive**

Rappelons que selon Lazarus et Folkman (1986) les termes « primaire » et « secondaire » ne correspondent pas à la chronologie du processus d'évaluation cognitive. Dans ce même ordre d'idée, même si dans le cadre du modèle émotivo-

transactionnel, on considère la simultanéité entre l'évaluation cognitive et le vécu émotionnel, il faut préciser que le fait de discuter de l'évaluation cognitive avant de discuter du vécu émotionnel, à défaut de le faire simultanément, s'avère toutefois nécessaire pour des besoins de compréhension et de présentation.

L'évaluation cognitive concerne l'appréciation par les directions d'école sur les stresseurs auxquels elles sont confrontées. Cette appréciation dépend du sens donné à la situation en fonction de la valeur des buts poursuivis par les directions. Il s'agit donc de la pertinence de la situation pour les directions. Les directions évaluent donc la nature du stresser en fonction des objectifs qu'elles poursuivent pour l'école. Dans ce processus d'évaluation, elles interprètent la situation et cherchent des moyens pour s'ajuster face au stress perçu.

Suite à l'analyse de cette dimension du processus, nous pouvons dégager quatre constats concernant l'évaluation cognitive des directions d'école face aux stressers. Les stressers touchent 1) le contrôle sur les activités quotidiennes, 2) l'estime de soi, 3) le climat de l'école et 4) le manque de ressources.

Avant de porter la discussion sur chacun de ces éléments de l'évaluation cognitive, mentionnons d'abord que dans 17 des 21 situations analysées, au moment précis où les directions subissent l'agression d'un stresser, elles ne s'y attendent pas et se trouvent donc devant des surprises. Ce premier élément de discussion montre que dans la grande majorité des cas, indépendamment de la nature du stresser, les situations correspondent à des imprévus pour les directions. Cette dimension du travail, vécue dans la gestion quotidienne des directions d'école au Québec, faisait d'ailleurs partie des constats de l'étude de Brassard et coll., « il ne serait pas exagéré de dire que les directions d'école sont des gestionnaires de l'imprévu » (Brassard et coll., 1986, p. 197).

Sur ce point, il faut considérer que les directions ont rarement le temps de prendre du recul face aux multiples imprévus qu'elles doivent gérer dans le feu de l'action et qui méritent une attention immédiate. L'évaluation cognitive se fait donc en l'espace de millisecondes où les imprévus mettent à mal les directions. Sans préavis, les directions sont dérangées et peuvent perdre ainsi le contrôle sur les activités de leur quotidien.

### **5.3.1.1. Le contrôle sur les activités quotidiennes**

Les directions d'école ont d'immenses responsabilités : encadrer les élèves, résoudre des problèmes, gérer des conflits, établir un réseau, animer, gérer les ressources matérielles financières et humaines, assurer la qualité de l'enseignement, appliquer et faire appliquer les règles, innover dans les programmes, les méthodes et les stratégies d'enseignement, être performant quant aux résultats des élèves. Certaines responsabilités demandent des compétences de gestion spécifiques, d'autres, des habiletés relationnelles et politiques (Gouvernement du Québec, 2006). Les directions se fixent donc des buts et des objectifs quotidiennement afin de s'acquitter de ces énormes responsabilités. Mais, malgré leurs méthodes de travail qui ont un impact direct sur leur efficacité à effectuer de multiples tâches très complexes et diversifiées, les directions perdent régulièrement la maîtrise de leurs activités quotidiennes face aux multiples interruptions qu'elles subissent.

Si l'efficacité de l'école dépend principalement d'un consensus entre les principaux acteurs sur les buts que l'école doit poursuivre (Brassard et coll., 1986), les stressés qui se présentent de façon impromptue sont perçus par les directions comme des obstacles dans la poursuite des buts de l'école. Dans leurs activités quotidiennes, les directions sont donc continuellement confrontées, sans préavis, à de nouvelles situations qu'elles doivent gérer. Ces situations impromptues qui demandent à être traitées dans l'immédiat obligent les directions à abandonner les tâches qu'elles sont en train d'effectuer pour se concentrer sur le problème plus urgent. De ce fait, les directions sont à la merci des imprévus de leur milieu et perdent régulièrement le contrôle sur les activités quotidiennes.

À cet égard, sur les 21 situations analysées, neuf situations montrent des interruptions, des empêchements et des contraintes auxquels sont confrontés les directions: traiter des dossiers accumulés (#1), produire un document urgent dans la journée (#2), une réunion imprévue (#3) respecter le quorum (#5), une dépense soudaine (#7), assurer un remplacement urgent (#10), recevoir un élève et vérifier sa motivation (#12), confronter un retard d'évaluation d'enseignants (#16), être confrontés au fait que les enseignants ne veulent plus utiliser certains manuels scolaires qui viennent pourtant



d'être achetés à grands frais (#20). Il est clair que les directions sont dérangées par ces imprévus qui mobilisent leur temps et leur énergie. Prenons le cas d'une direction qui se dirige vers une réunion et qui est interrompue par un enseignant qui lui annonce qu'elle est attendue pour une autre réunion (#3). Cet imprévu met à mal la direction qui subit une perte de contrôle sur son agenda (« le matin quand j'arrive, je regarde mon agenda, pis je l'ai dans la tête pour la journée (1-AC-18) »). La direction réalise les enjeux, elle a une autre réunion et devra faire un choix. Cet exemple n'est pas banal. D'abord, parce que le temps passé en réunion correspond à la deuxième plus importante source du stress qui dérange fréquemment ou très souvent 43,3 % des directions, mais aussi puisque plusieurs situations montrent que les directions sont confrontées à ce type de bouleversements dans leurs activités quotidiennes. Indépendamment de la nature du stresser, les directions sont constamment amenées à reconsidérer les tâches qu'elles effectuent durant la journée et par conséquent elles subissent et sont à la merci d'imprévus pour lesquels elles ont souvent peu de contrôle (« ça me dérangeait. Parce que je l'avais pas prévu. Du tout. Je l'avais pas prévu » (1-AC-16)).

Sur cette base, on constate que les résultats de l'analyse concernant l'évaluation subjective des directions confrontées au manque de contrôle sur les activités de leur quotidien appuient les résultats de l'analyse statistique sur les principales sources du stress. Les directions vivent des empêchements, des interruptions et des contraintes. Il est d'ailleurs intéressant de constater que quatre des neuf situations observées sont liées à la catégorie des contraintes administratives de l'ASI alors que les cinq autres se retrouvent dans chacune des cinq autres catégories de source du stress de l'ASI. Ce constat ajoute du poids au fait que les empêchements et les contraintes des directions sont les plus importantes sources du stress.

### **5.3.1.2. Les menaces contre l'estime de soi**

Face aux multiples imprévus qui émanent de leur travail quotidien, les directions sont souvent confrontées aux décisions qu'elles ont dues ou qu'elles devront prendre dans l'immédiat. Si les directions ne sont jamais désintéressées et qu'elles s'investissent pleinement dans leur rôle, il arrive, dans certains cas, non seulement que leurs décisions soient critiquées, mais qu'elles soient parfois ouvertement confrontées. Cinq des 21

situations analysées contiennent des critiques dirigées directement vers les directions qui subissent ces reproches sur le plan personnel. Dans ces situations particulières où les directions sont confrontées par des enseignants (#4, #8, #13), une adjointe administrative (#15) ou la secrétaire de la direction générale de la commission scolaire (#11), l'appréciation faite de la situation implique une atteinte à l'estime de soi.

Bien que chacune de ces situations singulières ait sa particularité, les cinq situations sont emblématiques des critiques et reproches auxquels sont régulièrement confrontées les directions. Un exemple peut être illustré en prenant le cas d'une situation observée en pleine réunion du conseil des enseignants. Dans cette situation la direction est accusée par la présidente du conseil des enseignants d'être à l'origine des tensions entre les enseignants et de détériorer le climat de la consultation par son animation et sa présence lors des assemblées générales.

(Présidente du conseil des enseignants : « je trouve ça désagréable de vivre dans un milieu de travail où il y a des gens qui se sont ouvertement agressés.... Je vous l'ai dit après la dernière assemblée et je vais le faire. Si y a des assemblées qui redérapent comme ça, c'est moi qui va lever les fesses et qui va sortir. Moi je ne peux pas faire partie d'un processus qui se passe comme ça. C'est odieux. Tu ne peux pas insulter les collègues comme ça et si à tout prix vous voulez être dans la salle, je pense vraiment pas que vous ne devriez pas animer les réunions » (4-Obs-3-5).

Dans cet exemple, la direction est ouvertement critiquée sur ses compétences à animer l'assemblée générale. Son rôle et son pouvoir de direction sont mis en jeu. Son leadership est ébranlé et son estime de soi menacée.

« C'est tout ça qui se passe dans ma tête. Et j'aime pas ça qu'on m'attribue le fait que... qu'il y ait des blessures entre eux. J'y suis pour rien. Donc je me sens traitée injustement aussi. Absolument. Je trouve qu'ils charrient pas à peu près » (4-AC-32).

Cette situation illustre bien à quoi les directions sont confrontées lorsqu'elles sont critiquées ou qu'elles subissent des reproches. Notons sur ce point que dans les cinq situations analysées les directions considèrent que les reproches ne sont pas fondés et se sentent donc injustement traitées. Les directions sont touchées puisque l'attaque est personnelle et ne concerne pas un dossier ou une tâche, mais les vise directement. Dans la mesure où leurs compétences sont mises en jeu, les directions sont brimées dans leur for

intérieur : « Moi j'ai fait exactement ce qui était entendu » (1-AC-29). « C'est un reproche » (2-AC-16). « J'y suis pour rien » (4-AC-31). « Là, L.... L. aime ça me picosser » (5-AC-5).

En considérant que dans cinq situations sur 21, les directions sont confrontées à des critiques ou des reproches, on peut présumer que les directions d'école au Québec sont régulièrement devant ce type de stresser et que cela fait partie de leur quotidien. Ce constat peut d'ailleurs être appuyé par les résultats de l'analyse des questionnaires qui montrent les difficultés concernant les relations interpersonnelles, particulièrement les conflits à gérer entre les membres de l'équipe-école. Mentionnons à cet égard que parmi les cinq situations, un reproche vient de la commission scolaire, un reproche vient de l'adjointe administrative et les trois autres sont adressés par des enseignants, ce qui illustre bien les tensions et les conflits interpersonnels qui existent entre les membres de l'équipe/école et auxquels doivent faire face les directions.

### **5.3.1.3. Les préoccupations sur le climat de l'école**

Sept des 21 situations observées montrent les difficultés des directions à maintenir l'harmonie et la satisfaction des membres du personnel : le rapport de force avec le conseil des enseignants (#6), les tensions entre l'adjointe et le conseiller pédagogique (#9), la relation avec l'équipe-réseau de la CS (#14), l'incompétence d'un enseignant (#17), le manque de positionnement de l'adjointe (#18), la frustration d'une enseignante (#19) et le rapport de force entre l'ensemble des directions de la CS et les enseignants (#21).

Dans la mesure où les directions ne sont pas seules dans l'école (enfants, parents, personnel), face aux multiples attentes et demandes provenant des différents acteurs du milieu, un des rôles primordiaux de la direction consiste à maintenir la cohésion et l'harmonie pour le bon fonctionnement de l'école (Gouvernement du Québec, 2006). Or, si comme le montrent Brassard et coll. (1986), les directions ont plusieurs rôles, certains ont une influence directe sur le climat de l'école. Par exemple, les rôles d'intégrateur, de subordonné, de promoteur, d'agent de changement, de leader, d'animateur et de gestionnaire du personnel sont tous des rôles qui ont un impact sur la satisfaction du personnel et le climat qui règne dans l'école. Le maintien de l'harmonie,

la satisfaction des membres de l'équipe/école et le climat organisationnel font partie des objectifs visés par les directions.

Comme en témoignent certains propos des directions, les sept situations que nous avons analysées montrent les préoccupations des directions face aux risques de conflits qui pourraient à tout moment éclater et miner le climat de l'école :

« elle n'est pas bien personnellement, elle mine le climat (4-AC-19)  
 « il y a quelque chose qui commence à déraper. On travaille plus en collaboration... il y a une confrontation » (6-AC-30). « J'évalue que... c'est gros... c'est là... c'est à haut risque (1-AC-4). « Comment faire... Parce que c'est tellement une bonne équipe, pour qu'on aille de l'avant, pour plus qu'ils se blessent entre eux » (4-AC-48))

Comme le montrent les exemples ci-haut, le maintien de l'harmonie est une préoccupation importante des directions qui sont régulièrement confrontées au risque que la situation dégénère et que le climat se détériore. Une des principales préoccupations des directions s'avère donc la satisfaction, le climat et par conséquent la mobilisation du personnel : « Comment faire pour vraiment être un élément... Je pense que les directions d'école, faut que ce soit quelqu'un qui rassemble les gens » (4-AC-15); d'où des compétences relationnelles nécessaires et du leadership (Gouvernement du Québec, 2006).

Notons aussi, en référence aux données du questionnaire, que trois des sept situations qui touchent le climat de l'école ont été identifiées aux stressseurs liés aux relations interpersonnelles et trois aux stressseurs liés aux conflits intrapersonnels. L'autre est associée au renouveau pédagogique. Ces résultats donnent un poids supplémentaire à l'importance de considérer les relations interpersonnelles et les conflits intrapersonnels comme des sources importantes du stress des directions d'école, mais aussi et surtout à envisager ces dimensions dans le cadre des besoins des directions à maintenir un milieu de travail harmonieux où les gens sont satisfaits et où il règne un bon climat de travail.

#### **5.3.1.4. L'absence de ressources**

La très grande majorité des situations montrent que les directions cherchent des moyens, des options, des ressources pour s'ajuster. Comment produire le document,

éviter la réunion, assurer le respect des règles, confronter les reproches, faire les preuves de son innocence, éviter les conflits, mobiliser, etc. ? Comme en témoignent deux citations représentatives de l'ensemble des situations analysées, les résultats des entretiens montrent que les directions sont actives dans la recherche de stratégies à déployer pour s'ajuster au stress : « Est-ce que j'ai tous les moyens... Ce que j'évalue c'est quoi les moyens pour trouver la solution. (1-AC-20). « Comment je vais lui dire pour qu'elle comprenne » (3-AC-54). Même s'il est impossible de documenter l'ensemble des multiples possibilités envisagées par les directions pour s'ajuster au stress, la dimension du processus dynamique d'évaluation cognitive secondaire dans le modèle théorique transactionnel (Lazarus, 1966; Lazarus et Folkman, 1984; Lazarus, 1999) est appuyée par les résultats de cette recherche.

Sur cette base théorique qui concerne l'évaluation cognitive, mais qui se confirme sur le plan empirique, c'est donc devant la perte de contrôle sur leurs activités quotidiennes, face aux reproches qu'elles subissent et face aux risques de conflits pouvant éclater à tout moment et miner le climat de l'école que les directions cherchent des moyens de s'ajuster. Mais les résultats montrent également que malgré la recherche de moyens pour s'ajuster, les directions n'ont pas beaucoup de ressources. Les directions ont beau chercher, elles trouvent rarement les moyens adéquats pour affronter les difficultés et régler le problème.

Le processus d'appréciation et de recherche de moyens se déroule en millisecondes et le fait de chercher n'est pas garant d'un ajustement qui permettra de résoudre le problème. Nos résultats montrent que les ressources sont rarement disponibles immédiatement et dans la grande majorité des cas, devant la rareté des ressources disponibles, les directions n'ont d'autre choix que de se fier à leurs propres compétences, capacités ou habiletés pour faire face au problème. Dans leur appréciation des enjeux, les directions réalisent donc souvent qu'elles sont laissées à elles-mêmes :

« c'est quoi les moyens pour trouver la solution. Parce que j'en ai pas » (1-AC-20) « Faut que je puisse présenter des propositions qui fassent consensus. Sans ça, je suis obligée de trancher. Et j'ai pas tous les outils pour le faire. (4-AC-20) »

La rareté des ressources provoque un sentiment d'impuissance chez les directions qui anticipent les retombées de leurs actions. Plusieurs situations évaluées par les directions laissent présager une perspective future négative. À maintes reprises les directions mentionnent que leurs actions ne feront pas l'unanimité, que cela laissera des traces ou qu'il n'y a rien à faire. Le prochain exemple est emblématique des situations pour lesquelles les directions ont peu de ressources si ce n'est se fier sur leurs propres compétences :

« Les enseignants, le personnel souvent amènent à la direction vraiment des situations dans lesquelles ils sont mal à l'aise, ils se sentent pas bien. Et ils nous demandent de trancher, mais d'en prendre tout l'odieux... peu importe ce qu'est la décision. Je le garde, j'aurai l'odieux de l'avoir gardé ; s'il quitte et que son remplaçant est à la journée, j'aurai l'odieux de l'avoir congédié » (6-AC-28)

Laissées à elles-mêmes et face au manque de ressources, les directions sont souvent pessimistes concernant les retombées de leurs actions. Pessimisme qu'on pourrait d'ailleurs lier au fait que les directions se sentent incomprises par les membres de leur personnel qui critiquent souvent leurs décisions. Près de 20 % des directions ont fréquemment ou très souvent le sentiment que les membres du personnel ne comprennent pas leurs objectifs et leurs attentes (14<sup>e</sup> stressor de l'ASI).

Les directions doivent faire avancer les dossiers de l'école, se protéger contre les attaques personnelles et maintenir l'harmonie et le climat de l'école, et c'est en évaluant la façon de faire pour s'ajuster à ces situations qu'elles en anticipent les répercussions et qu'elles réalisent qu'elles ont peu de ressources. Si les directions décident de prendre une action plutôt qu'une autre, dans plusieurs cas elles courent le risque de tensions et conséquemment d'affecter le climat de l'école. L'évaluation des moyens à la disposition des directions et de leurs possibles répercussions influe donc sur le choix de l'action. Les différentes options sont évaluées en pesant le poids de chacune d'entre elles par rapport aux buts que les directions poursuivent. C'est à travers ce processus cognitif d'évaluation que les directions sont confrontées au manque de ressources pour faire face aux difficultés qu'elles rencontrent dans leur travail. Difficultés évaluées sur le plan cognitif, mais également vécues sur le plan émotif par les directions d'école.

### **5.3.2. Le vécu émotionnel**

L'ensemble des résultats montre que l'évaluation cognitive de la situation est liée, dans la trame existentielle des buts poursuivis et des enjeux sur l'estime de soi, à un vécu émotionnel. 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.

Si nos résultats montrent 24 évaluations cognitives liées à de la colère, quinze à de l'anxiété et cinq à de l'empathie, c'est que dans huit des 21 situations, il a été possible d'analyser la réévaluation de la situation, le processus de « reappraisal ». Nous avons donc été en mesure d'analyser l'évolution de la situation, ce qui a impliqué plus d'un processus émotivo-transactionnel et donc plusieurs vécus émotionnels. Dans la majorité des cas, il s'agit de la même émotion qui diminue ou s'accroît, mais certaines situations impliquent plus d'une émotion et montrent comme il est parfois difficile de dissocier certaines émotions les unes des autres (Power et Dalgleish, 2008).

Notons, en ce qui concerne la grande majorité des situations qui impliquent soit la colère, soit l'anxiété, que nos résultats sont comparables à ceux de Lowe et Bennett (2003) qui ont montré que la colère et l'anxiété étaient les deux principales émotions rapportées face au stress professionnel.

Mentionnons également que l'émotion a été visible et donc ouvertement exprimée seulement huit fois parmi les 44 vécus émotionnels des directions. L'expression des émotions lors de ces situations sera discutée dans la section sur les stratégies d'ajustement orientées vers la gestion des émotions. Nous tenions cependant à en faire mention ici pour insister sur le fait que c'est le vécu émotionnel dont nous discutons dans cette section indépendamment de son expression visible ou non. Le vécu concerne l'émotion ressentie par la direction au moment où elle est confrontée au stressor. Sur ce point, on peut se référer aux travaux d'Holodynski et Friedlmeier (2006) sur « l'hypothèse des émotions intériorisées » (internalized hypothesis) qui montrent que l'expérience émotionnelle n'a pas besoin d'être exprimée pour être vécue.

Dans cet ordre d'idée, l'émotion est sentie et vécue avant d'être traitée ou gérée. Le traitement de l'émotion fait plutôt référence à la stratégie d'ajustement orientée vers la gestion des émotions. Cette stratégie d'ajustement se déploie après avoir évalué les ressources ou moyens disponibles pour faire face ou pour s'ajuster à la situation. Il arrive cependant qu'il y ait des pertes de contrôle de l'émotion vécue que nous discuterons dans la section sur les ajustements. Portons à présent la discussion vers chacune des émotions vécues par les directions.

### **5.3.2.1. La colère**

Trois constats émergent des quatorze situations qui font intervenir une colère vécue par les directions. Le premier constat concerne sept situations où la colère est vécue face aux multiples imprévus, aux interruptions et aux contraintes. Ces situations concernent une réunion imprévue (#3), une demande de temps pour une réunion syndicale (#6), l'absence d'une enseignante pour un remplacement d'urgence (#10), le manque de motivation d'un élève (#12), le retard d'évaluation d'enseignants précaires (#16), le manque de positionnement d'une direction adjointe (#18) et le gaspillage concernant des livres qui ne seront pas utilisés par les enseignants (#20).

Dans chacune de ces situations particulières, les directions sont en colère devant un imprévu qui demande d'être traité et réglé rapidement. Elles sont en colère, car elles perdent le contrôle sur ce qu'elles étaient en train de faire et sont à la merci de ces situations imprévisibles, de ces problèmes difficiles à résoudre et qui demandent d'être traités. Les constats qui émergent de ces situations appuient d'ailleurs les conclusions de Brassard et coll. (1986) :

« leur travail se composerait tous les jours de multiples activités passablement variées et diversifiées, de courte durée et exigeant assez rapidement des solutions. Le travail de directions d'école est donc un travail d'action et fait de celles-ci des gestionnaires de l'immédiat »  
(Brassard et coll., 1986, p. 196).

Les directions ont d'énormes responsabilités auxquelles elles tentent de répondre quotidiennement. Mais elles sont constamment dérangées et obligées de réévaluer leurs objectifs de la journée face aux problèmes imprévus et difficiles à résoudre qui font surface à tout moment. Dans la mesure où la colère est rarement visible dans les



situations observées puisque les directions ne l'expriment pas, mentionnons que sans l'apport de l'autoconfrontation, nous n'aurions jamais eu accès à cette colère vécue par les directions devant ces sources du stress. Ainsi, comme en témoignent ces propos recueillis, bien que la colère ne soit pas ouvertement exprimée dans le feu de l'action, les directions sont indéniablement en colère :

« Là, elle m'énerve... Là elle m'énerve » (3-AC-1) « Ça venait me chercher » (3-AC-7)). « Ça me stresse. « Ça, ça me choque parce que je trouve pas ça équitable » (3-AC-23). Quelqu'un qui comprend pas une évidence » (3-AC-56). « Ça me met en maudit » (3-AC-61). « C'est quasiment du harcèlement » (1-AC-76). « Tabarnache, ils ont besoin de m'amener des affaires serrées » (1-Obs-3). « Dossier caca » (5-AC-22). « Ça me frustre... ça me nuit cette demande là » (4-AC-19).

Le deuxième constat important concerne le fait que la colère n'émane pas uniquement des multiples imprévus qui demandent des solutions immédiates. La colère est également vécue lorsque les directions sont attaquées personnellement. Les résultats montrent que dans cinq situations, la colère émane d'une attaque personnelle ou d'un reproche. Selon les vignettes de Lazarus (1999), c'est d'ailleurs aussi lorsque les idées, les croyances ou les valeurs d'une personne sont menacées et qu'elle se sent personnellement et injustement agressée que la colère se manifeste. Les directions sont en colère, car on sous-entend qu'elles cachent des informations (#4), on doute sur leur capacité d'animer une assemblée (#8), on leur reproche d'avoir sauté des étapes dans l'application du code de vie concernant la discipline d'élèves (#11), de ne pas avoir respecté les règles (#13) et de ne pas être au courant de l'information (#15).

On remarque également qu'une des particularités de ces situations est qu'elles se sont toutes déroulées lors de réunions. Dans de telles circonstances, c'est en présence d'enseignants ou d'adjoints que les directions sont ouvertement critiquées. Seule à se défendre, considérant la pression que peut causer l'effet du groupe, on peut supposer que l'impact des reproches sur l'estime de soi est d'autant plus important. Les directions sont humiliées devant les autres. De plus, dans la mesure où les directions considèrent que les reproches sont injustifiés, il est tout à fait compréhensible qu'elles soient en colère. Concernant le poids que peut avoir l'effet du groupe sur les critiques que les directions doivent supporter, on peut aussi se poser des questions sur le fait que près de la moitié (43,3 %) des directions sont fréquemment ou très souvent dérangées par le temps passé

en réunion (2<sup>e</sup> stresser sur 41). On pourrait supposer que ce n'est pas uniquement le temps passé en réunion qui les dérange, mais le fait de se trouver devant ce genre de difficultés, de confrontations qui risquent de les mettre en colère.

Le troisième constat concerne la colère dirigée vers soi. Deux situations montrent que les directions s'en veulent et se sentent en partie responsables de la situation. Les directions sont parfois fâchées contre elles-mêmes en raison d'erreurs qu'elles ont commises ou de décisions qu'elles ont prises : « tabarnak... j'aurais dû la laisser la même journée » (5-AC-29). « Je me faisais des reproches.. j'aurais dû » (4-AC-23) ...« je me disais ben là t'apprend pas. Ça fait trois fois que ça t'arrive » (4-AC-25). Cette forme de colère dirigée vers soi qui est liée au sentiment de culpabilité fait également partie des vignettes narratives de Lazarus (1999).

Sur la base de ces trois constats concernant le vécu émotionnel de la colère, notons que si, selon Lazarus (1999), la colère implique obligatoirement le blâme et donc l'attribution de la cause, les recherches d'Averill (1983) montrent que dans la très grande majorité des cas, la colère est dirigée vers des personnes. Sur ce point, il s'avère nécessaire de préciser que le même phénomène s'est produit dans cette recherche. Dans une seule situation (c.-à-d., la réunion imprévue) il n'est pas possible d'identifier clairement la direction du blâme. Pour le reste, outre les deux situations impliquant le sentiment de culpabilité, onze situations sur les quatorze analysées montrent que la colère est dirigée vers des personnes, et sur ces onze situations, la colère est dirigée deux fois contre des directions adjointes et neuf fois contre des enseignants. À cet égard, si les directions sont en colère *devant* des empêchements, des interruptions ou des reproches, c'est principalement *contre* des enseignants qu'elles sont en colère. Ces résultats appuient les données de l'ASI montrant que les deuxièmes plus importantes sources du stress rapportées par les 238 directions sont les relations interpersonnelles, mais aussi que près de 20 % des directions sentent fréquemment ou très souvent que les membres du personnel ne comprennent pas leurs objectifs et leurs attentes.

Finalement, il faut mentionner que l'ensemble des résultats montrant la colère vécue par les directions sont en accord avec l'analyse qu'on retrouve dans les vignettes narratives de Lazarus (1999). Les directions sont en colère devant des interruptions ou des reproches. Elles se trouvent régulièrement devant des situations imprévues qui

demandent du temps, de l'énergie et rapidement une solution et en subissent conséquemment de la frustration et de la colère.

### **5.3.2.2. La peur (anxiété)**

Les directions ne sont pas uniquement confrontées à des interruptions, des empêchements ou des reproches. Un autre constat important de cette recherche concerne les menaces provenant de situations anticipées négativement. Neuf des 21 situations analysées montrent l'anticipation et les inquiétudes des directions face devant une source de stress qui risque de s'amplifier. Comme ce fut le cas pour certaines situations impliquant la colère, c'est en considérant le processus de réévaluation que nous avons lié 15 vécus émotionnels à la peur. Dans certaines situations, la peur est d'ailleurs également liée à la colère ou à l'empathie. Ceci montre encore une fois comme il est difficile de distinguer ou de délimiter le vécu émotionnel en fonction de certaines émotions spécifiques (Power et Dalgleish, 2008). Sur ce point, rappelons que dans cette recherche, la peur, les inquiétudes et l'anxiété sont traitées comme des synonymes dans la mesure où il ne s'agit pas d'anxiété pathologique, mais plutôt d'état d'anxiété.

Dans l'ensemble, sur les neuf situations analysées, on peut constater que c'est lorsque les directions sont confrontées à des imprévus pour lesquelles le futur est envisagé de façon négative qu'elles subissent de l'anxiété. Ces situations concernent des urgences (#1), un document à produire (#2), le respect des règles (#5), des tensions entre un conseiller pédagogique et une direction adjointe (#9), la motivation d'un élève (#12), la relation avec l'équipe-réseau de la CS (#14), la perte d'information (#15), la violence entre un enseignant et ses élèves (#17) et le rapport de force entre l'ensemble des directions de la CS et les enseignants (#21). Malgré leur particularité singulière, chacune de ces situations a en commun l'anticipation et les inquiétudes des directions qui ont peur que la situation dégénère. Ce constat rejoint les propos de Hemenover et Zhang (2004) qui mentionnent qu'à l'opposé de la colère, qui peut se manifester lorsqu'une situation représente une certitude, lorsqu'il est possible d'attribuer la cause et d'agir sur un objet, sur autrui ou sur soi, l'anxiété représente par contre un concept beaucoup plus flou qui se manifeste plutôt devant l'incertitude d'une situation anticipée.

Les exemples qui suivent, tirés de l'analyse des situations observées, illustrent le vécu émotionnel des directions confrontées à des sources du stress professionnel :

« Les piles se ramassaient et là j'étais je ne peux pas dire pas en panique, mais préoccupé » (6-AC-4). « Ce document-là, il n'était pas précis, il n'était pas à mon goût, et j'étais pas certaine du contenu » (4-AC-23). « Je le laisse aller, en souhaitant, en me croisant les doigts que ce soit correct » (1-AC-41). « J'ai peur que cet adulte là un moment donné il arrive quelque chose pis que si moi je fais rien qu'on soit pointé du doigt parce qu'on a rien fait alors qu'on savait que la situation était peut-être dangereuse » (2-Obs-12)). « Là les emmerdes commencent » (5-AC-2). « Fais pas le con. J'avais peur qu'il me c\*\*\* dans les mains » (5-AC-20).

Ces exemples, ces propos exprimés par les directions, que nous avons obtenus grâce à l'auto-confrontation, montrent indubitablement les inquiétudes vécues par les directions. Notons aussi, comme nous l'avons fait concernant les situations impliquant de la colère, que c'est uniquement grâce à cette méthode de recherche que nous avons pu avoir accès à ce vécu émotionnel subjectif. Ces inquiétudes vécues par les directions n'ont pas été ouvertement exprimées dans le feu de l'action, sauf dans une seule situation. Nous insistons à nouveau sur ce point dans le but de valoriser cette méthode de recherche qui permet d'avoir accès à du matériel jusqu'à présent quasi absent des études sur le stress au travail, constats importants qui font également partie des résultats de cette recherche.

Dans cet ordre d'idée, en ce qui a trait à l'ensemble de ces situations analysées qui montrent les inquiétudes des directions, une autre tendance émerge également de ces situations. L'ensemble des situations, dont les retombées sont anticipées et qui inquiètent les directions, a la particularité d'échapper au contrôle des directions. À cet égard, si comme le mentionne Theorell (2003), le manque de contrôle ne peut se dissocier du manque de pouvoir, on pourrait supposer que les directions sont en perte de pouvoir devant ces situations. Ces propos rejoindraient aussi les travaux de Crozier et Friedberg (1977) sur le lien entre le pouvoir et la maîtrise de l'information. Il est évident que les directions n'ont pas toute l'information nécessaire leur permettant d'envisager la suite des événements de façon plus positive et optimiste. Elles sont en attente, il leur manque des informations pour reprendre le contrôle sur la situation et elles anticipent le futur négativement. Dans cette perspective, on pourrait presque affirmer que dans ces situations, les directions sont en perte de pouvoir. Et c'est devant ce type de menace que

les directions que nous avons observées sont souvent confrontées. Prenons un cas pour illustrer le sentiment vécu par les directions concernant leur manque de pouvoir. Dans cette situation, la direction doit respecter le quorum, mais les circonstances font en sorte qu'elle n'a pas de contrôle sur la situation et elle en anticipe les conséquences :

« Là, ma secrétaire m'avise... elle me dit que j'aurais pas le quorum. Ça veut dire que, peu importe, si je veux le mettre dans cette semaine-là, je suis fait, je suis complètement fait » (5-AC-5). « Donc, dans ma tête, je me disais, bon, merde, ça marche pas pour la semaine prochaine » (5-AC-6) « J'avoue que ça... Veux, veux pas, ça brassait dans ma tête. En voulant dire, tabarnouche, comment ça se fait que ça marche pas (5-AC-19). « On n'a plus le choix » (5-AC-33). « Là j'avoue que... c'est pas... c'est pas... Ça... comment je pourrais dire... C'est pas... L'émotion exacte, ce serait : merde, ça va pas bien là » (5-AC-37) « T'essaies d'être le plus diplomate possible par rapport à un processus de choix de maquettes. Pis regarde, ça... ça...Ça rebondit. Moi j'ai dit : tabarnache, tsé. J'essaie d'être cool, de remettre ça après l'assemblée générale, ça marche pas, il va me manquer des profs, j'ai pas le quorum, les parents seront pas là... Regarde, j'ai pas le choix » (5-AC-40)

Cette situation, qui concerne la contrainte d'appliquer des règles et règlements, est emblématique des difficultés anticipées par les directions. Rappelons que 30,8 % des directions sont fréquemment ou très souvent dérangées par cette contrainte qui se situe selon l'ASI au 6<sup>e</sup> rang. On pourrait alors supposer que l'obligation d'appliquer les règlements provoque régulièrement ce genre de conflits chez les directions qui ont davantage de responsabilités depuis la décentralisation imposée par la réforme alors qu'elles ont moins de pouvoir (Brassard, 2004). Dans ce cas singulier, c'est l'obligation d'appliquer les règles qui provoque les inquiétudes, la perte de contrôle et le vécu émotionnel. Une autre situation montre indubitablement le manque de contrôle des directions qui s'inquiètent tout en demeurant en attente.

« Là, je suis en attente, j'ai aucun pouvoir. Ça brette, ils brodent, ils disent non, ils veulent pas ; oui, mais on y donne une chance. Vous chiez contre lui depuis deux mois pis là, oui, vous allez y donner une autre chance ? Je comprends pas » (6-AC-32).

Dans ce cas spécifique, il s'agit d'un enseignant incompetent à qui la direction adjointe donne une autre chance. Mais la direction, qui ne s'impose pas devant la décision de son

adjointe, ne croit pas que l'enseignant parviendra à s'améliorer et elle anticipe la confrontation qu'elle aura avec lui pour tenter de briser son contrat. L'évaluation de ses compétences n'a pas été faite selon les délais prévus dans la convention collective. Ce cas particulier est d'ailleurs également lié au respect des règles et règlements.

Toutes les 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. Si l'incertitude est un aspect important de la manifestation de l'anxiété, c'est qu'il est difficile de prévoir l'évolution de la menace. Que faire contre l'incertitude d'une menace anticipée ? Notons sur ce point que dans toutes les situations analysées la menace est réelle (p. ex., l'accumulation de dossiers, le retard dans l'évaluation, la violence dans la classe, les pressions des enseignants, etc.), c'est l'anticipation concernant l'évolution de la menace qui est incertaine et source d'anxiété. Ces résultats vont tout à fait dans le même sens que les recherches de Martin et Dahlen (2005) sur les relations qui existent entre cognition, colère et anxiété.

À cet égard, comme nous l'avons constaté au cours de nos analyses, distinguer l'évaluation primaire de l'évaluation secondaire s'avère très difficile dans la mesure où l'une dépend de l'autre et vice versa (Lowe et Bennett, 2003). En considérant que s'ajoute, dans ce processus d'évaluation cognitive, un vécu émotionnel, nos résultats montrent aussi que contrairement à la colère, l'anxiété se manifeste plus spécifiquement suite à la recherche de ressources ou de moyens pour s'ajuster à la menace. Puisque c'est souvent principalement en raison du manque de moyen ou de ressources que cette émotion fait surface plutôt qu'une autre (Martin et Dahlen, 2005; Power et Dalgleish, 2008). Lorsque les directions sentent de la colère devant une interruption ou un reproche ce n'est pas en raison du manque de ressources que la colère se manifeste. Mais lorsque les directions sont inquiètes devant des situations pour lesquelles elles ont peu de contrôle, c'est principalement le fait de manquer de ressources qui favorise la manifestation de l'anxiété. Ces constats concernant les inquiétudes vécues par les directions d'école au Québec corroborent certaines des conclusions de l'étude de

Brassard et coll. (1986) sur « la situation de complexité et de relative incertitude dans laquelle évolue l'école » (Brassard et coll., 1986, p., 204).

### 5.3.2.3. L'empathie

L'empathie est presque devenue une nécessité en termes de compétence managériale (Lhuillier, 2006). Dans cette perspective, bien que l'empathie ne soit pas considérée comme une émotion, mais plutôt comme la capacité de comprendre et de s'identifier à la perspective émotionnelle d'une autre personne, nous avons considéré cette capacité dans notre étude en raison de la nature de la fonction de directions d'école. Les résultats que nous avons obtenus comportent trois situations liées à de l'empathie des directions devant leurs personnels. Ces trois situations concernent une direction qui doit produire un document urgent dans la journée et qui implique sa secrétaire (#2), une direction confrontée à une enseignante qui souffre d'insécurité (#4) et une direction confrontée à une décision qu'elle a prise qui brime le travail d'une de ses enseignantes (#19).

Deux constats émergent des résultats. Le premier concerne le fait que, dans chacune de ces situations, les directions sont en partie responsables de la difficulté engendrée chez les personnes pour qui elles ont de l'empathie. Sur ce point, on peut supposer qu'en se sentant en partie responsable de ce que vit leur personnel, les directions subissent aussi parallèlement l'émotion vécue d'autrui. Si on se fie aux vignettes narratives de Lazarus (1999), les directions auraient donc de la compassion et seraient émues par la souffrance de leur personnel.

L'autre constat, qu'on ne peut négliger, a trait au fait que les seules situations impliquant de l'empathie concerne des femmes, tant dans le poste de direction qui sont empathiques que dans l'objet de leur empathie qui concerne uniquement des femmes (enseignantes et secrétaire). Rappelons que nous avons deux femmes dans notre échantillon constitué de six directions, une dans un poste de direction au primaire et l'autre au secondaire. Aucune des situations analysées impliquant des hommes n'a révélé de l'empathie alors que les deux femmes de notre échantillon ont eu de l'empathie. Ce constat permet d'éliminer le fait qu'il s'agirait du trait de caractère d'une seule personne, mais de considérer un effet sexe.

Sur ce point, la question évoquée précédemment lors de la discussion des résultats statistiques montrant des différences entre les hommes et les femmes et suggérant que les femmes auraient un style de gestion plus empathique pourrait certainement être posée à nouveau. De plus, si l'empathie fait référence à la conscience et au ressenti des émotions d'autrui et qu'elle repose sur la sensibilité à nos propres émotions (Lhuillier, 2006), en considérant que dans les trois situations, les directions se sentent en partie responsables, on pourrait aussi faire un lien entre l'empathie, la culpabilité et la sensibilité à ses propres émotions. Cette hypothèse rejoindrait les travaux de Kirby (2003) qui stipule que l'empathie est une capacité positive, mais qu'elle peut toutefois aussi être la cause d'un stress important.

En ce qui concerne l'importance du « stress », nous avons montré que les sources de difficultés professionnelles auxquelles sont confrontées les directions d'école sont évaluées sur le plan cognitif et vécues sur le plan émotif. Si comme le mentionnent Brassard et coll. (2001), le travail d'une direction d'école est un travail d'action, nos résultats montrent également que les directions ne sont pas passives face aux difficultés. Le travail des directions est un travail, certes d'actions, mais les situations qu'elles vivent impliquent aussi un travail riche en émotions. Les directions doivent gérer une école et du personnel. Dans ce contexte, elles sont souvent confrontées à l'expression des émotions des autres et doivent les gérer en plus de leurs propres émotions. Les situations d'empathie sont très importantes dans la mesure où elles font état de la nécessité pour les directions d'école d'avoir également des compétences sur le plan de la gestion des émotions.

Sur ce point, les résultats de cette recherche permettent aussi de constater que les directions d'école au Québec déploient des stratégies cognitives et comportementales pour s'ajuster face aux difficultés qu'elles rencontrent; stratégies qui impliquent tant la résolution de problèmes que la gestion des émotions.



### **5.3.3. Les stratégies d'ajustement**

Dans le cadre émotivo-transactionnel, à la suite de l'évaluation cognitive et du vécu émotionnel, les directions déploient des stratégies cognitives et comportementales pour s'ajuster au stress. Ces stratégies sont de deux ordres : 1) orientées vers la situation dans le but de résoudre le problème et 2) orientées vers soi ou vers la gestion des émotions pour diminuer les tensions causées par le problème.

Rappelons que le processus émotivo-transactionnel, qui est constitué de l'évaluation cognitive, du vécu émotionnel et de l'ajustement, se déroule en l'espace de secondes et parfois même de millisecondes. Lors de ce processus, si l'évaluation cognitive et le vécu émotionnel sont liés et se déroulent simultanément, le même principe pourrait s'appliquer aux ajustements orientés vers la situation ou vers les émotions. Notons cependant que bien qu'on puisse supposer que les stratégies déployées par les directions pour gérer leurs émotions et résoudre le problème se fassent de façon simultanée, il n'a pas été possible dans cette recherche de montrer cet aspect. Sur cette base, il faut toutefois préciser, pour des besoins de compréhension, que la discussion qui suit portera dans un premier temps sur les ajustements orientés vers la situation avant d'aborder les stratégies orientées vers la gestion des émotions. Cet ordre de présentation ne représente cependant aucunement l'ordre chronologique des stratégies déployées par les directions pour s'ajuster au stress.

#### **5.3.3.1. Les stratégies orientées vers la résolution du problème**

Trois principaux constats émergent de l'ensemble des stratégies déployées par les directions pour s'ajuster aux difficultés en tentant de résoudre les problèmes qui émanent de leurs activités professionnelles : 1) quinze des 21 situations montrent que les directions confrontent directement le problème, sont ouvertes aux critiques ou discutent avec les personnes concernées, 2) neuf situations montrent que les directions cherchent de l'information ou font appel à du soutien et 3) dans six situations, les émotions servent à résoudre le problème.

### 5.3.3.1.1. La confrontation

Les résultats de cette recherche indiquent que les directions sont proactives face aux stressés et que la principale stratégie de résolution de problème qu'elles utilisent est la confrontation. Sur ce point, il importe toutefois de nuancer ce qu'on entend par confrontation. La confrontation correspond certes à faire face directement au problème par l'action ou le dialogue, mais les résultats de cette recherche montrent que la confrontation se fait dans tous les cas avec une certaine souplesse et des compromis. Prenons quelques exemples : En réunion avec le conseil des enseignants, la direction se voit reprocher d'imposer la mise en place de nouveaux cours dans le cadre du nouveau pédagogique en troisième secondaire pour lequel on manque d'informations (#4). Dans cette situation qui se déroule en deux temps, la direction se trouve premièrement devant une enseignante qui souffre d'insécurité devant l'implantation de ce nouveau cours. Puis, la direction subit les reproches d'un enseignant venu à la défense de sa collègue. Dans la première partie de cette situation, la direction montre de l'empathie et confronte donc le problème en tentant de diminuer l'ampleur des difficultés. Elle écoute attentivement l'enseignante et minimise la tâche pour la rassurer. L'instant suivant, elle subit une critique virulente de la part de l'autre enseignant qui la provoque en sous-entendant qu'elle ne dit pas la vérité sur le cours. La direction confronte certes le deuxième incident en manifestant son étonnement à l'enseignant, mais devant la tension qui monte elle cherche plutôt à maintenir l'harmonie et préfère ne pas trop confronter l'enseignant : « Je suis mieux de l'écouter... Je ferme les yeux » (4-AC-54). Dans une autre situation, la direction tente de récupérer une bonne relation avec un membre de l'équipe-réseau de la commission scolaire (#14). Celui-ci avait reçu un appel plutôt accusateur du conseiller d'orientation de l'école, car certaines informations étaient manquantes dans le dossier lors du transfert d'un élève. Dans ce cas, le problème ne vient pas simplement du fait que la direction doit assurer une bonne relation, mais elle subit aussi de la pression de la part des intervenants de l'école qui ont besoin de recevoir des dossiers d'élèves en bonne et due forme. La direction confronte donc le problème en discutant avec l'intervenant de l'équipe-réseau, mais elle le fait avec beaucoup de souplesse et de compromis : « c'est clair que... on était pas en train de jouer la « *game* » stricte, sans compromis » (6-AC-21). Ces exemples sont typiques des ajustements des directions face aux problèmes

qu'elles confrontent et montrent comment elles doivent constamment faire des compromis face aux difficultés dans leur travail.

D'ailleurs, à part deux situations où la confrontation est plus ferme et se fait avec moins de compromis, l'ensemble des treize autres situations montre que les directions font de multiples compromis afin de limiter les dégâts et de préserver l'harmonie. Ces deux cas où la direction confronte la situation avec plus de fermeté méritent toutefois d'être discutés, car ils impliquent également la gestion des difficultés par compromis, surtout dans la mesure où la majorité des situations impliquent des relations interpersonnelles.

Le premier cas se déroule dans une réunion et concerne le reproche d'une enseignante qui accuse la direction de ne pas agir pour discipliner un élève et d'avoir sauté des étapes (#11). La direction confronte le problème en répondant fermement à l'enseignante qu'elle n'a pas sauté d'étape et qu'elle a fait ce qu'elle avait à faire. Dans cette situation qui évolue, la tension monte et la direction parvient à régler le problème en confrontant davantage l'enseignante. Mais, malgré la fermeté de la direction, cela ne se fait pas sans compromis : « de temps en temps, elle a besoin d'être brassée. Mais pas devant personne. Il y a des choses qui reviennent après. Pas là. On est cinq » (2-AC-40). On perçoit bien dans ces propos, que malgré la confrontation assez ferme de la direction qui a légèrement montré sa colère, qu'elle a dû faire le compromis d'attendre à un autre moment pour tenter de régler plus définitivement le problème qui concerne les attitudes de cette enseignante « H., il y a un contexte. Un contexte d'agressivité envers... Mettons moi, ou envers plein de petites situations » (2-AC-20).

Dans l'autre situation, où la confrontation est également assez ferme, la direction se trouve confrontée à une enseignante qui ne comprend pas l'importance de respecter les remplacements d'urgence pour le bien de l'équipe (#10). Cette situation est intéressante puisque la direction fait trois tentatives d'ajustement avant de confronter plus fermement l'enseignante. Mais l'intérêt particulier de cette situation réside dans le fait que l'ajustement n'est pas sans conséquence pour l'école puisque dès le lendemain matin l'enseignante avise qu'elle est malade. De plus, une semaine après l'observation de cette situation, lors de l'autoconfrontation nous apprenions que l'enseignante n'était pas

revenue au travail et qu'elle était en congé de maladie depuis l'incident. L'intérêt principal de cette situation spécifique provient des risques que peuvent prendre les directions lorsqu'elles doivent confronter leur personnel. Surtout, dans ce cas particulier, la direction savait à qui elle avait à faire : « Elle a des antécédents d'absentéisme. Dans une autre école... elle s'absentait beaucoup, beaucoup, beaucoup » (3-AC-34). Dans de telles circonstances, on peut comprendre pourquoi la direction s'est reprise par trois fois avant de confronter avec plus de fermeté l'enseignante. Comme les autres situations impliquant la confrontation par résolution de problème, ce constat n'est pas sans lien avec les résultats statistiques concernant les principales sources du stress identifiées par les directions au Québec : la catégorie des relations interpersonnelles se situe en deuxième après les contraintes administratives.

L'ensemble des résultats montre donc que dans la majorité des cas, les directions s'ajustent en confrontant le problème. Mais cette confrontation ne se fait jamais sans compromis. En considérant que les directions sont en présence de leurs personnels dans presque toutes ces situations, on pourrait supposer que c'est la principale raison pour laquelle l'ajustement ne se fait jamais fermement et sans compromis. Les directions sont préoccupées par l'harmonie et le climat de l'école et dans la mesure où un conflit peut éclater à tout moment, devant des relations interpersonnelles souvent conflictuelles, les directions gèrent les difficultés en faisant toutes sortes de compromis pour éviter que les situations dégèrent. Ceci indique bien que leur marge de manœuvre est étroite et qu'elles recourent rarement à l'exercice d'un pouvoir formel et directif.

Si les directions ne peuvent prendre des décisions et s'attaquer fermement aux problèmes sans considérer l'ensemble des enjeux de l'école, elles font le choix de s'ajuster en évitant les conflits pour préserver l'harmonie. Ces résultats obtenus de notre échantillon appuient les résultats de l'étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement qui montrent que la fonction exige avant tout du leadership et des compétences relationnelles et politiques (Gouvernement du Québec, 2006). Nos résultats montrent même que ces compétences sont nécessaires, voire essentielles, et indispensables. Les directions, lorsqu'elles s'ajustent face aux stressors sont constamment préoccupées par le pour et le contre de

leurs actions et des possibles répercussions qu'elles pourraient avoir sur la satisfaction du personnel, l'harmonie et le climat de l'école et souvent, elles préfèrent sacrifier leur propre confort pour les besoins de l'école.

#### **5.3.3.1.2. La recherche de soutien et d'information**

Concernant les situations où les directions cherchent de l'information (cinq situations) ou font appel à du soutien (quatre situations), l'ensemble de ces situations indique que l'information et le soutien sont disponibles et aident les directions à s'ajuster à la situation. Toutefois, dans la mesure où ces stratégies d'ajustement ne touchent que neuf situations sur 21, cela montre le manque de ressources disponibles pour aider les directions face aux multiples sources du stress. Dans la majorité des situations, lorsqu'elles ont un surplus de travail, lorsqu'elles subissent des reproches, se retrouvent devant des tensions entre les membres de l'équipe-école, devant l'incompréhension des membres du personnel ou devant le retard d'évaluation d'enseignants précaires, les directions sont laissées à elles seules et ne peuvent se fier qu'à leurs propres aptitudes, capacités et compétences pour affronter le problème. Devant ce constat, on peut se référer aux résultats statistiques qui montrent que le manque d'information des directions correspond à une source importante du stress. Près d'une direction sur trois (29,6 %) est fréquemment ou très souvent en manque de renseignements nécessaires pour effectuer le travail adéquatement. Les résultats quantitatifs et qualitatifs semblent donc s'accorder sur le fait que les directions ont peu de ressources pour s'ajuster au stress.

#### **5.3.3.1.3. L'utilisation des émotions pour la résolution du problème**

Un dernier élément de discussion peut être ajouté concernant les stratégies d'ajustement orientées vers la résolution de problème. Dans certains cas, les émotions peuvent servir pour résoudre le problème. Par exemple, dans les trois cas impliquant de l'empathie à l'égard de leur personnel, l'analyse montre que les directions ont confronté la situation en étant compatissantes, en prenant le temps d'écouter attentivement et en montrant ouvertement qu'elles comprenaient ce que l'autre pouvait ressentir. Ce constat est très important, car il montre que la capacité à être empathique a été utile pour les

directions qui sont parvenues à gérer la situation et à résoudre le problème en se servant des émotions.

Dans le même ordre d'idées, trois autres situations montrent que les directions expriment leurs émotions volontairement pour tenter de régler le problème. Ces situations concernent le reproche d'une enseignante sur le suivi d'élève (#11), la confrontation de l'adjointe administrative au sujet du courriel manqué (#15) et la violence qui risque d'éclater dans une classe en raison de l'incompétence d'un enseignant (#17). Dans ces trois situations, les directions utilisent leurs émotions pour s'ajuster à la situation. Dans le cas du reproche de l'enseignante, la direction se défend en exprimant légèrement sa colère et met ainsi fin au reproche. Dans le cas du courriel manqué, la direction montre son doute, stratégie qui ne porte cependant pas des fruits. Et dans le cas de la violence qui risque d'éclater, la direction exprime sa peur afin de montrer à l'enseignante qu'elle prend les choses au sérieux et que des gestes seront posés. Bien que cela ne porte pas nécessairement toujours des fruits, ces situations mettent en évidence que les émotions vécues peuvent également servir à titre d'outils pour les directions confrontées à des difficultés dans leur travail. Ainsi, ces propos, qui découlent des résultats de cette recherche, signalent le fait que l'expression d'une émotion peut être un moyen d'agir sur l'autre et pourrait donc servir de stratégie centrée sur la situation.

Une remarque s'avère cependant nécessaire concernant l'expression de la peur utilisée comme un outil de résolution de problème. Contrairement à la colère exprimée, qui peut certes donner l'image d'une perte de contrôle, mais qui peut aussi donner l'image de l'affirmation de son autorité et ainsi servir à résoudre un problème, l'expression de la peur peut refléter la perte de contrôle de soi et donner une impression de fragilité et de défaillance devant une difficulté. Dans le cas mentionné ci-haut, il faut alors préciser qu'il s'agit d'une direction adjointe qui n'a pas l'autorité nécessaire pour confronter directement le problème de violence; elle doit passer par la direction. Ainsi, en exprimant sa peur devant une enseignante pour lui montrer qu'elle prend la situation au sérieux, elle ne donne pas l'impression de perdre le contrôle et ne remet pas en cause son pouvoir d'autorité.

Ces nuances ajoutent du poids aux études sur l'importance du développement des compétences émotionnelles, principalement dans le cadre des fonctions qui demandent de la gestion des ressources humaines (Soares, 2002; Santiago-Delefosse, 2004; Lhuillier, 2006).

### **5.3.3.2. Les stratégies d'ajustement orientées vers la gestion des émotions**

Rappelons tout d'abord que dans le cadre de cette recherche, nous avons étudié cinq stratégies de gestion des émotions : la minimisation, la réévaluation positive, l'auto-accusation, l'évitement et la maîtrise de soi. Rappelons également la nuance subtile, mais importante qui existe entre la maîtrise de soi et les quatre autres stratégies de gestion des émotions (p. ex., minimisation, réévaluation positive, auto-accusation, évitement). La maîtrise de soi correspond aux efforts cognitifs et comportementaux destinés à contenir l'émotion, à s'en servir comme un outil par expression volontaire ou à ne pas la laisser paraître par inhibition. Les quatre autres stratégies de gestion des émotions font par contre plutôt référence aux efforts cognitifs et comportementaux destinés à modifier le sens d'une situation stressante afin de limiter la détresse psychologique qui en est le fruit. Ces stratégies ne sont donc pas centrées directement sur l'émotion comme c'est le cas concernant la maîtrise de soi. Ces distinctions en mémoire, portons maintenant la discussion sur les résultats de cette recherche.

L'ensemble des situations analysées concernant les stratégies d'ajustement orientées vers la gestion des émotions montre que les directions gèrent leurs émotions. Ce premier constat est définitivement le plus évident et le plus important. Nous avons montré que les directions ressentent de la colère et de l'anxiété face aux interruptions qui leur font perdre le contrôle de leurs activités quotidiennes, face aux reproches qu'elles subissent et face au peu de ressources qu'elles ont pour affronter toutes ces difficultés. Or, la méthode d'autoconfrontation a permis de dévoiler que les directions demeurent malgré tout en contrôle de leurs émotions. Dix-neuf des 21 situations analysées montrent que les directions inhibent leurs émotions. C'est-à-dire que les directions font des efforts pour contenir leurs émotions afin de ne pas les laisser paraître. Sur ce point, il faut toutefois considérer que dans plusieurs situations, en plus de l'inhibition, d'autres stratégies ont parfois été utilisées pour gérer les émotions. Nous avons ainsi découvert la

réévaluation positive dans deux situations, la minimisation dans trois situations, l'auto-accusation dans quatre situations et l'évitement aussi dans quatre situations. Chacune des cinq stratégies d'ajustement orientées vers la gestion des émotions proposées dans le modèle de Lazarus et Folkman (1984) est donc apparue dans nos résultats et sera discutée dans les sections qui suivent.

#### **5.3.3.2.1. La réévaluation positive**

Les deux situations qui ont donné lieu à de la réévaluation positive concernent une dépense importante de déneigement que la direction n'avait pas anticipée et qui pourrait déséquilibrer son budget (#7) et un reproche de la part de la présidente du conseil des enseignants au sujet de la compétence de la direction à animer les assemblées générales (#8).

Trois constats peuvent être discutés concernant ces deux situations. Le premier a trait au fait que dans les deux cas, l'émotion vécue est la colère. Dans cette perspective, si aucune situation impliquant l'anxiété n'a donné lieu à de la réévaluation positive, on pourrait émettre l'hypothèse que la réévaluation positive est davantage liée à de la colère qu'à de l'anxiété. Cette hypothèse pourrait d'ailleurs être appuyée par le fait que l'anxiété implique l'absence de ressources devant une menace anticipée négativement. Dans un tel cas, il est certainement plus difficile d'aborder ce type de situation en réévaluant positivement la situation.

Le deuxième constat a trait au fait que dans les deux situations, des stratégies de recherche de soutien ont été déployées alors que seulement quatre situations sur les 21 ont donné lieu à de la recherche de soutien. Serait-il possible de lier la recherche de soutien à la réévaluation positive? On pourrait supposer que le fait de savoir qu'il est possible d'avoir du soutien permet aux directions d'entrevoir la situation plus favorablement et donc de gérer leurs émotions de façon plus optimiste en réévaluant la situation de façon plus positive.

Enfin, le dernier constat concerne le fait qu'il s'agit de la même direction dans les deux situations. Dans cette perspective, l'hypothèse serait que nous avons à faire



à un trait de personnalité. Nous n'avons cependant pas mis l'accent sur cette dimension dans notre recherche.

#### **5.3.3.2.2. La minimisation**

Les trois situations impliquant la minimisation concernent : la dépense importante de déneigement qui pourrait déséquilibrer le budget de la direction (#7) qui a déjà été discutée plus haut, la confrontation de l'adjointe administrative vis-à-vis la direction au sujet d'un courriel manqué (#15) et le risque d'éclatement de violence dans une classe d'élèves à trouble de comportement en raison de l'incompétence d'un enseignant (#17). Dans ces trois situations, les directions parviennent à prendre de la distance par rapport à la situation en diminuant l'importance de la situation. Les directions se protègent ainsi des tensions causées, sur le plan émotionnel, par le stress perçu. Sur ce point, il faut considérer comme le font remarquer Lazarus et Folkman (1984) qu'en minimisant l'ampleur de la situation, les directions demeurent toutefois en contact avec la réalité et ne cherchent donc pas à la fuir comme dans le cas de l'évitement dont il sera question plus loin : « these processes are capable of sustaining morale and constructive efforts to cope, and, again, do not disavow reality » (Lazarus et Folkman, 1984, p.136). On pourrait ainsi supposer que de minimiser le problème tout en gardant contact avec la réalité permet aux directions de demeurer quand même vigilantes par rapport au problème confronté en limitant les conséquences sur la santé.

Il est également intéressant de constater que dans deux de ces situations, les directions se sentent en partie responsables et gèrent donc également leurs émotions par auto-accusation. Ceci fait supposer qu'il existerait un lien entre la gestion des émotions par minimisation et par auto-accusation. L'hypothèse serait que les directions minimisent l'impact de la situation afin de diminuer leur sentiment de culpabilité.

#### **5.3.3.2.3. L'autoaccusation**

Concernant les quatre situations qui ont donné lieu à de l'auto-accusation, comme nous l'avons mentionné, un lien pourrait être établi entre les erreurs que font les directions dans leur travail, l'autoaccusation et la minimisation. Deux situations permettent d'avancer cette hypothèse. Sur ce point, si Brassard et coll. (1986) montrent

que les directions d'école sont des gestionnaires de l'immédiat, l'ensemble de nos observations montre aussi que le travail d'une direction consiste à traiter des urgences. En se référant aux deux situations citées ci-haut où la direction s'en veut d'avoir autorisé une grosse dépense (#7) et d'avoir manqué un courriel (#15), on peut constater que les deux directions minimisent leurs erreurs en alléguant des justificatifs concernant la nature de la situation. On constate donc que devant l'énorme quantité de dossiers à traiter et des tâches qui demandent d'être réalisées dans l'immédiat, les directions font parfois des erreurs, mais parviennent à se déculpabiliser en relativisant et en minimisant, sous le prétexte de l'urgence et de la quantité des demandes auxquelles elles sont confrontées « Je voyais le moment. Parce que souvent, c'est dans des moments d'urgence » (4-AC-33). « Regarde, moi je pense que là-dessus... Écoute, à force de courriels qu'on a... des comités... Des fois j'en... on peut en manquer » (5-AC-10).

Un autre lien intéressant concerne le fait que trois des quatre situations impliquent le vécu émotionnel de la colère. Nous avons déjà brièvement discuté du lien qui existe entre la colère dirigée vers soi et le sentiment de culpabilité. Dans ces circonstances, il n'est pas surprenant que trois des quatre situations impliquent ce type de vécu émotionnel. Une de ces situations concerne la réunion imprévue (#3). Lorsque la direction vérifie dans son agenda, elle s'aperçoit que la réunion n'y paraît pas et réalise qu'elle aurait pu avoir fait des erreurs de transcription dans son agenda. Des dates auraient été effacées par inadvertance. Une autre situation implique la direction qui s'en veut d'avoir déplacé la date du Conseil d'établissement pour être démocratique et qui se trouve, pour cette raison, en difficulté face au respect du quorum (#5). La troisième situation concerne la dépense importante sur le déneigement (#7) que nous avons mentionnée plus haut. Dans ces trois situations, les directions sont en colère contre elles-mêmes. Un aspect important à ne pas négliger dans ces situations concerne le fait que dans un seul cas la direction est proactive par rapport à ses erreurs. Cette situation a trait à la direction qui prend ultérieurement les moyens pour éviter que les erreurs dans l'agenda ne se reproduisent. En ce qui concerne les deux autres situations, les directions demeurent impuissantes et comme la situation ne se règle pas, leur sentiment de culpabilité pèse sur elles comme en témoigne ce long commentaire concernant la dépense importante de déneigement autorisée par la direction :

Directions : « Comment ça se fait que j'ai pas demandé d'attendre. Pis ça fait deux fois que ça m'arrive de pas demander d'avance. Les deux fois, j'ai eu des surprises. Fait que je me dis... En fait, trois fois dans toute ma carrière. Une fois pour des lignes dans une cour d'école... L'année passée pour un designer... Pis cette fois-là. Pis là je me disais ben là t'apprend pas. Ça fait trois fois que ça t'arrive...

Chercheur : – Ça fait partie de votre dialogue intérieur...

Directions : « Oui Je les ai même revus les trois fois. (Rires)... Oui. C'est comme la fois des lignes... J'étais dans une autre école là. C'est comme la fois du designer...J'aurais dû. Pis là, je le revoyais le monsieur. Qu'il m'arrive...« Je me suis pas posé la question. Pis là je me suis dit dans un autre contexte, j'espère que je vais... Pis ça doit me venir ce réflexe-là, parce que ça m'est pas arrivé souvent dans ma carrière de sans poser cette question... « je pensais à tout ça. Pis je me revoie à Noël, ah non, pourquoi... j'aurais dû lui dire attendez un peu monsieur » (4-AC-24-35).

Cet extrait dévoile le ressentiment qui pèse de tout son poids sur la direction et expose les émotions cachées dans le travail. Les directions prennent régulièrement des décisions devant l'urgence des situations qui se présentent et lorsque leurs décisions ont un impact négatif sur l'école, elles peuvent en subir de la culpabilité.

La quatrième situation impliquant l'auto-accusation est cependant différente. Il s'agit de la confrontation de l'adjointe administrative vis-à-vis de la direction au sujet d'un courriel manqué (#15). Bien que la direction doute d'avoir manqué le courriel, la confrontation de l'adjointe l'amène à se remettre en question pour finalement admettre son erreur et s'en vouloir d'avoir manqué le courriel. Dans cette situation particulière, c'est la pression de l'adjointe administrative et des autres directions adjointes qui se rallient à l'adjointe administrative, qui a amené la direction à douter. La direction finit donc par se plier à la majorité en raison de la pression exercée par son équipe (c.-à-d., quatre directions adjointes et une adjointe administrative). Cette situation nous intéresse, car elle montre que les directions ne se font pas seulement confronter par les enseignants, mais qu'elles le sont aussi parfois par les membres de l'équipe de direction. Cette situation montre en plus que les directions manquent de ressources et parfois de soutien de la part de leurs adjoints et ce constat appuie les différences qui existent entre les postes. La direction qui a un rôle plus politique et qui est en contact avec l'externe souffre moins du manque d'information pour effectuer le travail (11<sup>e</sup> stresser),

contrairement aux adjoints (4<sup>e</sup> stresser). Les adjoints seraient plutôt préoccupés par eux-mêmes, centrés sur leurs propres besoins et les directions seraient davantage centrées sur les enjeux organisationnels et sur le maintien de l'harmonie. Ceci pourrait expliquer pourquoi la direction plie à la pression et admet avoir manqué le courriel, et ce, malgré le doute qui persiste. Le fait d'admettre l'erreur devant les autres pourrait d'ailleurs être considéré comme une stratégie de résolution de problème afin de rassurer son équipe qui est inquiète en raison de la nature du courriel. Mais la direction ira tout de même vérifier le courriel dès la fin de la rencontre pour réaliser que c'est finalement elle qui avait raison.

#### **5.3.3.2.4. L'évitement**

Les quatre situations impliquant l'évitement concernent les tensions entre l'adjointe et le conseiller pédagogique qui pourraient affecter le climat de l'école (#9), la relation que la direction doit récupérer avec un conseiller pédagogique adjoint (CPA) de l'équipe-réseau de la commission scolaire (#14), les retards d'évaluation d'enseignants précaires qui pourraient déposer un grief (#16) et l'opportunité manquée concernant le remplacement d'un enseignant qui n'a pas les compétences pour enseigner aux élèves à troubles de comportement (#18).

Ces quatre situations ont la particularité commune de montrer que les directions évitent le problème au lieu de le confronter. Dans ces quatre cas, les directions dirigent leur attention loin du problème en s'éloignant de la situation ou en s'engageant dans de nouvelles tâches. Par exemple, lorsque la direction laisse son adjointe douter de l'honnêteté du conseiller pédagogique, elle ne dit rien sur le fond du problème alors qu'elle a confiance au conseiller pédagogique. La direction préfère changer de sujet afin de ne pas aborder la situation. Lorsque la direction blague et rit dès le début de l'entretien téléphonique avec le CPA de la commission scolaire alors qu'elle s'inquiète de la relation qui pourrait se dégrader entre lui et l'école, elle évite d'aborder d'emblée le fond du problème et parvient à gérer son inquiétude. Lorsque la direction se trouve devant des précaires dont l'évaluation est en retard, elle préfère ne pas confronter l'adjointe administrative alors que c'est elle qui est responsable des évaluations. Même constat,

lorsque la direction tente de convaincre son adjointe de prendre position face au remplacement d'un enseignant, elle évite la confrontation et met fin à la rencontre.

Deux éléments de discussion peuvent être apportés concernant l'analyse de ces situations. On remarque premièrement que ces situations sont typiques des compromis auxquels les directions sont confrontées. Nous avons déjà discuté dans la section sur les stratégies orientées vers la résolution du problème que les directions sont proactives et confrontent le problème dans la grande majorité des cas, mais que la confrontation ne se fait pas sans compromis. Notons sur ce point que dans les cas où il faut récupérer la relation avec un CPA de l'équipe-réseau (#14) et où les précaires n'ont pas eu leurs évaluations (#16), avant d'éviter la situation, les directions tentent une légère confrontation qui ne porte cependant pas des fruits. Dans ce même ordre d'idée, on ne peut passer sous silence que dans les deux autres situations impliquant de l'évitement, les directions n'utilisent aucune stratégie de résolution de problème. Ce constat s'avère d'autant plus important si on considère que nous avons trouvé uniquement quatre situations pour lesquelles les directions n'ont pas déployé de stratégies de résolution de problème. Ceci laisse ainsi supposer que lorsque les directions se trouvent devant un problème pour lequel elles n'ont pas d'issue, elles tentent de l'éviter.

Le deuxième élément concerne le fait qu'il s'agit de la même direction dans trois des quatre situations. Ce constat rejoindrait celui que nous avons fait précédemment concernant la réévaluation positive dont les situations impliquent également une seule direction. Notons à cet égard qu'il ne s'agit cependant pas de la même direction que dans le cas de la réévaluation positive. L'hypothèse serait que la personnalité aurait une influence sur la stratégie déployée et que ce serait donc cette direction d'école spécifique, contrairement aux autres directions de notre échantillon, qui aurait une tendance à éviter le problème plutôt qu'à le confronter. On ne peut donc faire l'économie des traits de caractère qui ont une influence souvent marquée sur les ajustements (Hemenover et Zhang, 2004).

#### **5.3.3.2.5. La maîtrise de soi**

Comme nous l'avons indiqué précédemment, un des plus importants constats de cette recherche concerne le fait que les directions maîtrisent leurs émotions. Dix-neuf des 21 situations montrent que les directions sont en contrôle de leurs émotions. Rappelons que la maîtrise de soi correspond à la régulation de l'émotion ressentie, par inhibition pour ne pas la laisser paraître ou par expression dans le but de s'ajuster à la situation vécue. Nous avons déjà discuté de l'expression de l'émotion dans le but de résoudre le problème dans la section sur les stratégies orientées vers la résolution de problème, c'est pourquoi nous ne traiterons pas de cet aspect dans cette section.

Mentionnons cependant que, même si les résultats de cette recherche font état de la maîtrise par les directions de leurs émotions, il faut considérer que les émotions varient selon les individus, selon leur nature et leur intensité, et ne sont, par conséquent, pas régulées de façon stéréotypée par les directions. C'est-à-dire que dans certaines situations, les directions sont visiblement et vraisemblablement en maîtrise de leurs émotions, alors que dans d'autres situations, les émotions échappent parfois au contrôle et sont manifestement plus difficiles à maîtriser. C'est entre autres le cas dans deux situations où les émotions ne sont pas inhibées et les directions sont incapables de ne pas les laisser paraître. C'est aussi le cas dans trois autres situations où les directions manifestent une émotion avant de se resaisir et de parvenir à l'inhiber. Notons que ces cinq situations qui montrent la difficulté des directions à camoufler leurs émotions ne concernent pas la maîtrise de soi, mais la perte de contrôle de soi et, dans cette perspective, nous traiterons cette distinction après avoir discuté des résultats sur la maîtrise de soi par inhibition de l'émotion.

##### **5.3.3.2.5.1. L'inhibition des émotions**

Bien que dans la grande majorité des situations, les résultats dévoilent que les directions inhibent leurs émotions, il faut considérer que cette maîtrise de soi se fait souvent en parallèle avec d'autres stratégies de gestion des émotions et de résolution de problème. Sur ce point, on peut constater que vingt des 21 situations laissent apparaître une stratégie de résolution de problème, et que dix des 21 situations montrent que les directions utilisent également d'autres stratégies de gestion des émotions. On pourrait

alors supposer que si les directions son capables de maîtriser leurs émotions en les inhibant, c'est qu'elles font des tentatives pour résoudre le problème et qu'elles parviennent aussi dans certains cas à gérer leurs émotions par évitement, par auto-accusation, par minimisation et par réévaluation positive.

Si les directions utilisent des stratégies de résolution de problème dans pratiquement tous les cas, ainsi que d'autres stratégies de gestion des émotions dans la moitié des situations, on pourrait émettre une hypothèse concernant le lien entre les stratégies d'ajustement et l'inhibition des émotions. L'hypothèse serait que l'utilisation efficace des diverses stratégies, tant de gestion des émotions que de résolution de problème, diminue l'intensité de l'expérience émotionnelle et limite la nécessité d'inhiber les émotions.

Prenons quelques exemples. Dans la situation #1, la direction est confrontée à une pile de dossiers accumulés qui doivent être traités dans un court laps de temps. Dans cette situation, la direction est anxieuse, car c'est vendredi et elle a peur d'échapper des urgences en faisant les choses trop vite. Elle confronte toutefois le problème en appliquant des méthodes de classement efficaces et parvient, au fur et à mesure que le temps passe, à diminuer la pile de dossiers urgents à traiter. Satisfaite et soulagée, au bout de trente minutes, elle se sert une tasse de thé en guise de récompense. Dans ce cas, on peut supposer que les inquiétudes de la direction sont plus facilement inhibées en raison du fait que les stratégies de résolution de problème ont porté des fruits. Dans la situation #8, on confronte la direction sur ses compétences à animer les assemblées générales et on l'accuse d'être la cause de la montée d'agressivité entre les enseignants. La direction parvient certes à maîtriser ses émotions, mais elle y parvient en ayant parallèlement le soutien de son adjoint qui est présent lors de cette réunion pour la première fois. Elle confronte aussi le problème et gère ses émotions en relativisant et en réévaluant positivement la situation. Dans la situation #21, la direction a peur du manque de positionnement d'une direction dans une autre école devant la pression exercée par le corps enseignant de toute la commission scolaire. La direction veut s'assurer de la solidarité des directions d'école de sa commission scolaire devant la pression des enseignants. Si la direction ne montre pas sa peur et parvient à l'inhiber, c'est qu'elle confronte parallèlement le problème avec l'autre direction. Elle argumente afin d'assurer

l'appui de son collègue. Ces trois exemples sont représentatifs de l'ensemble des situations et mettent en évidence le fait que lorsqu'elles inhibent leurs émotions, les directions déploient également souvent d'autres stratégies tant de gestion des émotions que de résolution de problème.

Portons maintenant la discussion sur la maîtrise de chacune des émotions spécifiques vécues par les directions lorsqu'elles sont confrontées à des stressors dans leur travail : la colère et l'anxiété.

#### **5.3.3.2.5.2. La maîtrise de la colère**

Si les quatorze situations impliquant l'expérience de la colère montrent que les directions sont souvent frustrées dans la poursuite de leurs buts et qu'elles sont parfois ouvertement critiquées, l'analyse des stratégies d'ajustement orientées vers la gestion des émotions montre que la colère est inhibée. Deux constats peuvent être discutés concernant la gestion de la colère par les directions d'école. Le premier a trait au fait qu'un seul cas implique l'utilisation délibérée et contrôlée de la colère pour s'ajuster à la situation. Ce cas, qui implique les reproches d'une enseignante (#11), a été discuté dans la section sur les ajustements orientés vers la résolution de problème. Le deuxième constat a trait à la difficulté pour les directions de maîtriser la colère et donc de l'inhiber.

Il faut premièrement considérer que la colère peut être utilisée comme un moyen d'arriver à ses fins (Hartmann, 2008), c'est-à-dire qu'il est possible de montrer son mécontentement en exprimant sa colère dans le but de marquer un point ou de faire passer un message. Ainsi, concernant l'utilisation délibérée de la colère, si une seule situation sur les quatorze montre l'expression de la colère aux fins d'ajustement, on suppose que l'expression de la colère n'a pas sa place dans l'école. D'ailleurs, si dans cinq situations, les directions sont attaquées personnellement, pour quelles raisons n'expriment-elles pas leur colère si elles considèrent les reproches injustifiés? L'hypothèse serait que le fait d'exprimer sa colère ne permettrait pas aux directions de régler leur problème. Ce constat corrobore le fait que les directions confrontent certes le problème et tentent de le résoudre, mais que la confrontation implique de multiples compromis, parmi lesquels on retrouverait celui de devoir inhiber ses émotions.



D'ailleurs, dans la seule situation sur les 21 où la direction exprime légèrement sa colère devant une enseignante qui lui reproche d'avoir sauté des étapes dans le suivi d'élève (#11), la direction demeure en plein contrôle de sa colère : « Oui. Pis en prenant soin de ne pas retourner ça agressivement. Ça, c'est ce que je me dis. Je me contrôle. Il y a beaucoup d'autocontrôle là-dedans » (1-AC-36). Ce commentaire montre que les directions sont conscientes de leurs émotions et font des efforts pour les maîtriser.

Les directions se contiennent certes face aux multiples contraintes de leur environnement, mais comment retenir sa colère lorsqu'il s'agit de reproches, de critiques ou d'attaques personnelles considérées injustifiées? En se faisant critiquer ouvertement par et devant les membres du personnel, leurs compétences et leur crédibilité sont mises en jeu. Dans de tels cas, l'enjeu est viscéral et les directions, dont l'orgueil est manifestement touché et dont l'estime personnelle pourrait être ébranlée, doivent doubler d'effort pour se contenir et inhiber leur colère. Si on considère que le fait d'être ouvertement critiqué peut avoir des répercussions directes sur leur autorité et leur pouvoir de direction, comment se défendre devant des attaques personnelles pour maintenir à la fois l'harmonie et le leadership nécessaire pour diriger? Les directions semblent vivre un paradoxe, un conflit entre les attaques personnelles, la nécessité d'être en pouvoir et le maintien d'un bon climat dans l'école.

Les résultats de cette étude laissent supposer que c'est en partie en réponse à ce conflit que les directions demeurent d'apparence calme et que l'expression de la colère ne semble pas être une option dans l'école. Mais l'inhibition cache un vécu émotionnel qui peut être source de mal-être et c'est ce mal-être que les directions doivent gérer lorsqu'elles inhibent leur colère. Sur ce point, rappelons que sans l'apport de l'autoconfrontation, nous n'aurions jamais eu accès aux vécus émotionnels des directions qui montrent, lorsqu'on regarde l'ensemble des analyses, que malgré diverses stratégies cognitives et comportementales (p. ex., évitement, auto-accusation, réévaluation positive, minimisation) les directions inhibent une charge émotionnelle importante. Le commentaire qui suit est d'ailleurs représentatif de l'accumulation de la colère qui afflige les directions. Il s'agit de la situation où la direction rencontre un élève pour valider sa motivation en raison de la pression exercée par un enseignant qui veut expulser l'élève

d'un voyage de musique à l'étranger (#12). Lors de l'autoconfrontation, la direction évoque la pression que l'enseignant en question exerce sur les directions:

C'est quasiment du harcèlement... Pis le même prof, regarde, moi, j'ai pensé à ça cette nuit, s'il arrête pas, s'il continue à me harceler, parce qu'il a dit d'autres choses sur ma présence... Le délégué syndical m'en a reparlé après... j'y ai expliqué... pis il est venu me revoir encore hier à ce sujet-là...Heille, là, j'étais à bout, j'ai dis, regarde, j'ai pris une décision hier, là, s'il m'en reparle encore, je vais lui dire, là, regarde, on va l'arrêter la patente, si tu comprends pas... plainte pour harcèlement psychologique, je vais le faire. J'ai pas de problème avec ça. Pas juste pour moi, pour les autres, pour les directions adjointes, les jeunes, il y en a une qui souffre de ça, elle le dira pas...Si moi je suis tanné avec l'expérience que j'ai, je suis sûr de mon coup, pis les jeunes, il faut que ça cesse. Je vais le dire regarde, y a un boutte à faire des affaires tout le temps, tout le temps, regarde, c'est assez. Si nous autres on le faisait dans un groupe, plainte de harcèlements, ça aurait été. On peut rien dire, nous, un prof, c'est très très serré, parce que il faut pas... Supposons qu'on a une réunion de profs, on dirait quelque chose, on le rentre dans le plancher disons, heille, tabarnouche, (sifflet) plainte pour harcèlement...(1-AC-76-84).

Ce commentaire abrégé n'est qu'un aperçu de la colère exprimée lors de l'autoconfrontation, mais inhibée lorsque nous avons observé la direction sur le terrain. Cette colère inhibée est le reflet d'un bon nombre de directions que nous avons observées et qui se trouvent devant des difficultés dans leur travail. D'ailleurs, si en apparence rien n'est perceptible lorsqu'elles s'adonnent à leurs tâches dans une journée normale de travail, lors de l'autoconfrontation, les directions en avaient pourtant beaucoup à dire. Comme le montre le commentaire ci-haut, plusieurs en ont profité pour évacuer d'énormes tensions émotionnelles.

Ce choix des directions d'inhiber leur colère dans leur travail est lié aux ajustements par compromis destinés à maintenir l'harmonie face aux multiples conflits qui pourraient dégénérer à tout moment dans l'école. Ces résultats ajoutent ainsi encore davantage de poids aux arguments concernant l'analyse statistique sur la difficulté avec les relations interpersonnelles et sur le fait que les directions d'école sont non seulement des gestionnaires de l'immédiat (Brassard et coll., 1986), mais également des gestionnaires du compromis.

Un autre élément qu'on ne peut négliger a trait aux quatre situations dans lesquelles l'évolution de la situation et le processus de réévaluation ont montré que l'intensité de la colère peut varier en fonction des ajustements des directions qui répondent aux agressions dans le feu de l'action. Ces situations concernent l'incompréhension d'une enseignante (#10), les reproches d'une enseignante (#11), le manque de positionnement d'une adjointe (#18) et l'utilisation de livres pédagogiques (#20). L'analyse de ces quatre situations montre que les directions peuvent amplifier ou diminuer leur colère en fonction des ressources à leur disposition et des stratégies qu'elles déploient. Prenons l'exemple de la situation où la direction tente de faire comprendre à l'enseignante l'importance de respecter les remplacements d'urgence (RU). Au fur et à mesure que la direction argumente pour tenter de s'ajuster, on constate que cela ne porte pas des fruits, que la colère vécue augmente et conséquemment les efforts d'inhibition de la colère. À cela il faut ajouter le fait qu'aucune autre stratégie de gestion des émotions n'est déployée. La direction ne peut minimiser, se sentir responsable, éviter le problème ou le réévaluer positivement. On suppose qu'elle n'a donc d'autre choix que d'inhiber sa colère qui augmente. La maîtrise de la colère devient alors de plus en plus difficile. Sur ce point, l'hypothèse serait que le fait d'être contraint de devoir inhiber sa colère, jumelé au manque de ressources et à l'impuissance de résoudre le problème, provoque une accumulation conduisant à une augmentation de l'intensité de l'expérience émotionnelle.

#### **5.3.3.2.5.3. La maîtrise de l'anxiété**

Dans l'ensemble, l'analyse des résultats sur la gestion de l'anxiété montre que l'anxiété est principalement inhibée. Deux constats ressortent des neuf situations impliquant la maîtrise par inhibition de l'anxiété. Rappelons d'abord que certaines situations sont également liées à de la colère ou de l'empathie. Le premier constat concerne le fait que dans six situations, les directions n'utilisent aucune autre stratégie de gestion des émotions à part l'inhibition pour gérer l'anxiété. Ces situations ont trait aux urgences à traiter (#1), un document à produire (#2), l'enseignante qui souffre d'insécurité (#4), le rapport de force avec le syndicat (#6), la motivation d'élève (#12) et le pouvoir des directions de la CS (#21). Ce constat est important puisque nous avons

déjà mentionné que dans huit des 21 situations, les directions ne déployaient que l'inhibition pour gérer leurs émotions. Le fait que six de ces huit situations concernent l'anxiété mérite une attention particulière. Nous avons déjà avancé l'hypothèse que contrairement à la colère, qui peut servir à donner l'image de l'affirmation d'une autorité pour résoudre un problème, l'expression de l'anxiété peut donner une impression de fragilité et de défaillance devant une difficulté. En exprimant leur anxiété, les directions courent le risque de fragiliser leur image de « leader » nécessaire pour assumer leurs fonctions et pour diriger. Ainsi, contrairement à la colère qui pourrait être une option pour régler un problème, l'expression de l'anxiété semble beaucoup moins propice pour régler une situation et pour parvenir à maintenir le rôle, la crédibilité et le pouvoir d'autorité nécessaire lorsqu'on occupe un poste de direction. Dans cette perspective, si dans la majorité des situations, les directions n'utilisent aucune autre stratégie à part l'inhibition pour gérer leurs inquiétudes, il faut se demander si elles le font par choix. L'ensemble de ces situations semble indiquer que c'est parce qu'elles n'ont pas d'autres possibilités pour gérer leurs émotions que les directions les inhibent. De plus, nos résultats montrent que la réévaluation positive n'est jamais utilisée dans le cas de l'anxiété. Nous avons d'ailleurs argumenté dans la discussion sur le vécu émotionnel de l'anxiété qu'il est difficile de réévaluer positivement une situation qu'on anticipe négativement. Cet élément ajoute encore davantage de poids au fait que devant l'anxiété, l'inhibition s'avère un des seuls recours pour les directions d'école qui tentent de gérer leurs émotions.

Quoi qu'il en soit, l'analyse concernant la gestion de l'anxiété montre pour l'ensemble des situations, qu'en inhibant leurs inquiétudes, les directions demeurent en apparence en contrôle de la situation. Mais sous cette apparence de maîtrise de la situation se camoufle un vécu émotionnel qui est certes inhibé, mais qui existe néanmoins et se manifeste intérieurement (Holodynski et Friedlmeier, 2006). L'exemple qui suit est emblématique de ce que vivent les directions et résume les constats de l'ensemble de nos analyses concernant l'anxiété inhibée par les directions.

Il s'agit de la situation où la direction se fait confronter sur le fait qu'elle est tenue de donner du temps de rencontre pour les enseignants durant les journées pédagogiques

(#6). Cette situation se déroule lors d'une réunion du conseil des enseignants (représentants syndicaux et la direction). Un élément qu'on ne peut négliger a trait au fait que la direction avait anticipé plus tôt que la rencontre serait difficile et qu'elle en avait discuté lors d'une réunion de direction en présence de ses cinq adjoints. Face aux difficultés anticipées, la direction demande d'ailleurs pour la première fois à un de ses adjoints de participer avec elle à cette réunion afin d'en être témoin. Ce qui nous intéresse cependant particulièrement concerne le vécu émotionnel inhibé au moment où la direction tente d'argumenter sur la demande de temps des représentants syndicaux. Rappelons que ce vécu inhibé dans l'action a été exprimé lors de l'autoconfrontation où la direction évoque sa sensibilité et ses blessures :

Direction : Ils sont en recherche de pouvoir, bon... Ensuite... je pense que je suis une personne sensible et j'ai des blessures vis-à-vis... mon entrée à l'école ici... où je suis arrivée pendant la négociation. Il y avait eu une consigne syndicale de perturber l'assemblée...Et... euh... Ça me revient, à l'occasion. Et cette assemblée-là...C'est cette espèce de flash où... euh...Oui, oui. J'ai eu ce flash-là.

Chercheur : Ce flash-là, il date de quand vous êtes entrée...

Direction : Oui. Il y a trois ans. Qui persiste... Mais de temps en temps, j'ai des flashes qui me viennent de ça, parce que le monsieur... j'ai eu des rêves même après ça. Le délégué syndical m'avait tourné le dos pendant l'assemblée. Il était...

Chercheur : Dans le rêve ou dans la réalité ?

Direction : Dans la réalité. Ils se sont mis ensemble... ils sont arrivés à une assemblée, il y avait des journaux... c'était... il y avait comme... fallait travailler la direction...Pis après, je vous le dis, j'ai eu des rêves où je voyais monsieur N. en question, qui dans ce temps-là était pas mon délégué syndical...Et, dans mon rêve, c'était... il avait un chandail de hockey et son nom était dans le dos...Pis oui, le moyen que j'ai trouvé, c'est vraiment prendre du temps avant, parce que je trouve ça très blessant leur façon de faire... C'est fou, là. Et, en même temps, je veux pas heurter, je veux que les gens soient bien dans leur travail. Donc, ça m'exige beaucoup, physiquement et mentalement (4-AC-71-103).

Dans cette situation, où la direction subit la pression des représentants syndicaux, on suppose que le fait qu'elle ait besoin d'aborder une partie de son histoire personnelle lors de l'autoconfrontation montre qu'elle s'inquiète et qu'elle a peur que la situation dégénère. La direction a peur que ce qu'elle a déjà vécu se reproduise à nouveau et c'est cette anticipation, cette anxiété qu'elle inhibe.

Deux raisons montrent comment cette situation est typique du vécu des directions et reflète ce qui se passe dans leurs têtes au moment où elles tentent de s'ajuster aux inquiétudes et aux difficultés dans leur travail. Premièrement, la persistance des souvenirs, des « flashes », des rêves donne une indication de l'importance des histoires personnelles qui influencent chacune des directions confrontées et investies dans les difficultés de leur quotidien. Histoires personnelles qui ont une empreinte marquante sur l'intensité de l'émotion vécue. Les exigences physiques et mentales évoquées montrent d'ailleurs l'effort que les directions doivent déployer pour inhiber l'anxiété. Deuxièmement, si les directions veulent que les gens soient bien dans leur travail, elles ont certes parfois de l'empathie, mais cette attitude montre surtout l'importance accordée à l'harmonie et au climat qui règne dans l'école. On peut alors supposer que c'est également pour cette raison que les directions inhibent leurs émotions. Sur ce point, nous avons déjà abordé le possible conflit que pourraient vivre les directions entre leurs émotions, la nécessité de garder le pouvoir et le maintien d'un bon climat dans l'école. Si la direction trouve la façon de faire des enseignants blessante lors des réunions, elle est touchée personnellement sur le plan émotif. Si, malgré cela, elle demeure préoccupée par leur satisfaction au travail, cela montre les enjeux concernant l'harmonie de l'école et le leadership nécessaire pour diriger. Et lorsqu'elle mentionne que cela lui demande beaucoup sur le plan physique et mental, ce pourrait être en raison de l'exigence de ce conflit qu'elle doit gérer.

Le deuxième constat qu'il est possible de tirer de l'analyse des situations qui concernent la gestion de l'anxiété a trait au fait que dans trois situations, l'évitement est la seule autre stratégie déployée par les directions en plus de l'inhibition. Ces situations concernent la tension entre l'adjoint et le conseiller pédagogique (#9), la relation avec l'équipe-réseau (#14) et le retard d'évaluation (#16). Ce constat donne une indication supplémentaire sur la difficulté à gérer l'anxiété. Si les directions inhibent l'anxiété dans la grande majorité des situations, elles ne peuvent minimiser l'impact de la situation et elles ne peuvent la réévaluer positivement. Dans cette perspective, si nos résultats montrent que les directions évitent la situation dans certains cas, l'hypothèse serait que cette stratégie demeure leur seul recours pour gérer l'anxiété après l'inhibition.

### 5.3.4. La perte de maîtrise de l'émotion

Lorsqu'on s'attarde à l'ensemble des résultats de cette recherche, on peut remarquer que l'expression des émotions s'avère plutôt rare chez les directions qui font plutôt le choix de les inhiber. Ceci montre que le fait d'exprimer ses émotions au travail n'est pas chose courante pour les directions d'école qui doivent donner l'image d'être en contrôle de la situation. Il arrive cependant que les directions ne parviennent pas à maîtriser leurs émotions et qu'elles échappent à leur contrôle. Deux constats émergent des résultats et indiquent que les directions ont peine à maîtriser leurs émotions. Le premier a trait aux trois situations qui montrent que les directions laissent subtilement échapper leur colère avant de l'inhiber. Ces situations concernent la réunion imprévue où la direction réagit subitement et lance son crayon sur la table en apprenant la nouvelle (#3), la facture importante de déneigement où la direction mentionne sur le coup à la comptable qu'elle a une bouffée de chaleur (#7) et le retard d'évaluation d'enseignants à statut précaire où la direction se prend la tête et soupire ouvertement (#16). Un élément commun ressort de ces trois situations, il s'agit de la surprise. Dans ces trois cas, les directions sont interrompues et sont surprises par la situation qui les déséquilibre momentanément. Ces situations qui montrent une légère perte de contrôle de l'émotion sont typiques des urgences et des imprévus face auxquels les directions sont confrontées dans la gestion du quotidien. Ces situations, où les émotions sont ouvertement exprimées, montrent objectivement les difficultés qu'ont parfois les directions à contenir leurs émotions dans le feu de l'action. Sur ce point, il importe de préciser qu'il s'agit dans ces trois situations de la colère qui échappe momentanément au contrôle et que cela pourrait laisser supposer que la colère serait plus difficile à maîtriser que l'anxiété.

On remarque également que dans deux de ces trois situations, les directions réagissent ouvertement en montrant leurs émotions devant ces mauvaises nouvelles, mais se maîtrisent rapidement pour ne pas trop les laisser paraître. C'est le cas dans la situation sur la réunion imprévue (#3) et dans la situation sur la dépense importante (#7). Dans ces deux situations, après l'élément de surprise et la réaction émotionnelle, les directions déploient d'autres stratégies de gestion des émotions et de résolutions de problème. Dans cette perspective, on pourrait supposer qu'une fois la surprise résorbée, les directions

évaluent plus adéquatement les enjeux et font subséquemment le choix des stratégies d'ajustement à déployer, d'où l'inhibition qui s'en suit.

Mais, comme nous l'avons mentionné précédemment, les émotions peuvent varier selon leur nature et leur intensité en fonction de la situation et des caractéristiques des individus. Ce qui fait en sorte que dans certains cas, les émotions sont manifestement plus difficiles à maîtriser. C'est entre autres le cas dans la situation #16, où la direction a de la difficulté à reprendre le dessus sur ses émotions après avoir appris, dans une réunion avec ses cinq adjoints, que des enseignants à statut précaire n'avaient pas été évalués selon les délais requis par la convention collective. La direction finira par inhiber ses émotions, mais cela ne se fera pas aussi instantanément que les deux autres situations abordées plus haut. La perte de contrôle de l'émotion sera donc plus importante. Il est d'ailleurs intéressant de constater que dans cette situation particulière, après s'être informée pour savoir quels enseignants étaient impliqués, la direction demeurera stupéfaite et utilisera l'évitement comme seule autre stratégie d'ajustement. Sachant très bien qui était responsable du dossier, elle évitera d'en parler et passera au prochain point sur l'ordre du jour. On pourrait supposer devant cette stratégie d'ajustement que l'émotion était suffisamment intense pour que la direction ait besoin d'éviter la situation afin de ne pas y penser et ainsi de ne pas se laisser submerger par l'émotion.

Le deuxième constat concerne deux autres situations qui sont également emblématiques des difficultés qu'ont parfois les directions à demeurer en contrôle de leurs émotions. Il s'agit de la situation dans laquelle la direction ne parvient pas à obtenir le quorum (#5) et la situation où la direction est confrontée à des livres qui ne seront pas utilisés par les enseignants (#20). Prenons, la première de ces deux situations, lorsque la direction a de la difficulté à faire respecter le quorum (#5). Dans cette situation, la direction exprime ouvertement ses inquiétudes et ses peurs à sa secrétaire. Sur la vidéo, on la voit clairement se déplacer nerveusement dans son bureau, désespérée, elle rumine en présence de sa secrétaire avant de prendre une quinzaine de secondes pour replacer machinalement ses papiers sur son bureau tout en continuant à ruminer à voix basse (« Méchante cochonnerie » (5-Obs-5)). Dans cette situation, il est clair que la direction n'a pas le contrôle sur ses émotions. Ainsi, malgré les multiples tentatives d'ajustement.



par résolutions de problèmes, qu'elle déploie en cherchant des dates à trois reprises durant la journée, la direction n'y parvient pas. Sur le plan de la gestion des émotions, la direction s'adresse des reproches pour avoir modifié la date de la rencontre et ne peut minimiser, éviter ou réévaluer positivement la situation, car les enjeux sont majeurs et elle anticipe des critiques de la part des enseignants. D'ailleurs, la seule stratégie déployée, puisqu'elle ne parvient pas à inhiber ses émotions, est l'auto-accusation face aux reproches qu'elle s'adresse. Alors, si le fait de ne pas parvenir à résoudre le problème, de s'en vouloir et d'être en colère contre elle-même ne l'aide pas à diminuer les inquiétudes et les tensions qui pèsent sur elle, on pourrait supposer que cela accentue sa difficulté à maîtriser ses émotions et que la perte de maîtrise de soi est le reflet de l'intensité de l'émotion vécue.

Ainsi, lorsqu'on s'attarde à ces cinq situations, on constate que les émotions peuvent parfois échapper au contrôle de la direction. Qu'il s'agisse d'anxiété ou de colère, les directions se trouvent donc devant des situations qui provoquent des réactions émotionnelles qu'il leur est parfois difficile de contrôler. Avant de passer à la prochaine section, un élément important ne peut toutefois être négligé. Trois de ces cinq situations impliquent la même direction. Bien que les caractéristiques personnelles ne furent pas considérées dans cette recherche, cet aspect montre comme il est difficile d'en faire l'économie lorsqu'on traite du stress professionnel et des expériences émotionnelles qui en sont le fruit.

### **5.3.5. Les stratégies d'ajustement et les conséquences pour la santé**

L'ensemble des résultats sur les stratégies d'ajustement déployées par les directions pour faire face aux stressseurs montre que les directions font des compromis lorsqu'elles confrontent les problèmes, mais aussi lorsqu'elles inhibent beaucoup leurs émotions. Si les risques du « stress » pour la santé ne relèvent pas de l'objectivité des stressseurs identifiés, mais du sens donné par la personne, en fonction de son histoire, des buts qu'elle poursuit et de ses perspectives d'avenir (Oakland et Ostelle, 1996; Santiago-Delefosse, 2002; Briner, Harris et Daniels, 2004; Austenfeld et Stanton, 2004), l'analyse

effectuée du contrôle perçu sur la situation par rapport aux retombées des ajustements donne une indication des possibles risques pour la santé des directions d'école.

À cet égard, nos résultats montrent que les stratégies d'ajustement déployées par les directions n'aboutissent pas toujours aux retombées souhaitées puisque à la fin du processus émotivo-transactionnel, les directions reprennent rarement le contrôle sur la situation. Seulement huit des 21 situations montrent une reprise du contrôle sur la situation par les directions. Ces situations sont les urgences à traiter (#1), le document à produire (#2), la dépense imprévue (#7), la confrontation d'une enseignante sur le suivi d'élève (#11), le reproche de la commission scolaire (#13), la relation avec un membre de l'équipe-réseau (#14), la frustration d'une enseignante (#19) et l'utilisation de livres pédagogiques (#21). L'ensemble de ces situations montre que la gestion et la maîtrise des émotions ainsi que les ajustements par compromis, par soutien et information, permettent de résoudre le problème et à la fin de la journée on peut supposer que ces situations ne pèseront pas sur les directions.

Par contre, l'ensemble des autres situations qui concernent la majorité des 21 situations montre que les compromis face au problème et la gestion des émotions ne permettent pas aux directions de reprendre le contrôle sur la situation à la fin du processus. Prenons quelques exemples. Dans la situation où la direction se trouve devant une réunion imprévue alors qu'elle est attendue pour une autre rencontre (#3), après l'effet de surprise où elle réagit en lançant son crayon, elle reprend rapidement le contrôle et demeure en maîtrise de ses émotions. Toutefois, sur le plan de la résolution du problème, elle minimise l'importance de la réunion auprès de l'enseignant pour tenter de l'éviter et se dirige par la suite sur les lieux pour convaincre le reste de l'équipe qu'il n'y a pas de rencontre. Mais en arrivant sur les lieux, elle se trouve devant un nouvel imprévu et doit tout de même faire une « mini » rencontre. Elle se retrouve après coup avec un suivi à faire concernant des élèves qui risquent d'être expulsés d'un voyage ce qui augmente sa charge de travail. L'ajustement est donc partiel puisqu'il permet de ne pas manquer entièrement l'autre réunion, mais la direction ne parvient pas à éviter le surplus de travail. Cette situation ne peut être prise à la légère lorsqu'on considère que la principale source du stress identifiée est la charge de travail qui dérange fréquemment et très souvent près des deux tiers des directions (58,5 %). De plus, en arrivant en retard à

l'autre rencontre, la direction risque de ne pas avoir les renseignements nécessaires pour effectuer adéquatement le travail qui correspond au 8<sup>e</sup> stresser et dérange fréquemment et très souvent une direction sur trois (29,6 %). Si on ajoute à cela que le temps consacré aux réunions correspond au deuxième plus important stresser et dérange fréquemment et très souvent près d'une direction sur deux (43,3 %), on comprend alors que l'ajustement n'a pas porté des fruits.

Dans la situation où la direction ne parvient pas à obtenir le quorum (#5), elle tente par trois fois durant la journée de jongler avec des dates afin de permettre aux représentants des enseignants d'être à la rencontre, mais sans succès. La direction qui ne peut se soustraire aux règles et qui doit respecter le quorum devra donc faire face aux reproches d'imposer la maquette et de précipiter la réforme sans consulter les enseignants. La direction ne parviendra donc pas à régler ce problème et demeurera impuissante face aux reproches qu'elle ne pourra éviter. Dans cette situation, les tentatives d'ajustement comportemental pour trouver une date ne porteront pas des fruits. La direction aura peine à contenir son anxiété face aux critiques anticipées en plus des reproches qu'elle s'adressera pour avoir initialement modifié la date. À cet égard, dans cette situation singulière mais représentative de l'intensité du vécu émotionnel de la majorité des cas analysés, si, dans le feu de l'action, la direction exprime ses émotions et manifeste sa souffrance, l'autoconfrontation permet d'en confirmer l'ampleur : « Là j'avoue que... c'est pas... c'est pas... ça... comment je pourrais dire... ç'est pas... l'émotion exacte, ce serait : merde, ça va pas bien là » (5-AC-37).

Dans une autre situation, la direction se fait reprocher d'être à l'origine de l'agressivité lors des assemblées générales en raison de son animation et on lui demande de ne pas être présente (#8). La direction a beau inhiber sa colère et relativiser en réévaluant positivement la situation sous prétexte qu'une poignée d'enseignants lui disent qu'ils ont besoin d'elle. Elle a beau décider d'être présente lors des assemblées générales, mais le fait de capituler sur l'animation en décidant que la prochaine réunion sera animée par son adjoint diminue son pouvoir de direction. Ce compromis de la direction a sûrement un impact sur l'harmonie du moment, mais en abandonnant une partie de son pouvoir elle écorche sa crédibilité et ne parvient pas à reprendre entièrement le contrôle sur la situation.

Ces trois situations sont représentatives de la majorité des situations analysées dans cette recherche et emblématiques des difficultés auxquelles sont confrontées les directions. Elles témoignent de l'intensité du vécu émotionnel avec lequel elles doivent composer ainsi que des efforts qu'elles ont à déployer pour gérer leurs émotions. Sur ce point, on ne peut faire abstraction des recherches qui se sont intéressées aux risques d'épuisement professionnel des directions d'école, qui montrent que les principales répercussions des sources de stress vécues par les directions d'école touchent principalement l'épuisement émotionnel (Gmelch et Torelli, 1993; Shumate, 2000; Flynn, 2000; Abdul Muthalib, 2003). Devant le peu de ressources disponibles, les directions sont souvent laissées à elles-mêmes. Elles font de multiples compromis et sont contraintes d'inhiber leurs émotions ce qui augmente leurs risques d'épuisement émotionnel. D'ailleurs, si on se fie aux travaux de Dejours (2003), l'accumulation des tensions sous forme d'inhibition émotionnelle pourrait avoir un impact sur la santé « la décharge psychique peut s'accumuler sous forme d'énergie psychologique et devenir pathogène » (Dejours, 2003, p. 21).

Un autre élément important à ne pas négliger sur la possible relation entre la santé et les stratégies d'ajustement concerne le fait que dans deux des trois situations impliquant de l'empathie, les directions sont parvenues à reprendre le contrôle sur la situation. Les deux situations concernent le document à produire qui implique la secrétaire (#2) et la frustration d'une enseignante qui a dû faire un remplacement imprévu (#19). Dans ces deux situations, l'analyse révèle que les directions ont confronté la situation en étant compatissantes, en prenant le temps d'écouter attentivement et en montrant ouvertement qu'elles comprenaient ce que l'autre pouvait ressentir. Ce constat n'est pas banal lorsqu'on considère que l'empathie fait référence à la capacité de comprendre et de s'identifier à la perspective émotionnelle d'une autre personne (Mikolajczak et coll., 2008), mais nécessite d'être premièrement sensible à ses propres émotions (Lhuillier, 2006). On pourrait supposer en référence à ce constat que si les directions sont sensibles aux émotions des autres, elles sont conscientes de leurs propres émotions et sont capables de s'en servir dans leur travail.

À cet égard, si nos résultats montrent que la principale stratégie déployée par les directions pour gérer leurs émotions consiste à les inhiber, la régulation des émotions

s'avère dans cette perspective une compétence nécessaire, voire essentielle, dans le cadre de ce métier. Sur cette base, en référence aux travaux de Schwarzer et Knoll (2002) qui se sont inspirés du concept d'auto-efficacité (Bandura, 1990), si les directions se sentent efficaces dans la régulation de leurs émotions, alors leur sentiment d'auto-efficacité, leur sentiment de compétence, leur effort et leur persévérance augmentent. Ainsi, le fait d'être en contrôle de ses émotions pourrait avoir un impact positif devant une situation difficile et même incontrôlable en favorisant un sentiment d'auto-efficacité, limitant alors les risques pour la santé. De plus, concernant la compétence à réguler ses émotions, Mikolajczak et coll. (2008) montrent que le fait de bien réguler une émotion spécifique, par exemple la tristesse, a un effet transversal pour la régulation des autres émotions. Résultats de recherche qui tendent à confirmer le concept d'auto-efficacité perçue sur la régulation des émotions et les risques pour la santé.

Si les directions gèrent leurs difficultés au détriment de leurs émotions qu'elles sont contraintes d'inhiber, la capacité de les exprimer à d'autres moments pourrait servir de soupape et avoir un impact positif sur leur santé : « the capacity to temporarily suppress an emotion but express it later appears to be healthy » (Power et Dalgleish, 2008, p.364). Dans cette perspective, l'autoconfrontation ne serait pas seulement utile comme méthode de recherche, mais aussi comme outils d'évacuation des tensions émotionnelles. Il n'est alors pas étonnant que plusieurs recherches montrent que le principal moyen évoqué par les directions pour gérer leur stress est de discuter avec un collègue (Cooper, 1988; Shumate, 2000; Abdul Muthalib, 2003).

## **CONCLUSION**

## **Conclusion**

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressés au stress des directions d'école au Québec. Nous nous sommes questionnés sur les sources organisationnelles du stress ainsi que sur le vécu subjectif des directions face aux stresseurs dans leur travail. Dans cette dernière section, nous ferons un bref retour sur chacun des chapitres avant de répondre aux questions posées dans cette recherche. En dernier lieu, avant de discuter des retombées de cette recherche, nous aborderons les limites de la méthode préconisée. Rappelons que trois raisons ont motivé cette recherche : 1) mieux comprendre le phénomène du stress professionnel chez les directions d'école au Québec, 2) initier de nouvelles méthodes de recherche sur le stress professionnel et 3) favoriser l'initiative de nouvelles pistes d'intervention.

### *Contexte et démarche*

Dès le premier chapitre, nous avons abordé le contexte du système scolaire québécois dans lequel les directions d'école vivent des changements démographiques importants et sont confrontées à de profondes transformations depuis 1997, tant au niveau de la structure organisationnelle que sur le plan pédagogique. En parcourant les recherches sur le stress des directions d'école, on a constaté qu'il n'existe rien au Québec, mais que ce phénomène a été beaucoup étudié dans le monde, notamment aux États-Unis. Les recherches recensées montrent que la principale source du stress est la charge de travail et que le meilleur moyen utilisé par les directions pour y faire face est d'augmenter le nombre d'heures de travail. Ces recherches montrent également que les répercussions du stress des directions d'école touchent principalement l'épuisement émotionnel.

Dans le deuxième chapitre, nous avons défini le concept de stress en passant de son origine historique biomédicale aux modèles du stress professionnel centrés sur l'organisation. De la théorie transactionnelle du stress, dont le cadre permet l'étude psychologique du phénomène, nous avons introduit le modèle émotivo-transactionnel afin de lier le stress au vécu émotionnel des directions d'école.

Dans le troisième chapitre, nous avons objectivé les sources du stress en analysant 238 questionnaires administrés à 171 directions et 67 directions adjointes à travers le Québec. Dans le but de mieux comprendre l'évaluation subjective des sources du stress, le vécu émotionnel et la façon de s'y ajuster, mais aussi dans le besoin de renouvellement nécessaire concernant la mesure du stress professionnel, nous avons filmé six directions durant une journée de travail avant de leur demander de commenter un montage vidéo de leur journée.

Le quatrième chapitre a servi à présenter l'ensemble des résultats statistiques sur les principales sources du stress ainsi que les résultats de l'analyse qualitative. Sur le plan statistique, le principal constat concerne les contraintes administratives qui correspondent aux plus importantes sources du stress et qui dérangent davantage les directions comparativement aux adjoints. L'importance des stresseurs relatifs aux relations interpersonnelles et au renouveau pédagogique fait aussi partie de ces constats. Sur le plan de l'analyse des observations et des confrontations vidéo, le principal constat concerne la colère et l'anxiété vécues, mais inhibées par les directions face aux différentes sources du stress. Malgré les tentatives d'ajustement et les multiples compromis, le fait que les directions ne réussissent pas à régler le problème et donc à reprendre le contrôle sur la majorité des situations fait aussi partie des constats.

Au dernier chapitre, la discussion a permis d'approfondir les différents constats pour mieux comprendre le phénomène du stress professionnel des directions d'école au Québec. Ce cheminement nous amène finalement à répondre aux questions posées dans cette recherche.

#### *Réponses aux questions de recherche sur les principales sources du stress*

Les résultats de cette recherche montrent que les directions d'école au Québec sont confrontées à d'importantes sources organisationnelles de stress qui les dérangent régulièrement dans leur travail. Précisons, devant ce constat général, que les directions d'école au Québec n'échappent pas à la réalité des directions scolaires de l'Amérique du Nord et sont principalement dérangées par les contraintes administratives; particulièrement par la charge de travail, le temps des réunions, les dossiers à produire,



les interruptions des membres du personnel, les interruptions téléphoniques et l'obligation de faire respecter les règles et règlements. Ces multiples interruptions et contraintes demandent du temps et empêchent les directions de s'acquitter pleinement de leurs responsabilités administratives qui elles les dérangent moins.

Les directions d'école au Québec sont également dérangées par la gestion des relations interpersonnelles, spécifiquement en ce qui concerne les conflits entre les membres de l'équipe/école et par le renouveau pédagogique, et principalement concernant le manque d'informations sur les changements pédagogiques et administratifs qui pourraient influencer la réussite éducative.

Les résultats de cette recherche montrent également certaines différences entre les directions d'école au primaire et les directions d'école au secondaire. À cet égard, si les directions d'école au primaire sont davantage dérangées par les responsabilités administratives que les directions d'école au secondaire, cette différence pourrait s'expliquer par le manque d'expérience professionnelle des directions et le manque d'adjoints dans les écoles de moins de 550 élèves.

Un autre constat qui ressort de cette recherche a trait aux différences qui existent entre les directions et les directions adjointes. Comparativement aux directions adjointes, les directions sont plus fréquemment dérangées par les contraintes administratives, particulièrement en ce qui concerne le devoir de se conformer aux règles et règlements du ministère et de la commission scolaire. De plus, l'analyse des stressseurs spécifiques révèle aussi que les exigences relatives à l'implantation du renouveau pédagogique et aux responsabilités qui en incombent, touchent davantage les directions que les adjoints. Notons également que le manque de renseignements pour bien répondre au travail et aux attentes personnelles dérange davantage les adjoints que les directions.

Sur la base de ces constats, il faut considérer que les contraintes des directions sont plus nombreuses, plus diversifiées et de nature différente comparativement à celles des adjoints. Si les adjoints « assistent » les directions, leurs mandats sont plus limités. Les adjoints ne subissent pas l'intégralité des pressions et des contraintes et ont peu de comptes à rendre directement aux commissaires et aux commissions scolaires

comparativement aux directions qui sont imputables de l'ensemble des dossiers de l'école. Le rôle des directions est plus politique, elles sont en contact avec l'externe et sont davantage préoccupées par les enjeux organisationnels et par les contraintes qui les empêchent de s'acquitter de leurs responsabilités. Au contraire, le poste d'adjoint est souvent provisoire et se comprend dans une évolution de carrière. Les adjoints sont davantage centrés sur leurs propres besoins, plus préoccupés par eux-mêmes et sont davantage dérangés par le manque d'information.

Les résultats de l'analyse statistique ont donc montré que les principales sources du stress des directions d'école au Québec proviennent des contraintes administratives, des relations interpersonnelles et du renouveau pédagogique. Les directions sont souvent interrompues et empêchées d'avancer dans leur travail et sont contraintes d'appliquer les règles et règlements. Les directions ont des attentes personnelles et manquent d'information pour bien faire leur travail. Elles font face aux nombreuses attentes des autres acteurs du milieu et doivent conséquemment régulièrement gérer des conflits interpersonnels.

Ces sources du stress identifiées montrent certes les difficultés auxquelles sont confrontées les directions, mais elles ne rendent cependant pas compte de l'expérience du stress vécu. Afin de saisir la complexité émotionnelle du stress des directions d'école, les résultats de l'analyse des données qualitatives ont permis de répondre aux questions posées dans cette recherche sur le stress vécu.

#### *Réponses aux questions de recherche sur le processus émotivo-transactionnel*

Les directions d'école au Québec s'investissent pleinement dans leur travail et tentent de s'acquitter de leurs importantes responsabilités, mais elles sont régulièrement frustrées face aux multiples contraintes qu'elles subissent. Au moment où les directions sont exposées aux stressseurs, elles sont interrompues sans préavis et ces imprévus, qu'elles doivent gérer dans l'immédiat, perturbent la planification de leurs journées et leur font perdre la maîtrise qu'elles ont sur leurs activités quotidiennes.

À travers les imprévus du quotidien, les directions subissent régulièrement et personnellement des critiques et des reproches par les membres de l'équipe-école qui

touchent leurs compétences et leur leadership. Ces attaques personnelles mettent à mal les directions qui se sentent souvent traitées injustement. En cherchant à reprendre le contrôle sur leurs activités quotidiennes et à se défendre contre les critiques, les directions demeurent toutefois préoccupées par l'harmonie et le climat de l'école. Et face aux nombreuses situations imprévues qui demandent une attention immédiate et aux risques de conflit qui pourraient à tout moment éclater et miner le climat de l'école, les directions réalisent qu'elles ont peu de ressources.

Les directions doivent faire avancer les dossiers de l'école et se protéger contre les attaques personnelles. Si les directions décident de choisir une action plutôt qu'une autre, elles courent le risque de tensions et conséquemment d'affecter le climat de l'école. Les directions évaluent le poids de chacune des options possibles et c'est à travers ce processus cognitif qu'elles sont confrontées aux manques de ressources pour faire face aux difficultés qu'elles rencontrent dans leur travail. Ces difficultés sont évaluées sur le plan cognitif, mais également vécues sur le plan émotif, car les directions vivent des émotions face aux difficultés rencontrées dans leur travail. Ces résultats montrent que le stress est avant tout une expérience émotionnelle et beaucoup de recherches tendent à l'oublier.

Les directions sont régulièrement devant des situations imprévues qui demandent du temps, de l'énergie et rapidement une solution et en subissent conséquemment de la frustration et 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 devant ces situations. De plus, les résultats de cette recherche montrent que les directions manquent souvent d'information et de soutien pour s'ajuster aux stressés professionnels et pour reprendre le contrôle sur la situation. Elles sont donc souvent laissées à elles seules et peuvent uniquement se fier à leur capacité d'écoute, à leurs habiletés relationnelles et à leurs compétences politiques.

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 aux difficultés. Les directions tentent par divers moyens de résoudre les problèmes, mais les problèmes auxquels elles sont confrontées impliquent majoritairement des conflits

interpersonnels qui peuvent éclater à tout moment. Préoccupées par l'harmonie et le climat de l'école, les directions font donc toutes sortes de compromis pour éviter que les situations dégénèrent.

À cet égard, si les directions font le choix de s'ajuster en évitant les conflits pour préserver l'harmonie, les résultats de cette recherche confirment que le leadership et les compétences relationnelles et politiques s'avèrent nécessaires, voire essentielles et indispensables pour occuper ce poste.

Les directions d'école sont soucieuses de l'ensemble des enjeux organisationnels et sont constamment préoccupées par le pour et le contre de leurs actions et des possibles répercussions qu'elles pourraient avoir sur la satisfaction du personnel, l'harmonie et le climat de l'école; c'est dans cette perspective qu'elles font de multiples compromis face aux difficultés qui leur incombent, mais ces compromis peuvent avoir des répercussions sur le plan émotif.

Les directions vivent des émotions qu'elles doivent également gérer et elles font des efforts pour ne pas les laisser paraître, pour les inhiber.

Les résultats de cette recherche montrent d'ailleurs 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 dirigée vers des enseignants et les directions ne peuvent l'exprimer sans courir le risque de confrontation, confrontation qui pourrait avoir un impact important sur l'harmonie et le climat de l'école. Sur ce point, bien qu'il leur soit possible, dans de rares occasions, de s'affirmer en exprimant leur colère pour résoudre un problème, elles ne peuvent montrer leurs inquiétudes lorsqu'elles anticipent des difficultés qui risquent de dégénérer. Et cela leur arrive régulièrement de se trouver devant 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. Dans cette perspective, les résultats de cette recherche montrent que les directions inhibent leurs émotions principalement afin de préserver l'harmonie et le climat qui règnent dans l'école.

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'autoaccuser, minimiser, éviter ou réévaluer positivement les problèmes afin de diminuer la détresse psychologique qui en est le fruit. Or, plusieurs situations auxquelles elles sont confrontées ne peuvent, de par leur nature, être réévaluées positivement, évitées ou minimisées et dans de tels cas, les directions n'ont d'autres choix que d'inhiber leurs émotions.

À cet égard, si les résultats de cette recherche montrent que les directions font toutes sortes de compromis, y compris celui d'inhiber leurs émotions, il n'est 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.

Mais la gestion par compromis diminue le pouvoir d'action dans les prises de décision des directions. L'inhibition de l'émotion a également 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.

Si les résultats de cette recherche confirment les multiples responsabilités des directions, ils montrent surtout que la gestion par compromis est le reflet des limites considérables du pouvoir d'action des directions d'école.

Le cadre de gestion des écoles est en profonde transformation à la suite des changements du système scolaire québécois. En obligeant légalement les directions à passer par les parents, les membres du personnel et la communauté avant de prendre plusieurs décisions concernant l'école, la loi 180 a diminué le pouvoir décisionnel des directions d'école. Si la décentralisation a augmenté les responsabilités des directions tout en diminuant leur pouvoir, les résultats de cette recherche montrent que les directions d'école au Québec se sentent menottées et frustrées face aux multiples contraintes qui les empêchent d'avancer dans leur travail.

L'école est un milieu de vie où règnent de multiples tensions qui émanent des attentes et besoins des différents acteurs y participant (élèves, parents, enseignants, commission scolaire). Quotidiennement plongées au cœur de tensions divergentes, devant des interlocuteurs qui n'ont pas les mêmes besoins, les compromis que font les directions

dans la gestion quotidienne des imprévus ne font pas toujours l'unanimité et les directions subissent des reproches et sont ouvertement critiquées. La gestion des imprévus et des conflits par compromis dans un milieu nourri de contraintes, d'interruptions et d'empêchements provoque des situations qui échappent souvent au contrôle des directions.

Sur la base de ces considérations, si la perte de contrôle a un impact sur le pouvoir des directions dans leur travail, face aux multiples et complexes sources du stress organisationnel, les directions jouent un rôle politique de médiateur et tentent de maintenir la cohésion et l'unité du milieu par leurs compétences relationnelles. Dans cette perspective, elles ne peuvent laisser paraître leurs émotions afin de montrer qu'elles sont en contrôle de la situation; la régulation des émotions par inhibition s'avère donc essentielle pour permettre aux directions d'école au Québec de maintenir leur crédibilité et afin de favoriser le leadership nécessaire dans le cadre de leur travail.

#### *Les limites de la recherche*

Cette recherche comporte certaines limites qu'il est important de mentionner. La première limite concerne le questionnaire ASI que nous avons traduit de l'anglais au français. Bien que ce questionnaire ait été développé spécifiquement pour la profession de direction d'école, on pourrait se questionner sur la traduction en français qui a nécessité une connaissance technique à la fois des réalités administratives scolaires et du contexte scolaire québécois. Il est alors possible que lors de la traduction du questionnaire les concepts mesurés se soient élagués. Ceci pourrait expliquer pourquoi la sous-échelle mesurant les responsabilités administratives était à la limite de la cohérence interne.

Une autre limite a trait au fait que l'ASI est un questionnaire autorapporté et il faut considérer que les résultats sont des perceptions données par des directions. Il est possible qu'elles sous-estiment la hauteur de leur stress (idéologie défensive de métier). Les directions sont sélectionnées pour leur résistance. Avouer qu'on est perturbé ou dérangé par ses conditions de travail peut être considéré aux yeux mêmes des répondants comme un aveu de faiblesse.

Une autre limite du questionnaire est le manque d'informations qu'il permet d'obtenir concernant les milieux de travail. À part la taille de l'établissement (et encore, il s'agit d'un intervalle) et l'ordre d'enseignement, le questionnaire ne permet pas de savoir si la direction œuvre dans un milieu favorisé ou défavorisé, en milieu urbain ou semi-rural, si l'équipe enseignante est stable ou non. On a donc très peu d'informations écologiques sur le milieu de travail.

Une autre limite concerne l'administration du questionnaire qui s'est déroulée durant une longue période, allant du printemps 2007 à l'hiver 2008. Dans la mesure où les périodes de l'année scolaire ont une incidence sur certaines sources du stress (p. ex., préparer le budget, évaluer le personnel...), il n'a pas été possible de tenir compte de cette distinction lors de l'analyse statistique. Le fait aussi que la collecte des questionnaires fut si longue limita l'utilisation des résultats statistiques dans le choix des situations d'observation. Si nous avions eu les résultats statistiques plus tôt, il aurait été possible de s'en servir pour faire un choix ciblé des séquences vidéo en fonction des principales sources du stress identifiées par les directions.

Certaines limites concernent aussi la deuxième phase de la recherche sur les données qualitatives. Premièrement, le volontariat des six directions a certainement introduit un biais pour cette constitution de l'échantillon. Nous n'avons certainement pas obtenu de directions souffrantes qui auraient accepté d'être filmées. Rappelons cependant que cette limite a plutôt été considérée comme un gain. Cette recherche a non seulement permis d'identifier la souffrance et les problèmes d'adaptation des directions, mais elle a aussi permis d'envisager certaines stratégies gagnantes et certains modes d'ajustement efficaces pour la santé des directions. On ne peut également négliger le fait que le nombre de participants soit relativement restreint ce qui montre aussi une certaine limite pour généraliser les résultats.

Dans la mesure où les six directions ont complété l'ASI, il aurait également été intéressant de se servir du questionnaire pour cibler spécifiquement les situations d'observation pour chacune des directions en fonction de leur résultat personnel. Cette procédure aurait permis de comprendre encore davantage comment les sources objectives du stress sont subjectivement vécues par les directions.

Dans le même ordre d'idée, il aurait été intéressant de confronter les situations observées à un groupe de discussion constitué de directions afin de confirmer que les situations analysées correspondent à des situations typiques et représentatives de cette profession.

La méthode vidéo a aussi ses limites dans la mesure où en réduisant l'enregistrement à l'espace du bureau ou des salles de réunion il a fallu se priver d'événements se déroulant lors des déplacements ou des rencontres dans l'établissement. C'est cependant le prix à payer afin d'éviter de faire signer un consentement à toutes les personnes dans l'école.

Sur le plan de l'entretien lors de la confrontation vidéo, en faisant le choix délibéré de ne pas orienter le sujet par des questions fermées, nous choisissons de ne pas dévoiler les éléments qui constituent le cadre théorique. Sur ce point, il aurait été intéressant de questionner le sujet avec des questions fermées sur des émotions spécifiques.

Une autre limite concerne le choix que nous avons fait de ne pas considérer les traits de caractère de chacun des sujets. Il est certain que les six sujets de notre échantillon avaient des personnalités très différentes qui ont eu une influence sûrement marquée sur le processus émotivo-transactionnel en fonction de leur histoire, de leurs expériences et des buts qu'elles poursuivent.

Finalement, une autre limite concerne le lien entre les retombées des ajustements et la santé des directions. Les résultats obtenus ne permettent pas de grandes conclusions concernant ce possible lien.

#### *Les retombées de la recherche sur le plan théorique*

Trois recommandations peuvent découler de cette recherche; 1) sur le plan théorique, 2) sur le plan méthodologique et 3) sur le plan pratique.

Sur le plan théorique, les résultats statistiques sur les principales sources du stress montrent que les directions vivent des contraintes et des empêchements qui nuisent dans l'accomplissement de leur travail. Les résultats de l'analyse qualitative montrent que les



émotions vécues sont inhibées et que les directions sont brimées dans la poursuite de leurs buts. De nouvelles avenues de recherche sur le stress pourraient être entreprises en mettant en valeur le modèle émotivo-transactionnel et en s'inspirant des travaux sur les maladies de l'inhibition comportementale qui montrent les effets du vécu d'impuissance sur la santé.

En mettant en lumière cet état d'impuissance qui crée un empêchement face aux obstacles ou aux difficultés, le phénomène du stress pourrait être conceptualisé différemment plutôt que simplement par une charge extérieure excessive et le modèle émotivo-transactionnel pourrait être exploité dans cette perspective. Lorsqu'une direction d'école est confrontée à une surcharge de travail, elle peut soit décider de passer plus de temps sur la tâche afin de s'acquitter des demandes, ou si le temps lui manque, elle peut diminuer l'importance de l'événement par divers moyens de gestion interne des émotions, - relativiser, nier, fuir, se fixer des limites, etc. Par contre, lorsque les pressions effectuées sur la direction sont contradictoires, comment lui est-il possible de s'ajuster si elle doit ignorer ses propres émotions et ses valeurs qu'elle considère pourtant essentielles dans l'accomplissement de son travail? C'est en se trouvant au cœur de contradictions entre des tensions divergentes, entre des demandes tout aussi légitimes, qu'elle subit les conséquences d'un vécu d'impuissance. Si la direction ne peut se soustraire à son devoir de décision et si son implication est souvent marquée par une décision qu'elle a dû prendre ou qu'elle a prise et qui la met en tension entre deux tendances légitimes, elle pourrait se trouver devant un conflit qui engendre un sentiment d'impuissance. Ce conflit trouverait ses limites entre le pouvoir de la direction, le besoin d'exprimer ses émotions et le maintien de l'harmonie et du climat qui règne dans l'école.

Dans cette perspective, le conflit ne serait pas centré sur la direction, car elle ne se retrouve pas entre la demande et les ressources. Le conflit se trouve au sein de l'organisation que représente la direction. La source du conflit n'est donc pas personnelle, mais situationnelle, organisationnelle. La direction ne se sent pas débordée par l'événement, mais impuissante à résoudre une contradiction qui la dépasse. Si elle intervient, d'un côté comme de l'autre on pourra lui reprocher de prendre parti et si elle n'intervient pas, le reproche sera de laisser se dégrader la situation. Et si elle exprime ses

émotions, elle risque de perdre la crédibilité et le leadership nécessaire dans le cadre de ses fonctions et en les inhibant, elle prend des risques avec sa santé. Cette conception centrée sur les contradictions du réel permettrait ainsi de réconcilier le niveau organisationnel et le niveau individuel dans la mesure où les contradictions de l'organisation sont intériorisées et vécues sur le mode personnel par la direction.

En conséquence, on pourrait remarquer un déplacement épistémologique concernant le stress de la surcharge, mesurable sur le plan quantitatif, comparativement à la nature propre du stress dont l'épaisseur se mesure sur le plan subjectif. Ce déplacement est majeur puisqu'on passe d'un paradigme quantitatif (hauteur et intensité de l'agression) à un paradigme qualitatif. Ce n'est pas tant l'événement qui compte que la situation qui en découle. Les contradictions subies par le sujet ne menacent pas l'équilibre qu'il maintient avec l'environnement, sur le plan quantitatif, mais son pouvoir d'action sur le réel au niveau qualitatif. Ce n'est donc pas le nombre des agressions qui importe, mais la nature de l'événement en opposition avec d'autres demandes qui pourraient paraître tout aussi légitimes. Ainsi, le fait de ne pas savoir quelle décision prendre ou comment agir plonge le sujet dans un vécu d'impuissance où la seule voie possible semble être une inhibition psychologique et physiologique.

Cette proposition interprétative, qui devrait s'appuyer sur d'autres résultats et d'autres recherches, pourrait contribuer à mieux comprendre le phénomène complexe du stress professionnel et à renouveler les recherches et les interventions sur le terrain des acteurs confrontés à leur milieu de travail. Une compréhension plus qualitative du stress vécu serait de nature à mieux orienter les interventions en prenant la mesure de la complexité organisationnelle dans laquelle sont placés les gestionnaires scolaires et des ajustements qui en découlent.

### *Les retombées de la recherche sur le plan méthodologique*

Si l'approche transactionnelle a permis de faire un pas énorme sur le plan des avancées théoriques concernant le concept de stress, elle est et continue d'être confrontée à une multitude de difficultés et de critiques concernant la mesure du stress puisqu'il est beaucoup plus difficile de mesurer les perceptions subjectives que d'objectiver les

sources ou les réponses qui en sont le résultat.

Dans plusieurs recherches, on tient pour acquis que les individus s'ajustent au stress vécu. En considérant d'emblée qu'il y a ajustement, on néglige l'importance de l'évaluation de la situation et du vécu émotionnel difficile à mesurer par des questionnaires psychométriques. Si, en administrant des questionnaires, on demande aux répondants de décrire une situation stressante qui les a particulièrement interpellés ou troublés dans le passé, le problème vient du fait qu'on fait appel à la mémoire du répondant sans pouvoir s'assurer que son discours va refléter la réalité et que son comportement souhaité corresponde au comportement effectif.

L'observation directe pour identifier les ajustements des sujets face aux sources du stress, et la méthode d'autoconfrontation simple qui a servi pour étudier l'évaluation cognitive et le vécu subjectif dans cette recherche, ont permis de répondre à certaines critiques concernant les questionnaires psychométriques destinés à mesurer le « coping ».

D'autres approches cliniques qualitatives, des techniques plus écologiques et en prise directe avec la réalité, comme la vidéo qui permet de capter et d'enregistrer les comportements réels en situation et en réponse à certains stressseurs, doivent être utilisées comme méthode de recherche afin de mieux décrire et comprendre le processus mental et l'expérience émotionnelle du stress.

En plus de garder la trace des événements, la rétroaction vidéo s'avère également très pratique sur le plan de l'intervention et de la prévention des problèmes liés au stress et à l'épuisement professionnel, car elle stimule chez les sujets le rappel des pensées interactives et elle suscite chez eux la prise de conscience dans le but de partager leur réflexion sur l'action.

#### *Les retombées de la recherche sur le plan de l'intervention*

Les rôles et responsabilités des directions d'école sont immenses. Elles doivent encadrer les élèves, résoudre des problèmes, des conflits, s'associer à différents partenaires, animer les conseils d'établissement, gérer les ressources matérielles, financières et humaines, explorer de nouveaux programmes, de nouvelles méthodes

pédagogiques et des stratégies d'enseignement, assurer l'harmonie au sein de l'équipe-école. Pour ce faire, elles ont 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.

Dans cette thèse nous avons distingué la « *gestion du stress* », qui implique un processus cognitif ou comportemental, la « *tolérance au stress* », qui implique la possibilité de supporter une situation sans en souffrir ou en subir de conséquences et « *l'évacuation du stress* », qui fait certes référence aux méthodes de relaxation, mais qui concerne aussi la parole et le dialogue utiles et parfois même nécessaires pour libérer les tensions psychologiques et émotionnelles. Nous avons également abordé les trois niveaux d'intervention du stress professionnel : 1) L'intervention primaire dirigée vers les causes du stress; 2) l'intervention secondaire qui consiste à donner des outils pour aider les personnes à mieux gérer les difficultés ou à augmenter leur capacité de tolérance au stress et 3) l'intervention tertiaire qui touche principalement des personnes en arrêt de travail pour cause de maladie.

Si les résultats de cette recherche montrent l'importance pour les directions d'école d'être en maîtrise de leurs émotions, mais aussi, d'avoir la capacité d'être empathiques et que l'expression de certaines émotions peut servir à résoudre le problème, alors, la compétence à réguler efficacement les émotions pourrait avoir un impact sur la santé et le mieux-être des directions et conséquemment sur l'efficacité et la performance de l'école. Les directions font certes le choix de s'ajuster en faisant des compromis et en maîtrisant leurs émotions, mais il importe de minimiser l'impact que pourrait avoir cette *régulation émotionnelle* sur leur santé et de maximiser les compétences dans la régulation des émotions pour l'efficacité de l'école. Dans cette perspective, on ne pourrait faire l'économie, surtout dans le cadre des fonctions qui demandent de la gestion des ressources humaines, du courant de recherches sur la régulation des émotions et des interventions portant sur le développement des compétences émotionnelles.

En premier, après avoir reconnu les émotions vécues dans le travail, des activités de formation permettraient d'aborder les sources du 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. Cette avenue d'intervention permettrait

d'envisager le stress non pas uniquement sur le plan de la personne, ni sur le plan des sources potentielles du stress, mais sur le plan des interactions entre les deux, limitant ainsi le clivage entre les interventions primaires et secondaires. Ainsi, en considérant l'importance accordée à l'apprentissage de la régulation émotionnelle dans le travail, ce serait au travers de mises en situation que les stressés et leurs vécus émotionnels seraient analysés, que les problématiques seraient discutées, que des alternatives seraient envisagées et qu'il y aurait apprentissage. Certaines limites concernant les interventions du stress professionnel pourraient être repoussées et les deux cloisons concernant d'un côté la dichotomie qui existe entre la théorie et les interventions sur le terrain, et de l'autre, la difficile conciliation entre la réalité objective des sources de stress et le vécu subjectif de l'individu qui doit y faire face, pourrait être rebulée.

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'autoconfrontation et d'autres méthodes alternatives comme des autoconfrontations croisées pourraient servir, tant d'outils de recherche que de méthode d'intervention. L'autoconfrontation 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 ainsi de lier à la fois leurs besoins concernant tant l'évacuation du stress que la tolérance au stress. D'un côté, l'exercice permettrait l'évacuation des tensions accumulées et de l'autre l'apprentissage de compétences émotionnelles favorisant la tolérance au stress.

Face aux difficultés inhérentes au métier de direction d'école, qui exige une gestion saine et efficace des émotions, ces avenues sur le plan de l'intervention fourniraient des outils nécessaires et parfois même indispensables aux directions pour faire leur travail dans une perspective de mieux-être pour la santé. Sur la base de ces considérations pratiques et de leurs prolongements théoriques, ce type d'intervention

permettrait de confronter les conflits organisationnels et individuels en favorisant des alternatives pour les problèmes concernant les conflits inhérents à l'organisation qui se heurtent à ceux de l'individu. Double contradiction dont on ne peut faire l'économie dans la problématique du stress vécu chez les directions d'école.

Sur la base de l'ensemble de ces considérations, nous espérons que cette recherche, qui visait tout d'abord à objectiver les sources du stress des directions d'école au Québec, avant de chercher à mieux rendre compte de leur vécu émotionnel et leurs ajustements au stress organisationnel, contribuera à faire avancer les interventions sur le terrain des acteurs confrontés à leur milieu de travail par la promotion de stratégies gagnantes pour la santé et pour l'efficacité de l'école.

## RÉFÉRENCES

- Abdul Muthalib, N.A. (2003). Occupational stress and coping strategies as perceived by secondary school principals in Kuala Lumpur, Malaysia. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 64(3-A), 2003, pp. 729.
- Abraham, G. (1997). Émotion. In Y. Pélicier Éd., *Dictionnaire de concepts : Les objets de la psychiatrie* (PP. 194-195). Paris : L'Esprit du Temps.
- ACSQ, (2000). S'éduquer à la santé : Le défi des gestionnaires; vécu des gestionnaires des commissions scolaires et propositions d'actions favorisant le maintien de leur santé au travail. *Réussir Volume 7 numéro 1*.
- AESST (2006). *Le stress et les risques psychosociaux*. Agences Européenne pour la sécurité et la santé au travail. <http://osha.europa.eu/fr/topics>.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Aubut, J. (1999). La gestion des ressources humaine ou la gestion humaine des ressources? Dans *L'Âme de l'organisation*. Montréal : Les Éditions Québec Amérique p. 81-100.
- Austenfeld, J.L. et Stanton, A.L. (2004). Coping through emotional approach : A new look at emotion, coping, and health-related outcomes. *Journal of Personality*, 76(6),1349-1364.
- Averill, J.R. (1979). Anger. In H. Howe et R. Dienstbier (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1978* (26). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Averill, J.R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Applied Sports Psychology*, 2, 128-163.
- Bellingham, R. (1990). Debunking the myth of individual health promotion. *Occupational Medicine :State of the Art Reviews*. Vol. 5, No. 4, 665-675.

- Boudreault, R. (2003). Dynamique des responsabilités des directeurs d'établissement scolaire. In J. Plante et P. Toussaint (dir.). *Gestion des ressources humaines et réussite éducative*. Sainte-Foy: PUQ.
- Bourque, J.J. et Lelord, F. (1999). *L'Âme de l'organisation*. Montréal : Les Éditions Québec Amérique.
- Brassard, A. (2006). En quoi la fonction de directeur d'établissement des ordres primaires et secondaire a-t-elle véritablement changé depuis le Rapport Parent? Colloque ADERAE *Les directions d'établissement dans un contexte de modernité : défi croisé des changements en éducation en contexte de relève massive*, 74<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, McGill, les 16 et 17 mai 2006
- Brassard, A. (2004). *La décentralisation confisquée*. Rappé/A.B., sept. 2004
- Brassard, A., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., Savoie-Zajc, L., Héon, L., De Saedeleer, S. et Chevrier, E. (2001). *Les directeurs d'établissement et les changements en éducation*. Rapport de recherche du Groupe de recherche inter-universitaire sur les directeurs d'établissement scolaire (GRIDES). Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Brassard, A. Brunet, L., Corriveau, L., Pépin, R. et Martineau, G. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec : 2<sup>ième</sup> partie L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle*. Collections *Rapports de recherche*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Briner, R.B., Harris, C. et Daniels, K. (2004). How do work stress and coping work? Toward a fundamental theoretical reappraisal. *British Journal of Guidance & counseling*, 32(2), 223-234.
- Bruchon-Schweitzer, M. et Dantzer, R. (1994). *Introduction à la psychologie de la santé*. Presses Universitaires de France.
- Buckingham, D.A. (2004) Associations among stress, work overload, role conflict, and self-efficacy in Maine principals. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 65(2-A), 2004, pp. 356.
- Cameron, L.D. et Jago, L. (2008). Emotion regulation interventions : A common-sense model approach. *British Journal of Health Psychology*, 13, 215-221.
- Cannon, W.B. (1935). Stresses and strains in homeostasis. *American Journal of the Medical Sciences*, 189, 1-14.
- Carr, N. (2003). The toughest job in America. *American School Board Journal: Education Vital Signs*. Vol.190. suppl., p.14-20.



- Chandler, E.A.B. (2001). *An analysis of the relationship between stress and middle grade principals in Florida public schools*. Doctoral Thesis, University of Central Florida.
- Cignac, M.A.M. et Gottlieb, B.H. (1997). Changes in coping with chronic stress: The role of caregivers' appraisals of coping efficacy. In B.H. Gottlieb (Ed.) *Coping with chronic stress* (pp.245-267). New York : Plenum.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 35-51.
- Clot, Y., Faïta, Fernandez, D. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, revue électronique* 2(1).
- Cooper, C.L. (2005). *Handbook of Stress Medicine and Health*. Lancaster: CRC Press.
- Cooper, C.L. et Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. *Journal of Occupational Psychology*, 49, 11-28.
- Cooper, C.L., Sloan, S.J. et Williams, S. (1988). *Occupational stress indicator management guide*. Oxford, England: NFER-Nelson.
- Cooper, L.W. (1988). Stress coping preferences of principals. *NASSP*, september 1988, 79-85
- Crisswell, R.L. (2007). Job-related stressors and coping skills of community day school principals in San Bernardino County. *Doctoral Thesis. School of Educational and Organizational Leadership. University of La Verne*.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre la psychologie du bonheur*. Paris, Édition Robert Laffont.
- Cubitt, S. et Burt, C. (2002). Leadership Style, Loneliness and Occupational Stress in New Zealand Primary School Principals. *New Zealand Journal of Educational Studies*. Vol 37(2), 159-169.
- Custos-Lucidi, M.F. (2004). Les méfaits de la logique gestionnaire. *PSYCHASOC*.  
<http://www.psychasoc.com/article.php?ID=156>
- Dantzer, R. (1989). *L'illusion Psychosomatique*. Paris : Éditions Odile Jacon.

- Dantzer, R. et Goodall, G. (1994). Psychobiologie du stress. In M. Bruchon-Schweitzer et R. Dantzer (Eds.), *Introduction à la psychologie de la santé*, Paris, PUF.
- Davey, G.C.L. (1994). Disgust. In V.S. Ramachandran (Ed.) *Encyclopedia of human behavior*. San Diego, CA : Academic Press.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : Éditions INRA.
- Derogatis, L. R. et Coons, H.L. (1993). Self-report measures of stress. In L. Goldberger et S. Breznitz (dir.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*, 2nd ed. (p.200-233). Toronto: Free Press.
- Dewe, P. et Trenberth, L. (2004). Work stress and coping : drawing together research and practice. *British Journal of Guidance & counseling*, 32(2), 143-156.
- Diong, S.M. et Bishop, G.D. (1999), Anger expression, coping styles, and well-being. *Journal of Health Psychology*, 4(1), 81-96.
- Dobson, C.B. (1982). *Stress : The hidden adversary*. Lancaster. England: MTP Press Limited.
- Dubier, J.L. et Inchauspé, I. (2000). *Le stress*. Paris: Les Essentiels Milan.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ekman, P., Friesen, W.V. et Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. New York: Pergamon Press.
- Elliot, G.R., et Eisdorfer, C. (1982). *Stress and human health*. New York: Springer.
- Endler, N.S., Edwards, J.M. et Vitelli, R. (1991). *Endler Multidimensional anxiety scales (EMAS) : Manual*. Western Psychological Services.
- Everly, G.S. et Lating, J.M. (2002). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. New York: Plenum Publishers.
- FCPQ (2002). *Le projet de loi 124*. Mémoire soumis à la Commission parlementaire de l'éducation sur le projet de loi 124 modifiant la Loi sur l'instruction publique. Fédération des comités de parents du Québec.
- Fernet, C., Senécal, C. et Guay, F. (2006). *Le rôle des facteurs contextuels et individuels liés à l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel des enseignants au cours d'année scolaire*. Compte rendu de la recherche. Université Laval.

- Flynn, P.D. (2000). *Identification of the level and perceived causes of stress and burnout among high school principals in South Carolina*. Thèse : University of South Carolina.
- Folkman, S. et Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 21, 219-239.
- French, J.R.P., Jr et Kahn, R.L. (1962). A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health. *Journal of Social Issues*, 18, 1-47.
- French, J.R.P., Jr., Rodgers, W., Jr. & Cobb, S. (1974). Adjustment as person environment fit. In : G.V. Coelho, D.A. Hamburg, J.E. Adams. *Coping and adaptation*. New York : Basic Books.
- Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. et Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire : une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 327-337.
- Giauque, D. (2005). L'acteur, le grand oublié des réformes administratives. Dans J.C. Sardas et A.M. Guénette (Eds.) *Sait-on piloter le changement ? Conception et Dynamique des organisations* ( p. 294-318). Paris : L'Harmattan.
- Gmelch, W. et Swent, B. (1981). Stress and the principalship: Strategies for self improvement. *National Association of Secondary School Principals Journal*, 16-20.
- Gmelch, W. et Swent, B. (1984). Management team stressors and their impact on administrator's health. *The Journal of Administration*, 22(2), 192-205.
- Gmelch, W. (1988). Educator's response to stress: toward a coping taxonomy. *Journal of educational administration*, 26, 222-231.
- Gmelch, W. et Torelli, J.A. (1993). The association of role conflict and ambiguity with administrative stress and burnout. *Paper presented to the Annual meeting of the American Research Association*. American Association, Atlanta GA (ERIC).
- Gmelch, W. et Chan, J. (1994). Administrative stress and coping. *Journal of personnel Evaluation in Education*, 9, 277-285.
- Goleman, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle : Comment transformer ses émotions en intelligence*. Montréal : Éditions du Club Québec Loisir Inc.
- Gouvernement du Québec (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2005a). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit le changement*. Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2005b). *Statistiques de l'éducation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2000). Le personnel de direction des écoles des commissions scolaires. *Bulletin statistique de l'éducation* 15 – Mai 2000.
- Gray, J.A. (1987). *The psychology of fear and stress*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Harvey T., et Donaldson, G. (2003). The Embattled Principal. *Principal*, 83, 30-33.
- Halling, M.A. (2004). Stress and stress management strategies among elementary school principals. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol 64(8-A)*, 2004, pp. 2721.
- Hartmann, A. (2008). Les orientations nouvelles dans le champ du coping. *Pratiques psychologiques*, 14, 285-299.
- Hemenover, S.H. et Zhang, S. (2004). Anger, personality, and optimistic stress appraisals. *Cognition and Emotion*, 18(3), 363-382.
- Holmes, T.H., et Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Holmes, S. et Roth, D.L. (1988) Effects of aerobic exercise training and relaxation training on cardiovascular activity during psychological stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 32(4/5), 469-474.
- Holodynski, M. et Freidlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation.*, New York : Springer.
- Hurrell, J.J. et McLaney, M.A. (1988). Exposure to job stress : A New psychometric instrument. *Scandinavian Journal of Work, environment, and health*, 14, 27-28.
- Indik, B., Seashore, S.E. et Slesinger, J. (1964). Demographic correlates of psychological strain. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(1), 26-38.
- Ivancevich, J.M. et Matteson, M.T. (1980). *Stress at Work*. Glenview, IL : Scott, Foresman.

- Jacobson, E. (1980). *Savoir relaxer : Pour combattre le stress*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Johnson-Laird, P.N. et Oatley, K. (1989). The language of emotions : An analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion*, 3, 81-123.
- Kahn, R., Wolfe, D., Quinn, R., Snoek, J. & Rosenthal, R. (1964). *Organizational stress : studies in role conflict and ambiguity*. New York : Wiley.
- Kahn, R. & Byosiére, P. (1992). Stress in organizations. In Dunnette & Youth (Eds.) *Handbook of industrial and organizational Psychology*. Palo Alto : Consulting Psychology Press., p. 571-651
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain : implications for job redesign. *Adm. Sci., Quaterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R.A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York : Basic Books.
- Karnas, G. et Hellemans, C. (2002). Approche psycho-organisationnelle du stress professionnel : les limites d'un modèle (pp. 175-190). In M. Vézina et M. Neboit (dir.), *Stress au travail et santé psychique*. Octates Éditions.
- Kashdan, T.B., Barrios, V., Forsyth J.P. et Steger, M.F. (2005). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy* 44, 1301-1320.
- Katz, D. et Kahn, R.L. (1966). *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.
- Kirby, E.A. (2003). Implications for educational administration through analysis of environmental context and symptoms of stress experienced by high school principals. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 64(6-A), 2003, pp. 1926.
- Kobassa, S.C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kompier, M. (2005). Dealing with workplace stress (pp. 349-374). In C.L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress Medicine and Health*. Lancaster : CRC Press.
- Kompier, M. AJ. et Kristensen, T.S. (2001). Organizational Work Stress Interventions in a Theoretical, Methodological and Practical Context (pp.164-190). In J. Dunham (Ed.), *Stress in the Workplace: Past present and future*. London : Whurr Publishers.

- Laborit, H. (1986). *L'inhibition de l'action. Biologie comportementale et physiopathologie*. Paris, Montréal : Presse Universitaire de Montréal, Masson. 2ème édition.
- Ladouceur, R., Marchand, A. et Boisvert, J.M. (1999). *Les troubles anxieux : Approche cognitive et comportementale*. Montréal : Éditions Gaetan Morin.
- Lamontagne, Y. (1982). *Techniques de relaxation : Pour combattre l'anxiété et la tension nerveuse*. Montréal : Éditions France-Amerique.
- Larouche, L.M. (1988). Troubles psychiatriques reliés au stress (pp. 164-197). In P. Lalonde et F.Grunberg (Ed.), *Psychiatrie Clinique : Approche bio-psycho-sociale*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Launis, K. et Koli, A. (2004). Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants – une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité. *PISTES* © Vol. 6 No. 2, <http://petnt/pistes/v6n2/articles/v6n2a6.htm>
- Lazarus, R.S., et DeLongis, A. (1983). Psychological stress and coping in aging. *American Psychologist*, 38, 245-254.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1982). Thoughts on the relationship between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1019-1024.
- Lazarus, R.S.(1991). Cognition and Motivation in Emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R.S. (1993). Why we should think of stress as a subset of emotion. In L. Goldberger et S. Breznitz (dir.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*, 2nd ed. (p.21-39). Toronto: Free Press.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion : a new synthesis*. London, Free Association Books.
- Légeron, P., Lelord, F. (1999). La gestion du stress. In J.J. Bourque et F. Lelord (Ed.). *L'Âme de l'organisation* (p. 81-100). Montréal : Les Éditions Québec Amérique.
- Lessard, C. et Brassard, A. (2004). *La gouvernance de l'éducation au Canada*. Communication présentée au RAPPE 2004 Seminaire. Université catholique de Louvain : GIRSEF, sept. 2004.

- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Lhullier, D. (2006). Compétences émotionnelles: de la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 91-103.
- Liming, R.W (1998). *Stress: sources and coping strategies of secondary public school principals*. Thèse. Colorado: University of Denver.
- Lindquist, C.Y. (2000). *Job-related stress and coping resources identified by new principals*. Doctoral Thesis. Ball State University, Muncie, Indiana.
- Lowe, R. et Bennett, P. (2003). Exploring coping reactions to work-stress : Application of an appraisal theory. *Journal of Occupation and Organizational Psychology*, 76, 393-400.
- Marshall, J. et Cooper, C.L. (1979). Work experience of middle and senior managers. *Management International Review*, 19, 81-86.
- Marsolais, A. (2006). La réforme au Carrefour de la mémoire et de la créativité. *Vie pédagogique*, article électronique.
- Martin, R.C. et Dahlen, E.R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39, 1249-1260.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, Ca. : Consulting Psychologists Press.
- McGowan, J., Gardner, D. et Fletcher, R. (2006). Positive and negative affective outcomes of occupational stress. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 92-98.
- McGrath, J.E. (1976). Stress and behaviour in organizations. In M.D. Dunnette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1351-1395). Chicago: Rand McNally.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. New York: Pergamon Press.
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M. et Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame : Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and individual differences*, 44, 1356-1368.
- Miller, L.H. et Smith, A.D. (1987). *Stress audit*. Brookline, MA : Biobehavioral Associates.

- Moisset, J.J., Plante, J. et Toussaint, P. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Sainte-Foy : P.U.Q..
- Mok, M. et Flynn, M. (1997). Does School Size Affect Quality of School Life. *Educational Research*, 7, 69-86.
- Nelson, D.L. et Simmons, B.L. (2003). Health Psychology and Work Stress : A More Positive Approach (pp. 97-120). In J. Campbell Quick et L.E. Tetrick (Ed.). *Handbook of Occupational Health Psychology*. Baltimore: United Book Press.
- Oakland, S. et Ostell, A. (1996). Measuring coping : A review and critique. *Human Relations*, 49(2), 133-155.
- OMS (1999). Glossaire de la promotion de la santé. *Organisation mondiale de la santé*. Genève. <http://www.who.int/about/fr/index.html>
- Pasquier, A., Bonnet, A. et Pedinielli, J.L. (2008). Anxiété, dépression et partage social des émotions : des stratégies de régulation émotionnelle interpersonnelles spécifiques. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 18, 2-7.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'Année Psychologique*, 92, 545-557.
- Paulhan, I., et Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping; les stratégies d'ajustement à l'adversité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pépin, R. (1999). *Stress, bien-être et productivité au travail*. Éditions transcontinental
- Peterson, T.R. (2004). Iowa school superintendents' and secondary school principals' perceived stress in the workplace. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 64(8-A), 2004, pp. 2731.
- Philippot, P. et Feldman, R. (2004). *The regulation of emotion*. London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Power, M.J. (1999). Sadness and disorders. In T. Dalgleish et M.J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion*. Chichester, UK: Wiley.
- Power, M.J. (2006). The structure of emotion: an empirical comparison of six models. *Cognition and Emotion*, 20, 694-713.
- Power, M.J. et Dalgleish, T. (2008). *Cognition and emotion : From order to disorder (2<sup>nd</sup> eds.)*. New York, Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Quick, J.C. et Quick, J.D. (1984). *Organizational Stress and Preventive Management*. New York: McGraw-Hill.



- Quick, J.C., Quick, J.D., Nelson, D.L. et Hurrell, J.J. (1997). *Preventive Stress Management in Organizations*. Washington DC : American Psychological Association.
- Quick, J.C. et Tetrick, L.E. (2003). *Handbook of occupational Health psychology*. Washington DC : American Psychological Association.
- Redfox, M.S. (2006). Sources of occupational stress as perceived by elementary principals in Orange County, California. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 66(8-A), 2006, pp. 2798.
- Roberson, F. (1986). *Secondary school Principal's Reports of job related stress and coping strategies*. Doctoral dissertation, University of Georgia.
- Roesch, M.B. (1979). *A study of the relationship between degree of stress and coping preferences among elementary school principals*. Doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers, Tennessee.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole no. 609).
- Royal, L. (2007). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Saint-Onge, M. (1992). Les Objectifs pédagogiques: pour ou contre? *Pédagogie Collégiale*, 6(2), 23-28.
- Santiago-Delefosse, M. (2002). *Psychologie de la santé : Perspectives qualitatives et cliniques*. Bruxelles : Pierre Mardaga Éditeur.
- Santiago-Delefosse, M. (2004). Activité et Émotion : une perspective développementale des émotions comme instrument psychologique. *Bulletin de psychologie : perspective historico-culturelle*, 57(1), 29-36.
- Scarfone, D. (1988). Travail, chômage et santé mentale (pp. 816-845) In P. Lalonde et F.Grunberg (Ed.), *Psychiatrie Clinique : Approche bio-psycho-sociale*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Scheier, M.F. et Carver, C.S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169-210.
- Schultz, J.H. (1972). *Le training Autogène*. PUF.

- Schwarzer, R. et Knoll, N. (2002). Positive Coping: mastering demands and searching for meaning. In S.j. Lopez et C.R. Snyder, *Handbook of positive psychological assessment*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Seigist, J. (1996). Adverse health effects of high effort – low reward conditions at work. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 27-43.
- Seigrist, J. (2001). A Theory of Occupational Stress (pp. 52-66). In J. Dunham (Ed.), *Stress in the Workplace: Past present and future*. London : Whurr Publishers.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism*. New York: Alfred Knopf.
- Selyé, H. (1956). *Le stress de la vie*. Paris : Gallimard.
- Selyé, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia : Lippincott.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature, 138*, 32.
- Selye, H. (1982). *Stress sans détresse*. Montréal: Les Éditions La Presse.
- Shirom, A. (2003). Job-Related Burnout: A Review (pp. 245-264). In J. Campbell Quick et L.E. Tetrick (Ed.). *Handbook of Occupational Health Psychology*. Baltimore: United Book Press.
- Shumate, J.I. (2000). Stress, burnout, and coping strategies among Washington State high school principals. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol 60(8-A)*, Feb 2000, pp. 2760.
- Soares, A. (2002). Les émotions dans le travail. *Travailler, 9*, 9-18.
- Soares, A. (2005). Le travail dans la peau, mais l'âme maganée : la réalité des professionnelles et professionnels des commissions scolaires. *Conférence de presse présentée le 12 décembre 2005*. UQAM, École des Sciences de la Gestion.
- Somerfield, M.R. (1997). The utility of systems models of stress and coping for applied research : The case of cancer adaptation. *Journal of Health Psychology, 2*, 133-172.
- Speilberger, C. (1983). *State-Trait Anxiety Inventory*. Baltimore : Mind Garden, Inc.
- Speilberger, C.D., Yagg, P.R. et Wasala, C.F. (2003). Occupational Stress : Job Pressures and Lack of Support (pp. 185-200). In J. Campbell Quick et L.E. Tetrick (Ed.). *Handbook of Occupational Health Psychology*. Baltimore: United Book Press.
- Suls, J. et Fletcher, B. (1985). Self-attention, life stress, and illness: A prospective study. *Psychosomatic Medicine, 47*, 469-481.

- Theorell, T. (2003). To Be Able to Exert Control Over One's Own Situation: A Necessary Condition for Coping With Stressors (pp. 201-220). In J. Campbell Quick et L.E. Tetrick (Ed.). *Handbook of Occupational Health Psychology*. Baltimore: United Book Press.
- Terwel, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 195-199.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action. Analyse sémio-logique*. Berne : Madraga
- Theureau, J. (2004) Vidéo & autoconfrontation dans le cadre du programme de recherche "cours d'action", conférence dans le séminaire « *Pratiques de recherche & analyse de données vidéo en sciences sociales* », 26/04/04, EHESS, Paris.
- Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke : Éditions CRP.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la retroaction video en recherché et en formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXII (3), 467-502.
- Torelli, J.A. et Gmelch, W.H. (1992). *Occupational stress and burnout in educational administration*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference. San Francisco. CA.
- Trenberth, L. et Dewe, P. (2006). Understanding the experience of stressors: The use of sequential analysis for exploring the patterns between various work stressors and strain. *Work & Stress*, 20,3, 191-209.
- Troup, C. et Dewe, P. (2002). Exploring the nature of control and its role in the appraisal of workplace stress. *Work and stress* 16(4), 335-355.
- Van Harreveld, F., Van Der Pligt, J., Claassen, L. et Van Dijk, W.W. (2007). Inmate emotion coping and psychological well-being: The use of crying over spilled milk. *Criminal Justice and Behavior*, 34(5), 697-708.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vézina, M. (2002). Stress au travail et santé psychique : Rappel des différentes approches (pp. 47-58). In M. Neboit et M. Vézina (Eds.) *Stress au travail et santé psychique*. Toulouse : Octarès
- Vinet, A. (2004). *Travail, organisation et santé: le défi de la productivité dans le respect des personnes*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

- Vygotski, L.S. (1934/1987). *The collected works of L.S. Vigotski*. R.W. Rieber et A.S. Carton, Eds. New York: Plenum.
- Weiner, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application Within an Attributional Framework. In R. E. Ames et C. Ames (dir.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (p. 15-38). Toronto: Academic Press.
- Welmers, J.A. (2006). Predicting principal's stress (North Carolina). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol 66(10-A)*, pp. 3535.
- Yvon, F. (2003). *Stress et psychopathologie du travail : la fonction psychologique du collectif*. Thèse de doctorat, Paris, CNAM.
- Zohar, D. et Brandt, Y. (2002). Relationships between appraisal factors during stressful encounters : A test of alternative models. *Anxiety, Stress, and Coping*, 15(2), 149-161.

# **ANNEXE A**

**Acceptation du comité scientifique de la CSDM**



**Commission  
scolaire  
de Montréal**

Montréal, le 30 octobre 2007

Monsieur Emmanuel Poirel  
Université de Montréal  
Psychopédagogie

**Objet : Demande de recherche à la Commission scolaire de Montréal**

Bonjour M. Poirel,

Nous avons le plaisir de vous annoncer que votre recherche «*Le stress des directions d'établissement scolaire au Québec*» est acceptée par le Comité de la recherche scientifique de la Commission scolaire de Montréal.

Cette recherche répond à tous les critères de sélection ainsi qu'aux exigences de confidentialité et de sécurité.

Nous espérons que les directions d'établissement répondront nombreuses à votre demande.

Soyez assuré, Monsieur Poirel, de mon entière collaboration.

**Alain Pilon**

Conseiller  
Bureau de la planification institutionnelle  
Services corporatifs  
Commission scolaire de Montréal  
3737, rue Sherbrooke Est  
Montréal (Québec)  
H1X 3B3

# **ANNEXE B**

Procédure de retour des questionnaires





# **ANNEXE C**

**Administrative Stress Index – version originale**



# **ANNEXE D**

**Administrative Stress Index – traduction française**

## QUESTIONNAIRE - LES PRINCIPALES SOURCES DE STRESS

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.

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

**Informations démographiques****Poste :**

Directeur adjoint : \_\_\_\_\_ Directeur : \_\_\_\_\_ Adjoint administratif : \_\_\_\_\_

**Années d'ancienneté :**

Comme directeur adjoint : \_\_\_\_\_ Comme directeur : \_\_\_\_\_

Comme adjoint administratif : \_\_\_\_\_

**Établissement :**

Primaire : \_\_\_\_\_

Formation professionnelle : \_\_\_\_\_

Secondaire \_\_\_\_\_

Formation aux adultes : \_\_\_\_\_

**Commission scolaire :**

CSDM : \_\_\_\_\_ CSPI : \_\_\_\_\_

**Nombre d'élèves :**

349 élèves ou moins : \_\_\_\_\_ Entre 350 et 549 : \_\_\_\_\_

Entre 550 et 950 : \_\_\_\_\_ 951 ou plus : \_\_\_\_\_

**Sexe :** Femme \_\_\_\_\_ Homme \_\_\_\_\_**Âge :**

35 et moins : \_\_\_\_\_ 36-45 : \_\_\_\_\_

46-55 : \_\_\_\_\_ 55 et plus : \_\_\_\_\_

# **ANNEXE E**

Grille d'observation

Grille d'observation vidéo				
HEURES	9h38	9h52	10h04	
ÉVÈNEMENT	-il reçoit un courriel du président du CÉ	-un appel d'un parent qui se plaint	-irruption de la secrétaire pour signaler une urgence	
RÉACTION	prend le téléphone,	sort de son bureau, passe à une autre activité,	réfléchit, commence à écrire	
COMMENTAIRES	Rejoint une connaissance et partage sur le courriel		Il se ronge les ongles	

# **ANNEXE F**

Formulaire de consentement



## **Le stress des directeurs d'école (phase # 1)**

### **Formulaire de consentement du directeur**

Chercheurs : Emmanuel Poirel, candidat au doctorat et Frédéric Yvon Ph.D., directeur de recherche

#### **Invitation à participer au projet**

Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'Université de Montréal. Le principal objectif de cette recherche est tout d'abord d'identifier les principales sources de stress que vivent les directions d'école. Par la suite, cette recherche vise à identifier de quelles façons les directeurs d'école s'adaptent aux différentes sources de stress afin de promouvoir des stratégies gagnantes pour la santé.

Nous sollicitons aujourd'hui votre participation pour nous aider à atteindre ces objectifs. Nous vous invitons à lire ce formulaire d'information afin de décider si vous êtes intéressé(e) à participer à cette étude.

#### **Quelle est la nature du projet ?**

Selon les données de la Fédération des commissions scolaires du Québec de 2006, 40 % des absences de longues durées des enseignants sont pour cause de santé mentale. Le stress professionnel est considéré comme la principale cause pouvant mener à l'épuisement professionnel. Cependant, on possède très peu d'informations sur les causes du stress des directions d'écoles au Québec.

#### **Comment se déroulera le projet ?**

Dans le premier volet de l'étude que nous effectuons présentement, la participation de directeurs, directeurs adjoints et adjoints administratifs de votre Commission scolaire est sollicitée. Annexé au présent formulaire, vous trouverez un questionnaire qui traite des sources de stress des directeurs d'établissement scolaires. La durée moyenne pour remplir ces questionnaires est de 15 à 20 minutes.

Dans le deuxième volet de l'étude, à l'automne 2007, nous solliciterons la participation de six directeurs ou directeurs adjoint ayant participé au premier volet. Si votre école est sélectionnée pour le deuxième volet, une nouvelle demande de consentement vous sera adressée.

#### **Quels sont les avantages et bénéfices ?**

Votre participation à cette étude permettra d'améliorer les connaissances sur les sources de stress des directions d'école du Québec mais aussi sur les moyens efficaces d'y répondre.

**Quels sont les inconvénients et les risques ?**

Il n'y a pas de risque lié à la passation des questionnaires : cependant, il peut survenir une gêne face à des questions auxquelles un participant ne peut pas ou ne veut pas répondre. Si cela survient, il n'y a aucune obligation de répondre. Il sera aussi toujours possible de poser des questions ou de mettre terme à votre participation sans que cela ne vous porte préjudice.

**Comment la confidentialité est-elle assurée ?**

Tous les renseignements recueillis seront confidentiels, à moins d'une autorisation de votre part ou d'une exception de la loi. Pour ce faire, nous assignerons un code à chacun des participants. En aucun cas, votre nom sera identifié sur les questionnaires. Tous les renseignements NOMINATIFS que vous divulgerez seront traités et protégés selon le Code civil et la Loi sur les services de santé et services sociaux du Québec.

Un membre du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal peut avoir accès aux données de la recherche. Les données seront sous la responsabilité de Monsieur Emmanuel Poirel et gardées sous clé durant une période de 5 ans.

Par ailleurs, les résultats de cette étude pourront être publiés ou communiqués dans un congrès scientifique, mais aucune information pouvant vous identifier ne sera dévoilée.

**Responsabilité des chercheurs**

En signant ce formulaire de consentement, vous ne renoncez à aucun de vos droits prévus par la loi. De plus, vous ne libérez pas les chercheurs de leur responsabilité légale et professionnelle advenant une situation qui vous causerait préjudice.

**Liberté de participation**

Votre participation à l'étude est libre et volontaire. Vous pouvez vous retirer de l'étude en tout temps. Quelle que soit votre décision cela ne vous occasionnera aucun préjudice.

**En cas de questions ou de difficultés, avec qui peut-on communiquer ?**

Pour plus d'information concernant cette recherche, veuillez contacter M. Emmanuel Poirel candidat au doctorat à l'Université de Montréal au département de Psychopédagogie (514) 523-2931 ou M. Frédéric Yvon professeur au département d'Administration et Fondement de l'éducation (514) 345-5671.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca).



**Le stress des directeurs d'école (phase # 2)****Formulaire de consentement du directeur**

Chercheurs : Emmanuel Poirel, candidat au doctorat et Frédéric Yvon Ph.D., directeur de recherche

**Invitation à participer au projet**

Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'Université de Montréal. Le principal objectif de cette recherche est tout d'abord d'identifier les principales sources de stress que vivent les directions d'école. Par la suite, cette recherche vise à identifier de quelles façons les directeurs d'école s'adaptent aux différentes sources de stress afin de promouvoir des stratégies gagnantes pour la santé.

Nous sollicitons aujourd'hui votre participation pour nous aider à atteindre ces objectifs. Nous vous invitons à lire ce formulaire d'information afin de décider si vous êtes intéressé(e) à participer à cette l'étude.

**Quelle est la nature du projet ?**

Selon les données de la Fédération des commissions scolaires du Québec de 2006, 40 % des absences de longues durées des enseignants sont pour cause de santé mentale. Le stress professionnel est considéré comme la principale cause pouvant mener à l'épuisement professionnel. Cependant, on possède très peu d'informations sur les causes du stress des directions d'écoles au Québec.

**Comment se déroulera le projet ?**

Dans le premier volet de l'étude que nous avons effectué précédemment et auquel vous avez participé, vous avez complété un questionnaire qui traite des sources de stress des directeurs d'établissement scolaires.

Nous solliciterons votre participation dans le deuxième volet de l'étude qui consiste en trois phases. La première phase se veut une rencontre d'information d'une heure afin de partager avec vous sur les potentielles sources de stress que vivent les directeurs d'école. Nous en profiterons pour discuter avec vous des modalités concernant la suite de le recherche et pour recueillir vos commentaires afin d'obtenir votre consentement de façon éclairé pour la suite. La deuxième phase consiste à vous observer assis à votre bureau durant une journée normale de travail, avant de vous rencontrer ultérieurement en entrevue afin de commenter avec vous les notes codées lors de la séance d'observation.

**Quels sont les avantages et bénéfices ?**

Votre participation à cette étude permettra d'améliorer les connaissances sur les sources de stress des directions d'école du Québec mais aussi sur les moyens efficaces d'y répondre.

**Quels sont les inconvénients et les risques ?**

Il n'y a pas de risque lié au deuxième volet de l'étude: cependant, il peut survenir une gêne face à des questions auxquelles un participant ne peut pas ou ne veut pas répondre ou face à une situation particulière. Si cela survient, il n'y a aucune obligation de répondre ou de poursuivre. Il sera aussi toujours possible de poser des questions ou de mettre terme à votre participation sans que cela ne vous porte préjudice.

**Comment la confidentialité est-elle assurée ?**

Tous les renseignements recueillis seront confidentiels, à moins d'une autorisation de votre part ou d'une exception de la loi. Pour ce faire, nous assignerons un code à chacun des participants. En aucun cas, votre nom sera identifié sur les questionnaires. Tous les renseignements NOMINATIFS que vous divulguerez seront traités et protégés selon le Code civil et la Loi sur les services de santé et services sociaux du Québec.

Un membre du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal peut avoir accès aux données de la recherche. Les données seront sous la responsabilité de Monsieur Emmanuel Poirel et gardées sous clé durant une période de 5 ans.

Par ailleurs, les résultats de cette étude pourront être publiés ou communiqués dans un congrès scientifique, mais aucune information pouvant vous identifier ne sera dévoilée.

**Responsabilité des chercheurs**

En signant ce formulaire de consentement, vous ne renoncez à aucun de vos droits prévus par la loi. De plus, vous ne libérez pas les chercheurs de leur responsabilité légale et professionnelle advenant une situation qui vous causerait préjudice.

**Liberté de participation**

Votre participation à l'étude est libre et volontaire. Vous pouvez vous retirer de l'étude en tout temps. Quelle que soit votre décision cela ne vous occasionnera aucun préjudice.

**En cas de questions ou de difficultés, avec qui peut-on communiquer ?**

Pour plus d'information concernant cette recherche, veuillez contacter M. Emmanuel Poirel candidat au doctorat à l'Université de Montréal au département de Psychopédagogie (514) 523-2931 ou M. Frédéric Yvon professeur au département d'Administration et Fondement de l'éducation (514) 345-5671.



# **ANNEXE G**

**Guide d'orientation des entretiens**

## Guide d'orientation de l'entretien

Ce guide d'orientation de l'entretien a été développé en s'inspirant des travaux de Vermersch (1991) sur l'entretien d'explicitation. Dans un premier temps il importe d'éviter des erreurs au niveau du questionnement lors de l'entretien. C'est pourquoi nous commençons, à l'instar de Vermersch par des recommandations concernant des formules à éviter. Par la suite, une série de questions appropriées pour orienter l'entretien seront données.

Recommandations concernant des formules à éviter :

- Éviter les formulations faisant appel au niveau explicatif.
  - Exemple : Pourquoi as-tu fais comme ça ?
- Éviter les questions de type rationnel et causal.
  - Exemple : Quelles sont les conséquences ?
- Éviter les formulations induisant une réponse de type logique, construite.
  - Exemple : En référence à quoi ?
- Éviter les questions à choix.
  - Exemple : Avec le doigt ou avec le crayon ?
- Éviter les formulations par des mises en questions ou évoquant un doute initial.
  - Exemple : Crois-tu que ?

Utiliser des formules encourageant la mise à jour du niveau descriptif :

- Des questions liées à la sensorialité et à ses différentes modalités (visuelle, auditive, kinesthésique...)
  - À quoi le vois-tu ?
  - Où le vois-tu ?
  - Qu'est-ce que tu dis ?
  - Qu'est-ce que tu as senti ?



- Formuler des questions sur le comment.
  - Comment le sais-tu ?
  - Comment le reconnais-tu ?
  - Comment as-tu fais ?
  - Qu'as-tu fais quand..?
  - Qu'est-ce qui fait que tu as fait ceci..?
  
- Formuler des questions qui aident le sujet à spécifier l'ordre temporel.
  - Qu'as-tu vu en premier..?
  - Qu'as-tu vu ensuite..?
  - Qu'as-tu vu tout de suite après..?
  - Qu'as-tu vu avant..?
  
- Formuler des questions qui ramènent le sujet à son expérience.
  - Exemple : Le sujet mentionne qu'il est préoccupé par un courriel
    - Question : Quand tu es préoccupé par ce courriel qu'est-ce qui te préoccupe ?
  - Exemple : Le sujet mentionne qu'il était bousculé par le temps.
    - Question : Quand tu es bousculé par le temps qu'est-ce qui te bouscule ?
  - Exemple : Le sujet mentionne qu'il ne sait pas et qu'il n'a rien vu.
    - Question : Quand tu ne sais pas que sais tu ?
    - Question : Quand tu ne vois rien que vois tu ?

# **ANNEXE H**

Liste des 47 situations potentielles pour analyse

Liste des 47 situations potentielles pour analyse
---

<b>Sujet #1</b>		
	1	Motivation d'élève
	2	Décrocheur
	3	Réunion imprévue
	4	Suspension d'élève
	5	Courriel de la commission scolaire
	6	Harcèlement
<b>Sujet #2</b>		
	7	Plainte d'une élève
	8	Violence d'un enseignant
	9	Confrontation d'un enseignant
	10	Appel téléphonique répétitif
	11	Préparation de rencontre de parents
	12	Retour avec élève
<b>Sujet #3</b>		
	13	Frustration d'un enseignant
	14	Demande du regroupement pour élève à trouble d'apprentissage
	15	Fait venir suppléant pour rien
	16	Plainte d'un parent
	17	Signalement DPJ
	18	Faute imprimée dans le calendrier d'école
	19	Confrontation d'un enseignant qui n'a pas fait remplacement d'urgence
	20	Éducatrice qui consomme
<b>Sujet #4</b>		
	21	Document urgent
	22	Dépenses imprévue
	23	Retard de consultant
	24	Préparation pour la réunion du conseil des enseignants

	25	Confrontation d'un enseignant pour l'implantation d'un cours
	26	Malaise dans le procès verbal
	27	Demande de temps dans les journées pédagogiques
	28	Animation aux assemblées générales
Sujet #5		
	29	Accumulation de dossiers
	30	Menace d'élève
	31	Dossier incomplet
	32	Recherche d'information
	33	Reproche de la direction adjointe
	34	Utilisation du matériel pour fin personnel
	35	Expiration d'un contrat d'enseignant
	36	Code vestimentaire
Sujet #6		
	37	Quorum
	38	Menace des enseignants de la commission scolaire
	39	Harcèlement d'une élève
	40	Pénurie d'enseignant
	41	Application du renouveau
	42	Menace 911
	43	Mère d'un décrocheur
	44	Confrontation de l'adjointe administrative
	45	Utilisation de livres
	46	Courriel manqué
	47	Évaluation des précaires

# **ANNEXE I**

Calendrier des observations et confrontations

<b>Calendrier des observations et confrontations</b>
--

SUJETS	NOVEMBRE 2007	DÉCEMBRE 2007	JANVIER 2008	FÉVRIER 2008
Sujet 1 Observation	26 novembre			
Sujet 1 Confrontation		7 décembre		
Sujet 2 Observation	26 novembre			
Sujet 2 Confrontation		7 décembre		
Sujet 3 Observation		4 décembre		
Sujet 3 Confrontation		14 décembre		
Sujet 4 Observation			14 janvier	
Sujet 4 Confrontation			24 janvier	
Sujet 5 Observation			22 janvier	
Sujet 5 Confrontation				4 février
Sujet 6 Observation			25 janvier	
Sujet 6 Confrontation			31 janvier	

# **ANNEXE J**

**Grille de codage du processus émotivo-transactionnel**

## GRILLE DE CODAGE DU PROCESSUS ÉMOTIVO-TRANSACTIONNEL

Situation : \_\_\_\_\_ Date d'observation : \_\_\_\_\_ Date de confrontation : \_\_\_\_\_

AJUSTEMENT VERS SITUATION LA	CONFRONTATION		RECHERCHE D'INFORMATION		RECHERCHE DE SOUTIEN	
AJUSTEMENT VERS ÉMOTIONS LES	MINIMISATION	RÉÉVALUATION POSITIVE	ÉVITEMENT	AUTO-ACCUSATION	GESTION DE SOI	
					EXPRESSION	INHIBITION
ÉVALUATION COGNITIVE	ÉVALUATION PRIMAIRE			ÉVALUATION SECONDAIRE		
	BUTS	ESTIME DE SOI	FUTUR	CONTRÔLE		
VÉCU ÉMOTIONNEL	COLÈRE (BRIMÉE DANS LES BUTS OU ATTENTE À L'ESTIME DE SOI)	ANXIÉTÉ (INCERTITUDE FACE AU FUTUR OU MANQUE DE CONTRÔLE)	TRISTESSE (PERTE, ÉCHEC, DEUIL)	DÉGOÛT ÉVITEMENT)	(REJET-	EMPATHIE (COMPASSION)



# **ANNEXE K**

Verbatim des sujets de la deuxième phase de recherche

**SUJET #1**

Direction adjointe (direction par intérim) : CS Rives du Saguenay, 5<sup>ème</sup> secondaire;  
 Observation vidéo : 26 novembre 2007; Confrontation vidéo 7 décembre 2007.

**Situation # 3 « Cellule à matin ? Comment ça se fait qu'est pas là ? »****Observation : 26 novembre 2007**

**Direction** (assise à son bureau)

1. Enseignant : « on a une cellule à matin, en principe »
2. Direction : « (Surprise !) ». « Cellule à matin ? Tant peu toi la.. » « à quel heure ? »  
(laisse tomber crayon sur bureau)
3. Enseignant : « selon l'horaire »
4. Direction : « tant peu. Quel jour que c'est aujourd'hui ? »
5. « parce qu'elle est pas à mon agenda ». « comment ça ce fait qu'elle est pas la ? »
6. Enseignant : « les autres sont allé chercher leurs affaires »
7. Direction : « s'ils sont allé chercher leurs affaires on va la faire »... « (cherche dans agenda électronique). Je l'avais pas la dessus moi ? »
8. Il y en a qu'on avait fait sauté ? »
9. Enseignant : « peut-être. peut-être qu'elle n'est pas cédulée dans le fond »
10. Direction : « Parce qu'on s'est vu la semaine passé, ça fait pas longtemps. Toi t'étais pas la. Frank et Damien et y-a pas grand-chose de nouveauté »
11. Enseignant : « bon je vais en parler à Frank »
12. Direction : « je vais y aller aussi attend un peu... Parce que j'ai pris d'autres choses »

**Auto-Confrontation : 7 décembre 2007**

1. DIRECTION: – Comment ça se fait qu'est pas là ?
2. (B tousse)
3. Emmanuel – Tu te souviens de...(tousse)
4. DIRECTION: – Ouais.
5. (Long silence)
6. Emmanuel – À ce moment-là (inaudible) savoir ce qui se passe.
7. (Hochement de la tête DIRECTION:)
8. B – J'pensais qu'on avait tout fait sauter, parce que était pas dans mon agenda.
9. J'avais pas prévu d'autres choses. OK.
10. Fais que oups là, ça me tentait pas nécessairement des voir... chialeux, t'as vu un moment donné, dans une situation... parce que j'ai vois souvent, j'les ai vus la semaine dernière.
11. Ça me tente pas nécessairement des voir parce que des fois, y a toujours toujours quelque chose de nouveau... Fais que là... OK, elle était peut-être pas dans mon agenda...
12. Si elle avait été dans mon agenda, j'aurais été rencontré après... une sorte de mini cellule OK... (B tousse).
13. Mais là que je me demandais pourquoi qu'elle paraissait pas. J'pense que je m'en rappelle... des fois, dans mon agenda, j'fais pas attention, quand j'en enlève une, j'la barre, pis oups, ou je la mets pour plusieurs semaines, pis est comme enregistrée. Quand tu l'enlèves, t'enlèves l'autre. C'est arrivé quelques fois.

14. Là, j'ai demandé à Monique après ça remets-moi toutes mes cédulas dans mon agenda comme il faut, vérifies-moi ça jusqu'à Noël parce que je voulais pas que ça m'arrive une autre fois.
15. Emmanuel – Ok. Pis là (bruit de fond) Là, si je comprends, t'as lancé ton crayon. En lançant ton crayon, qu'est-ce que ça montre ?
16. DIRECTION: – Ah ça, ça me dérangeait. Parce que je l'avais pas prévu. Du tout. Je l'avais pas prévu.
17. Emmanuel – Là, tu valides...
18. DIRECTION: – Parce que... le matin quand j'arrive, je regarde mon agenda, pis je l'ai dans la tête pour la journée. Comme c'n'était pas dans mon agenda à matin. (inaudible) Je m'étais trompé... 7 – 14.
19. Normalement, je l'ai dans tête, fais que je savais (inaudible) pas prévu. J'ai fait autre chose à 9... J'avais prévu une autre rencontre, j'me rappelle pu c'est quoi.
20. (DIRECTION: toussé)
21. (Bruit de fond)
22. Emmanuel – Après ça tu valides tout ça ?
23. DIRECTION: – Pour voir si y a pas d'erreur...
24. (Bruit de fond)
25. (11:58)

**Situation # 12 « Je suis en train de regarder si je vais te retirer du voyage ou te garder »**

**Observation : 26 novembre 2007**

**Direction (avec sa secrétaire en se préparant pour la rencontre avec l'élève)**

1. Direction : « Le garçon qui est avec cette gang là, c'est qui dans le 511... Boivin, c'est-tu Boivin ? Le gros, c'est pas lui. Jean-Philippe que tu parles, j'pense... journalisme... C'est Jean-Philippe... J'ai oublié son nom... Laisse mes photos... On se calme, on se calme... Secrétaire : C'est Pierre-Olivier Boivin... L'autre s'appelle... Il est dans le 10.
2. Direction : C'est Pierre-Olivier Boivin. C'est un petit gars, j'ai pas eu beaucoup de choses... Le mettre dehors.
3. Pas dehors de l'école, dehors du voyage. T'as tu ses absences, Monique ? Il a tu des absences problématiques ? Ils veulent le mettre dehors, mais, y-a rien. Tabarnache, ils ont besoin de m'amener des affaires serrées.

**Direction** (la direction reçoit un élève pour vérifier sa motivation concernant un voyage de musique à l'étranger)

4. Direction : 511. Pierre-Olivier. À partir... C'est sûr qu'il en avait pas mal. T'es arrivé le 15 octobre, dans ce coin-là. Après ça, qu'est-ce qu'on a eu. Retenu, c'était pour quoi ? Des retards accumulés ça.
5. Élève : Ouais. (inaudible)
6. Direction : Un retard. C'est trois retards minimum.

7. Élève : C'est des retards...
8. Direction : OK. Après, 23 octobre, t'avais été motivé par ta mère. Fin octobre. Ensuite, si je regarde tes (inaudible), tout était barré. 6 novembre, il y a eu une absence là. 23, ça c'est un retard.
9. Vendredi passé. Suite à la rencontre que vous avez eue avec madame J, le lendemain matin, t'étais encore en retard. Qu'est-ce que tu penses que les profs s'aperçoivent de ça. Moi, j'ai rien compris, c'est ça qu'on dit ce temps-là. Ça, ça paraît mal.
10. Élève : Ouais.
11. Direction : Bon. Les travaux que je vais demander... T'avais un travail également fait avec monsieur Danis, 12 et 13 novembre, qui était supposé être remis aujourd'hui.
12. Élève : (inaudible)
13. Direction : On va remettre.
14. Élève : (inaudible)
15. Direction : Vous êtes combien là-dedans ?
16. Élève : Deux.
17. Direction : Avec qui t'es ?
18. Élève : Martin.
19. Direction : Martin Audette, OK. Bon, l'élément principal que je te rencontre après-midi c'est surtout par rapport à ta motivation pour la musique.
20. Sais-tu c'est quoi l'élément le plus important pour un voyage à Cuba ? Camp musical. Musique. Enlève la musique, pis, heu, y en n'a pas de stage. Ça vaut pas la peine, tu comprends ? On vous tire du secondaire III, IV, V, par un élément qui s'appelle la musique. C'est pas loisir plein air, tu penses ?
21. Pis toi, ce que j'entends parler, c'est que, regarde, c'était le 15 octobre, manque de motivation. Pis, t'avais été rencontré avec ta mère, pis avec... pis là monsieur Denis dit la même chose, pis caline, y est pas là. Musique. Tu fais du drum ? Depuis longtemps ?
22. Élève : 3 - 4 ans.
23. Direction : 3 - 4 ans. Ça fait 3 ou 4 ans ?
24. Élève : (inaudible)
25. Direction : Pis là t'as changé, t'es rendu que tu fais de la guitare. C'est qui le drummer dans votre groupe, c'est-tu toi ou ben c'est l'autre ?
26. Élève : C'est moi, pis... (inaudible)
27. Direction : Comprends-tu que les gens se posent des questions ? Qu'est-ce qu'on fait ? Là, je viens de sortir Marc-André du groupe pour jusqu'à tant que (inaudible). Parce que... il n'est pas motivé par le voyage, y est pas dans le voyage.
28. Pis on pense aussi que ça vous démotive également parce que Marc-André, il est pas motivé. En tous cas, c'est tannant pour lui, j'ai donné un travail... y est pas dans le voyage... le retirer du groupe pendant une période de temps. Qu'est-ce qu'on fait avoir toi ?
29. Élève : ; (inaudible)
30. Direction : T'es-tu motivé par le voyage ?
31. Élève : Ouais.

32. Direction : Ça t'intéresse ?
33. Élève : Ouais.
34. Direction : Oui ou non ?
35. Élève : Oui.
36. Direction : Tu l'as pas prouvé à tes profs. Surtout à monsieur Denis.
37. À quelque part... parce que câline de bean, c'est peut-être lui le plus qui veut te sortir parce qu'y trouve t'es en musique, pis tu donnes pas ce que tu devrais.
38. Pis là, il est en train de monter des pièces avec le groupe, y faut pas qu'y en ait un qui traîne dans la poche. Qu'est-ce qu'on fait avec ça ?
39. Élève : (Inaudible)
40. Direction : Quelle job tu fais ?
41. Élève : (inaudible)
42. (Silence)
43. Direction : T'as-tu donné ton bulletin à ta mère ?
44. Élève : J'y ai pas donné, mais j'y ai montré.
45. Direction : Tu y as montré, elle l'a vu.
46. Élève : Y est dans mon agenda.
47. Direction : Il est dans ton agenda, mais tu y as montré ton bulletin ?
48. Élève : Oui.
49. Direction : OK. La lettre que vous avez reçue jeudi passé, est-ce que tu l'as donné à ta mère ? Est-ce qu'elle l'a reçue ?
50. Élève : Quelle lettre ?
51. Direction : La lettre de madame Allard ? Tu t'en rappelles pas, elle est allée vous voir en classe l'autre jour.
52. Élève : (inaudible)
53. Direction : Elle a fait tout un speech par rapport au voyage à Cuba...
54. Élève : J'ai pas eu de lettre.
55. Direction : T'as pas eu de lettre ?
56. Élève : Non.
57. Direction : Elle l'a envoyée par la poste. Est-ce que ta mère la reçut ?
58. Élève : J'en ai aucune idée... je sais pas...
59. Direction : (inaudible)
60. Élève : (inaudible)
61. Direction : « Nous voulons vous communiquer notre déception face au comportement dérangeant et le manque de participation lors des cours. » C'est ça qui t'est reproché Pierre-Luc. Le manque de participation lors des cours.
62. Je te parle pas juste en espagnol, je te parle en tout là. « Nous nous questionnons sur la maturité de certains élèves. »
63. Ça te fait-tu peur le voyage à Cuba : l'espagnol, le voyage, l'avion ? T'as-tu peur ? T'es-tu nerveux par rapport à ça ? Y as-tu des affaires qui te tannent... qu'est-ce qu'on va faire là... des choses qui peuvent se passer... des choses comme ça qui t'inquiètent ?
64. Élève : non
65. Direction : L'anxiété quoi ?
66. Élève : Y a pas...
67. Direction : Comme... Dis-moi-le là, c'est important...

68. Élève : Y a rien qui m'inquiète... (inaudible)
69. Direction : On est en train de regarder si on va te garder dans le voyage ou te retirer du voyage, c'est ça que je suis en train de faire là. J'espère que t'as compris ?
70. Élève : Ouais.
71. Direction : Bon, je veux savoir, y as-tu des choses dans le voyage qui te tannent ou que t'aimerais... t'as peur ? Y as-tu des choses par rapport à ça ?
72. Élève : (inaudible)
73. Direction : Non ?
74. Élève : (inaudible)
75. Direction : « Dorénavant, l'élève ne respectant pas les règles de l'école et du stage se verra automatiquement rencontrer les responsables pour évaluer l'intérêt et l'attitude de ce dernier. » (inaudible) Tu comprends qu'on est rendu sur le bord ?
76. (Silence)
77. Direction : On est rendu sur le bord de dire tu continues ou tu restes pas. Qu'est-ce que tu fais ? Si tu restes pas, tu vas te retrouver à la même place que Marc-André, retiré du cours également pendant toute cette période là, c'est officiel.
78. Y en a qui font bien ça, même s'ils sont pas dans le voyage, qui continuent à participer, j'ai pas de misère avec ça. Mais ceux qui participent pas, pis qui empêchent les autres de progresser... ça se fait pas. C'est-tu clair ?
79. (Silence)
80. Direction : Veux-tu que j'appelle ta mère ? Est à la maison ?
81. Élève : Non...
82. Direction : Est à l'ouvrage ?

#### **Auto-Confrontation : 7 décembre 2007**

1. Emmanuel – C'est quoi... là, tu te frottes le front. Là t'arrives vraiment dans le vif du sujet. T'as comme mis la table ?
2. DIRECTION: – Un peu.
3. Emmanuel – À quoi tu penses quand tu te lèves pour aller fermer la porte ?
4. DIRECTION: – Moi, quand j'suis sorti de la réunion, dans la salle de conférence, je leur ai dit que j'allais l'interviewer, pis J me demandait ça pour voir un peu c'était quoi sa motivation, comment y réagissait.
5. C'est là-dessus... quelles questions je vais lui poser pour voir tout son intérêt... Cuba, la musique, tout ça, pour voir son intérêt... pour voir. S'il m'avait dit qu'il était so so, j'aurais dit, là. (inaudible) OK, regarde, j'vas rappeler ta mère, on va... Y m'a répondu qu'il était encore motivé. Mais là, bon...
6. Emmanuel – Là, t'es en train de réfléchir à ça, entre ces deux options-là, finalement.
7. DIRECTION: – C'est ça.
8. Emmanuel – Ça se peut qu'il te dise qu'il n'est pas motivé ?
9. DIRECTION: – C'est ça. Faut que j'y pose la bonne question. Pis là j'l'avance par rapport à Cuba, par rapport à la musique.
10. Emmanuel – Ok. Mais toi, est-ce que t'anticipes, t'anticipes soit qu'il réponde « j'suis motivé », soit qu'il réponde « j'suis démotivé » ?

11. DIRECTION: – Exactement. S’il avait dit démotivé, je lui aurais dit y a-t-il quelque chose qui va pas, j’aurais essayé de le recrinquer. Mais c’est pas ça qu’y m’a dit. On va regarder... Quand ils me disent qu’y sont démotivés, alors, qu’est-ce qui va pas... pourquoi... c’est-tu Marc-André... Parce que Marc-André, lui je l’ai rencontré après.
12. Emmanuel – Lui, tu l’as rencontré en deuxième ?
13. DIRECTION: – Oui, Marc-André, je viens de le sortir.
14. Emmanuel – Mais quand tu dis tantôt, si m’avait dit « j’suis démotivé », alors j’aurais appelé sa mère...
15. DIRECTION: – J’voulais l’appeler en même temps parce qu’elle... Je lui ai dit : je vais te rencontrer avant...
16. Emmanuel – Mais si jamais il n’avait pas été démotivé, t’aurais appelé sa mère ?
17. DIRECTION: – On aurait appelé sa mère pour faire une étude de cas, parce la mère veut absolument qu’il continue. Pis elle, elle dit, dans ce dossier-là, si on le tient pas là, il va lâcher l’école, y va faire çï, y va faire ça, c’est un décrocheur. On a sa sœur qui enseigne ici et elle lui chauffe les oreilles aussi.
18. Emmanuel – OK. Il y a un lien familial...
19. DIRECTION: – Sa tante est ici et sa mère à lui travaille beaucoup, pis le flo il est lymphatique au bout.
20. DIRECTION: – OK.
21. (Écoute de l’enregistrement 45:21)
22. Emmanuel – Là, à quoi tu penses ?
23. DIRECTION: – À la transition...
24. Emmanuel – Parce que là, on avait les deux parties : est-ce qu’il a donné son bulletin, est-ce qu’il a reçu la lettre. La lettre qui a été postée jeudi, est-ce que sa mère l’avait reçue.
25. Emmanuel – Ça, il le savait pas.
26. DIRECTION: – Il ne savait même pas même pas le contenu de la lettre.
27. Emmanuel – Mais pourquoi tu penses à ce moment-là?
28. DIRECTION: – Non, c’était la deuxième partie, j’ai vérifié sa motivation pour le voyage, mais là après ça, je regarde toujours les résultats pour voir s’il est en réussite de son année.
29. S’il y a juste la musique qui le tient – parce qu’y en a qui on fait le voyage à Cuba... (inaudible). C’était ça leur motivation. Comme on a plusieurs élèves en secondaire V, c’est plat. (inaudible) Des fois, ils réussiront pas leur DES. (inaudible) Y vont toffer icit pour le band.
30. Emmanuel – Toi, t’évalues ça ?
31. DIRECTION: – Oui. (silence) Parce que sa mère, elle, à dit c’est juste ça qu’y dit.
32. Emmanuel – (inaudible) compression..
33. (Écoute de l’enregistrement 48 :43)
34. DIRECTION: – Ça, ils m’avaient demandé de l’interviewer là-dessus. Y as-tu peur. Y as-tu des craintes. Y as-tu quelque chose qui lui fait peur ? Dans la troisième partie, c’était ça. Fallait que je questionne là-dessus.
35. Emmanuel – T’avais vraiment trois parties. (inaudible)

36. DIRECTION: – Oui. Je commence toujours avec la situation, voir un peu ses absences. Après je regarde ses résultats scolaires. Après je regarde les points, les attitudes qui sont reprochées. Pas mal toujours les mêmes choses. C'est un pattern que j'ai. Je commence pas toujours avec des actes négatifs non plus. Y a des points positifs également.
37. (Écoute de l'enregistrement 50:26)
38. Emmanuel – Là, tu réfléchis à ça, t'es rendu vraiment à la fin.
39. DIRECTION: – Hum.
40. Emmanuel – Qu'est-ce que ça te fait à toi ?
41. DIRECTION: – Je le trouve pas plus motivé, comprends-tu. Si j'avais à gager, c'est 50-50. Y m'a pas convaincu. Même avec ses réponses, y m'a pas convaincu... de son grand attachement au voyage. C'est comment ça. Mais y a pas été négatif, mais pas super positif. Je le laisse aller, en souhaitant, en me croisant les doigts que ce soit correct.
42. Parce que je viens de sortir (inaudible) pis c'est important quand lui sort, les autres vont suivre. (inaudible)
43. Mon prof de musique y vient de rentrer avant-hier. Y m'en a pas parlé. Je l'ai su par l'autre prof. Moi, j'ai fait toutes ces démarches-là pour Marc-André, pis y l'a rentré sans m'en parler. OK (inaudible) Hey, c'est quoi la patente.
44. Pourquoi ? Ah, parce qu'y sont... y pratiquent des tounes pour Noël, parce qu'ils ont un spectacle de Noël. Pis (inaudible), c'est un des très bons. Fa que, quand qu'y es pas là, les autres marchent pas.
45. Ben là y dit qui veut pas passer pour un casque de bain au spectacle des élèves secondaire V. Y l'a réintégré. Y m'en a pas parlé. Y m'a pas demandé une autorisation.
46. Mais pour le sortir par exemple, y fallait que je fasse toutes ces démarches-là. OK. Je vais aller l'ajuster, moi, ça sera pas long, je vais l'ajuster... m'a l'ajuster. Regarde, je vais te montrer le vidéo.
47. Regarde, j'ai passé deux élèves... Pis après ça tu les rentres pis tu m'en parles même pas. Que je sois pas là, regarde, j'ai un courriel, un téléphone, une boîte vocale. Je le sais par la bande, c'est quoi la patente.
48. Hey, y viendra me voir pour le sortir encore. (inaudible) Ah oui, j'suis pas content de ça pantoute. On fait tout pour qu'y sorte, ben non, y le rentre. Parce que y a de la pression de Denis qui en met pis des deux bonshommes.
49. Emmanuel – La pression après ça, c'est toi qui la subie ?
50. DIRECTION: – Exactement. Je leur ai dit en dernier aujourd'hui, tu retéléphones à la mère à Pierre-Olivier, pour y dire que le stage est bien – y a une fin de semaine de stage – là ça va bien parce que j'allais lui ai donné un délai – je lui ai donné un délai là. Jusqu'au 7.
51. Emmanuel – C'était hier.
52. DIRECTION: – C'était... C'est aujourd'hui le 7. Je lui ai donné un délai, j'ai dit on va évaluer (bruit). Après ça, on téléphone à la mère. On lui donne jusqu'au 7. On va vous rappeler là-dessus.
53. Là j'ai dit on va faire ça tantôt. Je vais aller voir Caouette tantôt, je lui expliquais ça... tu vas voir que...
54. Emmanuel – Le prof de musique en faisant ça, y confronte ton autorité...



55. DIRECTION: – Je dirais pas ça, confronte l'autorité, oui. C'est que, si ça fonctionne pas, y vient me voir pour le sortir... Moi, j'avais eu le téléphone du père, c'est pas lui qui l'a eu. Tu comprends ? Mais il le rentre. Y as-tu téléphoné père, ce qu'y a fait, y as-tu une raison.
56. Emmanuel – Quand tu l'as appelé, l'autre prof qui te l'a dit qu'il l'avait rentré ?
57. DIRECTION: – Denis me l'a dit un peu hier matin, ah (inaudible) du père.
58. Emmanuel – Quoi ?
59. DIRECTION: – Là, il me l'a dit dans l'escalier, Denis. J'ai pas eu le temps, je vais retourner le voir.
60. Emmanuel – Quand... à ce moment tu lui as du comment tu te sens... Est-ce que tu sens une démotivation qui monte ?
61. DIRECTION: – Absolument. Regarde, la prochaine fois, tu veux le sortir... Tu l'as rentré, pis tu m'en as pas parlé. Je vais aller le voir.
62. Regarde, la dernière fois que je l'ai sorti, j'ai fait des pieds et des mains, j'ai préparé un horaire... père... rencontrer deux élèves, mettre absolument la pression dans les rencontres, et là t'es rentre sans m'en parler... Esprit que ça marche pas de même. Je vais y voir, c'est sûr. Y vont dire t'étais pas là. Heille. Heille...
63. (Silence)
64. Emmanuel – Répète... Excuse-moi... Mon prof était pas là...
65. DIRECTION: – La réponse qu'y peut me donner, c'est ça... quand je vais lui demander quand est-ce que tu l'as réintégré. Exemple, je sais pas si tu l'as réintégré mercredi ou mardi, comprends-tu. J'étais à Montréal mardi. Si tu l'as réintégré mardi sans m'en parler... J'étais là, est-tu au courant ? T'as pris une décision. Est-ce que les parents ont été avisés de ça ? Et pour quelle raison il est rentré. ...
66. DIRECTION: – j'ai dit à Damien aujourd'hui, tu retéléphones à la mère à Pierre-Olivier, pour y dire que le stage est bien – je lui ai donné un délai là. Jusqu'au 7. On va évaluer »

### **Lors de la préparation avant de rencontrer l'élève**

67. Emmanuel – À quoi tu penses ?
68. DIRECTION: – Y a besoin d'être attelé pour me mettre dehors. Parce que souvent on dit... si vous avez pas un dossier étoffé... ne comptez pas là-dessus. Parce que tu vois... on a des règles dans la convention, OK, on a des étapes dans la convention.
69. Là, souvent, les profs ils veulent sauter des étapes... regarde, qu'est-ce que vous avez fait... y as-tu des délais entre (inaudible)... des fois ils font quelques choses pis le lendemain il faudrait que ce soit corrigé. Fait que... ça, c'est toujours à reprendre, tout le temps, tout le temps...
70. Pierre-Olivier, c'était un flo, un garçon (inaudible) avec un autre (inaudible) une semaine après ça (inaudible) Quand j'ai pensé à ça, ce que j'ai pensé, j'ai dit bon... expliqué, t'as vu Damien, Denis, y sont tellement stressés tous les deux, j'ai dit à J, tu vas aller à Cuba avec ces deux-là (inaudible) Y sont stressés sur tout, s'ils voyagent... c'est la maladie, c'est tout, sont tellement stressés, pis y

- transfèrent leur stress aux autres... ils redonnent toute la problématique qu'ils ont... la projection, c'est terrible...
71. Emmanuel – Je me souviens que ça avait pas été filmé, mais t'as...(inaudible)
72. DIRECTION: – Absolument, je le rencontre, pis tu vas-tu le rencontrer à la dernière période... heille calisse, T'as-tu compris la première fois...
73. Emmanuel – Qu'est-ce que tu veux faire à ce moment-là... on voit ta préparation dans la réunion... après on va voir ta rencontre avec l'élève. (inaudible)
74. DIRECTION: – OK. OK.
75. Emmanuel – On l'a captée. Entre les deux, on n'a pas capté, parce que c'était la réunion avec les professeurs. Là, quand y t'as dit, c'est Damien qui t'as dit ça ? Là, t'as dit tabar... t'as mis ton poing sur la table un peu. Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là?
76. DIRECTION: – C'est quasiment du harcèlement... Pis le même prof, regarde, moi, j'ai pensé à ça cette nuit, s'il arrête pas, s'il continue à me harceler, parce qu'il a dit d'autres choses sur ma présence, parce que je fais partie de différents comités, donc, il est allé voir la direction, il était pas à la réunion vendredi passé.
77. Le délégué syndical m'en a reparlé après... j'y ai expliqué... Mais, après ça, il est allé voir la direction, il est allé voir Réjean pour y reparler de différents sujets, pis en plus entre autres la disponibilité, pis il est venu me revoir encore hier à ce sujet-là...
78. Emmanuel – Ta disponibilité ?
79. DIRECTION: – Ouais. Heille, là, j'étais à bout, j'ai dis, regarde, j'ai pris une décision hier, là, s'il m'en reparle encore, je vais lui dire, là, regarde, on va l'arrêter la patente, si tu comprends pas... plainte pour harcèlement psychologique, je vais le faire.
80. J'ai pas de problème avec ça. Pas juste pour moi, pour les autres, pour les directions adjointes, les jeunes, il y en a une qui souffre de ça, elle le dira pas...
81. Emmanuel – OK.
82. DIRECTION: – J'va avertir mon délégué syndical, je vais allé voir mon délégué syndical, je vais lui dire, regarde, chu tanné de ça.
83. Si moi je suis tanné avec l'expérience que j'ai, je suis sûr de mon coup, pis les jeunes, il faut que ça cesse. Je vais le dire à (inaudible) regarde, y a un boutte à faire des affaires tout le temps, tout le temps, regarde, c'est assez. Si nous autres on le faisait dans un groupe, pleins de harcèlements, ça aurait été (inaudible)
84. On peut rien dire, nous, un prof, c'est très très serré, parce que il faut pas... Supposons qu'on a une réunion de profs, on dirait quelque chose, on le rentrer dans le plancher disons, heille, tabarnouche, (sifflet) plainte pour harcèlement...
85. Emmanuel – C'est quoi?... comment tu ressens ça?... Tu dis ton expérience... t'es capable de dealer avec ça, mais c'est les jeunes finalement qui vont en souffrir. Mais toi, comment tu le ressens, quand ça viens te chercher dans une rencontre comme ça ? Comment tu le ressens sur le coup ? Est-ce que...
86. DIRECTION: – Un manque de confiance... un manque.. regarde, c'est comme si on était à son service. On est pas à son service, on est au service des élèves, on travaille avec les profs au service des élèves pour la réussite scolaire.
87. Chu pas assez (inaudible) Là, y est à sa retraite, pis, ce gars-là, je le connaissais, c'était un chic type, tout ça, mais là y a un stagiaire, il est sur les deux voyage,

- comprends-tu... y fini... y a tendance à critiquer sur tout. Il vérifie pas ses sources non plus. Y a un haut-parleur aussi dans le local... ça, j'ai essayé de travailler là-dessus, là je m'aperçois que (inaudible) son travail, y comprend pas.
88. Y comprend pas. Tu m'as l'a dit une fois, j'ai compris, j'chu pas fou là (inaudible) Mais il me l'a répété encore comme si y avait pas compris. C'était-tu pour me niaiser donc...
89. C'était pas pour me niaiser, il est comme ça. Si tu lui dis quelque chose, il va le redire à un autre, il va le redire à d'autres, Regarde, heille, wo.
90. Emmanuel – Mais, qu'est-ce que ça te fait à toi, quand tu dis que c'est... ça devient du harcèlement...
91. DIRECTION: – Ça devient du harcèlement, je pense que c'est comme un manque de confiance dans les (inaudible). C'est pas à cause que c'est moi, il y a toujours été comme ça. Il est très très syndicaliste, tout était passé devant le syndicat...
92. Emmanuel – Lui, il a un manque de confiance, dans ce sens-là ?
93. DIRECTION: – Lui, personnellement, il manque de confiance, très nerveux par rapport à différents (inaudible)
94. Emmanuel – Mais qu'est-ce qui fait lui... manque de confiance qui fait qui répète toujours, qui fait toujours des demandes répétées... Y crée du harcèlement finalement. Qu'est-ce que la direction subit, c'est là (inaudible) comprendre là... Toi, t'as une carapace, t'as ton expérience... Mais plus jeune...
95. DIRECTION: – C'est de la pression, c'est du stress qu'on a pas besoin d'avoir, quand on l'a fait une fois, regarde c'est fait. Regarde, je vais allé vérifier... j'sais pas si je vais avoir le temps aujourd'hui... je vais vérifier mon agenda. Je vais vérifier mon agenda de l'année passée, avec mon agenda de cette année, jusqu'à la fin novembre... je leur ai dit en début d'année que j'allais être plus présent, parce que (inaudible) débarqué Selon moi, j'étais plus présent... Y s'en sont pas aperçu. Hop, il aurait eu besoin, t'étais pas là. Donc, il monte toujours des choses en épingle par rapport à ça. M'a leur dire ça, pis en plus (inaudible).
96. Emmanuel – Là, t'as déjà réfléchi à ta stratégie ?
97. DIRECTION: – Ah, c'est sûr.
98. Emmanuel – Toi, ta stratégie, c'est d'aller voir dans ton ancien agenda...
99. DIRECTION: – Pour au moins valider ça...
100. Emmanuel – Valider ça... c'est ta perception ?
101. DIRECTION: – Pis ce qu'il avance aussi.
102. Emmanuel – OK, OK. Est-ce que, finalement, tu sens cette pression-là, tu dois finalement leur en faire la démonstration... que, au bout du compte, finalement, elle est injustifiée ?
103. DIRECTION: – C'est ça, je veux voir... Peut-être qu'elle est justifiée, je leur ai pas dit que j'allais être moins absent les trois premiers mois de l'année, j'ai dit je vais être plus présent... j'ai pas dit que c'était pour les trois premiers mois.
104. Pour l'ensemble de l'année, c'est sûr que je suis présent, parce que j'ai moins de... rencontres nationales, c'est choses là. Sauf que c'est vrai, dans le mois de novembre, j'ai des affaires... donc... je vais regarder c'est quoi. Je vais leur dire voici l'absence, c'était pour telle affaire, telle affaire, telle affaire. Ça je vais leur dire, je vais le donner au délégué syndical. Pas à lui, à mon délégué syndical...
105. Emmanuel – Dans le fond, toi, tu te rapportes pas à lui ?

106. DIRECTION: – Non.
107. Emmanuel – On revient à la situation. Tu prépares ta réunion... Tu cherches des arguments...
108. Emmanuel – Tu prends ton manteau... Tu prépares ta réunion. Bon, comment on va négocier ça. C'est ça ?
109. DIRECTION: – Ouais, c'est ça. ... J'étais là, les profs étaient là, on regardait le dossier, la problématique. Parce que l'an passé, la même chose, j'ai pas eu à intervenir. Là, j'les voyais arriver... (inaudible) c'était pas pareil... (inaudible) document...
110. Emmanuel – ...la réunion... Tout de suite après, c'est l'élève.

**Situation # 13 « Ça regarde un dossier dont j'ai hérité en début d'année pis j'voulais pas l'avoir »**

**Observation : 26 novembre 2007**

**Direction** (8h49- devant son écran elle prend ses courriels)

1. « c'est quoi ça ? ».
2. À partir du moment où la direction est surprise par le courriel s'écoule 2 minutes 7 secondes de réflexion (elle se prend le visage, se croise les bras). Par la suite, la direction passe à autre chose.

**Direction** (11h03- assise à son bureau elle prend le téléphone)

3. « Allo. Bonjour M-A, ça va bien? Bon regarde (la direction a le document entre les mains), l'autre jour on s'est parlé au téléphone pour I G, je t'ai retourné un courriel qui venait de C. Pis la est-ce que c'est correct ? OK.
4. Regarde moi je viens de recevoir de D B, M S l'aurait reçu. Ça doit être une de ses secrétaires M S à qui je l'ai envoyé ça ?
5. Donne moi donc le chemin de croix de se mosus de document la. Envoi moi ça par courriel ok. Parce que je viens de recevoir les pièces justificative que j'ai envoyé au service la bas..... (pendant 20 secondes il écoute le reproche).
6. Mais M-A, t'as vu comment il y avait de monde dans le courriel que C m'as envoyé ? Non il y en avait deux. Ok..... non mais je veux dire,
7. ce que je comprends c'est que le message qu'elle m'a envoyé, les autres qui étaient dans le système, le savaient pas. C'est ça le problème.
8. Parce qu'ils ont retourné les affaires un peu partout. Parce que moi D on s'était entendu que ça passe par moi et avec C. Ok. C'est ça, salut bye.

**Auto-Confrontation : 7 décembre 2007**

1. Emmanuel – (inaudible) situation là... Pourquoi tu travailles dans le contexte... si c'est bien ça. Vous m'avez montré un courriel...
2. DIRECTION: – Oui, oui, j'ai envoyé ça parce que... OK, y s'était promené là...
3. Emmanuel – Là, c'est à ce moment là que (inaudible) cette situation-là. Je te vois réfléchir à ce courriel là.
4. DIRECTION: – Regarde bien ce que je vais faire avec ça. J'vas leur retourner dans l'nez.

5. (Long silence.)
6. Emmanuel – Là, qu'est-ce que tu viens de dire ?
7. DIRECTION: – C'que je viens de dire c'est...
8. (Silence)
9. Emmanuel – Tu viens de dire : J'vais leur retourner dans le nez...
10. DIRECTION: – Oui, quelque chose comme ça.
11. (Silence)
12. (DIRECTION: tousse)
13. (Long silence)
14. Emmanuel – Tu viens de prendre connaissance du courriel ?
15. (Silence)
16. DIRECTION: – On attendait au (inaudible)
17. Emmanuel – Là, t'as pris connaissance du courriel ?
18. DIRECTION: – Oui.
19. Emmanuel – À quoi tu pensais à ce moment-là, quand t'as pris connaissance du courriel ?
20. DIRECTION: – Ça regarde, c'est un dossier dont j'ai hérité en début d'année pis j'voulais pas l'avoir.
21. Le gars qui m'a transféré m'a dit... t'est un adjoint comme moi... pis j'ai dit ok j'vais l'prendre.
22. Ça touche ma job, mais ça touche notre association. Je suis responsable du comité de développement... le comité de perfectionnement des directions d'école (inaudible). Quand il y a des demandes, il m'est envoyé à moi.
23. Mais, il faut que ça passe par la direction générale, après ça il faut que ce soit payé par (inaudible). On s'est entendu la DGA pis moi, quand c'est telle affaire... on s'est entendu... y m'ont envoyé un courriel, c'est beau.
24. J'envoie tout ça où est-ce qu'à me dit, mais la personne à qui je l'ai envoyé elle le savait pas, fais qu'à l'a envoyé à un autre, l'autre le savait pas, elle l'a envoyé à un autre.
25. Fais que la secrétaire générale, elle me répond : Ah c'est toute fucké. Fais que là j'ai dit, attend un peu, j'vais renvoyé le courriel, mais je l'ai retourné à la direction générale... la secrétaire générale.
26. Emmanuel – Là, excuse-moi de t'interrompre, là t'as retourné le courriel... là t'es en train de le recevoir et...
27. DIRECTION: – Je vois que c'est fucké au bout. Marie-Andrée m'a toute donné la description où est-ce qu'y avait passé.
28. Emmanuel – Là, quand tu vois tout ça, c'est là que tu réalises, que tu dis ça se peut pas. C'est quoi qui se passe dans ton esprit à ce moment-là?
29. DIRECTION: – Ça se peut pas. Parce que... elle a me dit... dans le courriel elle me dit que moi j'ai eu ça et que j'ai mal... que je réponds que non... moi j'ai fait exactement ce qui était entendu.
30. J'envoie le courriel à Christine en plus, pour dire : dans le processus j'ai fait ce qui était demandé.
31. Emmanuel – Là, c'est ta réponse...
32. DIRECTION: – Ouais.
33. Emmanuel – Mais là t'as pas encore répondu...

34. DIRECTION: – Non.
35. Emmanuel – Là, t'es en train de recevoir des reproches, est-ce que c'est ça ?
36. DIRECTION: – Ouais, parce que là elle me dit... qu'est-ce que je fais là.  
(inaudible) une affaire.
37. Non non, je vais lui remettre dans le nef. J'vais répondre pis en plus que j'vais retourner le courriel de Christine. Après ça, elle m'a me rappeler, la petite madame... je vais lui dire... là regarde... que t'as entendu qui se passe.
38. Surtout que c'est un dossier que je voulais pas avoir pantoute. Ça me demande... Ça me fout de la merde parce que... regarde... heille. La fille à qui... entre autres, qui a demandé ce remboursement-là... y a pas encore... le mois de septembre ça. Ça pas de bon sens.
39. Emmanuel – Fais que, à ce moment-là, t'es en train... là tu traites le courriel. Là t'es en train, si je comprends bien de réfléchir à tout ça.
40. DIRECTION: – Réfléchir à tout ça, c'est ça. Toute cette situation là.
41. Emmanuel – Ces gestes-là, c'est une stratégie. C'est une réflexion que tu portes ?
42. DIRECTION: – Hum...
43. (Long silence) (inaudible)
44. Emmanuel – Ce que tu viens de m'expliquer... tu vois ça... comme... là t'es en train de rechercher des solutions ? ... Là tu passes à d'autres choses. Ça c'est la première séquence.
45. DIRECTION: – Ok.

#### Lors de l'appel de la CS à 11h02

46. DIRECTION: – Là, elle se justifie, elle. À voulait pas l'avouer. Elle est en tabarnache.
47. Emmanuel – Se justifier...
48. DIRECTION: – Oui. Là, je l'ai devant moi. (Silence) là, elle me dit que cette fille... (inaudible) Quand je m'en occupais, ça allait très bien... Quand on s'est entendu là... Je l'ai pas dit, on s'est entendu...
49. Emmanuel – Mais là, comment tu te sens, là ?
50. DIRECTION: – C'est réglé. Elle me l'a envoyé après ça, elle m'a retourné toute la démarche, pis j'ai retourné encore un courriel après. ... (inaudible) dans ta séquence. C'est arrivé avant l'autre de tantôt.
51. Emmanuel – Pis là, quand tu revois ça, pis là tu te dis à ce moment-là, Marie-Andrée, tu l'as laissé se justifier... (silence) Là, quand tu l'as laissé se justifier (DIRECTION: toussé) À ce moment là tu dis « non, mais... »
52. DIRECTION: – « Non mais » c'est parce qu'elle a dit... « Y vont tout régler ça »... j'ai dit « C'est réglé », mais on sait comment ça marche. Christine a envoyé un courriel aux gens pour informer comment ça marche, mais y a quelque part, la première personne qui a pas compris... une nouvelle secrétaire, pis elle est pas au courant. Elle, elle a reçu le papier, pis a savait pas quoi faire (inaudible) pis c'est arrivé à la secrétaire.
53. Emmanuel – De là la référence au Chemin de Croix ?
54. DIRECTION: – C'est ça, (inaudible) Chemin de Croix. Ça fait... (inaudible).
55. Ça pas de bon sens.

56. Emmanuel – Fait qu'après ça, tu règles le dossier en lui disant envoie-moi le  
Chemin de Croix...
57. DIRECTION: – C'est ça.  
Emmanuel – Pour toi, c'est comme réglé...  
DIRECTION: – Elle (inaudible)

**SUJET #2**

Direction adjointe : CS Rives du Saguenay, 1<sup>ier</sup> secondaire;

Observation vidéo : 26 novembre 2007; Confrontation vidéo 7 décembre 2007.

**Situation #11 « Ils me font de la pression pour agir »****Observation : 26 novembre 2007**

**Direction** (8h49- devant son écran elle prend ses courriels)

1. Direction : « OK F.. j'ai rencontré M. G., juste pour faire un retour, Hélène (enseignante) avait de la difficulté à lui faire faire ses retenues. Il ne voulait pas les faire ».
2. moi je l'ai suspendu pour devoir non fait pour m'assurer au moins de voir son père.. La rencontre a été positive.. il y a des zones où on ne peut pas aller avec le père. Mais pour le reste il va nous aider.
3. C'est un petit gars qui a un bon potentiel. C'est des relationnels ces Grenons la donc à partir du moment où on le prend de travers pour l'amener.. c'est souvent ça et sa marche.
4. Enseignante : « tu sais moi je lui demande hier d'aller s'asseoir mais ils sont tout le temps dans le cadre de porte. Non, Non. J'y va pas. Il est en opposition ».
5. Direction : « oui sauf qu'il va vivre avec les conséquences. Le père est avisé. Pis si moi j'ai à le suspendre ben il sera suspendu. Le père il va collaborer ».
6. Enseignante : « ben la on est rendu quoi la. On donne une. On a sauté des étapes à quelque part. ».
7. Direction : « on a pas sauté d'étape, on l'a suspendu pour devoir non fait. C'est une conséquence pour les retenues qu'il n'a pas fait. Je fais venir les parents la. »
8. Enseignante : « OK, mais aucun avis disciplinaire ? ».
9. Direction : « Non. Il n'y a rien. Moi vous m'avez rien donné. Moi j'ai agis, je me suis servis de la suspension pour me dire je vais au moins rencontrer le père. »

**Auto-Confrontation : 7 décembre 2007**

58. Emmanuel – Là toi, t'as monté ton dossier, c'est un bon petit élève, tu fais relationnel, tout ça... Dans le fond, tu défends ton cas ?
59. Direction – Oui.
60. Emmanuel – Pis là, le prof vient dire : j'ai dû faire telle et telle intervention. Il y a comme une demande du prof... C'est ça ?
61. Direction – Oui.
62. Emmanuel – Là, tu prends des notes, tu fais un soupir. Alors, comment tu reçois ça, comment t'évalues ça ?
63. Direction – Je sais comment prendre Lyne... à quelque part, en lui disant : donne-nous le temps de... Regarde, on va laisser l'échelle de la rencontre de se faire. Pis je l'ai dit, c'est pas de le prendre de front. Ou si on le prend de front...
64. Les rencontres... dans un contexte, c'est toujours... du recevages, des demandes. Toi, tu te places dans une position : je reçois, je repasse. Je prends ce qui est à moi, je repasse.



65. Parce que je peux pas tout prendre. Pas ramasser tous les singes de tout le monde... Parce que ce qu'elle nous demande, il y a un singe qui se présente. Ramasse-le. Je vais lui redonner. Je vais lui dire : regarde, moi je l'ai fait. Si ça va pas, je vais lui dire : prends des moyens.
66. Emmanuel – Là, ce que tu es en train de me dire, dans ce soupir-là, quand elle t'a dit ça, elle t'envoie le singe.
67. Direction – Oui, elle dit prend le singe là.
68. Emmanuel – Là, t'évalues ça comme...
69. Direction – C'est... Regarde... Ce qui se passe dans ma tête, c'est-tu à moi, c'est-tu bien le bon moment, c'est-tu le temps... de faire une intervention. Plus que ce que j'ai dit que j'avais fait.
70. Emmanuel – OK. Super.
71. (Regarde la vidéo)
72. Emmanuel – Fais que là, le professeur, c'est Hélène à côté? Là, on a sauté des étapes, là ? Elle t'envoie... c'est pas un singe, là ?
73. Direction – Non, c'est un reproche.
74. Emmanuel – Là, tu reçois ça. Comment tu reçois ça ?
75. Direction – Comme il y a un contexte. Hélène, il y a un contexte.
76. Emmanuel – OK.
77. Direction – Un contexte d'agressivité envers... Mettons moi, ou envers plein de petites situations...
78. Emmanuel – OK.
79. Direction – Sûr que moi... Hélène, je lui redonne la balle souvent. Pis là elle passe la balle. Pis quand... moi je sais compter.
80. Quand je lui ai posé la question, je lis mes dossiers, y a-t-il un avertissement, ou deux, ou trois... je le sais. Il y a rien eu. Il y a eu des devoirs non faits. Des devoirs non faits n'est pas un avertissement disciplinaire. C'est ce que je lui ai dit.
81. Dans le fond, on a respecté les étapes du suspendu pour devoirs non faits. C'est ça que je vais lui répondre. Je lui réponds dans le sens...
82. Cette cellule là, avec ces gens-là, c'est direct. C'est direct de part et d'autre. Je vais être direct aussi, ils sont directs aussi.
83. Mais, dans le contexte, Hélène est très agressive.
84. Emmanuel – Toi, tu reçois... avec ce contexte-là... (inaudible) ?
85. Direction – Oui.
86. Emmanuel – Dans ce contexte-là...
87. Direction – Oui.
88. Emmanuel – Il y a un historique...
89. Direction – Oui, il y a des choses.. c'est... c'est... La semaine d'avant, elle est dans mon bureau, elle pleure... elle essaye de s'excuser sur les conduites qu'elle a.
90. Emmanuel – OK.
91. Direction – Tu sais... je me dis...
92. Emmanuel – Cet historique-là... Pis elle elle vient de dire ça... Tu l'évalues avec cet historique-là ?
93. Direction – Oui. Pis en prenant soin de ne pas retourner ça agressivement. Ça, c'est ce que je me dis. Je me contrôle. Il y a beaucoup d'autocontrôle là-dedans.

94. Emmanuel – OK. Tu fais de la gestion...
95. Direction – Oui, oui. Là, je gère une partie de... regarde... là, tu as jaser de ça avec... c'est où qu'elle veut venir avec ça. Qu'est-ce qu'elle cherche...
96. Emmanuel – Pourquoi il y a de l'autocontrôle ? Parce que toi aussi tu voudrais (inaudible)
97. Direction – Parce que, je pense que, de temps en temps, elle a besoin d'être brassée. Mais pas devant personne. Ce que je peux vous dire, c'est qu'il y a des choses qui reviennent après. Pas là. On est cinq.
98. Emmanuel – Ça veut dire qu'il y a de l'autocontrôle pour toi parce que tu dis : c'est pas le moment d'aller vider mon sac, là ?
99. Direction – Exact.
100. Emmanuel – OK.
101. Direction – Mais je vais répondre assez clairement à ses affaires.
102. Emmanuel – OK.
103. (Regarde la vidéo)
104. Emmanuel – Là, c'est quoi quand tu dis ça ? Tu regardes dans tes dossiers...
105. Direction – Je vois rien... Y des choses... Y a rien... Ça confirme. Oui, il y a peut-être un avis disciplinaire... c'est pas...
106. Hélène, ce qu'elle demande, c'est qu'est-ce qu'on fait avec. On a-tu brûlé des étapes ? On le suspend-tu ? Je fais-tu faire de l'aide ? Je suis pas rendu là. Ça, quand je dis ça... Écoute les autres ce qu'ils disent...
107. Emmanuel – Dans le fond, c'est pas justifié ?
108. Direction – Non, non.
109. Emmanuel – Toi, t'évalues un peu...
110. Direction – C'est ce que je vais défendre aussi. Parce qu'il faut que tu comprennes, ils me font de la pression pour agir, parce qu'ils ont hâte que t'agisses quand ça va pas... Sauf qu'ils ont pas... ils se donnent pas une grosse marge de manœuvre.
111. À partir du moment où une ou deux voies ça pas fait... ils essayeront pas dix fois... Moi je leur retourne.
112. Émettre un avis disciplinaire, ça implique un appel aux parents. Ils veulent pas tout à fait le faire. C'est pourquoi (inaudible). Moi, je leur retourne. Vous me demandez d'appeler sur la base de rien...
113. Emmanuel – Parce qu'un appel aux parents, c'est pas le professeur ?
114. Direction – Au début, un avertissement un et deux, oui.
115. Emmanuel – OK.
116. Direction – Pourquoi tu penses que c'est long des fois (inaudible) Parce que des fois, ils veulent pas appeler les parents mais c'est leur rôle à eux. Parce que moi... c'est pas mon tour. C'est ça qui choque Hélène.
117. Emmanuel – OK.
118. Direction – Je joue là-dessus beaucoup. Pourquoi ? Parce que je pourrais pas tous les prendre. Je ferais que ça. J'en vais déjà beaucoup. C'est impossible.
119. Emmanuel – Est-ce que c'est quelque chose qui est déjà instauré ici ou c'est toi...

120. Direction – Non. Moi, je suis arrivé... Je suis un partisan de ça... de graduer les interventions. La troisième étape, c'est clairement dit : la direction avec le répondant rencontre le parent. Proposition, feuille de route... C'est pas la même affaire là. La quatrième étape, c'est suspension, virage sous (inaudible). La quatrième étape : étude de cas. On cherche d'autres solutions.
121. Emmanuel – OK.
122. Direction – C'est assez clair, là. Pourquoi on fait ça ? Par expérience, la majorité des élèves n'auront jamais d'avertissement disciplinaire. Une centaine auront un ou deux avertissements disciplinaires, pis une cinquantaine jusqu'à trois, quatre ou cinq. Tu comprends que je trie... parce que je serais toujours en train d'intervenir au mauvais moment...

### **Situation #17 « Mesures disciplinaires envers un enseignant »**

**Observation : 26 novembre 2007**

**Direction** (en réunion impromptue avec une enseignante et le psychoéducateur)

1. Enseignante « je suis inquiètes »
2. Direction « moi je suis inquiet aussi, par rapport à.. on en a parlé F. et moi hier »
3. Enseignante « oui, il m'a dit qu'il était allé voir F. par rapport à ce problème la »
4. Direction « la problématique,.. oui F. (élève) n'est pas fin mais à quelque part, il y a une dangerosité qui n'est pas nécessairement de F. La prise en charge qui est faite avec ces jeunes la est tellement de travers que les jeunes ils vont éclater c'est sur pis c'est en train d'éclater.
5. Enseignante « surtout avec le matériel qu'ils ont, moi c'est ma peur »
6. Direction « j'ai dit à F. qu'il ne peut pas entrer autre chose qu'un exacto, c'est le plus dangereux qu'ils peuvent avoir ».. « moi la, j'écris des choses dans le sens où il faut se soutenir et on a soutenu mais des qu'on a plus de soutien.. »
7. Enseignante « quand C. est la ça va très bien, il ne cri plus (le professeur), mais dès qu'elle n'est plus la, il recommence »
8. Direction « bon moi j'ai un bout de chemin à faire (prend des notes – soupir et se prend la tête) »
9. Enseignante « Monsieur R. (directeur) il dit quoi ? »
10. Direction « ben c'est la qu'il faut que j'aille, je pars avec ça tantôt en disant regarde la ça marche plus »
11. Enseignante « ben moi je ne ferais pas ta job ! »
12. Direction « J'ai tu le choix ? tu les connais mieux que moi et tu me dis que tu as peur »  
« moi j'ai peur que cet adulte la un moment donné il arrive quelque chose pis que si moi je fais rien qu'on soit pointé du doigt parce qu'on a rien fait alors qu'on savait que la situation était peut-être dangereuse.. Oui il lève la voix, oui je ne peux pas accepter qu'il se soit fait pousser.

**Auto-Confrontation : 7 décembre 2007**

1. Emmanuel – Là, t'as évalué... Là t'écris des choses. Là, il y a un soupir... C'est quoi... À quoi tu fais référence (bruit), comment t'évalues ça à ce moment-là, dans cette situation-là ?
2. Direction – Ça, c'est les facteurs où il y a le plus de stress dans notre travail. Quand t'es confronté... à un manque de professionnalisme ou à une intervention disciplinaire... par rapport à... un adulte. Donc, le soupir, les notes, c'est...
3. Emmanuel – T'évalues...
4. Direction – J'évalue que... c'est gros... c'est là... c'est à haut risque.
5. Emmanuel – OK.
6. Direction – À haut risque pour l'école, pour les jeunes. Chaque démarche à partir de ce moment-là, elle elle a des attentes, moi j'ai des choses à faire, pis il y a des enjeux majeurs.
7. Emmanuel – OK. Toi, t'es en train d'évaluer cette situation-là ?
8. Direction – Oui.
9. Emmanuel – Les différents enjeux...
10. Direction – Dans pas grand temps.
11. Emmanuel – (inaudible)
12. Direction – C'est ça.
13. (Regarde la vidéo)
14. 6 :00
15. Emmanuel – Là, à ce moment-là... Là j'ai un bout de chemin à faire... là c'est toi qui recommences... Là tu parles de Cathy...
16. Direction – Oui.
17. Emmanuel – C'est quoi ton plan... t'évalues ?
18. Direction – Ce que j'évalue, c'est qu'il y a une action qui doit être posée. Est-ce que j'ai tous les moyens... Ce que j'évalue c'est quoi les moyens pour trouver la solution. Parce que j'en ai pas.
19. Emmanuel – OK.
20. Direction – (tousse) J'en ai. Mais je suis pas le possesseur de l'autorité dans ce dossier-là. À quelque part, je prends des notes (tousse) j'ai pas la marge de manœuvre pour dire là je pourrais (inaudible). Parce qu'on est trois directions dans le dossier. Moi j'ai une partie, ma collègue (direction adjointe) en trois en a une, pis Réjean (le directeur) a le dossier ...
21. Emmanuel – L'autre est directeur ?
22. Direction – Oui. C'est compliqué. C'est ce que je me dis. Oui c'est à mon tour, je dois faire mes choses. Pour moi, faire les choses, c'est dire à quelqu'un on doit agir. C'est pas garanti. Si c'était moi, je dirais peut-être pas la même chose. Regarde ce qui va se passer, laisse-moi avec ça je m'en occupe.
23. Emmanuel – Là tu peux pas dire je m'en occupe ?
24. Direction – (tousse) Ce serait pas vrai.
25. (Regarde la vidéo)
26. Emmanuel – T'as dit : Monsieur Réjean, qu'est-ce qui en pense... Là, tu fais pas ta job. Là tu répons : c'est là que je m'en vais. Là t'es en train de penser à ça. Est-ce que le fait que elle elle te demande monsieur Réjean... Ça te fait quoi qu'elle dise : qu'est-ce que monsieur Réjean en pense ?

27. Direction – Elle elle vérifie l'information. Est-ce que c'est juste toi qui va se passer quelque chose... Est-ce que t'es rendu plus loin, toi. (inaudible) Pis quelque part, c'est pas du tout par rapport à la personne. La personne elle collabore avec moi. Sauf que... comme on travaille fort ensemble, dans le sens où la relation... les élèves qu'elle a sont difficiles... C'est toujours une question de jugement.
28. Maintenant, elle me demande (inaudible) situation, elle a besoin d'aide. Comment j'interviens là-dedans. Elle va juger : oui je l'appuie à 100 %. C'est tout ça qui se passe dans ma tête. Pis d'être obligé de faire appel...
29. Quand elle me dis je voudrais pas faire ta job... c'est des discussions qu'on a déjà eues... Parce que elle apprécie le rôle... elle connaît bien mon rôle. Quelque part... Non, c'était pas tant le stress de ça, c'est juste...
30. Emmanuel – Tu sens pas que le fait qu'elle te demande monsieur Réjean... tout ça... que ça remet en cause ton autorité ?
31. Direction – Non.
32. Emmanuel – C'est pas ça ?
33. Direction – Non. Parce que elle sait que j'ai pas cette autorité-là.
34. Emmanuel – Elle connaît tes limites ?
35. Direction – Elle sait... ils le savent. Sauf que, dans une journée, c'est le genre de relation que t'es capable d'établir avec un prof... Moi j'interviens, elle connaît mes limites. Elle sait où j'interviens, c'est la relation avec les élèves... suspendre... C'est sans limites... Sanctions par rapport aux élèves.
36. Par rapport aux situations de collègues, et ils le savent. C'est pas juste lui. Elle est dit ce qu'elle sait, c'est aussi ailleurs. Elle, elle parle pour elle, mais je sens dans ses questions pour d'autres classes.
37. Emmanuel – OK.
38. Direction – Ça... c'est ça que je lui réponds aussi.
39. (Regarde la vidéo)
40. Emmanuel – J'ai tu le choix... ?
41. Direction – Parce que... quand elle me dit : je ferais pas ta job... C'est ça que je lui pose : j'ai tu le choix d'agir dans la situation que tu me présentes où tu me présentes ça... Que quelque part.
42. Parce qu'elle elle est mal à l'aise de toute la situation. Parce ce qu'elle va dire... je sais pas si elle le dit là-dedans : c'est un collègue. Elle se mouillera pas. Ce qu'elle dit c'est que elle elle peut pas se mouiller. Elle peut juste venir me voir, me demander de l'aide, pis moi aller... C'est correct ce qu'elle me dit, pis...
43. La question que je lui pose... Je lui ai posé la question : j'ai tu le choix, dans le sens que je dois agir, hein... Sa réponse, ça va être oui, c'est sûr. Je pense... si me souviens de...
44. (Regarde la vidéo)
45. Direction – Juste te dire que... Le lendemain matin, c'est une autre enseignante qui est venue me dire que lui verbalement il l'avait agressée... Le même prof... Juste pour te placer dans le contexte...
46. Emmanuel – OK. Pis quand elle t'a dit ça, comment tu as évalué ça ? En connaissant le contexte... Là, il y a un prof qui vient faire une plainte sur un autre prof.

47. Direction – C'est l'urgence, là. On est rendu... moi ce que j'ai poussé on est rendu à la commission scolaire à faire ressortir le dossier... (inaudible) Plus que ça, à faire évaluer la personne comme étant apte à enseigner.
48. Emmanuel – Ça c'est les stratégies ?
49. Direction – Oui.
50. Emmanuel – Comment tu vois l'information sur le coup ? Comment tu reçois ça ?
51. Direction – Comment tu reçois ça ? Tu te dis : ah non. Mon (inaudible) en plus. C'est toujours la limite de nos actions et... je veux dire... ça aurait été un de mes vendeurs qui aurait écoeuré une cliente... les solutions sont rapides, alors que là... Le facteur de stress, c'est la piste qui va nous amener à des solutions.
52. La piste... c'est pas les solutions. Des solutions, j'en aurais là. Est-ce que la piste qui mène à ça va donner ces résultats-là, une solution... qui est ou bien un encadrement encore plus serré ou bien mise à pied... congédiement...
53. Emmanuel – C'est ça que t'évalues, les enjeux ?
54. Direction – Exact.

**SUJET #3**

Direction : École primaire CSDM

Observation vidéo : 4 décembre 2007; Confrontation vidéo 14 décembre 2007.

**Situation # 10 « Elle comprend rien. Elle comprend pas mon message »**

**Observation : 4 décembre 2007**

**Direction** (assise à son bureau elle explique à une enseignante l'importance de respecter le remplacement d'urgence RU)

1. Direction « Bon, je pense que tu dois savoir pourquoi j'ai demandé à te voir ».  
Enseignante « Ben oui parce que j'ai pas fais de RU ce matin. ».
2. Direction « regarde, je vais t'expliquer quelque chose. C'est un plan de remplacement d'urgence. On s'est entendu en CPEPE, on s'est entendu en réunion générale. Le plan il fonctionne si tout le monde met la main à la pâte.
3. C'est toi qui est en Ru, tu habite de l'autre coté de la rue. Pis la, t'es pas la, pis on t'appel pis tu viens pas.
4. Pis la c'est M. qui est obligée d'y aller... Juste par respect pour tes collègues c'est pas le fun ».
5. Enseignante « Oui je comprends. Je comprends mais c'est tombé une première période et je me suis dis ce matin comme j'étais malade, est-ce que je prends le risque de prendre ma période pour moi parce que j'ai une journée marathonnienne, je finis à 8 hrs ce soir. ».
6. Direction « Je comprends tout ça. C'est pour ça qu'un petit appel ».
7. Enseignante « mais quand Marie-France m'a appelé, c'est ce que je lui ai dis. ».
8. Direction « Oui mais la on été mal pris on avait personne. T'es supposé d'être à l'école à 8 hrs. T'es supposé être en RU, en alerte. Mais la quand Marie-France t'a appelé, t'as dis non. Pendant ce temps la il y a personne dans la classe ».
9. Enseignante « Oui mais c'est moi qui va tomber en RU si je viens. C'est parce que j'ai fais un choix. J'ai choisi quelque chose qui n'était pas pour l'équipe mais je me suis choisis ».
10. Direction « Non, tu ne peux pas choisir quelque chose. C'est un plan de remplacement. Tu peux pas dire une semaine j'y vais, une semaine j'y vais pas. Il y a juste ton nom dans ce petit carré la... C'est dans ta tâche, c'est pas une semaine ça me tente une semaine ça me tente pas ».
11. Enseignante « C'est pas que ça me tente ou pas. C'est une question est-ce que je prends la semaine de congé parce que je suis brulé morte ».
12. Direction « Si t'es malade t'appel pour dire que t'es malade.... ».  
Enseignante « OK. Demain à la réunion du personnel, je ne suis pas la j'ai un rendez-vous chez le dentiste ».  
Direction « Ben la tu vas être en congé de maladie si tu t'absentes le matin ».

Enseignante « j'imagine que c'est ça. ».

**Auto-Confrontation : 7 décembre 2007**

1. Direction – Là, elle m'énerve... Là elle m'énerve...
2. Emmanuel – Là vous avez... OK.
3. Direction – Là, elle m'énerve. Elle m'énerve parce que... C'est elle qui est dans le tort, pis là elle essaye comme de... de déverser sur nous autres. Sur moi, pis tout ça là.
4. La victime... Pis là elle me dit : j'ai une grosse journée. Regarde, on s'en fout t'as une grosse journée... ça pas rapport. Ton nom est dans le carré, t'es supposée d'être là.
5. Si elle avait juste écouté, pis OK la prochaine fois je vais être là, il y a pas de stress. Mais quand elle...
6. Emmanuel – ... elle réplique...
7. Direction – ...elle réplique. C'est comme, elle voit pas sa faute, elle fait pitié elle, parce que... Non, ça ça venait me chercher.
8. Emmanuel – OK. Quand vous dites : elle m'énerve, elle vient me chercher, qu'est-ce qui se passe dans votre tête à ce moment-là ? Parce que on voit que vous enlevez vos lunettes, vous arrangez vos cheveux...
9. Direction – Là, elle m'énervait...
10. Emmanuel – Vous l'écoutez... Ça donne l'impression que vous aviez conclu... Pis là finalement...
11. Direction – Oui. Parce que elle a dit oui au début, hein, qu'elle comprenait ?
12. Emmanuel – Oui.
13. Direction – C'est ça. OK. Fait que.. là... non. Elle est dans le tort. C'est elle qui est dans le tort. Pis elle essaie d'argumenter, de trouver autre chose, pis elle est bien fatiguée... Elle va avoir une réunion de parents ce soir... Pis que elle va tomber en maladie. Elle l'a dit un moment donné... fallait qu'elle choisisse... pis tout ça...
14. Emmanuel – Pis à ce moment-là vous savez pas...
15. Direction – Elle a choisi... Elle a manqué toute la semaine...
16. Emmanuel – Pis à ce moment-là... elle commence... Vous pensez quoi quand vous vous placez les cheveux...
17. Direction – Elle ne comprend rien ni du cul ni de la tête.
18. Emmanuel – C'est ce que vous pensez...
19. Direction – Ben non, j'exagère...
20. Emmanuel – Non... Elle vous énerve...
21. Direction – Ben... C'est tellement clair, tsé. C'est tellement limpide. Il y a tellement pas... euh... d'ambiguïté là-dedans. Elle est supposée d'être là, c'est dans sa tâche. Elle est supposé d'être là une période par semaine durant 40 semaines.
22. L'année passée, on lui a demandé quatre fois sur quarante semaines. Là, on est rendu au mois de décembre, c'est la première fois qu'on y demande... C'est du temps gratuit qu'elle a, là. Il y a pas d'exagération là.



23. Ça ça me choque parce que je trouve pas ça équitable. Pis là elle essaie de trouver toutes sortes d'histoires...
24. Emmanuel – OK.
25. Direction – OK.
26. Emmanuel – On va poursuivre.
27. (Regarde la vidéo)
28. Direction – Appelle-moi si t'es malade...
29. Direction – Est-ce que je prends le risque de...
30. (Regarde la vidéo)
31. Emmanuel – Qu'est-ce que vous...
32. Direction – Ben là, une belle journée de congé pis elle était malade vendredi. Elle a des antécédents d'absentéisme là.
33. Emmanuel – OK.
34. Direction – Dans une autre école... elle s'absentait beaucoup beaucoup beaucoup. ... Elle a fait son année complète, mais là c'est ça... Elle a manqué toute la semaine.
35. Emmanuel – OK. Mais qu'est-ce que... Vous pensez à quoi quand elle vous dit... quand vous dites un moment donné vous dites non. Deux, trois fois vous dites non...
36. Direction – Si elle filait pas le matin, ben déclare-toi malade. Appelle-nous pis dis-nous que tu es malade. On va s'arranger autrement. Tu comprends ?
37. Emmanuel – OK.
38. Direction – C'est ça là.
39. Emmanuel – Qu'est-ce qui se passe au moment précis où elle vous dit : oui mais parce que là c'est ce que j'ai dit à votre adjointe... la réceptionniste...
40. Direction – Non. Elle l'avait pas dit. Elle avait dit... euh... ben elle a... elle niaissait... Elle a pas dit j'suis malade, ben on va te mettre en maladie si t'es pas là.
41. Emmanuel – Elle a dit : c'est ce que j'ai dit à Marie-France... C'est Marie-France ?
42. Direction – Oui. La secrétaire...
43. Emmanuel – Pis là vous avez dit...
44. Direction – Je sais pas, mets-le donc...
45. (Regarde la vidéo)
46. Direction – Après ça, Marie-France m'a dit : je l'ai appelé, pis elle veut pas venir. Pis moi je l'ai rappelé, c'était le répondeur.
47. Direction – Mais elle a pas dit qu'elle était malade. Elle a juste dit qu'elle rentrait pas pour le RU. Si tu es malade, t'es en maladie, t'es pas là.
48. Direction – Non, non...
49. Emmanuel – OK. Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?
50. Direction – Ben là... Elle comprend rien. Elle comprend pas mon message.
51. Emmanuel – Dans votre tête, vous vous dites...
52. Direction – Elle comprend pas mon message. Je me suis choisie. Non, regarde, tu n'as pas à te choisir. C'est un plan de remplacement d'urgence, on l'a déterminé à 50 personnes. Pour qu'il marche, il faut que le monde le respecte.

53. C'est pas une journée ça me tente, une journée je suis fatiguée. Je me suis choisie... Non, tu n'as pas à te choisir, c'est ta tâche, t'es supposé être là. Pis là, on dirait qu'elle comprend pas mon message.
54. Là, je sais plus comment lui dire... Comment je vais lui dire pour qu'elle comprenne.
55. Emmanuel – Vous cherchez les moyens pour lui dire...
56. Direction – ...pour qu'elle comprenne le message. Elle le comprend pas. Oui, c'est moi qui va tomber en RU si... Ben tu tomberas en RU, tu seras malade, tu resteras chez vous pis on te mettra en maladie. Mais, c'est ça. Oui, ça ça me stresse. Quelqu'un qui comprend pas une évidence.
57. Emmanuel – OK. C'est à ça que vous êtes en train de penser à ce moment-là quand vous dites : non... Parce que ça pas de sens...
58. Direction – Non, c'est ça. J'essaie d'y faire comprendre, mais elle ne comprenait pas. Elle n'a pas encore compris là.
59. Emmanuel – OK.
60. (Regarde la vidéo)
61. Direction – Ça me met en maudit.
62. (Regarde la vidéo)
63. Direction – À huit heures moins quart...
64. Emmanuel – (inaudible)
65. Direction – Ben oui, si t'es malade, tu m'appelles à huit heures moins quart pis moi je me débrouille dans 15 minutes pour trouver... C'est ça, elle me met devant le fait accompli.
66. (Regarde la vidéo)
67. Direction – Je m'attends à ce que tu sois là. Tout simplement. Elle s'absente sept jours...
68. Direction – (fort) C'était-tu clair mon message ?
69. Emmanuel – Oui.
70. Direction – (Rires)
71. Emmanuel – Voyez-vous, votre ton change. Vous pensez quoi ? C'est une nouvelle information...
72. Direction – Christine, elle a des antécédents de ce type-là. C'est ça. C'est quand on a tout le contexte. Elle est arrivée l'année dernière, OK. Alors, je l'a connais pas beaucoup encore. Ça fait un an et quatre mois qu'on travaille ensemble. Et... euh... l'année passée...
73. Moi, je suis vraiment parlable, OK. On peut toujours s'arranger. Quelqu'un qui vient me voir, on a une pédagogique demain, j'ai des prises de sang à 2 heures et demie... Faire tes heures en condensé... Tu partiras à deux heures et demie. Tout ça. On s'arrange, OK.
74. Mais elle, ce qu'elle fait. Exemple : l'année passée, une pédago, elle arrive à 11 heures. Elle passe devant mon bureau à 11 heures. Mais Christine, comment ça se fait... Ben, là, j'étais malade, je filais pas. Si t'était malade, on va te mettre en maladie. Appelle, viens faire un arrangement. Essaie pas de nous passer ça.
75. Elle manque souvent les réunions de personnel. Quand... j'en ai dix... Je les donne au début de l'année. Vous les mettez à votre agenda... Dites-moi pas que

- vous avez un rendez-vous chez le dentiste... Je vous les donne 10 mois à l'avance. Elles sont obligatoires. Mettez-les dans votre agenda,
76. OK. Fait que... c'était comme... regarde. Quand elle m'a rajouté ça... regarde... Là elle me dit : je viendrai pas à la réunion parce que j'ai un rendez-vous chez le dentiste. T'as un rendez-vous chez le dentiste, ben tu es en maladie. Parce que dans sa tête c'était : je vais arriver près mon rendez-vous, pis je vais manquer la réunion... En plus, j'ai une réunion du personnel importante...
77. Emmanuel – OK.
78. Direction – Tu vas être en maladie. Fait que là, il y a une partie de mon message qui a passé... Parce que souvent elle s'absente pis elle appelle pas.
79. Emmanuel – OK.
80. Direction – Et là, depuis cette rencontre-là, elle a appelé. Le lendemain matin, elle a dit à Marie-France : je peux pas aller à mon rendez-vous chez le dentiste. Tiens son rendez-vous chez le dentiste, de même !... Mais... euh... je vais être absente en maladie pour la journée.
81. Là elle s'est absentée. Elle s'est absentée deux jours, trois jours. Là, ça fait une semaine qu'elle est pas là.
82. Emmanuel – OK. Ça veut dire qu'à ce moment-là, quand vous pensez... elle vous dit ça... C'est-tu votre analyse...
83. Direction – Là c'est tout comme... C'est comme... aucune surprise... Demain, il y a une réunion du personnel... Mais elle elle va avoir un rendez-vous... Parce que là elle avait une remise de bulletin le soir... Elle avait une pédago... Elle avait dans la tête d'arriver tard, parce qu'elle avait sa réunion. Au lieu de dire : pour pas arriver tard... Elle me dit qu'elle a un rendez-vous chez le dentiste... C'est tout ça.
84. Emmanuel – OK.
85. Direction – C'était comme... regarde... OK OK OK. Là, j'étais pas surprise du tout. Ça allait avec le personnage. Alors moi, cohérente, tu t'en vas chez le dentiste, t'es en maladie. Dis-le à Marie-France en partant. Demain matin, tu seras absente en maladie.
86. Emmanuel – OK.
87. Direction – Là, je suis pas rentrée dans le (inaudible)... Je leur ai dit... quand les réunions, ils sont supposés d'être là, de pas prendre de rendez-vous...
88. Emmanuel – C'est ça que vous mentionnez...
89. Direction – Oui.
90. Emmanuel – Ça veut dire finalement...
91. Direction – Je vais le passer globalement le message... Je vais lui dire à elle.
92. Emmanuel – (inaudible)
93. Direction – Ah ben oui. D'ailleurs, elle me le dit. Demain il y a une réunion, mais chez un rendez-vous chez le dentiste. Mais c'était pas vrai... Je suis sûre sûre sûre que c'était pas vrai.
94. Emmanuel – OK.
95. Direction – Parce que là elle avait sa grosse... sa remise de bulletin, pis là c'était une pédago. Elle s'est dit je vais prendre ça lousse. Là j'avais une réunion... elle s'invente un petit rendez-vous chez le dentiste. Le lendemain, elle dit à Marie-

- France : c'est pas le dentiste, elle va être malade pour la journée. OK. Là, quand elle m'a rajouté ça... Ah, tu vas être en maladie.
96. Emmanuel – Ça c'est une façon finalement de lui répondre : la maladie... Dans le fond, elle est un peu coincée finalement.
97. Direction – Ben... C'est parce que... Si elle est pas là le matin... pour aller chez le docteur, tu prends une journée de maladie.
98. Emmanuel – Stratégiquement. Sinon elle... elle va venir quand même pis elle réussit à se glisser une journée sans avoir... (inaudible)
99. Direction – Oui. Exactement. Exactement.
100. Emmanuel – Vous avez analysé tout ça...
101. Direction – Surtout qu'elle s'est essayée une couple de fois.
102. Emmanuel – OK.
103. Direction – OK. Ça ça dépend aussi du personnage. Fait que là... quand elle me l'a dit, j'ai pas été surprise. J'étais morte de rire. Je suis pas rentré là-dedans.  
Conclusion ma chérie : demain matin, t'es en maladie.
104. Emmanuel – OK.
105. Direction – Là elle a épuisé sa banque de maladie.
106. Emmanuel – OK.
107. Direction – Elle est rendue à plus de journées.
108. Emmanuel – OK.
109. (Regarde la vidéo)
110. Direction – Parce que je là je suis sûre qu'elle aurait aimé que je lui dise regarde tu partiras plus tard... ou... Non...Non. Pour d'autres personnes, ça aurait été oui. OK ?
111. Emmanuel – OK.
112. Direction – Dans le sens où il y a pas d'abus. Elle, elle abuse.

**Situation # 10 « Elle comprend rien. Elle comprend pas mon message »**

**Observation : 4 décembre 2007**

**Direction** (quelques minutes après avoir demandé à une enseignante de faire un remplacement d'urgence RU, celle-ci vient se plaindre à la direction)

1. Direction « Salut ».
2. Enseignante « Sur mon horaire, je ne suis pas rentré en classe. Tu le sais la. C'est pas parce que je rentre avant que je comprends ».
3. Direction « Regarde, la personne qui devait le faire, c'est son répondeur. Marie-France elle lui a parlé avant 5 minutes. Moi j'ai essayé de lui parler, impossible. Ton remplacement d'urgence de cet après midi, tu l'oublies je vais demander à quelqu'un d'autre ».
4. Enseignante « je comprends mais ceux qui était en TNT ce matin, ils sont où ? ».
5. Direction « Ben cherche avec Pétronille, c'était son groupe mais elle n'est pas arrivé. Mais elle ça ce peut qu'elle soit pas là. Toi t'es la pis c'est juste pour 5, 10 minutes. La, t'es libéré.

6. Enseignante « je comprends mais je surveille à la récré et j'ai un diner avec un groupe d'élève. Fait que si elle arrivait plus tard Louise, quand est-ce que tu veux que je prépare mes affaires. C'est la dessus. Parce que moi dans ma tâche je ne suis pas la avant moins quart ».
7. Direction « OK, Merci M.. Pis regarde, ton remplacement d'urgence de fin de journée tu l'oublies »
8. Enseignante « je m'en foutais en fin de journée ».
9. Direction « c'est la que t'avais besoin de temps »
10. Enseignante « ben oui parce qu'il faut que je prépare la feuille de sortie...En passant en a tu des feuilles de sortie ».
11. Direction « Vous l'avez dans votre guide du personnel. Je vais demander à Marie-France d'en mettre d'autres »

#### **Auto-Confrontation : 7 décembre 2007**

1. Emmanuel – Là, quand vous êtes en train de travailler, vous êtes interrompue ?
2. Direction – Oui.
3. Emmanuel – Là, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là dans votre esprit ? Vous voyez...
4. Direction – Là, je la vois arriver M.. OK. M., elle est revendicatrice. Je n'étais pas du tout surprise qu'elle vienne.
5. Emmanuel – OK.
6. Direction – OK. Bon. Là, après ça, je l'écoute. Là, elle me dit qu'elle a un dîner avec les élèves... Là, je trouve ça ben boguant pour elle... Ça m'emmerde... OK. Ça m'emmerde parce que c'est la personne qui devait le faire... elle, elle est jamais à la bonne place au bon moment... Hein ? Être là... c'est ça...
7. Emmanuel – Qu'est-ce que ça veut dire : ça m'emmerde ?
8. Direction – Ben, parce que je trouve pas ça le fun de le demander à M.... C'est pas à elle à le faire... Là, faut que j'essaie d'accumuler. Pis là, elle me dit : moi je suis ici parce que je devais rencontrer un parent. Je suis même pas en TMP. Pourquoi tu n'as pas demandé à quelqu'un qui fait du TMP... OK.
9. Emmanuel – OK.
10. Direction – Pis là, j'ai dit, Pétronille n'est pas là... Après je l'ai revu... Je sais pas si tu l'as dans le DVD. Je lui ai expliqué, je lui ai montré... Louise elle avait appelé, pis elle avait dit qu'elle était en retard. Elle devait arriver dans 5-10 minutes. J'ai dit : toi, tu es là. Pis c'est juste pour 5-10 minutes. Ton RU tu devais faire cet après-midi, je te l'annule... Tu n'auras pas à le faire. Mais elle n'est pas contente pareil parce que elle elle veut faire ses photocopies... C'est pas le fun... Ça brime son travail. OK ?
11. Emmanuel – Là, vous pensez tout ça à ce moment-là ?

12. Direction – Oui, oui, oui.
13. Emmanuel – Tout ce qui se passe dans votre tête...
14. Direction – Là, la belle Christine... Comment ça se fait qu'elle n'est pas là. Pis elle, elle habite en face de l'école. On va la rejoindre... Elle a laissé un message sur le répondeur, après elle a réussi à lui parler. Moi, j'ai réessayé, c'était encore un message. OK ? Là, finalement, elle elle s'est présentée... après sa période libre... Pis là, je l'ai appelée dans la classe pour la rencontrer. (inaudible) Là, ça, c'était sûre sûre sûre que je voulais la rencontrer live.
15. Emmanuel – Oui.
16. Direction – Oui.
17. Emmanuel – ...l'autre là ?
18. Direction – L'autre. C'est à ça que je pense.
19. Emmanuel – Vous pensez à ça en même temps...
20. Direction – Oui, oui, oui.
21. Emmanuel – OK. Dans votre esprit, vous êtes en train de... d'analyser tout ça finalement ?
22. Direction – Oui.
23. Emmanuel – ... au moment où vous justifiez (inaudible) de ce professeur-là ?
24. Direction – Oui.
25. (Regarde la vidéo)
26. Direction – Regarde, là, il y a juste Pétronille.
27. Direction – C'était la solution économique finalement...
28. Direction – Parce que elle, ce qu'elle revendique... Il aurait pu pas être là avant moins quart... Là, je dis merci, t'es fine...
29. Direction – J'ai une bonne écoute, hein ?
30. Emmanuel – Oui.
31. Direction – Tordant...
32. Emmanuel – Tout ce temps-là, vous êtes en train d'analyser...
33. Direction – Ah oui.
34. Emmanuel – De réfléchir...
35. Direction – Oui. C'est sûr.

**SUJET #4**

Direction : CS des Patriotes sur la rive sud de Montréal;

Observation vidéo : 14 janvier 2008; Confrontation vidéo 24 janvier 2008.

**Situation # 2 « Notre urgence d'aujourd'hui »****Observation : 14 janvier 2008**

**Direction** (lundi matin première heure, en rencontre avec sa secrétaire)

1. « la, notre urgence d'aujourd'hui c'est vraiment de faire ce document la, qu'on a commencé.
2. Parce que. En tous cas on le regardera une fois que je t'aurais donné les choses de la semaine.
3. Mais ça c'est vraiment heu.. j'en aurais quasiment besoin pour la régie (début p.m.),.. en tout cas ce soir pour le conseil des enseignants.
4. Tu sais il y a des modifications, donc j'irais m'asseoir avec toi.
5. Mets ça précieusement la pour pas que je perde rien de ça ».

**Auto-Confrontation : 24 janvier 2008**

1. Emmanuel – À ce moment-là, vous êtes en train de jouer dans vos papiers...
2. Direction – Oui.
3. Emmanuel – ... vous pensez à ce qu'est l'urgence d'aujourd'hui, c'est ce que vous mentionnez...
4. Direction – Oui.
5. Emmanuel – Qu'est-ce qui se passe dans votre esprit à ce moment-là ?
6. Direction – Bon. Je fais attention à Renée parce que... je l'aurais quasiment besoin. (Rires) J'me dis faut que je fasse attention à elle parce qu'elle est tellement bonne.
7. Bon, c'est ça. Aussi, j'pense que... parce que je ne peux pas... attends... est-ce que j'avais ça ? Est-ce que c'était dans cette après-midi-là que je... J'avais la rencontre pour la grille-matières...
8. Emmanuel – Oui.
9. (Direction quitte l'écran)
10. Direction – Non, j'avais une rencontre... autre. Vous êtes venu le... ?
11. (Direction revient à l'écran)
12. Emmanuel – Lundi...
13. Direction – Lundi... le 14 ?
14. Emmanuel – Oui.
15. Direction – OK, j'avais... je voulais le présenter à mes adjoints, hein ? C'est ça. Donc, aussi je me disais Ah mon doux... Ah je me souviens...
16. Ah mon doux qu'il est mêlé. (Rires) Ce document-là... C'est pas ce document-là.
17. Je me disais comment elle va faire pour me comprendre. Oui, parce que moi je le regarde... je me souviens. Comment elle va faire pour me comprendre...
18. parce que ce document-là je le faisais sur place avec le comité qui l'a travaillé et quand je l'ai fait, je venais d'apprendre le décès de la personne. J'étais en train d'organiser ces funérailles en même temps que je prenais les notes... dans ma tête.

19. Mon doux, je me disais comment elle va faire pour me comprendre, pis moi je me souviens-tu vraiment de tout ce qui a été dis. Et je me souviens qu'en le faisant, je me suis dis regarde Direction...
20. mon délégué syndical qui devait être là... ah je me souviens très bien, il devait être là, le délégué syndical, et... euh... je me disais... il m'avait demandé qu'on fasse une courte rencontre d'approbation de ça.
21. Mais là, je voyais bien que je pouvais pas faire une courte rencontre. Donc, j'ai pensé il faut aussi que je prévois, parce que je suis pas sûre de ce qu'on a bien choisi, ciblé, être sûrs qu'on s'entend là-dessus, la réunion s'était passé dans un... parce que parmi le comité qui travaillait là-dessus, il y avait aussi une très très proche de la personne qui est décédée. Donc, elle, elle était pas en état, elle pleurait. Il y avait quelqu'un qui savait pas. En tout cas...
22. Emmanuel – Ce document-là qui...
23. Direction – Ce document-là, il n'était pas précis, il n'était pas à mon goût, et j'étais pas certaine du contenu.
24. Donc, j'ai décidé là, ah oui, je pensais il faut absolument que j'avise mon délégué syndical... La courte rencontre va être une longue.
25. Et, en plus, ici on gère la masse salariale des enseignants, conjointement. Donc, il prend la décision avec moi de libérer des gens...
26. Emmanuel – OK.
27. Direction – Et à chaque période, je le sais que j'ai cinq personnes, que ça peut me coûter jusqu'à 500 \$. Donc, je pensais à ça également lorsque je faisais ça.
28. Emmanuel – OK.
29. Direction – J'ai tout pensé à ça.
30. Emmanuel – Il y avait un gros enjeu...
31. Direction – Il y avait un gros enjeu. Effectivement.
32. C'est pour ça donc, j'en ai quasiment besoin aujourd'hui, parce que c'était dans le fond ce que je voulais c'était faire de l'ordre dans mes idées. Elle, elle est habituée de me lire. Donc, elle est capable de me placer ça à peu près, pis moi...
33. C'est pour ça que je voulais le voir là, alors que je n'avais pas besoin avant... Je voulais le présenter en régie, mais c'est pas là que c'était nécessaire. Je vous le présenter... je voulais le regarder pour le confirmer parce que l'assemblée a eu lieu cette semaine.
34. (Regarde la vidéo)
35. Direction – Vois-tu, je parle de mon délégué, là...

#### **Situation # 4 « On va de l'avant avec la formation appliquée »**

#### **Observation : 14 janvier 2008**

**Direction** (en réunion avec le conseil des enseignants CE)

1. Direction : « la décision patronale, syndicale par rapport à ça c'est qu'on va de l'avant avec la formation appliquée et qu'on est tolérant vis-à-vis ce que vous essayez comme projets.. »
2. Enseignante (1) : « C'est parce que si on vend aux élèves le fait qu'ils vont travailler 60% du temps en atelier. Ce qui est, si on prend le programme, les conseillers en orientation qui présente le programme. 60% de temps en atelier, c'est pas vrai.



3. On ira pas 60% du temps en atelier c'est impossible. La présentement on est même pas aller une seule fois en atelier parce qu'il n'est pas prêt.
4. On est surement pas prêt à faire trois quart de notre temps en atelier. On a pas les projets de montés, on a pas le matériel, on a même pas encore l'autorisation d'aller enseigner dans ce local.
5. Direction : « Ce qu'on a pas l'autorisation de faire c'est d'utiliser les machines à outils. Mais on sait que pour donner ce programme la c'est pas nécessaire les grosses machines.
6. Enseignante (1) : « C'est vrai, mais ce que ça implique c'est de monter tous ces projets la. Présentement on monte des projets pour un cours à trois. Puis on y arrive à peine. On le fait en partie, on met beaucoup d'énergie, de bon vouloir.
7. C'est six cours à monter par cycle. Ça fait beaucoup la, de quelque chose de complètement différent pour nous. Pis c'est la technicienne, c'est du temps avec elle. On était ici jusqu'à 19h00 vendredi pour monter un cours. Fait que la y faut y penser.
8. Ça ça sera pas fini pour l'année prochaine ce cours la. Pis il faut en embarquer un autre?
9. Enseignant (2) : « On est en train d'assister à un débat qui n'a pas lieu d'être. Parce que je veux parler.
10. Parce que vous dite des choses (regarde la direction). C'est pas ça qu'on s'est parlé l'autre jour. Pis quand je vous disais l'autre jour qu'il va falloir que vous expliquiez aux dames comment ça va se passer et que vous aller devoir mettre de l'eau dans votre vin parce que.
11. Attendez-vous pas à ce qu'on fasse une énorme distinction entre l'appliqué et le générale et que ça, elles iront de l'avant du mieux possible et que si ça se fait sur une base de 3 ans, 4 ans ou 5 ans pour réaliser les attentes de ce que le ministère voudrait de ce programme la. Ça sera 5 ans.
12. Mais moi si j'étais elle et que c'était moi qui répondrais à sa place, je vais vous dire que je vous bombarderais pas mal plus que ça. Moi je ne serais pas d'accord de faire ce qu'on lui exige. Moi la le cours qu'on lance dans les bras comme ça avec aucun contenu.
13. Avec à peine voici les notions à véhiculer, voici ce que vous devez faire, mais avec aucune préparation de ces contenus la. Moi je dis non. Ça se fait pas sur une base d'un an. Ça se fait sur 3 ans au minimum.... Pour l'année prochaine c'est impossible. Elles iront avec ce qu'elles peuvent
14. Direction : (en écoutant le professeur, la direction fronce les sourcils, montre son interrogation, son désaccord mais ne réplique pas immédiatement).
15. Enseignant (2) : « Pour l'année prochaine c'est impossible. Elles iront avec ce qu'elles peuvent.
16. Direction : « C'est exactement ce qu'on dit ».

### **Auto-Confrontation : 24 janvier 2008**

1. Emmanuel – À ce moment-là, vous êtes en train de jouer dans vos papiers...
2. Direction – Oui.

3. Emmanuel – Donc là, vous recevez toute l'information qu'on vous donne. C'est votre professeur qui vous donne ça. Ça touche le renouveau pédagogique ?
4. Direction – Oui.
5. Emmanuel – Pis là, quand vous prenez toute cette information-là, qu'est-ce qui se passe dans votre tête à ce moment-là ?
6. Direction – Bon.. euh... C'est surtout Pascale... C'est surtout la personne qui me parle, à qui je parle...
7. Parce que Pascale est très insécure. Ce n'est pas l'ensemble des profs qui ont sa vision.
8. Emmanuel – OK.
9. Direction – Je repense... Elle m'explique ça, pis en même temps je me dis comment je peux la sécuriser dans ce qu'elle a à faire, pis en même temps pas tomber, moi, dans... Faut pas aller de l'avant parce qu'elle elle veut pas. Pis là je me revoyais en discussion avec sa conseillère pédagogique qui me met en garde... parce que elle elle voit à toutes les formations, elles a accès aux formations... elle a même écrit des choses. Donc, c'est beaucoup d'insécurité et l'incapacité à gérer sa classe.
10. C'est pas du tout le renouveau... elle était comme ça avant. Donc, je me dis comment faire... pis tout le monde le sait autour de la table... il y a pas seulement moi qui sais ça.
11. Emmanuel – Votre préoccupation, c'est pas toute la réforme, du renouveau ?
12. Direction – Je pense pas au renouveau là-dedans...
13. Emmanuel – C'est vraiment... vous gérer plus... en fait...
14. Direction – L'individu.
15. Emmanuel – D'une façon pour...
16. Direction – J'essaie de voir comment aussi... je me dis faut que je fasse attention, parce que moi je suis comme un livre ouvert...
17. je me dis ça là, je me dis que je suis mieux de rien dire, parce que j'ai pas les bons mots pour le moment.
18. Je suis mieux de l'écouter, l'entendre, de répéter ce qu'on a dit, parce que il y a beaucoup d'autres... l'ensemble des écoles... Et Pascale c'est toujours elle que j'envoie en formation lorsqu'il y a des choses nouvelles et tout ça.
19. Elle est très insécure, elle n'est pas bien personnellement, elle mine le climat. Les gens le disent, le conseiller lui est aller voir (rires)
20. Emmanuel – Cette information-là, ça fait partie... quand vous écoutez...
21. Direction – Là, je me dis que je suis mieux de l'écouter, vraiment de porter attention à ses paroles, pis prendre du temps avec elle pour... un autre temps.
22. Je me disais quand est-ce que je peux la revoir, je l'ai vu plusieurs fois avant Noël. Pis là, je pense aussi à mon adjoint qui a un bon lien avec elle, va-t-il être capable de...
23. Emmanuel – OK.
24. Direction – Non, je pense pas au renouveau moi.
25. Emmanuel – OK.
26. Direction – Pas du tout.
27. Emmanuel – OK.
28. (Regarde la vidéo)

29. Emmanuel – Là, vous me disiez...
30. (Regarde la vidéo)
31. Emmanuel – Donc là, idéalement, le professeur est à côté, à votre gauche, il vous confronte un petit peu, « c'est pas ça que vous m'avez dit », vous fronchez les sourcils...
32. Direction – Oui.
33. Emmanuel – Là, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?
34. Direction – Bon, là j'essaie de souvenir de ce que j'ai dit l'autre jour, parce que lui, il est dans mon comité qui fait la grille matières.
35. Donc lui, il a amené la doléance de madame au comité et il m'a demandé est-ce que vous allez rencontrer les profs de sciences. Moi, dans mon souvenir, c'est ça qu'il m'a demandé et j'ai dit oui.
36. Alors, je suis étonnée qui dise, parce que lui... Je suis étonnée... pis là je me dis : regarde donc ça, parce que lui il a dit en rentrant au comité que lui il venait porter ce que les profs de sciences lui ont demandé.
37. Il représente les profs de sciences. Donc je me dis, ce que je pense, je me dis il veut dire à Pascale qu'il a bien amené son message, parce que... C'est facile de dire « c'est pas ça que vous m'aviez dit l'autre jour ». Je me dis tout le temps... les interprétations... qu'est-ce que j'ai dit exactement. Il y a pas d'enregistrement...
38. Emmanuel – Là, vous êtes en train de penser à ça ? Vous vous évaluez un peu ce que vous aviez dit...
39. Direction – Politiquement... Oui, j'essaie d'évaluer... J'essaie d'évaluer c'est quoi son rôle, parce que... il joue un rôle autour de la table... Lui... parce que c'est particulier... quand il a parlé de la grille-matières, il veut stopper ce programme-là pour son amie... C'est pas son amie, ils s'entendent pas, mais il veut assurer qu'il a bien porté son grief à lui... à elle.
40. Par contre, il me demande d'aller de l'avant dans le projet, les sciences en quatrième secondaire alors qu'ils n'ont même pas le programme. Fait que là, moi j'essayais de lui montrer...
41. Emmanuel – C'est un autre paradoxe finalement ?
42. Direction – Ben, c'est un paradoxe. J'essayais de lui montrer son incohérence... j'ai dit tu veux stopper un projet... un programme qui... on a le contenu, il est déjà en application cette année, la formation est faite, mais tu veux aller de l'avant avec un dont on a même pas le contenu du programme. Là, je ne comprends pas. Ben là, il m'a dit : je représente ma collègue. Qui est elle.
43. Emmanuel – Vous allez voir, il va vous dire autre chose...
44. (Regarde la vidéo)
45. Emmanuel – Là, à quoi vous avez pensé ? Y vous disent on vous bombarderait encore plus que ça, là vous faites une réaction en voulant dire... vous roulez un petit peu les yeux. C'est quoi qu'y vous vient... il vous provoque encore plus ?
46. Direction – Ben oui. Provoque... Ben là... Moi, j'ai pas compris que... Je fais ça parce que moi j'ai pas compris qu'elle me bombardait. (Rires) Dans ma tête, quand je l'écoutais, elle ne me bombardait pas, elle parlait de son incapacité à faire ça et qu'elle voulait pas le faire. Mais elle ne m'attaquait pas

- personnellement. Je ne comprends pas le bombardement que lui me dit. J'ai dis ben voyons donc, il bombarde tout.
47. Emmanuel – Votre analyse que vous disiez, c'était... là vous êtes centrée sur l'individu dans son cas à elle ?
48. Direction – Ben oui.
49. Emmanuel – Donc, c'est pas l'analyse du renouveau finalement ?
50. Direction – Non.
51. Emmanuel – Lui il vous confronte par rapport au renouveau ?
52. Direction – Oui. Même s'il me bombarde, je leur ai dit ce débat il ne se fait pas ici. Je suis tenue de faire appliquer les programmes.
53. Emmanuel – (inaudible)
54. Direction – Je comprends pas non plus parce que... peut-être... moi, je ne me suis pas sentie bombardée par elle. Que lui, il... tu sais... Aussi, je ferme les yeux parce que la dernière fois, quand il a parlé du programme, il a parlé de manigances des directeurs. Là, je me suis un peu choqué avec lui...
55. Emmanuel – Pas dans cette rencontre-là ?
56. Direction – Non, non.
57. Emmanuel – Donc, quand vous faites ça, ça vous revient ?
58. Direction – Ah oui... les manigances. Pis plus tard, il me parle d'entourloupettes. Je lui ai dis, Michel, j'aime mieux entourloupettes que manigances. (rires)
59. Emmanuel – Vous aviez ça aussi en mémoire quand il vous a dit ça ?
60. Direction – Ben oui. Parce que les manigances des directeurs... c'est vrai qu'il me bombardait la fois qu'il m'a dit ça... pis je l'ai pas pris. J'ai dit, regarde, ce mot-là a pas sa place. Y a personne ici qui manigance. On a un programme à appliquer là. C'est pas une manigance ça.
61. (Regarde la vidéo)

**Situation # 6 « Dans le fond, c'est des réunions syndicales qu'ils veulent »**

**Observation : 14 janvier 2008**

**Direction** (Lors d'une réunion avec le conseil des enseignants (CE))

1. Direction : « Il y a certains éléments dans votre demande. Un, je me suis dit, pourquoi ils me demandent l'autorisation de se rencontrer. Moi j'ai jamais interdit à personne de se rencontrer.
2. Ça c'est la première chose. Parce que moi j'ai été enseignante, j'ai été enseignante partout pis les enseignants ça peut se rencontrer sans la direction. Vous avez ce privilège la en tout temps. »
3. Enseignant (1) : « ce qu'on vous a dit c'est que vous étiez tenu de nous donner du temps pendant les journées pédagogiques pour ça.
4. On vous a demandé du temps dans les journées pédagogiques pour se rencontrer et de la le litige. Parce qu'a 4 heures c'est sur qu'on peut mais c'est pas réaliste »
5. Enseignant (2) : « mais vous avez raison, on aurait pas à vous le demander, on aurait juste à dire, c'est conjoint ce qui doit être fait pour l'ordre du jour des journées pédagogiques ?
6. ben quand on fait une proposition nous on met un bloque dedans, si vous êtes pas d'accord, on peut le déplacer ailleurs mais il faut qu'il y ait ce bloque la, pis ça sera ça pis c'est tout ».

7. Direction : « Mais ce qui est délicat la dedans, vous ce que vous voulez, c'est comme vous réserver du temps pendant.. et des fois y en a pas. Moi je trouve que faire une assemblée ou on est tout le monde ensemble on sort de la tout de suite avec la même information »
8. Enseignant (3 -présidente CE) : « La c'est la ou c'est litigieux et ou on est pas d'accord avec vous, nous on assiste aux deux types de réunions et c'est beaucoup moins agressif quand la direction est pas dans la salle »
9. Enseignant (2) : « quand on arrive après avec vous, ça fait des bien meilleures assemblées, pis c'est moins long, pis pour nous, on a eu le temps avant et ça nous a permis d'arriver avec un point plus claire face à vous »

#### **Auto-Confrontation : 24 janvier 2008**

1. Emmanuel – Alors, là, vous pensez à quoi à ce moment-là ?
2. Direction – Ah, tout cet enjeu-là qui est là depuis... À chaque fois qu'il y a une assemblée qui tourne mal, OK, parce que ça arrive dans les écoles, ils reviennent avec ce vieux débat-là. On veut se rencontrer entre nous.
3. Mais, ce qui arrive à chaque fois, c'est qu'ils ne sont pas capables, eux, de réunir leurs gens. Et c'est des réunions syndicales qu'ils veulent. Alors, moi, je ne peux pas nommer ça comme ça.
4. Ça, il y a de vieilles pratiques. Et, euh... moi, je suis pas à l'aise avec ça... que moi je convoque des réunions. Mais, même qu'ils aient du temps pour se voir, moi, regarde, c'est normal.
5. Emmanuel – Quand ils disent... vous êtes tenu de donner du temps pour les réunions. Là, vous recevez ça, pis vous pensez ... l'air de dire à ce moment-là...
6. Direction – Oui. C'est un vieux débat qui revient à chaque fois. On est tenu de donner du temps. Il y en a du temps, l'amplitude... Ils me demandent vous êtes tenu... Ils en ont du temps. Il y a souvent des journées pédagogiques où il y a rien.
7. Ils reviennent tout le temps avec ça parce qu'ils veulent que je l'inscrive à l'ordre du jour... qu'il y a une réunion entre enseignants et que la direction ne sera pas là.
8. D'ailleurs, ils vont revenir... ils ont été habiles, ils s'étaient parlé avant, je suis certaine. Ils vont essayer dans l'assemblée générale de trouver du temps pour que la direction quitte... Pis, dans le fond, c'est des réunions syndicales qu'ils veulent.
9. C'est ma position. J'ai de la misère à leur faire passer. Comment ça se fait qu'on est tout le temps accrochés sur ce point-là. Je me dis il doit y avoir une façon...
10. Pis même je me pose la question : il doit y avoir quelque chose que je leur dis pas correctement ou... C'est quoi qu'ils cherchent.
11. Quand je demande à d'autres personnes... J'ai amené ça à un comité, un autre comité, un comité pédagogique... euh... je leur ai posé la question carrément : Avez-vous vraiment besoin de vous voir entre enseignants ? Ben non, c'est un débat avec votre conseil des enseignants, nous autres...
12. Emmanuel – OK. Ça ça fait partie de votre analyse, de votre évaluation à ce moment-là ?
13. Direction – Non, je me dis : pourquoi ils restent tout le temps accrochés là-dessus. Pourquoi ce sont toujours les mêmes personnes qui me reviennent avec ça.
14. Pourquoi j'ai pas un tollé là, pourquoi si c'est vraiment un besoin et qu'ils en ont jusque-là que je sois dans les assemblées, pourquoi ils arrivent pas en gang.

15. Pourquoi j'ai pas d'autres personnes qui m'en parlent. C'est toujours les mêmes deux trois personnes qui m'en parlent.
16. Emmanuel – OK.
17. Direction – À chaque fois.
18. Emmanuel – Ça, ça fait partie de ce que vous pensez à ce moment-là ?
19. Direction – Ben, je ne sais pas. Je ne sais pas ce que je pense, mais ça... ça ça me frustre. J'ai l'impression que ça me nuit cette demande-là. J'ai l'impression si j'acquiesce à ça, que j'aurai pas les outils qu'il faut pour bien faire mon travail.
20. Parce qu'on est limité dans le temps. Moi, j'ai des propositions à amener au conseil d'établissement pis ça m'est arrivé de dire oui, prenez ce vote-là entre vous, pis quand j'arrive au conseil d'établissement, comme ils s'entendent pas entre eux, il y en a un qui va dire c'est pas ça qui s'est dit en assemblée générale, pis... Il y a comme un débat au conseil d'établissement qui n'a pas lieu d'être.
21. Moi, si je suis témoin de leur débat, je suis capable d'amener ça très clairement. Alors j'ai l'impression que cette façon-là qui m'est demandée nuit au travail professionnel que moi j'ai à faire. À vraiment avoir le pouls de mon équipe et amener une proposition à mon conseil d'établissement qui a fait consensus.
22. Parce que quand... la raison pourquoi ils veulent que ce soit moi... mais là je vous l'explique, ça me fait du bien... c'est que les fois qu'ils ont fait des rencontres, je les avais pas convoqués, ils étaient une trentaine sur cent. Et là ils me sont arrivés avec un vote.
23. Là je leur demande combien ils avaient de personnes, 32, ben les autres y avaient juste à être là. Là, je sais que j'ai pas le pouls de mon école.
24. Alors que quand c'est moi... pis on me dit... ben là... Il y a aussi mes adjoints... C'est pour ça que je veux que quelqu'un soit témoin. Il y a aussi mes adjoints qui mettent beaucoup de pression... On veut vivre ça, on veut être là. Si moi je cède, c'est comme...
25. Emmanuel – (inaudible) de vos adjoints ?
26. Direction – Ah oui. Je suis assez contente qu'ils soient là. Dans ma tête aussi, pendant... ah oui... là je me dis...
27. Une chance que Robert est là, pis qu'y va rapporter ça aux autres... comme c'est rapporté. Pis qu'il va être témoin de ça, parce qu'ils comprennent pas ce que je vis là. Quand je leur ramène ça, cette demande-là... Pourquoi cette demande-là revient tout le temps...
28. Emmanuel – Ça vous permet justement (inaudible)...
29. Direction – Pis je me dis... Je veux qu'ils m'entendent. Je ne veux pas qu'ils m'appuient, je veux qu'ils entendent le discours.
30. Emmanuel – OK.
31. Direction – Pour comprendre quand je parle de ça. Pis je me dis ah je suis contente qu'il soit là. Pis après, même quand il... il y a eu une discussion, pis c'est lui qui animait...
32. Pis j'ai vu que ça venait chaud... Je me disais je suis donc contente qu'il voit la dynamique de ce conseil-là pour qu'on puisse travailler ensemble pis trouver des solutions ensemble. Comment amener ce conseil à mieux représenter leurs membres. C'est ça.
33. Emmanuel – OK.

34. Direction – Pis eux ils ont la prétention qu'ils représentent mieux leurs membres s'ils voient leurs membres seuls. Sans moi. Mais ils peuvent. C'est juste que quand ils appellent leurs membres, ils viennent pas.
35. Emmanuel – OK.
36. Direction – C'est tout un débat. Mais ça me touche émotivement ce débat-là. Je sais pas pourquoi.
37. Emmanuel – Est-ce que ça vous touche émotivement à ce moment-là ?
38. Direction – Non.
39. Emmanuel – Vous dites ça me touche émotivement...
40. Direction – Non. Ce soir-là, non. Moi, quand je suis en action, on dirait que j'ai des réflexes. Même en assemblée... non... c'est après.
41. Emmanuel – OK.
42. Direction – C'est après que j'ai...
43. Emmanuel – Ça vous touche émotivement, c'est des flashes surtout ?
44. Direction – Oui. C'est des flashes.
45. Emmanuel – Ça vous revient, ça vous hante un peu par moment ?
46. Direction – Oui, c'est ça.
47. Emmanuel – OK.
48. Direction – J'ai comme ça, en me disant... oh... Comment faire... Parce que c'est tellement une bonne équipe, pour qu'on aille de l'avant, pour plus qu'ils se blessent entre eux.
49. Emmanuel – Ça vous préoccupe finalement ?
50. Direction – Oui, ça me préoccupe.
51. Emmanuel – OK.
52. (Regarde la vidéo)
53. Direction – En même temps, je veux amener cette équipe-là...
54. (Regarde la vidéo)
55. Emmanuel – En fait, ce qu'on a vu là, c'est tout ce que vous m'avez expliqué tout à l'heure ?
56. Direction – Oui.

**Situation # 7 « C'est tu cher ça ?.. Oh que j'ai chaud »**

**Observation : 14 janvier 2008**

**Direction** (assise à son bureau elle reçoit un appel de la comptable)

1. « Allo Francine .. déneigement du 22 ? Ah, c'est parce qu'on a fait, le 22 décembre avant de partir j'ai fais déneiger le dessus des coupoles..
2. C'est tu très cher ça? .. 1481\$ oh que j'ai chaud..
3. Par ce que, on voulait éviter le vandalisme.
4. Seigneur, si on avait su que toute la neige partait on aurait pas dépensé ça.. 6 ½ de pelle mécanique..
5. vois-tu, c'était une décision qui était à prendre parce que à chaque année on se fait péter notre coupole et la coupole elle coute plus chère que le déneigement. Elle coute 5, 6 milles dollars.
6. Mais là la neige à toute fondu, qu'es que tu veux faire.
7. On se disait les jeunes vont monter, glisser et abimer le toit qui vient juste d'être fait..
8. C'est pas pire que la ville de Montréal qui a dépensé 29 millions.

9. Bon écoute, prends ça en note et je verrais si les ressources matérielles peuvent m'aider la dessus. C'était en prévention. Ok Bye.»

**Auto-Confrontation : 24 janvier 2008**

1. Emmanuel – Là vous dites : Ah là, vois-tu... Qu'est-ce que vous pensez quand vous êtes en train de dire ça ? C'est comme si... je sais pas ce qu'on vous a dit au téléphone, mais ça vous a fait réagir...
2. Direction – Oui, oui, absolument. Parce que j'ai une grosse facture de déneigement de 1500 \$. (Rires) Chose que...
3. Normalement, c'est un contrat de déneigement qui arrive... qui est payé par les ressources matérielles.
4. Ça, la facture elle arrive sur mon bureau parce que j'ai autorisé le déneigeur de le faire. Il m'a dit ça c'est pas dans mon contrat madame, est-ce que vous acceptez ? J'ai jamais pensé que ça coûterait 1500 \$. Donc, oh, d'un coup j'apprenais que j'avais eu une grosse facture et que j'avais autorisé moi, bon.
5. Ensuite, j'ai pensé aussi, regarde, j'aurais pu prendre une chance, parce que toute la neige est partie... (Rires)
6. Et à chaque année, il y a du vandalisme. On a un puits de lumière sur le faite de la coupole, et régulièrement, les jeunes montent là-dessus et le brisent.
7. Ça ça coûte une fortune, mais ça coûte pas une fortune à mon budget de l'école, ça coûte une fortune aux ressources matérielles. Ça, quand on remplace, c'est pas pareil. Mais moi, là, par prévention...
8. Emmanuel – C'est à ça que vous pensiez à ce moment-là ?
9. Direction – Oui, c'est à ça que j'étais en train de penser. Regarde donc ça... Pis même pensé, des fois on prend des décisions, c'est une urgence là, mais, euh... deux semaines après, ça l'était plus.
10. Par contre, je me suis dit, c'est correct, j'aurais pu avoir du vandalisme durant les vacances de Noël, parce que des jeunes... J'aurais pu... j'ai même pensé... c'était tant mieux, parce que j'aurais pu avoir des jeunes qui se blessaient (rires) en allant là. Parce que là, ils avaient accès... tu sais, c'est rond...
11. Emmanuel – Ils vont glisser à, ils vont s'amuser...
12. Direction – Ils vont glisser là, et c'est comme ça aussi qu'ils... ils ne font pas par exprès nécessairement... Moi, j'appelle ça du vandalisme... mais ils se rendent sur le faite et ça c'est fragile. C'est un dôme.
13. Emmanuel – C'est ce que vous mentionnez...
14. (Regarde la vidéo)
15. Direction – Ah oui (rires) c'est là.
16. Emmanuel – Là vous dites, oh j'ai chaud, donc, là vous venez d'apprendre la facture. À ce moment précis, c'est quoi qui se passe dans votre tête ?
17. Direction – Ah. Je voulais faire de la peinture, j'avais plein d'affaires, pis mon budget est serré, pis là, ... ah wow... finalement, j'ai dépensé pour... pas pour rien là... Probablement que c'est après, parce que... je sais pas... dans le moment où vous me parlez que je sais pas le montant de la facture.
18. Emmanuel – Là, vous venez de l'apprendre...
19. Direction – Je viens de l'apprendre. Fait que là j'ai pensé à toutes les... tout ce que j'aurais pu faire avec les 1500 \$ (rires)
20. Emmanuel – En fait, c'est ça qui fait partie de votre réflexion...



21. Direction – Non. Pis ça m'étonne beaucoup parce que... ben... pis là je me dis... j'aurais dû lui demander combien ça coûtait avant de prendre ma décision.
22. J'ai dit ça je dois absolument le faire... dans ma tête à moi... bon, quelques heures de déneigement. Quand je déneige chez moi, ça me coûte 100 \$ au pire. Fais que là je me dis, bien regarde... j'ai jamais pensé.
23. Et là je me disais, je me faisais des reproches j'aurais dû lui demander exactement...
24. Emmanuel – Ça fait partie de ce que vous pensiez à ce moment-là ?
25. Direction – Oui, oui. Comment ça se fait que j'ai pas demandé d'avance. Pis ça fait deux fois que ça m'arrive de pas demander d'avance. Les deux fois, j'ai eu des surprises. Fait que je me dis... En fait, trois fois dans toute ma carrière. Une fois pour des lignes dans une cour d'école... L'année passée pour un designer... Pis cette fois-là. Pis là je me disais ben là t'apprend pas. Ça fait trois fois que ça t'arrive...
26. Emmanuel – Ça fait partie de votre dialogue intérieur...
27. Direction – Oui, oui. Je les ai même revus les trois fois. (Rires)
28. Emmanuel – En faisant ça...
29. Direction – Oui. C'est comme la fois des lignes... J'étais dans une autre école là. C'est comme la fois du designer...
30. Emmanuel – Ça fait comme des flashes ... J'aurais dû demander.
31. Direction – Oui. J'aurais dû. Pis là, je le revoyais le monsieur. Qu'il m'arrive...
32. Emmanuel – Est-ce que ça aurait modifié votre décision à ce moment-là ? Vous auriez négocié ?
33. Direction – Oui, oui. J'aurais sûrement négocié. Je voyais le moment. Parce que souvent, c'est dans des moments d'urgence. Le monsieur là, le déneigeur, il m'est arrivé... L'école se termine le vendredi après-midi avant Noël. Il m'arrive à la sortie des élèves pour me poser la question. Votre adjoint m'a demandé... parce que moi j'avais dit à l'adjoint... hey, j'suis allé dehors... faudrait vraiment qu'on déneige ça. Lui, il a appelé le déneigeur... lui il m'arrive au moment de la sortie des élèves. Écoutez madame, c'est pas dans notre contrat...
34. Emmanuel – Ça allait de soi et vous vous êtes pas posé la question ?
35. Direction – Non. Je me suis pas posé la question. Pis là je me suis dit dans un autre contexte, j'espère que je vais... Pis ça doit me venir ce réflexe-là, parce que ça m'est pas arrivé souvent dans ma carrière de sans poser cette question.
36. Emmanuel – Donc, vous pensiez à tout ça à ce moment-là ?
37. Direction – Oui, je pensais à tout ça. Pis je me revoie à Noël, ah non, pourquoi... j'aurais dû lui dire attendez un peu monsieur, je vais faire ce que je fais... on va se parler de cette situation-là après. Il n'a pas besoin de le savoir dans l'instant la réponse. C'est à tout ça que je me revoyais à Noël.
38. (Regarde la vidéo)
39. Direction – À qui je parle, ah oui je parle à Francine. Pis je lui explique tout ça à Francine... Parce que elle... Parce que c'est précieux pour elle de savoir ça... Parce que... il faut que je lui dise, parce qu'elle est... elle continue à regarder les factures trop élevées...

40. Fais que, dans ma tête à moi, il faut que je lui explique c'est quoi le rationnel de ma décision. Donc, elle ne sera pas gênée une autre fois de venir me le demander. Parce que elle elle filtre les choses.
41. Moi, je ne peux pas toutes les voir. Elle, dès qu'elle voit quelque chose, une facture de déneigement, elle n'est pas habituée... Je veux qu'elle continue à faire ça, donc je la mets de mon bord, je lui explique... Je pense à ça.
42. (Regarde la vidéo)
43. Direction – Là, tu vois, je me justifie beaucoup (rires). Ah, c'est ça, j'ai pensé à ça en lui parlant. Je peux-tu aller quêter quelqu'un. (rires) Là je me gratte la tête....

**Situation # 8 « Ils génèrent des conflits entre eux mon équipe »**

**Observation : 14 janvier 2008**

**Direction** (lors d'une réunion avec le conseil des enseignants)

1. Direction : « mais, comme je te dis, la grille matière, pour moi, ça c'est intraitable, je veux être présente au vote. Ça c'est clair, clair.. »
2. Présidente du conseil des enseignants : « Ok, moi j'aimerais quand même mentionner que, si vous voulez être la vous allez être la, parce que j'ai pas le choix. Mai je continuerais toujours à défendre l'idée que c'est pas très sain parce que y a des blessures qui se font dans ces assemblées-là qui laissent des traces.
3. Pis moi je trouve ça désagréable de vivre dans un milieu de travail ou il y a des gens qui se sont ouvertement agressés. Je ne vis pas bien avec ça. Je suis très mal alaise avec ça.
4. Je vous l'ai dit après la dernière assemblée et je vais le faire. Si y a des assemblées qui redérapent comme ça, c'est moi qui va lever les fesses et qui va sortir. Moi je ne peux pas faire partie d'un processus qui se passe comme ça. C'est odieux.
5. Tu ne peux pas insulter les collègues comme ça et si a tout prix vous voulez être dans la salle, je pense vraiment pas que vous ne devriez pas animer les réunions »
6. Direction : « Bon. Ça c'est clair pour moi d'ailleurs, on s'en ait parlé et Robert va animer la prochaine »
7. Présidente du conseil des enseignants : « Pis ça prend beaucoup de fermeté et quand les gens se mettent à dérapier, il faut revenir à l'ordre du jour, revenir à ce qui est important, d'un point de vu pédagogique, d'un point de vu objectif. Il faut sortir de l'émotivité ».
8. Direction : « C'est ça ».

**Auto-Confrontation : 24 janvier 2008**

1. Emmanuel – Là, vous écoutez, on dit qu'il y a des blessures. Là, vous acquiescez finalement... quand vous bougez comme ça, vous êtes... vous écoutez. Qu'est-ce que vous pensez quand on dit ça ?
2. Direction – Je pense que... effectivement, les gens sont pas toujours très fins les uns avec les autres et que je le dis, c'est pas seulement en assemblée, c'est surtout en haut qu'ils font ça entre eux (rires).
3. En assemblée, c'est comme la goutte qui fait déborder le vase et c'est arrivé à mon avis deux fois en assemblée qu'il y a eu des... choses non élégantes. Et ça arrive pas rondement, justement j'ai le contrôle, bon, on va faire attention les uns aux autres à ce propos-là.

4. Donc, je me dis, c'est clair pour moi, quand ils sont... parce que moi j'ai d'autres sons de cloche, pis ça, ils acceptent pas ça que j'aie d'autres sons de cloche.
5. Parce que pour eux, c'est clair, moi j'ai des gens qui viennent se plaindre de la façon dont c'est mené quand j'y suis pas. (rires)
6. Donc, je peux pas leur dire ça, mais des gens qui me disent c'est effrayant... on nous dit tais-toi, fais ci, toi tu vas dire ça, pis toi tu vas dire ça. Ça, c'est plus une assemblée.
7. Emmanuel – Quand elle vous dit : il y a des gens ont été blessés, ça vous revient aussi ?
8. Direction – Oui, ça me revient tout dans la tête. Pis effectivement, je revois aussi les personnes, parce qu'il y a quelqu'un qui s'était levé pis qu'y avait repris quelqu'un sur sa façon de parler en français. La personne était choquée et... euh... bon.
9. Il y a deux ou trois ans, il y a quelqu'un qui avait sacré après un collègue à l'assemblée. Mais moi, j'interviens pas là, j'ai arrêté le propos et j'ai rencontré cette personne dans mon bureau avec un avertissement formel. Tu dénigres pas ton collègue.
10. Emmanuel – Donc, c'est un peu tout ça quand on parle de blesser, les flashs que vous avez à ce moment-là ?
11. Direction – Oui. Et, ils sont très blessants entre eux. Même à cette assemblée, même là où on est assis. Parce qu'ils vont dénigrer les autres qui sont pas là.
12. Il y a un discours sur l'informatique, pourquoi lui va avoir ça... Pis moi je le sais qu'ils ne s'entendent pas ces gens-là.
13. Donc, je me dis comment ça se fait qu'ils me mettent... parce que je suis là, les gens sont méchants entre eux. La plupart du temps, je suis pas là avec eux. Et ces blessures-là, elles sont issues de là. Il y a quelque chose à travailler à ce niveau-là.
14. Parce que le prof de ce milieu-ci, il y a des gens qui travaillent pour (inaudible). C'est tellement engagé... Pis moi, c'est ça aussi :
15. comment faire pour vraiment être un élément... Je pense que les directions d'école, faut que ce soit quelqu'un qui rassemble les gens. Et ça marche, les gens me le disent tout le temps. vous avez même à cette assemblée-là... ils reconnaissent... vous faites des choses qui permettent ça.
16. Emmanuel – OK.
17. Direction – Mais comment faire pour... Ils sont blessants entre eux parce qu'ils travaillent trop et ils s'épuisent. Ils deviennent fatigués pis ils se disent des affaires plates.
18. C'est dans ce contexte-là que moi... cette espèce de doigté-là.
19. Pis garder ma place de direction d'école. Faut pas que j'aie une entrave à... Faut que je puisse présenter des propositions qui fassent consensus. Sans ça, je suis obligée de trancher.
20. Et j'ai pas tous les outils pour le faire. J'ai l'impression que ça, ça nuit à mon travail, ces demandes-là.
21. (Regarde la vidéo)
22. Emmanuel – Donc là, c'est comme si elle vous attribuait le fait que si ça dérape, c'est parce que vous êtes présente ?
23. Direction – Ben oui, (rires)

24. Emmanuel – Pis votre évaluation, c'est pas ça à ce moment-là ?
25. Direction – Non.
26. Emmanuel – Quand vous recevez ça, vous pensez pas à ça ?
27. Direction – Ben non. ... Ça dérape à d'autres moments. (rires) Ben, moi, j'avais déjà pensé à ça, parce que, dès le départ, j'ai demandé à ce que les assemblées soient... moi, dans les autres milieux où j'ai été, c'était le (inaudible).
28. Parce qu'on peut pas animer, amener les informations... euh... gérer les droits de paroles, tout ça là. Donc, j'ai toujours demandé ça. Prendre des notes... J'ai toujours demandé ça. Et elle, elle le refuse.
29. Elle veut être seule devant l'assemblée, pas à côté de moi, alors qu'à tout bout de champ, je la fais venir et elle s'en rend même pas compte. (rires)
30. Emmanuel – C'est tout ça qui se passe dans votre tête ?
31. Direction – C'est tout ça qui se passe dans ma tête. Et j'aime pas ça qu'on m'attribue le fait que... qu'il y ait des blessures entre eux. J'y suis pour rien.
32. Donc je me sens traitée injustement aussi. Absolument. Je trouve qu'ils charrient pas à peu près.
33. Emmanuel – Qu'est-ce que vous faites... vous gérez votre affectivité à ce moment-là ?
34. Direction – Oui.
35. Emmanuel – Quand vous sentez ça, vous vous dites bon y faut pas trop que ça paraisse... même si ça m'affecte. C'est un peu ça ?
36. Direction – Ah... non. Je me dis... euh... qu'est-ce que je me dis ? Quand ils me parlent de ça ? Quand ils m'attribuent des choses...
37. Emmanuel – Ça vous touche ?
38. Direction – Oui, ça me touche, mais euh... Je garde tout le temps l'idée j'ai un travail à faire ici, là, moi mon but c'est que ça marche, j'en ai pas d'autres...
39. Emmanuel – OK.
40. Direction – Aussi, je me dis que c'est le seul litige que j'ai avec l'équipe ici... J'en ai pas d'autres, ça m'en prend ben un, hein. (rires)
41. Emmanuel – (rires) C'est bon.
42. Direction – C'est vrai que c'est le seul litige... D'ailleurs...
43. Emmanuel – Vous voyez pas ça comme une menace nécessairement ?
44. Direction – Non, je vois pas ça comme une menace. Je vois par contre... mon intuition me dit que je dois tenir cette ligne-là de conduite. C'est mon intuition qui me dit ça.
45. Et je me dis, il faut que je sois au front avec eux. Parce que, aussi, je suis, dans mon fors intérieur, convaincue que c'est quelques personnes qui désirent ça.
46. Emmanuel – OK.
47. Direction – Que c'est pas l'ensemble de mon équipe.
48. Emmanuel – Ils ne représentent pas la majorité ?
49. Direction – Non. Sur ce point-là. Sur d'autres, peut-être. Mais sur ce point-là, c'est non.
50. Il y en a beaucoup qui sont là par intérêt. Mais, en même temps, je les respecte parce que ces gens... c'est ça... y s'investissent beaucoup, y font...

51. Comme je dis, c'est vraiment le seul endroit où ça achoppe. On... on fait...  
J'essaie de comprendre pourquoi, pis je me dis regarde... c'est... Pis aussi j'ai tout en idée... On est en ...
52. Je suis sur différents comités paritaires... patronal-syndical... à la commission, tout ça, et on est en train de retravailler notre entente locale et il y avait une pratique dans certaines écoles de la commission où ça se passe comme ça.
53. Emmanuel – OK.
54. Direction – Et j'ai du monde qui arrive de ces écoles-là. Mais le climat est vraiment malsain où ça se passe comme ça. Alors que moi, je vis pas un climat malsain avec mon équipe ici. Donc, je me dis...
55. Et dans cette négociation-là justement, on veut enlever une petite clause qui dit qu'on doit fournir du temps. D'ailleurs, ils l'ont cette clause-là à l'entente locale. Mais ça dit pas que la direction est pas là. Ça dit qu'on doit avoir du temps pour travailler pendant les journées pédagogiques ensemble. Mais eux, ils interprètent ça... ça fait plusieurs fois que je leur amène : c'est écrit où que je... que la direction est pas là. Ben là, c'est pas écrit madame. Donc... oui, mais ça se fait à telle place.
56. Mais est-ce que ça se fait partout. On a toujours ce litige-là...
57. Mais c'est émotif pour moi. Pis c'est certainement lié je pense à mon arrivée ici, à ce que j'ai vécu en assemblée... Il y en a eu beaucoup cette année-là. Et ça m'a pris par surprise. J'arrivais d'un milieu où c'était facile facile. Alors que je savais qu'ici c'était difficile. Je le savais ça. D'ailleurs...
58. Emmanuel – Donc, ça laissé des traces un petit peu ?
59. Direction – Oui, pis aussi, moi c'est un milieu où... tu sais des fois on n'a pas de cœur à l'endroit, moi, c'est un milieu que j'aime beaucoup ici. C'est comme un peu... c'est plus qu'un travail pour moi. J'aime cet endroit-ci, j'aime ses projets, j'aime les personnes...
60. Emmanuel – OK.
61. Direction – Donc, c'est certain que... C'est certain que je me questionne souvent là-dessus : est-ce que j'ai vraiment raison... C'est mon intuition. C'est pas ma raison.
62. Emmanuel – OK.
63. Direction – C'est vraiment mon intuition qui me mène...
64. Emmanuel – OK.
65. Direction – ... à agir comme ça...
66. Emmanuel – Parfait.
67. Direction – ... dans ce dossier-là.
68. Emmanuel – Là vous faites ça (signe de tête) ? Là vous dites de l'ordre du jour du conseil des enseignants... Pis là, vous vous prenez la tête un peu... comme... vous vous replacez les cheveux, pis là vous dites... vous vous demandez... À quoi vous pensez à ce moment-là quand vous dites ça ?
69. Direction – Ah, ça va être rough ce conseil-là. (rires)
70. Emmanuel – C'est à ça que vous pensez ?
71. Direction – Oui. Pis, il y a un enjeu où je suis vraiment prise... Vous avez vu l'enjeu : ils veulent des rencontres sans moi. Je ne crois pas que c'est l'ensemble du personnel de l'école qui veut ça. C'est vraiment le délégué et d'autres

- personnes. Ils sont en recherche de pouvoir, bon... Ensuite... je pense que je suis une personne sensible et j'ai des blessures vis-à-vis... Mon entrée à l'école est ici... où je suis arrivée pendant la négociation. Il y avait eu une consigne syndicale de perturber l'assemblée...
72. Emmanuel – OK.
73. Direction – Et... euh... Ça me revient, à l'occasion. Et cette assemblée-là...
74. Emmanuel – Cette perception-là vous revient...
75. Direction – Non. C'est cette espèce de flash où... euh... Et moi, je considère que... c'est peut-être de la prétention... ils génèrent des conflits entre eux, mon équipe...
76. Emmanuel – Je veux revenir là-dessus. Là vous avez fait ça, là vous dites que vous avez eu ce flash-là à ce moment-là ?
77. Direction – Oui, oui. J'ai eu ce flash-là.
78. Emmanuel – Ce flash-là, il date de quand vous êtes entrée...
79. Direction – Oui. Il y a trois ans.
80. Emmanuel – C'est un flash qui date de trois ans... c'est un flash qui persiste ?
81. Direction – Qui persiste...
82. Emmanuel – Que vous avez là ?
83. Direction – Oui. Et, euh... j'ai trouvé des façons... je vous le dis, à chaque fois que... que je prépare une assemblée... Avant, j'essayais... je suis une personne très active... Et j'en mets trop dans mon... Donc, je dis non, on va arrêter notre discussion ici, moi, il faut que je me prépare ce qui s'en vient. C'est ça que j'ai pris comme décision, parce que je l'ai pris avant. À chaque fois que je prépare ça... parce que moi je suis quelqu'un d'à l'aise en groupe. J'ai pas de problèmes avec ça, les assemblées. Mais de temps en temps, j'ai des flashes qui me viennent de ça, parce que le monsieur... j'ai eu des rêves même après ça. Le délégué syndical m'avait tourné le dos pendant l'assemblée. Il était...
84. Emmanuel – Dans le rêve ou dans la réalité ?
85. Direction – Dans la réalité. Ils se sont mis ensemble... ils sont arrivés à une assemblée, il y avait des journaux... c'était... il y avait comme... fallait travailler la direction, fallait pas lui parler pour qu'elle parle au ministre... vous vous souvenez peut-être pas de ça...
86. Emmanuel – Oui, oui.
87. Direction – Bon alors, eux, ici, ils sont malhabiles syndicalement, ils sont pas organisés, ils sont pas... ils connaissent pas bien les règles. Ça s'en vient là, mais...
88. Emmanuel – OK.
89. Direction – Bon. Et euh... il avait pas l'habitude de l'assemblée générale. Et ça faisait pas, point. Donc, ils sont arrivés pis ils ont dit bon, on va l'avoir elle, elle va aller dire au ministre qu'on est choqués. Fait que, ils se sont mis, lui et l'autre, de dos à moi qui animait. Et ils échangeaient sur les journaux, tout fort.
90. Emmanuel – Une façon de vous provoquer ?
91. Direction – C'est ça.
92. Emmanuel – Vous pensez à tout ça quand vous faites ce mouvement-là...

93. Direction – Mais, je pense pas nécessairement à tout ça. Pis après, je vous le dis, j'ai eu des rêves où je voyais monsieur Normandeu en question, qui dans ce temps-là était pas mon délégué syndical...
94. Emmanuel – OK.
95. Direction – Et, dans mon rêve, c'était... il avait un chandail de hockey et son nom était dans le dos.
96. Emmanuel – OK.
97. Direction – Et... tu sais... donc... Moi, j'ai une bonne relation avec cet homme-là. Y a pas... on a... Mais quand il a été nommé délégué, je lui ai raconté ça. Je lui ai dit, regarde, moi... avec toi, pour moi, il y a des choses qui passent pas. Indépendamment.. c'était une situation.. moi, de l'impolitesse, moi... de la façon... d'ailleurs je leur ai dit cette fois-là, bon... J'ai arrêté l'assemblée pis j'ai dit, bon, vous agissez d'une façon que vous permettriez jamais à vos élèves d'agir...
98. Emmanuel – Donc, c'est un peu tout ça...
99. Direction – C'est tout ça...
100. Emmanuel – ... qui nourrit votre pensée...
101. Direction – Pis oui, le moyen que j'ai trouvé, c'est vraiment prendre du temps avant, parce que je trouve ça très blessant leur façon de faire, parce que c'est pas tant vers moi qu'ils en ont, c'est entre eux. Il y a comme un choc de génération et c'est très dur à... le refléter. Ils le savent, mais pour eux, c'est comme si euh... en même temps ils ont besoin de moi, ils me disent tout le temps, ils souhaitent que je sois là. D'ailleurs, ils veulent que je convoque leur assemblée à eux. C'est là la problématique. C'est pas... comment je vous dirais... c'est pas... de toute façon, c'est pas ça votre propos... Ce qu'ils veulent, c'est que moi je dis aux gens vous devez être là. Parce qu'ils le savent que j'ai de la crédibilité. Si moi je dis ça, ils vont venir. Mais ils veulent pas...
102. Emmanuel – C'est un peu paradoxal en même temps...
103. Direction – C'est fou, là. Et, en même temps, je veux pas heurter, je veux que les gens soient bien dans leur travail. Donc, ça m'exige beaucoup, physiquement et mentalement. C'est... c'est... Les rencontres du conseil des enseignants et les assemblées générales. Pis d'autres fois, j'ai tellement de plaisir à le faire.

**SUJET #5**

Direction : École secondaire CS des patriotes sur la rive sud de Montréal.  
 Observation vidéo : 22 janvier 2008; Confrontation vidéo 4 février 2008.

**Situation #5 « Ça marche pas, j'ai pas le quorum »****Observation : 22 janvier 2008****Direction (7h50- assise à son bureau sa secrétaire vient l'interrompre)**

1. Secrétaire : « J'ai commencé à recevoir les réponses des gens du CÉ, ça va être dure d'avoir le quorum des parents »
2. Direction : « (Soupir et se prend la tête) ». « On va proposer une autre journée ». « Si on essayait le jeudi »

**Direction (8h20- assise à son bureau sa secrétaire vient l'interrompre pour fixer la date de l'Assemblée générale)**

3. Direction : « Propose jeudi, on va voir ce que ça va donner »
4. Secrétaire : « Si c'est jeudi prochain, il vous manque deux profs. Ça va être interprété comme vous pensez que ça va être interprété » « j'ai déjà eu un feedback »
5. Direction : « (Soupir) Ça va bien. (sarcasme) ». « on va essayer, on a pas le choix »... « Méchante cochonnerie » (prend 15 secondes pour replacer machinalement ses papiers sur son bureau tout en ruminant).

**Direction (13h50- lors d'une réunion de direction)**

6. Direction : « La ça se peut très bien qu'on se fasse picosser d'un bord et de l'autre. La, ce qu'on dit c'est qu'on se tient à ça, on en a parlé en comité de direction, c'est notre ligne de conduite. Lucie part avec le processus de choix de cours »
7. Adjointe administrative : « Tu peux pas rien faire, il faut que ce soit accepté au CÉ »
8. Direction « C'est pas grave, tu y va pareille, tu y vas »
9. Adjointe administrative : « Les élèves sont tous pré-assignés. Arrive moi pas avec un changement parce que ta TOS (travailleuse en organisation scolaire) elle va.... Elle ma bien prévenu.»
10. Direction « on y va quand même. Je vais appeler mon président et je vais lui dire regarde, ce n'est pas de ma faute »
11. Adjointe administrative : « Je veux juste de prévenir. Change pas d'idée »
12. Direction : « j'ai parlé avec mon collègue de Mont St-Bruno.. il est mal pris pareille... »



13. Adjointe administrative : « tu va te faire dire, vous voter sur quelque chose et tous les documents sont faits et imprimés... plus de 2500 dépliant ».
14. Direction : « On y va pareille, on la donné la décision, on change pas d'avis c'est notre décision ».
15. Adjointe administrative : « oui mais, ce n'est pas le CEE ni l'Assemblée Générale qui est décisionnelle sur la maquette c'est ton CE ».
16. Direction : « Dans la semaine du 30, je n'aurais même pas le quorum, j'ai appris ça ce matin ».
17. Adjointe administrative : « quand est-ce que je vais avoir une maquette ? J'annule tout et on remet ça, je ne sais pas quand ? ». « Il faut juste que je le sache ».
18. Direction : « Je vais appeler mon président. Il faut aller de l'avant, on peut pas retarder ».

#### Auto-Confrontation : 4 février 2008

123. Emmanuel – À ce moment-là, tu fais un soupir...
124. Direction – Oui.
125. Emmanuel – Je veux savoir ce qui se passe à ce moment-là dans ta tête...
126. Direction – OK. La situation était que... Moi, j'avais remis le CE une semaine après... euh... Je voulais retarder d'une semaine le conseil d'établissement.
127. OK. Là, ma secrétaire m'avise... elle me dit que j'aurai pas le quorum. Ça veut dire que, peu importe, si je veux le mettre dans cette semaine-là, je suis fait, je suis complètement fait.
128. Donc, dans ma tête, je me disais, bon, merde, ça marche pas pour la semaine prochaine. Il y a l'assemblée générale des profs parce qu'ils auraient pu se parler, finaliser ça. OK. Je pense que c'est important que tu comprennes le délai. On accepte les maquettes. Le CE accepte les maquettes. Ça va ? On s'organise avec...
129. Emmanuel – Le CE, c'est le conseil des enseignants...
130. Direction – Le conseil des enseignants. ... (inaudible) s'appelle le conseil des enseignants et des enseignantes. On décide des propositions conjointes. Pis, le CE va en assemblée générale. OK. Avec les maquettes.
131. En assemblée générale, l'ensemble des maquettes ont été acceptées. Ils nous ont fait deux propositions. Pis ils nous ont dit qu'en sport étude, ils voulaient enlever une période de sciences pour donner à l'anglais et ils voulaient qu'on retarde l'acceptation des maquettes de la quatrième secondaire parce que les sciences étaient pas contentes. Ça ça va.
132. Moi j'ai écrit une lettre en disant je prends mon droit de gérance... J'accepte pas la première de sports études et la deuxième lettre...
133. il faudrait que je te la montre... la lettre est justement sur mon bureau... je dis qu'on ne peut pas retarder le processus de la réforme, ça n'a pas de bon sens.
134. Pis les questions que les sciences posaient, je ne pourrai pas y répondre. Même dans deux semaines... même, regarde... on n'aurait retardé parce qu'on fait nos choix de cours. Je pourrais pas encore y répondre aujourd'hui.

135. Emmanuel – Tout ça passe dans ta tête à ce moment-là ?
136. Direction – Oui. Tout ça... Pis l'affaire, c'est que je voulais leur laisser le temps de prendre la lettre pis se parler en assemblée générale qui était... toi c'est vendredi... mardi de la semaine passée. Autrement dit, le mardi suivant. Pis moi j'aurais donné à mon conseil d'établissement le mercredi. Mais là, ça marche pas. Parce que j'ai pas le quorum...
137. Emmanuel – T'as pas le quorum...
138. Direction – Là, je viens d'apprendre ça. Là, vite dans ma tête, je me dis : OK, j'ai pas le choix, il faut que je le fasse cette semaine.
139. Là, j'avais demandé à ma secrétaire : *just too bad*, OK, appelle-les, on essaye pour cette semaine, jeudi... tu vas voir, ça va être comme ça.
140. Emmanuel – Parfait. Cette première séquence, c'était pas plus compliqué que ça...
141. Direction – Oui. J'avoue que ça... Veux, veux pas, ça brassait dans ma tête. En voulant dire, tabarnouche, comment ça se fait que ça marche pas... Mais regarde, t'as pas le choix, fallait que j'aie quorum...
142. Emmanuel – Parfait, c'est parfait. Moi justement j'ai ciblé les situations où je pouvais sentir quelque chose.
143. (Regarde la vidéo)
144. Direction – Ça devait être ça...
145. Direction – Tu vois là, je veux jeudi, mais elle elle dit : il manque deux profs, sont partis en voyage.
146. Direction – C'est tout ça, c'est toute mon assemblée. Là, je vais dire, je suis un petit peu fâché parce que...
147. Emmanuel – C'est ça que je veux te monter... On va recommencer, on va reculer juste un petit peu... Si je peux me permettre...
148. Direction – Je soupire encore là...
149. Emmanuel – Oui, c'est ça que je veux prendre.
150. Direction – OK, je sais là. Je me souviens très bien. Parce que là, tu vois, là, Johanne me confronte dans ma situation. Johanne le sait. Elle, elle a appelé les parents.
151. Là je me dis... Dans ma tête je me dis, le mot plat c'est tabarnak... j'aurais dû la laisser la même journée. Moi, c'était le mercredi de la semaine d'avant. J'aurais dû la laisser là, *just too bad*.
152. J'ai voulu être cool avec les profs, démontrer que je suis démocratique, pis tout ça. Pis tu vois, un moment donné, *just too bad*...
153. Ce qui est arrivé, c'est pas compliqué, je l'ai remis la même semaine, le jour suivant. Regarde, vas-y. Pis là, elle a dit : ça va être interprété comme si...
154. Emmanuel – C'est ça... C'est ça...
155. Direction – Mais regarde, vas-y. On n'a plus le choix, c'est soit je peux pas le quorum avec les parents, soit je peux pas le quorum avec... qui me manque deux profs... qui me manque deux profs, y manque deux profs. Il manquera deux profs...
156. Emmanuel – Tout ça ça fait partie de cette situation-là ?
157. Direction – De cette situation-là. Exactement.
158. Emmanuel – OK.

159. Direction – Là j'avoue que... c'est pas... c'est pas... Ça... comment je pourrais dire... C'est pas... L'émotion exacte, ce serait : merde, ça va pas bien là. Il y a un petit peu de l'exaspération.
160. Tu essaies d'être cool avec... les profs, avec les parents... T'essaies d'être le plus diplomate possible par rapport à un processus de choix de maquettes. Pis regarde, ça... ça...
161. Emmanuel – Ça rebondit...
162. Direction – Ça rebondit. Moi j'ai dit : tabarnache, tsé. J'essaie d'être cool, de remettre ça après l'assemblée générale, ça marche pas, il va me manquer des profs, j'ai pas le quorum, les parents seront pas là... Regarde, j'ai pas le choix, on va la mettre la journée où il va nous manquer deux profs. C'est de l'exaspération un peu.
163. Emmanuel – OK.

**Situation #15 « Je l'ai manqué celui la »**

**Observation : 22 janvier 2008**

**Direction** (lors d'une réunion de direction, on lui annonce qu'elle a manqué un courriel important)

1. Direction adjointe (1) : « As-tu vu les indicateurs aujourd'hui, le courriel qu'on a reçu aujourd'hui. »
2. Adjointe administrative : « Ben la, on a reçu un courriel nous. Où Elle (consultante) vient ici nous rencontrer une demie journée »
3. Direction adjointe (2) : « Ouais c'est ça on savait pas du tout, du tout »
4. Direction : « Regard interrogatif; la direction doute »
5. Adjointe administrative : « t'as eu le même courriel que nous autres, envoyés aux directions. » « le 29 février »
6. Direction adjointe (2) : « Il fallait que nos affaires soient prêtes »
7. Direction adjointe (3) : « elle nous a dit de sortir nos documents »
8. Direction adjointe (2) : « je ne savais pas qu'il fallait que nos affaires soient prêtes »
9. Direction : « Non, le 29 février c'est pour le questionnement école en santé »
10. Adjointe administrative : « elle s'en vient ici, pis elle vient nous rencontrer sur le plan de réussite » (l'ensemble des directions adjointes (4) acquiesce)
11. Direction : « Je l'ai manqué celui la. C'était quand ce courriel ? »
12. Adjointe administrative : « hier »
13. Direction : « Ok (il prend des notes) 29 février à 8h30 » « Ok, je vais regarder ça »  
« Ok, on va, on va être prêt (dubitatif). Non on va être prêts Lucie, je vais sortir les documents »

14. Direction adjointe (2) : « ben la, on va être prêts. On sait pas de quoi on parle »
15. Adjointe administrative : « faut savoir si on bouque ça dans notre agenda »
16. Direction adjointe (2) : « moi c'est sur que je ne suis pas prête »
17. Direction : « je vous reviens avec ça »
18. « Ils nous ont donné des échéanciers très, très serrés..
19. J'étais en perfectionnement hier et j'ai même pas eu connaissance de ça. J'étais pas la hier après midi, ils ont peut-être envoyé ça hier après midi ».
20. Adjointe administrative : « Non, non, non c'était avant ça »
21. Direction : « Ok, je vais regarder » (passe au prochain point sur l'ordre du jour)

#### **Auto-Confrontation : 4 février 2008**

1. Direction – (inaudible)
2. Emmanuel – Quand tu reçois ça cette information-là, qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?
3. Direction – Parce que je l'ai pas vue. Celle-là je l'ai pas vu, pis tu vois... Je suis revenu voir, j'ai ressorti la feuille, pis le 29 février, c'est le comité École en santé.
4. Pis c'est sûr qu'elle l'a envoyé à tous les adjoints. C'est que le message est envoyé à tous les adjoints.
5. Là, Lucie... Lucie aime ça me picosser... Lucie elle a dit : ben on est concernés.
6. Pis c'est plat, parce que tu vois, j'ai le message encore sur le coin de mon bureau qui dit que : faut créer un comité, pis ce comité-là faut qu'il représente l'école...
7. Mais il est envoyé à l'ensemble des commissaires d'école. Donc, mes adjoints ont reçu ça. Ils pensaient qu'ils étaient convoqués.
8. Moi, je l'ai pas vu passer. C'est pour ça... c'est une erreur. Pas une erreur... c'est que, oui ils peuvent être là, c'est correct. Mais...
9. Emmanuel – Mais, quand tu reçois ça, tu dis j'ai manqué... Tu reçois cette information-là oups... Est-ce que ça vient te chercher (inaudible)
10. Direction – Non, pas vraiment. Regarde, moi je pense que là-dessus... Écoutes, à force de courriels qu'on a... des comités... Des fois j'en... on peut en manquer.
11. Je l'ai manqué, je vais aller voir. Quand j'en manque un, je vais vérifier, là, je vais voir la source...
12. C'est moi qui l'a, ben donne-moi-le.
13. Je l'ai manqué celui-là. Pis j'appel à la commission scolaire... pourquoi ça, pourquoi ça...

#### **Situation #16 « C'est griefable parce qu'on est hors temps »**

##### **Observation : 22 janvier 2008**

**Direction** (lors d'une réunion de direction, on lui annonce que des enseignants précaires n'ont pas été évalués dans les délais selon la convention collective)

1. Direction « Ok. Évaluation des précaires Lucie (adjointe administrative) »

2. Adjointe administrative « évaluation des précaires j'ai reçu, le 4 décembre, on nous avait envoyé une feuille avec l'évaluation des gens à statut précaire. Mais j'ai reçu personnellement cette semaine des noms de profs qui ont fini leur probation, 12 septembre, 13 septembre, 14 septembre... »
3. Direction « Pis on avait pas les feuilles ? »
4. Adjointe administrative « oui on les avait mais eux-autres ne les ont pas reçu.. Et y en a qui risque d'être assez problématique »
5. Direction « qui ? (les sourcils froncé) »
6. Adjointe administrative « Mohamed Baccouche »
7. Direction (soupir et se prend la tête)
8. Adjointe administrative « Je sais que Monsieur Baccouche est assz souvent dans le bureau d'Alain. Au moins trois fois par semaine. Marie-Eve Charron...j'espère qu'elle a une bonne évaluation parce que la on est un petit peu dans la merde »
9. Direction (lève les bras au ciel en signe d'exaspération)
10. Direction adjointe « Non, non, non il n'y a pas de problème (signe que son évaluation est bonne)
11. La direction écoute les adjoints concernant l'évaluation des précaires et après deux minutes elle ajoute : « Je trouve ça bizarre que depuis septembre, ils n'ont pas été évalué »
12. Direction adjointe « Ils leur restait un petit bout »
13. Direction « C'est parce qu'il leur restait un petit bout, ah ok. (regard dubitatif) »
14. Pendant 3 minutes la direction écoute les adjoints se justifier et par la suite il s'assure que chacun s'occupe de faire le suivi de ses précaires. Le premier cas (M. Baccouche) ne revient cependant pas pendant la discussion.

#### **Auto-Confrontation : 4 février 2008**

1. Direction – Regarde... Baccouche... Mon prof de maths a des difficultés...Mais ça, c'est le dossier à Lucie. Moi, ce dossier-là, faut qu'il roule... Pis là... tu comprends-tu là...
2. Là, c'est un enseignant qui a des difficultés, on va être obligé de le noter négativement, syndicalement on est hors délais... Là les emmerdes commencent.
3. Emmanuel – Là, tu penses à tout ça ?
4. Direction – Là, je pense à ça. Je vais dire exactement : criss, on a de la misère avec ce prof-là. Déjà, on est pas capable de remettre l'évaluation à temps... Là c'est gribifiable... Parce qu'on est hors temps... Tout ça... ah...
5. Emmanuel – (inaudible)
6. Direction – Là, c'est tout ça... Dans ma tête je me dis...
7. Emmanuel – Tu dis : c'est le dossier à Lucie... Qu'est-ce que tu penses ? Maudit, elle a pas fait sa job...

8. Direction – Ben oui, oui. Là, il y a quelque chose... Pis Lucie, écoutes, d'habitude... chaque... elle l'a peut-être fait... Elle arrive dans cette réunion-là avec la liste. OK ? Elle sépare chacun des précaires pour les évaluations aux enseignants. Daniel, tu en as trois, Robert tu es en tant, Benoît t'en a tant... Elle leur donne, la fiche et tout ça. Là, dans ma tête je me dis : qui qui l'a manqué celle-là...
9. Emmanuel – (inaudible)
10. Direction – C'est qui qui l'a manqué celle là, faut que j'appelle Sylvain St-Jean...
11. Dans ma tête : faut que j'appelle Sylvain St-Jean, faut que je récupère... Comment elle va récupérer ça... une évaluation. Là, elle vient de me donner de l'ouvrage...
12. Emmanuel – T'es vraiment en mode solutions...
13. Direction – Là elle vient de me donner de l'ouvrage. Là, c'est sûr et certain... Écoutes, c'était écrit sur ma feuille. Regardes, Baccouche, faut que j'en parle, faut que j'aille voir ce qui se passe.
14. Parce que c'est sûr que on va se faire taper sur les doigts.
15. Emmanuel – Par le syndicat...
16. Direction – Ben, syndicat et ressources humaines. Tu évalues quelqu'un négativement, pis tu l'évalues en retard. Tsé, écoutes, tabarnouche.
17. S'il est poche, ça fait longtemps que tu aurais dû t'asseoir à côté de lui... pis de dire : regarde, faut que tu améliores ça. C'est ça aussi qui me fait peur.
18. Emmanuel – OK.
19. Direction – Pour l'évaluation, le gars a peut-être pas été rencontré, il a peut-être pas eu ses faiblesses. C'était pas ça là.
20. N'importe quand il peut aller au syndicat pis dire regarde moi j'ai jamais vu mon adjoint, regarde...
21. Emmanuel – (inaudible)
22. Direction – C'est en plein ça. Là j'ai dit dossier caca. Ça oui.

**Situation #20 « Ce qui m'inquiète aussi c'est la progression de la pédagogie »**

**Observation : 22 janvier 2008**

**Direction** (en réunion de direction la direction apprend que les enseignants n'utilisent pas les livres qui leurs ont été acheté)

1. Adjointe administrative « Dans le suivi, distribution de volume troisième secondaire... J'ai fait un horaire et depuis que les gens ont reçu l'horaire, j'ai deux matières sur quatre qui sont aller voir Yves pour lui dire. Ben moi je ne m'en servais pas du deuxième livre. »
2. Direction « Pardon ? » (la direction est sous le choque, elle se prend la tête)
3. Adjointe administrative « je le savais que tu aimerais ça »

4. Direction « ils se servent pas du deuxième livre ! tabarnache ! » (se met la main au visage et ferme les yeux durant 5 secondes).
5. Adjointe administrative : « Yves qui me poussait en disant ben la on arrive à la mi-année donc je devrais avoir le deuxième livre...
6. Alors la j'ai deux enseignantes qui sont allées voir Y. en disant ben la nous autres on les veux pas. Fait que la, Yves les a toutes faites parker, donc il faudrait qu'il défasse ses kits... Moi ma réaction c'est, pourquoi qu'on les acheté.
7. Direction : « C't'en plein ça ? »
8. Adjointe administrative : « ça coute un bras et trois quarts...JM en secondaire trois qui dit de toute façon je n'ai même pas fais la moitié du premier livre, pourquoi j'irais dans le deuxième livre... j'aurais jamais le temps de faire ça...
9. Direction : (se met la main au visage) « On les a achetés hein ? Ils sont payés hein ? »
10. Adjointe administrative : « En trois, ils sont en expérimentation »

#### **Auto-Confrontation : 4 février 2008**

1. Direction – En tout cas, j'en reviens pas...
2. Direction – Ça, ça pas d'allure... Sais-tu combien ça m'a coûté ces livres-là ? J'en reviens pas. Là, le mot exact : je suis en tabarnak.
3. Écoutes, je me suis assis avec les profs et les maisons d'édition. On a fait des évaluations, on leur a fait faire des feuilles d'évaluations, on fait venir les maisons d'édition, y travaillent fort, ils choisissent le volume... Écoutes, c'est vraiment un processus qui est laborieux... C'est moi pis L. qui s'en est occupé, OK, de ça.
4. Et là j'apprends que, en plein milieu de l'année, il y a des profs... Ça coûte à peu près, regardes... en secondaire trois... en secondaire trois j'ai... quoi... j'ai dix groupes... mettons 300 élèves. 300 élèves. Pis elle elle me dit que des fois ils vont chercher 3 livres, 2 livres...
5. Mets en moyenne 40 \$ par livre. Ça ça veut dire : calcules le nombre d'argent qui va rester sur les tablettes. Je capote.
6. Emmanuel – Quand tu entends ça, tout de suite tu penses à ton budget ?
7. Direction – Ben... pas le... Ça pas de sens. Ça pas de sens.
8. Vas-y le chercher le livre. Vas-y le chercher le livre, mets-le sur le coin du pupitre. Va chercher le livre. Écoutes...
9. Pis en même temps, je vais te le dire aussi... ce qui m'inquiète c'est la progression de la pédagogie. Regardes... Ce qui est malheureux pis c'est plat à dire... ça fait longtemps que je le dis... Souvent, les enseignants s'acoquinent dernière un livre. Le prof va prendre le livre, va suivre le livre... page par page... C'est pas ça. C'est pas ça de la pédagogie.
10. Va chercher un élément, vas-y chercher le livre... Tout d'un coup... 7, 8 situations d'apprentissage dans l'autre livre qui sont intéressantes.... Ça, j'ai de la misère avec ça.
11. Emmanuel – Dans ton évaluation, t'évalues aussi le fait que le prof s'intéresse même pas à aller voir ce qu'il y a de plus...

12. Direction – C'est en plein ça. Là, tu te dis : ben, voyons donc... Les maisons d'édition ont pensé à mettre deux livres... ça veut dire qu'il doit y avoir un paquet de situations d'apprentissage... L
13. à, tu es en train de me dire que le prof de sciences pis le prof de français ira pas chercher le deuxième manuel ? Ben, voyons donc là. Pis qu'on est au mois de janvier... qu'il va se prendre juste un manuel pour l'année... C'est ça que va veut dire...
14. Donc, un, j'ai dépensé de l'argent du budget... à coût de mille et mille dollars ; et la deuxième des choses, tu te dis : tabarnouche, il est où le professionnalisme des profs là-dedans...
15. Emmanuel – Ça ça vient de chercher ?
16. Direction – Moi, ça vient me chercher, tabarnouche... Pis penser à tout le processus qu'on a fait pour le choix de volumes qu'on a fait en plus... Pis qu'on leur demande : oui, vous choisissez... Là, ils sont en expérimentation au troisième secondaire.
17. Là, regardez, moi, il faut que j'écrive une lettre à la maison d'édition : pourquoi on le prend pas. Si à la fin de l'année on lui dit : bon, en français, on les prend pas. Pis qu'ils s'aperçoivent qu'on n'a même pas utilisé... ils sont pas fous... les maisons d'édition, quand on retourne des livres... Il nous envoie un vendeur récupérer les volumes... Vous avez même pas pris la deuxième édition... Vous avez même pas pris le livre deux.
18. Je fais dur en tabarnouche. Mais ça... en tout cas... J'ai de la difficulté parce que, les profs, ils ne le voient pas ça. C'est de la gestion, mais... merde... c'est là pareil. J'étais fâché. Là, j'avoue...
19. Emmanuel – OK.
20. Direction – Et le dénouement, c'est qu'ils vont aller le chercher.
21. Emmanuel – Finalement...
22. Direction – Finalement.
23. Emmanuel – T'as réfléchi. T'as trouvé une stratégie pour...
24. Direction – C'est en plein ça. Là je suis allé... on a rencontré les profs dans une rencontre (inaudible) pis le message... parce qu'on s'est reparlé à l'heure du dîner la semaine suivante pis j'ai dit : écoutes, ça pas de bon sens... on va pas faire ça. Pis tu vois on est arrivé par dire : aller les chercher pour voir s'il y aurait pas des situations d'apprentissage intéressantes... Là, il y a des profs qui ont dit...
25. Emmanuel – Ils ont allumé...
26. Direction – Ils ont allumé : c'est pas bête...
27. Emmanuel – Tantôt, tu disais : ils comprennent pas ça...
28. Direction – Là, ils ont compris.
29. Emmanuel – T'es parvenu à leur faire comprendre...
30. Direction – C'est en plein ça. Mais j'avoue, quand tu apprends ça... (inaudible)... Pis c'est toute la tâche de Lucie. Lucie est allée voir le magasinier, elle a tout organisé un horaire pour que l'élève reprenne les volumes... Tout est organisé.
31. Emmanuel – (inaudible)
32. Direction – C'est en plein ça.
33. Emmanuel – Quand t'évalues ça, tu penses à Lucie...



34. Direction – Ben oui. Toute la job qu'elle a faite. Ben, voyons donc là... Pourquoi là les profs se réveillent... regarde j'en... Parce que c'est les profs qui sont venus voir... Daniel Jomphre pour dire : faudrait qu'on change de manuel, ceux qui veulent les changer. Leurs collègues de dire : nous autres on le change pas. Tout ça... tabarnouche. C'est pas drôle là.

**Situation # 21 « Les profs de science de toute la Commission scolaire se sont parlés »**

**Observation : 22 janvier 2008**

**Direction** (au téléphone avec un collègue directeur d'une autre école secondaire dans la même CS)

1. Direction : « regarde, nous autres par rapport aux sciences. Parce que nous autres tout roule pas pire, c'est les sciences qui graffigne un peu. »...
2. Qu'est-ce qui ton dit eux autres ?...
3. Réponse au téléphone de l'homologue (20 secondes)
4. Direction : Ah tabarnouche !!! Non, non, j'ai faite ma décision.
5. Moi la décision c'est qu'on y va avec les sciences. Je vais te donner les termes exactes (fouille dans ses papiers)...

**Auto-Confrontation : 4 février 2008**

1. Direction – Maquettes...
2. Direction – Ça c'est mon collègue...
3. Direction – Il me dit ce qui se passe à Saint-Bruno.
4. Emmanuel – (inaudible)
5. Direction – Les profs de sciences de toute la commission scolaire ont parlé. OK ? La même, même, même affaire qui se passe ici, (inaudible) toute la même affaire. Les profs de sciences veulent retarder les maquettes. Pourquoi ? Parce qu'ils ont des interrogations. Pis ils se sont tous parlé...
6. Emmanuel – Le syndicat...
7. Direction – ... sur le contenu.
8. Emmanuel – OK.
9. Direction – Bon, cette année, tous les élèves font six périodes de sciences. D'accord ? Et ceux qui sont en enrichis en 536 et tous les autres élèves de sciences (inaudible).
10. Emmanuel – OK.
11. Direction – En quatrième secondaire. L'an prochain, tous les élèves vont faire quatre périodes de sciences. Tous. Sauf tous ceux qui prennent des profils de mathématiques. Trois nouvelles séquences mathématiques... pour la réforme. Il y en a comme deux qui est équivalent à 426, 436. tu connais un petit peu ça... On va leur offrir quatre périodes supplémentaires de sciences si tu veux t'en aller en chimie, en physique... Tout ce qui va parler de sciences au collégial, faut que tu ailles chercher un quatre périodes.
12. Les profs de sciences capotent, OK. Ce qu'ils veulent, c'est que ça soit considéré comme de l'enrichissement. Que l'élève qui a ces quatre périodes-là, que ce soit les mêmes élèves et qu'on fasse de l'enrichissement. Ça, ça fait un blocage dans

- la maquette et ça nous cause des problèmes. On appelle ça des profils. Mais c'est anti-réforme. La réforme ne veut pas de profils.
13. Emmanuel – Donc, tu es confronté à ça. Tu es confronté à ça dans une autre école... ton collègue te le dit...
  14. Direction – Parce que lui vit la même affaire...
  15. Emmanuel – OK.
  16. Direction – Et moi, ce que j'ai dit... regarde... regarde moi j'ai fait mon droit de gérance, j'y vais par-dessus l'assemblée générale...
  17. Emmanuel – Tu t'affirmes...
  18. Direction – Là je m'affirme pis je lui dis : faut que tu fasses la même affaire.
  19. Emmanuel – (inaudible)
  20. Direction – Fait pas le con. Le mot exact, c'est que j'avais peur qu'il me chie dans les mains.
  21. Emmanuel – OK.
  22. Direction – Ça marche de même au Patriote. On arrive (inaudible) du secondaire. On dit tout : On tient notre bout, on tient notre bout... pis les trois quarts de mes collègues s'effondrent.
  23. Emmanuel – Vous faites l'évaluation de ça à ce moment-là ?
  24. Direction – Là j'ai peur qu'il me chie dans les mains.
  25. Emmanuel – Dans ton discours, en lui parlant, tu évalues ça aussi. Tu évalues la problématique dans les professeurs de sciences... en même temps il y a la problématique...
  26. Direction – Chies-moi pas dans les mains... regarde... pis écoutes moi bien. Je suis beaucoup plus directif là.
  27. Emmanuel – D'accord.
  28. Direction – Regarde, écoutes moi bien... Faut pas être fou. Moi, je fais ça... je fais ça. En voulant dire : eh, niaise-moi pas.
  29. Emmanuel – OK.
  30. Direction – Je te dirais que le lundi suivant, j'ai appelé deux autres de mes collègues (inaudible) Vous m'avez pas fait de niaiseries là. Tout le monde, on est allé dans le même sens. J'ai toujours peur de ça.
  31. Parce que ça c'est ma deuxième plus grosse école. Simon Bruno flanche, si décidait pas de faire ça, moi je suis fait là. Ils vont venir me voir et vont dire : eh regarde Direction, Saint-Bruno, la propre commission scolaire y font ça pis toi tu veux pas le faire. Écoutes (inaudible)
  32. Emmanuel – OK.
  33. Direction – Là, je suis beaucoup plus directif avec lui. Mais lui est nouveau, c'est un nouveau directeur. Il est en poste depuis à peu près... 10 mois en fait.
  34. Emmanuel – OK. Donc tu peux te permettre un peu de...
  35. Direction – C'est ça.
  36. Emmanuel – Tu joues ton rôle de coach un peu en même temps ?
  37. Direction – Il est plus vieux que moi, j'ai pas d'affaire à le coacher. Il a plus d'expérience que moi, mais il a moins d'expérience au secondaire.
  38. Emmanuel – OK.

39. Direction – Pis moi, je connais son école, j'étais bien chum avec Marc Courtemanche qui était son collègue qui... remplace. Pis là... je suis un peu plus... euh...
40. Emmanuel – OK. (inaudible)
41. Direction – Malgré que depuis quelques années... depuis quelques années... Moi je suis un nouveau dans la commission scolaire. J'ai été comme deux trois ans plus à observer les gens. Aujourd'hui, je brasse un petit peu plus mes collègues. Je donne plus mon opinion aussi, là. T'arrives pas là la première année pis... euh...
42. Emmanuel – C'est l'expérience...
43. Direction – C'est en plein ça. Pis je connais aussi le monde.
44. Emmanuel – Parfait.

## SUJET # 6

Direction : école secondaire de la CSDM;

Observation vidéo : 25 janvier 2008; Confrontation vidéo 31 janvier 2008.

### Situation # 1 « Pas en panique, mais préoccupé » :

#### Observation : 25 janvier 2008

**Direction :** Vendredi matin, au début de la journée, la direction est assise à son bureau et fait le tour de ses dossiers.

#### Auto-Confrontation : 31 janvier 2008

1. Emmanuel – Ça c'est un matin. Je sais pas si vous vous souvenez ? Le matin...
2. Direction – Oui, oui. (Rires) Donc, ça faisait peut-être... euh... une couple de journées.
3. Souvent j'arrive de bonne heure. J'arrive à sept heures le matin. Ça me donne souvent un temps pour être à jour dans mes papiers. Pour diverses raisons : évaluations... Il y a des choses que j'avais pas réussi à faire. Et là,
4. les piles se ramassaient et là j'étais je peux pas dire pas en panique, mais préoccupé à savoir :
5. est-ce que j'ai échappé des choses.
6. Donc, là, j'étais en train de regarder... dans le fond dans chacun des papiers...
7. à quoi c'est associé, quels gestes doivent être faits... c'est-tu une urgence ou pas.
8. Si c'était quelque chose que je devais faire rapidement, j'ai des petits papiers jaunes.
9. Là j'écris, je mets la date, j'écris pour me rappeler de le faire. Donc, c'était dans ce travail-là... qui était en train de...
10. Un tout petit peu...
11. (Regarde la vidéo)
12. Emmanuel – Là vous êtes en train... vous êtes dans l'action... Vous réglez votre dossier. Je vais vous montrer le moment précis et vous allez essayer... de vous souvenir de ce que vous pensiez à ce moment-là.
13. Emmanuel – Vous traitez plusieurs dossiers là ?
14. Direction – Oui, oui.
15. (Regarde la vidéo)
16. Direction – C'est peut-être un petit peu avant... j'ai fait...
17. Emmanuel – Ça là... Là, vous l'avez classé... là, vous avez (inaudible)...
18. Direction – OK.
19. Emmanuel – Une fois que vous avez classé votre dossier... que vous l'avez comme traité... Vous pensez à quoi à ce moment-là ?
20. Direction – Là, c'est comme... (Rires) Je vois un peu les dossiers qui sont en train d'être en tête. Souvent d'essayer de me dire :
21. OK, un, il faut que je me rappelle de retourner dans cette pile-là, parce que je les ai placés pour être en mesure de les voir et il y a des choses qui risquent d'être urgentes, là.

22. Si c'est là... parce que si je les avais laissés à côté de moi, il fallait que je les fasse dans la journée.
23. Si c'est là, c'est que c'est en train de me dire : OK, qu'est-ce que je fais en premier, qu'est-ce qui est important. Pis probablement aussi des fois... veux veux pas, quand tu passes un dossier, il y a déjà des pistes d'actions à faire... là OK.
24. Là, il y a telle affaire, telle chose, OK... J'ai pas... j'ai pas... Je sais aussi qu'il y a des choses par rapport au CCGR, des consultations qui étaient à venir...
25. Donc il y a souvent du travail de réflexion que je dois prendre dans ma gestion de temps. Alors, c'est tout un mélange un peu...
26. Emmanuel – (inaudible) Parfait.
27. Direction – Donc ça valait une tasse de thé (Rires)
28. Emmanuel – Là, c'est comme réglé. Vous avez l'occasion d'y penser... (inaudible) On y va pour la première séquence...

**Situation # 9 « Les deux doivent le sentir qu'ils s'aiment pas » :**

**Observation : 25 janvier 2008**

**Direction :** La direction reçoit les suspicions de la direction adjointe à l'égard du conseiller pédagogique concernant l'utilisation du matériel pour des fins personnelles.

1. Direction adjointe : « parce que là il est venue, tantôt, j'avais des craies de couleur.. il est venu dans mon bureau et il les a pris pour enseigner à l'université.
2. Au moins il me l'a dit. Mais j'ai dit, ils ne fournissent pas des craies ? Mais j'avais pas le gout de m'obstiner.
3. Il est parti avec mon paquet de craies. Fait que son ordinateur super puissant c'est-tu pour faire ses Power Point à l'université. C'est là que j'ai un doute.
4. S'il a un ordinateur super puissant, qu'il prenne celui de Carl.. et que les deux super puissant soit en circulation.
5. Parce qu'il fait rien avec. Moi j'ai jamais vu une présentation. »
6. Direction : « Écoute, regarde, avec ce que vont avoir les enseignants, le portable là. Ils ont très au-delà de leur capacité d'utilisation ».

**Auto-Confrontation : 31 janvier 2008**

1. Emmanuel – En fait, quand vous recevez ça, cette information...
2. Direction – C'est une longue histoire. C'est Stéphanie-Pascale qui t'a dit CP. L'individu qu'elle parle, c'est mon CP.
3. Mon CP c'est un introverti, c'est un gars qui a de la difficulté à communiquer. Elle, c'est une extravertie qui a aucun problème, qui a de l'énergie.
4. Ce qui fait que depuis qu'elle est entrée ici, elle est sur son dos. Elle n'aime pas sa façon de faire. Et je sens qu'elle ne l'aime pas. Elle a une antipathie envers mon CP.
5. J'essaie de reprendre ça, de la mettre dans une posture de direction.
6. Tu peux avoir une antipathie pour un individu, mais, c'est ton employé. Comment tu agis avec. Il faut que tu travailles d'une façon professionnelle.

7. Et elle n'arrive pas à se dégager du côté professionnel. Elle finit par dire oui, oui, oui, mais elle revient là-dessus. Là, la confrontation qu'il y avait, elle parlait de son fameux portable.
8. C'est que... Juste peut-être un peu avant, ce qui est arrivé, on a acheté un... un nouveau Macintosh pour faire du montage vidéo. Et la rumeur à l'école... que le portable qu'on vient d'acheter... que la direction précédente a acheté il y a peut-être quatre ans, avait coûté 4000 dollars. Et qu'il y a juste lui qui l'utilisait. Et que ça devait être utilisé par toute l'école.
9. Donc, Stéphanie-Pascale, elle a cette information-là. Lorsque le portable est arrivé, il l'a pris et il l'a monté à son bureau. Alors, la rumeur... c'est là que Stéphanie-Pascale (inaudible).
10. Donc, ce qu'elle venait de décider c'est que : moi, Direction, j'aimerais ça que ce portable-là soit dans mon bureau, de façon à ce qu'on envoie un message à toute l'école que ça appartient à tout le monde, que c'est pas au CP et qu'il en fera pas son ordinateur personnel.
11. Ce que j'avais eu comme information... parce que j'avais parlé avec mon CP en haut... parce que après ça il faut retourner le voir et lui dire... ben là... ce portable-là, il ne sera pas au local pédagogique, ça va être l'adjointe qui va s'en occuper.
12. Mais je lui ai laissé entendre que ce serait intéressant que... qu'il forme un comité pédagogique et le comité pédagogique statue sur l'utilisation des portables.
13. Et lui m'avait dit : le portable n'avait pas été acheté pour l'école, le portable avait été acheté pour moi, pour que je puisse faire mes choses pour l'école.
14. Mais là, elle me remettait un peu au visage en disant : ben là, il est venu chercher des crayons, est-ce qu'il utilise le portable de l'école... C'était des accusations... en accusant mon CP d'utiliser le matériel de l'école à ses fins propres.
15. Alors là, c'était comme... Direction continue à n'ajouter, Direction continue à n'empirer sur son dos.
16. Emmanuel – Dans votre évaluation, vous évaluez la responsabilité de chacun de ces individus-là ? (inaudible)
17. Direction – Oui. Avec le dilemme que c'est une nouvelle adjointe qui, effectivement, m'alimente sur un travail de CP.
18. Donc, en même temps, je suis content qu'elle me donne une rétroaction sur ce qu'elle voit. Parce que moi... moi les CP... J'étais à l'éducation des adultes, le conseil pédagogique à l'éducation des adultes fait souvent un travail d'adjoint (inaudible) pour superviser les profs... C'est plus comme un adjoint que comme un conseiller pédagogique.
19. Ce qui fait que elle, elle me permet de découvrir : OK, un CP, elle elle faisait ça, je faisais ça.
20. En même temps, j'apprécie sa critique de mon CP, mais en même temps où je suis moins à l'aise, oui, mais, il est ici depuis 10 ans. Il était là bien avant toi, il va rester ici et toi tu seras rendue ailleurs.
21. Donc, moi, c'est avec lui que je dois travailler, pis avec cette adjointe-là qui arrive. Et en même temps ce que j'avais déjà expliqué, tu ne demandes pas à quelqu'un en cours d'année de virer à 180 degrés.

22. J'ai dis : t'étais pas là l'été dernier. Je lui ai donné des mandats... parce que moi je fonctionnais avec lui... Qu'est-ce qu'on fait cette année, bon. Je lui laissais beaucoup d'espace pour définir son travail.
23. Et elle elle critique cet espace-là. Mais, en même temps, elle me critique. Parce que je lui dis : c'est moi qui ait donné le mandat. Donc, oui, on peut le rencontrer comme je l'expliquais... parce que là... tu vois... elle est insistante...
24. Emmanuel – Oui.
25. Direction – ... avec moi. Donc, c'était de dire, j'espère que l'année prochaine... bla bla bla... Oui, on le rencontrera rendu au mois de mai, on regardera ses mandats, puis on enlignera les choses pour l'année prochaine.
26. Mais c'est pas vrai qu'en année comme ça, en cours, tu vires à 180 degrés un professionnel. Là tu dis tout ce que t'as fait (inaudible) Alors que je lui avais donné ces mandats-là.
27. Pis aussi, ce que je sens, les deux, doivent pas se sentir. Ils s'aiment pas.
28. Emmanuel – Ça fait partie... la façon que vous réagissez à ce moment-là...
29. Direction – Oui, c'est délicat aussi de le faire. Parce que là, il y avait un autre incident. Hier, j'ai dû parler, parce qu'elle l'a ouvertement critiqué en comité mutuel alors qu'il n'était pas là.
30. Donc, (inaudible) C'est sûr que je sens que actuellement entre la direction (inaudible) son comportement et les professionnels, il y a quelque chose qui commence à dérapier. On travaille plus en collaboration, mais il y a une confrontation.
31. Et... et à la fois je reconnais qu'elle a de bonnes idées. Qu'effectivement il y a des choses qui doivent être changées, mais en même temps (inaudible)... il prend des crayons pour faire... tu sais les crayons... des craies de couleurs, parce que à l'université ils en fournissent pas. Pour moi c'est pas la fin du monde.
32. Pour quelqu'un à qui tu confies... s'il voulait voler du matériel, il est bien placé pour en faire. La confiance est importante. C'est pas l'utilisation (inaudible)... Pour elle, c'était j'ai l'impression une façon de me dire : regarde ce qu'il fait. S'il vient m'emprunter des craies de couleurs (bruit)...

**Situation # 14 « Est-ce qu'on reçoit des dossiers conformes ou pas conformes ? » :**

**Observation : 25 janvier 2008**

**Direction :** La direction reçoit un appel d'un intervenant du réseau de la CS.

1. Direction : J'ai quelqu'un (pointe vers le téléphone) pis on assai de se rejoindre.
2. Direction : « Oui bonjour (rire), je veux juste te faire un petit résumé pour... (hésitation), pas qu'il y ait de... (hésitation) mal entendus ».
3. « Nos psycho-éducatrices sont au courant de comment doit leur être parvenu les dossiers et dès qu'il manque une pièce justificatives elles sont... Comment ça ce fait, bla-bla... »
4. Alors quand Jaques (CO) est venu me voir me disant qu'il manque..., je ne pense pas qu'on ait besoin., je ne tiens pas obligatoirement à se que ce soit une évaluation psychosociale ou psychométrique.
5. Parce qu'en fait, je reviens toujours à qu'est qu'on a besoin.

6. C'est quoi notre intention. C'est tu qu'on sache qu'il a un code où qu'on soit en mesure d'accueillir un élève en connaissant un peu sa problématique. Je pense que l'objectif c'est plus celui la que d'avoir un test en bonne et due forme ».

**Auto-Confrontation : 31 janvier 2008**

1. Emmanuel – Je vais revenir en arrière un peu. Là, vous avez quelqu'un que vous essayez de rejoindre... Vous savez c'est quoi (inaudible)... ?
2. Direction – Oui, oui, oui.
3. Emmanuel – Vous aviez déjà essayé de le rejoindre plus tôt, je pense...
4. Direction – Oui.
5. Emmanuel – OK. Alors, à ce moment-là, vous pensez à quoi ? Quand le téléphone arrive, est-ce que vous vous préparez pour ce téléphone-là ?
6. Direction – Oui, oui. Ce qui se passe, c'est que... euh... un peu de ce que j'expliquais... C'est que... hum... Mon conseiller d'orientation, ça lui est arrivé à quelques occasions de pas avoir des dossiers complets. Il prend son travail à cœur, il veut rentrer les élèves le plus rapidement ici.
7. Les psycho-éducatrices ont développé une défense contre lui. C'est que là, comme il fait quelques erreurs, elles s'imaginent qu'il y a des erreurs tout le temps.
8. Et là, Jules-Alexandre, qui est un CPA du réseau qui nous réfère des élèves, il m'a envoyé un dossier où il y avait pas la fiche de regroupement de remplie, pis on avait pas une évaluation psychosociale en bonne et due forme.
9. Cet élève-là vient d'une autre commission scolaire. Donc, ça cause souvent des problèmes parce qu'on peut exiger de notre commission scolaire : vous voulez transférer un élève en régulier, donnez-nous tous les documents conformes.
10. Mais quand c'est un élève qui est dans une autre commission scolaire... là, il était à la passerelle. Autrement dit, il y avait... au niveau de la DPJ, il avait été placé, mais là, il se trouvait sur le territoire de la commission scolaire (inaudible). Là, cet élève-là, il était scolarisé à la CSDM... sur le territoire de la CSDM.
11. Quand il a été retiré de sa maison, il a été placé, OK... il a été... Mais là, il revient. Eux autres... c'est pas mon problème, il s'en va chez vous.
12. Emmanuel – Vous pensez tout ça à ce moment-là ?
13. Direction – (inaudible) Jules-Alexandre. Moi, j'avais dit à mon conseiller de... d'orientation : écoutes, ça nous prend des documents.
14. Je savais pas tout ce qui était là, mais il y avait des enjeux par rapport à... Est-ce qu'on reçoit des dossiers conformes ou pas conformes. La psycho éducatrice me faisait de la pression. Elle me disait : écoutes, on s'est dit qu'on avait des dossiers conformes, ils le sont pas... Quand j'ai...
15. Emmanuel – Vous avez de la pression des psycho-éducatrices...
16. Direction – Des psycho-éducatrices... Et là, c'est que mon CO avait appelé Jules-Alexandre pour lui dire que... qu'il manquait des pièces. Jules a répondu en lui disant que... qu'il était pas en mesure des fournir... euh... exactement à cause qu'il n'est pas de la bonne commission scolaire.
17. Moi, je l'avais appelé en lui disant : écoutes, je veux garder des bonnes relations parce que... hum... On pourrait toujours jouer comme école la règle de dire : tu veux entrer un jeune ici, c'est une faveur qu'on te fait.



18. Moi, ce que j'essaie de promouvoir comme service d'école, c'est un service qu'on donne. Et un service... Tu sais : l'approche client. T'as un dossier d'un élève, il y a des difficultés, on va communiquer.
19. Et là je trouvais qu'on avait fait un peu autoritaire. Alors, je voulais pas briser ce lien-là... de bonne relation avec ce monsieur-là. Donc, au moment où il appelait, je savais que là, il fallait que je... comment je dirais ça... que je... m'assurer que les ponts ont pas été défaits.
20. Emmanuel – OK.
21. Direction – Que c'est clair que... on était pas en train de jouer la game stricte, sans compromis. C'était pas un dossier... y en aura pas... Mais faut reprendre...
22. Comment on va collaborer ensemble... dans des cas exceptionnels. Parce que quand c'est un cas de la commission scolaire, tout le monde est au courant.
23. Si j'ai pas la fiche de regroupement de faite, si j'ai pas la situation psychosociale, il manque le certificat de naissance, ton dossier est pas complet. Je prends pas ton élève tant que tu l'as pas complété. Mais là, c'était deux des premières fois cette année... C'est quelqu'un qui venait de l'extérieur, pis c'était pas complet.
24. Donc c'était ce côté-là qui était peut-être un petit peu OK la... les habiletés relationnelles et politiques.
25. Emmanuel – Là, c'était à vous de jouer ?
26. Direction – À jouer, OK...

**Situation # 18 « À partir d'aujourd'hui, je suis en mesure disciplinaire avec toi » :**

**Observation : 25 janvier 2008**

**Direction :** En réunion avec sa direction adjointe, la direction aborde le cas d'un enseignant qui a signé un contrat mais qui a des difficultés d'enseignement.

1. Direction adjointe « on était supposé d'avoir la rencontre lundi. Jean-François me dit moi je suis encore indécis. Mais la branchez-vous. Vous aller me le dire en juin que vous ne voulez plus qu'il soit la. J'ai dit, il faut se justifier, s'il n'est pas bon pendant six mois pis tout d'un coup... La il m'a dit, m'a te le dire franchement, si je demande à Jean-François, c'est fini il s'en va mais moi je ne suis pas capable, moi je suis trop.. je veux lui donner une vraie chance, les objectifs ont vient de les commencer et c'est son idée à lui. La semaine passée on fait des évaluations, on a pas fait d'objectifs, la on a commencer ça cette semaine. La j'ai dit consultez-vous la..»
2. Direction « Parce que il y a la madame, Suzie (il point du doigt vers un bureau) »
3. Direction adjointe « Je le sais mais ça veut pas dire qu'on va l'avoir la madame »
4. Direction « Pourquoi ? »
5. Direction adjointe « parce que s'il accepte de rompre son contrat, la on va aller chercher la madame si elle n'est pas déjà sous contrat, je t'ai expliqué la guerre des contrats »
6. Direction « oui mais la elle ne l'était pas. Il faut aller la chercher »

7. Direction adjointe « Si Jules, il dit non, moi je veux rester, il faut ouvrir un dossier et ça va être long avant de le mettre dehors. La madame elle a le temps d'être sous contrat bien des fois »
8. Direction « OK (il ferme son tiroir comme pour passer à autre chose). OK c'est beau. »

#### Auto-Confrontation : 31 janvier 2008

1. Direction – Non, regarde, c'est suffisant, juste... (inaudible)... Ce qui est en train de se passer dans cette situation-là, c'est que... on avait... on avait une enseignante qui est partie en congé de maternité. Et il y a pénurie dans ce champ-là depuis fin août. Personne, personne, personne. On a accepté... on a pris un... un enseignant d'origine africaine, je pense qui est au Québec depuis six mois ou neuf mois. Qui a pas assimilé la culture beaucoup. Qui est très... euh... qui parle pas très fort, qui a pas de présence. Très inhibé comme individu. Mais motivé... euh... collaborant, ouvert à corriger des choses. Lorsqu'il a été pris en entrevue, c'était lui le candidat qu'on avait et la décision avait été prise avec mon adjointe qui est là, le prof ressource à l'effet qu'on va le prendre... On le met à l'essai deux semaines.
2. Sauf que ça fonctionne pas comme ça puisque c'est un contrat. Il a signé un contrat. Stéphanie-Pascale a pris ça en main. On va lui donner des mesures d'aide parce que s'il quitte, on va retomber à la suppléance dans la journée. Est-ce qu'on donne une chance à cet enseignant-là de développer ses habiletés d'enseignant, au point... dans un minimum pour qu'il soit capable de fonctionner. Alors, les deux enseignants qui... qui sont là, sont pas très collaborant en fait. Ils nous envoyaient des messages ambigus à l'effet que, bon, là, quand est-ce que vous prenez une décision : on le gardes-tu, on le garde pas... Donc...
3. Emmanuel – Vous êtes confronté à ça, là ?
4. Direction – Oui. Donc moi je m'attendais à ce que... euh... la décision soit prise quasiment au moment où elle m'en parlait... Tu es venu un jeudi... c'est-tu ça ? Au milieu de la semaine ?
5. Emmanuel – Je suis venu à la fin de la semaine... vendredi.
6. Direction – Donc moi, normalement, ce vendredi-là, on devait prendre une décision, le rencontrer, voir si on le gardait ou pas. Sauf que, les profs avaient dit : on va lui donner une chance encore, d'une autre semaine. (inaudible) cette semaine, pis ils ont pas mis en application la chose, donc il avait l'autre semaine à poursuivre. Et là, on est en train de regarder : qu'est-ce qu'on fait avec la prochaine semaine pour préparer cette rencontre-là avec l'enseignant. Puisqu'il est à contrat, on peut pas résilier son contrat. Donc, c'est toute la...
7. Emmanuel – C'est tout cet enjeu là ?
8. Direction – L'enjeu, c'est de s'asseoir devant un enseignant, un bon bonhomme qui est motivé, mais qui l'a pas et là de jouer les fier-à-bras. C'est ce que j'ai dit. C'est que... voici toutes les mesures d'aide qu'on a mises, voici encore ce qui est déficient. T'as deux choix. Moi, je considère que tu n'es pas à ta place. Tu ne devrais pas venir dans une école PC, mais tu pourrais peut-être fonctionner dans un autre type d'école...
9. Emmanuel – Vous évaluez ça...

10. Direction – Ça, c'est dans ma tête. Pas que je suis en train de penser à ça, ça je le sais depuis un mois. Je le sais quoi faire. Mais c'est cette tension-là à savoir que tu as à rencontrer quelqu'un, un bon bonhomme, pis lui rentrer dedans. Il faut que tu rentres dedans très fort pour lui dire : écoutes, moi, à partir d'aujourd'hui, je suis en mesure disciplinaire avec toi. Je vais démontrer à la commission scolaire que tu es incompetent et qu'on te résilie de la commission scolaire. OK là. Avec toutes les mesures d'aide qu'on t'a démontrées...
11. Emmanuel – Vous êtes rendu là ?
12. Direction – Pour qu'il accepte de résilier son contrat et justement pour que j'aie pas cette évaluation-là négative à faire de lui. Bon, faut jouer... euh...
13. Emmanuel – C'est de la stratégie ?
14. Direction – C'est de la stratégie. Pis c'est pas quelque chose le fun à faire. Pis en même temps, ce que Stéphanie-Pascale m'a avoué : elle joue un peu sur deux... les deux côtés de la ligne.
15. Elle m'envoie aussi un message ambigu, en disant : ben, écoutes Direction, dans le fond, quand tu regardes les deux profs qui travaillent avec lui, il l'ont pas vraiment si supporté que ça. Pis, ce prof-là, si on compare avec les autres, est-il si mauvais que ça ? Et si on évalue les conséquences de retomber à la leçon, autrement dit d'avoir un prof différent qui rentre à tous les jours pour le remplacer, est-ce que les profs sont prêts à faire le suivi, est-ce qu'ils vont le faire... Donc... Mais, d'un autre côté, quand je le ramène de l'autre bord, oui mais là, si on le garde, on est en train de démontrer quelque part qu'il est compétent.
16. Emmanuel – Vous êtes pris entre ces deux...
17. Direction – Fait que là je dis : est-ce que toi tu le garderais ? D'ailleurs, mon prof ressource, qui est ici depuis 18 ans... c'est le plus vieux... il en a vu passer des profs... Avant de quitter pour ses vacances, je lui ai posé la question. C'est quoi ? On est entre nous... Il dit : Direction, ce prof-là, même les (inaudible) qui sont en classe régulière, je ne voudrais pas qu'ils soient enseignés par ce prof-là. C'était le signal pour moi de me dire : on peut pas comme ça faire passer un enseignant qui l'a pas. C'est un bon bonhomme, il est fin, il est collaborant... Il ne l'a pas.
18. Emmanuel – (inaudible)
19. Direction – C'est pas terminé. Avec elle, je me retrouve avec Stéphanie-Pascale dans cette chose-là : tu fais quoi là ? C'est quoi ta ligne ? C'est ça qui est souvent difficile à faire : un moment donné, il faut tracer une ligne. De dire : là, la ligne, c'est ça.
20. Emmanuel – Quand vous dites : tu fais quoi... Est-ce que vous lui donnez le pouvoir de décision ?
21. Direction – Oui. Parce que en fait c'est elle qui a fait toute la démarche d'accompagnement de l'enseignant, pour lui donner des mesures. C'est elle qui est en relation avec le prof ressource, le conseil pédagogique pour lui donner du support, de l'aide dans son dossier. Sauf qu'elle est venue me voir, en me disant : Direction, on fait quoi, là ?
22. Emmanuel – Est-ce que c'est vous qui allez devoir le confronter ?
23. Direction – Oui, c'est moi qui va le faire.

24. Emmanuel – Malgré le fait qu'elle a pris tout le dossier, tout ça, c'est vous qui allez devoir assumer cette confrontation-là ?
25. Direction – Oui.
26. Emmanuel – Alors ça dépend de votre évaluation aussi à ce moment-là ?
27. Direction – Oui. Oui. Mais en même temps, je dois être alimenté... Pis aussi être un peu en concertation. Je voudrais pas dire OK, je veux qu'il résille son contrat avant que les profs disent : ben écoutes, on préférerait qu'il reste... même s'il n'est pas très compétent plutôt que d'avoir des remplaçants à la leçon. Il y a ça aussi. Ce que je veux faire, en sorte que... ça fait peut-être parti du test qu'on parle de ça...
28. Les enseignants, le personnel souvent amènent à la direction vraiment des situations dans lesquelles ils sont mal à l'aise, ils se sentent pas bien. Et ils nous demandent de trancher, mais d'en prendre tout l'odieux... peu importe ce qu'est la décision. Je le garde, j'aurai l'odieux de l'avoir gardé ; s'il quitte et que son remplaçant (inaudible) j'aurai l'odieux de l'avoir congédié.
29. Donc, à quelque part, ce que je souhaite, c'est que les gens se mouillent assez pour qu'un moment donné je puisse dire, OK, il y a quand même une décision, vous m'aviez dit telle et telle chose, oui, vous m'aviez dit ça, oui vous m'aviez dit ça... OK, là j'ai tranché.
30. Emmanuel – (inaudible) vous tranchez d'un côté ou dans l'autre... Vous ne vous sentez pas impuissant par rapport à cette situation-là ?
31. Direction – Euh... Pour moi, l'impuissance, c'est pouvoir rien faire. C'est que... une fois qu'il y a une décision est prise, dans ma tête à moi, on clenche. C'est un autre type d'action qui entre en plan. J'ai un pouvoir.
32. Là, je suis en attente, j'ai aucun pouvoir. Je vais prendre une expression québécoise : ça brette. Ça brette, ils brodent, ils disent non, ils veulent pas ; oui, mais on y donne une chance. Vous chiez contre lui depuis deux mois pis là, oui, vous allez y donner une autre chance ? Je comprends pas.
33. Mais, en même temps, faut pas que je laisse ça aller parce que... on a embarqué les enseignants dans un processus, ils étaient consultés, c'est mon adjointe qui travaille avec ça...
34. Donc, je veux pas embarquer par-dessus le dossier... Chacun là-dedans à quelque chose à apprendre. Mais moi, ce que j'attends, lorsque la chose est tranchée, je sors de cette position-là passive...c'est une position active... et vivre avec les conséquences. OK, si on le garde, mais on s'embarque dans des mesures administratives... Faut continuer à l'aider, mais je vais documenter, pis je vais m'organiser pour... un moment le rencontrer, le confronter sur ce qui va pas, pis essayer de l'amener... si ça réussit pas une fois... peut-être une deuxième fois à faire en sorte qu'il résille son contrat.
35. Par contre, si on décide de le garder, ben faut mettre des mesures d'aidant, faut continuer à le supporter, pis à l'aider, pis travailler de ce côté-là. Donc, il y a les deux types d'action à prendre. Pour l'instant, je vois du monde qui sont pas capable de se positionner. Et même mon adjointe n'y arrive pas. Mais, c'est pour ça qu'elle a besoin qu'il y ait un délai, parce que quand les gens sont confrontés avec (inaudible)... il y a une personne qui décide, je déciderai. Pis, dans ma tête à moi, c'est presque décidé.