

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 phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école
de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec**

par

Louise Royal

**Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en administration de l'éducation**

Août 2007

© Louise Royal, 2007



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre
d'enseignement secondaire du Québec

présentée par :

Louise Royal

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Lapointe

président-rapporteur

André Brassard

directeur de recherche

Frédéric Yvon

membre du jury

Lorraine Savoie-Zajc

examineur externe

Jean Charest

représentant du doyen de la FES

RÉSUMÉ

La situation de travail du directeur adjoint d'école secondaire comporte des caractéristiques susceptibles d'entraîner des tensions de rôle. Or, les tensions de rôle entraînent également des conséquences généralement considérées nuisibles pour l'individu et l'organisation. Si des recherches antérieures ont confirmé des tensions de rôle chez cette population, peu, voire aucune, n'a véritablement exploré le phénomène globalement. De là, l'objectif de la présente recherche était de saisir l'articulation entre les caractéristiques de la situation de travail, les tensions de rôle et les stratégies d'ajustement adoptées par les directeurs adjoints d'école secondaire.

Tirées en grande partie du modèle de Katz et Kahn (1966), quatre formes de tensions de rôle sont admises : la surcharge, le conflit de rôle, l'incapacité de rôle et l'ambiguïté de rôle. Ce modèle est enrichi par l'approche transactionnelle de Lazarus (1999) qui s'appuie sur deux composantes clés : le processus cognitif d'évaluation, influencé par les caractéristiques personnelles ou environnementales, et le concept de stratégie d'ajustement, défini comme un effort pour gérer les tensions de rôle.

Trente-deux directeurs adjoints d'école secondaire (14 hommes et 18 femmes) ont participé à une entrevue semi-structurée. Quatre entrevues de groupe ont complété la collecte de données.

Les résultats sont à l'effet que tous les répondants ressentent l'une ou l'autre forme de tensions de rôle. La surcharge, quantitative et qualitative, le conflit de rôle, sous la forme du conflit personne-rôle et inter émetteur, de même que l'incapacité due à l'absence de compétences sont les principales formes de tensions de rôle évoquées par les répondants. L'ambiguïté, quant à elle, n'est mentionnée que par une minorité de répondants.

Des caractéristiques telles que l'expérience dans le poste, les visées et croyances professionnelles, le comportement du directeur, la variété de la tâche, la position frontalière et l'étendue de contrôle semblent avoir de l'impact sur les tensions de rôle.

Enfin, face aux tensions de rôle, 26 stratégies ont été observées. Il apparaît que les directeurs adjoints cherchent généralement à contrôler les situations plutôt qu'à les éviter et ils ont tendance à agir sur le problème plutôt que sur les émotions.

Mots-clés : Comportement organisationnel, administration scolaire, école secondaire, directeur adjoint, tensions de rôle.

ABSTRACT

The professional situation of the middle or high school assistant principal presents characteristics likely to entail role strains, which tend to be associated with consequences generally considered harmful for the individual and the organization. While previous studies have confirmed the existence of role strains in this population, there has been little or no truly global investigation of the phenomenon. Thus, the purpose of the present research was to understand how the characteristics of the professional situation, role strains and the coping behaviours adopted by the assistant principal interact.

Inspired largely by the model of Katz and Kahn (1966, 1978), four types of role strains are recognised: work overload, role conflict, role incapacity and role ambiguity. This model has been improved by the addition of the transactional approach of Lazarus (1999) which relies on two key elements: the cognitive appraisal process, influenced by the personal or situational characteristics, and the concept of coping behaviours, defined as an effort to manage the role strains.

Thirty-two assistant principals (14 men and 18 women) participated in a semi-structured interview, and the collection of data was completed by four focus groups.

The results indicate that all the assistant principals perceived at least one of the role strains. Work overload, quantitative and qualitative, role conflict, either person-role conflict or intersender conflict, as well as incapacity due to a lack of skills were the main types of role strains evoked by the participants. Role ambiguity was mentioned only by a minority of respondents.

Characteristics such as experience in the position, aims and professional values, behaviour of the director, task variety, boundary spanning and span of control seem to have some impact on role strains.

Finally, 26 coping behaviours used to deal with role strains were observed. It seems that assistant principals generally try to control rather than avoid the situations and tend to act on the problem rather than manage feelings.

Keywords : Administrator behaviour, school administration, middle-high school, assistant principal, role strains.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	v
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
LISTE DES FIGURES	xvii
REMERCIEMENTS	xix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER : La problématique.....	7
<i>La description formelle de la fonction de directeur adjoint</i>	<i>8</i>
<i>Les responsabilités du directeur adjoint et l'attribution de celles-ci dans la pratique....</i>	<i>10</i>
<i>Les caractéristiques de la fonction de directeur adjoint susceptibles d'être associées à des tensions de rôle.....</i>	<i>15</i>
La formalisation de la tâche et le comportement du directeur	15
Une position frontalière	15
Les nouveaux rôles émergents.....	16
La transition de rôle	18
<i>Les études sur les tensions de rôle vécues par les directeurs adjoints.....</i>	<i>20</i>
<i>Un travail distinct.....</i>	<i>23</i>
<i>L'énoncé du problème et les questions de recherche</i>	<i>25</i>
L'énoncé du problème	25
Les questions de recherche.....	27
<i>La délimitation de la recherche et sa pertinence</i>	<i>28</i>

CHAPITRE II : Le cadre théorique	30
<i>La théorie des rôles et le concept de rôle</i>	<i>31</i>
Différentes perspectives	32
La définition du rôle.....	38
<i>Le concept de tensions de rôle</i>	<i>39</i>
Le conflit de rôle.....	39
1 ^{re} forme : Le conflit intra émetteur.....	39
2 ^e forme : Le conflit inter émetteur.....	39
3 ^e forme : Le conflit inter système.....	40
4 ^e forme : Le conflit personne-rôle	40
L'ambiguïté de rôle.....	42
1 ^{re} forme : L'ambiguïté concernant la performance	43
2 ^e forme : L'ambiguïté concernant les méthodes et les procédures.....	43
3 ^e forme : L'ambiguïté concernant la planification et la séquence des activités.....	43
Les tensions de rôle révisées	43
<i>Les caractéristiques pouvant avoir de l'impact sur la perception de tensions de rôle</i>	<i>44</i>
Les caractéristiques personnelles.....	47
Les caractéristiques personnelles objectives	47
Les caractéristiques personnelles subjectives.....	48
Les caractéristiques personnelles liées au contexte organisationnel.....	49
Les caractéristiques interpersonnelles.....	50
1 ^{re} caractéristique : La communication	50
2 ^e caractéristique : Le feed-back.....	52
3 ^e caractéristique : Le comportement du supérieur.....	53
4 ^e caractéristique : Le fonctionnement du groupe	53
Les caractéristiques organisationnelles.....	54
1 ^{re} caractéristique : Le niveau hiérarchique.....	55
2 ^e caractéristique : L'étendue de contrôle	56
3 ^e caractéristique : L'étendue de subordination.....	56
4 ^e caractéristique : L'autonomie	57
5 ^e caractéristique : La variété de la tâche	58

6 ^e caractéristique : L'intégralité de la tâche	58
7 ^e caractéristique : La participation au processus décisionnel	59
8 ^e caractéristique : La formalisation des tâches.....	59
9 ^e caractéristique : La position frontalière.....	61
10 ^e caractéristique : Le changement organisationnel.....	62
<i>Les conséquences des tensions de rôle</i>	<i>67</i>
Les réactions comportementales.....	68
1 ^{re} réaction : L'absentéisme.....	68
2 ^e réaction : La performance.....	69
Les réactions affectives.....	70
1 ^{re} réaction : La satisfaction.....	70
2 ^e réaction : L'implication organisationnelle	71
3 ^e réaction : L'engagement professionnel	72
4 ^e réaction : L'intention de départ.....	72
5 ^e réaction : La tension et l'anxiété.....	72
6 ^e réaction : L'attrait pour la fonction.....	72
Synthèse des constats relatifs aux relations entre les tensions de rôle et diverses conséquences	73
<i>Les stratégies adoptées face aux tensions de rôle</i>	<i>76</i>
<i>Une approche cognitiviste du phénomène des tensions de rôle.....</i>	<i>83</i>
L'approche cognitiviste et le modèle de Lazarus	85
La charpente théorique.....	87
<i>Conclusion.....</i>	<i>89</i>
CHAPITRE III : La méthodologie.....	92
<i>Une approche qualitative interprétative.....</i>	<i>93</i>
<i>L'échantillon</i>	<i>95</i>
Les stratégies d'échantillonnage.....	95
Les caractéristiques sociodémographiques des répondants	96
<i>La démarche de collecte des données.....</i>	<i>99</i>

Première phase : élaboration du guide d'entrevue.....	99
Étape 1 : première ébauche du guide d'entrevue.....	100
Étape 2 : entrevue exploratoire de groupe.....	101
Étape 3 : validation du guide d'entrevue.....	102
Étape 4 : mise à l'essai	102
Deuxième phase : réalisation des entrevues.....	103
Troisième phase : entrevues d'approfondissement.....	105
Aspects éthiques	106
<i>Le traitement des données.....</i>	<i>108</i>
Le codage	108
Le traitement des données	113
La validité.....	115
<i>Conclusion.....</i>	<i>117</i>
CHAPITRE IV : La présentation générale des résultats.....	118
<i>Les rôles évoqués par les directeurs adjoints</i>	<i>119</i>
L'intervention auprès du personnel	123
L'intervention directe auprès des élèves.....	125
Le rôle relié aux relations extérieures.....	126
L'organisation scolaire.....	126
La réalisation d'activités de formation continue destinées au répondant	127
La gestion des activités étudiantes.....	127
La gestion du budget.....	128
La gestion des services professionnels et techniques	128
Les autres rôles	129
<i>Un aperçu général des tensions de rôle.....</i>	<i>131</i>
La surcharge	134
Le conflit de rôle.....	135
Le conflit personne-rôle	135
Le conflit inter émetteur.....	136
Le conflit inter système.....	136

Le conflit intra émetteur	137
L'ambiguïté de rôle.....	137
L'incapacité.....	138
<i>Les caractéristiques personnelles et environnementales.....</i>	<i>140</i>
Les caractéristiques personnelles.....	141
Les visées et croyances professionnelles	141
Le lieu de contrôle	144
Le concept de soi	144
Les traits de personnalité.....	144
Les ressources.....	145
Les caractéristiques environnementales.....	146
L'accès à l'information	148
L'autonomie.....	148
Le soutien social	148
La formalisation des tâches et la manifestation d'attentes.....	149
L'intégralité de la tâche.....	150
Le nombre et la variété de subordonnés.....	151
La participation au processus décisionnel.....	151
La position frontalière.....	151
La rétroaction.....	152
La variété de la tâche.....	152
L'accès à des ressources.....	152
L'impact de la clientèle.....	153
Les pratiques habituelles du milieu.....	155
Les caractéristiques reliées à l'entrée en fonction.....	156
La concordance des caractéristiques environnementales pour les répondants qui travaillent dans la même école	159
<i>Les stratégies adoptées pour faire face aux tensions de rôle.....</i>	<i>161</i>
La description des stratégies.....	161
Le recours aux stratégies.....	165
<i>Conclusion.....</i>	<i>169</i>

CHAPITRE V : L'analyse des tensions de rôle	172
<i>La surcharge</i>	<i>173</i>
Les formes que prend la surcharge	174
L'impact de la surcharge	181
Les stratégies d'ajustement face à la surcharge.....	189
<i>Les conflits de rôle.....</i>	<i>200</i>
Les formes que prend le conflit de rôle.....	200
Le conflit personne-rôle	200
Le conflit inter émetteur.....	211
Le conflit inter système	219
Le conflit intra émetteur.....	220
L'impact du conflit de rôle.....	222
Les stratégies d'ajustement face aux conflits de rôle	225
<i>L'ambiguïté de rôle.....</i>	<i>240</i>
Les formes que prend l'ambiguïté	240
L'impact de l'ambiguïté de rôle	242
Les stratégies d'ajustement face à l'ambiguïté de rôle	243
<i>L'incapacité de rôle.....</i>	<i>247</i>
Les formes que prend l'incapacité de rôle	247
L'impact de l'incapacité de rôle	257
Les stratégies d'ajustement face à l'incapacité de rôle.....	258
<i>La variété des stratégies adoptées face aux tensions de rôle.....</i>	<i>261</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>263</i>
CHAPITRE VI : Interprétation.....	267
<i>Les rôles</i>	<i>268</i>
<i>Les tensions de rôle</i>	<i>272</i>
Le conflit de rôle.....	272
Le conflit personne-rôle	273

Le conflit inter émetteur.....	274
Les conflits inter système et intra émetteur.....	275
La surcharge quantitative et qualitative	276
L'incapacité.....	279
L'ambiguïté de rôle.....	280
<i>Les caractéristiques</i>	281
Les caractéristiques personnelles.....	282
Les caractéristiques environnementales.....	283
<i>Les stratégies d'ajustement</i>	286
Les principales stratégies d'ajustement.....	286
Les relations entre les stratégies et les formes de tensions de rôle.....	288
Les relations entre les stratégies et les ressources	288
Les ressources environnementales.....	289
Les ressources personnelles.....	289
La variété des stratégies	291
CONCLUSION	294
<i>Résumé de la démarche</i>	295
La problématique.....	295
Le cadre théorique	297
La méthodologie	299
Les résultats.....	300
<i>Les contributions de la recherche</i>	303
Contributions sur le plan empirique.....	303
Contributions sur le plan théorique.....	306
Contributions sur le plan méthodologique	307
Contributions sur le plan de la pratique	308
BIBLIOGRAPHIE	310
ANNEXE A	I

<i>Description des rôles selon Brassard et al.</i>	I
ANNEXE B	IV
<i>Information remise aux participants, formulaires et certificats d'éthique</i>	IV
Formulaire d'intention	VI
Renseignements aux participants.....	VII
Formulaire de consentement	X
Fiche de renseignements	XI
Certificat d'éthique, Université de Sherbrooke.....	XII
Cerificat d'éthique, Université de Montréal.....	XIII
ANNEXE C	XIV
<i>Guides d'entrevue individuelle et de groupe</i>	XIV
Guide de l'entrevue exploratoire	XV
Guide d'entrevue individuelle	XVI
Guides des entrevues d'approfondissement	XVII
ANNEXE D	XXIII
<i>Description des catégories</i>	XXIII
ANNEXE E	XLIII
<i>Les rôles selon Scoggins et Bishop (1993)</i>	XLIII
ANNEXE F	XLVI
<i>Tableaux de la présentation générale des résultats</i>	XLVI
Tableau A Rôles évoqués par les directeurs adjoints	XLVII
Tableau B Caractéristiques personnelles et environnementales.....	XLIX
Tableau B (suite).....	L
Tableau C Caractéristiques personnelles et environnementales: L'entrée en fonction	LI
Tableau D Tensions de rôle.....	LII
Tableau E Stratégies d'ajustement.....	LIV

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I :	Modèles de partage des dossiers confiés au directeur adjoint	13
Tableau II :	Conflits de rôle chez les directeurs adjoints d'école secondaire, Brassard <i>et al.</i> , 1986.....	21
Tableau III :	Les caractéristiques pouvant avoir de l'impact sur les tensions de rôle	64
Tableau IV :	Les conséquences des tensions de rôle.....	74
Tableau V :	Typologie des réponses (stratégies) selon Latack et Havlovic, 1992.....	77
Tableau VI :	Caractéristiques personnelles des répondants.....	97
Tableau VII :	Caractéristiques des écoles des répondants	98
Tableau VIII :	Catégories déterminées <i>a priori</i>	110
Tableau IX :	Synthèse des rôles des directeurs adjoints.....	122
Tableau X :	Synthèse des tensions de rôle.....	133
Tableau XI :	Synthèse des caractéristiques personnelles.....	141
Tableau XII :	Synthèse des caractéristiques environnementales.....	147
Tableau XIII :	Synthèse des caractéristiques personnelles et environnementales: l'entrée en fonction.....	156
Tableau XIV :	Synthèse des stratégies d'ajustement	166
Tableau XV :	Importance de la surcharge selon l'expérience et le type de clientèle.....	187

Tableau XVI : Stratégies de contrôle adoptées face à la surcharge selon l'expérience	194
Tableau XVII : Stratégies d'évitement adoptées face à la surcharge selon l'expérience.....	198
Tableau XVIII : Écart entre les attentes des répondants et celles du personnel.....	202
Tableau IXX : Écart entre les attentes des répondants et celles du directeur	206
Tableau XX : Conflits de rôle inter émetteur	217
Tableau XXI : Stratégies de contrôle adoptées face aux conflits de rôle selon l'expérience.....	234
Tableau XXII : Stratégies d'évitement adoptées face aux conflits de rôle selon l'expérience.....	237
Tableau XXIII : Stratégies de contrôle adoptées face à l'incapacité selon l'expérience.....	260

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle d'épisode de rôle chez Katz et Kahn, 1978 (p. 196).....	34
Figure 2 : Élaboration des significations selon Silverman, 1973.....	36
Figure 3 : Rapport entre le rôle exercé, le rôle attendu et le rôle exercé/préfé­ré.....	38
Figure 4 : Caractéristiques pouvant avoir de l'impact sur les tensions de rôle selon Loubes (1997)	46
Figure 5 : Les conséquences de l'ambiguïté et du conflit de rôle selon Jackson et Schuler, 1985.....	68
Figure 6 : Stratégies et tactiques : modèle d'ajustement résolutoire aux conflits de rôle, Grima, 2004b	81
Figure 7 : Les composantes du phénomène de tensions de rôle.....	83
Figure 8 : Composantes étudiées dans le cadre de recherches sur le stress.....	85
Figure 9 : Représentation du processus d'évaluation dans le modèle transactionnel, adaptée de P. Légeron, 2002.	86
Figure 10 : Charpente théorique de la présente étude du phénomène des tensions de rôle..	89
Figure 11 : Démarche de collecte de données.....	107
Figure 12 : Niveau de l'impact de la surcharge selon l'expérience.....	186
Figure 13 : Le niveau de l'impact des conflits de rôle selon l'expérience.....	223
Figure 14 : Nombre de répondants adoptant la régulation autonome selon l'expérience..	246
Figure 15 : Rapport entre l'incapacité due à l'absence de ressource et la formation obligatoire.....	256
Figure 16 : Variété des stratégies face à la surcharge selon l'expérience	262
Figure 17 : Variété des stratégies face aux conflits de rôle selon l'expérience.....	263
Figure 18 : Effet amplificateur de la surcharge.....	278
Figure 19 : Partage des principales stratégies selon leurs caractéristiques.....	287

*À la mémoire de Rosie, ma fille.
Sa persévérance dans son combat contre la
maladie et sa grande capacité de faire face
lucidement à sa fin prématurée demeureront pour
moi des exemples inspirants pour toujours.*

REMERCIEMENTS

Je remercie André Brassard, directeur de recherche, pour son soutien constant tout au long de ma démarche et ses judicieux conseils.

Je remercie la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement pour leur aide dans le recrutement des participants ainsi que ces derniers, directrices et directeurs adjoints d'école secondaire, qui ont bien voulu témoigner de leur réalité quotidienne.

Je remercie également Sarah, ma fille, pour sa compréhension face à mon engagement dans cette exigeante démarche.

Enfin, je suis reconnaissante envers Bernard Coutu, mon compagnon de tous les jours, pour son écoute et sa patience.

INTRODUCTION

Depuis les années soixante, plusieurs chercheurs se sont intéressés, en sociologie de l'éducation, au fonctionnement de l'établissement scolaire et, entre autres, au travail des cadres d'établissement scolaire.

Aux États-Unis, les investissements massifs en éducation de l'après-guerre entraînent des travaux d'évaluation quant aux effets des réformes sur la scolarisation. La problématique, notamment de l'intégration sociale des minorités, fait en sorte que l'on s'intéresse aux facteurs, autres que celui de l'origine sociale des élèves, qui auraient une incidence sur la carrière scolaire des élèves (Derouet, 1990). Après un premier courant se basant principalement sur les intrants, on s'attarde davantage aux processus internes et donc aux acteurs qui, par leur comportement, influencent leur organisation (Brunet *et al.*, 1991). C'est ainsi que les recherches sur les établissements efficaces, malgré la complexité du concept et son caractère multidimensionnel (Brunet *et al.*, 1991), mettent en évidence un certain nombre de facteurs associés à la réussite scolaire. Un niveau d'attente élevé de la part des enseignants à l'égard des élèves, un climat organisationnel ouvert et caractérisé par un processus de décision participatif, un meilleur contrôle des objectifs de l'établissement et un leadership pédagogique marqué, assumé généralement par le directeur, constitueraient des facteurs influençant le parcours scolaire des élèves (Brunet *et al.*, 1991; Duru-Bellat et Van Zanten, 2002; Séguin, 1987). Dans la foulée de ces travaux, le management des écoles suscite un intérêt croissant.

En France, cet intérêt est plus récent et les développements en ce sens sont davantage tributaires du mouvement de décentralisation et d'autonomie des établissements amorcé par le pouvoir politique (Derouet, 1990; Pelage, 2000). Au Québec, la réforme de l'éducation, entreprise à la suite des États généraux de 1995, coïncide avec une reconnaissance plus importante du rôle du directeur d'école. Les motifs de cette réforme sont nombreux, mais le faible taux d'obtention du diplôme remettant en cause l'accessibilité et le concept d'école démocratique a largement été propagé entraînant l'idée de « passer de

l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (Gouvernement du Québec, 1997, p. 1). Un nouveau partage des pouvoirs s'inscrit dans les voies d'action privilégiées par le ministère de l'Éducation en vue de l'atteinte des objectifs de scolarisation et se caractérise par une plus grande décentralisation et une imputabilité accrue du niveau local. Du coup, on voit émerger de nouvelles attentes à l'égard du personnel de direction des établissements scolaires et la fonction en général se complexifie (Brassard, 2006; Conseil supérieur de l'éducation, 1999).

Bref, la fonction de gestion de l'école attire l'attention et, dans plusieurs cas, cette gestion est partagée par une équipe composée du directeur et d'un ou plusieurs directeurs adjoints¹. La question de la différenciation entre le travail des directeurs et celui des directeurs adjoints s'est rapidement posée et entraîne, plus spécifiquement aux États-Unis, des recherches portant sur le travail du directeur adjoint.

C'est ainsi qu'on s'intéresse au travail des directeurs adjoints : que font-ils ? Auprès de qui interviennent-ils ? De quelle nature sont leurs interventions ? Sont-ils restreints à la gestion de la discipline des élèves ? Est-ce que leurs fonctions sont les mêmes que celles du directeur ? Quelle est leur marge d'autonomie ?

Il apparaît que les interventions du directeur adjoint visent d'abord la vie de l'école au quotidien (Gorton et Kattman, 1985; Grellier, 1999; Marshall, 1993; Porter, 1996; St-Pierre, 1992). En ce sens, une grande variété de responsabilités peut lui être confiée (Scoggins et Bishop, 1993) et il semble difficile de s'entendre sur une description d'emploi tant les distinctions sont importantes d'un milieu à l'autre (Laurin, 1974). De plus, l'examen des textes officiels n'apportent pas de réelles précisions à cet égard (Grellier, 1999).

Il demeure que, selon différents auteurs, le travail du directeur adjoint se distingue de celui du directeur, entre autres, par le caractère pédagogique de ses interventions et de la fréquence de celles-ci auprès des élèves et du personnel enseignant (Grellier, 2005;

¹ La présence d'un ou de plusieurs adjoints dans une école est, selon le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires, fonction du nombre d'élèves inscrits dans l'école au 30 septembre de chaque année (Gouvernement du Québec, 2005). Cette réalité correspond davantage à la situation des écoles secondaires qui habituellement desservent une clientèle plus importante que les écoles primaires.

Marshall, 1993; Porter, 1996; Wells, Scolly, et Rinehart, 1999). De la sorte, le directeur adjoint se retrouve à la frontière entre les élèves, le personnel et le directeur.

Par ailleurs, dans un contexte de renouvellement en éducation, notamment aux États-Unis, de nouveaux rôles émergent et sollicitent une plus grande participation de la part du directeur adjoint dans la prise de décisions relevant des écoles et une plus grande implication sur le plan pédagogique (Calabrese, 1991; Michel, 1996; NASSP's Council on the Assistant Principalship, 1991; Porter, 1996; Pellicer et Stevenson, 1991).

Ces changements de rôles, la variété des attentes à leur égard, le peu de précisions concernant leur travail et la position frontalière favoriseraient la présence de tensions de rôle (Fisher et Gitelson, 1983; Jackson et Schuler, 1985). En outre, Brassard *et al.* (1986) rapportent que les conflits de rôle, une forme de tensions de rôle, se manifestent de manière plus significative chez les directeurs adjoints d'école secondaire que chez les autres individus occupant des postes de cadres d'école.

Or, dans une perspective rationnelle des organisations, il est généralement admis que les tensions de rôle entraînent des conséquences nuisibles sur les plans personnels et que celles-ci portent atteinte au bon fonctionnement de l'organisation (Fisher et Gitelson, 1983; Jackson et Schuler, 1985; Kahn *et al.*, 1964; Kahn et Byosiere, 1992; Katz et Kahn, 1978; Kahn et Wolfe, 1964; Loubes, 1997; Perrot, 2001; Tubre et Collins, 2000).

Au Québec, peu de recherches, voire aucune, n'ont eu pour objet le travail et les tensions de rôle qui peuvent en découler chez les directeurs adjoints, en général, ou plus spécifiquement chez les directeurs adjoints d'école secondaire. Brassard *et al.* (1986), dans leur étude sur les rôles, ont abordé la question des conflits de rôle chez les directeurs adjoints d'école secondaire, mais ils n'ont pas traité de l'ambiguïté, de la surcharge ou de l'incapacité de rôle, autres aspects des tensions de rôle. Plus récemment, Fortin (2006) et Garon *et al.* (2006) ont abordé indirectement les tensions de rôle chez les cadres d'école, mais sans distinguer les directeurs des adjoints.

En somme, il y a une absence de connaissance au regard du travail de cette population. Conséquemment, la présente recherche a pour objectif de décrire le phénomène des tensions de rôle ressenties par les directeurs adjoints d'école secondaire du Québec, les

caractéristiques personnelles et environnementales pouvant avoir de l'impact sur ces tensions de rôle et les stratégies adoptées pour y faire face.

Le premier chapitre rend compte de l'état des connaissances au regard de la fonction du directeur adjoint principalement en s'intéressant aux caractéristiques de la situation de travail qui peuvent avoir de l'impact sur les tensions de rôle.

Le cadre théorique est abordé au deuxième chapitre. La théorie des rôles, approche développée plutôt dans une perspective fonctionnaliste par Katz et Kahn (1978), est revue à la lumière de l'approche stratégique proposée par Crozier et Friedberg (1977) et cognitive selon Lazarus (1999). De la sorte, le phénomène des tensions de rôle est abordé du point de vue de l'acteur, accorde de l'importance à l'évaluation des situations par l'individu lui-même et prend en compte les stratégies qu'il adopte pour faire face à la pression ressentie.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie. Quatre aspects y sont traités: le choix de l'approche méthodologique, l'échantillon, l'élaboration du guide de l'entrevue individuelle et, enfin, la méthode d'analyse des données.

Les résultats sont rapportés aux quatrième et cinquième chapitres. Le premier de ces chapitres concerne la présentation générale des résultats. Quatre thèmes sont abordés et tracent globalement le portrait du groupe des répondants. Il s'agit des rôles des directeurs adjoints, des caractéristiques, des tensions de rôle et des stratégies d'ajustement. Les rôles sont présentés en tant que résultat puisque les tensions de rôle s'expriment à travers eux. Les observations réalisées à l'égard des rôles ont donc été traitées comme un résultat de recherche.

La communication des résultats se poursuit au Chapitre V qui aborde ceux-ci à partir de chacune des formes de tensions. Ce chapitre, plus volumineux que le précédent, entre véritablement dans l'univers des répondants et retrace les liens que ceux-ci suggèrent entre les caractéristiques de leur situation, les tensions qu'ils perçoivent, leur impact ainsi que les stratégies qu'ils adoptent.

L'interprétation de l'ensemble de ces résultats constitue le sixième chapitre. Ce chapitre reprend d'abord les grands constats des chapitres précédents. On y trouve aussi ce qui corrobore les résultats des recherches antérieures au regard des rôles assumés par les directeurs adjoints. Par la suite, on aborde en trois parties distinctes chacun des aspects correspondants aux questions de recherche, soit les tensions de rôle, les caractéristiques pouvant être associées à celles-ci et les stratégies d'ajustement adoptées pour y faire face. La conclusion résume l'ensemble de la démarche et fait état des principales contributions de cette recherche. Les limites y sont également traitées.

CHAPITRE PREMIER

La problématique

Ce chapitre expose la problématique de la recherche. Il comporte plusieurs parties de longueur inégale. Les deux premières parties font le point sur la situation des directeurs adjoints d'établissement scolaire en ce qui concerne leurs attributions. La première partie traite de la description de la fonction du directeur adjoint et la seconde des responsabilités qui sont confiées à ce dernier dans la pratique. La troisième partie aborde certaines caractéristiques de la fonction qui mettent en relief l'importance que peut prendre le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint. La quatrième partie fait état des recherches sur le phénomène des tensions de rôle chez les directeurs adjoints alors que la cinquième partie établit en quoi la fonction de directeur adjoint est bien une fonction distincte de celle de directeur. Résumant ce qui précède, la sixième partie énonce le problème de la recherche et les questions spécifiques de recherche. Suit une dernière partie qui délimite la recherche et justifie la pertinence de cette dernière.

LA DESCRIPTION FORMELLE DE LA FONCTION DE DIRECTEUR ADJOINT

Cette première partie fait le point sur la description formelle de la fonction du directeur adjoint.

L'examen des textes officiels en vigueur au Québec révèle peu de choses sur les responsabilités spécifiques des directeurs adjoints ou sur la manière de procéder pour déterminer ses responsabilités. La Loi sur l'instruction publique (LIP), au Chapitre 3, consacre la section V aux critères de sélection et aux responsabilités du directeur d'école, ce qui inclut les directeurs adjoints (Gouvernement du Québec, 2007). Ainsi, l'article 96.10 décrit les fonctions de ce dernier dans les termes suivants :

« Un directeur adjoint assiste le directeur dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs. Le directeur adjoint, ou celui des adjoints désigné par la commission scolaire, exerce les fonctions et pouvoirs du directeur en cas d'absence ou d'empêchement de ce dernier. »

En ce qui concerne le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires (Gouvernement du Québec, 2005), il est aussi peu précis quant aux responsabilités du directeur adjoint. Si le texte semble, dans un premier temps, plus exhaustif que celui de la LIP, cette première impression ne résiste pas à un examen plus poussé. En effet, le premier paragraphe reprend en somme l'article 96.10 en ces mots: « [...] consiste à assister le directeur d'école, selon le mandat défini par celui-ci, [...] » (Annexe 1, partie C-2. niveau 2 : directeur adjoint d'école) et confirme le pouvoir du directeur dans l'attribution des responsabilités du directeur adjoint. Quant à la suite du texte, il s'agit d'une énumération des responsabilités du directeur où il est mentionné que le directeur adjoint exerce habituellement « l'ensemble ou une partie de ces responsabilités » et qui se termine en rappelant qu'il remplace le directeur en cas d'absence brève.

Grellier (1999) et Poupelin (1999), après avoir analysé les textes officiels régissant la fonction de l'adjoint au chef d'établissement en France, arrivent sensiblement aux mêmes conclusions. Poupelin (1999) affirme que l'adjoint au chef d'établissement n'a d'existence que par rapport au directeur. Grellier (2005), quant à lui, se pose la question à savoir s'il est possible de définir la fonction d'adjoint ou s'il ne s'agit pas d'un « chef d'établissement *bis* », d'une propédeutique à la fonction de directeur. « C'est un emploi second dans une carrière, et un emploi "inachevé", qui doit normalement déboucher sur un emploi de chef » (Grellier, 1999, p. 43).

Cette absence de balises dans les textes officiels assure une grande marge de manœuvre au directeur dans l'attribution des responsabilités au directeur adjoint et le légitime dans sa vision du rôle de l'adjoint tant sur le plan du type de responsabilités à lui confier que sur le plan de l'autonomie à lui accorder par rapport à chacune de celles-ci.

St-Pierre (1999) soutient que la culture du milieu modèle l'environnement du directeur adjoint et d'autres n'hésitent pas à affirmer que le sort du directeur adjoint est entre les mains du directeur (Grellier, 2005; Marshall, 1993; Michel, 1996; Scoggins et Bishop, 1993).

En conséquence, ainsi que l'affirme Gorton (1985, voir Scoggins et Bishop, 1993) le directeur qui interagit plus avec le directeur adjoint qu'avec toute autre personne de l'école influence la capacité de ce dernier d'affirmer son leadership et il joue un rôle primordial dans le développement professionnel du directeur adjoint.

LES RESPONSABILITÉS DU DIRECTEUR ADJOINT ET L'ATTRIBUTION DE CELLES-CI DANS LA PRATIQUE

Dans la partie qui suit, les responsabilités du directeur adjoint et l'attribution de celles-ci dans la pratique sont présentées. Des études sur le terrain menées aux États-Unis, en France ou au Québec fournissent des informations à cet égard. Des témoignages recueillis auprès de cadres d'école secondaire au Québec complètent les sources consultées pour cette partie.

De manière générale, le directeur adjoint s'occupe des opérations quotidiennes et particulièrement de celles en lien avec les élèves (Gorton et Kattman, 1985; Grellier, 1999; Marshall, 1993; Porter, 1996; St-Pierre, 1992). Des facteurs tels que la taille et la nature de l'établissement ainsi que la présence de plusieurs adjoints au sein d'une même équipe influenceraient la répartition des responsabilités (Laurin, 1974; Poupelin, 1999).

Aux États-Unis, les premiers travaux recensés s'intéressant au directeur adjoint remontent à 1926 (Van Eman, C.R., 1926, voir Reed et Connors, 1982). Plusieurs chercheurs affirment que les responsabilités du directeur adjoint seraient demeurées les mêmes au fil des ans (Kelly, 1987, voir Scoggins et Bishop, 1993; Pellicer et Stevenson, 1991; Porter, 1996; Wells *et al.*, 1999). D'autres soulignent des changements par rapport à l'importance relative de ces responsabilités (Pellicer et Stevenson, 1991).

La revue de littérature de Scoggins et Bishop (1993) sur le travail des directeurs adjoints a mis en évidence une grande quantité et une grande variété du travail qu'ils réalisent. À partir de 26 recherches américaines, s'étalant de 1973 à 1992, ils relèvent, malgré des observations parfois différentes selon les recherches consultées, une vingtaine de responsabilités courantes confiées au directeur adjoint. Les activités qui arrivent en tête de liste concernent l'intervention directe auprès des élèves telles que la gestion de la

discipline, de la fréquentation scolaire et des activités étudiantes. Les activités relatives à chacune des responsabilités recensées varient d'un milieu à l'autre contribuant au sentiment que, de manière générale, le rôle du directeur adjoint ne fait pas l'objet d'une définition précise et constante de ses tâches. Les enquêtes de 1965 et 1988 menées par le National Association Secondary School Principals (NASSP) confirment aussi la variété des responsabilités partagées ou assumées par le directeur adjoint (Pellicer et Stevenson, 1991).

Porter (1996) a constaté que la discipline, la fréquentation scolaire et les activités étudiantes font partie des tâches qui sont couramment confiées au directeur adjoint, et ce, spécialement au secondaire selon Pellicer et Stevenson (1991). Le directeur adjoint est vu comme un chef d'opérations quotidiennes, « *a daily operation chief* » (Porter, 1996), qui assure le maintien de l'ordre, qui assiste le directeur et assume les responsabilités qu'il lui confie sur le plan de la gestion pédagogique, éducative et administrative de l'école.

Plus récemment, la recherche de Wells *et al.* (1999) a mis en évidence la variété des tâches d'un individu à l'autre et, en même temps, la constance de certaines responsabilités telles que la discipline, la communication avec les parents, la sécurité et l'application des politiques et règlements.

L'attribution de responsabilités, selon Pellicer et Stevenson (1991), se fait, de la part du directeur, en tenant compte de ce que ce dernier ne veut pas faire ou de ce qui exige des compétences qu'il juge ne pas avoir. Ils ajoutent que, dans plusieurs cas, il n'y a pas de consultation sur ce sujet (Pellicer et Stevenson, 1991).

En France, Grellier (2005) a conduit une enquête auprès de 29 jeunes diplômés au terme de leur stage dans un établissement scolaire en France. Il remarque que ceux-ci sont embarrassés par le partage des tâches. D'une part, la majorité des jeunes diplômés reconnaissent détenir une réelle autonomie par rapport aux responsabilités qui leur sont confiées, mais ils souhaitent en même temps plus d'explications et davantage de clarté au sujet de leur rôle. D'autre part, ils affirment vouloir plus de responsabilités et désirent être associés à tous les domaines afin de se préparer à la fonction de chef. Ces constats rappellent que « la fonction d'adjoint se retrouve entièrement régie dans le face-à-face avec le chef » (Grellier, 1999, p. 55).

Dans son étude sur l'équipe de gestion des écoles secondaires au Québec, Laurin (1974) affirme que les tâches confiées aux directeurs adjoints montrent plusieurs différences. À partir de ses observations, il tire trois modèles qui caractérisent le partage des responsabilités entre les membres de l'équipe de direction.

1. Les responsabilités communes : une même responsabilité est partagée entre plusieurs individus;
2. Les responsabilités particulières : chaque responsabilité est assumée par un seul individu;
3. Les responsabilités associées : une responsabilité est assumée par deux membres de l'équipe de direction dont l'un est généralement le directeur.

L'auteur conclut que chaque situation comporte des particularités et qu'il n'y aurait donc pas «deux descriptions d'emploi identiques d'une équipe de gestion à l'autre » (Laurin, 1974, p. 231). Il en ressort que la possibilité de recourir à plus d'un modèle constitue une marge de manœuvre importante pour le milieu local.

Une autre manière de voir le partage des responsabilités entre les directeurs adjoints d'école secondaire est de s'intéresser au contenu des « dossiers² » confiés à chacun. Ainsi, à partir d'observations dans le milieu et de témoignages de cadres d'école³, nous distinguons trois modèles.

Le Tableau I présente ces modèles en déclinant les divers dossiers qui sont assignés aux adjoints. Dans la première colonne, se trouve le modèle traditionnel. Ce modèle, issu de la tradition des collèges dirigés par les communautés religieuses elles-mêmes influencées par le système scolaire français, fonde le partage sur une distinction nette entre les aspects de la discipline et de la pédagogie. Ainsi, de manière générale, la discipline, la sécurité et la

² Dans un document préparé par les associations AQPDE, AMDES et FQDE et titré *Présentation du chapitre III de la Loi sur l'instruction publique* (2002), le terme *dossier* est utilisé pour désigner des objets pour lesquels le directeur d'école doit assumer des fonctions et des pouvoirs. À titre d'exemple, on y retrouve les dossiers suivants : projet éducatif, budget annuel, politique d'encadrement des élèves, règles de conduite et mesures de sécurité, mise en œuvre des programmes des services complémentaires et particuliers, etc.

³ Nous nous basons sur notre propre connaissance du milieu scolaire ainsi que sur le témoignage de trois individus qui ont débuté leur carrière de gestionnaire d'établissement en tant qu'adjoint au secondaire autour des années '70. Ces personnes ont travaillé dans trois régions différentes du Québec et ont, depuis, occupé des postes de directeur jusqu'au début des années 2000.

vie étudiante relevaient d'une même personne et la pédagogie qui incluait la responsabilité du personnel était attribuée à un seul directeur adjoint de l'équipe. L'organisation scolaire et les tâches des enseignants demeuraient des responsabilités du directeur. Ce modèle a été critiqué : l'adjoint aux affaires étudiantes est sollicité plus fréquemment que celui à la pédagogie et dispose de moins de temps pour réfléchir, rencontrer du personnel et se tenir à jour.

Tableau I

Modèles de partage des dossiers confiés au directeur adjoint

Modèle traditionnel	Modèle basé sur la clientèle	Modèle mixte
1. Affaires étudiantes (discipline, activités et sécurité des élèves) 2. Pédagogie (responsabilité du personnel)	1. Niveau scolaire (secondaire 1, 2, ...) 2. Classes d'adaptation scolaire 3. Formation professionnelle ⁴ 4. Pédagogie (perfectionnement, organisation scolaire, sanction des études)	1. Niveau scolaire (élèves et personnel), département (animation pédagogique) et autre dossier spécifique 2. Clientèle particulière

La recherche d'un modèle plus équitable et les critiques à l'égard de la déshumanisation des écoles polyvalentes (Ministère de l'Éducation, 1974) ne sont probablement pas étrangères au développement d'un modèle de partage basé sur la clientèle. Ainsi, le directeur adjoint s'est vu attribué la responsabilité de l'encadrement d'élèves (discipline, sécurité et parfois vie étudiante) selon des niveaux ou des types de clientèle et la responsabilité du personnel affecté à ces mêmes élèves. De la sorte, le directeur adjoint menait son intervention, destinée à l'élève, autant auprès de ce dernier que du personnel qui était concerné. Cependant, les activités d'encadrement des élèves représentaient la plus grande partie des tâches du directeur adjoint qui laissait de côté, entre autres, la supervision pédagogique. Dans ce modèle, la pédagogie demeurait la

⁴ À l'époque, on trouve encore les élèves de la formation professionnelle sous la responsabilité de l'enseignement aux jeunes dans les écoles polyvalentes.

responsabilité d'un seul adjoint qui s'occupait principalement du perfectionnement⁵, de l'organisation scolaire et de la sanction des études.

Plus tard, dans la foulée des travaux visant à améliorer la réussite scolaire, notamment à la suite de la publication du plan d'action ministériel de 1992, *Chacun ses devoirs : plan d'action ministériel sur la réussite éducative*, (Ministère de l'Éducation, 1992) d'une part et, d'autre part, dans un contexte de volonté de mise en place d'une meilleure supervision pédagogique, de nouvelles configurations de responsabilités ont émergé. Avec le modèle mixte (3^e colonne du Tableau I), en plus de leur responsabilité vis-à-vis des élèves et des enseignants, les directeurs adjoints sont devenus responsables sur le plan pédagogique d'équipes d'enseignants regroupés par département⁶ et de divers projets ayant pour but de favoriser la réussite éducative et la rétention des élèves performants à l'école publique. Ces projets, comme par exemple le programme d'éducation internationale, les ont amenés, selon la délégation accordée par le directeur, à dépasser la gestion des affaires quotidiennes de l'école. En effet, l'implication des directeurs adjoints dans ces dossiers et la connaissance qu'ils ont développée les conduisent à siéger sur des comités à l'extérieur de l'école et à agir en tant que représentants de leur établissement dans plusieurs cas. Enfin, cette manière de faire a entraîné aussi une spécialisation par rapport à certains dossiers, entre autres, par souci d'équité et d'efficacité. Ainsi, un directeur adjoint pouvait assumer la responsabilité d'un dossier touchant l'ensemble des clientèles de l'école. Par exemple, au cours des dernières années, on constate que dans plusieurs milieux l'implantation du programme de formation de l'école québécoise est placée sous la responsabilité d'un seul adjoint, et ce, concurremment au fait que chaque adjoint demeure responsable de l'aspect pédagogique pour son département. Cette réalité plus récente correspond au modèle mixte.

En somme, les responsabilités des directeurs adjoints se découpent différemment et se définissent localement selon les besoins des milieux et le partage entre les individus n'est pas toujours net.

⁵ Cette responsabilité a pris beaucoup d'importance au moment de l'implantation des programmes par objectifs qui a débuté au secondaire dans le courant des années '80 et qui s'est poursuivi pendant plus de 10 ans.

⁶ Au secondaire, un département regroupe les enseignants d'une même matière. Le français ou les sciences humaines sont des exemples de départements.

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA FONCTION DE DIRECTEUR ADJOINT SUSCEPTIBLES D'ÊTRE ASSOCIÉES À DES TENSIONS DE RÔLE

Certaines caractéristiques de la fonction de directeur adjoint sont susceptibles d'être associées à des tensions de rôle chez ce dernier et, en conséquence attirent l'attention sur l'importance que peut prendre le phénomène chez ce gestionnaire. Ces caractéristiques font l'objet de cette troisième partie qui se subdivise en quatre sections : la formalisation et le comportement du directeur, la position frontalière, les nouveaux rôles émergents et la transition de rôle.

Précisons que les tensions de rôle correspondent à des situations où l'individu éprouve de la difficulté à assumer son rôle. Ces tensions de rôle, comme on le verra de manière plus précise dans le chapitre suivant sur le cadre théorique, peuvent prendre la forme de la surcharge, du conflit de rôle, de l'incapacité de rôle ou de l'ambiguïté de rôle.

La formalisation de la tâche et le comportement du directeur

Tel qu'il vient d'être exposé dans la partie précédente, l'absence de balises sur le plan formel et l'autonomie consentie au milieu local, c'est-à-dire au directeur, dans l'attribution des responsabilités au directeur adjoint constituent en fait une absence de formalisation de la tâche du directeur adjoint. Or, une telle caractéristique, dans certains cas, représente un facteur pouvant contribuer à la perception d'ambiguïté rôle (Kahn *et al.*, 1964; Jackson et Schuler, 1985). De plus, le rôle primordial joué par le directeur à l'égard du directeur adjoint exposerait davantage ce dernier à des tensions de rôle. En effet, le comportement du supérieur immédiat est considéré, par certains, en tant que facteur ayant de l'impact sur des tensions de rôle (Jackson et Schuler, 1985).

Une position frontalière

Occuper une position frontalière signifie que la personne intervient auprès d'individus appartenant à un groupe ou sous-système autre que le sien (Kahn *et al.*, 1964). Le cas des vendeurs est souvent cité en exemple puisque ceux-ci travaillent pour une organisation tout en étant en interaction avec les clients qui, eux, sont extérieurs à cette

organisation. Une position à l'intérieur d'une même organisation peut aussi être considérée à la frontière de deux sous-systèmes. C'est le cas, par exemple, de ceux qui doivent interagir avec des membres à l'intérieur et à l'extérieur de leur unité afin de réaliser leurs propres activités ou le cas des cadres de premier niveau qui se situent entre le personnel d'encadrement et les employés syndiqués.

Selon ces conceptions, le directeur adjoint occupe une position frontalière. D'un côté, il se situe entre le directeur et les employés syndiqués qui s'adressent d'abord à lui et, d'un autre côté, il est aussi entre le personnel et les destinataires du service, c'est-à-dire les élèves et leurs parents. La position frontalière est susceptible d'être associée à des tensions de rôle, particulièrement à des conflits de rôle, lorsque les attentes issues de deux sous-systèmes sont contradictoires, ce qui semble se produire plus fréquemment dans une telle situation (Fisher et Gitelson, 1983).

Les nouveaux rôles émergents

Aux États-Unis, Michel (1996) a réalisé une revue de littérature sur le rôle du directeur adjoint à partir d'écrits tous publiés, sauf deux, dans la première moitié des années '90. Sa préoccupation est de comprendre comment le rôle du directeur adjoint se transforme dans la vague des changements en éducation. Il considère que le rôle du directeur adjoint sera déterminant dans les changements à piloter au sein des écoles. La gestion de l'école se ferait en établissant des processus de décision menés conjointement par les membres de l'équipe de direction tout en faisant une place aux enseignants, aux parents et aux élèves.

La position d'adjoint ne serait plus un rôle de second ou un passage obligé entre la situation d'enseignant et celle de directeur (Iannaccone et Podorf, 1984, voir Cantwell, 1993; Michel, 1996). Le directeur adjoint deviendrait davantage un acteur important et engagé dans l'amélioration des apprentissages (Greenfield, 1985; Smith, 1987, voir Cantwell, 1993).

Ainsi, dans la foulée des réformes en éducation aux États-Unis surtout depuis 1990 et dans une perspective normative, nombreux sont les auteurs à souligner l'importance de revoir le rôle du directeur adjoint. Ce rôle devrait tendre à se définir davantage dans des termes de leader pédagogique par opposition à un responsable de la discipline ou de la

fréquentation scolaire. (Calabrese, 1991; Michel, 1996; NASSP's Council on the Assistant Principals, 1991; Porter, 1996; Pellicer et Stevenson, 1991).

Cependant, selon Michel (1996), l'observation de ce qui se passe sur le terrain montre un écart entre les rôles assumés par les directeurs adjoints et les nouveaux rôles émergents et attendus dans un contexte de réforme. La grande variété et la nature des responsabilités confiées au directeur adjoint pourraient être des obstacles au changement de rôle (Michel, 1996).

Au Québec, la réforme de la fin des années '90 entraîne aussi un changement sur le plan de la gestion des établissements scolaires. Brassard *et al.* (2001) ont mené une enquête afin de saisir les effets des nouveaux dispositifs légaux sur la fonction de direction d'école. Plus de 500 gestionnaires, directeurs et adjoints d'école primaire, secondaire, de centre d'éducation des adultes et de formation professionnelle, y ont participé. L'ensemble des répondants témoignent de changements. Cependant, les conclusions de l'étude ne distinguent pas ce qui est rapporté par les directeurs de ce qui l'est par les directeurs adjoints.

En fait, les individus, face à la nouvelle répartition des pouvoirs et à l'implantation d'un nouveau curriculum, ressentent l'ampleur, la lourdeur et la complexité de leur tâche. Ils attribuent cette situation au changement dans les rapports entre les établissements et le centre administratif. Ces changements entraînent une augmentation de leurs responsabilités, un besoin accru de coordination et une prise en compte de la dimension politique plus importante. Les gestionnaires considèrent qu'ils manquent d'information et de ressources pour assumer leurs nouveaux rôles, ce qui représente une source de tensions pour plusieurs. De plus, ils se sentent pris entre de nouvelles attentes et les attentes traditionnelles qui n'ont pas cessé d'être adressées aux gestionnaires pour autant.

Les auteurs concluent ainsi leur rapport d'étape :

« Se sentant concernés par les changements, engagés dans leur réalisation, conscients de l'ampleur de la tâche et ayant identifié plusieurs des problèmes qui ont surgi ou qui sont à prévoir, enfin misant surtout sur leurs ressources personnelles, les directions constatent que leur fonction s'alourdit et se complexifie, que leur temps est plus qu'auparavant consacré à des tâches administratives ou

d'intendance et aux processus de décision et de consultation et moins à la gestion pédagogique (malgré le discours officiel qui voudrait le contraire) et, pour beaucoup, qu'il leur faut acquérir des compétences à la fois différentes de celles qu'elles possèdent déjà et plus diversifiées (en ce qui concerne le nouveau curriculum) ». (p. 32)

Ces constats indiquent, en quelque sorte, que les cadres d'école, incluant les directeurs adjoints d'école secondaire, ressentent de la surcharge (« la fonction s'alourdit ») et qu'ils font face à des attentes contradictoires (plus de tâches d'intendance au détriment de la gestion de la pédagogie) et, pour les individus concernés, ces tensions sont imputables au changement organisationnel qui fait émerger de nouveaux rôles.

En somme, les changements organisationnels seraient susceptibles d'entraîner des tensions de rôle (Nir et Eyal, 2003). En ce sens, le NASSP (*National Association of Secondary School Principals*) a publié une brochure, en 1991, titrée *Restructuring the role of the assistant principal*. Le document précise les rôles des directeurs adjoints dans un contexte de renouvellement du rôle dans le but d'assurer un meilleur fonctionnement de l'école. Dans ce même ordre d'idée, il aborde aussi les rôles des autres acteurs à l'égard du directeur adjoint visant à instaurer ainsi une complémentarité des rôles de chacun. On peut voir dans cette démarche un effort de clarification des rôles afin de réduire, probablement, les risques d'ambiguïté ou de conflits de rôle.

La transition de rôle

La transition de rôle, c'est-à-dire le passage d'un rôle à un autre, est un processus associé à l'entrée en fonction. La transition de rôle représente une situation où des tensions peuvent être ressenties (Valcour, 2002). Cette caractéristique n'est pas exclusive aux directeurs adjoints. Par ailleurs, dans leur cas, cette transition de rôle représente habituellement l'abandon du rôle d'enseignant et l'arrivée dans une première fonction de cadre d'école. Cette caractéristique ne concerne évidemment les individus qu'au moment où ils commencent dans la fonction.

Ainsi, la transition du rôle d'enseignant à celui de cadre dans un établissement scolaire aurait un impact sur les individus. D'abord, le directeur adjoint doit s'adapter à un nouvel environnement de travail. Cet environnement est fort différent de celui de la classe,

et le directeur adjoint doit redéfinir son rôle d'éducateur et apprendre à composer avec de multiples attentes venant non seulement du directeur, mais aussi du personnel, des élèves et des parents (Michel, 1996). Ensuite, le nouveau directeur adjoint se sentirait débordé par toutes les tâches à accomplir (Hertzell's, 1995, voir Michel, 1996). L'absence de ressources et le manque de connaissance s'ajoutent aux difficultés rencontrées par le nouvel adjoint (Radish, 1990, voir Michel, 1996).

De plus, si de nouvelles attentes font surface, certaines demeurent. La position de second et le fait que le directeur adjoint soit face à de nouvelles responsabilités le situent entre deux univers. Ainsi, il se trouve dans une situation où il assume un nouveau rôle d'autorité par rapport aux enseignants, mais n'est pas totalement dégagé, au départ, de son rôle précédent de pair vis-à-vis de ses anciens collègues. Face à ce groupe, il a donc à assumer un ensemble de rôles différents, ce qui entraîne une forme de conflits de rôle (Valcour, 2002).

Au Québec, Fortin (2006), dans son étude sur l'insertion professionnelle, a constaté que les cadres d'école⁷ ressentent l'ampleur et la lourdeur de la tâche, éprouvent de la difficulté à concilier leur vie professionnelle et personnelle et considèrent manquer de temps pour leur propre formation. Bref, des tensions de rôle seraient perçues au moment de l'entrée en fonction.

En terminant cette partie sur les caractéristiques, sans vouloir réduire l'influence que pourraient avoir celles dont il vient d'être question sur les tensions de rôle, il faut admettre que d'autres caractéristiques, précisément la variété du travail et l'autonomie, pourraient contribuer à les atténuer (Nir, 2001; Jackson et Schuler, 1985; Peiro *et al.*, 1994).

Ainsi, la variété du travail des directeurs adjoints, mise en évidence entre autres par Scoggins et Bishop (1993), entraînerait d'un côté de la surcharge mais d'un autre côté, elle offrirait de nombreuses sources d'information utiles pour clarifier le rôle et diminuer l'ambiguïté de rôle (Loubes, 1997). De la même manière, l'autonomie dont disposeraient les directeurs adjoints selon certains (Grellier, 1999; Marshall, 1993) représente une

⁷ Aucune précision n'est donnée de manière spécifique pour les directeurs adjoints.

caractéristique qui contribuerait à faire en sorte que les individus ressentent moins de tensions de rôle (Nir, 2001; Peiro *et al.*, 2001).

LES ÉTUDES SUR LES TENSIONS DE RÔLE VÉCUES PAR LES DIRECTEURS ADJOINTS

Cette partie traite des études empiriques concernant les tensions de rôle vécues par les directeurs adjoints. À cet effet, deux études y sont présentées soit celle de Brassard et ses collègues (1986) et celle de Cantwell (1993).

Brassard et ses collègues (1986) ont mené une étude auprès de cadres d'école au Québec. Dans un premier temps, ils proposent une typologie de rôles spécifiques au milieu scolaire. Le rôle est ici défini comme « ...un ensemble des comportements rattachés à une position organisationnelle donnée » (Brassard *et al.*, 1986, p. 183). Cette typologie est élaborée *a posteriori* dans le cadre d'une démarche itérative qui, au départ, s'est inspirée des travaux de Mintzberg (1984) et de Laurin (1974). Le modèle n'est certes pas exhaustif et, comme l'ont mentionné les auteurs, les catégories ne sont pas absolument exclusives (critique adressée aussi au modèle de Mintzberg). Cependant, le fait d'aborder le travail du cadre d'école ainsi demeure intéressant pour aborder, dans un deuxième temps, la question des conflits de rôle.

La démarche retenue comportait plusieurs volets dont une enquête auprès de 703 gestionnaires d'école, incluant 155 directeurs adjoints au secondaire. À partir de 122 items décrivant des activités de gestion, les répondants devaient indiquer l'importance accordée à l'activité, l'importance considérée nécessaire pour un fonctionnement efficace de leur établissement et l'importance qu'ils souhaiteraient accorder selon leurs goûts ou attentes personnelles. Les chercheurs observent que ces deux dernières dimensions se confondent en ce qui concerne les résultats. Ils constatent de plus des écarts entre ce que les individus affirment réaliser et ce qu'ils croient nécessaire de réaliser pour atteindre un fonctionnement efficace de leur établissement, ce qui correspond à des conflits entre le rôle exercé et le rôle souhaité.

Le Tableau II présente les résultats relatifs aux conflits de rôle chez les directeurs adjoints du secondaire. On y trouve d'abord la liste des 15 rôles et la différence de moyennes entre les rôles à jouer pour un fonctionnement efficace et les rôles tels qu'exercés par les répondants. Le signe + indique qu'un rôle devrait être joué davantage, le signe -, l'inverse.

Tableau II

Conflits de rôle⁸ chez les directeurs adjoints d'école secondaire,
Brassard *et al.*, 1986

<i>Rôles</i>	<i>Écart des moyennes</i>
1. Contrôleur	+ .79
2. Animateur pédagogique	+ .75
3. Symbole	+ .63
4. Intégrateur	+ .61
5. Agent de liaison	+ .57
6. Gestionnaire du personnel	+ .54
7. Agent de changement	+ .48
8. Porte-parole	+ .44
9. Négociateur	+ .43
10. Maître de salle	+ .35
11. Promoteur	+ .26
12. Distributeur de ressources - intendant	+ .18
13. Leader	+ .08
14. Subordonné	- .13
15. Organisateur de la vie étudiante	----

Bien que les directeurs adjoints accordent déjà de l'importance à certains rôles, ils considèrent que cela n'est pas nécessairement suffisant. Ceci est cependant différent dans le cas du rôle de subordonné qui devrait prendre moins d'importance et celui d'organisateur de vie étudiante qui serait exercé suffisamment pour un fonctionnement efficace. Dans d'autres cas, il serait nécessaire d'accorder plus importance à certains rôles, dont principalement ceux de contrôleur, d'animateur pédagogique, de symbole et d'intégrateur. Les auteurs concluent cette partie en mentionnant que les directeurs adjoints du secondaire

⁸ Pour une définition des rôles de l'étude de Brassard *et al.*, voir l'Annexe A.

seraient les membres du personnel de direction des écoles les plus mal à l'aise dans leurs rôles (Brassard *et al.*, 1986).

Nonobstant l'apport de la recherche de Brassard *et al.* (1986), il reste que celle-ci ne s'intéresse qu'aux conflits de rôle. Cette étude n'aborde pas les autres formes de tensions de rôle, ni la question des caractéristiques qui influenceraient la présence de ces conflits de rôle, ni la manière d'y faire face. En ce sens, le phénomène des tensions de rôle n'est traité qu'en partie. De plus, cette recherche a été réalisée il y a plus de 20 ans. Depuis, aucune autre recherche, à notre connaissance, ne s'est intéressée aux tensions de rôle chez les directeurs adjoints au Québec.

Par ailleurs, Roussel (2000) a traité de la question du stress chez les gestionnaires des commissions scolaires. Ces propos sont à l'effet que 60% d'entre eux présentent un niveau élevé de stress dû au changement organisationnel, à la décentralisation et à la surcharge. Fortin (2006), tel que mentionné plus haut, a mis en évidence diverses formes de tensions de rôle chez les cadres d'école dans un contexte d'insertion professionnelle. Quant à Garon (2006), elle a abordé indirectement le stress chez les cadres d'école sous l'angle de la résilience.

Aux États-Unis, Cantwell (1993) a souhaité revoir les objectifs de formation d'un centre de formation continue dédié aux directeurs adjoints d'école primaire et secondaire afin de les aligner davantage sur les nouvelles compétences attendues.

Dans cette perspective, elle a mené une enquête qui visait à clarifier les attentes de rôle vis-à-vis des directeurs adjoints. Un questionnaire a été présenté à 72 directeurs adjoints volontaires et aux directeurs de leur école (36 directeurs retournent le questionnaire). Cinq points de vue sont examinés par rapport aux rôles. On y retrouve les rôles qui sont :

- a) exercés;
- b) à exercer idéalement;
- c) à exercer selon le directeur (questionnaire de l'adjoint) ou selon l'adjoint (questionnaire du directeur);
- d) à exercer selon la direction générale;
- e) à exercer selon les formateurs.

Si on s'en tient aux trois premiers points (a, b, c), trois conclusions sont à souligner. D'abord, les résultats obtenus montrent un écart entre ce qui est assumé (a → *on-the-job*) et ce qui est souhaité (b → *ideal*). Ainsi, les directeurs adjoints considèrent qu'ils devraient consacrer moins de temps au travail de bureau, à des tâches d'organisation et à la discipline des élèves et plus de temps au développement des programmes et à la supervision de l'enseignement (Cantwell, 1993). Cantwell (1993) constate aussi qu'au regard du rôle à exercer idéalement, la représentation des directeurs et des directeurs adjoints se rejoint généralement sur l'ensemble des rôles (b). Cependant, des écarts apparaissent et la chercheuse mentionne la présence de variations importantes entre les directeurs interrogés, notamment concernant les rôles reliées à la discipline.

Enfin, elle souligne l'écart entre la perception du directeur sur les rôles à exercer selon le directeur adjoint et, de même, la perception du directeur adjoint sur les rôles à exercer selon le directeur (c). L'auteure avance l'hypothèse d'une fragilité ou d'une absence de communication entre les membres de l'équipe de direction.

En somme, cette recherche conclut à la présence de conflits de rôle chez les directeurs adjoints dus à des attentes mal perçues ou à des attentes contradictoires parmi les directeurs. Cependant, encore ici, aucune autre forme de tensions de rôle n'est examinée. De plus, Cantwell (1993) ne considère aucune caractéristique comme étant susceptible d'entraîner des tensions de rôle à l'exception du changement de rôle.

UN TRAVAIL DISTINCT

Cette cinquième partie précise en quoi la fonction du directeur adjoint se distingue de celle du directeur.

Plusieurs recherches ont montré des différences entre le travail du directeur et celui du directeur adjoint tant au primaire qu'au secondaire. (Grellier, 2005; Marshall, 1993; Porter, 1996; Wells *et al.*, 1999).

Ainsi, aux États-Unis, Marshall (1993) s'est intéressée aux directeurs adjoints de carrière. Rompant avec l'idée que faire une carrière en tant qu'adjoint représente un échec

ou une erreur de parcours, elle a cherché à comprendre leurs sources de motivation. Son échantillon est formé de 50 directeurs adjoints, d'école primaire ou secondaire, sélectionnés à partir de leur vision de la carrière d'un adjoint. La méthodologie utilisée consiste à mener une entrevue de groupe, à réaliser des observations sur le terrain et à collecter des données à l'aide de questions ouvertes sur, entre autres, les valeurs, les objectifs et les facteurs de satisfaction au travail.

Marshall (1993) a mis en évidence des aspects du travail propres à la fonction du directeur adjoint. Ainsi, les directeurs adjoints passent beaucoup de temps sur le terrain et établissent à cette occasion de nombreux contacts avec les élèves, les enseignants, les parents et la communauté entourant l'école. Ils sont ainsi souvent les premiers à qui on s'adresse en cas de besoin. Ils détiennent, de la sorte, de l'information sur ce qui se passe à l'école, souvent plus que le directeur lui-même. Ces rapports significatifs leur permettent d'user de leur influence dans la conduite de l'école et, le cas échéant, d'agir comme un entraîneur vis-à-vis d'un nouveau directeur. La connaissance du milieu, l'interprétation qu'ils font de leur assignation et l'expérience accroissent, selon les directeurs adjoints d'expérience, leur marge de manœuvre et leur donnent une réelle autonomie d'action dans le quotidien.

Ainsi, les directeurs adjoints considèrent qu'ils puisent leur source de pouvoir davantage dans ce qu'ils font que dans le poste qu'ils occupent et que cela les distingue du directeur. Enfin, ils considèrent maintenir un meilleur équilibre entre la vie professionnelle et personnelle et cela représente l'une des principales motivations à demeurer à un poste d'adjoint (Marshall, 1993).

Wells *et al.* (1999) ont mené une étude, au Kentucky, États-Unis, qui cherchait à comparer le travail du directeur et du directeur adjoint, tant au primaire qu'au secondaire, au cours de leur première année d'entrée en fonction. Les chercheurs constatent que le travail du directeur adjoint est différent de celui du directeur. En effet, 90% des directeurs ciblent 38 tâches différentes quand les directeurs adjoints n'en reconnaissent que quatre.

La recherche de Brassard *et al.* (1986) sur le travail du personnel de direction menée au Québec, sans porter spécifiquement sur la situation des adjoints, a confirmé des différences entre ces deux fonctions, et ce, de manière plus marquée à l'ordre

d'enseignement secondaire. Le directeur, même s'il conserve un regard sur l'ensemble des responsabilités, serait plus enclin à déléguer celles qui concernent les aspects pédagogiques et éducatifs ainsi que l'organisation de la vie étudiante (Brassard *et al.*, 1986; Laurin, 1974). Le directeur s'intéresse moins directement aux activités pédagogiques et son engagement à cet égard est davantage symbolique (Pépin, 1985). Ses échanges avec les enseignants, les élèves ou les parents sont plutôt de nature administrative. Le directeur adjoint, pour sa part, intervient auprès de ces mêmes personnes davantage pour des questions de nature pédagogique ou éducative et les élèves constituent le groupe avec lequel il intervient le plus souvent (Brassard *et al.*, 1986).

Somme toute, le travail du directeur adjoint se distingue de celui du directeur, entre autres, par le type d'interventions auprès des enseignants et des parents et par le fait qu'il agit surtout auprès des élèves. Du coup, la situation du directeur adjoint comporte des caractéristiques qui lui sont propres et qui entraîneraient des tensions de rôle de manière spécifique chez cette population.

L'ÉNONCÉ DU PROBLÈME ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette partie comprend deux sections. La première résume ce qui précède pour en arriver à exposer le problème de recherche. La section suivante formule les trois questions spécifiques de la recherche.

L'énoncé du problème

Trois aspects sont à rappeler en ce qui concerne les caractéristiques du travail des directeurs adjoints.

En premier lieu, le travail du directeur adjoint demeure difficile à cerner. Son rôle est peu défini ou plutôt il se précise au niveau local et plus particulièrement sous l'influence du directeur qui joue un rôle prépondérant, notamment dans le partage des responsabilités (Grellier, 1998; Marshall, 1993).

En deuxième lieu, le rôle peu formalisé, la prépondérance du rôle du directeur, entre autres dans l'attribution des responsabilités, la position frontalière et l'émergence de nouveaux rôles représentent des caractéristiques de la situation du directeur adjoint. Celles-ci sont associées à la perception de tensions de rôle par ce dernier (Jackson et Schuler, 1985; Kahn *et al.*, 1964; Loubes, 1997; Nir et Eyal, 2003) et mettent en lumière leur importance.

Enfin, en dernier lieu, sur le plan des rôles exercés, le travail du directeur adjoint se distingue de celui du directeur et comporte des caractéristiques qui lui sont propres.

Au regard des tensions de rôle, elles demeurent un phénomène peu ou partiellement étudié de manière spécifique chez les directeurs adjoints.

D'abord, la transition de rôle ou les nouveaux rôles davantage en phase avec les changements en éducation semblent être les seules caractéristiques ayant possiblement un impact sur les tensions de rôle à avoir été prises en compte par certaines recherches.

Ensuite, outre le conflit de rôle, aucune autre forme de tensions de rôle, telles que la surcharge, l'ambiguïté et l'incapacité de rôle, n'ont été examinées de manière spécifique chez les directeurs adjoints d'école secondaire. De plus, le conflit de rôle n'a été mis en évidence que sous la forme d'un écart entre le rôle exercé et le rôle souhaité ou attendu, or, il peut prendre plusieurs autres formes.

Enfin, les stratégies d'ajustement adoptées par les directeurs adjoints pour faire face aux tensions de rôle n'ont pas suscité d'intérêt sur le plan de la recherche jusqu'à maintenant.

En somme, il y a peu de recherches qui apportent un éclairage sur la situation des directeurs adjoints d'école secondaire au Québec de manière générale. Plus précisément, la problématique des tensions de rôle chez cette population n'a pas été étudiée depuis les travaux de Brassard *et al.* (1986) qui remontent à plus de 20 ans. Enfin, à notre connaissance, une approche plus globale du phénomène visant à saisir l'articulation entre les caractéristiques, personnelles et de la situation de travail, les tensions de rôle perçues et

les stratégies d'ajustement adoptées par les directeurs adjoints d'école secondaire au Québec est encore inexplorée.

D'où le problème de la recherche qui peut être résumé tout simplement dans la question générale suivante : qu'en est-il du phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint des établissements scolaires de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec ? La présente recherche vise à combler cette absence de connaissance.

Les questions de recherche

Cette deuxième section énonce les questions plus spécifiques de la recherche.

Trois questions visent à cerner le phénomène des tensions de rôle chez les directeurs adjoints d'école secondaire du Québec. Ces questions sont en relation avec les trois dimensions du phénomène évoqué précédemment, soit les tensions elles-mêmes, les caractéristiques personnelles et relatives à la situation de travail et, enfin, les stratégies d'ajustement.

La première de ces questions comporte trois volets et les deux suivantes se formulent en un seul énoncé :

1. Les tensions de rôle :
 - a. Quelles sont les tensions de rôle évoquées par les directeurs adjoints d'école secondaire du Québec?
 - b. Quelles sont les formes que prennent ces tensions de rôle?
 - c. Quel est l'impact de ces tensions de rôle?
2. Quelles sont les caractéristiques personnelles et relatives à la situation de travail qui sont associées à ces tensions de rôle ?
3. Quelles sont les stratégies d'ajustement adoptées par les directeurs adjoints pour faire face aux tensions de rôle ?

Tel qu'il sera indiqué dans le chapitre consacré à la méthodologie, les données qui serviront à répondre à ces questions proviendront d'entrevues réalisées auprès de directeurs adjoints. Dans leurs propos, les répondants mentionneront inévitablement des rôles qu'ils exercent, veulent exercer ou considèrent attendus. Partant de là, une quatrième question complète la première et se formule ainsi :

4. Quels sont les rôles mentionnés par les directeurs adjoints au cours des entrevues?

Les données ainsi recueillies fourniront des informations intéressantes sur les rôles des directeurs adjoints d'école secondaire bien que cela ne soit pas directement visé par la présente recherche. Par ailleurs, il faut noter que ces résultats ainsi obtenus ne pourront rendre compte de tous les rôles.

LA DÉLIMITATION DE LA RECHERCHE ET SA PERTINENCE

Dans cette dernière partie, des précisions sur la délimitation de la recherche sont d'abord apportées. Ensuite, la pertinence de cette dernière est justifiée.

La recherche ne porte sur le phénomène des tensions de rôle que chez les directeurs adjoints d'établissements scolaires de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec. De plus, il ne s'agit que de directeurs adjoints du secteur public.

Trois motifs justifient la pertinence et l'importance de cette recherche.

D'abord, si des recherches antérieures ont mis en évidence certaines tensions de rôle chez les directeurs adjoints, nous connaissons peu de choses sur les caractéristiques personnelles ou environnementales qui auraient une influence sur ces tensions de rôle. Il en est de même relativement aux stratégies qu'adoptent les directeurs adjoints face à celles-ci. Il apparaît donc important d'abord de saisir dans quelle mesure il existe un malaise chez les directeurs adjoints des établissements secondaires du Québec et la nature du malaise exprimé par eux. Si tel est le cas, il est important, ensuite, de mieux comprendre globalement ce phénomène.

De plus, les tensions de rôle ne sont pas sans conséquence. Ainsi, les tensions de rôle, si l'individu estime ne pas pouvoir y faire face, entraînent du stress, ont un impact sur la satisfaction au travail et se répercutent sur la qualité des relations (Fisher et Gitelson, 1983; Jackson et Schuler, 1985; Kahn et Byosiére, 1992; Kahn, Wolfe, Quinn, et Snoek, 1964). Du point de vue organisationnel, les effets se font sentir sur le plan de la qualité du

travail, de la productivité et de la mobilité du personnel (Floyd et Lane, 2000; Jackson et Schuler, 1985; Kahn *et al.*, 1964; Kahn et Byosiere, 1992; Perrot, 2001; Rizzo, House, et Lirtzman, 1970; Stryker et Statham, 1985). Mieux comprendre le processus en cause et de quelle manière les individus y réagissent pourraient conduire vers une révision de la préparation à la fonction, de l'accompagnement au moment de l'insertion professionnelle et du soutien au personnel de direction en exercice.

Enfin, une meilleure connaissance de cette réalité permettrait de formuler des recommandations quant à l'aménagement de structures ou processus organisationnels visant à réduire les situations pouvant induire des tensions de rôle et, en bout de ligne, les conséquences négatives pour les individus et pour les organisations.

CHAPITRE II
Le cadre théorique

Le présent chapitre présente le cadre théorique sur lequel s'appuie la recherche. Il comporte six parties. En préalable, la première partie situe brièvement la théorie des rôles, ses différentes perspectives et clarifie le concept de rôle sur lequel s'appuie l'ensemble de la présente recherche. La deuxième partie aborde de manière spécifique les tensions de rôle et ses différentes formes. Par la suite, dans la troisième et quatrième parties, les caractéristiques pouvant avoir de l'impact sur la perception des tensions de rôle et les conséquences découlant de ces dernières sont traitées. Une cinquième partie fait le point sur les stratégies adoptées pour faire face à ces tensions de rôle. Enfin, de l'ensemble de ces concepts, une approche cognitiviste du phénomène est dégagée et est exposée dans la sixième partie.

LA THÉORIE DES RÔLES ET LE CONCEPT DE RÔLE

Cette première partie du chapitre comprend deux sections. D'abord, la théorie des rôles est traitée selon différentes perspectives. Ensuite, la seconde section, en guise de synthèse, propose une définition du concept de rôle.

La théorie des rôles, issue de la psychosociologie, s'est intéressée aux interactions sociales dans un groupe et au comportement de l'individu en mettant en perspective l'aspect personnel et social de celui-ci (Biddle, 1986; Katz et Kahn, 1966; 1978; Rocher, 1992; Stryker et Statham, 1985). Il ne s'agit pas d'une théorie récente. Cependant, elle apparaît pertinente au regard de l'objet de la présente recherche qui est de comprendre ce qui se produit lorsque l'individu rencontre des difficultés à décoder les rôles qu'il croit devoir assumer, à jouer l'ensemble de ces rôles ou à privilégier un rôle au détriment d'un autre.

L'étude du comportement des membres d'une organisation, du processus d'institutionnalisation de ces comportements et, par conséquent, de la stabilité des

organisations ont fait l'objet de nombreuses recherches en administration et celles-ci ont contribué au développement de la théorie des rôles. Dans ce courant, on situe le modèle développé par Katz et Kahn (1966; 1978) et issu des travaux précédents de Kahn *et al.* (1964). Ce modèle nous apparaît particulièrement intéressant et ce, pour deux motifs. D'abord, le contexte du directeur adjoint est celui d'une organisation, ce qui devrait lui conférer un caractère de formalisation (définition de tâche ou description de la fonction) assez important. Ces auteurs ont abordé la question du comportement des individus spécifiquement dans ce contexte. Ensuite, le modèle de Katz et Kahn (1966; 1978) demeure encore aujourd'hui une référence utilisée dans de nombreuses recherches sur le comportement organisationnel (Commeras, Fournier, et Loubes, 2003; Floyd et Lane, 2000; Grima, 2004a; Grima, 2004b; Loubes, 1997; Nir et Eyal, 2003; Perrot, 2001; Tidd et Friedman, 2002; Valcour, 2002).

Le concept de rôle toutefois ne fait pas nécessairement consensus et différentes perspectives se sont développés au cours du XX^e siècle (Biddle, 1986; Perrot, 2001).

Différentes perspectives

Trois perspectives selon lesquelles le rôle peut être envisagé sont présentées dans cette première section. Il s'agit, d'abord, de la perspective fonctionnaliste, plus précisément du modèle de Katz et Kahn (1966; 1978). Par la suite, ce modèle est confronté à la perspective actionniste de Silverman (1973) et à la perspective stratégique de Crozier et Friedberg (1977).

Au préalable, rappelons succinctement que la métaphore du théâtre a été largement utilisée en présentant les rôles sociaux, assumés dans différents groupes, comme des rôles interprétés par des acteurs. Ces rôles sont plus ou moins prévus à l'intérieur d'un « scénario » qui est imprégné de la culture du milieu (Stryker et Statham, 1985). De manière schématique, un individu, identifié comme la personne focale, se trouve en interaction avec d'autres individus, des émetteurs d'attentes, et un scénario s'élabore, en quelque sorte, à partir de ces interactions et de l'ensemble des attentes. C'est à partir de cette conception minimale que sont distinguées les différentes perspectives à l'intérieur de la théorie des rôles.

La perspective fonctionnaliste, dont Biddle (1986)⁹ situe le début avec les travaux de Linton en 1936, définit le rôle en fonction des attentes exprimées à l'égard d'un individu. Celles-ci sont associées à des normes et sont partagées par l'ensemble du groupe. Ces attentes constituent donc des prescriptions et expliquent le comportement adopté par les individus qui occupent une même position dans un groupe. Selon cette conception, c'est aussi ce qui explique la stabilité des systèmes humains et la conformité des comportements. Le « scénario » détermine les rôles laissant peu de place à l'interprétation personnelle du rôle assumé par l'individu.

Le modèle de Katz et Kahn (1966; 1978) se rapproche de ce courant par le caractère déterminant du rôle sur le comportement de la personne focale. Ainsi, le rôle est associé à une position dans la hiérarchie d'une organisation. Il s'observe à travers un ensemble de comportements récurrents et vise à atteindre un but prédéterminé. La personne focale et les individus avec lesquels elle interagit constituent une constellation (Katz et Kahn, 1966; 1978), ou un ensemble interactionnel (Perrot, 2001). L'ensemble interactionnel s'établit, selon la proposition de Katz et Kahn (1966; 1978), en fonction du flux de travail, de la technologie utilisée et de la structure hiérarchique. La contribution de chaque membre de la constellation est nécessaire à la réalisation du but et cela entraîne l'expression d'attentes de manière explicite ou diffuse sous la forme de prescriptions, de préférences ou d'interdictions (Katz et Kahn, 1978). Toutefois, la personne focale n'est pas uniquement passive face aux attentes. Par ses réponses, elle influence, à son tour, le rôle qu'elle doit assumer. Le modèle d'épisode de rôle, développé par Katz et Kahn (1966, 1978), illustre ce processus itératif.

Quatre concepts servent à décrire l'épisode de rôle : le rôle attendu, le rôle transmis, le rôle perçu et le comportement qui en découle, c'est-à-dire le rôle exercé.

La Figure 1 montre que les émetteurs d'attentes se font leur propre idée de ce que la personne focale devrait adopter comme comportement compte tenu de la position qu'elle occupe dans l'organisation. Il s'agit du rôle attendu. Celui-ci n'est pas uniquement le calque

⁹ Biddle (1986) porte un regard critique sur la théorie des rôles et cherche à clarifier les distinctions et les convergences entre différents modèles élaborés à partir de cette théorie.

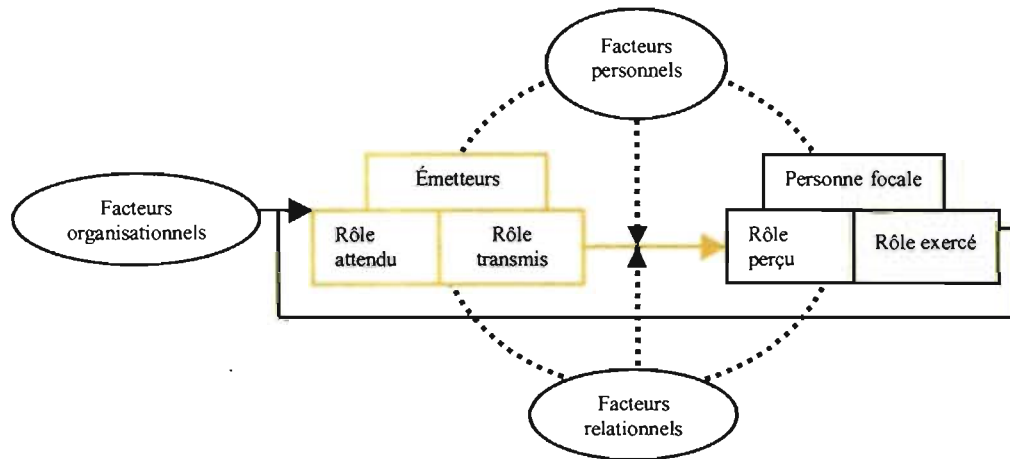


Figure 1 : Modèle d'épisode de rôle chez Katz et Kahn, 1978 (p. 196).

de la définition de tâche énoncée par le sommet hiérarchique. Le rôle attendu correspond, d'une part, aux prescriptions formelles, écrites ou véhiculées par le supérieur et, d'autre part, à l'idée que se fait chacun des membres de la constellation de ce que doit faire, pourrait faire ou ne doit pas faire la personne focale. L'émission des attentes (rôle transmis) varie tant sur le plan de la forme que de l'intensité selon les membres de la constellation. Les signaux envoyés créent ainsi une pression à la conformité aux rôles attendus.

La personne focale, de son côté, interprète les signaux (rôle perçu). Elle prend la mesure des attentes en fonction de leur légitimité, de leur pertinence et des sanctions ou récompenses qui y sont associées. Elle tient compte aussi de sa propre conception du rôle. Les comportements qu'elle adopte, c'est-à-dire les rôles exercés, fournissent aux membres de la constellation un *feed-back* quant aux attentes émises et, de ce fait, influencent les attentes subséquentes. L'épisode de rôle est ainsi un processus cyclique.

Le modèle tient compte aussi des caractéristiques ou facteurs personnels et relationnels qui agissent et influencent la personne focale, les émetteurs et la communication entre eux, comme l'indiquent les pointillés de la figure. Les facteurs organisationnels, quant à eux, contribuent à modeler le rôle par les attentes formelles et par un long processus de socialisation au cours duquel l'individu intègre les comportements et le système de valeurs de l'organisation. Conséquemment, l'organisation structure les

comportements en imposant, de manière explicite et implicite, des normes auxquelles les individus doivent se conformer.

Malgré la prise en compte de facteurs individuels et la place occupée par la personne focale, ce modèle peut être saisi de manière réduite. Ainsi, les rôles semblent déterminés surtout à l'extérieur de la personne focale. Les individus apparaissent alors comme des « prisonniers des rôles qui leur sont prescrits » (Perrot, 2001, p. 77) ou des acteurs fonctionnels qui ont peu d'impact sur les normes et les rôles en général (Stryker et Statham, 1985)¹⁰. De là, il semble difficile d'expliquer comment s'opèrent les changements et l'évolution des rôles à l'intérieur des organisations.

La perspective actionniste, développée par Silverman (1973), cherche à expliquer comment l'individu interprète son rôle et comment se modifient les rôles à travers les interactions (Biddle, 1986). Ce modèle conçoit le groupe, émetteurs et personne focale, essentiellement comme un tissu d'interactions entre des individus qui agissent à partir du sens qu'ils accordent aux situations. L'individu possède une marge de manœuvre certaine face aux comportements à adopter, ce qui fait que, par rapport à des attentes semblables, des individus différents adoptent des comportements tout aussi différents (Silverman, 1973).

La Figure 2 illustre les différentes phases de ce modèle et montre comment l'individu, à l'intérieur de cette marge de manœuvre, émet des « hypothèses » quant au sens à accorder aux attentes et à la situation devant laquelle il se trouve. La personne focale exerce alors un choix parmi les actions possibles, et ce, en fonction de ses propres buts et non pas exclusivement par rapport aux buts organisationnels. Les membres de son groupe interactionnel, de leur côté, confirment ou infirment qu'ils adhèrent aux mêmes hypothèses.

¹⁰ Stryker et Statham (1985) tentent de concilier, d'une part, les approches fonctionnaliste et structuraliste et, d'autre part, l'approche interactionniste symbolique à laquelle on peut associer l'approche actionniste de Silverman.

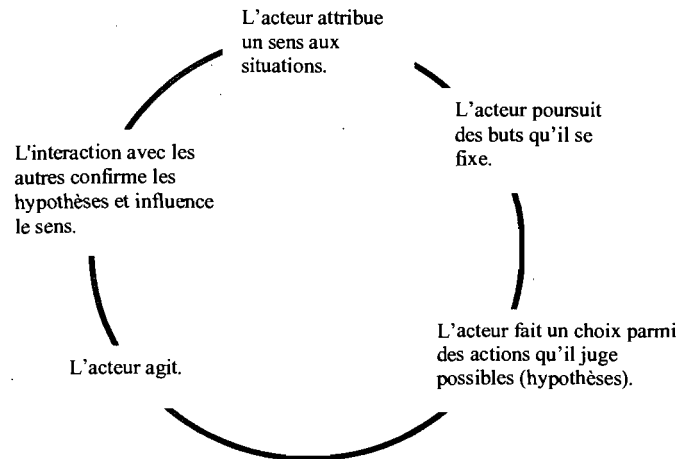


Figure 2 : Élaboration des significations selon Silverman, 1973.

C'est ainsi que les « ...significations données ne sont soutenues que par leur réaffirmation continuelle dans les actions quotidiennes » (Silverman, 1973, p. 111). Dès lors, les actions répétées s'institutionnalisent et émergent des rôles qui, à leur tour, agissent sur le sens accordé aux situations. Il y a donc interaction entre l'individu qui définit la réalité sociale et qui est également défini par elle. Se développe ainsi un fonds de connaissances partagé qui se confond avec un « allant-de-soi ». Du coup, l'ordre social n'est assuré que par le maintien de significations partagées concernant diverses situations.

Cependant, selon Biddle (1986) et Stryker et Statham (1985), cet accent mis sur l'interprétation de l'acteur et l'évolution du « scénario » explique mal la stabilité des comportements à l'intérieur des groupes. Les contraintes sociales, les attentes des membres du groupe interactionnel et leur impact sur l'individu semblent négligés.

La perspective stratégique soutenue par Crozier et Friedberg (1977) apporte un éclairage qui permet de dépasser les limites apparentes des modèles précédents.

Ainsi, Crozier et Friedberg (1977) vont dans le même sens que Silverman lorsqu'ils affirment que l'organisation est un construit artificiel et constitue un système d'action collective organisé ne possédant pas d'autonomie en soi. Cependant, ils contestent à l'approche actionniste l'idée de faire « reposer l'intégration des comportements sur l'ajustement mutuel entre acteurs, sur une sorte de modèle du marché des interactions et des

significations » (p. 96-97). Pour Crozier et Friedberg (1977) le phénomène organisationnel ne trouve pas son explication à partir des interactions qui s'ajustent mutuellement ou des actions qui finissent par appartenir au sens commun et avoir un effet déterminant. Selon eux, l'organisation est un lieu d'affrontement où les individus cherchent à améliorer ou à maintenir leur marge d'autonomie. L'action collective est le résultat de l'acceptation des individus d'une interdépendance provisoire. Le contexte de cette interdépendance comprend un ensemble de facteurs qui contraint, de manière plus ou moins importante, les acteurs dans leur choix.

Par ailleurs, par rapport au modèle de Katz et Khan (1966), Crozier et Friedberg (1977) s'en éloignent en affirmant que le rôle attendu par les émetteurs, formellement ou informellement, n'est que l'un des facteurs déterminants, parmi d'autres, qui fait pression sur l'acteur. En ce sens, Crozier et Friedberg (1977) soutiennent que se conformer aux attentes n'est pas une action qui s'impose d'elle-même parce qu'elle correspondrait à une rationalité reconnue ou partagée à l'extérieur à l'acteur. Ce dernier a tendance à « biaiser » le rôle et à l'interpréter sciemment toujours dans le but de maintenir ou d'améliorer sa marge de liberté. Dès lors, il ne fait pas seulement s'adapter aux rôles attendus. Bien plus, il les saisit à partir de sa réalité et les utilise comme des opportunités afin d'atteindre ses objectifs personnels. En ce sens, ses comportements doivent être vus comme des « stratégies d'acteurs capables de liberté » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 98).

Somme toute, la perspective stratégique soutenue par Crozier et Friedberg (1977) ne refuse pas le concept de rôle organisationnel, mais fournit une compréhension plus globale du phénomène que celles proposées par Katz et Kahn (1966) ou Silverman (1973). D'une part, selon cette perspective, les rôles exercés par la personne focale sont tributaires des contraintes sociales et organisationnelles ainsi que des attentes des membres du groupe interactionnel. D'autre part, l'individu ne fait pas uniquement la synthèse des attentes émises à son égard, mais il tente d'y échapper, les interprète et tient compte de ses propres objectifs.

La définition du rôle

En somme, à la lumière de la théorie des rôles soutenue par Katz et Khan (1966, 1978) et éclairée par Crozier et Friedberg (1977), le rôle se définit sous deux angles.

Il est d'abord l'ensemble des comportements récurrents adoptés par un individu. Il s'agit du rôle exercé par la personne focale et qui s'observe par les activités réalisées.

Le rôle se définit aussi par l'ensemble des attentes de rôle : d'un côté, celles émises par les émetteurs au sein du groupe interactionnel, le rôle attendu et, d'un autre côté, les attentes de la personne focale vis-à-vis de son propre rôle.

Le rôle exercé s'inscrit à l'intérieur du rôle attendu qui, lui, se construit en fonction des attentes des membres de la constellation et de celles de la personne focale elle-même (Figure 3). La personne focale perçoit et donne du sens à ces attentes et, de là, exerce un rôle qui correspond en partie au rôle attendu. À l'intérieur de ce rôle exercé, une partie des activités représente davantage l'idée que la personne se fait de son propre rôle et correspond à son rôle préféré.

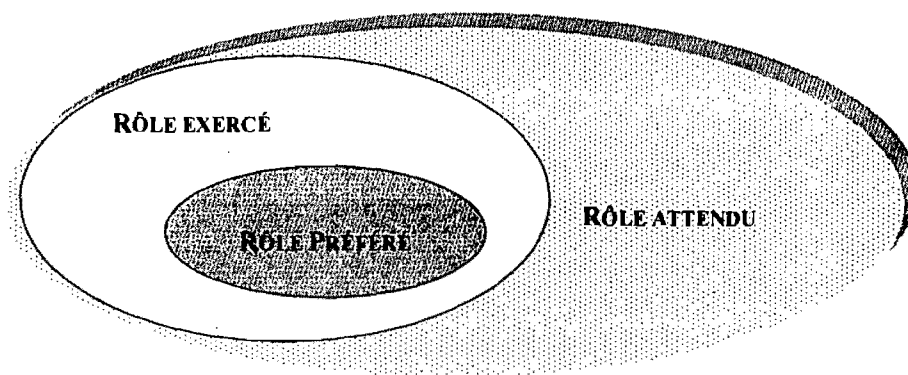


Figure 3 : Rapport entre le rôle exercé, le rôle attendu et le rôle exercé/préféré

Enfin, pour la compréhension de la suite, les activités associées au rôle en sont des sous-ensembles que l'on nomme aussi, par extension, des rôles.

LE CONCEPT DE TENSIONS DE RÔLE

La partie qui suit examine les diverses formes de tensions de rôle. Le concept de tensions de rôle que l'on retrouve chez Fisher et Gitelson (1983) (*role stress*) et chez Jackson et Schuler (1985) (*role strains*) englobe les construits de conflit de rôle et d'ambiguïté de rôle tels que définis par Katz et Khan (1966, 1978). La première et la deuxième section s'intéressent respectivement à ces deux formes. Toutefois, d'autres formes de tensions de rôle sont à distinguer de ces deux formes (Perrot, 2001). Du coup, une typologie révisée des tensions de rôle est proposée dans la troisième section et conclut cette partie.

Le conflit de rôle

Nous sommes en présence d'un conflit de rôle lorsque la personne focale est confrontée à plus d'un rôle dont l'exercice de l'un rend difficile, voire impossible, l'exercice d'un autre. Quatre formes de conflits de rôle ont été recensées par Katz et Kahn (1966; 1978).

1^{re} forme : Le conflit intra émetteur

Le conflit intra-émetteur se produit lorsqu'un même émetteur exprime des attentes qui sont incompatibles entre elles (Katz et Kahn, 1966; 1978). Dans une telle situation, la personne focale ne peut pas exercer son rôle de manière à satisfaire l'ensemble des attentes émises à son égard. L'exemple de l'enseignant à qui le directeur demande de respecter les besoins de ses élèves et en même temps de suivre la planification des activités pédagogiques prévue illustre cette forme de conflit.

2^e forme : Le conflit inter émetteur

Il y a conflit inter émetteur lorsque les attentes exprimées par différents membres de la constellation sont incompatibles entre elles. De la même manière que dans la situation du conflit intra émetteur, l'individu se trouve dans une situation où il lui est impossible de répondre positivement à toutes les attentes qui lui sont adressées (Katz et Kahn, 1966; 1978). Par exemple, la commission scolaire demande au nouveau directeur adjoint de

suivre de nombreuses formations et, en même temps, le directeur de l'école insiste pour que cet adjoint s'absente le moins souvent possible de l'école.

Les chercheurs se sont intéressés particulièrement à cette forme de conflit de rôle, entre autres dans le cas des individus qui occupent des postes à la frontière de l'organisation (Kahn et Wolfe, 1964) et qui sont la cible d'attentes issues de groupes à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation.

3^e forme : Le conflit inter système

Un conflit inter système, survient lorsque la personne focale appartient à des systèmes différents et qu'elle est titulaire de rôles qui se trouvent en contradiction (Katz et Kahn, 1966; 1978).

L'arrivée massive des femmes sur le marché du travail, vers la fin des années soixante-dix, a suscité de l'intérêt pour l'étude de ces conflits de rôle. Il est apparu intéressant de prendre en compte plus d'un système introduisant ainsi plusieurs constellations autour d'une même personne focale et, du coup, de mettre en évidence divers rôles appartenant à ces systèmes (Stryker et Statham, 1985). Dans une telle éventualité, il est possible que la personne focale ne soit pas en mesure de rencontrer certaines attentes. La personne focale peut aussi percevoir un conflit de rôle vis-à-vis de ses propres attentes et des choix qu'elle fait par rapport à celles-ci. La femme qui éprouve de la difficulté à rencontrer tout à la fois les exigences de son rôle professionnel et celles de son rôle de mère est un exemple de cette forme de tensions de rôle.

4^e forme : Le conflit personne-rôle

Le conflit personne-rôle est décrit par Katz et Kahn (1966; 1978) comme une incompatibilité entre les attentes de la personne focale vis-à-vis de son propre rôle et celles des membres de la constellation. Ainsi, les attentes des émetteurs entrent en conflit avec les valeurs, les besoins ou les capacités de la personne focale. Un écart entre le rôle exercé et le rôle souhaité représente aussi une forme de conflit personne-rôle.

Perrot (2001), dans sa recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, a exploré particulièrement le conflit personne-rôle. Il cherche à mettre en évidence l'aspect multidimensionnel du conflit de rôle tel que l'ont développé Katz et Khan (1966, 1978). De ce fait, il remet en question l'échelle de Rizzo *et al.* (1970) qui, selon lui ainsi que d'autres chercheurs (Breugh et Colihan, 1994), n'apporte pas de précisions fiables à cet égard. Ainsi, Perrot (2001) élabore un instrument original dans lequel cinq formes de conflits de rôle sont reconnues et qui se déclinent ainsi :

- Individu/ensemble de rôle : la manière dont l'individu assume son rôle ne correspond pas aux attentes.
- Surcharge : elle se définit par une quantité d'attentes trop élevée pour l'individu.
- Individu/rôle : il s'agit d'un écart entre les compétences de l'individu et le rôle qui lui est attribué.
- Accès à l'information : l'individu manque d'information par rapport à son rôle.
- Individu/climat : il s'agit de conflits par rapport au mode de relations qui existe au sein de l'organisation.

Les quatre premières formes de tensions de rôle se rapprochent sensiblement des formes de conflits de rôle telles que décrites par Katz et Khan (1966). Cependant, les distinctions effectuées par Perrot (2001) par rapport à la typologie de ces auteurs méritent d'être retenues en partie.

D'abord, bien que Katz et Khan (1966) considèrent la surcharge comme un conflit de rôle inter émetteur (due à une trop grande quantité d'attentes issues d'émetteurs différents), il convient de la distinguer du conflit de rôle. En effet, plusieurs recherches ont abordé ce phénomène de manière spécifique mettant en lumière les tensions ressenties par les individus face à un nombre élevé de rôles à exercer (Kahn et Byosiére, 1992).

Ensuite, il apparaît que le conflit individu/rôle et l'accès à l'information ne sont pas du même ordre que le conflit de rôle au sens où il a été défini plus haut, c'est-à-dire par le fait d'être confronté à plus d'un rôle dont l'exercice de l'un rend difficile l'exercice d'un autre. Dès lors, le regroupement du conflit individu/rôle et de la tension due à l'accès à l'information formerait une tension de rôle qui est nommée ici l'incapacité à assumer son rôle et qui est affranchie de la forme plus globale du conflit de rôle. Cette incapacité serait

due à l'absence de ressources telles que les compétences de la personne ou l'information. Par extension, il est possible d'envisager que les individus ressentent des tensions dues à l'absence d'autres ressources telles que des moyens techniques ou encore dues à l'absence d'autorité (pouvoir formel) nécessaire pour assumer leurs rôles.

Enfin, le conflit individu-climat n'est pas retenu *a priori*, bien que Perrot (2001) ait observé que cette forme de conflit nuise à l'entrée en fonction. Il s'agit d'une forme qui n'est mentionnée par aucune autre recherche, à notre connaissance. De plus, il semble difficile de saisir son rapport avec les tensions de rôle.

Bref, la mise en relief par Perrot (2001) de ces formes de conflits de rôle complète celles déjà proposées par Katz et Khan (1966) et soutient l'élaboration des catégories prédéterminées qui seront reprises au chapitre de la méthodologie. En ce sens, l'incapacité et la surcharge se distingueraient du conflit de rôle et s'ajouteraient aux autres formes de conflit de rôle isolées par Katz et Kahn (1966).

L'ambiguïté de rôle

L'ambiguïté de rôle se définit par une incertitude pour la personne focale par rapport aux comportements attendus par les membres de sa constellation (Katz et Kahn, 1966; 1978; Perrot, 2001). Selon Loubes (1997), nonobstant l'existence de plusieurs typologies de l'ambiguïté de rôle, celles-ci sont toutes issues de celle de Kahn *et al.* (1964). Ainsi l'ambiguïté est liée à la tâche, en ce sens que l'individu ne sait pas clairement ce qu'il doit faire, ni comment il doit s'y prendre, ou est liée à l'aspect socio-émotionnel, c'est-à-dire que l'individu ne connaît pas les critères d'évaluation de son travail ni les conséquences de cette évaluation.

Rizzo *et al.* (1970) ont repris ces deux aspects et ont élaboré un instrument de mesure de l'ambiguïté. Les items visent à vérifier auprès des répondants, d'une part, la prévisibilité des rétroactions par rapport au comportement adopté et, d'autre part, la clarté de ce qui est attendu comme comportement.

Plus récemment, Breugh et Colihan (1994) ont proposé une autre échelle de mesure qui distingue trois formes d'ambiguïté.

1^{re} forme : L'ambiguïté concernant la performance

Il y a ambiguïté si l'individu est incertain quant aux standards à atteindre pour que sa prestation de travail soit jugée satisfaisante. Implicitement, est incluse ici une certaine incertitude quant aux tâches à accomplir. Les auteurs assument l'idée que l'incertitude sur ce plan se répercute sur la performance et la satisfaction au travail. Ils soulignent aussi l'importance de l'impact de l'évaluation de la performance sur certaines décisions concernant l'individu comme, par exemple, l'augmentation salariale.

2^e forme : L'ambiguïté concernant les méthodes et les procédures

Cet aspect concerne les précisions fournies au regard des façons de faire attendues pour réaliser les tâches qui sont confiées à la personne focale. Un manque d'information ou des imprécisions auraient un impact aggravant la perception de l'ambiguïté.

3^e forme : L'ambiguïté concernant la planification et la séquence des activités

Il n'est pas suffisant, selon ces auteurs, de savoir comment procéder pour réduire l'ambiguïté liée à la tâche. Le manque d'information concernant la planification et la séquence des activités place l'individu dans une situation où il ignore ce qui est prioritaire et quelle importance, par rapport à la durée, il doit accorder à chacune des étapes du travail.

Enfin, à l'intérieur de chacune de ces formes distinctives, l'ambiguïté pourrait être liée au fait que l'information nécessaire n'est pas transmise ou qu'elle demeure confuse selon l'individu à qui elle est destinée.

Les tensions de rôle révisées

En résumé, les recherches réalisées depuis les premiers travaux de Katz et Kahn (1978) ont apporté un nouvel éclairage qui élargit et nuance les différentes formes de tensions de rôle. Au total, il y a tension de rôle lorsque la personne focale perçoit :

un nombre de rôles à exercer exigeant trop de temps :	surcharge
des attentes incompatibles émises par un même émetteur :	conflit intra émetteur
des attentes issues d'émetteurs différents et qui sont incompatibles les unes avec les autres :	conflit inter émetteur
un écart entre le rôle attendu et le rôle tel que le conçoit la personne focale en fonction de ses valeurs, intérêts, objectifs :	conflit personne-rôle
des attentes incompatibles relatives à des rôles dans différents systèmes:	conflit inter système
une incapacité due à une absence de ressources personnelle, d'information, de moyen technique, d'autorité:	incapacité
une ambiguïté au regard de la performance, des procédures ou de la planification :	ambiguïté

Les différentes formes de tensions de rôle sont parfois traitées de manière indépendante. Par contre, elles sont généralement mises en relation avec des caractéristiques personnelles ou environnementales semblables et associées à des conséquences similaires (Loubes, 1997).

LES CARACTÉRISTIQUES POUVANT AVOIR DE L'IMPACT SUR LA PERCEPTION DE TENSIONS DE RÔLE

La littérature abondante, publiée dans la foulée des travaux de Katz et Khan (1966), s'est intéressée à la question des caractéristiques pouvant entraîner des tensions de rôle. C'est en ce sens que cette troisième partie du chapitre est consacrée aux caractéristiques pouvant avoir de l'impact sur les tensions de rôle. Cette partie se subdivise en trois sections. Chacune d'elle présente un groupe de caractéristiques, soit les caractéristiques personnelles, interpersonnelles et organisationnelles. En préalable, les différentes sources consultées sont précisées.

Trois sources ont été retenues pour identifier les caractéristiques pouvant avoir de l'impact sur les tensions de rôle.

Une première source est constituée de deux méta-analyses. Celles-ci n'ont tenu compte que des variables les plus fréquemment étudiées et les recherches réalisées auprès d'échantillons regroupant un nombre suffisant de répondants. Ainsi, la méta-analyse de Fisher et Gitelson (1983) regroupe 43 études quantitatives réalisées sur une période d'un peu plus de dix ans (1970 – 1981) et l'échantillon le plus petit est de 577 répondants. Quant à Jackson et Schuler (1985), ils ont produit une synthèse par rapport à 20 ans de recherche se concentrant sur la fin des années soixante-dix et le début des années quatre-vingts. Seuls deux de leurs échantillons sont en-dessous de 1000 répondants. Les résultats de ces méta-analyses se sont imposés et la rigueur du travail explique les nombreuses références qui sont faites encore aujourd'hui à ces méta-analyses (Bamberger et Hasgall, 1995; Biddle, 1986; Breugh et Colihan, 1994; Floyd et Lane, 2000; Grima, 2004a; Grima, 2004b; Loubes, 1997; Commeiras, Fournier, et Loubes, 2003; Peiro, Gonzalez-Roma, et Lloret, 1994; Perrot, 2001; Tidd et Friedman, 2002; Tubre et Collins, 2000; Valcour, 2002).

Le travail de Loubes (1997) est retenu comme deuxième source, et ce, pour deux raisons. En premier lieu, elle a mené une étude auprès d'agents de maîtrise en France. Son échantillon se rapproche de celui des directeurs adjoints au sens où, dans les deux cas, il s'agit de gestionnaires de premier niveau, occupant des postes frontaliers et faisant face à des changements de leurs rôles au sein de leur organisation. En deuxième lieu, Loubes (1997) a réalisé une impressionnante revue de la littérature sur les caractéristiques présumées déterminer des tensions de rôle en contexte organisationnel.

Enfin, la référence à certains auteurs qui ont marqué ce champ de recherche (Kahn *et al.*, 1964; Katz et Kahn, 1978) ou plus récents (e.g. Floyd et Lane, 2000; Nir, 2001; Nir et Eyal, 2003) complètent les sources consultées. Dans tous ces cas, il s'agit d'études réalisées en milieu de travail.

Les caractéristiques pouvant avoir de l'impact sur la perception des tensions de rôle¹¹ sont nombreuses et habituellement elles se distinguent en différentes catégories. Ainsi, Jackson et Schuler (1985) les regroupent en variables personnelles et

¹¹ Malgré les précisions qui ont été apportées dans la partie précédente sur les formes de tensions de rôle, afin de demeurer fidèle aux propos des auteurs consultés au regard des caractéristiques, nous nous en tiendrons au conflit de rôle et à l'ambiguïté de rôle en tant que composantes des tensions de rôle. Nous reviendrons sur les distinctions à faire au chapitre de la méthodologie.

organisationnelles. Katz et Kahn (1978), de leur côté, avaient proposé trois types de facteurs (personnels, organisationnels et relationnels) intervenant dans le processus d'épisode du rôle et donc pouvant avoir un effet sur les tensions de rôle. Plus récemment, Loubes (1997) ajoute au modèle de Katz et Kahn (1978) une subdivision aux caractéristiques personnelles. Ainsi, elle les divise en trois sous-catégories (Figure 4). La première regroupe les caractéristiques dites objectives, c'est-à-dire des aspects sur lesquels l'individu n'a pas de pouvoir de modification; la deuxième traite des caractéristiques subjectives associées à des traits de personnalité; enfin, la troisième sous-catégorie touche les caractéristiques liées au contexte organisationnel de l'individu. Cette dernière est souvent classée comme une variable organisationnelle par d'autres chercheurs. Cependant, elle s'en distingue parce que le poids du caractère individuel serait plus important que celui de l'organisation dans la détermination de ces caractéristiques.

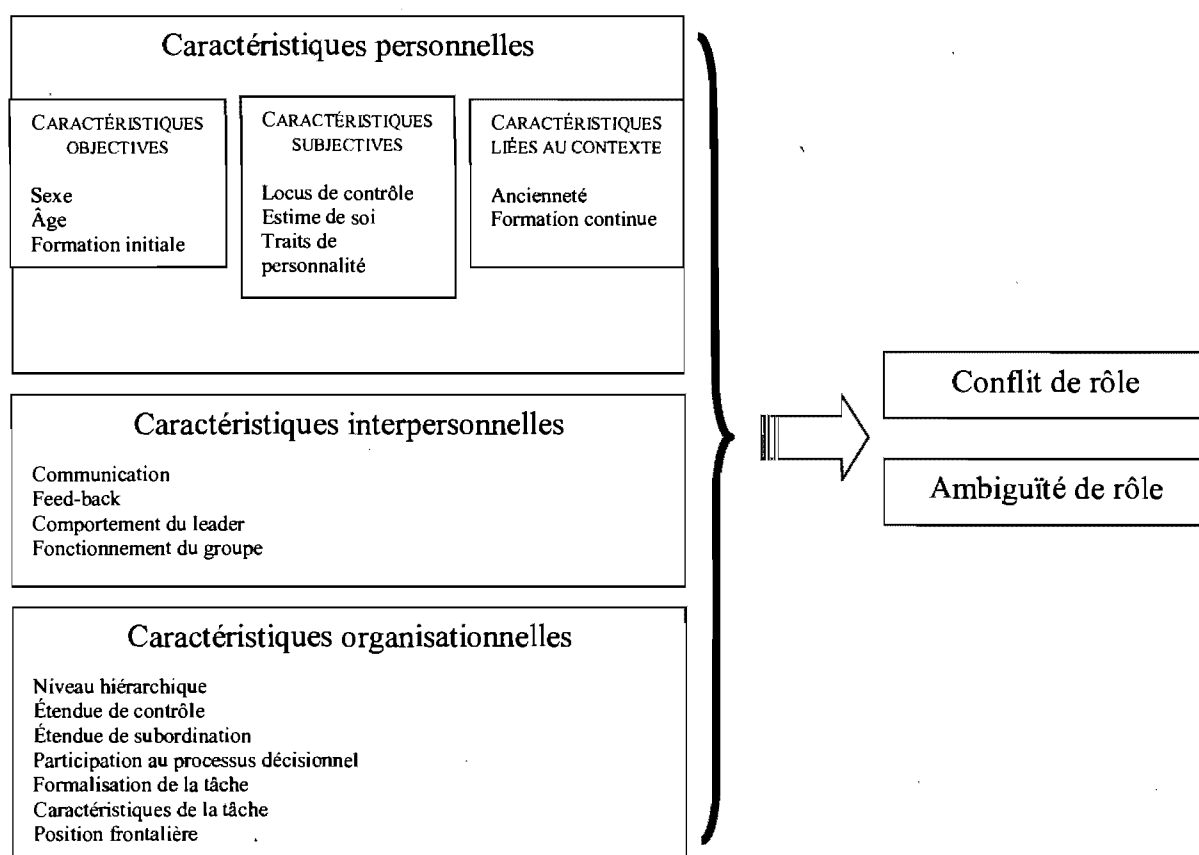


Figure 4 : Caractéristiques pouvant avoir de l'impact sur les tensions de rôle selon Loubes (1997)

Les caractéristiques interpersonnelles constituent la deuxième grande catégorie de caractéristiques et mettent l'accent sur les relations entre les individus. La troisième catégorie de caractéristiques est en lien avec le contexte organisationnel et regroupe le plus grand nombre de caractéristiques fréquemment étudiées.

La présentation de chacune des caractéristiques qui suit retient la classification de Loubes (1997) telle qu'illustrée à la Figure 4. À la fin de cette partie, le Tableau III (p. 64) résume les constats sur chacune des caractéristiques et les relations qui ont été observées avec les tensions de rôle.

Les caractéristiques personnelles

Cette section aborde les caractéristiques personnelles et comprend trois sous-sections. Celles-ci s'intéressent aux caractéristiques personnelles objectives, subjectives et liées au contexte organisationnel.

Les caractéristiques personnelles objectives

Dans cette première sous-section se retrouvent le sexe, l'âge et la formation initiale de l'individu.

Fisher et Gitelson (1983) et Jackson et Schuler (1985) ont mis en évidence des résultats concernant les caractéristiques de l'âge et de la formation initiale. Ces chercheurs observent une faible corrélation négative¹² entre l'âge et l'ambiguïté (Fisher et Gitelson $r = -.17$ et Jackson et Shuler $r = -.23$). Ainsi, il semble qu'avec le temps l'individu comprendrait plus clairement son rôle. Dans le cas de la formation initiale, Jackson et Schuler (1985) rapportent une corrélation positive avec les tensions de rôle (ambiguïté : $r = .11$ et conflit de rôle : $r = .14$) et Fisher et Gitelson (1983) y voient une relation dans le même sens, mais uniquement avec l'ambiguïté ($r = .15$). Dans tous ces cas, les relations sont assez faibles.

¹² Il est entendu que les relations ou les corrélations rapportées dans l'ensemble de cette section portant sur les caractéristiques sont statistiquement significatives à moins d'une mention contraire.

Ces caractéristiques pourraient être contaminées : l'âge par l'ancienneté dans le poste et l'expérience, et la formation par la position occupée dans l'organisation. Dans ce dernier cas, ces chercheurs avancent l'idée qu'un niveau d'étude plus élevé entraîne souvent une fonction plus élevée dans la hiérarchie. Ces fonctions sont considérées comme plus complexes et seraient plus susceptibles de générer de l'ambiguïté ou des conflits de rôle.

Enfin, Loubes (1997) a testé les trois variables personnelles objectives auprès de son échantillon et n'observe aucune relation significative statistiquement entre ces dernières et les tensions de rôle.

Les caractéristiques personnelles subjectives

Cette sous-section traite de trois caractéristiques personnelles subjectives : le lieu de contrôle, l'estime de soi et les autres traits de la personnalité.

Le lieu de contrôle correspond à la tendance d'un individu à attribuer les causes des événements ou les résultats obtenus à des caractéristiques reliées à l'environnement (contrôle externe) ou reliées à lui-même (contrôle interne). Selon Jackson et Shuler (1985), le lieu de contrôle externe présente une corrélation positive avec les tensions de rôle (ambiguïté : $r = .28$; conflit de rôle : $r = .27$). Ce phénomène pourrait s'expliquer par une prise de rôle plus affirmative chez les individus ayant davantage un lieu de contrôle interne.

Ainsi, ils imposeraient en quelque sorte leur vision du rôle aux membres de leur groupe interactionnel.

Cette caractéristique peut être mise en lien avec l'estime de soi. En effet, ces caractéristiques peuvent se recouper car l'opinion que se fait un individu de lui-même (estime de soi) peut comprendre sa perception quant à sa capacité à exercer un contrôle par rapport à ce qui lui arrive (lieu de contrôle). Toutefois, Jackson et Shuler (1985) observent une absence de relation entre l'estime de soi et le conflit de rôle et une relation négative avec l'ambiguïté ($r = -.34$). Cette relation serait davantage bidirectionnelle : les individus qui perçoivent de l'ambiguïté auraient tendance à attribuer cela à leur propre incapacité à saisir les attentes transmises par leur ensemble interactionnel.

D'autres traits de personnalité ont fait l'objet de quelques recherches, mais les résultats ne sont pas concluants. Par exemple, les besoins d'accomplissement et de clarté apparaissent comme des variables médiatrices entre les tensions de rôle et des conséquences telles que l'anxiété ou la satisfaction (Miles, 1976; Jonhson et Stison, 1975; Lyons et Petty, 1975; pour tous, voir Loubes, 1997). Jackson et Shuler (1985) ont examiné le besoin d'accomplissement, mais ne retiennent pas cette caractéristique dans leur méta-analyse. Ils soulignent l'absence, dans bien des cas, d'explications logiques qui expliqueraient la relation positive entre ce trait de la personnalité et les tensions de rôle.

Les caractéristiques personnelles liées au contexte organisationnel

L'ancienneté et la formation continue sont vues dans la sous-section qui suit.

Tout comme l'âge, la caractéristique de l'ancienneté est corrélée négativement, mais faiblement, avec l'ambiguïté (Fisher et Gitelson : $r = -.13$; Jackson et Shuler $r = -.16$). Outre le fait déjà mentionné quant à l'effet du temps passé dans un poste sur la clarification des rôles, l'individu deviendrait aussi plus habile à obtenir l'information nécessaire afin d'assumer ses rôles.

Les résultats obtenus par Rizzo et ses collègues (Rizzo *et al.*, 1970), quelques années plus tôt, démontrent aussi une relation négative avec l'ambiguïté ($r = -.22$) pour l'un de leur échantillon. Par contre, ils observent une relation positive pour un deuxième échantillon avec le conflit de rôle ($r = .28$). Par ailleurs, Peiro et ses collaborateurs (Peiro *et al.*, 1994) n'observent aucune relation significative entre l'ancienneté et les tensions de rôle.

Loubes (1997), pour sa part, croit que la transformation des rôles des agents de maîtrise, la population concernée par son étude, représente un enrichissement des tâches. Ce changement, effectué au cours des dernières années, s'opère en même temps que le maintien de certains rôles plus traditionnels. Cette situation amène la chercheuse à poser la question suivante : « Que peut-il arriver lorsque le dépositaire d'un rôle devient incertain quant à ce qu'on attend de lui? » (Loubes, 1997, p. 125). C'est en ce sens qu'elle émet l'hypothèse que, dans un contexte de renouvellement de pratiques professionnelles, les individus ayant acquis des façons de faire au fil des ans ressentiraient davantage

d'ambiguïté face aux rôles émergents (Loubes, 1997). Ses résultats infirment cependant cette hypothèse.

La formation continue, seconde caractéristique personnelle liée au contexte organisationnel, est peu étudiée. Loubes (1997) ne cite que deux études et on n'en fait aucune mention dans les deux méta-analyses. Kraymer (1986) et Fournier (1995, voir Loubes, 1997) considèrent que la formation a une incidence sur la diminution de la perception de l'ambiguïté de rôle. Dans le cas de la recherche de Kraymer (1986, voir Loubes, 1997), cette incidence se fait sentir aussi sur le conflit de rôle. De son côté, Loubes (1997) observe, auprès de son échantillon, une corrélation négative uniquement avec le conflit de rôle. La formation continue pourrait ainsi, dans certains cas, clarifier les procédures en lien avec la tâche à réaliser et, dans d'autres cas, clarifier les rôles.

En somme, concernant les caractéristiques personnelles objectives, plusieurs nuances sont à faire. Les relations demeurent faibles dans l'ensemble et ces caractéristiques se confondent avec d'autres caractéristiques.

Par rapport aux caractéristiques personnelles subjectives, des tendances se dégagent : le lieu de contrôle externe serait relié positivement aux tensions de rôle et l'estime de soi, négativement à l'ambiguïté.

Enfin, les résultats sont divergents ou contradictoires pour ce qui est des relations entre les caractéristiques personnelles liées au contexte organisationnel et les tensions de rôle.

Les caractéristiques interpersonnelles

La deuxième section apporte des précisions au regard des quatre caractéristiques interpersonnelles. Il s'agit de la communication, le feed-back, le comportement du supérieur et le fonctionnement du groupe.

1^{re} caractéristique : La communication

La communication revêt un caractère particulier, et ce, pour au moins deux motifs. D'abord, la communication occupe une place essentielle dans le modèle épisodique de rôle

de Katz et Kahn (1978). Ensuite, la communication est une activité de premier plan dans le rôle du cadre. « Toutes les activités de gestion [...] passent par le creuset de la communication » (Cormier, 2002, p. 21). Suite à son étude sur le travail des cadres, Mintzberg (1984) propose une typologie comportant dix rôles et en reconnaît six qui sont liés plus particulièrement à la communication. Il affirme aussi que cette communication est plus fréquemment verbale qu'écrite.

Ceci étant dit, ce qui demeure confus à l'égard de la communication est ce à quoi on fait référence lorsqu'on traite de la communication en tant que déterminant de tensions de rôle. La communication organisationnelle peut prendre différentes formes (Cormier, 2002) et peut être abordée sous un aspect formel, c'est-à-dire prévue dans le cadre de la structure hiérarchique de l'organisation, ou informel, c'est-à-dire en dehors de cette structure (La France, Boster, et Darrow, 2003). De manière plus spécifique, la communication interpersonnelle, « ne se réduit pas aux actes de parole : elle englobe tous les comportements, les indices et les symboles ayant valeur de message pour autrui » (Cormier, 2002, p. 43).

Pour leur part, Kahn et ses collègues (Kahn *et al.*, 1964) ont observé l'impact de la communication sur les tensions de rôle sous l'angle de la fréquence. Ils constatent une relation négative avec l'ambiguïté et le conflit de rôle. Cependant, ils y voient une relation bidirectionnelle : l'individu qui perçoit peu les tensions de rôle aurait tendance à entretenir de fréquentes communications avec les membres de sa constellation.

De son côté, Jackson (1983, voir Loubes, 1997) voit la communication comme une conséquence. Ainsi, l'ambiguïté entraînerait une augmentation des communications dans le but de clarifier les rôles. Au contraire, le conflit de rôle diminuerait la communication car les individus auraient tendance à éviter les contacts. Quant à Schuler (1979, voir Loubes, 1997), il analyse cette variable de manière multifonctionnelle. Il distingue la communication informative (informe sur la tâche), intégrative (procure une assistance), régulatrice (se rapporte aux principes de management) ou distorsive (est court-circuitée). Les relations observées sont bidirectionnelles et variées selon le type de communication.

Loubes (1997) a abordé la question de la communication dans sa recherche en distinguant trois types d'information diffusée. Ainsi, l'information concerne des aspects

généraux liés à l'entreprise, des aspects particuliers limités à l'unité du répondant ou encore l'information concerne la vie sociale du groupe. Elle conclut que, peu importe le type d'information diffusée, la communication d'information est reliée négativement de manière significative aux tensions de rôle. Elle soutient que les individus qui ont accès à l'information saisissent mieux leurs rôles et sont en mesure de diffuser les informations qui sont nécessaires à leurs subordonnés. Elle a aussi exploré la fréquence perçue du court-circuit dans la diffusion de l'information. Les relations entre cette caractéristique et le conflit de rôle et l'ambiguïté de rôle sont significatives et positives. Enfin, en ce qui a trait aux procédés de diffusion, elle observe que, dans le cas où la communication s'établit de manière directe, par exemple par un contact avec le supérieur immédiat, les tensions de rôle baissent.

2^e caractéristique : Le feed-back

Le feed-back est soit intrinsèque, c'est-à-dire issu de la tâche, soit extrinsèque, c'est-à-dire manifesté par les individus entourant la personne focale. Selon les résultats de Jackson et Shuler (1985), le feed-back intrinsèque serait corrélé négativement aux tensions de rôle (ambiguïté $r = -.41$; conflit $r = -.25$) tout comme le feed-back extrinsèque (ambiguïté $r = -.58$; conflit $r = -.31$). En lien avec le feed-back extrinsèque, Peiro et ses collègues (Peiro *et al.*, 1994) ont observé une corrélation négative significative seulement avec l'un de leurs deux échantillons (ambiguïté : $r = -.30$; conflits de rôle : $r = -.23$). L'individu recevrait par le feed-back de l'information par rapport à ce qui est attendu.

Par contre, dans le cas des positions frontalières, Jackson et Shuler (1985) et Loubes (1997) soulignent que, selon certaines recherches qu'ils ont recensées, le feed-back agirait en tant que facteur amplifiant la perception des conflits de rôle. Il serait possible que le feed-back, issu d'émetteurs appartenant à des systèmes différents, véhicule du même coup des attentes incompatibles. Toutefois, cette explication ne semble pas avoir été vérifiée entre autres par Loubes qui n'a pas retenu cette caractéristique pour son étude.

3^e caractéristique : Le comportement du supérieur

De manière générale, le comportement du supérieur hiérarchique est généralement mis en perspective sous deux angles : les comportements de considération qui sont caractérisés par une centration sur les individus et leurs besoins, et les comportements centrés sur les objectifs de l'organisation et sur les tâches (Loubes, 1997; Jackson et Shuler, 1985).

Manifester de la considération à ses subordonnés est relié négativement aux tensions de rôle. Selon Jackson et Shuler (1985), le supérieur ne rejoint pas seulement un besoin d'ordre affectif lorsqu'il manifeste de l'attention aux individus, mais, du même coup, il procure de l'information sur ses attentes et sur ce qui est apprécié comme comportement, clarifiant ainsi les rôles de chacun (ambiguïté $r = -.44$; conflit $r = -.42$). Cette corrélation est un peu plus marquée que celle observée en rapport avec le profil centré sur les objectifs et la tâche (ambiguïté $r = -.43$; conflit $r = -.27$). En effet, ce type de comportement diminuerait l'ambiguïté, mais allouerait moins de chance aux individus de discuter des rôles et donc de réduire les possibilités de conflits. Cependant, il est possible de croire qu'un style moins autocratique dans la détermination des objectifs ou des procédures affecterait ces résultats.

4^e caractéristique : Le fonctionnement du groupe

Enfin, le fonctionnement du groupe n'a pas été retenu en tant que caractéristique par Jackson et Shuler (1985), Fisher et Gitelson (1983) ou Loubes (1997). Cependant, cette dernière y fait succinctement allusion dans sa revue de littérature en mentionnant l'étude de J.M. Peiro, V. Gonzales-Roma et J. Ramos (1992, voir Loubes, 1997) qui observent une relation entre le climat au sein des groupes et les tensions de rôle. Elle rapporte aussi les résultats de S.E. Jackson (1983, voir Loubes, 1997) qui voit une relation négative entre le soutien social offert par le groupe et le conflit de rôle ($r = -.26$) ainsi qu'avec l'ambiguïté de rôle ($r = -.51$).

Archambault, Brunet, et Goupil (1984) se sont intéressés au climat organisationnel en tant que facteur de stress chez le personnel scolaire, notamment chez les directeurs d'école. La typologie retenue comporte quatre types de climat :

- Autoritaire exploiteur : climat de non confiance et peu de communication;

- Autoritaire paternaliste : climat de confiance condescendante et réponse aux besoins;
- Consultatif : climat de confiance et présence d'objectifs à atteindre;
- Participatif : climat de plus grande confiance et travail d'équipe.

Leurs résultats montrent que les directeurs qui perçoivent un climat participatif ressentent moins de tension que ceux qui le perçoivent comme consultatif.

Somme toute, concernant les caractéristiques interpersonnelles un certain nombre de constats émergent.

D'abord, la communication semble avoir de l'impact sur les tensions de rôle, mais, selon l'angle retenu, on observe des relations tantôt négatives, tantôt positives. Cette diversité dans le traitement de cette caractéristique incite à nuancer et préciser les conclusions.

Les résultats concernant le feed-back semblent contradictoires. Les individus qui occupent une position frontalière ressentent plus de tensions de rôle dans un contexte où ils reçoivent davantage de feed-back. L'effet serait contraire pour les autres individus.

Au regard du comportement du cadre, qu'il soit centré la personne ou sur la tâche, on conclut à une relation négative avec les tensions de rôle.

Enfin, malgré le peu de recherche en ce qui a trait au fonctionnement du groupe, il semble que celui-ci lorsqu'il est jugé de manière positive par les individus (climat ou soutien) soit corrélé négativement aux tensions de rôle.

Les caractéristiques organisationnelles

Cette troisième section présente l'ensemble des caractéristiques organisationnelles retenues généralement par les chercheurs. Sont abordées dans l'ordre, les caractéristiques suivantes :

1. le niveau hiérarchique;
2. l'étendue de contrôle;
3. l'étendue de subordination;
4. l'autonomie;
5. la variété de la tâche;

6. l'intégralité de la tâche;
7. la participation au processus décisionnel;
8. la formalisation des tâches;
9. la position frontalière;
10. Le changement organisationnel.

1^{re} caractéristique : Le niveau hiérarchique

Jackson et Shuler (1985) ont noté une absence de relation entre le niveau hiérarchique et le conflit de rôle et une faible relation positive avec l'ambiguïté ($r = .11$). Kahn *et al.* (1964), pour leur part, ont observé aussi une relation positive avec l'ambiguïté. De la sorte, au sommet hiérarchique, les échanges avec l'environnement augmenteraient l'incertitude par rapport à ce qui est attendu. Cependant, la marge de manœuvre détenue par ces cadres permettrait de mieux gérer les conflits de rôle. De leur côté, Rizzo *et al.*, (1970) n'ont discerné aucune relation auprès de leur premier échantillon, mais une faible relation négative avec le second et le conflit de rôle ($r = -.19$).

Plus récemment, Floyd et Lane (2000) ont proposé un modèle théorique qui expose comment, dans un contexte de renouvellement stratégique, les membres de la structure hiérarchique peuvent se retrouver en situation de conflits de rôle et que ceux-ci sont d'importance différente selon la position occupée dans l'organisation. Deux éléments retiennent l'attention dans cette analyse.

En premier lieu, le contexte choisi en est un de renouvellement stratégique. Selon Floyd et Lane (2000), ce contexte exige des cadres une capacité d'exploiter des compétences existantes et, en même temps, une capacité d'en explorer de nouvelles pour assurer le renouvellement visé. Ce processus itératif demande aux cadres de mobiliser des compétences variées, voire opposées, selon les différentes phases du renouvellement organisationnel. Trois phases se présentent en séquence tout en se superposant : la phase de l'exploration et de l'expérimentation, ensuite celle de la modification des compétences afin de s'ajuster aux besoins pressentis et, enfin, le déploiement de compétences associées au renforcement et à la consolidation de la position stratégique de l'organisation. Pour chacune de ces phases, les cadres doivent jouer des rôles différenciés. C'est le passage d'une phase à l'autre, passage qui n'est pas nécessairement délimité clairement, qui favoriserait les conflits de rôle.

En deuxième lieu, ces auteurs ont mis en évidence que la pression se fait sentir de manière différente selon le poste occupé d'où le rapport avec le niveau hiérarchique en tant que caractéristique pouvant avoir un effet sur les tensions de rôle. Selon eux, les cadres intermédiaires seraient les plus susceptibles de ressentir des conflits de rôle compte tenu de leur position frontalière entre le sommet hiérarchique et les cadres de production. C'est dans la circulation de l'information devant se faire dans un double sens, par opposition au canal unique plus habituel du haut vers le bas, que se trouvent les éléments favorisant les conflits de rôle particulièrement chez ces cadres.

En somme, Floyd et Lane (2000) croient que le passage d'un rôle à l'autre et la position frontalière des cadres intermédiaires sont deux caractéristiques déterminantes par rapport aux tensions de rôle.

De manière générale, la caractéristique du niveau hiérarchique affecterait la perception de tensions de rôle. Pour les uns, le conflit de rôle serait davantage présent chez les cadres intermédiaires (dans un contexte de renouvellement). Pour les autres, l'ambiguïté serait plus importante pour les cadres au sommet hiérarchique.

2^e caractéristique : L'étendue de contrôle

Au regard de l'étendue de contrôle, c'est-à-dire le nombre de personnes placées sous la responsabilité d'un individu et de l'étendue de subordination, qui se définit par le nombre d'individus pouvant donner des directives à un même individu, Fisher et Gitelson (1983) et Jackson et Shuler (1985) n'en font aucune mention.

Loubes (1997), de son côté, affirme que l'étendue de contrôle peut être contaminée par la position du cadre dans la hiérarchie.

3^e caractéristique : L'étendue de subordination

Loubes (1997) rapporte une première recherche, concernant l'étendue de subordination, qui conclut à une relation positive avec l'ambiguïté de rôle (Morris *et al.*, 1979, voir Loubes, 1997) et une seconde qui confirme aussi une relation positive avec

l'ambiguïté ainsi qu'avec le conflit de rôle, mais, pour ce dernier aspect, seulement auprès d'un des deux échantillons (Nicholson *et al.*, 1983, voir Loubes, 1997).

Ces résultats demeurent minces, mais une faible relation positive s'observe entre l'étendue de subordination et l'ambiguïté.

4^e caractéristique : L'autonomie

Le degré d'autonomie s'observe par la flexibilité et la liberté dans l'exécution des tâches. Jackson et Shuler (1985) ont mis en évidence une relation négative entre cette caractéristique et l'ambiguïté de rôle ($r = -.39$). Cependant, ils précisent du même coup la présence de variations assez importantes d'une étude à l'autre. Concernant le conflit de rôle, les résultats ne sont pas significatifs. Singh (1993, voir Loubes, 1997) rapporte des résultats semblables invoquant comme explication que les individus qui disposent d'une marge de manœuvre par rapport au comportement à adopter auraient plus de possibilités pour faire face aux multiples attentes.

Peiro *et al.* (1994), de leur côté, ont observé aussi une relation négative pour leurs deux échantillons, mais seulement avec l'ambiguïté de rôle ($r = -.27$ et $r = -.30$).

Plus récemment, Nir (2001) a mené une recherche auprès de cadres d'école et de cadres de centre communautaire. Il cherchait à mesurer l'impact de la caractéristique de l'autonomie dans le contexte de travail en comparant ces deux milieux qui se distinguent sur ce plan. Le premier échantillon, formé de cadres d'école, bénéficie d'une clientèle captive et, par conséquent, est à l'abri de la compétition. Par ailleurs, le contexte en est un de centralisation par rapport à un ministère de l'éducation, ce qui leur laisse peu de marge de manœuvre au niveau local. Ce milieu bénéficie donc de peu d'autonomie. Le second échantillon, regroupant des cadres de centre communautaire, est qualifié d'autonome par rapport au premier. Ce milieu est aussi plus compétitif car chaque centre est responsable du recrutement de sa clientèle.

Les résultats obtenus montrent, dans les deux cas, que les cadres se sentent exposés à la critique, et ce, malgré l'aspect compétitif pour le deuxième échantillon. Par ailleurs, ce groupe ressent moins de tension et de conflits de rôle que celui des directeurs d'école.

L'auteur conclut que l'autonomie consentie aux cadres leur permet de mieux gérer les conflits de rôle.

Ainsi, les résultats issus des recherches mentionnées plus haut montrent une relation négative entre l'autonomie et la perception soit d'ambiguïté de rôle pour certains, soit du conflit de rôle, pour d'autres.

5^e caractéristique : La variété de la tâche

Selon Jackson et Shuler (1985), la variété est corrélée négativement avec l'ambiguïté ($r = -.11$). Toutefois, ils obtiennent des résultats non significatifs avec le conflit de rôle.

Loubes (1997) a abordé cette caractéristique sous le concept de la complexité qu'elle observe en dénombrant les différentes sous-activités assumées par les agents de maîtrise. Elle conclut à une relation positive avec le conflit de rôle et négative avec l'ambiguïté. Elle avance comme explication que l'individu ayant un nombre élevé d'activité entourant un même rôle dispose du même coup de sources d'information qui réduisent l'ambiguïté.

Au total, la variété serait reliée négativement avec l'ambiguïté et positivement avec le conflit de rôle.

6^e caractéristique : L'intégralité de la tâche

L'intégralité de la tâche se définit par la possibilité de mener l'ensemble des activités associées à une même tâche et d'en voir le résultat. Jackson et Shuler (1985) ont observé une corrélation négative avec les tensions de rôle (ambiguïté : $r = -.47$; conflit de rôle : $r = -.44$). Selon eux, il semble que cette caractéristique aide l'individu à mieux saisir sa place au sein de l'organisation et donc diminue l'ambiguïté. Par ailleurs, les explications concernant le conflit de rôle apparaissent plus difficiles à formuler. Jackson et Shuler (1985) émettent l'hypothèse que la perception du conflit de rôle soit plutôt la variable indépendante et donc un antécédent de la perception de la part des individus que leur contribution à une tâche est trop limitée.

7^e caractéristique : La participation au processus décisionnel

En ce qui a trait à la participation au processus décisionnel, Fisher et Gitelson (1983) ont constaté une relation négative entre cette variable et les tensions de rôle (ambiguïté : $r = -.55$; conflit de rôle : $r = -.37$). Les résultats de Jackson et Schuler (1985) vont dans le même sens (ambiguïté : $r = -.51$; conflit de rôle : $r = -.28$). Jackson (1983, voir Jackson et Shuler, 1985; voir aussi Loubes, 1997) a mené une recherche longitudinale afin de vérifier si la participation au processus décisionnel pouvait réduire les tensions de rôle. Les résultats montrent une corrélation négative significative qui s'amplifie. Après trois mois du début de l'expérimentation, les résultats enregistrés sont de $-.12$ pour le conflit de rôle et de $-.19$ pour l'ambiguïté. Trois mois plus tard, les résultats sont, dans le même ordre, de $-.49$ et de $-.29$. Le fait de participer au processus décisionnel aurait un impact sur la perception de tensions de rôle qui n'est pas immédiat, mais qui s'accroît avec le temps. Il semble qu'une plus grande participation aux décisions donnerait à la personne focale, d'une part, des possibilités d'obtenir de l'information par rapport aux attentes et, d'autre part, l'opportunité d'influencer ces attentes à son égard.

Pour sa part, Loubes (1997) a examiné cette caractéristique dans le cadre de sa recherche. Elle distingue la participation à des décisions d'ordre général et la participation à des décisions au regard du personnel. Le premier volet ne présente aucune corrélation, mais le second est corrélé négativement avec l'ambiguïté et le conflit de rôle.

En somme, la participation au processus décisionnel est fortement reliée négativement aux tensions de rôle. Cependant, la nature des décisions auxquelles ont accès les individus aurait son importance par rapport aux liens présumés avec les tensions de rôle.

8^e caractéristique : La formalisation des tâches

La formalisation des tâches, autre caractéristique organisationnelle, correspond soit à la présence d'une description écrite des tâches et procédures à réaliser, soit à l'existence de normes professionnelles.

Concernant cette caractéristique, Kahn *et al.* (1964) ont observé une corrélation négative significative, mais surtout avec l'ambiguïté de rôle, et ce, pour ces deux

échantillons ($r = -.57$), mais une relation négative avec le conflit de rôle pour seulement un des échantillons ($r = -.27$).

Jackson et Shuler (1985) ont conclu à une relation négative par rapport à l'ambiguïté ($r = -.49$). Si d'une part, les règles et les procédures connues de la part des individus clarifient le travail à faire (diminution de l'ambiguïté), elles semblent, d'autre part, avoir beaucoup moins d'impact, voire un impact à l'opposé, sur le conflit de rôle. En ce sens, Jackson et Shuler (1985) soutiennent que, dans le cas des professionnels, l'écart entre les normes professionnelles reconnues (par exemple par un ordre professionnel) et celles imposées par l'organisation aurait un effet aggravant sur les conflits de rôle.

Peiro *et al.* (1994), de leur côté, considèrent que le fait de préciser les objectifs à atteindre (*goal standardization*) représente une forme de formalisation de la tâche. En ce sens, ils ont constaté pour leurs deux groupes une corrélation négative entre cette caractéristique et l'ambiguïté ($r = -.53$ pour A et $r = -.83$ pour B) et par rapport au conflit de rôle ($r = -.44$ pour A et $r = -.36$ pour B).

Occuper un poste à la frontière de deux systèmes affecterait aussi les résultats observés au regard de la formalisation des tâches. S. Argarwal (1993, voir Loubes, 1997) affirme que, chez les vendeurs formant son échantillon, le fait de codifier les tâches augmente la perception d'ambiguïté et de conflit de rôle. Loubes (1997) écrit à ce sujet « Bien que les procédures soient généralement désignées comme étant des outils de clarification, le manque d'autonomie et de flexibilité qui peut en résulter pour les personnes en position frontalière, tels les vendeurs, peut entraîner des confusions considérables sur la façon de mener à bien leur tâche » (p. 187).

Loubes (1997) a abordé cette caractéristique sous trois aspects : le degré de codification des tâches, l'existence de documents écrits en lien avec cette codification et le degré d'utilisation de ces règles. Elle a obtenu une relation positive entre le codage des tâches et l'ambiguïté, une relation inverse entre l'existence d'une documentation écrite et le conflit et l'ambiguïté de rôle et aucune relation significative au regard du degré d'utilisation de ces règles.

Quant à Fisher et Gitelson (1983), ils n'ont pas retenu cette caractéristique à cause des écarts entre les résultats analysés.

En fin de compte, les résultats par rapport à la formalisation sont contradictoires, notamment en fonction des populations ciblées. Les individus qui occupent une position frontalière percevraient plus de tension lorsque que leur rôle est davantage formalisé. Cette relation entre la formalisation et les tensions de rôle s'inverse pour les autres populations ayant fait l'objet de recherches.

9^e caractéristique : La position frontalière

La position frontalière qui semble influencer sensiblement les résultats concernant d'autres caractéristiques a aussi fait l'objet de recherches spécifiques. De là, plusieurs ont admis que la position frontalière est un facteur organisationnel favorisant les conflits de rôle (Kahn *et al.*, 1964). Kahn et ses collègues (Kahn *et al.*, 1964) ont tenté de mieux saisir pourquoi il en est ainsi et ont avancé l'idée du déséquilibre entre les responsabilités confiées à un individu et l'autorité qu'il détient par rapport aux émetteurs. En ce sens, d'un côté, l'individu ressent des limites organisationnelles qu'il doit assumer face aux attentes venant des émetteurs de l'externe. D'un autre côté, l'individu a peu de moyens pour influencer le comportement des émetteurs externes.

De plus, les émetteurs d'attentes externes attribueraient à la personne focale la responsabilité des attentes insatisfaites en ignorant que cette situation puisse être due à la présence d'attentes issues des émetteurs internes avec lesquels la personne focale doit interagir. De même, l'incompréhension de la part des émetteurs internes quant aux exigences de la position frontalière n'atténuerait d'aucune manière les conflits de rôle. Kahn *et al.* (1964) ont aussi émis l'idée que les individus occupant un poste frontalier auraient un répertoire réduit de techniques efficaces afin d'influencer les attentes des émetteurs et donc peu de possibilité de gérer les conflits de rôle.

Toutefois, malgré ce qui précède, les répondants de l'étude de Kahn *et al.* (1964) occupant des postes frontaliers rapportent davantage de conflits de rôle, mais ils ressentent moins de pression psychologique. Le dernier segment de la relation « position frontalière → conflit de rôle → pression psychologique » n'est pas confirmé par les résultats obtenus.

Les chercheurs proposent différentes explications à cet égard. La première est à l'effet que les individus occupant de telles positions multiplient les expériences de conflits de rôle et en arrivent à développer des façons d'y faire face. En deuxième, ils avancent l'idée que les organisations seraient sensibles à cette situation et apporteraient une forme de support afin d'aider les individus concernés à gérer ces situations. Enfin, une dernière explication mentionne que les occupants de tels postes échangent entre eux sur ces conflits de rôle. Ces échanges leur permettent non seulement de partager leurs solutions, mais aussi de dépersonnaliser le phénomène : les conflits de rôle représentent une situation commune à tous et ne sont pas dus à eux-mêmes. Les auteurs avouent, par ailleurs, qu'il s'agit là de spéculations.

De leur côté, Fisher et Gitelson (1983) ont constaté une relation positive entre la position frontalière et le conflit de rôle ($r = .25$) et une faible relation négative avec l'ambiguïté de rôle ($r = -.14$). Deux études seulement soutiennent leur conclusion et ils relatent que les résultats obtenus dans l'une d'elle (Miles, 1976) sont minimisés par le chercheur qui évoque le caractère atypique de son échantillon.

Loubes (1997) qui a ciblé les agents de maîtrise en raison de leur position frontalière entre le personnel cadre et les subordonnés, n'a observé aucune relation significative.

En somme, malgré le fait que les explications concernant la position frontalière et les tensions de rôle demeurent encore vagues, des tendances s'observent : des résultats montrent la présence de relations positives avec le conflit de rôle et négatives avec l'ambiguïté de rôle.

10^e caractéristique : Le changement organisationnel

Loubes a souligné cette caractéristique concernant son échantillon, cependant, elle ne fait aucune mention de l'impact que cela pourrait avoir sur les tensions de rôle. De plus, les deux méta-analyses consultées ne considèrent pas cette caractéristique. Par contre, une recherche plus récente s'y est intéressée.

Nir et Eyal (2003) ont mené une étude auprès de directeurs généraux (*superintendants*) qui se trouvaient dans un contexte de passage d'une structure centralisée à une organisation décentralisée. À cet effet, ils ont réalisé dix entrevues semi-structurées. Leurs conclusions soulignent que tous les répondants affirment ressentir un conflit de rôle. En fait, les attentes encore présentes concernant le rôle traditionnel, c'est-à-dire celui de responsable de la supervision des écoles, et les attentes formulées dans le cadre d'une politique de décentralisation apparaissent contradictoires pour ces individus. Ainsi, les chercheurs concluent que ce changement organisationnel, s'il n'est pas accompagné d'une redéfinition claire des rôles entraîne des conflits de rôle et du stress.

En fin de compte, malgré le peu de recherche, il semble se dessiner une relation positive entre le changement organisationnel et le conflit de rôle.

En somme, au regard des caractéristiques organisationnelles, l'autonomie, la variété de la tâche, l'intégralité, la participation au processus décisionnel et la position frontalière constitueraient des aspects qui interviennent dans la perception de tensions de rôle.

En résumé, le Tableau III fait état de la synthèse des conclusions des recherches recensées au regard des caractéristiques personnelles, interpersonnelles et organisationnelles et leur relation avec les tensions de rôle.

Ces recherches s'inscrivaient très majoritairement dans une démarche déductive et visaient à vérifier des hypothèses de corrélation entre diverses caractéristiques personnelles, interpersonnelles, organisationnelles et le conflit ou l'ambiguïté de rôle. Il est apparu difficile, parfois, d'affirmer la présence de relation directe entre l'une ou l'autre de ces caractéristiques et la perception de tensions de rôle.

Tableau III
Les caractéristiques pouvant avoir de l'impact sur les tensions de rôle

CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES	
Objectives	
Sexe	Peu de recherches.
Âge	Faible relation négative avec l'ambiguïté. Étroitement lié à l'ancienneté et l'expérience.
Formation initiale	Faible relation positive avec les tensions de rôle (conflit et ambiguïté). Peut se confondre avec le niveau organisationnel parce qu'on observe que les individus plus scolarisés occupent plus souvent des postes supérieurs dans la hiérarchie.
Subjectives	
Lieu de contrôle	Relation positive avec les tensions de rôle (et le lieu de contrôle externe).
Estime de soi	Forte relation négative avec l'ambiguïté. Relation qui pourrait être bidirectionnelle.
Autres traits de personnalité	Peu de recherches. Peuvent être considérés en tant que variables médiatrices entre les tensions ressenties et les conséquences.
Liées au contexte organisationnel	
Ancienneté	Résultats contradictoires ¹³ . Pour certains : Faible relation négative avec l'ambiguïté. La perception du rôle deviendrait plus claire avec l'expérience et la capacité d'obtenir les informations sur les attentes serait meilleure. Liée à l'âge.
Formation continue	Peu de recherches. Résultats divergents. Relation négative avec les tensions de rôle. La formation pourrait clarifier les procédures ou les rôles.
CARACTÉRISTIQUES INTERPERSONNELLES	
Communication	Caractéristique traitée comme antécédent et comme conséquence. Relations bidirectionnelles. Dimension essentielle du travail du cadre qui est étudiée sous divers angles. Loubes en retient trois : <u>Nature de l'information</u> : relation négative avec les tensions de rôle - <u>Perception du court-circuit</u> : relation positive avec les tensions de rôle - <u>Procédés de diffusion directs</u> : diminuent les tensions de rôle.
Feed-back	Résultats contradictoires. Forte relation négative avec les tensions de rôle. Peut être une source d'information et donc de clarification des rôles. Relation positive avec le conflit de rôle pour les individus en position frontalière.
Comportement du supérieur	Forte relation négative avec les tensions de rôle, surtout avec l'ambiguïté. Le supérieur par ses comportements (centrés sur la personne ou sur la tâche) fournit de l'information sur ses attentes.
Fonctionnement du groupe	Peu de recherches. Étudié sous l'angle du climat organisationnel ou du soutien social. Relation négative avec les tensions de rôle (forte relation négative avec l'ambiguïté).

¹³ Les résultats sont qualifiés de contradictoires lorsque les auteurs ne s'entendent pas sur le sens des relations observées (positive, négative). Les résultats sont qualifiés de divergents lorsque les auteurs ne s'entendent pas sur la forme de tensions de rôle (ambiguïté, conflit) avec laquelle la caractéristique est reliée.

Tableau III

Les caractéristiques pouvant avoir de l'impact sur les tensions de rôle (suite)

CARACTÉRISTIQUES ORGANISATIONNELLES	
Niveau hiérarchique	Faible relation positive avec l'ambiguïté et négative avec le conflit de rôle. Une étude récente avance l'idée que les chances de conflits de rôle seraient plus élevées dans un contexte de renouvellement stratégique pour les individus en position frontalière (cadres intermédiaires).
Étendue de contrôle	Peu de recherches. Pourrait être contaminée par le niveau hiérarchique.
Étendue de subordination	Peu de recherches. Faible relation positive avec l'ambiguïté.
Autonomie	Résultats divergents. Forte relation négative avec l'ambiguïté ou le conflit de rôle.
Variété de la tâche	Faible relation négative avec l'ambiguïté de rôle. La variété multiplie les occasions d'obtenir de l'information sur les rôles. Relation positive avec le conflit de rôle.
Intégralité de la tâche	Forte relation négative avec les tensions de rôle. L'intégralité de la tâche aide à saisir sa place dans l'organisation.
Participation au processus décisionnel	Forte relation négative avec les tensions de rôle, surtout avec l'ambiguïté. La participation aux décisions donne l'occasion d'obtenir de l'information et d'influencer les attentes. La nature des décisions pourrait influencer les résultats observés.
Formalisation des tâches	Résultats contradictoires. Forte relation négative avec les tensions de rôle, surtout avec l'ambiguïté. Relation positive avec les tensions de rôle, entre autres, pour les individus en position frontalière.
Position frontalière	Relation positive avec le conflit de rôle. Difficulté d'agir sur les attentes des émetteurs externes. Faible relation négative avec l'ambiguïté de rôle. Combinée à d'autres caractéristiques, entraîne des tensions de rôle.
Changement organisationnel	Peu de recherches. Relation positive avec le conflit de rôle.

Ainsi, en ce qui concerne les caractéristiques personnelles, peu de relations claires ont été établies avec les tensions de rôle. Plusieurs explications peuvent être soulevées en ce sens. D'abord, peu de recherches se sont intéressées à certaines caractéristiques. Il semble aussi que des caractéristiques se confondent avec d'autres. Ensuite, certaines caractéristiques seraient plutôt des variables médiatrices en lien avec ce qui est identifié comme des conséquences aux tensions de rôle. Enfin, pour ce qui est de l'ancienneté et de la formation continue, les résultats obtenus peuvent varier sensiblement d'une recherche à l'autre. Cependant, malgré l'absence dans plusieurs cas de conclusions claires, il n'est pas davantage pertinent d'affirmer que celles-ci n'ont pas d'impact sur la perception des tensions.

Concernant les caractéristiques interpersonnelles, il y a lieu de souligner qu'elles présentent des aspects communs avec la communication. Ce qui les distingue est l'émetteur, l'objet, l'intention et le médium utilisé. À titre d'exemple, l'information peut être donnée à l'individu par le supérieur ou par les pairs (dimension du feed-back); l'objet ou l'intention de la communication peut concerner le soutien à accorder ou la tâche à réaliser (dimension du comportement du cadre) et l'information peut être transmise de manière officielle, informelle, en privé, en public, oralement, par écrit, directement ou par personne interposée (dimension de la communication organisationnelle). Ces divers paramètres montrent la complexité de la communication et le besoin de précision dans les analyses et les conclusions.

Ce sont aussi les différents aspects examinés pour chacune des autres caractéristiques qui exigent de nuancer les conclusions. Il reste que, pour l'ensemble des caractéristiques interpersonnelles, des relations avec les tensions de rôle se dégagent. Par ailleurs, dans le cas du feed-back, le fait d'occuper une position frontalière renverse le sens de la relation avec le conflit de rôle.

En relation avec les caractéristiques organisationnelles, quelques tendances s'observent. En ce sens, on trouve des relations négatives entre, d'un côté, les tensions de rôle et, d'un autre côté, l'autonomie, la variété, l'intégralité et la participation au processus décisionnel.

L'intégralité, la variété et la participation au processus décisionnel fournissent, sous différentes formes, des occasions d'obtenir de l'information et de mieux saisir les attentes. L'autonomie, quant à elle, offre une marge de manœuvre que la personne focale utilise pour adapter ses comportements.

Enfin, la position frontalière présente des relations positives avec le conflit de rôle. De plus, prise en compte avec la formalisation, elle inverse le sens des corrélations observées par ailleurs. Enfin, elle serait associée à certains niveaux hiérarchiques où elle induirait des conflits de rôle.

Somme toute, ces tendances nous incitent à considérer certaines caractéristiques personnelles et environnementales (interpersonnelles et organisationnelles) sans pour autant

tenir pour acquis des liens de causalité. Bien au contraire, il apparaît plus approprié de prendre en considération un ensemble de caractéristiques dans un processus dynamique où la personne focale est en interaction, à l'intérieur d'un environnement spécifique, avec les membres de son ensemble interactionnel.

Par ailleurs, ces caractéristiques constituent les catégories prédéterminées qui seront utilisées dans le traitement des données.

LES CONSÉQUENCES DES TENSIONS DE RÔLE

Cette quatrième partie traite des conséquences des tensions de rôle. Après avoir situé les sources consultées, une première section traite des conséquences (ou réactions) comportementales et la deuxième section aborde les conséquences affectives. La troisième section présente un tableau synthèse (p. 74) des constats relatifs aux relations entre les tensions de rôle et diverses conséquences.

Dans un premier temps, la revue de la littérature concernant les conséquences se réfère, en partie, aux méta-analyses déjà citées dans la partie précédente sur les caractéristiques. S'ajoutent à celles-ci les recherches plus récentes de Grima (2004a) et de Perrot (2001) ainsi qu'une troisième méta-analyse relative à la performance (Tubre et Collins, 2000). Enfin, la présentation des résultats de l'enquête sur l'attrait de la fonction de direction d'établissement menée au Québec (Charest *et al.*, 2001) complète cette présentation.

De manière simplifiée, les conséquences représentent le troisième segment du phénomène des tensions de rôle, le premier étant les caractéristiques pouvant avoir de l'impact sur les tensions de rôle et le deuxième, les tensions de rôle elles-mêmes¹⁴. Selon Jackson et Schuler (1985), les conséquences reliées aux tensions de rôle se regroupent à l'intérieur de deux grandes catégories : les réactions comportementales et les réactions

¹⁴ Malgré les précisions qui ont été apportées sur les différentes formes de tensions de rôle, afin de demeurer fidèle aux propos des auteurs consultés au regard des conséquences des tensions de rôle, nous nous en tiendrons au conflit de rôle et à l'ambiguïté de rôle en tant que composantes des tensions de rôle. Nous reviendrons sur les distinctions à faire au chapitre de la méthodologie.

affectives. La Figure 5 reprend cette classification et précise les conséquences généralement étudiées en lien avec les tensions de rôle.

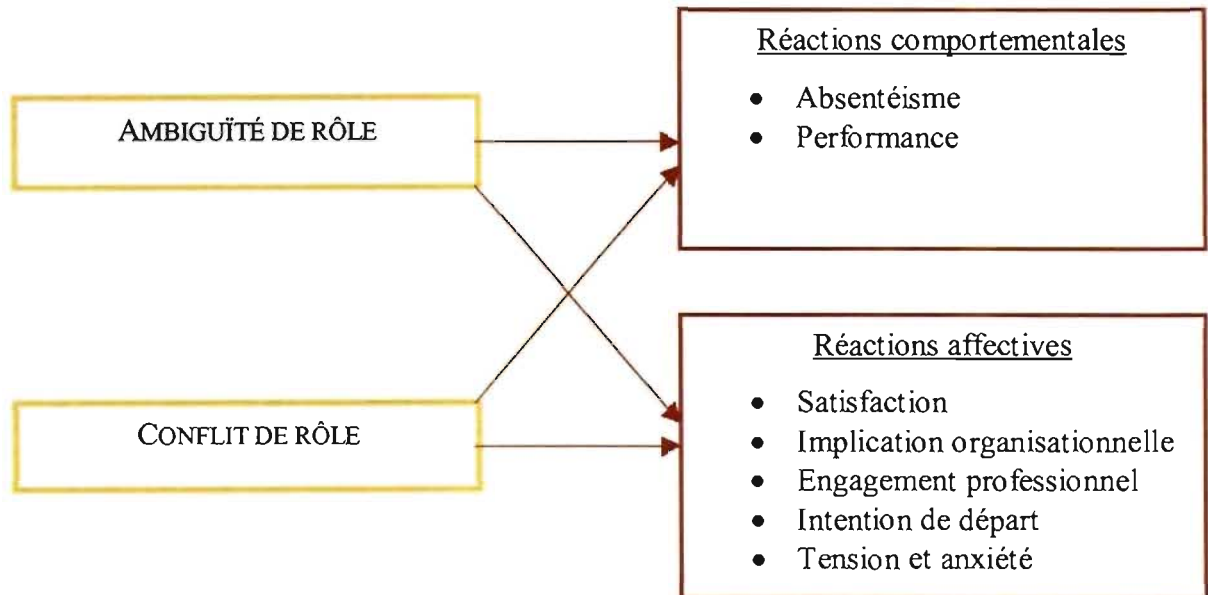


Figure 5 : Les conséquences de l'ambiguïté et du conflit de rôle selon Jackson et Schuler, 1985

Les réactions comportementales

Ainsi, les réactions comportementales s'observeraient par de l'absentéisme ou par rapport à la performance (Figure 5).

1^{re} réaction : L'absentéisme

Peu d'études ont pris en compte l'absentéisme au travail et les résultats demeurent inconsistants. Il semble difficile d'isoler les variables concernant les tensions de rôle des caractéristiques personnelles ou environnementales qui influenceraient l'absentéisme. Jackson et Schuler (1985) n'obtiennent qu'une faible corrélation positive¹⁵ (.13) et uniquement avec l'ambiguïté.

¹⁵ Il est entendu que les relations ou les corrélations rapportées dans l'ensemble de cette section portant sur les conséquences sont statistiquement significatives à moins d'une mention contraire.

2^e réaction : La performance

La recherche de relations entre la performance et les tensions de rôle s'appuie sur les théories cognitive et motivationnelle de la performance. Dans cette perspective, il est admis qu'un manque d'information par rapport aux tâches ou l'impossibilité d'accomplir l'ensemble des tâches sont des situations qui nuisent à la performance et affectent la motivation d'un individu à s'investir dans ses tâches (Jackson et Schuler; 1985; Tubre et Collins, 2000).

Jackson et Schuler (1985) mesurent la performance à partir de trois sources : des données objectives (par exemple, le montant total des ventes), la perception du supérieur et des pairs (mesure combinée) et l'auto-évaluation. Ils reconnaissent une relation négative avec le conflit (-.11) et l'ambiguïté (-.12) de rôle dans le cas d'une mesure combinée. Par contre, la relation est plus marquée avec l'ambiguïté lorsqu'il s'agit d'une auto-évaluation de la performance (-.37). Dans ce cas, les chercheurs observent que les répondants ayant témoigné d'une faible performance décrivent plus souvent leur situation comme ambiguë que ceux ayant le sentiment d'avoir réussi. Ils y voient donc un effet bidirectionnel. De manière générale, ils concluent que les corrélations observées, même si elles sont significatives, demeurent faibles.

De leur côté, Tubre et Collins (2000) ont voulu explorer davantage la relation entre la performance et les tensions de rôle invoquant le fait que, somme toute, les échantillons pris en compte par la méta analyse de Jackson et Shuler étaient assez limités. Pour leur part, ils ont recensé 74 indices de corrélation regroupant au total 11 698 répondants pour ce qui est de l'ambiguïté de rôle et 54 indices de corrélations incluant 9 910 répondants dans le cas du conflit de rôle. Ils analysent les résultats en tenant compte des différentes mesures de la performance et en distinguant les types d'emploi (personnel professionnel, technique et cadre, personnel dans la vente ou assumant des fonctions de soutien administratif, personnel dans des fonctions de service).

Leurs résultats corroborent ceux de Jackson et Shuler (1985) et démontrent une corrélation globale négative entre la performance et l'ambiguïté de rôle (-.21). Cette corrélation serait davantage marquée en ce qui concerne le personnel professionnel, technique et cadre (-.26). La performance dite objective est nettement moins corrélée (-.04)

que les deux autres mesures (combinée : $-.20$ et auto-évaluation : $-.28$). Enfin, la corrélation avec conflit de rôle reste faible ($-.07$).

À l'opposé, Fisher et Gitelson (1983) n'observent aucune relation statistiquement significative entre la performance et les tensions de rôle et ce, même après avoir analysé l'effet modérateur du type d'emploi occupé par les individus.

Quant à Grima (2004a), il soutient que « les tensions de rôle [n'ont] aucune influence sur la performance » (p. 65). La performance dont il est question dans cette étude est le résultat d'une auto-appréciation. Il semble, selon l'auteur, que les individus développent des stratégies de réponses afin de faire face aux tensions, ce qui limiterait les effets sur la performance. Cependant, Grima (2004a) hésite à rejeter cette variable et, à la lumière de commentaires recueillis auprès des individus, envisage, sur le plan théorique, la performance en tant que variable médiatrice entre les tensions de rôle et l'intention de quitter l'organisation.

Les réactions affectives

La partie qui suit présente les réactions affectives qu'il est possible d'observer. Jackson et Schuler, (1985) considèrent dans cet ensemble la satisfaction, l'implication organisationnelle, l'engagement professionnel, l'intention de quitter son poste et, enfin, la tension et l'anxiété (Figure 5). Une étude menée au Québec sur l'attrait de la fonction de direction d'établissement scolaire fournit un élément supplémentaire à cette liste.

1^{re} réaction : La satisfaction

La satisfaction demeure la variable la plus examinée, mais, à cause de ses multiples facettes et des nombreux outils de mesure utilisés, les résultats sont diversifiés. Ainsi, la satisfaction est considérée globalement ou par rapport aux pairs, au supérieur, à la rémunération, à la tâche ou encore par rapport à la promotion (Jackson et Schuler, 1985).

Grima (2004a) rapporte, relativement à la satisfaction prise globalement, des corrélations négatives significatives avec l'ambiguïté ($-.49$) et le conflit de rôle ($-.42$) qui se

rapprochent de celles de Jackson et Shuler (1985). Ces derniers enregistrent des corrélations négatives avec l'ambiguïté de $-.46$ et avec le conflit de rôle de $-.48$.

Les relations avec la satisfaction par rapport au supérieur (ambiguïté et conflit: $-.53$) et par rapport à la tâche (ambiguïté : $-.52$; conflit : $-.49$) sont les plus marquées selon les résultats de Jackson et Shuler (1985). Par ailleurs, concernant les corrélations avec l'ambiguïté, ces chercheurs observent des différences entre les études prises en compte, affaiblissant ainsi les conclusions. Quant à Fisher et Gitelson (1983), concernant la satisfaction par rapport au supérieur, ils observent une relation significative seulement avec le conflit de rôle ($-.37$). Enfin, ils observent des relations non significatives avec la satisfaction par rapport à la tâche.

La satisfaction par rapport aux pairs montre des résultats concordants (relation négative) avec l'ambiguïté et le conflit de rôle dans les deux méta-analyses. Pour ce qui est de la satisfaction par rapport à la rémunération, les résultats varient selon les auteurs. Une relation négative avec le conflit de rôle est mise en évidence chez Jackson et Shuler (1985) et Fisher et Gitelson (1983), mais seuls Jackson et Shuler y voient aussi une relation négative significative avec l'ambiguïté. Par rapport à la satisfaction en lien avec la promotion, on observe aussi des résultats différents selon les études. Ainsi, Jackson et Shuler (1985) notent une corrélation négative avec l'ambiguïté ($-.40$) et avec le conflit de rôle ($-.38$) quand Fisher et Gitelson (1983) ne concluent à une relation négative qu'avec l'ambiguïté ($-.24$).

Enfin, pris dans sa globalité, la satisfaction serait une variable médiatrice entre les tensions de rôle et l'intention de quitter l'organisation (Grima, 2004a; Perrot, 2001).

2^e réaction : L'implication organisationnelle

L'implication organisationnelle (*organizational commitment*) réfère aux relations entre l'individu et son organisation et se traduit par une forte identification à l'organisation (Perrot, 2001). Par rapport à cette variable, des résultats plutôt constants s'observent. Ainsi, Fisher et Gitelson (1983) indiquent une corrélation négative significative avec l'ambiguïté ($-.34$) et le conflit de rôle ($-.25$). Jackson et Shuler (1985), pour leur part, constatent aussi des relations négatives avec les tensions de rôle (ambiguïté : $-.41$; conflit : $-.36$). Quant à

Grima, il n'observe qu'une relation négative (-.15) avec l'ambiguïté et Perrot (2001) conclut à une relation négative avec le conflit de rôle.

3^e réaction : L'engagement professionnel

Il en est de même pour l'engagement professionnel (*job involvement*), qui renvoie à la relation entre l'individu et son travail (Perrot, 2001). Selon les résultats de Fisher et Gitelson (1983) et de Jackson et Shuler (1985) cette conséquence est corrélée négativement avec l'ambiguïté (-.26 et -.41) et le conflit de rôle (-.15 et -.26). De son côté, Perrot (2001) n'observe une corrélation négative qu'avec le conflit de rôle.

4^e réaction : L'intention de départ

Grima (2004a), Jackson et Shuler (1985) et Perrot (2001) affirment que l'intention de départ, modulée par la satisfaction, demeure une conséquence des conflits de rôle bien que cette corrélation soit réfutée par Fisher et Gitelson (1983).

5^e réaction : La tension et l'anxiété

La tension et l'anxiété sont des conséquences rapportées uniquement dans la méta-analyse de Jackson et Shuler (1985). Ces chercheurs observent une corrélation positive de .43 avec l'ambiguïté de rôle et de .47 avec le conflit de rôle. Ils soulignent que ces liens font en sorte que les études sur les tensions de rôle sont souvent associées aux recherches sur le « stress ». Incidemment, dans une conception cognitiviste, qui sera abordée plus loin dans ce chapitre, la tension et l'anxiété ressenties seraient considérées en amont des conséquences aux tensions de rôle.

6^e réaction : L'attrait pour la fonction

Une autre conséquence des tensions de rôle perçues seraient les difficultés de recrutement dues au manque d'attrait d'une fonction sur d'éventuels candidats. C'est ce qui découle de la recherche commandée par la Fédération des Commissions Solaires du Québec sur l'attrait pour la fonction de direction d'établissement scolaire.

Cette recherche a été menée auprès de 325 répondants occupant des postes d'enseignants, de directions d'établissement et de directions générales de commissions scolaires. L'objectif était de déterminer les facteurs pouvant inciter ou non une personne à ne pas poser sa candidature à un poste de direction d'établissement.

Le rapport conclut, sans égard à la fonction des répondants, que la charge de travail et la crainte de voir l'équilibre entre le travail et la vie personnel perturbé sont les deux facteurs dissuasifs les plus importants (Charest, Charuest, Roy, et Thériault, 2001).

Du coup, il est possible de voir que la surcharge et le conflit inter système (équilibre entre le travail et la vie personnelle) représentent des tensions de rôle qui, même anticipées, ont des conséquences sur le plan organisationnel (difficulté de recrutement).

Synthèse des constats relatifs aux relations entre les tensions de rôle et diverses conséquences

Le Tableau IV récapitule les principales conclusions des recherches recensées au regard des conséquences des tensions de rôle.

Ainsi, les tensions de rôle, mais plus particulièrement l'ambiguïté de rôle aurait un impact sur la performance sans égard à la manière dont celle-ci est mesurée (mesure objective, combinée ou auto évaluative). Ensuite, l'impact des tensions de rôle sur le plan de la satisfaction demeure important malgré des résultats établissant tantôt des relations avec le conflit de rôle et tantôt avec l'ambiguïté de rôle. Des résultats divergents s'observent aussi par rapport à l'implication organisationnelle, l'engagement professionnel et l'intention de départ. Relativement à la tension et l'anxiété, celles-ci semblent se confondre à des manifestations de stress. En ce sens, elles constitueraient plutôt un élément charnière entre les tensions de rôle et les conséquences qui en découlent. Enfin, les conflits de rôles diminueraient l'attrait d'une fonction pour de futurs candidats et rendrait plus difficile le recrutement pour une organisation.

Tableau IV
Les conséquences des tensions de rôle

RÉACTIONS COMPORTEMENTALES	
Absentéisme	Peu de données.
Performance :	Au global : faible relation négative avec l'ambiguïté de rôle (plus marquée chez le personnel professionnel, technique et cadre) ou aucune relation significative pour certains.
mesure objective	Faible relation négative avec l'ambiguïté de rôle.
mesure combinée	Faible relation négative avec les tensions de rôle.
autoévaluation	Relation négative plus marquée avec l'ambiguïté ou aucune relation significative. Possibilité de relation bidirectionnelle ou variable médiatrice entre les tensions et l'intention de quitter.
Difficulté de recrutement	Le conflit de rôle et la surcharge diminuent l'attrait d'une fonction pour d'éventuels candidats.
RÉACTIONS AFFECTIVES	
Satisfaction globale	Forte relation négative avec les tensions de rôle. Serait une variable médiatrice entre les tensions de rôle et l'intention de départ.
Satisfaction par rapport :	
au supérieur	Résultats divergents ¹⁶ : forte relation négative avec l'ambiguïté de rôle ou le conflit de rôle.
à la tâche	Relation négative avec l'ambiguïté de rôle.
aux pairs	Relation négative avec les tensions de rôle.
à la rémunération	Résultats divergents : relation négative avec le conflit de rôle ou l'ambiguïté de rôle.
à la promotion	Résultats divergents : relation négative avec le conflit de rôle ou l'ambiguïté de rôle.
Implication organisationnelle	Résultats divergents : relation négative avec les tensions de rôle.
Engagement professionnel	Résultats divergents : relation négative avec les tensions de rôle.
Intention de départ	Résultats divergents. Variable qui serait modulée par la satisfaction.
Tension et anxiété	Forte relation positive avec les tensions de rôle (selon une seule méta analyse). Ces recherches se rapprochent de celles sur le stress.

Ces conséquences des tensions de rôle, mises en évidence jusqu'à maintenant, s'observent sous l'angle de réactions comportementales ou affectives.

Kahn et Byosiére (1992), quant à eux, abordent la question des conséquences non pas strictement par rapport aux tensions de rôle, mais dans la perspective plus large du phénomène du stress organisationnel dû entre autres à des tensions de rôle. À la suite de leur revue de littérature sur ce phénomène, ils proposent de distinguer deux formes de conséquences : les réactions au stress et les conséquences associées à ces réactions.

Les réactions au stress s'observent sur les plans physiologique, psychologique ou comportementale. Dans le premier groupe, ils mentionnent, à titre d'exemples, les troubles

¹⁶ Les résultats sont qualifiés de divergents lorsque les auteurs ne s'entendent pas sur la forme de tensions de rôle (ambiguïté ou conflit) avec laquelle la conséquence est reliée.

cardiaques, les problèmes de pression artérielle ou encore de cholestérol. Dans le deuxième groupe, ils relèvent, entre autres, l'insatisfaction, la fatigue, l'anxiété, l'irritation ou encore la détérioration de la santé mentale. Finalement, dans le troisième groupe se classent la perturbation du rôle professionnel, l'agressivité au travail, la fuite face au travail, la perturbation des autres rôles et les comportements autodestructeurs (abus d'alcool, de drogues, accidents).

La deuxième forme concerne des conséquences associées à ces réactions et apparaissant à plus ou moins long terme. Kahn et Byosiere (1992) soulignent le fait que de nombreuses études épidémiologiques ont examiné les effets de la présence des facteurs de stress chez les individus qui y sont exposés pendant de longues périodes. En lien avec cette forme de conséquences, ils identifient des effets sur la santé en général, sur l'efficacité organisationnelle et sur la performance de l'individu dans ses rôles autres que ceux liés à son contexte de travail.

En résumé, les recherches tendent à montrer que les conséquences des tensions de rôle sont nombreuses et qu'elles affectent les individus et les organisations et ce, sous différentes formes.

Ainsi, face à des tensions de rôle, certains observent, notamment, une baisse de la satisfaction de manière générale (Grima, 2004; Jackson et Schuler, 1985), de l'implication organisationnelle (Fisher et Gitelson, 1983), de l'engagement professionnel (Fisher et Gitelson, 1983; Jackson et Schuler, 1985) et des difficultés de recrutement (Charest *et al.*, 2001). De plus, il est observé aussi une augmentation de la tension et de l'anxiété ainsi que des intentions de départ (Jackson et Schuler, 1985).

Par ailleurs, la complexité de certains concepts, telles la performance et la satisfaction, expliquerait la présence de résultats divergents dans plusieurs cas. De plus, il faut souligner que les relations n'apparaissent pas toujours de manière unidirectionnelle. C'est le cas de la performance (relation bidirectionnelle) et de la satisfaction (variable médiatrice par rapport à l'intention de départ).

LES STRATÉGIES ADOPTÉES FACE AUX TENSIONS DE RÔLE

La partie qui suit présente le concept de stratégie adoptée face aux tensions de rôle et aborde de manière plus spécifique celui de régulation autonome.

La recherche sur le stress s'est particulièrement intéressée au concept de stratégies (*coping*) adoptées pour faire face à la pression ressentie par un individu. Au départ, une perspective normative teinte les recherches en milieu organisationnel et celles-ci visent, entre autres, à mesurer l'efficacité des réponses adoptées par les individus. L'efficacité se mesure en fonction de la capacité de l'individu à prévenir, éviter ou contrôler l'état de stress (Pearlin et Schooler, 1978). Des typologies ont été élaborées et ont mis en évidence l'objectif de conformité. Ainsi, l'individu cherche à se conformer aux attentes et adopte des stratégies telles que :

- choisir de répondre à l'attente qu'il considère comme la plus importante en fonction de l'émetteur et de la légitimité; (Gross *et al.* 1958; van de Vliert, 1979, 1981, pour tous voir Biddle, 1986);
- négocier et chercher un compromis parmi les différentes attentes (Hall; 1972; van de Vliert, 1979, 1981, pour tous voir Biddle, 1986);
- ajuster son comportement afin de satisfaire les attentes des émetteurs (Hall; 1972, voir Biddle, 1986);
- revoir son évaluation de la situation (Hall; 1972, voir Biddle, 1986; Pearlin et Schooler, 1978).

Si l'individu n'atteint pas le résultat escompté, il cherche à se retirer de la situation (van de Vliert, 1979, 1981, voir Biddle, 1986) ou tente de gérer l'émotion liée au stress (Pearlin et Schooler, 1978).

De leur côté, Latack et Havlovic (1992), s'inspirant des travaux de Lazarus et Folkman (1984), définissent les stratégies comme un effort de la part de l'individu pour gérer les attentes issues de l'environnement. Latack et Havlovic (1992) abordent la question des stratégies d'un point de vue descriptif refusant d'en évaluer la pertinence ou l'efficacité. C'est en ce sens qu'ils ont élaboré une grille descriptive et globale à partir d'une quarantaine de recherches réalisées dans des contextes de la vie courante par opposition à celui des événements inhabituels (deuil, perte d'emploi, etc.).

Cette grille, ou typologie, partage d'abord les stratégies en deux grands axes. Tel que l'illustre le Tableau V, on y retrouve des stratégies axées sur la tâche ou la résolution du problème d'un côté et axées sur la gestion des réactions émotives de l'autre côté. De telle sorte, si une personne, par exemple, demande de l'aide auprès de ses collègues pour réaliser une tâche difficile, sa stratégie est considérée comme axée sur la tâche. Si, par contre, elle cherche du réconfort auprès d'eux, sa stratégie est axée sur la gestion de ses émotions.

Ensuite, pour chacun de ces axes, deux approches sont distinguées. La réponse se manifeste uniquement sur le plan cognitif, alors l'individu entretient un discours interne, ou sur le plan comportemental, c'est-à-dire que l'individu entreprend une activité quelconque. Par exemple, l'individu qui se dit qu'il suffit de prendre les choses une à la fois est centré sur la tâche et demeure au plan cognitif. Si par la suite, il se met à la tâche en établissant son plan de travail, il opte pour une réponse comportementale.

Tableau V
Typologie des réponses (stratégies) selon Latack et Havlovic, 1992

	CENTRÉE SUR LE PROBLÈME, LA TÂCHE	RÉACTION ÉMOTIVE
PLAN COGNITIF	Contrôle	Contrôle
	Évitement	Évitement
PLAN COMPORTEMENTAL	Contrôle	Contrôle
	Évitement	Évitement
	Social	Social
	Solitaire	Solitaire

Les auteurs ajoutent à ces approches la notion de l'orientation de la réponse. Ainsi, l'individu vise à contrôler ou à éviter la situation. Au contraire du premier exemple où la personne est orientée vers le contrôle, si celle-ci s'efforce de ne plus penser aux difficultés de la situation à laquelle elle fait face, elle applique une stratégie d'évitement (stratégie cognitive centrée sur l'émotion visant l'évitement). Enfin, sur le plan comportemental, la réponse peut être une action solitaire ou qui fait appel à d'autres individus.

Dans certains cas, il peut être difficile de bien distinguer à quelle catégorie appartient une stratégie. C'est le cas notamment des stratégies cognitives et comportementales (Latack et Havlovic, 1992). Il est possible de croire que les réponses comportementales comportent préalablement une phase cognitive. Cela signifie aussi qu'une attention particulière semble nécessaire afin de reconnaître si la stratégie met l'emphase plus sur le plan comportemental ou sur le plan cognitif. Enfin, il faut rappeler l'aspect simplificateur d'une typologie. Dans la réalité, les stratégies adoptées par les individus sont susceptibles de recouper différentes aires.

Il demeure que l'intérêt de présenter une vision intégrée et globale du concept de réponse est de fournir un point de référence commun aux différentes recherches dans ce domaine (Latack et Havlovic, 1992).

Les régulations autonomes correspondent à une autre manière de concevoir la réponse de l'individu face aux tensions de rôle.

Les régulations autonomes sont des règles non écrites, produites par l'individu selon sa propre logique et qui visent à gérer les problèmes rencontrés au quotidien (Alis, 1999; Grima, 2004b; Reynaud, 1988). Elles correspondent à une combinaison de stratégies qui seraient, par ailleurs, incluses dans la typologie précédente. En effet, succinctement, il est possible de les considérer comme des stratégies comportementales centrées sur la tâche; elles visent d'abord le contrôle et, en cas de non réussite, les régulations autonomes sont plutôt des tactiques d'évitement; enfin, elles se situent dans des contextes d'interaction sociale.

Les régulations autonomes représentent un phénomène mis en lumière par les travaux en ergonomie et plus particulièrement ceux en analyse psychologique du travail. Ceux-ci ont largement exploré l'écart entre le travail prescrit et le travail réel s'intéressant, entre autres, aux « représentations que les hommes se font des épreuves qu'ils traversent et des solutions qu'ils trouvent ou ne trouvent pas pour s'y mesurer » (Clot, 1996). En situation de travail, l'activité n'est pas une traduction de la tâche, mais une interprétation qui mène les individus à adopter des stratégies qui leurs sont propres. Les régulations autonomes sont des inventions au sens où elles ne sont pas codifiées par l'organisation, entre autres, parce que les utilisateurs ne sont pas enclins à les divulguer, préservant ainsi

leur marge de manœuvre et d'autonomie (Alis, 1999). Cette perspective se rapproche du concept d'acteur tel que l'entendent Crozier et Friedberg (1977) et, en ce sens, l'approche stratégique contribue ici aussi à une compréhension plus globale de l'ensemble du phénomène des tensions de rôle et des stratégies pour y faire face.

En somme, les régulations autonomes représentent une combinaison de stratégies qui risque de perdre leur sens à l'intérieur de la typologie de Latack et Havlovic (1992). Une attention particulière leur est donc accordée dans le cadre théorique et subséquemment au chapitre de la méthodologie.

Deux études ont été retenues afin de mettre en évidence plus particulièrement le phénomène des régulations autonomes. Il s'agit de celles de D. Alis (1999) et de F. Grima (2004b) toutes deux réalisées en France.

Alis (1999) visait à décrire les régulations autonomes adoptées par des agents généraux d'assurance qui sont en contact direct avec les clients de leur entreprise.

L'auteur regroupe les réponses recensées en quatre types :

1. Les régulations de prévention. Ces comportements visent à donner l'information la plus complète possible au client même si cela peut aller, à court terme, à l'encontre des attentes de la compagnie.
2. Les régulations de service exemplaire. Il s'agit essentiellement de faire plus et parfois beaucoup plus, que ce qui est prévu normalement dans la tâche.
3. Les régulations de négociation. Dans ce cas, l'agent prend la défense de son client face à la compagnie. Il agit comme un expert qui sait comment tirer le maximum d'indemnisation.
4. Les régulations d'arrangement. Elles comprennent des comportements légaux ou illégaux qui favorisent le client dans le but de le fidéliser ou lorsque l'agent ne partage pas les décisions de la compagnie à l'égard d'une situation concernant son client.

Ces résultats mettent en évidence que si, d'une part, les agents généraux prennent fréquemment le parti de leurs clients au détriment parfois de l'intérêt de leur compagnie, d'autre part, le but qu'ils poursuivent est généralement de satisfaire et de fidéliser leur clientèle, ce qui rejoint, en bout de ligne, les intérêts de leur compagnie. L'agent d'assurance ne se limite donc pas au rôle prescrit, mais il utilise la marge de manœuvre qu'il perçoit pour améliorer le service. « L'autonomie favorise la régulation au service du

client » (Alis, 1999, p. 17). Enfin, c'est dans leur recherche de solutions par rapport aux difficultés bureaucratiques que les agents en contact avec des clients affirment « [trouver] du sens dans leur métier » (Alis, 1999, p. 17).

Grima (2004b), pour sa part, vise à proposer un modèle synthétique des stratégies face au conflit de rôle. Son échantillon est formé de répondants responsables d'un service interne de formation continue (SIF) qui, dans le cadre de leurs fonctions, transigent avec les chefs d'unité de production de la même organisation. Une restructuration organisationnelle a introduit le concept de « client interne ». Ainsi, les chefs d'unité de production deviennent des « clients internes » auxquels les responsables du SIF offrent des services de formation pour leurs employés. Du coup, les attentes et les rôles s'en trouvent modifiés sans pour autant se substituer totalement aux rôles plus traditionnels. Ainsi, d'un côté, le sommet hiérarchique de l'organisation établit des orientations concernant la formation continue des employés des unités de production. De l'autre côté, les chefs d'unité de production sont en autorité sur leurs employés et cherchent à garder un contrôle par rapport aux activités de formation continue. De la sorte, le responsable du SIF se retrouve à la frontière entre les uns et les autres (Grima, 2004b).

Dans ce contexte, Grima (2004b) reconnaît cinq stratégies. D'abord, le responsable du SIF cherche à **comprendre** en adoptant une attitude neutre, mais d'ouverture face à ce qui est relaté par le chef d'unité et en garantissant la confidentialité des informations recueillies dans ce contexte. En fait, il respecte un code d'éthique implicite qui assure la qualité des premiers contacts. Par la suite, le responsable du SIF cherche à **prévenir les difficultés** essentiellement par un travail de persuasion quant aux avantages pour le chef d'unité d'adhérer à ses propositions de formation. Si le chef d'unité émet au contraire des attentes qui entrent en conflit avec les orientations du sommet hiérarchique, alors, le responsable du SIF tente de **modifier les attentes** du chef d'unité, le client interne, suffisamment pour qu'il puisse le satisfaire tout en répondant adéquatement aux orientations du sommet hiérarchique. En fait, une négociation s'installe dans une dynamique de gradation où le responsable du SIF part d'actions plus souples jusqu'à des actions plus « coercitives » comme le fait de faire appel au pouvoir hiérarchique pour tenter d'amener le chef d'unité à adopter un autre point de vue. Enfin, dans des cas extrêmes, le responsable du SIF **se désolidarise** des décisions qui sont prises par le chef d'unité. Par

ailleurs, à l'étape de réalisation de l'activité de formation, il s'applique à **servir** de manière satisfaisant le chef d'unité, entre autres, en personnalisant davantage sa relation avec ce dernier.

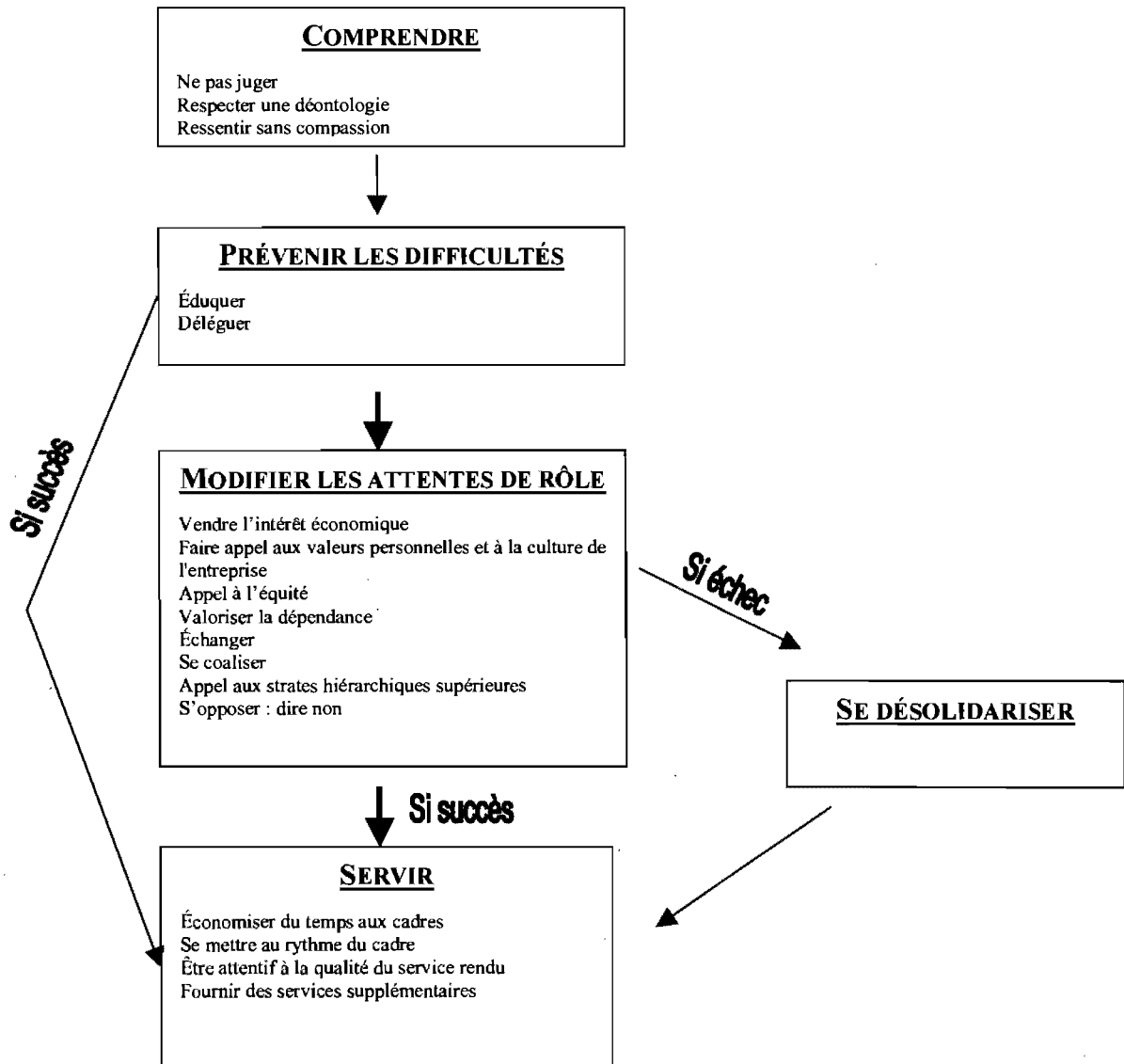


Figure 6 : Stratégies et tactiques : modèle d'ajustement résolutoire aux conflits de rôle, Grima, 2004b

Certains points de convergence ressortent entre les études d'Alis (1999) et Grima (2004b). D'abord, ces deux recherches (tout comme celle de Loubes, 1997) se sont intéressées à une population qui se trouve dans des postes frontaliers, c'est-à-dire qui sont à la jonction entre deux systèmes ou entre deux groupes spécifiques d'émetteurs. C'est ce que Crozier et Friedberg (1977) ont nommé le « *marginal-sécant* », cet acteur « qui est partie

prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres » (p. 86). Pour Alis (1999), les individus représentent d'un côté leur compagnie et, de l'autre, leurs clients. Il semble que les contextes d'interactions avec des clients à l'extérieur de l'organisation placent les individus dans un espace de confrontation entre deux logiques : celle de l'organisation et celle du client (Caroly, 2002). Ces logiques ne sont pas nécessairement compatibles et l'individu agit alors en tant qu' « interprète et intermédiaire » (Crozier et Friedberg, 1977).

Pour Grima (2004b), les individus sont aussi dans une position frontalière bien qu'elle se situe au sein d'une même organisation. Cette double représentation est source de conflits au regard des attentes de chacune des parties qui ne sont pas nécessairement conciliables.

Des similarités entre les stratégies observées auprès de ces échantillons sont aussi à souligner. D'abord, il y a des stratégies de prévention. Celles-ci constituent une manière de réduire chez les clients, internes ou externes, l'expression d'attentes qui sont potentiellement incompatibles avec celles prescrites par le sommet hiérarchique. S'il y a prévention, on peut admettre qu'il y a une reconnaissance de la part de la personne focale d'être le titulaire d'un poste vers lequel pourraient converger des attentes incompatibles. Ensuite, on observe des stratégies qui consistent soit à influencer les attentes du client pour les rendre plus compatibles avec celles de l'autre système, soit à utiliser une marge de manœuvre en interprétant, en modifiant ou même, dans le cas des agents d'assurance, en transgressant ces attentes.

En résumé, les stratégies représentent un effort de la part de l'individu face à une situation de tension de rôle. Devant celle-ci, l'individu adopte des stratégies. Celles-ci, selon la typologie de Latack et Havlovic (1992), sont axées sur la résolution de problème ou la gestion des émotions. Elles sont comportementales ou cognitives et elles visent le contrôle ou l'évitement.

Les régulations autonomes, quant à elles, représentent une combinaison de stratégies qui met en relief les règles que se donne l'individu pour faire face aux difficultés qu'il rencontre dans l'exercice de son rôle.

UNE APPROCHE COGNITIVISTE DU PHÉNOMÈNE DES TENSIONS DE RÔLE

Cette sixième partie propose une approche cognitiviste du phénomène des tensions de rôle. Elle se subdivise en trois sections. La première section relève les aspects qui demeurent partiellement expliqués par les modèles ou approches théoriques présentés jusqu'à maintenant. La seconde section décrit le modèle transactionnel de Lazarus (Lazarus et Folkman, 1984; Lazarus, 1999) qui apporte une perspective plus dynamique du phénomène des tensions de rôle. Enfin, la dernière section, en guise de synthèse, expose la charpente théorique qui sert de fondement à la présente recherche.

Ainsi, après avoir approfondi les questions des caractéristiques pouvant avoir un impact sur les tensions de rôle, des conséquences découlant de celles-ci et des stratégies pour y faire face, des questions demeurent en suspens.

Une approche fondée sur une conception fonctionnaliste et une prédominance des méthodologies hypothético-déductives ont en quelque sorte évacué l'interface entre les caractéristiques personnelles et environnementales et les tensions de rôle, d'un côté, et entre les tensions de rôle et les réponses et conséquences qui peuvent en découler, de l'autre côté (Figure 7).

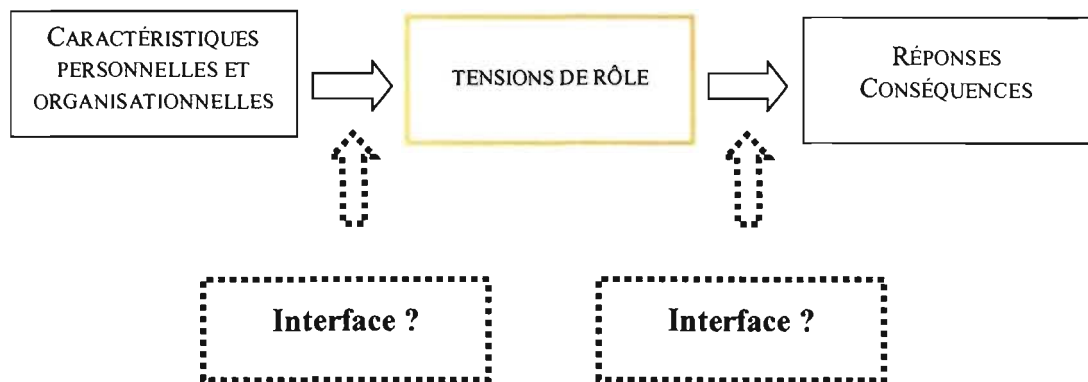


Figure 7 : Les composantes du phénomène de tensions de rôle

Ainsi, il est difficile de comprendre pourquoi la présence ou l'absence de certaines caractéristiques n'entraînent pas plus de similitude en ce qui a trait aux tensions de rôle perçues chez les individus et il en est de même au regard des conséquences.

De plus, il semble que les recherches aient surestimé l'effet stressant des tensions de rôle et, du même coup, négligé l'impact des stratégies adoptées par les acteurs sur les conséquences des tensions de rôle, tel que soulevé par Grima (2004a). En fait, dans cette perspective, la présence d'attentes contradictoires (conflit de rôle), d'un trop grand nombre d'attentes (surcharge), d'attentes ambiguës (ambiguïté) ou d'attentes trop exigeantes (incapacité) entraîneraient de manière automatique une pression (stress) chez l'individu et des effets indésirables pour l'organisation. Rizzo et ses collègues (1970) se sont appuyés sur un tel postulat pour élaborer leur outil de mesure de l'ambiguïté et du conflit de rôle. La très grande utilisation de ces outils dans les recherches subséquentes sur les tensions de rôle (Fisher et Gitelson, 1983; Jackson et Shuler, 1985; Perrot, 2001) expliquerait que l'on retrouve cette perspective dans de nombreuses recherches sur les tensions de rôle.

Une seconde approche s'appuyant sur les recherches sur le stress, auxquelles les tensions de rôle sont souvent associées (Jackson et Shuler, 1985), viendrait compléter le cadre théorique présenté jusqu'à maintenant. Cette approche offre une perspective plus dynamique du phénomène des tensions de rôle.

Ainsi, les recherches sur le stress ont contribué à une meilleure compréhension du phénomène de tensions de rôle. On compte un nombre imposant de recherches sur le stress (Lazarus, 1999) et, de manière plus particulière, sur le stress au travail (Kahn et Byosièrè, 1992). Le modèle de Kahn et Byosièrè (1992) reconnaît, entre autres, des facteurs de risque du stress organisationnel de nature psychosociale que sont les conflits de rôle, la surcharge et l'ambiguïté de rôle.

En ce qui concerne les réactions aux facteurs de risque, outre les recherches axées sur les aspects physiologiques, dont Hans Selye est l'un des piliers, plusieurs recherches (Kahn et Byosièrè, 1992) ont visé aussi une meilleure compréhension des conséquences d'ordre psychologique et comportemental ainsi que des réponses adoptées (*coping*) par les individus pour faire face à une situation stressante.

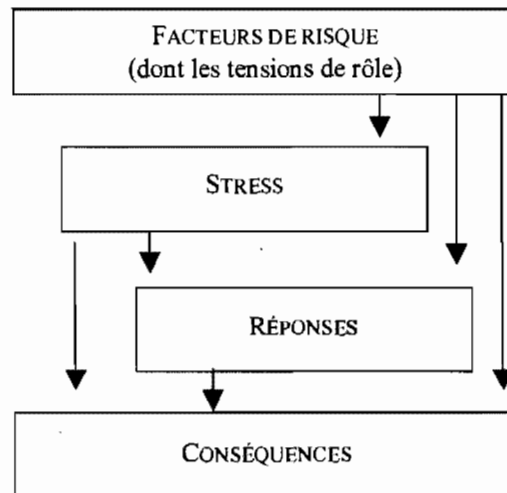


Figure 8 : Composantes étudiées dans le cadre de recherches sur le stress

Tout comme pour les tensions de rôle, de manière simplifiée et tel que le présente la Figure 8, les différentes composantes étudiées, dans le cadre des recherches sur le stress, l'ont été dans une perspective plutôt linéaire et normative des organisations. Ainsi, certains ont cherché à établir des liens de causalité entre deux ou plusieurs de ces composantes (Lazarus, 1999; Vaxevanoglou, 2002).

L'approche cognitiviste et le modèle de Lazarus

Rompant avec cette théorie, Lazarus (Lazarus et Folkman, 1984; Lazarus, 1999) propose un modèle comportant deux composantes clé : le processus cognitif d'évaluation (*cognitive appraisal process*) et le concept de réponse.

Le processus cognitif d'évaluation se déroule lors de la transaction entre l'individu et son environnement. L'évaluation se réalise en fonction des caractéristiques personnelles de l'individu, telles ses visées, ses croyances, ses ressources personnelles, et des caractéristiques de l'environnement (Graziani et Swendsen, 2005; Lazarus et Folkman, 1984). Ces dernières sont, entre autres, des contraintes ou des interdictions, implicites ou explicites, à agir dans un sens donné (Lazarus, 1999), autrement dit des rôles sociaux.

Cette évaluation se déroule en deux temps. Premièrement, l'individu perçoit la situation, lui accorde un sens et ressent une émotion. La situation ainsi perçue peut

représenter, d'une part, un tort ou une perte, subis ou anticipés. D'autre part, elle peut aussi signifier un défi, une mise à l'épreuve ou une possibilité de gains (Sieber, 1974; Sales *et al.*, 1980, pour tous voir Biddle, 1986; Lazarus et Folkman, 1984; Lazarus, 1999).

Deuxièmement, l'individu évalue s'il est possible de faire face à cette situation. Dans l'affirmative, la pression ressentie sera faible, dans le cas contraire, elle sera plus élevée. Enfin, la démarche d'évaluation se déroule en boucle où l'individu réévalue la situation à répétition tant qu'il le juge nécessaire (Lazarus, 1999).

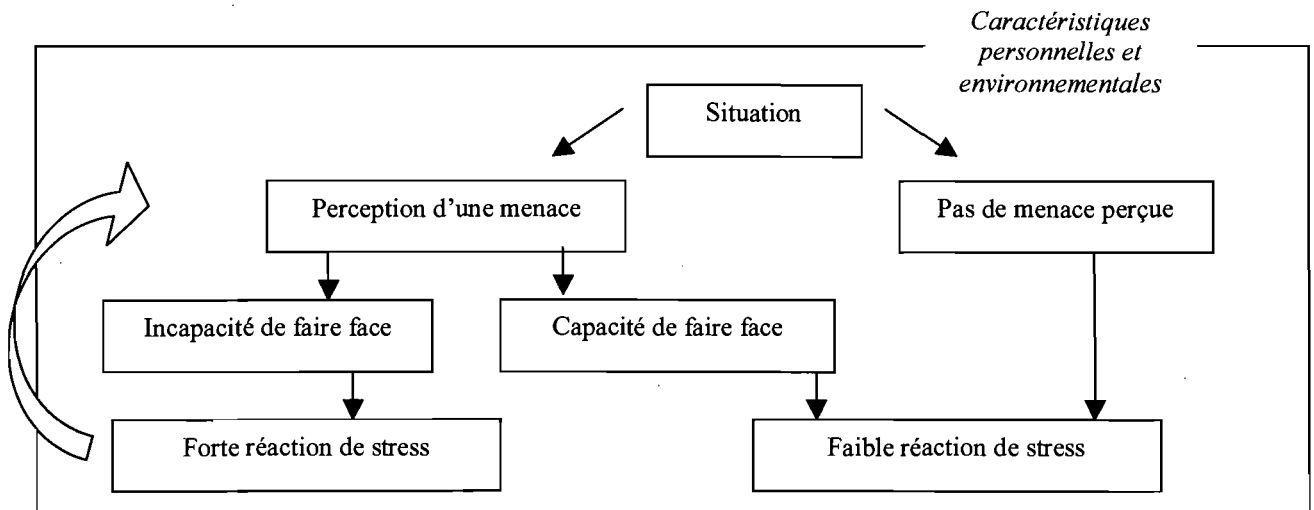


Figure 9 : Représentation du processus d'évaluation dans le modèle transactionnel, adaptée de P. Légeron, 2002.

De telle manière, les caractéristiques prises en compte lors de l'évaluation sont rangées au niveau de données neutres (Edwards, 1992). Elles ne prennent que le sens que lui accorde l'individu et, de là, peuvent être considérées en tant que contraintes ou ressources (Vaxevanoglou, 2002). De plus, l'individu perçoit de la pression uniquement si les exigences de la situation, selon son évaluation, excèdent ses ressources (Lazarus et Folkman, 1984).

Face à cette pression psychologique, l'individu adopte une conduite et le concept de réponse, ou de stratégie (on acceptera les deux expressions comme synonymes), représente le deuxième concept fondamental de l'approche transactionnelle de Lazarus (1999).

La stratégie, tel que mentionné précédemment, est un effort pour faire face au stress psychologique et se traduit par une activité cognitive ou comportementale qui vise à gérer les émotions ou à résoudre le problème perçu (Edwards, 1992; Latack et Havlovic, 1992; Lazarus et Folkman, 1984; Lazarus, 1999; Légeron, 2002; Pearlin et Schooler, 1978). La réponse est donc un processus conscient qui amène l'individu à adopter des conduites qui ne sont pas encore des routines. De là, les comportements intégrés ou les réponses automatiques ne correspondent pas à des stratégies (Ponnelle et Lancry, 2002).

Les termes « stratégie d'ajustement » semblent plus appropriés que « stratégie d'adaptation » selon Ponnelle et Lancry (2002) qui classent, dans le deuxième cas, les réponses de l'organisme ou les processus centrés, entre autres, sur la survie biologique.

En somme, tel que le résumant Graziani et Swendsen (2005) :

Le modèle transactionnel du stress focalise l'attention sur des éléments psychologiques centraux [...] et plus précisément sur la façon dont l'individu construit cognitivement la perception d'une situation stressante (stress perçu), analyse sa capacité de faire face (contrôle perçu), et met en place des stratégies de *coping* (p. 46-47).

Cette approche possède une parenté évidente avec les idées de Crozier et Friedberg (1977) énoncées précédemment. Si l'individu détient une réelle autonomie à travers le processus cognitif d'évaluation, il faut le considérer comme un « acteur » au sens de Crozier et Friedberg (1977). De plus, si le déclencheur de la réponse chez l'acteur est lié à l'écart entre la situation perçue (stress - pression) et celle désirée, c'est-à-dire celle qui correspond aux buts qu'il poursuit (Edwards, 1992; Lazarus, 1999), il est possible de croire que l'acteur agit en fonction de ses propres buts. Du coup, les réponses ne peuvent pas être considérées uniquement en tant qu'effort pour gérer une pression, mais aussi comme un effort pour préserver ou améliorer une zone d'autonomie.

La charpente théorique

Cette dernière partie présente la charpente théorique sur laquelle s'appuie cette recherche sur le phénomène des tensions de rôle chez les directeurs adjoints d'école secondaire au Québec.

Ainsi, la Figure 10 articule l'ensemble des composantes du phénomène des tensions de rôle exposées ci-après.

D'abord, les caractéristiques personnelles et environnementales représentent des aspects qui interviennent lors de l'évaluation de la situation faite par l'individu. Ce dernier attribue un sens aux situations qu'il perçoit. Du coup, les mêmes caractéristiques n'entraînent pas nécessairement pour tous la perception de tensions de rôle. Ce n'est qu'à partir de l'évaluation que l'individu ressent ou non de la pression (Lazarus et Folkman, 1984; Lazarus, 1999).

Le processus d'évaluation se déroule en deux temps. En premier, l'individu se demande s'il est en présence d'une situation qui constitue une source de tension de rôle. En deuxième, il évalue s'il a la capacité ou non de faire face (Lazarus et Folkman, 1984; Lazarus, 1999).

De là, il adopte des stratégies. Celles-ci s'observent sur le plan cognitif ou comportemental. Elles visent la résolution du problème ou la gestion des émotions. Elles sont axées sur le contrôle ou l'évitement (Latack et Havlovic, 1992). Leur efficacité ne peut s'évaluer que du point de vue de l'individu qui mène des évaluations successives afin de déterminer s'il est toujours en présence d'une situation de tension de rôle pouvant l'affecter (Lazarus et Folkman, 1984; Lazarus, 1999). Les régulations autonomes constituent aussi une manière de faire face aux difficultés rencontrées par l'individu dans le contexte du travail.

Enfin, les conséquences, quant à elles, ne découlent pas directement et uniquement des tensions de rôle, mais elles sont tributaires des diverses stratégies d'ajustement adoptées par l'individu (Lazarus, 1999). Ces conséquences peuvent affecter le bien-être de l'individu sur les plans physiologique et psychologique. Elles sont susceptibles aussi d'avoir un impact négatif sur l'efficacité de l'exercice du rôle professionnel ou encore sur la performance des autres rôles de l'individu (Azaïs, 2002; Kahn et Byosiére, 1992).

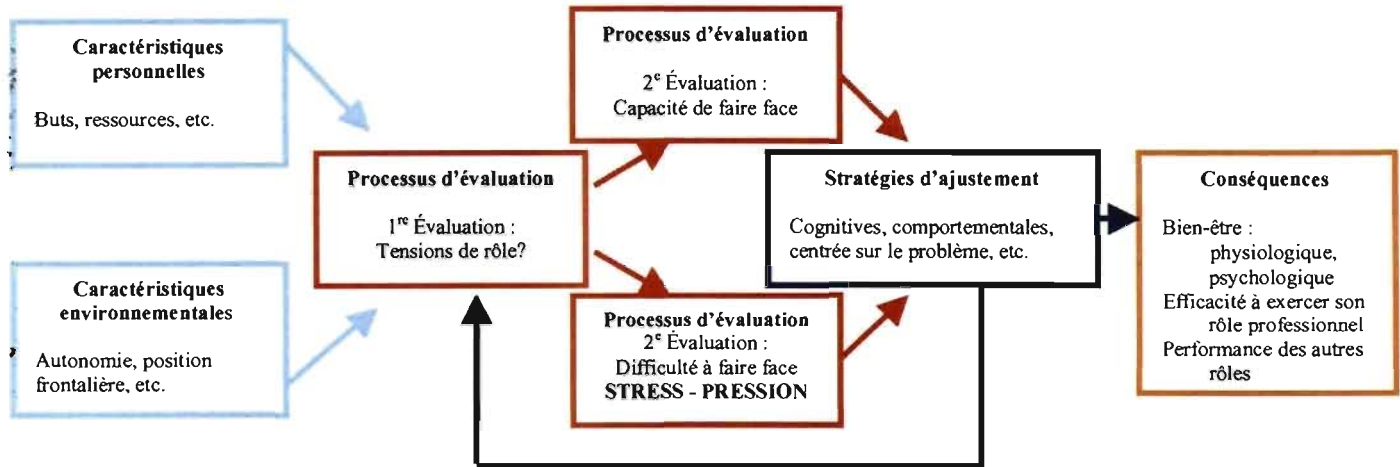


Figure 10 : Charpente théorique de la présente étude du phénomène des tensions de rôle

En résumé, la Figure 10 regroupe les aspects à traiter en fonction des trois questions de la recherche. Au cœur, se trouve le processus d'évaluation des tensions de rôle perçues qui génèrent ou non une pression sur l'individu [question #1]. Cette évaluation est influencée par des caractéristiques personnelles ou environnementales [question #2]. Suivent les stratégies d'ajustement adoptées pour faire face [question #3]. Quant aux conséquences, elles fournissent un éclairage sur l'impact des tensions de rôle ressenti par les individus [question #1].

CONCLUSION

En conclusion, malgré les nombreuses approches et le manque de consensus concernant certains concepts, la théorie des rôles demeure encore aujourd'hui une théorie servant de référence à plusieurs recherches récentes (Alis, 1999; Grima 2004a; Loubes, 1997; Perrot, 2001).

L'approche stratégique de Crozier et Friedberg (1977) et le modèle transactionnel de Lazarus (Lazarus et Folkman, 1984; Lazarus, 1999) complètent ce cadre théorique en mettant en lumière trois concepts fondamentaux. Il s'agit du concept d'acteur au sein de

l'organisation, du concept d'évaluation de la situation par l'individu et le concept de stratégie d'ajustement.

Ainsi, on admet que la personne focale est un acteur dont les comportements ne sont pas uniquement déterminés par des rôles issus des attentes de son ensemble interactionnel. Si, d'un côté, les individus avec lesquels la personne focale interagit dans le but de réaliser les tâches qui lui sont confiées créent une pression à la conformité, d'un autre côté, la personne focale s'affirme et influence à son tour les rôles.

De là, des tensions de rôle sont susceptibles d'être perçues. Ces tensions de rôle peuvent prendre différentes formes. Ainsi, la surcharge, les conflits de rôle, l'ambiguïté de rôle et l'incapacité de rôle sont des formes de tensions de rôle qui elles-mêmes comportent aussi différentes manifestations.

Cependant, les tensions de rôle entraînent une pression sur la personne focale dans la mesure où cette dernière évalue l'exigence de la situation comme excédent ou mettant à l'épreuve ses ressources. Cette double évaluation amène la personne focale d'abord à saisir en quoi la situation signifie une perte, une menace ou un défi pour elle. Par la suite, la personne focale détermine si elle détient les ressources nécessaires pour faire face à cette situation et donc diminuer, éviter ou contrôler la pression ressentie. Cette évaluation est influencée par les caractéristiques personnelles de l'individu et les caractéristiques environnementales. Conséquemment, devant une même situation, chacun des individus pourra ressentir ou non de la pression et choisir en conséquence ses propres stratégies d'ajustement. De même, devant des situations semblables, il est possible qu'un même individu choisisse des stratégies différentes.

Les caractéristiques personnelles étudiées en tant que variables pouvant avoir de l'impact sur la perception de tensions de rôle sont nombreuses. Les caractéristiques, telles que l'âge et la formation initiale semblent avoir peu d'impact. Par contre, le lieu de contrôle externe et une faible estime de soi rendraient les individus plus vulnérables aux tensions de rôle. À l'égard des caractéristiques environnementales, des relations entre des tensions de rôle et la communication, le comportement du cadre, l'intégralité de la tâche, la participation au processus décisionnel, la position frontalière et la variété de la tâche sont observées. Dans ce dernier cas, l'ambiguïté semble diminuer et la surcharge, augmenter.

Par rapport aux autres caractéristiques prises en compte, les résultats sont soit divergents, soit contradictoires.

Malgré ces résultats, il est pertinent de demeurer attentif à un ensemble de caractéristiques tant personnelles qu'environnementales. D'abord, il faut rappeler que la presque totalité des études consultées concernant ces dernières sont de type corrélationnel et ont été réalisées à l'aide des outils de Rizzo *et al.* (1970). Un choix méthodologique différent faisant place à l'interprétation des situations par les individus devrait fournir un nouvel angle de vue sur les caractéristiques. Ensuite, les caractéristiques personnelles demeurent des variables pouvant influencer la perception de tensions de rôle puisque l'approche retenue considère la personne focale comme un acteur qui s'affirme. Enfin, compte tenu que l'évaluation de la situation par la personne focale représente le cœur du processus, il est inapproprié d'évacuer *a priori* certaines caractéristiques.

La stratégie, ou la réponse, se définit comme un effort d'ajustement afin de faire face à la pression ressentie (Latack et Havlovic, 1992; Lazarus et Folkman, 1984; Lazarus, 1999). La typologie de Latack et Havlovic (1992) fournit une grille d'analyse descriptive qui offre une vue d'ensemble sans poser la question de l'efficacité des réponses adoptées. En effet, l'efficacité ne peut pas se mesurer uniquement au regard de la conformité aux attentes ou de la diminution de la pression ressentie. En fait, une stratégie n'est ni bonne, ni mauvaise; elle ne peut être jugée qu'à partir des rapports entre l'individu et son environnement et de l'émotion qui en découle (Graziani et Swendsen, 2005; Lazarus, 1999). Les régulations autonomes sont considérées comme une combinaison de stratégies qui mettent en relief le recours à des règles établies par l'individu lui-même pour faire face aux difficultés qu'il rencontre.

Enfin, les conséquences, selon les typologies, s'observent à plus ou moins long terme. Elles se manifestent aussi sur au moins trois plans. Il s'agit du bien-être physique et psychologique de l'individu, de l'efficacité dans l'exercice du rôle professionnel et de la performance des rôles autres que ceux reliés à la vie professionnelle.

CHAPITRE III
La méthodologie

Ce troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Il comporte quatre parties. La première partie traite de la question de la pertinence de l'approche retenue. La deuxième partie présente l'échantillon et se subdivise en deux sections, l'une portant sur les stratégies d'échantillonnage et l'autre sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants. La partie qui suit concerne la démarche de collecte des données et comprend quatre sections. Les trois premières décrivent l'élaboration du guide d'entrevue, les conditions de réalisation des entrevues individuelles et celles des entrevues d'approfondissement. La dernière section apporte des précisions sur les aspects éthiques. En terminant, la quatrième partie explique le traitement des données et se présente en trois sections qui abordent successivement le codage des entrevues, l'analyse des données et les mesures de validité utilisées.

UNE APPROCHE QUALITATIVE INTERPRÉTATIVE

Cette première partie énonce les motifs à l'appui du choix méthodologique dans le cadre de la réalisation de la présente étude.

Depuis les dernières décennies, on observe, en sociologie de l'éducation, un intérêt pour « les acteurs eux-mêmes qui sont au cœur des analyses » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002, p. 9), et pour « le travail de terrain » (Henriot, 1990, p. 139). Le travail s'effectue davantage à un niveau microsociologique visant ainsi à fournir aux acteurs des « instruments de connaissance adaptés à leur échelle d'action » (Henriot, 1990, p. 139). Du coup, on cherche à mieux saisir ce qui se passe dans l'établissement scolaire au quotidien et qui produit, en bout de ligne, les « grandes tendances que la macro-sociologie met en exergue » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002, p. 9).

La revue de littérature, présentée au chapitre précédent, fait état de recherches qui s'inscrivaient dans une démarche de type hypothético-déductive utilisant dans la grande

majorité des cas l'échelle de Rizzo *et al.* afin de mesurer le conflit et l'ambiguïté de rôle (Jackson et Schuler, 1985; Perrot, 2001). Les résultats rapportés sont souvent divergents, voire contradictoires, et n'apportent généralement pas de précisions quant à la forme de conflit de rôle ou d'ambiguïté de rôle en cause, ce qui serait par ailleurs important (Perrot, 2001). Une approche différente qui s'intéresse à la dynamique du phénomène des tensions de rôle est susceptible d'apporter un nouvel éclairage.

Dans le même sens, Loubes (1997), en conclusion à son étude de type quantitatif, affirmait la nécessité d'une approche « plus sensible » au processus d'apparition des conflits de rôle et rappelait, très justement, le caractère singulier de chacune des situations de conflits de rôle souligné par Kahn et ses collaborateurs (Kahn *et al.*, 1964, p. 60, voir Loubes, 1997). De leur côté, Alis, (1999) et Grima (2004b) ont retenu la méthode des incidents critiques et de l'entrevue semi-structurée et Perrot (2001) a amorcé son travail de recherche par des entretiens semi-directifs. En conséquence, il semble approprié d'aborder l'étude des tensions de rôle à partir d'une méthode qui se rapproche des individus afin de bien saisir le phénomène dont il est question dans toute sa complexité.

Ainsi, la démarche qui a été retenue est qualitative et permet de se « rapprocher au plus (*sic*) du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques... » (Van der Maren, 1995, p. 103). Ce qui est recherché appartient au vécu quotidien des individus et est constitué essentiellement d'interactions entre eux et leur environnement. Cette connaissance de la réalité du directeur adjoint se construit non seulement à partir des interprétations de la chercheuse, mais aussi à partir du sens attribué aux situations de la part des individus concernés (Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2000). C'est ainsi que s'élabore, selon Savoie-Zajc, un « construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche » (2000, p. 176). En fait, il s'agit de donner au répondant toute sa place dans la découverte de son vécu (Houle, 1997) et de témoigner non seulement d'une seule version de la réalité, celle analysée par la chercheuse, mais plutôt d'une version de la réalité comme étant « le fruit d'une concertation entre chercheurs et participants » (Poupart, 1997, p. 178).

La démarche revêt un caractère descriptif et devrait permettre de rendre compte du caractère complexe du phénomène étudié et d'en faire une description approfondie qui

tienne compte de la dynamique propre à la population ciblée (Duhamel et Fortin, 1996; Mucchielli, 2004).

L'ÉCHANTILLON

Cette partie traite de l'échantillon. Elle comporte deux sections. La première décrit les stratégies d'échantillonnage et la seconde rend compte des caractéristiques sociodémographiques des répondants. Rappelons que la population ciblée dans cette étude est celle des directeurs adjoints d'école secondaire publique du Québec.

Les stratégies d'échantillonnage

La collecte de données s'est réalisée en trois temps et a exigé la formation de trois échantillons distincts. Des stratégies spécifiques ont été utilisées pour chacun des échantillons.

En premier, une entrevue de groupe a été réalisée à la phase un. Ce premier échantillon de répondants est formé à partir d'un groupe naturel tel que l'entend Lecompte et Preissle (1993) et repris par Savoie-Zajc (2000). Il s'agit d'un groupe d'individus déjà préoccupés par la situation des directeurs adjoints et ayant tenu précédemment des échanges sur ce sujet avant l'entrevue de groupe. Incidemment, l'entrevue de groupe a lieu dans le cadre d'une de leurs activités.

Ce groupe est formé de trois directeurs, dont deux au secondaire et un au primaire, et de deux directeurs adjoints qui sont affectés l'un au primaire et l'autre au secondaire. Les répondants qui occupent des postes de directeurs ont d'abord été eux-mêmes adjoints et travaillent, ou ont travaillé, en tant que supérieur immédiat d'adjoints. L'expérience ainsi acquise par ces individus assure l'expression de points de vue complémentaires sur la situation de l'adjoint.

La phase deux de la collecte de données correspond à la réalisation d'entrevues individuelles. Le choix des répondants pour ce deuxième échantillon est intentionnel (Savoie-Zajc, 2000) et ceux-ci rencontrent certains critères afin que soit assurée une variété

de situations pouvant influencer le phénomène des tensions de rôle (Rousseau et Saillant, 1996). Outre le fait que les candidats occupent nécessairement un poste d'adjoint au secondaire, ils présentent aussi des caractéristiques personnelles différentes, telles que le sexe, le nombre d'année d'expérience en éducation, et proviennent de milieu aux caractéristiques variées (capacité d'accueil de l'école, localisation)¹⁷. Le recrutement s'est fait en partie avec la collaboration d'une association professionnelle qui a invité ses membres à communiquer directement avec la chercheuse s'ils étaient intéressés à participer à l'étude en complétant le formulaire d'intention joint à l'envoi¹⁸. D'autres individus ont été sollicités directement, soit par la chercheuse, soit par un participant à la recherche. La planification prévoyait autour de 35 entrevues, mais, après la 32^e, il est devenu évident que le critère de saturation était atteint.

Pour la phase trois, les répondants ont été recrutés sur la base de leur intérêt à participer à une entrevue de groupe subséquente à l'entrevue individuelle. Au total, 21 individus ont été invités à participer à cette troisième phase et 12 se sont présentés dans l'un ou l'autre des trois groupes de discussion. Les difficultés rencontrées (agenda, distance, disponibilité) ont imposé ces limites. Outre la disponibilité des répondants, le regroupement selon différents groupes tenait compte d'une première analyse des propos afin de mettre en présence des répondants ayant une certaine communauté d'idées par rapport aux thématiques abordées. Le premier groupe était composé de quatre individus, le deuxième, de trois et le troisième était formé de cinq répondants.

Les caractéristiques sociodémographiques des répondants

Les caractéristiques sociodémographiques décrites dans cette deuxième section concernent d'abord les répondants des entrevues individuelles. Par la suite, les caractéristiques des écoles de provenance sont abordées.

Ainsi, l'échantillon, formé de 32 répondants, se composait de 14 hommes et 18 femmes. Tel que l'indique le Tableau VI, la majorité des répondants ont une expérience de plus de dix ans en éducation, mais plusieurs sont des débutants dans la fonction puisque 15

¹⁷ Voir à l'Annexe B le formulaire d'intention.

¹⁸ La lettre rédigée par la chercheuse ainsi que le formulaire d'intention sont à l'Annexe B.

d'entre eux n'ont pas encore trois ans d'expérience en tant qu'adjoint. Un seul répondant avait moins d'un an d'expérience. La difficulté de recrutement a été prise en compte et a fait en sorte que ce répondant a été considéré malgré son peu d'expérience.

Concernant la formation, les données du Tableau indiquent que pratiquement tous les répondants sont en cours de réalisation ou ont complété des études de 2^e cycle (diplôme ou maîtrise). Il faut rappeler que le diplôme de 2^e cycle en administration de l'éducation représente, depuis septembre 2001, une exigence pour occuper un poste de cadre d'école. Deux cas font exception : il s'agit d'individus qui ne sont pas soumis à une telle exigence étant donné qu'ils étaient en poste avant septembre 2001 et qu'ils ont choisi de ne pas entreprendre ou de ne pas terminer de telles études.

Tableau VI
Caractéristiques personnelles des répondants

CARACTÉRISTIQUES	CATÉGORIES	NOMBRE DE RÉPONDANTS (32)
Expérience totale en éducation	1 à 9 ans ¹⁹	5
	10 à 15 ans	9
	16 à 20 ans	12
	21 ans et plus	6
Expérience dans un poste d'adjoint	Moins de 3 ans	15
	3 à 5 ans	7
	6 ans et plus	10
Formation universitaire de 2 ^e cycle en administration de l'éducation	Diplôme en cours de réalisation	10
	Diplôme	15
	Maîtrise	5
	Autre	2
Changement d'affectation	Aucun	17
	2 fois	11
	3 fois	3
	5 fois	1

¹⁹ Les répondants ont minimalement cinq ans d'expérience en éducation avant d'accéder à un poste de cadre d'école, ce qui représente une exigence minimale.

Enfin, plusieurs répondants ont rapporté avoir changé d'affectation depuis leur nomination. Ce changement peut avoir eu lieu dans la même école ou correspondre à un changement d'école. Au total, 15 répondants (47%) ont occupé plus d'un poste depuis leur nomination. Parmi ceux-ci, neuf répondants sont en poste depuis cinq ans ou moins. Ces changements de poste sont évoqués par les répondants qui tout au long des entrevues font référence à une situation ou à une autre. Lorsque cela s'est avéré pertinent, cette situation est soulignée aux chapitres des résultats.

Les répondants proviennent de 26 écoles différentes qui se répartissent dans 13 commissions scolaires. Ces commissions scolaires sont situées à Montréal, dans les régions du centre du Québec, des Laurentides, de Lanaudière, de la Mauricie, de la Montérégie et de l'Outaouais.

Le Tableau VII présente l'ensemble des caractéristiques des établissements scolaires où les répondants travaillent.

Tableau VII
Caractéristiques des écoles des répondants

CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES	NOMBRE D'ÉCOLE (26)	
1. Milieu		
Urbain	15	
Semi-urbain	10	
Rural	1	
2. Capacité d'accueil des écoles		3. Nombre d'adjoints à l'école
500 – 999 élèves	7	1 ou 2
1000 – 1499 élèves	6	2, 3 ou 4
1500 – 1999 élèves	7	3, 4 ou 5
2000 – 2499 élèves	5	4, 5 ou 6
2500 – et plus élèves	1	7
4. Nombre d'immeubles		
1 immeuble	22	
2 immeubles	4	

Les écoles sont situées en milieu urbain ou semi-urbain, à une exception près. La capacité d'accueil correspond généralement à ce que l'on retrouve sur le territoire

québécois pour les établissements secondaires ayant au moins un directeur adjoint. Incidemment, dans deux cas, les équipes de direction sont composées du directeur et d'un seul directeur adjoint. Pour les autres, les équipes varient de deux à sept adjoints excluant les adjoints administratifs. Enfin, dans quatre cas, l'établissement scolaire regroupe deux immeubles et les immeubles sont situés sur des terrains adjacents dans deux cas.

En somme, les milieux scolaires dans lesquels les répondants travaillent présentent une variété de contextes.

LA DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES

La troisième partie du présent chapitre est consacrée à la démarche de collecte des données. Cette partie comporte quatre sections dont les trois premières correspondent aux phases successives de la démarche. La première partie explique l'élaboration du guide d'entrevue individuelle. La deuxième section traite de la réalisation des entrevues individuelles et la troisième concerne les entrevues d'approfondissement. Enfin, la dernière section aborde les aspects éthiques.

Deux techniques de collecte de données ont été retenues : l'entrevue individuelle semi-structurée et l'entrevue de groupe qui est utilisée à deux reprises, c'est-à-dire lors de la première phase en vue de l'élaboration du guide d'entrevue et lors de la dernière phase pour approfondir et valider le sens à donner aux propos des répondants. Chacune de ces trois phases est décrite dans ce qui suit.

Première phase : élaboration du guide d'entrevue

Cette première section concerne l'élaboration du guide d'entrevue qui a été utilisé lors des entrevues individuelles. Cette phase se déroule en quatre étapes qui sont présentées respectivement dans les quatre sous-sections qui suivent: la rédaction d'une première ébauche du guide d'entrevue, une entrevue de groupe exploratoire, une validation auprès d'experts et, enfin, une mise à l'essai du guide d'entrevue.

Étape 1 : première ébauche du guide d'entrevue

La première ébauche du guide d'entrevue cherche à aborder les différents thèmes mis en évidence au chapitre précédent. Pour ce faire, des questions qui traitent des aspects suivants ont été élaborées²⁰ :

- la situation du directeur adjoint;
- des expériences satisfaisantes et difficiles de cette position;
- les circonstances ou le contexte entourant ces expériences;
- les réactions des directeurs adjoints face aux diverses expériences.

La formulation des questions visait à amener les répondants à livrer le maximum d'informations concernant les objets de la recherche. Les questions du guide, sans mentionner les tensions de rôle ou les autres concepts de la recherche, devaient inciter les répondants à parler de ce qu'ils vivent ou ont vécu à cet égard, et ce, tel qu'ils se le représentent. En conséquence, les questions sont ouvertes et neutres pour ne pas suggérer les réponses (Savoie-Zajc, 2000). Cette approche avait pour but de faire en sorte que les répondants ne se sentent pas obligés de répondre dans un sens ou un autre ou encore qu'il faille leur fournir des explications qui auraient certainement conditionné les réponses.

L'approche consistant à parler de situations de travail satisfaisantes ou non (technique se rapprochant de l'incident critique) a été retenue. Les aspects agréables devaient faire ressortir ce qui correspond à la vision qu'ont les participants du rôle du directeur adjoint, tandis que les aspects plus difficiles sont questionnés afin de mettre en évidence des tensions de rôle. Pour chacun des thèmes, des exemples sont sollicités. Les questions subséquentes visent à explorer ce qui influence ces situations sur le plan des caractéristiques personnelles et environnementales. Enfin, des questions sur la manière dont les directeurs adjoints font face à de telles situations et ce qui pourrait être envisagé afin de réduire les tensions de rôle sont prévues vers la fin de l'entrevue.

À l'essai, cette approche s'est avérée féconde, ce qui n'a pas empêché qu'elle soit raffinée par la suite telle que cela sera précisé un peu plus loin. Néanmoins, le guide

²⁰ Ce premier guide d'entrevue se retrouve à l'Annexe C.

d'entrevue prévoyait que si l'information demeurerait insuffisante, des questions plus précises pouvaient être adressées au répondant.

Étape 2 : entrevue exploratoire de groupe

Cette première ébauche du guide d'entrevue a été utilisée pour l'entrevue de groupe au départ de la démarche. Cette entrevue exploratoire, d'une durée d'environ 90 minutes, a été précédée d'un bref exposé sur les objectifs de la recherche et sur l'utilisation des données.

Les répondants occupant une position d'adjoint ont témoigné de leur réalité actuelle. Pour leur part, les répondants occupant un poste de direction ont fait appel à leurs souvenirs et à leur réalité en tant que supérieur immédiat d'un ou plusieurs adjoints.

Au cours de cette entrevue les participants ont évoqué différentes formes de tensions de rôle. Ainsi, la transition de rôle est une période exigeante où certains ressentent leur manque de connaissance pour assumer leurs nouveaux rôles (incapacité due à des limites personnelles). Si les contacts quotidiens avec le personnel et les élèves constituent une caractéristique qui distingue leur rôle de celui du directeur, il s'agit aussi d'une source de conflit de rôle. En effet, ce contact les amène à jouer des rôles à caractère disciplinaire ou de soutien, ce qui semble parfois incompatible. Le travail serait exigeant et demande un investissement important d'énergie (surcharge). Enfin la conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale ne va pas de soi (conflit inter système). Les caractéristiques environnementales mises en évidence sont le comportement du directeur, la rétroaction positive de la part du personnel et des parents, le peu de reconnaissance de la part de la hiérarchie, l'autonomie dont ils disposent, leur participation mitigée au processus décisionnel et enfin, le fait qu'ils ne mènent pas leur dossier de manière intégrale. Les stratégies évoquées sont principalement comportementales, axées sur la tâche et visent le contrôle. En somme, les questions ont fait émerger une vision globale de la situation des directeurs adjoints au regard des tensions de rôle.

Ces observations ont confirmé qu'il ne semblait pas opportun d'utiliser dans la formulation des questions des termes tels que « tension », « conflit » ou « incapacité ». D'une part, ces termes auraient pu prendre divers sens et entraîner le répondant dans un

discours inapproprié. Des explications de la part de l'intervieweuse auraient alors été nécessaires et celles-ci auraient pu entamer le caractère semi-directif de l'entrevue. D'autre part, l'information transmise aux répondants avant l'entrevue les plaçait d'emblée dans la perspective générale de la situation de travail des directeurs adjoints et de la dynamique des rôles. Cette information, dans le cas des entrevues individuelles, a été envoyée aux répondants avant l'entrevue.

Par ailleurs, des modifications ont quand même semblé nécessaires. D'abord, les questions abordant les aspects agréables, satisfaisants ou difficiles du rôle sont apparues redondantes. Conséquemment, elles ont été reformulées en deux questions, l'une faisant allusion aux aspects agréables et l'autre, aux aspects plus difficiles. Cette nouvelle formulation visait à favoriser davantage une « certaine liberté de réponse » de même que « l'émergence de dimensions nouvelles » (Poupart, 1997). De plus, la question sur d'éventuelles mesures à prendre pour réduire les tensions de rôle a été enlevée. Les réponses obtenues n'ont pas apporté d'éléments supplémentaires par rapport aux questions de recherche et ont prolongé inutilement l'entretien. Au total, trois à quatre questions se sont avérées suffisantes pour que les répondants livrent une information riche sur les thèmes de la recherche et que le rythme de l'échange soit maintenu.

Étape 3 : validation du guide d'entrevue

Le guide d'entrevue révisé a été soumis à la critique d'experts, l'un est professeur en administration scolaire, l'autre est cadre scolaire et occupe un poste d'adjoint. Il s'agit d'une précaution qui est souvent utilisée lors d'élaboration d'outils originaux. Brassard *et al.* (1986) et Cantwell (1993) entre autres, ont validé leurs questions auprès d'experts issus du milieu universitaire, et du milieu de la pratique professionnelle dans le cas de Cantwell (1993), avant d'effectuer leur collecte de données. Aucun changement n'a été apporté à cette étape.

Étape 4 : mise à l'essai

Enfin, une mise à l'essai du guide d'entrevue a été réalisée auprès de deux répondants directeurs adjoints au secondaire. Suite à cela, le guide a été modifié à nouveau.

Il est apparu que l'utilisation des termes « situations satisfaisantes » (ou insatisfaisantes) amenait le répondant à évoquer des situations plus variées que l'expression « situations difficiles ».

Enfin, cette étape a servi à établir le protocole de l'entrevue individuelle et également à ajuster les techniques de relance de l'intervieweuse.

En somme, le résultat de cette première phase est un guide d'entrevue qui amène les participants à parler de leurs rôles, à évoquer des expériences ayant un caractère potentiel de tensions de rôle, à décrire les contextes s'y rattachant et à expliciter les comportements adoptés pour faire face aux tensions de rôle.

Les entrevues réalisées lors de cette phase s'ajoutent à celles des phases subséquentes et enrichissent la collecte des données.

Deuxième phase : réalisation des entrevues

Cette deuxième phase correspond à la réalisation des entrevues semi-structurées individuelles.

Les entrevues ont eu lieu dans le milieu naturel de travail, c'est-à-dire à l'école (sauf dans un cas, à la demande du répondant) et dans un endroit où il était possible d'assurer la tranquillité nécessaire à une telle activité.

Les entrevues, qui duraient environ 60 minutes, se subdivisaient en trois parties : l'ouverture, l'entrevue proprement dite et la clôture (Savoie-Zajc, 2000).

Après avoir rappelé le principe d'anonymat, l'entrée en matière se fait par une question²¹ sur l'arrivée en fonction du répondant afin, d'une part, de créer un climat favorable à l'échange et, d'autre part, de « connecter » le répondant sur sa réalité de directeur adjoint sans pour autant traiter directement du sujet (Savoie-Zajc, 2000).

La deuxième partie s'intéresse à la perception des tensions de rôle, et par le fait même aux rôles, au contexte ou aux circonstances entourant ces tensions et aux stratégies

adoptées par les individus pour y faire face. Lors des échanges, l'intervieweuse acquiesce aux propos du répondant afin de l'encourager à poursuivre. La demande d'explications supplémentaires et la technique de la reformulation sont également utilisées. Enfin, des sous-questions plus directes ont parfois été posées lorsque le répondant livrait peu d'information sur les thèmes.

L'entrevue se termine par un retour sur les aspects abordés et une invitation à compléter si le répondant le juge nécessaire. Il s'agit de clore l'entretien en se préoccupant de l'interviewé et de son état après avoir livré des expériences personnelles (Savoie-Zajc, 2000).

Des données sociodémographiques et sur le milieu de travail sont colligées²² avant de quitter. Ces questions sont posées à la fin car, situées au début de l'entrevue, elles pourraient inciter le participant à adopter un style de réponse courte (Van der Maren, 1995).

Cette façon de procéder ainsi que le guide de l'entrevue visaient à mettre le participant à l'aise, à obtenir sa collaboration, à gagner sa confiance et à favoriser son engagement dans l'échange afin, au terme de la démarche, de réunir les données les plus représentatives possibles de son expérience (Poupart, 1997).

Malgré cela, la méthode comporte des limites. Celles-ci sont de trois types. D'abord, la qualité de l'échange entre la chercheuse et le participant dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre ces deux personnes. La richesse de l'information découle, en quelque sorte, de la capacité de l'intervieweuse à manifester de l'intérêt et de la sympathie par rapport au sujet abordé et à établir un bon contact avec le répondant. Par ailleurs, une attitude trop avenante peut accentuer, chez le participant, le désir de « rendre service » et donc de répondre dans le sens qu'il croit souhaitable et, du même coup, taire certaines informations. Enfin, le langage utilisé par les protagonistes demeure un puissant filtre et constitue la troisième limite à prendre en considération (Savoie-Zajc, 2000). « C'est à travers leur filtre que [le chercheur] perçoit et sa perception révèle autant sinon plus ses filtres perceptifs que ceux du sujet qu'il est censé percevoir » (Van der Maren, 1995, p. 109). Afin de réduire les impacts négatifs d'une telle approche, l'intervieweuse a porté

²¹ Le guide d'entrevue se trouve à l'Annexe C.

une attention particulière à la reformulation, à l'énoncé de bilans et à la validation par le répondant de ses propos (Van der Maren, 1995). Ces comportements constituent une forme de validation lors de la collecte de données.

Troisième phase : entretiens d'approfondissement

La dernière phase de la démarche de collecte de données a pour objectif d'approfondir et, partant de là, valider le sens des propos recueillis à la phase précédente.

Cet approfondissement s'est fait par des entretiens de groupe afin de dégager une « représentation sociale, partagée par plusieurs personnes » sur un sujet donné (Van der Maren, 1995, p. 314). Cette mise au jour des représentations est une forme de contrôle par rapport aux premières interprétations de la chercheuse à la suite de l'analyse des entretiens individuelles (Van der Maren, 1995; Rousseau et Saillant, 1996). Rousseau et Saillant (1996) rapportent, en ce sens, deux recherches, celle de Beck (1992) et celle d'Estabrooks et Morse (1992), qui ont utilisé l'entretien de groupe à cette fin. Ces dernières regroupaient des participants aux entretiens réalisés plus tôt dans la démarche afin de corroborer ce que les chercheurs avaient dégagé comme sens. De même, dans une perspective de coconstruction des savoirs (Savoie-Zajc, 2000), les entretiens d'approfondissement réalisés lors de cette troisième phase avaient pour objectif de se rapprocher du sens attribué à la réalité non seulement à partir de l'interprétation de la chercheuse, mais en confrontant ce sens à celui accordé par les participants.

Trois entretiens d'approfondissement ont eu lieu à la suite des entretiens individuelles. Le canevas de ces échanges a été élaboré à partir des notes prises après les entretiens individuelles, du codage pour certaines entretiens et de la relecture *in extenso* pour d'autres, notamment celles des participants aux entretiens d'approfondissement. Chacune de ces entretiens était distincte et mettait l'accent sur l'une des questions de recherche, c'est-à-dire les caractéristiques organisationnelles pouvant avoir de l'impact (groupe 1), les formes de tensions de rôle (groupe 2) et les stratégies d'ajustement (groupe 3)²³. Nonobstant ce partage entre les trois groupes, une attention a été maintenue afin de

²² La fiche de renseignements personnels se trouve à l'Annexe B.

²³ Les trois guides d'entretien se trouvent à l'Annexe C.

traiter de l'ensemble des questions de recherche selon les propos formulés par les participants.

Ces canevas sont assez souples pour favoriser les échanges spontanés entre les individus. Tel que l'affirme Van der Maren (1995), dans le cadre d'une entrevue de groupe, il importe de laisser les participants échanger après avoir posé le sujet de discussion en réduisant au minimum les interventions de l'animateur. Ces interventions ont donc visé à faire des bilans de ce qui venait d'être mentionné afin de relancer la discussion.

Par contre, les guides d'entrevue ont été élaborés également de manière à s'assurer que les participants demeurent centrés sur l'objet de l'échange. Ainsi, une série de propositions accompagnée de questions d'approfondissement ont été énoncées par la chercheuse en lien avec chacune des grandes thématiques. La formulation de ces propositions est de trois types : la reformulation conclusive, c'est-à-dire le plus proche possible du discours des répondants, la déduction incertaine (lacune apparente) ou l'inférence logique qui introduit des liens entre certains éléments (Blanchet et Gotman, 2005). Il s'agissait de susciter une discussion, d'amener les répondants à pousser plus loin leur pensée, et ce, sans les mettre dans une position défensive.

Aspects éthiques

Un certificat d'éthique a été obtenu selon les règles en vigueur à l'Université de Montréal en date du 7 octobre 2005. De plus, comme la présente recherche a bénéficié d'une subvention de la part d'un organisme indépendant et qu'une entente a été signée avec l'Université de Sherbrooke en tant qu'employeur de la chercheuse, un deuxième certificat d'éthique a également été émis par cette Université²⁴.

Les informations remises aux participants à la recherche tiennent conséquemment compte des informations requises par ces deux institutions. Outre ces informations, les répondants ont également reçu une lettre de présentation, un formulaire d'intention afin de signifier leur intérêt à participer à la recherche. Enfin, au moment de l'entrevue, les renseignements concernant la recherche ont été présentés de nouveau et les répondants ont

²⁴ Les certificats d'éthique se retrouvent à l'Annexe B.

été invités à signer le formulaire de consentement. Tous ces documents se retrouvent à l'annexe B.

En résumé, la Figure 11 illustre l'ensemble de la démarche et des méthodes utilisées lors des différentes phases. À la phase 1, des allers-retours sont prévus afin d'élaborer le guide d'entrevue utilisé pour l'entrevue individuelle de la phase deux. En ce sens, la chercheuse a été attentive, lors de cette phase, à l'efficacité des questions, c'est-à-dire à leur capacité à faire parler les répondants de leur vécu en lien avec la thématique de la recherche. Cette façon de faire s'inscrit dans une démarche itérative où des ajustements ont été réalisés au fur et à mesure.

La phase 2 représente le principal moment de la collecte des données. Enfin, la troisième phase complète la démarche par l'approfondissement de certains aspects abordés par les répondants lors des entrevues individuelles et constitue ainsi un apport supplémentaire aux données.

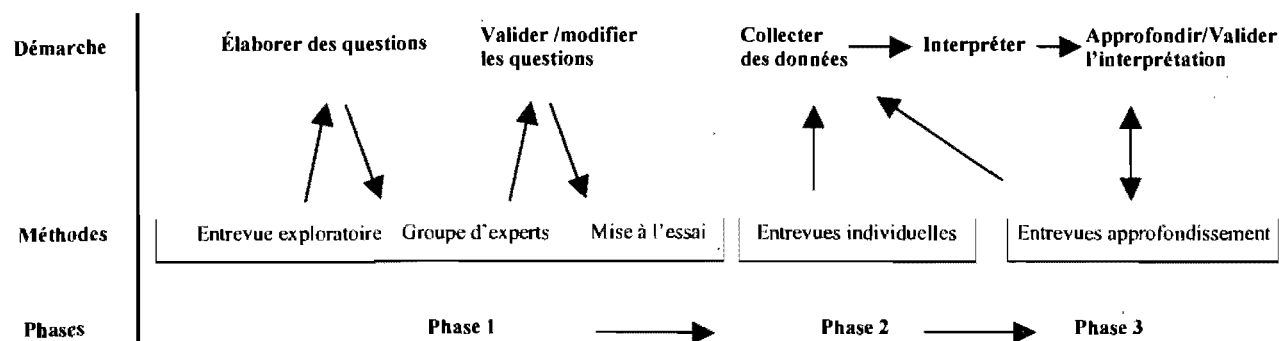


Figure 11 : Démarche de collecte de données

Toutes les entrevues ont été enregistrées pour être transcrites et analysées à l'aide du logiciel NVivo. Cependant, des problèmes d'enregistrement ont rendu la retranscription impossible pour la moitié de l'une des entrevues de groupe. Des notes précises prises au moment de celle-ci ont servi à compléter l'analyse de cette entrevue.

Des notes sont consignées dans un journal de bord concernant les conditions dans lesquelles se déroulent les entrevues s'il y a lieu. Au total, plus de 41 heures d'enregistrement constituent le corpus analysé.

LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Cette partie expose comment s'est réalisé le traitement des données. Une première section explique l'étape du codage et apporte des précisions sur les catégories déterminées *a priori*. La deuxième section s'intéresse à l'analyse des données et, enfin, les mesures de validité sont vues dans la troisième section.

L'analyse des données est une analyse interprétative de chacune des entrevues afin de comprendre le phénomène des tensions de rôle plutôt que de l'expliquer par des relations de cause à effet (Blanchet et Gotman, 2005; Savoie-Zajc, 2000). Savoie-Zajc (2000) présente trois approches en lien avec cette méthode. D'abord la théorie enracinée qui est une démarche où le chercheur laisse émerger une théorie à partir de l'analyse des données pour ensuite la confronter et l'intégrer à un cadre théorique déjà existant. Vient ensuite l'approche inductive modérée où le cadre théorique, élaboré *a priori*, est mis de côté au moment de l'analyse afin de permettre l'élaboration de nouvelles catégories. Enfin, l'approche logico-inductive délibératoire qui consiste essentiellement à comparer les données recueillies à un modèle établi *a priori* par le chercheur. Toutefois, ce modèle initial n'est pas pris comme un carcan et de nouvelles catégories l'enrichissent au fil de l'analyse afin de tenir compte des phénomènes observés.

C'est cette dernière approche qui est retenue dans le cadre de la présente étude et ce, pour deux raisons. Premièrement, le cadre théorique fournit suffisamment de référents vérifiés empiriquement pour qu'il soit possible d'élaborer des catégories dès le départ. Deuxièmement, la démarche descriptive entraîne aussi une prise en considération du sens accordé par l'acteur lui-même à sa propre expérience. Il faut donc anticiper l'émergence de nouvelles catégories.

Le codage

Les catégories déterminées *a priori* s'appuient sur ce qui a été mis en relief dans le cadre théorique précédent au regard des rôles, des formes de tensions de rôle, des caractéristiques pouvant être associées aux tensions, des stratégies d'ajustement et des conséquences. L'ensemble de ces aspects est présenté dans ce qui suit.

En préalable, se trouve la grande catégorie des rôles (Tableau VIII) qui se subdivise en sous-catégories. On y retrouve le « rôle exercé et préféré » et, ensuite, le rôle uniquement « exercé ». Le « rôle attendu » n'apparaît pas en tant que catégorie spécifique car il se partage entre différentes catégories. D'un côté, les attentes de la personne focale vis-à-vis de son propre rôle correspondent au « rôle souhaité ». D'un autre côté, les attentes des émetteurs qui ne sont pas satisfaites sont des indices de tensions de rôle et sont donc codées dans l'une ou l'autre des catégories des tensions de rôle.

La catégorie des tensions de rôle comprend quatre sous catégories. Chacune d'elle correspond à une forme de tensions de rôle et peut, à son tour, être subdivisée pour plus de précision.

La troisième catégorie, Caractéristiques, se scinde d'abord en deux grandes sous-catégories : les caractéristiques personnelles et les caractéristiques environnementales. Les données personnelles concernant l'âge, la formation continue, l'expérience totale en éducation et l'expérience en tant que directeur adjoint sont recueillies à l'aide d'un bref questionnaire écrit²⁵.

En ce qui a trait aux caractéristiques environnementales, celles recensées lors de la revue de littérature sont reprises à l'exception du niveau hiérarchique et de l'étendue de subordination qui ne sont pas pertinentes pour la population concernée²⁶. Le changement organisationnel ne fait pas non plus partie de cette catégorie. Cette dimension est observée à l'aide des données codées dans l'une des catégories des tensions de rôle puisque c'est l'impact du changement qui retient l'attention ici. Enfin, la communication est abordée par rapport à « l'accès à l'information » et l'étendue de contrôle est identifiée par le « nombre et la variété de subordonnés ».

La quatrième catégorie se scinde aussi en deux grandes sous-catégories, c'est-à-dire les stratégies sur le plan comportemental et celles sur le plan cognitif qui, à leur tour, se partagent entre les réactions centrées sur la tâche ou sur la résolution du problème et celles

²⁵ La Fiche de renseignements ayant servi à colliger ces informations se trouve à l'Annexe B.

²⁶ En guise de rappel : tous les répondants occupent la même position hiérarchique et, formellement, ils relèvent exclusivement du directeur d'école.

centrées sur l'émotion. Enfin, on distingue, pour chacune de ces sous-catégories, s'il s'agit d'une stratégie visant le contrôle ou l'évitement.

Deux autres catégories en lien avec les stratégies s'ajoutent. Premièrement, il s'agit des stratégies qui privilégient un émetteur par rapport à un autre. La proximité du directeur adjoint par rapport au personnel et aux élèves a semblé être une caractéristique pouvant entraîner davantage cette stratégie. Deuxièmement, les régulations autonomes représentent un concept mis en relief par la recherche francophone récente. Cette manière de prendre ses distances par rapport au travail prescrit risquait de se perdre dans la typologie de Latack et Havlovic (1992). Il en est de même pour les stratégies privilégiant un émetteur et c'est la raison pour laquelle ces dernières et les régulations autonomes font l'objet de catégories spécifiques.

Tableau VIII
Catégories déterminées *a priori*

Rôles	
↙	Rôle exercé et préféré
↙	Rôle exercé
↙	Rôle souhaité
Tensions de rôle	
↙	Surcharge
↙	Conflits de rôle
	○ Personne rôle
	○ Inter émetteur
	○ Intra émetteur
	○ Inter système
↙	Ambiguïté
	○ Performance
	○ Procédure
	○ Planification
↙	Incapacité
	○ Limite personnelle
	○ Limite technique
	○ Limite d'autorité

Tableau VIII
Catégories déterminées *a priori* (suite)

Caractéristiques	
↳	Personnelles <ul style="list-style-type: none"> ○ Visées et croyances ○ Contrôle interne/externe ○ Concept de soi ○ Trait de personnalité
↳	Environnementales <ul style="list-style-type: none"> ○ Interpersonnelles <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accès à l'information ▪ Comportement du directeur ▪ Manifestation d'attentes ▪ Rétroaction ▪ Soutien des pairs ○ Organisationnelles <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomie ▪ Formalisation des tâches ▪ Intégralité de la tâche ▪ Nombre et variété de subordonnés ▪ Participation au processus décisionnel ▪ Position frontalière ▪ Variété de la tâche
Stratégies	
↳	Comportementale <ul style="list-style-type: none"> ○ Centrée sur la tâche <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visant le contrôle ▪ Visant l'évitement ○ Centrée sur les émotions <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visant le contrôle ▪ Visant l'évitement
↳	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Centrée sur la tâche <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visant le contrôle ▪ Visant l'évitement ○ Centrée sur les émotions <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visant le contrôle ▪ Visant l'évitement
↳	Stratégie privilégiant un émetteur
↳	Régulations autonomes
Évaluation des stratégies	
Conséquences	

Les deux dernières catégories, l'évaluation des stratégies et les conséquences, sont associées à l'impact des tensions de rôle et complètent ainsi les données utiles pour la première question de l'étude.

En ce qui a trait au codage, chaque entrevue a été découpée en unité de sens qui fournissait des indications au regard des questions de recherche. Ces passages ont été codés selon les catégories déterminées *a priori* et en respectant la description de chacune d'elles.

Lorsqu'une unité ne pouvait pas être classée, deux possibilités ont été envisagées. La première consistait à revoir la description de la catégorie la plus susceptible de correspondre à l'unité de sens afin de pouvoir y classer cette unité. Dans un tel cas, les unités codées précédemment dans cette catégorie étaient relues afin de s'assurer que les modifications n'invalidaient pas ce codage. Les ajustements étaient faits en conséquence. La deuxième possibilité était la création d'une nouvelle catégorie ou sous-catégorie induite à partir de l'unité de sens.

Les descriptions des catégories ont permis de classer les unités de sens qui correspondaient presque textuellement à cette description. Par exemple, un passage tel que : « J'ai été habitué à mener mes dossiers de A à Z » a été classé dans la sous-catégorie ayant trait à l'intégralité de la tâche dont la description spécifie : « Le répondant affirme assumer, ou ne pas assumer, sa tâche intégralement, c'est-à-dire du début à la fin [...] » (Annexe D, p. XXXII, Catégorie 3.2.2.3). En certains cas, c'est la question ou le commentaire émis par la chercheuse qui donnait tout son sens au passage et orientait le classement. Ainsi, par rapport à des propos parfois décousus de la part du répondant, la reformulation faite par l'intervieweuse et l'acquiescement du répondant ont été considérés en tant qu'unité de sens et donc classés dans la catégorie appropriée. Par exemple, l'intervieweuse affirme : « En somme, ce que fait le directeur adjoint dépend du directeur » et le répondant confirme : « Effectivement, ça dépend beaucoup du directeur » représente une unité. Il est arrivé également que ce soit l'interprétation de la chercheuse, effectuée à la lumière du contexte d'une unité de sens, qui a permis le classement dans une catégorie. Enfin, une même unité de sens a pu être classée dans plus d'une catégorie. C'est le cas dans l'exemple qui suit. « Puis j'ai remarqué que souvent des profs qui doivent aller voir M. L... vont venir me voir, moi. Puis ils me confient leurs affaires. Des fois, je dis : Vous devriez dire ça à M. L...,

c'est lui qui s'occupe du deuxième cycle. Ils viennent me confier des choses. Mais parfois, je vais les écouter parce que tu sens qu'ils l'ont sur le cœur.» Ce passage a été classé dans la catégorie des rôles exercés et dans celle de la position frontalière.

En somme, la démarche de codage a été guidée par la concordance entre les descriptions des catégories et le sens des propos des répondants.

On retrouve à l'Annexe D l'ensemble de ces catégories, y compris celles qui ont été induites au cours du codage, accompagnées d'une description et généralement d'un exemple inspiré des entrevues. Au total, 91 catégories²⁷ se sont avérées nécessaires pour traiter l'ensemble des entrevues. Les catégories induites constituent une part des résultats et sont conséquemment traitées au chapitre suivant.

Le codage des données a été réalisé à l'aide du logiciel NVivo. L'utilisation d'un tel outil était nécessaire compte tenu de l'ampleur du corpus. De plus, ce logiciel offre divers avantages. D'abord, le transfert de la retranscription des entrevues en format RTF est facile et rapide à réaliser. Ensuite, il a été possible de modifier le texte dans NVivo lorsque des erreurs de transcription ont été observées (Deschenaux et Bourdon, 2005). Enfin, l'outil de visualisation des données en arborescence a été utile tout au long de la démarche d'analyse qui a suivi (Savoie-Zajc, 2000).

Le traitement des données

Le traitement des données qui fait suite au codage a été effectué en trois étapes qui sont expliquées dans cette section.

La première étape a consisté à regrouper toutes les données codées de chacune des entrevues en les classant dans la catégorie appropriée (prédéterminée ou induite) et relatives respectivement aux rôles, aux tensions de rôle, aux caractéristiques personnelles et de la situation de travail, aux stratégies et aux conséquences. Cette démarche permettait de savoir ce qu'il en était des propos de chaque répondant au regard des quatre dimensions du phénomène, les rôles étant considérés comme une dimension qui s'ajoute du fait que les

tensions de rôle s'expriment à travers eux. Ainsi, pour chaque répondant, il est possible d'établir des associations entre leurs réponses à chacune de ces quatre dimensions d'une part, et, d'autre part, entre celles-ci et les données socio-démographiques qui les concernent.

Plus précisément, en ce qui a trait à la démarche de traitement des données de chaque entrevue relatives aux tensions de rôle, trois sous-étapes préalables ont été nécessaires. La première consistait à identifier les rôles mis en cause et à les classer selon qu'il s'agissait d'un rôle exercé, exercé et préféré ou souhaité. La seconde sous-étape consistait à voir en quoi chacun de ces rôles correspondait aux attentes des émetteurs ou aux préférences du répondant. Enfin, en regard de chacune de ces données, il s'agissait de mettre en évidence l'évaluation réalisée par le répondant et d'établir si cela correspondait à une forme ou une autre de tension de rôle. De plus, dans la mesure où le répondant a fourni des indications sur l'impact (les conséquences) de cette situation, celui-ci a été noté. Ci-dessous, on trouve un exemple de ce traitement des données.

Propos du répondant no XX sur :	...son rôle	...ce qu'il perçoit des émetteurs(attentes ou comportement)	...son évaluation de la situation (tensions exprimées ou induites)
Rôle exercé	Il agit à titre de préfet de discipline presque uniquement.	Le directeur n'est pas présent sur le plancher. Les enseignants souhaitent qu'il « fasse de la discipline ». # 214	Il se sent submergé. Il assume seul cette présence. <i>Surcharge quantitative</i>
Rôle exercé et préféré	Il agit en tant que coordonnateur des services dans le but d'aider les élèves qui rencontrent des difficultés.	C'est ce qui est attendu de son directeur.	
Conséquences			
Négatives	Il dit avoir perdu du poids devant la lourdeur de la tâche.		

La deuxième étape a consisté à effectuer, à partir des données dont rend compte chacun des tableaux de l'Annexe F, une synthèse relative à chacune des dimensions de la recherche. Par exemple, la synthèse des données sur les rôles évoqués par les directeurs adjoints provient du tableau A. Il en va ainsi de chacune des autres synthèses. Une présentation générale des résultats au regard de chacune des dimensions du phénomène des

²⁷ Ce nombre exclut les catégories « Autre » utilisées à plus d'une reprise afin de coder des propos plus généraux, ayant un caractère particulier ou singulier.

tensions de rôle sous la forme de synthèse offre un portrait intéressant de l'ensemble des informations recueillies. Ce résultat est présenté au chapitre 4.

La troisième étape, se voulait une analyse plus fine du phénomène. Cette analyse a eu recours à des associations entre les données propres à chaque répondant. Ainsi, les rapports suggérés par les répondants entre une forme de tension de rôle, les caractéristiques personnelles ou environnementales et les stratégies d'ajustement sont examinés. Chacune des formes de tensions de rôle est ainsi analysée, ce qui en bout de ligne fournit une description des différentes facettes entourant les tensions de rôle et permet de répondre aux questions de recherche. Les résultats de cette étape sont décrits au chapitre 5.

Cette procédure de traitement des données en trois étapes concerne les 32 entrevues individuelles. En ce qui concerne les entrevues de groupe, elles ont fait l'objet d'une analyse de contenu, tout comme les entrevues individuelles, qui a servi à explorer plus à fond certains aspects, à valider certaines associations entre les données des entrevues individuelles ainsi que l'interprétation en général.

La validité

Trois techniques ont été utilisées afin de garantir la validité du traitement des données : la confirmation externe, le codage inverse (Mucchielli, 2004) et les entrevues d'approfondissement.

Premièrement, la confirmation externe a été effectuée par un contre codage et a obtenu un résultat d'accord à 90%. Dans la majorité des cas, il s'agissait d'ajout de passages à coder. De plus, suite à cet exercice, des précisions ont été ajoutées concernant la catégorie « 3.1.1 Caractéristique personnelle, Visées et croyances » pour indiquer qu'il s'agissait des croyances à l'égard du rôle du directeur adjoint et non pas toute expression de croyances. Ensuite, l'importance de repérer dans le discours des répondants des indices explicites d'une forme de pression a été mise en évidence. Par exemple, dans le propos suivant « C'est une zone trouble que l'on doit endurer. Puis ça, je n'aime pas ça. [...] J'aurais besoin de plus de support...c'est le même désarroi », le répondant exprime clairement son malaise face à la situation et ce passage représente un indice explicite de tensions de rôle.

Deuxièmement, le codage inverse a contribué à préciser des descriptions dans chacune des catégories afin d'éviter le plus possible les chevauchements. Ainsi, à l'aide du logiciel, les passages de tous les entretiens inscrits dans une même catégorie ont été regroupés. Ceux-ci ont été examinés afin de vérifier s'ils correspondaient à la description de la catégorie concernée ou si une autre catégorie était plus appropriée. Cette technique s'est révélée particulièrement utile dans une démarche inductive où émergent au fur et à mesure de nouveaux codes. En effet, c'est à la lecture des entrevues que des nuances sont apparues et le codage inverse a été utilisé pour revoir l'ensemble d'une catégorie et, dans certains cas, pour déplacer des passages dans la nouvelle catégorie. De plus cette technique a assuré la consistance du codage entre les entrevues codées au début du processus et celles de la fin.

Troisièmement, les entrevues d'approfondissement correspondent à une stratégie d'acceptation interne ou de validité interne qui passe par la reconnaissance de la réalité étudiée par les acteurs du milieu (Karsenti et Demers, 2000; Savoie-Zajc, 2000).

Enfin, tout au long de la démarche, des opérations de vérifications substantielles ont été faites afin d'éviter des erreurs de transcription ou d'attention.

La méthodologie retenue comporte des limites qu'il est nécessaire de préciser. D'abord, la méthode de l'entrevue semi-dirigée ne permet pas de recueillir pour tous les répondants des données facilement comparables au risque d'interrompre l'échange et de perdre le sens de la logique personnelle de l'individu. Ensuite, en conséquence, on observe que les données concernant les caractéristiques personnelles et environnementales sont incomplètes parce qu'elles n'ont pas été précisées par chacun des répondants. De plus, si elles l'ont été, le sens accordé à chacune d'elle n'est pas univoque faisant en sorte que des relations claires entre ces caractéristiques et la présence de tensions de rôle demeurent parfois difficiles à établir.

CONCLUSION

En conclusion, la méthode utilisée correspond à une démarche qualitative interprétative qui cherche à décrire le phénomène des tensions de rôle tel que perçu par les acteurs concernés, soit les directeurs adjoints d'école secondaire.

Les stratégies d'échantillonnage sont variées et adaptées aux phases de la collecte de données. Trente-deux répondants ont participé à la recherche. La majorité avait plus de 10 ans d'expérience en éducation et tous, sauf un, avaient un an et plus d'expérience dans un poste d'adjoint. Les caractéristiques sociodémographiques sont variées et les milieux dans lesquels les répondants travaillent également.

La démarche de collecte de données s'est réalisée en trois phases. D'abord, dans un premier temps, une entrevue de groupe exploratoire a servi à élaborer le guide d'entrevue. Dans un deuxième temps, 32 entrevues semi-structurées ont été menées dont les deux premières ont constitué une mise à l'essai du guide et une validation du déroulement de l'entrevue. Au cours des deux premières phases, des modifications ont été apportées au guide d'entrevue. Enfin, au cours de la troisième phase, trois entrevues de groupe ont servi à approfondir les thèmes traités et à valider l'interprétation de la chercheuse.

Le codage des données a été fait à l'aide de NVivo et des catégories induites ont complété celles déterminées *a priori*. Ensuite, le traitement des données s'est fait en trois étapes. D'abord, les données ont été regroupées fournissant ainsi de l'information quant à ce que chaque répondant a soulevé par rapport aux thèmes de la recherche. Ensuite, à partir des tableaux relatifs à chacun de ces thèmes, des synthèses sont réalisées et donnent un aperçu général. Enfin, une analyse plus fine s'intéresse aux associations possibles entre les divers aspects du phénomène des tensions de rôle chez les directeurs adjoints d'école secondaire et apportent des éléments de réponse aux questions de recherche.

Le chapitre se termine par des précisions sur les mesures de validité. Outre les précautions prises lors de l'élaboration des guides d'entrevue, cette validité a été assurée par le contre codage, le codage inverse, les entrevues d'approfondissement et des vérifications tout au long de l'étape de l'analyse.

CHAPITRE IV

La présentation générale des résultats

Le Chapitre IV présente de manière générale les résultats. Il comprend quatre parties. D'abord, la première traite des rôles assumés par les directeurs adjoints puisque les tensions de rôle y font directement référence. Par la suite, la deuxième partie donne un aperçu des tensions de rôle recensées. La troisième partie aborde successivement les caractéristiques personnelles des répondants et les caractéristiques environnementales correspondant à leur situation de travail. Enfin, la dernière partie s'intéresse aux stratégies adoptées pour faire face aux tensions de rôle.

La présentation qui suit est étayée par de nombreuses citations de répondants. Ces citations sont généralement exactes. À l'occasion, les formulations qui s'écartaient trop de la langue écrite sont modifiées et, dans le but de conserver l'anonymat, il est arrivé que des détails aient été modifiés. Une attention constante est accordée à ces opérations afin de ne pas trahir le sens des propos des répondants.

LES RÔLES ÉVOQUÉS PAR LES DIRECTEURS ADJOINTS

La première partie de ce chapitre fait le point sur les rôles évoqués par les directeurs adjoints. On y retrouve neuf sections. Chacune d'elle concerne un rôle et les sous-rôles qui le composent, s'il y a lieu. Dans l'ordre, il s'agit de l'intervention auprès du personnel, l'intervention directe auprès des élèves, le rôle relié aux relations extérieures, l'organisation scolaire, la réalisation d'activités de formation continue destinées au répondant, la gestion des activités étudiantes, la gestion du budget, la gestion des services professionnels et techniques. D'autres rôles, évoqués par 25% ou moins de répondants, sont regroupés dans la dernière section intitulée Les autres rôles.

Tout au long de l'entrevue, les répondants ont fait référence à leurs rôles, tantôt par rapport à leur situation présente, tantôt en se rappelant des situations antérieures. De plus, nonobstant le fait que l'entretien n'avait pas pour objectif de faire le tour des rôles, des

précisions relatives à leurs responsabilités ont été demandées. Toute cette information a servi à élaborer la liste des rôles pour chacun des répondants²⁸. Ils ont livré de cette manière beaucoup d'information à cet égard.

Le Tableau IX présente les rôles évoqués par les répondants. Il est construit à partir, d'une part, des catégories de rôles répertoriées par Scoggins et Bishop (1993) et, d'autre part, des catégories induites issues des résultats. Ainsi, des rôles ayant une forme de parenté sont regroupés en rôle plus global. À titre d'exemple, l'application des règles de conduite, le soutien aux élèves et la présence et surveillance des aires communes sont tous inscrits sous le rôle global de l'intervention directe auprès des élèves. D'autres sont simplement fusionnés. C'est le cas de la gestion de l'assiduité qui, dans la réalité du milieu étudié, fait partie de l'application des règles de conduite. Il s'est avéré pertinent aussi d'élargir le sens de certains rôles, notamment celui du rôle conseil auprès de l'élève qui s'est davantage exprimé sous la forme d'un soutien plus complet accordé à l'élève et à ses parents²⁹. Enfin, cette liste de rôles a le mérite de présenter les rôles dans des termes qui se rapprochent de ceux utilisés par les répondants de l'enquête. La transposition est apparue alors plus proche du sens accordé par ceux-ci.

Le Tableau IX précise également, en référence à la théorie des rôles, s'il s'agit :

- d'un rôle exercé (E) qui correspond aux comportements adoptés par le répondant;
- d'un rôle exercé et préféré (P) qui précise que le répondant aime ce rôle, le préfère, le trouve important ou éprouve de la satisfaction à l'assumer;
- d'un rôle souhaité (S) qui fait référence à des activités que le répondant voudrait ou apprécierait réaliser;
- ou d'un rôle attendu (A) qui coïncide avec l'idée que le sujet se fait de son rôle à partir des attentes issues du milieu ou du discours dominant.

- Votre directeur a-t-il des attentes à votre égard par rapport à l'aspect pédagogique?

- Il y a des attentes, il y en a, sauf qu'au-delà des attentes...
Répondant 16 : 582-584

²⁸ Cette liste se retrouve à l'Annexe F.

²⁹ La liste des rôles de Scoggins et Bishop (1993) ainsi que les modifications qui y ont été apportées se retrouvent en Annexe E.

Dans cet exemple, le rôle Animation pédagogique est classé dans la catégorie du rôle attendu.

Les rôles souhaité et attendu généralement ne sont pas exercés ou, s'ils le sont, c'est d'une manière qui n'est pas satisfaisante du point de vue du répondant. C'est le cas, par exemple, pour un répondant qui relate ceci :

Je trouve que la vie étudiante c'est important à l'école. Je n'ai pas l'impression d'avoir contribué à l'améliorer, je ne suis pas vraiment satisfait. Il faudrait que j'y mette plus de temps. Répondant 05 : 250

Dans un tel cas, cette nuance est prise en compte et le rôle qui est exercé et souhaité est codé deux fois.

Les pourcentages apparaissant au tableau sont obtenus en divisant le nombre de répondant correspondant à la catégorie visée par le nombre total de répondant d'où la formule, par exemple pour le rôle souhaité, S/n. Cependant, le rôle préféré fait exception. Dans ce cas, le pourcentage est obtenu en divisant le nombre de répondants qui mentionnent qu'il s'agit là d'un rôle exercé et préféré (P) par le nombre total de répondants qui disent exercer ce rôle qu'il soit préféré ou non (E), d'où la formule P/E.

Dernière remarque générale, les rôles exercés et préférés sont présentés dans un ordre décroissant.

Nous ne pouvons pas prétendre avoir tracé un portrait exhaustif des rôles. L'entrevue ne visait pas directement à identifier les rôles des directeurs adjoints. Néanmoins, en décrivant diverses situations de leur travail, des tensions de rôle qu'ils y vivent ou des aspects satisfaisants qu'ils y trouvent, les répondants ont été amenés inévitablement à parler de leurs rôles. Du coup, les tensions de rôle renvoient nécessairement à l'exercice des rôles. Malgré son caractère forcément limité, le portrait d'ensemble offert dans ce qui suit correspond à une part de la réalité livrée par les répondants.

Tableau IX
Synthèse des rôles des directeurs adjoints

Nature des rôles	Exercé		Exercé et Préféré		Souhaité		Attendu	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. L'intervention directe auprès du personnel	32	100						
l'accompagnement et le soutien	25	78	14	56	-		-	
l'évaluation du personnel	7	22	-		1	3	-	
la gestion disciplinaire du personnel	17	53	-		-		-	
la formation continue	6	19	2	33	-		1	3
l'animation pédagogique	22	69	11	50	7	22	4	13
2. L'intervention directe auprès des élèves	31	97						
l'application des règles de conduite	23	72	1	4	-		-	
le soutien des élèves (rencontres avec les parents, classement, PIA ...)	29	91	16	55	1	3	-	
la présence et la surveillance des aires communes	22	69	11	50	-		-	
3. Les relations avec l'extérieur	12	38						
la représentation de l'école à la commission scolaire	5	16	1	20	-		-	
le partenariat avec la communauté	2	6	1	50	-		-	
la production de rapports	2	6	-		-		-	
4. L'organisation scolaire de l'école	12	38						
l'organisation annuelle (tout ou partie)	8	25	4	50	-		-	
l'implantation de nouveaux services	6	19	5	83	-		-	
5. La réalisation d'activités de formation continue du répondant	11	34	1	9	4	13	1	3
6. La gestion des activités étudiantes	10	31						
les activités sportives, culturelles et sociales	10	31	7	70	1	3	-	
l'animation d'activité	2	6	1	50	-		-	
7. La gestion du budget (ou une partie)	9	28	1	11	3	9	-	
8. La gestion des services professionnels ou techniques	9	28	2	22	-		-	
9. La suppléance du directeur	8	25	1	13	-		-	
10. La gestion de l'immeuble	5	16						
la maintenance des installations	3	9	-		-		-	
les nouveaux aménagements	1	3	-		-		-	
la sécurité	1	3	-		-		-	
11. La gestion du transport	2	6	-		-		-	
12. Autres	10	31	2	20	2	62	-	

De plus, une première indication est fournie au regard des tensions de rôle qui prennent racine dans l'écart observé entre le rôle exercé et préféré, le rôle exercé et le rôle souhaité ou encore entre le rôle exercé et attendu.

L'intervention auprès du personnel et celle auprès des élèves représentent de loin les deux principaux rôles assumés par les directeurs adjoints. Tous les répondants ont abordé une ou des activités en lien avec le personnel. À propos de l'intervention auprès des élèves, seul un répondant fait exception. Les troisième et quatrième rôles, évoqués par seulement 38% des répondants, sont ceux concernant les relations avec l'extérieur et l'organisation scolaire. Suit la formation continue du répondant lui-même avec 34% des répondants. Un peu moins du tiers des personnes rencontrées (31%) a fait allusion aux activités étudiantes; la gestion du budget et des services professionnels et techniques sont signalées à égalité par 28%. La suppléance du directeur est mentionnée par 25% des répondants. Enfin, d'autres rôles ont été désignés par quelques individus seulement. Divers rôles qui, dans certains cas, seraient liés à un contexte particulier, sont notés dans la catégorie Autres.

Chacun des rôles est repris dans ce qui suit afin de clarifier leur nature et de mettre en évidence quelques constats.

L'intervention auprès du personnel

L'intervention auprès du personnel est scindée en cinq activités. Sous la première, l'accompagnement et le soutien, sont regroupées toutes les activités qui visent à aider les membres du personnel, principalement les enseignants, à résoudre les problèmes, les difficultés et même les conflits auxquels ils font face. Ces difficultés concernent la tâche à réaliser, les élèves qui leur sont confiés ou leurs rapports avec des collègues. Se retrouvent aussi dans cette activité les réponses ou décisions prises par le directeur adjoint suite à des demandes faites par le personnel. 78% des répondants disent exercer cette activité dont 56% affirment l'apprécier particulièrement.

L'évaluation du personnel a été mentionnée telle quelle par les participants à la recherche et fait référence à une opération habituellement encadrée par la commission scolaire et visant surtout le nouveau personnel n'ayant pas encore de permanence. L'activité gestion disciplinaire du personnel, quant à elle, désigne les interventions visant à

corriger des comportements inadéquats chez le personnel. Ces activités sont menées dans un contexte d'utilisation des prérogatives d'un employeur déterminées par convention. Le répondant intervient à toutes les étapes ou seulement à certains moments. Ces deux activités sont mentionnées par plusieurs répondants, mais aucun n'a indiqué qu'il s'agissait d'un rôle préféré. Un seul répondant affirme souhaiter jouer le rôle d'évaluation du personnel.

Concernant l'animation pédagogique, 69% des répondants y font allusion bien que certains jugent leur contribution insuffisante et souhaiteraient jouer davantage ce rôle. À cet effet, deux remarques sont à prendre en considération. D'abord, l'écart serait dû à l'interprétation : une activité a pu être considérée, par la chercheuse, appartenir à un rôle quand le répondant lui-même n'a pas associé cette activité à ce même rôle. Par exemple, le fait d'animer des rencontres d'enseignants d'un même département a été identifié, selon la description de la catégorie, comme une activité d'animation pédagogique (E). Pour le répondant, cela ne correspondrait pas à sa propre idée de l'animation pédagogique et l'amène à dire plus loin dans l'entrevue qu'il aimerait bien pouvoir jouer son rôle de leader pédagogique (S). Ensuite, aucune indication concernant le temps consacré à ce rôle n'a été colligée de telle sorte que les répondants peuvent souhaiter y consacrer plus de temps que ce qu'ils arrivent à réaliser. En bout de ligne, l'animation pédagogique demeure le rôle le plus souhaité par les répondants avec un résultat de 22%.

Certains répondants ont tenu des propos qui étaient difficiles à classer sous une activité précise. Affirmer que l'on supervise le personnel ou que l'on fait de la gestion du personnel ne discrimine pas s'il s'agit de soutenir, d'évaluer ou de corriger une situation et donc de reconnaître de quel sous-rôle il s'agit.

Nous, on gère du quotidien : on gère des conflits, des problèmes, il y a du personnel absent, il faut le remplacer. Bon, on gère du quotidien.
Répondant 03 : 263

Par exemple, dans un tel cas, uniquement le rôle global, l'intervention auprès du personnel, est indiqué.

L'intervention directe auprès des élèves

L'intervention directe auprès des élèves comprend trois sous-rôles : l'application des règles de conduite, le soutien des élèves et la présence et surveillance des aires communes.

Les activités liées à l'application des règles de conduite concernent la sanction des élèves selon ce qui est prévu aux règles de conduite de l'école, leur suspension et, par la suite, leur réintégration sous certaines conditions. 72% des répondants ont relaté des activités correspondant à ce rôle et seulement l'un d'entre eux a mentionné qu'il s'agissait d'une activité préférée.

C'est ma force, ma force de faire comprendre à chacun qu'il faut vivre ensemble, puis qu'on n'est pas là pour se détester. [...] puis que les parents rappellent pour dire merci. Ça c'est sûr c'est ma gratification. C'est plus qu'une paie. Quand on réussit à régler un problème, puis que l'enseignant nous dit merci, c'est formidable. Répondant 21 : 90

Le soutien aux élèves présente un portrait différent. 29 répondants disent l'exercer dont 16 affirment qu'ils apprécient particulièrement jouer ce rôle. Ce nombre représente 55% (16/29) des répondants, ce qui en fait un rôle aussi apprécié que celui de l'accompagnement et du soutien du personnel. Ce rôle comprend des interventions qui visent à comprendre la situation d'un élève, à prévoir des interventions appropriées et leur mise en œuvre. Souvent, dans ces cas, les directeurs adjoints disent travailler en collaboration avec le personnel de l'école.

Quand je réussis, avec un élève très, très difficile, à mobiliser des gens autour de lui, puis que je vois un changement, que l'élève est plus heureux de se retrouver à l'école, plus heureux dans sa propre vie, moi, c'est ce qui me comble. Répondant 19 : 286

La troisième activité, signalée par 69% des répondants, est la présence dans les aires communes comme la cafétéria, les corridors, la salle des casiers, etc. Certains répondants ont spécifié assumer de la surveillance à des moments déterminés et prévus à leur horaire quand pour d'autres il s'agit plutôt d'une présence qui leur permet d'être en contact avec le milieu et de créer des rapports significatifs avec les jeunes. Aussi, a été inclus dans cette

catégorie le fait d'ouvrir son bureau aux élèves lors des pauses ou à l'heure du dîner : le bureau devient alors un prolongement du corridor.

Ma porte est ouverte à la pause et sur l'heure du dîner. J'ai des élèves qui viennent s'asseoir. « On peut-tu jaser avec toi cinq ou dix minutes? » Ça, c'est ma paie. Répondant 08 : 330

Enfin, tout comme pour le rôle auprès du personnel, il a été difficile de classer l'intervention du directeur adjoint de manière précise pour deux répondants. Seul le rôle global a été mentionné dans ces cas.

Le rôle relié aux relations extérieures

Le rôle relié aux relations extérieures arrive en troisième position. La participation du directeur adjoint à des comités mis sur pied au niveau de la commission scolaire représente le principal sous-rôle. Il s'agit parfois d'une représentation stricte de l'école et parfois d'une contribution du directeur adjoint à titre d'expert pour les aspects qui y sont traités. Il n'a pas été possible de bien distinguer ces types de représentation qui apparaissent donc dans la même catégorie. Le travail de partenariat avec la communauté est mentionné par deux répondants seulement et constitue en ce sens une exception. De plus, ce rôle s'écarte de ce qui est habituellement attribué au directeur adjoint, c'est-à-dire la gestion des affaires quotidiennes à l'école. La production de rapport n'est rapportée aussi que par deux répondants.

L'organisation scolaire

Ce rôle regroupe deux grandes activités. D'abord, toutes les références à des activités qui visent à organiser, dans le temps et dans l'espace école, les services d'enseignement ont été qualifiées d'organisation annuelle. Cela inclut la gestion des clientèles, l'élaboration de l'horaire maître, les tâches d'enseignement et l'affectation des ressources. Cette activité concerne l'ensemble de l'école, mais pour certains répondants, elle est limitée à une clientèle spécifique, fréquemment l'adaptation scolaire.

L'implantation de nouveaux services correspond à des activités qui sont non récurrentes et qui découlent d'un changement organisationnel. Par exemple, un

établissement reçoit de nouvelles clientèles ou doit voir à l'implantation d'un nouveau service. Il faut noter que cette activité est celle pour laquelle les répondants ont manifesté le plus leur préférence (83%)³⁰.

La réalisation d'activités de formation continue destinées au répondant

La formation continue du directeur adjoint n'apparaît pas dans les rôles retenus par Scoggins et Bishop (1993). Pourtant, il a semblé essentiel de souligner cette activité en tant que rôle car les participants à l'étude en parlent spontanément comme l'une de leurs responsabilités. Ceci trouve une explication dans l'obligation de détenir un diplôme de 2^e cycle en administration scolaire depuis septembre 2001³¹, obligation que plusieurs n'ont pas satisfait au moment de leur nomination. S'ajoute à cela l'implantation du nouveau programme de l'école québécoise au secondaire qui exige une mise à jour de chacun³². Notons que 13% des répondants souhaitent accorder plus d'importance à ce rôle, ce qui en fait, selon les données, le rôle le plus souhaité après celui de l'animation pédagogique.

La gestion des activités étudiantes

La gestion des activités étudiantes est un rôle associé généralement à l'organisation et au suivi de diverses activités autres que l'enseignement. La responsabilité s'étend à toute la clientèle de l'école ou est restreinte à un secteur en particulier. Ainsi, certains répondants responsables de la clientèle de secondaire 5 ont aussi comme responsabilités celle de la gestion des activités telles que le bal de fin d'année, l'album des finissants, etc. Ce rôle, lorsqu'il est exercé, est préféré par 70% des répondants et de là, représente le 2^e rôle préféré par les directeurs adjoints.

³⁰ La catégorie Partenariat avec la communauté n'a pas été prise en compte puisque seulement deux répondants y font et l'un d'eux manifeste une préférence pour ce rôle ce qui entraîne un taux de 50%.

³¹ L'annexe 1 du Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires, I-13.3, r.0.003.1, à la section Définitions des emplois et qualifications minimales requises pour les cadres d'école précise, qu'à compter du 1^{er} septembre 2001, un programme d'études universitaires de 2^e cycle en gestion scolaire est nécessaire pour occuper un tel poste.

³² Voir à cet effet l'article 23 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

Deux répondants mentionnent leur implication comme animateur d'une activité en particulier. Il s'agit pour les deux d'un choix personnel fait sur la base d'aptitudes particulières. Un répondant pour lequel aucune donnée certaine n'est enregistrée quant à ses interventions auprès des élèves mentionne que la gestion et l'animation d'activités étudiantes sont des rôles préférés. Cela complète et nuance le portrait de sa situation quant à ses activités se rapportant aux élèves.

La gestion du budget

Certains répondants ont rapporté « gérer » des budgets. En fait, des nuances sont à faire. Pour certains, le fait de pouvoir autoriser une dépense dans un poste budgétaire constitue l'une de leur responsabilité à cet égard.

Je vais en parler au directeur. Je lui demande si je peux permettre tel achat. Il me répond « D'accord, tu as 5000\$. Arrange-toi avec ça ».
Répondant 13 : 194

Nous avons observé cependant, qu'un répondant pouvait dire souhaiter intervenir davantage sur le plan budgétaire même s'il avait le pouvoir d'autoriser de telles dépenses. La gestion budgétaire signifie alors prendre des décisions quant à la répartition et à l'établissement des priorités budgétaires. Cela s'est confirmé lors d'une entrevue de groupe où on confie ceci :

Cela fait que j'ouvre des groupes à 22-23 élèves alors que je devrais les ouvrir à 16 ou 17 élèves. Mais, je n'ai pas le choix, c'est une question d'argent. Et moi ça, c'est la plus grosse chose qui est embêtante quand tu es adjoint, c'est l'argent! Entrevue de groupe
2 : 478

Au bout du compte, il faut retenir que pour ce qui est indiqué sous l'activité reliée au budget, des nuances sont à prendre en considération.

La gestion des services professionnels et techniques

Cette activité est associée à toutes les actions qui mettent le directeur adjoint en rapport avec le personnel professionnel ou technique qui intervient en soutien auprès des

élèves ayant généralement des besoins particuliers. Les rapports dont il est question sont parfois de l'ordre de l'autorité lorsque le directeur adjoint agit à titre de supérieur immédiat et parfois de l'ordre de la collaboration et de l'animation lorsqu'il s'agit de mettre au service des élèves les ressources de l'école.

Ce rôle aurait pu être associé de manière plus générale à l'activité concernant l'intervention auprès du personnel, mais puisque certains répondants ont fait référence spécifiquement à ce type de personnel, il a été retenu de l'indiquer dans une catégorie à part.

Les autres rôles

D'autres rôles sont évoqués par quelques répondants.

Entre autres, la suppléance du directeur, bien qu'il s'agisse du seul rôle exprimé clairement par la Loi sur l'instruction publique, n'a été signalée que par un répondant sur quatre.

Concernant la gestion de l'immeuble et du transport scolaire, ces rôles ont été peu mentionnés comme indiqué au tableau synthèse. De plus, deux répondants ont relaté des activités en lien avec l'immeuble uniquement dans des circonstances d'urgence. Cela fait partie de la gestion des imprévus.

Dans la catégorie Autres, se retrouvent divers rôles liées surtout à des situations particulières. Le soutien à des collègues et même au directeur est mentionné par quatre répondants.

En examinant les propos de certains répondants, on observe que quatre d'entre eux n'ont fait allusion à aucun autre rôle que ceux concernant l'intervention auprès du personnel et des élèves excluant la catégorie de leur propre formation continue. De plus, on constate que les interventions auprès du personnel n'incluent pas l'animation pédagogique comme rôle exercé pour trois d'entre eux. Dans leur cas, le modèle de répartition est basé sur la clientèle où la responsabilité première serait l'intervention auprès des élèves. Outre ces répondants, concernant la majorité des directeurs adjoints de l'échantillon, le modèle de

répartition serait plutôt un modèle mixte tel qu'il est défini dans la description du travail du directeur adjoint. Ainsi, les répondants interviennent auprès d'un groupe d'élèves, auprès du personnel affecté à ses élèves et assument d'autres rôles ayant une portée plus large dans l'école.

Enfin, trois constats d'ordre général s'imposent. D'abord le travail du directeur adjoint est varié puisque les résultats mettent au jour 23 rôles différents en prenant en considération non pas les rôles globaux, mais l'ensemble des sous rôles ou activités. De plus, la catégorie Autres augmente cette variété en regroupant diverses activités marginales.

Deuxièmement, on constate que de ces activités, outre certaines concernant le personnel ou les élèves, aucune ne correspond à plus de 31% de la réalité des répondants. Ce qui permet d'affirmer que la réalité du travail du directeur adjoint est ouverte et plutôt définie localement.

En troisième lieu, des écarts, assez importants dans certains cas, s'observent entre la nature (exercé, préféré, souhaité, attendu) d'un même rôle. En effet, le rôle d'application des règles de conduite est exercé par 72% des répondants, mais préféré par un seul. Celui touchant la gestion disciplinaire du personnel est mentionné par 17 répondants, mais pour aucun il ne s'agit d'un rôle préféré. Autre écart remarqué, celui du rôle d'animation pédagogique qui, tout en étant exercé par 22 répondants, représente aussi un rôle souhaité par sept répondants. Ces écarts fournissent les premières indications au regard des conflits de rôle ressentis par les individus.

En résumé, si le directeur adjoint consacre son temps à la gestion des affaires quotidiennes, il n'agit pas uniquement auprès des élèves. Son intervention semble davantage partagée entre les élèves et le personnel dont principalement les enseignants. De plus, ses interventions auprès des élèves débordent largement l'aspect disciplinaire. Quoique certains répondants déplorent le fait d'y consacrer trop de temps, plusieurs voient surtout leur rôle auprès des jeunes comme un rôle de soutien face aux difficultés qu'ils rencontrent. Ce soutien aux élèves et celui destiné au personnel représentent les activités qui sont évoquées par le plus grand nombre de répondants.

Malgré cette préoccupation pour le quotidien qui se traduit, entre autres, par une présence sur le « plancher », la variété des rôles assumée par le directeur adjoint indique aussi son impact sur divers plans de la gestion de l'école.

Enfin, nous observons que les deux rôles les plus souhaités, c'est-à-dire la formation continue des répondants et l'animation pédagogique, ont en commun cette idée d'apprentissage continu, ce qui démontre bien l'intérêt des directeurs adjoints pour les questions pédagogiques, éducatives et le développement des compétences.

UN APERÇU GÉNÉRAL DES TENSIONS DE RÔLE

Cette partie fournit un aperçu général des principaux constats concernant les tensions de rôle évoquées par les répondants. Dans un premier temps, des explications concernant l'élaboration d'un tableau synthèse sont précisées. Par la suite, chacune des grandes formes de tensions de rôle est abordée dans une section : la surcharge, le conflit de rôle qui se subdivise à son tour en diverses formes, l'ambiguïté de rôle et enfin, l'incapacité de rôle.

Le Tableau X : Synthèse des tensions de rôle, comme son titre l'indique, est la synthèse de l'ensemble des tensions de rôle observées pour chacun des répondants. Ce tableau est tiré d'un autre tableau plus détaillé que l'on retrouve à l'Annexe F.

Ce tableau synthèse (page 133) présente d'abord le pourcentage de répondants qui ressent chacune des grandes tensions de rôle. Ainsi, 91% des répondants affirment ressentir de la surcharge sous une forme ou l'autre. Ensuite, il est indiqué, pour chacune des formes de tension, le pourcentage de répondants y ayant fait allusion. La grande catégorie du conflit de rôle fait exception car elle est scindée dès le départ en quatre catégories (personne-rôle, inter émetteur, intra émetteur et inter système) et les sous catégories servent à préciser de quel émetteur il s'agit lorsque cela est pertinent. Le tableau précise aussi si les propos des répondants sont explicites par rapport à la tension de rôle ressentie ou plutôt induits par la chercheuse.

Dans le premier cas, tel que l'illustre l'extrait ci-dessous, le répondant dit qu'il n'est pas à l'aise ou qu'il trouve la situation difficile, alors le symbole « T » (Tension) est utilisé.

Alors là, j'ai vu l'autre bord de la médaille. Comme moi, c'était toujours rose dans ma classe, c'était toujours le fun, c'était toujours agréable. Puis je me suis retrouvé, du jour au lendemain, dans 95% de négatif. Je me suis retrouvé à suspendre, chicaner...je n'étais plus bien là. Répondant 15 : 174

Plus loin, dans la même entrevue, le répondant reconnaît la situation, cependant ses propos ne permettent pas de conclure que cela crée chez lui une forme de pression ou de malaise. Le fait de ne rien exprimer en ce sens, par ailleurs, ne signifie pas pour autant qu'il ne ressent pas, n'a pas ressenti ou ne ressentira pas une quelconque pression à cet égard. Un « t » (tension) indique alors qu'il s'agit d'une tension induite par la chercheuse.

Les enseignants voulaient que je fasse de la discipline. Ça prenait quelqu'un qui rentre dans le tas, qui suspend, qui parle fort dans les corridors, qui claque des portes, qui donne des coups de pieds. Alors, est-ce que je peux vous dire qu'ils ont été déçus. Répondant 15 : 214

Pour une même catégorie, en présence de l'une et l'autre situation, le « T » est indiqué.

Enfin, les tensions exprimées par les répondants correspondent à leur situation au moment de l'entrevue ou font référence à une période précédente, notamment à leur entrée en fonction.

La présentation qui suit aborde chacune des tensions dans l'ordre du tableau synthèse.

Tableau X
Synthèse des tensions de rôle

Répondants	T	t	T+t/32
	nombre		%
1 Surcharge			91
Surcharge quantitative	23	4	84
due aux imprévus	9	7	50
due à la répartition	9	1	31
due aux situations inédites	2	1	9
2 Conflit personne rôle			100
Écart rôle souhaité et exercé	7	8	47
Écart rôle exercé et attendu	-	4	13
Émetteur = Directeur	10	2	38
Émetteur = enseignant	18	3	66
Émetteur = personnel école	9	-	28
Émetteur= parent	6	6	38
Émetteur = élève	1	1	6
Émetteur = commission scolaire.	6	1	22
Émetteur = autre	-	1	3
3 Conflit intra émetteur			25
Émetteur = Directeur	4	-	13
Émetteur = enseignant	1	1	6
Émetteur = personnel école	1	-	3
Émetteur= parents	-	-	
Émetteur = commission scolaire.	-	-	
Émetteur = autres	-	1	3
4 Conflit inter émetteurs			84
Direction et personnel	9	2	34
Directeur et commission scolaire	2	-	6
Personnel et élève	5	2	22
Personnel et parent	8	2	31
Personnel et personnel	-	3	9
MELS et le milieu école	2	2	13
Autres	3	1	13
5 Conflit inter système	11	1	38
6 Ambiguïté			28
Performance	3	2	16
Procédure	5	1	19
Planification	-	-	
7 Incapacité			78
Limite personnelle	16	2	56
Absence de ressource	8	3	34
Limite d'autorité	6	1	22
Autres	2	-	6

Légende : T : tension exprimée par le répondant. t : tension induite par la chercheuse.

La surcharge

La surcharge de rôle est une forme de conflit de rôle, malgré cela nous en avons fait une catégorie distincte compte tenu de son importance dans les propos des répondants. En effet, 29 répondants (91%) font allusion au fait qu'ils ont beaucoup de tâches à réaliser dans le cadre de leur rôle et que cela est laborieux. C'est au moment du codage que des nuances sont mises en évidence et qu'émergent trois nouvelles sous catégories : la surcharge due aux imprévus, à la répartition ou aux situations inédites.

Un répondant sur deux attribue la surcharge ressentie aux imprévus auxquels il doit faire face au quotidien. Le répondant se sent surchargé à cause du caractère imprévisible de ses tâches. La planification devient ainsi difficile et le répondant peut prendre du retard face à d'autres tâches.

Plusieurs répondants, soit 31%, évoquent la répartition des responsabilités entre les directeurs adjoints en lien avec la surcharge.

C'est un vieux de la vieille, il (l'autre directeur adjoint) a pris beaucoup de stratégies. Puis, il en a probablement moins que moi aussi. J'ai le cheminement particulier, ça demande beaucoup d'énergie, les classes d'accueil aussi. Ça se ramasse ici. Il y a beaucoup de difficultés que moi j'ai et que lui n'a pas. Alors, cela lui permet d'être plus calme dans son bureau puis de travailler à son organisation scolaire et tout ça. Parfois, il me donne un coup de main parce qu'il voit que je suis surchargée. Ça ne marche plus là ! Des fois, j'ai plein de monde à mon bureau. C'est pour moi, il n'y a rien pour lui. Répondant 04 : 224

Quelques répondants ont aussi fait allusion à la surcharge en lien avec des situations inédites ou particulières. Face à de telles situations, le répondant a peu de repères. Il ne s'agit pas d'un manque d'expérience ou de compétences individuelles, mais bien de situations peu courantes. Par exemple, certains ont évoqué le fait que toute l'équipe de direction soit nouvellement affectée à l'école. L'adaptation et la réorganisation ainsi affectent la durée de certaines interventions et donc la charge de travail. D'autres ont mentionné se retrouver, en tant qu'équipe, devant des phénomènes concernant les jeunes, où ils ne savaient pas comment agir. L'intervention alors demande du temps, beaucoup de temps, et finit par créer un sentiment de surcharge.

Enfin, il demeure que 84% des répondants ont rapporté des situations où ils considéraient ne pas disposer du temps nécessaire pour accomplir leurs rôles compte tenu de la quantité d'activités à réaliser, et ce, dans la majorité des cas, en des termes non équivoques.

Ça me cause un gros problème. On a énormément d'enseignants qui sont non qualifiés et qui ont besoin d'aide. Ils ont besoin de support. On n'a pas le temps d'apporter le support nécessaire. Répondant 21 : 214

Moi, l'image que j'ai là, c'est... J'arrive au travail. J'embarque sur un tapis roulant là. Je n'en contrôle pas la vitesse. Je ne suis pas capable d'en débarquer même une minute. Répondant 01 : 294

Le conflit de rôle

Cette section se subdivise en quatre sous-sections qui abordent chacune une forme de conflit de rôle c'est-à-dire, le conflit personne-rôle, le conflit inter émetteur, le conflit inter système et le conflit intra émetteur.

Le conflit personne-rôle

Le conflit personne-rôle met en opposition les attentes de rôle qu'entretient la personne focale à l'égard de son propre rôle et les attentes issues d'un autre émetteur. Dans certains cas, il s'agit aussi de l'écart entre le rôle exercé et le rôle souhaité ou attendu. Au total, ce type de conflit de rôle est ressenti par tous les répondants.

L'émetteur en cause le plus souvent est le personnel enseignant. En effet, on constate que 66% des directeurs adjoints rencontrés perçoivent une forme de tension entre les attentes des enseignants et ce qu'eux exercent ou souhaitent exercer comme rôle. Si on ajoute à cette catégorie celle du personnel (28%), qui dans certains cas inclut les enseignants, c'est 75% des répondants qui tiennent des propos témoignant de ce type de conflits de rôle. En voici des exemples :

C'est sûr qu'ils (le personnel) trouvent cela difficile que je m'arrête, puis, bon, ok on va regarder ce petit « singe ». Qu'est-ce qu'on peut faire avec [...] Moi, je peux faire cette part là, puis toi tu vas...ça les

confronte beaucoup dans leur perception de ce que fait une direction.
Répondant 11 : 451

C'est rare qu'un élève me fait pomper. Il faut vraiment qu'il soit baveux. Puis, encore là, je m'attends à ce qu'il le soit, alors je ne suis pas surpris. Alors c'est sûr que là des fois les enseignants, eux, ils ont vu qu'ils sont agressants ces jeunes là. Puis moi je leur dis :

« Bon et bien regarde, ça serait le fun si on le gardait encore un peu »

« Hein? Tu ne l'as pas vu toi! »

« Oui, je le sais, mais c'est ça ». Répondant 07 : 184

Ce n'est vraiment pas facile. Les enseignants se plaignent de ci ou de ça. On essaie de les supporter : on apporte des outils, on offre des formations, on organise des rencontres. Mais il y a toujours de la méfiance, les gens sont réticents, ils ne veulent pas, ils n'ont pas de temps pour cela. Ils n'ont du temps que pour se plaindre. C'est un peu embêtant. C'est un petit peu triste. Répondant 23 : 192

Le directeur ou les parents, quant à eux, occupent, à égalité, le 2^e rang (38%) en ce qui concerne l'émission d'attentes incompatibles avec celles des répondants. Au regard des élèves, seuls deux répondants reconnaissent un conflit de rôle avec ces émetteurs.

Le conflit inter émetteur

On observe des conflits inter émetteurs auprès de 27 répondants, ce qui représente 84% de l'échantillon. Ce conflit s'illustre par des attentes issues de plus d'un acteur et qui sont difficilement compatibles. Dans 34% des cas, il s'agit d'attentes exprimées par le directeur et par des enseignants. Viennent ensuite des situations mettant en cause des parents et des enseignants (31%). Au total, ce sont surtout les enseignants qui semblent présents dans ce type de conflits de rôle. D'autres situations constituent des cas particuliers et ont été rangés dans la catégorie Autres.

Le conflit inter système

Le conflit inter système est abordé par 38% des répondants et quelques précisions s'imposent. Rappelons que cela se présente lorsque le répondant décrit des attentes émises par des membres de groupes interactionnels appartenant à des systèmes différents. Ainsi, certains répondants ont rapporté la difficulté de répondre aux attentes de leur famille ou de

leur conjoint tout en assumant leur rôle de directeur adjoint. D'autres nous ont entretenu des malaises ressentis au moment de leur nomination par rapport au changement de rôle et au passage d'un groupe à l'autre (enseignant à cadre). Enfin, on retrouve, dans cette catégorie, les difficultés rencontrées dans l'arrimage du rôle de directeur adjoint et de celui d'étudiant pour ceux qui sont dans l'obligation d'obtenir un diplôme en administration scolaire.

Le conflit intra émetteur

Le conflit intra émetteur, c'est-à-dire une situation où le répondant perçoit des attentes incompatibles entre elles issues d'un membre de son ensemble interactionnel, représente celui qui est le moins mentionné par les participants à la recherche (25%). Quatre répondants y font allusion en identifiant le directeur en tant qu'émetteur, trois autres mentionnent ce conflit en lien avec le personnel de l'école, incluant les enseignants et un dernier ressent des attentes incompatibles issues, dans son cas, du « système ».

Concernant l'ensemble des catégories, cette référence à un émetteur diffus revient à l'occasion chez les répondants. Parfois, il s'agit de ce qui est véhiculé par les acteurs du milieu de l'éducation, toutes fonctions confondues. D'autres fois, on semble plutôt faire allusion aux décideurs ou au discours dominant. Enfin, il arrive qu'on pense à la société en général. Cette réalité correspond également à ce qui a été associé aux rôles attendus dans la présentation des rôles en début de chapitre. Les répondants n'ont pas été questionnés plus à fond sur cet aspect. Il y a uniquement reconnaissance que des attentes sont ressenties par le répondant, bien que l'émetteur demeure flou.

L'ambiguïté de rôle

Selon le cadre théorique, trois catégories se rapportent à l'ambiguïté de rôle. Deux d'entre elles ont été mentionnées par les répondants : cinq répondants font allusion à l'ambiguïté de performance et six à l'ambiguïté de procédure. Cette dernière catégorie suppose que des procédures existent et ne sont pas claires pour le répondant. Il y aurait donc une manière de faire reconnue ou même prescrite, mais celle-ci demeure floue pour le répondant.

Sauf qu'il y a des choses que je ne comprends pas. Il y a des choses que je ne comprends pas et qui ne sont pas nécessairement expliquées.
Répondant 21 : 106

Distinguer ainsi les formes d'ambiguïté annonce déjà des possibles rapports avec des caractéristiques environnementales. C'est aussi le cas d'autres formes de tension qui par leur définition mettent à l'avant-plan certaines de ces caractéristiques. Cela constitue une indication à l'effet que les catégories ne sont pas totalement étanches.

Enfin, pour terminer, l'ambiguïté liée à la planification des opérations n'est mentionnée par aucun répondant et ne correspondrait pas à leur réalité.

L'incapacité

La grande catégorie de l'incapacité regroupe des situations où le répondant se sent incapable ou partiellement incapable d'assumer son rôle à cause d'un manque de ressources variées. Presque autant de répondants que pour le conflit inter émetteur (25 répondants soit 78%) ont tenu des propos en ce sens. Trois sous-catégories ont été nécessaires pour rendre compte de ce qui a été confié à ce sujet.

L'incapacité à cause d'une limite personnelle met l'accent sur le répondant lui-même, son manque de connaissance, d'expérience, bref de compétence au moment où il se retrouve devant telle situation.

Puis, je ne suis pas à l'aise pour faire cela. Aller rencontrer les commissaires, s'ils me posent des questions, je ne suis pas capable de leur répondre. Répondant 21 : 274

56% des répondants mentionnent une telle situation. Il faut se rappeler cependant que certains se sont remémorés des situations rencontrées au moment de leur entrée en fonction comme l'illustre l'exemple suivant:

Puis ensuite, ça été la rentrée des élèves, ensuite, les premières rencontres de parents. À chaque fois, c'était une nouvelle étape, je trouvais cela, mon dieu, stressant ! Répondant 29 : 34

Plus du tiers des répondants (34%) ont expliqué leur incapacité à jouer leur rôle en raison des moyens ou ressources qui n'étaient pas disponibles. Ainsi, ce répondant nous relate ce qui suit :

Qu'on me donne un budget pour faire cela. Tandis que là, il ne faut pas que ça coûte un sou. À un moment donné, on veut bien faire des miracles, mais c'est difficile parfois. Répondant 04 : 46

Des propos ont aussi été enregistrés à l'effet que certains répondants, sept plus précisément, éprouvent une incapacité à agir ou des limites dues au fait qu'ils détiennent un pouvoir réduit dans l'organisation.

Le projet nous a échappé, c'est devenu politique dans le sens où ce qu'on voulait c'était de vivre dans notre secteur un projet pilote. [...] Et cela a monté jusqu'à la direction générale. La direction générale a décidé d'en faire une grosse affaire. Mais à partir de ce moment-là, on n'a jamais plus, les idéateurs, été consultés. C'est un projet qui nous a échappé. [...] Ça, c'est frustrant. Répondant 22 : 267

Rappelons enfin qu'une situation peut être ressentie comme source de plus d'une forme de tension. Les tensions ne sont donc pas mutuellement exclusives. En bout de ligne, il est nécessaire de revenir à l'idée que la pression exercée par les tensions de rôle est un phénomène subjectif ressenti par le répondant lui-même. Il faut accepter que certaines situations demeurent difficiles à trancher. Se rapprocher le plus possible des propos du répondant correspond à l'approche retenue et guide le classement dans l'une ou l'autre des catégories.

En terminant, deux remarques sont à faire par rapport à certains répondants.

Quatre répondants représentent ceux pour lesquels un plus grand nombre de situations reliées à des tensions de rôle, soit entre 12 et 14, ont été indiquées. Sachant qu'un peu plus des deux-tiers (69%) du groupe se situent entre trois et huit situations, ce constat semble significatif. De plus, pour deux d'entre eux, leurs propos sont plutôt explicites (T) et aucune marque de tension n'est induite par la chercheuse. On ne peut pas conclure que ces personnes ressentent plus de pression que d'autres, mais ce sont des répondants qui font face à plusieurs situations de tension, qui sont en mesure d'en parler et qui fournissent des indications sur l'ampleur de ces tensions.

À l'opposé, on remarque que pour six répondants, entre trois et cinq situations sont enregistrées, ce qui en fait les répondants ayant le plus petit nombre d'événements en lien avec des tensions de rôle. De plus, à l'exception d'un répondant qui ressent plusieurs formes de tensions de rôle, les autres répondants rapportent surtout des tensions dues au conflit entre leur propre vision du rôle et celle des émetteurs conférant à ce type de conflit de rôle toute son importance.

En résumé, le tableau synthèse sur les tensions de rôle nous apprend qu'au moins trois répondants sur quatre ont évoqué des tensions de rôle sous la forme du conflit personne-rôle (100%), de la surcharge (91%), du conflit inter émetteur (84%) et de l'incapacité de jouer leur rôle (78%). Vient ensuite le conflit inter système (38%) qui fait référence au changement de rôle et à la conciliation vie personnelle et travail ou études et travail. Enfin, l'ambiguïté (28%) et le conflit intra émetteur (22%) sont peu abordés.

LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET ENVIRONNEMENTALES

La troisième partie de ce chapitre est consacrée aux caractéristiques personnelles et environnementales. Cette partie comporte quatre sections. Les caractéristiques personnelles sont traitées dans la première section et les caractéristiques environnementales dans la deuxième section. Chacune de ces deux sections se subdivise en plusieurs sous-sections correspondant chacune à une caractéristique en particulier. Par la suite une troisième section aborde les caractéristiques dont les répondants ont fait mention au moment de leur entrée en fonction. Enfin, la quatrième et dernière section examine la concordance des caractéristiques environnementales mentionnées par les répondants dans les cas où ceux-ci travaillent dans le même environnement.

Trois tableaux synthèses construits à partir de tableaux indiquant les résultats pour chacun des répondants³³ présentent ces caractéristiques. Le premier tableau fait état des caractéristiques personnelles, le deuxième, des caractéristiques environnementales et, enfin

³³ Les tableaux faisant état de ces informations pour chacun des répondants se trouvent à l'Annexe F.

un troisième s'intéresse aux caractéristiques personnelles et environnementales pertinentes au moment de l'entrée en fonction.

Les caractéristiques personnelles

Au sujet des caractéristiques personnelles, outre celles déjà décrites dans le portrait de l'échantillon au chapitre de la méthodologie, cinq catégories ont été utilisées pour coder l'information livrée lors des entrevues. Il s'agit des visées et croyances professionnelles, du lieu de contrôle, du concept de soi, des traits de personnalité et des ressources.

Le tableau ci-dessous présente ces catégories et indique le nombre de répondants ayant abordé l'une ou l'autre de ces caractéristiques. Aux quatre caractéristiques reconnues au moment de la revue de littérature s'ajoute la catégorie « Ressources » qui est une catégorie induite à partir des propos des répondants.

Tableau XI
Synthèse des caractéristiques personnelles

Caractéristiques	Nombre de répondants
Visées et croyances	30
Lieu de contrôle (interne ou externe)	10
Concept de soi	26
Trait de personnalité	31
<i>Ressources</i>	28

Les visées et croyances professionnelles

La première caractéristique, abordée par tous les répondants sauf deux, traite des visées et croyances professionnelles. Les énoncés ont été, lors de l'analyse, classés en cinq sous catégories. Ces dernières distinguent des visées de l'action par rapport à :

- L'élève;
- Le personnel;
- Le rôle en général;
- La manière d'exercer le rôle;
- Le répondant lui-même.

Visées pour l'élève

Les répondants accordent de l'importance à leur rôle d'intervention auprès des élèves. Cette intervention vise à aider les élèves, à contribuer à leur réussite, à soutenir leur persévérance, à prévenir les difficultés et, en bout de ligne, à éviter les situations sans issue à l'âge adulte.

Je me dis que si on donne la chance à un jeune, bien peut-être qu'il peut se reprendre en main puis se rendre compte que ce n'est pas si ouach que ça. [...] Parce que si tu viens à l'école juste pour voir tes chums puis fumer ton joint, forcément, à plus ou moins long terme, tu te mets dans la merde. Il faut que l'école, il faut que les classes, il faut que l'académique deviennent comme pas si pires. Il faut que cela soit encourageant de rester à l'école puis de travailler. Répondant 07 : 172

Cet intérêt pour la situation des élèves se manifeste aussi par des propos à l'effet que certains souhaitent être une figure positive pour le jeune, faire la différence par rapport à leur parcours et ne pas se limiter à une représentation stricte de l'autorité. D'autres éléments, à la marge, sont formulés tels que diminuer la violence, augmenter l'estime de soi, assurer la sécurité des élèves.

Visées pour le personnel

Concernant le personnel, les répondants ont mentionné vouloir aider et soutenir, travailler en collaboration et faire évoluer les pratiques, notamment sur le plan pédagogique. Certains reconnaissent par ailleurs ne pas pouvoir satisfaire tout le monde.

Visées par rapport au rôle en général

Marquer le milieu, donner sa couleur, apporter du changement apparaissent comme les objectifs les plus partagés par les répondants au regard du travail en général. Certains

affirment aussi être préoccupés par le bien commun et le sens de la justice au sein de leur établissement.

Visées concernant la manière d'exercer le rôle

Les répondants se sont exprimés également sur les manières de faire. En ce sens, il ressort une attention sur le plan de l'efficacité et du travail fait adéquatement.

La principale exigence que j'ai envers moi-même, c'est que les dossiers qui me sont attribués, je les mène, je les mène bien jusqu'au bout. Répondant 08 : 166

Il est mentionné l'importance de créer des liens avec le milieu interne et externe, de collaborer et de travailler en équipe, incluant l'équipe de direction.

Visées pour soi

Des visées à caractère plus personnel sont aussi désignées en cours d'entrevue. On observe pour cet aspect peu de convergence dans les propos sauf ceux concernant l'objectif d'obtenir un poste de direction dans une école ou ailleurs (à la commission scolaire ou dans un autre type d'organisation) rapporté par un répondant sur quatre.

Éviter les pièges de l'épuisement professionnel, avoir du plaisir au travail, se faire aimer, ne pas perdre la face devant le personnel sont des exemples de préoccupations dont ont fait part les participants à l'étude.

En définitive, ce qui s'impose est un lien étroit entre ce que les répondants expriment, d'une part, comme visées et croyances à l'égard des élèves, du personnel et du rôle en général et, d'autre part, les rôles exercés par la majorité des répondants qui concernent ces mêmes acteurs c'est-à-dire l'intervention auprès du personnel et celle auprès des élèves. De plus, en général, les visées et croyances professionnelles convergent pour plusieurs répondants.

Le lieu de contrôle

Concernant le contrôle interne ou externe, deuxième caractéristique observée, des commentaires n'ont été recueillis qu'auprès de dix répondants et huit d'entre eux considèrent être en contrôle ou y arriver peu à peu par rapport aux situations ou aux résultats obtenus.

Je me le dis régulièrement : « Dans ce dossier, est-ce que j'ai fait tout ce qui était en mon possible? » Parce qu'on ne peut pas tout contrôler, hein? Si je réponds oui, bien je me dis que je ne peux pas faire autrement. Puis, si je me dis : « Oui, ça j'aurais pu faire autrement, je n'avais pas pensé à cela. » Mais je me dis que c'est pour la prochaine fois. Tu sais, j'en fais des erreurs, mais ce sont ces erreurs qui me permettent de devenir meilleure aussi. Répondant 27 : 413

Le concept de soi

Les répondants ont aussi verbalisé généralement une image positive d'eux-mêmes (concept de soi). Cinq répondants ont cependant émis des commentaires dans lesquels ils reconnaissent des limites à leurs capacités.

J'ai demandé d'être affectée comme adjointe encore. Je ne me sentais pas prête à occuper un poste de direction. Et puis, j'étais bien dans mon rôle. Répondant 14 : 212

Il faut admettre, dans l'ensemble des propos traitant du concept de soi, l'effet de désirabilité chez le répondant qui, en entrevue, cherche probablement à donner une image plutôt positive de lui-même.

Les traits de personnalité

Au regard de la catégorie sur les traits de personnalité, les répondants ont utilisé au-delà de 60 termes ou énoncés différents pour se décrire. Il a été possible d'effectuer un regroupement entre certains traits ayant une forme de parenté et ayant été mentionnés plus d'une fois. Ainsi, on retrouve les sous-catégories suivantes :

- Un souci pour l'éthique : les répondants disent faire preuve d'honnêteté, de cohérence, de transparence, de franchise et d'équité;

- Une conscience de leurs propres standards de performance : ils affirment être persévérants, performants, exigeants et perfectionnistes;
- Une centration sur les personnes : ils se disent respectueux, à l'écoute, soutenant et même protecteur; s'ajoute à cela leur capacité à travailler en équipe;
- Une reconnaissance de capacités professionnelles : ils mentionnent être disciplinés, organisés, capables de s'adapter et de réagir rapidement.

Les ressources

Enfin, au cours des entrevues les répondants ont mis en relief certains aspects qu'ils considéraient être des ressources dans l'exercice de leur rôle. Trois types de ressources sont rapportés: les expériences antérieures, la formation et les connaissances spécifiques.

Les expériences antérieures se rapportent d'abord à l'expérience en enseignement que ce soit pour souligner le travail à un autre ordre d'enseignement que celui du secondaire, incluant la formation des adultes et le niveau collégial, pour rappeler l'expérience avec la clientèle d'adaptation scolaire ou pour relater un engagement particulier dans la vie de l'école. Par exemple, le fait d'être responsable de cours de rattrapage ou d'occuper un poste de représentant des enseignants constituent des expériences considérées comme aidantes par les répondants lorsqu'ils arrivent dans un poste de cadre.

D'avoir fait les cours du samedi, donc je connaissais toutes les secrétaires de l'école. J'étais capable d'obtenir ce que je voulais.
Répondant 26 : 54

Le fait d'assumer le remplacement temporaire d'un directeur adjoint est aussi considéré comme une ressource par rapport à leur situation actuelle.

Neuf sujets établissent des relations avec leur formation et c'est principalement la formation universitaire créditée qui est signalée en ce sens. Enfin, c'est la connaissance du milieu qui est considérée le plus souvent comme une ressource surtout lorsque le répondant accueille un nouveau directeur qui ne connaît pas l'école et parfois qui en est à sa première expérience au secondaire.

Somme toute, des caractéristiques personnelles, on retient qu'une majorité de répondants, parfois importante, ont une vision du rôle du directeur adjoint qui se traduit par

des visées touchant entre autres le personnel et les élèves. Ainsi, les répondants jugent leur rôle auprès d'eux important et ils souhaitent contribuer de manière significative au développement des pratiques professionnelles pour les uns et à la réussite scolaire pour les autres.

Si les répondants affirment avoir une image plutôt positive d'eux-mêmes, concernant les traits de personnalité, le portrait demeure éclaté malgré les regroupements qu'il a été possible de faire ressortir. Il en est de même pour les ressources, exception faite de l'expérience d'enseignement qui est mentionnée par la majorité des répondants.

Les caractéristiques environnementales

Cette section présente brièvement l'ensemble des caractéristiques environnementales. Après quelques remarques sur les règles qui ont guidé l'élaboration d'un tableau synthèse, chacune des caractéristiques est traitée dans l'une des sous-sections qui suit.

Le Tableau XII fait état des caractéristiques prédéterminées et induites (indiquées par le caractère italique). Ce tableau est construit de manière à préciser le nombre de répondants ayant abordé telle ou telle caractéristique et comment elle se manifeste. Ainsi, à titre d'exemple, le soutien du directeur peut avoir été abordé et jugé présent et vraiment aidant (Op = Oui et positif) ou absent et le répondant considère que cela a un impact négatif sur sa situation (Nn = Non et préjudiciable) ou encore le répondant affirme n'avoir pas de soutien et n'ajoute aucun commentaire sur cet état de fait (N). Le symbole « m » a été utilisé lorsque les propos oscillaient entre des aspects jugés positifs ou négatifs par le répondant. Par exemple, dans le cas de la caractéristique *Concept de soi*, un répondant considère être apprécié dans son rôle de directeur adjoint tout en admettant qu'il a des limites sur le plan de la gestion. Nous avons donc, dans ce cas-ci, inscrit un « Om ». Des propos mitigés sont aussi enregistrés lorsque le répondant fait référence à des situations reliées à des contextes différents ce qui est le cas, notamment, pour ceux ayant été adjoint de plus d'un directeur aux attitudes parfois opposées.

Pour plusieurs caractéristiques, il a été difficile de traduire le sens général des propos par un simple symbole significatif. C'est la raison pour laquelle le crochet (√) est utilisé pour indiquer uniquement que le répondant a abordé cet aspect.

Certaines des caractéristiques pouvaient s'influencer réciproquement. C'est la raison pour laquelle elles sont regroupées dans le tableau en utilisant un jeu de couleur. De plus, à l'analyse, elles sont traitées ensemble.

Enfin, tout comme le tableau précédent, celui-ci constitue la synthèse d'un tableau plus exhaustif qui se trouve à l'Annexe F.

Tableau XII
Synthèse des caractéristiques environnementales

Manifestation	O	Op	Om	%	On	N	Nm	Nn	%	Np	√
Caractéristiques	nombre			(O+Op+Om)/n	nombre				(N+Nm+Nn)/n	nombre	
Accès à l'information	14	-	10	75	-	2	1	-	9	-	
Autonomie	17	-	6	72	-	-	1	-	3	-	
Comportement soutien directeur	-	12	5	53	-	2	3	1	19	-	
Comportement autre du directeur	-	9	5	44	4	-	-	-	13	-	7
Soutien des pairs, de l'organisation	20	-	2	69	-	1	-	1	6	-	
Relation au sein de l'équipe de direction	3	14	2	59	2	-	-	-	6	-	1
Formalisation des tâches	10	-	1	34	-	3	1	-	13	-	
Attentes du supérieur	4	-	6	31	-	11	3	1	47	1	
Attentes des subordonnés	11	-	1	38	-	1	1	-	6	-	
Attentes autres	6	-	-	19	-	1	-	-	3	-	
Intégralité de la tâche	8	-	6	44	-	7	2	-	28	-	
Nombre et variété de subordonnée élevés	5	-	-	16	-	-	-	-		-	
Participation au processus décisionnel	9	-	5	44	-	2	-	-	6	-	
Position frontalière	16	-	-	50	-	-	-	-		-	
Rétroaction du supérieur	-	11	-	34	1	2	-	-	9	-	
Rétroaction des subordonnés	-	17	-	53	-	1	-	-	3	-	
Rétroaction autre émetteur	-	11	-	34	-	3	1	-	13	-	
Variété de la tâche	15	-	1	50	-	3	1	-	13	-	
Accès à des ressources	19	-	3	69	-	2	2	1	16	-	
Impact de la clientèle	2	6	1	28	4	1	-	-	16	-	
Pratiques habituelles du milieu	2	4	1	22	6	-	-	-	19	-	2

Légende : Le caractère en italique indique une catégorie induite.

Liste des symboles utilisés :

- O = oui, le répondant mentionne la caractéristique;
- Op = cette caractéristique est considérée positivement, avantageusement;
- Om = cette caractéristique est considérée de manière mitigée, limitée ou nuancée;
- On = le répondant mentionne la caractéristique, mais la considère négativement;
- N = non, le répondant mentionne l'absence de la caractéristique;
- Nm = l'absence de cette caractéristique est considérée de manière mitigée, limitée ou nuancée;
- Nn = l'absence de cette caractéristique est considérée négativement;
- Np = le répondant mentionne l'absence de cette caractéristique et considère cela positivement;
- √ = on trouve un commentaire dans le verbatim.

L'accès à l'information

L'accès à l'information est considéré comme adéquat par 24 répondants (75%) et trois répondants trouvent qu'ils ont un accès limité et que cela est insuffisant.

L'autonomie

L'autonomie dans la réalisation de la tâche est reconnue comme telle par la majorité des répondants, c'est-à-dire 72% des répondants $((O+Om)/n)$. Néanmoins, pour six répondants, cette autonomie comporte des limites. Ces limites sont imposées par le directeur ou par la commission scolaire. Le cas suivant illustre comment un directeur adjoint, responsable de la formation continue du personnel, est confronté à des limites dans la réalisation de son rôle.

J'avais tout organisé [pour la journée pédagogique], les locaux et j'avais donné l'information à mon directeur [...] et j'ai laissé un message à la coordonnatrice à la commission scolaire. Et j'ai un message ce matin comme quoi sa patronne à elle avait eu le mot d'ordre qu'il n'y aurait pas de formation finalement parce qu'on ne va pas risquer encore de déranger et déplacer plein de monde pour rien. Alors, j'ai appelé mon directeur. Répondant 10 : 767

Un seul répondant prétend ne pas disposer d'une marge de manœuvre véritable, mais il nuance son propos. Enfin, huit répondants (25%) ne parlent pas de cet aspect de leur travail.

Le soutien social

Examiner le soutien accordé par le directeur en rapport avec les autres comportements qui lui sont attribués ainsi que le soutien accordé par les pairs et la relation au sein de l'équipe de direction offre un portrait plus complet du soutien social auquel le sujet a accès dans son environnement.

Le soutien du directeur est qualifié de positif, ou positif avec quelque limite, par 17 répondants, soit 53% de l'échantillon. Le soutien trouvé auprès des pairs ou de l'organisation quant à lui est évoqué par de 69% des répondants. Par ailleurs, l'ajout des extraits correspondants aux autres comportements du directeur jugés positifs ou mitigés

portent à 71% le taux des répondants qui décrivent des comportements du directeur comme plutôt positifs³⁴. Le comportement en général du directeur est tout de même considéré non facilitant et même préjudiciable par six répondants (18%).

Nonobstant cette observation, au total 84% des répondants [(O+Op pour ces quatre catégories)/n] mentionnent sans équivoque avoir accès à du soutien de la part de leur supérieur ou d'autres membres de leur milieu de travail. Un seul répondant ne fait aucune allusion à ces aspects de son environnement et quatre répondants tiennent peu de propos ou des propos nuancés comme le démontre l'extrait suivant :

On s'est réuni une ou deux fois ma directrice et moi et puis après, ça été fini. [...] Après, ça été des petites rencontres ponctuelles pour certains détails. Répondant 3 : 41

Au regard de la relation au sein de l'équipe de direction, les commentaires suivants sont relevés et, sans indiquer spécifiquement la fonction de soutien de leur équipe, les répondants évoquent les côtés agréables et satisfaisants de leurs contacts avec leurs collègues.

On a beaucoup de plaisir en équipe, donc tout le monde y met du sien. Je pense qu'on est des jeunes directions et on est un petit peu plus ouverts, j'espère qu'on a un petit peu plus le sens du partage. Répondant 26 : 82 et 242

Avec l'équipe de direction, c'est le moment pour ventiler. Pas juste ventiler, ça permet aussi de se raccrocher à nos valeurs. Répondant 23 : 236

Par extension, les rapports qui sont appréciés par le répondant contribuent à entretenir un réseau social qui pourrait éventuellement offrir du soutien.

La formalisation des tâches et la manifestation d'attentes

La formalisation des tâches signifie que les tâches sont codifiées. Dans le cas de la situation des directeurs adjoints, il est généralement admis que les rôles ne sont pas précisés. Cependant, plusieurs répondants ont exprimé des balises qu'il leur fallait respecter

³⁴ Dans les cas où le pourcentage correspond à plus d'une catégorie, chaque répondant est pris en compte une seule fois.

dans l'exécution de leurs activités. C'est le cas, notamment, de l'application des règles de conduite. Certains affirment qu'ils ont peu de place pour l'interprétation : ce qui est attendu est souvent une application à la lettre de ce qui est prévu. D'autres exemples ont aussi été mentionnés, notamment concernant l'organisation scolaire ou les interventions disciplinaires auprès du personnel qui semblent très encadrées, dans certains cas, par la commission scolaire. Au total, onze répondants tiennent des propos en ce sens.

D'autres catégories sont apparues connexes à cette dernière. Il s'agit de celles concernant les attentes des émetteurs. Il semble que ces catégories donnent aussi une représentation de la manière dont se définit en quelque sorte le travail des directeurs adjoints.

La catégorie des attentes correspond au fait que l'individu perçoit des attentes de la part des acteurs de son groupe interactionnel et en cela elle se distingue du fait de se voir confier une responsabilité, par exemple, celle des élèves du secondaire 4. Cet aspect est traité plus loin dans la catégorie du partage des responsabilités. La manifestation d'attentes, quant à elle, suppose que le directeur adjoint perçoit qu'il devrait intervenir d'une certaine manière ou obtenir un certain résultat dans le cadre d'une responsabilité particulière. Habituellement, les émetteurs sont identifiés clairement. Dans les autres cas, la perception d'attentes a plutôt été codée dans les rôles attendus (voir la partie précédente sur les rôles à cet effet).

Dans cette optique, les directeurs formulent peu sinon aucune attente claire à leur adjoint. En fait, 16 répondants disent ne pas avoir reçu de précisions à cet égard de la part de leur directeur. Les attentes sont plutôt signifiées par les subordonnés (11 répondants) et les autres émetteurs (six répondants). Lorsqu'elles proviennent du directeur, quatre répondants affirment que les attentes sont claires et six considèrent qu'elles sont exprimées de manière floue.

L'intégralité de la tâche

L'intégralité de la tâche, c'est-à-dire le fait d'assumer la tâche du début à la fin, est mentionnée par 23 répondants dont huit reconnaissent qu'il s'agit là de leur réalité. Pour les autres, six y voient des limites et neuf affirment plus clairement que d'autres acteurs

interviennent dans le déroulement de leurs activités. Un exemple fréquent relaté par les répondants est celui de la gestion disciplinaire du personnel. À une certaine étape de cette démarche, variable d'un milieu à l'autre, c'est le directeur qui intervient auprès de l'employé avec ou non le soutien du directeur adjoint qui a amorcé l'intervention.

Le nombre et la variété de subordonnés

Seulement cinq répondants ont abordé la question du nombre et de la variété de subordonnés dont ils étaient responsables. Il devient donc difficile pour le moment de tirer quelque observation.

La participation au processus décisionnel

La participation au processus décisionnel est soulevée par un répondant sur deux. Malgré des participations qui semblent parfois mitigées, seuls deux de ces répondants se sentent exclus du processus décisionnel. Il faut ajouter que parfois les répondants ont abordé ce thème en faisant référence à l'équipe de direction de leur école et parfois au processus au niveau de la commission scolaire.

La position frontalière

Se sentir entre l'arbre et l'écorce, dans un rôle tampon ou sur la ligne de feu, bref à la frontière entre différents acteurs du milieu a été évoqué par 50% des répondants et souvent avec une connotation de difficulté.

C'est une situation qui est bien embêtante parce que je suis pris entre l'arbre et l'écorce. J'ai la version de l'élève, sa mère est présente. Sa mère a la même version. La directrice s'occupe de l'histoire la semaine passée, moi je ne suis pas là. L'enseignante n'est pas là ce matin. Donc qui dit vrai? Puis c'était quoi l'idée de l'enseignante derrière ça. Donc, quand elle va revenir, on va s'asseoir les trois ensembles, puis on va essayer de régler la problématique. Ça, ce sont des situations embêtantes. Répondant 29 : 242

Être à la frontière constitue donc une caractéristique de la position du directeur adjoint. Cependant, ce qui est ressenti par les répondants vis-à-vis de cette position est aussi

de l'ordre des tensions comme le montre l'extrait précédent. Les frontières entre les catégories ne seraient pas étanches.

La rétroaction

Les données qui touchent la rétroaction perçue par les répondants montrent que les directeurs adjoints reçoivent au total plus de rétroaction positive de la part des subordonnés (17 répondants) et des autres acteurs (11 répondants), qui sont généralement les élèves et les parents, que de la part de leur directeur (11 répondants). Mentionnons que sept répondants ont dit recevoir peu ou pas de rétroaction, que cela leur manquait, et ce, sans égard à l'émetteur.

Les mots positifs, ils ne viennent pas souvent. Les mercis? Si j'en ai deux par année, c'est beau. Il ne faut pas que je m'arrête à ça.
Répondant 13 : 162

Enfin, un répondant déplore certains comportements à cet égard.

Tu te fais dire quand ce n'est pas correct, mais quand c'est correct, tu ne te le fais pas dire. Répondant 21 : 15

La variété de la tâche

Concernant la variété de la tâche, 50% des répondants jugent leur travail varié. Plusieurs en effet ont dit qu'il n'y avait pas de routine et que les journées ne se ressemblaient pas. Ces propos vont dans le même sens que ce qui a été relevé plus tôt à l'égard de la variété des rôles et sous-rôles rapportés par les répondants. Par ailleurs, quatre répondants ont plutôt affirmé qu'ils se sentaient limités dans leur tâche.

Je lui ai dit, par contre, que la tâche est abrutissante parce que c'est de la discipline, ça n'a pas de bon sens. On ne fait que rencontrer des élèves, ce n'est que conflit après conflit. Répondant 18 : 6

L'accès à des ressources

Au total, 69% des répondants considèrent avoir plutôt accès à des ressources. Il faut entendre ici qu'un répondant qui travaille avec un éducateur, par exemple, est considéré

avoir accès à des ressources par opposition à d'autres (16%) qui disent être seul ou manquer de ressources pour assumer toutes leurs tâches.

L'impact de la clientèle

L'impact de la clientèle sur la tâche du directeur adjoint est une catégorie qui s'est imposée au cours des entrevues à cause du nombre de répondants (14) qui y ont fait allusion et de la teneur de leurs propos. Ainsi, la clientèle étudiante, le personnel ou l'organisation liés à un niveau ou à un ordre d'enseignement comportent des caractéristiques distinctives qui modifieraient sensiblement le travail du directeur adjoint. En fait 13 répondants l'affirment et parmi eux, quatre considèrent que l'impact n'est pas à leur avantage.

Au secondaire, tout est plus gros. Je n'en reviens pas. Comment peut-on être responsable en même temps de la sécurité, de la vie étudiante et s'occuper de 300 élèves de l'adaptation scolaire alors qu'au primaire, on est deux puis il y a 400 élèves. C'est toute une différence. Puis on ne gère pas surtout des enseignants comme au primaire. Les enseignants, les professionnels, le personnel de soutien, les techniciens, c'est beaucoup de personnes à gérer. Répondant 05 : 26

Les répondants ont aussi soulevé des distinctions concernant les cycles d'enseignement. Ainsi, au premier cycle, il y a plus d'interventions à faire auprès des élèves et celles-ci sont plus difficiles compte tenu de l'âge des élèves et de l'étape de leur développement. Elles entraînent aussi davantage de plans d'interventions individualisés à réaliser.

Je fais face (en secondaire 5) à de jeunes adultes. Au premier cycle, tu fais affaire avec des hormones en puissance [...], c'est incontrôlable. Puis, ils sont baveux, direction ou pas, ils sont arrogants, ils ne se contrôlent pas au niveau de leur tempérament. Donc, ça c'est difficile. Répondant 26 : 130

De plus, les enseignants les moins expérimentés occuperaient, dans certains milieux, davantage les postes de premier cycle. Cette situation est due au fait que les postes disponibles le sont plus fréquemment au premier cycle, ce qui entraîne plus de roulement de personnel et, par conséquent, exige plus de soutien de la part du directeur adjoint et plus de processus d'évaluation formelle à mener.

En général, les nouveaux enseignants aboutissent au premier cycle. Ce qui fait que mes collègues des autres niveaux pouvaient avoir une ou deux évaluations de personnel à faire dans leur année quand moi j'en ai fait neuf à ma première année. Répondant 26 : 122

Les rapports avec les parents des élèves semblent aussi différents entre les cycles d'enseignement.

Les parents veulent tous te rencontrer. On se ramasse en secondaire 5, ils se poussent. En secondaire un et deux, ils veulent te rencontrer là, maintenant. [...] Celle qui me remplace (au premier cycle) peut avoir 20 appels (de parents), moi j'en ai trois ou quatre. [...] C'est flagrant cette différence là comme ça ne se peut pas... Ici (en secondaire 5), c'est une tâche qui est vivable, tu peux respirer, tu peux faire autre chose, l'autre ce n'est pas une tâche vivable. Répondant 26 : 126-138

Ces différences selon la clientèle ont été confirmées lors d'entrevues de groupe. De plus, les participants ont abordé spécifiquement l'exigence de la gestion de la clientèle en adaptation scolaire.

À mon école, mes collègues me disent tout le temps : « Bien oui, mais tu n'as que 300 élèves (en adaptation scolaire)! » Mais, regarde, on sait que ces 300 élèves, ils en valent 1500, parce que moi, je les connais ces 300 élèves, je les vois au moins deux fois par semaine dans mon bureau. Alors, ce n'est pas pareil avoir 300 élèves en secondaire cinq où, sur les 300, tu en a dix fatigants puis les autres tu n'en entends pas parler. Moi, c'est l'inverse : il y en a dix que je ne connais pas, puis les autres je les connais tous. Entrevue de groupe 2 : 724

Ajoutons, cependant, qu'un répondant, ayant de l'expérience au primaire et au secondaire, considère, à l'opposé des autres répondants, que des élèves demeurent des élèves peu importe l'ordre d'enseignement, et qu'il en est de même pour leurs parents et les enseignants.

Enfin, les propos de certains répondants nous amènent à croire que pour les directeurs adjoints le fait de se voir confier une autre clientèle que celle du premier cycle, en particulier le secondaire cinq, ou l'organisation scolaire est une forme de reconnaissance et même, dans certains cas, de promotion.

J'ai un beau poste (directeur de la 5^e secondaire). Je veux dire, c'est un poste où j'ai vu les gens, quand j'étais prof ici, les directeurs qui arrivaient ici, c'était un poste de fin de carrière. Tu sais, j'ai ça en début de carrière, je n'ai pas à me plaindre. Répondant 31 : 298

Les pratiques habituelles du milieu

La dernière caractéristique reportée dans le tableau est celle correspondant aux pratiques habituelles du milieu. Quatre répondants considèrent que ces pratiques ont un impact positif sur leur travail, six répondants vivent une situation à l'opposé et reconnaissent l'effet préjudiciable. D'autres formulent des commentaires sur la culture de leur milieu, mais cela ne permet pas de trancher dans un sens ou dans l'autre.

En somme, à partir des données sur les caractéristiques environnementales et considérant ce qui correspond à la situation de la majorité des répondants (17 répondants et plus), nous pouvons tracer un portrait type de l'environnement des directeurs adjoints rencontrés dans le cadre de cette étude.

Ainsi, les directeurs adjoints considèrent détenir une marge de manœuvre dans la réalisation des responsabilités qui leur sont confiées. Ces responsabilités sont partagées sur la base de critères tels que leurs propres intérêts, leurs compétences ou leur ancienneté dans un poste d'adjoint. On remarque qu'à leur entrée en fonction, on leur confie assez souvent la responsabilité du premier cycle ou de l'adaptation scolaire. Dans leurs fonctions, ils affirment recevoir du soutien de la part soit du directeur soit de leurs pairs. Ils perçoivent davantage de rétroaction positive adressée par le personnel, les élèves et leurs parents que par leur supérieur. Dans le même sens, ils ressentent surtout des attentes issues du personnel et des parents que du directeur. Dans ce dernier cas, lorsqu'il y a des attentes ressenties, elles sont plutôt floues ou tacites. Enfin, ils estiment avoir accès à l'information et à des ressources pour assumer leur rôle.

Quant aux autres caractéristiques, elles correspondent à des situations plus ou moins répandues chez les répondants. Parmi celles-là se retrouvent la variété de la tâche et la participation au processus décisionnel, deux facteurs qui avaient été mis en évidence par la revue de littérature en raison de leur impact sur les tensions de rôle.

Les caractéristiques reliées à l'entrée en fonction

Cette troisième section concerne les caractéristiques reliées à l'entrée en fonction des répondants.

L'entrevue débutait par ce thème et invitait les répondants à se remémorer leurs premiers moments au poste de directeur adjoint.

De l'information est ainsi recueillie sur le changement de rôle, le passage de la position d'enseignant à celle de directeur adjoint, sur les surprises et les difficultés des premières heures ainsi que sur certaines conditions dans lesquelles s'est faite cette arrivée en poste. Ces conditions, huit au total, correspondent à des caractéristiques personnelles et environnementales et sont présentées dans le Tableau XIII. Ce tableau est conçu de la même manière que le précédent et la légende est identique. Les catégories de ce tableau sont induites et donc indiquées par le caractère en italique. Un tableau plus détaillé présente ces données pour chacun des répondants et se retrouve à l'Annexe F.

Tableau XIII

Synthèse des caractéristiques personnelles et environnementales: l'entrée en fonction

Manifestation	O	Op	Om	On	%	N	Np	Nm	Nn	%
Caractéristiques	nombre				$(O+Op+Om+On)/n$	nombre				$(O+Op+Om+On)/n$
<i>Connaissance du milieu</i>	7	6	1	1	47	11	2	-	1	44
<i>Choix du milieu</i>	3	-	-	-	9	-	-	-	-	-
<i>Nomination en cours d'année</i>	10	-	-	-	31	5	-	-	-	16
<i>Partage négocié des responsabilités</i>	11	2	2	-	47	8	-	1	2	34
<i>Critères de partage</i>	12	1	2	3	56	-	-	-	-	-
<i>Affectation au 1^{er} cycle ou en adaptation scolaire</i>	21	-	-	-	66	-	-	-	-	-
<i>Soutien à l'insertion</i>	8	-	3	-	34	7	-	2	-	28
<i>Apprentissage in situ</i>	14	-	-	-	44	-	-	-	-	-

Liste des symboles utilisés :

- O = oui, le répondant mentionne la caractéristique;
- Op = cette caractéristique est considérée positivement, avantageusement;
- Om = cette caractéristique est considérée de manière mitigée, limitée ou nuancée;
- On = le répondant mentionne la caractéristique, mais la considère négativement;
- N = non, le répondant mentionne l'absence de la caractéristique;
- Np = le répondant mentionne l'absence de cette caractéristique et considère cela positivement;
- Nm = l'absence de cette caractéristique est considérée de manière mitigée, limitée ou nuancée;
- Nn = l'absence de cette caractéristique est considérée négativement;

D'entrée de jeu, on observe que l'arrivée en poste varie d'un répondant à l'autre.

Quinze répondants ont été nommés dans une école qu'ils connaissaient et habituellement il s'agit de l'école où ils enseignent au moment de la nomination. Pour six d'entre eux, cela est considéré comme un avantage car, disent-ils, ils connaissent la culture du milieu et souvent ils rapportent avoir été encouragés à prendre ce poste par les gens du milieu, soit par des membres de la direction ou soit par le personnel. Par ailleurs, parmi les 14 répondants qui sont plongés dans un nouveau milieu, deux d'entre eux considèrent aussi leur situation avantageuse. On enregistre aussi que trois répondants sont consultés et affectés dans l'école de leur choix.

On constate aussi qu'il arrive assez fréquemment que des individus soient nommés en cours d'année. C'est le cas pour dix répondants qui rapportent une telle situation.

L'information recueillie au regard du partage des responsabilités indique que, sur les 27 répondants qui en ont parlé, 15 disent que ce partage se fait en collaboration contre onze qui perçoivent leur tâche comme déterminée *a priori*, c'est-à-dire sans tenir compte de leurs caractéristiques.

Je ne pense pas qu'il y ait des écoles où des adjoints ont le choix. Peut-être que ça se produit après un certain nombre d'années, si c'est toujours la même équipe et qu'on demande un roulement. Mais, je pense que quand quelqu'un arrive, il prend le poste qui est là.
Répondant 04 : 86

Par ailleurs, sans égard à ces façons de faire, 18 répondants reconnaissent qu'il y a des critères qui sont utilisés. Ceux-ci font référence aux intérêts ou aux compétences tout comme à l'expérience ou à l'ancienneté des individus. Le critère de l'ancienneté, notamment, peut être déterminant comme l'illustre l'exemple suivant.

Donc, le directeur devait nommer quelqu'un responsable de l'organisation scolaire et, parmi ses candidats, celui qui avait le plus d'expérience, c'était moi qui n'avais pas encore un an d'expérience comme adjoint. Répondant 31 : 54

Outre les critères de partage relevés, la nature des responsabilités confiées aux nouveaux venus présente une étonnante similitude. En effet, à l'exception d'un répondant affecté dans une école à vocation particulière en adaptation scolaire, sur les 32 répondants,

20 ont obtenu la responsabilité de classes du premier cycle ou de l'adaptation scolaire au moment de leur nomination. Deux répondants, parmi ceux-ci, ont aussi une partie de leur clientèle au 2^e cycle. Or, des répondants ont soulevé l'exigence de cette clientèle et son impact sur le travail de l'adjoint. Il est frappant de constater que l'on confie une telle clientèle aux directeurs adjoints non expérimentés et, conséquemment, que l'on réserve le deuxième cycle, principalement le secondaire cinq ou l'organisation scolaire, aux directeurs adjoints ayant le plus d'ancienneté.

Enfin, au regard des mesures de soutien dont ont pu bénéficier les répondants au tout début de leur mandat, deux éléments ressortent.

Premièrement, plusieurs (11 répondants) font référence à une aide quelconque durant cette période. Ce support est accordé par le directeur, un autre directeur adjoint de l'école, le personnel de l'école, et ce, surtout dans des situations problématiques concernant des élèves. Dans ce dernier cas, des répondants ont mentionné s'être appuyés sur les connaissances et le savoir-faire de professionnels (psychologue, psychoéducateur, conseiller en orientation) ou de techniciens (en éducation spécialisée, en organisation scolaire) pour être en mesure d'assumer leur rôle au tout début. On fait aussi référence à des mesures telles que le coaching, des formations données par la commission scolaire et parfois à des cours suivis dans le cadre du diplôme en administration scolaire.

Deuxièmement, les répondants ont abordé la manière dont se fait l'apprentissage du métier. Ainsi, 14 directeurs adjoints ont le sentiment d'avoir appris « sur le tas » (apprentissage *in situ*) malgré, parfois, la présence d'un soutien. L'explication donnée par le répondant 28 illustre éloquentement ce phénomène.

C'est un peu comme accoucher (arriver dans un poste d'adjointe). [...] Tu es entourée comme maman quand tu es à l'hôpital : le médecin est là, les infirmières sont là, [...]. Mais, tu sautes vraiment dans le tas quand tu arrives à la maison. [...] On a eu beau te dire c'était quoi, quand tu le vis, c'est différent. C'est un petit peu la même chose pour une direction d'école ou n'importe quel travail. Tu es en réunion de direction, c'est un peu comme quand tu es à l'hôpital, tu es bien entourée. Le docteur est là, puis, tu t'en vas à ton bureau à l'unité toute seule, puis c'est toi qui dois prendre charge. On ne t'a pas vraiment préparée à ça. Répondant 28 : 282-286

Le thème de l'entrée en fonction a donné lieu à l'évocation de tensions de rôle. Celles-ci sont traitées plus loin dans le texte. Par ailleurs, d'autres distinctions entre les répondants ne sont pas traduites par les catégories apparaissant au tableau et méritent d'être précisées. D'abord, selon l'expérience dans le poste, les répondants n'abordent pas la question de la même manière. Un répondant ayant plus de cinq ans d'expérience peut parler de la « première année » quand un plus jeune s'en tient aux « premières semaines » en référence à son insertion professionnelle. Ensuite, certains répondent plutôt rapidement à cette question invoquant le fait qu'ils avaient déjà de l'expérience soit au secteur privé, soit au primaire. Enfin, un répondant a dû assumer l'intérim au poste de direction peu de temps après avoir été nommé. Bien qu'il ait réintégré son poste d'adjoint depuis, son entrée en fonction diffère sensiblement de l'expérience de plusieurs autres.

Somme toute, un portrait en contraste apparaît. Ainsi, le fait d'affecter un nouveau directeur adjoint dans un milieu qu'il connaît est aussi répandu que le contraire. Il en est de même pour le partage des responsabilités : presque autant de répondants rapportent que celui-ci est imposé que négocié. Le soutien accordé est rapporté par un nombre de répondant à peine plus élevé que celui de ceux qui affirment n'avoir pas eu accès à un tel soutien. Une seule exception au tableau : une majorité importante de répondants est affectée au premier cycle et aux classes d'adaptation scolaire.

La concordance des caractéristiques environnementales pour les répondants qui travaillent dans la même école

Cette quatrième et dernière section examine la concordance des caractéristiques environnementales pour ce qui est des répondants qui travaillent dans la même école. Il s'agit de six équipes de deux adjoints.

Ainsi, les propos des individus concernés au regard de leur perception des caractéristiques de leur milieu ont été mis en parallèle afin d'en évaluer la concordance.

Tous les aspects n'ont pas été abordés lors des entretiens semi-dirigés, mais, pour chacune des équipes, il a été possible de recenser certaines caractéristiques mentionnées par les deux répondants. Le nombre de ces caractéristiques varie entre cinq et onze.

Pour cinq équipes, on observe un taux de concordance allant de 64% à 100%. La sixième équipe n'atteint un taux que de 44%, ce qui signifie que ces deux répondants ont une perception plutôt différente de leur milieu. Pour la plupart des équipes, lorsqu'ils perçoivent des différences, dans la majorité des cas, ce n'est pas de manière tranchée. Par exemple, l'un considère qu'il n'obtient pas de soutien quand l'autre affirme qu'il est soutenu, mais avec des limites. Les situations qui présentent un plus grand contraste, concernent les deux équipes ayant la plus faible concordance. Par exemple, un des répondants mentionne avoir accès à des ressources et le second affirme le contraire.

Bien qu'il s'agisse de perception, certaines caractéristiques sont, à l'évidence, différentes selon les individus. Ainsi, un répondant raconte avoir eu le choix de ses responsabilités au moment de sa nomination et il était convenu, avec le directeur, que le second adjoint à être nommé prendrait à sa charge les autres responsabilités. Dans un tel cas, les caractéristiques environnementales ne sont pas les mêmes pour les individus.

L'examen de la concordance des caractéristiques environnementales a semblé intéressant sur le plan méthodologique. Cet exercice représente une forme de validité interne en ce sens où le codage des entrevues qui a été réalisé de manière indépendante apparaît rigoureux et constant.

En résumé, au regard des caractéristiques personnelles, il se dégage surtout que les répondants entretiennent des visées et croyances professionnelles notamment par rapport au développement pédagogique et à la réussite des élèves. Concernant les caractéristiques environnementales, il semble que les répondants aient accès à de l'information et à des ressources. Ils considèrent détenir de l'autonomie dans le cadre de leurs responsabilités. Ils affirment aussi recevoir du soutien de la part de leurs pairs et du directeur et de la rétroaction positive de la part du personnel, des élèves ou de leurs parents. Ces derniers leur adressent aussi plus d'attentes que le directeur. Enfin, la responsabilité du premier cycle ou de l'adaptation scolaire est généralement confiée aux individus qui entrent dans la fonction. Il s'agit de la seule caractéristique qui concerne une majorité de répondants en ce qui a trait à l'entrée en fonction. Enfin, dans la majorité des cas où cela était possible, il est constaté que les répondants perçoivent plutôt de la même manière leur milieu.

Ces caractéristiques personnelles et environnementales pourraient avoir de l'impact sur la perception de tensions de rôle. Pour le moment, il est difficile encore de dégager de telles relations. Une analyse plus fine s'impose, ce qui est l'objet du Chapitre V.

LES STRATÉGIES ADOPTÉES POUR FAIRE FACE AUX TENSIONS DE RÔLE

La partie qui suit présente d'abord, en première section, une description des stratégies adoptées par les répondants pour faire face aux tensions de rôle et mises au jour à la suite de l'analyse des données. Ensuite, la deuxième section fournit des observations générales concernant le recours à ces stratégies.

La description des stratégies

Au total, 26 grandes stratégies ont été repérées en omettant la catégorie Autres. Ces catégories correspondent d'abord aux catégories déterminées *a priori* et incluses dans la typologie de Latack et Havlovic (1992). Il s'agit des stratégies suivantes :

Les stratégies comportementales :

Centrées sur la tâche ou la résolution du problème		Centrées sur l'émotion	
Visant le contrôle	Visant l'évitement	Visant le contrôle	Visant l'évitement

Les stratégies cognitives :

Centrées sur la tâche ou la résolution du problème		Centrées sur l'émotion	
Visant le contrôle	Visant l'évitement	Visant le contrôle	Visant l'évitement

Tel que mentionné dans le cadre théorique, deux autres catégories déterminées *a priori* s'ajoutent dans le but de mettre en lumière des aspects qui risquent de se perdre à l'intérieur de cette typologie. Il s'agit de la stratégie privilégiant un émetteur et de la régulation autonome.

La stratégie qui privilégie un émetteur apparaît intéressante du fait que la proximité de certains émetteurs par rapport au directeur adjoint pourrait amener ce dernier à répondre à leurs attentes parce qu'il juge celles-ci plus importantes ou légitimes (Gross et al. 1958; van de Vliert, 1979, 1981, pour tous voir Biddle, 1986). Du coup, le répondant agirait en fonction de cet émetteur.

Concernant les régulations autonomes, elles ont fait l'objet d'études récentes auprès de populations occupant des positions frontalières tout comme les directeurs adjoints (D. Alis, 1999; F. Grima, 2004b). Conséquemment, il est apparu intéressant de souligner de telles stratégies. Il faut rappeler que ces stratégies peuvent se confondre à une ou plusieurs catégories de la typologie de Latack et Havlovic (1992) selon le comportement adopté.

Pour les fins du codage, elles se définissent de la manière suivante :

- Stratégie privilégiant un émetteur : Le répondant affirme répondre à une attente plutôt qu'à une autre en fonction de l'émetteur.
- Régulation autonome : Le répondant applique ses propres règles afin de solutionner les problèmes rencontrés au quotidien dans le cadre de son rôle.

Par ailleurs, à l'analyse des données, de nouvelles catégories s'imposent. En fait, la richesse des données et la convergence de certains propos des répondants permettent d'induire des sous-catégories associées à deux grandes catégories de la typologie de Latack et Havlovic (1992) et d'ajouter une dernière catégorie, c'est-à-dire les stratégies tirées des formations.

D'abord, onze différentes sous-catégories appartenant à la catégorie des stratégies comportementales centrées sur la tâche et visant le contrôle sont induites. Elles sont présentées ci-dessous.

Les stratégies comportementales :

Centrées sur la tâche ou la résolution du problème

Visant le contrôle :

Sous-catégories induites correspondant à des microstratégies

Affirmation de soi : Le répondant dit ne pas se laisser dicter sa conduite par autrui. Il affirme sa façon de faire, ses attentes, peut imposer ses solutions ou ses limites.

Apprentissage spécifique : Le répondant cherche à compléter sa formation, à développer ses compétences par un apprentissage ciblé.

Appropriation de tâches : Le répondant dit refaire la même chose que ce qu'il a fait précédemment ou avec des ajustements qu'il a prévus la fois précédente. Il développe des routines. C'est l'expérience acquise qui lui permet de répondre aux attentes.

Bâclage : Le répondant affirme réaliser la tâche en tournant les coins ronds.

Délégation de la tâche : Le répondant dit déléguer une ou des tâches à réaliser à un subordonné. Le type de tâches déléguées varie d'un milieu à l'autre.

Différer la réponse : Le répondant dit remettre à plus tard la tâche, différer dans le temps sa réponse aux attentes.

Digression : Le répondant cherche à établir une communication ou des ponts avec les émetteurs sur des aspects qui ne sont pas source d'opposition ou de tension. Il crée une digression par rapport à l'objet source de tensions de rôle.

Justification : Le répondant explicite son agir. Il mentionne conserver des traces de ce qu'il a réalisé ou de son cheminement par rapport à des situations. Il anticipe ou prévoit devoir rendre des comptes par rapport à ses décisions.

Médiation : Le répondant dit écouter ce que les différents acteurs ont à dire par rapport à une même situation avant d'agir dans le sens des attentes de l'un ou de l'autre. Il initie des discussions conjointes. Il présente les différents points de vue et cherche à les rapprocher.

Réalisation de la tâche : Le répondant affirme faire le travail, tenter de passer au travers, se concentrer sur la tâche, y mettre le temps nécessaire.

Recherche de collaboration : Le répondant aborde la situation avec soit son supérieur immédiat ou soit d'autres personnes de son milieu. Il demande conseil sur les façons de faire, se fait aider, se fait accompagner dans ses activités. Il cherche aussi à faire part de ses propres pratiques.

Ensuite, c'est la catégorie des stratégies cognitives centrées sur la tâche et visant le contrôle qui s'est vue complétée par six sous catégories induites lors du codage des entrevues. Celles-ci sont décrites dans la liste qui suit.

Les stratégies cognitives :

Centrées sur la tâche ou la résolution du problème :

Visant le contrôle :	<p><i>Sous-catégories induites correspondant à des microstratégies</i></p> <p><i>Auto évaluation</i> : Le répondant dit s'autoévaluer après avoir agi. Il évalue sa façon de faire ou cherche à s'améliorer.</p> <p><i>Délai de mise en œuvre</i> : Après avoir trouvé des solutions, le répondant affirme considérer comment les mettre en application. Il serait encore à l'étape de réflexion sur la manière d'opérer plutôt qu'en action véritablement.</p> <p><i>Gestion des priorités</i> : Le répondant établit ou revoit ses priorités. Il fait les choses une après l'autre.</p> <p><i>Préparation</i> : Le répondant se prépare, cherche de l'information, vise une appropriation entourant la situation avant de passer à l'action. Il anticipe à partir de l'information qu'il a.</p> <p><i>Recherche de solutions</i> : Le répondant dit chercher des solutions, des aménagements. Il ne trouve pas nécessairement.</p> <p><i>Réévaluation</i> : Le répondant fait une nouvelle évaluation de la situation, lui accorde un sens différent ou une importance différente. Il peut aussi modifier sa cible ou l'objectif qu'il cherche à atteindre. Il réfléchit différemment afin de s'adapter à la situation.</p>
----------------------	--

Enfin, une dernière catégorie émerge de l'analyse des données et se décrit ainsi :

- *Tirées des formations* : Le répondant fait référence à des notions apprises lors de formations qu'il a suivies.

Le choix de retenir cette catégorie, qui s'écarte également de la typologie de départ, réside dans le fait que les directeurs adjoints au Québec sont dorénavant tenus d'avoir ou de compléter un diplôme de 2^e cycle en administration de l'éducation. C'est en ce sens qu'il est apparu intéressant d'observer si le contenu de cette formation représentait une source de stratégies pour les répondants. Ainsi, les stratégies classées dans cette catégorie ont pu l'être.

également dans une catégorie de la typologie de Latack et Havlovic (1992), mais le répondant nous informe d'où il tire cette stratégie. En définitive, il s'agit d'ajouter un aspect aux observations faites lors de l'analyse.

En somme, les résultats montrent que les répondants adoptent une grande variété de stratégies.

Le recours aux stratégies

Les stratégies sont reprises dans le tableau synthèse ci-dessous. Ce tableau, qui fait état du nombre de répondants ayant indiqué chacune des stratégies répertoriées, tire ces données d'un tableau plus détaillé qui se trouve à l'Annexe F.

Les stratégies mises en évidence ont toutes été évoquées par au moins six répondants, ce qui représente 19% de l'échantillon, exception faite des stratégies qui sont tirées des formations.

La majorité des répondants (17/32 et plus) fait référence à dix stratégies : neuf d'entre elles sont des stratégies de contrôle et une seule appartient à une catégorie d'évitement. Parmi ces stratégies, celles qui arrivent en tête de liste sont quatre stratégies comportementales centrées sur la tâche et visant le contrôle. Dans l'ordre, ce sont les stratégies « Affirmation de soi » (97%)³⁵, « Réalisation de la tâche » (88%), « Recherche de collaboration » (87%) et « Médiation » (75%) et qui sont les plus répandues.

Ensuite, ce sont les stratégies centrées sur l'émotion et visant le contrôle qui sont évoquées par 22 répondants (69%). En sixième place, on retrouve la « Gestion des priorités », toujours une stratégie centrée sur la tâche et visant le contrôle mais, dans ce cas-ci, à prédominance cognitive, qui est évoquée par 66% des répondants. Suivent les stratégies comportementales centrées sur la tâche, mais visant l'évitement avec 20 répondants (63%). Ensuite, on retrouve la stratégie « Préparation » (cognitive visant le contrôle) avec 19 répondants (59%). Pour terminer, à égalité, se retrouvent les stratégies

Tableau XIV
Synthèse des stratégies d'ajustement

	<i>nombre</i>	<i>n/32= %</i>
1 STRATÉGIES COMPORTEMENTALES		
1.1 Centrées sur la tâche		
1.1.1 Visant le contrôle		
Affirmation de soi	31	97
Appropriation des tâches	15	47
Apprentissage spécifique	11	34
Bâclage	8	25
Délégation de tâches	13	41
Différer la réponse	17	53
Digression	11	34
Justification	11	34
Médiation	24	75
Réalisation de la tâche	28	88
Recherche de collaboration	27	84
Autres	2	6
1.1.2 Visant l'évitement		
	20	63
1.2 Centrées sur l'émotion		
1.2.1 Visant le contrôle		
	22	69
1.2.2 Visant l'évitement		
	8	25
2 STRATÉGIES COGNITIVES		
2.1 Centrées sur la tâche		
2.1.1 Visant le contrôle		
Auto évaluation	14	44
Délai de mise en œuvre	6	19
Gestion des priorités	21	66
Préparation	19	59
Recherche de solutions	13	41
Ré évaluation	10	31
2.1.2 Visant l'évitement		
	8	25
2.2 Centrées sur l'émotion		
2.2.1 Visant le contrôle		
	17	53
2.2.2 Visant l'évitement		
	6	19
3 STRATÉGIES PRIVILÉGIANT UN ÉMETTEUR		
	11	34
4 RÉGULATIONS AUTONOMES		
	8	25
5 STRATÉGIES TIRÉES DES FORMATIONS		
	3	9

³⁵ Ce pourcentage est obtenu en divisant le nombre de répondants qui affirment utiliser cette stratégie (S^1) par le nombre de répondants (n). D'où la formule : (S^1/n) .

cognitives centrées sur les émotions et visant le contrôle et la stratégie « Différer la réponse » (comportementale centrée sur le contrôle de la tâche) avec 53% de l'échantillon.

Parmi les trois dernières stratégies du tableau synthèse, deux remarques sont à faire.

D'abord, nous observons que dans le cas de la stratégie privilégiant un émetteur, signalée par onze répondants, l'émetteur dont il est question varie d'une situation à l'autre. En fait, les données indiquent que dans quatre cas il s'agit d'un émetteur représentant l'autorité, mais dans huit autres cas (des répondants ont fait référence à plus d'un émetteur) les attentes sont issues des subordonnés et dans un cas elles sont associées aux élèves, les destinataires du service.

De plus, un répondant rapporte avoir senti des attentes de son employeur qu'il n'a pas jugé cohérentes au regard de son contexte. Or, bien que celles-ci émanent d'un émetteur en autorité, il ne s'est pas conformé. Ses propos sont rapportés ci-dessous.

La commission scolaire aussi a fait passer des messages parce que, bon, ils voulaient que je commence à mettre des vestons et des jupes, puis pas ci, puis pas ça. Mais ça n'a pas été dit clairement. [...] J'ai fait l'extrême. J'ai été en veston à tous les jours. Puis à un moment donné, j'ai dit: «Bon, c'est assez là». [...] c'est drôle, comme les attentes, ...plus de l'image. Ça, ça été plus grand que les attentes sur le terrain comme tel. Répondant 30 : 95

La deuxième remarque concerne les régulations autonomes. Ces dernières apparaissent huit fois au tableau. Ce qui semble en cause est parfois la nécessité de passer outre certaines règles, qu'elles soient internes à l'école ou externes, comme celles prescrites par la commission scolaire ou le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En fait, le répondant se retrouve devant, d'une part, l'obligation de respecter des règles et, d'autre part, de faire ce qu'il faut pour que les services soient rendus. Devant des questions de faisabilité, il semble que les répondants choisissent de faire face aux contraintes du milieu quitte à passer à côté des règles.

- Quand vous dites « aménager des avenues », ça peut aller jusqu'à passer à côté un peu ?
- Oui. Ça fait partie de la job. On n'a pas le choix. Juste un exemple : les horaires des élèves. À un moment donné, c'est

bien beau le régime pédagogique, mais il faut que les élèves aient des cours. Répondant 09 : 244-246

Il arrive aussi que certains répondants n'hésitent pas à contourner des règles pour offrir de meilleures chances de réussite à un élève et ainsi répondre à des attentes qui seraient supérieures, celles des finalités de l'éducation au Québec telles que la persévérance scolaire ou la réussite du plus grand nombre.

Bien, si j'y vais *by the book* cet élève n'a pas donné un résultat l'année dernière, son niveau c'est CPT1, on va le laisser là. Bien non ! Je l'envoie en CPT2. J'an ai parlé avec les enseignants. [...]Finalement, tout le monde l'a accepté. Répondant 05 : 190

Je me dis que le règlement est là, mais dans les circonstances, dans la situation, est-ce qu'il faut que je suive le règlement à la lettre ou bien si je tiens compte [...] de ce que je connais des situations ? [...] Alors dépendant de tout ça, bien j'essaie de voir la meilleure solution. Répondant 07 : 160

Enfin, on relève un cas où le directeur adjoint utilise une zone de flou pour agir en dehors des procédures. À la lecture de son récit, on comprend qu'il veut contrer rapidement les intentions du personnel qui cherche à profiter d'une situation d'urgence dans laquelle il se retrouve. Suite à son évaluation, le répondant règle le problème à sa manière sans en référer à l'autorité. Il prépare cependant ses arguments si on questionne sa décision.

Je n'ai pas demandé à personne là. C'est arrivé, j'ai eu ça (il y a eu un dégât dans un local). On est venu me voir: «Ouais, il faudrait planifier qu'en septembre prochain, on n'utilise plus ce local». Ah oui! Bien une heure après, tout était vidé. Je n'ai pas appelé ni la commission scolaire. Je n'ai pas appelé ma supérieure immédiate. Je suis allé lui expliquer après. Elle n'était pas là, ça tombait tu bien là. Je n'ai pas couru après pour la rejoindre à la commission. Oui mais là, qu'est-ce que ça va faire? Ça va aller à la commission. J'ai dit: «Ça ira à la commission. Je porterai le blâme de... De toutes façons, je garantis la sécurité de tout le monde.» En tout cas, dans ma tête là, ma job était respectée là. Répondant 20 : 478

Concernant les répondants, on constate que si tous témoignent de plusieurs stratégies de contrôle, par ailleurs, huit répondants, soit 25% de l'échantillon, ne font allusion à aucune stratégie d'évitement.

On remarque aussi que quelques répondants ont évoqué moins de stratégies que d'autres. Deux répondants n'ont fait allusion qu'à six stratégies quand la moyenne du groupe s'élève à 12. Cependant leurs stratégies sont distribuées dans diverses catégories. Par contre, un répondant qui présente un plus grand nombre de stratégies est le seul à ne mentionner aucune stratégie dans la catégorie des stratégies cognitives centrées sur la tâche et le contrôle. Enfin, un répondant apparaît aussi comme une exception puisqu'il ne manifeste aucune stratégie dans les catégories centrées sur l'émotion.

Enfin, certains répondants ont mentionné des stratégies reliées à des tensions qu'ils n'ont pas évoquées. C'est le cas de ce répondant pour lequel aucun propos n'a pu être associé à la surcharge, mais qui affirme par ailleurs ceci :

Je mets énormément de temps encore, même si des fois je dis qu'il faut que je ralentisse. Répondant 06 : 30

La stratégie « Réalisation de la tâche » est toutefois considérée comme l'une de ses stratégies.

En résumé, les stratégies adoptées pour faire face aux tensions de rôle sont variées, mais les plus fréquentes sont des stratégies de contrôle et, plus particulièrement, des stratégies comportementales centrées sur la tâche. Cependant, au regard des stratégies centrées sur l'émotion, toutes catégories confondues, la grande majorité des répondants y font référence. Les stratégies d'évitement demeurent les moins fréquentes.

CONCLUSION

En conclusion au Chapitre IV sur la présentation générale des résultats, il est possible d'établir quatre grands constats d'ordre général.

Premièrement, deux rôles s'imposent parmi l'ensemble qui a été établi. Il s'agit du rôle d'intervention auprès du personnel et de celui auprès des élèves. Ces rôles se déclinent en sous rôles et on observe aussi à ce niveau l'importance des sous rôles de soutien et d'accompagnement du personnel et de soutien face aux difficultés rencontrées par les élèves. Nonobstant la place prépondérante qu'occupent ces sous rôles, les répondants

rapportent jouer une grande variété de rôles et, par conséquent, un engagement sur plusieurs plans de la vie de l'école. Ils manifestent aussi un intérêt marqué pour les questions pédagogiques et éducatives.

Deuxièmement, on constate que, par ordre d'importance, les principales tensions sont le conflit entre la personne focale et d'autres émetteurs de son ensemble interactionnel, la surcharge, le conflit inter émetteur et l'incapacité. Dans la première catégorie, on retrouve l'écart entre le rôle exercé et le rôle souhaité ou attendu qui émerge pour 60% des répondants. L'émetteur le plus souvent en cause est le personnel; viennent ensuite le directeur et les parents. Concernant la surcharge, la quantité d'intervention à mener, l'imprévisibilité des tâches à assumer et la répartition sont évoquées par les répondants.

Troisièmement, concernant les caractéristiques personnelles et environnementales, les éléments suivants se dégagent. Pour ce qui est des caractéristiques personnelles, on note que plusieurs répondants font allusion à leurs visées et croyances sur le plan professionnel. Ainsi, ils entretiennent des visées pour ce qui est des élèves qui se résument à tendre vers des interventions significatives par rapport à leur réussite. À l'égard du personnel, leurs objectifs sont de soutenir et d'apporter des changements dans les pratiques professionnelles. De plus, leur expérience en enseignement apparaît comme une ressource dans l'exercice de leur rôle. Au regard de l'environnement, une majorité de répondants indique détenir une marge de manœuvre par rapport à leurs responsabilités, avoir accès à du soutien de la part du directeur et des autres acteurs du milieu, décoder des attentes issues surtout de la part d'émetteurs autres que le directeur et, enfin, recevoir une rétroaction positive principalement de la part des subordonnés, des parents et des élèves. Au moment de l'entrée en fonction, on constate que l'on confie plus souvent des responsabilités à l'égard de la clientèle du premier cycle ou de l'adaptation scolaire aux débutants. Par ailleurs, les autres caractéristiques offrent un portrait en contraste : pratiquement autant de répondants affirment avoir eu du soutien, avoir été consultés sur le partage des dossiers ou avoir été nommés dans un nouveau milieu que le contraire.

Quatrièmement, les stratégies d'ajustement sont mises au jour. Elles sont nombreuses et, outre les grandes catégories déterminées *a priori*, plusieurs sous catégories sont induites à partir de l'analyse des données. Au total, onze microstratégies

comportementales visant le contrôle et axées sur la tâche sont précisées, d'une part, et, d'autre part, six microstratégies cognitives visant aussi le contrôle et axées sur la tâche sont identifiées. Une dernière, quoique peu de répondants y fassent allusion, émerge de l'analyse. Il s'agit de la stratégie tirée des formations. En somme, il ressort que les répondants ont une préférence pour les stratégies de contrôle, par opposition aux stratégies d'évitement, et que celles-ci sont comportementales ou cognitives. De plus, celles qui sont axées sur la tâche et qui visent la résolution du problème s'imposent bien que pratiquement tous les répondants fassent aussi allusion à des stratégies axées sur l'émotion.

CHAPITRE V
L'analyse des tensions de rôle

Ce chapitre aborde l'analyse des tensions de rôle. Il est divisé en quatre parties qui décrivent respectivement chacune des grandes formes de tensions de rôle. Chaque partie est organisée de la même manière. D'abord, dans une première section, on y traite de chacune des tensions de rôle, des formes qu'elles peuvent prendre et des caractéristiques personnelles ou environnementales qui pourraient y être associées. Ensuite, dans la deuxième section, nous tentons d'évaluer l'impact chez les répondants de la tension de rôle dont il est question. La dernière et troisième section fait le point sur les stratégies d'ajustement adoptées pour faire face à cette forme de tension de rôle. Cette présentation correspond aux trois questions de recherche qui sont rappelées ici :

1. Les tensions de rôle :
 - a. Quelles sont les tensions de rôle évoquées par les directeurs adjoints d'école secondaire du Québec?
 - b. Quelles sont les formes que prennent ces tensions de rôle?
 - c. Quel est l'impact de ces tensions de rôle?
2. Quelles sont les caractéristiques personnelles et relatives à la situation de travail qui sont associées à ces tensions de rôle ?
3. Quelles sont les stratégies d'ajustement adoptées par les directeurs adjoints pour faire face aux tensions de rôle ?

LA SURCHARGE

La partie qui suit aborde les différents aspects concernant la surcharge.

La tension due à la surcharge est mentionnée par 91% des répondants et, de ce fait, constitue une tension de rôle des plus significatives pour les participants à l'étude. Cependant, chacun exprime de manière différente ce qu'elle représente, son importance, son origine et de quelle manière il tente d'y faire face.

Les formes que prend la surcharge

Dans un premier temps, les formes que prend la surcharge sont décrites afin d'en saisir les différentes nuances. Cette sous-section aborde aussi les caractéristiques soulevées par les répondants.

Ainsi, lors des entrevues, les directeurs adjoints disent manquer de temps pour accomplir toutes leurs tâches. Ils en auraient beaucoup trop à faire et cette surcharge est telle qu'ils se sentent débordés, essoufflés et dans l'incapacité de répondre à l'ensemble des attentes.

Dans ce poste, on ne peut pas compter nos heures. C'est clair que, si on voulait, on pourrait travailler 80 heures. Ça n'arrête jamais. Il n'y a pas de fin. Répondant 27 : 98

[Les gens] s'attendent à ce qu'on soit beaucoup, beaucoup, beaucoup sur le plancher : ils s'attendent beaucoup à nous voir, ils s'attendent à ce qu'on...la tape sur l'épaule constamment, puis ils s'attendent à ce que tout roule. Mais là, c'est impossible. À un moment donné, c'est ça qu'il faut leur expliquer. Répondant 11 : 443

Chaque journée apporte un nombre élevé d'interventions à réaliser et de décisions à prendre. Il serait impossible d'en faire plus et, si le directeur adjoint s'absente, ne serait-ce qu'une journée, le travail s'accumule et il le constate dès son retour à l'école.

Parce qu'on est très « plancher ». Puis quand on n'est pas là, bien ça s'accumule. Puis, tu reviens, puis tu as des feux à éteindre. Répondant 23 : 268

C'est la réalité : quand tu quittes pour deux jours, quand tu reviens, tes deux jours sont sur le bureau. Alors, tu as à compenser. Puis moi, je ne peux pas en faire plus que j'en fais là. Répondant 09 : 326

Il s'agit d'un travail sans fin et certaines périodes de l'année seraient plus embourbées que d'autres.

Mai et juin sont des mois d'enfer. [...] c'est fou, mais en mai et juin, mes enfants savent que je vais arriver un peu plus tard [...] Comme au mois d'août, quand on entre au mois d'août, c'est fou, c'est l'enfer. Répondant 28 : 266

La surcharge est donc mise en relation avec la quantité d'attentes issues de l'ensemble interactionnel du directeur adjoint. Les membres de cet ensemble sont nombreux et les répondants sont conscients de cette situation. Ils disent être « sur le terrain » et gérer « la porte ouverte » ce qui les rend accessibles pour recevoir de nombreuses demandes. Cela correspond principalement aux attentes du personnel de l'école, des élèves ainsi que de leurs parents.

De la sorte, les répondants établissent une relation entre la surcharge et leurs deux principaux rôles, c'est-à-dire l'intervention auprès du personnel et l'intervention auprès des élèves.

Un sous groupe de 10 répondants voit une relation directe entre leur sentiment de surcharge et les activités réalisées auprès du personnel. Chaque personne sous leur responsabilité a besoin de pouvoir se référer à une personne responsable, en l'occurrence eux, pour informer, questionner ou valider leur intervention; chacun aurait besoin d'un « deux minutes » qui au total représentent une forme d'ampleur. De plus, la variété des responsabilités accroît les motifs pour lesquels on sollicite le directeur adjoint.

L'ampleur, comme je vous dis, bien c'est que l'on touche à peu près à tout. On vient nous voir pour la malpropreté dans les classes, on vient nous voir parce que les manuels sont désuets, on vient nous voir parce qu'on a besoin d'aide au niveau disciplinaire; il y a le prof qui ne s'entend pas avec des parents, il faut que j'aie ma part de ce côté-là; un jeune en difficulté parce qu'il a eu des problèmes à domicile, faut s'en mêler; faut faire un peu de prévention parce qu'on ne veut pas être blâmé que l'école n'a rien fait et bon...on touche à peu près à tout. Répondant 16 : 157

Des répondants invoquent aussi le fait que le roulement de personnel et la présence de nouveaux enseignants, parfois non qualifiés au sens de la convention collective, ont un impact sur leurs rôles, notamment ceux de soutien et d'évaluation du personnel.

... (Le) roulement de personnel, ce qui fait en sorte qu'on peut former quelqu'un pour la nouvelle pédagogie, ou de nouvelles choses et tout ce qui est dans le renouveau pédagogique. Mais, la personne part, donc on se retrouve avec quelqu'un qui débute. Ce n'est pas toujours facile. Répondant 25 : 240

Dans ce contexte, des répondants affirment n'avoir du temps que pour un travail de surface. Ils précisent avoir peu de temps pour simplement réfléchir avant de fournir une réponse ou prendre une décision. Tout, ou presque, se passe du « tac au tac ».

Le quotidien, c'est du tac au tac. Il faut que tu réagisses tout de suite la plupart du temps. Il faut que tu penses vite. Le jugement là, ce n'est pas dans deux heures, c'est tout de suite. Répondant 17 : 58

Et c'est sûr que ça fait qu'on n'a pas le temps d'aller au fond d'absolument rien parce que tout le monde veut avoir sa petite minute. Répondant 05 : 26

Pourtant, dans leur processus d'évaluation de la situation, ils reconnaissent être confrontés à des situations qui demandent de la réflexion et du recul avant d'agir.

On a tout collé sur le nez. On est obligé de courir pour réussir à tout faire. [...] pour être capable d'avoir une vision, il faut être capable de prendre du recul. Puis, si on recule un petit peu, bien, on tombe. C'est une falaise qu'il y a en arrière, Alors, on n'en prend pas de recul. On n'a pas le temps. Répondant 21 : 74

De plus, malgré la rapidité d'action, ils savent pouvoir être questionnés sur les motifs qui ont guidé leurs décisions.

À chaque fois que je prends une décision, je me dis toujours : As-tu pris la bonne décision? Parce que je vais me faire appeler. Répondant 21 : 146

Enfin, ceux qui ont dû faire des interventions en vue de corriger des comportements chez un membre du personnel avouent qu'il s'agit de situations qui leur grugent du temps et bousculent leur agenda. Cela serait dû, entre autres, aux mécanismes prévus dans les conventions collectives qui ponctuent les actions à mener dans un calendrier précis.

Des répondants, 14 pour être précis, abordent aussi la question de la surcharge en relation avec leurs interventions directes auprès des élèves. D'abord, il y a le nombre d'élèves sous la responsabilité du directeur adjoint. Pour ne citer que quelques chiffres, plus d'un répondant affirment avoir dans sa section au-dessus de 500 élèves et certains ont donné le nombre de 700 et même de 800 élèves. De plus, prendre en charge les difficultés

rencontrées par les élèves correspond à une attente formulée par le personnel enseignant, même si parfois cela se résume à l'aspect disciplinaire.

Certaines journées, la situation est intenable compte tenu, *primo*, du nombre d'élèves à rencontrer, des suivis à assurer et des procédures à respecter et, *secundo*, de la simultanéité des événements. Le temps semble alors insuffisant pour réaliser ce qui doit être fait, dans le temps disponible et de manière appropriée.

On ne peut pas dire au surveillant : « Bouche-toi les yeux! » mais lui, [...] il en a vu quatre en train de fumer un joint. Alors, ce sont les policiers, les dépositions, les appels aux parents, les suspensions. Ça aussi ça bouffe du temps. Répondant 26 : 510

Il demeure que pour des répondants ce travail auprès des élèves constitue une priorité et demande du temps.

On fait la job, une grosse job, pas juste de gérer la discipline de la classe puis aider les enseignants dans cette démarche là. Mais, une job d'orientation vers les services sociaux et ainsi de suite parce qu'il y a des enfants qui ont de grosses lacunes.[...] Le lien avec les élèves, le suivi des dossiers académiques, le suivi des dossiers comportementaux : pour moi, c'est la priorité. Répondant 20 : 526-580

De plus, en dehors de l'intervention qui est faite en présence de l'élève et des personnes de première ligne, le directeur adjoint doit poursuivre l'action entreprise par une recherche de services qui ne sont pas toujours directement disponibles à l'école.

Le caractère complexe et de plus en plus lourd des situations à traiter constitue aussi une exigence et demande que l'on s'attarde plus longtemps sur chacune des interventions. Les directeurs adjoints sont également entraînés dans des sphères d'intervention qui débordent l'expertise qu'ils ont pu développer en tant qu'enseignant, ce qui leur demande aussi plus de temps pour s'approprier de nouvelles façons de faire.

J'ai seulement 70 élèves, ils en valent le triple. Ça n'a pas de bon sens. C'est du travail social, du travail social continu, continu, continu. Répondant 02 : 171

Faire la différence pour les élèves correspond au rôle que souhaitent jouer plusieurs directeurs adjoints. Forts de leur expérience et de leur succès comme enseignant, ils souhaitent élargir leur zone d'influence auprès des jeunes et prendre des initiatives en ce sens. De ce fait, outre l'aspect quantitatif, il y a la nature et le poids de chacune des décisions à prendre sur le vécu de l'élève. Si, lorsque l'intervention semble une réussite, les répondants affirment y trouver beaucoup de satisfaction, le corollaire est que, devant chacune des situations, ils savent qu'ils sont susceptibles d'échouer d'une certaine manière.

Tu t'investis dans cette rencontre pour comprendre le problème, puis tu vois qu'il y a plus ou moins de solutions [...] Et c'est pour ça que je dis que c'est bien demandant parce que, dans le fond, ça te déchire parce que tu ... moi je suis malheureux par rapport à l'élève qui vit une situation où ça commence à sentir le décrochage scolaire. Répondant 31 : 153

Concernant les autres rôles, il semble pouvoir être mis en veilleuse pour ce qui est de leur rapport avec la surcharge. Une seule exception : lorsque des attentes claires sont exprimées, souvent sous forme d'échéancier à respecter, il arrive que les répondants ressentent de la surcharge. C'est le cas notamment de certains individus responsables de l'organisation scolaire, activité qui ne peut souffrir d'être reportée sans risque de mettre en péril toute l'organisation du travail à l'école.

L'imprévisibilité des demandes du milieu teinte à sa manière la surcharge ressentie. Ainsi, pour plusieurs répondants, les journées sont différentes les unes des autres et cela signifie, entre autres, être disponibles pour rencontrer ce flux de demandes adressées par le personnel, les élèves, les parents, le directeur ou par tout autre acteur du système.

Le téléphone n'arrête pas de sonner. Là, tu es obligé de baisser le volume pour ne pas te faire déranger [...], il y a des élèves qui arrivent puis le surveillant arrive avec eux. Là, il y a un prof qui est en crise dans sa classe, puis il en a sorti quatre ou cinq du coup. Tout ça arrive en même temps. Alors moi, je suis une personne humaine. Je ne peux pas gérer tout ça en quelque part là. Il y a des journées que c'est comme ça. Répondant 04 : 224

Ce travail au quotidien, ce que plusieurs appellent le « travail de terrain » ou le « travail de plancher », ne s'inscrit pas à l'agenda, cependant les directeurs adjoints qui assument d'autres responsabilités par ailleurs voient leur agenda bousculé.

Il y a plein de dossiers qui arrivent. Souvent, ce que j'ai prévu de faire dans la journée, comme toutes les directions disent, je ne peux pas le faire parce que le quotidien vient gruger mon temps. Répondant 17 : 26

Les répondants rapportent aussi devoir assumer la suppléance occasionnelle non seulement du directeur, mais aussi celle d'intervenants en rapport direct avec des élèves et qui ne sont pas remplacés comme dans le cas du personnel enseignant. Cette situation amplifie les occasions de faire face à des imprévus.

C'est comme à l'urgence : quand tu rentres, tu ne sais pas quand tu en sors. Comme vendredi dernier, la directrice me dit : « Tu as assez fait d'heures cette semaine, à midi, tu t'en vas. » Bien, j'ai dit : « Je vais laisser les cours débiter, l'autre adjoint n'est pas là et les éducateurs non plus. Je partirai après ». Comme de raison, je suis partie à quatre heures et demie. Répondant 02 : 203

Quelques répondants perçoivent que leur tâche est plus lourde car ils compensent l'absence ou le manque de personnel au plan d'effectifs et ce, de manière régulière.

En tant que directeur adjoint, j'étais psychologue. On n'en avait pas. J'étais psychoéducateur parce qu'on n'en avait pas. J'étais surveillant d'élèves ... Répondant 15 : 166

Les situations d'urgence viennent aussi perturber le travail : une inondation, une fuite de gaz, un toit qui coule, voilà autant d'événements qui seront pris en charge par le directeur adjoint présent et qui l'obligent à remettre à plus tard tout ce qui devait être fait au cours de la journée.

Quand on rentre le matin, on ne sait jamais si ça va être une journée tranquille ou une journée de fou. Oui, on a des rendez-vous, comme, j'avais des rendez-vous prévus ce matin, mais, ce matin, je rentre : fuite de gaz. OK! Les autres (membres de l'équipe de direction) ne sont pas là. Parfait, viens-t'en, on va suivre, on va monter sur le toit. Est-ce que j'avais prévu moi ce matin d'être sur le toit de l'école à huit heures moins quart? C'est ça... Répondant 26 : 506

Les imprévus font donc partie de la réalité du directeur adjoint et c'est ce qui fait dire à l'un des répondants qu'il est nécessaire de terminer les interventions amorcées la journée même, car le lendemain sera fait d'autres imprévus et il faut être prêt à y répondre. C'est une manière de prévoir l'imprévisible et d'y faire face.

Un autre type d'imprévu est ce qui s'ajoute en cours d'année malgré un partage préétabli. En effet, des répondants rapportent qu'ils apprennent au fur et à mesure ce que comportent réellement leurs responsabilités de départ.

Il s'en rajoute tout le temps. [...] J'organise le gala de l'école, le gala Méritas et tout ça avec mes enseignants. Bien, quand tu penses que tout est correct, tu reçois un courriel qui dit : « Bon, et bien maintenant, on a des nouveaux méritas, donc il faut intégrer ça. » Il faut trouver les élèves. Il faut...Donc ça, ce n'était pas prévu à ta tâche. [...] Et finalement donc, ça s'est comme ajouté puis tu ne l'attendais pas. Ça arrive constamment. Répondant 32 : 34-38

L'efficacité du directeur adjoint et la satisfaction du directeur à son égard peuvent faire en sorte que ce dernier soit enclin à ajouter différentes tâches au grand dossier et, en bout de ligne, à confier davantage de responsabilités à ce même individu.

J'en ai beaucoup parce que tout touche à la pédagogie dans une école.[...] Mon directeur a une habitude...Pédagogie? C'est à toi...Pédagogie? C'est à toi...Mais c'est parce que tout touche à la pédagogie, tout revient à un moment donné à la pédagogie. Répondant 18 : 122-126

De là, certains répondants mentionnent que la répartition entre les directeurs adjoints, d'une même école généralement, est l'une des causes de leur surcharge : ils en ont trop parce que d'autres n'en n'ont pas assez.

Mon impression, c'est que les tâches ne sont peut être pas divisées équitablement au niveau des membres de la direction. Répondant 18 : 306

Il arrive que ce partage soit confus ou entraîne du dédoublement.

Puis, comment départager? Je ne peux pas arriver en secondaire un puis dire : « Je prends tous les dossiers disciplinaires, plus mes profs ». Je n'arriverai pas. C'est qu'on dédouble à un moment donné. On n'a pas trouvé la façon exacte qui serait la meilleure. Répondant 21 : 210

On rapporte également que parfois le problème est non pas entre les directeurs adjoints, mais entre le directeur adjoint et d'autres membres du personnel. Dans certains milieux, il semble que les tâches du personnel, enseignant ou autres, soient définies de telle

manière que plusieurs interventions qui doivent être faites ne sont la responsabilité spécifique de personne. Dans ce cas, le directeur adjoint assume le travail faute de quoi cela ne sera pas fait. Si la situation des moyens de pression, ayant cours au moment des entrevues a pu être une cause, plus d'un répondant ont rapporté de telles situations en invoquant des moments précédant cette période.

Enfin, trois répondants rapportent des situations de déficit d'un directeur adjoint au sein de l'équipe de direction. Dans l'un de ces cas, il semble que ce soit le seul facteur ayant eu de l'impact sur la surcharge ressentie, mais dans les deux autres cas, il s'agit plutôt d'une situation qui aggrave une surcharge déjà présente.

Somme toute, les répondants ressentent, dans leur quotidien, de la surcharge par rapport surtout à leurs rôles prédominants. Cette surcharge est évidemment quantitative et ce qui est en cause est le nombre d'individus qui leur adresse des demandes et la quantité d'interventions qui en découle. L'imprévisibilité des événements et la répartition des responsabilités peuvent être considérées comme des causes, néanmoins elles sont mentionnées par les répondants en tant que facettes de leur surcharge.

L'aspect qualitatif du travail est aussi soulevé. Les directeurs adjoints sont amenés à prendre de nombreuses décisions, notamment pour les élèves, et celles-ci entraîneraient des conséquences décisives sur la suite de leur parcours scolaire.

Enfin, les caractéristiques environnementales invoquées par les répondants sont le nombre, la variété et le roulement du personnel, le nombre d'élèves, incluant leurs parents, la variété des responsabilités, l'imprévisibilité, l'accessibilité des ressources, les critères de partage des responsabilités et le comportement du directeur. Concernant les caractéristiques personnelles mises en évidence il s'agit surtout de leurs propres buts, notamment celui de vouloir faire une différence auprès des élèves.

L'impact de la surcharge

Les formes de la surcharge étant plus claires, la question de l'impact de cette tension demeure. Deux aspects ont été pris en compte afin de traduire l'impact d'une tension de rôle chez les répondants. D'une part, le nombre de ceux-ci ayant fait mention d'une forme

de tension livre un premier indice quantitatif et, d'autre part, ce qui est évoqué en termes de conséquences par les répondants fournit des indices qualitatifs sur le niveau de l'impact. La présente section aborde l'impact de la surcharge sous ces deux aspects.

D'abord, 91% des répondants ont tenu des propos relativement à la surcharge, ce qui confère à cette forme de tension de rôle une certaine importance par rapport à d'autres formes. Cependant, l'analyse des propos indique certaines différences entre les répondants en ce qui a trait à l'impact de la surcharge.

Ainsi, on observe que la majorité des répondants concernés font allusion à la surcharge de manière explicite ce qui s'est traduit, dans le Tableau X : Synthèses des tensions de rôle à la page 133, par l'inscription d'un « T ». Par ailleurs, dans d'autres cas, il s'agit d'une manifestation de surcharge induite notée par un « t » dans le même tableau. Par exemple, un répondant dit ne pas faire certaines activités parce que cela serait impossible compte tenu de l'ensemble de ses tâches.

C'est énorme! Tout ça en plus de superviser tous les jeunes. En plus, [il faudrait] que j'aie voir si mes profs sont là? Je n'aurais pas le temps de faire tout le suivi que je fais auprès des élèves. Il y a des choix à faire. Répondant 13 : 142

Un autre mentionne qu'il a beaucoup d'élèves et d'enseignants sous sa responsabilité sans ajouter que cela soit lourd. Il affirme « ajuster les attentes » sinon ce serait étouffant. Dans ces deux exemples, la surcharge semble avoir moins d'impact et ne pas constituer une source de pression intense.

Partant de là, relever les propos qui traduisent l'émotion accompagnant l'évaluation que les répondants font de leur situation ainsi que les conséquences associées à la surcharge apparaît utile et instructif.

Trois catégories inspirées des travaux de Kahn et Byosièrè (1992) et validées par les propos des répondants ont servi à apprécier l'impact de la tension de rôle. Ainsi, on considère les impacts qui touchent le rôle professionnel, les impacts qui se font ressentir dans les autres rôles assumés par l'individu et, enfin, les impacts à caractère psychologique ou physique.

1. Impact sur le plan professionnel
 - a) négligence de certaines responsabilités
 - b) accumulation du travail
2. Impact sur le plan personnel
 - a) empiètement sur le temps de la vie privée
3. Atteinte au bien-être
 - a) manifestations psychologiques et physiques
 - b) anticipation de risque

Entre d'un côté ces catégories qui précisent l'impact des tensions de rôle et, d'un autre côté des catégories qui concernent des stratégies des précisions s'imposent. En ce sens, négliger de traiter un dossier ou travailler le dimanche, par exemple, sont considérés à la fois comme des indicateurs de surcharge et comme des stratégies d'ajustement. Rappelons que dans le processus d'ajustement face aux tensions, l'individu réalise une première évaluation, adopte une stratégie et évalue à nouveau la situation. À la lumière de celle-ci, il peut continuer de ressentir une pression parce qu'il demeure insatisfait. Dans un tel cas, le comportement rapporté par le répondant, comme travailler le dimanche, sera considéré en tant qu'impact non souhaité sur les autres rôles et constituera un indicateur de l'importance de la pression subie. Par contre, si le répondant semble satisfait de sa nouvelle situation, on jugera qu'il s'agit d'abord d'une stratégie.

Ainsi, face à la surcharge, les répondants constatent qu'ils négligent certains rôles professionnels. Ceci touche, entre autres, leur rôle d'animation pédagogique et leur propre formation continue pour laquelle ils ont du mal à se réserver du temps.

Il y a un aspect que je trouve difficile, c'est tout l'aspect recherche, mise à jour, lecture, tout ça. Ça j'ai de la misère. Ça je n'en viens pas à bout. [...] Je me suis acheté un livre de psychoéducation. Bon, je l'ai commencé. Je n'ai pas fini de le lire. Il a traîné dans le salon pendant des semaines chez nous. À un moment donné, je l'ai rapporté à l'école, puis l'ouvrage est là. Répondant 23 : 340

Ce n'est pas parce que je n'ai pas d'affinité envers la pédagogie, puis supporter les gens, aller chercher des ressources, mais je n'ai carrément pas le temps physique de faire ça. Répondant 20 : 624

Ils trouvent difficile de faire tout ce qui est attendu la journée même. Il leur paraît aussi presque impossible de préparer des réunions, compléter des rapports, remplir des documents administratifs durant les heures de présence des élèves. Dans certains cas, on parle d'accumulation du travail non réalisé, en attente, remis à plus tard par la force des choses.

Bien, à la fin de la journée, des fois je prends une heure pour faire des crochets : c'est fait, c'est fait, c'est fait [...] Mais là, tu regardes la date, tu es quatre jours en retard. C'est ça parce que tu rajoutes des choses au fur et à mesure. Ça n'arrête jamais. Entrevue d'approfondissement 2 : 236

Un répondant ajoute n'avoir jamais le temps d'approfondir l'aspect budgétaire de ses dossiers : il soutient être en mesure simplement de maintenir ce qui se faisait et en éprouve de l'insatisfaction.

Pour d'autres, les journées s'allongent et le travail déborde sur les journées de congé. Cette situation fait en sorte que certains constatent que la sphère professionnelle empiète sur leur vie familiale et ce, d'une manière assez importante dans certains cas. Les propos de ce répondant, marié, évoque de manière éloquente comment il ressent les attentes du conjoint, d'une part, et les exigences professionnelles, d'autre part.

On est pris intellectuellement, émotivement par notre travail. [...] Il y a des fois que je me suis prise à souhaiter, pas à souhaiter, mais à dire : « Hey, je serais bien si j'étais toute seule. Je pourrais travailler jusqu'à minuit le soir, puis il n'y aurait personne qui me dirait que je ne suis pas là ». Répondant 21 : 36

Outre ces aspects comportementaux et cognitifs, on note aussi des commentaires abordant l'aspect du bien-être. Des répondants constatent qu'ils éprouvent une très grande fatigue à la fin de leur journée, ont des problèmes d'insomnie, de migraines et d'ulcères. De plus, certains anticipent des conséquences associées à la pression ressentie et se considèrent à risque au regard de l'épuisement professionnel. Les propos suivants illustrent ce qui précède.

S'il faut que je rentre le samedi, je le fais, tout en me disant qu'il y a un lendemain. Oui, il faut, parce que...je ne resterai pas ici jusqu'à neuf heures, ça c'est sûr. Mais il y a un lendemain. Il faut qu'ils (les

émetteurs d'attentes) le prennent comme ça, je pense, parce que sinon...ou si on regarde trop loin, on va capoter. Répondant 17 : 150

J'ai eu des signes au cours des trois dernières semaines. Quand j'ai commencé à faire de l'insomnie, ça ne va pas bien, moi, il faut que je dorme. [...] Mon médecin m'a dit [...] « Tu sais, le *burn-out*, l'insomnie, ça passe par là ». Répondant 02 : 163

C'est sûr que si je regarde globalement, je fais un *burn-out*. Répondant 10 : 1103

Il y a des jours quand j'arrive chez moi, je suis comme ruiné. [...] Ce n'est pas physiquement que je suis brûlé, c'est entre mes deux oreilles. Tu sais, tu es fatigué. [...] Il y a quelque chose qui ne marche pas. [...] Quand j'arrive chez nous, je tombe en pleine face dans le divan. Entrevue d'approfondissement 2 : 406-408

On observe donc dans ces propos des impacts au regard du rôle professionnel, sur les autres rôles et sur le bien-être psychologique ou physique, mais aussi une intensité différente selon qu'il s'agit de l'une ou l'autre forme d'impact. De ce fait, nous avons associé chacune de ces catégories à un niveau d'intensité respectif :

- Impact sur le rôle professionnel : niveau modéré
- Impact sur les autres rôles : niveau intense
- Impact sur le bien-être psychologique ou physique : niveau aigu.

Cette échelle n'est pas progressive en ce sens qu'un répondant est susceptible d'avoir fait allusion à des impacts négatifs au regard de sa santé (niveau aigu) sans pour autant avoir ressenti de la difficulté à assumer l'ensemble de ses rôles professionnels (niveau modéré). Les niveaux représentent donc un choix de la chercheuse qui sert à décrire l'impact des tensions de rôle.

Partant de là, il est apparu raisonnable d'examiner l'impact de la tension au regard de l'expérience dans un poste de directeur adjoint. Ainsi, au fil du temps, l'individu acquerrait un savoir-faire, améliorerait la maîtrise qu'il exerce sur son travail et donc remarquerait une diminution la pression.

Trois catégories ont servi à déterminer l'expérience des individus de l'échantillon :

1. les « débutants » ont une ou deux années d'expérience complétées;
2. les « confirmés » ont entre trois et cinq années de métier. Ils sont confirmés dans leur poste et sur le point de terminer, si ce n'est pas déjà fait, leur formation obligatoire en administration scolaire;
3. les « expérimentés » ont six ans et plus d'expérience.

Un premier coup d'œil à la figure ci-dessous met en évidence un rapport entre l'impact et l'expérience : l'un semble diminuer quand l'autre augmente. De plus, concernant le facteur de l'expérience, il faut se rappeler que trois répondants ne manifestent pas de surcharge. L'un se trouve dans le deuxième groupe et les deux autres ont six ans et plus d'expérience. Ce constat renforce l'association entre l'impact de la surcharge et l'expérience.

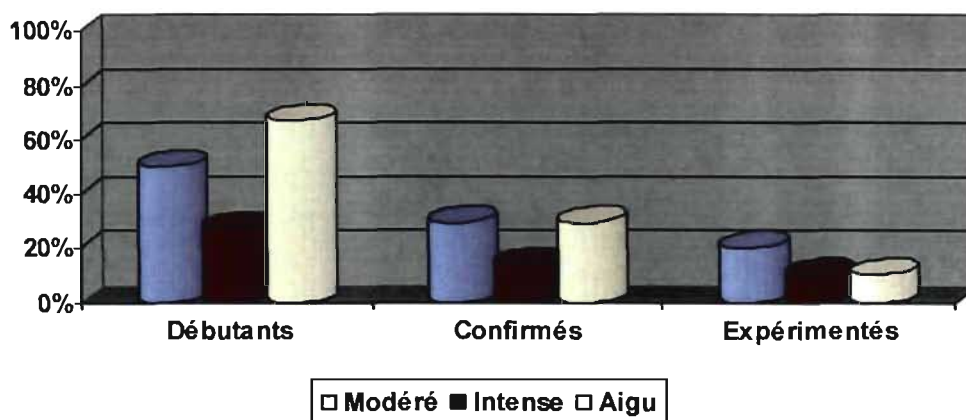


Figure 12 : Niveau de l'impact de la surcharge selon l'expérience

Il reste, cependant, que des répondants, ayant une certaine expérience, continuent de ressentir une pression suffisamment importante pour rapporter que leur bien-être en est atteint (niveau aigu chez les répondants confirmés et expérimentés). Les répondants eux-mêmes nous mettent sur la piste d'une explication à une telle situation. En effet, plusieurs, comme il a été indiqué dans la présentation générale, estiment que le type de clientèle a un effet sur leur travail et que les élèves classés en adaptation scolaire et ceux de première et

deuxième secondaire constituent une clientèle plus exigeante sur le plan des interventions. De même, ils indiquent que, du côté des parents, ceux d'élèves du premier cycle questionnent davantage les pratiques du milieu et cherchent à obtenir rapidement et pratiquement en tout temps des réponses. Les données précédentes sont donc reprises dans le Tableau XV en incluant une troisième variable qu'est le type de clientèle pour les répondants ayant tenu des propos sur l'impact de la surcharge.

Les données de ce tableau sont issues de l'analyse des entrevues. Il faut comprendre qu'un même répondant peut avoir mentionné un impact uniquement de niveau modéré ou, encore, uniquement de niveau aigu. Un autre peut avoir évoqué des impacts appartenant à deux niveaux. Finalement, un répondant peut n'avoir fait allusion à aucun impact. Conséquemment, chaque cellule délimitée par un trait plein se lit de manière indépendante.

Tableau XV
Impact de la surcharge selon l'expérience et le type de clientèle

Groupes (32 répondants)	Impact sur le rôle professionnel	Impact sur les autres rôles	Impact psychologique ou physique
	NIVEAU MODÉRÉ	NIVEAU INTENSE	NIVEAU AIGU
1 Débutants (15 répondants)	7	4	9
13 responsables* du 1 ^{er} cycle ou de l'adaptation scolaire	6	3	7
2 Confirmés (7 répondants)	2	1	2
3 responsables du 1 ^{er} cycle ou de l'adaptation scolaire	1	0	2
3 Expérimentés (10 répondants)	2	1	1
4 responsables du 1 ^{er} cycle ou de l'adaptation scolaire	1	1	0

* La responsabilité peut inclure une clientèle de 2^e cycle.

Un calcul rapide des données de la première colonne du tableau montre que le groupe des débutants assume très majoritairement ($13/15 = 87\%$) des responsabilités au premier cycle ou en adaptation scolaire et que cela contraste avec le 2^e groupe ($3/7 = 43\%$) et le 3^e groupe ($4/10 = 40\%$). En examinant de plus près la situation des quatre répondants du groupe 3, on comprend que leur affectation au 1^{er} cycle ou en adaptation scolaire

correspond à un choix individuel pour l'un, à une affectation temporaire pour l'autre; pour un troisième, la responsabilité s'étend à toute la clientèle de l'école, étant le seul adjoint; enfin, le 4^e individu, s'il cumule de l'expérience, son arrivée au secondaire est récente ce qui le rapproche du groupe des débutants.

Ce constat étant fait, il est possible d'affirmer de manière nette, que les moins expérimentés assument davantage des responsabilités au 1^{er} cycle ou en adaptation scolaire.

Les données sur l'impact de la surcharge mises en relation avec le type de clientèle montrent que cette caractéristique du travail, indépendamment de l'expérience, serait déterminante sur cette tension. Toutefois, des exceptions demeurent et leur examen s'impose.

- Pour ce qui est du 1^{er} groupe, l'écart entre les deux sous-groupes (6/7, 3/4, 7/9) est dû au même répondant dans trois cas sur quatre. Le changement de poste récent de ce répondant explique qu'il n'apparaît pas dans le sous-groupe des responsables du premier cycle ou de l'adaptation scolaire bien que, tout au long de l'entretien, il ait fait référence surtout à son expérience au premier cycle. Les marques de tension peuvent, dans ce cas, être associées au type de clientèle.
- Une situation semblable explique un des écarts dans le groupe 3 (0/1) : le retour aux propos codés indique que le répondant observe des impacts minant son bien-être au moment où il était responsable du 1^{er} cycle quelques années plus tôt.
- Pour ce qui est des deux autres écarts, ils constituent des exceptions pour lesquelles aucune explication n'a fait jour.

Conséquemment, les conclusions suivantes se dégagent. D'abord, généralement, les directeurs adjoints ayant le moins d'expérience assument des responsabilités auprès des clientèles considérées comme les plus exigeantes. Ensuite, l'impact de la surcharge est plus aigu chez ceux qui sont responsables du premier cycle ou de l'adaptation scolaire. De là, une relation entre le type de clientèle et l'impact de la surcharge est mis au jour.

Nonobstant ce qui précède, on observe que, pour certains répondants, des circonstances particulières entourant leur affectation auprès des clientèles plus exigeantes ou leur expérience en tant qu'adjoint agiraient en tant que modérateurs et donc atténueraient l'impact de la surcharge.

La relation entre l'impact ressenti et la surcharge n'est pas toujours évidente : est-ce que l'impact sur le bien-être est dû à la surcharge ou à une autre forme de tension? Il reste cependant que plusieurs répondants y voient un rapport et ce, de manière explicite.

En somme, une majorité des répondants ressentent de la surcharge dans leur travail quotidien et certains y voient une relation directe avec leurs rôles d'intervention auprès du personnel ou celui auprès des élèves. Concernant ce dernier rôle, non seulement les répondants font allusion à la charge quantitative (nombre d'élèves, d'interventions, temps de réalisation), mais ils rapportent aussi des situations témoignant de la charge qualitative (nature et impact des interventions). Le type de clientèle dont ils sont responsables représente une caractéristique environnementale pouvant être associée à la surcharge.

Les stratégies d'ajustement face à la surcharge

Dans les paragraphes qui suivent, après quelques remarques d'ordre général, les stratégies d'ajustement face à la surcharge sont décrites. De plus, des relations avec l'expérience et diverses caractéristiques personnelles et environnementales sont examinées. Les stratégies visant le contrôle sont traitées en premier et celles visant l'évitement suivent.

L'individu qui se retrouve devant une situation pour laquelle il ressent de la pression adoptera une façon de faire, une stratégie d'ajustement. Plus d'une stratégie est utilisée pour faire face à la surcharge et une même stratégie peut être adoptée pour faire face à différents types de tensions. Du coup, il est parfois difficile d'associer clairement une stratégie à une tension spécifique. Lorsqu'un répondant rapporte qu'il « ventile » auprès de ses collègues, il ne précise pas toujours s'il s'agit de diminuer la pression due à la surcharge ou à d'autres conflits de rôle. Dans ce cas, il est possible qu'à l'analyse un même comportement soit relié à plus d'une tension.

De plus, il est possible qu'un même comportement, selon l'intention de la personne, soit considéré dans une catégorie pour l'un et dans une seconde catégorie pour l'autre. Ainsi, fermer sa porte peut être une stratégie pour différer une réponse, se donner du temps, laisser des problèmes se régler par eux-mêmes. Ce peut être aussi une stratégie d'évitement au sens où on fuit devant la lourdeur des tâches à réaliser. Les propos utilisés par les répondants sont des indicateurs qui guident le choix entre diverses catégories. Malgré cela,

le flou est encore possible. Dans les quelques cas demeurés litigieux, les catégories visant le contrôle ont été privilégiées puisque ces dernières sont apparues comme prédominantes chez les membres de l'échantillon.

Incidentement, parmi les stratégies utilisées face à la surcharge, on retrouve surtout des stratégies de contrôle, principalement comportementales et centrées sur la tâche. En ce sens, les répondants affirment mettre le temps nécessaire pour réaliser le plus possible les tâches qui leur sont confiées. Ils font ce qu'il faut, ils travaillent fort, ils font les choses rapidement et parfois eux-mêmes pensant que cela sera plus rapide que de remettre cela à quelqu'un d'autre.

Faire des 11 ou 12 heures, faire des 50-60 heures par semaine. [...] le travail est là. Je ne veux plus rentrer la fin de semaine. J'aime autant partir un peu plus tard. Répondant 18 : 314-318

Ils relatent mettre des limites. Certains se fixent un horaire, quittent l'école, décrètent qu'ils ne travaillent pas la fin de semaine. Un répondant rapporte avoir refusé de suivre des cours, dans le cadre de sa formation obligatoire, en soirée. Les répondants s'affirment devant le directeur, mais aussi face aux enseignants en leur retournant parfois des actions à réaliser avant d'intervenir eux-mêmes. Ils revendiquent plus de ressources, une nouvelle répartition des responsabilités, se disent capables de dire non et refuser certaines tâches.

Je n'ai pas peur de dire à mon patron : « C'est assez! Je ne réponds plus à la demande. Si vous me donnez d'autres commandes, je ne réponds pas ». Répondant 27 : 98

Reporter une décision ou une intervention dans le temps est une autre stratégie employée par les répondants. Fermer sa porte pour achever un travail et accepter que les demandes s'accumulent durant ce temps illustrent bien cette stratégie. Par ailleurs, ce comportement comporte d'autres avantages que celui de permettre au directeur adjoint de venir à bout de certaines de ses tâches. En effet, un débutant affirme avoir appris, après s'être mis dans l'embarras par une réaction trop rapide de sa part, que le fait de différer la réponse dans le temps lui permet de réfléchir davantage aux réponses à donner. De plus, certains rapportent que le délai offre la possibilité de tempérer les émotions chez les

individus concernés par la situation, qu'un certain nombre de demandes sont finalement acheminées ailleurs et d'autres se règlent par elles-mêmes.

Ne serait-ce que de leur dire « mettez-moi ça par écrit », j'en (des demandes) éliminais 50%. [...] Je me suis rendue compte que de ne pas toujours répondre, il y a bien des gens qui ne laissent pas de message puis qui ne rappelaient pas parce que ça se réglait ou que ce n'était pas important. Répondant 27 : 110-118

Enfin, un répondant rapporte que, selon le demandeur, il discrimine s'il s'agit d'une priorité ou d'une demande qui peut attendre.

J'ai appris à connaître mon monde. [...] Je sais qu'il y en a qui arrive puis c'est le drame. Je peux avec ces personnes [...] que j'ai ciblées, je sais quand je leur dis « Regarde, je pourrais te voir demain » que cela va leur permettre de m'exposer la situation de façon différente. Répondant 08 : 358

La délégation, autre stratégie comportementale, consiste d'abord à reconnaître les activités susceptibles d'être réalisées par d'autres. Ainsi, plusieurs affirment ne pas faire le travail des enseignants et, à cet effet, ils rappellent à ces derniers que certaines interventions doivent être faites avant qu'eux-mêmes prennent part à l'action. Ils distinguent nettement ce qui appartient à la gestion de classe ou relève de l'application des règles de conduite de l'école et manifestent des attentes précises concernant la manière dont le travail doit être fait. Outre les enseignants, d'autres individus gravitent autour du directeur adjoint et peuvent se voir confier des tâches par celui-ci.

Il faut que je délègue un peu plus. Donc, quand je reçois quelque chose, je me dis : « Est-ce que quelqu'un d'autre que moi peut le faire? Est-ce que je peux me contenter de superviser cette tâche, m'assurer qu'elle soit faite dans les règles? » Répondant 18 : 146

Certains rapportent ne pas avoir accès véritablement à un service de secrétariat. Il arrive qu'aucune personne ne soit affectée directement au directeur adjoint ou que la personne soit localisée suffisamment loin du bureau du directeur adjoint qu'il devient parfois plus long de lui confier un travail que de le faire soi-même. Enfin, aucun répondant n'a rapporté qu'à son arrivée on lui avait précisé le rôle des subordonnées. Il semble que ce soit un aspect du travail qui s'apprend sur le tas.

Savoir dans les premières journées: «Je fais quoi? Je donne quoi à ma secrétaire?» Tu sais, tu es comme un petit peu parachuté dans ton poste. Bon, tu rentres le matin, mais tu n'oses pas. Tu ne sais pas trop. Oui, le téléphone sonne, je réponds. Mais de là, je donne quoi à ma secrétaire. Je dirige comment? Ce n'est pas long que tu apprends par exemple. Répondant 28 : 38

Bref, il semble parfois difficile de déléguer des tâches.

Alors on pellette dans la cour de l'autre. La commission scolaire pellette dans la cour des directions, puis la direction pellette dans la cour des directions adjointes. Sauf qu'il y en a qui pellette avec un souffleur, puis nous autres on pellette à la petite pelle. Répondant 21 : 78

Un quart seulement des répondants de l'échantillon a évoqué la stratégie du bâclage. Ainsi, devant l'ampleur de la tâche, des individus disent tout simplement tourner les coins ronds.

Leader pédagogique. Ça, on l'entend. On l'entend énormément. Il y en a qui disent que ça ne se fait pas. Ça se fait si tu tasses des choses. Moi, il y a des affaires que les coins sont faits plus ronds. Répondant 02 : 419

Il devient difficile de figoler les choses ou même de toujours faire de son mieux. Il faut accepter de dire qu'on aurait pu faire mieux si on avait eu plus de temps.

Parmi les stratégies de nature cognitive, on retrouve la gestion des priorités. En fait cette stratégie prend différentes formes selon les répondants et des distinctions se voient dans la manière d'établir les priorités. Pour les uns, il est important de protéger sa vie familiale et face à la surcharge de ne pas se laisser envahir. Pour d'autres, répondre aux besoins des personnes est considéré comme prioritaire par rapport à toutes autres tâches administratives.

C'est de façon très très intuitive. Puis, quand je vois de toute façon que je ne m'occupe plus assez des élèves, c'est le temps de revenir. Je le sais parce que ça commence à sortir (de la classe), à bouger un petit plus. Mon surveillant me dit : « Tel élève, il faudrait que tu t'en occupes ». Répondant 31 : 254

Certains disent s'intéresser d'abord aux besoins des élèves, des enseignants et des parents dans l'ordre ou intervenir selon la réaction des intervenants y voyant là un indice de l'importance des besoins.

Je vais là où est-ce que ça réagit plus fort, c'est que le service n'est pas là. Répondant 10 : 959

Les répondants expliquent comment ils s'organisent dans le temps en prenant les messages téléphoniques ou courriels quotidiennement et en se faisant des listes hebdomadaires de ce qui doit être fait. Enfin, un répondant rapporte déterminer l'urgence des urgences. Par contre, pour certains, les priorités s'établissent par l'ordre d'arrivée des demandes et ils disent prendre les choses une à la fois. De là, répondre à plus d'un besoin en même temps devient nécessaire.

Outre ces stratégies de contrôle centrées sur la tâche, quelques répondants font aussi allusion à des stratégies de contrôle mais centrées sur l'émotion tantôt comportementales, tantôt cognitives.

Prendre le temps de décanter avec les collègues, le directeur, d'autres membres de l'organisation et même à la maison est rapporté par plusieurs. Un répondant fait appel au service d'un psychologue pour faire face à la pression ressentie. Enfin, des répondants rapportent entretenir un discours intérieur qui les aide à diminuer leurs émotions face à leur incapacité de faire tout ce qu'il y aurait à faire.

Le défi, c'est de rester en équilibre dans tout ça. Tu veux bien faire ton travail, mais à un moment donné, [...] je me dis [...] souvent : regarde, tu ne peux pas t'occuper de tous ces enfants au détriment de tes propres enfants ». Il y a un équilibre, il faut tenter de rester en équilibre. Répondant 01 : 278

La description des différentes stratégies centrées sur le contrôle étant faite, il est apparu intéressant d'examiner ces stratégies en tenant compte de l'expérience des répondants.

Le Tableau XVI présente, pour chacune des stratégies dont il a été question, le nombre de répondants y ayant fait allusion regroupés selon leur expérience en tant qu'adjoint tel que cela a été défini précédemment (voir p. 186 pour la manière dont ces

groupes sont constitués). L'ordre de présentation, pour chacune des grandes catégories, est décroissant selon le nombre de répondants.

Lorsque le nombre de répondant ne correspond pas à la présentation générale des stratégies du chapitre précédent, c'est que la stratégie est associée à une autre tension. C'est le cas notamment de la stratégie Affirmation de soi qui a été évoquée au total par 31 répondants, mais qui est associée à la surcharge dans seulement 14 cas. Par ailleurs, des stratégies telles que le bâclage, la délégation, l'action de différer dans le temps la réponse attendue et la gestion des priorités sont exclusivement associées à la surcharge.

Tableau XVI
Stratégies de contrôle adoptées face à la surcharge selon l'expérience

	STRATÉGIES	DÉBUTANTS (15)	CONFIRMÉS (7)	EXPÉRIMENTÉS (10)	SOUS-TOTAL	AUCUNE MENTION
C O M P O R T E M.	AXÉES SUR LA TÂCHE					
	Réalisation de la tâche	14	4	7	25	7
	Différer la réponse	8	4	5	17	15
	Affirmation de soi	8	3	3	14	18
	Délégation	9	1	3	13	19
	Bâclage	3	3	2	8	24
	AXÉES SUR LES ÉMOTIONS	9	5	2	16	16
C O G N I T.	AXÉES SUR LA TÂCHE					
	Gestion des priorités	11	5	5	21	11
	AXÉES SUR LES ÉMOTIONS	3	1	-	4	28

Un examen plus approfondi des données de ce tableau met en évidence d'abord que quatre stratégies sont mentionnées par au moins 50% des répondants de l'échantillon total (16 répondants et plus / 32) tel que l'indique la colonne Sous-total. Il s'agit de la réalisation de la tâche, le fait de différer la réponse, les comportements axés sur les émotions et la gestion des priorités.

Ensuite, l'examen des données s'attarde aux stratégies mentionnées par le plus grand nombre de répondants pour chacun des sous-groupes. De la sorte, on observe que

chez les débutants, la réalisation de la tâche et la gestion des priorités sont mentionnées respectivement par 93% et 73% des répondants. Du côté des confirmés, on remarque que 71% évoquent aussi la gestion des priorités ainsi que les stratégies comportementales axées sur les émotions. Quant aux expérimentés, la stratégie de la réalisation de la tâche est celle qui est le plus souvent mentionnée avec 70% des répondants.

Pour continuer, les données sont examinées également en fonction du nombre de répondants ayant mentionné chacune des stratégies (colonne Sous-total). Ainsi, en considérant que le groupe des débutants représente 47% de l'échantillon total (15/32), le groupe des confirmés 22% et celui des expérimentés 31%, il serait plausible d'anticiper que ces groupes fassent référence aux diverses stratégies dans des proportions équivalentes³⁶. C'est ce qui tend à se produire pour trois des quatre stratégies les plus fréquentes, c'est-à-dire la réalisation de la tâche, différer la réponse et la gestion des priorités. Seules les stratégies comportementales axées sur les émotions sont moins signalées proportionnellement par le groupe des expérimentés. En ce sens, l'expérience ne semble pas avoir d'impact.

Le type de clientèle dont les répondants sont responsables ne semble pas avoir de l'impact si ce n'est que cette caractéristique est davantage présente pour les débutants tel que mentionné précédemment. Aussi, les débutants qui ont mentionné des stratégies comportementales centrées sur les émotions ou le bâclage étaient tous responsables d'une clientèle de premier cycle ou d'adaptation scolaire. Le niveau de l'impact ressenti pourrait expliquer le lien avec la première stratégie. Toutefois, il est plus difficile de trouver une explication logique concernant la seconde.

Outre ces deux caractéristiques, d'autres sont mises en relation avec l'utilisation de certaines stratégies. Ainsi bâclage et perfectionnisme ne vont pas de pair et nous observons qu'aucun des répondants ayant affirmé être perfectionniste n'a évoqué cette stratégie. On pourrait aussi associer la délégation et l'accès à des ressources. Cependant, tous les répondants n'ont pas nécessairement abordé cet aspect de leur travail ce qui nuit à la mise

³⁶ Par exemple : huit débutants sur un sous-total de 17 répondants mentionnent la stratégie Différer la réponse. Ce nombre correspond à 47% et est équivalent à la représentation du groupe des débutants par rapport à l'échantillon total.

en évidence d'un rapport explicite entre l'un et l'autre. Qui plus est, parmi ceux qui affirment déléguer, certains disent avoir accès à des ressources et d'autres affirment le contraire. Il demeure que pour l'ensemble de l'échantillon, 69% des répondants ont affirmé avoir accès à des ressources et 41% disent déléguer. Cet écart s'expliquerait au moins de deux manières. Premièrement, pour certains répondants, la stratégie de délégation serait prise au sens strict et exclurait le fait de partager le travail à réaliser avec les subordonnés qui interviennent dans les mêmes aires d'activités. Par exemple, s'agit-il d'une délégation quand le directeur adjoint demande au surveillant d'élèves de faire la première rencontre avec un élève lors d'une expulsion de classe? Deuxièmement, l'utilisation de la délégation face à la surcharge exigerait des conditions de réalisation qui dépassent le fait d'avoir accès à des ressources. Par exemple, un répondant rapporte que malgré la présence de personnel affecté au soutien des élèves, il n'est pas possible de faire appel à eux dans certaines situations. Il semble que la définition de tâche soit plutôt rigide dans ce cas-ci empêchant de se tourner vers la délégation même dans des situations d'urgence.

On a un psychoéducateur et un psychologue quatre jours par semaine.
Sauf que ces gens-là, ils ont déjà des cas d'élèves qu'ils suivent. [...]
Alors, ils ont leur rendez-vous avec les élèves. Ils ne sont pas là pour
les situations de crise nécessairement. Répondant 04 : 244

En plus des stratégies de contrôle, des stratégies d'évitement sont utilisées par quelques répondants. Éviter le problème de la surcharge par des comportements comme se refuser à travailler le soir ou la fin de semaine, ne pas répondre au téléphone, demander une autre affectation, quitter l'école, « se sauver » pour éviter d'être retenue trop tardivement sont des comportements qui peuvent, à première vue se rapprocher des stratégies d'affirmation de soi. Par contre, on sent dans ces propos que ce qui est visé est d'éviter la surcharge, de laisser en plan tout le travail par opposition à des stratégies où l'on cherche à diminuer sa charge de travail. La nuance réside dans le sens accordé par les répondants à ce qu'ils font et au sentiment d'être en contrôle ou non sur les événements. Pour appuyer cette affirmation et à titre d'exemple, la mise en parallèle de différents propos est éclairante.

Contrôle	Évitement
<p>Les formations [...] étaient le vendredi sur les heures de travail, mais le samedi sur les heures de la vie familiale. Et moi, ça je m'y suis refusée dès le départ. Lorsque j'ai su qu'une autre Université offrait cette formation, j'ai fait la transition parce que je trouvais cela plus sain pour la réalité de gestionnaire. Répondant 27 : 98</p>	<p>Je me force à partir. [...] Mais, je veux bien, mais les dossiers sont là, le travail est là. Répondant 18 : 314-318</p> <p>Des fois, il faut que tu t'en ailles, puis là, je n'ai même pas eu le temps de dîner. Je me sauve. Répondant 04 : 224</p>

Dans les cas illustrés, les répondants refusent d'en faire plus : on quitte l'école ou on conteste l'horaire imposé. Du côté illustrant l'évitement, on remarque que les individus ne font pas une évaluation positive de leur stratégie. Leur problème n'est pas réglé et d'autres stratégies seront nécessaires à leur retour à l'école. À l'opposé, le répondant 27 fait en sorte que la tâche à accomplir, en l'occurrence les cours à suivre, soit reconnue comme une activité devant se dérouler sur les heures de travail et qui n'empiète pas sur la vie familiale. Pour le répondant, cette nouvelle situation est satisfaisante.

Ceci étant dit, l'évitement est centré sur la tâche ou sur les émotions. Dans ce deuxième cas, les répondants rapportent se consacrer à d'autres activités que celles en lien avec le travail ce qui leur procurerait un repos, une détente, un répit par rapport aux émotions ressenties en lien avec la surcharge. Ces activités sont généralement menées à l'extérieur des heures et des lieux de travail. Certains rapportent se concentrer sur leur rôle de parent, faire du sport, faire partie d'une chorale, et même se discipliner à ne pas parler du travail en dehors de l'école. Concernant les stratégies cognitives, un seul répondant y fait allusion en lien avec la tâche et un autre avec les émotions.

Le Tableau XVII présente le nombre de répondants, selon l'expérience, qui mentionnent utiliser diverses stratégies d'évitement. La même remarque que celle faite pour le tableau précédent s'applique concernant les écarts entre la présentation générale du chapitre précédent.

On remarque que ces stratégies sont utilisées par une minorité de répondants puisque aucune d'elles n'est mentionnée par plus de 50% de l'échantillon total (colonne sous-total). On observe aussi la prédominance des stratégies comportementales.

Le petit nombre de répondants empêche de tirer quelque constat au sujet de l'importance d'une stratégie pour un sous-groupe (débutants, confirmés ou expérimentés) par rapport au sous-total l'ayant mentionné, sauf peut-être dans le cas des stratégies comportementales axées sur la tâche. Cette dernière est mentionnée par 69% de débutants (9/13) ce qui dépasse les 47% qu'ils représentent par rapport à l'échantillon total. La même remarque s'applique si on compare le nombre de répondants débutants qui est plus élevé à utiliser cette stratégie (9 débutants /15 = 60%) que les autres groupes (confirmés = 14% et expérimentés 30%)

Tableau XVII

Stratégies d'évitement adoptées face à la surcharge selon l'expérience

	STRATÉGIES	DÉBUTANTS (15)	CONFIRMÉS (7)	EXPÉRIMENTÉS (10)	SOUS-TOTAL	AUCUNE MENTION
C O M P O R. R.	AXÉES SUR LA TÂCHE	9	1	3	13	20
	AXÉES SUR LES ÉMOTIONS	4	2	1	7	25
C O G N I T.	AXÉES SUR LA TÂCHE	3	1	-	4	31
	AXÉES SUR LES ÉMOTIONS	-	-	1	1	31

Les stratégies comportementales d'évitement axées sur la tâche sont finalement utilisées surtout par les répondants les moins expérimentés et, faut-il le rappeler, généralement responsables de la clientèle de l'adaptation scolaire ou du premier cycle. De plus, venant appuyer ce constat, on observe que pour ce qui est du groupe des expérimentés, les trois répondants évoquant ces stratégies sont aussi responsables de ce type de clientèle.

Enfin, les stratégies privilégiant un émetteur ou tirées des formations demeurent des exceptions : trois répondants les mentionnent.

Ainsi, on constate que les répondants affirment adopter plusieurs stratégies pour faire face à la surcharge, manifestent une préférence pour les stratégies visant le contrôle et, à l'exception de la gestion des priorités, il s'agit de stratégies comportementales. Les stratégies d'évitement sont, quant à elles, mentionnées surtout par les répondants responsables de la clientèle du premier cycle ou de l'adaptation scolaire, mais demeurent, pour l'ensemble, peu utilisées.

En résumé, pour ce qui est de la tension de rôle due à la surcharge, elle est ressentie par pratiquement l'ensemble des répondants, et ce, de manière quantitative et qualitative. Le nombre d'individus se référant quotidiennement au directeur adjoint et la variété des responsabilités de ce dernier seraient des facteurs ayant de l'impact sur la surcharge. Le caractère imprévisible du travail et la répartition entre les adjoints sont aussi avancés par les répondants en tant que caractéristiques influençant la charge de travail. Quant à la surcharge qualitative, c'est davantage la complexité et les conséquences des décisions à prendre qui sont mises en évidence. Ce dernier aspect est notamment mis en relation avec les visées professionnelles des répondants et affecterait donc cette tension. Au regard de l'impact de la surcharge, celui-ci pourrait être lié à l'expérience des répondants, mais plus directement à la variable du type de clientèle, c'est-à-dire celle du premier cycle ou d'adaptation scolaire. Ainsi, ceux qui sont responsables d'une telle clientèle témoignent d'impacts plus importants affectant leur bien-être psychologique ou physique et optent davantage pour des stratégies d'évitement. Toutefois, de manière générale, face à la surcharge, les répondants se tournent principalement vers des stratégies de contrôle, surtout vers celles axées sur la tâche, dont la réalisation de la tâche, le fait de différer la réponse, l'affirmation de soi et la gestion des priorités. Les comportements axés sur le contrôle des émotions sont aussi adoptés par au moins la moitié des répondants.

LES CONFLITS DE RÔLE

Cette deuxième partie aborde la question des conflits de rôle et, comme dans la partie précédente, elle comprend trois sections. Cependant, la première section, dans ce cas-ci, se subdivise en sous-section afin de bien distinguer chacune des formes que peut prendre le conflit de rôle. On retrouve ainsi quatre sous-sections s'intéressant au conflit personne-rôle, au conflit inter émetteur, au conflit inter système et au conflit intra émetteur. Par la suite, la deuxième section est consacrée à l'impact du conflit de rôle et la dernière section expose les diverses stratégies évoquées par les répondants pour faire face à cette tension de rôle.

En guise de rappel, soulignons que les conflits de rôle apparaissent lorsque la personne focale ressent des attentes à son égard qui sont incompatibles, en tout ou en partie, entre elles. Ces attentes sont issues des membres de son ensemble interactionnel ou correspondent à sa propre vision du rôle.

Les formes que prend le conflit de rôle

Le conflit de rôle se présente sous quatre formes qui sont examinées à l'intérieur des sous-sections suivantes tel qu'il vient d'être mentionné. Tout au long de cet examen, les relations qui s'établissent avec les caractéristiques personnelles ou environnementales sont mises en évidence le cas échéant.

Le conflit personne-rôle

Le conflit personne-rôle met en évidence des écarts de vision du rôle à exercer entre la personne focale, en l'occurrence le répondant, et différents émetteurs d'attentes de son ensemble interactionnel.

D'abord, les attentes des répondants vis-à-vis de leurs propres rôles sont précisées. Par la suite, celles des principaux émetteurs, ou groupe d'émetteurs, c'est-à-dire le personnel, le directeur, la commission scolaire et les parents, sont décrites et mises en opposition par rapport à celles des répondants.

Concernant les propres attentes de rôle des répondants, il est utile de rappeler qu'ils ont évoqué au total 23 rôles les qualifiant à l'occasion de rôle préféré, attendu ou souhaité. De ces rôles, ceux concernant les interventions auprès du personnel ou des élèves récoltent un large consensus. Ces deux rôles majeurs sont constitués de sous-rôles dont le soutien des élèves, du personnel, l'animation pédagogique et la présence dans les aires communes apparaissent en tant que rôles préférés. Ces rôles préférés sont teintés par les visées professionnelles des directeurs adjoints. Ainsi, concernant les élèves, les répondants ont manifesté leur désir de contribuer à la réussite, de favoriser la persévérance et d'apporter une aide significative.

Je n'ai pas le choix de faire ça parce que je veux que les élèves soient en réussite. Répondant 29 : 274

À l'égard du personnel, le soutien, la collaboration et l'évolution des pratiques professionnelles représentent des visées et, de manière plus générale, les répondants souhaitent apporter du changement dans leur milieu et intervenir de manière adéquate. Ces données viennent étayer ce que par ailleurs les répondants rapportent concernant les conflits de rôle qu'ils ressentent. Ainsi, le Tableau XVIII reproduit, d'un côté, les attentes du personnel, principal groupe avec lequel 21 répondants ont rapporté des conflits de rôle, et, de l'autre côté, les attentes des répondants par rapport aux mêmes objets. Les attentes du personnel sont celles perçues par les répondants eux-mêmes.

Les attentes relevées³⁷ concernent notamment l'intervention auprès des élèves et tournent principalement autour de deux aspects: des interventions directes à caractère disciplinaire auprès des élèves et une application stricte des règles de conduite. Ces interventions dépasseraient, selon certains, le rôle du directeur adjoint et empièteraient sur des tâches considérées par les répondants être celles du personnel.

C'est au niveau des enseignants aussi, je veux dire, il y a un moment donné où la gestion de classe ne m'appartient pas. Je n'ai pas à aller la faire non plus. Puis, je n'ai pas, je peux encadrer, je peux aider dans certaines situations, mais, je veux dire ... Dans mon cas, pour l'instant, je travaille là-dessus, beaucoup, parce que j'ai de la misère à m'arrêter puis à imposer mes propres limites. Entrevue de groupe 3 : 34

³⁷ Il est à noter que 38% des répondants de l'échantillon rapportent percevoir des attentes du personnel et surtout des enseignants. Voir à cet effet le Tableau XII (p. 147).

Tableau XVIII

Écart entre les attentes des répondants et celles du personnel

Attentes du personnel selon les répondants	Attentes des répondants vis-à-vis de leur propre rôle
Intervention auprès des élèves	
<ul style="list-style-type: none"> • Prise en charge par le directeur adjoint de l'intervention disciplinaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention disciplinaire partagée
<ul style="list-style-type: none"> • Application stricte des règles de conduite 	<ul style="list-style-type: none"> • Latitude dans l'application des règles de conduite • Approche moins coercitive, soutien aux élèves
Intervention auprès du personnel	
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien du personnel dans des situations difficiles ou litigieuses concernant des élèves ou leurs parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien du personnel • Gardien de la qualité des services
<ul style="list-style-type: none"> • Absence d'attente sur le plan pédagogique ou du changement (maintien du <i>statu quo</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Agent de changement • Implantation du renouveau pédagogique • Facilitateur au regard de projets pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> • Présence dans les aires communes • Réponses immédiates • Directeur adjoint à leur service 	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse à un ensemble d'attentes variées • Réponse adéquate • Travail de collaboration

La limite des rôles des uns et des autres ne semble pas toujours claire aux yeux des répondants et ceux-ci éprouvent parfois une difficulté à tracer la frontière.

Je pense qu'on fait une partie de travail qui ne devrait pas nous revenir, ça, j'en suis convaincu. Répondant 16 : 586

J'ai ce défaut de ne pas remettre entièrement à l'enseignant des fois son travail à faire. Répondant 26 : 118

Lors d'une entrevue de groupe, on signale l'aspect « vicieux » du phénomène puisque ce serait les plus démunis qui auraient tendance à attendre une intervention plus importante auprès des élèves de la part du directeur adjoint de telle sorte que ces individus se prennent moins en main et continuent d'exprimer des besoins en ce sens.

Les enseignants qui sont moins professionnels, ça crée un cercle vicieux, ça crée un besoin [...] parce qu'un enseignant qui ne veut pas être professionnel, qui ne l'est pas, plus on est sur le plancher, plus il veut qu'on soit là, plus il veut qu'on gère sa classe et ça devient difficile. Entrevue de groupe 2 : 14

Les répondants pour leur part visent une intervention partagée auprès des élèves où des étapes préliminaires sont complétées avant qu'ils n'interviennent eux-mêmes.

Plusieurs répondants, et ceci est confirmé aussi lors d'une entrevue de groupe, sentent un tiraillement dans l'application des règles de conduite. Ils mentionnent qu'ils souhaitent détenir une marge de manœuvre et non pas jouer uniquement un rôle d'exécutant. Selon un répondant, les attentes concernant l'application des règles de conduite seraient plus fortes chez les enseignants affectés à des clientèles régulières qui souhaitent « avoir quelqu'un de très encadrant ». Les enseignants de l'adaptation scolaire, habitués à des façons de faire adaptées, seraient plus souples à cet égard. De plus, certains répondants affirment ne pas se sentir à l'aise lorsqu'ils doivent en arriver à suspendre un élève de l'école car cela va à l'encontre de ce qu'ils souhaitent.

Les cas de drogue, un élève se fait prendre à consommer ici, automatiquement on l'envoie trois jours à la maison. Ce n'est pas une solution. Je ne suis pas en accord avec ça, sans être en désaccord non plus. Répondant 31 : 226

En ce sens, ils considèrent qu'ils doivent « trouver des compromis » pour que l'élève demeure le plus longtemps possible à l'école et que cela est plus adéquat que l'application sans jugement des règles de conduite. Les décisions sont pourtant déterminantes pour les élèves et le personnel questionne cette gestion des exceptions qui s'écarte des prescriptions des règles de conduite de l'école. Cette attitude ne fait pas nécessairement l'affaire des enseignants et des répondants disent se retrouver « entre l'arbre et l'écorce » puisqu'ils ont des visées au regard de leur intervention auprès des élèves qui ne cadrent pas avec cette attente du personnel. Conséquemment, on rapporte trouver difficile de jouer au « directeur méchant » ou de faire une « job de bras ».

L'intervention auprès du personnel, quant à elle, présente trois aspects faisant l'objet de conflits de rôle. D'abord, selon les répondants, le personnel s'attend à être soutenu dans ses interventions auprès des élèves ou des parents et ce, plus précisément

lorsque cela devient difficile ou litigieux. Certes, ce rôle est reconnu par les directeurs adjoints sauf que, pour certains, il comporte des limites ou représente des difficultés. Ainsi, des répondants se voient comme le gardien de la qualité des services offerts à l'école et éprouvent une gêne à défendre des pratiques avec lesquelles ils sont plus ou moins à l'aise. Par exemple, un répondant affirme ne pas garantir un appui inconditionnel aux enseignants face aux élèves.

J'annonce mes couleurs [...] quand je suis arrivé ici, j'ai dit aux enseignants qu'un appui inconditionnel, ils ne l'auront jamais parce qu'il y a des élèves et si je donne un appui inconditionnel aux profs ça veut donc dire que les élèves seront toujours perdants. Répondant 16 : 203

Ce point de vue n'est pas partagé par tous. Un répondant croit plutôt que son devoir est d'appuyer les enseignants dont il est responsable parce que les enseignants ne sont pas à l'abri des erreurs. Il tient les propos suivants :

Parce que, à moins de travailler avec quelqu'un qui est carrément pourri là, un adjoint doit prendre la part de son enseignant parce qu'on parle d'un être humain qui fait des erreurs. Puis comme adjoint, on ne doit pas laisser tomber quelqu'un qui fait une erreur. Moi, comme enseignant, j'ai déjà fait des erreurs. Et j'étais bien content que mon adjoint me protège, J'ai admis l'erreur que j'avais commise et pour moi, c'était ça, ça fait partie du jeu. On doit protéger notre monde avec qui on travaille parce qu'on travaille avec des jeunes qui sont problématiques, je veux dire, des jeunes, des enfants, des ados qui sont problématiques. Puis on travaille avec des profs qui sont des êtres humains, puis qui ne peuvent pas toujours être parfaits à cent pour cent. Répondant 07 : 115

Sans égard à leur position par rapport au soutien à accorder, plusieurs se heurtent à une résistance de la part du personnel face à leur visée sur le plan pédagogique. Si, d'une part, plusieurs répondants souhaitent intervenir sur le plan des pratiques professionnelles des enseignants, soit par des activités d'accompagnement, de supervision ou d'évaluation (rôle d'intervention auprès du personnel), le personnel, d'autre part, conteste ce rôle.

Les enseignants ont décidé que je n'irais pas en classe, puis que je ne pourrais pas regarder les planifications. Donc il y a des choses qu'il va falloir que je rende obligatoires. Répondant 30 : 291

Il en est de même pour les interventions relatives au renouveau pédagogique ou pour des projets pédagogiques où la présence du directeur adjoint n'est pas nécessairement la bienvenue. Le contexte des moyens de pression peut avoir accentué certaines manifestations de résistance de la part du personnel, mais des situations qui précèdent cette période sont aussi évoquées lors des entrevues.

J'étais la méchante qui venait les empêcher de faire ce qu'ils (enseignants) voulaient. Répondant 13 : 254

Enfin, certains directeurs adjoints croient que le personnel attend d'eux qu'ils soient disponibles, à proximité, capables de répondre dans l'immédiat, bref qu'ils soient à leur service. Les répondants pensent plutôt qu'ils ont d'autres rôles à assumer, ce qui réduit leur disponibilité, qu'ils ont besoin de temps de réflexion parfois avant de répondre et qu'ils sont davantage en soutien ce qui signifie une collaboration concernant des interventions plutôt qu'une simple exécution de tâches que le personnel ne veut pas assumer.

Le directeur d'école représente le deuxième émetteur avec lequel 12 répondants, soit 38% de l'échantillon, rapportent des situations de conflits de rôle. Soulignons qu'en ce qui concerne la manifestation d'attentes associées au directeur, 47% des répondants de l'échantillon ont signifié n'avoir décodé aucune attente de la part du directeur et 31%, au contraire, ont perçu des attentes. Trois répondants ont reçu des mandats clairs concernant la supervision du personnel, deux, au regard de la gestion de la discipline des élèves et un, concernant l'animation pédagogique. Cependant, de ce 31%, plusieurs ont affirmé qu'il s'agissait d'attentes plutôt larges et imprécises. C'est souvent au moment de l'évocation d'une situation particulière que des attentes de la direction se précisent. C'est le cas, par exemple, de l'application des décisions du directeur. Enfin, des attentes claires tout comme une absence d'attentes semblent avoir un impact sur les conflits de rôles ressentis.

Ainsi, le Tableau IXX met en évidence les écarts de rôle perçus par les répondants. Ces écarts concernent le rôle d'intervention auprès du personnel, dans lequel cas on observe des attentes contradictoires autant chez les répondants que chez les directeurs, et le rôle de l'adjoint de manière plus générale.

Les formes de conflits de rôle ici sont plutôt éclatées en ce sens qu'il est difficile de dégager des tendances. Ainsi, seulement trois répondants considèrent que leur directeur

attend d'eux des activités qui devraient être réservées au directeur ou au moins se réaliser en étroite collaboration. C'est le cas des interventions à caractère disciplinaire auprès du personnel ou d'interventions enchâssées dans la convention collective. Par contre, deux autres répondants expriment l'avis contraire et souhaiteraient plus d'autonomie et donc pouvoir mener à terme certaines interventions auprès du personnel. Ceux-là considèrent que leur rôle ne devrait pas se limiter à signaler les cas problématiques, mais devrait inclure une intervention globale.

Tableau IXX

Écart entre les attentes des répondants et celles du directeur

Attentes du directeur selon les répondants	Attentes des répondants vis-à-vis de leur propre rôle
Intervention auprès du personnel	
<ul style="list-style-type: none"> • Intervention à caractère disciplinaire auprès du personnel <li style="text-align: center;">ou • Tolérance face à des comportements du personnel • Absence d'attentes sur le plan pédagogique ou concernant le changement de pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention partagée <li style="text-align: center;">ou • Intervention directe à caractère disciplinaire • Animation, supervision pédagogique
Rôle en général	
<ul style="list-style-type: none"> • Application exacte des décisions prises par le directeur • Tolérance aux chevauchements de responsabilités entre des directeurs adjoints 	<ul style="list-style-type: none"> • Décision ou application partagée • Partage clair des responsabilités entre les directeurs adjoints

Au regard de l'animation pédagogique, notamment par rapport à la réforme, trois répondants rapportent une absence d'attentes ou des attentes passives malgré un intérêt évident de leur part.

Un répondant mentionne difficile d'appliquer des décisions prises unilatéralement par le directeur. Enfin, deux répondants vivent des conséquences fâcheuses de

chevauchements de leurs responsabilités avec d'autres directeurs adjoints et perçoivent que le directeur s'attend à ce que ceux-ci s'arrangent avec la situation.

Ces conflits entre les attentes des directeurs et celles des répondants soulèvent la question de l'impact du comportement du directeur, autres que ceux reliés au soutien, sur le rôle du directeur adjoint. Certains répondants soulignent d'ailleurs l'influence du directeur sur leur situation.

Je vis ce rôle-là dépendamment de la directrice ou du directeur parce que, bon, dans d'autres écoles, ça fonctionne différemment.
Répondant 21 : 178

On observe que les répondants qui relatent des aspects du comportement du directeur plus ou moins positifs ont tous mentionné aussi ressentir un conflit de rôle par rapport à ce dernier. Les comportements décrits sont notamment un manque de leadership, une tendance à éviter ou craindre les situations conflictuelles, le peu d'écoute ou le peu de présence dans l'immeuble, et, enfin, une difficulté à jouer un rôle de superviseur auprès des directeurs adjoints. Toutefois, certains répondants considèrent vivre des situations de conflits de rôle avec leur directeur même s'ils reconnaissent à ce dernier des comportements tout à fait adéquats.

En fin de compte, l'analyse du conflit de rôle mettant en cause le directeur offre un portrait fragmenté où diverses situations sont rapportées, mais aucune par plusieurs répondants. La manifestation d'attentes à l'égard du directeur adjoint et le comportement du directeur semblent des caractéristiques influençant en partie ce type de conflits de rôle.

En nombre égal de répondants par rapport au conflit de rôle avec le directeur, se retrouve le conflit de rôle face aux parents avec aussi 12 répondants qui le mentionnent. Les attentes incompatibles font surface lors des interventions concernant l'application par les répondants des règles de conduite auprès des élèves : les parents attendent du directeur adjoint soit qu'il tempère son intervention, soit qu'il intervienne davantage. Dans le premier cas, sept répondants rapportent des expériences d'opposition des parents par rapport aux décisions qu'ils prennent. En ce sens, les répondants sentent que les parents remettent en cause leur décision, leur légitimité et même leur compétence et, dans certains cas, ils font appel auprès du directeur.

J'ai beau avoir un tas de diplômes, j'ai beau avoir ça, on n'est pas des professionnels pour (les parents): « Mon enfant, c'est lui qui a raison! ». Répondant 26 : 630

Au-delà du phénomène de contestation d'une décision qui, en somme, ne constitue pas un conflit de rôle tel qu'il est défini précédemment, c'est la présence d'attentes chez la personne focale vis-à-vis de son propre rôle qui entre en conflit avec celles de certains parents. En effet, le directeur adjoint qui se donne comme objectif d'être un soutien auprès des jeunes est susceptible de ressentir de la colère lorsqu'il constate que les parents ne l'appuient pas dans sa démarche.

De toute façon, je ne peux pas sanctionner, c'est des absences motivées, au sens de nos règlements, motivées par les parents. Mais je trouve ça tellement énervant de voir que c'est des mensonges, que ce n'est même pas motivé. Puis qu'en plus ça nuit au jeune. Mais là, je me dis: «Je vais-tu me battre contre ces moulins à vent là. Répondant 31 : 234

Il arrive aussi, selon deux répondants, que des parents adressent des demandes pour que l'école, en l'occurrence le directeur adjoint, joue un rôle plus important auprès de leur enfant que ce que le répondant croit devoir assumer.

Par rapport à la commission scolaire, sept répondants ont l'impression que le rôle attendu ne correspond pas tout à fait au rôle tel qu'ils le conçoivent. D'abord, tout comme avec le directeur, certains (trois répondants) trouvent difficile de jouer le rôle de messenger et de devoir appliquer des décisions prises généralement sans qu'ils aient été consultés et qui parfois, selon eux, nuisent aux démarches entreprises dans le milieu. Par exemple, concernant le renouveau pédagogique un directeur adjoint a dû ralentir son équipe parce que la commission scolaire a décidé de reporter certaines étapes de l'implantation.

On avait presque réussi à convaincre notre personnel. Nous étions rendus là. Et eux, la commission scolaire, nous ont retournés trois, quatre semaines en arrière. Répondant 27 : 334

Outre cet aspect, ce qui est mentionné concerne le rôle du directeur adjoint de manière générale. Il semble que le personnel de la commission scolaire n'ait pas une idée juste de ce que fait ou peut faire le directeur adjoint dans son école. En découle un sentiment, chez quelques répondants, de non-reconnaissance, d'une absence de soutien et

d'attentes non comblées à l'égard de la hiérarchie. Par exemple, au regard de l'animation pédagogique, un répondant mentionne manquer de lignes directrices, deux autres affirment avoir des réserves par rapport au renouveau pédagogique qui ne sont pas pris en compte par les responsables de la commission scolaire et un autre se voit imposer une tâche qui, selon lui, relève de la commission scolaire. Bref, à l'analyse, ce qui semble se dégager est une difficulté, pour les répondants concernés, de rencontrer pleinement les attentes de la commission scolaire et, en même temps, d'assumer leurs rôles, surtout ceux qu'ils préfèrent.

D'autres situations s'observent au regard des conflits personne-rôle. Deux répondants donnent des exemples où ils ont agi à l'encontre d'attentes exprimées par des élèves. Dans un cas, l'élève attend du directeur adjoint qu'il applique le règlement et qu'il l'expulse de l'école. Dans le second cas, au contraire, l'élève souhaite une attitude compréhensive et de tolérance. Il est plausible de croire que ces situations sont courantes pour des individus qui affirment que l'un de leur principal rôle est d'intervenir auprès des élèves. Cependant, peu de répondants en parlent en tant que conflit personne-rôle. De plus, plusieurs affirment que leurs interventions auprès des élèves sont plutôt bien reçues de leur part.

Il n'y a pas un élève que j'ai suspendu sur les cinq qui étaient en maudit après moi. Ils ont très bien compris (le système). Répondant 15 : 379

Dans cette catégorie du conflit de rôle se retrouvent également les écarts entre le rôle exercé et le rôle souhaité, d'une part, et, d'autre part, entre le rôle exercé et le rôle attendu. Une remarque est à faire : généralement le conflit de rôle implique qu'un rôle soit attendu par un émetteur par opposition au rôle exercé. Il arrive cependant que l'émetteur ne soit pas précisé. Ce sont ces cas qui sont identifiés par l'écart entre le rôle exercé et le rôle attendu. Bref, plus de la moitié (56%) des répondants de l'échantillon font allusion à l'un ou l'autre de ces écarts.

D'abord, on remarque que le rôle d'animation pédagogique représente le rôle le plus souhaité (22%) et un rôle attendu par quatre répondants (13%). Ce constat est cohérent par

rapport aux observations concernant les visées professionnelles des répondants sur le plan pédagogique.

Ensuite, au deuxième rang, se retrouve le rôle en lien avec leur propre formation continue : quatre répondants mentionnent souhaiter l'assumer (13%).

Pour ce qui est des autres cas de rôles souhaités ou attendus, les données recueillies sont ténues et ne concernent qu'un ou, au maximum, trois répondants. Il s'agit de la gestion du budget, souhaité par trois répondants, de la gestion des activités sportives culturelles et sociales, du soutien aux élèves et de l'évaluation du personnel souhaités chacun par un seul répondant.

Enfin, on constate qu'un rôle souhaité généralement n'est pas exercé ou, s'il est, c'est de manière partielle et souvent insatisfaisante. Cette situation serait attribuable parfois à la charge de travail comme nous l'avons mis en évidence plus tôt. Toutefois, cela soulève aussi la manière dont les responsabilités sont partagées. Plus précisément, au regard de la gestion budgétaire, des répondants expriment leur incompréhension ou leur insatisfaction.

C'est sûr que, pour les adjoints, ici, la question budgétaire, c'est occulte. Alors, on n'est pas vraiment en contrôle. Est-ce que c'est une tactique pour nous donner le goût de s'en aller prendre le contrôle de notre école et devenir directeur? Répondant 22 : 242

Moi, je quête des budgets, je quête de l'argent. [...]. Ce que j'aurais préféré, c'est d'être capable de vraiment gérer, de dire : « Dans mon secteur, voici ce que je privilégie. ». Entrevue de groupe 2 : 520

Somme toute, le conflit personne-rôle s'observe à partir des attentes de l'individu vis-à-vis de son propre rôle qui sont plus ou moins compatibles avec celles qu'il perçoit chez les membres de son ensemble interactionnel. Les principaux émetteurs concernés sont les membres du personnel, le directeur et les parents. Ce sont généralement les rôles prédominants qui sont en cause, c'est-à-dire l'intervention auprès des élèves et auprès du personnel. On note, entre autres, pour plusieurs répondants un écart entre des visées sur le plan pédagogique de leur part et une absence d'attentes à cet égard de la part du directeur et du personnel. On observe aussi dans cette catégorie un écart entre les rôles exercés et

souhaités et ce, surtout relativement aux rôles d'animation pédagogique et de réalisation d'activités de formation continue destinées au répondant lui-même.

Enfin, les visées et croyances professionnelles, la manifestation ou l'absence d'attentes et le comportement du directeur sont des caractéristiques personnelles et environnementales soulignées par les répondants et qui seraient reliées à ce type de conflit de rôle.

Le conflit inter émetteur

Le conflit inter émetteur, toutes formes confondues, est rapporté par 84% des répondants. Les émetteurs d'attentes en cause varient et on observe qu'il s'agit surtout de trois dyades : le personnel et la direction (34%), le personnel et les parents (31%), le personnel et les élèves (22%).

Dans un premier temps, l'examen des données porte sur les situations touchant le personnel et principalement ces dyades. Sous le terme « personnel », on retrouve surtout le groupe des enseignants pour deux motifs : ils représentent une forte majorité du personnel sous la responsabilité du directeur adjoint et ceux-ci ont presque exclusivement fait allusion à des situations impliquant des enseignants. Le terme « direction », quant à lui, fait référence au directeur ou aux autres directeurs adjoints de l'équipe.

Dans un deuxième temps, les autres conflits de rôle sont présentés. Il s'agit de conflits impliquant le directeur et la commission scolaire, le milieu école et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et enfin quelques cas singuliers.

La perception des attentes des répondants associées aux différents émetteurs dont il a déjà été question est du même ordre que ce qui a été mis en lumière précédemment dans le contexte du conflit personne-rôle. Ce qui est différent, par ailleurs, est le fait que le répondant tient des propos qui témoignent de sa conscience d'être « entre » des attentes issues d'émetteurs différents et qui ne sont pas totalement compatibles.

On a quand même un rôle de tampon. Répondant 21 : 178

Je vois beaucoup mon rôle comme un tampon entre la direction et les enseignants. Répondant 04 : 284

Un répondant sur deux mentionne cette caractéristique, la position frontalière, attachée à leur poste. De plus, assumer un rôle de « tampon », « être au centre » ou « être le noyau », expressions utilisées spontanément par des répondants, évoquent bien l'idée de la personne au cœur d'une constellation d'émetteurs différents qui formulent des attentes à son intention.

On est entre les profs et la direction ou l'organisation, entre les parents, les élèves, entre les élèves et les profs. On est au centre de tout et le malentendu est facile. Répondant 22 : 86

Les enseignants et le directeur occupent des places prédominantes dans ces propos, mais, selon cet autre répondant, pas nécessairement similaires.

Je le sais pertinemment très bien que la job que j'ai à faire, je suis le noyau au milieu des parents, des élèves, des surveillants, des profs, de la politique. Je suis adjoint, donc j'ai un boss. Répondant 15 : 266

Ici, le répondant rappelle clairement son rôle de second et, s'il est placé au centre, le directeur semble plutôt à l'extérieur de l'ensemble tel un émetteur privilégié entretenant des relations surtout avec l'adjoint.

Nonobstant cette position particulière du directeur, ce sont surtout des situations mettant en cause le personnel, notamment les enseignants, qui sont rapportées. Ainsi, 25 répondants se sentent coincés entre des attentes issues du personnel et celles provenant de la direction, des élèves ou de leurs parents. Les attentes du personnel qui sont à l'origine des conflits de rôle touchent d'abord les élèves. En ce sens, des enseignants souhaitent une application stricte des règles de conduite, une attitude ferme face aux élèves fautifs et à leurs parents et une protection contre les attaques des uns et des autres. Cette observation va dans le même sens que celles faites plus tôt au sujet des écarts entre les attentes des différents émetteurs à l'égard du directeur adjoint et celles que ces derniers entretiennent par rapport à leur propre rôle (conflit personne-rôle).

Le prof ne voulait vraiment rien savoir (de le réintégrer en classe). Et l'élève, ça fait un mois de ça. [...] J'ai été partie une semaine et demie [...] je pensais que le prof l'avait réintégré parce que je lui ai demandé deux fois. Répondant 29 : 186

À l'extrême, certains répondants perçoivent que des enseignants se trouvent dans une lutte de pouvoir avec les élèves et se sentent menacés ou dépassés.

C'est comme si (l'enseignant) perdait devant ses élèves. [...] Il s'est avancé, c'est une erreur qu'il a faite, il n'aurait jamais dû dire ça. Il n'y a pas personne qui lui a demandé de dire ça. Sauf que bon, je ne sais pas s'il voulait instaurer son autorité de cette manière, mais, c'est ça, pour moi c'est difficile de devoir être plus directive [...] parce que lui, il ne se sent pas appuyé présentement. Répondant 29 : 222

Ils cherchent ainsi davantage à faire expulser les élèves qu'à leur venir en aide.

Il y en a qui veulent du sang. Répondant 09 : 118

Ensuite, à leur égard, les enseignants attendent du directeur adjoint du soutien, de la compréhension au regard des difficultés qu'ils vivent et une forme de souplesse dans l'application des règles qui les régissent.

J'ai trouvé cela dur. Un parent qui m'appelle : « Écoute, une telle, c'est une folle! ». J'avais le goût de lui répondre : « Oui, tu as raison parce que j'étais prof avec elle, je n'étais pas capable de la sentir. » Non, il fallait que je la défende. Ça j'ai trouvé cela dur. Répondant 15 : 254

Du côté des élèves et de leurs parents, ici les attentes se confondent. Ces émetteurs attendent que le directeur adjoint leur offre du soutien, les aide à vaincre les difficultés, manifeste de la compréhension et applique avec souplesse les règles de conduite de l'école. En ce qui concerne les enseignants, les parents souhaitent que le directeur adjoint les rappelle à l'ordre lorsqu'ils estiment qu'ils sont fautifs et qu'il prenne la défense de leur enfant.

Nous on reçoit la pression. On reçoit les pressions des jeunes, des parents au bout du fil. On est juste l'intermédiaire et ils nous prennent un peu comme leur sac, le sac de sable pour un boxeur puis ils nous crient après ou ils nous injurient puis bon, on fait pas notre travail, ça pas de bon sang, c'est des gens incompetents et on subit cette pression

là tout le temps, tout le temps et cette dame là entre autre, j'ai été plusieurs fois à la défendre disant que c'était une bonne enseignante, qui connaissait son travail et que bon j'allais prendre bonne note de ce qui se passait. [...] Mais là la pression vient surtout des parents. [...] Sauf qu'on n'avait pas vraiment de poignées pour être capable d'intervenir. [...] Quand les parents nous appellent, [...] on se sent un peu le, si vous me prêtez l'expression, le *punching bag*. Répondant 16 : 245-272

Les répondants disent se retrouver dans des situations difficiles, pris en même temps entre des attentes de soutien à l'élève et, ce qui ne semble pas toujours possible, de soutien à l'enseignant. À cet égard, ils ressentent une forme d'obligation d'accorder leur support au personnel considérant que cela fait partie de leur rôle.

J'ai comme un genre de devoir de prôner mon école, puis de défendre un peu. Puis, l'élève n'est pas blanc comme neige. [...] Ce que je disais aux parents, aux élèves, je n'avais pas le même discours avec (l'enseignante) tout seul dans mon bureau. Répondant 15 : 258

Cependant, les situations ne sont pas toujours claires. Il arrive que des élèves réagissent dans certaines situations, mais ce sont surtout leurs parents qui revendiquent auprès du directeur adjoint un service plaçant ce dernier dans une véritable position de tampon. Certaines situations ressemblent parfois à un cul-de-sac.

Quand tu es adjoint [...] ça devient compliqué parce qu'on se retrouve souvent dans des culs-de-sac. [...] On est rendu au mois de février et (un enseignant) ne rentre plus en classe ces élèves-là. Mais, « Tu enseignes le français, ce n'est pas l'éducation physique ou les arts plastiques. Tu as six ou huit périodes et ces élèves ne rentrent plus en classe et on est en février. » Là les parents disent : « Oh! Mon jeune là... » Et avec raison. Alors, [...] ce n'est pas facile. Répondant 07 : 204

En ce qui concerne le directeur, ses attentes regardent la loyauté, l'adhésion et l'application de ses décisions ou de ses orientations et ce, malgré la réaction du personnel. Il s'attend en somme à être soutenu par le directeur adjoint.

Si les enseignants sentent qu'on est en désaccord, bien ça alimente, ça peut alimenter des rumeurs. Ça peut... C'est un petit peu comme la responsabilité ministérielle. Moi, je vois ça un petit peu comme le gouvernement là, tu sais, quand il y a des lois, même si tu n'es pas tout à fait d'accord, c'est ton parti, il faut que tu votes pour, puis... Je

vois ça un petit peu comme ça. Tu sais, c'est comme des petits gouvernements. Mais j'avoue que ça n'a pas toujours été facile. Ça n'a pas toujours été facile. Répondant 19 : 427

Le conflit de rôle est aussi ressenti face à des demandes de la part du personnel qui ne sont pas satisfaites par le directeur. Dans ce cas, le répondant rapporte vouloir compenser d'une certaine manière.

Quand je suis arrivée moi, j'ai fait des réunions, quelques-unes parce qu'ils (les enseignants) attendaient des réunions. Je forçais beaucoup parce que la directrice disait au début de l'année : « Moi, je ne suis pas très réunions. » Fait qu'elle ne les convoquait pas en réunions. Moi, je ne peux pas non plus de mon bord m'embarquer avec plein de réunions. Répondant 04 : 420

On rapporte aussi des situations où c'est un autre directeur adjoint qui est en cause. Le répondant serait alors pris à partie par le personnel qui s'attend à une réaction en sa faveur.

Ce que je trouve très dur là, c'est d'avoir, c'est que ça soit aussi différent entre l'autre adjoint et moi. Qu'on soit vraiment... C'est de réaliser que, on est une équipe de direction, ça devrait être avantageux. Ça devrait être enrichissant. [...] Donc, ça je trouve ça bien difficile parce qu'il y a tellement de comparaison. Là, il y a des profs, il faut même que je me surveille dans un sens qu'il y a des enseignants qui vont venir me voir, puis qui vont dire : « Telle chose, telle chose là, trouves-tu ça normal? » Là, je me rends compte que c'est une intervention qu'il a faite. Répondant 02 : 79

Enfin, trois répondants relatent des situations où les émetteurs en cause sont des membres du personnel, mais formulent des attentes incompatibles. Par exemple, un répondant rapporte des situations d'opposition entre des enseignants et du personnel professionnel de son équipe. Dans ces cas, ce sont encore les rôles de soutien et de rappel à l'ordre qui sont attendus, mais de telle sorte qu'il est impossible pour le directeur adjoint de satisfaire tous acteurs en même temps.

Il est apparu intéressant d'examiner les attentes du personnel en parallèle avec celles des autres émetteurs en cause. À cet effet, le Tableau Conflits de rôle inter émetteur, ci-dessous, présente en résumé, les attentes de ces émetteurs.

Ce tableau est construit à partir, d'une part, des groupes d'émetteurs et, d'autre part, en fonction des émetteurs visés par leurs attentes. Ainsi, les colonnes regroupent les attentes des trois principaux émetteurs en cause : les élèves et leurs parents, le personnel et le directeur. Par la suite, chacun de ces groupes formule des attentes pour lui-même, c'est ce qui se retrouve sur la première ligne et des attentes visant un autre émetteur, ce qui est inscrit sur la deuxième ligne. Enfin, ces attentes sont associées à l'un ou l'autre des rôles concernant ces mêmes émetteurs, c'est-à-dire le rôle d'intervention auprès des élèves et le rôle d'intervention auprès du personnel. Pour ce qui est du directeur, on fait référence à l'ensemble de la fonction. Un jeu de couleur aide le repérage.

Cette mise en parallèle qui place le personnel entre, d'un côté, les élèves et leurs parents et, de l'autre côté, la direction montre une forme de convergence par rapport aux attentes. En effet, les attentes des émetteurs, lorsqu'il s'agit de comportement se rapportant au soutien qu'on leur accorde, et celles, lorsqu'il s'agit de la manière dont ils souhaitent que d'autres émetteurs soient considérés par le directeur adjoint, présentent une cohérence évidente. Les attentes envers soi, peu importe l'émetteur, sont de l'ordre de la compréhension, du soutien et de la souplesse à l'égard de l'application des règles ou des sanctions. Lorsqu'il s'agit des autres émetteurs, on s'attend, de la part du directeur adjoint, à une application stricte des règles ou des décisions et à un rappel à l'ordre.

Il est possible d'admettre que ces attentes ne sont pas toujours incompatibles puisque ce ne sont pas tous les répondants qui disent ressentir de tels conflits de rôle. Cependant, dans plusieurs cas, soutenir les enseignants et du même coup les élèves et leurs parents paraît paradoxal. En fait, on observe que les répondants affirment se sentir mal à l'aise dans des situations où eux-mêmes jugent qu'il y a eu une erreur de commise ou une forme d'incompétence du côté du personnel. Dans les autres cas, ils ne semblent pas ressentir le même malaise. Ils seraient plutôt dans une situation de conflit personne-rôle vis-à-vis de l'élève ou de ses parents tel que cela a été présenté plus tôt.

D'autres conflits de rôle inter émetteurs sont rapportés et mettent en scène des émetteurs autres que le personnel. En effet, quatre répondants signalent des attentes incompatibles associées, d'une part, au ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir et, d'autre part, au milieu école.

La réforme pédagogique, puis on sait que c'est très controversé. On sait qu'il y a de la résistance. Alors ça, c'est un peu embêtant. Ce n'est pas trop trop satisfaisant parce qu'on ne sait pas si... C'est comme une patate chaude en ce moment. On ne sait pas trop par quel côté prendre ça là. [...] Ce genre de projets qu'on doit mettre en marche et qui ne fait pas l'unanimité là, il y a beaucoup de résistance, beaucoup de, comment on pourrait dire, d'incroyances, beaucoup n'y croient pas. Alors ça, c'est embêtant. Ça, c'est inconfortable. Répondant 03 : 121

Tableau XX
Conflits de rôle inter émetteur

	Attentes des élèves et de leurs parents selon les répondants	Attentes du personnel selon les répondants	Attentes du directeur selon les répondants
Rôles visant l'émetteur lui-même	Intervention auprès des élèves - Soutien face aux difficultés - Application souple des règles de conduite	Intervention auprès du personnel - Soutien dans des situations difficiles ou litigieuses - Application souple des règles les régissant	Ensemble de la fonction - Soutien, loyauté
Rôles visant un autre émetteur	Intervention auprès du personnel - Rappel à l'ordre - Application de sanctions	Intervention auprès des élèves - Attitude ferme vis-à-vis des élèves et de leurs parents - Application stricte des règles de conduite	Intervention auprès du personnel - Adhésion aux orientations - Application stricte des décisions

Deux répondants soulignent des conflits d'attentes entre le directeur et la commission scolaire. À titre d'exemple, un répondant raconte comment il est difficile parfois d'assister aux rencontres de formation organisées par la commission scolaire à leur intention et d'assumer une présence sur le plancher réclamée par le directeur.

Ce n'est pas toujours facile à faire, effectivement. Je vous jure que quand... On a demandé aussi qu'ils (la commission scolaire) ne nous donnent plus des formations l'après-midi [...]. C'était trop difficile pour nous parce que là, tu es déjà en fonction. Tu as le roulement qui est parti et tu as de la misère à quitter l'école pour te rendre là-bas pour une heure ou deux heures. C'est vraiment l'enfer. Répondant 04 : 504

Des cas singuliers sont aussi rapportés :

- Un cas met en cause le directeur et un autre adjoint.
- Une situation où ce qui est demandé par la commission scolaire, le syndicat et les enseignants du milieu ne coïncident pas et place le directeur adjoint dans une position paradoxale.
- Des attentes de la part des partenaires sociaux de l'école et une non reconnaissance du rôle du directeur adjoint dans ces relations.
- Des attentes au quotidien issues de divers émetteurs du milieu.

Trop! Écoutez, je trouve qu'on fait un rôle de coordonnateur, mais un peu, pas tout à fait au même niveau que Mme la directrice de l'école. Mais c'est... Des fois, je donne l'exemple, je me sens comme un chef pompier là qui va éteindre des petits feux ici et là. Tout à l'heure, je vais juste donner un exemple, j'étais en rencontre pour étudier les besoins pour une élève pour l'adaptation de la piscine, [...] Alors, pendant ce temps-là, là on s'est dit : « On va aller faire la surveillance dans les corridors auprès des élèves », parce que c'est une chose qu'on doit faire, se pointer aux heures des déplacements des élèves. Alors bon, pendant ce temps-là, il y a une autre réunion, et elle, la directrice, est venue me voir : « Bien là, il y a quelque chose qui n'a pas été aménagée », (il faut) essayer de régler ça en même temps parce qu'elle avait besoin d'une tribune ou je ne sais pas quoi parce qu'il y a des comédiens ici à l'école. Une autre enseignante me parle d'un autre cas d'élève qui... Alors, c'est ça. C'est de répondre tout de suite, dans le moment. Il faut être simultané. Ce n'est pas compliqué hein? C'est ça. Répondant 25 : 54

En conclusion, les répondants affirment ressentir des attentes incompatibles issues de différents émetteurs de leur ensemble interactionnel. Ces situations impliquent surtout le personnel et seraient accentuées par la position frontalière du directeur adjoint entre ce groupe, d'une part, et le directeur, les élèves et leurs parents, d'autre part. Les attentes des uns et des autres présentent une similarité en ce sens où chacun des émetteurs souhaite obtenir du soutien et une application souple des règles lorsqu'il s'agit de lui-même et, au contraire, une application stricte et des sanctions pour des gestes estimés fautifs quand il s'agit des autres. Enfin, dix répondants rapportent ressentir des conflits de rôle mettant en cause des émetteurs autres que le personnel.

Le conflit inter système

Les conflits de rôle inter système, soulevés par 38% des répondants de l'échantillon, mettent en opposition des attentes adressées par des membres de groupes interactionnels différents. Trois types de situation sont rapportés.

D'abord, quatre répondants mentionnent qu'il est difficile de répondre aux exigences académiques reliées à leur rôle d'étudiant universitaire tout en assumant leurs autres rôles de directeur adjoint.

Ça s'ajoute puis en plus. Moi, la première année, j'ai fait le choix de ne pas prendre de cours, mais là, j'ai une obligation légale, j'ai un stress sur les épaules de dire qu'après cinq ans, il faut que j'aie complété mes 30 crédits. Je suis en retard. Je suis en retard. Là, il faut que je me rassure, moi la performante, qu'après cinq ans si tu n'as pas fini tes cours, ils ne te mettront pas à la porte. Mais j'ai beau le savoir, j'ai toujours ça qui trotte en arrière là. Puis ça, je pense que c'est un stress que je n'avais pas besoin. Je n'avais pas besoin parce que ma démarche, je la fais ma démarche. [...] C'est du stress qui... C'est du stress inutile. C'est déjà assez stressant comme travail que tu n'as pas... Oui, la formation continue on va la faire. Oui c'est intéressant parce que quand on embarque, on s'aperçoit qu'on développe une dynamique de groupe super intéressante. Répondant 26 : 590

Ensuite, autant de répondants rapportent la difficulté d'assumer adéquatement leur rôle au sein de leur famille, ou de leur couple, et leur rôle professionnel. L'un affirme se sentir coupable vis-à-vis de ses enfants, un autre trouve difficile de rencontrer les exigences du travail.

On a une vie en dehors de ça aussi, soit une vie de couple ou une vie avec des enfants. C'est excessivement difficile parce qu'on voudrait faire le travail tellement de façon parfaite, puis ne pas se tromper jamais. Répondant 21 : 24

Essayer de tout : d'être performante dans ta tâche qui exige beaucoup, après ça, d'être une mère, tu sais une mère qui s'occupe de ses enfants. [...] C'est tout ça là. La culpabilité là qu'on peut développer aussi. Je peux te dire qu'en direction, tu la développes en *tarbarnouche* ta culpabilité. Répondant 26 : 522

Enfin, trois répondants, nommés en cours d'année au poste de directeur adjoint, ont éprouvé un tiraillement entre leur rôle d'enseignant et leur nouveau rôle. Deux éléments sont mis en évidence.

Premièrement, ce qui semble difficile est de quitter ses élèves. Un sentiment d'abandon les affecte et, dans les cas où la nomination se fait dans la même école, les élèves manifestent ouvertement leur insatisfaction et leurs attentes.

Ce qui a été difficile, c'est avec mes élèves parce qu'ils ont mal pris le fait que je m'en aille à la direction. Il faut croire que j'étais un enseignant qui était apprécié au niveau de ce que je faisais [...] Puis, ils étaient fâchés que je les laisse. [...] Le deuil pour eux a été difficile à faire, et le mien... Répondant 31 : 14

Deuxièmement, dans un cas, le répondant assume partiellement des tâches de directeur adjoint et poursuit son enseignement auprès d'une partie de ses élèves. Il a un double statut ce qui le rend mal à l'aise vis-à-vis de ses collègues.

J'étais encore collègue. Je devenais patron. C'était très dur à gérer au niveau de l'émotion. [...] J'étais intérimaire. J'étais prof, payé avec un supplément pour être adjoint. [...] J'avais le double statut. [...] La transition pour moi, ça été complètement, ça n'a pas été selon mes attentes, du tout, du tout, du tout. Ça s'est fait vraiment d'une façon précipitée et ça été de la grosse pression. Répondant 24 : 38-42

En somme, on observe que certains répondants subissent de la pression due à des attentes difficilement conciliables entre leur position de directeur adjoint et celle d'étudiant, de membre d'une famille ou d'un couple ou encore d'enseignant.

Le conflit intra émetteur

Au regard du conflit de rôle intra émetteur, huit répondants reconnaissent des attentes incompatibles issues d'un même émetteur ou groupe d'émetteurs.

Le directeur est en cause selon quatre répondants. Ainsi, certains rapportent des expériences où, dans le cadre de leurs responsabilités, ils ont pris des décisions qui n'ont pas été supportées par le directeur lorsque des membres du personnel les ont contestées.

Un autre raconte une situation où le directeur formule des attentes sans tenir compte de ce qu'il a déjà demandé, plaçant le répondant devant l'impossibilité de répondre adéquatement.

On rapporte aussi des cas concernant le personnel. Par exemple, un répondant relate que le personnel s'attend à être consulté avant qu'il prenne une décision (il ne s'agit pas ici des objets de consultation obligatoires prévus à la convention des enseignants). Cependant, il arrive que ce répondant ne reçoive pas les avis demandés et, après la prise de décision, qu'il soit critiqué pour ses choix. Un autre répondant affirme que les enseignants réagissent à son égard lorsqu'il leur « brasse les puces », mais, par ailleurs, il sait qu'on attend de lui qu'il exerce une forme de leadership dans son secteur. Un dernier répondant croit que les attentes du « système » à l'égard du directeur adjoint ne sont pas réalistes pour qu'il puisse assurer un réel suivi des résultats scolaires. C'est toute l'organisation qu'il faudrait alors revoir.

Faudrait à ce moment-là revoir l'école au complet. Le jour où on va partir du principe qu'il y a une refonte de notre système d'éducation et peut-être qu'on envisagera le (rôle de leader pédagogique), ...sauf que pour l'instant...Répondant 16 : 570

Aucun autre émetteur n'est mentionné relativement à ce type de conflit de rôle.

Enfin, soulignons que les attentes en cause concernent encore presque exclusivement les rôles d'intervention auprès du personnel et auprès des élèves.

En résumé, le conflit de rôle ne s'observe pas toujours de manière nette. Les uns et les autres admettent les rôles prédominants du directeur adjoint, mais c'est dans l'importance accordée à un sous rôle par rapport à un autre qu'on observe des écarts significatifs.

Parmi les conflits de rôle observés, les plus importants sont le conflit personne-rôle, mentionné par tous les répondants, et le conflit inter émetteur rapporté par 84% de l'ensemble de l'échantillon. Dans ce deuxième cas, le personnel, l'élève ou ses parents et le directeur représentent les émetteurs les plus souvent en cause. Ce sont surtout des comportements de soutien et de compréhension qui sont attendus, d'une part, et, d'autre part, d'application plutôt stricte des règles. Le conflit de rôle apparaît souvent dans les

situations où un premier émetteur manifeste des attentes pour lui-même qui sont en opposition par rapport à ce que le second émetteur formule comme attentes à son égard.

L'impact du conflit de rôle

L'impact du conflit de rôle est examiné en tenant compte du nombre de répondants y ayant fait allusion et en analysant le niveau de l'impact ressenti par les répondants. La section qui suit aborde ces deux aspects.

Dans un premier temps, le fait que tous les répondants aient mentionné ressentir une forme ou l'autre de conflit de rôle révèle l'importance de ce type de tension de rôle. De plus, à l'exception d'un répondant, l'expression de la pression ressentie est explicite (T) au moins pour l'une des formes du conflit de rôle chez tous les répondants.

Dans un deuxième temps, l'analyse des propos à partir des trois critères d'impact donne un aperçu encore plus précis de l'importance de cette tension de rôle.

La Figure 13 présente, d'une part, le pourcentage d'individus mentionnant des impacts de niveau modéré, intense ou aigu et, d'autre part, ces pourcentages sont regroupés selon l'expérience dans un poste d'adjoint. En guise de rappel, mentionnons qu'un même répondant peut ressentir un impact à différents niveaux ou n'avoir donné aucune précision à cet égard. C'est ce qui explique que tous les répondants ne sont pas pris en compte dans le tableau et qu'un même répondant peut avoir été dénombré plus d'une fois.

Ceci étant dit, la Figure 13 met en évidence que les conflits de rôle ont de l'impact aux trois niveaux, c'est-à-dire sur le rôle professionnel, sur les autres rôles et sur le bien-être psychologique ou physique ce qui correspond respectivement aux niveaux modéré, intense et aigu.

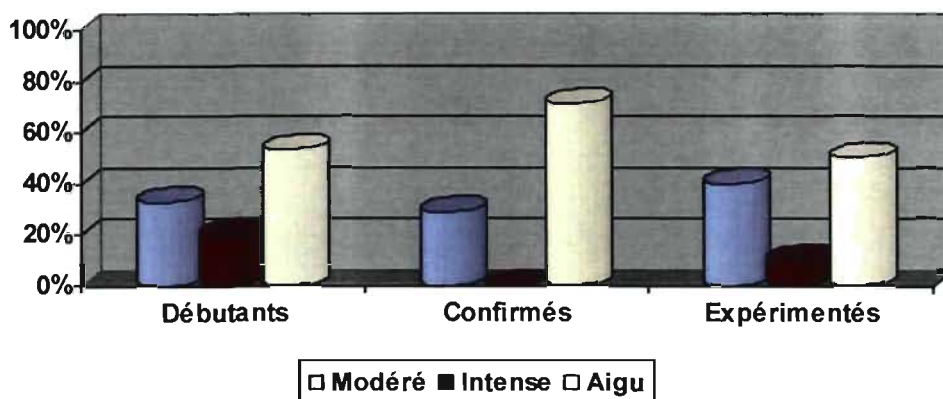


Figure 13 : Le niveau de l'impact des conflits de rôle selon l'expérience

On observe également que l'expérience dans le poste n'apparaît pas comme un facteur pouvant être associé à cette tension de rôle et, en conséquence, le type de responsabilité non plus. De plus, les répondants ont mentionné davantage des impacts concernant le bien-être que des impacts sur leurs divers rôles.

En ce qui concerne l'impact sur le rôle professionnel, des répondants rapportent avoir ressenti de la démotivation à certains moments ou avoir remis en question leur choix d'opter pour une carrière à la direction. Quelques uns ont demandé un changement d'école, un répondant pense poursuivre sa carrière plutôt au primaire et un autre opte pour un congé à traitement différé. Deux répondants pensent que ce qu'ils vivent pourrait avoir des répercussions négatives relativement à une éventuelle promotion. Enfin, un dernier affirme qu'il pourrait envisager prendre sa retraite plus tôt que prévu compte tenu du contexte dans lequel il se retrouve à son école.

Au regard de l'impact sur les autres rôles, quatre répondants établissent une relation entre l'exigence du rôle professionnel et le fait qu'ils négligent leur famille.

Concernant les impacts sur le bien-être, des répondants rapportent que dans des situations difficiles, ils sont préoccupés, ils ont de la difficulté à se détacher de ces situations et ils se sentent envahis. Ils disent être atteints émotionnellement, ressentir de la colère, être impatients et même se sentir ébranlés par rapport à la confiance en soi.

Au mois de juin, tout ce qui passait la porte de mon bureau, je pouvais sauter dessus [...]. Je mordais. Répondant 26 : 110-114

D'autres symptômes sont aussi rapportés. Ainsi, certains éprouvent de la fatigue, disent être en perte d'énergie, avoir de la difficulté à dormir, souffrir de migraines et avoir perdu du poids.

À l'école X..., des maux de tête, j'étais sur le point d'aller consulter. Des migraines là... Dans mon tiroir, c'était la caisse de Tylénol, c'était fou. Mal de tête au maximum. Puis là, quand j'étais à l'école Y... avec tous les élèves de secondaire 1, 2 et 3, ça grouille. J'avais encore mal à la tête. Je suspendais trois, quatre élèves par jour. Je trouvais cela *tuff*. Ici, j'en suspends beaucoup moins. L'approche est très différente. On parle des 16-17 ans. Ce sont des adultes, tu sais. [...] Mon corps, il me parle moins, il faut croire. Répondant 15 : 294

Peut-être qu'à long terme [...] le fait de vivre la vie que je vis, peut être que ça magane un peu. Répondant 07 : 244

Dans certains cas, il est possible que le conflit de rôle entraîne un conflit entre des individus en ce sens que non seulement les uns pensent que les autres devraient agir de telle manière, mais, devant une résistance, des menaces ou des sanctions peuvent survenir. Ainsi, certains répondants rapportent avoir reçu des menaces soit de parents soit de membres du personnel. Par exemple, un répondant rapporte ses difficultés avec un délégué syndical qui veut imposer ses façons de faire au directeur adjoint.

Il était toujours en train de me démolir en arrière dans la salle des profs, tout le temps, tout le temps. Ça, ça été dur. Parce que tu as ton délégué qui te détruit, tu as ton boss qui oui, oui t'appuie, mais qui ne fait aucun geste. Répondant 26 : 278

Ou encore, cet autre qui est pris entre une décision de l'équipe de direction contestée par les enseignants et avec laquelle il était plus ou moins en accord lui-même.

Les enseignants se sont mis à me rentrer dedans en me disant qu'on manquait de jugement et là on me pointait du doigt à deux, trois pouces du nez. C'était la grosse guerre. Cette journée-là je me suis dit : « Que c'est ingrat! » Répondant 16 : 336

La relation entre ces expériences et une manifestation de l'importance de la pression n'est pas toujours facile à démontrer. Cela constitue une limite à l'analyse qu'il est possible de faire et des résultats. Il reste que les répondants ayant rapporté de telles situations affirment qu'il s'agit d'expériences difficiles et douloureuses.

En somme, des impacts, principalement sur le plan du bien-être, semblent découler des conflits de rôle.

Les stratégies d'ajustement face aux conflits de rôle

Dans cette dernière section, les stratégies d'ajustement adoptées face aux divers conflits de rôle sont décrites en commençant par les plus fréquemment évoquées par les répondants.

La recherche de collaboration est la stratégie évoquée par le plus grand nombre de répondants de l'échantillon, soit 27. Ainsi, ils sont plusieurs à rapporter faire appel, entre autres, au directeur. Ils demandent conseil, valident leurs orientations ou plus simplement multiplient les échanges lorsqu'ils se sentent tiraillés. Ces échanges ont lieu, entre autres, au sein de l'équipe de direction, ce qui inclut le directeur et les autres adjoints de l'école.

C'est comme tacite peut-être, mais à l'occasion, c'est arrivé qu'on a eu un problème, où ça devient problématique, ce n'est pas simple la décision puis on sent que la décision qu'on va prendre peut avoir des impacts sur les autres (directeurs adjoints). C'est clair que là, nous en tout cas, on s'entend à merveille. [...] Alors, il y a comme un signe qu'on se ramasse, puis c'est ensemble qu'on va prendre cette décision là. [...] Je me sens tout à fait libre, très à l'aise de me prononcer, même de prononcer ma dissidence là-dedans. Puis, c'est important même pour nous autres qu'on puisse le faire parce que ça peut orienter. Ça peut donner des sons de cloche aussi sur la réaction du milieu à la décision qu'on va prendre. Entrevue d'approfondissement # 3 : 18

Dans plusieurs cas, les répondants parlent de la collaboration avec uniquement les adjoints. Certains mentionnent aussi faire appel à des adjoints ou des directeurs affectés dans d'autres écoles.

Des répondants rapportent que les ressources de la commission scolaire sont aussi des collaborateurs sollicités. Dans un cas, par exemple, on mentionne avoir fait appel aux conseillers pédagogiques pour soutenir un enseignant en difficulté. Les ressources de l'école sont également mentionnées à plusieurs reprises telles que des ressources professionnelles, techniques ou enseignantes. Ces ressources sont surtout recherchées dans des situations concernant des élèves de l'école. Un répondant précise que, dans ces cas, il

mobilise son équipe afin de réfléchir sur les différentes pistes de solutions. En ce sens, cela se rapproche du travail d'équipe. Enfin, un dernier se voit comme celui qui encadre la collaboration des intervenants du milieu.

À l'évidence, le recours à cette stratégie suppose la présence d'un réseau social offrant un soutien adéquat. Rappelons que 84% des répondants affirment avoir accès à une forme de soutien ce qui correspond en somme au pourcentage (87%) de ceux disant rechercher la collaboration dans des situations de conflits de rôle. De plus, on observe que le soutien est surtout obtenu auprès des pairs ou de l'équipe de direction. Plusieurs, en effet, mentionnent faire partie d'une véritable équipe, « tissée serrée », où il est possible de s'exprimer en toute confiance. La présence d'un tel support apparaît comme essentielle et déterminant.

Je pense que ce travail-là serait considérablement plus difficile si j'étais isolé. Répondant 31 : 270

Enfin, il faut rappeler aussi que le soutien accordé par le directeur semble moins important aux yeux des répondants que celui accordé par les pairs et le personnel de la commission scolaire. La description des conflits de rôles réalisée précédemment est cohérente avec cette observation. Il reste que plusieurs trouvent auprès du directeur un support pour faire face à des conflits de rôle impliquant d'autres émetteurs.

J'ai la chance, le privilège, l'honneur d'avoir le directeur que j'ai. Et ça, j'en suis convaincue, ça fait une grosse, grosse, grosse différence.
Répondant 27 : 382

L'affirmation de soi est une autre stratégie évoquée par plusieurs répondants (24). Ceux-ci s'affirment en mettant de l'avant leurs façons de faire et ce, particulièrement lorsqu'il s'agit d'interventions auprès des élèves. Répondre aux besoins de ceux-ci apparaît comme un point de repère guidant leurs propres interventions auprès du personnel ou des parents. Dans cet ordre d'idée, les répondants questionnent les pratiques, recadrent les perceptions et demandent aux enseignants de refaire leur devoir ou de faire davantage pour les élèves.

L'enseignant qui, le maillon faible si on veut, lui c'est important de le recentrer sur ce qu'il a à faire parce que, justement: «Moi je n'irais pas

faire une intervention dans ta classe. C'est sûr sûr sûr. Moi si je rentre le pied dans ta classe puis que (je) dis tac tac tac, tu perds toute ta crédibilité». Alors, c'est vraiment, c'est là qu'il faut être des leaders puis dire à l'enseignant: «Regarde, tu as fait quoi là? L'as-tu rencontré en individuel? As-tu appelé les parents?» [...] Il y a un enseignant qui est venu me voir la semaine passée: «Cet élève-là, je ne veux plus le voir dans ma classe». Je suis parti à rire. [...] Je vais le mettre où, dans mes poches? Dans le tiroir ici? Bien voyons donc! « Regarde, on va t'aider à patenter tes affaires ». Entrevue d'approfondissement # 2 : 20

Ils proposent aussi de nouvelles manières d'intervenir et un répondant rapporte que le devoir d'intervention avant d'en venir à la suspension pour un élève est un principe qui guide son agir.

Les répondants affirment donc leur position, tiennent leur bout, argumentent, tranchent et il arrive qu'ils imposent, à l'occasion, une décision ou renverse celle d'un enseignant. Du même coup, ils affirment aussi vouloir travailler avec le personnel.

Face aux élèves et à leurs parents, ils rapportent donner l'heure juste, annoncer ce qui est possible en tant qu'intervention pour l'élève et dans quel délai et parfois ne pas accéder aux demandes et dire non.

Devant le directeur, plusieurs rapportent adopter aussi des comportements d'affirmation de soi. Ils défendent leur point de vue, demandent d'avoir les coudées franches et sont capables de dire ce qui ne va pas. Ces comportements s'adressent aussi à d'autres représentants de l'autorité ou à l'ensemble de l'équipe de direction.

C'est clair, lorsqu'on arrive avec un patron, on met nos balises aussi. « Regarde, moi, dans ce contexte, je n'ai pas le goût de travailler. J'aimerais travailler en équipe ». Je pense que c'est important, autant que le patron me dise ses attentes. Répondant 20 : 210

Enfin, certains s'affirment en faisant connaître leurs propres attentes et en se faisant connaître en tant que gestionnaire.

Les répondants favorisent aussi la médiation. Ils laissent les gens, membres du personnel, élèves et parents, s'exprimer et ils organisent à cet effet des moments d'échange. Ils cherchent à comprendre la situation de l'autre et les besoins de chacun. Ils prennent la précaution d'entendre les versions des divers acteurs dans une situation avant de prendre

une décision. Ils cherchent des solutions avec le personnel et les parents dans des cas concernant des élèves.

Ils consultent et cherchent à rapprocher les points de vue qui s'opposent, ils visent à établir le dialogue. Certains affirment éviter la confrontation. On cherche davantage le consensus, on négocie, on vise à influencer et on adopte une approche gagnant-gagnant.

Tu négocies ça. Après avoir négocié avec le prof, il faut que tu ailles négocier avec l'élève. Il faut que tu ailles négocier avec le parent. Il faut que tu ailles négocier avec l'autre élève qui est... C'est tout le temps, tout le temps, tout le temps comme ça. Entrevue d'approfondissement # 2 : 286

Particulièrement avec les enseignants, les répondants les sensibilisent aux différentes facettes des problèmes rencontrés par les élèves. Ils font des propositions et cherchent des solutions de compromis.

Malgré l'incompatibilité de certaines attentes, particulièrement dans le cas où celles-ci mettent en cause les attentes du répondant, certains optent pour la réalisation, c'est-à-dire qu'ils font ce qui est attendu même si cela peut être désagréable, qu'ils s'exposent aux critiques ou même qu'ils sont plus ou moins en accord avec une décision. Un répondant affirme, en ce sens, « être un bon soldat ». Un autre concède être sur le plancher parce que cela représente une attente des enseignants.

Il arrive aussi que des répondants prennent en charge des situations qui ne leur appartiennent pas, ils en prennent large et tentent même parfois de « forcer les choses »

Ça me choque. Mais, en même temps, il ne faut pas que je pousse trop vite. L'année passée, peut-être que j'ai poussé un petit peu trop vite. [...] Mais tu sais, j'aurais souhaité que ça se passe mieux, c'est clair. Mais j'étais conscient du fait que les gens étaient réticents. Peut-être pas tout à fait prêts à l'entendre. Mais c'est parce que, à un moment donné, je me dis, il faut... Faut-tu vraiment attendre qu'on soit dans le fond, dans le creux de la vague, ou est-ce qu'on peut provoquer des choses à un moment donné, forcer les choses un petit peu? Répondant 23 : 212

Un répondant dit persévérer et un autre appliquer les procédures malgré l'indifférence dans ce cas-ci des parents. Les répondants semblent parfois assumer leur rôle tel que cela est attendu malgré ce qu'ils en pensent ou les résultats obtenus.

Je dis les choses. J'interviens, mais je ne me sens pas bien quand j'ai à faire ça. Répondant 30 : 211

Lors des entretiens, certains répondants ont signalé des situations où ils intervenaient non pas directement sur le problème, mais ils s'étaient donné une cible autre. Il s'agit d'une stratégie de digression. Ainsi, face à la perception de tensions de part et d'autre, ils cherchent à établir, ou rétablir, un contact sur un plan plus personnel ou même familial.

J'ai pris le temps de prendre le pouls vraiment, comment ça allait. Puis, je savais qui étaient vraiment en réaction, alors je suis allée très doucement avec (ces personnes) pour établir le contact humain d'abord et ensuite, professionnel. Répondant 11 : 67

Ils entretiennent des relations cordiales et mettent l'emphase sur les bons coups. Cela faciliterait par la suite des interventions pouvant aller à l'encontre des attentes de ces émetteurs. Dans d'autres cas, cela contribuerait à renouer après coup. Cette stratégie est utilisée auprès du personnel et des élèves. À titre d'exemple, un répondant raconte, dans une situation où les attentes du personnel tout autant que les siennes demeuraient insatisfaites, avoir mobilisé son équipe autour d'un projet qui lui répondait aux attentes de tous. Ce travail collectif a permis de rapprocher les individus.

Au regard de certaines situations, des répondants croient que la justification représente une stratégie. De ce fait, ils sont quelques uns à garder des traces des éléments qui expliquent le pourquoi de leurs décisions. D'autres prennent l'initiative de justifier leurs choix, soit auprès des enseignants ou du directeur.

C'est sûr que je rends des comptes (à la directrice) : je relève d'elle. Mais des comptes, je lui en rends parce que je veux bien aller lui en rendre. Répondant 08 : 186

Les répondants concernés disent utiliser la justification dans le cas de décision qui concerne le personnel ou les élèves, ce qui aiderait à faire accepter certaines de celles-ci.

Outre les stratégies qui viennent d'être décrites, quelques répondants mentionnent d'autres stratégies comportementales visant le contrôle et axées sur la tâche ou la résolution de problème. Ainsi, certains rapportent que l'appropriation de leur rôle est une manière de faire face aux conflits de rôle. En fait, ils reconnaissent faire des erreurs, se reprendre et se réajuster par la suite. Des répondants admettent avoir fonctionné par essai-erreur, par tâtonnement.

Qu'est-ce qu'on a à perdre? Si ça ne marche pas, on reviendra au vieux système. Répondant 04 : 166

Ils acquièrent aussi des connaissances et de l'assurance face aux diverses situations qu'ils rencontrent et qui, dans un cas, pouvaient « faire sauter ». D'autres sentent le besoin de se former soit par rapport au renouveau pédagogique, la gestion du changement où même le code de conduite au moment de l'arrivée dans une nouvelle école.

Des stratégies comportementales visant le contrôle sont aussi axées sur les émotions. Face aux émotions ressenties par rapport aux conflits de rôle, les répondants optent pour différents comportements. Parmi ceux-ci, on retrouve la recherche de soutien. Cette stratégie, similaire à la recherche de collaboration, suppose aussi l'accès à un réseau social soutenant. Ce qui distingue ces stratégies est que, dans ce cas-ci, le soutien demandé est axé sur la diminution de l'intensité de l'émotion plutôt que sur la recherche de solutions au problème.

Je suis allé voir le directeur le lendemain matin. J'ai fermé la porte puis, je lui ai dit comment je m'étais senti blessé par l'intervention.
Répondant 17 : 166

Ce type de soutien est recherché auprès des mêmes individus. On précise, de plus, que parfois on fait appel au conjoint et que les groupes de formation offrent aussi des lieux d'échange soutenant à cet égard. Ainsi, on évacue, on se protège mutuellement, on fait de l'humour et on pratique l'autodérision.

Quand j'arrive chez nous, je raconte. J'en ai pour une demi-heure. Je raconte. Puis, après, c'est correct, c'est fini. On n'en parle plus.
Répondant 17 : 50

Il faut que ça sorte. Il faut le dire. Répondant 27 : 378

On cherche aussi à rassurer les autres émetteurs d'attentes et à « calmer le jeu ».

Comme stratégie de contrôle axé sur la tâche, se trouvent également des stratégies cognitives. La stratégie la plus fréquemment mentionnée est la préparation à l'intervention, notamment lorsqu'il s'agit d'actions à mener auprès du personnel. En effet, 19 répondants disent chercher de l'information, se documenter, valider les informations recueillies, chercher des faits. Ils réfléchissent, analysent, planifient et cherchent à être stratégiques.

L'influence [...] est aussi importante dans l'analyse du problème, dans l'exposé du problème que dans la recherche de solutions. Entrevue d'approfondissement # 3 : 707.

En ce sens, un répondant rapporte consulter le milieu et un autre dit « aller à la pêche ». Certains tirent leur information de la documentation écrite à propos de leurs responsabilités, d'autres utilisent des questionnaires complétés dans le cadre de mesures de soutien aux écoles défavorisées. Un répondant explique ainsi avoir développé « une méthode de travail » que le personnel connaît et qui assure une rigueur et une constance à ses interventions, surtout celles s'adressant à des élèves. Enfin, une autre manière de se préparer consiste à s'intéresser à l'histoire du milieu. Bref, ils disent se préparer avant d'agir.

Je ne prends jamais une décision sur un coup de tête. Répondant
20 : 458

D'autres répondants pratiquent l'auto-évaluation. Ils s'évaluent surtout pour se réajuster face à des situations qui ne se sont pas déroulées de manière satisfaisante ou s'ils n'obtiennent pas les résultats qu'ils escomptaient. Quelques-uns reconnaissent avoir fait des erreurs ou qu'ils auraient pu faire autrement. L'auto-évaluation est une manière de prendre du recul et d'envisager d'autres manières d'agir.

Des répondants rapportent aussi consacrer de l'énergie à chercher des solutions : ils cherchent comment s'y prendre, comment intervenir pour obtenir des résultats, comment améliorer le travail de collaboration. Ils cherchent des situations de compromis. Ils cherchent, mais ne trouvent pas nécessairement. L'un d'eux affirme aussi chercher des solutions pour ne pas paraître en situation de faiblesse face au personnel.

Confrontés à des attentes incompatibles, les répondants réévaluent les situations. Cette réévaluation porte, entre autres, sur les objectifs qu'ils s'étaient fixés, les rôles qu'ils croyaient devoir assumer ou la manière d'intervenir. Ainsi, certains disent s'investir uniquement dans des responsabilités où il est possible pour eux d'agir, de changer leur approche ou de revoir leur position. Ils cherchent aussi le côté positif ou à être plus objectifs, ils s'adaptent au changement et accordent une autre valeur aux événements. Finalement, ils peuvent accepter et adhérer à l'orientation imposée.

J'essaie d'être le plus objectif possible. J'y arrive un peu plus maintenant. Mais, avant, j'étais incapable de cacher mon désaccord et tout ça. Répondant 19 : 415

Ce n'est pas parce qu'un répondant mentionne l'utilisation d'une stratégie qu'il trouve le résultat satisfaisant. Il est possible que la réévaluation mène à une autre stratégie afin de diminuer les tensions comme dans l'exemple suivant.

Comment on se sent? Bien on finit par faire la paix avec soi-même à ce niveau là avec les gens. Puis on se dit que bon, ça va être un petit peu plus *ruff* à aller (les) chercher après. Mais « On ira bien vous (les membres du personnel) chercher ». Répondant 22 : 150

Enfin, dans la grande catégorie des stratégies cognitives axées sur la tâche et visant le contrôle, le délai de mise en œuvre est mentionné par quelques-uns. En fait, il s'agit de mesures qui sont envisagées par les répondants en tant que stratégies pour faire face à la pression, mais qui ne sont pas encore mises en application.

Regardez, c'est ma pile, c'est ma pile de lecture. Des fois, je la regarde. Des fois, je la diminue : je mets de la paperasse ailleurs que je sais que je ne lirai pas. Je fais des choix. Des fois, j'en apporte, je vais en lire un petit peu. Répondant 32 : 126

Ainsi, on rapporte tenter de lire davantage, de mettre en application des conseils pour gérer la tension ou d'accorder une présence de meilleure qualité au personnel par opposition à une quantité d'interventions expéditives.

Plusieurs répondants ont fait allusion à des stratégies cognitives visant le contrôle, mais différemment des précédentes, axées sur l'émotion. D'abord, des répondants reconnaissent la dimension émotive dans leur travail et disent apprendre à vivre avec

certaines émotions dont la frustration. L'un d'eux croit que son travail consiste à gérer des émotions, ce qui inclut celles des autres.

On gère des émotions. On gère du monde. Ce n'est pas une ligne de montage où on visse [...] il faut que la personne qui gère des ressources (humaines) soit capable de composer avec ça (les émotions). Répondant 03 : 193

Certains cherchent à diminuer l'intensité en entretenant un discours intérieur apaisant. Ainsi, ils décaient les événements à la fin de la journée, ils mettent l'emphase sur ce qui va bien, ils se répètent qu'ils doivent se faire confiance et apprendre à s'affirmer. Ils tentent de dépersonnaliser les gestes posés à leur égard.

J'ai appris vite, au cours de l'an passé, à ne rien prendre personnel. Répondant 10 : 623

Il faut toujours avoir dans notre esprit de ne pas transposer ça en conflits personnels par rapport à ce qu'on vit avec les parents, nos relations. Rester professionnel, rester bien campé dans le rôle et la fonction qu'on a à jouer. Répondant 12 : 332

Ils disent aussi se mettre à la place de l'autre et adopter une attitude de compassion se disant que les autres émetteurs agissent dans les limites de leur contexte. Par ailleurs, certains rapportent prendre sur eux, se durcir, ne plus s'en faire et justifient, à leurs propres yeux, leurs interventions.

Ça fait partie de ma tâche aussi d'être la « pas fine » parfois, celle qui annonce les mauvaises nouvelles. Je suis obligée de prendre sur moi tout de suite après parce qu'il y a d'autres choses qui arrivent. C'est fini, c'est fini, puis on continue. Répondant 13 : 134

Un répondant explique que, s'il pense avoir agi dans l'intérêt du bien commun, il arrête de s'en faire. Enfin, l'un rapporte qu'il est important de se serrer les coudes et un autre croit que s'il avait pu participer à un groupe de formation, le partage aurait été aidant dans son cas.

Enfin, dans la catégorie Autres ont été classées des stratégies utilisées par seulement deux répondants et qui correspondent à des situations singulières.

Le Tableau XXI regroupe les stratégies de contrôle selon l'expérience dans un poste de directeur adjoint et selon le nombre de répondants qui les ont mentionnées³⁸.

Les stratégies semblent variées, mais seulement cinq d'entre elles sont mentionnées par plus de 50% de l'échantillon comme indiqué dans la colonne Sous-total. Il s'agit de la recherche de collaboration, l'affirmation de soi, la médiation, la préparation et les stratégies comportementales axées sur l'émotion. À l'opposé, les moins utilisées sont l'apprentissage spécifique, l'appropriation des tâches et le délai de mise en œuvre.

Tableau XXI
Stratégies de contrôle adoptées face aux conflits de rôle selon l'expérience

	STRATÉGIES	DÉBUTANTS 15	CONFIRMÉS 7	EXPÉRIMENTÉS 10	SOUS- TOTAL	AUCUNE MENTION
C O P O S I T I O N N E S	AXÉES SUR LA TÂCHE					
	Recherche de collaboration	14	7	6	27	5
	Affirmation de soi	11	4	9	24	8
	Médiation	10	4	10	24	8
	Réalisation de la tâche	7	3	3	13	19
	Digression	5	3	3	11	21
	Justification	5	1	5	11	21
	Apprentissages spécifiques	2	2	1	5	27
	Appropriation des tâches	2	2	-	4	28
AXÉES SUR L'ÉMOTION	6	5	7	18	14	
C O N T R O L E S	AXÉES SUR LA TÂCHE					
	Préparation	9	3	7	19	13
	Auto évaluation	6	4	4	14	18
	Recherche de solution	6	2	5	13	19
	Réévaluation	4	3	3	10	22
	Délai de mise en œuvre	3	2	-	5	27
AXÉES SUR L'ÉMOTION	7	3	4	14	18	

Pour chacun des sous-groupes, on observe que les débutants évoquent surtout la recherche de collaboration et l'affirmation de soi. Les confirmés, quant à eux, font tous

³⁸ Lorsque le nombre de répondants ne correspond pas à la présentation générale des stratégies du chapitre précédent, c'est que la stratégie est associée à une autre tension.

référence à la recherche de collaboration et ils sont plusieurs à mentionner les stratégies comportementales axées sur les émotions. Tous les expérimentés, pour leur part évoquent la médiation et plusieurs mentionnent l'affirmation de soi, la préparation et les stratégies comportementales axées sur les émotions.

Ensuite, en prenant en compte le sous-total de répondants ayant mentionné chacune des stratégies, trois constats se dégagent. D'abord, trois des cinq stratégies les plus fréquemment mentionnées le sont proportionnellement par chacun des sous-groupes. Dans le cas de la médiation, les expérimentés indiquent cette stratégie plus souvent que les autres répondants et, en ce qui concerne les stratégies comportementales axées sur l'émotion, les débutants y font moins référence que les répondants des deux autres groupes.

Compte tenu des distinctions observées entre les trois sous-groupes, il semble que l'expérience ait un impact sur le recours à certaines stratégies face aux conflits de rôle.

À ces nombreuses stratégies visant le contrôle, s'ajoutent des stratégies visant l'évitement. Il s'agit d'abord de stratégies comportementales. Des répondants demeurent passifs et ne réagissent pas face à des situations qui ne correspondent pas à leurs attentes.

Et si on me dit le contraire, je le fais. J'arrive maintenant à me dire : bon, regarde, le gros bon sens ne s'applique pas toujours, malheureusement. Puis, c'est comme ça. Répondant 27 : 254

Ainsi, on choisit de ne pas affronter, d'acheter la paix ou de dire les choses autrement. Il arrive aussi qu'on retourne le problème ou que l'on dirige les émetteurs insatisfaits à quelqu'un d'autre.

Ce n'est pas moi, c'est la direction. Répondant 19 : 419

D'autres répondants rapportent s'être retirés d'une situation, avoir démissionné d'un comité, avoir réduit leur engagement par rapport à certaines responsabilités, éviter de travailler avec un individu avec lequel le conflit semble inévitable ou enfin demander un congé à traitement différé.

Axé sur les émotions, un répondant mentionne être capable d'arrêter d'y penser et aller prendre un verre de vin avec des amis. Un autre explique que, lorsque la pression est

forte, il prend du temps pour arroser ses plantes ou encore aborde des sujets anodins à la pause. Un dernier dit s'engager dans des comités de travail au niveau de la commission scolaire, ce qui l'entraîne à l'extérieur de l'école.

Cinq répondants évoquent des stratégies cognitives d'évitement axées sur la tâche et six autres centrées sur les émotions. Par rapport aux premières, on concède, on retarde l'atteinte de l'objectif, on se dit « ratoureuse » et on cherche d'autres manières de dire les choses. Certains rapportent « lâcher prise ». Un autre dit « avaler sa pilule ». On évite de penser au travail rendu à la maison et on évite les responsabilités où l'on sait ne pas avoir d'appui. Concernant les secondes, des répondants disent que les choses leur « glissent sur le dos comme de l'eau sur un canard » ou se sentir plus ou moins responsable de l'effet chez le personnel de certaines décisions.

Je n'en suis pas la cause. Je ne suis pas responsable de ça. Je peux participer au processus de décision. J'y crois. Ce que je vais présenter (aux enseignants) par la suite, je suis partie prenante de ça. Mais leurs commentaires, leurs réactions, allez-y! Répondant 32 : 230

Un répondant dit savoir ne pas pouvoir plaire à tous, un autre se dit capable de décrocher.

Des fois, ça arrive des gens qui font des *burn-out* dans ces jobs. C'est justement, c'est qu'à un moment donné, il faut que tu sois capable de couper. Puis, il faut que tu sois assez intelligent pour te rendre compte que, oh, oh! Ça, plus jamais, il ne faut pas que cela se reproduise. Répondant 09 : 270

Enfin, un dernier souhaite de la stabilité afin d'éviter de nouvelles situations pouvant entraîner des tensions.

Pour l'instant, je fais un arrêt, une pause [...] je vous dirais dans l'école, là c'est quasiment...on a joué à la chaise musicale. J'ai besoin de stabilité aussi un petit peu. Répondant 28 : 314

Le Tableau XXII fait état des stratégies d'évitement qu'il est possible d'associer aux conflits de rôle. Les mêmes remarques sont à prendre en compte pour saisir l'écart entre le nombre de répondants recensés dans ce tableau et le tableau synthèse sur les stratégies

(page 166). Ce tableau est construit comme les précédents, c'est-à-dire en prenant en compte l'expérience des répondants dans un poste d'adjoint pour chacune des catégories.

Tableau XXII
Stratégies d'évitement adoptées face aux conflits de rôle selon l'expérience

	STRATÉGIES	DÉBUTANTS	CONFIRMÉS	EXPÉRIMENTÉS	SOUS-TOTAL	AUCUNE MENTION
C O M P O R T.	AXÉES SUR LA TÂCHE	6	3	3	12	20
	AXÉES SUR L'ÉMOTION	1	-	1	2	30
C O G N I T.	AXÉES SUR LA TÂCHE	4	1	-	5	27
	AXÉES SUR L'ÉMOTION	3	1	2	6	26

De toute évidence, les stratégies d'évitement sont beaucoup moins utilisées que celles visant le contrôle. Les stratégies axées sur la tâche demeurent plus évoquées au total, cependant, compte tenu du nombre de répondants par groupe il est difficile de tirer d'autres conclusions sur l'impact de l'expérience sur les stratégies utilisées.

Enfin, huit répondants semblent privilégier un émetteur par rapport aux autres dans des situations de conflit de rôle. Découlant de leurs convictions, certains appuient d'emblée le personnel.

Pour moi, les profs sont naturellement bons.

Si un élève arrive à mon bureau parce qu'il n'est pas content d'une mesure disciplinaire, je ne vais pas lui enlever. [...] Je ne déferais pas ce que le prof a fait. C'est inacceptable. Répondant 02 : 83-95

On observe cependant une situation où le répondant croit devoir défendre les gens de son milieu, mais cela dépend de l'autre émetteur en question. Ainsi, on affirme d'une part « je ne prendrai pas parti pour l'un (élève) ou pour l'autre (enseignant) » et d'autre part « on est directeur, mais il faut défendre la volonté des gens (face à la volonté de la commission scolaire) » (répondant 09 : 106 et 202).

Dans d'autres cas, les répondants reconnaissent une autorité légitime qui les lie en quelque sorte à la hiérarchie.

C'est parce que je trouve que là, si les enseignants sentent qu'on est en désaccord, bien ça alimente, ça peut alimenter des rumeurs. C'est un peu comme la responsabilité ministérielle. Moi, je vois ça un petit peu comme le gouvernement là, tu sais, quand il y a des lois, même si tu n'es pas tout à fait d'accord, c'est ton parti, il faut que tu votes pour,
Répondant 19 : 427

Enfin, dans deux cas, il semble que le répondant n'ait pas le choix, des risques sont anticipés.

Les professeurs ont décidé de faire front commun. [...] J'étais obligée.
Répondant 04 : 118

-Cela ne correspond pas à vos propres attentes vis-à-vis le rôle d'une direction? -Oui et non. Oui, être en collaboration, mais c'est parce que lui, il va à l'extrême. Puis je suis obligée de jouer le jeu à l'extrême.
Répondant 26 : 340-342

Si je ne vais pas dans sa direction, il va me laisser m'embourber et je vais être dans le trouble. Répondant 26 : 306

Somme toute, concernant les stratégies face aux conflits de rôle, les répondants font allusion à plusieurs stratégies. Ce sont principalement les stratégies visant le contrôle qui sont retenues et plus particulièrement celles axées sur la tâche. De celles-là, quatre sont mentionnées par une majorité de répondants. Il s'agit de la recherche de collaboration, de l'affirmation de soi, de la médiation et de la préparation. Le contrôle de l'émotion est aussi évoqué par 18 répondants, en tant que stratégie comportementale, et par 14 comme stratégie cognitive. Les stratégies d'évitement et en fonction de l'émetteur demeurent peu utilisées. La présence d'un soutien social est l'une des caractéristiques de l'environnement mentionnée par les répondants et qui semble reliée à la recherche de collaboration et aux stratégies comportementales visant le contrôle des émotions.

En résumé, au regard du conflit de rôle, on retiendra qu'il s'observe principalement par rapport à l'exercice des rôles prédominants des répondants, c'est-à-dire l'intervention auprès du personnel et des élèves. Du coup, ce sont surtout les émetteurs concernés par ces rôles qui sont en cause, soit le personnel, les élèves et leurs parents. Le directeur et

occasionnellement d'autres membres de l'équipe de direction représentent aussi des émetteurs à l'origine des conflits de rôle. Deux formes de conflits de rôle sont rapportées par plus de 84% des répondants de l'échantillon, c'est-à-dire le conflit entre la personne focale et des émetteurs de son ensemble interactionnel (conflit personne-rôle) et le conflit inter émetteur. Relativement à la première forme du conflit de rôle, les croyances et buts professionnels des répondants, la présence ou l'absence de manifestations d'attentes et le comportement du directeur sont des caractéristiques personnelles et environnementales que les répondants abordent de manière plus particulière. Concernant le conflit inter émetteur, c'est la position frontalière du directeur adjoint qui est mise en évidence. De plus, par rapport à cette forme de conflit, on observe une convergence des attentes des principaux émetteurs mais qui du même coup a un effet contradictoire et entraîne une impossibilité pour la personne focale de les satisfaire.

L'impact du conflit de rôle se fait surtout sentir de façon globale puisque tous les répondants y font allusion et, plus particulièrement, par la présence de propos relatifs au bien-être. En effet, plusieurs répondants, sans égard à leur expérience, relatent des effets d'ordre psychologique pouvant affecter leur santé.

Les stratégies pour faire face sont d'abord des stratégies de contrôle, surtout comportementales, mais incluant aussi des stratégies cognitives. Ces stratégies visent prioritairement à résoudre le problème, elles sont donc axées sur la tâche. Toutefois, plusieurs répondants rapportent aussi des stratégies visant le contrôle des émotions. L'expérience dans un poste d'adjoint semble influencer le choix des stratégies. On observe, en ce sens, que les expérimentés sont plus nombreux proportionnellement à recourir à la médiation, à l'affirmation de soi et aux stratégies comportementales axées sur le contrôle des émotions que les plus jeunes. Ces derniers font référence surtout à la recherche de collaboration. La présence d'un soutien social émerge en tant que ressource pouvant être mobilisée par les répondants. Ce soutien provient du milieu (de l'école ou de la commission scolaire) et regroupe des individus membres de l'équipe de direction, des subordonnés et du personnel de la commission scolaire. Enfin, les stratégies d'évitement sont négligées et quelques répondants affirment agir en privilégiant un émetteur pour des motifs plutôt variés.

L'AMBIGUÏTÉ DE RÔLE

Cette troisième partie traite l'ambiguïté de rôle. Comme pour les présentations précédentes, les formes de l'ambiguïté, les éléments concernant l'impact de cette tension et les stratégies pour y faire face sont exposées dans l'ordre.

Les formes que prend l'ambiguïté

Des trois formes que peut prendre l'ambiguïté, uniquement l'ambiguïté de performance et l'ambiguïté de procédure sont soulevées.

Au sujet de l'ambiguïté de performance, les répondants concernés rapportent vivre de l'incertitude par rapport à leur propre évaluation et ils ne savent pas précisément ce qui est attendu. Dans certains cas, le directeur donne un mandat ciblé au directeur adjoint, mais cela ne clarifie pas nécessairement le standard à atteindre ou ne dissipe pas toujours l'ambiguïté ressentie par l'individu.

Je me suis fait appeler par mon directeur cette semaine en me disant :
« Bon, pour le prochain conseil des commissaires, il faut répondre à des questions parce qu'en mathématiques, on a chuté. Alors, organise-toi pour avoir des réponses. » Voilà! Répondant 21 : 234

Des répondants mentionnent ne pas savoir comment se fait leur évaluation. Par exemple, la marge d'autonomie par rapport à la prise de décision est floue ou encore le moment et la manière de rendre des comptes par rapport aux décisions ne sont pas précisés. Ainsi, certains craignent que des décisions puissent « se retourner contre » eux ou encore, ils évitent d'aborder des difficultés avec le directeur croyant que cela puisse leur nuire. Bref, un répondant croit que l'évaluation des directeurs adjoints, « c'est fait à peu près ».

Enfin, un répondant raconte que l'un de ses collègues a été réprimandé, pour une décision qu'il avait prise, non pas par le directeur de l'école, mais par le directeur général adjoint. Cela nous rappelle que plus d'un répondant, lors des entretiens, ont identifié le directeur général adjoint comme leur « patron ». Cette double autorité contribuerait, dans certains cas, à une forme d'ambiguïté sur le plan de l'évaluation du travail du directeur adjoint.

Il semble approprié sur le plan logique de faire le rapprochement avec la présence ou non d'une rétroaction de la part d'abord du directeur ainsi que celle des autres émetteurs de l'ensemble interactionnel des répondants. De manière générale, rappelons que peu de répondants ont abordé la question de la rétroaction de la part du directeur. Parmi les cinq répondants manifestant de l'ambiguïté sur le plan de la performance, un répondant parle d'une rétroaction plutôt négative et deux autres affirment ne pas recevoir de rétroaction. Malgré le petit nombre de répondants concernés, il est intéressant de souligner que ces trois répondants sont les seuls, pour l'ensemble de l'échantillon, à avoir tenu de tels propos sur la rétroaction de leur supérieur. Conséquemment, il est possible d'avancer l'idée que le fait de ne pas recevoir de rétroaction ou encore une rétroaction négative de la part du supérieur accentuerait la pression due à l'ambiguïté de performance. Par ailleurs, quatre des cinq répondants de ce sous-groupe reconnaissent des signes de rétroaction positive de la part de l'un ou l'autre des autres groupes d'émetteurs.

Ce n'est pas rare que des élèves viennent me dire après une intervention [...] : Vous n'êtes pas comme les autres. Ils ne me voient pas nécessairement juste comme l'autorité. Répondant 19 : 286

Sous cet aspect, le portrait de ce sous-groupe semble correspondre à celui de l'échantillon total.

Au regard de l'ambiguïté de procédure, six répondants en ont fait mention. Ainsi, des répondants affirment que les balises concernant leurs responsabilités ne sont pas claires. Il y a parfois un chevauchement entre les responsabilités de plusieurs adjoints et il est difficile de définir ce qui revient à chacun. Un répondant n'arrive pas à bien saisir ce qui doit être assumé par lui-même et ce qui peut être attribué à quelqu'un d'autre. Il en découle donc une difficulté à évaluer sa charge totale de travail.

Qu'est qui relève de moi? Répondant 21 : 54

Plus d'un rapporte ne pas savoir comment procéder pour réaliser ce qui est attendu : les attentes ne sont pas claires, le formulaire à utiliser est difficile à comprendre, la manière de faire n'a pas été précisée. Les décisions qui sont prises le sont donc parfois avec bien peu d'informations causant ainsi de l'insécurité.

Des répondants disent ressentir, de la part du directeur, qu'ils n'agissent pas de manière adéquate et, dans un cas, cela s'est manifesté par le non soutien du directeur face au personnel. Un autre considère qu'il n'a pas suffisamment d'information pour jouer son rôle et que les façons de faire sont bien peu organisées dans sa commission scolaire.

Selon ces propos, il est possible d'établir des liens avec la formalisation des tâches. Or, concernant cette caractéristique environnementale, seulement 34% des répondants ont rapporté qu'il existait des précisions concernant le travail à réaliser contre 13% affirmant le contraire. Chez les individus ressentant spécifiquement de l'ambiguïté, seulement deux répondants ont tenu des propos à ce sujet, l'un dans un sens et l'autre à l'opposé.

La formation en administration scolaire est aussi une caractéristique personnelle susceptible d'avoir un impact sur cette tension. Ainsi, les six répondants ressentant de l'ambiguïté sur le plan des procédures sont en cours de formation et n'ont pas encore obtenu leur diplôme. Par ailleurs, à ces six répondants, 14 autres s'ajoutent, pour un total de 20 répondants pour l'ensemble de l'échantillon, et ceux-là n'ont pas manifesté une telle ambiguïté. Cette caractéristique pourrait être contaminée par celle de l'expérience faisant en sorte que la formation, combinée à l'expérience, diminue les risques de ressentir de l'ambiguïté par rapport aux façons de faire. Cependant, l'expérience ne semble pas avoir de l'impact puisque parmi ceux qui disent ressentir de l'ambiguïté, on retrouve un nombre à peu près équivalent de répondants chez les débutants ($4/15=27\%$) et chez les expérimentés ($2/10=20\%$).

Somme toute, pour les deux formes d'ambiguïté de rôle, c'est-à-dire de performance ou de procédures, les répondants expriment un manque d'information tantôt concernant leur propre évaluation, tantôt au sujet de la manière dont on attend qu'ils agissent. Malgré parfois des mandats ciblés, l'ambiguïté subsiste chez les répondants concernés. Une rétroaction peu manifestée de la part du directeur semble la seule caractéristique qui pourrait avoir un impact sur l'ambiguïté de performance.

L'impact de l'ambiguïté de rôle

Peu de répondants, neuf individus (28%) pour être précis, ont fait allusion à cette tension. Conséquemment, cette dernière ne paraît pas très importante.

À l'aspect du nombre de répondants, il est intéressant de souligner que certains des répondants concernés ont mentionné craindre des impacts négatifs pour la suite de leur carrière. Cette observation n'exclut pas qu'il y ait d'autres impacts, mais cela demeure spéculatif.

Au total, on considère donc que cette tension a un impact modéré.

Toutefois, parmi les neuf répondants ayant manifesté une forme ou l'autre d'ambiguïté, quatre d'entre eux correspondent aux répondants pour lesquels on observe le plus de situations de tension ($T = t$)³⁹. On pouvait anticiper que ceux qui se démarquent par le nombre de situations sont aussi ceux qui ressentent des formes de tensions moins courantes. Cependant, on peut aussi penser que ces répondants sont plus sensibles aux tensions et qu'ils évaluent leur situation avec plus de nuance que d'autres.

Les stratégies d'ajustement face à l'ambiguïté de rôle

Face à l'ambiguïté, quatre stratégies sont évoquées par cinq des huit répondants concernés.

D'abord, parmi les stratégies comportementales visant le contrôle, se retrouve la réalisation de la tâche qui se traduit par la prise de risque : un répondant affirme prendre des décisions en espérant ne pas se tromper; un autre rapporte que devant l'incertitude par rapport à ses responsabilités, il fixe lui-même ses balises en souhaitant que cela soit correct. Concernant le contrôle des émotions, des répondants optent pour des stratégies comportementales. Ils affirment, soit prendre les devants et informer le directeur de ce qu'ils ont fait, soit rencontrer le directeur pour tenter de faire clarifier les situations. Un dernier rapporte entretenir un discours positif par rapport à sa situation et chercher encore des points de repère. Dans ce cas, il s'agit d'une stratégie cognitive visant le contrôle des émotions.

La régulation autonome est mentionnée par trois répondants de ce sous-groupe. Toutefois, nous avons aussi relevé cette stratégie chez cinq autres répondants n'ayant pas

manifesté clairement d'ambiguïté de rôle. Si la régulation autonome n'est pas spécifiquement une stratégie d'ajustement face à l'ambiguïté, elle est toutefois une manière de faire face à des situations où le comportement attendu et prescrit ne semble pas adéquat du point de vue de la personne focale. Cette dernière choisit ainsi d'inventer une réponse qu'elle juge plus adéquate. De plus, on émet l'hypothèse que même si un répondant n'a fait mention d'aucune ambiguïté, le fait qu'il rapporte établir ses propres règles suggère qu'il y a une zone d'incertitude créant, ou non, une forme de pression chez l'individu. L'ensemble de ces données est traité ici afin de rendre compte des nuances qui se sont révélées à l'analyse, et ce, même si cette stratégie n'est pas associée exclusivement à l'ambiguïté de rôle.

Ainsi, les répondants rapportent adapter les règles, déterminer leurs propres façons de faire et prendre de la distance vis-à-vis des normes, des procédures et des prescriptions.

Il (l'élève) est vraiment hors norme. Mais c'est des choses, je pense, que, dans une école, on peut se permettre de faire. C'est hors norme. Ce n'est pas quelque chose qu'on peut normaliser à l'échelle de l'école. Mais, dans des situations comme ça, oui, on peut voir ça comme ça. Répondant 05 : 194

Cette mise à distance se fait soit par l'utilisation de la marge de manœuvre perçue par le répondant ou plus directement en contournant les règles établies.

Ça fait partie de la job ça vraiment, le *boarder line* parfois là. Je dirais, on n'a pas le choix. Juste un exemple, les horaires d'élèves là. À un moment donné, c'est bien beau avoir le régime pédagogique, mais les élèves, il faut qu'ils aient des cours. Répondant 09 : 246

Les règles ainsi contournées sont issues de l'école, de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En fait, les répondants avouent faire les choses à leur manière malgré ce qu'ils savent par ailleurs être attendu. Cela concernerait même les attentes du directeur.

Après tu dis « oui », puis, tu fais à ta tête. Répondant 21 : 170

³⁹ Il a été question de ces répondants au chapitre précédent au moment de la présentation générale des tensions de rôle à la page 139.

Le fait de passer à côté ne signifie pas qu'il n'y a pas de règles. En fait, un répondant insiste sur le fait qu'il y a des règles à suivre et que cela est d'autant plus nécessaire dans sa situation qu'il se fait questionner régulièrement par rapport aux décisions qu'il a prises. L'important à ses yeux c'est d'être capable de se justifier sur la base du respect des règles. Cependant, ces dernières sont établies par lui-même.

- Et d'avoir une espèce de rigueur [...] parce qu'ensuite on a des comptes à rendre aux parents. [...] Le parent m'a rappelé en disant « [...] Comment ça se fait que l'autre n'a pas eu les mêmes sanctions? » Alors, on fait l'erreur une fois, puis on se dit : Plus jamais. Plus jamais parce qu'on vient de se peindre dans le coin et on n'a pas de réponse à donner aux gens. On a agi selon [...] l'impulsion du moment et il faut agir avec rigueur. Je dis « rigueur » parce que c'est la meilleure façon de pallier à un paquet de problèmes à venir. Si on peut déjà jouer nos cartes puis de le faire tout le temps d'une façon méthodique. C'est comme si on allait jouer au black jack puis qu'on tirait n'importe comment, au hasard. Il y a des règles du jeu, il y a des préceptes qui disent que sur telle carte tu mises, tu divises ton jeu, tu doubles ta mise, bon, etc. Faut faire un peu la même chose, il y a des règles à respecter et faut pas s'écarter.

- C'est vous qui établissez les règles ou elles sont déjà établies ?

- Non, je pense qu'il faut les établir parce qu'on n'a pas toutes la même façon de travailler. Répondant 16 : 482-498

Cette manière d'établir soi-même des règles semble donc, pour ce répondant, reliée à des caractéristiques personnelles et plus particulièrement à des traits de personnalité qui viendraient teinter les manières de faire le travail. Parmi les traits de personnalité recensés auprès des répondants, l'importance de l'éthique, qui se traduit par un souci d'honnêteté, de transparence, d'équité et de cohérence par rapport à leur agir, seraient, en ce sens, des ressources mises à contribution dans la régulation autonome.

Dans le même sens, trois principes semblent guider les répondants dans l'établissement de régulations autonomes : les besoins de l'élève, l'acceptation des individus directement concernés et la sécurité des élèves et du personnel. Concernant le deuxième principe, pour certains il s'agit des parents de l'élève et pour d'autres, ils font référence au personnel.

Si le père ou la mère se donne la peine de t'appeler pour te dire : « Regarde, je suis d'accord avec ça. Si vous êtes capable de le faire de cette façon ». Oui, je suis capable de le faire. Si je vous l'ai proposé, c'est parce que je suis capable de le faire. Vous êtes conscients que ce n'est pas comme, ce n'est pas le livre de règlements régulier là, mais on est capable. Répondant 09 : 254

En adaptation scolaire, on ne peut pas toujours fonctionner avec le règlement parce que... Juste pour donner un exemple. [...] Il y a un jeune qui est drogué. Normalement, si tu étais au régulier, je dirais : « Hey, drogué, trois jours de suspension ». Mais là, ce n'est pas ça là. On a *dealé* avec lui. : « Je ne te suspends pas. Tu me donnes quelque chose ». Tu sais, c'est ce genre de *deal* qu'on fait parce qu'on passerait notre temps à les mettre dehors ces jeunes là. Alors, on fait des affaires comme ça. Répondant 07 : 156

Un répondant invoque également l'urgence d'une situation pour justifier le fait de ne pas suivre les procédures habituelles et de prendre des initiatives, selon lui, plus appropriées que le respect des normes.

Enfin, concernant l'expérience, la figure ci-dessous montre de façon nette que plus les répondants accumulent de l'expérience dans leur poste, plus ils adoptent cette stratégie face à des tensions de rôle.

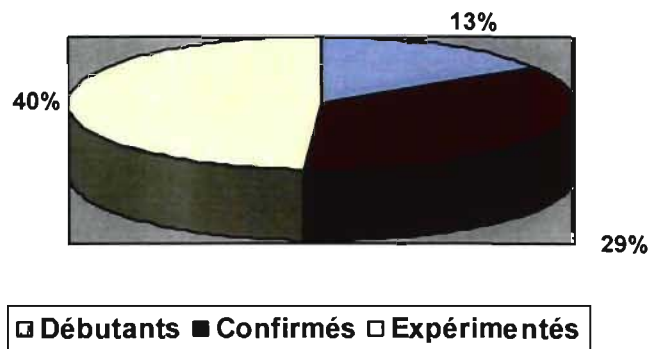


Figure 14 : Nombre de répondants adoptant la régulation autonome selon l'expérience

On peut présumer qu'avec l'expérience les répondants arrivent à se distancer par rapport aux attentes, surtout celles des émetteurs plus éloignés comme on a pu le constater,

à reconnaître une marge de manœuvre et à établir des façons de faire qui rencontrent par ailleurs aussi des attentes du milieu ou qui leur sont propres.

En résumé, au sujet de l'ambiguïté de rôle, un peu plus du quart des répondants rapporte ressentir de la pression due à cette tension de rôle. Entre autres, certains affirment ne pas bien saisir de quelle manière, en fonction de quels critères et par qui leur performance est évaluée. D'autres mentionnent ne pas savoir comment procéder dans la réalisation de certaines responsabilités pour rencontrer les attentes ou constatent un chevauchement concernant le partage des responsabilités entre les adjoints. Parmi les caractéristiques mises en évidence, la rétroaction du supérieur pourrait être associée à cette tension. Outre le fait que peu de répondants aient évoqué cette tension, les impacts mentionnés concernent le rôle professionnel uniquement.

Les stratégies d'ajustement, malgré qu'elles soient peu nombreuses, sont relativement variées. Centrées sur la tâche ou sur les émotions, elles visent le contrôle et sont comportementales ou cognitives. Enfin, s'ajoute à celles-ci la régulation autonome mise en évidence par les répondants ayant évoqué l'ambiguïté de rôle ainsi que par d'autres répondants. Le recours à cette dernière apparaît relié de manière positive à l'expérience.

L'INCAPACITÉ DE RÔLE

La quatrième partie du présent chapitre s'intéresse à l'incapacité de rôle. La présentation qui suit reprend l'ordre déjà annoncé. D'abord, les formes que peut prendre l'incapacité de rôle sont traitées ainsi que les caractéristiques personnelles ou environnementales pouvant avoir de l'impact sur celles-ci. Ensuite, l'impact de cette tension est précisé. Enfin, la dernière section fait le point sur les stratégies évoquées par les répondants en lien avec l'incapacité de rôle.

Les formes que prend l'incapacité de rôle

L'incapacité de rôle correspond aux situations où l'individu se sent incapable de jouer son rôle tel qu'il l'entend parce qu'il considère ne pas avoir les ressources pour le

faire. Ces ressources sont de trois types : personnelle, technique ou de service et relié à l'autorité (pouvoir formel), c'est-à-dire à l'habilitation à prendre des décisions.

Ce sont surtout les limites personnelles qui sont évoquées dans une proportion de 56% par rapport à l'ensemble de l'échantillon. L'entrée en fonction, moment d'apprentissage des nouveaux rôles, représente une étape où plusieurs ont relaté des événements face auxquels ils ont senti qu'ils n'avaient pas toutes les connaissances ou même les compétences nécessaires pour répondre adéquatement, selon eux, aux attentes.

J'ai la directrice qui arrive dans mon bureau et qui dit : « Voici ton premier cas, cet élève a reçu une plaque de glace par la tête, à toi de t'en occuper ». Puis, elle s'en va. Et là, je n'ai aucune idée de ce qu'on fait avec un élève qui a reçu une plaque de glace sur la tête. Répondant 30 : 14

On n'est pas des experts nous autres. Répondant 02 : 223

Dans certains cas, les directeurs adjoints découvrent une réalité qu'ils n'avaient pas entrevue de leur position d'enseignant.

Vous anticipiez avoir l'aspect disciplinaire à vous occuper? [...] Non, c'est ça au contraire. Moi, comme enseignant, je ne sollicitais pas ma direction. Je ne pensais pas que cela pouvait être aussi prenant. Répondant 23 : 54-60

Par exemple, ils affirment ressentir du stress et n'être pas préparés à faire face aux événements qu'ils vivent pour la première fois : la première plainte de parents à leur égard, la première arrestation d'un élève, les premières situations d'urgence qui menacent la sécurité du personnel ou des élèves, leur premier projet de changement qui prend une allure qu'ils n'avaient pas prévue.

Je n'avais jamais vu des jeunes se faire menotter. Bien, ils n'ont pas été menottés, mais se faire lire leurs droits. C'est nouveau. Puis, ça été la première suspension, [...] j'ai eu ma première plainte de parent et dans un dossier où je m'étais vraiment impliquée. [...] Ça été stressant. Répondant 17 : 30-34

Ces situations s'ajoutent au travail plus courant auprès des élèves où ils leur semblent qu'ils n'ont pas toutes les connaissances pour élaborer des solutions adéquates. Ils

avouent se sentir démunis, ne pas trop savoir quoi faire, ne pas bien saisir leur rôle, ignorer les pratiques du milieu.

Il semble que ces événements mettent à l'épreuve les capacités des répondants et ce, malgré le soutien offert au moment de l'entrée en fonction. À cet égard, il faut rappeler que pour l'ensemble de l'échantillon, 34% disent avoir bénéficié de soutien contre 28% affirmant le contraire. De plus, 44% mentionnent avoir appris « sur le tas ».

On ne sait pas ce qu'on a à faire. On ne sait pas comment le faire. On ne sait pas, on ne connaît pas, on apprend sur le tas. Puis, je peux vous dire que le tas, il est haut. Répondant 21 : 62

Toutefois, avoir du soutien et « apprendre sur le tas » ne s'opposent pas toujours car quelques répondants décrivent ces deux situations comme faisant partie de leur réalité. L'examen du type de soutien reçu apporte un éclairage intéressant au regard de l'impact sur la tension due aux limites personnelles.

En effet, les répondants qui reconnaissent avoir été soutenus lors de leur arrivée en poste parlent d'un support de proximité offert généralement par le directeur et, dans quelques cas, par un directeur adjoint. Dans ce dernier cas, s'il s'agit du prédécesseur, ce soutien doit s'étaler dans le temps et représenter bien plus qu'une rencontre d'une demi-journée.

J'avais décidé volontairement de finir l'année avec la personne que je remplaçais. [...] Donc, techniquement, je commençais le 11 août, mais je suis rentrée au début juin pour voir comment ça marchait.
Répondant 13 : 10

Des répondants ont mentionné avoir eu de l'aide de la part d'un professionnel ou des enseignants lors de leur apprentissage, mais nous avons choisi d'associer ce type d'aide à l'apprentissage *in situ* : le directeur adjoint apprend en travaillant avec l'équipe dont il est responsable.

À l'opposé, ceux qui considèrent ne pas avoir bénéficié d'un soutien significatif rapportent surtout des situations où le directeur et les autres adjoints, ne sont pas disponibles. Ces situations seraient imputables à diverses causes : le directeur est en congé de maladie, en vacances pour l'été, l'équipe de direction en place est elle-même submergée,

en situation de survie, il n'y a pas de véritable intérêt, ce qui peut se produire dans des cas où le nouvel adjoint vit des rapports tendus avec le directeur ou un membre de l'équipe de direction.

Il arrive que certains répondants rapportent aussi avoir eu accès à un service de *coaching*. Cependant, cette mesure ne leur procure pas nécessairement de l'aide, entre autres, parce que, selon eux, le soutien n'est pas accessible au quotidien.

(Le coach) c'est un directeur ou une directrice de notre choix d'une autre école qui est extraordinaire. Sauf qu'on ne l'a pas assis à côté de nous. Répondant 21 : 54

Certains répondants mentionnent également l'aspect aidant des formations universitaires, notamment à cause des échanges au sein des groupes d'apprentissage. Un répondant souligne toutefois l'inutilité de plusieurs cours. Les formations offertes par la commission scolaire sont aussi considérées comme des mesures aidantes.

Deux répondants font allusion à la prise en charge graduelle de leurs responsabilités accompagnées, dans un cas, d'attentes claires et limitées de la part du directeur et, dans le second cas, d'un partage du poids des responsabilités.

Lors de ma première affectation, j'ai eu un bon encadrement. La personne qui était là m'avait vraiment rencontré, m'avait précisé ses attentes, m'avait bien expliqué que pour l'instant il voulait seulement que je m'occupe de certaines choses, pour, à la longue, faire un peu plus. Répondant 05 : 10

Par contre, le fait d'avoir des attentes réduites envers le nouveau directeur adjoint n'est pas suffisant pour que cela soit considéré comme une aide. Il faut aussi une attention particulière de la part du directeur.

En somme, pour plusieurs, l'entrée en fonction est radicale surtout s'ils n'ont pas accès à un accompagnement soutenu de proximité.

Cette période de transition passée, il reste cependant d'autres situations où les répondants jugent ne pas détenir tout le bagage nécessaire pour assumer leur rôle. Il en est ainsi pour les interventions auprès du personnel en vue de corriger des situations. Lors de ce type d'intervention, plusieurs disent se sentir mal à l'aise parce qu'ils manquent de

connaissance et qu'ils n'ont pas les compétences requises. En somme, ils s'estiment être encore en apprentissage. Un répondant ajoute que face à des problématiques de personnel pour lesquelles la voie de la réprimande formelle a été écartée, il se sent incompetent dans la gestion des retombées de cette décision. Il sent qu'il n'est pas préparé à trouver des accommodements en quelque sorte afin de réduire les effets nuisibles pour le milieu.

Ce qui est frustrant un brin, c'est d'avoir à composer avec du personnel enseignant [...] qui ont des troubles de personnalité, qui ont, pour certains, des maladies mentales et qu'on doit garder dans notre personnel. [...] J'aurais besoin de plus de support au niveau des ressources humaines [...] pour m'accompagner là-dedans [...] c'est le même désarroi, c'est un constat. Regarde, il faut faire avec. Répondant 22 : 158-162

On observe aussi quelques cas où les répondants affirment manquer d'expertise pédagogique pour bien jouer leur rôle à cet égard. Dans le contexte du renouveau pédagogique, un répondant souligne le fait de ne pas pouvoir accorder le temps nécessaire à sa propre formation continue accentue le sentiment qu'il lui manque quelque chose pour assumer son rôle.

Puis, ça est-ce que c'est déroutant de ne pas être capable de vous tenir à jour? [...]
Oui. Je suis certain que ça me limite aussi parce que quand on ne maîtrise pas bien ces connaissances, en tout cas certains dossiers, on n'est pas aussi à l'aise. Répondant 23 : 346-352

Enfin, un répondant rapporte s'être senti incompetent lorsqu'il estimait devoir suppléer le plus possible au manque de services professionnels dans le cadre du soutien à accorder aux élèves.

Je me sentais vraiment psychoéducateur. Je ne suis pas compétent, je ne suis pas un psychoéducateur. Ce n'est pas ça que j'ai à faire.
Répondant 12 : 119

On pourrait penser que l'expérience en éducation en général contribue à diminuer ce sentiment d'être limité sur le plan personnel face à diverses situations. Or, l'examen de cette donnée montre que les répondants qui manifestent une telle limite ont entre 6 et 29 ans d'expérience et plus de la moitié de ce groupe a 15 ans et plus d'expérience dans le milieu

de l'éducation. Cette caractéristique semble conséquemment ne pas avoir d'impact sur ce type de tension.

Une deuxième forme de l'incapacité se manifeste en rapport avec les ressources qui ne seraient pas disponibles et qui devraient, selon les répondants, accompagner les demandes qui leur sont adressées.

Les onze répondants qui ont fait allusion à ce type d'incapacité mentionnent un manque d'information ou une absence de moyens, sans nécessairement préciser lesquels, pour réaliser leur rôle.

Par exemple, concernant les élèves, deux répondants affirment manquer de ressources pour intervenir adéquatement dans des situations complexes qui déborderaient le contexte scolaire proprement dit. Un autre mentionne qu'il doit prendre des décisions sans avoir accès à toutes les informations nécessaires. Conséquemment, il voit fréquemment ses décisions modifiées par une autre instance sur la base de ces informations manquantes. Un répondant, responsable d'un budget, constate avec embarras ne pas avoir les outils nécessaires, pour être adéquatement informé, afin de rendre compte comme il le voudrait de la gestion des budgets aux personnes concernées et susceptibles de le questionner.

Le manque d'information relatif à des décisions prises par des instances supérieures et qui doivent être appliquées au niveau de l'école est aussi mentionné. Certains disent ne pas avoir suffisamment d'information pour bien expliquer ou appliquer de telles décisions auxquelles, par ailleurs, ils n'ont pas participé.

On me demande d'appliquer la réforme, c'est normal que j'aie des interrogations. Mais, on ne peut pas me répondre. Et moi, je leur dis : « Bien, si vous n'avez pas de réponse, qui va en avoir? » Ça, ils n'aiment pas ça se faire dire ça. C'est sûr que c'est provocateur, mais c'est frustrant à un moment donné. [...] Si moi-même, je n'arrive pas à élucider les incompréhensions que je vais transmettre à mes enseignants, qui va le faire? Ça, c'est une réalité actuelle que je vis l'année durant. Répondant 27 : 366

Par rapport à leur rôle d'animation pédagogique, trois répondants rapportent qu'ils manquent de temps ou de moyens pour soutenir les enseignants. Le temps dont il s'agit

n'est pas celui du directeur adjoint mais plutôt celui prévu à l'horaire des enseignants où il est possible d'organiser du perfectionnement ou des rencontres d'échanges.

Avec l'équipe de français, parce que je m'occupe du français, bien on a trois réunions par année. Mais, à trois réunions par année, tu ne fais pas grand chose, vraiment pas. Puis, une de ces réunions, entre autres, pour les enseignants, leur priorité est de savoir quelle va être leur tâche l'an prochain. Répondant 28 : 430

En somme, les répondants qui ressentent une limite technique considèrent que l'accès à l'information ou à des ressources sont des facteurs environnementaux ayant de l'impact sur leur sentiment d'incapacité. Au regard de l'accès aux ressources, les données ne sont pas suffisantes pour élaborer davantage. Par contre, concernant l'accès à l'information, il y a apparence de contradiction puisque, de manière générale, les répondants de l'échantillon affirment avoir accès à l'information. Plus précisément, parmi les répondants dont il est question ici, neuf rapportent qu'il y a des rencontres fréquentes et prévues habituellement à l'horaire avec leur directeur. Toutefois, des répondants soulignent que ces réunions sont longues, voire interminables, et qu'elles prennent beaucoup de leur temps.

On a une réunion toutes les semaines. Il y a toujours 25 points à l'ordre du jour, c'est interminable. Répondant 13 : 242

Les limites techniques sont ressenties uniquement dans le cadre du rôle d'intervention auprès du personnel apportant ainsi une précision sur le type d'information dont il s'agit. Du coup, l'information diffusée lors des rencontres n'est peut-être pas suffisante ou pertinente. Conséquemment, l'accès à l'information et le type d'information diffusée auraient un impact sur cette tension de rôle.

La troisième forme d'incapacité dont parlent les répondants correspond à une limite d'autorité qui vient réduire la légitimité de certaines de leurs décisions.

Lors de l'entrevue exploratoire, les participants ont évoqué le fait que la position du directeur adjoint était souvent peu reconnue par la hiérarchie de la commission scolaire, que leur travail se faisait parfois dans l'ombre et qu'ils pouvaient même ressentir du mépris à l'occasion.

La direction générale a peu de contacts avec les adjoints. C'est vrai, je trouve qu'ils (membres de la direction générale) respectent trop la hiérarchie. [...] Ils vont s'adresser à la direction d'école, pourtant la personne responsable du dossier c'est la direction adjointe. Ou bien, j'ai vu chez nous, la direction adjointe responsable d'un dossier particulier demander une rencontre avec le directeur général. Puis, ce dernier a refusé parce que c'était un adjoint. C'est démotivant [...] pour la personne, c'est de la non-reconnaissance. Entrevue exploratoire : 275-278

Il n'est donc pas étonnant de recueillir des propos de la part des répondants qui rapportent des événements précis où ils ont senti que le titre qu'ils portent pèse plus lourd que leur intervention ou, dit d'une autre manière, qu'ils n'ont pas la reconnaissance suffisante pour répondre aux attentes qui leur sont adressées.

D'abord, ces contraintes sont ressenties vis-à-vis des instances centrales, notamment la commission scolaire. Par exemple, un répondant a la nette impression qu'il n'arrive pas à se faire entendre par les responsables de la commission scolaire dans son rôle de porte-parole de son école et que l'intervention de son directeur est nécessaire. Un autre se sent à la merci des décisions prises par d'autres instances, décisions qu'il doit appliquer, mais sur lesquelles il n'est pas possible pour lui de donner son avis. Il semble aussi que les administrateurs de la commission scolaire et les directeurs ne savent pas vraiment en quoi consiste le travail du directeur adjoint.

Quand on nous donne beaucoup d'élèves, on ne veut pas juste qu'on s'organise pour qu'ils soient assis à la bonne place puis qu'il y ait un bon classement. Il y a l'aspect technique, administratif, c'est sûr, mais l'adjoint a aussi à animer son équipe de pédagogues, à connaître ses élèves assez pour intervenir auprès de ses enseignants. J'ai quand même une quarantaine d'enseignants, d'intervenants, il faut qu'ils soient assistés aussi. [...] Sauf que les directions ou les services (administrateurs de la commission scolaire) ne savent pas toujours ce qu'on est appelé à faire et puis ça, c'est très préoccupant. Répondant 22 : 102

De là, des décisions sont prises à l'extérieur de l'école sans que le directeur adjoint puisse intervenir. L'exemple qui revient plus d'une fois est celui, déjà mentionné, de l'intervention disciplinaire auprès du personnel qui ne peut, dans certains milieux, être entreprise qu'avec l'accord des administrateurs de la commission scolaire.

La possibilité de pouvoir faire connaître son point de vue sur les décisions à prendre au niveau central semble aussi difficile.

Puis nous, on n'est jamais en contact avec les gens de la commission scolaire, les patrons. Très rarement. [...] Alors, c'est insidieux. Ce que je veux dire, c'est que nous, comme adjoints, on n'a pas beaucoup de moyens de faire valoir (notre) point de vue. Répondant 03 : 149

Seulement 44% des répondants mentionnent participer au processus décisionnel, mais, pour plusieurs, il s'agit exclusivement d'une participation au niveau de l'école.

Incidentement, les limites ressenties s'observent aussi au niveau de l'école. Ainsi, des répondants rapportent que, dans le cadre des responsabilités qui leur sont confiées, il est difficile d'imposer des décisions aux membres du personnel ou de modifier des pratiques car leurs décisions peuvent être contestées par le personnel en faisant appel auprès du directeur. Des directeurs, dans certains cas, renversent les décisions sans consulter le directeur adjoint concerné. Ces situations ont pour effet de créer une pression sur l'individu qui considère ne pas être réellement habilité à prendre telle ou telle décision.

Le fait que dans des milieux l'accès aux données budgétaires soit considéré comme une prérogative du directeur constitue une autre limite à la prise de décision du directeur adjoint. En effet, on nous rapporte que les demandes du personnel revêtent fréquemment un aspect budgétaire auquel l'adjoint n'est pas en mesure de répondre même s'il s'agit d'un dossier dont il est responsable.

Les répondants mettent ainsi le comportement du directeur en cause. Cependant, il est difficile de retracer des observations significatives à cet égard, d'une part, parce que le nombre de répondants y faisant allusion n'est pas très élevé et, d'autre part, parce que la relation avec le comportement du directeur et cette tension de rôle n'est pas toujours explicite dans les propos recueillis.

La formation continue est, de manière indirecte, soulevée par des répondants en tant que caractéristique pouvant avoir de l'impact, entre autres, lorsqu'ils affirment manquer de connaissances par rapport à leur rôle. Par contre, l'examen du rapport entre l'incapacité, toute forme confondue, et la formation de deuxième cycle obligatoire ne révèle aucun

indice. Un nombre de répondants ayant complété ou non la formation se retrouve dans les mêmes proportions que ce qui s'observe pour l'ensemble des répondants.

Par contre, l'examen de ce rapport pour chacune des formes d'incapacité, montre des différences. Ainsi, concernant l'incapacité due à l'absence de ressource, la formation semble avoir un impact. La Figure 15 illustre que l'ensemble des répondants se partage entre 63% qui sont toujours en cours de formation et 37% qui ont terminé. Par contre, pour ce qui est des répondants ressentant de l'incapacité due à l'absence de ressource, ils sont plus nombreux (73%), pratiquement le double, à avoir complété la formation obligatoire.

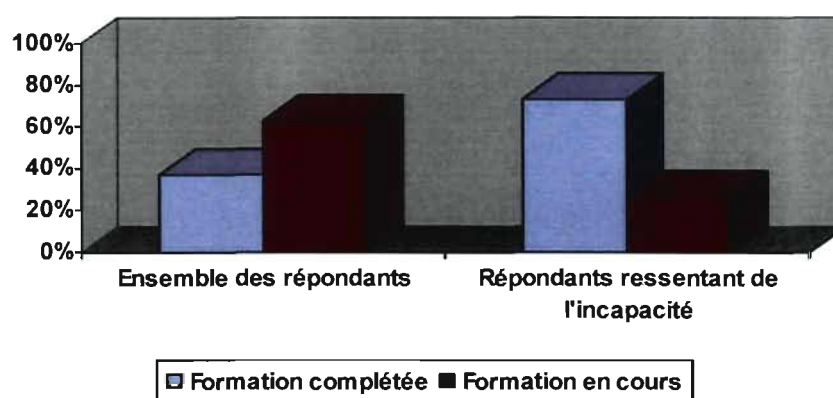


Figure 15 : Rapport entre l'incapacité due à l'absence de ressource et la formation obligatoire

Il semble que les répondants ayant complété la formation soient plus sensibles à ce type de tension de rôle.

Enfin, d'autres limites sont évoquées par deux répondants. L'un mentionne que la manière dont son collègue assume son rôle limite sa propre manière d'exercer le sien, un second soulève le fait que de faire partie d'une équipe exclusivement féminine constitue une difficulté supplémentaire compte tenu de la perception du personnel.

Somme toute, l'incapacité constitue une tension de rôle ressentie par les répondants qui estiment être dans des situations où des limites personnelles, techniques ou d'autorité font en sorte qu'ils sont incapables d'assumer leur rôle et de répondre aux attentes. L'expérience dans le poste, le soutien à l'entrée en fonction, l'accès à l'information ainsi

que la participation au processus décisionnel auraient, selon eux, un impact sur cette tension.

L'impact de l'incapacité de rôle

L'incapacité de rôle représente une source de tension pour une majorité de répondants (78%). De plus, le nombre de répondants ayant évoqué cette tension de rôle de manière explicite, soit 23 (T) sur les 25 (T = t) de ce sous-groupe, témoigne de l'importance de cette tension de rôle chez les répondants. De plus, une dizaine de répondants de ce sous-groupe tiennent des propos qui fournissent une indication éclairante quant à l'impact de l'incapacité.

Par exemple, un répondant dit s'être senti « nerveux » et même « anxieux » lors de son entrée en fonction. Un répondant, du groupe des débutants, relate son premier appel à des parents et affirme qu'il s'en souviendra « toute sa vie ». De là, on observe à nouveau que l'entrée en fonction est une période au cours de laquelle les répondants ont davantage de chance de ressentir des limites personnelles et que cela puisse avoir une plus grande importance à leurs yeux.

Au début, ça aussi c'est difficile parce que quand j'étais prof, c'est moi qui la voyais mon erreur. J'étais toute seule dans ma classe, j'étais maître à bord. Mais, maintenant, quand je fais une erreur, j'ai tous les regards virés sur moi. Et ça c'est...au début, je me mettais beaucoup de pression à performer. Répondant 27 : 414

Par ailleurs, un autre affirme avoir trouvé stressant la gestion de sa première plainte, mais, ajoute-t-il, « pas angoissant ». Avec l'expérience, la pression semble moins importante selon ce que rapporte ce répondant dans les propos qui suivent.

Cette pression de bien faire, on la ressent beaucoup moins. Elle est encore présente parce que si on perd la face une fois, bien ensuite on sait que cela a un effet boule de neige, puis on peut perdre le contrôle de la situation. Répondant 16 : 213

On comprend ainsi que la pression demeure présente et qu'elle n'est pas négligeable compte tenu des enjeux dont le répondant fait mention.

En somme, l'incapacité apparaît comme une tension réelle, plus précisément celle liée aux limites personnelles, et son impact est plus élevé au moment de l'entrée en fonction.

Les stratégies d'ajustement face à l'incapacité de rôle

De l'ensemble des stratégies utilisées, il a été possible d'en retracer certaines qui semblent reliées plus spécifiquement à l'incapacité. Ce sont des stratégies comportementales axées sur la tâche et visant le contrôle qui occupent pratiquement toute la place à ce chapitre.

D'abord, des répondants mentionnent la recherche de collaboration qu'ils sollicitent auprès de l'équipe qui les entoure. Il s'agit du personnel, mais aussi des membres de l'équipe de direction. Un répondant relate avoir demandé à son équipe de subordonnés de commenter sa manière d'agir en vue de s'améliorer. D'autres soulignent le soutien du coach ou du directeur dans de telles situations. On fait aussi appel au personnel de la commission scolaire pour obtenir de l'information. Enfin, un répondant dit utiliser les outils de son prédécesseur dans le cadre des différentes opérations qu'il doit mener.

J'ai des décisions à prendre moi-même. Mais, des fois, je peux aussi demander l'avis des gens. Ce n'est pas nécessairement de l'insécurité comme de dire...je pense que c'est un trait d'intelligence de dire : « Regarde, je ne sais pas tout. Comment ça se faisait avant? Peux-tu me donner un conseil? » Ça, je le fais. Répondant 17 : 94

Du coup, les répondants livrent de l'information sur les ressources à leur disposition pour faire face à cette tension.

L'appropriation des tâches est une autre stratégie décrite par les répondants. Ils mentionnent qu'une routine s'installe, certaines tâches sont récurrentes, ce qui favorise l'amélioration d'une fois à l'autre. Les répondants ne refont pas les mêmes erreurs et ils tablent sur leurs bons coups. Certains croient, dans cette optique, qu'un changement d'école a permis, dans leur cas, d'entreprendre un nouveau départ en évitant les erreurs du début et les conséquences que cela a pu avoir sur leurs rapports avec l'équipe. Bref, au fil du temps,

ils font des apprentissages concernant leur rôle et apprennent à connaître les gens avec qui ils travaillent.

D'autres apprentissages se réalisent, mais ceux-là plus encadrés et plus spécifiques. Il s'agit des formations suivies dans le cadre du diplôme de deuxième cycle en administration scolaire et celles offertes par la commission scolaire qui contribuent au développement des pratiques en vue de répondre aux attentes.

J'avais cette formation (FIDÉÉ) [...] Je me sentais équipée, je me sentais prête. Répondant 14 : 83-89

Quelques répondants rapportent aussi se perfectionner par rapport à des objets très précis au regard de leur contexte. Par contre, un répondant déclare plus simplement réaliser son travail « au meilleur de sa connaissance ».

Les stratégies évoquées sont donc davantage reliées à des limites personnelles et rappellent que celles-ci sont elles-mêmes associées à l'entrée en fonction, moment où les directeurs adjoints sont en apprentissage et en formation de manière plus intensive. De là, on observe que quelques répondants abordent la stratégie de l'auto évaluation. Ainsi, cinq répondants confient réfléchir aux situations vécues pour faire la part des choses ou se remettre en question ou, encore, reconnaître leur erreur.

Je me dis régulièrement : Dans ce dossier là, est-ce que j'ai fait tout ce qui était en mon possible? Parce qu'on ne peut pas tout contrôler hein? Si je réponds oui, bien je me dis je ne peux pas faire autrement. Puis si je me dis ah oui, ça j'aurais pu faire autrement. Je n'avais pas pensé à ça. Mais je me dis que c'est pour la prochaine fois. Tu sais, j'en fais des erreurs. Mais ce sont ces erreurs qui me permettent de devenir meilleur. Répondant 27 : 414

Le Tableau XXIII présente la distribution des répondants qui ont précisé les stratégies utilisées selon l'expérience dans le poste. La recherche de collaboration apparaît plus importante chez les débutants d'autant plus que les répondants de ce groupe sont moins nombreux proportionnellement à ressentir ce type de tension que le groupe des expérimentés.

Les stratégies ne sont pas non plus très variées malgré le fait que 25 répondants aient mentionné se trouver parfois dans une situation d'incapacité à jouer leur rôle. En fait,

seulement 16 répondants fournissent des explications concernant leur manière de faire face à de telles situations. Cela pourrait constituer une limite aux observations compte tenu qu'il n'est pas toujours possible d'observer une relation directe entre une tension et une stratégie. De plus, l'incapacité s'est manifestée, pour plusieurs, au moment de l'entrée en fonction. Or, cet aspect est abordé au début de l'entrevue et les répondants n'ont pas toujours été invités à préciser leurs stratégies d'ajustement à cet égard.

Tableau XXIII

Stratégies de contrôle adoptées face à l'incapacité selon l'expérience

	STRATÉGIES	DÉBUTANTS 15	CONFIRMÉS 7	EXPÉRIMENTÉS 10	SOUS-TOTAL	AUCUNE MENTION
C O M P O R T E M.	AXÉES SUR LA TÂCHE					
	Appropriation des tâches	5	3	3	11	21
	Recherche de collaboration	6	1	1	8	24
	Apprentissages spécifiques	2	2	2	6	26
C O G N I T.	AXÉES SUR LA TÂCHE					
	Auto évaluation	1	3	1	5	27

En somme, malgré le fait que certains répondants seulement abordent leurs stratégies d'ajustement face aux incapacités, on remarque que ce sont les stratégies généralement préférées par les directeurs adjoints qui sont utilisées, soit celles reliées à des comportements axés sur la tâche et visant le contrôle. À celles-ci, s'ajoute l'auto évaluation, stratégie cognitive, pour quelques individus.

En résumé, l'examen des données montre que plusieurs directeurs adjoints de l'échantillon ressentent une incapacité à assumer pleinement leur rôle et que cela est dû à des limites personnelles, techniques ou d'autorité.

Les limites personnelles sont mentionnées par une majorité de répondants et mettent en lumière l'entrée en fonction qui semble un moment critique. De là, l'expérience en tant

que directeur adjoint et le soutien lors de l'insertion professionnelle apparaissent comme des ressources personnelles et environnementales pouvant avoir un impact sur cette tension.

Les limites techniques, quant à elles, sont liées à l'accès à l'information et au type d'information diffusée aux directeurs adjoints.

Enfin, les limites d'autorité se font sentir par rapport à la hiérarchie au niveau central (commission scolaire) et par rapport au directeur au niveau de l'établissement scolaire. Dans ce dernier cas, des relations claires n'ont pu être établies avec les caractéristiques du milieu bien que certains mettent en cause leur participation au processus décisionnel ou le comportement du directeur.

Les stratégies mentionnées pour faire face à cette tension sont la recherche de collaboration, l'appropriation des tâches, l'apprentissage spécifique et l'auto évaluation. Dans ce contexte, la présence du soutien apparaît comme une caractéristique environnementale influençant le choix des stratégies.

LA VARIÉTÉ DES STRATÉGIES ADOPTÉES FACE AUX TENSIONS DE RÔLE

Cette dernière partie analyse l'ensemble des données concernant la variété des stratégies adoptées face aux tensions de rôle.

Si l'analyse des données concernant l'incapacité et l'ambiguïté ne fournit que peu d'indications sur la variété des stratégies, en revanche il est possible de faire quelques observations à partir des données relatives à la surcharge et aux conflits de rôle.

Pour ces deux formes de tension, un décompte du nombre de stratégies évoquées est fait et met en évidence que les répondants, face à la surcharge, disent utiliser entre une et dix stratégies différentes et, face aux conflits de rôle, entre une et 13 stratégies. De là, les répondants sont distribués en deux groupes : ceux utilisant entre une et cinq stratégies (faible variété) et ceux qui évoquent six stratégies et plus (grande variété).

Ainsi, au sujet de la surcharge, 20 répondants mentionnent entre une et cinq stratégies, les autres en évoquent davantage. De plus, l'examen des données, en tenant compte de l'expérience dans le poste d'adjoint, mène au constat que le groupe des expérimentés utilise une moins grande variété de stratégies que les débutants face à la surcharge. La Figure 16 montre, pour chacun des groupes de répondants, le pourcentage de ceux qui font allusion à une faible variété et à une grande variété de stratégies.

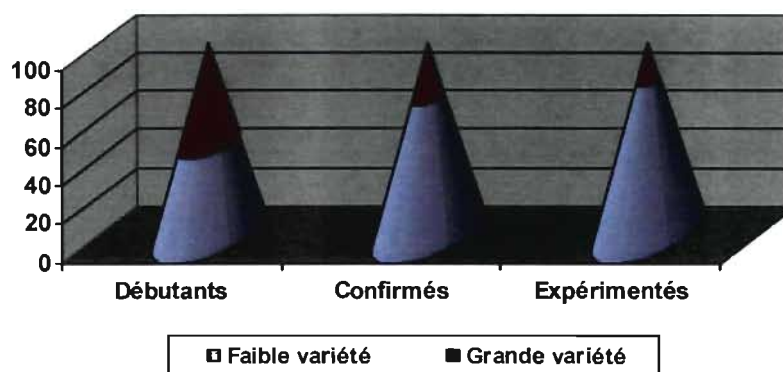


Figure 16 : Variété des stratégies face à la surcharge selon l'expérience

Ainsi, 53% des débutants évoquent six stratégies et plus comparativement à 29% pour le groupe des confirmés et 20% pour le groupe des expérimentés.

Concernant le conflit de rôle, seulement six répondants disent utiliser une faible variété de stratégies. La Figure 17 illustre que, de manière générale, les répondants utilisent une grande variété de stratégie et l'expérience dans le poste ne semble pas avoir d'impact. En effet, presque autant de répondants dans chacun des groupes font allusion à six stratégies et plus.

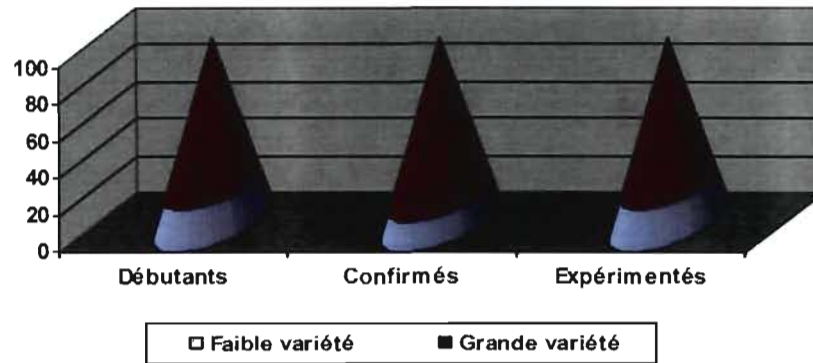


Figure 17 : Variété des stratégies face aux conflits de rôle selon l'expérience

En résumé, face à la surcharge, une majorité de répondants utilisent une faible variété de stratégies et la variété des stratégies diminue lorsque les individus acquièrent plus d'expérience. Par contre, dans le cas du conflit de rôle, la presque totalité des répondants utilisent une grande variété de stratégie et ce, sans égard à leur expérience dans le poste.

CONCLUSION

En conclusion, plusieurs constats émergent de l'analyse des tensions de rôle. Pour chacune des quatre grandes catégories, soit la surcharge, le conflit de rôle, l'ambiguïté de rôle et l'incapacité, les formes qu'elles prennent et leur impact sont décrits et les caractéristiques mises en évidence par les répondants sont soulignées. Par la suite, les stratégies d'ajustement pour faire face aux tensions de rôle sont abordées.

La première d'entre elles, la surcharge, se manifeste sous deux formes. D'une part, il s'agit d'une surcharge quantitative qui est due d'abord au nombre d'individus faisant appel au répondant, ce qui entraîne un nombre élevé d'interventions à réaliser, mais aussi à l'imprévisibilité des tâches à remplir et, pour certains, à la répartition entre les adjoints. D'autre part, la surcharge est aussi qualitative. Ce sont alors la complexité et l'impact des interventions qui sont mis en évidence.

Du coup, les répondants soulèvent la relation entre ces impacts et leurs visées et croyances professionnelles concernant, entre autres, les élèves. Le fait de viser à intervenir significativement auprès de ces acteurs amène le répondant à être plus sensible à l'impact de ses interventions. L'impact de la surcharge se constate d'abord parce que cette tension est mentionnée par la plupart des répondants. De plus, les répondants concernés témoignent d'impacts sur le plan du rôle professionnel, des autres rôles ainsi que du bien-être psychologique et physique. Ces manifestations semblent plus importantes chez les débutants qui sont aussi très majoritairement responsables du premier cycle et de la clientèle d'adaptation scolaire. Selon les répondants, cette clientèle est plus exigeante à tous les égards et, de ce fait, cette caractéristique ne serait pas étrangère à l'importance que revêt cette tension.

Face à la surcharge, les répondants mentionnent surtout trois stratégies comportementales. Ils travaillent fort et tendent à réaliser ce qui est attendu, ils diffèrent dans le temps les réponses attendues et, enfin, ils tentent de contrôler leurs émotions, entre autres, par des échanges avec des collègues. Sur le plan cognitif, ils établissent aussi un ordre de priorité des interventions à réaliser à partir de leurs propres critères.

La deuxième tension de rôle est le conflit de rôle. Deux formes se dégagent surtout, à savoir le conflit entre la personne focale et les autres émetteurs de son ensemble interactionnel (conflit personne-rôle) et le conflit de rôle inter émetteur. Dans les deux cas, ce sont surtout les rôles prédominants qui sont en cause de même que les émetteurs à qui s'adressent ces rôles.

Concernant la première forme, il s'agit d'un écart entre les propres attentes du répondant vis-à-vis de son rôle, exprimées sous forme de visées et croyances professionnelles, et ce que d'autres émetteurs attendent de lui. De là, on observe que c'est surtout le personnel qui manifeste des attentes au répondant et celles-ci sont perçues fréquemment comme allant à l'encontre de ce que vise le répondant. Dans ce contexte, les répondants font référence au comportement du directeur en tant que facteur aggravant la pression due à cette forme de tension.

Au regard du conflit de rôle inter émetteur, les répondants soulignent leur position frontalière entre des émetteurs manifestant des attentes de prime abord divergentes. En fait,

l'observation permet de reconnaître au contraire une véritable convergence des attentes, toutefois c'est l'émetteur visé qui diffère et qui entraîne l'incompatibilité. Les groupes d'émetteurs souhaitent à leur égard du soutien face aux difficultés rencontrées et, à l'égard des autres, une application stricte des règles prévues.

Cette tension est importante parce que tous les répondants affirment ressentir une telle tension. De plus, ce sont surtout des impacts sur le plan du bien-être physique et psychologique qui sont soulevés. Ni l'expérience, ni le type de clientèle n'apparaissent comme déterminants dans ce cas-ci.

Pour faire face à cette tension, les répondants utilisent une grande variété de stratégies, mais demeurent principalement dans des stratégies comportementales de contrôle et axées sur la tâche. On recense, parmi les plus désignées, la recherche de collaboration, l'affirmation de soi et la médiation. La préparation, stratégie cognitive, complète la série visant le contrôle et axée sur la tâche et indique que les répondants préfèrent les interventions réfléchies aux actions impulsives. À propos du contrôle des émotions, les répondants se tournent vers leur réseau social. Peu de répondants font allusion aux stratégies d'évitement et quelques-uns mentionnent agir en privilégiant un émetteur par rapport aux autres, et ce, en invoquant divers motifs.

L'ambiguïté de rôle représente une troisième tension de rôle évoquée par un peu plus que le quart des répondants. Deux formes sont retracées dans leurs propos. D'abord, l'ambiguïté de performance concerne les modes, les critères et le personnel responsable de l'évaluation des répondants. La rétroaction positive, souvent absente de la part du directeur, pourrait avoir un impact sur cette tension. L'ambiguïté de procédure est mentionnée surtout en faisant état du manque d'information.

Cette tension semble avoir un impact modéré à cause du nombre de répondants l'ayant mentionné et dû au fait que ce qui est ressenti ne concerne que le rôle professionnel.

Les stratégies évoquées sont plutôt variées en ce sens qu'on retrouve des stratégies, certes visant uniquement le contrôle, mais centrées tout autant sur la tâche que sur les émotions et tout autant comportementales que cognitives. De plus, certains ont mentionné la régulation autonome. Dans ce cas, les règles établies par les répondants le sont à partir de

leurs propres croyances et, parfois, selon leur sens de l'éthique. Cette stratégie est aussi évoquée par des répondants n'ayant pas affirmé ressentir de l'ambiguïté et il semble qu'elle soit plus utilisée par les plus expérimentés.

La quatrième tension est l'incapacité de rôle ressentie par tout près de quatre répondants sur cinq. C'est principalement la limite personnelle qui touche les répondants qui affirment éprouver un manque de connaissances et de compétences pour exercer certains rôles, et ce, malgré leur expérience totale en éducation. Par ailleurs, cette forme d'incapacité est plus fréquente à l'entrée en fonction et, conséquemment, son impact plus élevé à ce moment. Les limites techniques sont liées surtout au manque d'information concernant leurs responsabilités. Les limites d'autorité, quant à elles, confrontent les répondants à des émetteurs qui ne leur reconnaissent pas l'autorité de prendre certaines décisions découlant pourtant de leurs responsabilités.

Les stratégies mentionnées sont moins variées que face à d'autres tensions. Seules des stratégies de contrôle axées sur la tâche sont rapportées dont principalement l'appropriation des tâches et la recherche de collaboration.

CHAPITRE VI

Interprétation

La présente étude vise à répondre à trois questions concernant le phénomène des tensions de rôles. Elles sont reprises ici en guise de rappel :

1. Les tensions de rôle :
 - a. Quelles sont les tensions de rôle évoquées par les directeurs adjoints d'école secondaire du Québec?
 - b. Quelles sont les formes que prennent ces tensions de rôle?
 - c. Quel est l'impact de ces tensions de rôle?
2. Quelles sont les caractéristiques personnelles et relatives à la situation de travail qui sont associées à ces tensions de rôle ?
3. Quelles sont les stratégies d'ajustement adoptées par les directeurs adjoints pour faire face aux tensions de rôle ?

Une quatrième question a été également formulée dès le départ et celle-ci concerne les rôles évoqués par les répondants. En effet, au cours des entrevues, les répondants ont également livré de l'information sur leurs rôles.

Conséquemment, le chapitre qui suit souligne les constats relatifs à chacune de ces questions et ce qu'ils signifient par rapport aux conclusions des recherches précédentes. Quatre parties le composent. D'abord, la première partie traite des rôles des directeurs adjoints d'école secondaire puisque les tensions dont il s'agit réfèrent directement à ceux-ci. Ensuite, chacune des trois autres parties correspond, dans l'ordre, aux trois thèmes de la recherche, c'est-à-dire, les tensions de rôle, les caractéristiques et les stratégies d'ajustement.

LES RÔLES

Cette partie fait le point sur les rôles assumés par les directeurs adjoints.

À ce sujet, deux grands constats émergent de l'examen des données. D'un côté, on observe une similitude puisque, parmi l'ensemble des rôles observés, deux rôles sont

mentionnés par pratiquement tous les répondants et, par conséquent, ils sont prédominants. D'un autre côté, ces derniers comprennent plusieurs sous rôles auxquels s'ajoutent d'autres rôles, qui se scindent aussi dans certains cas en sous rôles, entraînant, en même temps, une grande variété dans l'exercice de la fonction.

D'abord, les rôles qui prédominent sont ceux de l'intervention directe auprès du personnel et de l'intervention directe auprès des élèves. De là, ces deux rôles contribuent à faire en sorte que les directeurs adjoints demeurent les premiers à être interpellés non seulement par les élèves et leurs parents, mais aussi par le personnel et ce, pour une foule de questions en tous genres. C'est vers eux que sont adressées en premier les demandes et c'est par eux que sont acheminées généralement les réponses de manière autonome ou non. Cette situation de travail en fait des gestionnaires du quotidien centrés sur les questions concernant les élèves et qui assurent une présence sur le terrain, ce qui confirme la spécificité du rôle du directeur adjoint par rapport à celui du directeur et corrobore les résultats de Brassard *et al.* (1986) et de Marshall (1993).

Chacun des rôles prédominants se subdivisent en sous rôles. En ce qui a trait à l'intervention auprès des élèves, on reconnaît trois sous rôles exercés par la majorité des répondants. Il s'agit :

- du soutien des élèves
- de l'application des règles de conduite
- de la présence et de la surveillance des aires communes.

De ces trois sous rôles, le rôle de soutien évoqué par le plus grand nombre de répondants est l'un des rôles qu'ils préfèrent. Le rôle de présence et surveillance des aires communes quant à lui est décrit comme une activité visant surtout à établir des contacts significatifs avec les individus sous leur responsabilité et représente aussi un rôle préféré. L'application du code de conduite reste un rôle exercé sans être préféré.

De là, les résultats obtenus s'écartent de ce qui était admis. Ainsi, différents auteurs ont affirmé que l'intervention auprès des élèves se manifeste surtout par des activités en lien avec la discipline, la fréquentation scolaire et les activités étudiantes (Brassard *et al.*, 1986; Marshall, 1993; Porter, 1996; Scoggins et Bishop, 1993; Pellicer et Stevenson, 1991).

Or, nos constats montrent l'importance des activités de soutien et le caractère relationnel de la présence dans les aires communes. Pour ce qui est de la gestion des activités étudiantes, ce rôle n'est mentionné que par une minorité des répondants et occupe donc une place moins importante que ce qui avait été constaté par les recherches antérieures.

De la même manière que pour le rôle auprès de l'élève, le rôle d'intervention auprès du personnel se décline en sous rôles. Il s'agit de :

- L'accompagnement et le soutien
- L'animation pédagogique
- La gestion disciplinaire du personnel
- L'évaluation du personnel
- La formation continue.

L'intervention auprès du personnel prend des formes variées et touche divers aspects. Les résultats mettent en évidence que l'accompagnement et le soutien du personnel est un rôle préféré au même titre que celui de l'animation pédagogique. Concernant ce dernier rôle, les conclusions de Brassard *et al.* (1986) et Cantwell (1993) se confirment. Ainsi, les directeurs adjoints, même si la plupart exerce le rôle d'animateur pédagogique, souhaitent toujours être davantage actifs sur ce plan et considèrent que ce rôle est négligé compte tenu de l'exigence des autres rôles. Enfin, la gestion disciplinaire du personnel est assumée par une majorité et les deux autres rôles, l'évaluation du personnel et la formation continue, ne concernent qu'une faible minorité de répondants.

Ainsi, ces deux rôles prédominants font en sorte que la fonction générale du directeur adjoint revêt un caractère de similitude et semble plutôt spécialisée (par opposition à variée). Par ailleurs, les sous rôles qui appartiennent à ces rôles prédominants présentent le côté varié de la fonction.

De là, découle le second aspect révélé par l'étude, c'est-à-dire la variété des rôles.

Les résultats mettent en évidence 23 rôles ou sous rôles différents assumés par des directeurs adjoints, ce qui dépasse les 20 rôles que Scoggins et Bishop (1993) avaient établis dans leur liste synthèse. Ainsi, après avoir été regroupés, scindés ou modifiés les

rôles répertoriés par ces chercheurs, ceux-ci ont été complétés par l'ajout de trois rôles à savoir ceux de responsable de la formation continue de leur personnel, d'intervention disciplinaire auprès du personnel et du rôle concernant la réalisation d'activités de formation continue destinées au directeur adjoint lui-même. Tous ces rôles ont été mentionnés par des directeurs adjoints.

Parmi ces rôles, aux côtés des rôles prédominants, se trouvent des rôles dit secondaires au sens où chacun d'entre eux n'est assumé que par une minorité de répondants.

Du coup, on constate de nombreuses distinctions dans l'exercice de la fonction d'un directeur adjoint à un autre. De plus, soulignons au passage que ce découpage des rôles correspond bien au modèle mixte décrit au premier chapitre.

Enfin, la variété des rôles s'observe aussi sous l'angle du niveau de l'intégralité de la tâche ou de l'autonomie consentie par le directeur. Ainsi, l'exercice d'un même rôle peut présenter des distinctions significatives selon les individus. Toutefois, les données recueillies n'autorisent pas l'observation de constats clairs à cet égard.

Conséquemment, si d'un côté les rôles secondaires varient d'un répondant à l'autre, il demeure que le travail des directeurs adjoints se définit d'abord par leurs rôles prédominants. L'ensemble de la fonction du directeur adjoint d'école secondaire possède plutôt une configuration aux apparences similaires d'un milieu à l'autre tout en présentant des contours différents dus aux rôles secondaires. En ce sens, on ne peut confirmer que partiellement les conclusions, notamment de Scoggins et Bishop (1993) et de Wells *et al.*, (1999) relatives à la variété du travail et de Laurin (1974) à l'effet qu'il n'y aurait pas de description d'emploi identique.

Néanmoins, il est possible de considérer que la fonction générale du directeur adjoint est variée en ce sens que les rôles confiés à un même individu sont variés, notamment par la présence des sous rôles associés aux rôles prédominants. Ainsi, les directeurs adjoints ne sont pas confinés aux interventions auprès des élèves et celles-ci ne se résument pas à l'aspect disciplinaire. L'importance accordée aux sous rôles de soutien, autant auprès des élèves que du personnel, et à ceux d'animation pédagogique montre que

le rôle des directeurs adjoints s'écarte de ce qui a été considéré comme un rôle immuable, c'est-à-dire celui de responsable de la conduite des élèves, par certains dont Pellicer et Stevenson (1991), Scoggins et Bishop (1993) et Wells *et al.*, (1999). Du coup, cette importance relative accordée à chacun des sous rôles modifie sensiblement le travail des directeurs adjoints et les rapprocherait de ce qui correspond à ce que plusieurs ont appelé les rôles émergents (Calabrese, 1991; Cantwell, 1993; Michel, 1996; NASSP's Council on the Assistant Principalship, 1991).

En somme, il semble que les directeurs adjoints soient de véritables artisans de la vie quotidienne de l'établissement scolaire qui assument une variété de rôles dont des sous rôles compris dans leurs rôles prédominants. Ces derniers sont davantage axés sur des activités de soutien témoignant ainsi de l'émergence de nouveaux rôles et d'une véritable transformation de la fonction générale du directeur adjoint.

LES TENSIONS DE RÔLE

Quelles sont les tensions de rôle vécues par les directeurs adjoints, les formes qu'elles peuvent prendre et leur impact? Voilà les sous-questions formant la première question de la recherche et la partie qui suit en traite. Celle-ci se divise en quatre sections qui font le point sur chacune des formes de tensions de rôle, c'est-à-dire le conflit de rôle, la surcharge, l'incapacité et l'ambiguïté de rôle.

De manière générale, les résultats montrent que toutes les formes de tensions de rôle, à l'exception de l'ambiguïté de planification, sont mentionnées par les répondants et trois des quatre grandes formes sont ressenties par une majorité de répondants. Seule l'ambiguïté de rôle n'est évoquée que par moins du tiers des répondants.

Le conflit de rôle

Le conflit de rôle, objet de pression pour tous les répondants, se présente sous différentes formes. Les deux premières, le conflit personne-rôle et inter émetteur, sont traitées dans les deux premières sous sections. Les conflits inter système et intra émetteur

qui ne sont évoqués que par une minorité de répondants font l'objet de la troisième sous section. Enfin, une dernière sous section fait le point sur l'impact du conflit de rôle.

Le conflit personne-rôle

Le conflit personne-rôle est l'une des principales formes de conflit de rôle à laquelle les répondants ont fait allusion. Ce conflit se définit par un écart entre les attentes d'un émetteur et celles de la personne focale vis-à-vis de son propre rôle.

Les résultats mettent en évidence que les attentes des directeurs adjoints vis-à-vis de leur rôle sont conditionnées par leurs visées et croyances sur le plan professionnel. De là, ces attentes de rôle se traduisent par leur préférence pour les sous rôles de soutien et d'accompagnement des élèves et du personnel et le sous rôle d'animation pédagogique.

Quant aux émetteurs dont il est question, d'abord les directeurs adjoints décodent, de manière générale, peu d'attentes de la part du directeur. Le directeur confie des responsabilités, mais précise rarement des standards à atteindre ou des manières de procéder laissant place à ce que les répondants ont nommé une marge d'autonomie. Ainsi, tout comme Cantwell (1993), on peut y voir une carence de communication entre le directeur adjoint et le directeur concernant les attentes de rôle.

Par ailleurs, les directeurs adjoints ressentent non seulement plus d'attentes, mais aussi plus de rétroaction positive de la part du personnel, des élèves et de leurs parents que de la part du directeur. C'est ce qui fait dire à un répondant que « les clients définissent davantage les rôles et fonctions que les directeurs » (Répondant 22 : 110). Cependant, ces attentes ne coïncident pas nécessairement avec leurs rôles préférés. Dans des cas limites, on observe même l'expression d'attentes de la part de parents ou de membres du personnel qui peuvent prendre la forme de menaces et qui constitue un indice de la pression exercée sur le directeur adjoint par les acteurs de ces groupes d'émetteurs.

En conséquence, les directeurs adjoints ressentent de la pression lorsque les attentes du groupe interactionnel s'écartent ou peuvent nuire à l'exercice de leurs rôles préférés. Ce constat valide les résultats de Brassard *et al.* (1986) qui concluaient à un écart entre les

rôles exercés et les rôles préférés, phénomène particulièrement présent chez les directeurs adjoints d'école secondaire.

Le conflit inter émetteur

Le conflit inter émetteur, c'est-à-dire dû à l'expression d'attentes incompatibles de la part de deux émetteurs ou plus, est la deuxième principale forme de conflit de rôle mentionnée par les répondants.

Les résultats à l'égard de cette forme de conflit de rôle montrent que les directeurs adjoints se retrouvent fréquemment entre divers émetteurs qui attendent, d'une part, du soutien et de l'accompagnement pour eux-mêmes et, d'autre part, une intervention à caractère disciplinaire⁴⁰ pour les autres. Cette situation place les directeurs adjoints dans une position paradoxale où il est difficile, voire impossible, de répondre à ces attentes contradictoires. De plus, le directeur adjoint ressent de la pression lorsque, d'une part, les attentes des uns coïncident avec ses propres visées et croyances et, d'autre part, les attentes des autres sont à l'opposé.

De là, le conflit inter émetteur se rapproche du conflit personne-rôle car ce n'est pas tant le fait que deux émetteurs manifestent des attentes incompatibles qui crée une forme de pression, mais plutôt le fait que ce soit les visées et croyances professionnelles de la personne focale qui soient remises en question. De ce fait, l'individu offre une résistance aux attentes émises par les membres de son groupe interactionnel.

Conséquemment, tel qu'avancé au chapitre du cadre théorique, le rôle se construit non seulement à partir de la perception des attentes des émetteurs, mais aussi, et ce, de manière significative, à partir des visées et croyances de l'individu à l'égard de son propre rôle.

⁴⁰ Il s'agit d'attentes relatives aux rôles de gestion disciplinaire du personnel et d'application des règles de conduite pour les élèves.

Les conflits inter système et intra émetteur

Les conflits inter système et intra émetteur sont ressentis par une minorité de directeurs adjoints.

Le premier met en évidence les difficultés à satisfaire tout à la fois des attentes issues du milieu professionnel et celles associées à la famille, à la formation continue (obligatoire ou non) ou au rôle d'enseignant pour ce qui est des individus nommés en cours d'année.

Parmi les dix répondants ayant été nommés en cours d'année, quelques uns mentionnent avoir été tirillés entre leur rôle d'enseignant et leur nouveau rôle. Cette pression traduit bien la proximité des élèves dans l'univers des directeurs adjoints, proximité qui pourrait à son tour expliquer leur sensibilité aux difficultés des élèves, ce qui apparaît tout à fait cohérent avec leurs visées et croyances professionnelles.

Concernant la formation continue, Fortin (2006) a aussi constaté les difficultés rencontrées par les débutants dans la fonction de cadre d'école à intégrer les activités de formation à leur tâche.

Par ailleurs, le conflit inter système semble aussi découler de la surcharge. En effet, l'impact de la surcharge s'observe par un empiétement sur la vie privée ou rend difficile la réalisation d'activités relatives à la formation continue. Ainsi, l'exercice du rôle professionnel revêt une telle exigence qu'il deviendrait difficile pour certains de maintenir l'équilibre entre les divers systèmes de rôles. Ce constat met aussi en lumière, sur le plan méthodologique, que les catégories utilisées ne sont pas étanches. Une même pression ressentie peut être associée par l'individu à plus d'une forme de tensions de rôle ou être interprétée comme un indicateur de l'impact d'une tension. De ce fait, la difficulté de maintenir l'équilibre entre divers rôles est vue soit comme un conflit inter système, soit comme une marque de l'impact de la tension, notamment celle due à la surcharge.

Au regard du conflit de rôle intra émetteur, celui-ci demeure un phénomène à la marge pour lequel les résultats sont insuffisants pour en tirer quelque conclusion.

Enfin, l'impact du conflit de rôle s'évalue d'abord par le fait que l'ensemble des répondants y a fait allusion. Pour aller plus loin, trois niveaux d'impact, inspirés du modèle de Kahn et Byosiére (1992), ont été utilisés :

- le niveau modéré, lorsque les conséquences nuisent à l'exercice du rôle professionnel;
- le niveau intense, lorsque les conséquences empiètent sur les rôles autres que professionnels;
- le niveau aigu si les conséquences de la pression ressentie dégradent le bien-être physique ou psychologique de l'individu.

Les données tendent à montrer que le conflit de rôle, toutes formes confondues, est fortement ressenti et atteint un niveau aigu pour la majorité des répondants et ce, sans égard à leur expérience dans un poste d'adjoint. De plus, ce résultat atteste que les conflits de rôle entraînent des conséquences nuisibles pour les individus.

La surcharge quantitative et qualitative

Cette deuxième section de la partie consacrée aux tensions de rôle aborde en premier lieu la surcharge quantitative et, en deuxième lieu, la surcharge qualitative.

Les résultats obtenus en ce qui a trait à la surcharge quantitative montrent que les directeurs adjoints ressentent une pression due non seulement à la quantité d'activités à réaliser, mais aussi à l'imprévisibilité et à leur simultanéité. Il n'est donc pas question ici uniquement d'amplitude de la journée de travail, mais aussi d'un trop grand nombre d'activités à réaliser qui sont enclavées principalement dans l'horaire des élèves. De plus, la variété des rôles assumés par les directeurs adjoints apparaît comme un multiplicateur de motifs pour lesquels les individus s'adressent à eux amplifiant, du coup, leur charge de travail.

Concernant la surcharge qualitative, celle-ci est associée à la complexité des situations auxquelles les directeurs adjoints font face. Ces situations exigent fréquemment des compétences en dehors du champ de compétences initial des directeurs adjoints. Des compétences ou connaissances associées à des domaines tels que ceux de la psychologie, de l'intervention sociale ou de la santé apparaissent nécessaires.

À cet égard, plusieurs explications sont à envisager. Premièrement, on peut avancer l'idée que ces exigences font jour parce que les difficultés rencontrées par les élèves sont complexes, des attentes à l'égard de la nécessaire concertation dans le domaine des services éducatifs complémentaires se font sentir et parce que le milieu a développé une plus grande sensibilité aux besoins des clientèles⁴¹.

Deuxièmement, il faut voir que les directeurs adjoints entretiennent des visées professionnelles, notamment en ce qui concerne les élèves et le personnel, qui se traduisent par une préférence pour leur rôle de soutien. Or, assumer pleinement ce rôle les entraînerait dans des démarches qui risquent d'excéder leurs ressources. L'écart entre ce qu'ils sont en mesure de réaliser et ce qu'ils souhaiteraient réaliser se traduit alors par une surcharge qualitative.

Troisièmement, cette surcharge qualitative trouverait une explication dans le fait que le directeur adjoint, dans certains milieux, tente de suppléer au manque de ressources spécialisées. Ainsi, toujours dans le but de jouer son rôle de soutien, il est confronté à des demandes pour lesquelles il n'a pas l'expertise. De là, la formation obligatoire en administration scolaire ne semble pas satisfaire toutes les exigences de la fonction.

Ces constats vont dans le même sens que les propos de Truchot (2004) qui affirme que les individus, lorsqu'ils n'ont pas toutes les compétences pour réaliser leurs activités, ressentent de la surcharge qualitative.

La surcharge est ressentie par une forte majorité des répondants, mais est nettement plus importante chez les débutants. Fortin (2006), de son côté, a aussi conclu que les cadres d'école débutants ressentaient l'ampleur et la lourdeur de leur tâche.

On observe également une plus grande importance de la surcharge chez les individus qui assument la responsabilité de la clientèle du premier cycle ou de l'adaptation scolaire. Or, cette clientèle est généralement assignée aux débutants. En somme, ces

⁴¹ Voir à cet effet le document *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* publié en 2002 par le ministère de l'Éducation. On peut y lire l'état des besoins des élèves d'aujourd'hui, les principaux changements et leur incidence sur les services éducatifs complémentaires offerts à l'école ainsi que les orientations du Ministère à cet égard. Ces orientations mettent l'accent notamment sur le partenariat avec les

derniers témoignent des impacts de la surcharge qui minent leur bien-être physique et psychologique.

Enfin, les deux formes de surcharge peuvent avoir un effet amplificateur l'une sur l'autre tel que l'illustre la Figure 18.

Ainsi, l'individu qui évalue que la quantité d'interventions à réaliser dépasse ce qu'il juge être en mesure de faire ressent de la surcharge. Cette surcharge est accentuée si l'individu est placé en même temps devant des situations complexes qui comportent aussi un niveau élevé d'exigence.

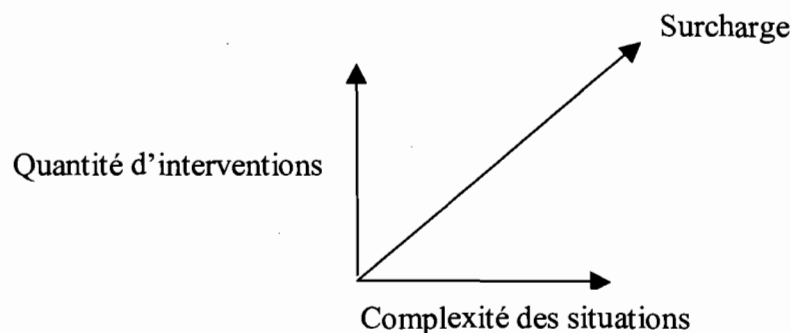


Figure 18 : Effet amplificateur de la surcharge

Dans leur ensemble, ces résultats corroborent les affirmations de Truchot (2004) qui considère la surcharge qualitative et quantitative comme des facteurs importants de tension. Par ailleurs, ils se distinguent de ceux de Perrot (2001) qui conclut que la surcharge amplifie le sentiment d'engagement professionnel. Selon nos observations, il semble plutôt que plus l'individu est engagé et plus il accorde de l'importance à ses visées et croyances professionnelles, plus il est possible qu'il ressente une surcharge qualitative et quantitative.

L'incapacité

La section suivante traite de l'incapacité de jouer son rôle qui prend trois formes : les limites personnelles, techniques et d'autorité.

L'incapacité due à des limites personnelles est celle qui est le plus souvent perçue par les directeurs adjoints. Cette tension est plus importante à l'entrée en fonction et se manifeste, pour l'ensemble des individus concernés, par une intensité qui ne dépasse pas le niveau modéré. Il est plausible de croire que les débutants attribuent ces limites personnelles au manque d'expérience et considèrent que les compétences nécessaires à leur rôle vont s'acquérir en situation de pratique. De là, les limites personnelles apparaissent comme « normales » dans le processus de changement de rôle et ne constituent pas une source de pression importante. Cette forme d'incapacité pourrait être associée à la complexité des situations tout comme la surcharge qualitative. En effet, les directeurs adjoints, malgré leur expérience en éducation, reconnaissent ne pas avoir toutes les ressources pour répondre aux attentes qui leur sont adressées.

Les résultats de la présente recherche montrent que l'incapacité due à l'absence de ressources, que ce soit l'information, les outils techniques ou la disponibilité du personnel, représente une deuxième forme de tension évoquée par les directeurs adjoints.

Cette tension de rôle n'est pas plus importante chez les débutants que chez les autres répondants. Par ailleurs, les résultats obtenus indiquent que les répondants ayant complété leur formation en administration scolaire et qui ne sont généralement plus des débutants dans la fonction ressentent davantage ce type de tension. On pourrait avancer deux explications à cette observation. Premièrement, la formation, doublée de l'expérience, procure une forme d'assurance à l'individu qui pourrait dès lors imputer certaines difficultés rencontrées à des causes externes, tel que le manque de ressources. Les moins expérimentées auraient plutôt tendance à y voir une limite personnelle (cause interne). Deuxièmement, on peut envisager que les échanges professionnels qui se déroulent durant

les formations⁴² donnent l'occasion aux individus de comparer les ressources dont ils disposent et, en ce sens, d'en reconnaître l'impact sur l'exercice de leur rôle.

Perrot (2001), de son côté, avait pris en compte cette forme de tension dans son étude sur l'entrée en fonction et n'a observé aucune relation significative entre l'accès à l'information et la réussite de l'entrée organisationnelle.

La troisième forme d'incapacité correspond à une limite d'autorité et s'observe surtout dans des situations mettant en cause la gestion du personnel. Dans ces cas, les directeurs adjoints ressentent une pression parce qu'ils considèrent qu'une intervention est nécessaire. Toutefois, ils constatent qu'ils ne peuvent assumer ce rôle selon leurs visées et croyances professionnelles parce que les instances supérieures ne leur reconnaissent pas l'autorité de le faire.

L'ambiguïté de rôle

Cette dernière section concerne l'ambiguïté de rôle et termine la partie sur les tensions de rôle.

Les résultats de la présente étude, à cet égard, sont révélateurs. La présence de caractéristiques, telles que le peu de rétroaction de la part du supérieur immédiat, des attentes de ce même supérieur peu précises et une marge d'autonomie pouvant se confondre avec une absence d'indication sur les façons de faire, auraient pu logiquement influencer la perception d'une forme d'ambiguïté, or une minorité de répondants y fait allusion.

Ainsi, les aspects touchant l'évaluation de la performance des individus tout comme ceux relatifs aux procédures à suivre ne seraient pas des objets de préoccupation pour la plupart des répondants.

Est-ce que ce phénomène ne s'expliquerait pas par une absence de culture de l'évaluation du personnel et une reconnaissance de l'autonomie professionnelle fortement

⁴² Dans le cadre de la formation obligatoire, un modèle assez répandu est celui du regroupement par cohorte de telle sorte que les individus demeurent ensemble jusqu'à l'obtention du diplôme. Ils ont donc de nombreuses occasions de développer des liens et de partager leur expérience.

ancrée dans le milieu de l'éducation en général⁴³? Si c'est le cas, les directeurs adjoints imprégnés de cette culture seraient peu sensibles au flou entourant l'évaluation de leur performance ou concernant de quelconques procédures à suivre.

Il est possible aussi de croire que la variété du travail du directeur adjoint offre de multiples sources d'informations qui servent à diminuer l'ambiguïté tel que l'ont avancé Jackson et Schuler (1985).

Quant à l'absence d'indication au regard de l'ambiguïté de planification, cela pourrait s'expliquer par le fait que le travail au quotidien, la présence de nombreux imprévus et la surcharge laissent peu de temps aux répondants pour se poser des questions sur l'ordre des activités à réaliser : celui-ci s'impose de lui-même.

Finalement, selon une conception rationnelle de l'organisation, l'ambiguïté de rôle est un obstacle à la bonne gestion et la manière d'y remédier repose sur la clarification des rôles (Breugh et Colihan, 1994; Landry, 1995; Rizzo *et al.*, 1970). Or, si l'ambiguïté ne représente pas une forme de tensions de rôle importante dans le cas des directeurs adjoints, nous pouvons émettre l'hypothèse, non pas qu'il n'existe aucun flou dans leur situation de travail, mais que ces derniers en font plutôt un usage positif. Selon Landry (1995), dans une perspective symbolique de l'organisation, la transmission de messages ambigus laisse plus de liberté aux acteurs au sens où l'entendent Crozier et Friedberg (1977). C'est donc davantage dans un contexte de « clarification-ambiguïté du sens » (Landry, 1995) que se retrouveraient les directeurs adjoints, ce qui leur procurerait une marge de manœuvre par rapport à leur rôle.

LES CARACTÉRISTIQUES

La troisième partie de ce chapitre examine d'abord les caractéristiques personnelles et ensuite les caractéristiques environnementales.

⁴³ On observe dans le milieu des écoles publiques au Québec une difficulté à mettre en place des processus de supervision pédagogique s'adressant à tout le personnel enseignant (Conseil supérieur de l'éducation, 1998-1999). De plus, la reconnaissance de l'autonomie professionnelle se retrouve entre autres dans la Loi sur l'instruction publique aux articles concernant l'enseignant (art.19 et 22).

Plusieurs d'entre elles ont été mentionnées dans la partie précédente sur les tensions de rôle. Elles sont brièvement reprises ci-dessous. Par ailleurs, d'autres caractéristiques s'ajoutent afin de compléter la réponse à la deuxième question de la présente étude.

Les caractéristiques personnelles

Deux caractéristiques personnelles sont reliées aux tensions de rôle ressenties par les répondants et apportent un éclairage supplémentaire par rapport aux résultats des recherches précédentes. Il s'agit des visées et croyances relatives au rôle et de l'expérience dans la fonction.

Les visées et croyances n'apparaissent pas parmi les variables étudiées par les recherches recensées. Cependant, Lazarus (1999; Lazarus et Folkman, 1984) affirme que celles-ci constituent des variables intervenant dans le processus d'évaluation des situations. De notre côté, il a été clairement établi que les visées et croyances des individus qui se juxtaposent aux rôles préférés représentent un aspect déterminant dans la dynamique du conflit de rôle et de la surcharge.

L'expérience dans le poste est apparue aussi en tant que caractéristique ayant un impact amplifiant l'incapacité due à des limites personnelles et la surcharge. Dans le premier cas, l'individu acquiert de l'expérience et développerait un savoir-faire qui diminuerait le sentiment d'incapacité face à certaines situations. Dans le second cas, tel qu'il a été mentionné, l'expérience se confond avec une autre caractéristique environnementale, soit la clientèle dont est responsable le directeur adjoint. Ainsi, tel que mentionné, la clientèle de l'adaptation scolaire ou du premier cycle est fréquemment confiée aux individus qui entrent dans la fonction et cette clientèle est décrite, par plusieurs, comme plus exigeante. La généralisation de ce phénomène incite à croire qu'il y aurait une règle tacite, calquée sur celle régissant la répartition des tâches chez les enseignants et suivie par le directeur, faisant en sorte que l'attribution des responsabilités est déterminée en grande partie par l'ancienneté (expérience dans le poste). Étant donné la part que prend le directeur dans cette situation, on peut admettre que ce constat confirme ce qui a été avancé par plusieurs à propos de l'impact du comportement du directeur sur la situation du directeur adjoint (Marshall, 1993; Michel, 1996; Scoggins et Bishop, 1993).

Par ailleurs, l'expérience dans le poste ne semble pas être un facteur ayant de l'impact sur le conflit de rôle et deux explications au moins pourraient être avancées à cet égard.

En premier lieu, la personne focale, ici le directeur adjoint, viserait davantage à jouer son rôle tel qu'elle le conçoit plutôt qu'à diminuer le conflit de rôle en négociant un espace entre les attentes des uns et des autres. Dit autrement, c'est davantage l'écart entre les rôles attendus et les rôles préférés dont il est question et cela indépendamment de l'expérience dans le poste. Ce constat va dans le même sens que les propositions de Lazarus (1999; Lazarus et Folkman, 1984) évoquées plus haut.

En second lieu, les conflits de rôle perçus mettent en cause, d'un côté, des rôles de soutien (soutien et accompagnement du personnel ou des élèves) et, de l'autre côté, des rôles d'autorité (application du code de conduite, intervention disciplinaire auprès du personnel). Ces rôles pourraient comporter en soi une incompatibilité. Pour les directeurs adjoints, le fait de devoir alterner entre ces deux rôles vis-à-vis des mêmes individus serait une source de pression et ce, sans égard à l'expérience acquise.

Les caractéristiques environnementales

La section qui suit fait le point sur les six caractéristiques environnementales pour lesquelles il a été possible d'établir des relations avec une des formes de tensions de rôle. Ces caractéristiques sont : le comportement du supérieur immédiat, la variété de la tâche, la position frontalière, la participation au processus décisionnel, l'autonomie et l'étendue de contrôle.

En premier lieu, le comportement du supérieur immédiat, c'est-à-dire le directeur de l'établissement, est la seule caractéristique qui est apparue déterminante, à des degrés divers, par rapport à toutes les formes de tension de rôle.

Le comportement du directeur se définit selon trois facettes : l'émission d'attentes, la rétroaction et le soutien accordé, entre autres à l'entrée en fonction. L'absence de ces comportements concourrait à augmenter les tensions de rôle. Plusieurs chercheurs sont

arrivés à de telles conclusions pour l'un ou l'autre de ces comportements (Jackson et Schuler, 1985).

Selon nos résultats, l'absence d'attentes claires et de rétroaction positive de la part du directeur contribuerait au fait que les directeurs adjoints perçoivent des conflits de rôle et, de manière moins importante, de l'ambiguïté de rôle. Le soutien du directeur au moment de l'entrée en fonction diminuerait l'incapacité due à des limites personnelles. Quant à la surcharge, il s'agit plutôt d'un impact indirect du comportement du directeur qui se manifeste par l'attribution et le partage des responsabilités entre les directeurs adjoints.

Deuxièmement, la revue de littérature a mis en évidence une relation négative entre la variété et l'ambiguïté (Jackson et Schuler, 1985; Loubes, 1997). Tel que mentionné plus haut, cette caractéristique pourrait expliquer le fait que peu de directeurs adjoints aient manifesté de l'ambiguïté de rôle. Par contre, selon nos résultats, la variété de la tâche augmenterait la perception de la surcharge quantitative et qualitative chez les directeurs adjoints. En ce sens, la variété de la tâche place ces derniers face à un nombre élevé d'attentes de la part de leur ensemble interactionnel et exige des compétences diversifiées.

En troisième point, la position frontalière est reconnue par les directeurs adjoints et ceux-ci disent se retrouver sur une double frontière : d'abord entre le personnel syndiqué et le personnel cadre dont ils sont les premiers représentants; ensuite, entre les intervenants du milieu scolaire et les usagers, c'est-à-dire les élèves et leurs parents. Les résultats de la présente recherche confirment que la position frontalière influence la perception de conflits de rôle tout comme le concluent plusieurs auteurs (Alis, 1999; Fisher et Gitelson, 1983; Grima, 2004b; Kahn *et al.*, 1964; Latack et Havlovic, 1992). Ce rôle tampon rendrait particulièrement sensible le directeur adjoint aux manifestations d'attentes contradictoires, de rétroaction ou même de sanctions préjudiciables de la part de différents membres de l'ensemble interactionnel.

Par ailleurs, l'impact de la position frontalière sur la perception de tensions de rôle est possiblement réduit par le fait que la tâche des directeurs adjoints est peu formalisée. En ce sens, les directeurs adjoints disposent d'une marge de manœuvre qu'ils utilisent vraisemblablement pour assumer et interpréter leurs divers rôles.

Quatrièmement, la participation au processus décisionnel, notamment dans des situations de gestion du personnel, est apparue reliée à l'incapacité due à la limite d'autorité. Des résultats semblables sont avancés par Loubes (1997) qui affirme que cette caractéristique semble avoir de l'impact sur les tensions de rôle particulièrement lorsqu'il s'agit de décisions qui concernent le personnel. Cependant, dans la présente recherche, le peu de répondants concernés constitue une limite à ce résultat.

En cinquième point, selon Peiro *et al.* (2001) et Jackson et Schuler (1985), plus les individus disposent d'autonomie, moins ils ressentent d'ambiguïté de rôle. Ces conclusions se confirment puisque majoritairement les directeurs adjoints affirment détenir une marge d'autonomie et peu d'entre eux ressentent de l'ambiguïté.

Au regard du conflit de rôle, des résultats semblables sont obtenus par Nir (2001). Or, dans le cas des directeurs adjoints, cela ne semble pas se confirmer. En ce sens, il est possible d'envisager, comme l'avance Truchot (2004), que le rapport entre l'autonomie et les tensions ne soit pas linéaire, mais plutôt curvilinéaire : peu d'autonomie limite les stratégies de l'individu, mais trop d'autonomie pourrait être interprété comme un poids supplémentaire face aux attentes et du coup amplifier les tensions de rôle. Dans le cas des directeurs adjoints, rappelons que les attentes sont issues plus souvent de la part des subordonnés que du supérieur immédiat. Cette absence d'attentes fixées par le directeur pourrait augmenter la perception de conflits de rôle en dépit de l'autonomie consentie au directeur adjoint.

Enfin, une sixième et dernière caractéristique, pour laquelle aucune tendance ne s'était dégagée lors de la revue de littérature, s'est imposée à l'examen des données. Il s'agit de l'étendue de contrôle qui s'est révélée être une caractéristique ayant de l'impact sur la surcharge quantitative. En ce sens, le nombre d'individus sous la responsabilité du directeur adjoint constitue certes un premier élément ayant de l'impact, mais, dans le cas des directeurs adjoints, cela entraîne aussi un plus grand nombre d'élèves et de parents se référant directement à l'adjoint. Le roulement élevé du personnel est mentionné par plusieurs et viendrait aussi alourdir leur tâche. Il semble que ce dernier aspect soit davantage présent chez le personnel affecté aux clientèles d'adaptation scolaire et de

premier cycle, ce qui donne un poids supplémentaire à cette caractéristique environnementale déjà soulevée.

LES STRATÉGIES D'AJUSTEMENT

Cette quatrième et dernière partie du chapitre concerne les stratégies adoptées par les directeurs adjoints pour faire face aux tensions de rôle. Quatre aspects sont discutés : les principales stratégies, les relations entre les stratégies et les formes de tensions de rôle, les relations entre les stratégies et les ressources et la variété des stratégies adoptées.

Les principales stratégies d'ajustement

Cette section traite des stratégies d'ajustement le plus souvent évoquées par les répondants.

Face aux tensions de rôle ressenties, 26 stratégies ont été observées. Parmi celles-ci, dix sont utilisées par une très nette majorité des répondants. Le Figure 19 illustre comment celles-ci se partagent. Ainsi, de ces dix stratégies, une seule vise l'évitement et les neuf autres sont centrées sur le contrôle. Ces dernières sont centrées sur la tâche ou l'émotion. Parmi celles centrées sur la tâche, cinq sont des stratégies comportementales et deux, des stratégies cognitives. Enfin, pour ce qui est des stratégies centrées sur l'émotion, l'une est comportementale et l'autre, cognitive.

Ces résultats mettent en lumière d'abord que les directeurs adjoints cherchent généralement à contrôler les situations plutôt qu'à les éviter. Ensuite, ils ont tendance à agir sur le problème et sont centrés sur la tâche plutôt que sur la gestion des émotions.

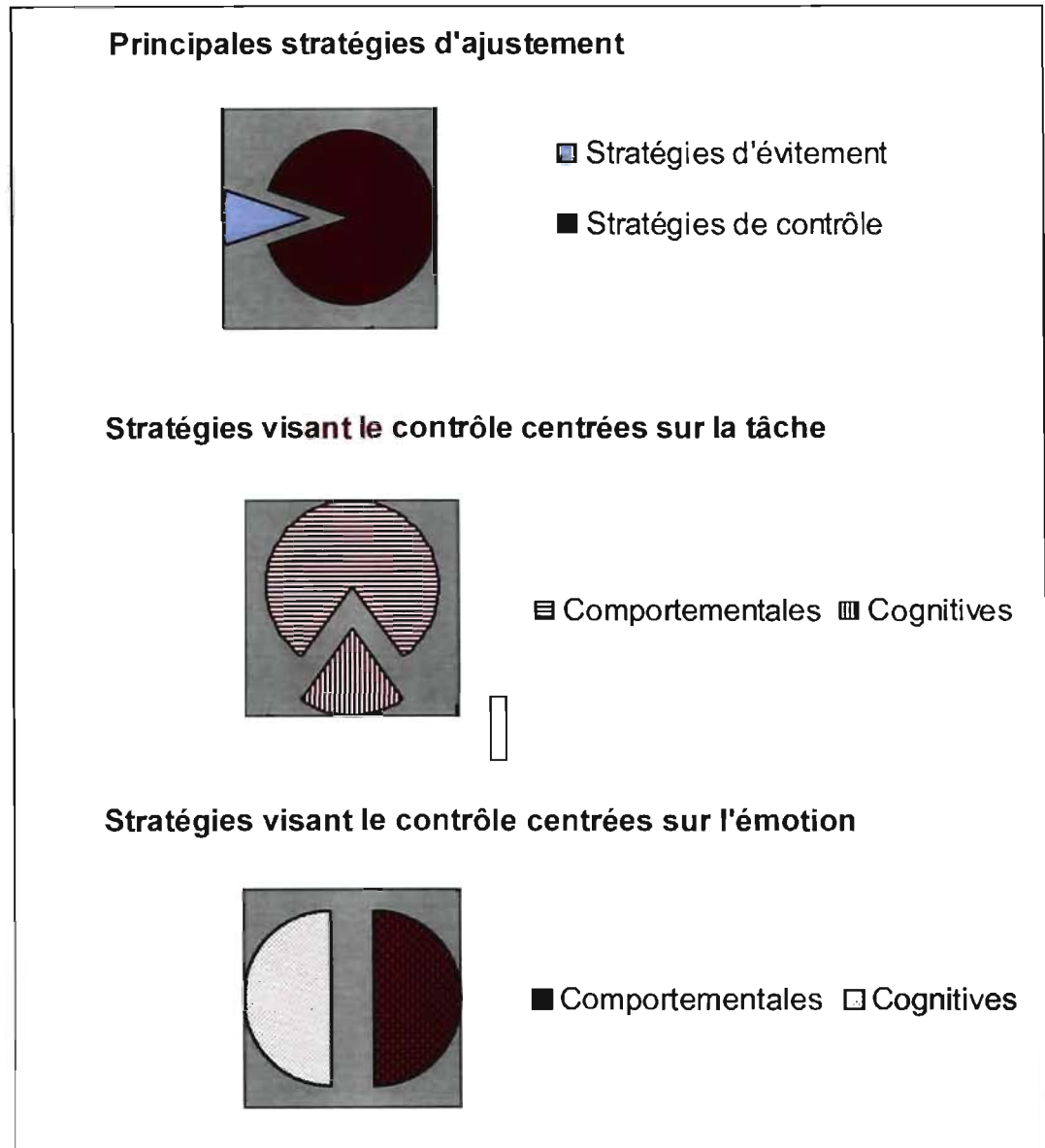


Figure 19 : Partage des principales stratégies selon leurs caractéristiques

En ce sens, tous les répondants ont fait allusion à plusieurs stratégies qui visent le contrôle et sont centrées sur la tâche et celles-ci sont soit comportementales, soit cognitives. De là, pour l'une et l'autre de ces deux grandes stratégies, des microstratégies ont été mises au jour et ajoutent des précisions par rapport aux catégories dont il est question. Rappelons que onze microstratégies dans la catégorie des stratégies comportementales et six, pour ce qui est des stratégies cognitives, ont été identifiées.

Nonobstant ce qui précède, il demeure que 26 répondants font allusion au moins une fois à une stratégie d'évitement. Dans le cas des stratégies centrées sur l'émotion, seuls trois répondants n'en mentionnent aucune.

L'ensemble de ces résultats concourt à une meilleure connaissance du comportement des directeurs adjoints face aux tensions de rôle.

Les relations entre les stratégies et les formes de tensions de rôle

Les relations entre les stratégies adoptées et les tensions de rôle sont exposées dans la section suivante.

Ainsi, de telles relations ont pu être établies dans le cas de la surcharge et des conflits de rôle. Face à la surcharge, la majorité des directeurs adjoints utilisent entre autres trois microstratégies. Il s'agit de la réalisation de la tâche, du fait de différer la réponse et de la gestion des priorités. En ce qui concerne les conflits de rôle, on observe que les directeurs adjoints ont recours à la recherche de collaboration, à l'affirmation de soi, à la médiation et à la préparation.

Le manque de précision dans les propos recueillis ou le très faible nombre de répondants ayant mis en relation de manière explicite une forme de tension de rôle et une stratégie ne permettent pas de tirer d'autres conclusions au regard de relations entre ces deux aspects.

Les relations entre les stratégies et les ressources

Cette section examine les relations entre les stratégies et les ressources. Si les caractéristiques personnelles et environnementales sont considérées comme des facteurs pouvant avoir de l'impact sur les tensions de rôle, il est possible aussi de les voir en tant que ressources à la disposition des individus et influençant le recours à des stratégies plutôt qu'à d'autres. En ce sens, Ponnelle et Lancry (2002) reconnaissent l'impact de ressources environnementales et personnelles sur les stratégies. Dans ce qui suit, les principales stratégies sont examinées en fonction des caractéristiques/ressources d'abord environnementales et ensuite personnelles.

Les ressources environnementales

Une majorité de directeurs adjoints utilise des stratégies axées sur la tâche telles que la gestion des priorités ou encore la médiation. L'usage de ces stratégies semble induire que l'individu détient un pouvoir de décision quant à la séquence du traitement d'une situation, pour ce qui est de la gestion des priorités, ou de l'orientation à prendre, dans le cas de la médiation. Cette hypothèse est appuyée, de plus, par la reconnaissance, chez les directeurs adjoints, de l'autonomie dans l'exercice de leur rôle. Par contre, plusieurs directeurs adjoints affirment ne pas participer au processus décisionnel ou encore ne pas détenir l'autorité suffisante pour jouer leur rôle dans certains cas. Cette apparente contradiction pourrait s'expliquer par des distinctions à considérer en ce qui a trait au processus décisionnel, notamment sur les objets de décision en cause. Ainsi, s'appuyant sur les propos de Ponnelle et Lancry (2002) qui rapportent que le fait de pouvoir prendre des décisions par rapport à son travail entraîne l'utilisation de stratégies axées sur la tâche (p.71), il serait plausible de croire que les directeurs adjoints, qui manifestent une préférence pour ce type de stratégies, détiennent une autonomie suffisante pour prendre de telles décisions et participent ainsi généralement au processus décisionnel lorsqu'il s'agit d'activités qui les concernent directement.

Un tel constat met en évidence l'importance de préciser non seulement la place qu'occupe le directeur adjoint dans le processus décisionnel de l'organisation, mais aussi l'objet sur lesquelles portent ces décisions et l'autonomie dont il dispose. Au regard de ces caractéristiques, une meilleure compréhension contribuerait à aider les individus à faire face à certaines tensions.

Les ressources personnelles

L'expérience dans le poste semble le facteur le plus significatif sur le plan des relations entre les ressources personnelles et les stratégies retenues, mais seulement face aux conflits de rôle. En effet, il a été observé que parmi les stratégies mentionnées par le plus grand nombre d'individus, trois d'entre elles le sont surtout par les plus expérimentés dans le poste.

Il s'agit d'abord de la médiation qui est davantage évoquée par les plus expérimentés que par les autres répondants. Il est possible d'avancer l'idée qu'avec l'expérience les directeurs adjoints reconnaissent l'efficacité de cette stratégie et y voient une manière d'influencer les attentes. Rappelons qu'Alis (1999) et Grima (2004) ont mis en évidence, chez des individus occupant un poste frontalier, le recours aux stratégies de prévention et que la médiation pourrait être considérée comme une stratégie qui vise à prévenir des difficultés anticipées. Une seconde stratégie est celle de l'affirmation de soi. On peut croire qu'avec l'expérience les individus prennent de l'assurance et cherchent moins à satisfaire tous les émetteurs en se conformant à leurs attentes. Avec le temps, ils seraient plus en mesure d'endurer la contestation et, en bout de ligne, ils assumeraient davantage leur rôle.

Les stratégies centrées sur le contrôle des émotions sont aussi plus souvent évoquées par les individus les plus expérimentés. Ces derniers seraient plus sensibles à leurs émotions, se laisseraient moins envahir par l'urgence d'agir sur le problème ou de faire leurs preuves face aux émetteurs d'attentes. De là, ils se sentiraient plus à l'aise de s'ouvrir à leurs collègues à propos de leurs difficultés.

Toujours en lien avec l'expérience dans le poste, il est constaté que les plus jeunes dans le métier font davantage référence à la recherche de collaboration. Ainsi, ils feraient appel aux ressources qui les entourent pour combler leurs limites ou leur manque de savoir-faire en début de carrière. Cette stratégie deviendrait moins nécessaire au fur et à mesure que l'individu développe ses compétences.

Selon Ponnelle et Lancry (2002), le lieu de contrôle constitue une ressource personnelle. Malgré le peu d'informations recueillies à cet égard, on peut raisonnablement croire que les directeurs adjoints considèrent détenir un certain contrôle sur les situations (lieu de contrôle interne) étant donné leur préférence marquée pour des stratégies de contrôle centrées sur la résolution du problème.

Enfin, une dernière stratégie parmi celles évoquées le plus souvent, la réalisation de la tâche, pourrait indiquer que les directeurs adjoints ne cherchent pas uniquement à diminuer les tensions ressenties, ni à passer à côté de ce qui est attendu, mais s'engagent véritablement par rapport à ce qu'ils considèrent devoir réaliser. Ainsi, ce sont à nouveau

leurs propres visées et croyances professionnelles qui interviennent et leur activité « prend plutôt une forme d'interprétation/accomplissement » (Jeannot, 2005, p. 154). En ce sens, le métier de directeur adjoint se rapprocherait de ce que Jeannot (2005) nomme les « métiers flous ». Leur travail est flou parce qu'il se définit non pas à travers une description d'emploi, mais par l'action que les individus mènent en vue de maintenir une capacité à agir et à trouver des solutions à ce qui résiste et qui ne peut être réglé par l'application d'une procédure (Jeannot, 2005, p. 38). C'est peut être ce qui explique qu'avec plus de maturité professionnelle, les directeurs adjoints s'engagent davantage dans des régulations autonomes.

Incidentement, les régulations autonomes n'apparaissent pas au rang des stratégies le plus souvent mentionnées, mais elles ont la caractéristique de l'être par les plus expérimentés. Cette stratégie exigerait probablement une assurance qui s'acquiert avec l'expérience ainsi qu'une meilleure connaissance de ce qui peut être toléré par le milieu comme écart à la norme.

La variété des stratégies

Finalement, cette dernière section aborde l'aspect de la variété des stratégies auxquelles les directeurs adjoints ont recours.

À la lumière de ce qui précède, on pourrait considérer que la variété des stratégies qui dépend, entre autres, des ressources environnementales et personnelles constitue une manière efficace de contrer les effets des tensions de rôle. Cependant, la variété des stratégies apparaît moins grande chez les plus expérimentés qui ressentent de manière moins importante la surcharge et l'incapacité de rôle. Cette situation s'expliquerait par le fait, qu'avec le temps, les comportements sont intégrés par les individus. D'une part, les stratégies deviendraient plus difficiles à mettre au jour. D'autre part, on pourrait admettre que, si une stratégie se définit comme étant un effort pour faire face à une situation, lorsque le comportement adopté est au rang d'un savoir tacite, il ne correspond plus à une stratégie d'ajustement.

Le fait qu'avec l'expérience certaines stratégies ne soient plus évoquées et que d'autres fassent leur apparition soutient l'idée que le processus d'ajustement est évolutif.

Les stratégies adoptées agiraient sur l'évaluation des situations ainsi que sur le sens accordé aux caractéristiques personnelles et environnementales.

En résumé, les directeurs adjoints d'école secondaire ressentent surtout des conflits de rôle de type personne-rôle et inter émetteur, de la surcharge quantitative et qualitative et de l'incapacité due à leurs limites personnelles. L'impact de ces tensions s'observe tant sur le plan professionnel où les directeurs adjoints se sentent contraints de négliger certains rôles, que sur le plan des autres rôles où ils ressentent un empiètement, notamment par rapport à leur vie privée, et une difficulté à maintenir un équilibre satisfaisant entre les différentes sphères de leur vie. L'impact des tensions peut aussi atteindre un niveau aigu mettant en péril leur bien-être physique et psychologique.

Des caractéristiques personnelles et environnementales sont reconnues comme pouvant être associées aux tensions de rôle. Ainsi, parmi les premières il faut compter l'expérience dans le poste et les visées et croyances professionnelles. Le comportement du supérieur immédiat, la variété de la tâche, la position frontalière et l'étendue de contrôle font partie des caractéristiques environnementales qui ont aussi de l'impact sur les tensions de rôle. En somme, à la question qu'est-ce qui intervient dans le processus des tensions de rôle? Les caractéristiques personnelles ou environnementales? La réponse est une combinaison des deux.

Par rapport aux stratégies d'ajustement, on peut affirmer que les directeurs adjoints adoptent des stratégies variées quoiqu'ils aient une préférence pour celles visant le contrôle et qui sont centrées sur la tâche. Cette préférence pourrait s'expliquer en partie par la présence de certaines ressources. En ce sens, la présence d'un soutien, l'autonomie de décisions, un lieu de contrôle interne et l'expérience dans le poste influenceraient le recours à certaines stratégies spécifiques. On observe aussi, dans le cas de la surcharge et du conflit de rôle, entre autres, le recours à des microstratégies distinctes telles que la réalisation de la tâche, le fait de différer la réponse, la gestion des priorités, la recherche de collaboration, l'affirmation de soi, la médiation et la préparation.

Enfin, en ce qui a trait à leur fonction générale, les directeurs adjoints apparaissent comme des gestionnaires du quotidien préoccupés d'accorder du soutien aux élèves et au personnel. Ils se définissent eux-mêmes à partir de leurs visées et croyances

professionnelles malgré certaines attentes et certaines résistances issues de leur ensemble interactionnel.

CONCLUSION

La présente étude avait pour but de décrire le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec. Les tensions de rôle ressenties par les directeurs adjoints, les caractéristiques personnelles et environnementales pouvant être associées à ces tensions et les stratégies pour y faire face, tels sont les thèmes que notre recherche visait à approfondir.

Cette démarche a comporté différentes étapes qui ont été rapportées dans les chapitres précédents. Ceux-ci sont résumés dans la première partie de la conclusion.

Enfin, à terme, des contributions sur les plans empirique, théorique, méthodologique et pratique peuvent être tirées. Il en est fait état en deuxième et dernière partie de ce dernier chapitre.

RÉSUMÉ DE LA DÉMARCHE

Après avoir repris les éléments de la problématique, le cadre théorique ainsi que la méthodologie ayant servi le processus de recherche sont exposés brièvement. Par la suite, les principaux constats sont résumés. D'abord, de manière générale et ensuite par rapport à chacune des tensions de rôle.

La problématique

La revue de la littérature sur la situation de travail du directeur adjoint a mis en évidence que les textes officiels, par leur manque de précision, concèdent une grande autonomie au milieu local et plus spécifiquement au directeur d'établissement. Conséquemment, il apparaît difficile d'établir une description de la fonction puisque les conclusions sont à l'effet que les responsabilités du directeur adjoint varient sensiblement d'un milieu à l'autre.

Ce travail peu formalisé et le rôle primordial du directeur concernant l'attribution des responsabilités au directeur adjoint représentent les deux premières caractéristiques susceptibles d'entraîner des tensions de rôle. À celles-là, s'ajoute la position frontalière du directeur adjoint entre le personnel et le directeur et entre le personnel et les élèves et ses parents. De ce fait, le directeur adjoint serait exposé à des attentes adressées par l'un ou l'autre de ces groupes qui ne sont pas nécessairement compatibles. Une quatrième caractéristique concerne les changements en éducation qui placent le directeur adjoint face à de nouvelles attentes et à des nouveaux rôles émergents. Toutefois, ceux-ci n'évacuent pas nécessairement les attentes de rôle plus traditionnelles d'où la possibilité d'être en situation de tensions de rôle. La dernière caractéristique est la transition de rôle associée à l'entrée en fonction. Accéder à un poste de directeur adjoint correspond généralement à une première promotion à un poste d'encadrement. L'adaptation à un nouvel environnement, l'apprentissage de nouvelles tâches et la modification des rapports avec les anciens collègues de travail représentent des sources de tensions de rôle.

Nonobstant ces cinq caractéristiques, deux autres, associées aussi à la situation de travail du directeur adjoint, constitueraient au contraire des caractéristiques atténuant les tensions de rôle. Il s'agit de l'autonomie et de la variété du travail. Dans ce dernier cas, cependant, si la variété diminue, d'un côté, l'ambiguïté de rôle, d'un autre côté, elle aurait plutôt tendance à entraîner de la surcharge.

Au total, il demeure que la situation de travail du directeur adjoint comporte un certain nombre de caractéristiques qui auraient un impact sur les tensions de rôle. Ces dernières ont fait l'objet, notamment, de deux recherches. Au Québec, Brassard *et al.* (1986) et, aux États-Unis, Cantwell (1993) concluaient à la présence de tensions de rôle chez les directeurs adjoints et de manière particulière au secondaire dans le cas de Brassard *et al.* (1986). Toutefois, ces recherches ne traitaient que partiellement du phénomène des tensions de rôle. En effet, elles laissaient dans l'ombre les diverses formes que peuvent prendre les tensions de rôle, une grande partie des caractéristiques susceptibles d'entraîner des tensions de rôle et elles n'abordaient pas les stratégies adoptées pour y faire face. De plus, celle menée au Québec remonte à plus de 20 ans.

Ainsi, la présence de caractéristiques susceptibles d'entraîner des tensions de rôle chez les directeurs adjoints pose la question du caractère spécifique de cette fonction. Or, les recherches en ce sens ont montré que le travail du directeur adjoint se distingue de celui du directeur par les interventions plus fréquentes auprès des élèves et davantage axées sur l'aspect pédagogique et éducatif dans les échanges avec le personnel ou les parents.

La situation de travail du directeur adjoint est donc distincte et comporte des caractéristiques qui pourraient l'exposer à des tensions de rôle de manière spécifique. Or, les tensions de rôle entraînent des conséquences pouvant être nuisibles pour l'individu et les organisations.

En somme, une meilleure compréhension de l'ensemble du phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint compte tenu du peu de connaissances mises à jour jusqu'à maintenant et de l'impact des tensions de rôle apparaît utile et pertinente.

Le cadre théorique

Le cadre théorique qui a été développé s'appuie sur la théorie des rôles et expose les concepts de tension de rôle de même que ceux des caractéristiques, des conséquences et des stratégies reliées aux tensions de rôle. De là, une approche cognitive du phénomène a été dégagée et retenue.

D'abord, la théorie des rôles et plus particulièrement le modèle de Katz et Kahn (1978) ont servi de plate-forme de départ. Le modèle d'épisode du rôle (Katz et Kahn, 1978) a été mis en perspective et complété par les approches de Silverman (1973) et de Crozier et Friedberg (1977). Ainsi, le rôle se définit, d'une part, par les comportements récurrents adoptés par la personne focale, et, d'autre part, par l'ensemble des attentes incluant celles de la personne focale vis-à-vis de son propre rôle. Du coup, la personne focale est un acteur qui exerce une pression sur le rôle afin de maintenir ou d'améliorer sa marge d'autonomie.

Cette conception du rôle et son exercice entraînent des tensions de rôle. Quatre formes de tensions de rôle ont été identifiées. Le conflit de rôle et l'ambiguïté de rôle constituent deux construits (Katz et Kahn, 1978) que l'on retrouve généralement dans la

littérature. Cependant, il a semblé opportun de réviser le modèle initial de Katz et Kahn (1978) en accordant un plein statut à la surcharge et à l'incapacité de rôle plutôt que de les inclure aux conflits de rôle (Perrot, 2001).

Dans une perspective hypothético-déductive, d'un côté, des caractéristiques personnelles et environnementales pourraient avoir de l'impact sur des tensions de rôle et, de l'autre côté, des conséquences découleraient de ces tensions de rôle.

Parmi les caractéristiques étudiées fréquemment, certaines tendances ont été dégagées. C'est le cas du lieu de contrôle et de l'estime de soi, deux caractéristiques personnelles qui semblent reliées aux tensions de rôle. Pour ce qui est des caractéristiques environnementales, on retrouve la communication, le comportement du cadre, l'intégralité de la tâche, la participation au processus décisionnel et la position frontalière. La variété de la tâche, quant à elle, est une caractéristique qui entraînerait de la surcharge tout en diminuant l'ambiguïté de rôle. D'autres caractéristiques ont fait l'objet de recherches, mais les résultats sont apparus divergents ou contradictoires.

Du côté des recherches sur les conséquences, celles-ci tendent à montrer que les tensions de rôle ont un effet sur les individus et les organisations. Il a été avancé, entre autres, que l'état du bien-être physique et psychologique, l'efficacité dans l'exercice du rôle professionnel et la performance des rôles autres que ceux associés au travail représentent des sphères où il est susceptible d'observer des impacts des tensions de rôle.

Cependant, en bout de ligne, il est apparu que l'approche causaliste expliquait difficilement certains écarts entre les conclusions des diverses recherches.

Il a semblé nécessaire d'enrichir celle-ci en faisant référence à l'approche stratégique de Crozier et Friedberg (1977) et au modèle transactionnel de Lazarus (Lazarus et Folkman, 1984; 1999). Incidemment, le modèle cognitiviste du phénomène des tensions de rôle de Lazarus (Lazarus et Folkman, 1984; 1999) s'appuie sur deux concepts fondamentaux : le processus d'évaluation et la stratégie d'ajustement.

Le processus d'évaluation se déroule en deux temps. D'abord, face à une situation, l'individu l'évalue en se demandant si elle comporte des risques ou représente un défi.

Ensuite, il évalue s'il a les ressources pour y faire face et, selon les cas, il ressent une pression plus ou moins forte.

La stratégie d'ajustement, quant à elle, représente un effort consenti par l'individu face à la pression ressentie. Ces stratégies sont, selon la typologie de Latack & Havlovic (1992), comportementales ou cognitives et visent le contrôle ou l'évitement. De plus, elles sont centrées sur la tâche et la résolution du problème ou sur la gestion de l'émotion. À cette typologie, s'ajoutent les régulations autonomes qui représentent une combinaison particulière de stratégies déjà incluses dans la typologie précédente. De là, les stratégies modulent les conséquences dues aux tensions de rôle.

La méthodologie

Cette approche cognitiviste du phénomène des tensions de rôle a conduit à l'utilisation d'une méthodologie qui rende compte à la fois de l'évaluation que l'individu fait de sa situation de travail et de ses choix au regard des stratégies auxquelles il a recours.

Ainsi, la méthodologie retenue a été qualitative et s'inscrivait dans une perspective interprétative. Elle visait à se rapprocher de la réalité des individus pour comprendre leur situation plutôt que l'expliquer par des relations de cause à effet.

Les stratégies d'échantillonnage ont varié selon les phases de la collecte de données. Outre le groupe de la première phase qui était en fait un groupe naturel, 32 répondants ont participé à l'étude. L'échantillon était diversifié : il se composait pratiquement à part égale d'hommes et de femmes ayant une expérience dans la fonction allant de quelques mois à plusieurs années; ces participants travaillaient dans des écoles situées dans des milieux urbains et semi-urbains et dont la capacité d'accueil était variée.

La collecte de données s'est effectuée en trois phases. Premièrement, une entrevue de groupe a servi à l'élaboration du guide d'entrevue destiné aux entrevues individuelles. Celui-ci a été soumis par la suite à deux experts avant sa mise à l'essai auprès de deux répondants. Deuxièmement, les entrevues individuelles ont été réalisées. Il s'agissait d'entrevue semi-structurée d'environ une heure. Troisièmement, trois groupes constitués à partir des répondants volontaires de la deuxième phase ont participé à une discussion.

Chacun des groupes abordait de manière plus particulière un thème de la recherche. Cette phase a servi à approfondir ces thèmes et a contribué en partie à la validation des données.

Le codage des entrevues s'est fait à partir de catégories prédéterminées et induites. Par la suite, une première étape du traitement des données a consisté à analyser le sens de chaque entrevue afin de mettre en évidence les rôles, les tensions de rôle ressenties, les caractéristiques en cause, les stratégies adoptées et les conséquences soulevées par le répondant. Partant de là, la deuxième étape a été de réaliser une synthèse pour chacun de ces thèmes de recherche. Enfin, en troisième étape, il s'agissait de procéder à une analyse plus fine de chacune des formes de tensions de rôle en lien avec les impacts observés, les caractéristiques et les stratégies adoptées pour y faire face.

La validité de la démarche a été assurée principalement par le contre codage, le codage inverse et les entrevues d'approfondissement.

Les résultats

Les résultats ont été rapportés aux Chapitres IV et V.

Le premier de ces chapitres concernait la présentation générale des résultats. Quatre aspects ont été abordés et traçaient globalement le portrait du groupe des répondants. Il s'agit des rôles des directeurs adjoints, des tensions de rôle, des caractéristiques et des stratégies d'ajustement.

Bien que les rôles ne concernent pas directement l'une des questions de recherche, il est apparu essentiel de les décrire puisqu'ils représentent l'assise du phénomène des tensions de rôle : c'est à travers eux que se manifestent ces tensions. À ce titre, 23 rôles et sous rôles ont été mis en évidence. Parmi ceux-ci, deux rôles prédominent. Ainsi, non seulement le rôle d'intervention directe auprès des élèves est prédominant, mais le rôle d'intervention directe auprès du personnel s'est démarqué en tant qu'une activité importante pour les directeurs adjoints.

Au regard des tensions de rôle, les constats sont à l'effet que tous les répondants ressentent l'une ou l'autre forme de tension de rôle et que la surcharge, le conflit personne-

rôle, inter émetteur et l'incapacité due à l'absence de compétences sont les principales formes évoquées par les répondants.

Ensuite, l'analyse des caractéristiques a montré que les directeurs adjoints témoignent de visées et croyances professionnelles notamment en ce qui concerne la réussite des élèves et le développement des pratiques pédagogiques. Les directeurs adjoints affirment aussi, de manière générale, avoir accès à l'information et à des ressources, détenir de l'autonomie, recevoir du soutien de la part de leurs pairs et du directeur. Ils ressentent plus d'attentes et reçoivent plus de rétroaction du personnel et des parents que de la part du directeur. Enfin, un certain nombre de caractéristiques ont été associées à l'entrée en fonction. À cet égard, il a été constaté qu'en majorité, les débutants sont responsables des clientèles du premier cycle ou de l'adaptation scolaire, clientèles jugées plus exigeantes par plusieurs répondants. En somme, l'analyse de ces données a permis de produire un portrait type de la situation du directeur adjoint d'école secondaire au Québec.

Concernant les stratégies d'ajustement, majoritairement les répondants ont affirmé utiliser des stratégies centrées sur la tâche qui visent le contrôle et qui sont comportementales ou cognitives. Issues de ces grandes catégories, les résultats ont mis en évidence 17 microstratégies auxquelles les directeurs adjoints ont recours pour faire face aux tensions de rôle. Enfin, les stratégies d'évitement ont été, quant à elles, nettement moins mentionnées.

La communication des résultats s'est poursuivie au Chapitre V qui a abordé ceux-ci à partir de chacune des formes de tension de rôle. Ce chapitre, plus volumineux que le précédent, entre véritablement dans l'univers des répondants et retrace les liens que ceux-ci font entre les caractéristiques de leur situation, les tensions qu'ils ressentent, leur impact ainsi que les stratégies qu'ils adoptent.

Ainsi, il a été mis en évidence que la surcharge revêt deux formes : la surcharge quantitative et la surcharge qualitative. La première se caractérise par la quantité, la variété, la simultanéité et l'imprévisibilité des activités à réaliser. La seconde est associée au type de décision à prendre et à leur impact principalement pour les élèves. Il semble que les visées et croyances professionnelles relatives à la réussite des élèves agissent sur la pression ressentie à cet égard.

La surcharge semble plus importante chez les débutants et les responsables du premier cycle ou de l'adaptation scolaire, ce qui dans la majorité des cas correspond aux mêmes individus. Plusieurs rapportent que leur bien-être physique et psychologique subit les contrecoups de la surcharge. Enfin, les répondants évoquent, entre autres, des microstratégies telles que répondre aux attentes, établir des priorités et différer dans le temps les réponses attendues.

Le conflit de rôle se manifeste surtout sous deux formes : le conflit personne-rôle, et le conflit inter émetteur. Les tensions apparaissent principalement par rapport aux rôles prédominants et mettent en cause, conséquemment, les acteurs concernés par ceux-ci.

Des tensions sont ressenties entre ce que les directeurs adjoints souhaitent ou préfèrent assumer comme rôle et les attentes de leur ensemble interactionnel (conflit personne-rôle). On observe aussi que les attentes des divers émetteurs présentent des traits communs. Ainsi, les individus attendent de la part du directeur adjoint une forme de soutien lorsqu'il s'agit d'eux-mêmes ou des interventions à caractère disciplinaire quand il s'agit des autres. Les directeurs adjoints sont ainsi confrontés à des attentes souvent incompatibles, mais la pression semblent être ressentie non pas par rapport au fait que ces attentes soient incompatibles entre elles, mais plutôt parce qu'elles le seraient par rapport aux attentes du directeur adjoint vis-à-vis de son propre rôle. Du coup, pour ces deux formes de conflits de rôle, ce sont les visées et croyances professionnelles du directeur adjoint qui sont en cause. Par ailleurs, la position frontalière et le comportement du directeur semblent aussi avoir de l'impact sur le conflit inter émetteur selon les répondants.

Enfin, les difficultés de concilier la vie professionnelle, les études obligatoires et la vie personnelle (conflit inter système) ont été soulevées par une minorité de répondants tout comme le conflit intra émetteur.

Le conflit de rôle, en général, affecte le bien-être physique et psychologique des individus, et ce, sans égard à leur expérience dans un poste d'adjoint. Cependant, l'expérience semble influencer le recours à certaines stratégies. Ainsi, les plus expérimentés ont davantage recours à la médiation, à l'affirmation de soi et aux stratégies de contrôle axées sur l'émotion que les débutants. Ces derniers, pour leur part, mentionnent plus souvent rechercher la collaboration.

L'ambiguïté de rôle n'a été mentionnée que par une minorité de répondants et ce sont l'ambiguïté de performance et de procédure qui ont été relevées.

C'est l'absence de compétences qui a été évoquée par le plus grand nombre de répondants en tant que forme d'incapacité. L'entrée en fonction est un moment critique où les individus prennent conscience qu'il leur manque des connaissances ou des compétences pour assumer leur rôle et répondre aux attentes. Le soutien de proximité semble une caractéristique ayant de l'impact sur cette tension. La recherche de collaboration, l'appropriation des tâches, l'apprentissage spécifique et l'autoévaluation sont des stratégies évoquées par les répondants.

L'incapacité due à des limites techniques ou d'autorité ne concerne qu'une minorité de répondants et la limite d'autorité semble influencée par la participation au processus décisionnel.

Au total, l'impact de l'incapacité est apparu modéré probablement dû au fait que, dans le cas de la forme la plus fréquente (limites personnelles), les répondants la perçoivent comme un phénomène normal et temporaire associé à leur manque d'expérience dans la fonction.

LES CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE

L'interprétation de l'ensemble des résultats a fait l'objet d'un dernier chapitre. Les éléments de celui-ci se trouvent à être résumés dans cette deuxième partie de la conclusion qui expose du même coup les principales contributions de la recherche. Cette partie se s'organise autour de ces dernières qui sont ainsi traitées dans les sections qui suivent selon qu'elles concernent les plans empirique, théorique, méthodologique et pratique.

Contributions sur le plan empirique

Sur le plan empirique, les résultats de la présente recherche contribuent à une meilleure connaissance de ce que font les directeurs adjoints d'école secondaire et apportent un nouvel éclairage par rapport au phénomène des tensions de rôle perçues par

ceux-ci. Ces contributions ainsi que les pistes de recherches qu'elles suggèrent sont présentées dans la section qui suit.

Ainsi, la fonction du directeur adjoint ne se résume pas à l'intervention touchant la gestion de la discipline, de la fréquentation scolaire ou de la vie étudiante. Si le rôle d'intervention directe auprès des élèves demeure un rôle prédominant, celui d'intervention directe auprès du personnel occupe une place tout aussi importante. De plus, l'un comme l'autre, ces rôles prédominants comportent des sous-rôles qui entraînent une variété d'interventions à mener auprès des élèves et du personnel. Enfin, des rôles secondaires s'ajoutent et renforcent ce caractère varié de la fonction générale. Du coup, la fonction du directeur adjoint apparaît sous une autre forme que celle annoncée par la revue de littérature. Certes, le directeur adjoint s'occupe des opérations quotidiennes, mais ces dernières sont en lien avec les nombreuses sphères de la gestion de l'établissement scolaire.

De manière générale, concernant les tensions de rôle, il a été mis en évidence non seulement que les directeurs adjoints percevaient des tensions de rôle, mais de quelles formes de tension il s'agissait, quels émetteurs étaient en cause, quel était l'impact de ces tensions de rôle, quelles caractéristiques pouvaient les influencer et enfin, quelles étaient les stratégies adoptées par les directeurs adjoints pour y faire face. À cette représentation globale du phénomène, la recherche apporte des précisions relativement à des formes spécifiques de tensions de rôle. Cinq aspects méritent d'être soulignés.

En premier, la perception des conflits de rôle, que ce soit le conflit personne-rôle ou inter émetteur, découle principalement de l'écart entre, d'un côté, des rôles préférés du directeur adjoint (soutien et présence auprès des élèves, soutien et accompagnement du personnel, animation pédagogique) et, de l'autre côté, des rôles exercés et des attentes parfois incompatibles issues des émetteurs de leur ensemble interactionnel. Les rôles préférés correspondent en partie aux visées et croyances professionnelles du directeur adjoint dont celles touchant la réussite du parcours scolaire des élèves et les changements de pratiques pédagogiques dans leur milieu. Ainsi, les résultats dévoilent toute l'importance des visées et croyances des directeurs adjoints et leur influence sur les conflits de rôle.

En deuxième lieu, au regard du conflit inter émetteur, il a été mis en évidence la concordance d'attentes issues de divers émetteurs et, du même coup, leur incompatibilité.

En effet, les uns comme les autres espèrent du soutien de la part du directeur adjoint en ce qui les concerne et une intervention à caractère plutôt disciplinaire pour ce qui est des autres. Cette situation met en lumière l'impact de la position frontalière et rappelle l'intérêt, comme le mentionnait Grima (2004b), de mener des recherches sur la situation des postes frontaliers. Elle soulève également la question de la difficile conciliation de certains rôles. En effet, l'évolution des modèles de partage des responsabilités ainsi que l'émergence de nouveaux rôles confiés aux directeurs adjoints s'est fait de manière plutôt spontanée, sans véritable préoccupation de son impact sur les individus ou sur l'organisation. Or, la présence d'attentes, reliées à certains rôles, pourrait comporter en soi un caractère conflictuel structurel. Devoir assumer des rôles de soutien en même temps que des rôles à caractère disciplinaire auprès des mêmes individus en est un exemple. Il n'est pas exclu que d'autres rôles puissent aussi comporter un aspect conflictuel. En ce sens, une étude plus poussée des rôles sous cet angle paraît nécessaire.

En troisième point, le phénomène de la surcharge est apparu beaucoup plus complexe que la définition qui en avait été donnée au départ. Non seulement la quantité d'interventions, liée à la variété des rôles assumés par le directeur adjoint et à son étendue de contrôle, contribue à la perception de surcharge, mais à cela s'ajoutent l'imprévisibilité et la simultanéité des activités à réaliser. De plus, la surcharge ne se réduit pas à un aspect quantitatif. Les résultats montrent que la surcharge est également qualitative. En ce sens, les compétences requises pour intervenir dans des situations de plus en plus complexes et l'impact des décisions que le directeur adjoint doit prendre, notamment pour les élèves, sont en cause. Enfin, les résultats révèlent que l'importance de la surcharge est plus grande chez les débutants et que ceux-ci sont très majoritairement responsables d'une clientèle perçue comme plus exigeante. De nombreuses questions demeurent cependant en suspens. Ainsi, les exigences intrinsèques des rôles du directeur adjoint, leur impact sur les individus et l'influence que peuvent avoir des caractéristiques telles que la variété des responsabilités et le type de clientèle sont des aspects encore inexplorés et qu'il serait intéressant d'approfondir par de nouvelles recherches.

Quatrièmement, il est constaté que l'incapacité de rôle due à des limites personnelles est plus importante au moment de l'entrée en fonction et, par conséquent, chez les débutants. Étant donné ce qui vient d'être mentionné concernant l'impact de la clientèle,

il reste encore difficile de saisir clairement ce qui intervient au regard de cette forme de tension de rôle. Par ailleurs, c'est le soutien de proximité qui a été clairement reconnu comme une caractéristique environnementale aidante face aux difficultés rencontrées au moment de l'entrée en fonction. Une étude menée par le MELS sur le soutien accordée aux nouvelles directions d'école a déjà fourni un bon portrait de la situation globale à cet égard. Cependant, de nouvelles recherches relatives au soutien de proximité, aux formes qu'il peut prendre, aux conditions de réalisation et aux impacts sur les plans personnel et organisationnel pourraient s'avérer instructives.

Enfin, en cinquième lieu, malgré le caractère imprécis de la fonction, la majorité des directeurs adjoints ne perçoit pas d'ambiguïté de rôle. Cette forme de tension de rôle qui, de prime abord, pouvait être anticipée étant donné les caractéristiques de la situation de travail du directeur adjoint soulève encore des questions. Quelques hypothèses explicatives ont pu être avancées, mais et il semble nécessaire de les valider et d'explorer davantage ce phénomène pour mieux cerner ce qui est en cause.

Contributions sur le plan théorique

Sur le plan théorique, trois éléments sont à souligner.

D'abord, cette recherche a contribué à valider le recours à un cadre théorique qui s'appuie sur un modèle plutôt fonctionnaliste du phénomène des tensions de rôle issu des travaux de Katz et Kahn (1966; 1968) et revu dans la perspective de l'approche stratégique de Crozier et Friedberg (1977) et du modèle transactionnel de Lazarus (1999; Lazarus et Folkman, 1984). Plus particulièrement, le processus cognitif d'évaluation de la situation a été pris en compte. Partant de là, il a été possible de décrire avec nuances les tensions de rôle perçues et de mettre en évidence que, face à des situations en apparence semblables, la pression exercée pouvait varier d'un individu à l'autre.

Ensuite, les différentes formes de tensions de rôle qui ont été observées débordent le concept minimaliste de tension de rôle construit à partir du conflit et de l'ambiguïté de rôle. En ce sens, une nouvelle typologie tirée des catégories prédéterminées et induites offre maintenant des descriptions nuancées et spécifiques des diverses formes de tensions de rôle. Cette typologie mériterait d'être validée et enrichie par de nouvelles recherches.

Enfin, la mise au jour de microstratégies apporte des précisions concernant les stratégies axées sur la résolution du problème et qui visent le contrôle. Onze d'entre elles sont comportementales et six, sont cognitives. Ces observations représentent de nouvelles connaissances qu'il serait intéressant de compléter afin de mieux comprendre le comportement des individus dans des contextes de tensions de rôle.

Contributions sur le plan méthodologique

La méthodologie retenue a permis d'approfondir le phénomène des tensions de rôle en se rapprochant du point de vue de l'acteur. Les résultats obtenus fournissent une connaissance nuancée des formes de tensions de rôle perçues, ce qui semblait échapper aux études précédentes réalisées à l'intérieur d'une approche hypothético-déductive. Ainsi, les résultats distinguent diverses formes de tensions de rôle ayant un impact relatif, sur lesquelles certaines caractéristiques auraient une influence tout aussi relative et pour lesquelles les individus préfèrent certaines stratégies d'ajustement. Ces résultats représentent une base de données pouvant servir à l'élaboration de questionnaires, de grilles d'observation ou d'échelles de mesure utiles pour des recherches, notamment à plus grande échelle.

Toutefois, la méthodologie utilisée comporte des limites. D'abord, l'échantillon, quoique varié et se rapprochant des caractéristiques que l'on retrouve dans le milieu scolaire québécois, demeure limité quantitativement. Ainsi, il est difficile de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population concernée.

Ensuite, l'entrevue semi-structurée suppose que le répondant guide autant que l'intervieweuse le chemin suivi lors de l'entretien. Conséquemment, certaines caractéristiques personnelles et environnementales n'ont pas été recensées pour l'ensemble des répondants rendant difficile l'établissement de liens entre celles-ci et la perception de tensions de rôle. De plus, lorsqu'elles sont évoquées, ces caractéristiques peuvent prendre des significations différentes d'un individu à l'autre. En ce sens, une exploration plus systématique des caractéristiques s'avère nécessaire pour mieux décrire l'univers dans lequel évoluent les directeurs adjoints d'école secondaire. De plus, il serait intéressant, dans une perspective expérimentale, d'étudier de manière plus précise l'impact de certaines

caractéristiques environnementales sur la perception des tensions de rôle. Ces nouvelles connaissances fourniraient des points d'appui afin de guider des interventions subséquentes au sein des organisations.

Contributions sur le plan de la pratique

Les impacts découlant des tensions de rôle et pouvant être nuisibles pour l'individu et l'organisation demeurent une préoccupation actuelle. Les résultats de la présente recherche ont mis en évidence des liens entre les tensions de rôle, la pression ressentie et des conséquences à moyen terme allant en ce sens. Du coup, un souci pour les caractéristiques environnementales sur lesquelles les organisations peuvent intervenir semble pertinent. De plus, on peut envisager un réinvestissement des connaissances mises au jour dans des activités de formation destinées aux directeurs et aux directeurs adjoints. Trois voies à explorer semblent prometteuses.

D'abord, des interventions visant à réduire les tensions de rôle supposent qu'il y ait au départ une reconnaissance de la spécificité et des exigences du rôle du directeur adjoint. Si les résultats de la présente recherche révèlent ce caractère spécifique, par ailleurs, l'examen de la littérature a montré que peu d'études menées auprès des cadres d'école avaient distingué la situation du directeur adjoint de celle du directeur. Cet état de fait contribue à ce que le rôle du directeur adjoint soit fréquemment abordé de manière confondue avec celui du directeur. Cette situation finit par gommer les différences et, en bout de ligne, nier les caractéristiques et les problématiques qui sont propres à la fonction du directeur adjoint. La reconnaissance du caractère distinct du rôle du directeur adjoint, loin de réduire la valeur de son travail, pourrait entraîner, au contraire, la revalorisation de sa contribution au fonctionnement de l'établissement scolaire.

Ensuite, la recherche a montré que les débutants se voyaient fréquemment confier une clientèle jugée plus exigeante et que cette situation aurait un impact sur des tensions de rôle. Cette pratique interpelle directement les gestionnaires du milieu. En ce sens, il y aurait lieu d'entreprendre une réflexion approfondie sur les modalités d'attribution des responsabilités, les caractéristiques en jeu ainsi que sur les stratégies susceptibles d'être utiles au moment de l'entrée en fonction.

Enfin, concernant les activités de formation, deux aspects seraient envisagés. Premièrement, à l'entrée en fonction, il serait intéressant d'aborder la question des tensions de rôle que sont susceptibles de ressentir les débutants qui occupent, dans plusieurs milieux, des postes d'adjoints. Plus précisément, la présentation des stratégies d'ajustement pourrait faciliter l'adoption de comportements variés diminuant l'impact préjudiciable des tensions de rôle. Deuxièmement, la formation pourrait viser les directeurs ayant la responsabilité d'un ou d'une équipe d'adjoints. Ces directeurs pourraient avoir accès à des contenus de formation traitant spécifiquement de l'impact de leur comportement en tant que supérieur immédiat sur les tensions de rôle qui peuvent être perçues par les directeurs adjoints. De manière générale, mieux comprendre le phénomène des tensions de rôle constituerait une ressource pour les directeurs qui exercent un rôle de soutien et d'accompagnement d'adjoints.

En somme, les résultats contribuent à une meilleure connaissance du phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école secondaire du Québec. Des retombées positives sont à anticiper pour les individus qui font face à de telles tensions de rôle et pour les organisations qui souhaiteraient agir sur leur environnement de travail. Cette recherche offre également un contenu pouvant servir à l'élaboration de nouvelles grilles d'analyse des tensions de rôle. Enfin, les connaissances mises au jour constituent un apport qui devrait aider à circonscrire les problématiques pour de futures recherches sur les rôles des directeurs et des directeurs adjoints d'établissement scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Alis, D. (1999). Les régulations autonomes du personnel en contact avec la clientèle: le cas des agents généraux d'assurance. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, (34), 15-29.
- AQPDE, AMDES et FQDE. (2002). *Présentation du chapitre III de la Loi sur l'instruction publique. Guide*. AQPDE, AMDES et FQDE.
- Archambault, J., Brunet, L., et Goupil, G. (1984). Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation - Section d'administration scolaire.
- Azaïs, F. (2002). « Les stratégies cognitivo-comportementales de gestion du stress ». In M. Ferreri, et P. Légeron (Coordination), *Travail, stress et adaptation L'adaptation au travail: contrainte ou fait humain* (p. 87-96). Paris: Elsevier SAS.
- Bamberger, P., et Haggall, A. (1995). Instructor Role Conflict in Educational Organizations Having the Characteristics of Total Institutions. *Journal of Educational Administration*, 33(3), 68-86.
- Biddle, B. J. (1986). Recent Developments in Role Theory. *Annual Review of Sociology*, (12), 67-92.
- Blanchet, A., et Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Brassard, A. (2006). L'évolution de la gestion scolaire depuis les années 1950. *Le Point en Administration Scolaire*, 8(4) : 22-27.
- Brassard, A., Brunet, L., Corriveau, L., Pépin, R., et Martineau, G. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec: 2^{ème} partie - L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle*. Montréal: Université de Montréal.
- Brassard, A., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., Savoie-Zajc, L., Héon, L., et De Saedeleer, S. (2001). *Les directions d'établissement et les changements en éducation*. (Report No. Rapport d'étape). GRIDES.
- Breaugh, J. A., et Colihan, J. P. (1994). Measuring Facets of Job Ambiguity: Construct Validity Evidence. *Journal of Applied Psychology*, 79(2), 191-202.
- Brunet, L., Brassard, A., et Corriveau, L. (1991). *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*. Montréal: Agence d'Arc.
- Calabrese, R. L. (1991). Effective assistant principals: what do they do? *NASSP Bulletin*, 75(533), 51-57.

- Cantwell, Z. M. (1993). School-based Leadership and Professional Socialization of Assistant Principal. *Urban Education*, 28(1), 49-68.
- Caroly, S. (2002). Activités de service et stress: le cas des guichetiers de La Poste. In M. Neboit, et M. Vézina (Dir.), *Stress au travail et santé psychique* (p. 237-249). Toulouse: France: Octares.
- Charest, J.-P., Charuest, J., Roy, G., Thériault, V. (2001). *Enquête sur la relève : L'attrait pour la fonction de direction d'établissement*. Enquête réalisée par Jacques Charuest Inc. pour la Fédération des Commissions Scolaires du Québec.
- Clot, Y. (1996). « L'activité, le sens et l'analyse du travail ». In P. Cazamian, M. Hubault, et M. Noulin (Dir.), *Traité d'ergonomie* (p. 275-286). Toulouse: Octares.
- Commeras, N., Fournier, C., et Loubes, A. (2003) *Les tensions de rôle, la surcharge de travail et le système de contrôle: des déterminants de l'opportunité d'innovation dans le travail? Une étude empirique auprès des managers de rayon*. URL Document télé accessible à l'adresse <www.agrh.org/Index_Fr.html> [2005, Juin 27].
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998-1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation: une dynamique propice au développement. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Diriger une école secondaire: un nouveau contexte, de nouveaux défis. Avis au ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cormier, S. (2002). *La communication et la gestion*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Derouet, J.-L. (1990). « Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique ». In J. Hassenforder (Dir.), *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*. Paris. INRP-L'Harmattan éd. (p. 152-174).
- Deschenaux, F., et Bourdon, S. (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2ARQ* - Association pour la recherche qualitative.
- Duhamel, F., et Fortin, M.-F. (1996). « Les études de type descriptif ». In M.-F. Fortin *Le processus de la recherche De la conception à la réalisation* (p. 161-172). Montréal: Décarie.
- Duru-Bellat, M., et Van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Collin/VUEF.
- Edwards, J. R. (1992). A cybernetic theory of stress, coping, and well-being in organizations. *Academy of Management Review*, 17(2), 238-274.

- Fisher, C. D., et Gitelson, R. (1983). A meta-analysis of correlates of role conflict and ambiguity. *Journal of Applied Psychology*, 68(2), 320-333.
- Floyd, S. W., et Lane, P. J. (2000). Strategizing throughout the organization: managing role conflict in strategic renewal. *The Academy of Management Review*, 25(1), 154-177.
- Fortin, R. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*. Montréal: FQDE.
- 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.
- Gorton, D., et Kattman, B. (1985). The assistant principal: an underset asset. *Principal*, 65(2), 36-40.
- Gouvernement du Québec. (1974). *L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes. Rapport du groupe Poly*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1992). *Chacun ses devoirs: plan d'action sur la réussite éducative*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Loi sur l'instruction publique*. Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- 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.
- Graziani, P., et Swendsen, J. (2005). *Le stress. Émotions et stratégies d'adaptation*. Paris: Armand Colin.
- Grellier, Y. (1998). *Profession, chef d'établissement*. Paris: ESF.
- Grellier, Y. (1999). L'adjoint «tel qu'en lui-même enfin l'éternité change». *Administration et Éducation*, (84), 41-45.
- Grellier, Y. (2005). Métamorphose de l'adjoint. *Administration et Éducation*, (105), 51-57.

- Grima, F. (2004a). Les conséquences de l'ambiguïté de rôle au travail: proposition d'un modèle explicatif synthétique. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, (54), 56-71.
- Grima, F. (2004b). Faire face au conflit de rôle: analyse des stratégies d'ajustement des responsables de formation professionnelle continue (RFPC). *Revue de Gestion*, (52), 47-62.
- Henriot, A. (1990). « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe ». In A. Coulon, et J. Hassenforder (édit.), *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches* (p. 139-152). Paris: INRP, L'Harmattan.
- Houle, G. (1997). « La sociologie comme science du vivant: l'approche biographique ». In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (Directeurs), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 273-289). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Jackson, S. E., et Schuler, R. S. (1985). A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36(1), 16-78.
- Jeannot, G. (2005). *Les métiers flous. Travail et action publique*. Toulouse: Octares.
- Kahn, R. L., et Byosiere, O. (1992). "Stress in organization". In M. D. Dunette, et L. M. Hough (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Vol. 3, p. 571-650. Pala Alto: Consulting psychologists press.
- Kahn, R. L., et Wolfe, D. (1964). « Role conflict in organizations ». In R. L. Kahn, et E. Boulding (Ed.), *Power and conflict in organization* (p. 115-126). New York: Basics Books.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., et Snoek, J. D. (1964). *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity*. New York: John Wiley and Sons.
- Katz, D., et Kahn, R. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley and Sons.
- Katz, D., et Kahn, R. (1978). *The social psychology of organization*. New York: John Wiley and Sons.
- Karsenti, T., et Demers, S. (2000). « L'étude de cas ». In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (2e éd., p. 225-247). Sherbrooke: CRP.
- La France, B. H., Boster, F. J., et Darrow, S. (2003). An analysis of role conflict and role ambiguity within the cancer information service's communication network. *Communication Studies*, 54(4), 420-437.

- Landry, M. (1995). L'ambiguïté comme outil de gestion. *Revue Française De Gestion*, (Septembre - octobre), 110-125.
- Latack, J. C., et Havlovic, S. J. (1992). Coping with job stress: a conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of Organizational Behavior*, (13), 479-508.
- Laurin, P. (1974). *Description des emplois de l'équipe de gestion au sein des écoles secondaires polyvalentes de la province de Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Légeron, P. (2002). « Rôles des copings cognitifs et comportementaux ». In M. Ferreri, et P. Légeron (Coord.), *Travail, stress et adaptation. L'adaptation au travail: contrainte ou fait humain* (p. 69-78). Paris: Elsevier.
- Loubes, A. (1997). *Contribution à l'étude des tensions de rôle des agents de maîtrise en milieu industriel*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montpellier II, Montpellier.
- Marshall, C. (1993). *The unsung role of the career assistant principal*. Reston: NASSP.
- Michel, G. J. (1996). *Socialization and career orientation of the assistant principal*. (Report No. Ea 027 570). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395 381).
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- NASSP's Council on the Assistant Principalship. (1991). *Restructuring the role of the assistant principal* (National Association of Secondary School principals ed.). Reston, Virginia.
- Nir, A. E. (2001). Administrator's perceived role vulnerability. A comparison of centralized domesticated and decentralized undomesticated organizations. *Journal of Education Administration*, 39(2), 134.
- Nir, A. E., et Eyal, O. (2003). School-based management and the role conflict of the school superintendent. *Journal of Educationnal Administration*, 41(5), 547-564.
- Pearlin, L. I., et Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19 (mars), 2-21.
- Peiro, J. M., Gonzalez-Roma, V., et Lloret, S. (1994). Role stress antecedents and consequences in nurses and physicians working in primary health care teams: a causal model. *European Review of Applied Psychology*, 44(2), 105-114.

- Pelage, A. (2000). « Les transformations du rôle du chef d'établissement d'enseignement secondaire ». In A. Van Zanten (Dir.), *L'école l'état des savoirs* (p. 219-227). Paris: La Découverte et Syros.
- Pellicer, L. O., et Stevenson, K. R. (1991). The assistant principalship as a legitimate terminal career alternative. *NASSP Bulletin*, 75(533), 59-65.
- Perrot, S. (2001). *L'entrée dans l'entreprise des jeunes diplômés*. Paris: Economica.
- Ponnelle, S., et Lancry, A. (2002). « Stratégies d'ajustement et ressources environnementales et personnelles dans la dynamique du stress ». In M. Neboit, et M. Vézina (dir.), *Stress au travail et santé psychique* (p. 59-77). Toulouse: Octares.
- Porter, J. J. (1996). What is the role of the middle level assistant principal, and how should it change? *Bulletin NASSP*, 80(578), 25-30.
- Poupart, J. (1997). « L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (Directeurs), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Poupelin, M. (1999). L'adjoint du chef d'établissement. *Administration et Éducation*, (84), 29-39.
- Pépin, R. (1985). *Une étude descriptive sur le comportement de gestion des directeurs d'école secondaire du Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Reed, D. B., et Conners, D. A. (1982). The vice principalship in urban high schools. A field study. *Urban Education*, 16(4), 465-481.
- Reynaud, J. D. (1988). La régulation dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie*, 29(1), 5-18.
- Rizzo, J. R., House, R. J., et Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organization. *Administrative Science Quarterly*, (15), 150-163.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Ville LaSalle, Québec: Hurtubise - HMH.
- Rousseau, N., et Saillant, F. (1996). Approches de recherche qualitative. In M.-F. Fortin (Dir.), *Le processus de la recherche* (p. 147-160). Ville Mont-Royal: Décarie.
- Roussel, C. (2000). S'éduquer à la santé : le défi des gestionnaires. *Réussir*, 7-1, (1-14).
- Savoie-Zajc, L. (2000). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (Directeurs), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke: CRP.

- Scoggins, A. J., et Bishop, H. L. (1993). A Review of Literature Regarding the Role and Responsibilities of Assistant Principals. (Report No. EA 025 707). New Orleans, LA: Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 436).
- Silverman, D. (1973). *La théorie des organisations*. Paris: Dunod.
- St-Pierre, M. (1992). *Une étude des caractéristiques de l'emploi de directeur adjoint d'école au Québec*. Mémoire de Maîtrise, McGill, Montréal.
- St-Pierre, M. (1999). L'adjoint au chef d'établissement : jongleur ou leader? *La Revue des Échanges*, 16-3(62).
- Stryker, S., et Statham, A. (1985). « Symbolic interaction and role theory ». In G. Lindsay, et L. Aronson (Édit.), *The handbook of social psychology* (3e éd., p. 311-378). New York: Random House.
- Séguin, J. (1987). « L'efficacité scolaire ». In C. Barnabé, et H. C. Girard (Dir.), *Administration scolaire : théorie et pratique* (p. 255-281). Chicoutimi, Québec: Gaëtan Morin.
- Tidd, S. T., et Friedman, R. A. (2002). Conflict style and coping with role conflict: an extension of the uncertainty model of work stress. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 236-257.
- Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout*. Paris: Dunod.
- Tubre, T. C., et Collins, J. M. (2000). Jackson and Schuler (1985) revisited: a meta-analysis of relationships between role ambiguity, role conflict, and job performance. *Journal of Management*, 26(1), 155-169.
- Valcour, M. P. (2002). Managerial behavior in a multiplex role system. *Human Relations*, 55(10), 1163-1188.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vaxevanoglou, X. (2002). « Santé psychique et stress au travail: évolution des conceptions ». In M. Neboit, et M. Vézina (Dir.), *Stress au travail et santé psychique* (p. 39-44). Toulouse: Octares.
- Wells, Z., Scolly, S. J., et Rinehart, J. S. (1999). *A comparison of job responsibilities of Kentucky's 1997-98 induction-year intern principals and assistant principals*. Point Clear, AL: Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 439 484).

ANNEXE A

Description des rôles selon Brassard *et al.*

Description des rôles selon Brassard *et al.* (1986, p. 27-28)

1. Porte parole : ce rôle consiste à agir comme intermédiaire institutionnel entre les agents de la commission scolaire et ceux de l'école.
2. Leader : ce rôle consiste à tenter d'influencer les opinions et les convictions des intervenants de l'école par la persuasion ou par la formulation des préférences.
3. Subordonné : ce rôle consiste à appliquer, dans l'école, les décisions de la commission scolaire ou de l'autorité gouvernementale. Ces décisions confirment la situation existante, la renforcent ou entraînent un changement. Dans ce dernier cas, il s'agit d'un changement décidé par un autre acteur et le titulaire du poste ne se considère pas comme un agent de changement.
4. Agent de liaison : ce rôle consiste à développer et à entretenir des liens avec les différents acteurs qui composent l'univers relationnel de la direction d'école, à échanger avec ces acteurs et même à solliciter leur aide et leur appui pour l'école.
5. Animateur pédagogique : ce rôle consiste à participer d'une façon ou d'une autre aux décisions professionnelles relatives à l'activité pédagogique tant en ce qui concerne les moyens qu'en ce qui concerne son développement.
6. Contrôleur : ce rôle consiste à s'assurer que les activités de l'école sont en conformité avec les objectifs et à contrôler le rendement du personnel et les moyens utilisés.
7. Négociateur : ce rôle consiste à négocier avec des organismes ou des groupes d'acteurs extérieurs à l'école, l'organisation des services pour l'école ou des dispositions qui affecteront la vie de l'école.
8. Organisateur de la vie étudiante : ce rôle consiste à organiser la vie scolaire et parascolaire des élèves dans l'école et à leur apporter une aide individuelle.
9. Symbole : ce rôle consiste à participer à diverses manifestations scolaires, sociales ou autres, à titre de directeur ou directrice de l'école.
10. Intégrateur : ce rôle consiste, d'un côté, à faciliter les relations et les échanges entre les différents agents de l'école ou avec les organismes extérieurs à l'école et, d'un autre côté, à gérer les conflits ou à solutionner les crises.

11. Agent de changement : ce rôle consiste à prévoir le développement de l'école, à y promouvoir des changements ou des projets spéciaux, à prendre en charge les changements issus du personnel et à s'occuper du projet éducatif.
12. Distributeur de ressources et intendant : ce rôle consiste à gérer les ressources matérielles et financières, à organiser les divers services de soutien, à affecter le personnel et à répartir les tâches, à pourvoir à la suppléance, à mettre en place les mécanismes de consultation dans l'école et, finalement, à régler les problèmes de tout ordre qui se présentent et que personne d'autres n'est responsable de régler (dépanneur).
13. Gestionnaire du personnel : ce rôle consiste à aider, animer, superviser, surveiller et sanctionner le personnel éducatif de l'école (à l'exclusion de l'évaluation de son rendement) et les stagiaires, à s'occuper d'activités reliées à la formation et à tenir à jour les dossiers de ce personnel.
14. Promoteur : ce rôle consiste à promouvoir la définition d'une conception de l'école (d'un projet d'éducation), à agir par rapport à ce projet comme représentant de l'État, des parents, de la communauté et de la commission scolaire dans l'école et de l'école auprès de la commission scolaire et, finalement, à faire circuler les informations relatives à ces activités.
15. Maître de salle : ce rôle consiste à voir au bien-être de l'élève, à répondre à ses attentes, et à faire circuler les informations qui lui sont relatives, ce qui implique des échanges avec les parents.

ANNEXE B

**Information remise aux participants,
formulaire et certificats d'éthique**



Le 17 octobre 2005

Objet : Étude de la dynamique des rôles et des attentes à l'égard des directrices et des directeurs adjoints d'école

Madame, Monsieur,

La présente a pour but de vous solliciter à participer à une étude sur la situation de travail des directrices et des directeurs adjoints dans le système scolaire au Québec.

Cette étude s'inscrit, d'une part, dans le cadre d'une recherche doctorale pour ce qui est du volet secondaire et, d'autre part, elle inclut la situation des adjointes et des adjoints au primaire, ceci grâce au soutien de la Fédération québécoise des directrices et des directeurs d'école.

Votre collaboration est essentielle afin de nous permettre de mieux comprendre ce qui caractérise le poste de direction adjointe dans le contexte actuel de renouvellement des pratiques professionnelles. Cette collaboration signifie pour vous de m'accorder une heure de votre temps au cours de laquelle nous échangerons à partir de quelques questions concernant votre travail. Cette invitation s'adresse autant aux adjointes et aux adjoints du primaire que du secondaire.

Enfin, sachez que mon intérêt pour cette question vient de ma longue expérience en éducation puisque j'ai été moi-même adjointe avant d'occuper un poste de directrice d'école. J'espère maintenant apporter ma modeste contribution afin, entre autres, de mieux comprendre pour mieux soutenir éventuellement les cadres d'école.

Si vous acceptez de participer, il vous suffit de me retourner le formulaire d'intention ci-joint.

Recevez, madame, monsieur, mes meilleures salutations.

Louise Royal

Faculté d'éducation Campus de Longueuil
1111, rue Saint-Charles Ouest
Tour Est, bureau 252-6
Longueuil (Québec)
Canada J4K 5G4

Formulaire d'intention

À retourner avant le 11 novembre 2005:

par courriel : [REDACTED]

Ou

par télécopieur au : 450-492-7432

1. Nom : _____
2. Nombre d'années d'expérience en tant qu'adjointe ou adjoint : _____
3. Nombre total d'années d'expérience en éducation (incluant vos années comme directrice ou directeur adjoint) : _____
4. Ordre d'enseignement : _____
5. Cycles d'enseignement offerts à votre école : _____
6. Milieu urbain, semi-urbain ou rural (clientèle desservie) : _____
7. Nombre total d'adjoint à votre école : _____
8. Numéro de téléphone où l'on peut vous joindre (indiquez s'il s'agit de votre numéro à domicile) : _____

Merci!

Faculté d'éducation Campus de Longueuil
1111, rue Saint-Charles Ouest
Tour Est, bureau 252-6
Longueuil (Québec)
Canada J4K 5G4

Renseignements aux participants

**Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal**

Nom de la chercheuse :

Louise Royal, étudiante au grade de Ph.D., Université de Montréal

Directeur de recherche :

André Brassard, professeur titulaire, Université de Montréal

Titre du projet :

Étude de la dynamique des rôles et des attentes à l'égard des directrices et directeurs adjoints d'école secondaire

But et objectifs :

Dans la foulée des travaux sur l'efficacité des établissements scolaires, le management des écoles suscite un intérêt croissant et la fonction de directeur adjoint n'échappe pas à cet intérêt.

Les recherches réalisées au cours des dernières décennies sur le travail du directeur adjoint mettent en évidence, d'un côté, une constance en ce qui concerne les responsabilités en lien avec le vécu quotidien des élèves et, d'un autre côté, une grande quantité et variété de responsabilités.

On observe aussi une différenciation entre le travail du directeur et celui du directeur adjoint. Le travail de ce dernier peut être difficile à cerner et le législateur, lors des dernières modifications à la Loi sur l'instruction publique, n'a pas apporté de précisions à cet égard. Le rôle de ce dernier se définit donc davantage au niveau local et plus particulièrement sous l'influence du directeur de l'école.

Par sa position d'interface entre le directeur et le personnel et son travail de proximité avec les élèves, le directeur adjoint, particulièrement au secondaire, est soumis à l'expression de nombreuses attentes de la part des divers groupes. De plus, on assiste à l'émergence de nouveaux rôles davantage en phase avec les développements en éducation. Bref, la situation du directeur adjoint est soumise à diverses pressions ce qui influence les rôles qu'ils assument.

L'objectif de notre recherche est donc de décrire la dynamique des rôles et les attentes à l'égard des directeurs adjoints d'école secondaire, de reconnaître les facteurs ayant de l'impact sur leur situation et d'explorer les stratégies adoptées par les sujets pour répondre aux attentes.

Modalités de participation à l'étude :

En tant que participant à la recherche, vous êtes invité à participer à une entrevue semi-structurée qui pourrait être individuelle ou de groupe selon la phase de la recherche et votre disponibilité. Dans les deux cas, les entrevues durent 60 minutes et seront enregistrées (audio) afin d'être transcrites pour des fins d'analyse.

L'entrevue individuelle se déroule généralement sur le lieu de votre travail ou, si vous le souhaitez dans un autre lieu. La chercheuse effectue elle-même les entrevues.

Les conditions de participation sont les suivantes : vous devez être adjoint dans une école secondaire publique depuis au moins 1 an. Au cours de la phase de préparation du canevas d'entrevue, une entrevue de groupe sera réalisée auprès de cadres d'école, c'est-à-dire directeur et adjoint.

Avantages à participer :

Lors des entrevues, nous aborderons la situation du directeur adjoint. La position qu'il occupe dans l'école le place parfois face à des attentes, soit de la part de son supérieur immédiat, soit de la part des autres membres de l'équipe école, qui peuvent ne pas être compatibles. Mieux saisir ce contexte de travail pourrait avoir des retombées positives sur votre manière de faire face à ces attentes. On peut penser aussi que la recherche permettra de proposer des activités de formation spécifiques aux directeurs adjoints afin de mieux les préparer à agir dans ces situations.

Risques et inconvénients :

Il n'y a aucun risque anticipé à participer à cette recherche.

Participation volontaire et retrait :

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer sans préjudice en tout temps et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer, vous êtes prié d'aviser la chercheuse en communiquant avec elle à son bureau au 450-463-1835, poste 1721.

Vous serez informé, tout au long de la recherche, de toute nouvelle information susceptible de vous faire reconsidérer votre décision de participer.

Caractère confidentiel :

Toutes les données recueillies seront anonymes. Votre nom et votre lieu de travail demeureront confidentiels. Un numéro, associé à l'enregistrement de l'entrevue, est attribué à chaque participant afin de permettre à la chercheuse d'identifier la provenance des propos

et de contacter les participants, entre autres pour les entrevues de groupe. La chercheuse et l'assistant de recherche seront les seules personnes à avoir accès à ces informations.

Ainsi, lors de la présentation des résultats, il sera impossible d'identifier les participants à la recherche.

Les données seront conservées pendant une période de cinq ans au Département de Gestion de l'éducation et de la formation, à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, lieu de travail de la chercheuse. Elles seront donc détruites au plus tard le 31 décembre 2010.

Diffusion des résultats :

Les résultats seront diffusés dans la thèse de la chercheuse, dans des rapports de recherche remis à la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école (FQDE) ainsi que dans différentes communications, orales ou écrites.

Questions sur la recherche :

Si vous avez des questions au sujet de cette recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse du lundi au vendredi de 8h à 17h à son bureau au 450-463-1835, poste 1721

Pour toute question concernant l'éthique de la recherche, vous pouvez communiquer avec M. André Balleux, président du comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke⁴⁴, au (819) 821-8000 poste 2439 ou par courriel à l'adresse suivante : [REDACTED]

Je vous remercie vivement pour votre participation sans laquelle nous ne pourrions donner suite à notre recherche.

Louise Royal

⁴⁴ La participation de la FQDE au projet de recherche a entraîné l'émission par l'Université de Sherbrooke d'un second certificat d'éthique.

Formulaire de consentement**Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal**Titre du projet :

Étude de la dynamique des rôles et des attentes à l'égard des directeurs adjoints d'école
secondaire

Nom de la chercheuse

Louise Royal, étudiante au grade de Ph.D., Université de Montréal

Je, _____, déclare avoir pris connaissance des renseignements concernant la recherche mentionnée ci-haut, en avoir discuté avec la chercheuse et comprendre le but, les avantages, les risques et les inconvénients de la recherche en question.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps et ce, sans préjudice.

Date _____

Signature _____

Fiche de renseignements

Espace réservé Intérêt 2e entrevue : oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>	Répondant: _____
--	------------------

Informations personnelles

Nom : _____ Prénom : _____ Sexe : _____

Fonction : _____

Nombre d'année d'expérience en tant qu'adjoint : _____

Nombre total d'année d'expérience en éducation (incluant vos années comme directrice ou directeur adjoint) : _____

Formation suivie au moment de l'entrée en fonction (laquelle, où?) : _____

Informations sur l'établissement scolaire

Ordre d'enseignement (précisez les cycles offerts) : _____

Milieu (urbain, semi urbain ou rural) : _____

Clientèle (nombre d'élève, indice de défavorisation) : _____

Adresse et numéro de téléphone : _____

Nombre d'adjoint à l'école : _____

Nombre d'immeuble : _____

Est-ce que la direction et la direction adjointe occupe généralement un bureau dans le même immeuble? Précisez. _____

Autres informations : _____

Merci !

ANNEXE C

Guides d'entrevue individuelle et de groupe

Guide de l'entrevue exploratoire

- Qu'y a-t-il d'agréable, selon vous, dans la position d'adjoint?
- Qu'y a-t-il de désagréable?
- Pouvez-vous donner un ou deux exemples de situations où, selon vous, un directeur adjoint éprouve de la satisfaction à jouer son rôle?
 - o Qu'est-ce qui contribue à faire en sorte que de telles situations se produisent?
 - o Y a-t-il des aspects qui jouent sur le plan personnel ? Sur le plan organisationnel?
- Pouvez-vous donner un ou deux exemples d'événements où un directeur adjoint, selon vous, se sent mal à l'aise dans son rôle ou considère difficile de jouer son rôle?
 - o En quoi, cela est-il désagréable? Difficile?
 - o Pourquoi cela s'est-il produit? Pouvez-vous élaborer sur le contexte (organisationnel) entourant cette situation?
 - o Est-ce répandu comme situation?
 - o Y a-t-il d'autres facteurs qui influencent les situations que vous décrivez?
 - o Des exemples impliquant des membres de l'équipe de direction, la direction?
 - o Des membres du personnel?
 - o Des élèves ou leurs parents?
- Que font les directeurs adjoints pour faire face à de telles situations?
- Y a-t-il, selon vous, des mesures qui pourraient être prises pour diminuer de telles situations pour les directeurs adjoints?

Guide d'entrevue individuelle

Ouverture

1. Parlez-moi de votre passage d'enseignant à directeur adjoint, de vos débuts en tant qu'adjoint.

Questions aide-mémoire pour l'intervieweuse.

- o Comment vous a-t-on informé des attentes à votre égard? Qui (direction, Dg, enseignants)? Quand?
- o Comment s'est fait le partage des dossiers (critères)?
- o En quoi votre travail correspond-il à l'idée que vous aviez au préalable du rôle d'adjoint (écarts entre vos attentes et la réalité qu'est la vôtre)?

Développement

2. Pouvez-vous me relater un exemple où vous avez ressenti de la satisfaction à jouer votre rôle d'adjoint?
3. Pouvez-vous me relater un événement où vous avez ressenti plus ou moins de satisfaction à jouer votre rôle d'adjoint? Que s'est-il passé?

Questions aide-mémoire pour l'intervieweuse.

- o Pourquoi considérez-vous cette situation plus ou moins satisfaisante?
 - o Avez-vous le sentiment d'avoir fait ce qu'on attendait de vous?
 - o Est-ce qu'on avait d'autres attentes à votre égard dans cette situation? Qui? Lesquelles?
 - o Est-ce que cela correspond à votre fonction d'adjoint? Est-ce à vous de...
4. Face à cette situation, comment avez-vous agi? Qu'avez-vous fait?
 5. Croyez-vous que cela a eu des répercussions à plus long terme au plan professionnel? Sur d'autres plans (personnel, familiale, social)? Pouvez-vous décrire ces répercussions?
- Question aide-mémoire pour l'intervieweuse :
- o Est-ce difficile de maintenir l'équilibre entre famille, travail, formation continue,...

Clôture

6. Aimeriez-vous ajouter quelque chose sur la situation des adjoints en général ?
7. Questions à ajouter si dans l'ensemble les réponses semblent incomplètes
 - o De manière générale, comment voyez-vous votre rôle d'adjoint?
 - o On entend beaucoup, dans les nouveaux discours, que le rôle de l'adjoint devrait être plus centré sur l'aspect pédagogique. Qu'en pensez-vous?
 - o À partir de votre expérience, est-ce qu'il y a des attentes à l'égard de la direction adjointe qui sont difficiles à rencontrer? Pourquoi est-ce difficile? Comment faites-vous face à ces situations?
 - o Comment qualifieriez-vous votre charge de travail? Pourquoi?

Guides des entrevues d'approfondissement

Groupe #1

Attribution des dossiers

J'ai compris que les dossiers sous votre responsabilité ne sont pas toujours clairs. Parfois le dossier est très large et on ne sait pas au juste ce qu'il inclut ou on ne sait pas jusqu'où on peut aller. Pouvez-vous élaborer davantage?

- o Sous-questions : Faut-il valider souvent auprès de la direction? À qui appartient la décision finale généralement? Est-ce clair? Est-ce partagé par vos collègues?

Partage des dossiers

J'ai compris qu'il y a des différences significatives entre les responsabilités des directions adjointes (exemple : responsable du sec 1 et responsable du sec. 5). Cela peut entraîner une iniquité et avoir un impact sur votre charge de travail. Qu'est-ce que vous en pensez?

Il semble que malgré le partage en début d'année, des dossiers s'ajoutent tout au long de l'année créant une surcharge. À la limite, on peut tout vous demander, il n'y aurait aucune balise pour délimiter votre charge de travail.

- o Sous-questions : Comment répondez-vous à la commande? Depuis que vous êtes nommé, avez-vous rencontré des collègues qui semblent avoir plus de difficulté à s'en sortir, sans les identifier?

Les ressources dont vous disposez

J'ai conclu que les ressources dont vous disposiez avaient un impact sur votre travail. Les ressources auxquelles vous avez fait allusion sont variées : secrétariat, services d'aide à l'élève, soutien, ... En fait, il semble que les directeurs adjoints comblent ou compensent en fonction des services ou de leur absence. Qu'en est-il?

- o Sous-questions : Est-ce que les adjoints avec qui vous travaillez partagent votre opinion sur ce point?

Votre position entre différents acteurs

Certains pensent que l'adjoint occupe une position entre l'arbre et l'écorce, c'est-à-dire entre l'élève, le parent et l'enseignant ou entre la direction et les enseignants. Pouvez-vous élaborer davantage?

- o Sous-questions : Que ressentez-vous dans une telle situation?

Votre travail au quotidien

Je ne suis pas certaine de ce que je dois comprendre. Votre travail est-il varié (« pas de routine ») et complexe (« tellement de choses à s'approprier ») étant donné que votre quotidien est surtout consacré à gérer des cas d'élève (« grande partie de mon temps, c'est de la gestion d'élève »)?

- o Sous-questions : Qui a-t-il de complexe dans la gestion des cas d'élève? (intensité ?)

En seconde partie, je vous soumetts 5 affirmations et je vous demande de réagir à chacune d'elles.

- « Même si on prend des décisions, on se retrouve souvent dans un rôle d'exécutant, car les gens ont tendance à faire appel auprès du directeur ou de la directrice qui ne prend pas toujours le temps de vérifier notre position et ce, même s'il s'agit d'un de nos dossiers ».
- « C'est le directeur adjoint qui doit s'ajuster au directeur ou à la directrice, jamais le contraire ».
- « Entre ce que nous croyons devoir faire et ce que l'on attend de nous, il y a un écart important ».
- « On a généralement le soutien de notre directeur ou directrice, mais il arrive que ce soutien soit nuisible ou perçu comme un manque de confiance à notre égard. Le cas du directeur qui prend la parole à la place de son adjoint devant l'assemblée générale des enseignants en est un exemple ».
- « L'évolution de la carrière du directeur adjoint dépend beaucoup de son directeur ou de sa directrice ».

Pour terminer, y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter et qui nous aiderait à mieux comprendre la situation du directeur et de la directrice adjointe au secondaire?

Groupe #2

Le rôle

J'ai relevé dans les propos des participants que votre travail sur le terrain, c'est-à-dire auprès des élèves et des enseignants, était au cœur de vos tâches quotidiennes. En quoi cela est-il important à vos yeux?

- o Sous-questions : S'agit-il d'un travail distinct par rapport à d'autres intervenants? Y a-t-il d'autres aspects de votre travail qui occupent une place importante? Est-ce qu'il y a des aspects qui sont, de façon générale, négligés par le directeur adjoint malgré lui?

La surcharge

J'ai conclu que plusieurs ressentent une surcharge, c'est-à-dire qu'il y a plus de choses à faire que ce que le directeur adjoint est capable de faire. Qu'en est-il de l'impact d'une telle situation sur le plan organisationnel? Sur le plan personnel ?

- o Sous-questions : Est-ce que la lourdeur de la tâche est due uniquement à la quantité d'activités? Puis-je conclure que cela appartient de manière plus spécifique à la situation du directeur adjoint? Pourquoi?

Les stratégies

J'ai compris que devant de telles situations, les stratégies utilisées étaient nombreuses et variées. Qu'en est-il des vôtres ou de celles que vous observez chez vos collègues? Vous arrive-t-il de vous sentir démunis?

Les conflits de rôle

Certains pensent que le directeur adjoint occupe une position « au centre de tout » ce qui entraîne l'expression d'attentes multiples et pas toujours compatibles. Quelles sont les situations que vous jugez les plus embêtantes pour un directeur adjoint?

- o Sous-questions : Vous arrive-t-il de percevoir des attentes qui vont à l'encontre de vos croyances ou valeurs? Avez-vous des exemples? Vous arrive-t-il de vous retrouver entre la direction et le personnel? Entre des parents et des enseignants?

L'ambiguïté

Est-ce que j'ai raison de croire que le directeur, ou la directrice adjointe, est parfois placé dans une situation où il ne sait pas quoi faire parce qu'il ne sait pas s'il peut, en tant qu'adjoint, prendre telle ou telle décision?

- o Sous-questions : Avez-vous le sentiment de savoir exactement ce qu'on attend de vous? Ou de savoir sur quoi vous serez, ou avez été, évalué à la fin de la probation?

L'incapacité

Je ne suis pas certaine de bien saisir. Les directions adjointes semblent se retrouver parfois dans une situation où il est difficile, voire impossible, d'agir adéquatement et ce, pour différentes raisons. Parfois les choses vous glissent des mains (ex. : quelqu'un prend votre place dans un projet initié par vous; on se réfère à la direction même pour l'un de vos dossiers), parfois vous n'avez pas accès à certains services (ex. : vous n'avez pas de secrétaire). Est-ce que cela évoque quelque chose pour vous? Qu'en est-il au juste? Est-ce particulier aux adjoints?

- o Sous-questions : Avez-vous des exemples où vous pensez pouvoir et devoir agir et que cela vous échappe? Pourquoi cela se produit-il? Comment réagissez-vous?

En seconde partie, je vous soumet 4 affirmations et je vous demande de réagir à chacune d'elles.

- « Au début, je me sentais très dépendant des autres, surtout de la secrétaire sur qui je devais compter pour apprendre le fonctionnement de l'école. Il me manquait vraiment des connaissances pour faire face à tout ce qu'on attendait de moi. »
- « Ce qui est le plus important, mais aussi le plus difficile, est de maintenir l'équilibre entre le travail, la vie familiale, la vie sociale et les études que nous sommes obligés de faire ».
- « La tâche est lourde, mais je pense que cela est dû en partie à la répartition sur la base du nombre d'élèves qui ne tient pas compte des problématiques rencontrées par ces élèves. Du secondaire 1 et du secondaire 5 ce n'est pas la même chose! »
- « Un des aspects difficile à gérer dans notre position c'est l'imprévu et la quasi impossibilité de planifier nos activités. Nous sommes des dépanneurs où chacun vient chercher une solution à son problème ».

Pour terminer, y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter et qui nous aiderait à mieux comprendre la situation du directeur et de la directrice adjointe au secondaire?

Groupe #3

Votre compréhension de votre rôle : affirmation de soi, contrôle de l'émotion,

J'ai compris que la position du directeur adjoint est un poste « au centre de tout » ce qui entraîne l'expression de multiples attentes à votre égard. Il semble aussi que vous avez délimité votre rôle, vous avez tracé les limites. Pourtant le rôle du directeur adjoint est plutôt vague et peu formalisé. Pouvez-vous élaborer davantage?

Développement de connaissances : formation

J'ai saisi que vous êtes soucieux de développer votre expertise, de faire des apprentissages ciblés. Vous pouvez investir du temps, malgré votre charge de travail, dans la création d'outils ou de moyens qui vous servent dans votre quotidien. Mais, vous faites aussi appel à l'expertise des autres, vous dites apprendre sur le tas et par essais/erreurs. Qu'en est-il plus précisément? Quelle est la place de l'apprentissage dans votre situation ?

Délégation

J'ai compris que vous déléguez, vous utilisez les ressources qui vous entourent, vous faites appel à leur savoir-faire. Pouvez-vous préciser dans quels contextes?

Influencer convaincre : affirmation de soi – recherche de collaboration

J'ai conclu qu'il est difficile, voire impossible, de répondre aux attentes de tout le monde. Vous vous retrouvez parfois entre l'arbre et l'écorce. Mais, certains affirment aussi recevoir un feedback positif de la part du directeur ou de la directrice. Est-ce que j'ai raison de croire que c'est parce que vous accordez plus d'importance aux attentes de votre direction qu'à celles des autres individus, y compris les vôtres?

- o Sous-questions : Que ressentez-vous lorsque vous vous trouvez dans une telle situation? Voulez-vous convaincre les autres lorsqu'ils ont des attentes différentes des vôtres ou de celles que vous endossez?

Prendre des décisions : régulations autonomes

J'ai conclu que vous preniez des décisions claires et de manière autonome. Votre assurance serait due à votre capacité d'explicitier votre processus de prise de décision et vos motifs. Vous assumez la contestation qu'elle vienne des syndiqués ou de la hiérarchie. Pouvez-vous m'en dire plus sur votre processus?

- o Sous-questions : Décider suppose qu'on est face à une alternative, dans une telle situation, pouvez-vous envisager aller en dehors des règles? Lesquelles? Dans quels cas?

En seconde partie, je vous soumet 5 affirmations et je vous demande de réagir à chacune d'elles.

- « En tant qu'adjoint, je ne suis pas juste un exécutant : j'ai ma propre perception des choses et je suis capable d'ajuster les attentes de mon milieu à mon égard. Puis, des fois, je dis non! »
- « Devant une problématique d'école, je pense qu'il est souhaitable de prendre des initiatives même si cela déborde mes responsabilités. Si on considère avoir les compétences, il faut les utiliser et les mettre à la disposition de notre direction. »
- « Face aux problèmes du quotidien, il faut trouver nos propres façons de faire, nos propres solutions et même parfois être délinquant, sinon on étouffe et on ne s'en sort pas! »
- « L'adjoint doit chercher à influencer le plus possible son directeur ou sa directrice. Cela fait partie de son rôle. Et quand il ne réussit pas, c'est parce qu'il n'a pas bien préparé son dossier. »
- « J'ai moi aussi des attentes à l'égard des gens de mon école. Je les questionne sur leurs résultats et sur leurs façons de faire. Je leur dis clairement lorsque cela ne fonctionne pas. Ils savent ce qui est important pour moi. »

Pour terminer, y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter et qui nous aiderait à mieux comprendre la situation du directeur et de la directrice adjointe au secondaire?

ANNEXE D

Description des catégories

Description des catégories

1. Rôle

1.1. Rôle/Rôle exercé et préféré

Le répondant décrit ce qu'il apprécie dans son rôle, ce qui représente pour lui le rôle préféré et qui lui procure de la satisfaction.

1.2. Rôle/Rôle exercé

Le répondant décrit les activités qu'il réalise pour assumer son rôle.

«... dans les faits, c'est incontestable qu'on a besoin absolument d'informatique désormais...On n'a plus le choix maintenant. Ça va trop vite.»

1.3. Rôle/Nature de la tâche

Le répondant mentionne les dossiers dont il est responsable au moment de l'entrevue. Cette catégorie est en lien avec celles concernant le partage des dossiers au moment de la nomination et l'évolution du partage des responsabilités.

«Je suis responsable du secondaire 4 et de l'A.S.»

1.4. Rôle/Rôle souhaité

Le répondant exprime ce qu'il est convaincu devoir assumer comme rôle, mais qu'il ne peut pas assumer pour différentes raisons.

2. Tensions de rôle

2.1. Surcharge

2.1.1. Surcharge/ Quantitative

Le répondant mentionne qu'il a beaucoup de tâches à assumer ou de décisions à prendre et qu'il est difficile de rencontrer toutes les attentes en raison de la quantité.

«On a passé un été, disons à 80-90 heures par semaine pendant un gros mois. Très petites vacances. Mais on est arrivé, on a livré la marchandise...ça été difficile.»

2.1.1.1. Surcharge quantitative/ Répartition

Le répondant ajoute à l'expression du sentiment de surcharge l'élément que cela serait dû à la répartition. Cette répartition peut être interne ou entre les écoles de la commission scolaire. Elle peut aussi être due au fait qu'il y a des postes non comblés à l'école.

«Mais j'ai vraiment le sentiment que ce n'est pas équitable, comme partage des dossiers.»

2.1.2. Surcharge/ Imprévus

Le répondant se sent surchargé à cause du caractère imprévisible de ses tâches qui fait en sorte que la planification devient difficile et qu'il peut prendre du retard face à d'autres tâches. À distinguer de l'ambiguïté liée à la planification. Ici, c'est davantage le sentiment d'être surchargé qui ressort que celui de ne pas savoir par quoi commencer.

«...il y a des imprévus. Tu ne sais jamais de quoi sera fait ton lendemain. Tu peux planifier une journée de travail...Demain matin, il peut arriver quelque chose, puis il faut y aller. C'est souvent ça. Il y a toujours des imprévus. Il y a toujours des choses, des dossiers qui arrivent et qui doivent se régler dans la journée.»

2.1.3. Surcharge/ Situation inédite

Le répondant se retrouve face à une situation nouvelle, rare, inédite pour lesquelles il n'a pas ou peu de repères. Ces situations sont inédites pour le milieu et non pas uniquement pour le répondant. Il ne s'agit donc pas d'un manque d'expérience ou de compétence individuelle.

«Des fois, il arrive des situations nous autres à l'école là, il faut se gratter la tête, on ne peut pas prendre une décision comme ça»

2.2. Conflit rôle/

2.2.1. Conflit Personne-rôle

Le répondant décrit une situation où il fait face à des attentes qui ne sont pas compatibles avec ses propres attentes ou convictions à l'égard de son rôle (écart entre le rôle exercé et le rôle attendu). L'écart entre le rôle exercé et le rôle souhaité est aussi une manifestation de ce type de conflit.

«Les deux choses les plus difficiles que j'ai vécues, c'est en gestion de personnel. Des situations où on doit, on doit aller en mesures disciplinaires ou... On doit ramener quelqu'un à l'ordre là sérieusement là. Ça, ce n'est pas facile. Ça, c'est le côté plus sombre de la job. Il faut le faire. Je le fais. J'assume ça.»

2.2.2. Conflit rôle/Intra émetteur

Le répondant perçoit des attentes à son égard issues d'un membre de son ensemble interactionnel qui ne sont pas compatibles entre elles.

2.2.3. Conflit rôle/ Inter émetteur

Le répondant décrit des attentes signifiées par différents acteurs qui ne sont pas compatibles.

«Puis il travaillait de ce côté-là. Puis quand on est sortis de là, justement, on est allé dîner avec la personne des ressources éducatives, qui a effectivement dit : « Vous êtes bien mieux de tableur là-dessus ». Sauf que, oups, regarde, hier, en sortant de la réunion, il m'a donné une petite tape sur l'épaule en disant : « Tu avais bien raison. Je l'ai vu, il n'y a pas personne dans cette salle là. Si j'arrive avec ça, il n'y a pas personne qui va endosser ça. »

2.2.4. Conflit rôle/ Inter système

Le répondant décrit des attentes reliées à des groupes interactionnels appartenant à des systèmes différents (famille, couple etc.) Il s'agit aussi de ses attentes vis-à-vis de son propre rôle au sein de ses divers groupes.

« Quand tu travailles trop, tu as de la difficulté à bien jouer ton rôle de mère ou de conjointe.»

2.3. Ambiguïté

2.3.1. Ambiguïté/ Performance

Le répondant affirme ne pas connaître les standards à atteindre pour que son travail soit jugé satisfaisant. Il ressent de l'incertitude.

2.3.2. Ambiguïté/ Procédure

Le répondant ressent de l'incertitude dans la réalisation de ses activités. Il affirme qu'il manque de précisions ou d'information par rapport aux façons de faire attendues pour assumer son rôle.

2.3.3. Ambiguïté/ Planification

Le répondant perçoit de la difficulté à établir la priorité ou la séquence de ses activités. Cette situation se distingue de la surcharge liée aux imprévus. Ici c'est davantage le sentiment de ne pas savoir par quoi commencer qui ressort que celui d'être surchargé.

2.4. Incapacité

Le répondant affirme être incapable ou ressentir de la difficulté à assumer son rôle en raison d'un manque de ressources variées. Dans un tel contexte, il peut douter des résultats qu'il obtiendra et cela entraîne un malaise.

2.4.1. Incapacité/ limite personnelle

Le répondant se sent incompetent, doute de ses compétences ou croit que les autres pourraient remettre en question sa compétence face à une situation. Cette situation peut être perçue comme faisant partie de ses attributions ou non.

2.4.2. Incapacité/ Limite technique

Le répondant considère qu'il n'a pas tous les moyens (accès à des outils, ressources humaines, information,...) nécessaires à la réalisation de ses activités dans le cadre de son rôle. Il doute des résultats qu'il obtiendra dans un tel contexte.

«Je dois produire un plan d'évacuation, mais je ne dispose d'aucun outil: pas de plan de l'école, pas de budget et pas de secrétaire!»

2.4.3. Incapacité/ Limite d'autorité

Le répondant ressent des limites à sa capacité d'agir en fonction du pouvoir hiérarchique qu'il détient en tant qu'adjoint.

«Moi, j'ai peut-être l'air bien exécutante là... Mais il y a des dossiers comme ça où je sens que c'est important que la direction prenne sa part de responsabilités.»

2.4.4. Incapacité/ Autres

Le répondant dit ne pas avoir ou ne pas pouvoir joué son rôle sans mention de raison précise.

3. Caractéristiques personnelles et environnementales

3.1. Caractéristiques personnelles

Cette catégorie regroupe des caractéristiques personnelles.

3.1.1. Caractéristique personnel/ Visées et Croyances

Le répondant exprime ce qui est important pour lui d'atteindre, de maintenir ou d'éviter à l'égard de son rôle de directeur adjoint. Il s'agit de ses valeurs et de ses convictions personnelles. Cela peut aussi correspondre aux défis qu'il se donne. Plus le répondant est motivé par l'atteinte de ce but, plus il est vulnérable à la tension.

«Dans les premiers mois, bien là, on veut répondre à tout le monde. Puis, on veut démontrer qu'on est là puis qu'on est présent.»

3.1.2. Caractéristique personnelle/ Contrôle

3.1.2.1. Caractéristique personnelle/ Contrôle interne

Le répondant affirme pouvoir exercer un contrôle par rapport à une situation. Il croit qu'il peut faire une différence par ses interventions. Il se sent responsable des résultats.

«Mais je pense qu'avec toutes les belles choses qui ont été réalisées, c'était à moi de montrer à mon directeur que ce qui se faisait c'était bien puis que ça valait la peine d'investir que ce soit niveau monétaire ou à d'autres niveaux.»

3.1.2.2. Caractéristique personnelle/ Contrôle externe

Le répondant affirme ne pas pouvoir exercer de contrôle par rapport à une situation. Il pense que les événements sont déterminés par des facteurs externes à lui-même.

«J'arrive au travail, j'embarque sur un tapis roulant. Je n'en contrôle pas la vitesse, je ne suis pas capable d'en débarquer même une minute».

3.1.3. Caractéristique personnelle/ Concept de soi

Le concept de soi comprend la perception que le répondant a de lui-même et de ses relations avec son environnement.

3.1.3.1. Caractéristique personnelle/ Concept de soi/ Positif

Le répondant émet une opinion positive sur lui-même (avoir les compétences et les connaissances pour assumer son rôle, qualifier positivement ses réalisations, etc.).

«...ma force, ça toujours été avec les élèves, le contact avec les élèves, le suivi avec les élèves...»

3.1.3.2. Caractéristique personnelle/ Concept de soi/ Négatif

Le répondant émet une opinion plus ou moins négative sur lui-même ou exprime des limites personnelles.

«Moi j'avais des grosses, grosses, carences en informatique. Je n'avais pas de connaissances vraiment là-dedans. Je n'avais pas vraiment d'habiletés puis d'intérêt avant de faire ce travail. »

3.1.4. Caractéristique personnelle/ Trait de personnalité

Le répondant se décrit, donne des précisions sur ce qu'il aime, ce qu'il recherche ou ce qu'il est.

«J'ai décidé de m'en aller à l'École XX parce que, pour moi, c'était plus nouveau. Il y avait plus de défis. Plus les choses que je ne connaissais pas. C'était plus stimulant.»

3.1.5. Caractéristique personnelle/ Ressources

Le répondant apporte des précisions par rapport à une formation ou à des expériences ou à un réseau qu'il considère comme des ressources pour répondre aux attentes liées à son rôle.

«On a suivi une formation Excel...on s'est développé ça parce que c'était quelque chose qui était utile.»

3.2. Caractéristique environnementale

3.2.1. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle

3.2.1.1. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle/ Information

3.2.1.1.1. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle/ Accès à l'information

Le répondant considère avoir accès à l'information nécessaire à l'exécution des tâches qu'on lui a confiées.

«...à nos réunions hebdomadaires, on commence toujours par un résumé du comité de gestion. On commence toujours par un petit ronflement là. [...] ce n'est pas toujours le plus excitant. Sauf que, parfois, bon bien il faut que tu les connaisses ces informations là pour pouvoir avancer là. On fait partie d'un système, fait qu'il faut que tu saches ce que la tête pense, puis ce que la base fait aussi.»

3.2.1.1.2. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle/ Accès limité à l'information

Le répondant considère qui lui manque l'information nécessaire ou utile à l'exécution des tâches qu'on lui confie. Le répondant exprime des limites par rapport à son accès à l'information soit au plan de la nature de cette information, soit au plan des lieux de diffusion auxquels il a accès.

«Je n'avais pas toutes les informations dont j'avais besoin.»

3.2.1.2. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle/ Comportement du directeur

3.2.1.2.1. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle/
Comportement du directeur/ Soutien approprié

Le répondant considère que la direction lui apporte un soutien approprié dans l'exercice de ses fonctions. Ce soutien peut être centré sur la tâche à réaliser et les objectifs organisationnels à atteindre ou sur les émotions ressenties par le répondant.

«Quand je ne sais plus comment réagir, je vais voir ma directrice. Elle est à l'écoute et recadre les événements avec moi. »

3.2.1.2.2. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle/
Comportement du directeur/ Soutien inapproprié

Le répondant perçoit son supérieur immédiat, ou d'autres membres de la hiérarchie, comme ayant peu ou pas d'écoute par rapport à ses besoins en tant que DA.

«Le genre de directeur, tu vas parler, tu n'as pas fini ta phrase et il est en train de te donner la réponse. Puis, le trois-quarts du temps, il est en train de te répondre à autre chose qu'à ta question. C'était frustrant, ce qui fait qu'on n'y allait presque pas.»

3.2.1.2.3. Caractéristique environnement/ Interpersonnel/Comportement du
directeur/ Autres aspects

Le répondant décrit divers comportements adoptés par sa direction et qui ont, selon lui, de l'impact sur sa réalité d'adjoint.

3.2.1.3. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle /Manifestation
d'attentes

Le répondant affirme que des attentes à son égard sont signifiées, ou non, par d'autres (que lui-même). Ces attentes peuvent concerner la manière d'effectuer les tâches ou les résultats à obtenir ou un but à atteindre ou un défi à relever.

«J'arrive dans l'équipe de l'autre école, une équipe de deuxième secondaire qui est reconnue comme une équipe de durs. Ce n'est pas facile à l'école. Ça fait longtemps que c'est comme ça. Moi, quand j'enseignais, j'étais avec l'équipe de secondaire trois. Mon année d'aide à la gestion, secondaire trois, quatre et cinq. Et là, quand j'arrive pour mon poste à moi, c'était la deuxième secondaire, l'équipe de deux. Bon! J'ai dit ok. Ma directrice m'avait dit, à ce moment-là : Si tu arrives à réunir cette équipe là, tu vas passer.»

3.2.1.4. Caractéristique environnementale/ / Rétroaction

3.2.1.4.1. /Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle/ /Rétroaction des subordonnés

Le répondant relate des situations où il a reçu, ou n'a pas reçu, de rétroaction de la part de ses subordonnés. La rétroaction peut être positive, négative ou nuancée.

« Les enseignants m'ont dit qu'ils avaient trouvé que l'intervention de la direction auprès de ce jeune était correcte.»

3.2.1.4.2. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle/Rétroaction du supérieur

Le répondant relate une situation où il a reçu, ou n'a pas reçu, de rétroaction de la part de son supérieur hiérarchique par rapport à ses réalisations. La rétroaction peut être positive, négative ou nuancée.

«Quand on est sortis de la réunion, le directeur m'a dit qu'on s'en était bien sortis et que j'avais vu juste.»

3.2.1.4.3. Caractéristique environnementale/ interpersonnelle/Rétroaction autres

Le répondant relate avoir reçu, ou n'avoir pas reçu, de rétroaction des parents, des élèves, de ses pairs ou d'autres personnes dans son milieu. La rétroaction peut être positive, négative ou nuancée.

3.2.1.5. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle/ Soutien des pairs, de l'organisation

Le répondant dit avoir, ou ne pas avoir, accès à du soutien de la part de ses pairs ou de son organisation dans l'exercice de ses fonctions.

« C'est le fun quand on a le support de la commission, nous on a un bon support à la commission. L'autre commission aussi, ça c'était le fun. Sinon, on est vraiment isolée.»

3.2.1.6. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle/ Relation dans l'équipe de direction

Le répondant décrit les relations ou le climat au sein de l'équipe de direction.

3.2.1.7. Caractéristique environnementale/ Interpersonnelle/ Culture milieu

Le répondant décrit le climat ou la culture de son milieu. Il s'agit des propos entendus ou des comportements que le répondant décrits comme étant propres au milieu (école ou plus large).

«Ici, les gens sont très professionnels là, fait que je n'ai pas peur de leur dire ça parce que je sais qu'ils ne vont pas couillonner le jeun».

3.2.2. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle

3.2.2.1. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle /Autonomie

Le répondant affirme disposer, ou ne pas disposer, d'une marge de manœuvre dans la réalisation de ses tâches (moyens, stratégies,...). L'accent est mis sur le choix des façons de faire.

«De façon générale, les adjoints, on était très autonome. Je réglais tout toute seule.»

3.2.2.2. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle /Formalisation des tâches

La formalisation consiste à coder les tâches à réaliser. Dans le contexte du DA, nous avons mis en évidence que les tâches se définissent localement. Cette rubrique regroupe donc des énoncés qui nous informe sur la manière dont le DA se voit informé de ce qui est attendu. Cette information peut concerner les échéances à respecter, la manière de procéder, des précisions quant aux dossiers. Il peut y avoir présence de documents écrits.

«La direction qui nous précédait avait fait un organigramme très complet, très très complet des tâches qui m'incombaient.»

3.2.2.3. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/Intégralité de la tâche

Le répondant affirme assumer, ou ne pas assumer, sa tâche intégralement, c'est-à-dire du début à la fin, et mener à terme ses démarches. L'accent est mis sur la démarche qui est menée, ou non, du début à la fin.

«Dans les faits, j'ai été habitué de voguer pas mal, voguer dans nos dossiers, les driver de A à Z, puis de les présenter, puis de se faire appuyer, de se faire consulter, de les faire corriger»

3.2.2.4. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Nombre et variété de subordonnés

Le répondant s'exprime sur le nombre ou la variété du personnel qui relève de lui.

3.2.2.5. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle /Participation aux décisions

Le répondant affirme participer, ou ne pas participer, à la prise de décisions ayant de l'impact sur sa fonction. Il peut évaluer le niveau de cette participation.

3.2.2.6. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Poste frontalier

Le répondant dit se retrouver dans une position entre deux ou plusieurs émetteurs d'attentes.

«L'adjoint joue un rôle de tampon entre la direction et les enseignants.»

3.2.2.7. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Variété des tâches

Le répondant s'exprime sur la variété des tâches à assumer. La variété peut être grande c'est-à-dire que le répondant mentionne plusieurs activités différentes à réaliser ou, au contraire, réduite.

«Je lui avais juste dit par contre la tâche qui est là, elle est abrutissante parce que c'est de la discipline, ça n'a pas de bon sens. On ne fait que rencontrer des élèves, ce n'est que du conflit après conflit.»

3.2.2.8. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Accès à des ressources

Le répondant évalue le niveau de ressources auquel il a accès. Celui-ci peut être élevé ou réduit.

«Puis elle (la secrétaire) a estimé à cinq pour cent de sa tâche ce qu'elle fait au niveau de la pédagogie. Il y a deux jours qui vont à la formation professionnelle qu'elle a estimé à quasiment 30 %. Puis un autre 30 % qui est très administratif avec le directeur. Fait que, finalement, il y a à peu près 5 % que c'était pour moi dans tout son travail.»

3.2.2.9. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Partage des responsabilités

3.2.2.9.1. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Partage des responsabilités/ Partage *a priori*

Le répondant affirme qu'il s'est vu confié des dossiers déterminés *a priori*, sans négociation ou prise en compte de ses propres attentes.

« Q :- Ça s'est fait comment le partage des dossiers? R :-...c'était quand même assez bien établi dès le départ...on remplaçait deux adjoints qui avaient des tâches assez bien définies.»

3.2.2.9.2. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Partage des responsabilités/ Critères de partage

Le répondant relate sur la base de quels critères s'est effectué le partage des dossiers ou responsabilités entre les membres de l'équipe de direction.

3.2.2.9.3. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Partage des responsabilités/ Partage négocié

Le répondant participe aux discussions menant au partage des dossiers. Il affirme qu'on a tenu compte de ses intérêts, opinions, expériences, ...

«Q :- Donc, (dans le partage des dossiers) on a tenu compte quand même de votre expérience? R :- Oui. Et de l'intérêt de chacun».

3.2.2.9.4. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Partage des responsabilités/ Partage Autre

3.2.2.10. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Contraintes dans l'exercice

Le répondant dit ressentir ou observer des contraintes qui ont de l'impact dans l'exécution de ses tâches.

3.2.2.11. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Différence chez la clientèle

Le répondant mentionne des différences ou des ressemblances entre les ordres d'enseignement (le primaire, le secondaire ou la formation aux adultes) ou entre les cycles ayant de l'impact sur son rôle.

«Le secondaire un et deux, c'est les deux secondaires où il y a le plus d'interventions au niveau disciplinaire.»

3.2.2.12. Caractéristique environnementale/ Organisationnelle/ Changement d'affectation

Le répondant relate comment ses responsabilités ont évolué dans le temps. Les changements peuvent concerner les dossiers, les niveaux ou même l'école.

3.2.3. Caractéristique environnementale/ Entrée en fonction

Le répondant décrit les conditions entourant son entrée dans la fonction d'adjoint.

3.2.3.1. Caractéristique environnementale/ Entrée en fonction/ Soutien à l'insertion

Le répondant dit avoir bénéficié, ou non, d'un soutien particulier au moment de son arrivée en poste ou en préparation à son arrivée en poste. Ce soutien peut être assumé à l'interne (école) ou à l'externe (c.s., autres).

«Ça été merveilleusement bien. Et j'ai eu ce support là de cette adjointe là, de qui j'ai appris beaucoup. Je n'avais pas pris le poids des responsabilités. Tous les défis là, les nombreux défis là, je n'avais pas ça.»

3.2.3.2. Caractéristique environnement/ Entrée en fonction/ Apprentissage *in situ*

Au moment de son entrée en fonction, le répondant mentionne qu'il a fait les apprentissages nécessaires à son rôle par expérience *in situ*.

« J'apprenais au fur et à mesure que l'organisation avançait.» «On a eu à se débrouiller puis à se démerder même dans certains cas.»

3.2.3.3. Caractéristique environnement/ Entrée en fonction/ Choix du milieu

Le répondant relate avoir pu, ou non, faire un choix quant à l'école ou il est affecté.

3.2.3.4. Caractéristique environnement/ Entrée en fonction/ Connaissance du milieu

Le répondant établit un lien entre sa connaissance du milieu et l'apprentissage de son rôle.

«Ça été comme la chance que j'ai eue de venir dans cette école-ci. Les attentes sont moindres, c'est des gens que je connaissais, ...mais ce sont des gens que je ne connaissais pas professionnellement.»

3.2.3.5. Caractéristique environnement/ Entrée en fonction/ Nouveau milieu

Le répondant établit un lien entre l'apprentissage de son rôle et le fait qu'il intervient dans un milieu qu'il ne connaissait pas avant sa nomination.

«Je ne connaissais pas l'école. Je ne connaissais pas la commission scolaire. Tout était nouveau. Et j'ai vécu une année extraordinaire. J'avais un gros défi à relever.»

3.2.3.6. Caractéristique environnement/ Entrée en fonction/ Affectation des dossiers

Le répondant précise comment et à partir de quels critères on lui a confié ses dossiers.

3.2.3.7. Caractéristique environnement/ Entrée en fonction/ Autres

Toute autre caractéristique en lien avec l'entrée en fonction du répondant.

3.2.4. Caractéristique environnement/ Autre

Toute autre caractéristique en lien avec l'environnement interpersonnel ou organisationnel.

4. Stratégie

Le répondant mentionne ce qu'il fait ou ressent face à une situation pour laquelle il n'est pas certain d'avoir les ressources. Cette situation peut être jugée comme menaçante, dépassant ses ressources ou qui suscite un malaise chez lui. Elle peut aussi représenter un défi.

4.1. Stratégie/Stratégie comportementale

Il y a toujours une activité cognitive qui précède une action. Dans cette catégorie, on placera les stratégies où le répondant a mis l'accent sur l'action qu'il a menée. Généralement, cela implique d'autres personnes.

4.1.1. Stratégie comportementale/ centrée sur la tâche

Le répondant est centré sur la tâche ou la résolution du problème.

4.1.1.1. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle

Le répondant est centré sur la tâche ou le problème à résoudre et adopte des comportements visant le contrôle de la situation par opposition à l'évitement.

4.1.1.1.1. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Réalisation de la tâche

Le répondant affirme faire le travail, tenter de passer au travers, se concentrer sur la tâche, y met le temps nécessaire.

«On travaillait, notre expérience c'était qu'on compensait par un travail beaucoup plus élaboré. On travaillait, on travaillait, on travaillait.»

4.1.1.1.2. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/ Affirmation de soi

Le répondant dit ne pas se laisser dicter sa conduite par autrui. Il affirme sa façon de faire, ses attentes, peut imposer ses solutions ou ses limites.

«Évidemment, c'est toujours le principe là, viens pas me demander: Je ne veux plus voir cet élève là. Où n'annonce jamais qu'il ne reviendra pas parce que demain, il est dans ton cours là. Cè n'est pas comme ça là. Il n'y a pas d'ultimatum ici.»

4.1.1.1.3. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/ Appropriation de tâches

Le répondant dit refaire la même chose que ce qu'il a fait précédemment ou avec des ajustements qu'il a prévu la fois précédente. Il développe des routines. C'est l'expérience acquise qui lui permet de répondre aux attentes.

«Maintenant, par expérience, bon ce dossier-là, je le prends, je le connais. Tout ce que je fais, c'est des réaménagements. Quand je serre un dossier, il y a un rapport, il y a quelque chose qui dit L'an prochain, on fait ça différemment, on fait ça comme ça.»

4.1.1.1.4. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/ Différer la réponse

Le répondant dit remettre à plus tard la tâche, différer dans le temps sa réponse aux attentes.

«On apprend comme je disais des interventions ponctuelles là, spontanées qu'on pouvait faire dans le temps: Je vais les rencontrer pour sauver du temps. Maintenant c'est: Regarde, ça peut attendre encore une période. Fait que on prend le temps à la fin de la journée, quand j'aurai du temps pour ça.»

4.1.1.1.5. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/ Médiation

Le répondant dit écouter ce que les différents acteurs ont à dire par rapport à une même situation avant d'agir dans le sens des attentes de l'un ou de l'autre. Il initie des discussions conjointes. Il présente les différents points de vue et cherche à les rapprocher.

«Il y a eu un problème, il faut en discuter. Vous n'avez pas aimé comment j'ai agi? Ok! Je n'ai pas aimé comment vous avez agi. Comment asteur on va éviter que ça se reproduise cette situation là? Par rapport à ça, bien les élèves souvent, ils rembarquent puis ils sont prêts à passer. Il faut être capable, justement là, de négocier les ententes là.»

4.1.1.1.6. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/ Délégation tâche

Le répondant dit déléguer une ou des tâches à réaliser à un subordonné. Comme les tâches du DA sont rarement précises, parfois il s'agit de tâches qui auraient pu être faites par quelqu'un d'autre de manière spontanée dans un autre milieu. Par exemple, convoquer des enseignants à un PI.

«J'ai commencé à déléguer à ma secrétaire.»

4.1.1.1.7. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/ Recherche collaboration

Le répondant aborde la situation avec soit son supérieur immédiat ou d'autres personnes de son milieu. Il demande conseil, des façons de faire, se fait aider, se fait accompagner dans ses activités. Il cherche aussi à faire part de ses propres façons de faire.

«Mais j'en ai premièrement parlé à mon directeur. Il en a parlé aux ressources humaines. Il a dit : OK, ils attendent ton appel et tout ça . Puis je les ai rencontrés. J'ai réglé ça avec eux autres.»

4.1.1.1.8. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/ Apprentissage spécifique

Le répondant cherche à compléter sa formation, à développer ses compétences par un apprentissage ciblé.

4.1.1.1.9. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/ Bâclage

Le répondant affirme réaliser la tâche en tournant les coins ronds.

4.1.1.1.10. Stratégie comportementale/ centrée tâche/ visant le contrôle/ Digression

Le répondant cherche à établir une communication ou des ponts avec les émetteurs sur des aspects qui ne sont pas source d'opposition ou de tension. Il crée une digression par rapport à l'objet source de tensions de rôle.

4.1.1.1.11. Stratégie comportementale/ centrée tâche/ visant le contrôle/ justification

Le répondant explicite son agir. Il mentionne conserver des traces de ce qu'il a réalisé ou de son cheminement par rapport à des situations. Il anticipe ou prévoit devoir rendre des comptes par rapport à ses décisions.

4.1.1.1.12. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/ Autres

4.1.1.2. Stratégie comportementale/ Centrée sur la tâche/ Visant l'évitement

Le répondant décrit des comportements d'évitement ou passifs face à la situation. Il se retire de la situation, il ne vise pas à régler ou à répondre aux différentes attentes sans pour autant les nier.

«Je me retire de la relation.» « Je quitte l'école, je me sauve...»

4.1.2. Stratégie comportementale/ Centrée sur l'émotion

4.1.2.1. Stratégie comportementale/ Centrée sur l'émotion/ Visant le contrôle

Le répondant dit adopter un comportement qui vise à contrôler les émotions (les siennes ou celles des autres).

«...on fait des interventions plus prolifiques là de cette façon là en calmant le jeu et en réajustant pendant que tout est chaud là.»

4.1.2.2. Stratégie comportementale/ Centrée sur l'émotion/ Visant l'évitement

Le répondant décrit ce qu'il fait afin d'éviter de ressentir des émotions désagréables.

«J'ai des plantes dans mon bureau, je vais juste arroser mes plantes pendant 10 minutes. Je ferme la porte et j'arrose mes plantes. Bon, c'est correct. Ça fait du bien. C'est nécessaire. Parce que sinon, je pense qu'on craquerait là!»

4.2. Stratégie cognitive

Le répondant décrit ce à quoi il pense afin de faire face à une situation. L'accent est mis sur le travail de réflexion, de planification, d'organisation avant de passer à l'action.

4.2.1. Stratégie cognitive/ Centrée sur la tâche

4.2.1.1. Stratégie cognitive/ Centrée sur la tâche/Visant le contrôle

4.2.1.1.1. Stratégie cognitive/ Centrée sur la tâche/Visant le contrôle/ Préparation

Le répondant se prépare, cherche de l'information, vise une appropriation entourant la situation avant de passer à l'action. Il anticipe à partir de l'information qu'il a.

«Il faut que je m'approprie le dossier avant. Je n'irai pas débattre de quelque chose que je ne connais pas ou que je ne possède pas.»

4.2.1.1.2. Stratégie cognitive/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/ Gestion des priorités

Le répondant dit qu'il établit ou revoit ses priorités. Il fait les choses une après l'autre.

«Fait que cette année, le choix, c'était sûr que c'était pour mes enfants, c'était sûr que ce n'était pas l'école. Comme je n'étais pas obligé, je me suis dit : « Bon bien, il m'en reste trois (cours). La journée que je me déciderai de le faire, je le ferai d'un bout à l'autre. »

4.2.1.1.3. Stratégie cognitive/ centrée tâche/ visant le contrôle/
Recherche de solutions

Le répondant dit chercher des solutions, des aménagements. Il ne trouve pas nécessairement.

«Il faut chercher une solution. On peut chercher un coupable. Nous autres, ce qu'on va chercher, c'est une solution. Fait que je réfléchis beaucoup plus de cette façon là.»

4.2.1.1.4. Stratégie cognitive/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/
Ré évaluation

Le répondant fait une nouvelle évaluation de la situation, lui accorde un sens différent ou une importance différente. Il peut aussi modifier sa cible ou l'objectif qu'il cherche à atteindre. Il réfléchit différemment afin de s'adapter à la situation.

«Une fois qu'on sait, on s'organisa autrement.»

4.2.1.1.5. Stratégie cognitive/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/
Délai de mise en œuvre

Après avoir trouvé des solutions, le répondant affirme considérer comment les mettre en application. Il serait encore à l'étape de réflexion sur la manière d'opérer plutôt qu'en action véritablement.

4.2.1.1.6. Stratégie cognitive/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/
Auto évaluation

Le répondant dit s'auto évaluer après avoir agi. Il évalue sa façon de faire et peut chercher à s'améliorer.

«Après coup, je me demande si j'ai bien agi?»

4.2.1.1.7. Stratégie cognitive/ Centrée sur la tâche/ Visant le contrôle/
Autre

4.2.1.2. Stratégie cognitive/ Centrée sur la tâche/ Visant l'évitement

Le répondant rapporte avoir réfléchi de manière à éviter la situation ou à demeurer passif.

4.2.2. Stratégie cognitive/ Centrée sur l'émotion

4.2.2.1. Stratégie cognitive/ Centrée sur l'émotion/ Visant le contrôle

Le répondant rapporte des réflexions visant à demeurer en contrôle face à la situation. L'accent est mis sur le contrôle que le répondant peut exercer sur lui-même.

«Le défi, c'est de rester en équilibre dans tout ça. Tu veux bien faire ton travail, tout ça, mais, à un moment donné, moi, je me dis souvent : « Regarde, tu ne peux pas t'occuper de tous ces enfants là au détriment de tes propres enfants. Tu sais, il y a un équilibre». Il faut tenter de rester en équilibre.»

4.2.2.2. Stratégies cognitives/ Centrée sur l'émotion/ Visant l'évitement

Le répondant fait part de ses pensées qui visent à diminuer l'intensité des émotions qu'il ressent face à une situation ou à éviter les émotions désagréables.

«J'arrête d'y penser.» « Je me dis que ce n'est pas si grave, après tout.»

4.3. Stratégies/ Privilégier un émetteur

Le répondant affirme que, face à des attentes incompatibles, il choisit de répondre aux attentes en fonction des acteurs. Il tient compte de ceux qui émettent les attentes (en fonction de leur position dans la constellation).

«On est directeur, mais aussi il faut défendre la volonté des gens. C'est quand même un très beau projet à six périodes là qu'ils font.»

4.4. Stratégies/ Régulations autonomes

Le répondant décrit ses propres règles qu'il applique afin de solutionner les problèmes qu'il rencontre au quotidien dans le cadre de son rôle.

«Ça fait partie de la job ça vraiment, le *boarder line* parfois là. Je dirais, on n'a pas le choix. Juste un exemple, les horaires d'élèves là. À un moment donné, c'est bien beau avoir le régime pédagogique, mais les élèves, il faut qu'ils aient des cours.»

4.5. Stratégies/ Transfert des formations

Le répondant fait référence à des notions apprises lors de formations suivies en gestion.

5. Évaluation des stratégies

Le répondant commente le résultat qu'il a obtenu après avoir utilisé une ou des stratégies pour faire face à des situations de tension ou représentant un défi.

6. Conséquences

6.1. Conséquences/ Satisfaction

Le répondant exprime de la satisfaction dans l'exercice de son rôle ou de ses fonctions.

6.2. Conséquences/ Négatives

Le répondant décrit des effets des tensions de rôle qu'il ressent. Ces conséquences peuvent être physiques, psychologiques ou relationnelles. Elles peuvent aussi se manifester dans d'autres sphères de la vie du répondant. Elles atteignent de manière négative son bien-être.

«Je ne pensais pas que ça pouvait aller aussi loin. Ce que j'ai appris, les traces que ça laissé, bien il faut être prudent. Puis il ne faut pas.... Toujours garder une réserve. »

6.3. Conséquence/ Émotive

Le répondant mentionne une lourdeur par rapport à son travail liée au type de problèmes rencontré plutôt qu'à la quantité. Les questions qu'il traite sont exigeantes, lui demandent de l'énergie, le perturbent en quelque sorte.

«La problématique des enfants est de plus en plus lourde. Je suis tannée d'être à la discipline.»

6.4. Conséquence/ Cognitive

Le répondant utilise le terme «intensité» dans ces propos sur son travail. On peut supposer que cela est lié à une quantité importante d'informations à gérer et que cela entraîne une intensité cognitive qu'il juge trop exigeante.

6.5. Conséquences/ Autre

Tout propos qui est associé à une conséquence de ce que ressent le répondant, comme par exemple l'intention de quitter son poste.

« Je pense appliquer sur un poste de direction. Je pourrai ainsi prendre davantage de décisions. »

7. Autres

ANNEXE E

Les rôles selon Scoggins et Bishop (1993)

Les rôles selon Scoggins et Bishop (1993)

Scoggins et Bishop (1993) ont recensé 20 rôles. Ces rôles sont regroupés, scindés, modifiés ou complétés tel que cela est indiqué dans la colonne *Commentaires*. La dernière colonne correspond aux 23 rôles déterminés à la suite du traitement des données de la présente étude.

<i>Rôles selon Scoggins et Bishop</i>	<i>Commentaires</i>	<i>Rôles déterminés selon la présente étude</i>
1. Discipline des élèves (<i>discipline</i>) 2. Contrôle des présences (<i>attendance</i>) 3. Surveillance des aires communes (<i>building supervision</i>) 4. Orientation et classement des élèves (<i>guidance</i>)	Ces activités sont regroupées.	Intervention directe auprès des élèves : → application des règles de conduite (1) → soutien des élèves (2) → présence et surveillance des aires communes (3)
5. Soutien et évaluation du personnel (<i>staff support and evaluation</i>) 6. Programme d'étude (<i>curriculum</i>)	Ces activités sont regroupées. Deux sous-rôles complètent : gestion disciplinaire et formation continue.	Intervention directe auprès du personnel : → accompagnement et soutien (4) → évaluation (5) → gestion disciplinaire (6) → formation continue (7) → animation pédagogique (8)
7. Organisme communautaire (<i>community agencies</i>) 8. Rapport (<i>reports</i>) 9. Communication (<i>communications</i>)	Ces activités sont regroupées. La représentation de l'école à la commission scolaire s'ajoute.	Relation avec l'extérieur : → représentation à la commission scolaire (9) → partenariat avec la communauté (10) → production de rapports (11)
10. Horaire maître (<i>master schedules</i>) 11. Cafétéria (<i>cafeteria</i>) 12. Calendrier scolaire (<i>school calender</i>) 13. Casiers (<i>lockers</i>)	Ces activités sont regroupées. L'organisation scolaire peut concerner certaines activités limitées telle que l'organisation du service de la cafétéria ou une mise en place ponctuelle.	Organisation scolaire : → organisation annuelle (12) → implantation de nouveaux services (13)

Les rôles selon Scoggins et Bishop (1993) (suite)

Rôles selon Scoggins et Bishop	Commentaires	Rôles déterminés selon la présente étude
14. Activités étudiantes (<i>student activities</i>) 15. Sports (<i>athletics</i>)	Ces activités sont regroupées. Une distinction est faite entre être responsable de la gestion des activités étudiantes et animer, donc intervenir personnellement auprès du groupe d'élèves inscrits à une activité spécifique.	Gestion activités étudiantes : → activités sportives, culturelles et sociales (14) → animation d'activité (15)
16. Activités complémentaires (<i>co-curricular activities</i>)	Cette activité se retrouve sous un terme différent.	Gestion des services professionnels et techniques (16)
17. Maintenance et transformation des immeubles (<i>building operation</i>)	Cette activité est scindée en trois sous-rôles; la sécurité est un ajout.	La gestion de l'immeuble : → la maintenance des installations (17) → les nouveaux aménagements (18) → la sécurité (19)
18. Suppléance du directeur (<i>fill in for principal</i>) 19. Budget (<i>budget</i>) 20. Transport (<i>transportation</i>)	Ces activités sont reprises telles quelles.	Suppléance du directeur (20) Budget (21) Transport (22)
	La réalisation d'activités de formation continue du répondant s'ajoute.	Réalisation d'activités de formation continue (23)

ANNEXE F

Tableaux de la présentation générale des résultats

Rôles / Répondants	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
organisation annuelle			P			P		E	E									E				E				P	P						
implantation de nouveaux services					P	P	P										E	P							P								
La réalisation d'activités de formation du répondant	S	P	E	S					S	E					A	E	E	E			E		S			E	E		E	E			
La gestion des activités étudiantes :																																	
les activités sportives, culturelles et sociales					PS	P			P					P								E		P		E			P	P		E	
l'animation d'activité									E															P									
La gestion du budget (ou une partie)		E			S					E			P	E			E	S	E			S		E		E		E					
La gestion des services professionnels ou techniques de la consultation		P					E	E			E	P					E							E	E					E			
La suppléance du directeur		E				E				E					E					E						E	P			E			
La gestion de l'immeuble :																																	
la maintenance des installations																					E					E						E	
les nouveaux aménagements																									E								
la sécurité					E																												
Le transport																									E			E					
Autres		E				ES	P			E				ES	E					E					P	E						E	

Légende : E = rôle exercé; P = rôle exercé et préféré; S = rôle souhaité; A = rôle attendu.

Tableau B
Caractéristiques personnelles et environnementales

CARACTÉRISTIQUES/RÉPONDANTS	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
Formation continue	d	D	M	M	d	M	d	D	d	d	D	d	D	Ex	d	M	d	d	d	d	d	d	nil	D	M	d	d	D	d	d	d	d	
Expérience ¹ au poste	5	3	11	2	6	13	5	3	7	2	3	4	3	9	8	6	1	2	7	3	2	5	10	3	4	3	4	6	3	3	3	4	
Expérience en éducation	13	11	20	12	17	34	33	8	21	17	14	23	7	30	15	16	9	12	16	19	19	29	16	6	15	18	11	17	18	9	15	25	
Visées et croyances	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
Contrôle interne			O	O		O			O			O						O		Op							O _m						
Contrôle externe	O												O							O _n													
Concept de soi	Op	Op	Op	Op	Op	Op	Op	Op	Op			Op	Op	O _m	O _m	Op	Op	O _m	Op		O _m	Op	Op	Op		Op	Op	Op	Op	O _m			
Trait de personnalité	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Ressources		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Accès à l'information		O _m		N _m	O			O _m	O	O _m	O	O _m	O _m	O	O	O _m	O	O _m	O	O	O _m	O	N	O _m	O	O _m	O	O	N		O	O	
Autonomie	O	O	O _m	O _m	O _m		O _m	N _m	O	O _m	O	O	O		O		O	O	O _m	O		O	O	O		O	O	O				O	
Comportement soutien directeur	Op	Op		N _n	N _m	Op		N	O _m	Op	Op	O _m	N			O _m		O _m	O _m		N	Op			Op	N _m	Op	Op	N _m	Op	Op	Op	
Comportement autre du directeur	O _m	Op	O _m	O _n	O _n	O _m	O _m	O _n	√		Op	O _m		Op	√	Op	√		Op	Op	√		Op	√		O _n	√	Op	Op	√			
Soutien des pairs, de l'organisation	O	O	N	O _m				O		O		O	O	O	O	O	O	O	O		O	O	O		O	O	O _m	O	N _n		O	O	
Relation au sein de l'équipe de direction	Op	O _m	√	O _n	Op			Op		Op		O _m	Op	Op		Op	Op		Op	Op		Op	O			O	Op	O	O _n		Op	Op	
Formalisation des tâches						O	N _m	O	O	O	N		O _m			N					O			O			N	O	O			O	O

Légende : Les caractéristiques en caractère gras sont déterminées *a priori*, en italique, elles sont induites à partir des *verbatim*.
O = oui; **N** = non. √ = commentaire dans le verbatim. S'il y a lieu : **p** = aspect positif, avantageux; **n** = aspect négatif, préjudiciable; **m** = aspect mitigé, limité, partiel, à nuancer.
 Formation continue : **M** = maîtrise en administration scolaire; **D** = diplôme de 2e cycle en administration scolaire; **d** = études, au 2e cycle en administration scolaire, en cours ou interrompues; **Ex** = exception.

¹ : Année en cours

Tableau B (suite)

Caractéristiques/répondants	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
Attentes du supérieur	Om	N		Om		N	Nm	N		N	N	Om	N			Om	N	N	O	Om	Nn	Nm	N	O	Om	Np	O	N		O	Nm	N	
Attentes des subordonnés		Nm	O	Om	O	O	O				O		O	O		O	N											O	O	O			
Attentes autres									O	O			O						O	N							O		O				
Intégralité de la tâche		O	Om	N	O		O	O	Om	N		N	Om	O		N	O	Om	Om	O	N	N				O	Nm	Om	N	Nm			
Nombre et variété de subordonnés élevés					O								O				O						O		O								
Participation au processus décisionnel						O							Om	O	O		O		O	N	N	Om	O	O	O	Om		Om		O		Om	
Position frontalière			O	O	O	O	O		O		O		O		O				O		O	O		O		O			O				
Rétroaction du supérieur			N	N				Op	Op										Op	Op	Op	On	Op	Op			Op		Op	Op	Op		
Rétroaction des subordonnés	Op	Op		Op	Op	Op		Op			Op			Op	Op					Op		Op		Op	Op	Op				N	Op	Op	
Rétroaction autre émetteur		Op		N		Op	Op		Op				Nm							Op		Op	Op			N		Op	Op	Op	Op	N	
Variété de la tâche		O		N	O				O		N		Om		O	O	O	Nm	O		O		O	O	O	O	O	O	N				O
Accès à des ressources		O	Nm	N	O	O	O			O	O	Om	O		O	O	Om	Nn	O	O	N		O	O	O	Nm	O	O	O	O	O	Om	
Changement de poste ²	2		2		2		5	2	√			2	√	3	2	2	N	2	3							2	2			2	3		
Impact de la clientèle		N			Om					On	On					Op	Op		O	Op			On		On	Op	Op		O		Op		
Pratiques habituelles du milieu				On					√				Op	Om	Op		On		√	On			On			On	Op		On	Op	O	O	

Légende : Les caractéristiques en caractère gras sont déterminées *a priori*, en italique, elles sont induites à partir des *verbatim*.

O = oui; N = non. √ = commentaire dans le *verbatim*. S'il y a lieu : p = aspect positif, avantageux; n = aspect négatif, préjudiciable; m = aspect mitigé, limité, partiel, à nuancer.

² : Changement de poste : le nombre de poste dans la même école ou non occupé depuis que le répondant est adjoint.

Tableau C
Caractéristiques personnelles et environnementales: L'entrée en fonction

Caractéristiques/répondants	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
<i>Connaissance du milieu</i>	O	N		N	N	Op	Np	N	Np	O	N		N	Nn	O	Om	On	O		N	Op	O	N	O	N	Op	Op	O	N	N	Op	Op
<i>Choix du milieu</i>								O														O					O					
<i>Nomination en cours d'année</i>	N	N		O				N			O					N		O		O	O		O	O				O	N	O	O	
<i>Partage négocié des responsabilités</i>	N	N		N	Nn			N	O	O	O	Nm	N	Op		Op	O	N	N	O		O	Om	O		O	O	O	Nm	O	N	Om
<i>Critères de partage</i>		O		On	On					O	O		O	O		O	O	O		Om	O			Om		O	Op	O	On		O	
<i>Affectation au 1^{er} cycle ou en adaptation scolaire</i>	O	O		O	O		O	O ¹	O	O	O		O				O		O	O	O			O	O	O	O	O	O ²	O+		
<i>Soutien à l'insertion</i>	O	Nm		Om	O	O	N	N				O	O			N	O		N		Nm			N	N	O		O	Om	N	Om	
<i>Apprentissage in situ</i>				O					O		O		O	O	O		O	O	O		O				O			O	O	O		

Légende :

Les caractéristiques en caractère gras sont déterminées *a priori*, en italique, elles sont induites à partir des verbatim.

O = oui; N = non. √ = commentaire dans le verbatim. S'il y a lieu : p = aspect positif, avantageux; n = aspect négatif, préjudiciable; m = aspect mitigé, limité, partiel, à nuancer.

¹ : Il s'agit d'une affectation dans une école spécialisée en adaptation scolaire.

² : O+ = adaptation scolaire ou premier cycle et élèves de deuxième cycle.

Tableau D
Tensions de rôle

Tensions / Répondants	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
1 Surcharge quantitative	T	T		T	T		T	T	T	T	T		t		T	T	T	T	T	T	T	t	t	T	T	T	T	T	T	T	t	T	
due aux imprévus		t		T	T		T		T		t				t	T		T		t		t			T		T	t	t	t		T	
due à la répartition	T		T ¹	T ²	T					T								T						T		T	t ³		T				
due aux sit. inédites	T																	t						T									
2.1 Conflit personne rôle																																	
Écart rôle souhaité et exercé	t		t	T	T	t		T	t			T		T				t		t			T	T							t	t	
Écart rôle exercé et attendu															t	t												t				t	
Émetteur = Directeur				T	T			T			T	T							T	t	T	t		T		T			T				
Émetteur = enseignant	T			t			T	T			T	T	T	t	T	T	T		T	t			T		T	T	T		T	T	T	T	
Émetteur = personnel école			T	T	T				T			T		T			T			T					T								
Émetteur = parent		t		t						t							T			T		t			T	T		T	t		T	t	
Émetteur = élève																				T										t			
Émetteur = c.s.		T							T											T		T	t			T	T						
Émetteur = autre						t ⁴																											
2.2 Conflit intra émetteur																																	
Émetteur = Directeur			T																	T						T	T						
Émetteur = enseignant							t				T																						
Émetteur = personnel école					T																												
Émetteur = parents																																	
Émetteur = c.s.																																	
Émetteur = autres																t																	
2.3 Conflit inter émetteurs																																	

¹ : Contexte d'absence d'un membre de l'équipe de direction.

² : Il s'agit de la répartition entre les directeurs adjoints et aussi par rapport au personnel de l'école.

³ : Déficit d'un directeur adjoint.

⁴ : Il s'agit d'émetteurs en général du milieu ou de l'extérieur.

Tensions / Répondants	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32			
Direction et personnel		T ⁵		T	T ⁶	T									t	T	t ⁷		T		T					T			T						
Directeur et c.s.				T																	T														
Personnel et élève									t		T					T	T						t			T						T			
Personnel et parent	T						T	T								T	T						t			T		T	T	t					
Personnel et personnel		t																t			t ⁸														
MELS et le milieu école			T				T		t							t																			
Autres		T ⁹								t ¹⁰			T ¹¹									T ¹²				T ¹³									
24 Conflit inter système	T ¹⁴				T				T						T		T	T				T			T		T		t		T	T			
3 Ambiguïté																																			
Ambiguïté performance			t	T															t			T										T			
Ambiguïté procédure				T														T	t	T	T					T									
Ambiguïté planification																																			
4 Incapacité																																			
Limite personnelle		T		T	T				t			T	T			T	T				T	T	T	t	T	T		T		T	T			T	
Limite technique		T	t	T	T					t			T			t									T			T	T					T	
Limite d'autorité		T	T	t							T							T	T				T												
Incapacité Autre														T ¹⁵																				T ¹⁶	

Légende : T = tension exprimée par le répondant.

t = tension induite par la chercheuse

⁵ : Les émetteurs sont l'autre directeur adjoint et les enseignants.

⁶ : Les émetteurs sont les autres directeurs adjoints et l'équipe de subordonnés du répondant.

⁷ : Le directeur adjoint est pris entre les attentes des enseignants et son obligation de tenir compte des contraintes organisationnelles.

⁸ : Les émetteurs sont des enseignants et des professionnels de l'école.

⁹ : Les émetteurs sont le personnel et la commission scolaire.

¹⁰ : Les émetteurs sont le directeur et l'autre directeur adjoint.

¹¹ : Des attentes sont exprimées par la commission scolaire, par le syndicat et par les enseignants de l'école.

¹² : Les émetteurs sont les partenaires sociaux de l'école et la commission scolaire.

¹³ : Il s'agit de différents émetteurs du milieu.

¹⁴ : Le répondant avait anticipé une tension par rapport à sa vie familiale et avait donc refusé un poste précédemment.

¹⁵ : Le répondant considère que le fait d'être une équipe de direction composée uniquement de femmes est plus difficile en soi.

¹⁶ : L'attitude de l'autre directeur adjoint est un obstacle à la réalisation de son rôle.

Tableau E
Stratégies d'ajustement

Stratégies / Répondants		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32		
C O P O R T E M E N T A L E	Centrée tâche - visant contrôle																																		
	Affirmation de soi	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
	Appropriation des tâches			√	√					√	√	√			√	√	√	√	√				√				√		√		√		√		
	Apprentissage spécifique						√	√			√	√			√	√					√			√							√	√			
	Bâclage		√	√															√				√				√		√		√		√		
	Délégation de tâches									√	√	√	√			√				√					√	√					√		√		
	Différer la réponse	√	√	√						√	√	√	√		√			√	√	√			√	√		√	√			√		√		√	
	Digression			√	√				√	√			√				√	√										√	√			√		√	
	Justification		√							√	√					√	√	√	√				√						√	√			√		√
	Médiation		√	√		√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√		√			√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Réalisation de la tâche	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Recherche de collaboration	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Autres															√							√												
	Centrée tâche - visant évitement																																		
Centrée émotion - visant contrôle		√		√		√		√		√		√		√		√	√	√	√			√	√		√		√	√	√	√	√	√	√	√	
Centrée émotion - visant évitement			√	√	√		√	√	√	√		√	√		√	√	√	√	√			√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
Centrée tâche - visant contrôle				√										√								√	√		√		√		√		√		√		
C O G N I T I V E	Auto évaluation		√	√			√						√		√				√			√		√	√	√		√		√		√		√	
	Délai de mise en œuvre		√	√						√									√					√	√	√		√		√		√		√	
	Gestion des priorités	√	√	√						√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
	Préparation			√	√					√	√	√			√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Recherche de solutions		√	√		√		√	√	√	√	√			√	√				√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Ré évaluation									√	√			√							√		√	√	√	√	√	√			√		√		
	Centrée tâche - visant évitement				√							√											√					√			√		√		√
	Centrée émotion - visant contrôle				√						√	√		√	√	√				√	√		√		√	√	√				√		√		√
	Centrée émotion - visant évitement		√		√	√					√	√	√		√	√				√	√		√		√	√	√				√		√		√
	Privilégiant un émetteur										√	√	√																		√				
Régulations autonomes		√ ¹		√ ¹		√ ²	√ ^{1,2}	√ ⁴	√ ¹											√ ³							√ ⁵				√ ¹				
Tirées des formations					√	√	√		√							√					√	√	√												

1. Enseignants. 2. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 3. Directeur. 4. Personnel. 5. Délégué syndical.