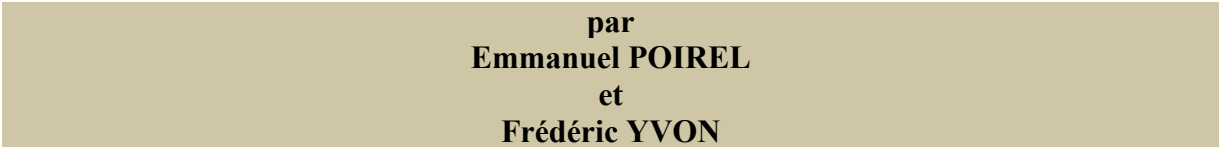




RAPPORT DE RECHERCHE

LE STRESS DES DIRECTIONS D'ÉCOLE AU QUÉBEC



par  
**Emmanuel POIREL**  
et  
**Frédéric YVON**

Ce document a été rédigé pour  
l'Association Montréalaise des Directions d'Établissement Scolaire

Février 2009



© Emmanuel Poirel, 2009

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

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction : Origine de la recherche</b>	1
<b>1. Le concept de stress</b>	2
<b>2. L'instrument de mesure des sources de stress</b>	3
<b>3. Description de l'échantillon</b>	4
<b>4. Les hypothèses</b>	6
<b>5. Les résultats</b>	7
5.1. <i>Les variables explicatives</i>	8
5.1.1. Le poste comme variable explicative	8
5.1.2. L'ordre d'enseignement comme variable explicative	9
5.1.3. La région comme variable explicative	9
5.2. <i>La nature du stress</i>	10
5.2.1. Les interruptions, suspensions et inhibitions de l'activité	11
5.2.2. Le manque d'information	12
5.2.3. L'application des règles et règlements	12
5.2.4. Les conflits à gérer	13
5.2.5. Bilan	13
5.3. <i>Le stress des directions versus celui des adjoints</i>	14
<b>Conclusion</b>	15
<b>Références</b>	17

Annexe 1 : Version française de l'Administration Stress Index

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

LISTE DES TABLEAUX :

<b>Tableau I :</b> Échantillon selon le poste et l'établissement N = 238	4
<b>Tableau II :</b> Échantillon selon la région (N = 238)	4
<b>Tableau III :</b> Échantillon selon l'âge (N =232)	5
<b>Tableau IV :</b> Échantillon selon le sexe (N=230)	5
<b>Tableau V :</b> Sur les principales sources de stress	7
<b>Tableau VI :</b> Récapitulatif des différences statistiquement significatives	8
<b>Tableau VII :</b> Pourcentage de directions et de directions adjointes qui sont fréquemment ou très souvent dérangées par le stressleur (N = 238).	10
<b>Tableau VIII :</b> Comparaison entre les principaux stressseurs spécifiques des directions d'école	Annexe 2

## INTRODUCTION : ORIGINE DE LA RECHERCHE

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

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

L'objectif de cette recherche est donc de mesurer le niveau de stress des directions d'école au Québec et d'en identifier les principales sources. Dans une deuxième phase, qui ne sera pas présentée ici, on cherche à rendre compte de la manière dont les directions s'adaptent aux différentes sources de stress afin de promouvoir des stratégies gagnantes pour la santé.

Le rapport qui suit a été spécifiquement rédigé à l'attention de l'Association Montréalaise des Directions d'Établissements Scolaires et présente de façon concise les principaux résultats obtenus à l'issue de la première phase de recherche.

## 1. LE CONCEPT DE STRESS

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

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

## 2. L'INSTRUMENT DE MESURE DES SOURCES DE STRESS

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

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

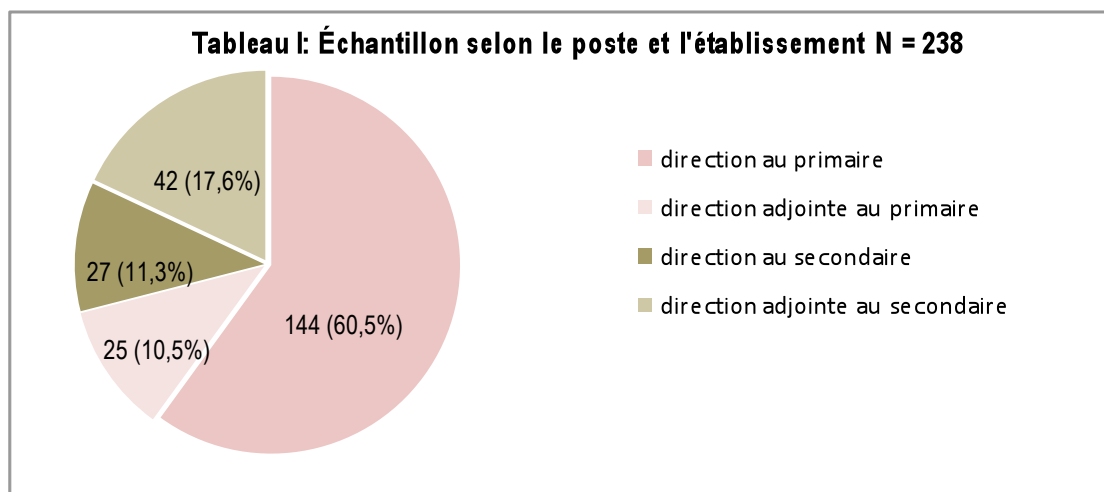
- 1) les ***contraintes administratives*** : stressseurs liés à la pression du temps, aux réunions, à la charge de travail
- 2) les ***responsabilités administratives*** : stressseurs liés à la supervision, l'évaluation, la négociation
- 3) les ***attentes de rôles*** : stressseurs relatifs aux attentes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

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

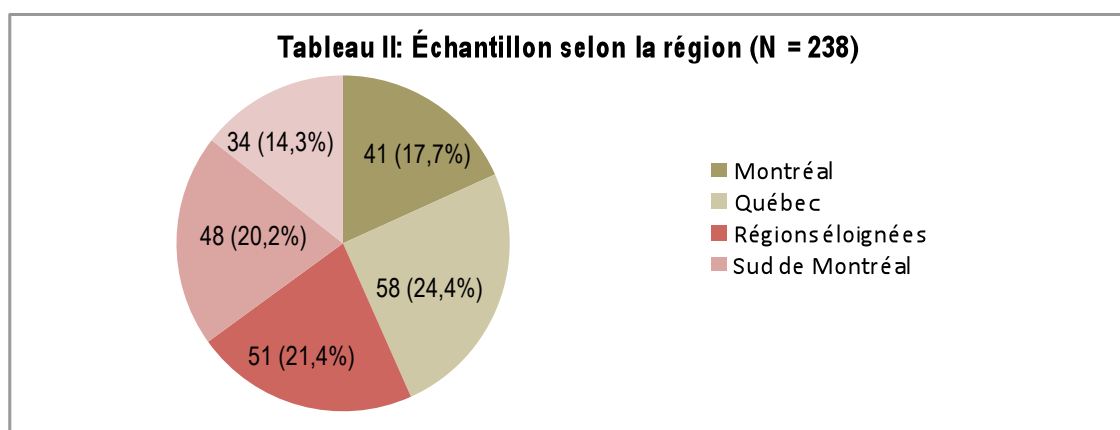
La version québécoise de l'ASI est donc constituée de 41 questions au total (annexe 1).

### 3. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON :

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

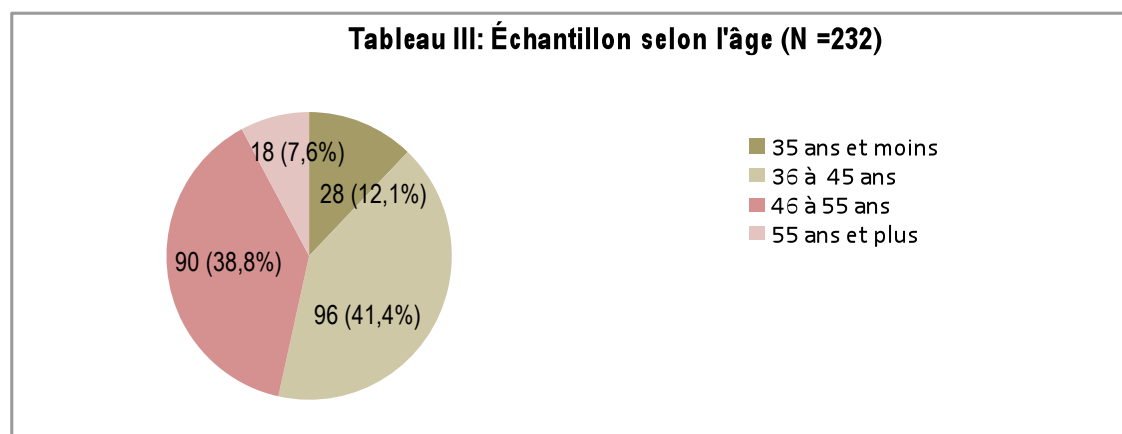


L'échantillon étudié comprend à majorité des directions d'école primaire. Nous n'avons pas de données comparatives, mais il est certain que plus les directions de l'ordre d'enseignement primaire ont davantage répondu au questionnaire que leur collègues du secondaires.

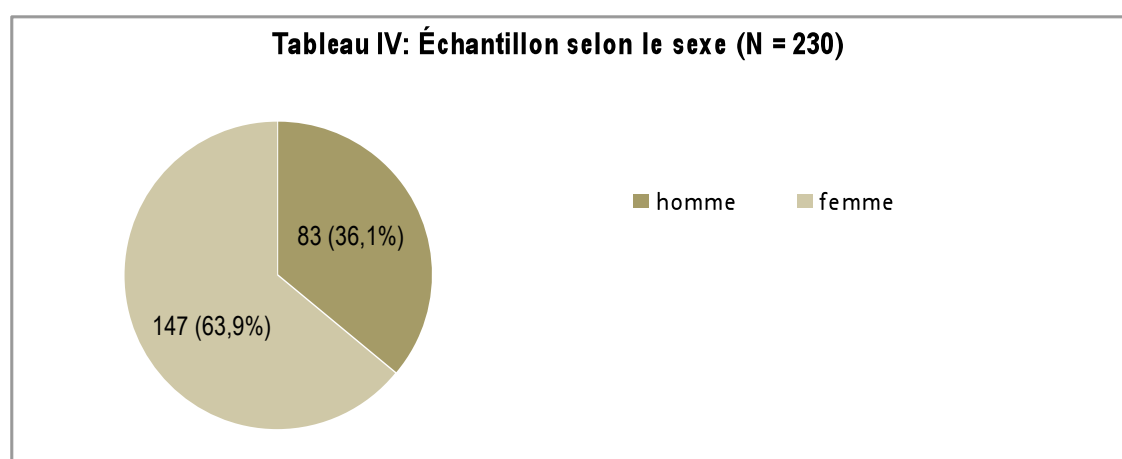


Compte tenu de ce tableau, il est possible de considérer un sous échantillon montréalais, composé à grande majorité de directions de la CSDM. La composition de notre échantillon s'éloigne sous deux aspects de la répartition géographique nationale : les régions éloignées sont sous-représentées (34,95% en réalité contre 21,4% pour notre échantillon) et la région de

Québec est au contraire surreprésentée (24,4% pour nous contre 8,1% en réalité). La représentation des autres régions administratives est à peu près semblable.



L'âge moyen de notre échantillon est légèrement inférieur à 45 ans, ce qui le rapproche de l'âge moyen des directions d'école en 2005 qui était de 46,7 ans (MELS, 2007, p.98).



Les femmes sont de loin majoritaires dans notre échantillon (63,4%), ce qui est un peu plus que le pourcentage réel en 2005 qui était à 56,6% dans les commissions scolaires francophones. En 2005-2006, les hommes composaient 43,4 % de l'effectif des directions. La profession est devenue à majorité féminine au Québec à partir de 2002, avec une décroissance constante du nombre d'hommes occupant un poste de direction d'école (MELS, 2007, p.191)

#### 4. LES HYPOTHÈSES :

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

Nous sommes donc partis de l'idée que le stress perçu devait dépendre de la région, de l'ordre d'enseignement et du poste. Dans notre prévision, les directions d'école secondaire devaient être plus exposées que leur collègues du primaire qui eux-mêmes le seraient davantage que les directions adjointes. De même, nous faisons l'hypothèse que les directions d'école travaillant dans des régions administratives fortement urbanisées devaient connaître des sources de pénibilité plus importantes, tant en termes de contraintes et responsabilités administratives que d'attentes de rôles. Nous envisagions au contraire que les dérangements dus aux relations interpersonnelles et au renouveau pédagogique devaient de nouveau comparable quels que soient la région, l'ordre d'enseignement et la fonction.

On verra dans la suite de notre rapport qu'une partie de nos hypothèses s'est vérifiée, et qu'une autre partie a été infirmée.

## 5. LES RÉSULTATS :

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

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

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

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

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

## 5.1. LES VARIABLES EXPLICATIVES

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

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

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

### 5.1.1. Le poste comme variable explicative

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

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

### **5.1.2. L'ordre d'enseignement comme variable explicative**

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

### **5.1.3. La région comme variable explicative**

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

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

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

## 5.2. LA NATURE DU STRESS

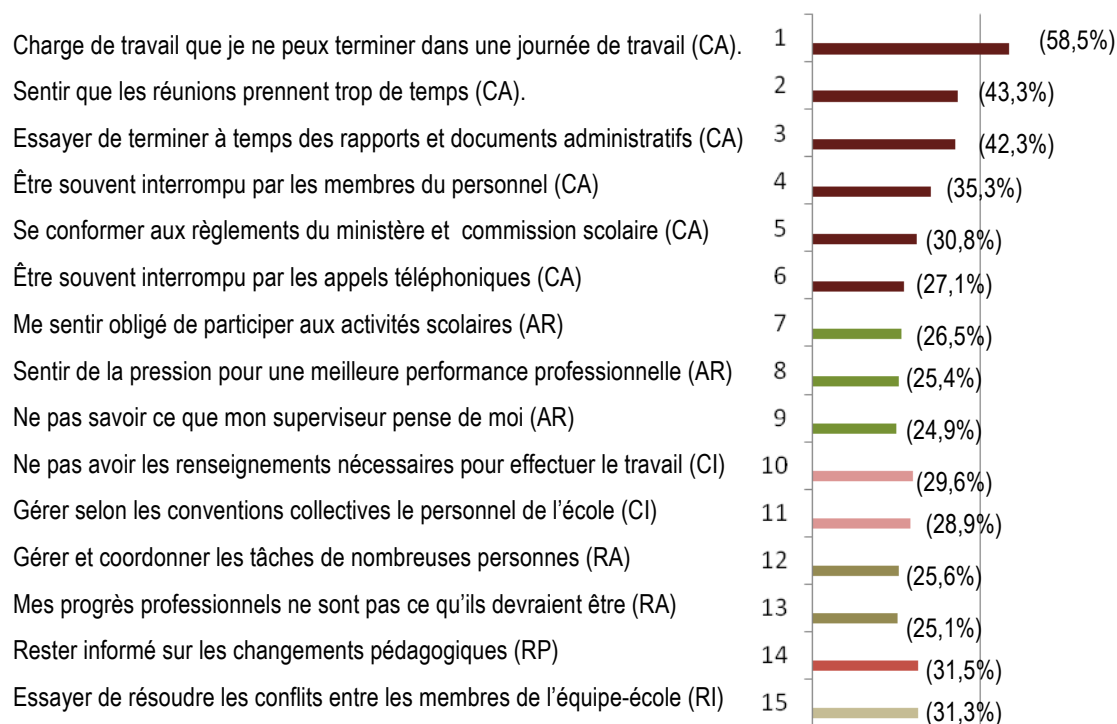
Les réponses aux questionnaires autorisent un double traitement, nous l'avons dit. Dans un premier temps, nous avons donc fait apparaître les variables qui permettent d'expliquer les différences de niveau de stress entre les directions.

Dans un deuxième temps, nous nous baserons sur les statistiques descriptives pour caractériser la nature du stress que vivent les directions d'école du Québec.

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

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

Contraintes administratives	Attentes de rôles	Conflits intra-personnels
Responsabilités administratives	Renouveau pédagogique	Relations interpersonnelles



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

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

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

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

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

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

En plus des longues heures investies, cette difficulté de rester en contrôle de son temps et de le maîtriser peut donc être source de souffrance et d'un mal-être professionnel.

### 5.2.2. Le manque d'information

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

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

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

### 5.2.3. L'application des règles et règlements

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

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

#### 5.2.4. Les conflits à gérer

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

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

#### 5.2.5. Bilan

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

On consacrer la prochaine section à creuser un peu plus les sources de stress spécifiques en les distinguant entre directions et adjoints.

### 5.3. LE STRESS DES DIRECTIONS VERSUS CELUI DES ADJOINTS

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

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

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

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

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

La gestion des conflits entre les membres de l'équipe école touche davantage les directions (4<sup>ième</sup>) que les adjoints (8<sup>ième</sup>). Les préoccupations des directions semblent davantage tournées vers l'organisation et son environnement alors que celles des adjoints semblent davantage centrées sur leur carrière.

## CONCLUSION :

A l'issue de cette présentation condensée des résultats de la première phase de cette recherche sur le stress perçu des directions d'école du Québec, le lecteur professionnel pourrait n'y voir que la confirmation de ce dont il avait déjà l'intuition ou de ce dont il fait l'expérience au quotidien. Il s'agirait dans ce cas d'une certaine validation des résultats de recherche par les directions d'établissement scolaire elles-mêmes. Une rencontre et un échange plus poussé, voire une diffusion du rapport, permettraient peut-être de nuancer, compléter, enrichir ou de corriger l'interprétation de ces données dont nous nous sommes efforcés de rendre compte ici.

Néanmoins, cette recherche nous semble apporter des éléments importants de réflexions sur plusieurs points. Sur chacun des points, il serait important de discuter et d'initier un débat public en vue de maintenir et sauvegarder la santé au travail des administrateurs scolaires. Le premier résultat important concerne le niveau de stress qui est relativement élevé et ce, quel que soit l'ordre d'enseignement ou le poste. Le deuxième concerne les particularités des pressions que subissent les directions de l'île de Montréal. Le troisième est l'identification des stresseurs spécifiques aux directions et aux adjoints. Enfin, le quatrième concerne le phénomène de frustration et d'empêchement avec lequel les directions doivent travailler : diriger, c'est parfois renoncer, accepter de différer, mettre en suspens, sacrifier la gestion administrative pour sauvegarder la qualité des relations humaines (en servant d'intermédiaire dans la gestion des conflits, et en acceptant de siéger dans de multiples et longues réunions).

Sur la base de ces considérations, quatre avenues d'intervention seraient donc souhaitables : 1) Alerter les organisations et les associations professionnelles sur le niveau de stress ressenti par la majorité des administrateurs scolaires; 2) Rendre public et discuter des particularités de la gestion d'une école sur l'île de Montréal quant aux attentes de rôles et aux conflits intra-personnels qui en découlent; 3) Mieux préparer les adjoints pour faire face aux contraintes administratives et aux attentes de la communauté éducative; 4) Limiter les contraintes administratives qui pèsent sur les directions pour leur permettre de s'acquitter plus sainement de leurs responsabilités administratives;

Cette première phase s'est intéressée à la mesure et aux sources du stress ressenti par les directions d'école du Québec. Il resterait à identifier la manière dont elles s'y ajustent concrètement.

Une deuxième phase de la recherche a donc été réalisée et a consisté à observer certaines directions en situation pour analyser comment elles faisant face aux stressors quotidiens. Ce volet de la recherche débordait le cadre ce compte-rendu de recherche et pourrait faire l'objet d'un prochain rapport.

## Références

- Gmelch, W. et Swent, B. (1981). Stress and the principalship: Strategies for self improvement. *National Association of Secondary School Principals Journal*, 16-20.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports (2007). *Statistiques de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Welmers, J.A. (2006). *Predicting principal's stress (North Carolina)*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.

# ANNEXE I : VERSION FRANÇAISE DU QUESTIONNAIRE

## QUESTIONNAIRE - LES PRINCIPALES SOURCES DE STRESS

### DIRECTION D'ÉTABLISSEMENTS

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

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

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

Vos réponses sont strictement anonymes et confidentielles

#### Informations démographiques

##### Poste :

Directeur adjoint : \_\_\_\_\_ Directeur : \_\_\_\_\_ Adjoint administratif : \_\_\_\_\_

##### Nombre d'élèves :

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

##### Années d'ancienneté :

Comme directeur adjoint : \_\_\_\_\_ Comme directeur : \_\_\_\_\_

Comme adjoint administratif : \_\_\_\_\_

Sexe : Femme \_\_\_\_\_ Homme \_\_\_\_\_

##### Établissement :

Primaire : \_\_\_\_\_ Formation professionnelle : \_\_\_\_\_  
Secondaire \_\_\_\_\_ Formation aux adultes : \_\_\_\_\_

##### Âge :

35 et moins : \_\_\_\_\_ 36-45 : \_\_\_\_\_  
46-55 : \_\_\_\_\_ 55 et plus : \_\_\_\_\_

**Merci de votre collaboration !**

## ANNEXE II :

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