

**Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies
d'ajustement des directions d'école au Québec**
**Stressors, emotional experience, and coping in Quebec school
principals**
**Las fuentes de estrés, las experiencias emocionales y las
estrategias de ajuste de las direcciones de escuela en Quebec**

Emmanuel Poirel et Frédéric Yvon

Volume 37, numéro 3, 2011

Texte reçu le : 2 juin 2010, version finale reçue le : 6 juin 2012,
accepté le : 20 juin 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1014759ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1014759ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Poirel, E. & Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615. <https://doi.org/10.7202/1014759ar>

Résumé de l'article

Cet article rend compte d'une étude sur le stress professionnel des directions d'école au Québec. Une méthode mixte a été utilisée. Les sources de stress ont été identifiées par questionnaire avant d'être liées au vécu subjectif de directions filmées durant une journée de travail qui ont participé à un rappel stimulé par confrontation vidéo. Les résultats montrent que les principales sources du stress proviennent des contraintes administratives, des relations interpersonnelles et du renouveau pédagogique. Les directions d'école vivent de la colère et de l'anxiété devant les sources de stress, mais elles inhibent souvent leurs émotions et font de multiples compromis pour maintenir l'harmonie du milieu.

Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec



Emmanuel Poirel
professeur
Université de Montréal



Frédéric Yvon
professeur
Université de Genève

RÉSUMÉ • Cet article rend compte d'une étude sur le stress professionnel des directions d'école au Québec. Une méthode mixte a été utilisée. Les sources de stress ont été identifiées par questionnaire avant d'être liées au vécu subjectif de directions filmées durant une journée de travail qui ont participé à un rappel stimulé par confrontation vidéo. Les résultats montrent que les principales sources du stress proviennent des contraintes administratives, des relations interpersonnelles et du renouveau pédagogique. Les directions d'école vivent de la colère et de l'anxiété devant les sources de stress, mais elles inhibent souvent leurs émotions et font de multiples compromis pour maintenir l'harmonie du milieu.

MOTS CLÉS • stress, émotion, inhibition, processus cognitifs, directions d'école.

1. Introduction et problématique

Le stress au travail constitue l'un des enjeux majeurs auxquels sont confrontées les commissions scolaires du Québec. À l'automne 2004, 38 % des enseignants du système scolaire québécois présentaient un risque élevé d'épuisement professionnel (Fernet, Senécal et Guay, 2006). Or, malgré de nombreuses recherches qui rendent compte du stress que vivent les directions d'école dans les pays industrialisés, les données sur ce phénomène sont presque inexistantes au Québec dans un contexte de réforme éducative.

Parmi certains changements, on peut signaler la redéfinition des infrastructures des commissions scolaires qui a provoqué l'abolition de 25 % des postes de cadres dans les commissions scolaires entre 1991 et 1997 (Association des cadres scolaires du Québec, 2000). Aussi, la loi 180, entrée en vigueur en 1998, a favorisé le transfert de nombreuses responsabilités des commissions scolaires vers les

écoles, en offrant, entre autres, un rôle plus important aux parents et aux enseignants dans le processus de prise de décision au sein de l'école, au détriment parfois des directions.

En 2001, les directions étaient déjà fortement préoccupées par les changements à venir (Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, Héon et De Saedeleer, 2001). Les structures, les programmes de formation et les méthodes d'évaluation ayant été modifiés en même temps, les directions ont été directement affectées par ces changements, dont elles sont à la fois les porte-parole et les cibles (Cloutier, 2007).

Dans ce contexte, il faut également tenir compte du fait que les directions d'école sont de plus en plus jeunes et ont de moins en moins d'expérience : depuis 1997, les moins de 35 ans occupent 10,6 % des postes de directions, alors qu'une étude de projection avait pourtant prévu qu'ils ne seraient que 3,7 % en 2011 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Notons aussi que si, depuis 2001, une formation des directions est obligatoire pour les préparer aux défis qui les attendent, celle-ci contribue à augmenter leur charge de travail et les oblige à concilier travail et études.

Entre 1966 et 1988, plus de 1300 articles ont été publiés sur le stress des directions d'école (Gmelch, 1988). De façon générale, ces recherches ont pour objet les sources de stress ou les moyens d'y faire face. Or, il n'existe, à notre connaissance, aucune étude rigoureuse sur l'expérience émotionnelle vécue entre les sources de stress et les stratégies d'ajustement. Ainsi, en considérant l'impact nocif que peut avoir le stress sur la santé (Vézina, Bourbonnais, Brisson et Trudel, 2006), *devant la quasi-absence de recherche sur la santé des directions d'établissement* (Garon, Théorêt, Hrimech et Carpentier, 2006, p. 329), notre objectif général a donc été d'étudier le stress vécu par les directions d'école du Québec.

Pour atteindre un tel objectif, le recours à une méthodologie mixte s'est imposé afin d'identifier quantitativement les sources de stress avant de rendre compte qualitativement du vécu émotionnel et des stratégies déployées par les directions d'école devant les stressés organisationnels. Après la présentation des résultats, la discussion portera sur les plus importantes découvertes de cette recherche.

2. Contexte théorique

2.1 Définition des concepts

Si le stress est un état émotif causé par des contraintes et qui peut se manifester sous forme de réactions autant physiologiques que psychologiques (Lupien, McEwen, Gunnar et Heim, 2009), nous avons choisi de ne pas traiter des dimensions physiologiques du stress dans cette recherche. Nous avons donc fait le choix de nous intéresser uniquement à la dimension psychologique du stress professionnel des directions d'école en nous inspirant principalement de la théorie transactionnelle du stress (Lazarus et Folkman, 1984). Selon ce cadre, le stress est défini comme : *une transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme débordant ses ressources et*

menaçant son bien-être (Bruchon-Schweitzer et Dantzer, 1994, p. 21). Les travaux menés dans le cadre de cette théorie montrent qu'après avoir effectué une évaluation cognitive de la situation, l'individu réagit à la situation en déployant des stratégies d'ajustement ou *coping* (Paulhan et Bourgeois, 1995). Lazarus et Folkman (1984) distinguent à ce sujet deux niveaux d'évaluation cognitive et deux niveaux d'ajustement. L'évaluation cognitive correspond à : 1) l'appréciation des enjeux (danger / perte, menace ou défi) qui dépend des valeurs et des motivations de la personne et à 2) l'appréciation des ressources disponibles, aptitudes et capacités qui mettent directement en jeu la possibilité d'action de l'individu devant la situation. Les stratégies d'ajustement correspondent aux efforts cognitifs et comportementaux orientés vers : 1) la résolution du problème (la recherche d'information, la recherche d'un soutien social et l'acceptation de la confrontation) ou vers 2) la gestion des émotions (la prise de distance et la minimisation des menaces, la réévaluation positive, l'auto-accusation, la fuite-évitement et la maîtrise de soi). En ce qui concerne la notion de maîtrise de soi, qui vise directement les efforts de la personne à l'égard de ses propres émotions, précisons que ce concept a été considéré comme synonyme de la régulation émotionnelle (Gross, 1998).

À cet égard, si pour Lazarus (1999) il y a une simultanéité entre les émotions et les cognitions, comme le font remarquer Trenberth et Dewe (2005), l'importance des émotions vécues dans le processus cognitif d'appréciation s'avère cependant négligée dans le modèle transactionnel. À l'inverse, la dimension émotionnelle a été prise en compte dans cette recherche et a été reliée au processus d'évaluation cognitive. Ainsi, dans le but d'identifier les émotions vécues lors du processus cognitif d'évaluation, nous nous sommes référés aux travaux de Power et Dalgleish (2008) qui ont répertorié cinq émotions de base : la joie, la peur, la tristesse, la colère et le dégoût. Ce sont donc ces émotions universelles de base qui ont été mobilisées dans la présente recherche, en excluant cependant la joie, puisque notre intérêt se porte sur le stress négatif. Mentionnons aussi qu'en plus des quatre émotions de base à tonalité négative, l'empathie a été considérée dans l'analyse en raison de l'importance de cette dimension dans le cadre des professions impliquant la gestion de ressources humaines (Lhuillier, 2006). La dimension émotionnelle vécue lors du processus d'évaluation cognitive a ainsi donné lieu au modèle émotivo-transactionnel présenté dans la Figure 1.

Le modèle émotivo-transactionnel s'inscrit dans le cadre des travaux de Lazarus (1999) en mettant au centre la perception de la source de stress par l'individu. Selon ce modèle, le stress, qui correspond à une transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle l'individu évalue la situation comme débordant ses ressources et menaçant son bien-être, provoque une émotion négative ou de l'empathie. Les processus dynamiques qui permettent de s'ajuster aux demandes de la situation sont donc largement tributaires du vécu émotionnel et de l'évaluation que l'individu fait des enjeux et de ses ressources dans le feu de l'action.

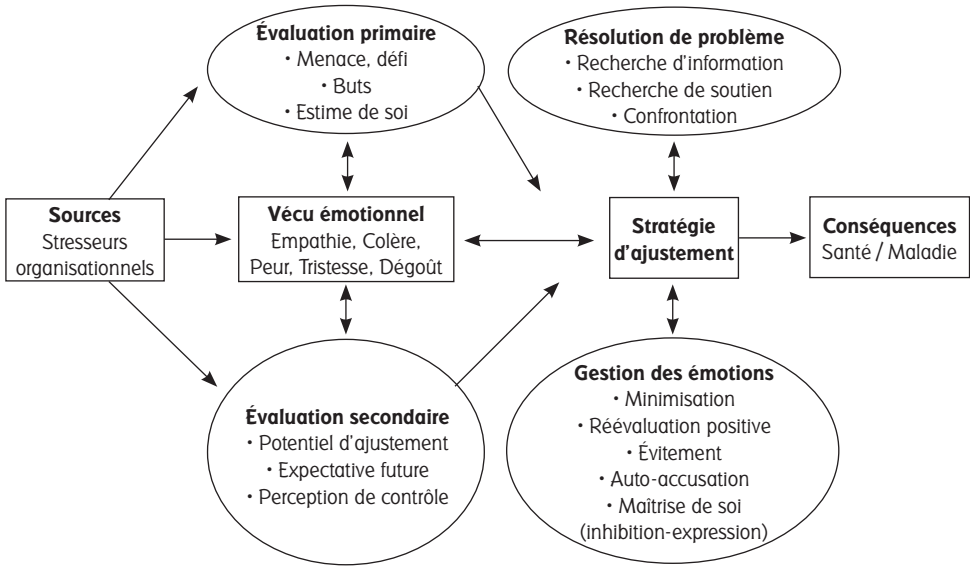


Figure 1. Modèle conceptuel pour l'étude du stress et du vécu émotionnel des directions d'école inspiré de Lazarus et Folkman (1984) et de Lazarus (1999)

2.2 Recension des écrits

En parcourant les écrits de recherche sur le stress des directions d'école, on ne peut éviter de remarquer les travaux de Gmelch et Swent (1984) qui ont développé un questionnaire pour cibler les sources de stress spécifiques aux directions d'école : l'*Administrative Stress Index* (ASI). Après avoir validé le questionnaire auprès de 1156 administrateurs scolaires aux États-Unis, Gmelch et Torelli (1993) sont parvenus à identifier une multitude de sources potentielles de stress qu'ils ont rassemblées en cinq grandes catégories : les contraintes administratives, les responsabilités administratives, les attentes de rôles, les relations interpersonnelles et les conflits intrapersonnels. Ce questionnaire a été utilisé dans plusieurs recherches qui ont identifié les contraintes administratives (charge de travail, interruptions) comme la principale source de stress des directions d'école.

Par exemple, dans l'État de Washington, dans une recherche menée auprès de 221 directions d'école secondaire, Shumate (2000) montre que les principaux stresseurs spécifiques proviennent de la surcharge de travail, des réunions, de la gestion du temps, des politiques et des réglementations. Ces stresseurs spécifiques font tous partie de la catégorie des contraintes administratives. Flynn (2000) obtient des résultats similaires sur un échantillon de 194 directions d'école secondaire de la Caroline du Sud, Peterson (2004) sur un échantillon de 300 directions d'école dans l'État de l'Iowa et Halling (2004) auprès de 221 directions d'école primaire au Dakota. L'ensemble de ces études montre que les contraintes administratives sont largement identifiées comme la principale source de stress des

directions d'école comparativement aux autres sources. On peut donc légitimement supposer que les principales difficultés des directions d'école au Québec proviendraient également des contraintes administratives. Mentionnons aussi que, dans un contexte de changement comme la réforme scolaire, le renouveau pédagogique pourrait être un facteur important de stress. À cet égard, Welmers (2006), qui a étudié les sources de stress chez 300 directions d'école en Caroline du Nord, a ajouté la catégorie *Renouveau pédagogique* à l'*Administrative Stress Index*. Cette recherche montre d'ailleurs que la réforme scolaire se situe au deuxième rang des catégories de stressés après les contraintes administratives.

Une fois les sources de stress identifiées, il importe aussi de connaître comment les directions vivent et s'ajustent à ces sources. Les publications scientifiques permettent de dégager trois grandes catégories de stratégies face au stress : les moyens touchant aux habitudes de vie (ex. : l'alimentation, l'activité physique régulière) qui font référence à la tolérance au stress (Holmes et Roth, 1988), les moyens touchant à l'évacuation du stress (ex. : jogging, technique de relaxation, méditation) (Everly et Lating, 2002) et les moyens utilisés en réponse à un stressor spécifique au travail (ex. : déléguer des tâches, augmenter les heures de travail, se changer les idées, relativiser) qui font référence à la notion de gestion du stress en situation et donc, plus spécifiquement, au concept de *coping* (Lazarus et Folkman, 1984).

En particulier, les recherches consultées mettent l'accent sur la tolérance au stress et sur l'évacuation du stress et peu sur le *coping* envisagé selon le cadre de la théorie transactionnelle. On constate, par exemple, dans l'étude de Roberson (1986), que 30 % des directions disent utiliser principalement l'activité physique et 13 %, des stratégies de gestion du temps. Dans la recherche de Cooper (1988), les principales stratégies mentionnées par les directions sont : discuter avec un collègue, déléguer des tâches et apporter du travail à la maison. Les résultats de Liming (1998) montrent que les stratégies les plus utilisées sont l'activité physique, le repos ainsi que le soutien social en dehors du travail avec les conjoints ou amis. Dans la recherche d'Abdul Muthalib (2003), la consultation d'autres collègues s'avère être la stratégie privilégiée par les directions. Il y a, cependant, peu de recherches portant spécifiquement sur les ajustements émotionnels et cognitifs des directions *en situation*.

2.3 Objectifs spécifiques

Si les différentes études disponibles illustrent la diversité des moyens évoqués par les directions d'école avant ou après avoir vécu une situation de stress, elles ne donnent cependant que peu d'informations sur la façon dont les directions gèrent leur stress au moment même où elles sont confrontées à des stressors particuliers en milieu de travail. C'est pour combler cette lacune qu'ont été définis nos objectifs spécifiques de recherche qui visaient premièrement à identifier les principales sources de stress professionnel des directions d'école du Québec dans un contexte de réforme éducative. Dans un deuxième temps, il s'agissait de mieux comprendre

le processus émotivo-cognitif d'évaluation et d'ajustement en réponse aux sources de stress. Nous cherchions précisément à savoir s'il était possible d'identifier des émotions particulières devant des stressseurs spécifiques. En dernier lieu, nous cherchions à mieux comprendre la gestion du stress en situation, c'est-à-dire si les stratégies d'ajustement étaient davantage orientées vers la situation ou vers la gestion de soi.

3. Méthodologie

Dans le but d'atteindre ces objectifs et de rendre compte du processus transactionnel dans son intégralité (sources de stress, évaluation cognitive, vécu émotionnel et ajustements), nous avons défini une approche mixte (Creswell et Plano Clark, 2007; Poirel et Yvon, 2010). L'identification quantitative des sources de stress a permis de lier des stressseurs spécifiques au processus d'appréciation de l'événement stressant et à son ajustement.

3.1 Sujets

Des directions principales et adjointes d'école primaire et secondaire dans toutes les régions du Québec ont été sollicitées. Au final, 238 directions (147 femmes – 64 % et 83 hommes – 36 %) ont participé à la recherche, soit : 171 directions (72 %) et 67 directions adjointes (28 %) provenant de 169 écoles primaires (71 %) et de 69 écoles secondaires (29 %). En ordre décroissant, la majorité des répondants provenaient de la région de Québec (58 répondants – 25 %), des régions éloignées (51 répondants – 22 %), des régions au sud de Montréal (48 répondants – 21 %), de Montréal (41 répondants – 18 %) et des régions au nord de Montréal (34 répondants – 14 %).

Parmi les 238 participants qui ont rempli le questionnaire, six directions (quatre directions principales et deux adjoints) ont aussi participé à un volet qualitatif. Quatre de ces directions exerçaient leurs fonctions dans des écoles primaires et secondaires de la région de Montréal, les deux autres dans une école secondaire à Saguenay.

3.2 Instrumentation

L'*Administrative Stress Index* (ASI) (Gmelch et Torelli, 1993) a été utilisé pour identifier les sources de stress. Il s'agit, à notre connaissance, du seul questionnaire valide sur les stressseurs spécifiques des directions d'école. Des mesures de corrélation concomitante ont confirmé la validité de cet instrument sur le plan des cinq échelles qui représentent les principaux stressseurs spécifiques aux directions d'école : les contraintes administratives, les responsabilités administratives, les attentes de rôles, les relations interpersonnelles et les conflits intra-personnels. La qualité psychométrique de l'*Administrative Stress Index* explique qu'il ait été abondamment utilisé depuis plus de 25 ans (Abdul Muthalib, 2003; Flynn, 2000; Gmelch et Chan, 1994; Halling, 2004; Shumate, 2000; Welmers, 2006). Nous y avons ajouté une sixième catégorie portant sur le renouveau pédagogique en nous

inspirant de la recherche effectuée par Welmers (2006) en Caroline du Nord, qui se trouve dans une situation comparable à celle du Québec.

L'identification du vécu émotionnel et des ajustements posait des difficultés de toute autre nature. Depuis le désormais classique *Ways of Coping Checklist* (Lazarus et Folkman, 1984), plusieurs questionnaires ont été construits pour mesurer l'évaluation cognitive et les stratégies d'ajustements (*Coping*, 1988; COPE, 1989; *Coping and Defense Scale*, 1990; *Coping Strategies Measure*, 1991; *Cognitive Appraisal Rating Scale*, 1993; *Appraisals Measure*, 1994; *Coping Strategies Inventory*, 1999; *Emotion regulation measure*, 2003). Comme le mentionnent Dewe et Trenberth (2004), le problème, avec ce type de questionnaires, provient de ce qu'on fait appel à la mémoire du répondant sans pouvoir s'assurer que son discours soit conforme à la réalité. Pour éviter toute reconstruction et illusion rétrospective, nous avons opté pour l'observation directe outillée par la vidéo. Une méthode de type *clinique*, plus proche des situations réelles, a ainsi été privilégiée.

Une grille de codage a été élaborée en tout premier lieu, reprenant les principales stratégies d'ajustement inventoriées dans les écrits scientifiques. Le défi méthodologique majeur concernait toutefois l'étude des processus cognitifs et des émotions. Si ces derniers peuvent être inférés à partir de l'observation directe (silences, expressions du visage), le risque est important qu'ils soient le produit de l'interprétation du chercheur. Profitant de l'existence d'un support vidéo, la proposition a été de solliciter le commentaire des personnes filmées par rapport aux situations vécues : Qu'ont-elles ressenti ? Comment ont-elles perçu, interprété la difficulté qui se présentait à elle ? L'ont-elles vécue comme une menace ? À cette fin, nous avons eu recours à un dispositif d'autoconfrontation vidéo appartenant à la famille du rappel stimulé (Tochon, 1996).

3.3 Déroulement

La recherche s'est déroulée en deux phases : une phase de collecte de données quantitatives et une autre de collecte de données qualitatives. Lors de la première phase, l'*Administrative Stress Index* a été traduit en français. Après avoir fait l'objet d'une retraduction à rebours, la traduction française a très vite laissé apparaître qu'une connaissance technique à la fois des réalités administratives scolaires et du contexte québécois était nécessaire. La traduction française a donc été soumise à deux professeurs du département d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal pour adapter les formulations aux réalités du Québec.

Le questionnaire a par la suite été transmis à près d'un millier de directions d'école du Québec, entre les mois de mai 2007 et de février 2008, soit directement, soit en utilisant comme relais les commissions scolaires et les associations professionnelles (Fédération québécoise des directions d'école, Association montréalaise des Directions d'établissements scolaire). Nous avons obtenu un taux de réponse de 24%. Sur les 253 questionnaires récupérés, 15 ont été éliminés pour manque de données. L'analyse statistique a donc été menée sur les 238 questionnaires restants.

Les résultats de l' α de Cronbach montrent que les questions étaient corrélées significativement entre elles pour cinq des six dimensions mesurées : contraintes administratives ($\alpha = 0,74$), responsabilités administratives ($\alpha = 0,67$), attentes de rôles ($\alpha = 0,74$), relations interpersonnelles ($\alpha = 0,70$), conflits intrapersonnels ($\alpha = 0,71$), renouveau pédagogique ($\alpha = 0,71$). La sous-échelle mesurant les responsabilités administratives peut être considérée comme faible du point de vue de la cohérence interne, ce qui serait attribuable à la traduction du questionnaire pour lequel le concept a peut-être été élargi.

Lors de la seconde phase, nous avons fait appel à des volontaires parmi les 238 qui avaient rempli le questionnaire. Dix directions se sont portées volontaires dans un premier temps, mais six ont finalement maintenu leur participation. Ces six directions ont été observées et filmées durant une journée de travail entre décembre 2007 et février 2008.

Durant la journée d'observation, une caméra fixe a été installée dans le bureau de la direction afin de pouvoir filmer la personne assise à son poste de travail. Nous avons enregistré également des réunions de travail avec l'autorisation des protagonistes présents. Le chercheur accompagnait la direction avec une grille d'observation lors des déplacements de celle-ci. Un montage a ensuite été réalisé en sélectionnant dix séquences de la journée sur la base de l'intensité observée et des résultats des questionnaires correspondant aux sources de stress des directions d'école. Dans un maximum de dix jours, chacune des directions a été confrontée aux traces vidéo de ses activités. La durée de la confrontation vidéo a été fixée à une heure et a également été filmée à des fins d'analyse.

3.4 Considérations éthiques

L'intégrité, l'anonymat et la volonté des participants ont été respectés dans cette recherche qui a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université de Montréal. Un formulaire de consentement a été remis à chacun des participants de la recherche qui était propriétaire de sa vidéo et qui pouvait se retirer à tout moment de l'étude. Le chercheur a communiqué avec chacun des participants à la fin de la recherche afin de remettre les vidéos ainsi qu'un rapport détaillé sur les conclusions de la recherche.

3.5 Méthode d'analyse des données

Les réponses aux questionnaires ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive (fréquences et moyennes). Le codage des émotions vécues a été effectué en tenant compte des quatre émotions de base à tonalité négative (colère, peur, tristesse, dégoût) ainsi que de l'empathie. Le codage des ajustements a été effectué en se référant aux huit dimensions du *Ways of Coping Checklist* (Lazarus et Folkman, 1984) : la recherche d'information, la recherche d'un soutien social, l'acceptation de la confrontation, la prise de distance, la réévaluation positive, l'auto-accusation, la fuite-évitement et la maîtrise de soi. Précisons que la maîtrise de soi, qui fait partie des stratégies orientées vers la gestion des émotions, a été

codée en fonction de l'inhibition ou de l'expression de l'émotion vécue. Le codage s'est basé sur trois sources: les notes d'observation, l'enregistrement vidéo et les *verbatim* de l'auto confrontation vidéo. On peut donc parler, pour cette étape, d'une triangulation des données.

4. Résultats

4.1 Les principales sources de stress

Notre premier objectif de recherche consistait à identifier les principales sources de stress des directions d'école du Québec (Tableau 1). À des fins de comparaison avec d'autres recherches, les résultats statistiques présentés selon les sources de stress concernent uniquement les directions (et non les adjoints). L'analyse des questionnaires montre que les contraintes administratives se situent au premier rang des sources de stress des directions d'école au Québec (3,18) et que les relations interpersonnelles et le renouveau pédagogique se situent à égalité au second rang (2,61).

Tableau 1
Comparaisons d'études ayant utilisé l'*Administrative Stress Index**

	Poirel et Yvon (2009)	Welters (2006)	Abdul Muthalib (2003)	Flynn (2000)	Shumate (2000)
	Direction n = 171	Direction n = 300	Direction n = 50	Direction n = 194	Direction n = 221
Contraintes administratives	3,18	3,33	2,87	3,00	3,01
Relations interpersonnelles	2,61	2,66	2,65	2,45	2,51
Renouveau pédagogique	2,61	2,94	NA	NA	NA
Conflits intra-personnels	2,57	2,38	2,42	2,49	2,77
Responsabilités administratives	2,50	2,43	2,93	2,04	2,57
Attentes de rôles	2,47	2,12	2,45	2,20	2,73
Moyenne totale	2,66	2,64	2,66	2,44	2,72

* Échelle: 1 = Ne me dérange pas, 2 = Me dérange rarement, 3 = Me dérange occasionnellement, 4 = Me dérange fréquemment, 5 = Me dérange très souvent

4.2 Le poids des stressseurs spécifiques

Le tableau 2 présente certaines statistiques descriptives qui ont servi à caractériser la nature du stress que vivent les directions d'école du Québec. On y trouve les 25 principaux stressseurs classés selon l'intensité, en fonction du pourcentage de directions et de directions adjointes qui sont fréquemment ou très souvent dérangées par le stressseur spécifique correspondant.

Ainsi, qu'il s'agisse de directions ou de directions adjointes, on constate que la charge de travail est le plus important stressseur. La quantité des dossiers à traiter et des tâches à réaliser dans une journée normale de travail correspond donc au principal stressseur identifié par les directions d'école du Québec.

Tableau 2

Classement des stressseurs spécifiques selon le pourcentage % des directions et de directions adjointe qui se disent fréquemment ou très souvent dérangés ($n = 238$)

Stresseurs spécifiques	Fréquemment/ très souvent dérangés
Avoir une charge de travail si lourde que je ne peux la terminer durant une journée normale de travail (CA)	58,5
Sentir que les réunions prennent trop de temps (CA)	43,3
Essayer de terminer à temps des rapports et les autres documents administratifs (CA)	42,3
Être souvent interrompu par les membres du personnel qui souhaitent me parler (CA)	35,3
Essayer de rester informé sur les changements pédagogiques et administratifs qui pourraient influencer la réussite éducative (RP)	31,5
Essayer de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe-école (RI)	31,3
Se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles (CA)	30,8
Ne pas avoir les renseignements nécessaires pour effectuer mon travail adéquatement (CI)	29,6
Gérer selon les conventions collectives le personnel de l'école (réclamations, interruptions, etc.) (CI)	28,9
Être souvent interrompu par les appels téléphoniques (CA)	27,1
Me sentir obligé de participer aux activités scolaires aux dépens de mon temps personnel (AR)	26,5
Gérer et coordonner les tâches de nombreuses personnes (RA)	25,6
Sentir de la pression pour atteindre une meilleure performance professionnelle au-delà de ce que je pense raisonnable (AR)	25,4
Sentir que mes progrès professionnels ne sont pas ce qu'ils devraient ou ce qu'ils pourraient être (RA)	25,1
Ne pas savoir ce que mon superviseur pense de moi ou comment il/elle évalue ma performance (AR)	24,9
Me fixer des objectifs trop élevés (CI)	23,0
Prendre des décisions qui affectent la vie des autres (collègues, membres du personnel, élèves) (CI)	22,3
Gérer les problèmes de discipline des élèves (RI)	22,2
Essayer de résoudre les conflits entre les parents et l'école (RI)	22,0
Essayer de répondre aux attentes de la communauté en ce qui concerne la réussite éducative (RP)	20,7
Essayer d'obtenir l'approbation publique ou collective et/ou le soutien financier pour des projets scolaires (RA)	20,0
Évaluer la performance des membres du personnel (RA)	19,0
Sentir que les membres du personnel ne comprennent pas mes objectifs et mes attentes (RI)	18,6
Avoir le sentiment de ne pas être en mesure de répondre aux demandes contradictoires de mes supérieurs (AR)	17,3
Ne pas maîtriser parfaitement le nouveau curriculum (RP)	17,0

L'analyse des stressseurs spécifiques indique également que les directions sont stressées par le manque de temps (temps passé en réunion, temps nécessaire pour produire des rapports, temps avec le personnel, temps au téléphone), ainsi que par l'application des règles et règlements : 28,9 % se disent fréquemment ou très souvent 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. Les principales contraintes administratives (CA) concernent donc la charge de travail, les rapports à produire et les pertes de temps qui dérangent passablement l'ensemble des directions d'école.

Si les directions manquent de temps, elles manquent également d'information, puisque 31,5 % se disent fréquemment ou très souvent dérangées par la difficulté à se tenir au courant des derniers changements qui peuvent avoir un effet sur la réussite éducative, et puisque 29,6 % disent ne pas avoir tous les renseignements nécessaires pour accomplir leurs tâches : l'accès à l'information représente donc aussi une problématique importante pour près d'une direction sur trois.

Un autre constat intéressant qui ressort de l'analyse des stressseurs spécifiques concerne les conflits à gérer entre les membres de l'équipe école qui dérangent fréquemment/très souvent près du tiers des directions (31,3 %).

4.3 Évaluation cognitive et vécu émotionnel

L'identification des stressseurs spécifiques a servi à orienter la sélection des séquences vidéo présentées aux directions. Ainsi, le processus d'évaluation cognitive, les émotions vécues et les ajustements ont pu être analysés. Parmi les 47 séquences vidéo initialement sélectionnées, 21 situations (S1 à S21) ont été retenues à des fins d'analyse. Sept concernaient les relations interpersonnelles ; cinq, les contraintes administratives ; cinq, les conflits intrapersonnels ; deux, les responsabilités administratives et deux, le renouveau pédagogique. Ces séquences constituent des situations exemplaires et illustratives des tensions vécues par les directions d'école du Québec. Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 3.

L'analyse révèle que les directions sont soucieuses de l'ensemble des enjeux organisationnels et sont constamment préoccupées par la satisfaction du personnel (S2 : *je fais attention à R., elle est tellement bonne*; S10 : *je trouve pas ça le fun de demander à M.*). Se dégagent 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 (S8 : *ils génèrent des conflits entre eux, mon équipe*). On peut constater que les directions se sentent brimées dans l'atteinte de leurs buts (S6 : *j'ai l'impression que cela nuit à mon travail, cette demande-là*), qu'elles subissent des attaques personnelles qui touchent l'estime de soi (S6 : *c'est un reproche*; S6 : *il y a un contexte d'agressivité envers moi*) et anticipent les retombées de leurs actions. Cette partie du processus cognitif qui touche l'évaluation des directions face à des stressseurs spécifiques témoigne du manque de contrôle qu'elles ont sur

Tableau 3

Analyse du processus émotivo-transactionnel et des stratégies en découlant

	Évaluation cognitive	Vécu émotionnel	Gestion des émotions	Gestion du problème	Contrôle
S1	Anticipe futur négativement	Peur	Inhibition	Confrontation	Contrôle
S2	Anticipe futur négativement Compassion	Peur Empathie	Inhibition	Soutien Confrontation	Contrôle
S3	Brimée dans les buts	Colère	Expression – Inhibition	Information	Peu de contrôle
S4	Anticipe futur négativement Compassion	Colère	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
S5	Anticipe futur négativement Brimée dans les buts	Peur Colère vers soi	Expression Auto-accusation	Information	Peu de contrôle
S6	Brimée dans les buts Anticipe futur négativement	Colère Peur	Inhibition Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
S7	Brimée dans les buts	Colère vers soi	Expression – Inhibition Auto-accusation Minimisation Réévaluation positive	Soutien	Contrôle
S8	Atteinte estime de soi	Colère	Inhibition Réévaluation positive	Confrontation Soutien	Peu de contrôle
S9	Anticipe futur négativement	Peur	Inhibition Évitement	NON	Peu de contrôle
S10	Brimée dans les buts	Colère	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
S11	Atteinte à l'estime de soi	Colère	Inhibition	Information	Contrôle
S12	Anticipe futur négativement Brimée dans les buts	Peur Colère	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
S13	Atteinte à l'estime de soi	Colère	Inhibition	Information	Contrôle
S14	Anticipe futur négativement	Peur	Inhibition Évitement	Confrontation	Contrôle
S15	Anticipe futur négativement	Peur	Expression	NON	Peu de contrôle
S16	Brimée dans les buts Anticipe futur négativement	Colère Peur	Expression- Inhibition Évitement	Confrontation	Peu de contrôle
S17	Anticipe futur négativement	Peur	Expression Minimisation	Soutien	Peu de contrôle
S18	Brimée dans les buts	Colère	Inhibition	NON	Peu de contrôle
S19	Compassion	Empathie	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle
S20	Brimée dans les buts	Colère	Expression	NON	Peu de contrôle
S21	Anticipe futur négativement	Peur	Inhibition	Confrontation	Peu de contrôle

leurs activités quotidiennes (S17 : *c'est toujours la limite de nos actions*; S18 : *je suis en attente, j'ai aucun pouvoir*).

Les résultats montrent aussi que les deux principales émotions vécues face aux difficultés sont la colère devant les imprévus et les contraintes (S5 : *l'émotion exacte, ce serait: merde, ça va pas bien là*; S19 : *ça m'emmerde... ça m'emmerde [sic]*) et l'anxiété devant l'anticipation de situations qui risquent de s'aggraver (S17 : *je suis inquiet aussi, par rapport à... il y a une dangerosité*; S21 : *j'ai peur qu'il me chie [sic] dans les mains*).

4.4 Stratégies d'ajustement

Les directions ne restent toutefois pas passives devant les irritants rencontrés : elles tentent de s'ajuster en affrontant le problème, en cherchant de l'information ou du soutien et parfois même, en exprimant leurs émotions (Tableau 3). Face à des relations interpersonnelles souvent conflictuelles, les directions gèrent leurs difficultés en effectuant toutes sortes de compromis pour éviter que les situations ne dégénèrent. Les résultats montrent néanmoins que leur marge de manœuvre est étroite et qu'elles recourent rarement à l'exercice d'un pouvoir formel et coercitif.

Notons aussi que, si moins de la moitié des situations analysées montrent que l'information et le soutien sont disponibles et aident effectivement les directions à s'ajuster à la situation, dans la majorité des cas, les directions sont laissées à elles-mêmes et ne peuvent se fier qu'à leurs propres aptitudes, capacités et compétences pour affronter la situation. L'analyse de l'ensemble des données recueillies révèle également que les émotions sont parfois utilisées pour résoudre le problème. C'est le cas des situations où les directions confrontent la situation en utilisant l'empathie (S2 : *comment elle va faire pour me comprendre?*; S10 : *je l'écoute... là, je trouve ça ben boguant pour elle*). Ce constat est très important, car il montre que la capacité à être empathique permet aux directions de résoudre le problème en gérant les émotions d'autrui.

Dans d'autres situations, les directions expriment leur colère et mettent ainsi fin à un reproche jugé injustifié (S11 : *on a pas sauté d'étape!*). Dans certains cas, elles partagent leurs inquiétudes dans un élan de solidarité, avant de passer à autre chose.

Les résultats montrent également que les directions gèrent leurs émotions en s'engageant dans un travail cognitif afin de diminuer leur détresse psychologique. Pour ce faire, elles réévaluent positivement la situation en envisageant des scénarios plus optimistes, elles prennent de la distance par rapport à la situation en relativisant et en diminuant la gravité du problème ou encore elles évitent le problème au lieu de le confronter.

Cependant, plusieurs situations auxquelles elles sont confrontées ne peuvent, de par leur nature, être réévaluées positivement, évitées ou minimisées. Dans de tels cas, les directions n'ont d'autre choix que d'inhiber leurs émotions. Un constat important de cette recherche concerne d'ailleurs l'inhibition de la colère face aux

attaques personnelles et aux reproches injustifiés (S11 : *je me contrôle. Il y a beaucoup d'autocontrôle là-dedans*). Les directions doivent redoubler d'effort pour se contenir et inhiber leur colère dans le but de maintenir l'harmonie face aux multiples conflits qui pourraient dégénérer à tout moment. Mentionnons que, si elles n'utilisent que l'évitement comme stratégie de rechange pour gérer leurs inquiétudes, elles ne le font pas par choix. L'analyse des séquences vidéo montre que l'anxiété est inhibée, car les directions ne peuvent minimiser l'impact de la situation ni la réévaluer positivement (S1 : *Je le laisse aller, en souhaitant, en me croisant les doigts que ce soit correct*). Pour gérer l'anxiété dans de telles situations, l'évitement et l'inhibition demeurent alors leur seul recours.

Finalement, les résultats montrent que les émotions échappent parfois au contrôle et sont manifestement plus difficiles à maîtriser dans le feu de l'action (S6 : *j'étais je ne peux pas dire en panique, mais préoccupé*).

5. Discussion des résultats

Si l'importance des contraintes administratives sur le stress des directions scolaires n'a pas été démentie par le contexte québécois, il est toutefois intéressant de constater que les responsabilités administratives représentent seulement la cinquième source du stress sur les six catégories du questionnaire. Dans la mesure où les responsabilités administratives (gestion du personnel, budget de l'école, projets scolaires) dérangent moins les directions que les contraintes administratives (charge de travail, réunions, interruptions, documents à produire), on peut formuler l'hypothèse que les contraintes administratives empêchent les directions de s'acquitter de leurs responsabilités administratives. Ce lien a d'ailleurs été établi par Peterson (2004), qui montrait que les directions scolaires sont contraintes de délaissier certaines responsabilités en raison du manque de temps, de la surcharge et du travail administratif et qu'en conséquence, leur stress était significativement plus élevé. Il n'est d'ailleurs pas surprenant que les directions du Québec identifient la quantité des dossiers à traiter et des tâches à réaliser dans une journée normale de travail comme principal stresser, puisque d'autres recherches en Amérique du Nord sont parvenues aux mêmes résultats (Flynn, 2000; Halling, 2003; Roberson, 1986; Shumate, 2000; Welmers, 2006).

Un autre constat important de cette recherche concerne le possible impact de la réforme scolaire. La catégorie des stresser liés au renouveau pédagogique, située en deuxième position, est une source importante de stress pour les directions d'école au Québec. À ce sujet, Brassard (2007) avait déjà souligné que, depuis la réforme, les directions avaient plus de responsabilités mais moins de pouvoir, en raison de l'augmentation de mesures de contrôle. En étudiant le stress chez 695 directions d'écoles secondaires en Nouvelle-Zélande, Trenberth et Dewe (2005) montrent également qu'en raison des tensions et des contraintes, 42 % des directions mentionnent que leur satisfaction au travail a considérablement diminué depuis l'implantation de la réforme scolaire entreprise depuis une dizaine d'années. Mentionnons également que, si les effets des réformes scolaires

sur le stress des directions ne sont pas nouveaux (Easton et Bennett, 1993), nos résultats sont comparables aux directions de la Caroline du Nord qui sont dans une situation similaire à celle du Québec avec l'implantation d'un nouveau curriculum (Welmers, 2006).

Au deuxième rang, à égalité avec le renouveau pédagogique, se situent aussi les relations interpersonnelles. Parmi les stressseurs spécifiques qui constituent cette catégorie, les conflits à gérer entre les membres de l'équipe école semblent toutefois se démarquer. Cette source de stress spécifique, qui dérange fréquemment/très souvent le tiers des directions du Québec, est la sixième plus importante en termes d'intensité, alors qu'elle se situe seulement en 11^e position dans l'étude de Welmers (2006), en 12^e dans l'étude de Flynn (2000) et en 10^e dans les études de Shumate (2000) et de Roberson (1986). Les conflits à gérer entre les membres de l'équipe école ne semblent donc pas déranger autant les directions d'école dans le reste de l'Amérique du Nord. Existerait-il une différence de type culturel? Sur ce point, on pourrait mettre en relation le fait que les directions du Québec, comparativement aux autres études, sont aussi plus dérangées par les interruptions des membres du personnel. Pour expliquer cette différence, on pourrait faire l'hypothèse d'une gestion davantage *porte ouverte* au Québec. Si les directions sont plus disponibles, elles sont conséquemment davantage interrompues et exposées aux conflits relationnels. Le fait de sentir de la pression provenant de la gestion en fonction des conventions collectives rejoint également ces propos. Si près d'une direction sur trois est fréquemment ou très souvent dérangée par cette source de stress qui arrive 9^e en termes d'intensité sur 41 stressseurs, dans d'autres études, elle se trouve loin derrière, se situant entre le 25^e et le 36^e rang (Welmers, 2006; Halling, 2004; Flynn, 2000; Shumate, 2000). La différence est donc notable par rapport au reste de l'Amérique du Nord. Les directions au Québec sont plus dérangées par l'obligation de devoir gérer selon les conventions collectives. Les enseignants seraient-ils plus revendicateurs au Québec? Les enseignants hors du Québec seraient-ils plus respectueux des règles, ce qui faciliterait, pour les directions, la gestion selon les conventions collectives? Ces questions méritent certainement d'être posées.

Dans cette recherche, nous avons également constaté que les directions d'école ne restent pas passives devant l'ensemble des stressseurs auxquels elles sont confrontées. Si elles apprécient cognitivement les situations qui sont sources de stress, elles peuvent néanmoins en payer le coût sur le plan émotionnel. Les directions vivent principalement de l'anxiété et de la colère devant les stressseurs qu'elles rencontrent, ce qui peut conséquemment avoir un impact sur leur santé (Philippot, 2007). Signalons que Lowe et Bennett (2003) ont également mentionné que la colère et l'anxiété étaient les deux principales émotions rapportées face au stress professionnel.

Les directions tentent toutefois de se protéger devant ce vécu émotionnel et elles parviennent à diminuer la détresse psychologique en relativisant, en réévaluant positivement la situation, en prenant de la distance ou en évitant le problème. Ce qui va tout à fait dans le sens des travaux de Lazarus (1999) qui concernent les

stratégies d'ajustement orientées vers les émotions. Spécifions sur ce point que les directions maîtrisent leur colère, et que c'est principalement afin d'éviter de fragiliser leur image de leader nécessaire pour assumer leurs fonctions (Curchod-Ruedi et Doudin, 2009) qu'elles s'ajustent aussi en inhibant leur anxiété. Ce constat montre bien que la régulation des émotions (Lhullier, 2006) est une compétence essentielle pour cette profession (Gendron et Lafortune, 2009), en plus des compétences relationnelles, politiques et du leadership (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006).

Si les risques pour la santé ne relèvent pas de l'objectivité des stressés identifiés, mais de la subjectivité et du sens donné par la personne (Santiago-Delefosse, 2002), les résultats de cette recherche indiquent que les stratégies des directions n'apportent cependant pas toujours les retombées souhaitées. Malgré les multiples compromis et l'apparente maîtrise des émotions, les directions ne reprennent que rarement le contrôle de la situation qui est source de stress.

Ajoutons finalement que les résultats, qui témoignent de l'intensité du vécu émotionnel avec lequel les directions doivent composer au quotidien ainsi que des efforts qu'elles ont à déployer pour gérer leurs émotions, ne sont pas sans liens avec l'ensemble des recherches qui montrent que les principales répercussions du stress vécu par les directions d'école touchent principalement l'épuisement émotionnel (Abdul Muthalib, 2003 ; Gmelch et Torelli, 1993 ; Shumate, 2000).

6. Conclusion

L'objectif de la recherche présentée ici était de rendre compte du stress professionnel des directions d'école au Québec dans le contexte de la réforme scolaire. Afin de répondre à cet objectif en utilisant le cadre émotivo-transactionnel, c'est-à-dire en rendant compte du processus dans son intégralité (sources de stress, évaluation cognitive, émotions vécues et ajustements), il a fallu innover en termes de méthodologie. Une approche mixte a donc été nécessaire. Les sources de stress ont tout d'abord été identifiées en utilisant *l'Administrative Stress Index* auprès de 238 directions. Dans un deuxième temps, à l'aide d'une grille et d'une caméra vidéo, six directions volontaires parmi les 238 ont été observées et filmées durant une journée de travail. Finalement, certaines séquences vidéo ont été sélectionnées sur la base des résultats du questionnaire. Un montage vidéo a été effectué et chacune des directions filmées a été confrontée à 10 situations de stress captées sur vidéo. Les confrontations, d'une durée d'une heure, qui ont donné lieu à un rappel stimulé, ont également été filmées. L'ensemble du matériau (questionnaires, vidéo en temps réel et vidéo du rappel stimulé) a par la suite été analysé.

Les résultats montrent que les sources de stress proviennent principalement des contraintes administratives, en particulier la charge de travail et le manque de temps. On constate également que l'implantation du renouveau pédagogique est identifiée comme une source importante de stress, spécifiquement le manque d'information sur les changements pédagogiques et administratifs qui pourraient influencer la réussite éducative. Les relations interpersonnelles sont aussi ciblées

comme des sources importantes de stress, plus précisément en ce qui a trait à la gestion des conflits entre les membres du personnel et la gestion selon les conventions collectives.

L'analyse du processus transactionnel montre que les directions subissent principalement de la frustration et de la colère devant les contraintes administratives, mais aussi de l'inquiétude et de l'anxiété devant les imprévus qui semblent être leur lot quotidien.

Dans le but de s'ajuster aux sources de stress, les directions font toutes sortes de compromis, y compris celui d'inhiber leurs émotions. Cependant, la gestion par compromis diminue du même coup leur pouvoir d'action et l'inhibition a un coût émotionnel. Les directions jouent un rôle politique de médiateurs et tentent de maintenir la cohésion et l'unité du milieu au moyen de leurs compétences relationnelles. Dans cette perspective, afin de donner l'illusion qu'elles sont en contrôle de la situation, elles n'ont pas la possibilité de laisser paraître leurs émotions. La régulation des émotions par inhibition s'avère donc essentielle pour permettre aux directions de maintenir leur crédibilité pour favoriser leur leadership. Il n'est par conséquent pas exagéré de conclure que les directions d'école au Québec sont non seulement des gestionnaires de l'immédiat, mais également des gestionnaires du compromis et de l'émotion.

La mise au jour des émotions vécues en situation de stress, mais majoritairement inhibées, confirme l'intérêt d'une méthode d'analyse des situations en prise directe avec la réalité, en complément aux questionnaires autorapportés sur les sources de stress. Il faut cependant considérer les limites inhérentes au choix de ce type d'approche. Le nombre restreint de sujets ne permet que de formuler des hypothèses sur l'ensemble des directions d'école du Québec. De plus, le volontariat des six directions est une limite pour la constitution de cet échantillon. Nous n'avons certainement pas obtenu la contribution de directions souffrantes qui auraient accepté d'être filmées.

D'autres recherches devraient permettre de rendre davantage compte des difficultés inhérentes à la profession de direction d'école grâce à une compréhension plus qualitative du stress et des émotions vécues. Par exemple, l'autoconfrontation croisée, qui consiste à demander aux directions d'école de commenter, en présence de collègues, des images vidéo de l'activité d'un autre collègue, avant que celui-ci ne commente les siennes, pourrait servir d'outil d'intervention comme de recherche. Dans leurs prolongements pratiques, ces recherches pourraient servir à vérifier l'hypothèse que des compétences émotionnelles sont nécessaires dans la prévention de possibles conséquences de l'inhibition des émotions sur la santé des directions d'école.

ENGLISH TITLE • Stressors, emotional experience, and coping in Quebec school principals

SUMMARY • The present study examined the work related stress of school principals in Québec. The use of a mixed method made it possible to link the objective sources of stress identified by questionnaire to the subjective emotional experience of principals who were observed and filmed during a working day before participating to stimulated recall using video confrontation. The results show that the main sources of the stress come from administrative constraints, interpersonal relations, and educational reform. School principals consequently experience anger and anxiety while emotional inhibition is the most frequently used coping strategy.

KEY WORDS • stress, cognition, emotion, emotional inhibition, cognitive processes, school principals.

TITULO • Las fuentes de estrés, las experiencias emocionales y las estrategias de ajuste de las direcciones de escuela en Quebec

RESUMEN • Este artículo se centra en un estudio sobre el estrés profesional de las direcciones de escuela en Quebec. Un método mixto fue utilizado y las fuentes de estrés fueron identificadas por medio de un cuestionario para después ser relacionadas con la experiencia subjetiva de las direcciones. Éstas fueron filmadas durante un día laboral y participaron a un recuerdo estimulado mediante video. Los resultados muestran que las principales fuentes de estrés son las obligaciones administrativas, las relaciones interpersonales y del renuevo pedagógico. Las direcciones de escuela sienten ira y ansiedad ante las fuentes de estrés, pero con frecuencia inhiban sus emociones y hacen varias concesiones para mantener la armonía.

PALABRAS CLAVES • estrés, emoción, inhibición, procesos cognitivos, direcciones de escuela.

Références

- Abdul Muthalib, N. A. (2003). *Occupational stress and coping strategies as perceived by secondary school principals in Kuala Lumpur, Malaysia*. Thèse de doctorat inédite, Université de Kuala Lumpur, Malaisie.
- Association des cadres scolaires du Québec (2000). S'éduquer à la santé: le défi des questionnaires; vécu des gestionnaires des commissions scolaires et propositions d'actions favorisant le maintien de leur santé au travail. *Réussir*, 7(1), 1-12.
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire*. Montréal, Québec: Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.
- 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*. Université de Montréal, Montréal: Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissement scolaire (GRIDES).
- Bruchon-Schweitzer, M. et Dantzer, R. (1994). *Introduction à la psychologie de la santé*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Cloutier, M. (2007). *Liens entre les préoccupations de directeurs d'école primaire et leurs stratégies pour implanter le curriculum*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.

- Cooper, L. W. (1988). Stress coping preferences of principals. *NASSP*, septembre 1988, 79-85.
- Creswell, J. W. et Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Californie: SAGE Publications.
- Curchod-Ruedi, D. et Doudin, P.-A. (2009). Leadership et émotions à l'école: fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire. Dans B. Gendron et L. Lafortune (Dir.): *Leadership et compétences émotionnelles: dans l'accompagnement au changement*. Montréal, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dewe, P. et Trenberth, L. (2004). Work stress and coping: drawing together research and practice. *British journal of guidance and counseling*, 32(2), 143-156.
- Easton, J. Q. et Bennett, A. L. (1993). School reform: Chicago teachers and principals respond. *New directions for program evaluation*, 59, 29-41.
- Everly, G. S. et Lating, J. M. (2002). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. New York, New Jersey: Plenum publishers.
- Fernet, C., Senécal, C. et Guay, F. (2006). *Le rôle des facteurs contextuels et individuels liés à l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel des enseignants au cours d'année scolaire*. Compte rendu de recherche. Québec, Québec: Université Laval.
- Flynn, P. D. (2000). *Identification of the level and perceived causes of stress and burnout among high school principals in South Carolina*. Thèse de doctorat inédite, Université de Caroline du Sud, Caroline du Sud.
- 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.
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009). *Leadership et compétences émotionnelles: dans l'accompagnement au changement*. Montréal, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gmelch, W. (1988). Educator's response to stress: toward a coping taxonomy. *Journal of educational administration*, 26, 222-231.
- Gmelch, W. et Chan, J. (1994). Administrative stress and coping. *Journal of personnel evaluation in education*, 9, 277-285.
- Gmelch, W. et Swent, B. (1984). Management team stressors and their impact on administrator's health. *The journal of administration*, 22(2), 192-205.
- Gmelch, W. et Torelli, J. A. (1993). *The association of role conflict and ambiguity with administrative stress and burnout*. Paper presented to the Annual meeting of the American research association. Atlanta, Géorgie: American Association.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Halling, M. A. (2004). *Stress and stress management strategies among elementary school principals*. Thèse de doctorat inédite, Université du Dakota du Sud, Vermillion.
- Holmes, S. et Roth, D. L. (1988). Effects of aerobic exercise training and relaxation training on cardiovascular activity during psychological stress. *Journal of psychosomatic research*, 32(4/5), 469-474.

- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. New York, New Jersey: Springer.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, New Jersey: Springer.
- Lhuillier, D. (2006). Compétences émotionnelles : de la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 91-103.
- Liming, R. W. (1998). *Stress: sources and coping strategies of secondary public school principals*. Thèse de doctorat inédite, Université de Denver, Denver.
- Lowe, R. et Bennett, P. (2003). Exploring coping reactions to work-stress: application of an appraisal theory. *Journal of occupation and organizational psychology*, 76, 393-400.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R. et Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 10(6), 434-445.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). Le personnel de direction des écoles des commissions scolaires. *Bulletin statistique de l'éducation*, 15. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Paulhan, I. et Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping; les stratégies d'ajustement à l'adversité*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Peterson, T. R. (2004). *Iowa school superintendents' and secondary school principals' perceived stress in the workplace*. Thèse de doctorat inédite, Université du Dakota du Sud, Vermillion.
- Philippot, P. (2007). *Émotion et psychothérapie*. Wavre, Belgique: Éditions Mardaga.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2009). *Rapport de recherche: les sources de stress des directions d'école du Québec*. Montréal, Québec: Association montréalaise d'établissement scolaire (AMOES).
- Poirel, E. et Yvon, F. (2010). *Pour un renouveau des études du stress professionnel en éducation. Proposition d'une méthode mixte*. Actes du Congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation, Symposium Éducation et Santé: Méthodes et épistémologies. Genève, Suisse: Université de Genève.
- Power, M. J. et Dalgleish, T. (2008). *Cognition and emotion: from order to disorder* (2^e édition). New York, New Jersey: Psychology press.
- Roberson, F. (1986). *Secondary school principal's reports of job related stress and coping strategies*. Thèse de doctorat inédite, Université de Géorgie, Athens.
- Santiago-Delefosse, M. (2002). *Psychologie de la santé: perspectives qualitatives et cliniques*. Bruxelles, Belgique: Pierre Mardaga.
- Shumate, J. I. (2000). *Stress, burnout, and coping strategies among Washington State high school principals*. Thèse de doctorat inédite, Université de Washington, Washington.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.

- Trenberth, L. et Dewe, P. (2005). An exploration of the role of leisure in coping with work related stress using sequential tree analysis. *British journal of guidance and counselling*, 33(1), 102-116.
- Vézina, M., Bourbonnais, R., Brisson, C. et Trudel, L. (2006). Définir les risques : sur la prévention des problèmes de santé mentale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 163, 32-38.
- Welmers, J. A. (2006). *Predicting principal's stress (North Carolina)*. Thèse de doctorat inédite, Université de la Caroline du Nord, Chapel Hill.

Monsieur Emmanuel Poirel est professeur au département Administration et Fondements de l'éducation, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Monsieur Frédéric Yvon est professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Correspondance

emmanuel.poirel@umontreal.ca
frederic.yvon@unige.ch

Contribution des auteurs

Emmanuel Poirel : 60 %
Frédéric Yvon : 40 %

Ce texte a été révisé par Charles-Étienne Tremblay.

Texte reçu le : 2 juin 2010
Version finale reçue le : 6 juin 2012
Accepté le : 20 juin 2012