

Les effets de la pandémie de la COVID-19 sur le bien-être au travail : Perspectives des
enseignants albertains

par

Komla Mawulolo Essiomle

Thèse soumise comme exigence partielle pour l'obtention du diplôme

Maîtrise en Sciences de l'Éducation

dans

Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean
University of Alberta

© Komla Mawulolo Essiomle, 2022

ABSTRACT

In a societal context that has been significantly disrupted by the COVID-19 pandemic, teachers' concerns about their mental health may be compounded. The aim of this research is primarily to identify leadership practices that can enable school administrators to promote teachers' well-being at work in a context where the school organization is facing a period of uncertainty, namely a pandemic.

Anchored in the pragmatic philosophy of John Dewey (1859-1952) and his theory of inquiry which considers research as « an investigation to understand some part of reality and to create knowledge to bring change in that part of reality » (Kaushik & Walsh, 2019, p.5), this study used a mixed method approach to analyze data collected from 35 teachers.

The results show that 86 % of Alberta teachers who participated in this research have been feeling stressed about their work since the beginning of COVID-19 pandemic and 14 % need immediate intervention related to burnout. The causes of the mental health problems revealed in the study are mainly related to (a) workload overload, (b) lack of clear guidelines from Alberta Education on how to manage the pandemic in schools, (c) long working hours (beyond 40 hours per week), (d) fear of becoming infected by COVID-19, (e) time spent looking at a screen every day, (f) social isolation, (g) students' difficulties in achieving the learning objective, and (h) prospect of implementation of a new K-6 curriculum while still in the pandemic.

While these results reveal an overall negative perception of teachers regarding their well-being at work, this research also reports that the adoption of some practices by school leadership teams can contribute to mitigating the stressful effects of the teaching profession. Specifically, we

found that the emotional intelligence of school leaders combined with instructional leadership and moral leadership could improve educators' well-being at work.

Keywords: Pandemic, Burnout, School leadership, Crisis leadership, Well-Being

RÉSUMÉ

Dans un contexte sociétal fortement perturbé par la COVID-19, les préoccupations des enseignants concernant leur santé mentale peuvent être exacerbées. L'objectif de cette recherche est d'identifier les pratiques de leadership qui peuvent permettre aux administrateurs scolaires de favoriser le bien-être au travail des enseignants dans un contexte où l'organisation scolaire fait face à une période de turbulences comme une pandémie .

Ancrée dans la philosophie pragmatique de John Dewey (1859-1952) et sa théorie de l'enquête qui considère la recherche comme « une investigation visant à comprendre une partie de la réalité et à créer des connaissances pour apporter des changements dans cette partie de la réalité » (Kaushik et Walsh, 2019, p.5), cette étude a utilisé une méthode mixte pour analyser les données recueillies auprès de 35 enseignants.

Les résultats obtenus démontrent que 86 % des enseignants albertains ayant participé à cette recherche se sentent stressés par leur travail depuis le début de la pandémie de la COVID-19 et 14 % ont besoin d'une prise en charge immédiate liée aux symptômes d'épuisement professionnel. Les causes des problèmes de santé mentale révélées dans l'étude sont principalement liées (a) à la surcharge de travail, (b) à l'absence de directives claires de la part d'Alberta Education sur la manière de gérer la pandémie dans les écoles, (c) aux longues heures travaillées (au-delà de 40 heures par semaine), (d) à la peur d'être contaminé par la COVID-19, (e) au temps passé devant un écran tous les jours, (f) à l'isolement social, (g) à la non atteinte des objectifs d'apprentissage par les élèves, et (h) à la prospection en vue de la mise en œuvre d'un nouveau programme scolaire de la maternelle à la 6^e année alors que la pandémie est toujours en cours.

Bien que ces résultats révèlent dans leur ensemble une perception négative des enseignants en ce qui concerne leur bien-être au travail, cette recherche rapporte également que l'adoption de certaines pratiques par les équipes de direction des écoles peut permettre d'atténuer les effets stressants de la profession. Plus précisément, nous avons trouvé que l'intelligence émotionnelle des chefs d'établissement combiné avec l'exercice d'un leadership pédagogique et d'un leadership moral pourrait améliorer le bien-être au travail des éducateurs.

Mots-clés : Pandémie, Epuisement professionnel, Leadership scolaire, Leadership de crise, Bien-être

PREFACE

Cette thèse est un travail original de Komla Essiomle. Le projet de recherche *School Leadership and Mental Health During the Pandemic*, No. Pro00111730, 05 juillet 2021, dont fait partie cette thèse a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Alberta.

REMERCIEMENTS

À travers ces quelques mots, j'aimerais exprimer ma profonde gratitude aux personnes sans qui cette recherche n'aurait jamais été achevée.

En premier lieu, mes pensées vont vers la personne qui m'a le plus inspiré sur le plan académique, ma superviseure Dr Samira ElAtia sans qui la réalisation de ce travail n'aurait été possible. Comme mentore, vous m'avez soutenu d'innombrables manières tout au long de mon parcours à la Faculté Saint-Jean et vous vous êtes toujours montré disponible pour me faire des rétroactions constructives qui m'ont permis de me surpasser et d'avoir aujourd'hui ce sentiment de satisfaction personnelle du travail bien accompli. Recevez chère professeure mes plus sincères remerciements.

Je tiens également à remercier chaleureusement ma co-superviseure Dr Elissa Corsi, celle avec qui j'ai sans doute passé le plus de temps d'apprentissage sur les défis auxquels sont confrontés les administrateurs scolaires contemporains et comment ces derniers peuvent continuer par influencer la réussite des élèves. Merci professeure d'avoir rempli ma tête de connaissances, d'avoir partagé autant de ressources qui m'ont été indispensable dans ce travail et d'avoir apporté votre contribution pour la réussite de ce projet.

J'exprime aussi ma profonde gratitude aux membres du Jury en particulier Dr Robert Lessard, Dr Kristan Marchak et Dr Sadok Ghoul qui ont accepté volontiers de consacrer leur précieux temps pour évaluer cette recherche. Enfin, je ne saurais terminer sans laisser un mot de remerciement à ma conjointe qui m'a apporté le soutien émotionnel dont j'avais souvent besoin pour réussir mon programme de maîtrise.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1: CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	4
1.1 Les administrateurs scolaires et les enseignants face à la <i>pandémie</i>	4
1.2 Problématique	7
CHAPITRE 2: REVUE DES CONNAISSANCES THÉORIQUES SUR LES CONCEPTS DE LEADERSHIP ET DE SANTÉ MENTALE AU TRAVAIL	12
2.1 L'émergence du leadership en éducation	12
2.2 Évolution des programmes de formation en leadership scolaire	13
2.2.1 L'ère de l'idéologie (Avant 1900)	13
2.2.2 L'ère prescriptive (1900 – 1945)	13
2.2.3 L'ère du professionnalisme et de la science du comportement (1946 – 1985).....	14
2.2.4 L'ère de la dialectique (1985 à nos jours)	14
2.3 Les grandes théories de leadership en éducation	15
2.3.1 Définition du leadership en éducation	15
2.3.2 Quelques théories du leadership	17
2.3.2.1 Le leadership managérial	17
2.3.2.2 Le leadership pédagogique.....	18
2.3.2.3 Le leadership situationnel.....	19
2.3.2.4 Le leadership transactionnel et transformationnel	20
2.3.2.5 Le leadership serviteur	22
2.3.2.6 Le leadership moral et éthique	23
2.3.2.7 La gestion totale de la qualité (GTQ).....	24
2.3.2.8 Le leadership distribué	26
2.4 Le leadership de crise	27
2.4.1 Quelques pratiques de leadership de crise	29
2.4.1.1 Le modèle des facteurs dispositionnels, relationnels et situationnels	29
2.4.1.2 Le modèle des tâches exécutives de gestion de crise	30
2.4.1.3 La gestion des crises psychosociales (psychosocial crisis management PCM) ..	30
2.5 Le leadership scolaire durant la crise du coronavirus.....	31
2.6 La santé mentale	33
2.6.1 La bonne santé mentale au travail ou bien-être au travail (BET)	33

2.6.2	Les déterminants de la santé mentale au travail.....	34
2.6.2.1	Le stress professionnel en milieu scolaire et ses sources	35
2.6.2.2	L'épuisement professionnel	36
2.6.3	Liens entre le style de leadership et le bien-être au travail (BET).....	38
2.7	Synthèse du chapitre	39
CHAPITRE 3: METHODOLOGIE		42
3.1	Les théories de la connaissance.....	42
3.1.1	Présentation de quelques paradigmes de recherche	42
3.1.1.1	Le positivisme	42
3.1.1.2	Le constructivisme et l'interprétativisme.....	43
3.1.1.3	Le pragmatisme : cadre théorique de cette thèse.....	43
3.2	Outils et méthode de collecte des données.....	44
3.3	Considérations éthiques.....	46
3.4	Recrutement des participants.....	46
3.5	Méthode d'analyse des données	47
3.6	Synthèse du chapitre	47
CHAPITRE 4: PRESENTATION DES RESULTATS		48
4.1	L'échantillon de l'étude.....	48
4.2	Le vécu professionnel des enseignants durant la <i>pandémie</i> et les causes de leur stress .51	
4.3	Relations entre le stress, les caractéristiques sociodémographiques et les autres facteurs.....	54
4.3.1	Le genre et le stress.....	55
4.3.2	Le niveau d'enseignement et le stress.....	55
4.3.3	Le mode de travail et le stress.....	55
4.3.4	La surcharge au travail et le stress	55
4.3.5	Le nombre d'heures travaillées et le stress	56
4.3.6	L'existence des programmes de soutien au bien-être au travail et le stress.....	56
4.3.7	Adaptation des pratiques de soutien du BET et le stress	56
4.4	Liens entre le burnout, les caractéristiques sociodémographiques et les autres facteurs.....	57
4.4.1	Le burnout et le genre	60
4.4.2	Le burnout, le niveau d'enseignement et le mode de travail	61
4.4.3	Le burnout, la surcharge au travail, les heures travaillées et le stress	61

4.5	Perceptions des enseignants sur les programmes de soutien au BET	62
4.6	Leadership adapté à la gestion des pandémies en milieu scolaire et qui favorise le BET.....	63
4.6.1	Donner des orientations claires et prendre des décisions centrées sur les besoins des élèves.....	64
4.6.2	Réorganiser le mode de fonctionnement des écoles	65
4.6.3	Avoir des attentes raisonnables envers le personnel scolaire et offrir du temps pour la collaboration professionnelle.....	66
4.6.4	Renforcer le sentiment d'appartenance et de solidarité au sein de l'équipe-école et mettre en place des programmes de soutien social.....	67
CHAPITRE 5: DISCUSSION		68
5.1	Le vécu des enseignants durant la <i>pandémie</i> et l'autoévaluation de leur santé mentale	68
5.2	Liens entre la santé mentale et les caractéristiques sociodémographiques des enseignants	71
5.3	Leadership pour une gestion de crise et qui favorise le BET des enseignants.....	73
CHAPITRE 6: CONCLUSION.....		76

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les 14 points de la théorie de la gestion de la qualité totale.....	24
Tableau 2: Matrice des corrélations inter-items.....	58

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Schéma récapitulatif du cadre conceptuel de l'étude	40
Figure 2: Caractéristiques de l'échantillon en fonction du genre	49
Figure 3: Répartition en pourcentage des répondants en fonction du niveau d'enseignement.....	49
Figure 4: Répartition en pourcentage des répondants en fonction du mode de travail.....	50
Figure 5: Répartition des répondants en fonction du nombre d'heures travaillées.....	50
Figure 6: Réponses des participants sur la surcharge de travail ressentie	51
Figure 7: Réponses des participants sur le stress ressenti au travail durant la COVID-19.....	52
Figure 8: Réponses des participants à propos de leurs principales sources de stress	53
Figure 9: Répartition des répondants en fonction des scores obtenus suivant le BMS -10.....	59
Figure 10: Boxplot des scores des participants en fonction du genre et des stades du burnout ...	60
Figure 11: Réponses des participants sur l'existence des programmes pour promouvoir le BET dans les écoles.....	62
Figure 12: Réponses des participants sur l'adaptation des programmes de soutien au BET à leurs besoins.....	63
Figure 13: Arbre des pratiques de leadership de crise qui favorise le bien-être des enseignants .	64

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ATA : Alberta Teachers' Association

ANOVA : Analyse de la variance

BE : Bien-être

BET : Bien-être au travail

FCE : Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants

IE : Intelligence émotionnelle

NQDG : Norme de qualité pour la direction générale

NQE : Norme de qualité pour l'enseignement

NQLS : Norme de qualité pour le leadership scolaire

INTRODUCTION

En début d'année 2020, le monde a assisté de manière stupéfiante à l'écllosion de la pandémie¹ de COVID-19 qui a entraîné d'énormes bouleversements dans les activités humaines et dans les vécus quotidiens. Au Canada, face à la propagation exponentielle du virus, plusieurs restrictions y compris la fermeture des secteurs d'activités jugés non essentiels ont été adoptées dans les différentes provinces. En Alberta, le 15 mars 2020 fut un tournant dans le milieu de l'éducation lorsque le gouvernement a annoncé l'annulation des cours en présentiel dans les écoles et établissements postsecondaires de la province afin de trouver des solutions idoines pour garantir un milieu de travail et d'apprentissage sécuritaire aux élèves et au personnel scolaire. Dès lors, les écoles ont dû fermer leurs portes et n'ont eu d'autres choix que d'opter pour l'enseignement en ligne.

Pris de court par cette décision, les directions d'écoles durant l'infime laps de temps dont elles disposaient ont dû réfléchir à une multitude de stratégies qui permettaient de faciliter la transition de leurs écoles vers l'enseignement virtuel. Pourtant, à cette époque, plusieurs écoles ne disposaient pas de la logistique nécessaire pour fournir des services pédagogiques exclusivement en ligne. Les administrateurs scolaires² se sont donc retrouvés dans une situation dilemmatique qu'elles devaient résoudre urgemment afin que les élèves puissent poursuivre leur apprentissage et que le public puisse continuer par maintenir sa confiance dans le système éducatif. Ainsi, en un temps record, les écoles ont été équipées des outils et des technologies adaptés à la pédagogie virtuelle et les directions se sont énormément impliquées dans la formation de leur personnel pour leurs usages. De même, elles se sont également assurées que les ressources pédagogiques des enseignants soient traduites dans un format numérique compatible avec leurs nouvelles méthodes

¹ Tout au long de ce document, le mot pandémie écrit en italique (*pandémie*) est utilisé pour parler spécifiquement du Coronavirus aussi connu sous le terme COVID-19. Cependant, lorsque ce mot utilisé sans la mise en forme italique, cela signifie que nous parlons des pandémies en général.

² Le terme « administrateur scolaire » est souvent utilisé pour parler des dirigeants des systèmes scolaires. Dans cette recherche, il englobe les cadres supérieurs des conseils scolaires et les directions d'écoles.

de travail et ont veillé par soucis d'équité à ce que tous les élèves soient équipés des outils technologiques indispensables aux nouvelles méthodes d'apprentissage.

Avec le plan gouvernemental de réouverture des écoles élaboré en juin 2020, les établissements scolaires qui, depuis la fermeture imposée en mars 2020 commençaient progressivement à s'adapter au mode de fonctionnement purement virtuel ont été contraints d'alterner les cours en ligne et en présentiel dépendamment de l'évolution de la situation sanitaire (Gouvernement de l'Alberta, 2020). Cette nouvelle réalité a réinventé le travail des directions puisqu'elles devaient en plus de leurs tâches habituelles³ veiller à leur propre bien-être (BE) ainsi que de celui des enseignants, des élèves et des autres membres du personnel scolaire lorsque l'enseignement s'effectue en présentiel (Bagwell, 2020).

En fait, bien avant l'avènement de la pandémie, les directions d'écoles avaient déjà cette obligation de faire des écoles un environnement de travail et d'apprentissage sécuritaire pour le personnel et les élèves. Cependant, il semble qu'elles doivent désormais jouer un rôle encore plus important pour assurer ces composantes dans une période d'incertitude et que les perceptions des enseignants durant cette période pourraient alimenter les approches de gestion à préconiser durant des moments de turbulence comme celle d'une pandémie.

Les études qui portent sur l'impact de la *pandémie* sur le milieu scolaire représentent une tendance actuelle en éducation. Néanmoins en Alberta, peu d'études théoriques ou empiriques se sont intéressées à cette problématique et la plupart de ces travaux sont en cours de réalisation. Parmi ceux-ci, figure la recherche longitudinale que l'Alberta Teachers' Association (ATA) mène depuis l'automne 2020 dans le cadre duquel elle invite périodiquement ses membres à participer à divers sondages sur des sujets liés à la COVID-19 dans les écoles. Cette thèse s'inscrit dans la même dynamique que ces enquêtes et se donne pour but d'étudier l'impact de la *pandémie* dans le milieu scolaire sous l'angle de la promotion du BE des enseignants.

³ Les directions d'école assument plusieurs responsabilités dont la gestion de la relation entre l'école et les familles ; la gestion de la relation entre l'école et la communauté desservie ; l'élaboration de la mission et de la vision de l'école, l'analyse des besoins de formation du personnel la gestion des ressources matérielles, humaines et financières ; la planification des activités pédagogiques, la supervision et l'évaluation des enseignants ; etc.

Ainsi, le premier chapitre de cette recherche présente le contexte et la problématique de l'étude. Dans cette partie, nous abordons les contours de la profession enseignante en Alberta en faisant un parallèle entre les conditions de travail dans les écoles avant et pendant la *pandémie* ainsi que les bouleversements organisationnels qui s'en sont ensuivi. Nous énumérons également les questions qui sont à l'origine de cette étude ainsi que les buts poursuivis. Dans le deuxième chapitre, nous présentons une revue des connaissances théoriques sur les concepts de leadership et de santé mentale au travail. En premier lieu, nous situons le leadership scolaire dans son contexte historique et nous présentons quelques grandes théories de leadership qui ont influencé les recherches en éducation. Ensuite, nous faisons un état des lieux de certains modèles de leadership adaptés aux situations d'incertitudes. Enfin, nous clôturons ce chapitre par une définition de certains concepts liés à la santé mentale au travail et nous établissons des liens entre les pratiques de leadership des directions d'écoles et le BE subjectif des enseignants. Le troisième chapitre de cette thèse est consacré au cadre méthodologique. Spécifiquement, nous justifions le choix du paradigme de recherche et nous présentons les méthodes de collecte et d'analyse des données. Les critères de sélection des participants ainsi que les dispositions éthiques prises pour garantir la sécurité et la confidentialité des informations collectées sont également expliqués. Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats qui découlent de l'analyse des données collectées tandis que le cinquième chapitre propose une discussion de ces résultats en fonction des éléments théoriques et conceptuels présentés au chapitre II. Enfin, cette recherche s'achève par une conclusion dans laquelle nous rappelons les buts poursuivis par cette recherche, les résultats obtenus, les principales limites de l'étude ainsi que les pistes de recherche futures à explorer.

CHAPITRE 1: CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre présente le contexte et la problématique de l'étude. Spécifiquement, nous cherchons à comprendre comment promouvoir le bien-être au travail (BET) des enseignants à travers des pratiques de leadership lorsque l'organisation scolaire fait face aux défis du changement. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes intéressés dans un premier temps aux expériences vécues par les administrateurs scolaires et les enseignants au début de la pandémie puis, dans un second temps, nous avons présenté le problème qui est à l'origine de cette recherche.

1.1 Les administrateurs scolaires et les enseignants face à la *pandémie*

La gestion des établissements scolaires est une tâche ardue et complexe. Pour les directions, conduire leurs établissements vers un succès optimal est un grand défi à relever puisque cela implique de naviguer entre plusieurs responsabilités et de consacrer de longues heures à sa profession. Déjà en 2014, une étude pancanadienne réalisée par les chercheurs de l'ATA et qui a vu la participation de 500 chefs d'établissement⁴ mettait en exergue la nature changeante de la fonction de direction d'école. Dans cette recherche, les chefs d'établissement albertains ont déclaré avoir du mal à trouver un équilibre entre leur vie familiale et leurs obligations professionnelles puisqu'ils travaillent en moyenne 58,5 heures par semaine.

Récemment, des travaux similaires réalisés par Pollock et Wang (2019) auprès 188 directions d'écoles ontariennes démontrent que cette quantité de travail énorme n'est pas sans effet sur la santé mentale des administrateurs scolaires puisqu'ils ont observé auprès de 80,3% de leur échantillon que le travail les rendait « souvent ou toujours dans des situations épuisantes émotionnellement » (p.35). Par ailleurs, les auteurs notent que cette surcharge de travail est dû à des facteurs tels que : a) la diversité croissante des élèves, les politiques éducatives de responsabilisation et de reddition de compte qui impliquent la production d'une panoplie de rapports, et c) l'adaptation des écoles aux défis technologiques et à l'environnement imprévisible (ATA, 2014).

⁴ Dans ce document, le terme « chef d'établissement scolaire » désigne uniquement les directions d'écoles. Il est aussi synonyme du terme « leader scolaire » utilisé dans la Norme de qualité pour le leadership scolaire (NQLS).

Dans cette étude, nous nous intéressons particulièrement aux défis liés à l'imprévisibilité de l'environnement car la *pandémie* entraîne une réorganisation continue du travail du personnel scolaire et les directions d'écoles ont la responsabilité non seulement de conduire ce processus transformationnel mais, également de s'adapter à ces changements.

D'après la norme de qualité pour le leadership scolaire (NQLS), les leaders scolaires doivent démontrer neuf compétences essentielles dans leurs pratiques :

- 1) Favoriser des relations efficaces
- 2) Donner l'exemple de l'engagement envers le perfectionnement professionnel
- 3) Faire preuve d'un leadership visionnaire
- 4) Diriger une communauté d'apprentissage
- 5) Soutenir l'application de connaissances de base au sujet des Premières Nations, des Métis et des Inuits
- 6) Offrir un leadership pédagogique
- 7) Renforcer les capacités en leadership
- 8) Gérer le fonctionnement et les ressources de l'école
- 9) Comprendre le contexte social plus large et y réagir (Alberta Education, 2020, p. 4 -7)

Parmi celles-ci, les compétences (1) favoriser des relations efficaces, (8) gérer le fonctionnement et les ressources de l'école, et (9) comprendre le contexte sociétal plus large et y réagir sont particulièrement pertinentes pour analyser la manière dont les écoles sont gérées durant la *pandémie*. Autrement dit, à l'heure actuelle, les chefs d'établissement ont l'obligation de mettre en place et de maintenir un enseignement de qualité pour les élèves, de favoriser des relations de travail positives entre les membres de la communauté scolaire et de mobiliser les ressources adéquates pour répondre aux impacts dus aux bouleversements induits par la situation sanitaire.

En effet, la *pandémie* a obligé les écoles à réinventer leur mode de fonctionnement. D'un système où l'enseignement se dispensait principalement en mode présentiel, l'organisation scolaire s'est retrouvée durant plusieurs mois dans un système virtuel où seule la technologie permettait de maintenir les apprentissages des élèves. La mise en œuvre de cette transition spontanée n'était pas un pari gagné d'avance puisque plusieurs écoles n'étaient pas initialement préparées pour faire face à ce changement inédit.

Dès l'apparition des premiers effets de la *pandémie* sur le fonctionnement des écoles, les enseignants se sont interrogés sur plusieurs aspects de leur travail. À quoi ressembleront les salles de classe ? Faut-il modifier l'emploi du temps des écoles pour assurer le respect des ordonnances d'urgence en matière de santé publique ? Faut-il ajouter des désinfectants pour les mains et des masques à la liste des fournitures scolaires ? Que se passera-t-il si un autre pic d'infections se produit ? Comment y faire face ?

Face à ces multiples interrogations, les directions devaient trouver des réponses pour rassurer les enseignants, les parents, les élèves, et toute la communauté éducative sur la mise en place d'un environnement de travail et d'apprentissage sécuritaire telle que définie dans la NQLS à travers ses indicateurs « (1b) faire preuve d'empathie et avoir un souci réel pour les autres ; (1c) créer un environnement d'apprentissage accueillant, bienveillant, respectueux et sécuritaire ; (1f) s'engager en faveur de la santé et du bien-être de tous les enseignants, les membres du personnel et les élèves » (Alberta Education, 2020, p. 3).

Dès lors, les chefs d'établissement et les équipes de direction des conseils scolaires ont rapidement et activement reconfiguré leurs communautés scolaires malgré qu'ils étaient débordés et physiquement déconnectés de leurs cercles de soutien. Comme tout le monde, ils devaient aussi s'occuper de leur vie personnelle, de leur famille et se soucier de leur propre BE et de leur santé mentale afin de pouvoir exercer un leadership efficace.

Presque deux années après l'apparition de la *pandémie*, l'inquiétude et l'angoisse du personnel scolaire demeurent puisque le plan de réouverture des écoles 2021-2022 élaboré en août 2021 dans son scénario de retour à la normale avec les cours en présentiel stipule que :

[...] school authorities must implement routine measures to reduce the risk of transmission of COVID-19 and other respiratory illnesses including promoting and facilitating hand hygiene and respiratory etiquette, staying home when sick, maintaining ventilation, and

ensuring regular cleaning and disinfection of high traffic/touch areas
(Government of Alberta, 2021, p.14)⁵.

Par ailleurs, ce plan initial octroyait également plus de responsabilités aux acteurs du milieu éducatif en donnant la liberté à chaque conseil scolaire de décider de l'obligation du port du masque à l'intérieur de ses établissements. C'est donc dans ce contexte d'incertitude et d'apparition de nouveaux variants du virus de la COVID-19 que se déroule l'année scolaire 2021-2022. Il s'avère de ce fait pertinent de recueillir les préoccupations des éducateurs sur leur BET et leurs attentes envers les autorités éducatives.

1.2 Problématique

Les enseignants et les directions d'écoles jouent un rôle de première importance dans le système éducatif puisqu'ils travaillent étroitement auprès de la clientèle scolaire et sont les premiers à influencer la réussite scolaire des élèves. Cependant, depuis quelques années, la profession enseignante en Alberta perd progressivement de son prestige d'antan. On estime à 25% le taux de décrochage sur les cinq premières années du début de carrière des nouveaux enseignants (Government of Alberta, 2012) ce qui à notre avis est symptomatique d'un défi à fidéliser les enseignants dans la profession.

De façon générale, la synthèse des travaux des auteurs tels que Delobbe (2017) ainsi que Desmeules et Hamel (2017) permet d'identifier trois grands facteurs susceptibles d'influencer la décision des éducateurs de se réorienter professionnellement. Le premier facteur est relatif à la lourdeur des tâches à accomplir en particulier les défis rencontrés dans la gestion des élèves ; la planification des séances d'enseignement ainsi que le temps consacré au travail en sont deux exemples. Le deuxième facteur est lié à la personne enseignante ou aux aspects individuels notamment la détresse psychologique comme le manque d'engagement, le manque de motivation et le découragement de se sentir inefficace. Enfin, le dernier facteur est interne à l'environnement social (l'organisation scolaire) en particulier le climat de travail peu favorable à la collaboration

⁵ Voici la traduction française de cet extrait : [...] les autorités scolaires doivent mettre en œuvre des mesures de routine pour réduire le risque de transmission du COVID-19 et d'autres maladies respiratoires, y compris la promotion et la facilitation de l'hygiène des mains et de l'étiquette respiratoire, le fait de rester à la maison lorsqu'on est malade, le maintien de la ventilation et le nettoyage et la désinfection réguliers des zones de circulation et de contact élevés (Government of Alberta, 2021, p.14).

ou encore l'isolement des enseignants, l'absence de politique formelle d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants, les attentes élevées de la direction de l'école ainsi que le salaire pas très attrayant comparé aux nombres d'heures consacré au travail.

Avec l'avènement de la *pandémie* dans les écoles, l'alourdissement du travail des enseignants et des directions d'école s'est accentué. Pollock (2020) dans une étude réalisée en Ontario note que « les directions d'école et les enseignants participent désormais à l'effort de santé publique visant à prévenir la propagation des maladies, et ce, dans des contextes locaux très différents » (p.40). Ces derniers doivent constamment s'assurer que les élèves respectent les mesures sanitaires en vigueur dans les écoles, veiller à ce que le matériel didactique soit désinfecté en tout temps, s'adapter aux transitions entre le travail en présentiel et le travail virtuel, répondre aux courriels, etc. En outre, vu la rapidité avec laquelle évolue la situation sanitaire dans les écoles, les directions doivent mettre en place des processus de communication efficaces pour informer toutes les parties prenantes y compris les parents. Dans certaines circonstances, compte tenu de la diversité croissante des élèves, il peut s'avérer aussi que l'efficacité de la communication soit entravée à cause des barrières linguistiques en particulier lorsque les parents ne comprennent pas la langue utilisée par l'école. Néanmoins, malgré toutes ces nouvelles tâches, les chercheurs rapportent qu'une solidarité spontanée a émergé au sein de la communauté éducative pour faire face aux défis du changement dans les écoles. Que ce soit à travers le partage des ressources pédagogiques entre collègues issus d'une même école ou d'un même conseil scolaire ; le support technologique, l'aide dans la planification des cours, le partage d'expériences avec les nouvelles méthodes d'évaluation, les enseignants et les directions n'hésitent pas à accomplir des efforts supplémentaires pour s'entraider (Netolicky, 2020).

Pour comprendre l'impact de la *pandémie* sur le milieu scolaire, diverses enquêtes ont été réalisées à l'échelle pancanadienne par la Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants (CTF/FCE, 2020) et en Alberta par l'ATA (2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2021). Ces recherches ont porté sur des thématiques telles que : la perception des enseignants et des leaders scolaires sur les succès et les défis du plan de réouverture des écoles, les mesures de prévention contre la COVID-19 dans les écoles, le BE du personnel scolaire et des élèves, la sécurité dans les écoles durant la *pandémie*, la quarantaine, l'isolement, les difficultés d'apprentissage des élèves et la santé mentale des enseignants et des élèves.

La synthèse de ces différents travaux révèle une augmentation du niveau de stress du personnel scolaire dû aux facteurs anxiogènes tels que la charge de travail excessive, le manque de directives claires sur la gestion de la *pandémie* dans les écoles, le temps excessif passé sur les plateformes d'enseignement virtuel, les frustrations liées au contrôle des mesures sanitaires auprès des élèves, les problèmes d'apprentissage des élèves, l'isolement social et les bouleversements induits par la *pandémie* dans les vécus personnels.

D'autres chercheurs ont aussi souligné les niveaux d'adaptation et de résilience des enseignants en temps de pandémie. Sokal, Trudel et Babb (2020) ont trouvé auprès de 1626 enseignants canadiens qu'au cours des trois premiers mois de la pandémie de la COVID-19, ces derniers ont fait preuve d'une plus grande efficacité dans la gestion du comportement des élèves durant les classes virtuelles et d'un plus grand sentiment d'accomplissement au travail.

S'il est vrai que plusieurs études ayant documenté l'impact de la *pandémie* dans les écoles se sont intéressées à la santé mentale des enseignants, des directions d'écoles et des élèves, aucune recherche à notre connaissance n'a étudié les pratiques de leadership de crise qui sont adaptées à la gestion des établissements scolaires confrontés à l'incertitude et qui, parallèlement favorisent le BET du personnel scolaire. Afin de combler ce manque de connaissance observé dans la littérature, nous nous sommes donnés comme objectif de choisir cette problématique comme champs de recherche.

Ce choix n'est pas anodin. D'une part, nous avons constaté que malgré le fait que les théories de leadership scolaire et de gestion du changement ont fait l'objet d'une littérature extensive dans le domaine de l'administration de l'éducation, le leadership de crise en revanche demeure un champ de recherche très peu exploré (Beauchamp et al., 2021 ; Mutch, 2015a, 2015b ; Smith et Riley, 2012 ; Urlick et al., 2021). D'autre part, compte tenu de la situation sanitaire actuelle et des défis rencontrés par les administrateurs scolaires, une étude empirique qui concilie les pratiques du leadership de crise et le BET serait utile pour développer des plans de ripostes efficaces afin d'améliorer la gestion des écoles durant les moments d'incertitudes. Rappelons que les recherches démontrent que le fait d'axer la culture organisationnelle des écoles sur le BE des enseignants influence positivement la réussite éducative des élèves puisque les enseignants épanouis dans leur travail développent de meilleures relations avec les élèves, adoptent des

méthodes de gestion de classe efficaces et offrent à leur tour un soutien émotionnel aux apprenants (Blazar et Kraft 2016 ; Cann et al., 2021).

Ainsi, dans le but de mieux cerner les besoins des enseignants et des directions d'écoles durant la *pandémie* afin d'améliorer leurs vécus face aux défis qu'ils rencontrent dans leurs pratiques quotidiennes, nous nous sommes posé la question qui suit : Quelles sont les pratiques de leadership que les administrateurs scolaires peuvent adopter afin de promouvoir le bien-être au travail des enseignants lorsque l'organisation scolaire fait face à une période de turbulences comme une pandémie? De cette question centrale, découle les questions spécifiques suivantes :

- Comment la *pandémie* influence-t-elle le vécu professionnel du personnel scolaire et quelles sont leurs principales préoccupations au sujet de l'organisation de leur travail et de leur santé mentale ?
- Quel lien existe-t-il entre le stress ressenti au travail par les éducateurs, leur épuisement professionnel, leurs caractéristiques sociodémographiques et d'autres facteurs intrinsèques à leur milieu de travail ?
- Comment peut-on mieux soutenir les enseignants et les directions d'écoles face aux besoins qu'ils expriment et quelle contribution peut apporter le leadership dans la promotion du BET en milieu scolaire ?

Conformément à ces sous-questions, les principaux objectifs poursuivis par cette étude sont :

- Identifier les sources de stress des enseignants durant la *pandémie*.
- Vérifier si le stress ressenti dépend des caractéristiques sociodémographiques (genre, nombre d'heures consacré au travail, et niveau d'enseignement) et d'autres facteurs de leur environnement de travail.
- Étudier l'impact de la *pandémie* sur leur épuisement professionnel.
- Recueillir les perceptions des éducateurs sur les pratiques de leadership qui favorisent leur BET.

L'ensemble de ces questions et objectifs orienteront notre réflexion tout au long de cette recherche. Ils nous mèneront à faire des choix méthodologiques qui permettront de comprendre les nouvelles

réalités des enseignants et des directions d'écoles ainsi que leurs attentes envers leurs leaders et les autorités éducatives.

Enfin, l'intérêt de cette étude est multiple, car les connaissances acquises dans le cadre de ce projet auront une grande portée au-delà de l'Alberta, pour les ministères de l'Éducation et les éducateurs de tout le pays. Nous prévoyons que les résultats de ce projet auront des retombées positives pour tous les intervenants en éducation, y compris les élèves, les enseignants, les parents et les administrateurs partout au Canada et ailleurs.

Pour les administrateurs scolaires, les résultats de cette recherche permettront d'améliorer leurs capacités à :

- Réagir, organiser et planifier une série d'actions pour mener la communauté scolaire vers un succès optimal durant les moments d'incertitudes.
- Gérer les situations stressantes et consolider les ressources afin d'établir une approche collective pour répondre aux besoins des écoles durant une pandémie.
- Fournir aux cadres supérieurs des conseils scolaires et aux directions d'école des éléments tangibles pour faire face à une pandémie.
- Identifier des pratiques de leadership efficaces dans un contexte de crise.
- Renforcer la résilience du personnel scolaire

Pour les enseignants, cette étude peut servir de ressource pour identifier les stratégies qui permettent de :

- Gérer et équilibrer les relations entre le travail et la vie personnelle.
- Améliorer leur propre BET.

CHAPITRE 2: REVUE DES CONNAISSANCES THÉORIQUES SUR LES CONCEPTS DE LEADERSHIP ET DE SANTÉ MENTALE AU TRAVAIL

Le deuxième chapitre de cette thèse présente les théories et les concepts clés de l'étude. Dans la première section, nous dressons un bref historique de l'introduction du leadership en éducation ainsi que l'évolution temporelle des programmes de formation en administration scolaire. Ensuite, dans la deuxième section, nous définissons le concept de leadership scolaire et nous présentons les grandes théories de leadership qui ont influencé la recherche en éducation. Dans la troisième section, la notion de leadership de crise fait l'objet d'une attention particulière. Nous y présentons également quelques pratiques de leadership adaptées aux organisations confrontées à un environnement incertain. Enfin, la dernière section du chapitre est consacrée à la santé mentale au travail. En plus de définir ce concept ainsi que d'autres termes qui lui sont reliés, nous établissons des liens qui existent entre le leadership et la promotion de la santé psychologique en milieu de travail.

2.1 L'émergence du leadership en éducation

L'introduction du concept de leadership dans le milieu éducatif remonte à la fin du 19^e siècle, période au cours de laquelle les toutes premières réflexions sur la nécessité de former les surintendants qui dirigent les grands conseils scolaires ainsi que les directions d'écoles secondaires ont été mûries aux USA (Marzano, Waters et McNulty, 2016). Afin d'encourager les administrateurs scolaires à s'engager sur la voie de la professionnalisation, les premiers programmes en administration scolaire ont officiellement vu le jour dans les universités américaines à partir de l'année 1905 suivis par la création de la revue scientifique *Educational Administration and Supervision* en 1915. Parallèlement, pour motiver les administrateurs scolaires à se faire former, plusieurs États américains ont changé leur législation afin de rendre obligatoire la formation en administration scolaire aux aspirants aux postes de leadership au sein des établissements scolaires (Marzano et al., 2016).

Au Canada, il a fallu attendre près d'un demi-siècle après les Américains pour expérimenter les premiers programmes de formation en administration scolaire à l'université d'Alberta en 1954 et à l'université de Toronto en 1965 (Marzano et al., 2016). Les motivations intrinsèques de ces programmes qui d'ailleurs n'ont pas changé jusqu'à ce jour consistent à trouver des réponses à la

question « Comment les personnes qui occupent des postes de décision dans un système scolaire influencent-elles la réussite des élèves et quelles compétences doivent-elles posséder pour bien remplir leur mandat ? » (Marzano et al., 2016, p. VIII).

2.2 Évolution des programmes de formation en leadership scolaire

D'après la littérature scientifique, quatre grandes périodes ont marqué l'évolution des programmes de préparation au leadership scolaire : l'ère de l'idéologie, l'ère prescriptive, l'ère du professionnalisme et de la science du comportement, et l'ère émergente et dialectique (Murphy, 1995 ; Normore et Lahera, 2019).

2.2.1 L'ère de l'idéologie (Avant 1900)

Avant 1900, la littérature spécialisée en leadership éducationnel était quasi-inexistante puisqu'il n'existait pas à cette époque des professeurs spécialisés en leadership scolaire ou des départements au sein des universités qui s'occupaient de la préparation formelle des leaders scolaires (Allison, 1989, mars ; Murphy, 1995 ; Normore et Lahera, 2019). Tout au long de cette période, les écoles étaient considérées comme de simples organisations et leur administration n'était pas une tâche ardue. Les leaders scolaires avaient la possibilité d'apprendre leur profession sur le tas et les compétences acquises durant la formation initiale en enseignement étaient perçues comme largement suffisantes pour les personnes qui aspiraient à des postes de direction.

2.2.2 L'ère prescriptive (1900 – 1945)

Durant les quatre décennies qui ont suivi l'ère de l'idéologie, les programmes de formation en leadership et en administration scolaire ont commencé par être implantés dans les universités américaines. Ces programmes ne formaient pas des leaders au sens strict du terme, mais plutôt des gestionnaires d'écoles puisque la grande partie du curriculum était conçue à partir des principes du management scientifique dont l'idéologie était inspirée du monde des affaires.

Après la grande dépression de 1929, les considérations pour un leadership axé sur les dimensions humaines ont pris de l'ampleur au sein du milieu universitaire. Les programmes en administration scolaire se sont recentrés autour des valeurs humaines et démocratiques ce qui fera dire à Beck et Murphy (1994) cités par Normore et Lahera (2019, p.29) que les valeurs fondamentales de cette époque pour les administrateurs étaient axées sur les principes d'équité en

matière d'éducation et la capacité des humains à corriger les inégalités sociales grâce à une éducation accessible pour tous les citoyens. Néanmoins, jusqu'à la fin de cette période, les connaissances en administration scolaire n'étaient pas suffisamment robustes puisqu'elles n'étaient pas ancrées dans des courants théoriques ou conceptuels qui soient spécifiques au leadership en contexte scolaire (Murphy, 1995).

2.2.3 L'ère du professionnalisme et de la science du comportement (1946 – 1985)

Après la seconde guerre mondiale, la société américaine a connu des transformations majeures. L'urbanisation, la croissance démographique et la scolarisation massive des élèves ont créé de nouveaux défis à relever par les chefs d'établissements. Les universitaires se sont aperçus que les manuels et les connaissances héritées de la période prescriptive étaient déphasés et inadéquats par rapport aux réalités et aux valeurs sociales et éducatives de l'époque et cela affectait la qualité des programmes de cycles supérieurs en leadership scolaire. C'est dans ce contexte que vont émerger des critiques envers les programmes de formation des administrateurs scolaires.

Selon Murphy (1995), l'objectif visé par les réformateurs consistait à développer des fondements cognitifs et des courants de pensée qui soient spécifiques au leadership en éducation. Ces réflexions et réorganisations vont alors permettre d'avoir une compréhension plus générique de l'administration de l'éducation inspirée des disciplines liées aux sciences sociales. Elles permettront de faire émerger plus tard une nouvelle littérature savante en leadership scolaire et des recherches orientées vers des théories (Allison, 1989, mars).

2.2.4 L'ère de la dialectique (1985 à nos jours)

L'ère dialectique est caractérisée par la prise en compte des enjeux liés à l'éthique professionnelle et au contexte social des écoles dans la formation des leaders scolaires (Murphy, 1995 ; Normore et Lahera, 2019). Le volet éthique consiste à intégrer dans le curriculum des modules qui permettent aux futurs chefs d'établissement de prendre conscience des implications de leurs décisions. En d'autres termes, les programmes en leadership scolaire doivent aider les futurs leaders à développer des compétences transversales qui peuvent leur permettre de créer des écoles accueillantes, bienveillantes, et inclusives, et les diriger avec équité et respect par des prises de décisions toujours orientées dans l'intérêt des élèves (compétences une et cinq de la NQLS) (Alberta Education, 2020). La dimension du contexte quant à elle a trait à la prise en compte des forces qui modifient la nature de l'enseignement dont l'administration scolaire fait partie intégrante.

Ces forces peuvent émaner du contexte politique, social, économique, juridique et culturel puisque l'école en tant qu'entité institutionnelle est implantée dans un environnement et tout ce qui affecte sa communauté immédiate entraîne des répercussions immédiates sur son fonctionnement. Ainsi, lorsque ces forces exercent des influences négatives sur l'école, les chefs d'établissement doivent assumer des rôles de gestionnaire d'urgence qui consistent à développer des plans d'actions et des procédures à suivre et des fonctions de leaders de crise en guidant le personnel vers une vision commune de la situation et des objectifs à atteindre pour surmonter les obstacles.

2.3 Les grandes théories de leadership en éducation

Cette section définit d'abord le concept de leadership scolaire et présente ensuite quelques théories qui ont influencé la recherche en éducation. Spécifiquement, nous décrivons le leadership managérial, le leadership pédagogique, le leadership situationnel, le leadership transactionnel et transformationnel, le leadership serviteur, le leadership moral et éthique, la gestion totale de la qualité (GTQ), le leadership distribué et le leadership des enseignants.

2.3.1 Définition du leadership en éducation

Dans les recherches en éducation, le terme leadership a parfois été substitué par des concepts qui lui sont similaires tels que l'administration ou le management. Leithwood et al.(1999) cités par Bush et Glover (2003, p.4) expliquent cette confusion par le fait qu'il n'existe pas à ce jour une définition communément admise de la notion de leadership. Toutefois, il convient de mentionner que ces différents concepts quoique interreliés se distinguent les uns des autres.

Partant d'une étude bibliométrique de 1438 articles publiés dans la revue *Educational Management, Administration & Leadership* entre 1972 et 2020, Hallinger et Kovacevic (2021) démontrent que l'administration ou le management de l'éducation a trait à la gestion des systèmes éducatifs, à la conduite des réformes et à l'initiation du changement pour améliorer le contexte des écoles. L'administrateur scolaire est donc celui qui, par ses compétences de planificateur et d'évaluateur a la responsabilité de combiner les ressources matérielles, humaines et financières de l'organisation scolaire pour assurer son fonctionnement efficace dans le but de favoriser la réussite des élèves. Gumus et al. (2018) pour leur part, à travers une recherche qui présente une recension des écrits portant sur les différents modèles de leadership élaborés dans la recherche en éducation de 1980 à 2014 explicitent la compréhension du concept de leadership. Pour ces auteurs, le travail d'un leader diffère de celui d'un gestionnaire puisque l'objectif du leader consiste à mobiliser et à

influencer les autres pour atteindre les objectifs communs de l'école. Abondant dans le même sens, Bush et Glover (2003) adoptent la définition suivante du leadership :

[...] Leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. Successful leaders develop a vision for their schools based on their personal and professional values. They articulate this vision at every opportunity and influence their staff and other stakeholders to share the vision. The philosophy, structures and activities of the school are geared towards the achievement of this shared vision (p.8)⁶.

De cette définition de Bush et Glover (2003), il ressort les constatations suivantes :

- 1) Le leadership est un processus d'influence sociale plutôt que d'autorité et de pouvoir ce qui suppose qu'il est indépendant du poste occupé au sein de l'école. En d'autres termes, n'importe quel membre de l'organisation scolaire peut être un leader.
- 2) Le leadership est lié aux valeurs. En effet, les leaders doivent fonder leurs actions sur des valeurs personnelles et professionnelles à travers la communication d'une philosophie de l'éducation centrée sur l'élève et la prise en compte des valeurs et des aspirations de toute la communauté scolaire.
- 3) Le leadership est relié à la vision de l'école. En fait, les leaders ont la responsabilité de définir les orientations qui engagent l'avenir de l'école. Cependant, cet état voulu doit être partagé par les enseignants et tous les membres de la communauté scolaire. Cela ne pourrait être possible sans l'établissement de relations efficaces entre toutes ces parties prenantes et sans la prise en compte préalable de leur point de vue dans l'élaboration de la vision de l'école.

Au-delà de la définition précédente, nous ajoutons que toute personne au sein du milieu éducatif qui contribue de façon directe ou indirecte à améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves peut être considérée comme un leader scolaire. A cet effet, hormis les directions d'écoles qui sont formellement identifiés dans la NQLS comme étant des leaders scolaires, il ne serait pas

⁶ La définition du leadership selon Bush et Glover (2003) peut être traduit comme suit : [...] Le leadership est un processus d'influence menant à la réalisation des objectifs souhaités. Les bons leaders développent une vision de leur école basée sur leurs valeurs personnelles et professionnelles. Ils expriment cette vision à chaque occasion et incitent leur personnel et les autres parties prenantes à partager cette vision. La philosophie, les structures et les activités de l'école sont orientées vers la réalisation de cette vision partagée (p.8).

abusé de prétendre qu'un enseignant dans sa salle de classe qui adopte des méthodes innovantes ou de nouvelles stratégies gagnantes pour faciliter l'apprentissage de ses élèves exerce un leadership. Il en est de même pour les cadres supérieurs des conseils scolaires qui doivent s'assurer que toutes les écoles sous leur juridiction offrent des programmes d'éducation appropriés pour répondre aux besoins de tous les élèves inscrits et qu'elles favorisent leur réussite⁷. Enfin, les responsables des politiques éducatives à Alberta Education n'en sont pas du reste puisqu'à travers les tests normalisés, ils s'assurent que tous les élèves de la province aient un accès équitable à une éducation de qualité.

2.3.2 Quelques théories du leadership

Plusieurs théories de leadership ont influencé la recherche en éducation. Dans cette section, nous présentons quelques-unes. D'emblée, nous tenons à préciser qu'il est assez rare qu'une seule théorie soit unilatéralement adoptée par les directions étant donné que l'utilisation d'un modèle particulier de leadership est fortement influencée par le contexte dans lequel ces dernières se retrouvent.

2.3.2.1 Le leadership managérial

Le leadership managérial tire son origine des principes du management scientifique, apparu au début du 20^{ème} siècle et largement influencé par les idéologies des théoriciens de la structure hiérarchique, fonctionnelle et bureaucrate des organisations tels que Frédéric Taylor, Henry Fayol ou Max Weber (Gumus et al., 2018). D'après Bush et Glover (2014), le leadership managérial part du principe selon lequel les dirigeants doivent se concentrer sur les fonctions, les tâches et les comportements et si ces fonctions sont exécutées avec compétence, le travail des autres membres de l'organisation serait facilité. Il prône l'établissement des relations hiérarchiques entre les leaders et les subordonnées et suppose une considération du leadership par rapport à la position occupée au sein de l'organigramme.

Bien qu'il soit souvent adopté dans le milieu des affaires, ce style de leadership peut présenter certaines défaillances lorsqu'on l'utilise dans le milieu éducatif. En effet, l'une de ses

⁷ Pour plus de détails sur les responsabilités des conseils scolaires, consulter l'article 33 de l'Education Act accessible à travers le lien <https://www.qp.alberta.ca/documents/Acts/e00p3.pdf>

principales limites réside dans le fait qu'il présente un plus grand risque pour l'organisation scolaire dans la mesure où il est possible que les objectifs de l'éducation soient subordonnés à l'objectif managérial d'une plus grande efficacité (Bush et Glover, 2014). Certains auteurs rapportent également qu'il ne permet pas d'engager l'école dans une dynamique d'innovation et d'amélioration continue puisqu'il s'agit d'un style de leadership axé sur la gestion des pratiques existantes dans les écoles plutôt que sur le développement d'une vision allant au-delà des pratiques existantes (Gumus et al., 2018). Pour ces différentes raisons, nous pensons que ce style de leadership n'est pas le plus adéquat pour la gestion des établissements scolaires notamment à cette époque d'imputabilité et de responsabilisation du rendement des élèves.

2.3.2.2 Le leadership pédagogique

Encore appelé curriculum leadership ou leadership pour l'apprentissage, le leadership pédagogique est un concept typiquement nord-américain qui a été popularisé durant les deux dernières décennies. Ce style de leadership a la particularité de garder le focus sur la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage, deux fonctions qui constituent le cœur de la mission éducative.

D'après la compétence six de la NQLS, le leader pédagogique est toute personne qui « fait en sorte que chaque élève ait accès à un enseignement de qualité et puisse vivre des expériences d'apprentissage optimales » (Alberta Education, 2020, p.4). En fait, les leaders pédagogiques efficaces dirigent l'enseignement et l'apprentissage, et s'efforcent d'améliorer les pratiques pédagogiques à travers la supervision et l'évaluation. Les directions d'écoles en tant que leaders pédagogiques ont l'obligation d'offrir de la rétroaction au personnel enseignant en ce qui concerne les stratégies pédagogiques efficaces et doivent veiller à ce que l'instruction offerte en classe corresponde aux objectifs d'apprentissages élaborés dans le curriculum. En outre, ils doivent également fournir le soutien motivationnel et matériel nécessaire à l'amélioration de l'enseignement ; établir des objectifs scolaires pour les élèves et surveiller les progrès que ces derniers effectuent (Alberta Education, 2020 ; Gumus et al., 2018).

Hallinger et Murphy (1985) résument toutes ces différentes responsabilités des leaders pédagogiques à trois rôles fondamentaux : 1) définir la mission et la vision de l'école et communiquer cette vision aux enseignants, aux parents, aux élèves, et à toutes les parties prenantes

; 2) gérer le programme d'étude à travers la supervision, l'évaluation, le suivi des progrès accomplis par les élèves, et vérifier si l'enseignement dispensé correspond aux objectifs d'apprentissage ; et 3) promouvoir un milieu d'enseignement et d'apprentissage positif en maintenant une visibilité au sein de l'école, en motivant les enseignants à s'impliquer dans leur développement professionnel, en ayant des attentes élevées envers les élèves et en planifiant les horaires d'instruction.

Dans la littérature existante, plusieurs études démontrent l'efficacité de ce style de leadership dans l'atteinte de la mission éducative. Les chercheurs attestent que le leadership pédagogique est associé à l'amélioration continue des établissements scolaires puisqu'il est positivement corrélé à une meilleure performance académique des élèves (Leithwood et Seashore-Louis, 2012). Dans une méta-analyse portant sur les aspects du leadership ayant des effets d'envergure sur le rendement des élèves, Robinson (2011) a trouvé que la direction de l'apprentissage et du perfectionnement professionnel est l'aspect de leadership le plus déterminant dans la réussite des élèves avec un coefficient de corrélation $r = 0,84$.

Néanmoins, malgré son impact considérable dans l'atteinte de meilleurs rendements des élèves, deux principales critiques sont souvent adressées au leadership pédagogique. La première est qu'il est essentiellement centré sur l'enseignement plutôt que sur l'apprentissage (Bush et Glover, 2003). La seconde est qu'il se concentre trop sur la direction d'école en tant que centre d'expertise et qu'il a tendance à ignorer le rôle d'autres leaders tels que les directeurs adjoints, les cadres intermédiaires, les équipes de direction et les enseignants (Bush et Glover, 2014).

2.3.2.3 Le leadership situationnel

Le leadership situationnel émane des travaux de Paul Hersey et de Kenneth Blanchard qui soutiennent qu'un leadership efficace consiste à adapter différents styles de leadership en fonction de la « maturité des subalternes, de leur volonté et de leur capacité à accomplir une tâche particulière » (Marzano et al., 2016, p.22). Ces auteurs recommandent aux leaders d'exercer quatre styles de leadership dépendamment des circonstances auxquelles ils sont confrontés. Il s'agit notamment du style directif, participatif, persuasif et déléguatif.

Le style directif est un leadership centré sur les tâches et n'accorde pas la priorité à l'aspect relationnel entre le leader et ses subordonnés. Il s'exerce lorsque les subalternes sont incapables

ou n'ont pas la volonté d'accomplir une tâche donnée. Cependant, si ces derniers manifestent leur volonté d'exécuter la tâche mais en sont incapables, le leader peut procéder de façon amicale en donnant des directives claires et concrètes sur la manière dont ils doivent s'y prendre. Dans un tel contexte, il doit faire preuve d'un leadership participatif qui, par essence est un leadership centré à la fois sur les relations et la tâche à accomplir.

Une autre situation qui pourrait se présenter au leader est celle dans laquelle les subalternes disposent des compétences requises pour exécuter le travail, mais n'ont aucune volonté de le faire. Le leader doit alors faire usage d'un style persuasif qui est à la fois peu centré sur les tâches et sur les relations, et qui consiste à convaincre les subordonnés d'entreprendre le travail. Enfin, la dernière circonstance dans laquelle pourrait se retrouver un leader selon la théorie du leadership situationnel est celle où les subalternes ont la motivation d'accomplir la tâche et disposent des compétences et des capacités requises à cet effet. Dans ce contexte, le leader doit recourir au style déléguatif en leur confiant la tâche à accomplir et en interférant très peu durant son exécution afin de leur accorder l'autonomie et la liberté professionnelle indispensable à la stimulation de leur créativité.

2.3.2.4 Le leadership transactionnel et transformationnel

Le leadership transactionnel et transformationnel trouvent leurs origines dans les travaux de James Burns souvent considéré par les chercheurs comme « le fondateur de la théorie du leadership moderne » (Marzano et al., 2016, p.18). De façon explicite, la différence notoire qui existe entre ces deux théories de leadership réside dans le fait que leader transactionnel mise sur les contreparties (récompenses ou punitions) pour inciter ses subalternes à agir afin d'atteindre un objectif commun tandis que le leader transformationnel met plutôt l'accent sur le changement en faisant usage de son charisme pour susciter l'engagement des membres de son équipe à travailler ensemble.

2.3.2.4.1 Le leadership transactionnel

Faire preuve de « leadership transactionnel signifie que les suiveurs sont d'accord avec le leader, l'acceptent ou s'y conforment en échange d'éloges, de récompenses et de ressources ou afin d'éviter de mesures disciplinaires » (Bass, Avolio, Jung et Berson, 2003, p.208). Cette théorie si on peut le dire de façon basique fonctionne suivant l'approche « donnant-donnant » puisqu'elle part de la prémisse qu'en clarifiant au préalable les buts et les objectifs attendus ainsi que la

récompense espérée lorsque ces buts sont atteints, les suiveurs démontreront un haut niveau de performance et de productivité. Appliqué à un enseignant, cela suppose que ce dernier accepte d'offrir son expertise ou ses services à une école en échange d'un salaire et d'autres récompenses (avantages sociaux, progression de carrière, etc.).

Bass et al. (2003) distinguent trois styles de leadership transactionnel : le mode passif de gestion par exceptions ou laissez faire ; le mode actif de gestion par exceptions ; et le mode transactionnel constructif. Le mode passif de gestion par exceptions ou laissez faire est un style de leadership qui implique que le leader puisse définir des standards pour ses subalternes et intervenir uniquement lorsque des problèmes majeurs surviennent. C'est un style de leadership qui n'est pas fortement recommandé pour la gestion des établissements scolaires puisqu'il est souvent considéré comme le mode par excellence pour le maintien du statu quo au sein d'une organisation. Contrairement à son prédécesseur, le mode actif de gestion par exceptions nécessite un suivi rigoureux des comportements des subalternes ainsi qu'une attention particulière aux moindres détails et une correction des difficultés rencontrées au fur et à mesure qu'elles se présentent. Enfin, le mode transactionnel constructif est « le style transactionnel le plus efficace et le plus actif » (Marzano et al., 2016, p.18) puisque les leaders qui en font usage définissent des objectifs, précisent les résultats souhaités et récompensent la productivité. En plus d'offrir l'autonomie aux subalternes ainsi que leur participation dans la gestion, les leaders transactionnels constructifs se montrent ouverts et disponibles pour offrir de la rétroaction et motivent les employés dans leurs efforts.

2.3.2.4.2 Le leadership transformationnel

Théoriquement, le leadership transformationnel consiste à faire usage de son charisme pour inciter ses subalternes à accomplir des prouesses sur le plan professionnel. Marzano et al. (2016) déclarent que c'est « le style de leadership par excellence puisqu'il produit des résultats supérieurs aux attentes » (p.19). Une synthèse de 32 articles réalisée par Leithwood et Jantzi (2005) et qui porte sur l'impact de ce style de leadership dans le milieu éducatif permet de confirmer cette hypothèse puisqu'ils ont relevé des effets significatifs indirects du leadership transformationnel sur la performance scolaire des élèves. En fait, ces effets sont médiatisés par la culture de l'école, l'engagement et la satisfaction professionnelle des enseignants.

D'après Bass et al. (2003), le leadership transformationnel repose sur quatre principes fondamentaux :

- 1) La considération : le leader doit s'intéresser à ses subalternes et prendre en compte les besoins de croissance professionnel et d'accomplissement de chaque individu en agissant comme un mentor ou un coach.
- 2) La stimulation intellectuelle : le leader doit soutenir les suiveurs en leur offrant la possibilité d'utiliser de nouvelles approches pour résoudre les problèmes qu'ils sont susceptibles de rencontrer au quotidien. Cela consiste à encourager l'innovation et la créativité du personnel.
- 3) L'inspiration : le leader doit être dynamique, confiant et avoir des attentes élevées envers le rendement. Il doit faire preuve d'enthousiasme, d'optimisme et encourager ses subordonnés à envisager des états futurs attrayants.
- 4) Le charisme : le leader doit être un modèle pour ses subordonnés à travers ses réalisations, son caractère et son comportement.

Une autre forme de leadership qui rejoint directement le dernier principe du leadership transformationnel est le leadership authentique. En fait, tout comme le charisme, l'authenticité « n'est pas une particularité qu'on s'attribue soi-même, mais plutôt un trait que les autres reconnaissent chez quelqu'un » (Bird et al., 2009, p.165). Avolio et ses collègues (2004) considèrent que les leaders authentiques sont des personnes « qui savent qui elles sont, en quoi elles croient et ce qu'elles valorisent, et qui agissent en respectant ces valeurs et ces croyances tout en interagissant de façon transparente avec les autres » (p.802). Dans une étude réalisée auprès de 156 enseignants et 22 directions d'école, Bird et al. (2009) ont trouvé que les comportements authentiques des directions tels que la manifestation d'émotions conformes aux sentiments, la démonstration de croyances conformes aux actions et les prises de décisions fondées sur des valeurs fondamentales exercent une forte influence positive sur l'engagement des enseignants dans leur travail ($r = 0,56 ; p < 0,01$) et leur niveau confiance dans les actions des leaders ($r = 0,74 ; p < 0,01$).

2.3.2.5 Le leadership serviteur

L'émergence du leadership serviteur comme théorie de leadership mérite d'être portée à l'actif de « Robert Greenleaf (1970, 1977) qui croit qu'un leadership efficace découle de la volonté

d'aider les autres » (Marzano et al., 2016, p.21). Contrairement au leadership transactionnel qui prône un rapport hiérarchique entre le leader et les subalternes ainsi que l'exercice de l'autorité et la supervision des employés, le leadership serviteur se distingue par la position médiane du leader au sein de l'échelle hiérarchique. Le leader serviteur a donc la particularité d'interagir avec tous les membres de l'organisation plutôt qu'avec quelques hauts cadres qui occupent des postes stratégiques au sommet de la hiérarchie. D'après Marzano et al. (2016), le leader serviteur se distingue par cinq qualités essentielles :

- a) sa capacité à comprendre les besoins de son personnel
- b) son aptitude à résoudre les conflits qui peuvent survenir au sein de l'organisation
- c) sa gestion efficace et efficiente des ressources de l'organisation
- d) son engagement dans le développement professionnel de son personnel
- e) sa capacité à être à l'écoute des autres.

2.3.2.6 Le leadership moral et éthique

Le leadership moral et éthique est un style de leadership qui accorde de l'importance à l'intégrité et aux valeurs. Il se définit comme « la démonstration d'une conduite normativement appropriée par des actions personnelles et des relations interpersonnelles, et la promotion d'une telle conduite auprès des subordonnés par la communication bilatérale, le renforcement et la prise de décision » (Brown, Treviño et Harrison, 2005, p.120). Ce style de leadership part du principe selon lequel le leadership doit se concentrer sur les valeurs, les croyances et l'éthique des dirigeants. Par ailleurs, il suggère que l'autorité et l'influence soient dérivées de conceptions défendables de ce qui est juste ou bon (Bush et Glover, 2014).

D'après Treviño, Hartman et Brown (2000), un leader éthique doit être à la fois une personne morale caractérisée par des valeurs d'honnêteté, de fiabilité, d'intégrité, de compassion et d'équité, et un gestionnaire moral qui doit trouver des moyens d'attirer l'attention de l'organisation sur l'éthique et les valeurs en inculquant dans son fonctionnement des principes qui guideront les actions de tous les employés. Toutefois, pour que ces valeurs puissent transcender le vécu de l'organisation, le leader doit : a) être perçu par ses subordonnés comme un modèle et un dirigeant qui reflète les valeurs prêchées ; b) promouvoir une communication bidirectionnelle à travers l'ouverture d'esprit et la liberté octroyée aux subalternes de s'exprimer sur les valeurs justes

et équitables ainsi que les pratiques inéquitables qui existent au sein de l'organisation ; et
 c) prendre conscience des conséquences éthiques de ses décisions et de ses choix.

2.3.2.7 La gestion totale de la qualité (GTQ)

Conçue initialement par Edward Deming (1900-1993) pour le monde des affaires et dont l'efficacité fut perçue durant la reconstruction de l'industrie manufacturière japonaise d'après-guerre, la GTQ a également influencé les pratiques de leadership et les réformes en éducation. Hughey (2000) rapporte que l'impact de cette théorie en éducation s'illustre par la tendance à une plus grande responsabilisation à tous les niveaux de la hiérarchie éducative et la recherche permanente de l'amélioration continue de l'instruction et de l'expérience d'apprentissage des élèves.

La GTQ repose sur 14 points essentiels. La synthèse des travaux de Hughey (2000), Terry (1996, août), et de Winn et Green (1998) nous permet de les résumer dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1: Les 14 points de la théorie de la gestion de la qualité totale

Les 14 points de Deming	Application à l'organisation scolaire
1) Se fixer des objectifs stables	1) Élaborer une vision et une mission de l'école qui reflète les objectifs à atteindre sur une durée déterminée.
2) Adopter la nouvelle philosophie	2) Insister sur la qualité dans tous les services offerts par l'école (enseignement en classe, méthodes de planification, disponibilité des ressources à la bibliothèque pour soutenir l'apprentissage des élèves, environnement sécuritaire et bienveillant, relations positives entre élèves et enseignants ; collaboration entre enseignants, etc.).
3) Arrêter d'être dépendant aux contrôles	3) Ne pas attendre les résultats des évaluations sommatives ou des tests normalisés pour améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves. Les enseignants doivent toujours être proactifs en anticipant les besoins et les difficultés des élèves durant l'enseignement.
4) Minimiser les coûts	4) Privilégier un investissement dans la qualité de tous les processus de l'éducation qui est d'ailleurs plus rentable et plus bénéfique à long terme.

5) S'améliorer constamment et continuellement	5) Toujours s'engager dans l'amélioration continue des programmes ou des services scolaires. L'innovation permet d'obtenir de meilleurs processus éducatifs.
6) Instaurer la formation sur le lieu de travail et 7) Encourager la formation continue	6) et 7) Favoriser le développement professionnel des enseignants et intégrer la formation continue dans le plan de développement de l'école. Encourager le personnel scolaire à continuellement acquérir de nouvelles connaissances et compétences.
8) Instaurer le leadership	8) Faire travailler ensemble deux ou plusieurs personnes aux compétences complémentaires pour atteindre des objectifs dont ils sont collectivement responsables.
9) Bannir la peur	9) Bâtir une école où la confiance et le respect entre les enseignants et l'administration est réelle. Les enseignants doivent aussi naviguer entre leurs rôles d'éducateurs et d'évaluateurs et établir des relations positives avec les élèves afin que ces derniers se sentent suffisamment confiants pour exprimer leurs lacunes.
10) Briser les barrières entre les départements ou les services	10) Avoir des buts partagés par toute la communauté éducative et encourager la collaboration entre toutes les parties prenantes.
11) Éliminer les objectifs irréalisables	11) Fixer des objectifs atteignables et mettre l'accent sur les moyens concrets à mobiliser pour les atteindre au lieu de s'enfermer dans des slogans ou des objectifs illusoires.
12) Éliminer les quotas numériques	12) Privilégier des résultats à long terme plutôt que de se focaliser sur des objectifs quantitatifs à court terme.
13) Supprimer les obstacles à la fierté du travail accompli	13) Valoriser et apprécier le travail des enseignants. Renforcer leur sentiment d'appartenance à l'organisation scolaire et prendre en compte leurs points de vue dans les décisions qui engagent l'école.
14) Concevoir la transformation organisationnelle comme un processus collectif	14) Faire prendre conscience à tous les acteurs du système éducatif qu'ils sont solidairement responsables de la réalisation de la transformation.

2.3.2.8 Le leadership distribué

Encore appelé leadership partagé, le leadership distribué critique la hiérarchisation de la structure administrative, suggère l'implication de tout le personnel dans le processus de prise de décision et prône la collaboration comme moyen de coordination efficace du travail et de réponse aux problèmes organisationnels (Gumus et *al.*, 2018; Sergiovanni, 2004). Il est lié à la faculté d'adaptation et d'innovation du rôle des leaders scolaires et à leurs capacités à percevoir le leadership sous forme d'interactions sociales en vue de mieux mobiliser toutes les ressources humaines et les compétences disponibles au sein des écoles (Harris, 2012).

Devos, Tuytens et Hulpia (2014) ont démontré que pour que le leadership distribué émerge au sein d'une école, certaines conditions préalables doivent être réunies. La première est l'agrégation des postes de leadership ce qui suppose une reconnaissance formelle à côté des directions d'écoles, des leaders intermédiaires comme les directions adjointes et les enseignants leaders. Cette équipe formelle de leadership a d'une part, la responsabilité d'exercer les fonctions de support en établissant une vision de l'école à long terme et en motivant les enseignants autour de cet idéal. D'autre part, elle a l'obligation d'assurer les fonctions de supervision en soutenant les éducateurs dans leurs tâches en vue de leur permettre d'adopter des pratiques réflexives pour améliorer les pratiques pédagogiques et l'expérience d'apprentissage des élèves. La deuxième condition indispensable à l'émergence du leadership partagé est relative à la confiance réciproque et à la coopération qui doit exister entre chaque membre de l'équipe dirigeante à travers une définition claire du rôle de chacun et à la confiance qui doit prévaloir entre l'équipe de leadership et les autres membres personnels de l'école (enseignants, conseillers pédagogiques, etc.). Enfin, la dernière condition implique la participation des enseignants et des autres membres du personnel scolaire aux prises de décision malgré le fait qu'ils ne disposent d'aucune position formelle de leadership au sein de l'école.

La mise en œuvre dans les écoles du leadership distribué dont la philosophie repose sur l'idée selon laquelle toutes les personnes qui travaillent au sein d'une organisation doivent contribuer à sa gestion a fait émerger en Amérique du Nord dans les années 1990 une nouvelle théorie du leadership qualifiée de leadership des enseignants (Gumus et *al.*, 2018). Spécifiquement, ce style de leadership suggère que les enseignants soient au cœur du

fonctionnement des écoles et contribuent de manière significative à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

En effet, les établissements scolaires sont des organisations complexes et il serait illusoire de prétendre qu'une direction à elle seule peut conduire son école vers un succès optimal. Elle a besoin de l'ensemble de la communauté scolaire et l'implication des enseignants dans la gestion quotidienne est quasi-indispensable. Ces derniers représentent une source d'information pertinente et leur implication dans le processus décisionnel permet aux directions de prendre des décisions plus éclairées puisque ce sont eux qui sont en contact permanent avec la clientèle scolaire. D'autre part, impliquer les enseignants dans la gestion scolaire témoigne aussi d'une reconnaissance de l'administration envers l'immense travail qu'ils accomplissent et cette considération renforce leur engagement organisationnel ainsi que leur adhésion entière aux buts poursuivis par l'école.

Dans une synthèse des recherches réalisées durant deux décennies sur le leadership des enseignants, York-Barr et Duke (2004) relatent plusieurs effets bénéfiques de ce style de leadership pour l'organisation scolaire. Hormis le fait qu'il renforce l'expertise des enseignants à travers l'exploration des pratiques pédagogiques efficaces, le partage des connaissances et la collaboration professionnelle, le leadership des enseignants constitue également un puissant moyen de motivation et de rétention des éducateurs au sein des écoles.

2.4 Le leadership de crise

La plupart des auteurs contemporains considèrent une crise comme étant une situation urgente qui nécessite une action immédiate et décisive de la part d'une organisation et en particulier de ses dirigeants (Smith et Riley, 2012). Partant de cette prémisse, le leadership de crise se distingue des autres pratiques de leadership en raison de l'immédiateté, de la complexité, de l'incertitude et de l'évolution constante des circonstances (Mutch, 2015b). Le leadership de crise, loin d'être centrée sur un individu en l'occurrence le leader formel requiert l'implication de tout le personnel qui doit travailler en collaboration et à différents niveaux afin d'atténuer les effets potentiels de la crise sur l'organisation. Comme le souligne Rego et Garau (2008):

[...] Leadership takes place when setting direction, building commitment, and creating alignment occur whether or not "a leader" is present. In a crisis, individual people bring their talent, perspective, vision to the challenge. Acts of courage, risk taking, and bold action shine the spotlight on individual leaders. And though individuals are important

during a crisis, survival and success requires many participants, a collective effort. Relationships are essential (p.20)⁸.

Dans une revue de littérature portant sur le leadership de crise, Smith et Riley (2012) font ressortir neuf attributs essentiels d'un bon leader de crise :

- 1) Sa capacité de prise de décision à partir des informations limitées et peu fiables
- 2) Ses compétences en communication interpersonnelle
- 3) Ses connaissances et ses compétences en matière d'intelligence procédurale acquises et affinées par l'expérience
- 4) Sa capacité de synthèse très développée
- 5) Ses aptitudes à identifier des questions et des messages clés à partir de sources d'informations très confuses et contradictoires
- 6) Sa capacité à faire preuve d'empathie et de respect du point de vue des autres
- 7) Sa capacité à rester continuellement optimiste face à l'adversité et à se battre avec ténacité
- 8) Sa flexibilité et son habileté à ajuster rapidement et de manière décisive son comportement et sa façon de penser en réponse à un environnement en constante évolution ;
- 9) Sa capacité de réflexion intuitive et son aptitude à développer rapidement de nouvelles idées et solutions pour transformer les obstacles en opportunités.

Dans le milieu éducatif, il n'existe pas de théories sur le leadership de crise adapté à la gestion d'une pandémie puisque la plupart des modèles ont été développés pour répondre aux catastrophes naturelles comme les tremblements de terre ou les incendies. Cela va sans dire qu'au début de la COVID-19, les équipes de direction d'écoles ne disposaient pas de plans de prévention d'une pandémie et n'étaient pas formés pour gérer des organisations durant les moments d'incertitudes raison pour laquelle elles étaient contraintes de naviguer en eaux inconnues. La plupart du temps, elles étaient obligées de prendre des décisions intuitives pour assurer la

⁸ Traduction française de la définition de Rego et Garau (2008) : [...] Le leadership intervient lorsque l'établissement d'une orientation, l'obtention d'un engagement et la création d'un alignement se produisent, qu'un "leader" soit présent ou non. En cas de crise, chaque personne apporte son talent, sa perspective et sa vision. Les actes de courage, les prises de risque et les actions audacieuses mettent en lumière les leaders individuels. Et bien que les individus soient importants pendant une crise, la survie et le succès nécessitent de nombreux participants, un effort collectif. Les relations sont donc essentielles (p.20).

continuité des activités pédagogiques tout en garantissant la santé et la sécuritaire des élèves de même que celui du personnel scolaire. De plus, elles devaient aussi maintenir une communication permanente avec les parents afin de les rassurer sur les dispositions prises pour faire des écoles un lieu d'apprentissage sécuritaire et comment l'enseignement en ligne aurait le même niveau de qualité d'instruction en cas d'éclosion de la *pandémie* dans les écoles. Parallèlement, les chefs d'établissements devaient aussi s'impliquer dans la formation des enseignants afin que ces derniers puissent se familiariser avec les plateformes d'enseignement virtuel.

Eu égard à ce qui précède, on peut donc comprendre l'angoisse vécue par les leaders scolaires et l'importance de s'inspirer de la situation actuelle pour approfondir les recherches sur les pratiques de leadership adaptées aux situations d'incertitudes. Bien qu'il existe rarement qu'une seule forme de leadership soit exercée par un leader soucieux de s'adapter au contexte de son organisation, nous suggérons que le leadership de crise est probablement celui qui devrait prédominer dans une situation de turbulence importante comme celle de la pandémie de la COVID-19 dans les écoles. C'est pourquoi nous avançons avec des pratiques recensées dans le cadre du leadership de crise.

2.4.1 Quelques pratiques de leadership de crise

Cette sous-section présente quelques pratiques de leadership en situation d'incertitude qui peuvent être appliqués en contexte scolaire.

2.4.1.1 Le modèle des facteurs dispositionnels, relationnels et situationnels

En s'inspirant du rôle des directions d'écoles durant le tremblement de terre de 2011 en Nouvelle-Zélande, Mutch (2015a) a découvert que les chefs d'établissement qui réussissent à devenir des leaders de crise font appel à leurs qualités dispositionnelles et à leurs expériences antérieures, ainsi qu'aux compétences relationnelles qu'ils ont affinées au fil du temps pour bâtir une communauté scolaire efficace. Elle suggère donc aux administrateurs scolaires qu'en cas de crise, ils doivent évaluer les exigences liées aux circonstances et y répondre de manière réfléchie et flexible.

Mutch (2015a) identifie trois principaux facteurs qui influencent le leadership scolaire durant une crise. Le premier facteur est de nature dispositionnelle et comprend les valeurs, les systèmes de croyances, les traits de personnalité, les compétences et les domaines d'expertise des

leaders scolaires. Le deuxième facteur, d'ordre relationnel implique l'établissement des relations interpersonnelles solides et la confiance réciproque entre les leaders et le personnel scolaire, la promotion de la collaboration professionnelle et du sentiment d'appartenance à la communauté éducative. Enfin, le dernier facteur, de nature situationnelle a trait à la compréhension du contexte social des écoles, à la créativité des leaders, aux prises de décisions opportunes en fonction de l'évolution des circonstances et aux capacités d'utilisation optimale des ressources matérielles et humaines disponibles. Toutefois, une des limites qu'on observe dans le modèle de Mutch (2015a) est qu'elle ne prend pas en compte l'importance de la communication qui, pourtant en situation de crise s'avère indispensable pour renforcer la résilience du personnel scolaire et le maintien de la confiance de toutes les parties prenantes en leurs leaders.

2.4.1.2 Le modèle des tâches exécutives de gestion de crise

Élaboré par Boin, Kuipers et Overdijk (2013), cette théorie suggère que la gestion efficace d'une crise commence par une reconnaissance commune de l'émergence de la menace et une prise de conscience collective des caractéristiques, des conséquences et des effets de l'incertitude. Parallèlement, les leaders doivent prendre des décisions qui permettent à l'organisation de s'adapter à la crise et doivent développer un environnement de travail collaboratif à la fois vertical (entre leaders et subalternes) et horizontal (entre différents départements ou différentes personnes qui sont au même échelon). De plus, la communication interpersonnelle et institutionnelle doit être un outil indispensable pour naviguer durant la crise. Les leaders ont l'obligation d'informer les membres de l'organisation ainsi que les partenaires externes sur l'évolution de la situation et doivent proposer des stratégies d'adaptations aux effets indésirables de la crise. Enfin, l'équipe de leadership doit également pouvoir apprendre des dysfonctionnements et des difficultés rencontrés durant et après la crise afin de se préparer adéquatement pour faire face de manière efficace à l'arrivée d'une nouvelle crise.

2.4.1.3 La gestion des crises psychosociales (psychosocial crisis management PCM)

Une analyse des modèles de leadership de crise et de gestion de crise susmentionnés nous permet d'affirmer qu'elles se focalisent uniquement sur la coordination de la riposte des organisations sans tenir compte de l'accompagnement psychosocial du personnel qui ressent les impacts de la crise. Pourtant, le leadership scolaire en situation de crise ne devrait pas se limiter uniquement à la réactivité de la structure organisationnelle des écoles face à l'incertitude, mais

doit aussi tenir compte du BE général et de la santé psychologique du personnel scolaire et des élèves (McLeod et Dulsky, 2021). C'est dans cette perspective que Dückers, Yzermans, Jong et Boin, (2017) ont élaboré le psychosocial crisis management (PCM) dont la posture philosophique stipule que l'efficacité des leaders à gérer des organisations dans des contextes imprévisibles dépend de leurs capacités à intégrer les pratiques de gestion psychosociale dans les stratégies de gestion de crise.

Le PCM est donc une approche qui relie les défis typiques de la gestion des urgences au sein des organisations au BE psychologique des employés à travers la prise en compte de leurs besoins ; la considération du risque et des facteurs de protection sur le lieu de travail ; la mise en œuvre d'un support social et la promotion de la sécurité sur le lieu de l'emploi. Bien qu'il ne soit pas développé de façon explicite pour le milieu éducatif, nous pensons que ce modèle pourrait être le plus adéquat pour inspirer les plans de gestion des pandémies dans les établissements scolaires.

2.5 Le leadership scolaire durant la crise du coronavirus

La crise sanitaire qui secoue le monde depuis deux ans a entraîné plusieurs mutations dans la gestion des établissements scolaires. Bien qu'au tout début de la *pandémie* les professionnels de l'éducation n'étaient pas préparés à faire face à cet environnement imprévisible, une certaine résilience s'est développée au fil des mois grâce à la collaboration professionnelle qui a émergé au sein des écoles et à la maîtrise technologique qui a joué un rôle déterminant dans la poursuite des activités scolaires. Tous ces changements ont eu un impact considérable sur l'exercice du leadership scolaire.

En effet, avant la *pandémie*, le leadership adopté dans les écoles était beaucoup plus axé sur les fonctions occupées au sein de la hiérarchie scolaire (Harris, 2020). Malgré le fait que les idées du leadership partagé faisaient partie du discours sur les pratiques de leadership, seuls les leaders formels (directeurs et directeurs adjoints) veillaient au bon fonctionnement des écoles et étaient responsables des performances et des résultats scolaires (Harris, 2020). La *pandémie* a cependant entraîné une reconceptualisation de la notion du leadership puisqu'on a observé l'émergence d'une interdépendance collective au sein de la communauté scolaire. Que ce soit à l'intérieur des écoles ou entre les écoles d'un même conseil scolaire, les chefs d'établissement et les enseignants se soutiennent mutuellement en matière de planification, d'apprentissage technologique, de méthodes pédagogiques innovantes, de stratégies de retour d'information

(Netolicky, 2020). Bien qu'il ne s'agisse pas de communautés d'apprentissages formellement établies, cette collaboration spontanée a changé de façon drastique le leadership scolaire puisqu'il a fait émerger au sein des écoles un leadership qui est à la fois beaucoup plus distribué, collaboratif et en réseaux (Azorin, 2020 ; Harris, 2020 ; Harris et Jones, 2020 ; Netolicky, 2020). Comme le déclare Harris (2020):

[...] Right now, by default or design, school leaders are focusing their considerable leadership energies on engaging others in the collaborative, shared and collective work that is both vital and urgent. They are filtering out the noise; to focus on distributed leadership practices that simply get the job done. While school leaders may not view themselves any differently, their leadership practice has fundamentally changed, and some would propose, irrecoverably shifted (p.325)⁹.

Une autre caractéristique du leadership scolaire durant la crise du coronavirus est relative à l'empathie et à la compassion dont ont fait preuve les administrateurs scolaires. En fait, la bienveillance est devenue une valeur fondamentale autour duquel s'articule la pratique du leadership. Les directions d'écoles et les cadres des conseils scolaires ont réalisé l'importance de prendre soin de leur personnel et de se préoccuper de leur BE physique et émotionnel ainsi que celui des élèves (Bagwell, 2020 ; McLeod et Dulsky, 2021). En somme, pour diriger efficacement un établissement scolaire durant la COVID-19, il faut faire une conciliation permanente entre la responsabilité individuelle et collective (leadership hiérarchique combiné au leadership distribué), l'équité et l'excellence tout en recherchant l'équilibre entre la charge de travail et le BE des élèves et du personnel scolaire (Netolicky, 2020).

⁹ La traduction française de la citation de Harris (2020) : [...] À l'heure actuelle, par défaut ou à dessein, les leaders scolaires concentrent leurs considérables énergies de leadership sur l'engagement des autres dans le travail collaboratif, partagé et collectif qui est à la fois vital et urgent. Ils filtrent le bruit pour se concentrer sur les pratiques de leadership distribuées qui permettent d'accomplir le travail. Bien que les leaders scolaires ne se considèrent peut-être pas différemment, leur pratique du leadership a fondamentalement changé, et certains diraient même irrémédiablement changé (p. 325).

2.6 La santé mentale

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) définit la bonne santé mentale comme « un état de bien être qui permet à l'individu de se réaliser, de surmonter les tensions normales de la vie, d'accomplir un travail productif et de contribuer à la vie de sa communauté » (OMS, 2013, p.5). C'est un état de BE complet engendré par un maintien de l'équilibre entre les sphères de la vie sociale, physique, mentale, économique et spirituelle. Inversement, la mauvaise santé mentale est la résultante d'un déséquilibre entre tous ces différents aspects de la vie. Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économique OCDE (2012), la mauvaise santé mentale se subdivise en deux catégories : les troubles mentaux qui sont des déficiences psychiatriques (exemple : schizophrénie, troubles psychotiques, troubles bipolaires) et la détresse psychologique qui est un ensemble d'émotions négatives ressenties et qui, lorsque persistantes peuvent entraîner des conséquences importantes telles que la dépression et l'anxiété (Camirand et Nanhou, 2008).

Pendant longtemps, on jugeait qu'une personne jouissait d'une bonne santé mentale à condition qu'elle soit exempt de troubles mentaux ou d'une maladie mentale (Gouvernement du Canada, 2006). Cependant, de nouvelles conceptualisations apparues au cours des dernières décennies suggèrent que ces deux concepts quoique corrélés soient distincts et que la santé mentale soit définie à travers sa dimension positive : le bien-être (BE) (Doré et Caron, 2017).

2.6.1 La bonne santé mentale au travail ou bien-être au travail (BET)

Le bien-être au travail (BET) est un concept subjectif qui est étroitement lié aux ressentis de l'individu (Abaidi et Drillon, 2016). Dans le domaine de l'enseignement, il peut se définir comme étant le sentiment que l'enseignant éprouve vis-à-vis de sa profession. C'est une « expérience subjective positive où l'on tend à exprimer le meilleur de soi et qui se construit à travers soi, à travers ses relations sociales au travail et dans les interactions avec son organisation » (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010, p. 70).

Un regard rétrospectif dans la littérature permet de constater que la notion du BET a fait l'objet d'une multitude de recherche en sciences de l'éducation pour expliquer les motifs du décrochage ou de rétention du personnel scolaire (Acton et Glasgow, 2015; Burns et Machin, 2013 ; Vlasie, 2021; Zavidovique, Gilbert et Vercambre -Jacquot, 2018). Dans la plupart de ces études, ce construit a été évalué suivant une perspective hédonique à partir des échelles bidimensionnelles qui mesurent à la fois les affects positifs liés à la satisfaction de vie en général et les affects négatifs

telles que le burnout, les expériences émotionnelles et l'anxiété. Le BET de l'enseignant n'est alors atteint qu'à condition que ses affects positifs l'emportent sur ses affects négatifs (Bietry et Creusier, 2013; Burns et Machin, 2013). À en croire Dagenais-Desmarais et Savoie (2012), cette mesure bidimensionnelle constitue un biais méthodologique puisque le BE et la détresse psychologique constituent deux axes différents plutôt que deux pôles d'un même continuum. Ils recommandent donc l'usage d'un modèle multidimensionnel spécifique au BET qui mesure l'adéquation interpersonnelle de l'individu dans son travail, son épanouissement, son sentiment de compétence, la reconnaissance de son travail par ses supérieurs et enfin sa volonté de s'engager durablement dans sa profession.

2.6.2 Les déterminants de la santé mentale au travail

Dans une revue de littérature visant à situer le concept de santé mentale dans une perspective historique, Doré et Caron (2017) identifient plusieurs facteurs qui influencent la santé mentale des individus. Pour ces auteurs, les troubles intériorisés tels que l'anxiété et la dépression ; un niveau de détresse psychologique élevé ; les difficultés financières ; le travail et le stress sont associés à une mauvaise santé mentale. À l'inverse, l'âge (être âgé de 55 ans ou plus), le statut socio-économique élevé, l'absence d'expérience traumatisante durant l'enfance, la spiritualité, les bonnes habitudes de gestion du stress, et le soutien social (soutien émotionnel, intégration sociale, etc.) sont positivement reliés à une meilleure santé mentale. Dans un contexte plus précis au milieu professionnel, les éléments tels que l'allègement de la charge de travail, le soutien social venant des collègues ou de ses supérieurs, la reconnaissance du travail effectué, l'autonomie décisionnelle au travail, la bonne communication entre les membres de l'organisation et le partage d'informations sont identifiés comme étant des éléments influençant positivement la santé psychologique des travailleurs (Gouvernement du Québec, n.d.).

Dans cette recherche, nous avons choisi de nous intéresser spécifiquement à l'impact du contexte professionnel sur la santé mentale du personnel scolaire, car l'enseignement fait partie « des professions les plus stressantes selon une base de données anglaise regroupant 26 types d'emplois différents » (Johnson et al., 2005 cités par Vlasie, 2021, p.6). Les administrateurs scolaires en adoptant certaines pratiques de leadership peuvent donc atténuer les effets stressants de la profession et promouvoir le BET des éducateurs (Cherkowski, 2018; Dilekçi et Limon, 2020; Van der Vyver, Kok et Conley, 2020).

2.6.2.1 Le stress professionnel en milieu scolaire et ses sources

Le stress professionnel est le processus d'adaptation d'un individu à son environnement de travail devenu difficile et imprévisible (Légeron, 2008). Bien que ses causes soient multiples et variées, l'étude de Légeron (2004) regroupe les sources du stress en quatre grands facteurs. Le premier facteur est inhérent au contexte du travail notamment les changements organisationnels et les incertitudes liées à l'emploi ou à l'environnement du travail. Le deuxième facteur, d'ordre individuel a trait à l'inadéquation entre les qualifications du travailleur et le poste occupé, les frustrations matérielles (salaires, carrière, évolution) et les frustrations psychologiques (manque de reconnaissance). Le troisième facteur est relié aux difficultés relationnelles du travailleur avec ses collègues et sa hiérarchie. Enfin, le dernier facteur lié à la tâche à accomplir englobe les éléments tels que la charge de travail, la pénibilité physique et mentale du travail et les responsabilités du travailleur.

Dans le domaine de l'enseignement, plusieurs recherches font état du fait que certains aspects inclus dans les facteurs identifiés par Légeron (2004) affectent la santé mentale des enseignants en favorisant ou en limitant leurs possibilités d'épanouissement professionnel (Acton et Glasgow, 2015 ; Vlasie, 2021). Bien que la nature des relations professionnelles (avec les collègues, l'administration, les élèves et les parents) ; le contexte de travail systémique dans les écoles (charge de travail, manque d'autonomie, manque de ressources dans les écoles ; etc.) ; et les programmes d'études changeants affectent de façon significative la perception du BET par les enseignants (Koenig, Rodger et Specht, 2018), Acton et Glasgow (2015) rapportent dans une recension des écrits que la gestion des émotions constitue un élément non négligeable de la pénibilité de la profession.

En effet, l'établissement des relations humaines positives constitue le socle de la profession enseignante et cela n'est pas anodin que cette compétence soit la première à être identifiée dans les normes qui régissent la profession enseignante en Alberta (la norme de qualité pour l'enseignement (NQE), la norme de qualité pour le leadership scolaire (NQLS), et la norme de qualité pour la direction générale (NQDG)). Pour les enseignants, satisfaire à cette exigence peut passer par une charge émotionnelle qui implique une gestion ou une régulation des affects de manière à « exprimer des émotions congruentes avec les prérequis du rôle professionnel ou institutionnel (ne pas s'alarmer devant un malade, ne pas montrer son agacement, sa colère, devant

un élève, etc.) » (Hochschild, 1983 cité par Vlasie, 2021, p.6). Pourtant, une régulation fréquente des émotions qui ne s'alignent pas avec les règles de la profession enseignante peut constituer un agent stressant pour les enseignants qui, à moyen terme pourrait les conduire à ressentir la fatigue de compassion et l'épuisement professionnel (ATA, 2020a).

2.6.2.2 L'épuisement professionnel

Sur son lieu de travail, l'individu qui s'efforce constamment de répondre à des attentes qui dépassent ses propres ressources personnelles s'épuise (Genoud, Brodard et Reicherts, 2009). Cet épuisement est communément appelé burnout.

Le burnout est un terme évoqué pour la première fois par le psychiatre et psychanalyste américain Freudenberger en 1974 pour désigner « un état de fatigue ou de frustration lié à l'engagement pour une cause, un type de vie ou une relation qui n'a pas apporté la gratification attendue » (Lourel et al., 2007, p.354). Il s'agit d'un terme polysémique puisqu'il n'existe pas à ce jour une définition unique qui soit communément admise au sein de la communauté scientifique.

En effet, certains auteurs le considèrent comme étant une réponse de l'individu à la suite d'une exposition prolongée au stress et aux situations émotionnellement exigeantes (Jaoul et Kovess, 2004 ; Maslach et al., 2001 ; Schwarzer et Hallum, 2008). D'autres auteurs rapportent qu'il s'agit d'un « processus d'intoxication chronique causé par une ou plusieurs déficiences dans l'organisation du travail plaçant les travailleur(eu)ses en surcharge qualitative et quantitative de travail de façon continue, fréquente ou récurrente » (Ameringen et Arsenault, 1993, p.5). Néanmoins, la plupart des chercheurs qui s'intéressent à l'étude du burnout chez les travailleurs se réfèrent au modèle tridimensionnel proposé par Maslach et Jackson (1981) pour définir ce concept. Selon Maslach et Jackson (1981), les individus qui sont exposés à un stress excessif dans leur travail développent un épuisement émotionnel (sentiment d'être vidé émotionnellement à cause du travail), une dépersonnalisation (attitudes et sentiments négatifs à l'égard des autres) et une insatisfaction sur leur accomplissement personnel au travail.

Plusieurs chercheurs ont étudié le profil type des personnes susceptibles d'être les plus vulnérables au phénomène d'épuisement professionnel. Dans un premier temps, les recherches ont ciblé la relation qui existe entre le genre et le burnout. Les travaux de Adekola (2009), de Pollock et Wang (2019) ou encore de Purvanova et Muros (2010) démontrent qu'il n'existe aucune

différence statistiquement significative entre les femmes et les hommes en ce qui concerne la manifestation de l'épuisement professionnel pris sous la forme d'un construit unique. Toutefois, en fonction des différentes dimensions évoqués par Maslach et Jackson (1981), l'étude de Purvanova et Muros (2010) qui est une méta-analyse de 133 articles révèle que les personnes du genre féminin ont tendance à être plus épuisées émotionnellement que les personnes du genre masculin tandis que ces derniers sont plus susceptibles de souffrir de dépersonnalisation.

Dans un second temps, les chercheurs se sont intéressés aux attributs personnels qui peuvent influencer le burnout. Tei et al. (2014) cités par ATA (2020a) ont trouvé que « les personnes qui sont généralement très motivées, dévouées et impliquées émotionnellement dans leur travail sont plus vulnérables à l'épuisement professionnel » (p.12). Cependant, Schwarzer et Hallum (2008) à travers une étude réalisée sur un échantillon de 458 enseignants démontrent qu'on peut combattre le burnout dans la profession enseignante en renforçant l'auto-efficacité au travail des éducateurs.

Enfin, une dernière catégorie d'écrits a ciblé les stratégies et les pratiques qui permettent de prévenir le burnout chez les enseignants. Sur cette problématique, les auteurs suggèrent qu'une préparation adéquate des enseignants en formation initiale aux réalités du métier et des activités de développement professionnel relatives à la reconnaissance des facteurs de risque liés à la fatigue de compassion et au burnout ainsi qu'une initiation des enseignants aux stratégies de gestion du stress en milieu professionnel pourrait leur être bénéfique (Koenig, Rodger et Specht, 2018). Sur le plan individuel, les chercheurs recommandent que chaque enseignant puisse se doter d'un plan de soin personnel qui comprend des stratégies d'adaptation et des ressources auxquelles ils pourraient accéder en cas de stress (ATA, 2020a ; Koenig, Rodger et Specht, 2018). Enfin, les administrateurs scolaires sont également encouragés à mettre en place un milieu de travail « qui crée un espace physique et intellectuel, un temps adéquat pour la gestion et la libération des émotions, et des possibilités de connexion entre les employés afin que ces derniers puissent développer des relations collégiales » (ATA, 2020a, p.16). De même, ils doivent communiquer aux enseignants les ressources disponibles au sein des écoles pour promouvoir leur santé mentale.

2.6.3 Liens entre le style de leadership et le bien-être au travail (BET)

Traditionnellement associé à la performance organisationnelle, plusieurs études récentes rapportent que le style de leadership adopté par les administrateurs scolaires influence le BE psychologique des enseignants (Cherkowski, 2018 ; Dilekçi et Limon, 2020 ; Van der Vyver, Kok et Conley, 2020). En effet, l'école est une institution dont l'enseignement et l'apprentissage constituent le cœur de sa mission. Afin de l'engager vers l'efficacité, ses dirigeants ont l'obligation et la responsabilité telles que définies dans la NQLS d'exercer un leadership pédagogique qui est par excellence, le style de leadership ayant le plus d'impact sur la réussite des élèves (Leithwood et Seashore-Louis, 2012 ; Robinson, 2011). Toutefois, pour que la performance académique soit atteinte, les enseignants doivent avoir un niveau élevé d'engagement professionnel et être suffisamment motivés par leurs leaders afin de s'impliquer activement dans leur perfectionnement professionnel.

Pendant longtemps, les chercheurs ont supposé qu'il existe un lien direct entre le leadership pédagogique et l'engagement professionnel des enseignants. Cependant, les travaux récents réalisés par Dilekçi et Limon (2020) sur un échantillon de 238 enseignants démontrent que la relation existante entre ces deux concepts est médiatisé par le BE subjectif des éducateurs. En d'autres mots, ce sont les aspects du leadership pédagogique tels que la fourniture du soutien motivationnel et matériel nécessaire à l'amélioration de l'enseignement (Alberta Education, 2020 ; Gumus et al., 2018) ; la définition d'une vision commune de l'école ; la promotion d'un milieu d'enseignement et d'apprentissage positif (Hallinger et Murphy, 1985) qui améliorent le BE subjectif des enseignants et c'est cet état de BE qui catalyse leur engagement professionnel.

Suivant une autre perspective, Cherkowski (2018) à travers une étude qualitative dont le cadre théorique s'inspire de la psychologie positive et du comportement organisationnel positif a étudié l'impact du leadership positif des enseignants sur la promotion de leur santé mentale en milieu professionnel. Les entrevues réalisées avec des enseignants lui ont permis de découvrir que certaines pratiques telles que la création d'un environnement de travail où règne la confiance ; les relations positives ; une communication saine ; et un cadre où les enseignants « se sentiraient suffisamment en sécurité les uns avec les autres pour parler de leur enseignement, pour enseigner ensemble et pour essayer de nouvelles pratiques et stratégies » (p.68) favorisent leur BE individuel et collectif.

Enfin, Van der Vyver et al. (2020) ont analysé à travers une recherche à méthodologie quantitative l'effet du leadership transformationnel, du leadership transactionnel (mode passif de gestion par exceptions ; mode actif de gestion par exceptions, mode transactionnel constructif) et du laissez faire sur le BET. À partir d'un échantillon de 400 enseignants, ces chercheurs ont trouvé qu'il existe une corrélation moyenne négative entre les comportements du leadership transformationnel et les affects négatifs des enseignants tels que l'anxiété et la dépression ($r = -0,432 ; p < 0,01$) et une forte corrélation positive entre ce style de leadership et les affects positifs comme le confort et l'enthousiasme au travail ($r = 0,608 ; p < 0,01$). Par ailleurs, cette étude révèle également que le leadership laissez faire n'est pas adapté pour promouvoir le BET en milieu scolaire puisque les enseignants ont tendance à développer des affects négatifs ($r = 0,370 ; p < 0,01$) et à réduire leurs affects positifs ($r = -0,439 ; p < 0,01$) s'ils se rendent compte que leurs directions adoptent ce type de comportement. De plus, pour ce qui est des autres modèles du leadership transactionnel, les auteurs notent que les enseignants qui s'aperçoivent que leurs directions adoptent des comportements transactionnels en offrant une récompense contingente éprouvent des niveaux inférieurs d'affects négatifs ($r = -0,256 ; p < 0,01$) et des niveaux moyens d'affects positifs ($r = 0,349 ; p < 0,01$).

En somme, parmi les différents styles de leadership que Van der Vyver et al. (2020) ont exploré, les comportements transformationnels des directions d'écoles (influence idéalisée, motivation inspirante, stimulation intellectuelle, et considération individuelle) étaient les plus susceptibles de promouvoir une meilleure santé psychologique du personnel enseignant.

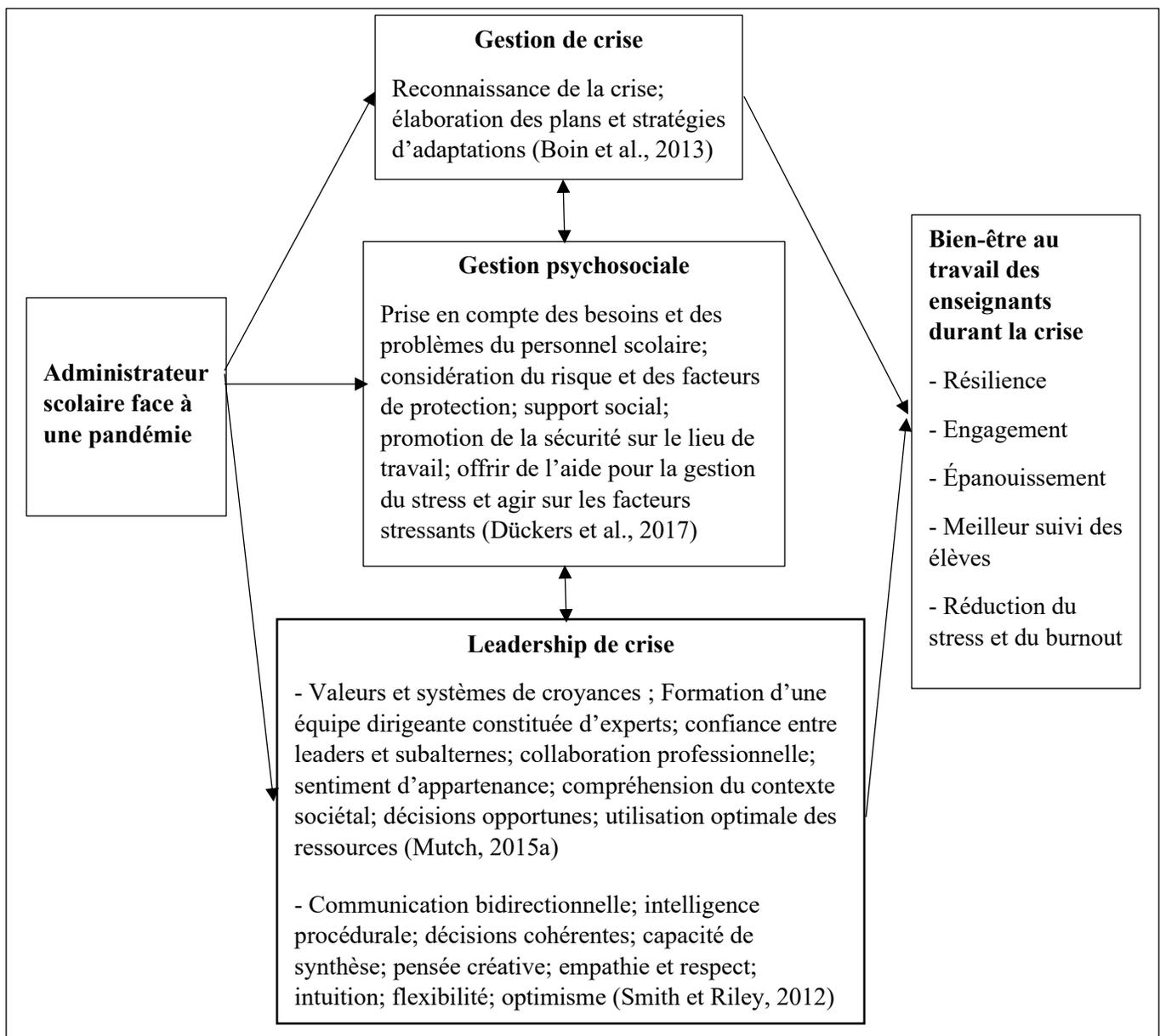
2.7 Synthèse du chapitre

L'objectif de ce chapitre était de présenter un état des lieux des recherches portant sur les concepts de leadership et de santé mentale en milieu professionnel. Par cette recension des écrits, nous avons trouvé que leadership est avant tout un facteur d'influence et non d'autorité qui s'exerce indépendamment du titre ou de la position occupée au sein de l'organigramme. Bien qu'il existe plusieurs styles de leadership qui s'adaptent à n'importe quelle organisation (transformationnel, transactionnel, distribué, éthique et moral, serviteur, etc.), certains en revanche sont spécifiques au contexte scolaire (leadership pédagogique et leadership des enseignants). En outre, nous avons aussi constaté que la littérature existante en administration de l'éducation a largement étudié l'efficacité des différents styles de leadership. Cependant, jusqu'à ce jour, il

existe très peu de recherches théoriques ou empiriques sur les pratiques du leadership scolaire durant les moments d'incertitudes ou les situations d'urgences (Beauchamp et al., 2021 ; Mutch, 2015a, 2015b ; Smith et Riley, 2012 ; Urick et al., 2021) et aucune étude à notre connaissance n'a été effectuée sur les pratiques du leadership de crise qui favorisent le BET des enseignants.

En effet, l'administrateur scolaire qui doit faire face à un environnement imprévisible comme c'est le cas présentement avec la *pandémie* de la COVID-19 doit assumer à la fois le rôle d'un gestionnaire de crise, d'un gestionnaire psychosocial et d'un leader de crise (figure 1).

Figure 1: Schéma récapitulatif du cadre conceptuel de l'étude



D'une part, comme gestionnaire de crise, l'administrateur scolaire doit élaborer des plans et des stratégies pour naviguer durant la crise (Boin et al., 2013) et assurer la continuité de l'apprentissage des élèves. A titre illustratif, l'expérience de la COVID-19 a montré le rôle déterminant que les directions ont joué dans la transition des écoles vers l'enseignement en mode virtuel (Pollock, 2020). D'un statut initial de leaders pédagogiques, les directions se sont transformées en des leaders pédagogiques numériques pour initier le changement technologique dans leurs écoles.

D'autre part, en tant que leader de crise, l'administrateur scolaire doit faire preuve d'optimisme et d'empathie, rassurer son personnel et toute la communauté éducative, maintenir une communication permanente avec toutes les parties prenantes du milieu éducatif, renforcer la cohésion sociale au sein du personnel et privilégier la collaboration au sein de son équipe (Mutch, 2015a, 2015b ; Smith et Riley, 2012).

Néanmoins, toutes les pratiques du leader de crise et du gestionnaire de crise doivent tenir compte du BE des élèves et de son équipe. C'est dans ce sens que ce dernier devient un gestionnaire psychosocial puisqu'un changement de routine peut avoir des effets stressants pour le personnel et les élèves et il doit conformément à la NQLS mettre en œuvre des moyens pour offrir un milieu de travail et d'apprentissage bienveillant et sécuritaire pour toute la communauté éducative.

CHAPITRE 3: METHODOLOGIE

Le but de ce chapitre est de présenter le cadre méthodologique de la recherche. Dans un premier temps, nous exposons le positionnement épistémologique dans lequel s'inscrit cette étude puis, nous justifions le choix du paradigme de recherche retenu. Dans un second temps, nous décrivons respectivement les techniques de collecte et de traitement des données, le processus de recrutement des participants ainsi que les dispositions éthiques prises pour garantir la confidentialité des données collectées.

3.1 Les théories de la connaissance

La conduite d'une recherche nécessite l'adoption d'une démarche rigoureuse et particulière qui oriente le chercheur dans sa quête du savoir : c'est son positionnement épistémologique. De façon synthétique, le positionnement épistémologique peut être défini comme étant un ensemble de théories, de cadres conceptuels, et de méthodologies qui sont propres à chaque science ou domaine scientifique (Dehbi et Angade, 2019 ; Demaizière et Narcy-Combes, 2007).

3.1.1 Présentation de quelques paradigmes de recherche

En sciences humaines et sociales, toutes les recherches prennent appui sur un cadre théorique précis souvent énoncé de façon explicite par le chercheur. Ce choix paradigmatique est loin d'être anodin puisqu'il détermine l'orientation que le chercheur donne à sa recherche. Dans la littérature, il existe différents paradigmes épistémologiques (positiviste, interprétativiste, constructiviste et pragmatique) qui se distinguent les uns des autres à travers « la vision éclectique de la réalité, les savoirs qu'on souhaite produire, la finalité de la recherche entreprise, la place du chercheur dans celle-ci et la portée des conclusions » (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004, p.65).

3.1.1.1 Le positivisme

Ayant pour fondateur Auguste Comte, le positivisme est une théorie de la connaissance qui cherche à expliquer le monde à partir des faits observables. Il s'inscrit dans une logique hypothético-déductive (tester des hypothèses) où le chercheur explique la réalité en partant d'une théorie donnée. Ce paradigme empirico-naturaliste adopte l'idée d'une rigueur objective puisque le chercheur est tenu de maintenir une distanciation et une indépendance avec l'objet de son étude de manière à ne pas laisser ses valeurs personnelles influencer ses décisions et son raisonnement. C'est une posture souvent adoptée dans les recherches à méthodologie quantitative (Kaushik et

Walsh, 2019) qui démarrent avec « une problématique et des questions et se transforment en hypothèses qui vont être testées par la suite » (Dehbi et Angade, 2019, p.8).

3.1.1.2 Le constructivisme et l'interprétativisme

Contrairement aux positivistes, les constructivistes et les interprétativistes adoptent une vision phénoménologique de la réalité en rejetant l'hypothèse d'une indépendance entre le chercheur et l'objet de sa recherche tout en supportant l'argument d'une subjectivité et d'une contextualisation de la connaissance. La différence notable qui existe entre ces deux paradigmes réside dans le fait que les interprétativistes cherchent à « comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques » (Martineau, 2005, p.7) tandis que les constructivistes soutiennent que la connaissance doit être une construction sociale qui ne peut s'obtenir qu'à travers l'interaction entre le chercheur et les sujets de son étude cumulée à sa propre expérience vécue (Dehbi et Angade, 2019). Bien qu'ils soient tous les deux associés aux recherches à méthodologie qualitative (Kaushik et Walsh, 2019), le chercheur interprétativiste va collecter ses données grâce à des techniques telles que l'observation non participante, les entrevues ou les sondages à questions ouvertes tandis que le constructiviste privilégiera l'observation participante combinée aux entrevues.

3.1.1.3 Le pragmatisme : cadre théorique de cette thèse

Selon Pinard et al. (2004) :

[...] Le choix d'une approche de recherche se fonde sur plusieurs éléments. A part ceux relatifs à la problématique, la nature de la question ou des objectifs de recherche, d'autres contribuent de façon plus ou moins implicite à ce choix, tels le contexte professionnel et les intérêts de l'intervenant-chercheur associés à ce contexte (p.60).

Rappelons que le but de cette thèse tel qu'énoncé dans la problématique est d'identifier les pratiques de leadership que les administrateurs scolaires peuvent adopter pour promouvoir le BET des enseignants dans un contexte où l'organisation scolaire fait face à une période d'incertitude. La finalité recherchée est de mieux soutenir les éducateurs durant ces moments de turbulences et de renforcer leur résilience face à la *pandémie* afin de garantir une expérience d'apprentissage optimale pour tous les élèves albertains.

Vu la nature de nos objectifs, nous ne nous inscrivons pas entièrement dans une logique positiviste puisque nous ne cherchons pas à tester empiriquement des théories même si nous avons

adopté le principe d'indépendance avec nos sujets afin de maintenir une certaine rigueur objective tout au long de l'étude. D'autre part, bien que la contextualisation joue un rôle déterminant dans l'exploration de notre problématique, cette recherche n'adopte pas une approche constructiviste étant donné que le chercheur principal n'est pas un acteur de terrain (un enseignant) qui raconte une quelconque expérience vécue similaire à celle des enseignants sondés. Cette thèse s'inscrit plutôt dans la philosophie pragmatique de John Dewey (1859-1952) et sa théorie de l'enquête qui considère la recherche comme étant une « investigation visant à comprendre une partie de la réalité et à créer des connaissances pour apporter des changements dans cette partie de la réalité » (Kaushik et Walsh, 2019, p.5). Pour Dewey, une recherche n'a de valeur qu'à condition qu'elle soit orientée vers l'action et serve à résoudre les problèmes existentiels auxquels sont confrontés les individus dans leur vécu quotidien (Parvaiz et al., 2016).

En tant que paradigme de recherche, le pragmatisme embrasse « la pluralité des méthodes et repose sur l'hypothèse selon laquelle les chercheurs doivent utiliser l'approche philosophique et/ou méthodologique qui fonctionne le mieux pour le problème de recherche particulier qui est étudié » (Tashakkori et Teddlie, 1998, cités par Kaushik et Walsh, 2019, p.2). Les pragmatiques rejettent donc l'argument des autres courants théoriques qui soutiennent qu'une seule méthode scientifique devrait être utilisée dans les recherches en sciences sociales et suggèrent qu'une combinaison des données quantitatives et qualitatives dans une même approche permet d'enrichir la méthodologie et les résultats de l'étude (Pinard et al., 2004).

La méthodologie mixte est par conséquent celle qui a été retenue dans cette recherche puisqu'elle nous paraît la plus adaptée pour atteindre nos objectifs. Aussi, l'avantage des méthodes mixtes est qu'elles permettent d'avoir une meilleure compréhension d'un phénomène étudié puisque les thématiques qui émergent de la phase qualitative servent à trianguler et à valider les savoirs obtenus par l'interprétation des données quantitatives (ATA, 2019 ; Johnson et Onwuegbuzie, 2004 ; Pinard et al., 2004).

3.2 Outils et méthode de collecte des données

À partir des éléments identifiés dans la revue de littérature, nous avons conçu un questionnaire en français (Annexe C) constitué des questions fermées et des questions ouvertes

pour donner plus de liberté d'expression aux répondants. La structure du questionnaire est la suivante :

- Quatre questions portent sur les caractéristiques sociodémographiques des participants.
- Deux questions ciblent leur perception sur la charge de travail dans les écoles durant la *pandémie* et le nombre d'heures hebdomadaire qu'ils consacrent à leur profession.
- Une autre question permet de mesurer le stress professionnel sur une échelle de Likert en 5 points (1 = pas du tout stressant, 2 = légèrement stressant, 3 = modérément stressant, 4 = très stressant, 5 = extrêmement stressant). Le choix de l'item unique comme indicateur de mesure se justifie par le fait qu'il s'agit d'un instrument déjà validé dans la littérature scientifique et utilisé dans plusieurs recherches sur le stress au travail (Phillips et al., 2007; Wadsworth et al., 2006). À en croire Houdmont et al. (2019), la mesure unique du stress a « un potentiel d'application important dans les activités de gestion des risques psychosociaux au sein des organisations » (p.2) puisqu'elle peut être utilisée pour « identifier les groupes de travailleurs qui pourraient bénéficier d'interventions visant à réduire le stress et servir de point de départ à une analyse plus détaillée des facteurs de stress » (p.11).
- Une question ouverte a porté sur les principales raisons qui expliquent le stress ressenti par les participants.
- Dix questions ont ciblé le burnout des éducateurs et sont inspirées de la traduction française du Burnout Measure Short version (BMS-10) dont la consistance interne a été validé dans les travaux de Lourel et al. (2007) avec un alpha de Cronbach $\alpha = 0,86$. Chaque item du BMS-10 est mesuré par une échelle de type Likert à 7 points et le niveau de burnout de l'individu est un score unique obtenu en divisant par 10 la somme de ses réponses à toutes les questions. D'après Malach-Pines (2005) cité par Lourel et al. (2007, p.356) :

[...] un score inférieur à 2,4 points indique un degré très faible de burnout
un score compris entre 2,5 et 3,4 points indique un degré faible de burnout
un score compris entre 3,5 et 4,4 signe la présence du burnout
un score compris entre 4,5 et 5,4 indique un degré élevé d'exposition au burnout
un score supérieur à 5,5 indique un degré très élevé d'exposition au burnout

- Enfin, quatre questions portent sur les soutiens disponibles et désirés pour supporter la santé mentale du personnel scolaire ainsi que les pratiques de leadership qui peuvent promouvoir le BET dans un contexte de crise.

Pour administrer le questionnaire, la méthode de l'enquête par sondage a été retenue. Nous avons eu recours à Google Forms qui est un logiciel de sondage utilisé dans plusieurs recherches quantitatives pour concevoir et administrer les questionnaires en ligne.

3.3 Considérations éthiques

Avant de procéder au recrutement des participants, une demande d'approbation de la recherche a été soumise au bureau d'éthique de l'université d'Alberta. Dans cette demande, les objectifs de l'étude ont été décrits ainsi que les principales dispositions prises pour que les données collectées soient stockées en lieu sûr à l'abri du grand public et détruites après cinq (5) années conformément aux politiques en vigueur de l'université.

Durant l'étape de recrutement des participants, une section a été créée au début du sondage pour expliquer aux répondants les objectifs de la recherche et la nature volontaire de leur participation au projet. Ces derniers avaient la possibilité de se retirer du sondage à tout moment à condition de n'avoir pas préalablement soumis leurs réponses et pour garantir leur anonymat, Google Forms a été paramétré de manière à ne recueillir aucune information de nature personnelle qui puisse permettre au chercheur de les identifier.

3.4 Recrutement des participants

Les participants ciblés par cette recherche sont les enseignants qui travaillent dans les écoles publiques et privées de l'Alberta. Pour les recruter, deux stratégies ont été utilisées. Dans un premier temps, le lien du sondage a été envoyé durant la période estivale (du 20 mai au 06 juin 2021) à des enseignants qui sont étudiants à la maîtrise en sciences de l'éducation ou inscrits dans le programme du certificat d'études supérieures en administration scolaire à la Faculté Saint-Jean de l'université de l'Alberta. Cette première collecte de données a servi de prétest pour évaluer la qualité du questionnaire conçu de même que sa compréhension par les personnes interrogées. Ainsi, les feedbacks reçus de la part de ces répondants ont par la suite permis d'ajuster le questionnaire et de le rendre beaucoup plus compréhensible.

Une fois l'autorisation de la recherche approuvée par le bureau d'éthique de l'université, nous avons contacté les responsables de certains conseils scolaires ainsi que des directions de quelques écoles privées pour solliciter leur appui afin d'impliquer leur personnel dans ce projet. La lettre de recrutement des participants (Annexe A), la lettre d'approbation délivrée par le bureau d'éthique (Annexe B), et le lien du sondage leur a été transmis afin qu'ils soient diffusés auprès des personnes qui répondent à nos critères d'échantillonnage à savoir :

- 1) Disposer d'un permis d'enseignement délivré par Alberta Education.
- 2) Être enseignant auprès d'un conseil scolaire ou d'une école privée de l'Alberta.

C'est donc après toutes ces formalités que le sondage de cette étude a été réalisé du 08 au 22 septembre 2021. Rappelons que dans le but de s'assurer que seules les personnes éligibles pouvaient participer à cette étude, les critères d'échantillonnage ont été précisés dans la lettre de recrutement des participants ainsi que dans la description du projet de recherche qui s'affichait en premier lieu sur le site internet du sondage avant que les répondants ne commencent par compléter le questionnaire.

3.5 Méthode d'analyse des données

Fidèle à notre approche mixte, les données collectées ont fait l'objet de deux traitements distincts. D'une part, celles recueillies à partir des questions fermées ont été analysées avec le logiciel SPSS grâce aux méthodes des statistiques descriptives et des statistiques inférentielles (les tests d'association/corrélation, l'analyse de variance (ANOVA), la régression, etc.). D'autre part, le logiciel NVIVO souvent utilisé dans les recherches à méthodologie qualitative a permis de faire une analyse thématique de contenu et un *cluster analysis* sur les réponses des participants à la question ouverte portant sur les pratiques de leadership que les leaders scolaires, les responsables des conseils scolaires ou Alberta Education doivent adopter pour mieux soutenir les enseignants dans leur travail durant la pandémie.

3.6 Synthèse du chapitre

Cette thèse a adopté le paradigme pragmatique pour identifier les pratiques de leadership qui sont susceptibles de promouvoir la santé psychologique et le BET des enseignants. L'approche mixte est celle qui a été retenue puisqu'elle nous permet de trianguler les données qualitatives aux données quantitatives afin d'avoir une meilleure compréhension du sujet à l'étude.

CHAPITRE 4: PRESENTATION DES RESULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recherche. Rappelons qu'à travers cette thèse, nous cherchons à identifier les pratiques de leadership qui peuvent contribuer à la promotion du BET des enseignants. Pour atteindre cet objectif, nous voulons trouver des réponses aux questions suivantes :

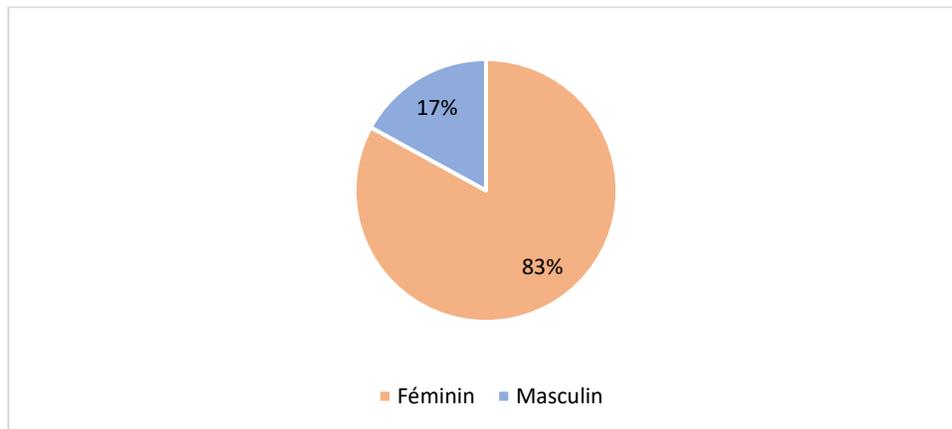
- 1) Comment la *pandémie* influence-t-elle le vécu professionnel du personnel scolaire et quelles sont leurs principales préoccupations au sujet de l'organisation de leur travail et de leur santé mentale ?
- 2) Quel lien existe-t-il entre le stress ressenti au travail par les éducateurs, leur épuisement professionnel, leurs caractéristiques sociodémographiques et d'autres facteurs intrinsèques à leur milieu de travail ?
- 3) Comment peut-on mieux soutenir les enseignants et les directions d'écoles face aux besoins qu'ils expriment et quelle contribution peut apporter le leadership dans la promotion du BET en milieu scolaire ?

Tout au long de ce chapitre, les résultats issus de l'analyse des données collectées seront présentés de façon à trouver des réponses à toutes ces différentes questions.

4.1 L'échantillon de l'étude

Au total, 35 personnes ($n = 35$) ont répondu au sondage en ligne sur une base volontaire. Parmi les répondants, 83 % sont du genre féminin et 17 % du genre masculin (figure 2). En nous basant sur le critère du genre, on peut prétendre que cet échantillon reflète la population étudiée puisqu'en Alberta, selon les statistiques officielles, les femmes représentent 71 % de la population enseignante et les hommes avoisinent les 29 % (Government of Alberta, 2012). Par ailleurs, vu que la majeure partie de l'analyse des données repose sur l'utilisation des statistiques inférentielles, notre échantillon satisfait au critère de « taille minimum recommandé ($n = 30$) pour les études corrélationnelles qui mettent en relation des variables » (Creswell, 2012, p.146).

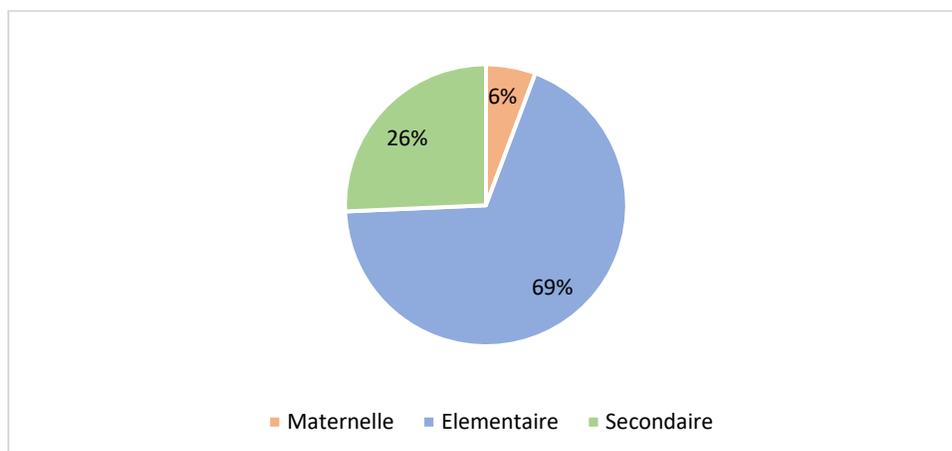
Figure 2: Caractéristiques de l'échantillon en fonction du genre



Nos répondants proviennent des écoles privées et des écoles publiques affiliées aux grands conseils scolaires francophones et anglophones tels que : Edmonton Public Schools Board (EPSB), Conseil scolaire Centre-Nord (CSCN), Calgary Board of Education (CBE), Francosud, St Albert Public Schools, Elk Island Public schools (EIPS), Conseil scolaire du Nord-Ouest (CSNO). De façon spécifique, le CSCN et EIPS sont les plus représentés dans l'échantillon avec respectivement 37 % et 29 % de l'effectif total.

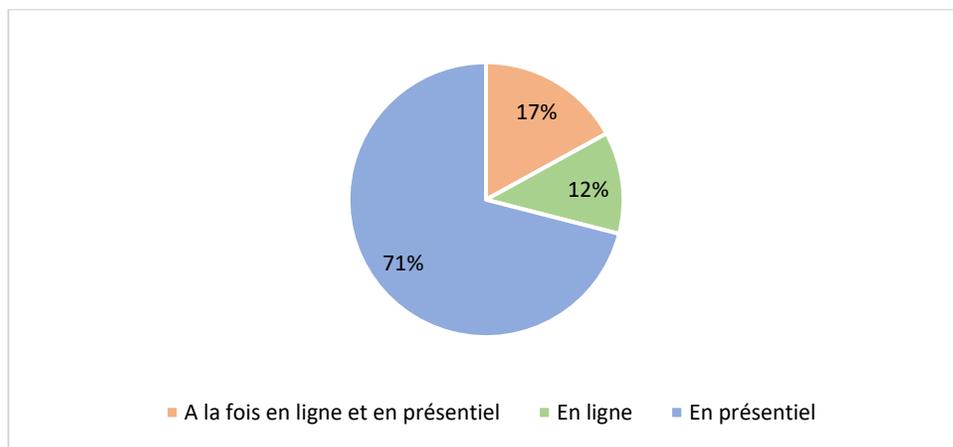
Selon le niveau d'enseignement, 6 % des participants à l'étude ont déclaré enseigner à la maternelle et 26 % au secondaire plus précisément de la septième à la douzième année. Comme l'indique la figure 3, la plupart des répondants soit 69 % de l'échantillon sont des enseignants de l'élémentaire (de la première à la sixième année).

Figure 3: Répartition en pourcentage des répondants en fonction du niveau d'enseignement



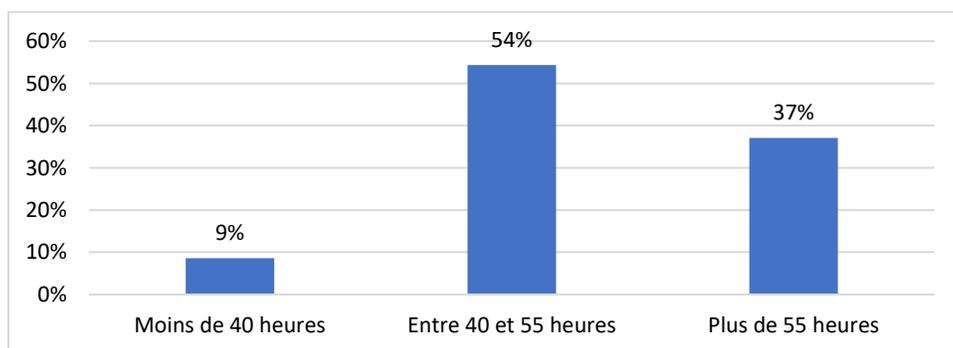
En ce qui concerne leur mode de travail habituel depuis le début de la *pandémie*, nous notons une variabilité dans les réponses des participants (voir figure 4). Soixante-onze pour cent (71 %) des sondés ont déclaré travailler en présentiel durant la majeure partie de l'apparition de la *pandémie* à moins que leurs écoles soient officiellement fermées tandis que 12 % ont affirmé enseigner uniquement en ligne durant cette même période. Entre ces deux groupes, se retrouve enfin une dernière catégorie d'éducateurs qui a déclaré travailler de façon hybride, c'est-à-dire gèrent simultanément les classes présentiels et virtuelles durant leurs journées de travail. Ces derniers représentent 17 % de l'effectif total.

Figure 4: Répartition en pourcentage des répondants en fonction du mode de travail



Enfin, la figure 5 résume les déclarations des participants par rapport au nombre d'heures hebdomadaire qu'ils consacrent à leur profession. Bien qu'en général, 91 % des répondants travaillent au-delà des 40 heures par semaine souvent considérées comme le standard pour un travail à temps plein au Canada, on constate que la majorité (54 % de l'effectif total) a un horaire hebdomadaire compris entre 40 et 55 heures.

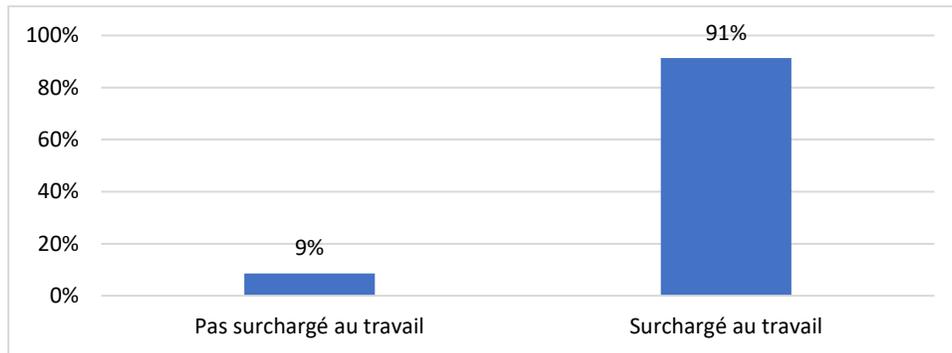
Figure 5: Répartition des répondants en fonction du nombre d'heures travaillées



4.2 Le vécu professionnel des enseignants durant la *pandémie* et les causes de leur stress

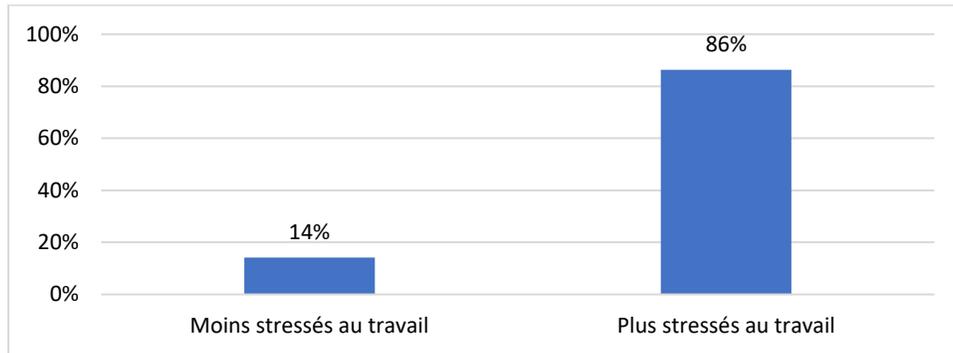
Depuis la première fermeture des écoles albertaines en mars 2020, les enseignants et les directions d'écoles doivent constamment alterner le travail en présentiel et le travail virtuel. Nonobstant le fait que ces éducateurs aient reçu de la formation en un temps record sur l'utilisation des outils techno-pédagogiques pour assurer la qualité de l'enseignement à distance, de nouvelles responsabilités se sont également ajoutés à leurs tâches classiques lorsque leur travail s'effectue en présentiel. Ils doivent dorénavant veiller à ce que les mesures de distanciation sociale, de désinfection du matériel didactique, et du port de masque soient respectés. C'est donc sans surprise qu'en réponse à l'item 1 de la deuxième partie du questionnaire, 91 % des répondants ont déclaré se sentir surchargé au travail depuis le début de la *pandémie* (voir figure 6).

Figure 6: Réponses des participants sur la surcharge de travail ressentie



Afin d'étudier l'impact qu'exerce la *pandémie* et l'effet des nouvelles responsabilités des enseignants sur leur santé mentale, nous avons cherché à comprendre comment ces derniers vivent cette réorganisation de leur travail à travers l'évaluation de leur niveau de stress. Comme précisé dans la description de notre instrument de collecte des données, la variable stress a été mesurée à partir d'un item unique sur une échelle de Likert en cinq point. Cependant, durant l'analyse afin de regrouper les répondants en deux grands groupes (les moins stressés et les plus stressés), nous avons englobé dans le premier groupe ceux qui ont une perception de leur travail allant de « pas du tout stressant » à « modérément stressant » tandis que les personnes qui jugent leur travail « très stressant » ou « extrêmement stressant » ont été classés dans le second groupe (Annexe D). Ce recodage nous a permis de nous apercevoir que 86 % des participants se sentent plus stressés par leur travail depuis le début de la *pandémie*.

Figure 7: Réponses des participants sur le stress ressenti au travail durant la COVID-19

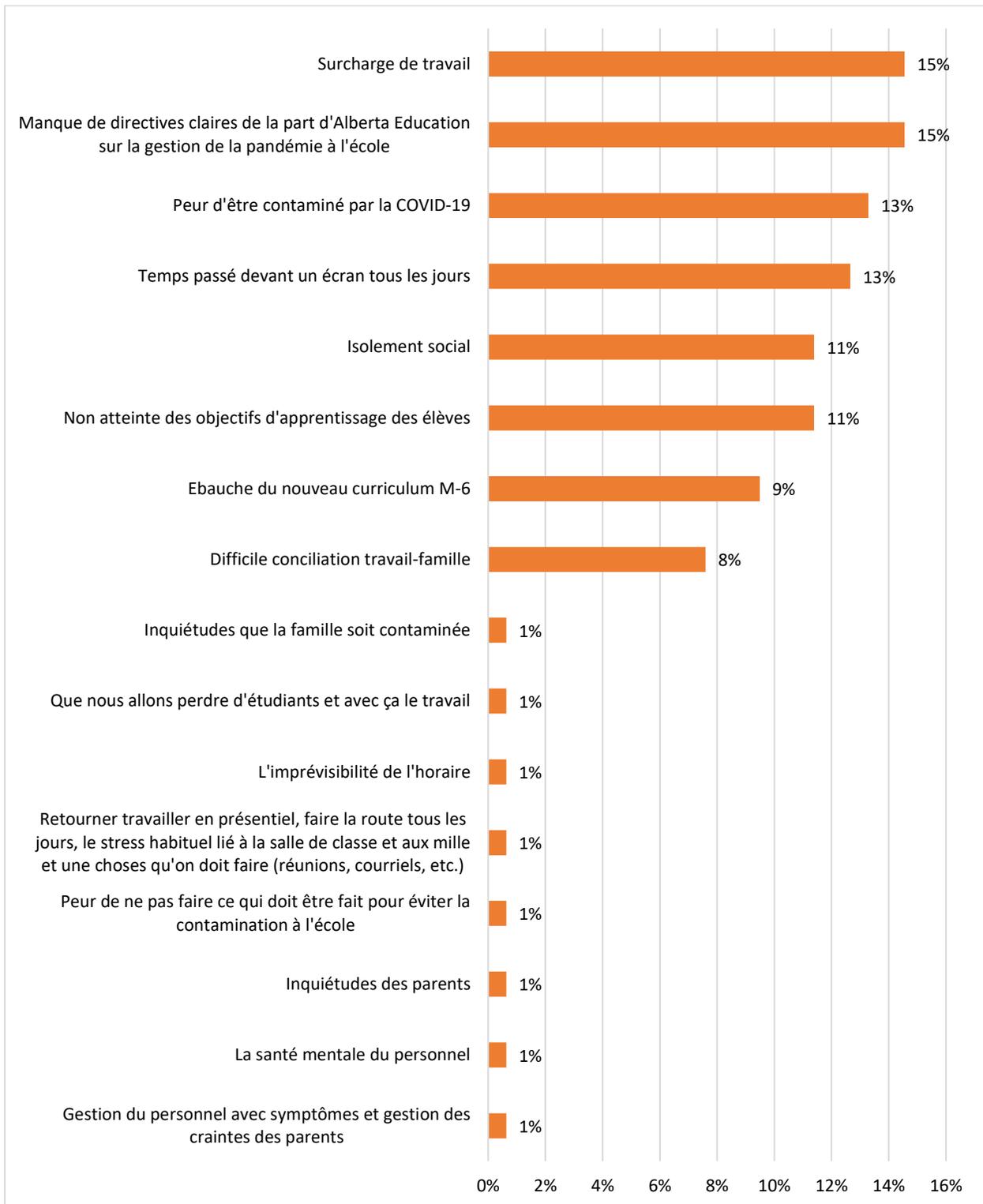


Dans l'optique de mieux cerner les principales raisons pour lesquelles les répondants ont déclaré dans leur majorité se sentir plus stressés par leur travail, il leur a été donné la possibilité de s'exprimer à ce sujet. À travers une question où ils avaient le choix de cocher plusieurs réponses ou d'ajouter des éléments non inclus parmi nos propositions, nous leur avons demandé d'énumérer les principales causes de leurs stress.

La hiérarchisation des réponses obtenues (figure 8) est la suivante :

- 1) La surcharge de travail.
- 2) Le manque de directives claires de la part d'Alberta Education sur la gestion de la *pandémie* dans les écoles.
- 3) La peur d'être contaminé par la COVID-19.
- 4) Le temps passé devant un écran tous les jours.
- 5) L'isolement social.
- 6) La non atteinte des objectifs d'apprentissage par les élèves.
- 7) L'ébauche du nouveau curriculum de la maternelle à la 6^e année (M-6).

Figure 8: Réponses des participants à propos de leurs principales sources de stress



Afin de répondre à la deuxième question de recherche qui consiste à savoir s'il existe un lien entre le stress ressenti par les éducateurs, leur niveau d'épuisement professionnel, leurs caractéristiques sociodémographiques et d'autres facteurs intrinsèques à leur milieu de travail, nous avons procédé à des tests d'hypothèses.

4.3 Relations entre le stress¹⁰, les caractéristiques sociodémographiques et les autres facteurs.

Le test du chi carré (χ^2) a été utilisé pour vérifier la relation de dépendance entre la variable stress recodée et certaines variables nominales (Leech, Barrett et Morgan, 2005). Dans le cas où les conditions du Chi carré ne sont pas réunies¹¹ c'est-à-dire lorsqu'au plus 20% des cellules du tableau du chi carré ont un effectif théorique inférieur à 5, nous nous sommes fiés au test exact de Fisher ou au test du rapport de vraisemblance comme le recommandent Corder et Forman (2014) pour interpréter les résultats.

Ces différents tests évaluent l'hypothèse nulle d'indépendance entre les variables qualitatives en appliquant la distribution hypergéométrique des nombres contenus dans les cellules d'un tableau. Leur principe est le suivant : Soit H_0 l'hypothèse nulle qui suppose l'indépendance entre deux variables qualitatives et H_a l'hypothèse alternative selon laquelle les deux variables dépendent l'une de l'autre. Si la p-value (p) calculée à partir d'un de ces tests est supérieure à 0,05 ($p > 0,05$), on rejette H_a au profit de H_0 et on conclut qu'au seuil de signification $\alpha = 5\%$, les deux variables sont indépendantes. Cependant, si $p < 0,05$, on rejette H_0 au profit de H_a ce qui emmène à conclure qu'il existe 19 chances sur 20 d'affirmer que les deux variables dépendent l'une de l'autre.

Rappelons que ces tests ne prédisent pas les relations de cause à effet entre les variables, mais il revient au chercheur de trouver durant son interprétation la nature de la relation qui existe entre elles. Enfin, puisque certains de nos variables nominales sont dichotomiques, le coefficient

¹⁰ La variable stress utilisée durant les analyses statistiques est celle recodée (moins stressés et plus stressés).

¹¹ Les conditions du chi-deux ont été consultés le 02 octobre 2021 sur <https://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/test-de-chi-2/>

de corrélation point biserial a été utilisé pour étudier la relation de dépendance qui existe entre elles (Corder et Forman, 2014).

4.3.1 Le genre et le stress

Nous n'avons trouvé aucune association entre ces deux variables, car le test de Fisher donne une $p > 0,05$ (tableau 1 de l'annexe F). Depuis le début de la *pandémie*, le personnel enseignant qu'il soit du genre masculin ou féminin ressent de manière indifférenciée le stress dans son vécu professionnel.

4.3.2 Le niveau d'enseignement et le stress

Il n'existe aucune relation de dépendance entre ces deux variables, car le test rapport de vraisemblance donne une $p > 0,05$ (tableau 2 de l'annexe F). Le stress ressenti par les éducateurs ne dépend pas de leur niveau d'enseignement.

4.3.3 Le mode de travail et le stress

Le test du rapport de vraisemblance n'a trouvé aucune relation de dépendance entre le mode de travail (virtuel, présentiel et hybride) et le stress ressenti puisque $p > 0,05$ (tableau 3 de l'annexe F). On ne peut donc pas conclure que le stress des répondants dépend de leur mode de travail.

4.3.4 La surcharge au travail et le stress

Le syndicat canadien de la fonction publique SCFP (2014) définit la surcharge de travail comme étant « une accumulation exagérée de devoirs et de responsabilités pour un seul travailleur, sans que ce dernier ait assez de temps pour s'acquitter de toutes les tâches exigées » (p.2). En milieu professionnel, cela se traduit par la rapidité et l'exigence imposée du rythme de travail, les attentes irréalistes des leaders envers leurs subalternes, l'augmentation des tâches additionnelles aux responsabilités de l'employé, etc. (SCFP, 2014).

L'analyse de nos données révèle une forte corrélation positive ($rpb = 0,750 ; p < 0,01$) entre la surcharge de travail des enseignants et leur stress professionnel (tableau 4 de l'annexe F). Autrement dit, plus les enseignants se sentent surchargés au travail, plus ils ont tendance à devenir très stressés. Ce résultat vient confirmer les dires des enseignants à la question ouverte concernant leurs principales sources de stress où ils ont dans leur majorité choisi la surcharge au travail comme étant l'un de leur premier facteur anxiogène.

4.3.5 Le nombre d'heures travaillées et le stress

Il existe une relation de dépendance entre le stress ressenti par les enseignants et le nombre d'heures hebdomadaires qu'ils consacrent à leur profession, car la p-value du test du rapport de vraisemblance est inférieure à 0,01 (tableau 5 de l'annexe F). Étant donné que le test du Chi carré n'indique pas le sens de la relation qui existe entre ces deux variables, nous avons recodé dans SPSS la variable *heures* qui, au départ était constituée de trois groupes indépendants (moins de 40 heures, entre 40 et 50 heures, et plus de 50 heures) en une variable dichotomique (moins de 40 heures et plus de 40 heures) (voir annexe E) puis, nous avons appliqué la méthode corrélationnelle entre cette nouvelle variable et la variable stress. Le résultat obtenu indique une forte corrélation positive significative ($rpb = 0,750 ; p < 0,01$) entre ces deux variables (tableau 6 de l'annexe F).

Aussi, nous avons effectué un test de comparaison des fréquences observées entre les deux groupes grâce au Chi carré afin de comprendre jusqu'à quel seuil le nombre d'heures travaillées peut exercer une influence sur le stress ressenti par les enseignants. Les résultats obtenus indiquent que 100 % des répondants qui ont déclaré travailler moins de 40 heures par semaine ne se sentent pas stressés par leur travail. Inversement, approximativement 94 % de ceux qui ont un horaire de travail supérieur à 40 heures sont plus stressés par leur profession (voir tableau 7 de l'annexe F).

Il est donc loisible de suggérer sur la base des différents tests statistiques faites dans cette section qu'un enseignant qui consacre plus de 40 heures par semaine à son travail aura plus de chances d'avoir un sentiment de stress.

4.3.6 L'existence des programmes de soutien au bien-être au travail et le stress

Bien qu'il existe une corrélation négative modérée entre ces deux variables ($rpb = - 0,223$), ce coefficient n'est pas statistiquement significatif ($p > 0,05$) par conséquent on ne peut pas conclure que les enseignants se sentent moins stressés s'il existe au sein de leurs écoles des programmes qui soutiennent leur bien-être au travail (BET) (tableau 8 de l'annexe F).

4.3.7 Adaptation des pratiques de soutien du BET et le stress

Nous avons trouvé grâce à la méthode corrélationnelle que plus on adapte les programmes de soutien du BET selon les besoins des enseignants, moins ces derniers ont tendance à se stresser ($rpb = - 0,361 ; p < 0,05$) (tableau 9 de l'annexe F). Dès lors, les réponses à notre dernière question de recherche s'avèrent pertinentes puisqu'elles nous permettront de comprendre exactement ce

que veulent les enseignants albertains pour se sentir plus épanouis dans leur profession malgré l'impact de la COVID-19.

En somme, ces différentes analyses statistiques démontrent que le stress ressenti par les enseignants dépend de leur surcharge de travail et du nombre d'heures qu'ils consacrent à leur profession et ce stress pourrait être atténué si on adapte les programmes de soutien au BE disponibles dans les écoles en fonction des besoins qu'ils expriment.

4.4 Liens entre le burnout, les caractéristiques sociodémographiques et les autres facteurs.

Comme indiqué dans la description de notre instrument de collecte des données, le niveau d'épuisement professionnel a été mesuré à partir de 10 questions inspirées de la version française du Burnout Measure Short version (BMS) (Lourel et al., 2007).

Afin de savoir si cette échelle de mesure est fiable, nous avons calculé sa consistance interne grâce à l'alpha de Cronbach (α) dont, la valeur qui varie entre 0 et 1 détermine jusqu'à quel degré les différents items d'une échelle mesurent le même construit. Peterson (1994) à travers une méta-analyse de 832 études ayant utilisé l'alpha de Cronbach comme outil de vérification de la cohérence interne rapporte que les échelles peuvent être considérées comme fiables et acceptables à partir d'un coefficient $\alpha \geq 0,77$. Dans cette étude, nous avons obtenu un coefficient $\alpha = 0,89$ ce qui signifie que notre échelle présente une très bonne qualité psychométrique.

En analysant la matrice des corrélations inter-items (tableau 2), on remarque qu'il existe une corrélation positive significative entre plusieurs items de l'échelle. Par exemple, au seuil de 1%, les enseignants qui ont déclaré se sentir très fatigués étaient ceux qui avaient l'impression que tout ce qu'on leur demandait de faire depuis le début de la *pandémie* nécessitait un effort supplémentaire ($r = 0,609$) et cela pourrait se traduire par le fait qu'ils ressentent une forte pression ($r = 0,792$). Cette pression peut en effet provenir de plusieurs facteurs dont les nouvelles modalités d'enseignement (virtuel avec apprentissage à la maison) qui font en sorte que les enseignants exposent leur domicile, ou encore le fait qu'on leur demande de récupérer les ruptures d'apprentissage lorsque les élèves atteints de la COVID doivent s'absenter ou lorsqu'eux-mêmes doivent s'absenter pour cause de maladie. En grosso modo, la matrice des corrélations révèle que le sentiment de désespérance des enseignants relaté dans les différentes enquêtes de l'ATA (2020b, 2020c, 2020d, 2020e) et de la FCE (2020) pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers

fournissent des efforts supplémentaires depuis le début de la *pandémie* ($r = 0,578$), sont constamment sous pression ($r = 0,445$), se sentent physiquement faibles ($r = 0,431$) et en échec ($r = 0,439$) et surtout ressentent de la dépression ($r = 0,591$).

Tableau 2: Matrice des corrélations inter-items

	Je me suis senti fatigué	Je me suis senti déçu par certaines personnes	Je me suis senti désespéré	J'avais l'impression que tout était un effort	Je me suis senti sous pression	Je me suis senti physiquement faible ou malade	Je me suis senti sans valeur ou en échec	J'ai ressenti des difficultés de sommeil	Je me suis senti déprimé	J'en ai assez de mon travail
Je me suis senti fatigué	1									
Je me suis senti déçu par certaines personnes	.497**	1								
Je me suis senti désespéré	.428*	0.188	1							
J'avais l'impression que tout était un effort	.609**	.470**	.578**	1						
Je me suis senti sous pression	.792**	.588**	.445**	.704**	1					
Je me suis senti physiquement faible ou malade	.356*	0.273	.431**	.500**	.508**	1				
Je me suis senti sans valeur ou en échec	.377*	.570**	.439**	.641**	.636**	0.331	1			
J'ai ressenti des difficultés de sommeil	.463**	0.274	.392*	.559**	.483**	.362*	.344*	1		
Je me suis senti déprimé	.492**	0.244	.591**	.726**	.588**	.503**	.452**	.701**	1	
J'en ai assez de mon travail	.446**	.384*	.384*	.478**	.551**	0.237	.481**	0.263	.364*	1

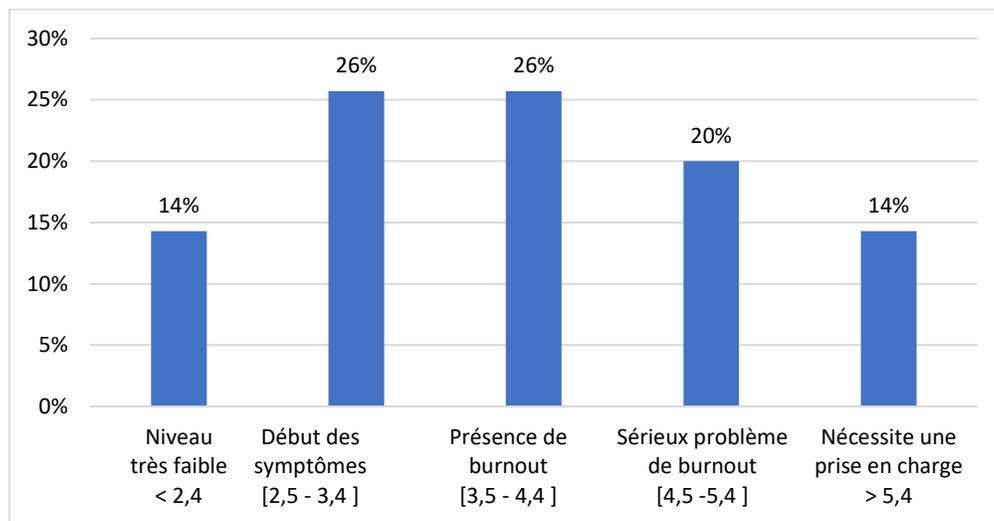
**Corrélation significative au niveau 0,01 (bilatéral)

*Corrélation significative au niveau 0,05 (bilatéral)

Afin de tester la relation qui existe entre le burnout des enseignants, leurs caractéristiques sociodémographiques et les autres facteurs liées à leur profession, nous avons combiné les 10 items

du BMS en une seule variable quantitative que nous avons libellé *Burnout*. Grâce à la classification des scores suivant le continuum de Malach-Pines (2005), nous avons trouvé que 26 % des enseignants sondés présentent un début de dépersonnalisation, de fatigue émotionnelle et un faible accomplissement dans leur travail ; 20 % ont de sérieux problèmes liés à ces trois dimensions et 14 % ont besoin d'une prise en charge immédiate.

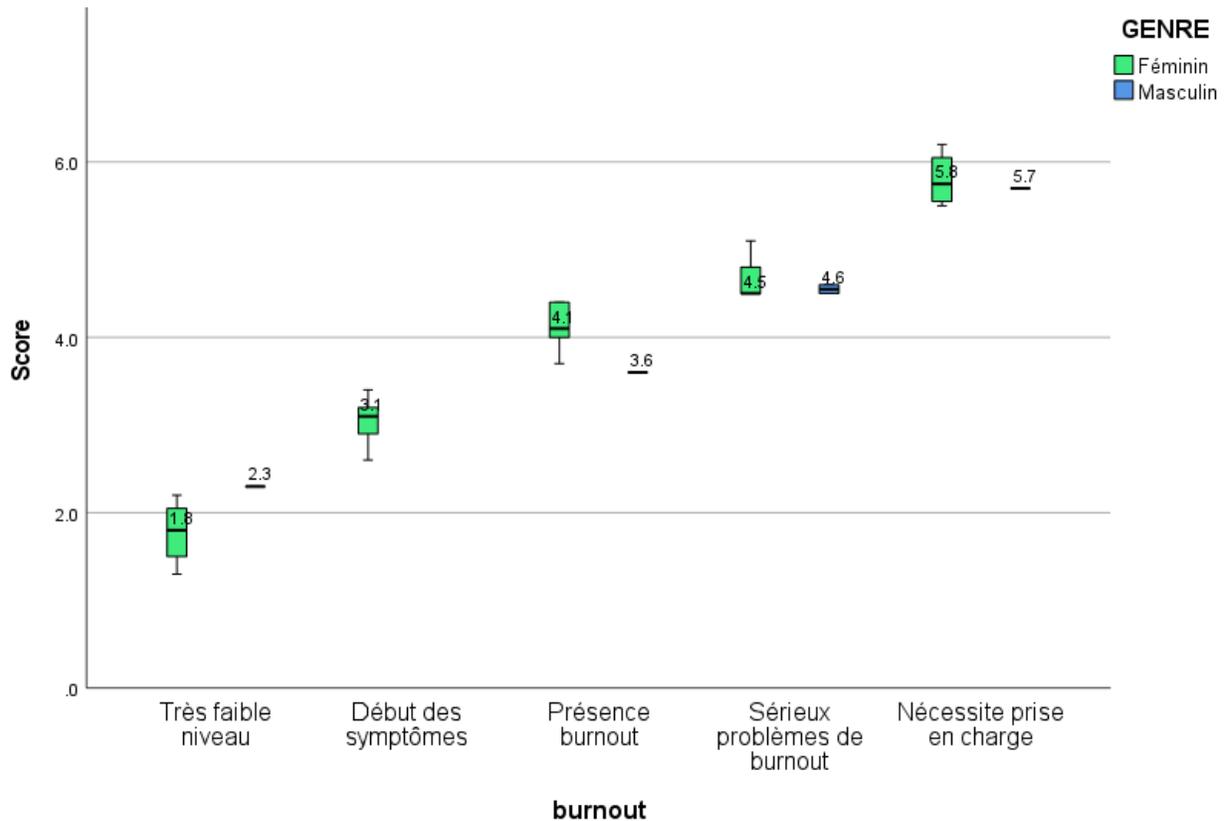
Figure 9: Répartition des répondants en fonction des scores obtenus suivant le BMS -10



L'analyse de la boîte à moustache (figure10) nous donne des indications sur le score médian des hommes et des femmes en fonction des différents stades du burnout. Cela nous permet de faire une comparaison initiale du burnout entre les répondants en fonction de leur genre.

En effet, hormis le fait qu'aucun enseignant du genre masculin ne se situe au stade de début de symptômes lié au burnout, on remarque que dans la catégorie des personnes qui manifestent un faible niveau d'épuisement, leur score médian (2,3) est supérieur à celui du genre féminin (1,8). Paradoxalement, c'est l'effet inverse qui est observé dans le groupe des personnes qui sont à un stade de présence d'épuisement puisque les personnes du genre féminin ont un score médian (4,1) plus élevé que leurs homologues du genre masculin (3,6). Enfin, parmi les enseignants qui présentent de sérieux problèmes d'épuisement et ceux ayant besoin d'une prise en charge immédiate, la boîte à moustache révèle qu'il n'existe pratiquement aucune différence majeure entre les deux groupes.

Figure 10: Boxplot des scores des participants en fonction du genre et des stades du burnout



4.4.1 Le burnout et le genre

Dans le but de vérifier s'il existe en général une différence statistiquement significative du niveau de burnout entre les hommes et les femmes, nous avons procédé au test t de Student qui permet de comparer la moyenne entre deux échantillons indépendants. Ce test n'a été effectué qu'après vérification de la condition de normalité de la distribution des données de la variable burnout grâce au test de Kolmogorov-Smirnov.

Nos résultats indiquent qu'en général les personnes du genre masculin sont à un niveau d'épuisement moyen (4,050) supérieur à leur homologues du genre opposé (3,793) (tableau 10 de l'annexe F). Cela suppose donc que comparativement aux personnes du genre féminin, ceux du genre masculin signalent des niveaux plus élevés de symptômes tels que la fatigue chronique, les maux de tête, la nervosité, etc., et de faibles niveaux de satisfaction et de performance au travail (Malach-Pines, 2005). Toutefois, il convient aussi de préciser que la différence de moyenne du niveau d'épuisement observé entre ces deux groupes n'est pas statistiquement significatif ($t = -0,460 ; p > 0,05$) (tableau 11 de l'annexe F). Nous ne pouvons donc pas rejeter l'hypothèse nulle

d'égalité des niveaux moyens d'épuisement professionnel entre les répondants du genre masculin et ceux du genre féminin.

4.4.2 Le burnout, le niveau d'enseignement et le mode de travail

Soit VD la variable dépendante et VI la variable indépendante. Afin de savoir si l'épuisement des enseignants (VD) dépend de leur niveau d'enseignement (VI_1) et de leur mode de travail (VI_2), nous avons soumis le score du burnout des participants à une analyse de variance à plusieurs facteurs (ANOVA factorielle). Les résultats obtenus indiquent qu'une interaction simultanée entre ces deux variables indépendantes influence significativement la manière dont les enseignants se sentent épuisés dans leur travail ($F(2,28) = 6,494 ; p < 0,01$) (voir tableau 12 de l'annexe F).

A partir des tests de comparaison multiple issus de l'analyse post hoc (test de Tukey), nous avons trouvé auprès des enseignants de l'élémentaire qu'il n'existe aucune différence statistiquement significative entre le niveau moyen d'épuisement des personnes qui travaillent en présentiel et celui de leurs collègues qui travaillent en ligne ou en mode hybride ($p > 0,05$). En revanche, en ce qui concerne les enseignants du secondaire, les résultats révèlent une différence de moyenne qui est positive (différence du score moyen de burnout égal à 3,233) et significative entre ceux qui enseignent en présentiel et ceux qui enseignent en ligne ($p < 0,01$). Sur la base de cette évidence, il est loisible de conclure que parmi les enseignants du secondaire, ce sont les personnes qui travaillent en présentiel qui semblent être les plus épuisés durant la *pandémie* de la COVID-19 (tableau 13 de l'annexe F).

4.4.3 Le burnout, la surcharge au travail, les heures travaillées et le stress

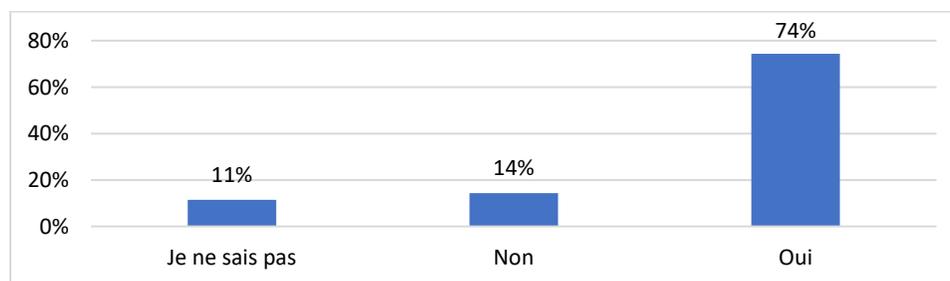
Grâce à la corrélation point bisériale, nous avons trouvé que la surcharge au travail des éducateurs, les heures hebdomadaires qu'ils consacrent à leur profession et le stress qu'ils ressentent sont positivement associés à leur épuisement professionnel avec des coefficients de corrélation respectifs $rpb = 0,481 ; rpb = 0,372 ;$ et $rpb = 0,461$ significatifs au seuil $\alpha = 0,05$ (tableau 14 de l'annexe F). On peut donc conclure que plus les enseignants se sentent surchargés, travaillent de longues heures et se sentent stressés, plus ces derniers ont tendance à montrer des signes d'épuisement professionnel.

Afin de déterminer parmi ces trois variables indépendantes (VI) celle qui prédit le plus l'épuisement professionnel des enseignants, une régression linéaire a été réalisée grâce à la méthode Forward¹² qui choisit parmi toutes les VI significatives celle qui paraît la plus significative. Cette modélisation nous a permis de découvrir que le stress ressenti ($t = 0,553 ; p > 0,05$) et les heures travaillées ($t = 1,023 ; p > 0,05$) peuvent être considérés comme des prédicteurs non significatifs du burnout (tableau 15 de l'annexe F). En fait, seule la surcharge au travail ($t = 3,152 ; p < 0,01$) s'est avérée être le prédicteur le plus significatif du modèle puisqu'elle permet d'expliquer à près de 23,1% ($R^2 = 0,231$) la variation du niveau d'épuisement des enseignants. Ainsi, réduire de 1% la charge de travail des enseignants permet d'atténuer leur niveau d'épuisement de 2,082% (voir tableaux 16 et 17 de l'annexe F).

4.5 Perceptions des enseignants sur les programmes de soutien au BET

Dans la quatrième partie de notre questionnaire, nous avons cherché à savoir s'il existe dans les écoles des répondants des programmes pour promouvoir leur BET. Sur 35 personnes ayant répondu à cette question, 11 % ($n = 4$) ont déclaré ne pas être au courant de l'existence de tels programmes et 14 % ($n = 5$) ont répondu par le négatif (figure 11). Inversement, 74 % des sondés ($n = 26$) rapportent l'existence de ces programmes auxquels ils sont éligibles à travers les avantages sociaux comme l'Alberta School Employee Benefit Plan (ASEBP), Homewood Health ou par l'intermédiaire d'un des 37 projets de l'initiative Mental Health Capacity Building in Schools, mise en place par Alberta Health Services en collaboration avec Alberta Education.

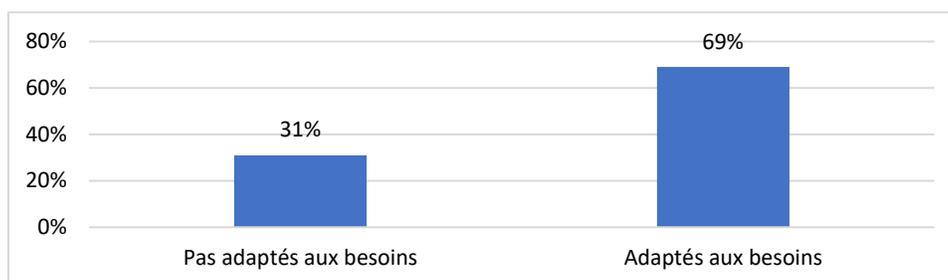
Figure 11: Réponses des participants sur l'existence des programmes pour promouvoir le BET dans les écoles



¹² Consulté le 03 octobre 2020 sur https://www.youtube.com/watch?v=K7f_rgHCzVMett=404s

Parmi la proportion des personnes ayant déclaré l'existence des programmes de soutien à la santé mentale du personnel dans leurs écoles, la plupart (69 %) se sentent satisfaits de ces initiatives et estiment qu'ils répondent à leurs besoins.

Figure 12: Réponses des participants sur l'adaptation des programmes de soutien au BET à leurs besoins

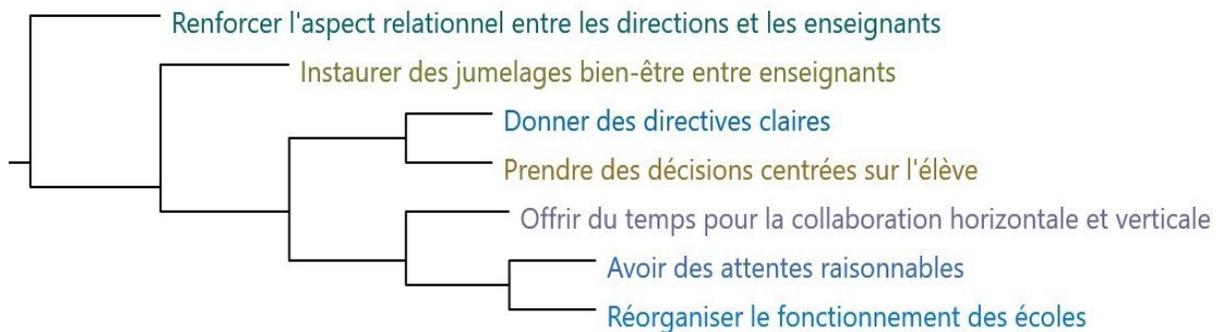


4.6 Leadership adapté à la gestion des pandémies en milieu scolaire et qui favorise le BET

Pour comprendre les meilleures pratiques de leadership qui favorisent le BE des enseignants, une question ouverte a été posée aux répondants afin de recueillir leurs perceptions sur les pratiques de leadership que les directions d'école, les responsables des conseils scolaires ou Alberta Education doivent adopter pour mieux les soutenir dans leur travail durant cette pandémie. A cette question, nous avons obtenu 29 réponses soit un taux de retour de 83%.

En suivant les différentes étapes du processus d'analyse de données qualitatives élaboré par Creswell (2012), nous avons procédé à une analyse thématique et à un *cluster analysis* sur les réponses collectées grâce au logiciel NVIVO. En fait, après avoir recueilli les perceptions des enseignants, une lecture approfondie de leurs propos a été effectuée afin de saisir le sens de leur Verbatim. Cette étape initiale nous a ensuite orientés dans l'identification de certaines séquences que nous avons utilisées comme code. Les différents thèmes qui s'articulent autour de la figure 13 symbolisant les branches d'un arbre ne sont qu'en réalité que « des agrégations des codes similaires qui permettent de former une idée majeure » (Creswell, 2012, p.245) sur les pratiques de leadership qui peuvent favoriser le BET dans un contexte de crise. Dans les sous-sections suivantes, nous présentons accompagnés des extraits du discours des répondants l'importance des différents thèmes retenus.

Figure 13: Arbre des pratiques de leadership de crise qui favorise le bien-être des enseignants



4.6.1 Donner des orientations claires et prendre des décisions centrées sur les besoins des élèves

Le déficit de communication entre les responsables de la santé publique, Alberta Education et les conseils scolaires en ce qui concerne les directives concrètes à mettre en œuvre dans les écoles surtout en début d'année scolaire a retenu l'attention de 17% des répondants. L'analyse de contenu révèle que le fait de laisser la responsabilité à chaque conseil scolaire de prendre des décisions aussi importantes comme le port du masque au sein des écoles tout en sachant que ces derniers n'avaient pas les compétences requises à cet effet fut interprétée comme une erreur des responsables de la santé publique. Dans le contexte actuel où les enseignants sont en mode survie depuis deux ans, c'est très important de :

[...] Ne pas donner la responsabilité des décisions difficiles aux conseils scolaires ou les écoles. Il faut avoir des directives claires sur les procédures à suivre et qu'elles soient les mêmes pour tous (Participante 22).

Nous ne sommes pas formés pour les décisions en santé publique (ex : contacté les familles pour expliquer qu'ils sont un contact à proximité, déterminer qui sont des contacts à proximité, etc.) (Participante 23).

Ces témoignages appuient notre postulat selon lequel pour surmonter une crise sanitaire en contexte scolaire, il faut une synergie d'actions cohérentes entre les professionnels de la santé qui doivent prendre des décisions relatives aux mesures d'hygiène et de sécurité à appliquer dans les écoles et les professionnels de l'éducation qui doivent s'occuper du volet pédagogique et de l'opérationnalisation des mesures sanitaires prises en amont afin de maintenir la confiance et la résilience des acteurs de terrain.

D'après la participante 9, les actions concrètes qui peuvent permettre de renforcer cette résilience vont au-delà des responsabilités des directions d'écoles et des conseils scolaires. A son avis, « *c'est plus le gouvernement de l'Alberta qui doit améliorer les conditions dans les écoles* ». Ce point de vue semble également être partagé par la participante 35 puisqu'elle met en exergue certaines prises de décisions du ministère de l'éducation qu'elle a omis d'énumérer mais les a pourtant qualifiées de « *politiques et non orientées dans l'intérêt des élèves* ». Or, les « besoins des élèves sont la norme première et ultime de toute action [...] car l'élève est à la fois la « matière première » et le « bénéficiaire premier » du système éducatif » (De Ketele et Gerard, 2007, p.24). Dans ce sens, cette participante recommande à Alberta Education de « *ne pas mêler politique et éducation : laisser les intervenants sur le terrain et professionnels de l'éducation agir pour répondre aux besoins des élèves, s'assurer d'être à l'écoute des intervenants sur le terrain et prioriser l'éducation dans les écoles* ». Par ailleurs, bien que ces propos puissent s'avérer évasifs en ce qui concerne les actions à initier pour améliorer les conditions de travail des enseignants, les déclarations de la participante 12 peuvent nous orienter vers des pistes concrètes. Cette enseignante, réclame en effet « *plus de mesures pour nettoyer les écoles, plus de soutien pour les élèves en difficulté (retard en raison de la pandémie, les absences à l'école) et des classes plus petites* ».

En somme, même si les enseignants et les directions demeurent le point focal de la communication entre l'école, les familles et la santé publique en ce qui concerne la gestion de la pandémie dans les écoles, il est primordial que les autorités sanitaires jouent effectivement leurs rôles afin de ne pas laisser aux éducateurs certaines responsabilités qui ne sont pas de leur ressort et qu'Alberta Education se rapproche davantage du milieu scolaire afin de mieux comprendre les réalités vécues sur le terrain.

4.6.2 Réorganiser le mode de fonctionnement des écoles

En tant qu'entité sociale et systémique, l'école est une organisation dont la capacité à faire face à une pandémie dépend de sa flexibilité et de la restructuration de son mode de fonctionnement en cas de besoin. Pour ce faire, il est impératif que les conseils scolaires priorisent les formalités et les pratiques indispensables et assouplissent leurs complexités organisationnelles en éliminant les procédures inutiles et en faisant un meilleur management du personnel à réaffecter dans les

écoles en cas de besoin afin d'alléger la charge de travail des enseignants et des directions d'écoles. C'est ce que semble indiquer certains de nos répondants lorsqu'ils déclarent :

[...] Il faudrait arrêter d'ajouter les paperasses administratives aux enseignants (participante 28).

Au niveau des conseils scolaires : revoir les effectifs en ressources humaines assignés à l'école afin d'alléger la tâche de la direction. Mieux assigner les rôles et préciser les tâches de chacun. [...] Ne pas surcharger le tout avec la paperasse bureaucratique (participant 35).

Le leadership efficace en situation de crise suppose donc que les responsabilités de chaque acteur puissent être clairement définies afin que chaque membre de l'école aient une idée concrète de ses tâches et que les conseils scolaires soient capables de réaffecter de façon stratégique les compétences disponibles au sein de leur organisation pour appuyer les besoins opérationnels des écoles.

4.6.3 Avoir des attentes raisonnables envers le personnel scolaire et offrir du temps pour la collaboration professionnelle

Parmi les répondants à la dernière question du questionnaire, 27% ont évoqué le manque de temps pour réaliser leurs différentes tâches. À l'heure actuelle, dans les écoles albertaines, « *le manque de temps de faire tout ce qui est demandé est réel. Sans des journées d'organisation, tout le monde se sent épuisé* » note la participante 21. Même au niveau de certains enseignants qui occupent des postes de leadership au sein de leurs écoles, il se rapporte aussi un manque de temps pour mieux analyser les défis internes rencontrés par le personnel enseignant et collaborer avec d'autres directions du même conseil scolaire afin de s'inspirer de leurs expériences durant la *pandémie* pour s'améliorer. Selon la participante 24, « *du temps pour réseauter entre les directions d'un même conseil scolaire est très utile. Ce serait bien si ce temps n'était pas toujours planifié pour nous* ». Ces enseignants souhaitent donc que leurs leaders tiennent compte du contexte actuel en ayant des attentes claires et réalisables afin qu'ils puissent avoir suffisamment de temps de collaboration.

Notons que des efforts ont été faits dans ce sens et que plusieurs décisions ont été prises pour alléger la charge de travail des enseignants et des élèves durant cette *pandémie*. Nous pouvons citer l'annulation des tests de rendement, le retrait des examens en vue de l'obtention du diplôme de la 12^e année et la réduction des heures prescrites durant l'apprentissage à la maison. Ces

quelques exemples démontrent que lorsque l'environnement scolaire devient incertain, les gestionnaires des systèmes éducatifs (directions d'écoles et cadres supérieurs des conseils supérieurs) ainsi que les spécialistes des politiques éducatives au niveau des ministères de l'Éducation peuvent adopter une approche de gestion de crise qui priorise la régulation émotionnelle des enseignants et des élèves au détriment des critères de performance. Rioux (2021, 30 mars) suggère dans ce sens, de maintenir un équilibre entre la taxonomie de Bloom et la pyramide de Maslow ou de privilégier cette dernière si l'on souhaite renforcer la résilience du personnel scolaire dans le contexte de la pandémie de la COVID-19.

4.6.4 Renforcer le sentiment d'appartenance et de solidarité au sein de l'équipe-école et mettre en place des programmes de soutien social

Vu l'urgence dans les établissements scolaires, certains répondants se sentent abandonnés à leur sort et déconnectés du lien social qui les unit avec leurs leaders. Tel est le sentiment éprouvé par la participante 2 qui déclare : « *que la direction nous contacte et qu'on ait un moment de partage de ce qui va ou pas en général et peut être de ce qu'on a vécu pendant la pandémie* ».

D'après Love (2020, 23 mars), malgré le fait que la pandémie contribue à l'augmentation de l'anxiété et de l'humeur dépressive chez les employés, les leaders peuvent néanmoins jouer un rôle important dans l'atténuation de la déconnexion et de la solitude qui peuvent être ressenties au sein des organisations. Notre recherche révèle que la mise en œuvre de certaines pratiques de soutien social peuvent renforcer la cohésion interne au sein du personnel scolaire et susciter une vision commune optimiste de l'avenir malgré les difficultés actuelles rencontrées. Ce soutien social peut s'opérationnaliser sous la forme d'une association entre collègues afin que chacun puisse discuter fréquemment des défis rencontrés au travail ou dans sa vie quotidienne depuis le début de la *pandémie*. Cette idée semble être très appréciée par les participants en témoigne les avis suivants :

[...] Des jumelages bien-être, c'est-à-dire, des partenariats entre ceux qui le désirent avec des moyens pour vérifier l'état de la ou le collègue avec qui nous sommes jumelés pourrait être bénéfique (participante 24).

J'apprécierai avoir une personne de confiance qui me contacterait régulièrement pour vérifier que je vais bien (participante 33).

L'instauration du soutien social au sein des écoles et soutenue par les conseils scolaires pourrait donc réduire considérablement le stress vécu par les enseignants et les directions d'écoles puisque ces derniers auront enfin la sensation d'être écouté par leurs pairs, d'être respecté et d'être attaché à leurs collègues. Aussi, de cette relation va rejaillir l'essence d'une meilleure entente favorable à la collaboration et à l'entraide professionnelle.

CHAPITRE 5: DISCUSSION

L'objectif central de cette recherche était d'identifier les pratiques de leadership qui peuvent favoriser le BET des enseignants durant les périodes d'incertitudes comme la crise de la COVID-19. Pour y parvenir, nous avons adopté une posture pragmatique et retenu la méthode de l'enquête par sondage en ligne puisque « la collecte électronique des données constitue une forme facile, et rapide de collecte de données » (Creswell, 2012, p.156) qui permet de recruter une multitude de répondants qui n'ont aucun lien avec le chercheur. Dans ce chapitre, nous discutons des résultats obtenus en fonction de nos sous-questions de recherche et des éléments théoriques et conceptuels recensés dans la revue de littérature.

5.1 Le vécu des enseignants durant la *pandémie* et l'autoévaluation de leur santé mentale

Acton et Glasgow (2015) déclarent en substance que le BE des enseignants ne peut être dissocié du contexte social et professionnel dans lequel ils opèrent. En effet, bien que l'enseignement ait toujours été perçu comme étant un métier énergivore, chronophage et moins gratifiant (Delobbe, 2017), cette étude révèle que la *pandémie* a eu un effet négatif sur l'autoévaluation des enseignants en ce qui concerne leur état de santé mentale. Parmi les éducateurs sondés, approximativement 86% déclarent un état de stress permanent lié à leur travail et 34% manifestent au moins des problèmes graves de burnout. Ce burnout est surtout imputable à la quantité de travail à accomplir dans les écoles durant cette *pandémie*.

Plusieurs raisons justifient la perception négative des enseignants sur leur état de santé mentale. L'analyse des résultats permet de les regrouper en deux grands facteurs : les facteurs endogènes qui traduisent la pénibilité de la profession enseignante (longues heures travaillées ; lourdeur du travail) et les facteurs exogènes qui, pour leur part, dépendent des décideurs publics de l'éducation (manque de directives claires de la part d'Alberta Education sur la gestion de la

pandémie dans les écoles ; gestion des difficultés d'apprentissage des élèves ; exploration en vue d'instaurer le nouveau curriculum controversé K-6). Néanmoins, malgré l'augmentation évidente de la charge de travail dans les écoles, cette étude révèle que cela ne se répercute pas sur le nombre d'heures hebdomadaire que les éducateurs consacrent à leur profession. Les répondants dans leur majorité ont déclaré travailler entre 40 et 55 heures par semaine et ce résultat abonde dans le même sens que ceux obtenus par les chercheurs de l'ATA (2012) dans une étude de cas sur la vie professionnelle des enseignants du secteur public de Calgary.

Nonobstant le sentiment de solidarité et le désir spontané de collaborer pour mieux répondre aux attentes des élèves, certains enseignants ayant participé à cette recherche se sentent abandonnés sans soutiens adéquats de la part du ministère de l'Éducation. Le manque de syntonie entre les directives de la santé publique, d'Alberta Education et les réalités dans les écoles ainsi que l'indisponibilité au niveau des conseils scolaires des ressources humaines pouvant être réaffectées en guise de soutien opérationnel aux directions d'écoles ont tendance à rendre difficile les conditions de travail des enseignants durant la COVID-19.

En fait, loin de faire une généralisation, nous pensons qu'une explication liée au phénomène du manque de personnel dans certaines écoles pourrait être attribuable aux effets du nouveau modèle de financement¹³ des écoles instauré à l'automne 2020. Dans une recherche ayant étudié les impacts de ce modèle sur le fonctionnement des établissements scolaires, Riep (2021) a trouvé que :

[...] 43 conseils scolaires de l'Alberta, qui desservent plus de 80 % de la population étudiante totale, verront leur financement par élève réduit par la mise en œuvre de cette nouvelle formule de financement puisqu'elle ne finance pas adéquatement la croissance des effectifs, mais fait plutôt le contraire (p.1). [...] si les niveaux de financement restent inchangés, le montant des fonds alloués par élève continuera à baisser d'année en année, ce qui mettra davantage de pression sur les écoles, les enseignants, les parents et les élèves (p. 17).

¹³ Le nouveau modèle de financement se base sur une méthode de moyenne pondérée sur trois ans pour calculer les allocations à attribuer à chaque juridiction scolaire.

Ainsi, les conseils scolaires qui se retrouvent en pleine croissance après la baisse enregistrée à l'échelle provinciale des inscriptions durant l'année 2019-2020 pourraient être contraints de s'ajuster en fonction de leurs ressources disponibles en compressant leur personnel et/ou en réduisant les services offerts aux élèves. Une étude réalisée au Québec par Couturier et Hurteau (2018) révèle d'ailleurs que les compressions budgétaires ont un impact significatif sur la précarité de l'emploi du personnel de l'éducation et la manifestation de l'épuisement professionnel chez les enseignants puisqu'elles entraînent l'alourdissement de leur travail. Nous comprenons donc mieux les sentiments de la participante 14 lorsqu'elle déclare: « *I always feel like there will be menacing cutbacks to take me away from the job I love* »¹⁴.

En somme, malgré la résilience des enseignants durant la pandémie de la COVID-19 (Sokal et al., 2020), la précarité de l'emploi peut influencer leur perception du bien-être au travail voir même conduire au décrochage de la profession (Delobbe, 2017 ; Desmeules et Hamel, 2017). Le sous-financement de l'éducation pourrait donc être l'un des facteurs susceptibles d'expliquer les affects négatifs ressentis par certains répondants envers les autorités éducatives puisqu'ils ont l'impression que leurs préoccupations ne sont pas prises en compte et que ces derniers ne prennent pas des décisions centrées sur les besoins des élèves.

Dans une étude réalisée auprès de 787 enseignants, Genoud et ses collègues (2009) mettent en évidence le rôle non négligeable des attentes des travailleurs dans la perception de leur BE subjectif. Pour ces auteurs, lorsque les préoccupations des éducateurs sont ignorées, elles servent de catalyseur en amplifiant la perception négative de l'environnement scolaire. Cependant, si elles sont prises en compte par les administrateurs scolaires et les décideurs publics, elles servent d'effet tampon au stress professionnel. Nos résultats abondent dans le même sens puisque nous avons trouvé que le stress ressenti par les enseignants durant la *pandémie* pourrait être atténué si leurs préoccupations sont prises en compte. Partant de cette constatation, nous suggérons aux décideurs publics de partir des besoins des écoles pour prendre des décisions qui seront en symbiose avec les réalités du terrain. Rappelons que certains besoins exprimés par les participants de cette recherche sont relatifs au désengorgement de l'effectif des salles de classe, au renforcement des

¹⁴ Traduction française de la déclaration de la participante 14 : « J'ai toujours l'impression qu'il y aura des compressions menaçantes pour m'éloigner du travail que j'aime. »

mesures d'hygiène dans les écoles et à l'accompagnement adéquat des enseignants afin d'assurer un meilleur suivi des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et au support en termes de personnel pouvant permettre d'alléger la charge de travail. Boin et al. (2013) dans leur théorie des pratiques efficaces de gestion de crise recommandent le développement d'une collaboration à la fois horizontale et verticale au sein de tous les organismes impliqués dans la gestion de crise. Cette collaboration bidirectionnelle a le mérite de rendre beaucoup plus fluide la transmission de l'information entre les différents acteurs impliqués dans la gestion de la crise et permet de réduire le degré d'incertitude lié à l'efficacité des décisions prises.

5.2 Liens entre la santé mentale et les caractéristiques sociodémographiques des enseignants

Cette recherche a aussi mis en exergue les réalités vécues par le personnel scolaire durant la *pandémie*. Qu'ils soient du genre masculin ou féminin, tous les enseignants expriment les mêmes besoins et ressentent de manière indifférenciée les effets de la *pandémie*. Tout comme les résultats obtenus par Pollock et Wang (2019) chez les directions d'écoles ontariennes, nous n'avons trouvé aucune différence statistiquement significative dans la manifestation du burnout en fonction du genre. Ce résultat pourrait être attribuable à la nature de l'échantillon où les éducateurs du genre masculin sont très peu représentés.

D'autre part, nous avons décelé l'existence d'un lien entre le nombre d'heures de travail hebdomadaire et le stress ressenti par les éducateurs. Pour être explicite, une semaine de travail de plus de 40 heures a une influence négative sur la santé mentale des enseignants. Ce résultat abonde dans le même sens que la recherche réalisée par Park et al. (2020) où il a été démontré que plus les heures de travail hebdomadaire sont longues, plus le niveau de stress et la prévalence de la dépression et des idées suicidaires chez les travailleurs sont élevés. Sachant que l'enseignement est une profession où l'on doit en plus des activités pédagogiques en classe consacrer des heures extrascolaires à la planification des cours, la correction des travaux, les réunions avec les parents et les activités de perfectionnement professionnel, il serait quasi impossible de trouver une solution miracle pour réduire les heures de travail des enseignants. Toutefois, renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des éducateurs pourrait être déterminant dans la lutte contre le burnout dans la profession enseignante. Schwarzer et Hallum (2008) soutiennent qu'il s'agit d'un élément essentiel sur lequel les leaders scolaires devraient agir pour promouvoir le BE du personnel

scolaire puisqu'ils ont détecté auprès d'un échantillon de 458 enseignants qu'un haut niveau d'auto-efficacité personnelle était corrélé à une faible manifestation du burnout.

Parlant de la perception du BE, cette recherche révèle des différences significatives entre les enseignants si on prend en compte l'effet simultané du niveau d'enseignement et du mode de travail durant la *pandémie*. De façon spécifique, c'est auprès des enseignants du secondaire que ces différences semblent être plus prononcées. L'étude démontre que les répondants qui interviennent au secondaire et qui enseignent en présentiel sont les plus épuisés comparativement à leurs collègues qui enseignent uniquement en ligne. L'explication plausible à ce phénomène serait que ces derniers à certaines périodes de la crise sanitaire seraient les plus susceptibles de gérer simultanément durant leurs journées de travail les élèves qui suivent les cours en ligne et les élèves qui sont en mode présentiel.

En effet, selon les directives de plusieurs conseils scolaires albertains, lorsqu'un élève du secondaire est infecté par la COVID-19, ce dernier pourrait maintenir son apprentissage en ligne tout en étant en isolement. Dans un tel contexte, l'enseignant du secondaire se retrouve surchargé professionnellement puisqu'il doit alors faire un double travail d'encadreur en gérant les élèves en présentiel tout en s'assurant que celui qui est en ligne puisse être au même niveau d'apprentissage que ses camarades. Par ailleurs, bien qu'au paroxysme de la *pandémie*, l'enseignement virtuel fut considéré comme une panacée pour maintenir les objectifs d'apprentissage des élèves, une étude récente réalisée au Québec par la Fédération du personnel de l'enseignement privé (2021) démontre que ce mode d'enseignement n'est pas sans conséquence pour les élèves et les enseignants. En plus d'effriter la relation enseignant-élève et de créer une fatigue généralisée, l'enseignement virtuel ne motive pas suffisamment les élèves à s'investir dans leur apprentissage et développe chez les enseignants un sentiment d'incompétence.

Nonobstant le fait que la technologie ait joué un rôle essentiel durant cette *pandémie*, il serait illusoire de ne pas considérer l'importance de la dimension humaine dans l'efficacité pédagogique. En effet, l'enseignement est une profession axée sur l'établissement des relations humaines d'une part entre l'éducateur et l'élève, et d'autre part, entre l'élève et ses camarades. Cependant, avec la *pandémie*, le fait que les élèves se retrouvent face à un écran dépourvu de tout contact social peut créer un sentiment d'isolement et constituer un obstacle à leur apprentissage. Pour éviter ce genre d'effets indésirables, Harris et Jones (2020) recommandent aux chefs

d'établissement de trouver un équilibre entre l'usage de la technologie et les principes pédagogiques. Elles déclarent à ce propos que « la pédagogie est la clé d'un apprentissage efficace cependant, si la technologie a un rôle à jouer, c'est la dimension humaine d'un enseignement efficace qui fait la différence » (p. 243). Il est donc important que les décideurs publics puissent mener des réflexions sérieuses pour limiter le recours à l'enseignement virtuel. Une piste de solution serait d'imposer comme c'est le cas avec les fonctionnaires fédéraux et provinciaux la vaccination obligatoire pour tous les acteurs du milieu éducatif (élèves, enseignants et personnel scolaire) afin de garantir un fonctionnement normal des activités pédagogiques en présentielle.

5.3 Leadership pour une gestion de crise et qui favorise le BET des enseignants

Malgré l'impact négatif de la *pandémie* sur la santé mentale des enseignants albertains, cette étude révèle que certaines qualités des administrateurs scolaires combinées à plusieurs pratiques de leadership permettent d'améliorer le BE subjectif de leur staff. Essentiellement, la capacité d'écoute et d'empathie des administrateurs scolaires ainsi que leurs aptitudes à mobiliser toutes les compétences disponibles autour d'une vision commune et optimiste de l'avenir (Smith et Riley, 2012) a tendance à exercer une influence positive sur l'état émotionnel des enseignants.

Afin de renforcer la résilience du personnel scolaire dans un contexte de crise, Mutch (2015b) suggère aux leaders scolaires d'adopter une vision unificatrice et de développer un sentiment d'appartenance au sein de leurs écoles grâce à l'établissement de relations fortes. Cependant, miser sur les relations durant cette *pandémie* implique la création des opportunités de connexion sociale par le biais de plates-formes virtuelles (Bagwell, 2020), des discussions de couloir lorsque le travail s'effectue en présentiel ou l'instauration d'un programme de soutien social au sein des écoles. Rappelons que cette dernière proposition a souvent été évoquée de façon explicite par certains de nos répondants.

D'après la littérature existante, il existe quatre types de soutien social au BE :

- a) *le soutien émotionnel* qui est un type de soutien provenant des amis, de la famille, des leaders scolaires ou des collègues et centré sur les valeurs d'écoute, d'empathie et de compassion ;
- b) *le soutien informatif* qui consiste à communiquer sur les ressources disponibles au sein de l'organisation scolaire pour soutenir la personne dans le besoin ;

c) *le soutien instrumental* qui suppose une assistance directe dans le milieu du travail par l'intermédiaire des psychologues scolaires ou des personnes ressources ;

d) *le soutien évaluatif* qui consiste à mettre à la disposition de l'individu dans le besoin des informations qui pourront lui permettre de s'autoévaluer (Mamprin, 2019, 4 décembre; Papazian-Zohrabian et Mamprin, 2020).

Cette étude révèle une préférence des enseignants au soutien émotionnel.

Plusieurs chercheurs rapportent que les administrateurs scolaires doivent être capables de manœuvrer un ensemble d'émotions qu'eux-mêmes et leur personnel éprouvent lorsque leurs écoles sont confrontées aux défis du changement (Benson et al., 2014). Ces derniers doivent faire preuve d'intelligence émotionnelle (IE) définie comme étant « la capacité à surveiller ses propres sentiments et émotions et ceux des autres, à les discriminer et à utiliser ces informations pour guider sa propre pensée et ses actions » (Salovey et Mayer, 1990 cités par Bumphus, 2008, p. 10).

Selon Boyatzis, Goleman et Rhee (2000), l'IE est observée lorsqu'une personne fait preuve d'une des quatre compétences suivantes :

a) une conscience de soi qui consiste à comprendre ses propres émotions et à les utiliser pour guider ses décisions ;

b) une gestion de soi qui implique la maîtrise de ses propres impulsions et la capacité à faire preuve de souplesse pour s'adapter aux situations ;

c) une conscience sociale qui consiste à détecter et à comprendre les émotions des autres à travers ses qualités d'écoute, d'empathie et de compassion ;

d) une gestion des relations qui consiste à inspirer les autres et à favoriser leur développement à travers la collaboration.

Notre recherche suggère que dans un contexte de crise, l'IE doit être au cœur de la stratégie de leadership puisque les leaders scolaires doivent d'une part, gérer efficacement les relations en soutenant la collaboration professionnelle entre les enseignants et d'autre part, faire preuve d'une conscience sociale en agissant sur les émotions du personnel scolaire à travers la mise en œuvre dans les écoles d'un programme de jumelage entre enseignants au sein duquel ces derniers pourraient bénéficier d'un soutien émotionnel mutuel basé sur l'écoute active, l'empathie et la

compassion. Skaalvik et Skaalvik (2009) démontrent par ailleurs que le soutien émotionnel est un puissant outil pour promouvoir le BET des enseignants puisqu'ils ont trouvé l'existence d'une corrélation négative entre ce type de soutien social et la manifestation du burnout.

Enfin, cette étude révèle que la valorisation des enseignants doit occuper une place centrale dans la gestion du changement initiée dans les écoles durant la *pandémie*. Cette valorisation suppose que la voix des enseignants puisse se faire entendre par l'équipe de leadership des écoles et être prise en compte durant les prises de décisions stratégiques. Néanmoins, à l'heure actuelle, il existe un déphasage entre les décisions prises au niveau d'Alberta Education et les réalités vécues par le personnel scolaire. Or, un défaut d'implication des enseignants dans les décisions prises accentue leur stress et exerce des effets négatifs sur leur santé mentale. Dans ce sens, Cann et al. (2021) suggèrent que si l'on souhaite améliorer le BET, il faut adopter un leadership positif qui consiste à « éviter une approche du changement axée sur les problèmes et à plutôt écouter les besoins et les préoccupations des enseignants » (p.212). Cela nécessite donc d'opter pour une approche de changement inclusive où le point de vue de tous les acteurs du milieu éducatif serait pris en compte.

CHAPITRE 6: CONCLUSION

Le but de cette recherche était d'identifier les pratiques de leadership que les administrateurs scolaires peuvent adopter dans le but de favoriser la santé psychologique du personnel scolaire durant une pandémie. D'un point de vue spécifique, il était question de comprendre d'une part, le vécu des enseignants durant la *pandémie* de la COVID-19 ainsi que les répercussions de cette *pandémie* sur la santé mentale des enseignants. D'autre part, il fallait recueillir leurs perceptions sur les pratiques que les administrateurs scolaires peuvent adopter afin de promouvoir leur BE au travail dans cet environnement incertain.

Afin d'atteindre ces différents objectifs, nous avons réalisé une revue de littérature extensive qui nous a permis de découvrir que les administrateurs scolaires qui doivent faire face à un contexte imprévisible doivent concilier trois principales fonctions :

a) le rôle de gestionnaire de crise qui consiste à développer des plans de riposte et des stratégies pour faire face à l'incertitude.

b) le rôle de leader de crise qui consiste à influencer le personnel de manière à travailler en équipe pour faire face à la crise.

c) le rôle de gestionnaire psychosocial qui implique la mise en œuvre d'un programme d'accompagnement socio-émotionnel du personnel afin de limiter les effets négatifs de la crise et du changement sur le BE du staff.

Toutefois, l'originalité de ce travail réside dans le fait qu'aucune recherche antérieure à notre connaissance n'a étudié l'interaction simultanée de ces trois dimensions dans une dynamique de gestion en temps de turbulence.

À partir des données recueillies auprès de 35 enseignants, il ressort que 86 % des éducateurs albertains sont stressés par leur travail durant la *pandémie* et 14 % ont besoin d'une prise en charge immédiate liée au phénomène du burnout. Les causes des problèmes de santé mentale révélées dans l'étude sont principalement liées (a) à la surcharge de travail, (b) à l'absence de directives claires de la part d'Alberta Education sur la manière de gérer la pandémie dans les écoles, (c) aux longues heures travaillées (au-delà de 40 heures par semaine), (d) à la peur d'être contaminé par la COVID-19, (e) au temps passé devant un écran tous les jours, (f) à l'isolement social, (g) à la

non atteinte des objectifs d'apprentissage par les élèves, et (h) à la prospection en vue de la mise en œuvre d'un nouveau programme scolaire de la maternelle à la 6^e année alors que la pandémie est encore en cours.

Bien que nos résultats révèlent une perception négative des enseignants en ce qui concerne leur BET, cette recherche rapporte aussi que l'adoption de certaines pratiques par les équipes de direction des écoles peut permettre d'atténuer les effets stressants de la profession. Plus précisément, l'intelligence émotionnelle des chefs d'établissement, grâce à leur capacité à faire preuve d'empathie, ainsi que la mise en œuvre d'un programme de soutien social au sein des écoles, combinées avec certaines pratiques du leadership pédagogique (prise de décision centrée sur l'élève, motivation des enseignants pour la collaboration professionnelle, création d'un environnement de travail positif) peuvent améliorer le BET des éducateurs. Ainsi, en réponse à la question centrale de cette recherche qui consiste à déterminer les pratiques de leadership qui peuvent permettre de promouvoir le BET du personnel scolaire dans un contexte où les écoles font face à un environnement incertain, nous suggérons que les administrateurs scolaires adoptent un leadership pédagogique combiné au leadership moral et positif (centré sur les qualités d'écoute, de considération, de valorisation) et au leadership émotionnel (axé sur les valeurs telles que l'empathie et la compassion).

Sur le plan managérial, cette étude met en lumière le fait que les participants ont identifié la prise de décision par le gouvernement albertain comme étant un enjeu lié à leur niveau de stress en temps de pandémie. D'une part, l'incertitude liée à l'alternance entre le mode de travail en ligne et en présentiel ne favorise pas leur BET et ne garantit pas un apprentissage optimal des élèves comme le recommande la NQLS. Il est primordial que les décideurs publics trouvent des stratégies adéquates afin que le travail des enseignants puisse s'effectuer dans de meilleures conditions. D'autre part, Alberta Education doit être à l'écoute des sollicitudes du personnel scolaire, car la charge de travail dans les écoles est bien réelle puisque cela constitue l'élément qui affecte le plus l'épuisement professionnel des enseignants. Nous recommandons de ce fait au gouvernement de financer adéquatement les établissements scolaires afin de permettre aux conseils scolaires d'embaucher du personnel qualifié et d'offrir de meilleures conditions de travail à leur équipe. De même, nous préconisons qu'une aide financière soit accordée aux conseils scolaires afin de former

les directions d'école sur les pratiques qui permettent d'augmenter le BET des enseignants en temps de crise.

Nonobstant ses apports, ce travail comporte certaines limites méthodologiques qu'il convient de préciser. Tout d'abord, la taille de notre échantillon et sa composition sont peu représentatives de l'ensemble de la population enseignante de l'Alberta puisque que nous sommes focalisés exclusivement sur les enseignants francophones et francophiles lorsque nous avons décidé de concevoir le questionnaire du sondage uniquement en français. Cette limite peut donc rendre difficile une généralisation des résultats obtenus à l'échelle de la province. De plus, non seulement le recours à l'échelle dichotomique qui a permis de mesurer la surcharge de travail ne permet pas de saisir pleinement les sentiments des répondants, mais la période d'échantillonnage était aussi associée à un moment d'incertitude face à une nouvelle année scolaire. Les participants au sondage pourraient donc avoir tendance à répondre à certaines questions en fonction des événements plus récents. Cette recherche étant de nature exploratoire, il serait intéressant de la poursuivre avec des entrevues semi-dirigées pour mieux cerner les préoccupations réelles des enseignants en ce qui concerne l'alourdissement de leur travail durant la *pandémie* et les pratiques à adopter pour réduire la charge de travail. De même, vu que nous nous sommes juste limités à l'identification des pratiques de leadership de crise qui sont susceptibles de favoriser le BET, il serait fort pertinent que de nouvelles recherches puissent élucider parmi ces pratiques celles qui sont les plus gagnantes pour les directions.

Enfin, le fait de n'avoir pas dissocié dans notre échantillon les répondants qui enseignent les classes régulières de leurs collègues qui occupent des postes de leadership constitue également une autre limite. Nous pensons qu'une étude comparative entre ces deux groupes et qui prendrait en compte d'autres caractéristiques sociodémographiques telles que le nombre d'années d'expérience professionnelle, le nombre d'enfants à charge, la situation familiale (monoparentale vs biparentale) pourrait faire ressortir des éléments intéressants sur la manifestation de l'épuisement professionnel dans la profession enseignante. Une autre piste de recherche qui pourrait aussi être explorée serait de comprendre comment les pratiques de leadership identifiées dans cette étude peuvent contribuer à lutter contre le décrochage enseignant. En effet, selon les statistiques gouvernementales, 25% des nouveaux éducateurs désertent leur profession en début de carrière (Government of Alberta, 2012). Sachant que Dilekçi et Limon (2020) ont démontré

l'influence positive du leadership pédagogique et du BET sur l'engagement professionnel et que cette étude suggère l'existence d'un lien positif entre le BET et la combinaison entre le leadership pédagogique et le leadership moral et émotionnel, il est tout à fait légitime de se demander dans quelle mesure la combinaison de ces trois styles de leadership pourrait influencer l'auto-efficacité des nouveaux enseignants et leur intention de s'établir durablement dans la profession enseignante. De nouvelles recherches pourraient se pencher sur ces thématiques afin de nous apporter des réponses concrètes.

Bibliographie

- Abaidi, J. et Drillon, D. (2016). Les dimensions du bien-être au travail : axes de prévention des risques psychosociaux ? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, Supplement HS*, 145-172.
- Acton, R. et Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114.
- Adekola, B. (2009). Gender Differences in the Experience of Work Burnout Among University Staff. *African Journal of Business Management*, 4(6), 886-889.
- Alberta Education. (2020). *Norme de qualité pour le leadership scolaire*.
<https://open.alberta.ca/publications/leadership-quality-standard-french-2020>
- Alberta Teachers' Association (ATA). (2012). *The New Work of Teaching: A Case Study of the Worklife of Calgary Public Teachers*. [Rapport de recherche].
<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/pd-86-23%20New%20Work%20of%20Teaching%20-%20Calgary.pdf>
- Alberta Teachers' Association (ATA). (2014). *The Future of the Principalship in Canada*. Edmonton, Alberta. [Rapport de recherche].
<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/The%20Future%20of%20the%20Principalship%20in%20Canada.pdf>
- Alberta Teachers' Association (ATA). (2019). *Engaging In Action Research: A Practical Guide for Alberta Teachers and School Leaders*. (Publication n° COOR-101-25 2019 12).
<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/COOR-101-25%20Action%20Research%20Guide-PDF%202019%2012-WORKBOOK.pdf>
- Alberta Teachers' Association (ATA). (2020a). *Compassion Fatigue, Emotional Labour and Educator Burnout: Research Study. Phase one Report: Academic Literature Review and Survey one Data Analysis*. [Rapport de recherche].
<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/COOR-101-30%20Compassion%20Fatigue%20Study.pdf>
- Alberta Teachers Association (ATA). (2020b). *Reporting on COVID-19 Prevention, Infection and Control in Alberta K-12 Schools: ATA Pandemic Research Study*. [Rapport de recherche].
<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/News%20and%20Info/Issues/COVID-19/Report%20on%20COVID-19%20Prevention%20Infection%20and%20Control%20in%20Alberta%20K-12%20Schools.pdf>
- Alberta Teachers Association (ATA). (2020c). *Reporting on COVID-19 Quarantines/Isolations, Curriculum Concerns and Mental Health Indicators: ATA Pandemic Research Study*

- Pulse Survey # 4*. [Rapport de recherche].
<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/News%20and%20Info/Issues/COVID-19/Reporting%20on%20COVID-19%20Quarantines,%20Isolations,%20Curriculum%20Concerns%20and%20Mental%20Health%20Indicators.pdf>
- Alberta Teachers Association (ATA). (2020d). *Reporting on the First Week of Re-Entry Alberta K-12 Schools: ATA Pandemic Research Study Pulse Survey # 1*. [Rapport de recherche].
<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/News%20and%20Info/Issues/COVID-19/Alberta%20Teachers%27%20Association%20Provincial%20Pulse%20Survey%20-%20First%20Week%20of%20Alberta%20School%20Re-entry%2008-31-20.pdf>
- Alberta Teachers Association (ATA). (2020e). *Reporting on Well-being, Workplace Safety and COVID-19 Information Reliability: ATA Pandemic Research Study Pulse Survey # 3*. [Rapport de recherche].
<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/News%20and%20Info/Issues/COVID-19/Report%20on%20Well-Being%20Workplace%20Safety%20and%20COVID-19%20Information%20Reliability%20in%20Alberta%20K-12%20Schools-PulseSurvey3-2020%2010%2016.pdf>
- Alberta Teachers Association (ATA). (2021). *Reporting on the Third Acute Wave of COVID-19 in Alberta K-12 Schools (Spring 2021): ATA Pandemic Research Study Pulse Survey #5*. [Rapport de recherche].
<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/News%20and%20Info/Issues/COVID-19/Reporting-on-the-Third-Acute-Wave-of-COVID-19-in-Alberta-Schools-Spring-2021.pdf>
- Allison, D.J. (1989, mars). *Toward the fifth age: The Continuing Evolution of Academic Educational Administration*. [communication]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, USA.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED306662.pdf>
- Ameringen, M.R.V. et Arsenault, A. (1993). *Stress, travail et prévention du burnout chez l'intervenant*. [Rapport de recherche]. Association des intervenants en toxicomanie du Québec.
<http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/santecom/35567000106556.pdf>
- Avolio, B., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, F. et May, D. (2004). Unlocking the Mask: A Look at the Process by which Authentic Leaders Impact Follower Attitudes and Behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15, 801–823.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 Supernova. Is Another Education Coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390.

- Bagwell, J. (2020). Leading Through a Pandemic: Adaptive Leadership and Purposeful Action. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(1), 30-34.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. et Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207–218.
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L. et Harvey, J. A. (2021). ‘People Miss People’: A Study of School Leadership and Management in the Four Nations of the United Kingdom in the Early Stage of the COVID-19 Pandemic. *Educational Management Administration et Leadership*, 49(3), 375–392.
- Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H. et Garratt, S. (2014). Investigating Trait Emotional Intelligence Among School Leaders: Demonstrating a Useful Self-Assessment Approach. *School Leadership & Management*, 34(2), 201-222.
- Bietry, F. et Creusier, J. (2013). Proposition d’une échelle de mesure positive du bien-être au travail (EPBET). *Revue de gestion des ressources humaines*, 87, 23-41.
- Bird, J.J., Wang, C., Watson, J.R. et Murray, L. (2009). Relationships among Principal Authentic Leadership and Teacher Trust and Engagement Levels. *Journal of School Leadership*, 19(2), 153-171.
- Blazar, D. et Kraft, M. A. (2016). Teacher and Teaching Effects on Students’ Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146–170.
- Boin, A., Kuipers, S. et Overdijk, W. (2013). Leadership in Times of Crisis: A Framework for Assessment. *International Review of Public Administration*, 18, 79–91.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. et Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. Dans R. Bar-On et J. D. A. Parker (dir.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). Jossey-Bass.
- Brown, M. E., Treviño, L. K. et Harrison, D. A. (2005). Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117–134.
- Bumphus, A.T. (2008). *The Emotional Intelligence and Resilience of School Leaders: An Investigation into Leadership Behavior*. [Thèse de doctorat, University of Southern Mississippi, Hattiesburg, USA]. Aquila. <https://aquila.usm.edu/dissertations/1201>
- Burns, R.A. et Machin, M.A. (2013). Employee and Workplace Well-being: A Multi-level Analysis of Teacher Personality and Organizational Climate in Norwegian Teachers from Rural, Urban and City Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309-324.

- Bush, T. et Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. et Glover, D. (2014). School Leadership Models: What do We Know? *School Leadership et Management*, 34(5), 553–571.
- Camirand, H. et Nanhou, V. (2008). *La détresse psychologique chez les Québécois en 2005, Série Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/la-detresse-psychologique-chez-les-quebecois-en-2005-serie-enquete-sur-la-sante-dans-les-collectivites-canadiennes>
- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, R. et Powell, D. (2021). A Model of Positive School Leadership to Improve Teacher Wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(2), 195–218.
- Cherkowski, S. (2018). Positive Teacher Leadership: Building Mindsets and Capacities to Grow Wellbeing. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 63-78.
- Corder, G. W. et Forman, D. I. (2014). *Nonparametric Statistics. A Step-by-Step Approach* (2^e éd). John Wiley & Sons, Inc.
- Couturier, E.-L. et Hurteau, P. (2018). *Conditions de travail et compressions budgétaires. Portrait de la situation dans les écoles du Québec*. [Rapport de recherche]. Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS). https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/IRIS_etude_condition_de_travail_education_aout2018_WEB.pdf
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Pearson.
- Dagenais-Desmarais, V. et Privé, C. (2010). Comment améliorer le bien-être psychologique au travail ? *Gestion*, 35(3), 69-77.
- Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is Psychological Well-Being, Really? A grassroots Approach from Organizational Sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13, 653-684.
- Dehbi, S. et Angade, K. (2019). Du positionnement épistémologique à la méthodologie de recherche : quelle démarche pour la recherche en science de gestion ? *Revue Économie, Gestion et Société*, 20, 1-16.
- De ketele, J. -M. et Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans M. Behrens (dir.), *La Qualité en éducation pour réfléchir à la formation de demain* (p. 19-38). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/qualite-education-1593.html>

- Delobbe, A. M. (2017). Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement. *INITIO - Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 6, 155-174.
- Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 1-20.
- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 18-35.
- Devos, G., Tuytens, M. et Hulpia, H. (2014). Teachers' Organizational Commitment: Examining the Mediating Effects of Distributed Leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205–231.
- Dilekçi, Ü. et Limon, İ. (2020). The Mediator Role of Teachers' Subjective Well-Being in the Relationship between Principals' Instructional Leadership and Teachers' Professional Engagement. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(4), 743-798.
- Doré, I. et Caron, J. (2017). Santé mentale : concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125–145.
- Dückers, M.L.A., Yzermans, C.J., Jong, W. et Boin, A. (2017). Psychosocial Crisis Management: The Unexplored Intersection of Crisis Leadership and Psychosocial Support. *Risk, Hazards et Crisis in Public Policy*, 8(2), 94-112.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (CTF/FCE). (2020). *Sondage éclair sur la santé mentale du personnel enseignant*. [Rapport de recherche]. https://qpat-apeq.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/Rapport_Sondage-eclair-sante-mentale_FR_Final.pdf
- Fédération du personnel de l'enseignement privé (FPEP-CSQ). (2021). *L'écran nous déconnecte. L'enseignement à distance a des conséquences*. [Rapport de recherche]. https://fpep.lacsq.org/wp-content/uploads/sites/46/2021/05/2021-261_SignatureCampagne_FPEP-CSQ_brochure_V5.pdf
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159–165.
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 37–45.
- Gouvernement de l'Alberta. (2020). *Plan de retour en classe 2020-2021*. <https://open.alberta.ca/dataset/4d35dafd-6c7d-4f9d-bc62-c13d8f53fa07/resource/369c450e-1808-48ed-9a1f-6eb2c8add21/download/edc-covid-2020-2021-school-re-entry-plan-french-updated-2020-08-28.pdf>

- Gouvernement du Canada. (2006). *Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale au Canada*. https://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/humain-humain06/pdf/human_face_f.pdf
- Gouvernement du Québec. (n.d.). *Facteurs qui influencent notre santé psychologique*. <https://ciusssmcq.ca/prendre-soin-de-soi/sante-psychologique/facteurs-qui-influencent-notre-sante-psychologique/#determinants>
- Government of Alberta. (2012). *A Transformation in Progress ALBERTA'S K-12 Education Workforce 2012/2013*. <https://open.alberta.ca/publications/9781460106884>
- Government of Alberta. (2021). *2021–2022 School Year Plan*. <https://open.alberta.ca/publications/2021-2022-school-year-plan>
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. et Gumus, E. (2018). A Systematic Review of Studies on Leadership Models in Educational Research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25–48.
- Hallinger, P. et Kovacevic, J. (2021). Mapping The Intellectual Lineage of Educational Management, Administration & Leadership, 1972–2020. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-25. DOI: 10.1177/17411432211006093.
- Hallinger, P. et Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247.
- Harris, A. (2012). Distributed Leadership: Implications for the Role of the Principal. *Journal of Management Development* 31 (1), 7-17.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – School Leadership in Crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321–326.
- Harris, A. et Jones, M. (2020). COVID 19 – School Leadership in Disruptive Times. *School Leadership et Management*, 40(4), 243–247.
- Houdmont, J., Jachens, L., Randall, R., Hopson, S., Nuttall, S. et Pamia, S. (2019). What Does a Single-Item Measure of Job Stressfulness Assess? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 1480, 1-15.
- Hughey, A. W. (2000). Application of the Deming Philosophy to Higher Education. *Industry and Higher Education*, 14(1), 40–44.
- Jaoul, G. et Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 162(1), 26–35.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.

- Kaushik, V. et Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research. *Social Sciences*, 8(9), 255. doi:10.3390/socsci8090255.
- Koenig, A., Rodger, S. et Specht, J. (2018). Educator Burnout and Compassion Fatigue: A Pilot Study. *Canadian Journal of School Psychology* 33 (4), 259–78.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. et Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2^e éd.). Lawrence Erlbaum.
- Légeron, P. (2004). Le stress au travail : de la performance à la souffrance. *Droit Social*, 12, 1-5.
- Légeron, P. (2008). Le stress professionnel. *L'information psychiatrique*, 84(9), 809-820.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.
- Leithwood, K. et Seashore-Louis, K. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lourel, M., Gueguen, N. et Mouda, F. (2007). L'évaluation du burnout de Pines : Adaptation et validation en version française de l'instrument Burnout Measure Short Version (BMS10). *Pratiques Psychologiques*, 13(3), 353–364.
- Love, A. (2020, 23 mars). Leading your team through crisis. *Smart Brief*.
<https://corp.smartbrief.com/original/2020/03/leading-your-team-through-crisis>
- Malach-Pines, A. (2005). The Burnout Measure, Short Version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78–88.
- Mamprin, C. (2019, 4 décembre). Le soutien social: Le comprendre et le mettre en œuvre en contexte scolaire pour favoriser son bien-être au travail. *Magazine education Canada*, Hiver 2019. <https://www.edcan.ca/articles/le-soutien-social/?lang=fr>
- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données. *Recherches qualitatives – hors-série*, 2, 5-17. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières, 26 novembre 2004.
- Marzano, R.J, Waters, T. et McNulty, B.A. (2016). *Le leadership scolaire : De la recherche aux résultats*. Presses de l'Université du Québec.
- Maslach, C. et Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. et Leiter, P. M. (2001). Job Burnout. *Annual review of Psychology*, 53, 397–422.

- McLeod, S. et Dulsky, S. (2021). Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 1-13. doi: 10.3389/educ.2021.637075.
- Murphy, J. (1995). The Knowledge Base in School Administration: Historical Footings and Emerging Trends. Dans R. Donmoyer, M. Imber et JJ Scheurich (dir). *The Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives*. Albany, NY: The State University of New York Press, pp.61–73.
- Mutch, C. (2015a). Leadership in Times of Crisis: Dispositional, Relational, and Contextual Factors Influencing School Principals' Actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 186–194.
- Mutch, C. (2015b). The impact of the Canterbury Earthquakes on Schools and School Leaders: Educational Leaders become Crisis Managers. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 30, 39–55.
- Netolicky, D. M. (2020). School Leadership During a Pandemic: Navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395. doi:10.1108/JPC-05-2020-0017.
- Normore, A. H. et Lahera, A.I. (2019). The Evolution of Educational Leadership Preparation Programmes. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 27–42.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2012). *Mal-être au travail ? Mythes et réalités sur la santé mentale et l'emploi*, Santé mentale et emploi, Éditions OCDE.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2013). *Plan d'action global pour la santé mentale 2013-2020*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89969/9789242506020_fre.pdf
- Papazian-Zohrabian, G. et Mamprin, C. (2020). *Favoriser le bien-être des élèves et des enseignants. Un guide à l'intention du personnel scolaire*. Repéré le 19 novembre 2021 de https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide_pandemie_Final_16.09.2020.pdf
- Park, S., Kook, H., Seok, H., Lee, J.H., Lim, D., Cho, D.H. et OH, S.K. (2020). The Negative Impact of Long Working Hours on Mental Health in Young Korean workers. *PLOS ONE*, 15(8), 1-13.
- Parvaiz, G. S., Mufti, O. et Wahab, M. (2016). Pragmatism for Mixed Method Research at Higher Education Level. *Business et Economic Review*, 8(2), 67–78.
- Peterson, R. A. (1994). A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of consumer research*, 21(2), 381–391.

- Phillips, S., Sen, D. et McNamee, R. (2007). Prevalence and Causes of Self-Reported Work-Related Stress in Head teachers. *Occupational Medicine*, 57(5), 367–376.
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d’une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherche qualitative*, 24, 58-82.
- Pollock, K. (2020). School Leaders’ Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. *International Studies in Education*, 48(3), 38-44.
- Pollock, K. et Wang, F. (2019). *Le travail des directions d’école au sein des systèmes d’éducation de langue française en Ontario*. [Rapport de recherche]. <https://www.edu.uwo.ca/faculty-profiles/docs/other/pollock/pollock-ADFO-Report-Revised-Final.pdf>
- Purvanova, R. K. et Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185.
- Rego, L. et Garau, R. (2008). *Stepping into the void*. Geensboro, NC: Centre for Creative Leadership.
- Riep, C. (2021). *A Review of K-12 Education Funding in Alberta*. [Rapport de recherche]. Public School Board Association of Alberta. <https://public-schools.ab.ca/wp-content/uploads/2021/06/A-Review-of-K-12-Education-Funding-in-Alberta.pdf>
- Rioux, M. (2021, 30 mars). Leadership pédagogique en temps de pandémie : Transformer l’inconfort en opportunité. Pour les gestionnaires du monde scolaire, l’occasion est unique de placer l’Humain au cœur des processus et de revoir certaines pratiques. *École branchée, Enseigner à l’ère du numérique*. <https://ecolebranchee.com/leadership-pedagogique-pandemie/>
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass Leadership Library in Education.
- Schwarzer, R. et Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152–171.
- Sergiovanni, T.J. (2004). Collaborative Cultures and Communities of Practice. *Principal Leadership*, 5(1), 48–52.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524.
- Smith, L.R. et Riley, D. (2012). School Leadership in Times of Crisis. *School leadership and Management Journal*, 32(1), 57-71.

- Sokal, L., Trudel, L. E. et Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016.
- Syndicat Canadien de la Fonction Publique SCFP (2014). *Charge et surcharge de travail : un document d'information du SCFP*. <https://scfp.ca/node/872>
- Terry, P. M. (1996, Août). *Using Total Quality Management Principles to Implement School-Based Management*. [communication]. the Annual International Conference of the International Association of Management, Toronto, Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412590.pdf>
- Treviño, L. K., Hartman, L. P. et Brown, M. (2000). Moral Person and Moral Manager: How Executives Develop a Reputation for Ethical Leadership. *California Management Review*, 42(4), 128–142.
- Urick, A., Carpenter, B. W. et Eckert, J. (2021). Confronting COVID: Crisis Leadership, Turbulence, and Self-Care. *Frontiers in Education*, 6, 642861. doi: 10.3389/feduc.2021.642861
- Van der Vyver, C.P., Kok, T. et Conley, L.N. (2020). The Relationship Between Teachers' Professional Wellbeing and Principals' Leadership Styles to Improve Teacher Retention. *Perspectives in Education*, 38(2). 86-102.
- Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-2114-ER-Sante-bien-etre-du-personnel.pdf>
- Wadsworth, E., Dhillon, K., Shaw, C., Bhui, K., Stansfeld, S. et Smith, A. (2006). Racial Discrimination, Ethnicity and Work Stress. *Occupational Medicine*, 57(1), 18–24.
- Winn, R. C. et Green, R.S. (1998). Applying Total Quality Management: The Educational Process. *International Journal of Engineering Education*, 14(1), 24-29.
- York-Barr, J. et Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
- Zavidovique, L., Gilbert, F. et Vercambre-Jacquot, M. N. (2018). Bien-être au travail et qualité de vie des enseignants : quelles différences selon l'ancienneté ? *Elsevier*, 79(2), 105-119.

Annexe A: Lettre de recrutement des participants

Titre du projet de recherche : “Leadership scolaire et santé mentale durant la pandémie”

Cette recherche s’inscrit dans le cadre d’un projet de fin d’études de maîtrise et porte sur les répercussions de la COVID-19 sur le milieu éducatif et la santé mentale du personnel scolaire. Elle est menée par Komla Essiomle sous la supervision de Samira ElAtia et Elissa Corsi professeurs à la Faculté Saint-Jean de l’Université de l’Alberta.

Objectifs - L’objectif de l’étude est de comprendre l’impact de la pandémie sur le vécu du personnel scolaire. Spécifiquement, ce projet cherche à identifier d’une part, les facteurs qui conduisent à l’épuisement professionnel des enseignants et d’autre part, à recenser les pratiques de leadership qui atténuent les effets stressants chez les enseignants dans une situation de crise.

Nous recueillerons les perceptions des enseignants sur leur travail durant la pandémie, les indicateurs de leur état de santé mentale, les mesures de soutien existantes au niveau des écoles, des conseils scolaires ou d’Alberta Education et celles souhaitées qui amélioreraient leur bien-être au travail. Afin de participer à cette recherche, vous devez avoir un certificat d’enseignement délivré par Alberta Education et être enseignant dans une école de la province.

Procédure – Le but visé par cette étude est répondre aux questions suivantes : (1) Quelles sont les principales sources de stress des enseignants par rapport à leur travail durant la pandémie ? (2) Quel est l’impact de la COVID-19 sur le niveau d’épuisement professionnel des enseignants ? (3) Peut-on associer le burnout aux facteurs tels que le genre, le niveau d’enseignement et le mode de travail (présentiel, virtuel ou hybride) (4) Quelles sont les pratiques de leadership qui permettent de favoriser le bien-être au travail des enseignants ?

Votre implication dans cette recherche se limite à la participation à un sondage en ligne dont la durée approximative ne devrait pas dépasser pas 10 minutes.

Confidentialité – Votre participation restera confidentielle. Les données seront codées et resteront confidentielles dans des locaux sécurisés durant ce projet. Elles seront stockées dans des classeurs verrouillés et dans des ordinateurs sécurisés à l’Université de l’Alberta pendant 5 ans avant d’être détruites. Seuls les chercheurs auront accès aux données et aux informations de l’étude. Les connaissances tirées

de cette étude seront d’une grande valeur pour améliorer la gestion des établissements scolaires dans des situations de crise.

Autorisations – Le plan de cette étude a été examiné par le comité d’éthique de la recherche de l’Université de l’Alberta ID de projet # **Pro00111730**. Si vous avez d’autres questions ou préoccupations concernant l’étude, veuillez communiquer avec le Bureau d’éthique de la recherche de l’Université de l’Alberta au 780-492-2615. Ce bureau n’a aucune affiliation avec le chercheur.

Contact : Si vous avez d’autres questions qui concernent directement l’étude, veuillez contacter le chercheur principal à l’adresse essiomle@ualberta.ca

Retrait - Durant le sondage, vous avez le droit de vous retirer de l’étude jusqu’à ce que vous soumettiez vos réponses en ligne. Cependant, une fois que vous aurez cliqué sur "soumettre", vous ne pourrez plus vous retirer, car les chercheurs n’ont aucun lien de dépendance avec la collecte de données effectuée par les services IST de l’université. Nous ne serons donc pas en mesure d’identifier vos réponses.

Consentement- Veuillez donner votre consentement à participer à cette recherche en signant et datant les lignes ci-dessous. Vous êtes libre de vous retirer à tout moment ou de ne pas y participer du tout. La participation est volontaire.

Signature du répondant /Date

Signature du chercheur/Date

Annexe B : Lettre d’approbation de la recherche par le bureau de l’éthique



RESEARCH ETHICS OFFICE

2-01 North Power Plant (NPP)
11312 - 89 Ave NW
Edmonton, Alberta, Canada T6G 2N2
Tel: 780.492.0459
www.uab.ca/reo

Notification of Approval

Date: July 5, 2021

Study ID: Pro00111730

Principal Investigator: [Komla Essiomle](#)

Study Supervisor: [Samira ElAtia](#)

Study Title: Leadership scolaire et santé mentale durant la pandémie

Approval Expiry Date: July 4, 2022

Thank you for submitting the above study to the Research Ethics Board 2. Your application has been reviewed and approved on behalf of the committee.

Approved Documents:

Recruitment Materials

[Email invitation](#)

Consent Forms

[Lettre de consentement](#)

[Consent Letter](#)

Questionnaires, Cover Letters, Surveys, Tests, Interview Scripts, etc.

[Survey](#)

[Questionnaire](#)

Any proposed changes to the study must be submitted to the REB for approval prior to implementation. A renewal report must be submitted next year prior to the expiry of this approval if your study still requires ethics approval. If you do not renew on or before the renewal expiry date, you will have to re-submit an ethics application.

Approval by the Research Ethics Board does not encompass authorization to access the staff, students, facilities, or resources of local institutions for the purposes of the research.

Sincerely,

Theresa Garvin, PhD
Chair, Research Ethics Board 2

Note: This correspondence includes an electronic signature (validation and approval via an online system).

Annexe C: Questionnaire

Première partie- Caractéristiques sociodémographiques

Dans cette partie, vous allez répondre à des questions d'ordre général.

1. Vous vous identifiez en tant que

- Homme
- Femme
- Autres\Préfère de ne pas répondre

2. Quel est votre niveau d'enseignement ?

- Maternelle
- Elémentaire
- Secondaire

3. Quel est votre mode de travail durant la pandémie ?

- En présentiel
- En ligne
- Hybride (A la fois en ligne et en présentiel)

4. Vous travaillez pour :

- Une école privée
- Un conseil scolaire public

Si conseil scolaire veuillez préciser le nom.....

Deuxième partie- Le travail des enseignants

Dans cette partie, vous allez répondre à des questions qui sont liées à votre travail.

1. La surcharge de travail se définit comme une accumulation exagérée de devoirs et de responsabilités pour un seul travailleur, sans que ce dernier ait assez de temps pour s'acquitter de toutes les tâches exigées.

Depuis le début de la pandémie, ressentez-vous une surcharge au travail ?

- Oui
- Non

2. Combien d'heures travaillez-vous en moyenne par semaine ?

- Moins de 40 heures
- Entre 40 et 55 heures
- Plus de 55 heures

3. En général, comment trouvez-vous votre travail depuis le début de la COVID-19 ?

- Pas du tout stressant
- légèrement stressant
- Modérément stressant
- Très stressant
- Extrêmement stressant

4. En pensant à votre travail, quelles sont vos principales sources de stress ? Veuillez cocher toutes les propositions qui vous sont adéquates. Si aucune proposition ne correspond à votre choix, vous avez la possibilité d'ajouter votre opinion en cliquant sur autre.

- Surcharge de travail
- Temps passé devant un écran
- L'isolement social
- Problème d'apprentissage des élèves
- Manque de directives claires pour l'année prochaine.
- Peur d'être contaminé par la COVID-19
- Difficile conciliation travail-famille
- Ebauche du nouveau curriculum
- Autres, veuillez préciser.....

Troisième partie – Indicateurs de santé mentale.

Veillez indiquer sur une échelle à 7 points (1 = Jamais ; 2 = Presque jamais ; 3 = Rarement ; 4 = Parfois ; 5 = Souvent ; 6 = La plupart du temps ; 7= Tout le temps) à quelle fréquence vous avez éprouvé les sensations suivantes

En pensant à mon travail depuis le début de la pandémie.	1	2	3	4	5	6	7
Je me suis senti(e) fatigué(e)							
Je me suis senti(e) déçu(e) par certaines personnes							
Je me suis senti(e) désespéré(e)							
J'avais l'impression que tout était un effort							
Je me suis senti(e) « sous pression »							
Je me suis senti(e) physiquement faible ou malade							
Je me suis senti(e) « sans valeur » ou « en échec »							
J'ai ressenti(e) des difficultés de sommeil							
Je me suis senti(e) déprimé(e)							
« J'en ai assez » de mon travail							

Quatrième partie : Soutenir le bien-être des enseignants

Dans cette section nous aimerons juste connaître les mesures qui visent à promouvoir votre santé mentale et votre bien-être au travail.

1. a. Existe-t-il dans votre école/conseil scolaire des pratiques ou des programmes pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des enseignants ?

Oui (Si oui répondez aux questions b et c)

Non

Je ne sais pas

b. Lesquels ?

c. Sont-ils adaptés à vos besoins actuels ?

Oui

Non

2. Dépendamment de votre position au sein de votre école, quelles sont les pratiques de leadership que vos leaders, les responsables de votre conseil scolaire ou Alberta Education doivent adopter pour mieux vous soutenir dans votre travail durant cette pandémie ?

.....
.....
.....
.....

Si vous-vous êtes senti déstabilisé durant ce sondage ou avez éprouvé un haut niveau de stress, prière de contacter gratuitement le Mental Health Help line au **1-877-303-2642** ou consulter le site internet

<https://www.albertahealthservices.ca/findhealth/Service.aspx?id=6810etserviceAtFacilityID=1047134>

Annexe D : Recodage des participants en deux groupes en fonction de leur niveau de stress

The screenshot displays the IBM SPSS Statistics Data Editor interface. A dialog box titled "Recode into Different Variables: Old and New Values" is open, showing the configuration for recoding a variable. The "Old Value" section has the "Value:" radio button selected. The "New Value" section has the "Value:" radio button selected. The "Old -> New:" list shows the following mappings:

- 4 -> 'Plus_stress'
- 5 -> 'Plus_stress'
- 1 -> 'moins_stress'
- 2 -> 'moins_stress'

The "Output variables are strings" checkbox is checked, and the "Width" is set to 20. The "Convert numeric strings to numbers (5->5)" checkbox is unchecked. The background shows a data table with the following columns:

Row	Centre	Siècle	Combien d'heures travaillez-vous	Quelles sont vos principales sources d'inquiétudes
1	centre nord			
2				
3	CBE			
4	Edmonton Public Schools			
5	Centre-Nord			
6	EPSB			
7	Ecole privée			
8	EIPS			
9	Elk Island Public Schools			
10	Elk Island Public Schools			
11	Ecole privée			
12	Edmonton Public			
13	EIPS			
14	Elk Island Public Schools			
15	EIPS			
16	Elk Island Public			
17				
18	EIPS			
19	Francosud	Non	Moins de 40 heures	2 isolement social, Ebauche du nouveau curriculum K-6
20	St Albert Public Schools	Non	Moins de 40 heures	3 Retourner travailler en présentiel, faire la route tous les jours, le stress habitu...
21	Calgary Board of Education	Oui	Plus de 55 heures	4 Surcharge de travail, Manque de directives claires de la part d'Alberta Educat...

Annexe E : Heures travaillées hebdomadaires recodées

*DATA_Thèse.sav [DataSet1] - IBM SPSS Statistics Data Editor

File Edit View Data Transform Analyze Graphs Utilities Extensions Window Help

Heures_recodée Plus de 40 heures Visible: 33 of 3

	niveau_enseignement_code	heures_new	Heures_recodée
1	lui		
2	1		
3	on		
4	lui		
5	lui		
6	lui		
7	1		
8	on		
9	on		
10	lui		
11	on		
12	lui		
13	1		
14	1		
15	on		
16	on		
17	lui		
18	1		
19	lui	1.00	Moins de 40 heures
20	lui	1.00	Moins de 40 heures
21	1	2.00	Plus de 40 heures

Recode into Different Variables: Old and New Values

Old Value

Value: []

System-missing

System- or user-missing

Range:

[] through []

Range, LOWEST through value: []

Range, value through HIGHEST: []

All other values

New Value

Value: []

System-missing

Copy old value(s)

Old -> New:

'Moins de 40 heures' -> 'Moins de 40 heures'

'Entre 40 et 55 heures' -> 'Plus de 40 heures'

'Plus de 55 heures' -> 'Plus de 40 heures'

Add Change Remove

Output variables are strings Width: 30

Convert numeric strings to numbers (5->5)

Continue Cancel Help

ANNEXE F : Résultats des tests statistiques

Tableau 1 : Résultat du Chi carré entre le genre et le stress

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2.146 ^a	1	0.143		
Continuity Correction ^b	0.679	1	0.410		
Likelihood Ratio	1.780	1	0.182		
Fisher's Exact Test				0.195	0.195
a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0.86.					
b. Computed only for a 2x2 table					

Tableau 2: Résultat du Chi carré entre le niveau d'enseignement et le stress

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	0.859 ^a	2	0.651
Likelihood Ratio	1.088	2	0.580
a. 4 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0.29.			

Tableau 3: Résultat du Chi carré entre le mode de travail et le stress

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	0.509 ^a	2	0.775
Likelihood Ratio	0.456	2	0.796
a. 4 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0.57.			

Tableau 4: Résultat de la corrélation entre la surcharge au travail et le stress

		<i>Surcharge_travail</i>
<i>Stress_recodé</i>	Pearson Correlation	0.750**
	Sig. (2-tailed)	< 0.001

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tableau 5 : Résultat du Chi carré entre le nombre d'heures de travail et le stress

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	20.386 ^a	2	< 0.001
Likelihood Ratio	15.921	2	< 0.001

a. 4 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0.43.

Tableau 6 : Résultat de la corrélation entre les heures travaillées et le stress

		<i>Stress_recodé</i>
<i>Heures_recodées</i>	Pearson Correlation	0.750**
	Sig. (2-tailed)	< 0.001
	N	35

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tableau 7: Comparaison des fréquences observées entre le stress et les heures travaillées

		<i>Stress ressenti</i>		Total	
		<i>Moins stressés</i>	<i>Plus stressés</i>		
<i>Heures_recodées</i>	<i>Moins de 40 heures</i>	Count	3	0	3
		Expected Count	0.4	2.6	3.0
		% within heures	100.0%	0.0%	100.0%

	<i>Plus de 40 heures</i>	Count	2	30	32
		Expected Count	4.6	27.4	32.0
		% within <i>heures</i>	6.3%	93.8%	100.0%
Total		Count	5	30	35
		Expected Count	5.0	30.0	35.0
		% within <i>heures</i>	14.3%	85.7%	100.0%

Tableau 8: Résultat de la corrélation entre l'existence des programmes du BET et le stress

		<i>Existence_pratiques_BET</i>
<i>Stress_ressenti</i>	Pearson Correlation	-0.223
	Sig. (2-tailed)	0.198

Tableau 9: Corrélation entre l'adaptation des programmes du BET et le stress

		<i>Stress_recodé</i>
<i>Adaptation_pratiquesBET_besoins</i>	Pearson Correlation	- 0.361*
	Sig. (2-tailed)	0.033

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tableau 10: Burnout moyen ressenti par les enseignants en fonction de leur genre

<i>Genre</i>		N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std. Moyen
Burnout	<i>Féminin</i>	29	3,793	1,258	0,233
	<i>Masculin</i>	6	4,050	1,157	0,472

Tableau 11: Test d'échantillons indépendants du burnout en fonction du genre

		Test de Levene pour l'égalité des variances		Test t pour l'égalité des moyennes							
		F	Sig.	T	Df	Importance		Différence de moyenne	Différence d'erreur Std.	Intervalle de confiance à 95 % de la différence	
						Unilatéral p	Bilatéral p			Borne inférieure	Borne Supérieure
Burnout	Egalité des variances assumée	0,245	0,624	-0,460	33	0,324	0,648	-0,2569	0,5580	-1,3921	0,8783
	Egalité des variances non assumée			-0,487	7,667	0,320	0,640	-0,2569	0,5271	-1,4816	0,9678

Tableau 12: ANOVA entre le burnout, le niveau d'enseignement et le mode de travail

Tests des effets entre les sujets					
Variable dépendante : Burnout					
Source	Somme des carrés de Type III	Df	Carré moyen	F	Sig.
Modèle corrigé	17,871a	6	2,978	2,487	0,047
Intercepté	228,977	1	228,977	191,206	0,000
<i>mode_travail</i>	4,538	2	2,269	1,895	0,169
<i>Niveau_enseignement</i>	1,446	2	0,723	0,604	0,554
<i>mode_travail * Niveau_enseignement</i>	15,554	2	7,777	6,494	0,005
Erreur	33,531	28	1,198		
Total	566,730	35			
Total corrigé	51,402	34			
a. R-deux = 0,348 (R - deux ajusté = 0,208)					

Tableau 13 : Tableau de comparaison des groupes

Pairwise Comparisons							
Dependent Variable:							
Niveau d'enseignement			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^d	95% Confidence Interval for Difference ^d	
						Lower Bound	Upper Bound
élémentaire	A la fois en ligne et en présentiel	En ligne	0.650	1.094	0.557	-1.592	2.892
		En présentiel	1.420	0.812	0.091	-0.242	3.082
	En ligne	A la fois en ligne et en présentiel	-0.650	1.094	0.557	-2.892	1.592
		En présentiel	0.770	0.812	0.351	-0.892	2.432
	En présentiel	A la fois en ligne et en présentiel	-1.420	0.812	0.091	-3.082	0.242
		En ligne	-0.770	0.812	0.351	-2.432	0.892
secondaire	A la fois en ligne et en présentiel	En ligne	1.525	0.948	0.119	-0.416	3.466
		En présentiel	-1.708	0.836	0.050	-3.420	0.004
	En ligne	A la fois en ligne et en présentiel	-1.525	0.948	0.119	-3.466	0.416
		En présentiel	-3.233*	0.999	0.003	-5.280	-1.187
	En présentiel	A la fois en ligne et en présentiel	1.708	0.836	0.050	-0.004	3.420
		En ligne	3.233*	0.999	0.003	1.187	5.280

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Tableau 14: Corrélation entre le burnout, la surcharge au travail, les heures travaillées et le stress

		<i>Surcharge_travail</i>	<i>Stress_recodé</i>	<i>Heures_recodées</i>
Burnout	Pearson Correlation	0.481**	0.464**	0.372*
	Sig. (2-tailed)	0.003	0.005	0.028

Tableau 15: Résultat de l'exclusion du stress comme prédicteur du burnout

Variable exclue ^a						
Modèle	Beta	T	Sig.	Corrélation Partielle	Statistiques sur la Colinéarité	
					Tolérance	
1	<i>Heures_recodées</i>	0,110 ^b	0,553	0,584	0,097	0,596
	<i>Stress_recodé</i>	0,236 ^b	1,023	0,314	0,178	0,438
a. Variable dépendante: Burnout						
b. Prédicteurs dans le modèle : (Constant), <i>Surcharge_travail</i>						

Tableau 16: Résumé du modèle de régression linéaire

Résumé du modèle				
Modèle	R	R -deux	R-deux Ajusté	Erreur standard estimé
1	0,481 ^a	0,231	0,208	1,0942

a. Prédicteur: (Constant), *Surcharge_travail*

Tableau 17: Tableau des coefficients de la régression

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0 % pour B		
	B	Erreur Std.	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure	
1	(Constante)	-0,149	1,278		-0,117	0,908	-2,749	2,452
	<i>Surcharge_travail</i>	2,082	0,661	0,481	3,152	0,003	0,738	3,426