

POUR UN RENOUVEAU DES ETUDES DU STRESS PROFESSIONNEL EN EDUCATION. PROPOSITION D'UNE METHODE MIXTE

Emmanuel Poirel, Frédéric Yvon

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
C.P. 6128, succursale Centre-Ville
Montréal H3C 3J7
emmanuel.poirel@umontreal.ca
f.yvon@umontreal.ca

Mots-clés : *stress professionnel, stratégie d'ajustement, méthode mixte, direction d'école*

Résumé. *Cette communication cherche à faire l'état des lieux des connaissances disponibles sur le stress des directions d'école dans le monde. Sur cette base, elle montre qu'il existe une confusion dans les résultats sur les stratégies d'ajustement face au stress qui portent davantage sur les techniques d'évacuation du stress que sur les ajustements en situation. La communication tente alors de montrer que cette confusion est liée à l'usage des méthodes quantitatives développées à l'encontre du modèle de référence. Il propose donc une autre méthodologie de recherche basée sur l'observation vidéo et le rappel stimulé, avant de s'interroger sur le possible arrimage de ces vignettes cliniques avec des données statistiques.*

1. La santé des administrateurs de l'éducation

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

Depuis les années 60, bon nombre de chercheurs se sont penchés sur le sujet et, seulement entre 1966 et 1988, plus de 1300 articles sur le stress des directions d'établissements scolaires ont été publiés (Gmelch, 1988). Depuis, l'intérêt ne s'est pas dissipé et plusieurs études récentes continuent de confirmer le niveau élevé de stress des directions d'école (Shumate, 1999; Cubitt et Burt, 2002; Abdul Muthalib, 2003; Halling, 2003; Welmers, 2005). Même si le problème ne semble pas s'amoinrir, l'étendue des recherches a toutefois permis de mieux comprendre le phénomène et d'identifier les principales sources de stress des directions d'école.

Les travaux de Gmelch et Swent (1981) sur les sources de stress des directions scolaires montrent que les principales sources de stress des directions scolaires proviennent du rôle, des tâches, des responsabilités et des relations interpersonnelles. En poursuivant le développement d'un questionnaire auprès de 1156 directions d'école, Torelli et Gmelch (1993) précisent que les principales sources de stress proviennent des contraintes administratives (stresseurs liés à la pression du temps, aux réunions, à la charge de travail), des responsabilités administratives (stresseurs liés à la supervision, l'évaluation, les négociations), des attentes de rôles (stresseurs relatifs aux attentes personnelles de performance par rapport aux attentes des autres), des relations interpersonnelles (stresseurs liés à la gestion des conflits entre les membres du personnel, des parents et de l'école) et des conflits intra-personnels (stresseurs relatifs à sa propre performance face à ses attentes et ses croyances). Depuis, plusieurs chercheurs ont utilisé ce questionnaire pour identifier les sources de stress des directions scolaires. C'est le cas d'Abdul Muthalib (2003) qui

s'est intéressé aux sources de stress des directions secondaires de Malaisie. En mesurant le stress de 50 directions d'école, cet auteur montre que la surcharge de travail, le surplus de responsabilités et les contraintes administratives occupent de plus en plus de temps et représentent les sources de stress les plus importantes. Dans l'État de Washington, Shumate (1999) a obtenu des résultats similaires en mesurant le stress chez 221 directions d'école secondaires. Les principales sources de stress sont les contraintes administratives (surcharge et réunions), la gestion du temps, les politiques et réglementations. Flynn (2000) a montré également, sur un échantillon de 194 directions d'école secondaires de la Caroline du Sud, que les principales sources de stress des directions proviennent des contraintes administratives, des conflits intra-personnels et des attentes de rôles. Cubitt et Burt (2002) montrent également que, chez 293 directions d'école en Nouvelle Zélande, les principales sources de stress proviennent certes de la surcharge de travail, mais aussi de l'isolement et de la solitude. Plus récemment, les résultats de la recherche de Welmers (2005), qui a étudié le stress de 300 directions d'école nouvellement embauchées dans les années 2004-2005 en Caroline du Nord, arrivent à des conclusions similaires: le stress provient principalement des contraintes administratives, de la charge de travail, de la gestion du temps, des responsabilités administratives quotidiennes, de la gestion des ressources humaines, de la comparaison entre les autres écoles et des nouvelles règles d'administration imposées par les nouvelles structures. On retrouve sensiblement le même constat au Québec auprès de 238 directions en pleine réforme scolaire, les principales sources de stress proviennent des contraintes administratives, des relations interpersonnels et du renouveau pédagogique (Poirel, 2010). Notons à cet égard que la Caroline du Nord est dans une situation comparable à celle du Québec avec l'implantation d'un nouveau curriculum et la loi « No Child Left Behind Act » en vigueur depuis 2003. Sur ce point, concernant l'implantation des réformes scolaires à travers le monde, Trenberth et Dewe (2006) montrent qu'en raison des tensions et des contraintes, 42% des 695 directions scolaires secondaires de la Nouvelle Zélande interrogées mentionnaient que leur satisfaction au travail avait considérablement diminué depuis l'implantation de la réforme scolaire entreprise depuis une dizaine d'années.

2. Stratégies d'ajustement des directions face aux sources de stress

Toutes sortes de moyens sont utilisées par les directions scolaires pour faire face au stress. Si l'augmentation des heures de travail est le moyen le plus évoqué dans l'étude de Roesch (1979), dans l'étude de Roberson (1986), 30% des directions mentionnaient que l'activité physique était la stratégie la plus utilisée pour faire face au stress alors que 13% rapportaient utiliser des stratégies pour mieux gérer leur temps, déléguer des tâches, réévaluer positivement la situation, planifier ou mieux s'organiser. Dans la recherche de Cooper (1988), les principales stratégies rapportées par les directions étaient de discuter avec un collègue, de déléguer des tâches et d'apporter du travail à la maison. Dans l'étude de Shumate (1999), les stratégies les plus utilisées étaient de penser au futur, de discuter avec les collègues, d'apporter du travail à la maison le soir et les fins de semaine, de faire de l'exercice, de changer momentanément de tâche et de déléguer. Dans la recherche de Liming (1998), l'activité physique et des moments de repos étaient le plus souvent évoqués ainsi que le soutien social, mais seulement en dehors du travail avec les conjoints ou des amis. Dans la recherche d'Abdul Muthalib (2003), ce sont les techniques consultatives qui étaient les plus populaires pour gérer le stress (ex. : discuter avec collègues), avant de penser au futur, d'écouter de la musique, de déléguer des tâches ou de prendre une pause.

En s'attardant plus attentivement sur ces résultats de recherche qui montrent la grande diversité des moyens pour faire face au stress, on pourrait différencier trois catégories : les moyens touchant les habitudes de vie (ex. : l'alimentation, l'activité physique régulière, le sommeil), les moyens touchant l'élimination du stress (ex. : jogging, technique de relaxation) et les moyens utilisés en réponse à un stresser spécifique au travail (ex. : déléguer des tâches, discussion avec collègues, augmenter les heures de travail).

Il serait ainsi possible de faire une distinction entre ce qu'on appelle communément la « gestion du stress », des moyens destinés à augmenter la « tolérance au stress », de ceux utilisés pour « évacuer le stress ». Par exemple, en référence au concept de « coping » (Lazarus et Folkman,

1984), la *gestion du stress* impliquerait un processus cognitif ou comportemental, une action ou une façon de faire, alors que la *tolérance au stress* impliquerait la possibilité de supporter une situation sans en souffrir ou sans en subir de conséquences en raison des capacités physiques et psychologiques d'un individu, tributaires du niveau de condition physique (Holmes et Roth, 1988). Ainsi, un surplus d'énergie et de tonus, résultat d'une bonne condition physique et d'une bonne alimentation favoriserait une meilleure tolérance aux difficultés de la vie. Quant à l'*évacuation du stress* il s'agirait principalement de méthodes de relaxation comme la méditation ou le yoga abondamment utilisées depuis des décennies pour libérer les tensions physiques et psychologiques. Notons que ce constat va tout à fait dans le même sens que les propos de Liming (1998) dont l'étude portait sur les stratégies de gestion du stress (coping strategies) de 24 directions scolaires du Colorado : « coping strategies tend to be of two varieties : coping strategies utilized prior to stressful situations and those utilized after the stress has had an effect » (Liming, 1998, p.36).

En référence à ces trois catégories, parmi les quatorze plus importantes stratégies utilisées par les directions scolaires dans la recherche de Halling (2003), on constate que seulement deux peuvent être applicables lorsque les directions sont directement confrontées à un stresser en milieu de travail : l'utilisation de l'humour et prendre une pause. Les douze autres stratégies évoquées par les directions pour faire face au stress professionnel concernent plutôt des moyens d'augmentation de la tolérance au stress ou des moyens pour évacuer le stress (i.e., passer du temps en famille, écouter la télévision, se donner du temps pour la prière, le silence, la méditation, la lecture de livres spirituels, se recueillir dans un lieu saint, faire de l'exercice, rencontrer des amis, voyager, se confier, s'adonner à des loisirs, la lecture, les travaux manuels).

Sur la base de ces considérations, bien qu'il soit difficile avec ces résultats de dresser un portrait représentatif des stratégies déployées par les directions scolaires pour gérer leur stress, l'ensemble de ces recherches montrent bien la diversité des moyens évoqués par les directions scolaires. Si certaines de ces recherches ont également recueilli des données qualitatives qui permettent une meilleure compréhension des moyens utilisés pour faire face au stress professionnel, la majorité des études procèdent par questionnaires. C'est cette issue méthodologique que nous voudrions discuter à présent.

3. Identifier les stratégies d'ajustement : un problème de méthode et théorique

Depuis les premiers travaux de Lazarus sur la théorie du coping (1966), toute une série de tests psychométriques a été développée pour vérifier les stratégies d'ajustements face au stress. Il est d'ailleurs reconnu qu'il existe deux grandes catégories d'ajustement (Folkman et Lazarus (1980)). La première catégorie fait référence aux stratégies orientées vers la résolution du problème lorsque l'individu tente de s'ajuster en ciblant la cause et en s'attaquant à la source du stress. L'individu aborde la situation par des stratégies actives centrées sur la situation en étant entièrement concentré sur la résolution du problème. Parmi un ensemble de stratégies possibles face aux stresser multiples et diversifiés de l'environnement, trois stratégies ont été principalement étudiées depuis les travaux initiaux de Lazarus (1966) : la recherche d'information, la recherche d'un soutien social et l'acceptation de la confrontation. La deuxième catégorie fait référence aux stratégies orientées vers la gestion des émotions lorsque l'individu aborde la situation en se concentrant prioritairement sur la gestion des émotions que la situation a provoquées en lui (Folkman et Lazarus, 1980). Les principales stratégies orientées vers la gestion des émotions sont la prise de distance et la minimisation des menaces, la réévaluation positive, l'auto-accusation, la fuite-évitement et la maîtrise de soi. Ces stratégies sont utilisées dans le but de minimiser ou de nier l'importance de la situation ou l'impact du problème (Lazarus et Folkman, 1984).

Classiquement, on utilise le Ways of Coping Questionnaire (WCQ) de Lazarus et Folkman (1984). Dans ce type de questionnaire, les répondants doivent décrire une situation stressante qui les a particulièrement interpellés ou troublés dans les derniers mois en précisant l'intensité de malaise ou de stress qu'a suscité cette situation. Ils doivent par la suite répondre aux questions en fonction des stratégies qu'ils croient avoir utilisées.

Plusieurs critiques ont été formulés vis-à-vis des instruments qui ont été développés en s'inspirant du WCQ. Une première porte sur la validité interne de certains questionnaires (Edwards & Baglioni, 1993). Une seconde porte sur le risque d'illusion rétrospective : puisqu'on fait appel à la mémoire du répondant, on ne peut s'assurer que son discours va refléter la réalité et que le comportement rapporté, se rapprochant du discours socialement convenu, corresponde au comportement effectif. Une troisième critique est exprimée par Coyne & Gottlieb (1996) : « the application and interpretation of checklists in the typical study are not faithful to a transactional model of stress and coping » (p. 959). Ce n'est pas le moindre des paradoxes : le modèle théorique de référence (transactionnel, cognitif) postule un processus alors que les questionnaires étudient des « états », des styles de comportement, tournant pour ainsi dire le dos au modèle et donnant naissance à ce qu'il est convenu d'appeler une « théorie du coping » (Hartman, 2008).

L'importance de cette dernière critique est capitale : ces questionnaires permettent d'élaborer une typologie des stratégies d'ajustement sans prendre en compte l'évaluation qui a précédé leur adoption. Oakland et Ostell (1996) mettent d'ailleurs en évidence que les instruments de mesure des ajustements « figent » le style au lieu d'en conserver la nature processuelle : un style d'ajustement évolue avec le temps, se modifie et dépend du contexte. L'efficacité d'un style d'ajustement dépend donc du contexte et il est absurde d'associer tel style (par exemple la recherche de soutien social) à une baisse de l'intensité du stress. Parmi d'autres critiques on note en particulier que la suprématie des stratégies tournées vers la situation est contestée (Coyne & Racioppo, 2000 ; Coyne & Gottlieb, 1996). Mais ces « check-lists » risquent aussi de renforcer l'étude des stratégies d'évacuation ou de tolérance du stress, au détriment de la gestion immédiate du stress. En isolant l'étude du comportement face aux sources de stress, on néglige le processus d'évaluation de la situation et on risque de privilégier un traitement individuel du stress au détriment de la dynamique constitutive des sources psycho-organisationnelles du stress.

Dewe & Trenberth (2004) proposent de recourir à des techniques plus écologiques en prise directe avec la réalité : « coping research needs to adopt measurement methods that reflect the techniques of clinicians. The emphasis is for coping methods to become more ecologically sensitive, person-centered, daily processing and narrative in application » (p. 143). Toute mesure ou identification d'une stratégie d'ajustement devrait donc être traitée dans une perspective clinique ou écologique. La nécessité de recourir à d'autres méthodes pour sortir de l'ornière des typologies de coping est avancée par un grand nombre d'auteurs (Cooper, 1988 ; Webber & Laux, 1990 ; Somerfield, 1997 ; Sommerfield & Crae, 2000), parmi lesquels on trouve le « père » de la théorie psychologique du stress, Lazarus (1999, 2000).

C'est devant ce constat que nous avons innové sur le plan méthodologique afin d'étudier le stress des directions d'école au Québec. La recherche présentée ici s'inscrit donc dans une tentative de renouvellement des méthodologies d'étude du stress. L'approche a été d'utiliser l'instrument vidéo, autrement dit l'enregistrement direct des comportements réels en situation des directions au travail. Notons que la vidéo a deux fonctions : certes garder la trace des comportements qui peuvent faire l'objet d'analyses successives mais surtout permettre la rétroaction vidéo avec les professionnels pour les fins de notre étude.

C'est donc l'enregistrement d'une journée de travail de bureau qui a été réalisé chez six directions d'école. Pour chacune des six journées d'observation vidéo, le chercheur installait une caméra fixe dans le bureau de la direction afin de pouvoir la filmer assise à son poste de travail en plan américain. L'avantage d'enregistrer l'événement est de garder la trace du stressé, sa nature, ainsi que la réaction de la direction qui y fait face. Par la suite, après avoir fait un montage montrant des situations potentiellement stressantes, chacune des directions a été confronté à sa vidéo.

La méthode de rétroaction vidéo (Tochon, 1996), consiste à susciter le commentaire du professionnel sur les actions qu'on le voit poser à l'écran. Les questions visaient à faire commenter sa vidéo par la direction étaient donc de nature descriptive : « Que fais-tu ? Qu'est-ce que tu penses à ce moment-là ? Qu'est-ce que tu as senti ? Qu'est-ce que tu te dis ? Comment réagis-tu à ce moment-là ? ». L'objectif étant de permettre au sujet de s'exprimer ouvertement sur son comportement et son vécu en lien avec l'enregistrement vidéo.

4. Données de recherche

On présentera ici trois situations prélevées parmi les 47 retenues pour les rétroactions vidéo réalisées auprès de 6 directions, dont deux adjoints, au primaire et au secondaire.

4.1 « *Je pense vraiment pas que vous devriez animer la réunion* »

Lors d'une réunion du conseil des enseignants (CE), la présidente demande à la direction d'une école secondaire de ne pas être présente à la prochaine assemblée du personnel lors de laquelle sera discutée et adoptée la grille matière (répartition des horaires de cours dans un grille). Son argument est que la direction suscite de l'animosité chez les participants et qu'elle rend le climat difficile. En d'autres mots, ils la rendent responsable des conflits et de l'agressivité qui se manifestent lors des assemblées.

L'analyse de la direction est différente : sur la base d'informations complémentaires, elle juge que les membres du personnel sont agressifs entre eux, qu'elle soit présente ou non. Elle laisse entendre que les représentants syndicaux essayent d'imposer leur point de vue aux membres de l'assemblée en usant d'intimidations. On peut interpréter alors la demande de la présidente comme une tentative d'avoir le champ libre pour exercer du pouvoir sur les membres du personnel à l'insu de la direction. Certaines informations lui laissent entendre que les enseignants ne se sentent pas représentés par les élus syndicaux. C'est donc dans ce contexte que la présidente interpelle la direction : « *Si à tout prix vous devez être dans la salle, je pense vraiment pas que vous devriez animer la réunion* ».

Lors de la séquence, la direction semble partager le constat fait par la présidente du CE concernant une agressivité et des comportements déplacés de certains enseignants lors des assemblées. Elle réagit à la demande en acceptant de ne pas animer la prochaine assemblée. Elle semble donc faire un compromis : elle sera présente mais ne sera pas en charge de la réunion.

Lors de sa rétroaction vidéo, la direction s'interroge sur le fait qu'ils la rendent responsable des conflits entre eux, mais aussi sur « *comment faire pour vraiment être un élément [rassembleur] ? ... Je pense que les directions d'école, faut que ce soit quelqu'un qui rassemble les gens* ». Sa préoccupation ne porte donc pas tout d'abord sur la préservation de soi, mais sur son rôle de « leader » : « *Et puis garder ma place de direction d'école. Faut pas que j'aie une entrave à ... Faut que je puisse présenter des propositions qui fassent consensus. Sans ça, je suis obligée de trancher. Et j'ai pas tous les outils pour le faire. J'ai l'impression que ça, ça nuit à mon travail, ces demandes-là* ». Bien que dans le feu de l'action, elle confronte la situation et ne semble pas trop touchée, à la fin de son commentaire, elle reconnaît être affectée par de telles attaques : « *j'aime pas ça qu'on m'attribue le fait que... qu'il y ait des blessures entre eux. J'y suis pour rien. Donc je me sens traitée injustement aussi, là-dedans. Je trouve qu'ils charrient pas à peu près* ». Et, devant l'insistance à comprendre sa réaction face à ces attaques personnelles, elle précise : « *Je garde tout le temps l'idée j'ai un travail à faire ici, là. Moi mon but c'est que ça marche. J'en ai pas d'autres* ».

4.2 « *J'ai choisi quelque chose qui n'était pas pour l'équipe, mais je me suis choisie* »

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

En expliquant à son enseignante l'importance de respecter le RU, la direction ne semble pas trop dérangée par sa réponse. Ce qui la dérange surtout, c'est que l'attitude de l'enseignante pourrait avoir un impact sur une autre enseignante et par rebond sur l'équipe école : « *Ça, ça me choque* ».

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

À partir de ce moment, la tension monte, la direction est exaspérée ; l'incompréhension de l'enseignante la dérange davantage : « *Là, elle m'énerve... Là elle m'énerve [...] elle voit pas sa faute... ça, ça venait me chercher* ». L'enseignante continue d'argumenter et insiste sur l'importance de s'être choisie au lieu de l'équipe prétextant des raisons de santé. La direction ne peut alors négliger dans son évaluation les antécédents d'absentéisme de son enseignante : « *Dans une autre école... elle s'absentait beaucoup, beaucoup, beaucoup* », « *Elle manque souvent les réunions de personnel* ». La direction sait qu'elle fait face à une personnalité qui se considère comme une victime et le problème prend de l'ampleur devant l'incompréhension de l'enseignante : « *Comment je vais lui dire pour qu'elle comprenne ?* ».

La direction tente à nouveau de s'ajuster à la situation en confrontant l'enseignante sur sa responsabilité « *Non, tu ne peux pas choisir quelque chose. C'est un plan de remplacement* ». Mais l'enseignante réplique encore en invoquant son état d'épuisement et ne trouvant pas le moyen de se faire comprendre, la direction tentera encore une fois de s'ajuster en étant plus ferme : Direction : « *Si t'es malade t'appelle pour dire que t'es malade* ». Face à l'incompréhension persistante de l'enseignante, malgré les tentatives de la direction, l'ajustement ne porte pas totalement fruit et la direction doit maîtriser sa colère. Son commentaire dans la rétroaction vidéo est assez explicite : « *Là, elle m'énerve. Elle m'énerve parce que... C'est elle qui est dans le tort, pis là elle essaye comme de... de déverser sur nous autres. Sur moi, pis tout ça là. La victime... Pis là elle me dit : j'ai une grosse journée... ça pas rapport. Ton nom est dans le carré, t'es supposée d'être là. Si elle avait juste écouté, pis OK la prochaine fois je vais être là, il y a pas de stress. Mais quand elle... elle réplique. C'est comme, elle voit pas sa faute, elle fait pitié elle, parce que... Non, ça, ça venait me chercher* ».

Dans cette situation, la direction tente donc de s'ajuster en confrontant l'enseignante concernant son absence et son engagement envers l'école et ses collègues. Toutefois, devant le peu de contrôle de la direction sur les attitudes et les incompréhensions de son enseignante, elle doit également s'ajuster en maîtrisant sa colère et sa frustration.

4.3 « Les profs de sciences veulent ralentir les maquettes sur le contenu »

Lors d'une conversation téléphonique avec une direction d'une autre école secondaire de sa commission scolaire, la direction tente de la convaincre de rester solidaire dans l'implantation des nouveaux cours de sciences : Direction : « *Qu'est-ce qu'ils t'ont dit eux autres ?* [après avoir écouté son homologue] : *Ah tabarnouche !!! Non, non* ».

La direction est indéniablement dérangée par ce que lui répond son homologue. La menace est réelle : « *Les profs de sciences de toute la commission scolaire se sont parlé. Les profs de sciences veulent ralentir les maquettes sur le contenu* ». C'est un mouvement collectif contre l'implantation trop rapide du contenu des sciences : « *Les profs de sciences capotent* ». La proposition des enseignants va à l'encontre de la réforme : « *On appelle ça des profils. Mais c'est anti-réforme. La réforme ne veut pas de profils* ». Cela crée des problèmes pour la direction de l'école : « *ça fait un blocage dans la maquette et ça nous cause des problèmes* ». Il s'agit d'un rapport de force entre les directions et les enseignants de l'ensemble des écoles de la commission scolaire : « *lui vit la même affaire* ». La direction s'inquiète des prises de décisions de son homologue et du manque de solidarité des directions : « *Ça marche de même aux CS. On arrive en table du secondaire. On dit tous : On tient notre bout, ... pis les trois quarts de mes collègues s'effondrent* ». Or, si les écoles secondaires ne sont pas solidaires entre elles, les enseignants se rallieront et auront un meilleur rapport de forces contre l'implantation du contenu de la réforme : « *s'il décidait pas de faire ça, moi je suis fait, là. Ils vont venir me voir et vont dire : eh regarde A., W.P., ta propre commission scolaire y font ça pis toi tu veux pas le faire. Écoute là j'aurais eu de l'air fou* ». C'est là le réel

enjeu qui inquiète la direction : « *J'ai toujours peur de ça* ». La menace vient donc de son homologue : « *c'est un nouveau directeur. Il est en poste depuis à peu près... 10 mois en fait. Il a plus d'expérience que moi, mais il a moins d'expérience au secondaire* », en capitulant devant les enseignants il pourrait créer une perte de pouvoir des directions de la Commission scolaire face à ses enseignants. Le but de la direction est de conserver son pouvoir, de s'assurer du soutien d'un collègue et de maintenir une position unanime et solidaire face aux enseignants.

Face à la réponse donnée par son homologue, la direction s'ajustera en étant plus ferme et directive au téléphone : « *Non, non, j'ai fait ma décision. Moi la décision c'est qu'on y va avec les sciences* », « *je m'affirme pis je lui dis : faut que tu fasses la même affaire. Écoute moi bien. Je suis beaucoup plus directif là* ». Elle argumentera afin de s'assurer que son homologue tienne la même ligne concernant l'implantation de la réforme. Mais la direction a cependant peu de contrôle sur la façon dont il se comportera par la suite. C'est pourquoi, elle s'assurera ultérieurement de la position de ses homologues : « *le lundi suivant, j'ai appelé deux autres de mes collègues M. et J.P. : Vous m'avez pas fait de niaiseries là ?! Tout le monde, on est allé dans le même sens* ».

5. Pour une méthodologie mixte des études sur le stress ?

Les trois séquences précédentes permettent de mesurer la complexité des situations stressantes rencontrées par les directions d'école et les enjeux qui jouent comme des dilemmes menaçant de se refermer sur eux. Elles laissent poindre les préoccupations qui habitent ces trois professionnels : rassembler le personnel de l'école, faire taire les conflits au sein des équipes, s'assurer du bon fonctionnement du groupe, faire respecter les règlements de l'école et les directives ministérielles (le régime pédagogique et le nouveau curriculum par exemple).

Mais, de telles interprétations s'exposent à la critique. Constituant autant d'études de cas, l'analyse de ces stratégies d'ajustement en situation risque de ne donner qu'à voir des situations singulières. Surtout, on n'échappe pas se faisant au danger d'une individualisation du stress en ne parvenant pas à dresser un portrait statistique des sources de stress propres à cette profession et au contexte organisationnel dans lequel elle se déploie.

Ces limites nous ont donc invités à envisager ce qu'il est à présent convenu d'appeler une méthode mixte (Brannen, 1992 ; Teddlie, & Tashakkori, 2003 ; Creswell & Plano Clark, 2007). Avant d'aller plus loin, il est nécessaire de faire une mise au point : que sont ces « mixed methods » ?

Ce courant s'est imposé dans les pays anglo-saxons comme une alternative en recherche. L'idée de départ est de surmonter l'antagonisme entre les méthodologies quantitatives et qualitatives. Or, cette distinction et la construction des oppositions est très délicate car la définition des deux approches est sujette à changement et fait elle-même l'objet de controverse. D'une certaine manière, on peut qualifier de qualitatif (et respectivement quantitatif) la finalité de la recherche (comprendre, décrire, expliquer), l'instrumentation de la recherche (les méthodes à proprement parler) ou le traitement des données. Une telle distinction donne lieu à des typologies plurielles de ce que peuvent être les méthodes mixtes, laissant parfois apparaître neuf modalités (design) de mélanger qualitatif et quantitatif, en enrôlant par exemple le traitement quantitatif de données qualitatives sous la bannière des méthodes mixtes (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Dans une telle perspective, les méthodes mixtes font figure d'impérialisme méthodologique. On préférera toutefois ici limiter cette approche à la combinaison de données qualitatives et quantitatives dans une même recherche.

Creswell & al. (2006). propose de parler de trois types de maillages : 1) Explicatif : les données qualitatives sont mises au service des données quantitatives ; les corrélations entre variables sont ensuite illustrées par des études de cas et des vignettes cliniques. Les données qualitatives servent à soutenir le travail interprétatif des données quantitatives, autrement dit à donner un sens aux données. 2) Le deuxième consiste à trianguler les données quantitatives et qualitatives sur le même objet. Par exemple, on pourrait comparer les résultats d'un questionnaire sur les types de coping avec des données d'entretien à partir de la méthode des incidents critiques (Ostell & Oakland, 1995). Ce plan de recherche n'a en soi rien de très original. 3) Une troisième perspective est

d'utiliser les données qualitatives dans une perspective exploratoire que vient systématiser les méthodes quantitatives : les données qualitatives permettent d'ouvrir certaines hypothèses qui peuvent ensuite être vérifiées sur une grande échelle.

Nous avons exploré la première et la troisième modalité de « maillage » par rapport aux données présentées plus haut. La première consiste à mettre en correspondance les résultats à un questionnaire sur les sources de stress (l'Administration Stress Index ASI, par exemple) avec les 47 situations recueillies par observation vidéo et commentées en rétroaction vidéo. Dans une telle perspective, il est possible d'indexer à chaque situation analysée un coefficient de typicalité : tel cas est exemplaire au sens où il illustre un stresser typique qui dérange fréquemment ou très fréquemment les directions d'école au Québec. La réaction de la direction (coping), sa manière de gérer la situation, de s'en accommoder ou de la résoudre, peut être qualifiée de particulière, mais ce type de situation est commun à la profession. On voit bien quel intérêt peut représenter un tel matériel pour des formations : il peut se prévaloir d'une certaine généralisation, tout en donnant accès à des exemples qui peuvent être discutés et travaillés entre professionnels.

Néanmoins, on se rendra compte aisément que les vignettes cliniques débordent largement le facteur qu'elles sont censées illustrées : la richesse du réel et sa complexité forcent à développer une perspective holistique au lieu d'une perspective analytique et factorielle. A chaque séquence correspond une multiplicité d'enjeux et de stressers spécifiques. Mais aussi, un stresser spécifique comme « résoudre les conflits au sein de l'équipe-école » peut paraître trop large puisqu'il semble pouvoir mêlé de manière indistincte les conflits entre les membres (séquence 1 par exemple) et les conflits entre la direction et certains membres du personnel (séquences 2).

Une modalité de recherche par méthode mixte serait d'utiliser les données écologiques et cliniques pour enrichir le questionnaire et y faire apparaître des dimensions pertinentes qui en sont néanmoins absentes : le climat de l'école, les résistances des enseignants à l'application des règles, la solidarité entre les directions d'école, les conflits qui opposent la direction et les membres de son équipe (un enseignant, un collègue directeur, un groupe).

L'une des tendances qui ressort de l'interprétation des 47 séquences retenues et des 3 présentées ici en particulier est la faible marge de manœuvre des directions confrontées à des irritants et des sources de stress : la direction dans la séquence 1 renonce à animer la prochaine assemblée et fait le compromis d'en confier l'animation à l'un de ses adjoints, la direction en 2 ne parvient pas à faire comprendre à l'enseignante de se conformer aux règles établies pour le bien commun : la confrontation glisse sur la déclaration des congés maladie en cas d'absence, mais laisse intact le nœud du problème (l'individualisme de certains enseignants qui tirent leur identité du rapport à la classe et ne se pensent pas comme membre d'une équipe) et enfin la direction 3 monte le ton pour exprimer son désaccord à son collègue mais qui n'a aucun moyen pour s'assurer que celui-ci ne va pas céder aux pressions des enseignants. On pourrait développer également sur la manière dont, dans chacun des cas, la direction gère ses émotions, tout en tentant de contenir celles des autres (marques d'agressivité, colère naissante, plainte). Ce hiatus entre la fonction de « directeur » et ce travail d'ajustement entre le respect des règles et du climat au détriment de sa propre personne constitue d'ailleurs une piste interprétative que nous avons cherché à confronter avec les données quantitatives.

Dans notre recherche (Poirel, 2010), les données quantitatives de l'ASI ont permis d'identifier les sources de stress (statistiques descriptives) et de calculer des corrélations entre des catégories de stress (renouveau pédagogique, relations interpersonnelles, contraintes administratives, responsabilités administratives, conflits intrapersonnels, attentes de rôle), les caractéristiques du répondant (sexe, fonction, ancienneté) et celle de l'établissement (région, taille, ordre d'enseignement). Parmi certains des résultats, l'écart important entre le score obtenu à la catégorie Responsabilités administratives et celui obtenu à la catégorie Contraintes administratives, montre que les directions sont moins gênées par les responsabilités (qu'ils recherchent, qu'ils ont choisies) que par les contraintes qui les empêchent d'assumer pleinement ces responsabilités. On pourrait ici se référer au concept de stress de l'impuissance proposé initialement par Aubert et Pagès (1989). Dans ce même sens, sept des dix plus importants stressers qui dérangent les directions d'école sont de l'ordre de l'interruption et de l'empêchement (avoir une charge de travail trop lourde,

sentir que les réunions prennent trop de temps, essayer de terminer à temps des rapports, être souvent interrompu par les membres du personnel, être souvent interrompu par des appels téléphoniques, ne pas avoir les renseignements nécessaires pour effectuer mon travail adéquatement, essayer de rester informé sur les changements pédagogiques et administratifs qui pourraient influencer la réussite éducative).

De même, le modèle psycho-organisationnel de Karazek & Theorell (1990), basé sur des enquêtes statistiques, montre que le stress est le résultat du maillage entre des exigences fortes, une autonomie faible et un support social quasi-inexistant. Les vignettes cliniques laissent paraître que les directions se sentent responsables du bon fonctionnement de l'école, de la qualité du climat, du respect des conventions collectives et règlements ministériels sans avoir la possibilité d'imposer leur point de vue : des responsabilités sans réel pouvoir.

Il y aurait donc, selon nous, un intérêt à « mixer » des données quantitatives sur les sources de stress et des analyses cliniques (au sens étymologique du mot) pour mieux comprendre comment les sources organisationnelles en viennent à affecter cette expérience émotionnelle qu'est le stress. Un tel rapprochement permettrait de sortir d'une individualisation du stress et d'alimenter une compréhension holistique du stress professionnel au lieu de se centrer sur les stratégies d'ajustement et leur efficacité. Il nous semble qu'une telle intégration des méthodes serait de nature à renouveler à la fois les théories du stress et les pistes d'intervention, comme nous y invitent Coyne & Racioppo (2000). Néanmoins, il reste beaucoup à faire dans cette direction.

6. Références et bibliographie

- Abdul Muthalib, N.A. (2003). Occupational stress and coping strategies as perceived by secondary school principals in Kuala Lumpur, Malaysia. *Doctoral dissertation*. Illinois : University of Illinois
- Aubert, N. Pagès, M. (1989). *Le stress professionnel*. Paris : Editions Klincksieck
- Brannen, J. (1992). *Mixing methods : Qualitative and quantitative research*. Aldershot, UK : Avebury.
- Carr, N. (2003). The toughest job in America. *American School Board Journal: Education Vital Signs*. Vol.190, 14-20.
- Cooper, L.W. (1988). Stress coping preferences of principals. *NASSP*, sept. 88, 79-85
- Coyne, J. C., & Gottlieb, B. H. (1996). The mismeasure of coping by checklist. *Journal of Personality* , 64 , 959-991
- Coyne, J. C., & Racioppo, M. W. (2000). Never the twain shall meet? Closing the gap between coping research and clinical intervention research. *American Psychologist*, 55, 655-664.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks : Sage
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1-11.
- Cubitt, S. & Burt, C. (2002). Leadership Style, Loneliness and Occupational Stress in New Zealand Primary School Principals. *New Zealand Journal of Educational Studies*. Vol 37(2), 159-169.
- Dewe, P., & Trenberth, L. (2004). Work stress and coping : drawing together research and practice. *British Journal of Guidance & counseling*, 32(2), 143-156.
- Edwards, J. R., & Baglioni, A. J. (1993). The measurement of coping with stress: construct validity of the ways of coping checklist and the cybernetic coping scale. *Work and Stress*, 7, 17-31.
- Flynn, P.D. (2000). Identification of the level and perceived causes of stress and burnout among high school principals in South Carolina. *Doctoral dissertation*. South Carolina: University of South Carolina
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 21, 219-239.
- Gmelch, W. (1988). Educator's response to stress: toward a coping taxonomy. *Journal of educational administration*, 26, 222-231.

- Gmelch, W., & Swent, B. (1981). Stress and the principalship: Strategies for self improvement. *National Association of Secondary School Principals Journal*, 16-20.
- Halling, M.A. (2003). Stress and stress management strategies among elementary school principals. *Doctoral dissertation*. South Dakota : University of South Dakota
- Hartman, A. (2008). Les orientations nouvelles dans le champ du coping. *Pratiques psychologiques*, 14, 285-299.
- Holmes, S. et Roth, D.L. (1988). Effects of aerobic exercise training and relaxation training on cardiovascular activity during psychological stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 32(4/5), 469-474.
- Johnson, B. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research : A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karasek, R.A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York : Basic Books.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion : a new synthesis*. London, Free Association Books.
- Lazarus, R.S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American psychologist*, 55, 665- 673
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Liming, R.W (1998). Stress: sources and coping strategies of secondary public school principals. *Doctoral dissertation*. Colorado: University of Denver
- Ostell, A., & Oakland, S. (1995). *Headteacher stress, coping, and health*. Aldershot : Ashgate Publishing
- Oakland, S. & Ostell, A. (1996). Measuring coping : A review and critique. *Human Relations*, 49(2), 133-155.
- Poirel, E. (2010). *Le stress professionnel, les émotions vécues et les ajustements chez les directions d'école au Québec*. Sarrebruck : Editions universitaires européennes
- Roberson, F. (1986). Secondary school Principal's Reports of job related stress and coping strategies. *Doctoral dissertation*. Georgia : University of Georgia
- Roesch, M.B. (1979). A study of the relationship between degree of stress and coping preferences among elementary school principals. *Doctoral dissertation*. Tennessee: Vanderbilt University's Peabody College.
- Shumate, J.I. (1999). Stress, burnout, and coping strategies among Washington State high school principals. *Doctoral dissertation*. Washington : Seattle Pacific University
- Somerfield, M.R. (1997). The utility of systems models of stress and coping for applied research : The case of cancer adaptation. *Journal of Health Psychology*, 2, 133-172.
- Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55, 620-625.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXII (3), 467-502.
- Torelli, J. A. & Gmelch, W. (1993). Occupational stress and burnout in educational administration. *People and Education*, 1, 363-381.
- Trenberth, L. et Dewe, P. (2006) An exploration of the role of leisure in coping with work related stress using sequential tree analysis. *British Journal of guidance & Counselling*, 33(1), 102-116.
- Weber, H. & Laux, L. (1990). Bringing the person back into stress and coping measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 37-40
- Welmers, J.A. (2005). Predicting principal's stress. *Doctoral dissertation*. North Carolina : East Carolina University.