

# **Le travail des directions d'école au sein des systèmes d'éducation de langue française en Ontario**

**Rapport final**

**Le 7 mai 2019**

**Mme Katina Pollock, Université de Western Ontario  
M. Fei Wang, Université de la Colombie-Britannique**

**Financé par l'Association des directions et directions  
adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO)**

# Remerciements

L'équipe de recherche souhaite offrir sa gratitude à l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) qui a apporté son soutien à cette étude.

Nous voudrions aussi remercier les personnes et les groupes suivants pour leurs contributions à l'étude :

- Les directions d'école de langue française qui ont fourni une rétroaction précieuse lors du groupe de consultation lors de la phase de création du sondage et la mise à l'essai en ligne qui a suivi;
- Les directions d'école de langue française qui ont généreusement offert leur temps pour répondre au sondage;
- Nadine Trépanier-Bisson, Directrice générale de l'ADFO pour sa direction, son orientation et son soutien tout au long de cette étude;
- Aurélie Angard, interprète linguistique, pour sa linguistique professionnelle et son expertise en traduction;
- Annette Walker, assistante de recherche principale, (Université Western), dont la patience, le souci du détail et les compétences expertes de recherche ont aidé à mener cette étude à terme.
- Sydney Gautreau, réviseuse professionnelle pour son expertise en rédaction et son souci du détail.

# Table des matières

<b>Sommaire</b> .....	<b>iv</b>
<b>Section 1 : Introduction</b> .....	<b>1</b>
Objectif de l'étude .....	2
Organisation .....	3
Contexte et raison d'être de la recherche .....	4
<b>Section 2 : Méthodologie</b> .....	<b>6</b>
Méthodes de collecte des données .....	7
Analyse des données .....	15
<b>Section 3 : Conclusions</b> .....	<b>16</b>
Thème 1 : À quoi les directions d'écoles publiques et catholiques francophones consacrent elles leur temps .....	17
Thème 2 : Tâches et obligations .....	28
Thème 3 : Responsabilité et influences externes .....	30
Thème 4 : Défis et possibilités .....	32
Thème 5 : Bien-être et satisfaction au travail .....	35
Thème 6 : Équilibre vie-travail .....	45
Thème 7 : Mesures de soutien pour les directions d'école .....	47
Thème 8 : La Politique d'aménagement linguistique (PAL) .....	48
Thème 9 : Développement professionnel et mentorat .....	50
Thème 10 : Partenariats .....	52
<b>Section 4 : Recommandations</b> .....	<b>54</b>
Réduire l'isolement des directions d'école .....	55
Continuer à offrir du développement professionnel efficace qui s'aligne avec le travail des directions d'école .....	55
Promouvoir un environnement de travail sain et sécuritaire .....	56
Changer la culture de l'organisation .....	56
Avoir une force de travail diversifiée .....	57
Mentorat pour les directions d'école .....	57
Recherche supplémentaire .....	58
Mettre en place des partenariats de recherche .....	58
Sensibilisation .....	59
<b>Conclusion</b> .....	<b>61</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>63</b>

## Sommaire

Dans le cadre de cette étude, nous avons enquêté sur le travail des directions d'école de langue française. Nous avons exploré plus particulièrement le travail des directions, les motivations derrière leurs actions et comment elles approchent leur travail. Notre équipe de recherche a, en particulier, (a) examiné comment les directions d'écoles publiques et catholiques francophones approchent leur travail, (b) documenté comment les directions d'école passent leur temps, (c), exploré les motivations et les facteurs externes qui influencent leurs choix, (d) décrit les défis et possibilités que leur travail présente, (e) enquêté sur la manière dont les défis liés à leur travail influencent leur santé et bien-être. Tout au long de ce rapport, nous avons essayé de capturer une perspective globale du travail des directions d'école de langue française à notre époque.

Nous avons utilisé un modèle de recherche quantitative qui comprenait un sondage en ligne pour collecter les données de 414 directions d'école de langue française. Le sondage en ligne a été créé à partir de deux sondages en anglais ayant été modifiés : un axé sur les directions (2013) et l'autre se concentrant sur les directions adjointes (2016). Le sondage en français a été éclairé par la Politique d'aménagement linguistique (PAL), le rapport Berger (2017) pour l'Institut de leadership en éducation (ILE), le conseil d'administration de l'ADFO et un groupe de consultation composé de 11 directions d'école de langue française. Le sondage en ligne comprenait 12 sections et 67 questions qui ciblaient différentes composantes du travail des directions d'école.

Sur toutes les personnes invitées à participer, 269 membres de l'ADFO ont répondu au sondage sur une période de 36 jours s'étalant de novembre à décembre 2018. Après avoir retiré les données non admissibles et les réponses incomplètes, un total de 188 réponses ont été admises pour analyse. Le taux de réponse au sondage était de 45,41 %. L'échantillon incluait des directions d'école qui travaillent dans les 12 différents conseils scolaires publics et catholiques francophones, ce qui représente un large éventail de contextes scolaires et communautaires.

Notre équipe de recherche a utilisé des statistiques descriptives et déductives pour analyser les données collectées dans chacune des 12 catégories. Pour ce qui est de la manière dont les directions d'école de langue française passent leur temps, nos résultats ont révélé que les directions d'école ont déclaré travailler 57,5 heures par semaine en moyenne, 97,9 % de l'échantillon ayant déclaré travailler régulièrement au-delà des 40 heures par semaine standard. Une analyse factorielle a défini sept domaines dans lesquels les directions passent principalement leur temps: a) le bien-être, la prestation de services, et le développement professionnel; b) la gestion des interactions sociales; c) le budget et le leadership pédagogique; d) les interactions externes; e) la gestion de l'école; f) être visible; et g) la santé et la sécurité. Les directions d'école ont indiqué consacrer la plupart du temps à la gestion interne de l'école (9,57 heures par semaine). Plus de la moitié de l'échantillon, soit 55,9 %, a indiqué vouloir passer moins de temps à prendre part à des activités de gestion. Il n'est alors pas surprenant que les directions d'école aient déclaré passer 48,3 %, ou un peu moins de la moitié, de leur temps à travailler dans leur bureau. Ce n'est également pas surprenant que 84,6 % de l'échantillon aient déclaré un niveau élevé ou très élevé d'interaction avec le personnel de secrétariat.

Pour ce qui est des tâches, des responsabilités et des influences externes, plus de la moitié des directions d'école ont désigné quatre politiques récentes ayant *beaucoup* d'influence *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves dans les écoles de l'Ontario, Loi sur la sécurité dans les écoles, Projet de loi 13 – Loi pour des écoles tolérantes (Contre l'intimidation), et la Stratégie pour le bien-être des élèves*. Les trois premiers partenaires envers qui les directions d'école ont indiqué devoir être le plus redevable sont les élèves, le personnel, et les parents/la communauté. La plupart des directions d'école ont aussi indiqué se sentir *respectée ou respecté* ou *très respectée ou très respecté* par les élèves, les enseignantes et enseignants, les parents et les leaders de la communauté.

Les directions d'école de cette étude ont indiqué être satisfaites de leur travail la plupart du temps (79,2 %). Par exemple, 94 % de l'échantillon conviennent qu'elles savent comment faire leur travail. De plus, 92,4 % des directions d'école participantes ont indiqué que leur école était un bon lieu de travail, et 83,2 % pensent que leur travail fait la différence au sein de la communauté scolaire. Toutefois, les conclusions de l'étude montrent aussi que les directions d'école de langue française font face à de multiples défis au travail. Certaines directions (30,6 %) sont *d'accord ou complètement d'accord* avec le

fait que si elles devaient recommencer, elles resteraient enseignantes ou enseignants plutôt que de devenir direction d'école, 35 % sont *d'accord ou complètement d'accord* avec le fait que si elles avaient le choix, elles travailleraient dans un autre secteur ou une autre industrie que l'éducation. Nos conclusions révèlent que les défis liés au travail des directions d'école se manifestent dans cinq domaines : (a) santé mentale et soutien externe, (b) facteurs de stress liés au travail, (c) les politiques, (d) le climat communautaire et (e) les enjeux liés à l'enseignement.

Faisant face à de multiples défis, environ 80 % des directions d'école sondées ont déclaré que leur travail les mettait *souvent* ou *toujours* dans des situations émotionnellement épuisantes. La majorité de cette fatigue émotionnelle vient des interactions sociales : les interactions des directions d'école avec les élèves, les problèmes de santé mentale (66,9 %) et la discipline (62,3 %) ont *souvent ou toujours* pour résultat des situations émotionnellement épuisantes. En ce qui concerne les interactions avec le personnel enseignant, les directions d'école ont précisé que les inquiétudes liées à la performance du personnel enseignant (53,2 %), à la résistance au changement du personnel enseignant (51,1 %), et au besoin de nombreuses formes de soutien pour le personnel enseignant (50,5 %) étaient les situations les plus épuisantes émotionnellement. Au sujet des interactions avec l'administration éducative, comme les directions adjointes, le personnel des conseils scolaires, et le système d'éducation en général, les directions d'école ont indiqué que le manque de ressources/soutien pour l'éducation de l'enfance en difficulté (62,7 %) et le manque de reconnaissance du travail des directions d'école au sein du système (55,2 %) contribuent fortement aux situations épuisantes émotionnellement. Au-delà du système d'éducation, concernant la communauté scolaire, 48,4 % des directions d'école de cette étude trouvent *souvent ou toujours* que les rencontres avec les parents et les tutrices ou tuteurs ont pour résultat des situations épuisantes émotionnellement. Parmi l'échantillon, 44,4 % ont cité l'absence d'implication des parents et tutrices ou tuteurs dans l'éducation de leur(s) enfant(s) comme menant *souvent ou toujours* à des situations émotionnellement difficiles. Au sujet de la charge de travail, il y a différents facteurs liés entre eux qui contribuent à des situations émotionnellement épuisantes. Les trois inquiétudes principales sont la perception que les directions d'école doivent toujours être disponibles ou « sur appel » (88,3%), l'incapacité de faire une pause pendant les heures de travail (86,7 %) et l'impossibilité de prendre une journée de congé ou de maladie (79,3 %).

Les directions d'école ont déclaré avoir diverses stratégies pour faire face aux journées émotionnellement épuisantes. Les stratégies les plus communément utilisées sont : discuter avec les collègues (64,4 %), passer du temps avec la famille et les amis (63,3 %), et faire des activités physiques ou de l'exercice (58,5 %). Les directions d'école de cette étude ont aussi indiqué que si elles étaient harcelées, c'était le plus souvent par des parents ou des tuteurs/tutrices (60,1 %) et que si elles faisaient l'objet d'une agression physique, c'était le plus souvent par un élève (34,6 %). À la question de savoir comment elles faisaient face au harcèlement ou aux agressions physiques, 51,6 % des directions d'école ont indiqué qu'elles le signalaient à la surintendance ou qu'elles consultaient un collègue (44,1 %).

Naturellement, seulement 2,2 % des directions d'école de langue française ont déclaré bénéficier d'un équilibre vie-travail *tout le temps*. De manière plus réaliste, 50,5 % des personnes répondantes ont déclaré qu'elles n'ont *jamais ou rarement* l'impression d'avoir un équilibre adéquat entre leur vie privée et leur vie professionnelle. Les directions d'école ont aussi indiqué qu'elles ont diverses stratégies pour équilibrer leur vie privée et leur travail, comme un système de soutien qui comprend la famille, les amis et les collègues, avoir des loisirs et des activités en dehors de l'école, et aller à un centre de conditionnement physique. À la question sur les types de soutiens supplémentaires qui pourraient aider à avoir un meilleur équilibre vie-travail, les directions d'école de langue française ont fait un certain nombre de suggestions liées au personnel, comme avoir du personnel paraprofessionnel et des directions adjointes supplémentaires au sein de l'école, avoir plus d'appui de la part de la surintendance, un réseau de soutien professionnel, du mentorat et du développement professionnel dans différents domaines de gestion.

Les recommandations de la quatrième section offertes aux partenaires en éducation, aux directions d'école de langue française actuelles et futures visent à s'assurer que les directions d'école soient outillées pour réussir dans leur rôle.





## Section 1 : Introduction

## Objectif de l'étude

En 2018, l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) a mandaté notre équipe de recherche pour mener une étude sur la nature changeante du travail des directions d'école de langue française. En raison de l'importance culturelle et linguistique des systèmes scolaires publics et catholiques francophones, l'étude explore ce que les directions d'écoles publiques et catholiques francophones font et les motivations derrière leurs actions. Cette étude est aussi guidée par la Politique d'aménagement linguistique (PAL) et le récent rapport rédigé par Mme Marie-Josée Berger pour l'Institut de leadership en éducation (ILE). Ainsi, dans cette étude, nous avons, (a) examiné comment les directions d'écoles publiques et catholiques francophones approchent leur travail, (b) documenté comment les directions d'école passent leur temps, (c), exploré les motivations et les facteurs externes qui influencent leurs choix, (d) décrit les défis et possibilités que leur travail présente, (e) enquêté sur la manière dont les défis liés à leur travail influencent leur santé et bien-être.

# Organisation

Ce rapport comporte quatre sections. La première et la présente section détaille l'objectif et la raison d'être de la recherche. La seconde décrit l'approche méthodologique que nous avons utilisée pour réaliser l'étude et la troisième définit la nature changeante du travail des directions d'école de langue française. Enfin, la quatrième section contient nos recommandations pour les partenaires en éducation, y compris les directions d'école actuelles et futures, nos recommandations pour des recherches futures, et nos remarques de conclusion.

## Contexte et raison d'être de la recherche

Les directions d'école opèrent dans un environnement global, complexe, compétitif et difficile. Par conséquent, la nature de leur travail a changé. Bien que ces changements soient bien représentés dans la littérature et la recherche sur l'enseignement (Adams, 2009; Ben-Peretz, 2001; Belfield, 2005; Grimm et Echols, 2000; Hall, 2004; McGregor, Hooker, Wise, et Devlin, 2010), il y a peu de recherche axée sur les directions d'école, et encore moins sur le travail des directions d'école au sein des systèmes d'éducation de langue française en Ontario (Berger, 2017). Toutefois, la recherche actuelle indique que les leaders des écoles sont les deuxièmes plus influents sur l'apprentissage des élèves, après le personnel enseignant (Gordon et Louis, 2009; Leithwood, Sun, et Pollock, 2017; Seashore Louis, Leithwood, Wahlstrom, et Anderson, 2010). En outre, la recherche récente a révélé un nombre de tendances émergentes qui pointent vers les changements du travail des directions. Les ajustements de politiques actuels (p. ex. : les politiques d'immigration), le changement du climat sociopolitique et les nouvelles contraintes économiques (Alberta Teachers' Association, 2014; Leithwood et Azah, 2014; Pollock, 2016) sont les trois moteurs de ces changements.

Les directions d'école trouvent de plus en plus difficiles de maintenir le rythme de travail en raison des changements de politiques, des initiatives concernant l'imputabilité aux enjeux élevés, du programme d'études standardisé et du changement de cap vers les standards d'éducation du 21<sup>ème</sup> siècle, (Alismail et McGuire, 2015; Gidney, 1999; Hargreaves, 1994; Kopas, 2018; Leithwood et Azah, 2014; Lingard et Douglas, 1999; Hauseman, Pollock, et Wang, 2017; Paige, 2009; Pollock, 2016, 2017; Pollock et Hauseman, 2015, 2018; Pollock, Wang, et Hauseman, 2014, 2015; Wang, Pollock, et Hauseman, 2018). La tendance croissante concernant le rythme de travail effréné a redéfini la manière dont les directions d'école exécutent leurs tâches quotidiennes, principalement en ce qui concerne la dépendance aux courriels et aux modes virtuels de technologies d'information et de communication. (Alberta Teachers' Association, 2012, 2014; Pollock et Hauseman, 2018). Il est attendu des directions d'école qu'elles utilisent de façon efficace et efficiente les outils technologiques requis dans le monde actuel de l'économie du savoir. Cette attente a pour effet une intensification inévitable de leur travail (Haughey, 2006; Marsh, 1997; Pollock, 2016; Wei, Chua, et Kannan, 2016).

En outre, la centralisation du pouvoir loin des écoles locales en faveur des autorités gouvernantes et des conseils scolaires (Galaway, Sheppard, Wiens, et Brown, 2013; Pollock, 2008) a réduit l'autonomie des directions d'école, changé leurs tâches de gestion et a créé des attentes concernant la prise collective de décisions (Court et O'Neil, 2011; Fink et Brayman, 2006; Ikemoto, Taliaferro, Fenton, et Davis, 2014). En plus des autres priorités qui leur incombent, les directions d'école ajustent leurs pratiques de leadership pour s'adapter aux dynamiques changeantes d'un environnement culturel varié, qui inclut la race, la religion, le statut socioéconomique et l'orientation sexuelle (Bogotch et Shields, 2014; DeMatthews, 2015; Harvey et Houle, 2006; Howard, 2007; Johnson, 2014; Khalifa, Gooden, et Davis, 2016; Ryan, 2006).

Des recherches récentes ont illustré le fait que ces changements ont eu une influence significative sur les directions d'école et leur travail (Pollock, Wang, et Hauseman, 2017). Des chercheurs ont réalisé une étude en Alberta et ont conclu que les directions d'école travaillent en moyenne 58,5 heures par semaine, bien au-delà des 40 heures par semaine standard (ATA, 2014). En Ontario, les directions d'école ont déclaré qu'en plus de travailler pendant de longues heures, elles peinent à trouver un équilibre vie-travail (Pollock, 2017). Les directions d'école publique de langue anglaise ont déclaré travailler 58,7 heures par semaine, 72 % d'entre elles se sentant obligées de travailler de longues heures (Pollock, Wang, et Hauseman, 2015; Wang, Pollock, et Hauseman, 2018), 86,5 % ont indiqué qu'elles ne pensaient jamais avoir assez de temps pour finir leur travail (Pollock, Wang, et Hauseman, 2014). De plus, 81,7 % de l'échantillon (Pollock, Wang, et Hauseman, 2014) ont déclaré qu'elles étaient trop occupées avec les tâches de gestion pour accorder le temps qu'elles estiment nécessaires aux questions pédagogiques.

Il est important de noter que les universitaires ont constaté que ces enjeux étaient le résultat de *l'intensification du travail* et que cette intensification a des répercussions sur le bien-être des directions d'école (Leithwood et Azah, 2014; Ontario Principals' Council, 2017; Pollock, 2016, 2017; Pollock, Wang, et Hauseman, 2017). Il est essentiel que les chercheurs et les responsables de l'élaboration des politiques aient une meilleure compréhension de ces défis pour permettre aux systèmes scolaires d'attirer et de retenir les meilleurs candidats et de s'assurer que les universités et d'autres établissements de formation préparent les futurs administrateurs et administratrices aux réalités de la position de direction de manière adéquate.

## Section 2 : Méthodologie

Nous avons utilisé un modèle de recherche quantitative qui comprend un groupe de consultation et un sondage en ligne pour faire cette étude. Le groupe de consultation nous a aidé à peaufiner le sondage et à en établir la fiabilité et la validité. Chaque composante méthodologique de l'étude est détaillée ci-dessous.

## Méthodes de collecte des données

**Groupes de consultation.** Nous avons revu et modifié le sondage 21 fois avec les membres du conseil d'administration de l'ADFO avant de mettre à l'essai le sondage avec le groupe de consultation. Cette session du groupe de consultation a permis d'améliorer la fiabilité et la validité du sondage. La session comprenait des directions d'écoles féminines et masculines à différents stades de leur carrière qui soutiennent à la fois les communautés scolaires rurales et urbaines. La réunion du groupe de consultation s'est tenue en français pour plus de deux heures. Onze directions d'école de langue française étaient invitées à discuter de leur travail pendant la première heure. Cette discussion s'est concentrée sur l'influence des politiques et sur la manière dont les directions d'école passent leur temps au travail, et les personnes participantes ont déterminé les défis et possibilités inhérents à leur travail. Pendant la deuxième heure, les personnes participantes ont mis à l'essai l'ébauche du sondage en ligne et ont fourni une rétroaction utile sur la conception et le contenu des questions du sondage et sur le choix de réponses.

**Le sondage en ligne.** Pour comparer les résultats de manière locale, nationale et internationale, deux sondages existants que nous avons adaptés, un axé sur les directions (2013) et l'autre se concentrant sur les directions adjointes (2016), ont servi de point de départ. Le sondage ADFO actuel a été conçu et validé statistiquement avec pour objectif la communication interne des résultats et dans l'optique de faire des comparaisons avec des mains d'œuvre similaires. Le sondage ADFO a été modifié pour tenir compte des nuances culturelles et des exigences linguistiques établies par la Politique d'aménagement linguistique (PAL). Le récent rapport pour l'Institut de leadership en éducation (ILE) de Mme Marie-Josée Berger (2017) a servi de guide pour ces modifications. Le sondage, une fois en ligne, a été mis à l'essai par cinq directions d'école de l'ADFO pour s'assurer que la version en ligne du sondage fonctionnait. Notre équipe de recherche s'est servie de leur rétroaction pour réviser et modifier le sondage en ligne. Ce processus itératif nous a permis de représenter le travail des directions d'école de langue française concernant leurs rôles, leurs responsabilités, leurs actions, leurs tâches, leurs comportements et leurs pratiques. Les directions d'école ont eu accès au sondage le 15 novembre 2018 pour une période de 36 jours. Les directions d'école ont dû répondre à la

version révisée du sondage en ligne qui comprenait 67 questions à propos de leur travail, regroupées en 12 sections :

- À quoi consacrent-elles leur temps
- Tâches et obligations;
- Responsabilité et influences externes;
- Défis et possibilités;
- Bien-être et satisfaction au travail;
- Équilibre vie-travail;
- Mesures de soutien;
- Le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO) et la Politique d'aménagement linguistique (PAL);
- Développement professionnel;
- Partenariats;
- Détails personnels;
- Détails sur l'école; et
- Commentaires.

Le sondage en ligne comprenait des questions de type Likert et des questions ouvertes. Les questions du sondage fondées sur l'échelle de Likert à cinq niveaux ont mesuré les réponses positives ou négatives à une déclaration. Certaines questions incluaient l'option *sans objet* pour plus de précision dans les mesures. Nous avons utilisé une échelle à point unique.

**Échantillon.** Des membres de l'ADFO des 12 conseils scolaires de langue française constituaient l'échantillon. Seuls les membres de l'ADFO actuellement en poste de direction d'école publique ou catholique francophone ont participé au sondage en ligne. L'ADFO a communiqué à notre équipe de recherche 414 adresses électroniques de directions d'école. Nous avons envoyé un lien individuel à chaque direction d'école. Nous avons ensuite envoyé des rappels pour encourager les directions d'école à répondre au sondage.

Nous avons reçu un total de 269 réponses. Parmi celles-ci, 180 étaient complètes. Parmi les sondages incomplets, nous avons seulement inclus huit sondages dont plus des deux-tiers étaient complets. Nous avons exclu 80 réponses de l'analyse car elles n'atteignaient pas le seuil d'inclusion. Un total de 188 réponses ont été utilisées pour notre analyse finale. Ainsi, le taux de réponse au sondage s'est élevé à 45,41 %, incluant les sondages complets et partiellement complets. L'échantillon incluait des directions d'école travaillant au sein de 12 conseils scolaires différents, situés dans une large gamme de contextes scolaires et communautaires. Par exemple, la taille moyenne des écoles des directions participantes était de 291,82 élèves, avec des écoles allant de cinq à 1320 élèves. Des directions d'écoles élémentaires et secondaires ont participé au sondage : 72, 6 % des directions participantes travaillant dans des écoles élémentaires et 6,3 % dans des écoles secondaires. Seulement 21,1 % des directions participantes ont indiqué travailler



dans des écoles avec des élèves de l'élémentaire et du secondaire, tel qu'indiqué dans le Tableau 1 ci-dessous.

**Tableau 1** Caractéristiques des directions participantes : Type d'école

Type d'école	No.	%
Directions d'école élémentaire	127	72.6 %
Directions d'école secondaire	11	6.3 %
Directions d'école élémentaire/secondaire	37	21.1 %

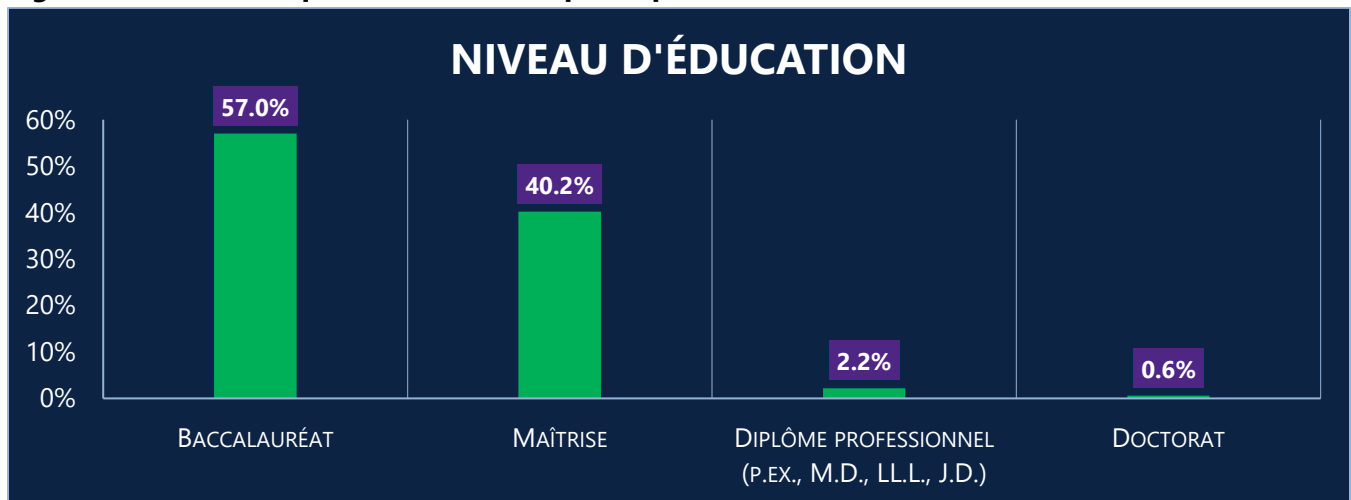
Des hommes et des femmes ont participé au sondage. Cette question était ouverte et offrait la possibilité aux personnes répondantes d'identifier leur genre. Tel que montré dans le Tableau 2 ci-dessous, 65,4 % des directions participants se sont définies comme étant des *femmes* et les 34,6 % restant se sont définis comme étant des *hommes*.

**Tableau 2** Caractéristiques des directions participantes : Genre

Genre	%
Homme	34.6 %
Femme	65.4 %

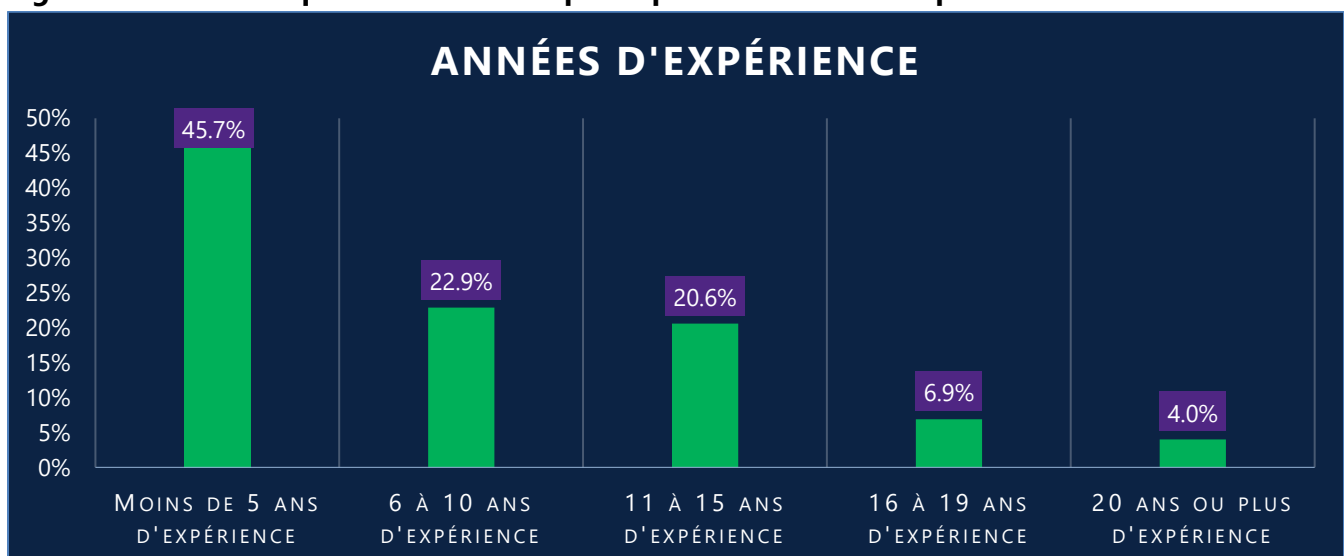
Comme présenté à la Figure 1 à la page suivante, 57,0 % des directions d'école participantes ont indiqué que le baccalauréat était le diplôme le plus élevé qu'elles aient reçu, 40,2 % des personnes répondantes avaient obtenu une maîtrise au moment du sondage. Un plus petit nombre de directions d'école participantes ont obtenu d'autres qualifications, comme les 2,2 % des personnes répondantes ayant répondu avoir un diplôme professionnel (p. ex. : MD, LLB, JD, etc.), et les 0.6 % ayant obtenu un doctorat ou un autre grade final.

Figure 1. Caractéristiques des directions participantes : Niveau d'éducation



La Figure 2 (ci-dessous) montre les années d'expérience que les directions d'école participantes apportent à leur travail. Les directions d'école répondantes ont entre *moins de cinq ans d'expérience* et *20 ans d'expérience ou plus* dans leur rôle de direction d'école, avec en moyenne 7,69 ans d'expérience pour la totalité de l'échantillon et une moyenne de 3,69 ans d'expérience à leur école actuelle. Presque la moitié de l'échantillon (45,7 %) ont moins de cinq ans d'expérience en tant que direction d'école. Les directions d'école ayant entre six et 10 ans d'expérience forment le groupe suivant le plus large, regroupant 22,9 % de l'échantillon. Un total de 20,6 % des directions d'école participantes ont indiqué être en poste depuis 11-15 ans. Un nombre plus petit de directions d'école (6,9 %) ont déclaré avoir plus de 16 ans d'expérience dans leur rôle et un plus petit nombre (4 %) 20 ans ou plus.

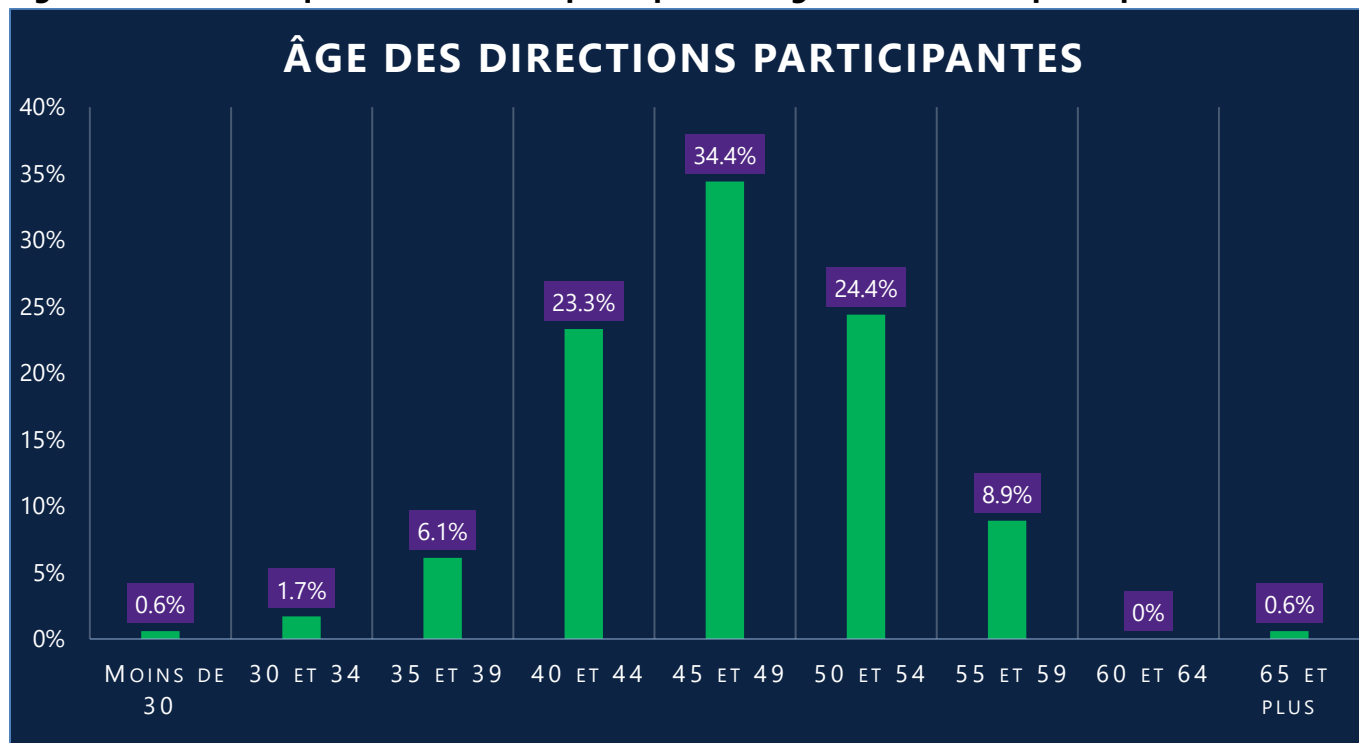
Figure 2. Caractéristiques des directions participantes : Années d'expérience



Notre analyse montre qu'il n'y a pas de différence statistiques concernant le nombre d'années d'expérience en tant que direction d'école entre les directions d'écoles élémentaires et secondaires ( $t(134) = -1,58, p = 0,12$ ). Les directions d'école secondaire n'ont pas tendance à avoir plus d'années d'expérience ( $M=10,64$ ) que les directions d'école élémentaire ( $M=7,82$ ). Il n'y pas non plus de différence considérable entre les directions d'écoles élémentaires et secondaires de l'échantillon concernant le nombre d'années d'expérience à leur école actuelle ( $t(10,5) = -1,55, p = 0,15$ ). Les directions d'école secondaire n'ont pas non plus tendance à avoir plus d'années d'expérience au sein de leur école actuelle ( $M=5,36$ ) que les directions d'école élémentaire ( $M=3,01$ ).

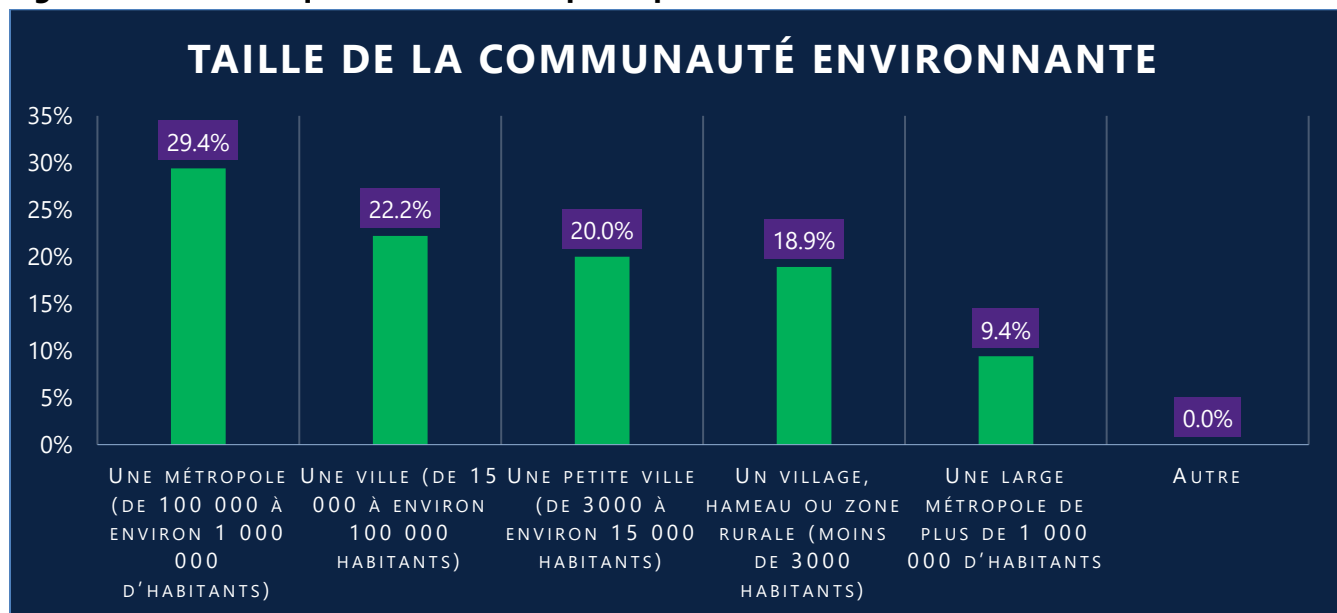
La Figure 3 (ci-dessous) rapporte les âges des directions d'école participantes par groupe. Par exemple, 34,4 % de l'échantillon avaient entre 45 et 49 ans lorsque le sondage a été mené. Un total de 23,3 % des directions d'école ayant répondu au sondage en ligne avait entre 40 et 44 ans. Les directions d'école âgées de 50 à 54 ans représentaient 24,4 % des réponses, en plus de 6,1 % des directions d'école âgées de 35 à 39 ans. Un autre groupe de 8,9% des directions d'école participantes ont indiqué avoir entre 55 et 59 ans. Un plus petit nombre de directions d'école participantes ont déclaré avoir entre 30 et 34 ans (1,7 %), 60 et 64 ans (nul) ou 65 ans et plus (0,6 %).

**Figure 3. Caractéristiques des directions participantes : Âge des directions participantes**



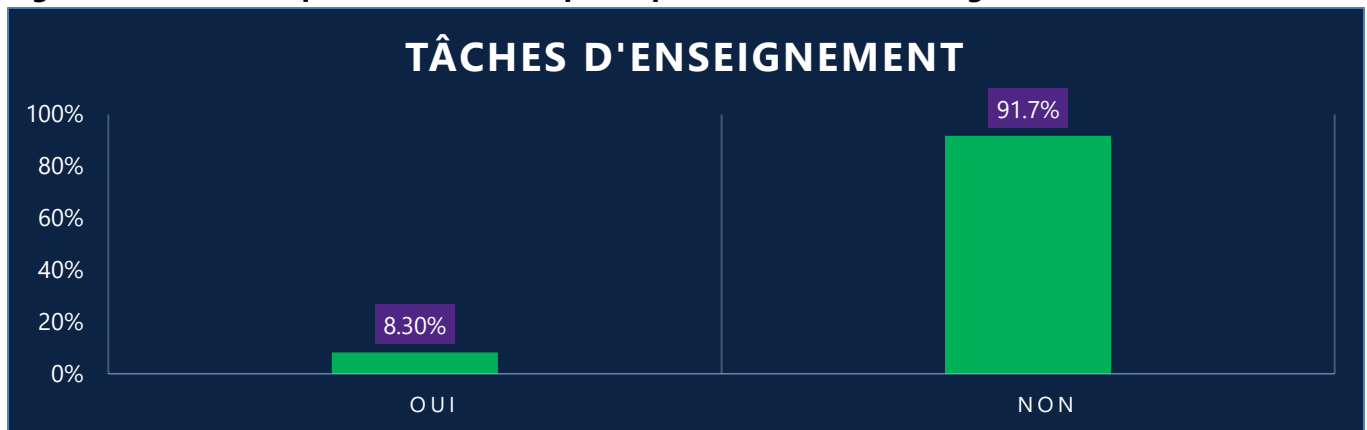
Les directions d'école en général, et plus particulièrement les membres de l'ADFO, sont chargées de travailler dans des contextes démographiques variés. La grande majorité des personnes ayant répondu au sondage (29,4 %) travaillent dans des métropoles de 100 000 à 1 000 000 d'habitants approximativement. Comme indiqué dans la Figure 4 (ci-dessous), 9,4 % des directions d'école participantes travaillent dans des larges métropoles de plus d'un million d'habitants. Les directions d'école qui travaillent dans des villes de 15 000 à 100 000 habitants représentent 22,1 % de l'échantillon et 20 % des personnes répondantes sont employées dans des écoles situées dans des communautés de 3 000 à 15 000 habitants. Un groupe supplémentaire de 18,9 % des directions d'école ayant répondu au sondage en ligne travaillent dans des écoles rurales (moins de 3000 habitants).

**Figure 4. Caractéristiques des directions participantes : Taille de la communauté environnante**



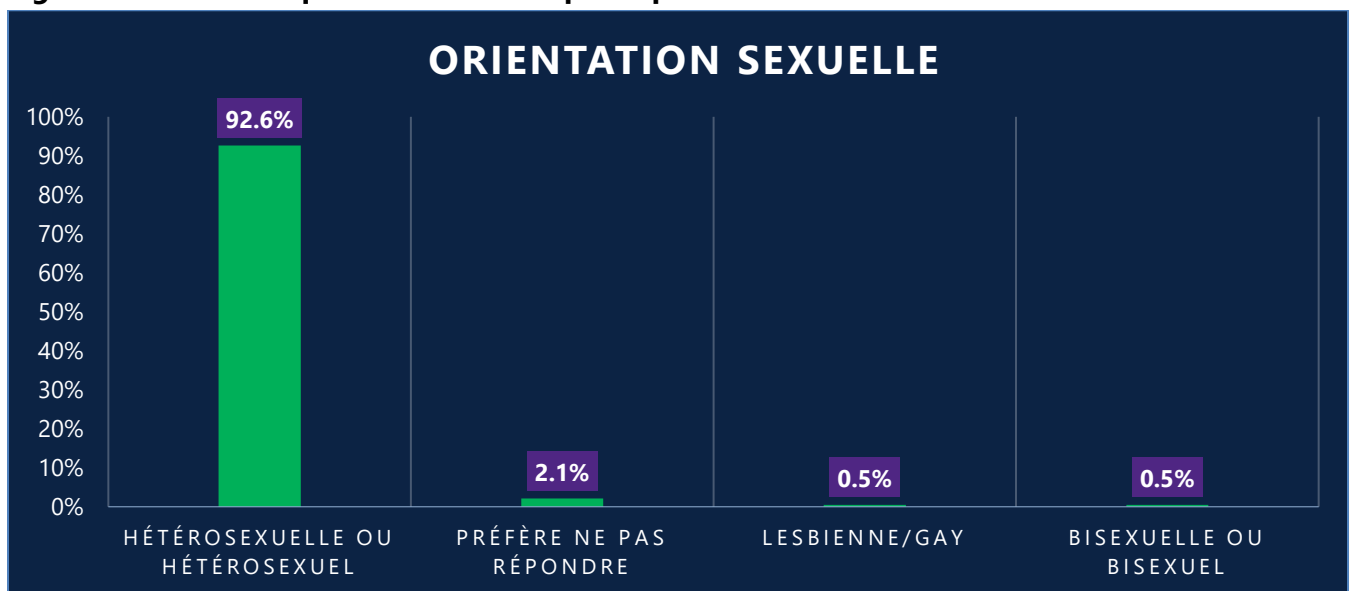
Les directions d'école à temps plein aussi bien que celles ayant des tâches d'enseignement au sein de leur école ont participé au sondage. Tel que montré dans la Figure 5 (à la page suivante), 91,7 % n'ont pas de tâches d'enseignement. Toutefois, 8,3 % des directions d'école participantes se voient assigner des tâches d'enseignement en plus de leur rôle et responsabilités de direction d'école.

Figure 5. Caractéristiques des directions participantes : Tâches d'enseignement



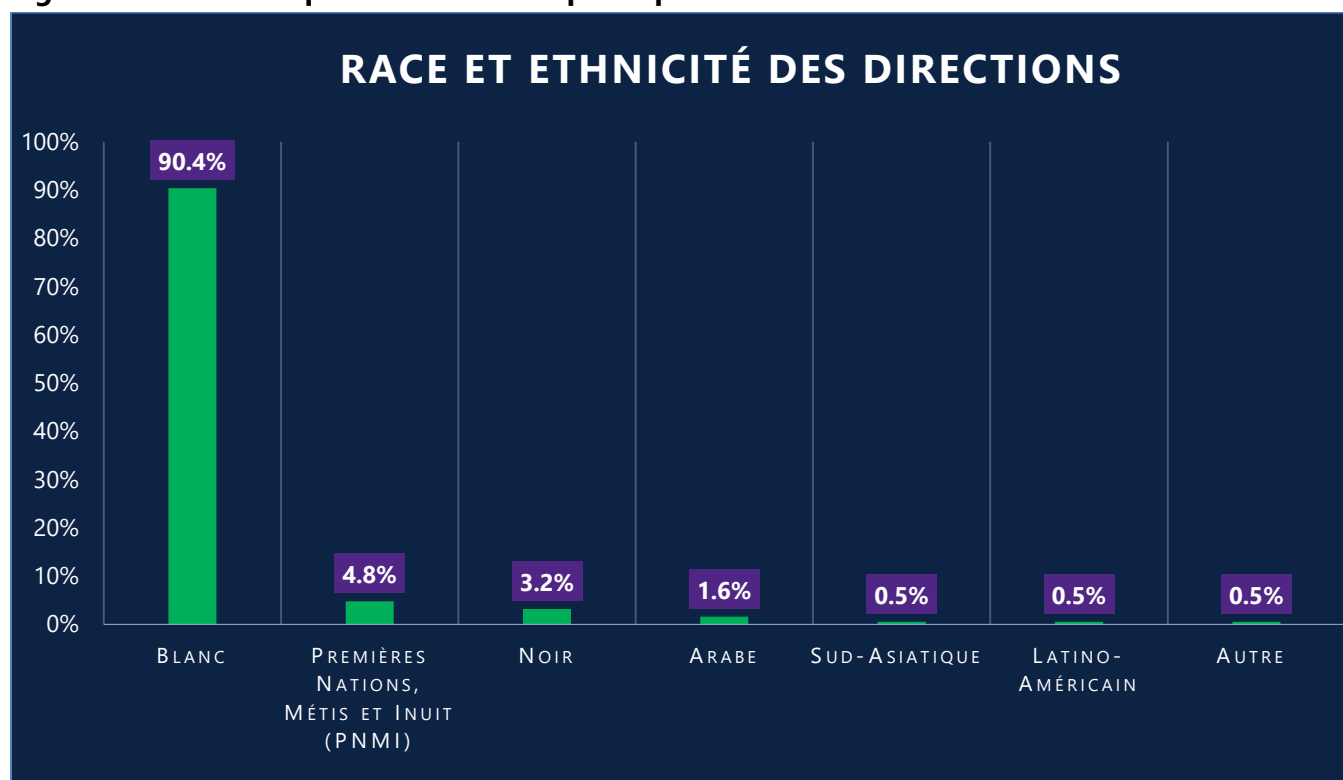
Il existe des différences parmi les directions d'école de l'échantillon du sondage à propos du genre, des années d'expérience en tant que direction d'école, du niveau d'éducation au soutien du rôle, du type d'école où elles travaillent et si elles ont des tâches d'enseignement ou non en plus de leur rôle. L'échantillon est toutefois moins diversifié en ce qui concerne l'orientation sexuelle et l'origine ethnique. Par exemple, la Figure 6 (ci-dessous) montre que 92,6 % des directions d'école participantes s'identifient comme étant *hétérosexuelle* ou *hétérosexuel*. Un total de 0,5 % de l'échantillon s'identifie comme *lesbienne ou gay*, 2,1 % préfèrent ne pas révéler cette information et 0,5 % s'identifie comme étant *bisexuelle ou bisexuel*.

Figure 6. Caractéristiques des directions participantes : Orientation sexuelle



La Figure 7 montre qu'à propos de l'origine ethnique, 90,4 % des directions d'école participantes se décrivent comme étant Blanc. Un groupe supplémentaire de 4,8 % s'identifie comme appartenant aux *Premières Nations, Métis et Inuit (PNMI)*, 3,2 % s'identifient comme étant *Noir* et 1,6 % s'identifie comme étant *Arabe*. Un autre groupe de 0,5 % de l'échantillon s'identifie comme étant *Sud-Asiatique* et encore 0,5 % s'identifie comme étant *Latino-Américain*. Un total de 0,5 % des directions d'école répondantes ont choisi *Autre* comme réponse.

**Figure 7. Caractéristiques des directions participantes : Race et ethnicité des directions**



## Analyse des données

Nous avons créé le sondage pour recueillir des informations à propos des directions d'école travaillant actuellement dans les systèmes d'éducation de langue française de l'Ontario et des tâches, pratiques et activités qu'elles effectuent dans leur travail quotidien. Nous avons regroupé ces données pour fournir un aperçu du travail des directions d'école de langue française à l'heure actuelle, y compris les défis et possibilités qu'elles rencontrent quotidiennement, ainsi que la manière dont elles passent leur temps.

Nous avons analysé les données de l'étude à l'aide de SPSS 24. Nous avons utilisé des statistiques descriptives, telles que des distributions de fréquence et des tableaux croisés, pour déterminer les tendances centrales de ces variables, comprenant les moyennes, les médianes et les modes. Nous avons utilisé des statistiques déductives, telles que des corrélations, t-tests, régressions multiples et des analyses factorielles, pour comparer les moyennes de groupes, faire des prédictions sur les variables dépendantes et réduire les dimensions afin de mieux explorer les variables latentes et leurs relations. Nous avons parfois arrondi les calculs à la décimale la plus proche, par conséquent les calculs n'équivalent pas toujours à 100 %.

## Section 3 : Conclusions

Dans cette section, nous traiterons des principales conclusions découlant des données de l'enquête. Les conclusions sont présentées pour les 10 thèmes et sont organisés en fonction des aspects du travail des directions d'écoles contemporaines compris dans le sondage. Les thèmes sont les suivants : (a) à quoi les directions d'école contemporaines consacrent-elles leur temps?, (b) leurs tâches et leurs obligations, (c) leur responsabilité et leurs influences externes, (d) les défis et les possibilités, (e) le bien-être et la satisfaction au travail, (f) l'équilibre vie-travail, (g) le degré de soutien que les directions d'école reçoivent actuellement des organisations externes, (h) la Politique d'aménagement linguistique (PAL), (i) les besoins des directions d'école en matière de développement professionnel et (j) l'influence des partenariats entre l'école et la communauté sur leur travail et leur charge de travail.



## Thème 1 : À quoi les directions d'écoles publiques et catholiques francophones consacrent elles leur temps?

Les directions d'école qui ont répondu au sondage ont indiqué passer en moyenne 57,5 heures par semaine à travailler, 97,9 % de l'échantillon ayant déclaré travailler régulièrement au-delà de la semaine de travail normale de 40 heures. Ces directions d'écoles ont indiqué consacrer entre neuf et 90 heures par semaine à leur travail. Seulement une direction d'école a déclaré avoir passé 90 heures à travailler, ce qui peut sembler irréaliste, mais pourrait refléter le nombre d'heures que cette direction d'école a consacré au travail pendant la semaine où elle a rempli le sondage. Si nous ne tenons pas compte de cette réponse, les directions d'école ont consacré entre neuf et 80 heures à leur travail.

Nous avons effectué une analyse factorielle pour explorer les tendances sous-jacentes quant à la façon dont les directions d'école passent leur temps à accomplir des activités liées au travail. Les résultats de l'analyse factorielle sont présentés dans le Tableau 3 à la page suivante. Les résultats de l'analyse montrent que les directions d'école passent principalement leur temps à accomplir du travail dans sept domaines : *bien-être, prestation des services et apprentissage professionnel* (12,88 %); *gestion des interactions sociales* (9,57 %); *budget et leadership pédagogique* (9,51 %); *interactions externes* (9,30 %); *gestion de l'école* (8,45 %); *être visible* (7,58 %); et *santé et sécurité* (5,38 %). Une proportion de 63,16 % du temps total (de toutes les activités liées au travail) est reflétée ou expliquée par ces sept facteurs.

Le Tableau 3 montre également les sept facteurs et leur saturation – la mesure selon laquelle chaque variable contribue au facteur en question. Par exemple, la variable du *bien-être des élèves* a contribué le plus au facteur *bien-être, prestation de service et développement professionnel*, avec une saturation du facteur de 0,938; cette saturation du facteur indique que, parmi les quatre activités liées au travail associées au *bien-être, à la prestation de service et au développement professionnel*, (y compris le *bien-être des élèves, le bien-être du personnel, les services en français et le développement professionnel des directions d'école*), les directions d'école ont passé plus de temps à s'intéresser au bien-être des élèves qu'à toute autre activité. De la même façon, la variable du *travail avec les parents* a contribué le plus au facteur de la gestion des interactions sociales, avec une saturation du facteur de 0,733, ce qui indique que, pour le facteur de la gestion des interactions sociales, les directions d'école passent plus de temps à

travailler avec les parents qu'à faire d'autres activités comme le travail relatif au *personnel scolaire*, à la *discipline scolaire*, aux *activités liées aux élèves* et au *transport scolaire*.

**Tableau 3 Facteurs qui influencent la façon dont les directions d'école de langue française passent leur temps**

Activités liées au travail	Bien-être, prestation de service et développement professionnel	Gestion des interactions sociales	Budget et leadership pédagogique	Interactions externes	Gestion de l'école	Être visible	Santé et sécurité
Bien-être des élèves	<b>0,938</b>	0,002	0,033	0,078	0,175	-0,010	0,021
Bien-être du personnel	<b>0,847</b>	0,074	-0,113	-0,066	0,374	0,007	0,057
Prestation des services en français	<b>0,838</b>	-0,024	0,268	0,052	-0,093	0,069	-0,030
Développement professionnel pour la direction	<b>0,466</b>	0,106	0,446	0,304	-0,330	0,122	-0,022
Travail avec les parents	0,082	<b>0,733</b>	0,196	-0,034	0,021	-0,023	-0,032
Personnel scolaire	0,162	<b>0,572</b>	0,511	-0,030	0,174	0,172	-0,090
Discipline scolaire	-0,128	<b>0,569</b>	-0,116	-0,140	0,209	0,082	0,113
Activités liées aux élèves	0,136	<b>0,559</b>	-0,018	0,352	-0,270	0,179	-0,082
Transport scolaire	-0,081	<b>0,506</b>	-0,207	0,300	0,122	0,205	0,267
Budget	0,062	0,043	<b>0,726</b>	0,051	0,260	0,073	-0,009
Curriculum et leadership pédagogique	0,043	-0,002	<b>0,710</b>	0,106	-0,090	0,057	0,245

Activités liées au travail	Bien-être, prestation de service et développement professionnel	Gestion des interactions sociales	Budget et leadership pédagogique	Interactions externes	Gestion de l'école	Être visible	Santé et sécurité
Location de salles	-0,040	-0,157	-0,055	<b>0,724</b>	0,193	0,011	0,051
Communauté	0,063	0,235	0,028	<b>0,687</b>	-0,062	-0,057	0,045
Travail avec le diocèse/l'église	0,149	-0,150	0,329	<b>0,582</b>	0,050	0,056	-0,056
Comité du conseil scolaire	-0,055	0,231	0,198	<b>0,462</b>	0,154	-0,350	-0,254
Éducation de l'enfance en difficulté	0,249	0,202	-0,117	0,116	<b>0,716</b>	-0,103	-0,010
Entretien de l'immeuble	0,031	0,032	0,185	0,181	<b>0,685</b>	0,212	0,237
Gestion interne de l'école	0,104	0,011	0,266	-0,029	<b>0,529</b>	0,232	-0,252
Visites de classes	0,049	0,118	0,077	-0,034	0,031	<b>0,785</b>	0,088
Visibilité et supervision	0,003	0,130	0,125	0,014	0,149	<b>0,772</b>	-0,149
Santé et sécurité au travail	0,037	0,066	0,181	-0,017	0,042	-0,039	<b>0,861</b>

Notes : Méthode d'extraction : analyse des composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en neuf itérations.

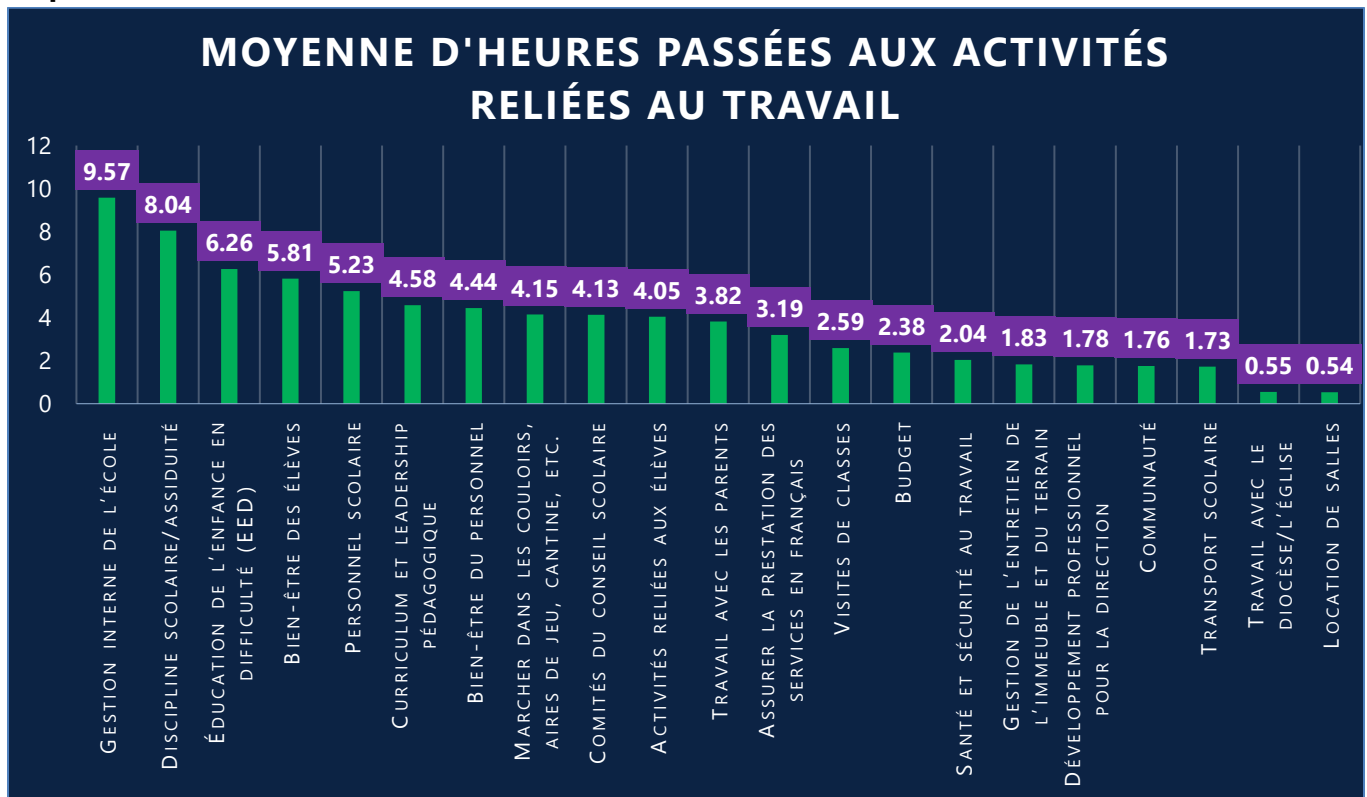
Nous avons effectué une analyse de régression linéaire pour explorer davantage la façon dont les différentes activités et tâches liées au travail prédisent la quantité de temps pendant laquelle les directions d'école travaillent par semaine. Les résultats montrent que le *curriculum et le leadership pédagogique* ( $\beta = 0,67, p = 0$ ) est la seule variable explicative significative du temps que les directions d'école accordent au travail chaque semaine. Pour chaque bond d'une heure au temps passé au travail relatif au curriculum et au leadership pédagogique, des augmentations

d'environ 0,67 heure dans le temps que les directions d'école passent à travailler chaque semaine sont observées. Un test similaire montre qu'une combinaison linéaire d'éléments comme les rencontres informelles, les réunions formelles, les courriels, le téléphone, les messages textes, les médias sociaux, les lettres d'information de l'école et d'autres modes de communication étaient significativement liés à la quantité de temps moyenne que les directions d'école passent à travailler par semaine, soit  $F(8, 118) = 2,49$ ,  $p = 0,02$ . Cependant, aucune variable ne peut prédire de façon significative la quantité de temps moyenne que les directions d'école passent chaque semaine à travailler pour les communications.

Nous avons approfondi l'analyse en observant certains facteurs sociaux et contextuels (p. ex., le sexe, le type d'école, la taille de l'école, entre autres) pouvant avoir une incidence sur la façon dont les directions d'école passent leur temps. Les résultats montrent que le sexe, les antécédents scolaires, l'âge, la taille de l'école et le type d'école ainsi que le nombre d'années d'expérience comme personnel enseignant et comme membre du personnel de direction ne sont pas des variables explicatives significatives du temps moyen que les directions d'école passent à travailler chaque semaine.

Nos conclusions donnent aussi plus d'information sur les obligations, les tâches et les activités qui constituent le travail quotidien des directions d'école. Comme le montre la Figure 8 à la page suivante, les directions d'école ont indiqué qu'elles passaient la plus claire partie de leur temps à travailler à des activités de gestion interne de l'école (9,57 heures par semaine). Avec une proportion de 55,9 %, plus de la moitié des répondantes et répondants de l'échantillon ont indiqué qu'ils préféreraient passer moins de temps à travailler aux activités de gestion. Les directions d'école interrogées ont aussi indiqué qu'elles passaient approximativement huit heures par semaine à gérer la discipline scolaire et l'assiduité – un nombre que 50 % des directions d'école participantes souhaiteraient voir diminuer.

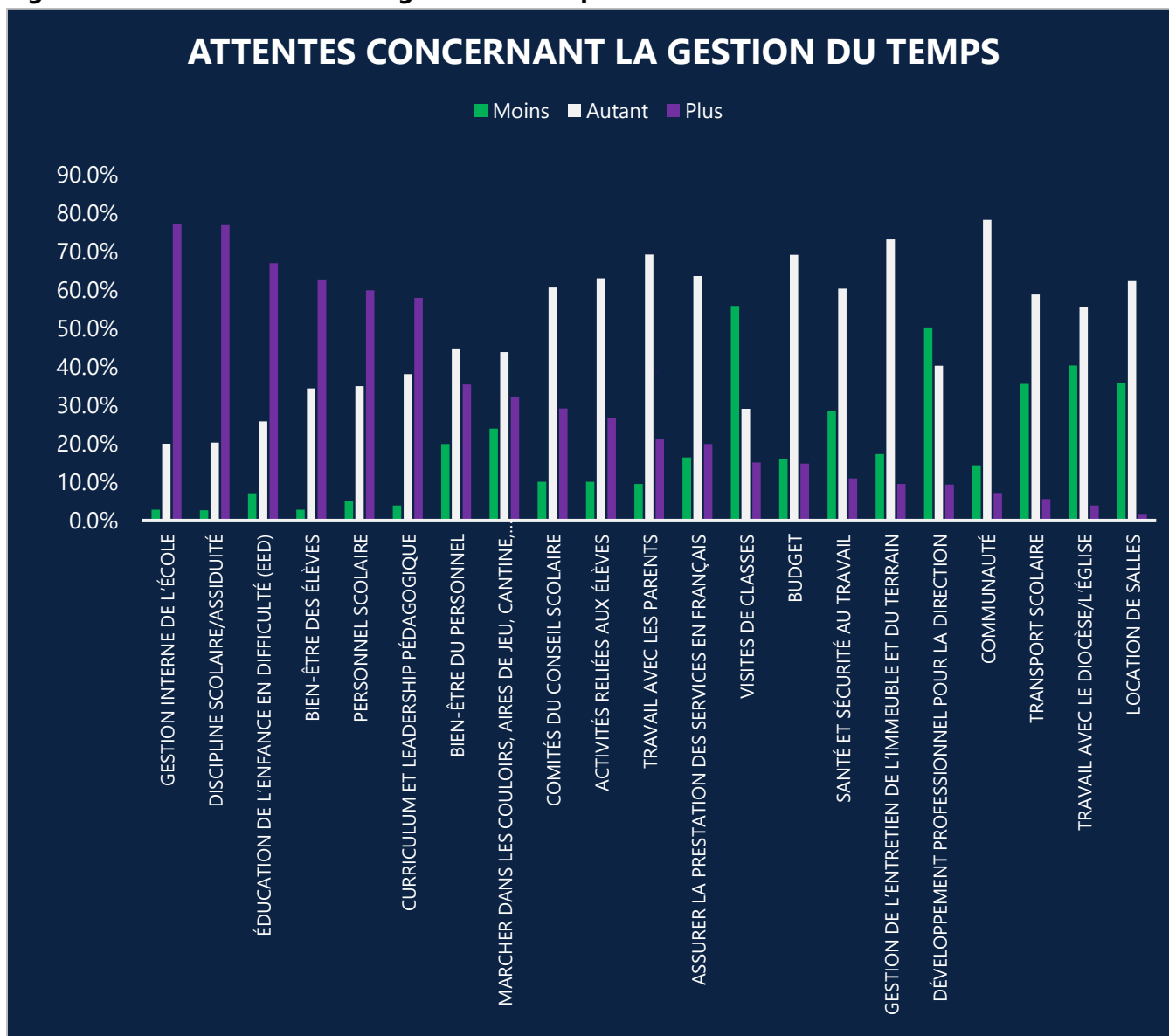
**Figure 8. Nombre d'heures par semaine consacrées à différentes tâches, obligations et responsabilités**



En moyenne, les directions d'école ont indiqué passer 6,26 heures par semaine à faire des activités qui appuyaient *l'éducation de l'enfance en difficulté* : 35,4 % souhaiteraient passer plus de temps à appuyer l'éducation de l'enfance en difficulté, alors que 44,8 % étaient d'avis qu'elles consacraient la quantité de temps appropriée pour cette activité. Les directions d'école ont indiqué consacrer 5,81 heures par semaine pour appuyer le bien-être des élèves et 5,23 heures par semaine à effectuer des tâches liées au personnel scolaire.

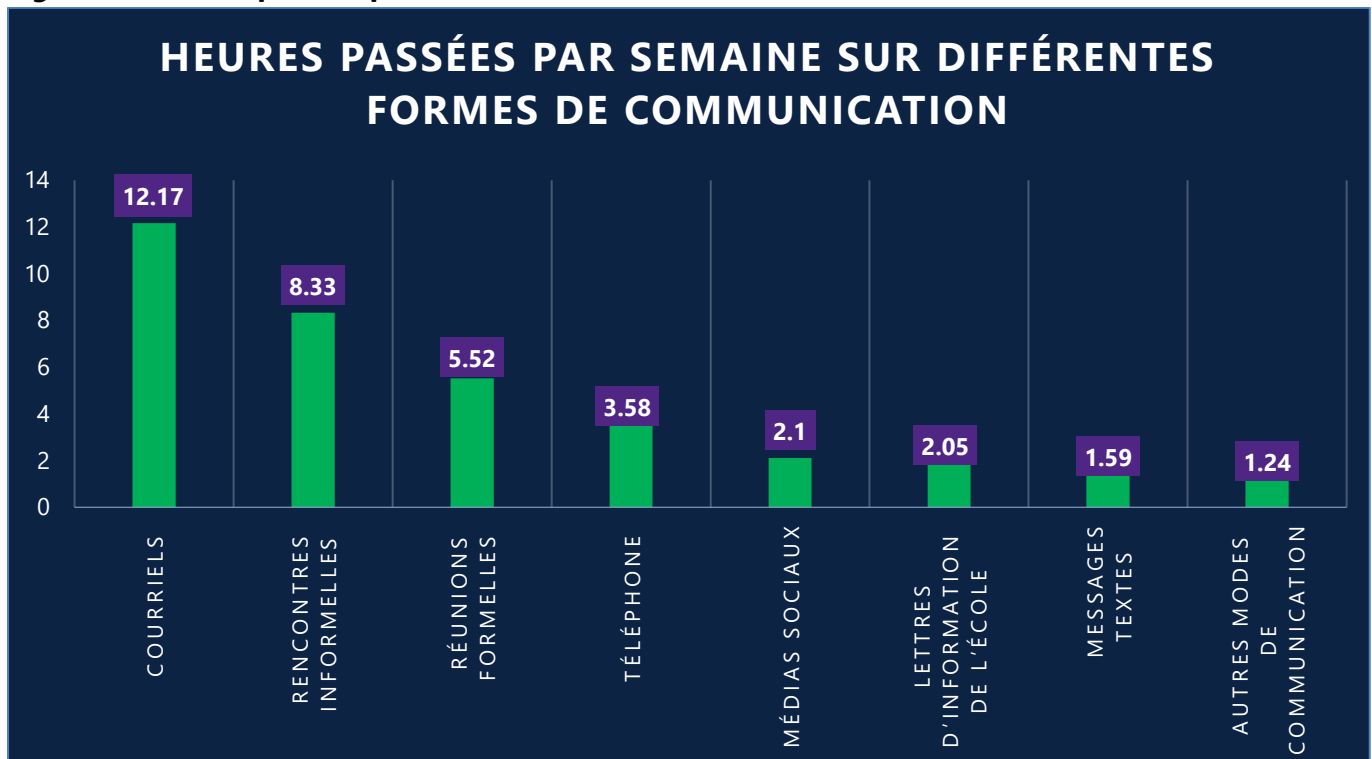
La Figure 9, à la page suivante, montre les cinq tâches liées au travail les plus importantes à l'égard desquelles les directions d'école souhaiteraient passer plus de temps : les visites de classes (77,2 %), le développement professionnel pour la direction (76,9 %), le curriculum et le leadership pédagogique (67 %), le bien-être des élèves (62,8 %) et le bien-être du personnel (60 %). Les cinq tâches les plus importantes auxquelles les directions d'école souhaiteraient passer *moins* de temps sont les suivantes : la gestion interne de l'école (55,9 %), la discipline scolaire et l'assiduité (50,3 %), la location de salles (40,4 %), le transport scolaire (35,9 %) et l'entretien de l'immeuble (35,6 %).

Figure 9. Attentes concernant la gestion du temps



Le sondage en ligne a également demandé aux directions d'école de faire état du nombre d'heures total qu'elles passaient sur différents modes de communication au cours d'une semaine de travail normale. En moyenne, les directions d'école participantes ont indiqué qu'elles passaient la plus claire partie de leur temps à écrire des courriels, activité qui leur prend jusqu'à 12,17 heures par semaine. Le temps passé à écrire des courriels a varié entre une heure et 35 heures par semaine, et 84,2 % des répondantes et répondants de l'échantillon ont indiqué qu'ils souhaiteraient passer moins de temps à cette activité.

Figure 10. Heures passées par semaine sur différentes formes de communication

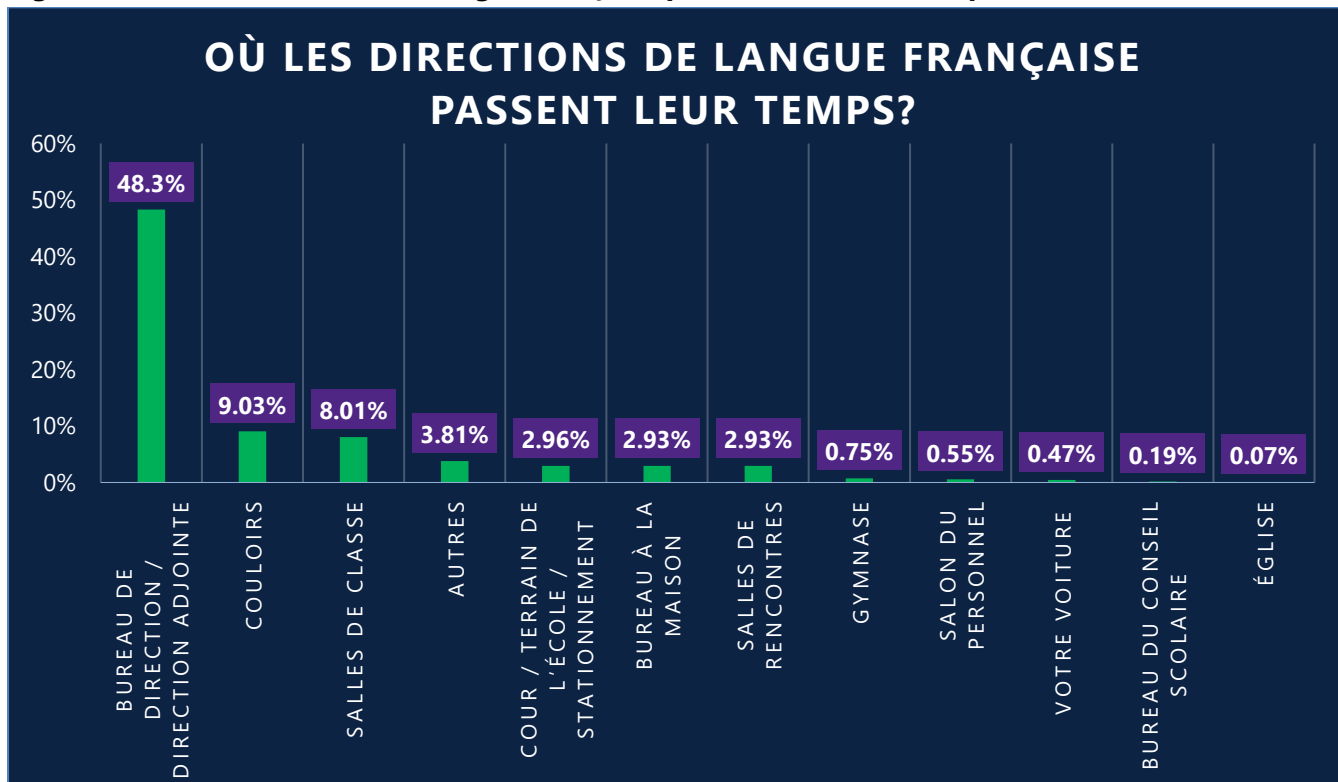


Comme le montre la Figure 10 ci-dessus, les directions d'école ont aussi indiqué consacrer 8,33 heures par semaine à des rencontres informelles; 5,52 heures par semaine à des réunions formelles planifiées; 3,58 heures par semaine au téléphone; et 2,1 heures par semaine à des plateformes de médias sociaux. Les messages textes représentaient 1,59 heure de travail par semaine, et 1,24 heure était consacrée à d'autres modes de communication.

De plus, le travail des directions d'école contemporaines comprend beaucoup de mobilité : leurs tâches et obligations nécessitent que les directions passent du temps à plusieurs endroits différents, sur le site de l'école ou ailleurs. Par exemple, comme le montre la Figure 11 (à la page suivante), les directions ont indiqué passer 48,3 %, ou un peu moins de la moitié, de leur temps à travailler dans leur bureau. Les répondantes et répondants ont aussi indiqué passer un total de 9,03 % de leur temps dans les couloirs de l'école et 8,01 % de leur temps dans diverses salles de classe. Les directions d'école sont souvent amenées à effectuer des tâches liées au travail à la maison, ce qui explique pourquoi les répondantes et répondants ont indiqué passer 2,93 % de leur temps à travailler dans leur bureau à la maison. Le travail des directions d'école peut aussi comprendre la supervision des élèves, ce qui explique pourquoi elles ont indiqué passer 2,96 % de leur temps dans la cour de l'école ou dans le stationnement de l'école. Les directions d'école participantes ont indiqué passer environ 2,93 % de leur temps dans les salles

de rencontre de l'école, et moins de 2 % dans leur voiture, au gymnase, à la cantine, au bureau du conseil scolaire et dans le salon du personnel; elles ont aussi indiqué passer 3,81 % de leur temps dans un *autre* endroit.

**Figure 11. Où les directions de langue française passent-elles leur temps?**

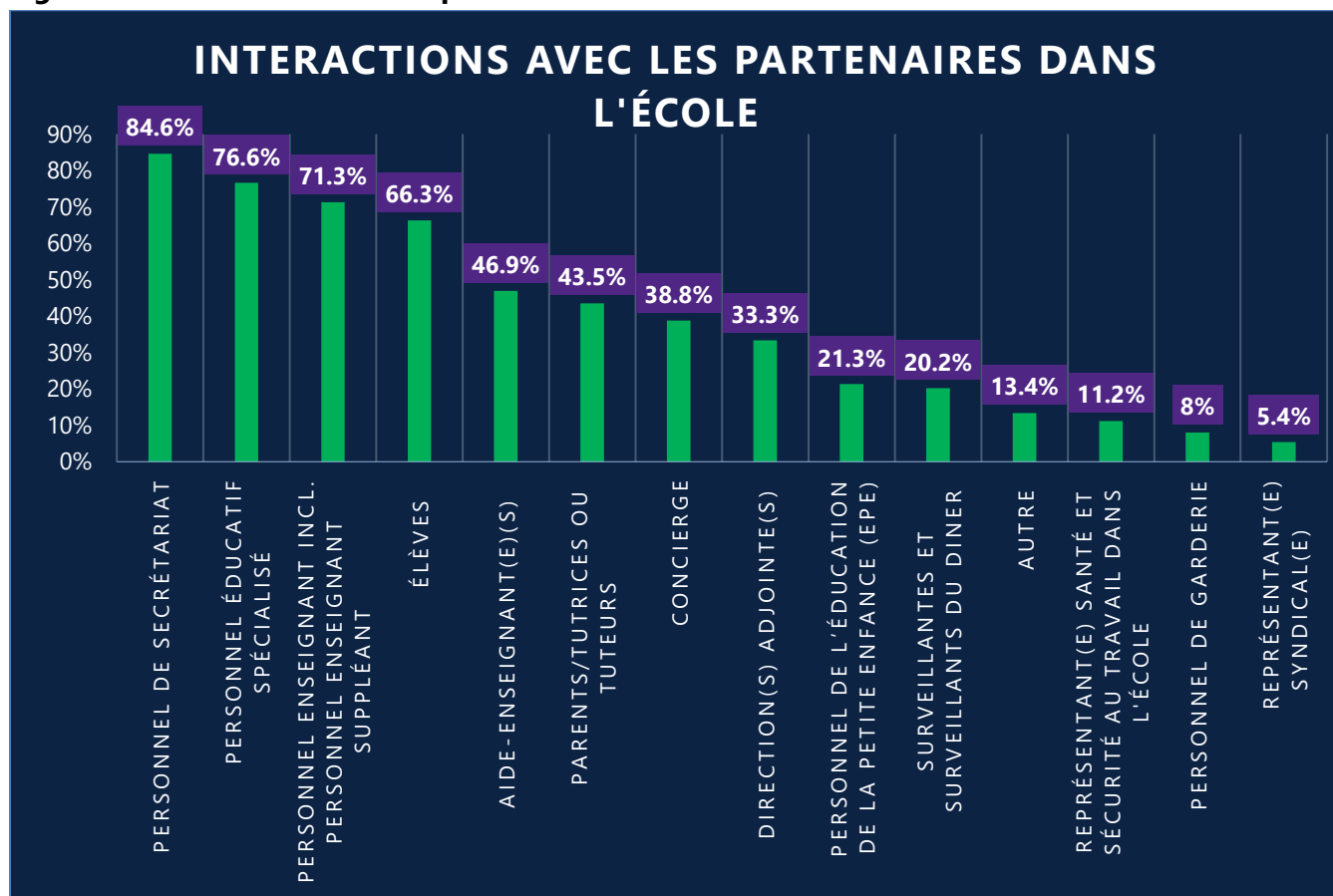


Le travail des directions d'école exige différents niveaux d'interaction avec une variété de partenaires. Par exemple, la Figure 12 sur la page suivante montre le niveau d'interaction que les directions d'école ont déclaré avoir avec des partenaires qui travaillent *dans leur école* ou qui travaillent *hors de l'école*. Pour ce qui est des partenaires qui travaillent dans leur école, les directions d'école ayant répondu au sondage ont indiqué avoir le plus haut niveau d'interaction avec le personnel de secrétariat, le personnel éducatif spécialisé, le personnel enseignant, les élèves et les parents. Un total de 84,6 % des répondantes et répondants de l'échantillon ont indiqué avoir un niveau d'interaction *élevé* ou *très élevé* avec le personnel de secrétariat, ce qui souligne non seulement le rôle important que le personnel de secrétariat joue pour appuyer les directions d'école contemporaines, mais aussi que la plus grande part du travail des directions d'école est liée à la gestion. Un total de 76,6 % des directions d'école interrogées ont aussi indiqué avoir un niveau d'interaction *élevé* ou *très élevé* avec le personnel éducatif spécialisé, alors que 71,3 % ont indiqué avoir un niveau d'interaction *élevé* ou *très élevé* avec le personnel enseignant. Les élèves ont constitué le quatrième groupe de partenaires en importance avec



lesquels les directions d'école ont des interactions, 66,3 % des participantes et participants ayant indiqué avoir un niveau d'interaction *élevé* ou *très élevé* avec les élèves. Le travail des directions d'école comprend aussi le travail avec les parents et tuteurs et tuteurs, un groupe de partenaires avec lequel 43,5 % des directions d'école ont un niveau d'interaction *élevé*.

**Figure 12. Interactions avec les partenaires dans l'école**

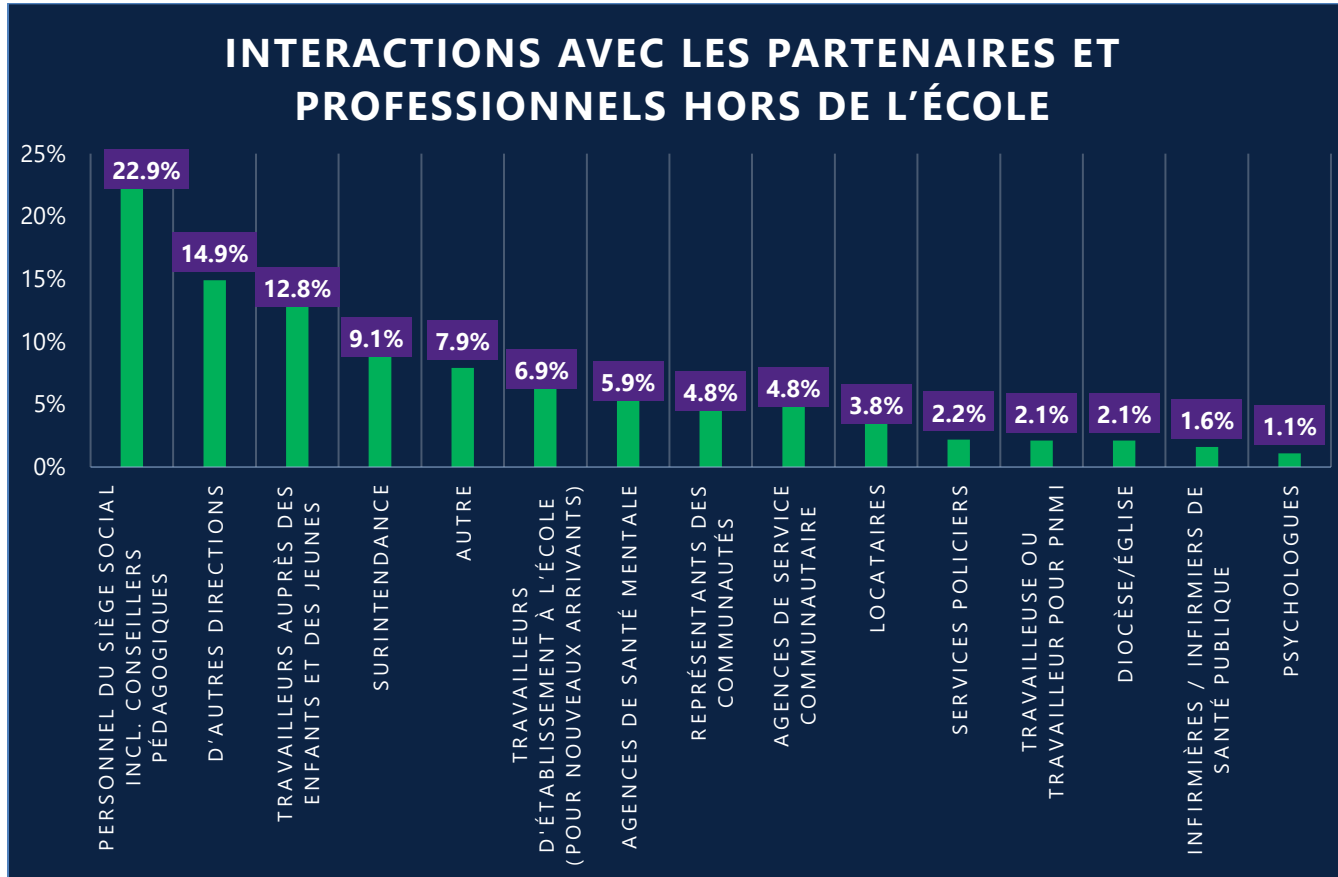


Nous avons utilisé les tests t pour tenter de déterminer si la portée de l'interaction des directions avec différents partenaires variait selon le sexe. Les résultats montrent qu'il n'y a pas d'écart significatif entre les hommes et les femmes des directions d'école dans leurs interactions avec divers partenaires.

Le travail des directions d'école exige aussi des interactions avec des partenaires et des membres du personnel qui ne sont pas employés par l'école ou qui ne sont pas directement affiliés à celle-ci. Comme le montre la Figure 13 à la page suivante, il semble que les directions d'école ont eu peu d'interactions avec des personnes hors de l'école, et qu'elles ont reçu peu d'appui de celles-ci. Parmi les personnes avec lesquelles elles ont eu des interactions, 22,9 % des directions d'écoles participantes ont indiqué avoir un niveau d'interaction *élevé* ou *très élevé* avec

les membres du personnel du siège social. Cette proportion n'est pas surprenante, étant donné que le siège social est l'employeur des directions d'école. Les directions d'école ont aussi déclaré avoir des niveaux d'interaction variés avec d'autres directions d'école (14,9 %) et avec les personnes qui travaillent auprès des enfants et des jeunes (12,8 %).

**Figure 13. Interactions avec les partenaires et professionnelles et professionnels hors de l'école**



Comme le montre le Tableau 4 (à la page suivante), des tests similaires ont indiqué que des écarts significatifs existent entre les directions d'écoles élémentaires et secondaires dans leurs interactions avec les partenaires suivants qui travaillent dans l'école : parents/tutrices et tuteurs ( $t(134) = 2,16, p = 0,03$ ), aide-enseignantes et aide-enseignants ( $t(136) = 2,12, p = 0,04$ ), concierges ( $t(136) = 2,90, p = 0$ ), personnel d'éducation de la petite enfance ( $t(126) = 25,43, p = 0$ ), personnel de garderie ( $t(136) = 5,0, p = 0$ ), surveillantes et surveillants du dîner ( $t(136) = ,06, p = 0$ ) et autres partenaires ( $t(64) = 7,58, p = 0$ ). Les résultats indiquent que les directions d'école élémentaire sont plus susceptibles d'interagir avec les parents/tutrices et tuteurs, les aide enseignantes et aide-enseignants, les concierges, le personnel d'éducation de la petite enfance, le personnel de garderie, les surveillantes et surveillants du dîner et les autres

partenaires que les directions d'école secondaire. Ces résultats sont probablement attribuables à la structure des équipes administratives des écoles secondaires – par exemple, elles peuvent comprendre des administratrices et des administrateurs supplémentaires, comme des directions adjointes.

**Tableau 4 Interactions avec les partenaires dans l'école en fonction du type d'école**

Partenaires	Type d'école	N	Moyenne	Écart-type	Moyenne de l'erreur-type
Parents/tutrices et tuteurs	Élémentaire	125	3,5680	0,93616	0,08373
	Secondaire	11	2,9091	1,30035	0,39207
Aide-enseignantes et aide enseignants	Élémentaire	127	3,6378	1,07400	0,09530
	Secondaire	11	2,9091	1,30035	0,39207
Concierges	Élémentaire	127	3,4646	0,89793	0,07968
	Secondaire	11	2,6364	1,02691	0,30963
Personnel de l'éducation de la petite enfance	Élémentaire	127	2,9134	1,29114	0,11457
	Secondaire	11	0,0000	0,00000	0,00000
Personnel de garderie	Élémentaire	127	2,2283	1,13522	0,10073
	Secondaire	11	0,4545	1,03573	0,31228
Surveillantes et surveillants du dîner	Élémentaire	127	2,9528	1,04546	0,09277
	Secondaire	11	1,2727	1,19087	0,35906
Autres	Élémentaire	65	1,5846	1,68534	0,20904
	Secondaire	5	0,0000	0,00000	0,00000

Nous avons utilisé un test t pour déterminer s'il existe un écart statistiquement significatif entre les écoles élémentaires et secondaires dans leurs interactions avec les partenaires et les professionnelles et professionnels hors de l'école. Les résultats montrent que les directions d'école secondaire ( $M=2,73$ ) sont plus susceptibles d'interagir avec les agences de santé mentale ( $t(136) = -4,62, p = 0$ ) que les directions d'école élémentaire ( $M=1,39$ ).

## Thème 2 : Tâches et obligations

Le Tableau 5 ci-dessous présente une liste des récentes politiques provinciales qui ont une incidence sur le travail des directions d'école de langue française. Plus de la moitié des directions d'école ont fait état de quatre politiques récentes qui ont beaucoup d'incidence sur leur travail. La politique *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves dans les écoles de l'Ontario* a beaucoup d'incidence sur le travail de 77,7 % des directions d'école participantes. Un total de 71,3 % des directions d'école ayant participé à cette étude ont indiqué que la *Loi sur la sécurité dans les écoles a beaucoup* d'incidence sur leur travail. Le *projet de loi 13 – Loi pour des écoles tolérantes (Contre l'intimidation)* de la province a *beaucoup* d'incidence sur le travail de 64,4 % des directions d'école ayant participé à l'étude, alors que 59,6 % d'entre elles ont indiqué que la *Stratégie pour le bien-être des élèves* avait une incidence importante sur ce qu'elles accomplissent au quotidien.

**Tableau 5 Politiques provinciales qui ont une incidence sur le travail des directions d'école**

Tâches et obligations	Beaucoup	Moyenne	Un peu	Aucune	S/o
Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves dans les écoles de l'Ontario	77,7 %	19,7 %	2,1 %	0,5 %	nul
Loi sur la sécurité dans les écoles – Projet de loi 212 (Discipline progressive et sécurité dans les écoles)	71,3 %	23,4 %	1,6 %	2,7 %	1,1 %
Projet de loi 13 – Loi pour des écoles tolérantes (Contre l'intimidation)	64,4 %	26,6 %	8,0 %	1,1 %	nul
Stratégie pour le bien-être des élèves	59,6 %	32,4 %	5,9 %	1,6 %	0,5 %
Stratégie d'équité et d'éducation inclusive	44,1 %	36,7 %	17,0 %	1,6 %	0,5 %

<b>Tâches et obligations</b>	<b>Beaucoup</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Un peu</b>	<b>Aucune</b>	<b>S/o</b>
Technologies de l'information et communication (TIC) en éducation et gestion	43,1 %	39,9 %	13,3 %	3,2 %	0,5 %
Actualisation linguistique en français (ALF)	32,6 %	38,0 %	21,4 %	4,8 %	3,2 %
Loi sur la santé et la sécurité au travail (y compris les changements au projet de loi 168 – harcèlement et violence sur le lieu de travail)	31,6 %	42,8 %	22,5 %	3,2 %	nul
Maternelle et jardin d'enfants à temps plein – Loi modifiant des lois en ce qui concerne l'apprentissage des jeunes enfants à temps plein	31,4 %	25,0 %	14,4 %	9,6 %	19,7 %
La collaboration professionnelle (NPP 159)	31,2 %	46,8 %	16,1 %	3,2 %	2,7 %
Projet de loi 115 (la Loi donnant la priorité aux élèves)	28,5 %	43,0 %	19,4 %	8,1 %	1,1 %
Politique d'aménagement linguistique (PAL) de l'Ontario (2004)	27,8 %	38,0 %	28,9 %	4,3 %	1,1 %
Partenariat avec les parents : Politique de participation des parents	16,5 %	38,3 %	36,7 %	7,4 %	1,1 %
Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)	11,2 %	16,5 %	33,5 %	21,3 %	17,6 %
Variation des effectifs/Fermeture d'écoles (CEI)	9,2 %	13,6 %	21,7 %	32,6 %	22,8 %
Vérité et réconciliation	7,0 %	16,1 %	32,3 %	24,7 %	19,9 %
Stratégie d'éducation autochtone/Cadre d'élaboration des politiques en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuits (PNMI)	6,4 %	24,5 %	51,1 %	16,0 %	2,1 %
Initiative sur les écoles secondaires urbaines et prioritaires (ESUP)	3,2 %	5,9 %	6,5 %	25,4 %	58,9 %

## Thème 3 : Responsabilité et influences externes

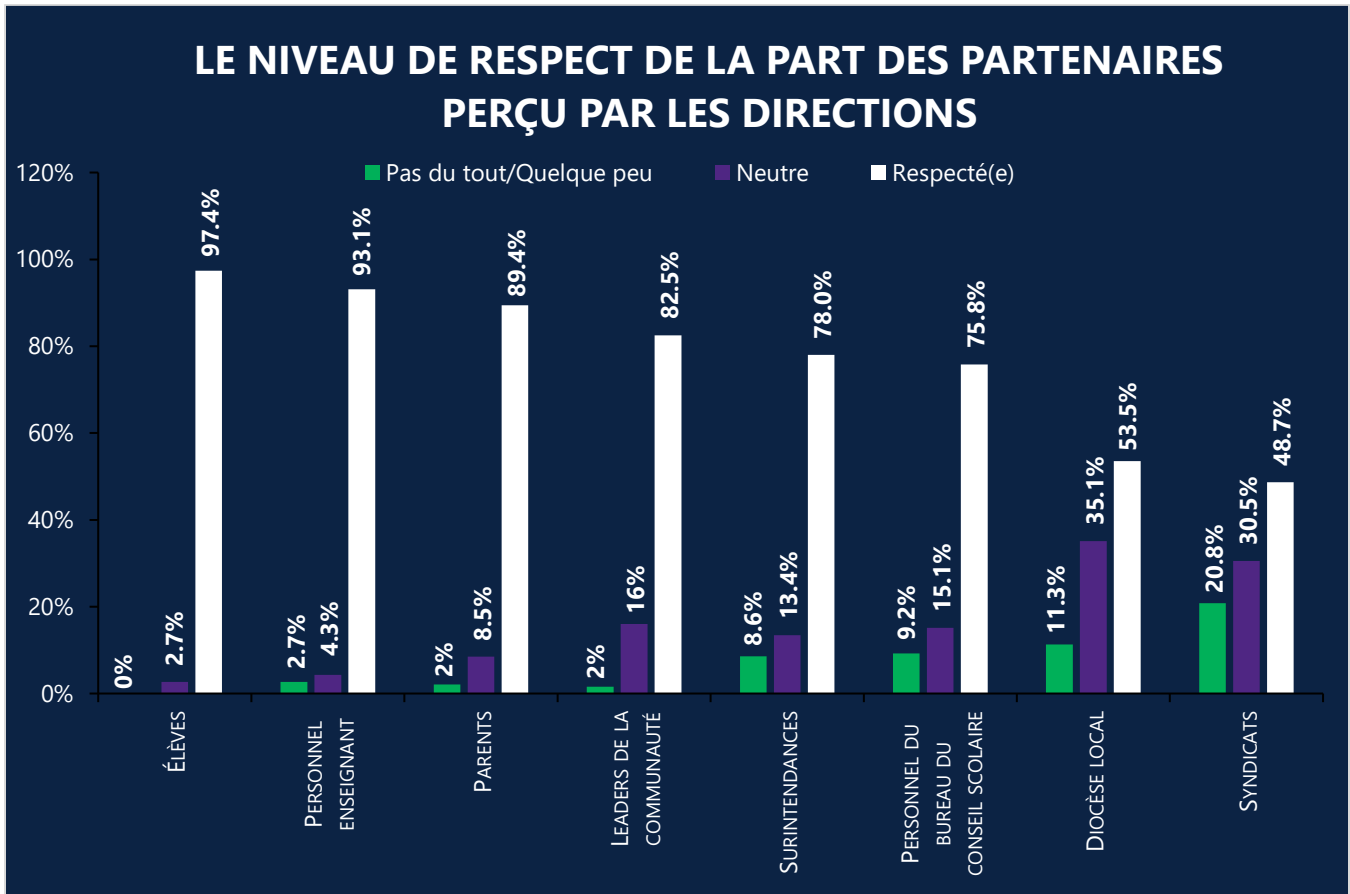
Les directions d'école ont été invitées à classer dans l'ordre d'importance les partenaires envers qui elles pensaient être les plus (n. 1) ou les moins (n. 7) redevables dans le cadre de leur travail quotidien. Le classement complet est fourni ci-dessous.

1. Les élèves
2. Leur personnel
3. Les parents/la communauté
4. Leur employeur
5. Le ministère de l'Éducation
6. Elles-mêmes/leur famille
7. Église/Synagogue/Mosquée/Autre

Les directions d'école de langue française ont indiqué que les trois groupes en importance envers lesquels elles se sentent les plus redevables dans leur travail quotidien sont les élèves, leur personnel et les parents/la communauté, respectivement.

La Figure 14 à la page suivante présente le niveau de respect que les directions d'école sentent qu'elles reçoivent de la part de différents groupes de partenaires. La plupart des directions d'école ayant répondu à cette question ont indiqué se sentir *respectées* ou *très respectées* par les élèves, le personnel enseignant, les parents et les leaders de la communauté. Une faible proportion de directions d'école participantes a indiqué ne pas se sentir respectées du tout par les syndicats (4,8 %).

Figure 14. Le niveau de respect de la part des partenaires perçu par les directions



## Thème 4 : Défis et possibilités

Le sondage a également demandé aux directions d'école de définir certains des principaux défis auxquels elles font face dans le cadre de leur travail. Le Tableau 6 à la page suivante montre notre analyse factorielle, laquelle a démontré que les défis liés au travail des directions d'école peuvent être répartis selon les cinq domaines suivants :

- santé mentale et soutiens externes;
- facteurs de stress sur le lieu de travail;
- environnement des politiques;
- climat communautaire;
- problèmes liés à l'enseignement.

Ces cinq facteurs ont représenté 57,27 % de l'écart total, ce qui laisse croire qu'ils ont une incidence importante sur le travail des directions d'école. Le Tableau 6 à la page suivante montre comment chaque variable a une corrélation avec chacun des cinq facteurs précités; les facteurs sont présentés dans la première rangée, et les variables associées à chacun de ces facteurs apparaissent dans la colonne de gauche. Le nombre à côté de chaque variable indique la force de la corrélation, et le signe « - » sert à indiquer les corrélations négatives. Par exemple, la variable *pression pour constamment adopter de nouveaux programmes* (saturation = 0,84) avait une corrélation significative avec le facteur *environnement des politiques*, ce qui indique que le fait de constamment adopter de nouveaux programmes est le facteur le plus important de l'environnement des politiques. Les *mandats provinciaux* (saturation = 0,83), le *manque de reconnaissance ou d'appréciation des directions* (saturation = 0,58) et le *manque de suppléantes et de suppléants qualifiés* (saturation = 0,39) ont aussi une forte corrélation avec l'*environnement des politiques*, ce qui laisse croire que ces activités constituent aussi l'environnement des politiques ayant une incidence sur le travail des directions d'école.



**Tableau 6 Résultats de l'analyse factorielle sur les défis et possibilités**

Défis	Santé mentale et soutiens externes	Facteurs de stress sur le lieu de travail	Environnement des politiques	Climat communautaire	Problèmes liés à l'enseignement
Problèmes de santé mentale chez le personnel scolaire	<b>0,690</b>	0,046	0,107	0,226	0,290
Parents/tutrices ou tuteurs apathiques ou irresponsables envers leurs enfants	<b>0,645</b>	0,343	0,168	0,247	-0,038
Problèmes de santé mentale chez les élèves/parents	<b>0,637</b>	0,190	0,338	0,156	0,032
Problèmes avec les syndicats	<b>0,594</b>	0,055	0,107	0,097	0,443
Manque de soutien de la communauté scolaire	<b>0,571</b>	0,233	0,032	0,350	0,133
Manque de temps pour la planification et le développement professionnel du personnel enseignant	0,146	<b>0,823</b>	0,063	0,057	0,036
Manque de temps pour évaluer le personnel enseignant	0,005	<b>0,672</b>	0,250	0,141	0,191
Discipline des élèves (intimidation, comportement agressif, etc.)	0,311	<b>0,507</b>	0,278	0,000	0,094
Manque de confiance entre le personnel enseignant et les parents/tutrices ou tuteurs	0,281	<b>0,452</b>	-0,150	0,396	0,290
Pression pour constamment adopter de nouveaux programmes	-0,038	0,133	<b>0,837</b>	0,237	0,092
Mandats provinciaux	0,137	0,150	<b>0,831</b>	0,031	0,103
Manque de reconnaissance ou d'appréciation des directions	0,330	0,026	<b>0,577</b>	-0,074	0,099
Manque de suppléance qualifiée	0,239	0,346	<b>0,389</b>	-0,278	0,292

Défis	Santé mentale et soutiens externes	Facteurs de stress sur le lieu de travail	Environnement des politiques	Climat communautaire	Problèmes liés à l'enseignement
Stéréotypes négatifs au sujet de la communauté scolaire	0,254	0,012	-0,032	<b>0,778</b>	0,121
Tensions raciales ou ethniques au sein de la communauté scolaire	0,034	0,017	0,127	<b>0,724</b>	0,222
Problèmes sociaux au sein de la communauté scolaire (pauvreté, gangs, drogue, etc.)	0,307	0,175	0,037	<b>0,715</b>	-0,059
Difficulté de congédier le personnel enseignant sous-performant de l'école	0,195	0,027	0,123	0,172	<b>0,702</b>
Roulement du personnel enseignant	-0,042	0,132	0,147	0,176	<b>0,683</b>
Difficulté à recruter et embaucher le personnel enseignant adéquat	0,143	0,416	0,314	-0,132	<b>0,494</b>
Manque de connaissances et de compétences du personnel enseignant	0,344	0,414	-0,075	0,047	<b>0,480</b>
Apathie et résistance au changement de la part du personnel enseignant et du personnel scolaire	0,252	0,343	-0,046	0,277	<b>0,402</b>
Manque de soutien/ressources pour l'éducation de l'enfance en difficulté	0,314	0,090	0,338	-0,192	<b>0,379</b>

Notes : Méthode d'extraction : analyse des composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en huit itérations.

## Thème 5 : Bien-être et satisfaction au travail

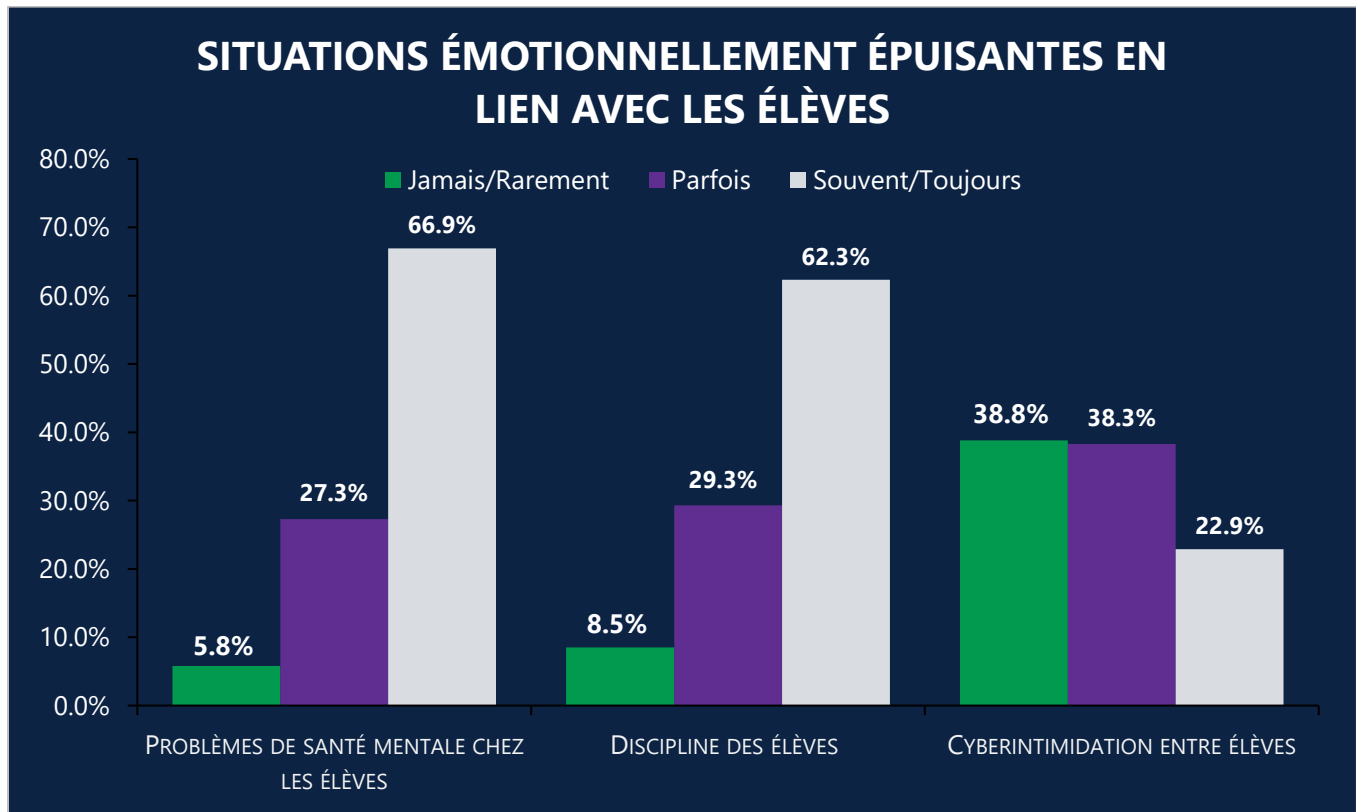
L'Organisation mondiale de la Santé (2014) a défini la santé mentale comme « un état de bien-être qui permet à chacun de réaliser son potentiel, de faire face aux difficultés normales de la vie, de travailler avec succès et de manière productive et d'être en mesure d'apporter une contribution à la communauté ». Aux fins de la présente étude, notre définition du bien-être sera la même. Même si 79,2 % des directions d'école ont indiqué que leur travail les satisfaisait *la plupart du temps* et 94 % d'entre elles ont aussi indiqué être *d'accord ou complètement d'accord* avec l'énoncé selon lequel elles savent comment faire leur travail, 30,6 % étaient *d'accord ou complètement d'accord* avec l'énoncé selon lequel si elles devaient recommencer, elles resteraient enseignante ou enseignant plutôt que de devenir direction d'école, et 35,0 % ont indiqué être *d'accord ou complètement d'accord* avec l'énoncé selon lequel si elles avaient le choix, elles travailleraient dans un autre secteur ou industrie que l'éducation. Bien que les directions d'école de langue française font face de nombreux défis liés au travail, 92,4 % des directions participantes ont indiqué être *d'accord ou complètement d'accord* avec l'énoncé selon lequel leur école est un bon lieu de travail, et 83,2 % ont indiqué que leur travail fait une différence au sein de la communauté.

Au total, 80,3 % des directions d'école ont aussi indiqué que leur travail les mettait souvent ou toujours dans des situations épuisantes émotionnellement. Le test t de suivi a indiqué qu'il n'y avait aucun écart entre les hommes et les femmes ou les directions d'école élémentaire ou secondaire dans leur perception des situations épuisantes émotionnellement. Ces résultats pourraient être attribuables au faible pourcentage de directions d'école secondaire dans l'échantillon de l'étude. De façon similaire, l'âge des directions d'école, leur expérience de travail et la taille de leur école ne se sont pas avérés être des variables explicatives significatives indiquant si elles perçoivent ou non leur travail comme les mettant dans des situations épuisantes émotionnellement.

Les interactions sociales avec un grand éventail de partenaires peuvent entraîner des situations épuisantes émotionnellement pour les directions. Les figures suivantes (de 15 à 18) présentent des situations épuisantes émotionnellement pouvant mener à plusieurs problèmes touchant les élèves, le personnel enseignant, les directions adjointes et les communautés

scolaires. Les situations épuisantes émotionnellement découlant de la charge de travail des directions d'école sont présentées à la Figure 19.

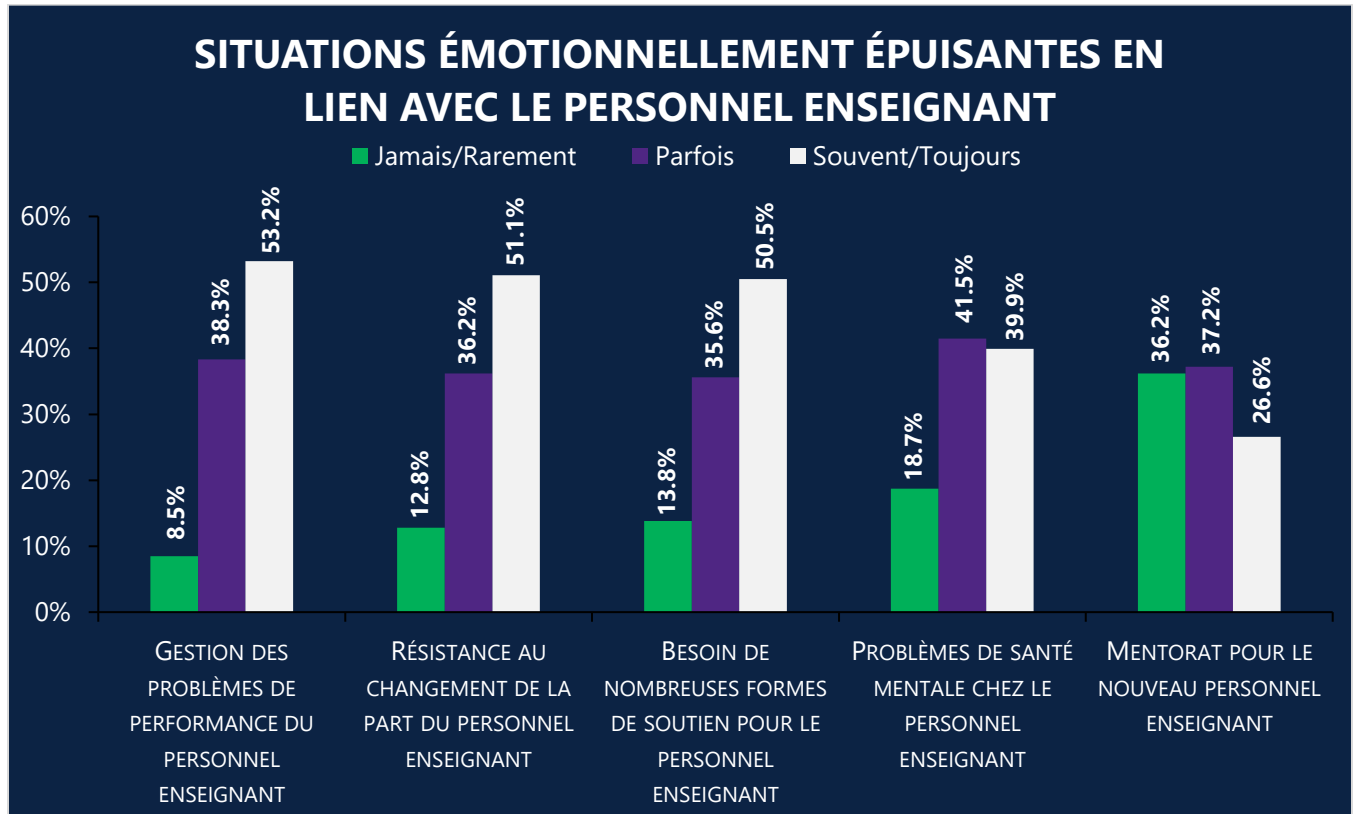
**Figure 15. Situations émotionnellement épuisantes pour les directions : Élèves**



La Figure 15 laisse croire que les interactions avec les élèves, notamment pour les problèmes de santé mentale (66,9 %), la discipline des élèves et la cyberintimidation entre élèves (22,9 %) mènent *souvent ou toujours* à des situations épuisantes émotionnellement. Les résultats montrent que la santé mentale des élèves et la discipline sont deux préoccupations importantes pour les directions d'école. Environ 38,8 % des répondantes et répondants ont indiqué que la cyberintimidation entre élèves ne mène *jamais* à des situations épuisantes émotionnellement, ou *rarement*. Certains problèmes avec le personnel enseignant peuvent aussi mener à des situations épuisantes émotionnellement pour les directions d'école. La Figure 16 à la page suivante démontre que les trois principaux problèmes menant *souvent ou toujours* à des situations épuisantes émotionnellement pour les directions d'école sont la gestion des problèmes de performance du personnel enseignant (53,2 %), la résistance au changement de la part du personnel enseignant (51,1 %) et le besoin de nombreuses formes de soutien pour le personnel enseignant (50,5 %). Parmi les directions d'école participantes, 36,2 % ont exprimé que

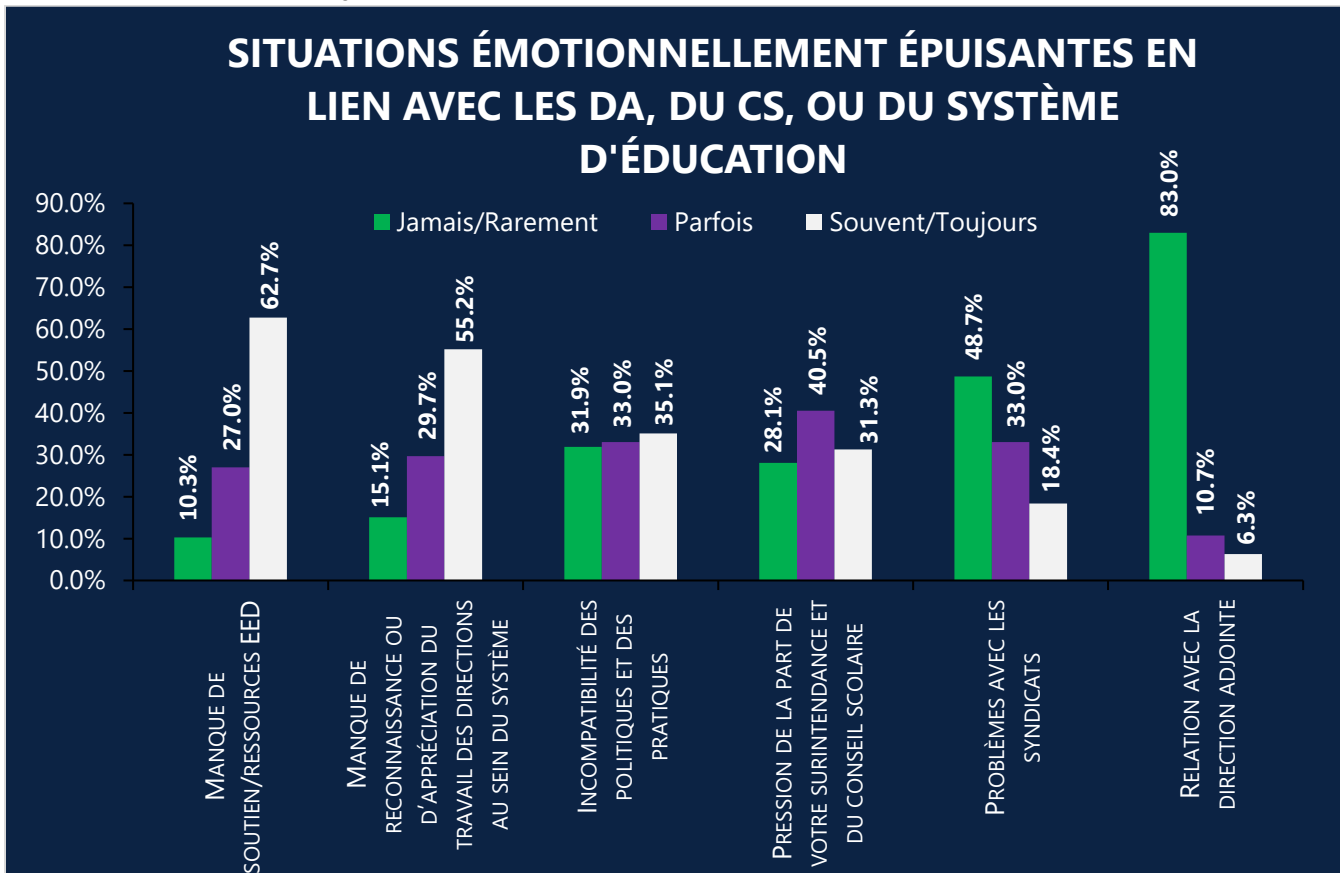
le mentorat pour le nouveau personnel enseignant ne menait *jamais* à des situations épuisantes émotionnellement, ou *rarement*.

**Figure 16. Situations émotionnellement épuisantes pour les directions : Personnel enseignant**



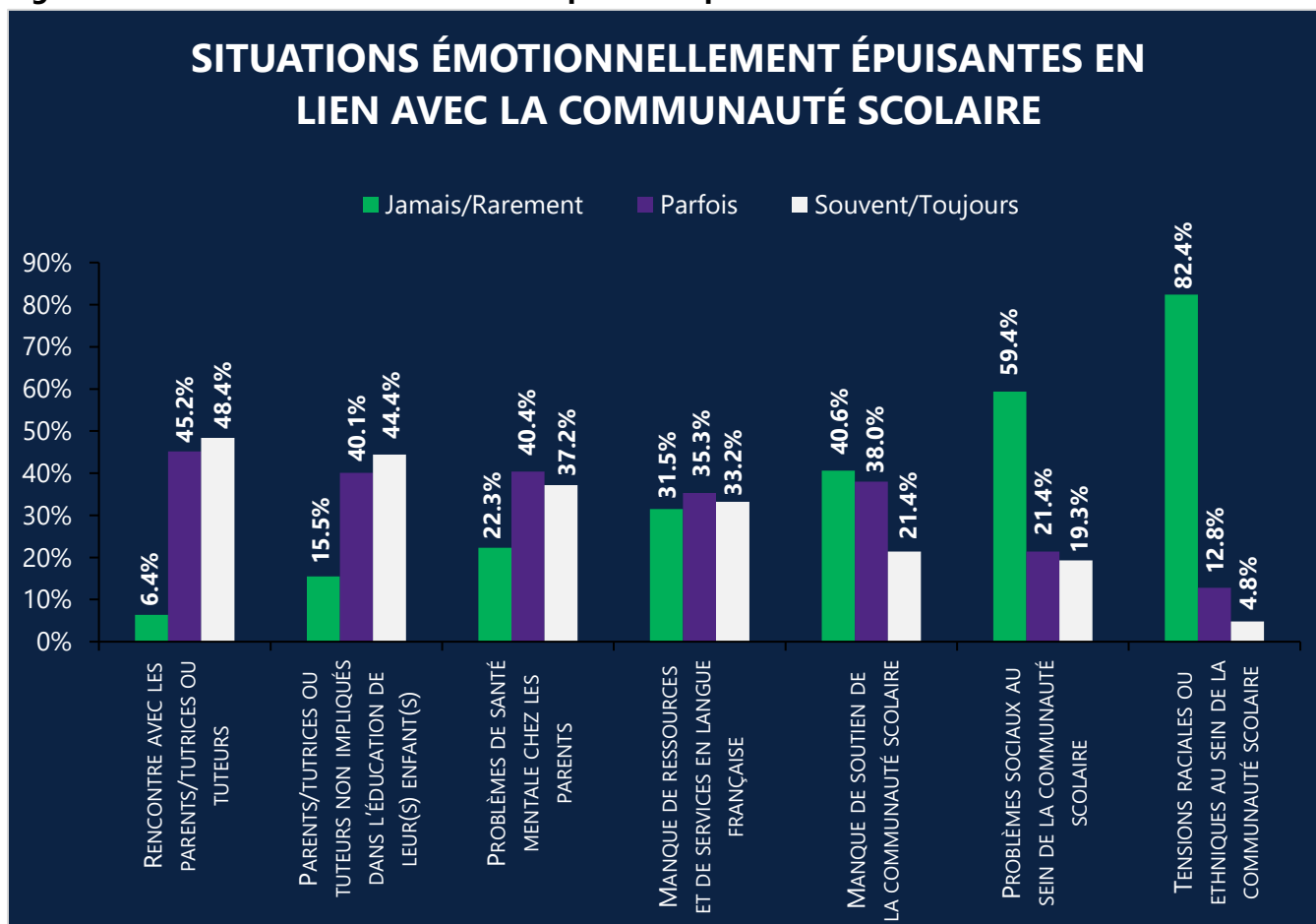
Les trois principaux problèmes ayant trait aux directions adjointes, au conseil scolaire ou au système d'éducation (Figure 17) qui mènent *souvent* ou *toujours* les directions à des situations épuisantes émotionnellement sont : le manque de soutien/ressources pour l'éducation de l'enfance en difficulté (62,7 %), le manque de reconnaissance ou d'appréciation du travail des directions au sein du système (55,2 %) et l'incompatibilité des politiques et des pratiques (35,1 %). Les directions d'école ont souligné que les relations avec les directions adjointes (83 %) ne menaient *jamais* à des situations épuisantes émotionnellement, ou *rarement*.

**Figure 17. Situations émotionnellement épuisantes pour les directions : Directions adjointes (DA), conseil scolaire (CS) ou système d'éducation**



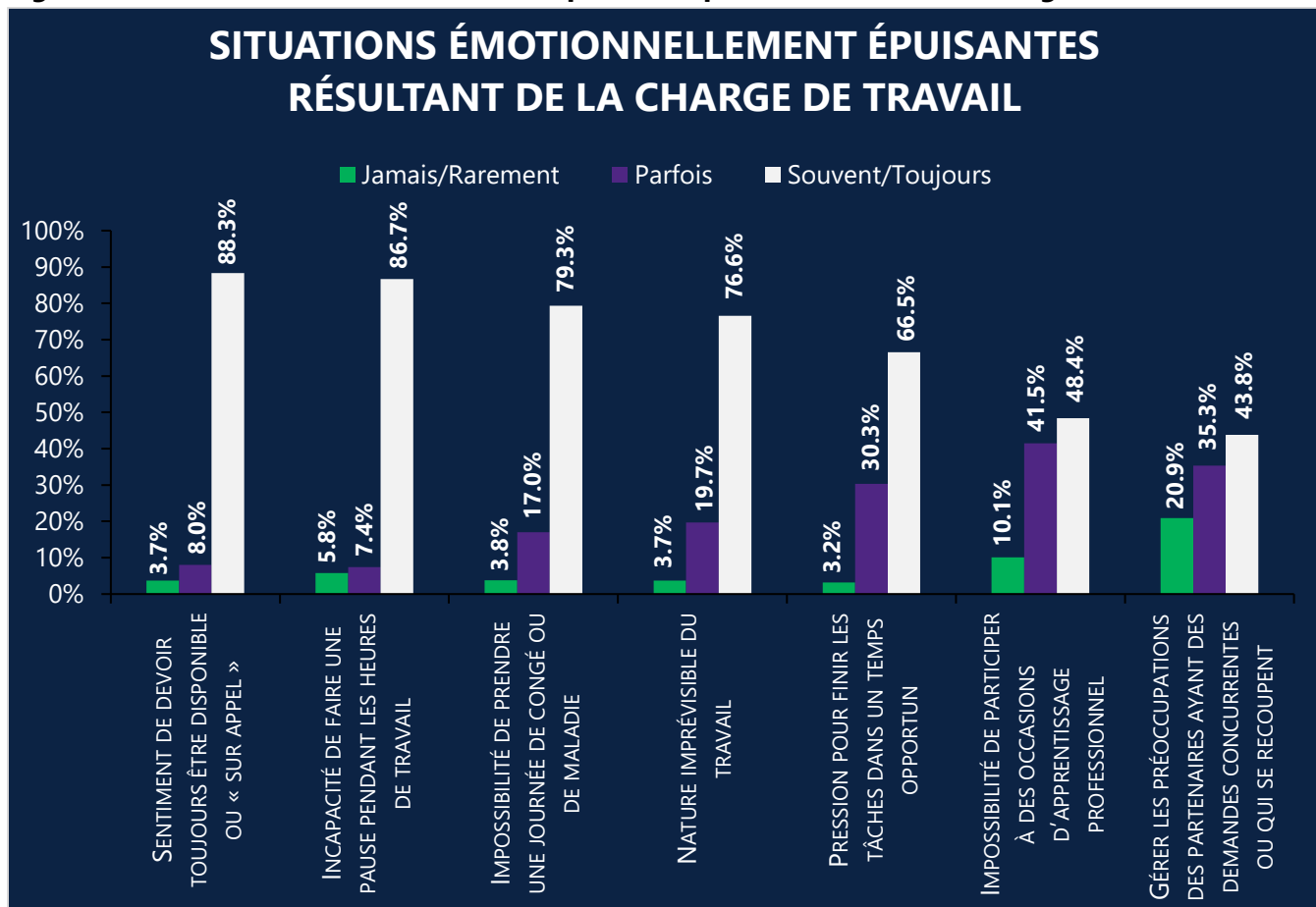
Les écoles font partie de communautés plus grandes, ce qui signifie que les directions d'école doivent aussi affronter des défis associés aux communautés dans lesquelles elles travaillent. Comme le montre la Figure 18 à la page suivante, 82,4 % des directions ont indiqué n'avoir *jamais* vécu de situations émotionnellement épuisantes découlant de tensions raciales ou ethniques au sein de la communauté scolaire, ou *rarement*, et 59,4 % ont dit n'avoir *jamais* senti que les problèmes sociaux au sein de la communauté scolaire (pauvreté, gangs, drogue, etc.) représentaient un défi, ou *rarement*. Cependant, les directions d'école ont indiqué faire face à des défis liés à la communauté scolaire. Par exemple, 48,4 % des directions d'école ayant participé à l'étude ont indiqué être *souvent* ou *toujours* d'avis que les rencontres avec les parents/tutrices ou tuteurs mènent à des situations émotionnellement épuisantes. De plus, 44,4 % des répondantes et répondants de l'échantillon ont indiqué que les parents/tutrices ou tuteurs non impliqués dans l'éducation de leur(s) enfant(s) mènent *souvent* ou *toujours* à des situations émotionnellement épuisantes.

Figure 18. Situations émotionnellement épuisantes pour les directions : Communauté scolaire



La charge de travail est l'un des facteurs les plus importants pouvant mener à des situations émotionnellement épuisantes pour les directions d'école. La Figure 19 à la page suivante révèle que les directions d'école vivent *souvent* ou *toujours* des situations émotionnellement épuisantes découlant de leur charge de travail : le sentiment de devoir toujours être disponible ou « sur appel » (88,3 %), l'incapacité de prendre une pause pendant les heures de travail (86,7 %), l'impossibilité de prendre une journée de congé ou de maladie (79,3 %), la nature imprévisible du travail (76,6 %), la pression pour finir les tâches dans un temps opportun (66,5 %), l'impossibilité de participer à des occasions d'apprentissage professionnel (48,4 %) et gérer les préoccupations des partenaires ayant des demandes concurrentes ou qui se recoupent (43,8 %).

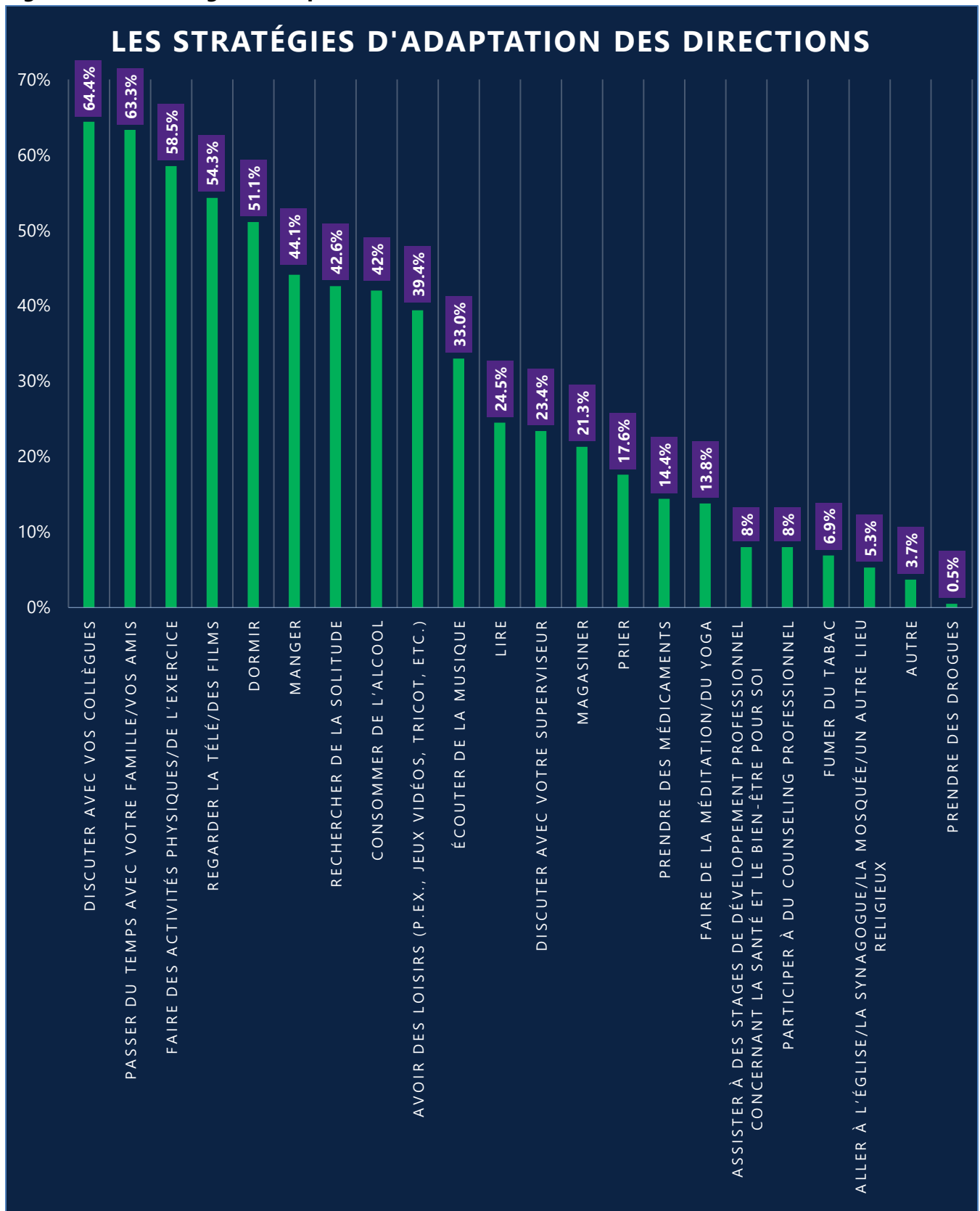
Figure 19. Situations émotionnellement épuisantes pour les directions : Charge de travail



La Figure 20 à la page suivante montre les différentes stratégies d'adaptation que les directions utilisent pour faire face aux journées émotionnellement épuisantes. Les stratégies d'adaptation les plus fréquemment utilisées sont : discuter avec des collègues (64,4 %), passer du temps avec la famille et les amis (63,3 %), faire des activités physiques ou de l'exercice (58,3 %), regarder la télé ou des films (54,3 %) et dormir (51,1 %). D'autres stratégies d'adaptation populaires comprennent : manger (44,1 %), rechercher de la solitude (42,6 %) et consommer de l'alcool (42,0 %).

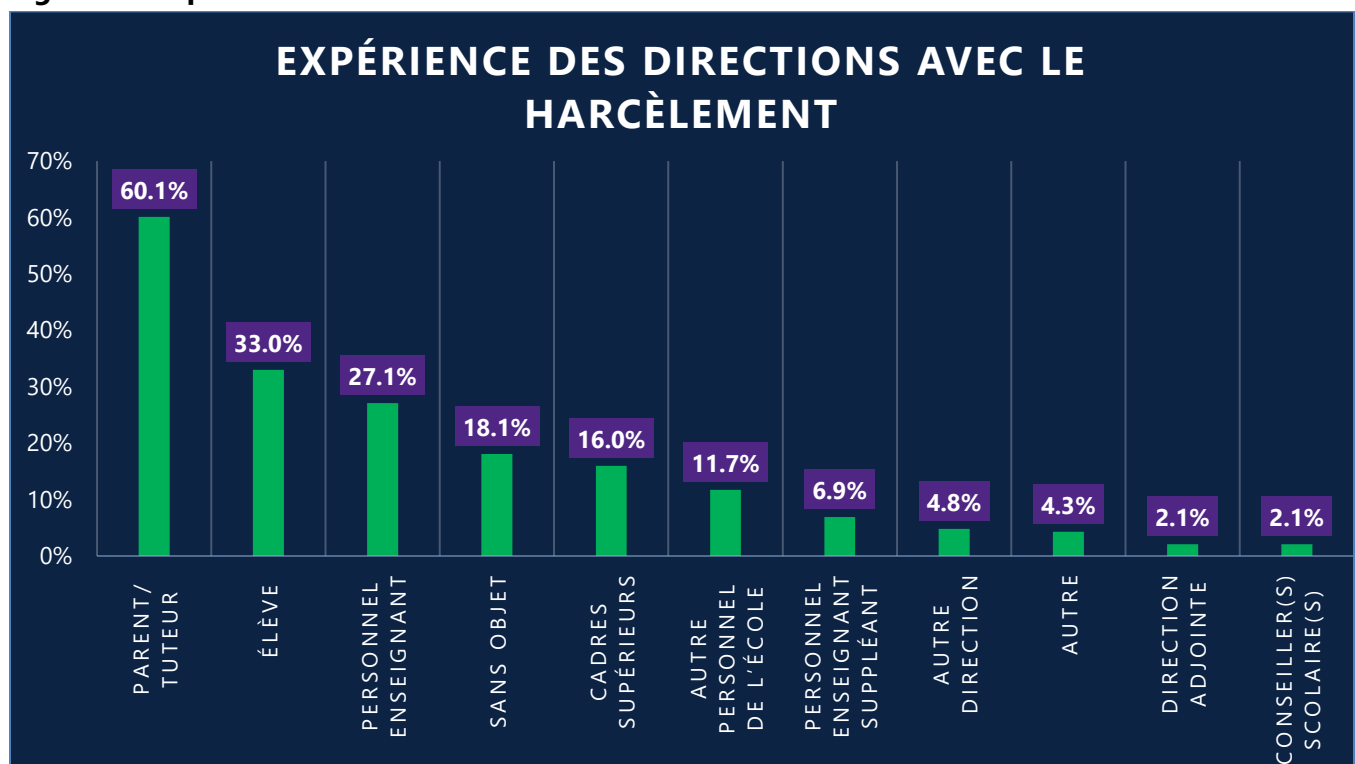


Figure 20. Les stratégies d'adaptation des directions



Les résultats de l'enquête ont aussi révélé un aspect inquiétant de la réalité du travail des directions d'école. Les données suivantes démontrent que les directions d'école font l'objet de nombreux abus, notamment le harcèlement et les agressions physiques. Les directions ont indiqué qu'elles ont vécu du harcèlement par divers partenaires au cours des deux dernières années, notamment de la part des parents/tutrices et tuteurs, des élèves, du personnel enseignant, des cadres supérieurs, d'autres membres du personnel de l'école, du personnel enseignant suppléant, d'autres directions, des directions adjointes et des conseillères ou conseillers scolaires.

**Figure 21. Expérience des directions avec le harcèlement**

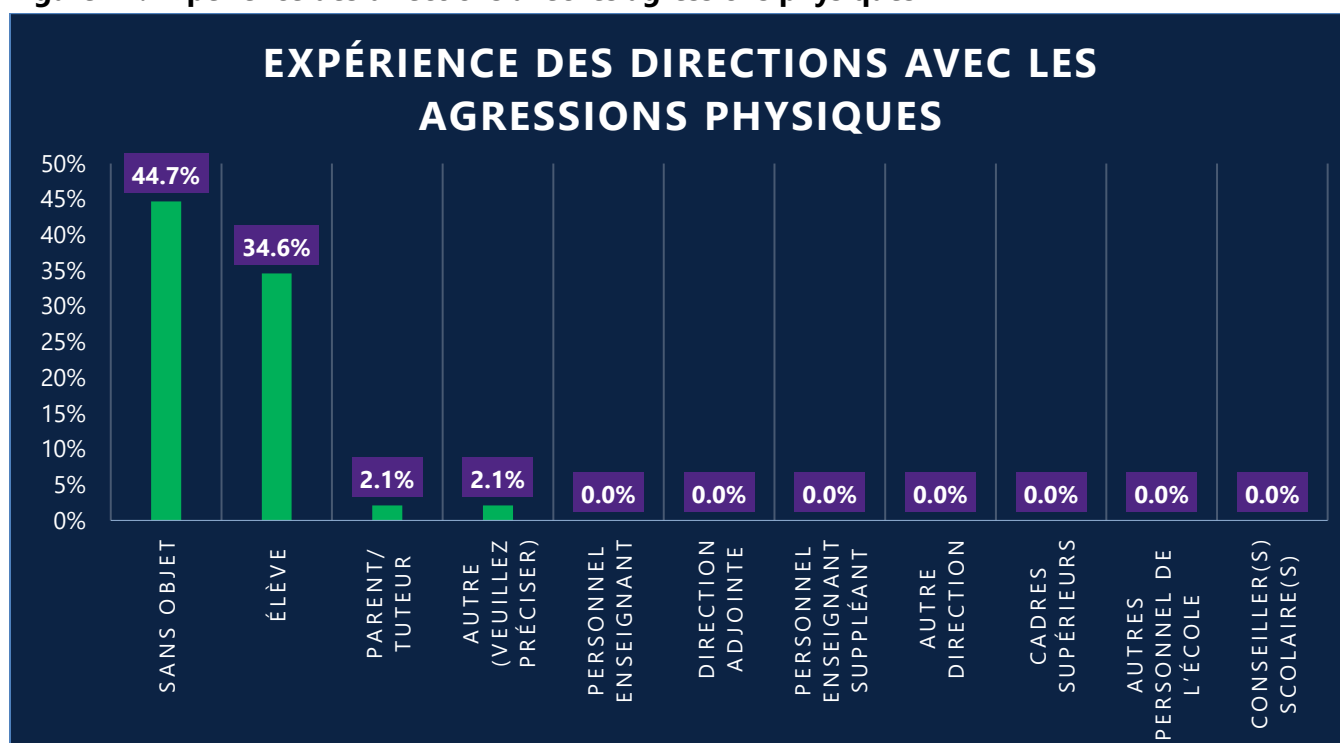


La question de l'enquête concernant les expériences avec le harcèlement comportait des choix multiples et, par conséquent, les pourcentages ne totalisent pas 100 % : les participantes et participants pouvaient choisir plus d'une option. Bien que les parents aient le droit d'exprimer leurs préoccupations concernant l'éducation de leurs enfants au moyen des canaux appropriés, ils poussent, dans certains cas, ce droit au point de faire subir du harcèlement. La Figure 21 ci-dessus montre que 60,1 % des directions d'école répondantes étaient harcelées par des parents/tutrices et tuteurs au cours des deux dernières années. Après les parents/tutrices et tuteurs, les directions d'école ont fait l'objet de harcèlement de la part des élèves (33,0 %), du

personnel enseignant (27,1 %), des cadres supérieurs (16,0 %), d'autres membres du personnel de l'école (11,7 %), des suppléantes et suppléants (6,9 %), des directions adjointes (2,1 %) et des conseillères et conseillers scolaires (2,1 %). Seulement 18,1 % des directions ont indiqué « Sans objet ».

Les directions d'école participantes ont aussi indiqué avoir été victime d'agression physique – une constatation surprenante et grandement inquiétante. La Figure 22 ci-dessous révèle que les agressions physiques que les directions d'école ont subies au cours des deux dernières années découlent principalement de trois sources : les élèves (34,6 %), les parents (2,1 %) et d'autres partenaires (2,1 %) comprenant les concierges et les élèves ayant des besoins particuliers. Environ 44,7 % des directions d'école ont répondu *sans objet* pour les agressions physiques.

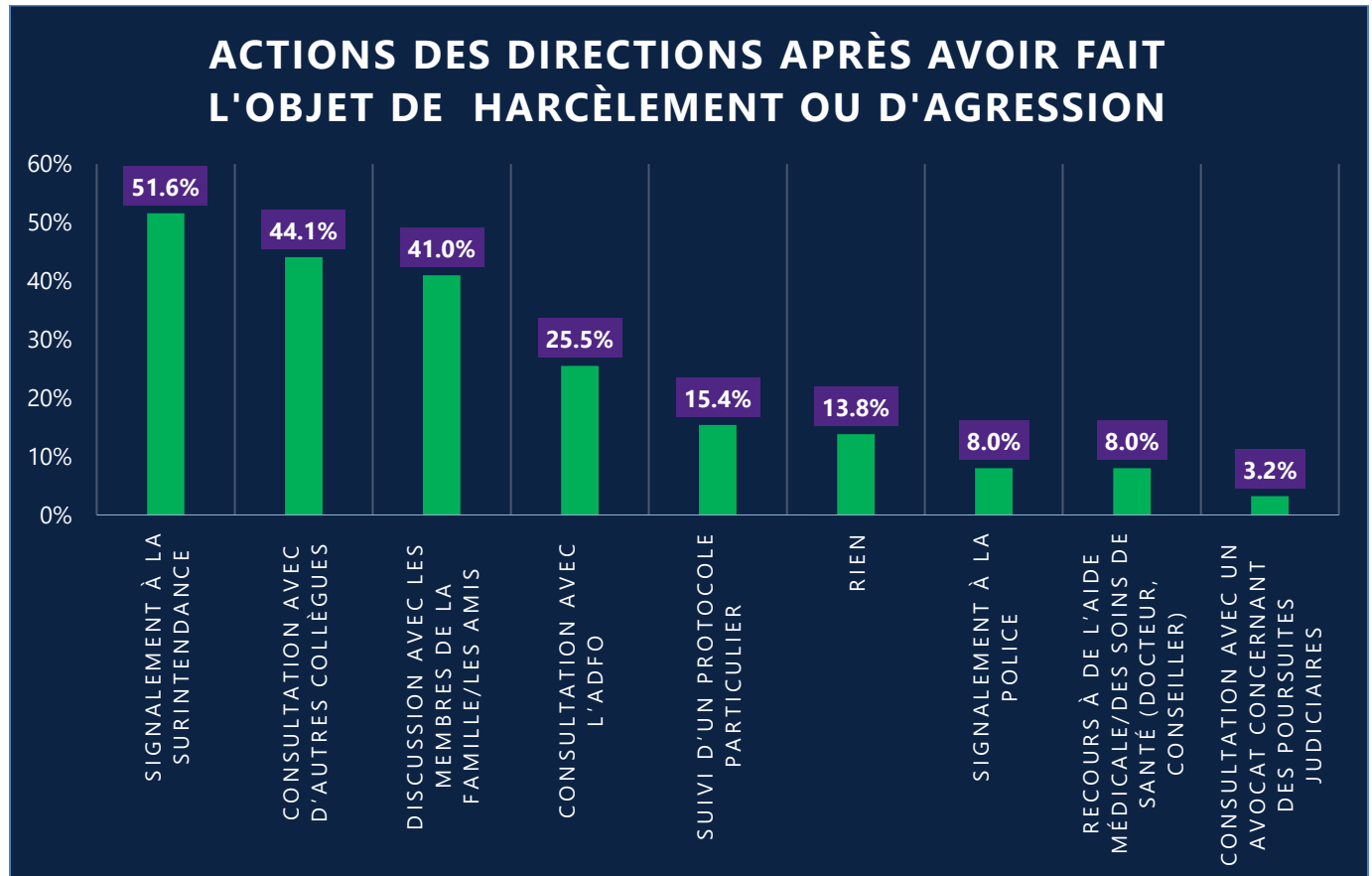
**Figure 22. Expérience des directions avec les agressions physiques**



Les directions d'école prennent diverses mesures et utilisent différentes stratégies d'adaptation pour faire face au harcèlement et aux agressions physiques. Comme le démontre la Figure 23 à la page suivante, les actions que les directions d'école prennent le plus souvent comprennent : le signalement à la surintendance (51,6 %), la consultation avec d'autres collègues (44,1 %), les discussions avec les membres de la famille/les amis (41 %), la consultation avec l'ADFO (25,5 %),

le suivi d'un protocole particulier (15,4 %), rien (13,8 %), faire un signalement à la police (8 %), le recours à de l'aide médicale/des soins de santé (8 %) et la consultation avec un avocat concernant des poursuites judiciaires (3,2 %).

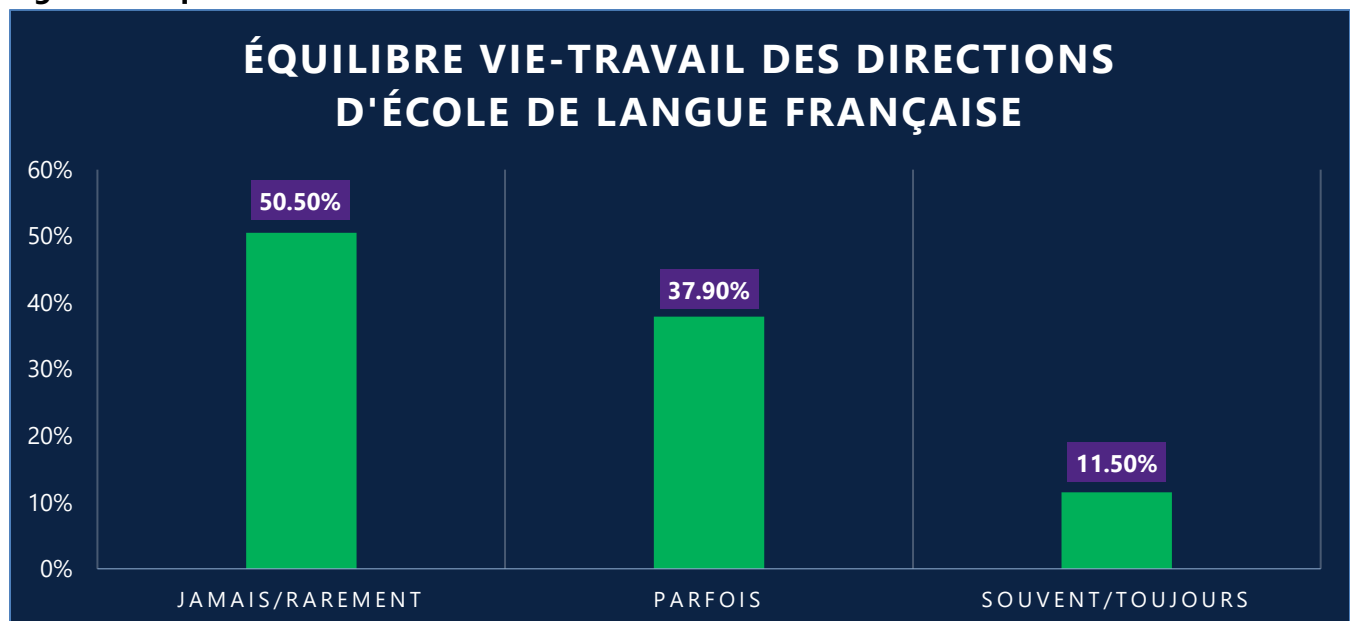
**Figure 23. Actions des directions après avoir fait l'objet de harcèlement ou d'agression**



## Thème 6 : Équilibre vie-travail

Pour beaucoup de directions d'école, il peut être difficile d'atteindre un équilibre entre le travail et la vie personnelle. Par exemple, seulement 2,2 % des directions ont indiqué avoir un bon équilibre vie-travail *tout le temps*. La Figure 24 ci-dessous montre aussi qu'une proportion additionnelle de 11,5 % de directions d'école interrogées dans la présente étude ont indiqué qu'elles atteignent souvent ou toujours un équilibre adéquat entre leur travail et leur vie personnelle. Cependant, 37,9 % des personnes répondantes de l'échantillon ont indiqué pouvoir atteindre *parfois* un équilibre entre le travail et d'autres responsabilités et donc un équilibre vie-travail. Un total de 31,3 % des personnes répondantes de l'échantillon ont indiqué avoir rarement senti qu'elles pouvaient atteindre un équilibre entre le travail et les responsabilités de leur vie personnelle, et 19,2 % ont indiqué ne *jamaïs* avoir senti qu'elles pouvaient atteindre cet équilibre. Cette conclusion montre qu'environ 88,4 % de la population des directions d'école pourraient souffrir d'un manque d'équilibre vie-travail à tout moment au cours de l'année scolaire.

Figure 24. Équilibre vie-travail des directions d'école



Cette section de l'enquête a également demandé aux directions d'école en poste de formuler des conseils concernant l'équilibre vie-travail pour les personnes qui souhaiteraient occuper un poste de direction d'école ou les directions existantes. Au total, 127 directions d'école ont fourni des conseils. Les réponses ont fait ressortir trois thèmes clés, soit un réseau de soutien composé de toute combinaison de la famille, des amis et des collègues; la participation à des passe-temps et des activités en dehors de l'école; et aller à une salle d'entraînement. Les trois stratégies les plus importantes qu'elles ont mentionnées étaient personnelles et individuelles. Par exemple, une personne a indiqué que le seul moment qui lui permettait d'oublier le travail était lorsqu'elle faisait des activités avec sa famille.

## **Thème 7 : Mesures de soutien pour les directions d'école**

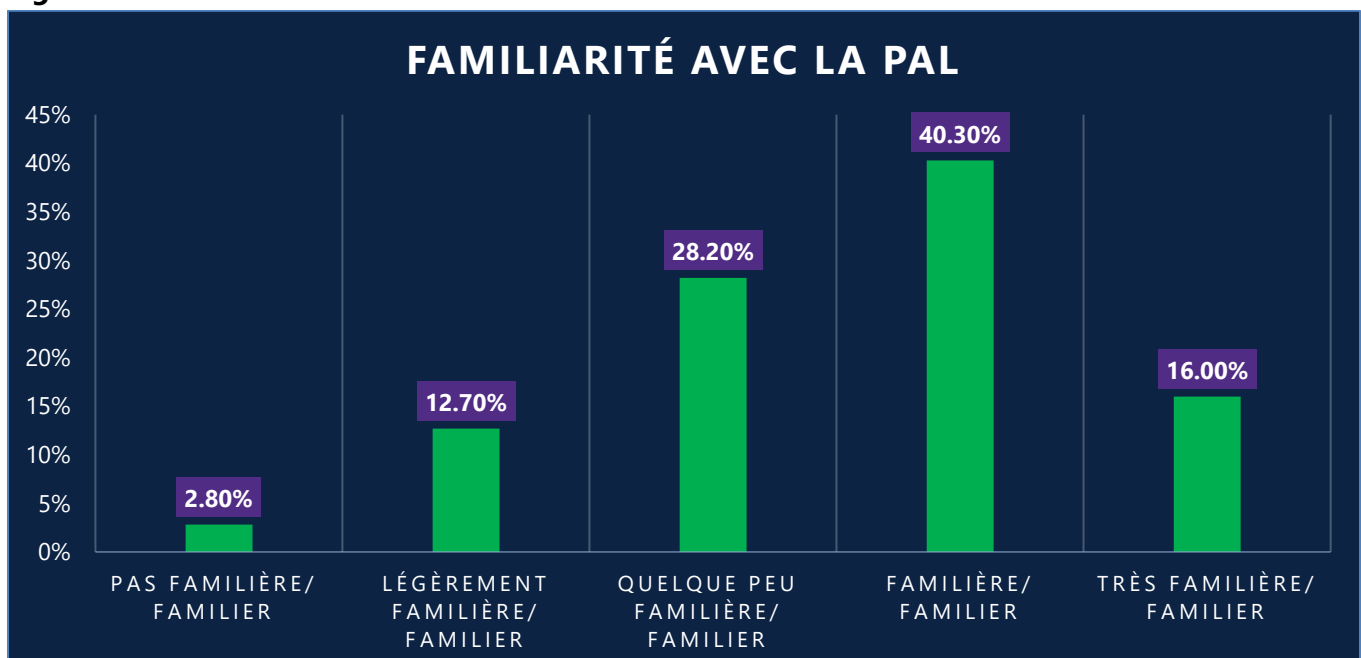
Les directions d'école de langue française ayant participé à cette enquête ont nommé plusieurs mesures de soutien qu'elles utilisent, alors que d'autres ont indiqué des mesures qu'elles aimeraient voir adopter pour elles. Bien que les directions d'école ayant répondu à cette question ouverte aient nommé des mesures de soutien, elles n'ont pas nécessairement donné de détails sur la façon dont ces mesures de soutien sont appliquées. Les mesures de soutien suggérées étaient principalement associées à du personnel dans l'école et hors de l'école. Les quatre catégories en ordre d'importance dont elles ont fait mention sont les suivantes : (a) des services d'appui professionnel additionnels et des directions adjointes à l'école, (b) un soutien accru des surintendantes et surintendants, (c) des réseaux de soutien professionnel et (d) du mentorat et du développement professionnel dans différents domaines de gestion.

## Thème 8 : La Politique d'aménagement linguistique (PAL)

La Politique d'aménagement linguistique (PAL) de l'Ontario établit les lignes directrices du ministère de l'Éducation pour la promotion de l'utilisation de la langue française dans les huit conseils scolaires de district catholiques et les quatre conseils scolaires de district publics (PAL, 2005). La politique vise à favoriser le bien-être de la génération actuelle et des générations à venir de manière à optimiser la transmission de la langue et de la culture françaises chez les jeunes et apporter un souffle nouveau à la communauté francophone (Ontario, ministère de l'Éducation, 2009). Les directions d'école jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre de la PAL pour répondre aux besoins linguistiques, éducatifs et culturels de leurs élèves.

Comme le montre la Figure 25 ci-dessous, approximativement 56,3 % des directions d'école ont indiqué être *familière ou familier* (40,3 %) ou *très familière ou familier* (16 %) avec la PAL, et 15,5 % d'entre elles ont indiqué être *pas familière ou familier* (2,8 %) ou *légèrement familière ou familier* (12,7 %) avec la politique. Une question de suivi demandait aux directions d'école si leur travail actuel reflétait l'orientation de la PAL.

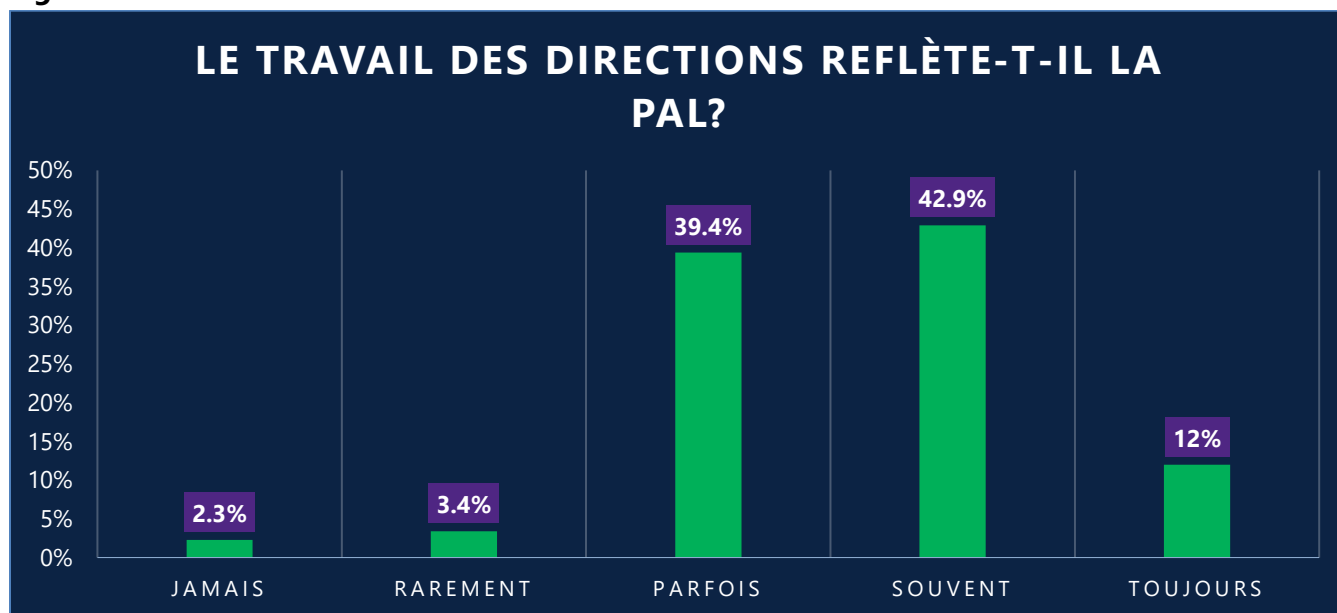
**Figure 25. Familiarité avec la PAL**





Comme le montre la Figure 26 (ci-dessous), 54,9 % des répondantes et répondants ont indiqué que leur travail actuel à la direction reflète *souvent* (42,9 %) ou *toujours* (12 %) l'orientation de la PAL, et 5,7 % ont indiqué que leur travail ne reflétait *jamais* (2,3 %) la PAL, ou *rarement* (3,4 %).

**Figure 26. Le travail des directions reflète-t-il la PAL?**



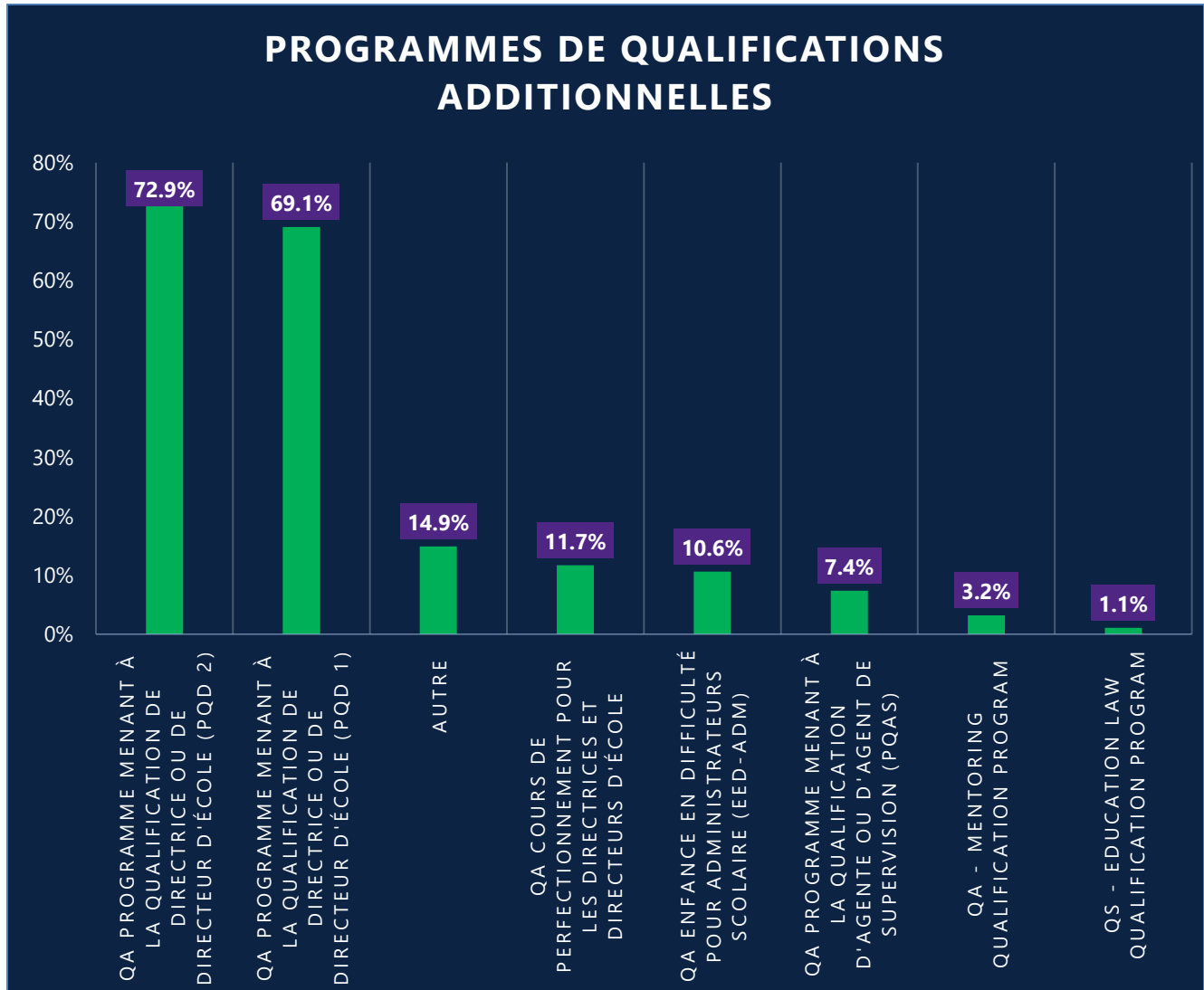
La PAL est au centre du travail des directions d'école de langue française : elle constitue le cadre pour leur travail, et les aide à planifier des activités qui développent l'identité culturelle et font la promotion de la langue française, ce qui est la raison d'être des écoles de langue française. Les directions d'école appliquent la PAL tous les jours et l'utilisent pour créer et évaluer leur planification de l'amélioration des écoles, et pour guider leurs décisions concernant le recrutement et la rétention. Même si la PAL est un outil essentiel utilisé pour promouvoir la langue et la culture françaises, les directions d'école ont souligné qu'elle crée des tâches additionnelles que les écoles de langue anglaise n'ont pas et, par conséquent, elles n'ont pas toujours assez de temps ou de ressources pour la mettre en œuvre. Certaines directions d'école ont mentionné que le personnel ne possède pas les connaissances ou les compétences nécessaires pour appliquer la PAL. Plusieurs directions d'école ont indiqué qu'elles n'appliquent pas la PAL parce que les besoins de leurs clients ont changé (p. ex., les personnes qui considèrent le français comme un outil et non comme un mode de vie), et la PAL devrait être mise à jour afin de tenir compte de ces changements. La PAL peut également mettre de la pression sur certaines directions d'école pour le recrutement et la rétention des effectifs d'élèves.

## Thème 9 : Développement professionnel et mentorat

Le sondage a demandé aux directions d'école participantes de mettre en ordre les trois compétences les plus importantes qu'elles devaient développer et raffiner au cours des deux dernières années pour mieux accomplir leurs tâches et leurs pratiques dans leur travail quotidien. Elles ont fait état des trois compétences suivantes : les compétences pour créer un climat d'efficacité collective parmi les membres du personnel scolaire (20,1 %), la gestion du stress (14 %) et les compétences en technologie (11,2 %).

À la lumière des réponses aux questions ouvertes du sondage, la Figure 27 à la page suivante démontre que les directions d'école participantes ont pris part à un vaste éventail de programmes et d'activités de développement professionnel, notamment le Programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école II (PQD II) (72,9 %), le Programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école I (PQD I) (69,1 %) et d'autres programmes ou activités de développement professionnel (14,9 %), ce qui comprend la formation en éducation de l'enfance en difficulté, la gestion de conflits, l'évaluation et la gestion du risque, le coaching et l'enseignement religieux, entre autres. Certaines directions d'école ont indiqué qu'elles s'étaient inscrites au PQD I et II, mais qu'elles ont dû annuler en raison du manque de temps. Les directions d'école participantes ont aussi suivi des cours de qualifications additionnelles comme le Cours de perfectionnement pour les directrices et les directeurs d'école (11,7 %), le cours Enfance en difficulté pour administrateurs scolaires (10,6 %), le Programme menant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision (7,4 %), le *Mentoring Qualification Program* (programme de qualification pour le mentorat) (3,2 %) et l'*Education Law Qualification Program* (programme de qualification sur le droit scolaire) (1,1 %).

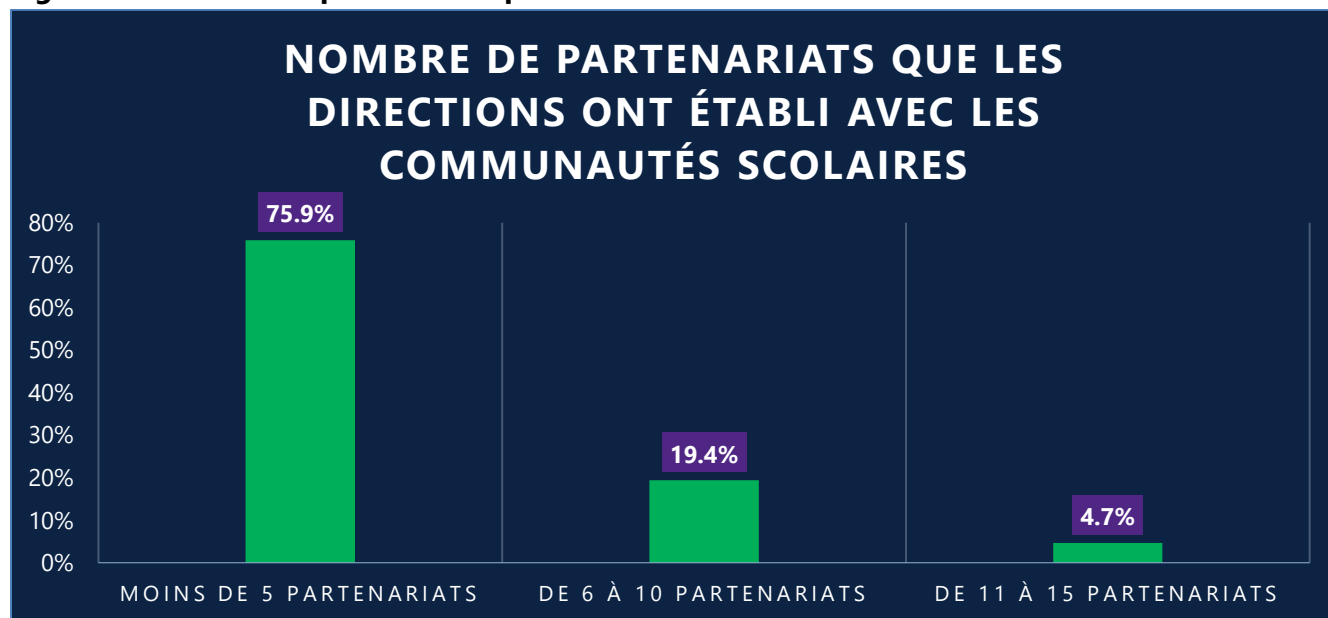
Figure 27. Programmes de qualifications additionnelles



## Thème 10 : Partenariats

Dans le cadre de leurs fonctions, les directions d'école de langue française de l'Ontario ont établi et maintenu des partenariats entre leur école et les groupes et organismes communautaires dans leur communauté. Les directions d'école de l'échantillon interrogées pour cette enquête ont indiqué qu'elles sont engagées dans environ 4,84 partenariats. Le nombre de partenariats que les directions d'école ont établis avec les communautés scolaires allait de zéro à 15. Comme le montre la Figure 28 ci-dessous, 75,9 % des directions d'école participantes ont établi moins de cinq partenariats entre leur école et les groupes ou organismes communautaires. Une proportion de 19,4 % des directions d'école de cette étude ont indiqué participer à six à 10 partenariats, alors que 4,7 % des directions d'école de l'échantillon ont indiqué participer à 11 à 15 partenariats.

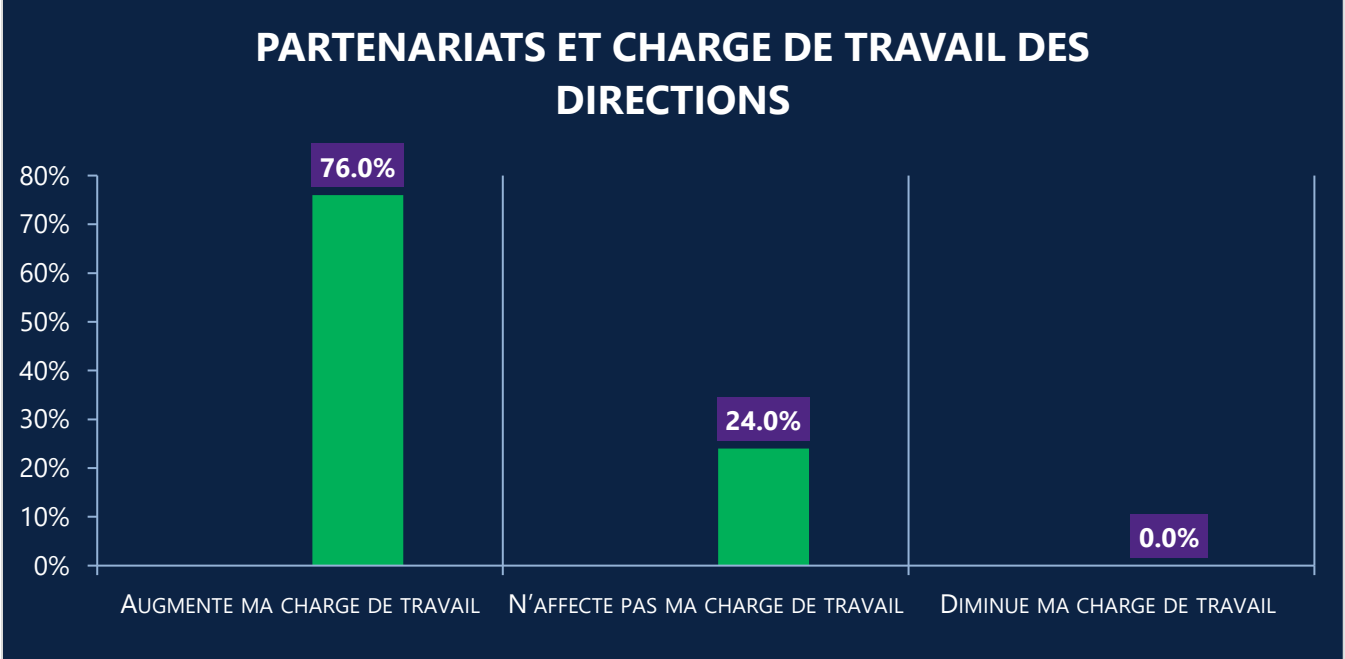
**Figure 28. Nombre de partenariats que les directions ont établis avec les communautés scolaires**



L'enquête a aussi demandé aux directions de faire part de l'incidence de leur participation aux partenariats avec les communautés scolaires sur leur charge de travail. Parmi les directions qui ont répondu, aucune n'a indiqué que ces partenariats diminuaient leur charge de travail. Comme le démontre la Figure 29 à la page suivante, trois quarts de l'échantillon (76 %) ont indiqué que

ces partenariats augmentaient en fait leur charge de travail, alors que seulement le quart (24 %) a indiqué que ces partenariats n'avaient aucune incidence sur leur charge de travail.

**Figure 29. Incidence des partenariats sur la charge de travail**



## Section 4 : Recommandations

Ces recommandations s'adressent aux personnes qui influencent et soutiennent les directions d'école de langue française dans nos systèmes : les conseils scolaires, les cadres supérieurs, les associations professionnelles de directions d'école, le ministère de l'Éducation, les fédérations d'enseignantes et enseignants, les partenaires communautaires et les communautés scolaires. Les répondantes et répondants au sondage ont généreusement offert leur temps pour fournir des informations et des réponses qui nous ont permis de faire des recommandations avec confiance à destination de la communauté éducative pour pouvoir soutenir les directions d'école de langue française actuelles et futures. Il est à noter que certaines de ces recommandations réitèrent les recommandations que nous avons formulées dans le 2013 *Ontario Principals' Council Report on principals' work* (Rapport 2013 de l'Ontario Principals' Council sur le travail des directions d'école) et le 2017 *Ontario Principals' Council report on vice-principals* (Rapport 2017 de l'Ontario Principals' Council sur les directions d'école adjointes). Ceci est dû au recoupement des conclusions de la recherche, mais plusieurs recommandations sont uniques et spécifiques aux contextes publics et catholiques francophones.

## **Recommandation : Réduire l'isolation des directions d'école**

Notre analyse indique que le travail des directions d'école de langue française est très isolant. Les directions d'école ont indiqué bénéficier de soutien limité en dehors de l'école. Nos conclusions indiquent qu'il est rare pour les directions d'école d'être suffisamment appuyées par les organisations. Les répondantes et répondants ont réitéré que leur famille, leurs amis et leurs collègues constituaient leur soutien principal. Les directions d'école participantes ont fourni des exemples de mesures de soutien qui, selon elles, les aideraient dans leur rôle et réduiraient leur sentiment d'isolation. Nous recommandons que l'ADFO, idéalement en collaboration avec le ministère de l'Éducation, utilise cette rétroaction pour explorer les structures qui pourraient être mises en place pour réduire le niveau d'isolation que les directions d'école ressentent.

## **Recommandation : Continuer à offrir du développement professionnel efficace qui s'aligne avec le travail des directions d'école**

Beaucoup des réponses qualitatives du sondage pointent sur deux domaines principaux du développement professionnel continu que les directions d'école souhaitent voir se développer. Ces deux domaines sont (a) le développement professionnel concernant la santé et le bien-être des directions d'école, de leur personnel et de leurs élèves, et (b) le développement professionnel concernant les finances, le budget et les ressources humaines. Les directions d'école participantes ont aussi indiqué dans les questions à réponses ouvertes qu'elles souhaitaient du soutien professionnel continu concernant la Politique d'aménagement linguistique (PAL).

## **Recommandation : Promouvoir un environnement de travail sain et sécuritaire**

Bien que 79,2 % des directions d'école sondées étaient, dans l'ensemble, satisfaites de leur travail, un nombre similaire (80,3 %) a déclaré que leur travail les mettait souvent ou toujours dans des situations émotionnellement épuisantes. Ces situations émotionnellement épuisantes sont souvent le produit d'interactions profondes avec les élèves, les parents et le personnel enseignant. Certaines de ces situations émotionnellement épuisantes sont causées par le harcèlement ou des agressions physiques. Parmi les directions d'école participantes, 60,1 % ont indiqué qu'elles avaient été harcelées par un parent au cours des deux dernières années, et 34,6 % ont indiqué qu'elles avaient été agressées physiquement par un élève au cours de l'année précédente. Nous recommandons que le secteur de l'éducation travaille intentionnellement à la promotion d'un environnement de travail sain et sécuritaire pour les directions d'école.

## **Recommandation : Changer la culture de l'organisation**

Les conclusions du sondage suggèrent que les directions d'école de langue française sont extrêmement dévouées à leur travail. La plupart des répondantes et répondants ont indiqué être satisfaits de leur décision de devenir direction d'école malgré les longues heures de travail, le sentiment de manquer de respect des syndicats d'enseignantes et enseignants et le sentiment de ne pas avoir assez de temps pour finir leur travail. Les conclusions indiquent fortement que la charge de travail des directions d'école leur laisse peu d'opportunité pour avoir des comportements sains, comme prendre des journées de maladie lorsque c'est nécessaire, prendre un déjeuner régulièrement, ou prendre le temps de se perfectionner professionnellement en dehors de l'école. La communauté éducative et l'ADFO pourraient travailler avec leurs membres et les futures directions d'écoles pour changer la culture entourant les directions d'école, à commencer par les attentes des directions d'école concernant leur travail et leur rôle à l'école. L'ADFO pourrait commencer par encourager les directions d'école à travailler à ces pratiques et attentes de travail. Ce changement de culture devrait aussi engager les partenaires, comme les parents et les conseils scolaires, pour répondre à leurs attentes concernant le rôle des directions d'école.



## **Recommandation : Avoir une main d'œuvre diversifiée**

Nos données montrent qu'il faut améliorer la diversité des directions d'école dans la mesure où la population actuelle des directions d'école est à 90,4 % caucasienne. Nous recommandons que la communauté éducative soutienne et conseille activement les futures directions d'école provenant des minorités visibles à viser des postes de directions d'école officiels, en particulier celles provenant des communautés Noires et/ou des Premières Nations, Métis et Inuit (PNMI). D'après nos données, ces groupes sont représentés à 3,2 % et 4,8 % respectivement.

## **Recommandation : Mentorat pour les directions d'école**

Avec 45,7 % de l'échantillon ayant moins de cinq ans d'expérience, nous recommandons fortement que la communauté éducative mette en place des initiatives de mentorat grâce auxquelles des directions d'école expérimentées et surtout efficaces conseillent de nouvelles directions d'école pour les aider à réussir dans leur poste. Cela inclut du mentorat formel et informel qui met en relation des directions d'école au début de leur carrière et des directions d'école ayant plus d'expérience, et offre une variété de relations de mentorat pour mieux soutenir la jeune main d'œuvre, dont 57,7 % est âgée de 40 à 49 ans.

## **Recommandation : Recherche supplémentaire**

Le taux de réponse des directions d'école indique que les membres de l'ADFO sont intéressés et concernés par ce secteur de recherche. Nous recommandons fortement que l'ADFO et le reste de la communauté éducative continue ce programme de recherche en soutenant des recherches supplémentaires qui explorent la façon dont les inquiétudes relatives à la santé et au bien-être, créés par les environnements de travail contemporains, influencent les pratiques de leadership des directions d'école. Les directions d'école de langue française jouent aussi un rôle important dans le développement et le maintien de la culture et la langue françaises. Ce rôle n'est pas suffisamment reconnu, et plus de recherche devrait explorer la manière dont cela influence le travail et le bien-être des directions d'école. Plus de recherche explorant les aspects invisibles du travail quotidien des directions d'école, en particulier le travail émotionnel, est également nécessaire.

## **Recommandation : Mettre en place des partenariats de recherche**

Nous recommandons que l'ADFO continue de mettre en place des partenariats et des réseaux avec des organismes de recherche, comme les universités, pour fournir à ses membres des informations basées sur des recherches en temps opportun. Ces efforts réduiront l'écart entre les connaissances et les pratiques et aideront à renforcer la capacité de la main d'œuvre de directions d'école.

## Recommandation : Sensibilisation

L'ADFO défend de plus en plus pour les intérêts des directions d'école face au gouvernement provincial de l'Ontario et aux conseils scolaires. Les recommandations incluses ici soutiennent la plupart des activités de sensibilisation de l'ADFO.

**Agir en faveur de plus de personnel enseignant suppléant qualifié.** Les directions d'école ont indiqué avoir souvent (29,8 %) et toujours (58,5 %) des difficultés à trouver du personnel enseignant suppléant qualifié, ce qui signifie que l'absentéisme du personnel enseignant est inquiétant. Nous recommandons que l'ADFO travaille avec l'Ordre des enseignantes et enseignants et les programmes de formation initiale des enseignantes et enseignants pour augmenter le nombre d'enseignantes et enseignants de langue française qualifiés, afin de s'assurer qu'il y ait une banque de personnel enseignant compétent à utiliser.

**Agir pour du développement professionnel au sein des conseils scolaires.** Nous recommandons que l'ADFO continue de travailler avec les conseils scolaires pour offrir du développement professionnel pour les directions d'école actuelles et futures, spécifiquement pour répondre aux inquiétudes relevées dans les conclusions de l'étude.

**Améliorer le Programme de qualification à la direction d'école existant.** Les directions d'école de cette étude ont clairement indiqué qu'il y avait des domaines uniques au travail des directions d'école et qu'elles souhaitaient avoir accès à du développement professionnel spécifique à leur rôle. Nous recommandons que l'ADFO consolide et améliore le PQD et les programmes de développement professionnel existants pour répondre à certaines tâches et certains défis auxquels les directions d'école font face quotidiennement au travail, en particulier dans le domaine du leadership en éducation, de la gestion de conflit et de crise, de l'évaluation et de la gestion des risques et du coaching.

**Agir pour réduire la charge de travail et redéfinir le rôle des directions d'école.** Notre analyse des données confirme que le travail des directions d'école de langue française s'intensifie non seulement du fait du changement de la nature de leur travail mais aussi parce que les conseils scolaires délèguent leur travail aux directions d'école. Nous recommandons que le

ministère de l'Éducation et les conseils scolaires réassigne, dans la mesure du possible, certaines tâches administratives et de gestion des directions d'école au personnel administratif des écoles afin que les directions d'école passent plus de temps au leadership pédagogique. Nous recommandons aussi que l'ADFO promeuve une redéfinition du rôle des directions d'école dans le cadre de la *Loi sur l'Éducation*.

**Développer des relations de travail productives avec le personnel enseignant et les syndicats d'enseignantes et enseignants.** Les directions d'école participantes ont indiqué que beaucoup de leurs interactions avec le personnel enseignant menait à des situations émotionnellement épuisantes. La plupart de ce stress est dû à la performance, au bien-être et, dans certains cas, à la résistance du personnel enseignant. Nous recommandons que l'ADFO continue de défendre et de travailler à la création de relation saines et productives entre les directions d'école et le personnel enseignant, et les syndicats d'enseignantes et enseignants. Cela signifie aussi agir à l'échelon provincial pour obtenir ces changements dans les relations de travail.

# Conclusion

Notre étude a examiné la nature changeante du travail des directions d'écoles publiques et catholiques francophones en Ontario. En utilisant les données d'un sondage en ligne, nous avons présenté un portrait exhaustif du travail des directions d'école de langue française en déterminant les types de tâches, d'activités et de pratiques qu'elles effectuent quotidiennement, ainsi que les défis et possibilités auxquels elles font face dans leur travail actuel. Les données du sondage de 67 questions, couvrant 12 aspects du travail des directions d'école de langue française, ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives et déductives.

En résumé, notre analyse des données indique que, bien que les directions d'école déclarent être hautement satisfaites de leur travail, il y a un besoin de changement structurel urgent pour créer un environnement de travail sécuritaire et pour promouvoir une main d'œuvre enseignante qualifiée. Les directions d'école de langue française font face à une intensification de leur travail dans le sens où elles travaillent dans un système d'éducation financé par les deniers publics qui semble avoir des moyens limités (p. ex. : manque de personnel enseignant qualifié), où il y a peu de temps pour finir le travail et participer à des occasions de développement professionnel et au sein duquel les attentes du ministère de l'Éducation, des conseils scolaires et des communautés de parents augmentent.

Si les directions d'école de langue française doivent être aidées dans leur travail, si les systèmes scolaires veulent attirer et retenir les meilleurs candidats et si les universités et les autres institutions d'apprentissage veulent préparer adéquatement des futures directions d'école à un travail difficile, alors le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et les associations professionnelles doivent mieux comprendre et soutenir leur travail. Les recommandations que nous avons présentées aux partenaires en éducation et aux directions d'écoles actuelles et futures ont pour objectif de s'assurer que les directions d'école (actuelles et futures) reçoivent l'appui nécessaire pour grandir dans ce rôle.

## Bibliographie

ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION. *The new work of teaching: A case study of the worklife of Calgary public teachers*, Edmonton, Alberta, 2012. Sur Internet :

<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/pd-86-23%20New%20Work%20of%20Teach-ing%20-%20Calgary.pdf>

ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION. *The future of the principalship in Canada*. Edmonton, Alberta, 2014. Sur Internet :

<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/The%20Future%20of%20the%20Principalship%20in%20Canada.pdf>

ADAMS, T. « The changing nature of professional regulation in Canada, 1867-1961 », *Social Science History*, 33(2), 217–43, 2009.

ALISMAIL, H., et MCGUIRE, P. « 21<sup>st</sup> century standards and curriculum: Current research and practice », *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150–155, 2015.

BALL, S. J. « The teacher's soul and the terrors of performativity », *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228, 2003.

BELFIELD, C. « The teacher labour market in the US: Challenges and reforms », *Educational Review*, 57(2), 175–91, 2005.

BEN-PERETZ, M. « The impossible role of teacher educators in a changing world », *Journal of Teacher Education*, 52(1), 48–56, 2001.

BERGER, M. J. *Éducation en langue française de l'Ontario : Regards croisés sur les pratiques de leadership*, Toronto, Ontario: l'Institut de leadership en éducation de l'Ontario et le Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017.

BOGOTCH, I., et SHIELDS, C. M. (Eds.). *International handbook of educational leadership and social (in)justice*, Dordrecht, Netherlands: Springer International Publishing, 2014.

COURT, M., et O'NEILL, J. « 'Tomorrow's schools' in New Zealand: From social democracy to market managerialism », *Journal of Educational Administration and History*, 43(2), 119–140, 2011.



- DEMATTHEWS, D. « Making sense of social justice leadership: A case study of principals' experiences to create a more inclusive school », *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 139–166, 2015.
- FINK, D., et BRAYMAN, C. « School leadership succession and the challenges of change », *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 62–89, 2006.
- GALAWAY, G., SHEPPARD, B., WIENS, J., et BROWN, J. « The impact of centralization on local school district governance », Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 145, 1–34, 2013.
- GIDNEY, R. *From Hope to Harris: The reshaping of Ontario's schools*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press, 1999.
- GOODWIN, R., CUNNINGHAM, M., et EAGLE, T. « The changing role of the secondary principal in the United States: An historical perspective », *Journal of Educational Administration and History*, 37(1), 1–17, 2005.
- GORDON, M., et LOUIS, K. S. « Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence », *American Journal of Education*, 116(1), 1–31, 2009.
- GRIMMETT, P., et ECHOLS, F. « Teacher and administrator shortages in changing times », *Canadian Journal of Education*, 25(4), 328–43, 2000.
- HALL, C. « Theorizing changes in teachers' work », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32(1), 1–4, 2004.
- HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, Toronto, Ontario: OISE Press, 1994.
- HARVEY, E. B., et Houle, R. *Demographic changes in Canada and their impact on public education*, Toronto, Ontario: The Learning Partnership, 2006.

- HAUGHEY, M. « The impact of computers on the work of the principal: Changing discourses on talk, leadership and professionalism », *School Leadership & Management*, 26(1), 23–36, 2006.
- HAUSEMAN, D. C., POLLOCK, K., et WANG, F. « Inconvenient, but essential: Impact and influence of school–community involvement on principals’ work and workload », *School Community Journal*, 27(1), 83–106, 2017.
- HOWARD, G. R. « As diversity grows, so must we », *Responding to Changing Demographics*, 64(6), 16–22, 2007. Sur Internet : <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar07/vol64/num06/As-Diversity-Grows,-So-Must-We.aspx>
- IKEMOTO, G., TALIAFERRO, L., FENTON, B., et DAVIS, J. *Great principals at scale: Creating district conditions that enable all principals to be effective*, New York, NY, et Dallas, Texas: New Leaders and George W. Bush Institute, 2014. Sur Internet : <https://newleaders.org/wp-content/uploads/2016/09/Great-Principals-at-Scale-Report.pdf>
- JOHNSON, L. « Culturally responsive leadership from community empowerment », *Multicultural Education Review*, 6(2), 145–170, 2014.
- KHALIFA, M. A., GOODEN, M. A., et DAVIS, J. E. « Culturally responsive school leadership. A synthesis of the literature », *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311, 2016.
- KOPAS, D. J. The culture of 21<sup>st</sup> century education [Blog post], le 19 juin 2018. Sur Internet : <https://www.dancker.com/blog/culture-21st-century-education/>
- LEITHWOOD, K., et AZAH, V. N. *Elementary principals’ and vice-principals’ workload studies: Final report*, Toronto, Ontario: Ministère de l’Éducation de l’Ontario, 2014. Sur le site Internet du Catholic Principals’ Council of Ontario : [https://www.cpco.on.ca/files/4414/1598/3416/Full\\_Elementary\\_Report\\_October\\_7\\_2014\\_Final.pdf](https://www.cpco.on.ca/files/4414/1598/3416/Full_Elementary_Report_October_7_2014_Final.pdf)
- LEITHWOOD, K., SUN, J., et POLLOCK, K. (Eds.). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. Dordrecht, Netherlands: Springer International Publishing, 2017.

- LINGARD, B., et DOUGLAS, P. *Men engaging feminisms: Pro-feminism, backlashes and schooling*. Buckingham, United Kingdom : Open University Press, 1999.
- MARSH, D. D. *Educational leadership for the 21<sup>st</sup> century: Integrating three emerging perspectives*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, mars 1997.
- MCGREGOR, D., HOOKER, B., WISE, D., et DEVLIN, L. « Supporting professional learning through teacher educator enquiries: An ethnographic insight into developing understandings and changing identities », *Professional Development in Education*, 36(1-2), 37–41, 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto, Imprimeur de la Reine, 2005. Sur Internet : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/policyguide.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. (2009). *L'aménagement linguistique – Une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*, 2009. Sur internet : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/guide/index.html>
- NATIONAL POLICY BOARD FOR EDUCATION ADMINISTRATION. *Professional standards for educational leaders 2015*. Reston, Virginia: Author, 2015. Sur internet : [http://npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders\\_2015.pdf](http://npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf)
- ONTARIO PRINCIPALS' COUNCIL. *International Symposium White Paper: Principal work–life balance and well-being matters*. Toronto, Ontario, 2017.
- PAIGE, J. « The 21st century skills movement », *Educational Leadership*, 9(67), 11, 2009.
- PEOPLE FOR EDUCATION. *Principals and vice-principals: The scope of their work in today's schools*, Toronto, Ontario: People for Education, 2018.
- POLLOCK, K. *Occasional teachers' work engagement: Professional identity, work-related learning and access to the profession and to daily work*, Unpublished doctoral thesis. University of Toronto, Toronto, Ontario, 2008.
- POLLOCK, K. « Principals' work in Ontario, Canada: Changing demographics, advancements in information communication technology and health and well-being », *International Studies in Educational Administration*, 44(3), 55–73, 2016.

- POLLOCK, K. « Healthy principals, Healthy schools: Supporting principals' well-being », *EdCan Magazine*, septembre 2017. Sur internet : <https://www.edcan.ca/articles/healthy-principals-healthy-schools/>
- POLLOCK, K., et HAUSEMAN, D. C. « Principal leadership in Canada », dans H. Arlestig, C. Day, et O. Johansson (Eds.), *A decade of research on school principals: Cases from 24 countries* (pp. 202–232). Dordrecht, Netherlands: Springer International Publishing, 2015.
- POLLOCK, K., et HAUSEMAN, C. D. « The use of email and principals' work: A double-edge sword », *Leadership and Policy in Schools*. doi :10.1080/15700763.2017.1398338, 2018.
- POLLOCK, K., et MINDZAK, M. *Specialist teachers: A review of the literature*, 2015. Sur le site Internet de Fédération des enseignantes et enseignants de l'élémentaire de l'Ontario: <http://www.etfo.ca/DefendingWorkingConditions/IssuesInEducation/SpecialistTeachers/Documents/REVIEWLITERATURE.pdf>
- POLLOCK, K., WANG, F., et HAUSEMAN, C. *The changing nature of principals' work: Final report*, 2014. Sur Internet : <https://www.edu.uwo.ca/faculty-profiles/docs/other/pollock/OPC-Principals-Work-Report.pdf>
- POLLOCK, K., WANG, F., et HAUSEMAN, D. C. « Complexity and volume: An inquiry into factors that drive principals' work », *Societies*, 5(2), 537 – 565, 2015.
- POLLOCK, K. WANG, F., HAUSEMAN, C. « Complexity and volume: An inquiry into factors that drive principals' work ». Dans K. Leithwood, J. Sun, et K. Pollock (Eds.), *How school leaders contribute to student success: The Four Paths Framework* (pp. 209-238). Dordrecht, Netherlands: Springer International Publishing, 2017.
- RYAN, J. *Inclusive Leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2006.
- SEASHORE LOUIS, K., LEITHWOOD, K., WAHLSTROM, K. L., et Anderson, S. *Learning from Leadership: Investigating the links to improved student learning. Final Report to the Wallace Foundation*. New York, New-York: The Wallace Foundation, 2010.
- WALLACE, J. « Facing "reality": including the emotional in school leadership programmes », *Journal of Educational Administration*, 48(5), 595–610, 2010.

- WANG, F., POLLOCK, K., ET HAUSEMAN, C. « School principals' job satisfaction: The effects of work intensification », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 73–90, 2018.
- WANG, F., POLLOCK, K., ET HAUSEMAN, D. C. « Ontario principals' and vice-principals' well-being and coping strategies in the context of work intensification ». Dans S. CHERKOWSKI et K. WALKER (Eds.), *Perspectives on flourishing schools* (pp. 287–304). Lanham, MD: Lexington Books, 2018.
- WEI, L. M., CHUA, Y. P., ET KANNAN, S. « Relationship between principal technology leadership practices and teacher ICT competency », *Malaysian Online Journal of Educational Management (MOJEM)*, 4(3), 13–36, 2016.
- WELLS, C. M. « Educational leaders describe a job too big for one: Stress reduction in the midst of leading », *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 10(2), 32–45, 2013.
- WHITAKER, K. S. « Principal role changes and influence on principal recruitment and selection: An international perspective », *Journal of Educational Administration*, 41(1), 37–54, 2003.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mental health: A state of well-being*, 2014. Sur Internet : [https://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)