

## **Incidence de la COVID-19 sur la gestion et le leadership des équipes de direction d'établissements scolaires<sup>1</sup> en milieux francophones minoritaires dans l'Ouest canadien**

Jules Rocque<sup>1</sup> et Cynthia M. Côté<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université de Saint-Boniface, <sup>2</sup>University of Manitoba

### **Résumé**

Cet article porte sur les résultats d'une recherche auprès d'équipes de direction d'établissements scolaires en milieux francophones minoritaires (MFM) de l'Ouest canadien. C'est à partir du point de vue de ces praticiens (n=63) qu'il est possible de dresser un tableau comparatif de l'impact de la COVID-19 sur leurs pratiques de gestion et de leadership. Le questionnaire portait, entre autres, sur les éléments de gestion. Un consensus fort émerge autour des fonctions de gestion et de leadership liées à la nécessité de préserver le bien-être du personnel, d'assurer une communication régulière, d'encourager et de motiver le personnel enseignant et de réviser les horaires. Certaines caractéristiques, telles que les postes occupés, le genre, l'emplacement et la taille des écoles influent sur certains résultats. Les relations entre certains acteurs sont touchées. Le soutien reçu des membres du personnel, des collègues de travail, de la famille et des amis proches compense largement les lacunes d'ailleurs.

Mots clés : direction d'école, gestion et leadership, pandémie COVID-19, recherche-action collaborative, milieu francophone minoritaire

### **Introduction**

Dès le mois de mars 2020, deux autorités scolaires francophones de l'Ouest canadien<sup>2</sup> annonçaient la fermeture de leurs établissements pour limiter la propagation du coronavirus. Elles emboîtaient le pas à plus de 190 autres gouvernements à l'échelle mondiale; plus de 1,6 milliard d'élèves de la maternelle à la 12e année ont ainsi été forcés de rester chez eux créant la pire crise de l'éducation depuis un siècle (Bryant et al., 2020).

Plus de deux ans se sont écoulés depuis ce bouleversement majeur causé par la COVID-19. Les élèves ont repris la route de l'école, les enseignants ont délaissé leurs pratiques d'enseignement à distance pour retrouver leur salle de classe et les membres des équipes<sup>3</sup> de direction exercent de nouveau leurs responsabilités à l'intérieur de leur établissement. Mais quelle a été l'incidence de cette pandémie sur les pratiques de gestion et sur le leadership des équipes de direction œuvrant en MFM durant la crise sanitaire? C'est précisément ce qui fait l'objet du présent article.

L'article situera d'abord la problématique dans son contexte en portant une attention aux notions de gestion et de leadership en milieu scolaire, aux fonctions de la direction d'école avant la pandémie

---

<sup>1</sup> Dans cet article, les termes « direction d'école » et « direction d'établissement scolaire » sont utilisés de façon interchangeable.

<sup>2</sup> Conseil scolaire Centre-Nord (Alberta) et Division scolaire franco-manitobaine (Manitoba).

<sup>3</sup> Dans cet article, l'équipe de direction d'école comprend la direction et la direction adjointe.

et la façon dont celles-ci ont été touchées durant la crise de la COVID-19. Par la suite, les milieux dans lesquels l'étude a été réalisée seront présentés, suivis des objectifs de l'étude. Quelques précisions conceptuelles liées à la thématique suivront. Les détails méthodologiques donnant les étapes franchies, le profil des participants et le statut de leur école durant la crise sanitaire seront abordés. Les modalités de la collecte et l'analyse des données suivront pour finalement passer à la présentation et à la discussion des résultats. Une conclusion rappellera l'intention de l'article, soulignera ses limites et mettra en valeur sa contribution scientifique.

## Problématique, contexte et objectifs de la recherche

Des études antérieures et plus récentes ont démontré qu'en temps de crise en milieu scolaire, les routines organisationnelles, les pratiques de gestion et la santé des acteurs sont durement touchées (Lemieux *et al.*, 2021; Lückner *et al.*, 2022; Mutch, 2015; Netolicky, 2020; Smith et Riley, 2012). Les élèves se tournent vers les adultes, notamment les directions d'école, pour des conseils rassurants (Mutch, 2015). Les membres du personnel et la communauté scolaire comptent sur les habiletés de leadership de leur équipe de direction pendant cette période de profondes perturbations (Murphy et Devine, 2023). C'est pourquoi l'équipe de direction, en assumant de nouvelles responsabilités en tant que gestionnaire de crise, connaît une certaine déstabilisation, car les compétences requises pour exercer ses fonctions de gestion diffèrent de celles utilisées au jour le jour (Murphy et Devine, 2023; Mutch, 2015; Netolicky, 2020; Smith et Riley, 2012).

Au fil des ans, les études sur les concepts de la gestion et du leadership se sont multipliées, nous permettant d'avoir un sens de la complexité des compétences et des pratiques chez la direction d'école qui favorisent la réussite des élèves (Archambault et Dumouchel, 2021; Dupuis, 2004; Gélinas Proulx et Shields, 2016; Isabelle et Labelle, 2017). Northouse (2016), en citant Stogdill (1974), précise qu'il y a autant de définitions de leadership qu'il y a d'auteurs qui ont voulu définir le concept. Il ajoute que le leadership et le *management* (la gestion) ont des éléments communs tout en ayant des différences notables. Les deux, par contre, cherchent à influencer les principaux acteurs vers l'atteinte d'objectifs communs. Ces éléments seront abordés plus en détail dans la section des précisions conceptuelles du présent article.

Déjà en 2004, Dupuis soulignait qu'en raison des « changements en profondeur des sociétés et des systèmes d'éducation après la Seconde Guerre mondiale » (p. 135), il a fallu se soucier davantage de la formation continue du personnel scolaire. Les administrateurs ont été appelés, tout comme ils le sont encore aujourd'hui, à exercer leurs compétences décisionnelles dans diverses situations, « car administrer, c'est essentiellement décider » (Dupuis, 2004, p. 136). Le processus de prise de décisions en contexte scolaire ordinaire exige que la personne qui occupe le poste de direction fasse preuve d'une forte capacité d'analyse et d'importantes habiletés de synthèse. En tant de crises sanitaires, ces capacités doivent être davantage mises en évidence afin de gérer efficacement l'incertitude qui règne au sein de l'organisation (Bergeron *et al.*, 2020).

Collerette *et al.* (2013) mettent en valeur les capacités de gestion et de leadership des directions d'« écoles efficaces » en temps ordinaire. Ils déterminent quelles pratiques sont « le plus fortement associées à la réussite académique des élèves » (p. 15). Les chercheurs proposent deux sous-groupes : 1) les pratiques ciblant la création d'un milieu scolaire harmonieux et respectueux pour les élèves et 2) les pratiques étroitement liées à la vie pédagogique<sup>4</sup> et au suivi des élèves.

Marzano *et al.* (2016) ont réalisé une méta-analyse, encore une fois en contexte sanitaire ordinaire, « dans le but de repérer des comportements précis en lien avec le leadership des directions d'école » (p. 47). Ces chercheurs ont établi 21 catégories de responsabilités, qui englobent des compétences, des attitudes, des rôles et des actions en lien avec le rendement scolaire des élèves. Entre autres, il y a la responsabilité de gérer le changement, la capacité de créer un climat de travail qui favorise une participation du personnel au processus décisionnel et le pouvoir d'inspirer un esprit d'innovation.

St-Germain (2011)<sup>5</sup> a analysé la gestion du temps des directions d'école d'établissements scolaires en MFM en portant une attention aux principales fonctions de ces leaders scolaires. Sans vouloir énumérer

<sup>4</sup> La vie pédagogique comprend toutes les activités et tous les éléments qui soutiennent l'enseignement et l'apprentissage (p. ex. : soutenir le plan d'école; maintenir des attentes élevées à l'endroit de la qualité de l'enseignement; encourager le développement professionnel continu du personnel; suivre les résultats des élèves; etc.) (Collerette *et al.*, 2013).

<sup>5</sup> Le travail de St-Germain a servi à l'élaboration du questionnaire de la présente étude (voir méthodologie).

toutes les fonctions, précisons qu'il les a regroupées en cinq grandes dimensions : l'administratif (rédiger des rapports et participer à des rencontres); l'encadrement des élèves (discipline et évaluation); l'encadrement du personnel (embauche et supervision); la promotion et les relations publiques (recevoir les parents et maintenir des liens avec la communauté) et le développement professionnel (participer à des formations et rencontrer des collègues).

Ayant rappelé sommairement le travail des membres de l'équipe de direction d'établissements scolaires en temps ordinaire, une question demeure : de quelle façon la pandémie a-t-elle touché les capacités de gestion et de leadership des membres de l'équipe de direction?

Les conditions de travail des équipes de direction d'école, tout comme à l'intérieur d'autres organisations, ont été lourdement touchées par la pandémie qui s'est déclarée en mars 2020 (Bergeron *et al.*, 2020; Lemieux *et al.*, 2021). Le manque de directives claires et les défis de communication entre les autorités (ministères de l'Éducation et de la Santé) et les directions, le questionnement des acteurs sur leurs rôles et leurs responsabilités en temps de crise ont contribué à déstabiliser les membres des équipes de direction (Lemieux *et al.*, 2021). La capacité de gérer le stress provoqué par l'ajout de responsabilités, dans des conditions de travail exceptionnelles, a aussi eu une forte incidence sur la santé et le bien-être de ces acteurs durant la pandémie (Van Duong *et al.*, 2022).

Les exigences et les restrictions imposées par les ordres de santé publique ont aussi contribué à la transformation des pratiques d'enseignement, bien entendu, mais aussi celles de gestion et de leadership. Quelle incidence la pandémie a-t-elle eue sur la façon dont ces équipes de direction s'acquittent de leurs responsabilités? Comment les relations entre les différents acteurs ont-elles été marquées au cours de la pandémie? Avant de répondre à ces questions et de présenter les objectifs précis de l'article, nous jugeons important de brosser un portrait global du contexte des autorités scolaires de l'Ouest canadien qui ont participé activement à cette recherche-action collaborative (RAC) (Doucet et Dumais, 2015).

## Contexte

Les autorités scolaires qui ont pris part à la RAC se situent dans deux des trois provinces des Prairies canadiennes, soit l'Alberta et le Manitoba. La population de l'Alberta est de 4,5 millions d'habitants et de 1,3 million pour celle du Manitoba (Statistique Canada, 2021). Les francophones constituent un faible pourcentage de la population de l'Ouest canadien (2 % en Alberta et 3,4 % au Manitoba – Commissariat aux langues officielles, 2020a et 2020b) faisant en sorte que le nombre d'élèves admissibles<sup>6</sup> aux écoles destinées à cette clientèle est assez restreint. Au moment de la recherche en 2020-2021, le Conseil scolaire Centre Nord (CSCN) en Alberta comptait 3 873 élèves de la maternelle à la douzième année tandis que la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) au Manitoba en comptait 5 834.

## Objectifs

L'article portera sur ces trois principaux objectifs<sup>7</sup> : répertorier, mesurer et décrire l'impact de la pandémie sur la gestion et le leadership des équipes de direction d'écoles en MFM dans l'Ouest canadien.

## Précisions conceptuelles

Les précisions conceptuelles de l'article s'orientent autour des fonctions de la gestion et du leadership des membres des équipes de direction d'établissements scolaires ainsi que leurs rôles et responsabilités en temps de crise. Ces éléments théoriques serviront de cadre d'analyse durant la présentation et la discussion des résultats. Nous avons choisi de présenter et d'analyser le travail des équipes de direction d'établissements scolaires en temps de crise pandémique dans cette étude en nous appuyant sur deux grands axes : la gestion et le leadership. Les travaux antérieurs de Kotter (1990), Leithwood (2012), Leithwood *et al.* (2020) et Northouse (2016) l'ont confirmé que « pour être efficaces, les organisations doivent nourrir à la fois une gestion compétente et un leadership [hautement] qualifié [traduction libre] » (Northouse, 2016, p. 16).

<sup>6</sup> Les critères d'admissibilité à l'école de langue française en contexte minoritaire au Canada se trouvent dans l'article 23 « Droits à l'instruction dans la langue de la minorité » de la Charte canadienne des droits et libertés : Guide sur la Charte canadienne des droits et libertés – Canada.ca

<sup>7</sup> La RAC cherchait aussi à examiner le niveau de santé et de bien-être des équipes de direction. Pour en connaître davantage sur cet élément de l'étude, veuillez consulter ce lien : <https://ustboniface.ca/jrocque/file/RAPPORT-VOL-II-et-ANNEXE-COVID-CSCN-DSFM---MAI-2022.pdf>.

## Gestion et leadership

Les membres des équipes de direction d'écoles exercent différentes responsabilités en temps « ordinaire ». Le tableau 1 nous présente les fonctions de gestion et de leadership selon les grands thèmes et domaines de l'administration scolaire et les résultats visés. Certaines fonctions occupent une plus grande place que d'autres, particulièrement durant une crise sanitaire. Ce sont l'ensemble de celles-ci, et bien d'autres, cependant, que nous voyons présentes dans des établissements scolaires jugés efficaces et performants (Collerette *et al.*, 2013; Pashiardis et Johansson, 2021; Pelletier *et al.*, 2015).

**Tableau 1**

*Fonctions de la gestion et du leadership de la direction d'école\**

| <b>Gestion</b> – résultats visés : l'ordre, l'uniformité et la cohérence  | <b>Leadership</b> – résultats visés : le changement et le mouvement   |
|---|---|
| Planification et budgétisation  | Établissement des orientations  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• établir les plans</li> <li>• déterminer le calendrier</li> <li>• attribuer les ressources</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• créer une vision</li> <li>• clarifier la vision globale</li> <li>• établir les stratégies</li> </ul>                     |
| Organisation et dotation  | Alignement des acteurs  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• fournir la structure</li> <li>• déterminer les affectations</li> <li>• établir les règles et les procédures</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• communiquer les buts</li> <li>• favoriser l'engagement</li> <li>• bâtir des équipes/alliances</li> </ul>                 |
| Contrôle et résolution de problèmes   | Motivation et inspiration   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• créer des incitatifs</li> <li>• apporter des solutions créatives</li> <li>• prendre des mesures correctives</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• inspirer et donner de l'énergie</li> <li>• autonomiser les adeptes</li> <li>• répondre aux besoins satisfaits</li> </ul> |
| Changement  | Changement  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• favoriser le statu quo</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• susciter/gérer le changement</li> </ul>  |
| Vision  | Vision  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• axer sur le court terme</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• orienter vers l'avenir</li> </ul>  |
| Direction (orientation)   | Direction (orientation)   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• mener le navire à bon port</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• partir vers de nouveaux horizons</li> </ul>  |
| Action  | Action  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• bien faire les choses</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• faire les bonnes choses</li> </ul>   |

\* Traduction libre et adaptation du contenu de Kotter (1990), cité dans Northouse (2016, p.14) et de Leithwood (2012, p. 5-6).

Les fonctions de gestion et de leadership exigent la capacité d'exercer une influence sur les membres du personnel au sein d'un établissement scolaire afin d'établir un plan, de définir une vision, d'apporter des solutions créatives, d'inspirer et de donner de l'énergie. Hallinger et Heck (2010) soulignent l'importance d'élargir la portée du leadership partagé en invitant la pleine participation d'autres acteurs, notamment, les enseignants et les élèves. Pashiardis et Johansson (2021) soutiennent que le leadership de style participatif « contribue à l'élaboration d'une vision commune qui sert de véhicule positif à l'intérieur d'un environnement qui soutient le développement global des élèves tout en motivant les enseignants à se surpasser [traduction libre] » (p. 695). Un leadership participatif devrait occuper une plus grande place en situation de crise, comme le démontre la recherche récente de Harris et Jones (2020).

### ***Rôles et responsabilités en contexte de crise***

Lemieux *et al.* (2021) ont analysé les rôles et les responsabilités des différents acteurs scolaires durant la crise de la COVID-19. Quatre catégories ont émergé : « les rôles et les responsabilités inhérents à la poursuite des activités régulières, à la communication, au leadership et au maintien du bien-être des autres » (p. 7). Les principales activités régulières durant la pandémie comprenaient l'aménagement des espaces, le besoin d'expliquer et d'assurer le respect des mesures sanitaires, l'établissement des priorités en matière de ressources humaines et matérielles, l'accommodement de multiples besoins du personnel et l'obligation de rendre des comptes à la haute administration et au ministère de l'Éducation.

La communication d'information critique destinée aux acteurs a aussi occupé une place de choix durant la crise. L'emploi de la technologie comme moyen privilégié a permis aux équipes de direction de joindre rapidement les principaux acteurs. Le style de leadership adopté favorisait une approche d'équipe dans un esprit d'entraide qui reconnaît l'importance du rôle de chacun dans l'adoption de stratégies proactives face à la menace du virus. Le souci de l'autre et de son bien-être était aussi évident tout comme reconnaître et remercier le personnel pour son engagement, sa flexibilité et sa persévérance durant cette période de crise organisationnelle.

La pandémie a eu une incidence considérable sur la gestion et le leadership des organisations scolaires (Burke et Dempsey, 2020; Harris et Jones, 2020; Lemieux *et al.*, 2021). Elle a obligé un réseautage entre les acteurs pour partager les pratiques gagnantes et se soutenir mutuellement. Les membres des équipes de direction d'écoles ont dû « faire preuve d'autonomie, de débrouillardise, d'initiative et d'innovation » (Lemieux *et al.*, 2021, p. 10) afin de survivre dans de pareilles circonstances.

### **Méthodologie et collecte des données**

La RAC<sup>8</sup> a rassemblé une équipe<sup>9</sup> de recherche et des praticiennes<sup>10</sup> d'autorités scolaires soucieuses de mieux comprendre l'incidence de la pandémie chez leurs équipes de direction d'établissements scolaires en MFM. « Se voulant proche de l'expérience des acteurs, la RAC » (Doucet et Dumais, 2015, p. 79) favorise une collaboration étroite entre les acteurs qui discutent d'une problématique, définissent les objectifs, planifient les étapes à franchir et réalisent l'étude. Dans le cadre de cette RAC, le tout s'est déroulé sur une période de deux ans. Le tableau 2 donne un aperçu chronologique des étapes franchies tout au long de l'étude.

---

<sup>8</sup> Dans le cadre de cette RAC, les membres de l'équipe de recherche ont consulté les praticiennes à la DSFM et au CSCN pendant chacune des étapes de l'étude, respectant ainsi la démarche de la méthodologie.

<sup>9</sup> Jules Rocque, chercheur et Cynthia Côté, assistante de recherche.

<sup>10</sup> Louise Legal-Perrin, directrice générale adjointe à la DSFM et Marie-Josée Verret, directrice de la planification scolaire et du monitoring au CSCN.

## Les étapes

**Tableau 2**

*Chronologie des étapes franchies dans la réalisation de la RAC*

| Période                    | Étapes franchies  |
|----------------------------|---|
| Printemps 2020             | Rencontres initiales : équipe de recherche et praticiennes  |
| Automne 2020               | Signature de l'entente de collaboration<br>Planification du projet<br>Préparation de l'outil de collecte des données<br>Demande d'approbation éthique |
| Hiver 2021                 | Collecte des données : questionnaire  |
| Printemps et automne 2021  | Analyse des données   |
| Automne 2021 et hiver 2022 | Rédaction des rapports de recherche   |

## Les participants

Trente-huit directions et 25 directions adjointes d'établissements scolaires de l'Ouest canadien ont participé à la RAC. Le tableau 3 présente un portrait des participants en fonction des autorités scolaires et des postes occupés.

**Tableau 3**

*Profil des participants (n=63) selon l'autorité scolaire et les postes occupés*

| Autorités scolaires | Nombre (%) | Directions<br>N (%) | Directions adjointes<br>N (%) |
|---------------------|------------|---------------------|-------------------------------|
| CSCN (Alberta)      | 31 (49)    | 17 (27)             | 14 (22)                       |
| DSFM (Manitoba)     | 32 (51)    | 21 (33)             | 11 (18)                       |

Le tableau 4 présente le profil des participants en fonction de leur identité de genre, de leur âge et de leurs années d'expérience en administration scolaire.

**Tableau 4**

*Profil des participants : genre, âge et années d'expérience*

| Profil des participants : genre, âge et années d'expérience | Participant<br>n=63 (%) |
|---|-------------------------|
| <b>IDENTITÉS DE GENRE</b>                                   |                         |
| • Femmes  | 41 (65)                 |
| • Hommes  | 21 (33)                 |
| • Préfère ne pas répondre                                   | 1 (2)                   |
| <b>GROUPE D'ÂGE</b>   |                         |
| • 25 à 35 ans   | 5 (8)                   |
| • 36 à 45 ans   | 22 (35)                 |

| <b>Profil des participants : genre, âge et années d'expérience</b> | <b>Participant<br/>n=63 (%)</b> |
|--|---------------------------------|
| • 46 à 55 ans  | 27 (43)                         |
| • 56 à 65 ans  | 6 (10)                          |
| • 66+  | 0 (0)                           |
| • Préfère ne pas répondre  | 3 (5)                           |
| <b>ANNÉES D'EXPÉRIENCE</b>   |                                 |
| • 1 à 5 ans  | 32 (51)                         |
| • 6 à 10 ans   | 13 (21)                         |
| • 11 à 15 ans  | 8 (13)                          |
| • 16 à 20 ans  | 6 (9)                           |
| • 21 à 25 ans  | 2 (3)                           |
| • Préfère ne pas répondre  | 2 (3)                           |

### *Les écoles*

Quarante écoles (63 %) se trouvent en milieu urbain et 23 (37 %) en milieu rural. La taille<sup>11</sup> des écoles varie : 17 (27 %) petites écoles, 22 (35 %) écoles moyennes et 24 (38 %) grandes écoles. L'impact de la pandémie sur l'absence des membres du personnel et des élèves ainsi que sur l'ouverture des écoles s'est fait sentir à différents degrés au cours de la durée de l'étude. Au moment de la collecte des données, tous les élèves et tous les membres du personnel étaient présents dans 68 % des écoles. Du début de la pandémie jusqu'au moment de la collecte des données, 65 % des écoles ont indiqué une absence de 1 à 5 membres du personnel atteints de la COVID-19. Trente-huit pour cent des écoles ont déclaré avoir entre 1 et 5 élève(s) atteint(s) de la COVID-19 et 41 % des écoles ont dû fermer leurs portes à un moment donné depuis le début de la pandémie en raison d'écllosion. Ces fermetures ne comprennent pas les périodes de fermeture obligatoire qu'ont imposées les autorités de la santé publique de chacune des provinces à différents moments durant la pandémie.

### *Collecte et analyse des données*

À la mi-février 2021, un courriel a été envoyé aux participants des deux autorités scolaires. Il contenait le lien vers le questionnaire<sup>12</sup> qui a été créé à partir de *Microsoft Forms d'Office 365*. Les participants avaient un mois pour y répondre; le taux de participation a été de 90 %. Le questionnaire a été élaboré dans un esprit d'étroite collaboration dialogique entre l'équipe de recherche et les praticiennes, comme le prescrit la RAC (Doucet et Dumais, 2015). En identifiant les principaux objectifs de l'étude, nous avons choisi certaines fonctions et certains éléments jugés essentiels parmi les questions des deux outils déjà validés et éprouvés sur le terrain dans les études de St-Germain (2011) et *Derogatis Stress Profile* (2002). Les questions retenues reflétaient les préoccupations, les constats et les intérêts des praticiennes et tenaient compte de leurs expériences du terrain depuis le début de la pandémie. Toutes les questions portaient sur la gestion, le leadership et le bien-être des membres des équipes de direction. Une fois élaboré, une juge-experte externe l'a revu afin d'en améliorer la formulation (Croteau *et al.*, 2015) et ensuite, deux membres de la direction qui n'ont pas participé à l'étude l'ont éprouvé (Ouellet, 2010). Quelques ajustements ont été faits par la suite pour clarifier les questions.

Le questionnaire comprenait une trentaine de questions portant sur les caractéristiques sociodémographiques des équipes de direction d'écoles, l'incidence de la pandémie sur leur gestion, leurs rapports avec différents acteurs et leur santé et bien-être. Les données recueillies ont été analysées en utilisant le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (version 27). Pour déterminer s'il existait des différences significatives dans la distribution des réponses, en fonction de certains critères (p. ex. : le poste occupé, le genre, le nombre d'années d'expérience en administration scolaire, etc.), le

<sup>11</sup> Petite (1 à 150 élèves); moyenne (151 à 300 élèves) et grande (301+ élèves).

<sup>12</sup> Le questionnaire a été adapté d'outils déjà utilisés et validés par St-Germain (2011) sur la répartition du temps des directions d'écoles en MFM à exécuter des tâches administratives et du *Derogatis Stress Profile* utilisé dans les travaux de Montgomery *et al.* (2002).



test d'indépendance Chi-deux a été utilisé (Zheng *et al.*, 2016). Les niveaux de signification ont été fixés à  $\leq 0,10$  et  $\leq 0,05$  (représentés par \* et \*\* respectivement dans les tableaux des résultats).

## Résultats

Cette première partie présente les résultats de la question 14<sup>13</sup> : « En comparaison à votre situation avant la pandémie de COVID-19 (avant mars 2020), évaluez combien le temps que vous avez consacré aux différentes fonctions de gestion a changé ». Il y avait vingt fonctions (F) de gestion, et chaque répondant pouvait choisir parmi ces options de réponses :

- Beaucoup diminué
- Diminué
- Resté pareil
- Augmenté
- Beaucoup augmenté
- Je ne suis pas sûr
- Sans objet

En raison de la fréquence très faible des réponses<sup>14</sup> « je ne suis pas sûr » et « sans objet », et afin de mettre en valeur la dimension de changement de temps (diminué/augmenté) consacré aux différentes fonctions de gestion, les résultats sont présentés en trois catégories : « diminué » (qui comprend « beaucoup diminué » et « diminué »); « resté pareil » et « augmenté » (qui comprend « beaucoup augmenté » et « augmenté »).

Les résultats sont présentés en deux temps : 1) l'ensemble des répondants (figure 1) et 2) les résultats ayant des différences statistiquement significatives selon les groupes de critères (tableau 5).

### *Ensemble des répondants – Q14*

Les résultats démontrent une forte augmentation (87 à 95 %) de six principales fonctions de gestion durant la pandémie. D'abord, les équipes de direction d'écoles cherchent à préserver le bien-être de leur personnel (F16), à l'encourager et à le motiver (F14) tout en assurant une communication régulière et constante avec les différents acteurs (F7). Les aspects organisationnels, tels que la préparation et la révision des horaires (F3), le fonctionnement de l'école (F4 : entretien, logistique, etc.) et la sécurité (F5) exigée par la Santé publique occupent aussi beaucoup de place dans la gestion de leur temps au quotidien.

Trois fonctions administratives ont beaucoup diminué depuis la pandémie, notamment, les rencontres en personne avec les parents (F18. 87 %), la résolution de conflits entre élèves (F11. 48 %) et la supervision et l'évaluation des membres du personnel (F9. 44 %).

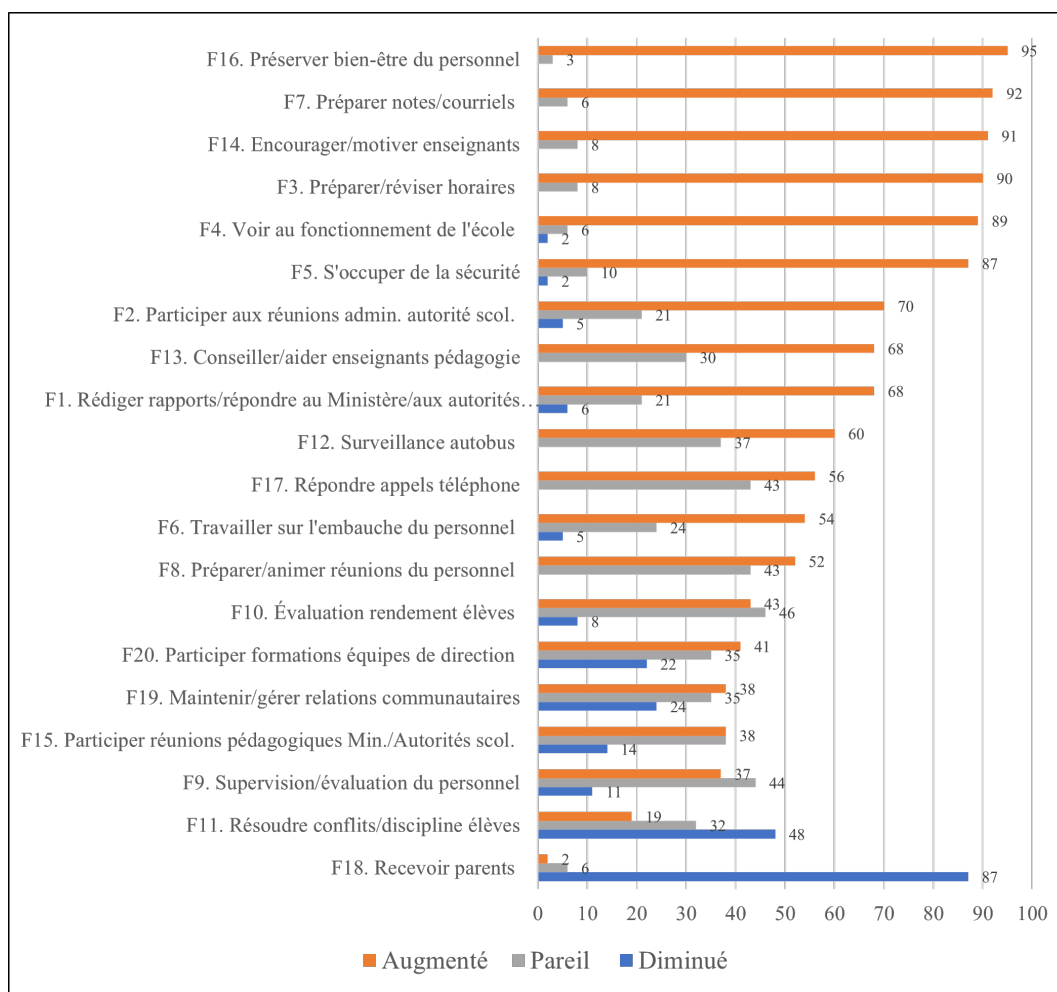
<sup>13</sup> La totalité des résultats du projet de la RAC est disponible dans le rapport et ses annexes : Jules Rocque - Recherche et création - Jules Rocque - Université de Saint-Boniface (ustboniface.ca).

<sup>14</sup> La fréquence faible est attribuée au fait que les personnes ont choisi de répondre parmi les autres options de réponse illustrant ainsi si la fonction a diminué ou augmenté durant la pandémie.



**Figure 1**

*Ensemble des répondants : fonctions de gestion et % de la catégorie de temps consacré (ordre décroissant selon la catégorie « augmenté »)*



*Note* : F1. Rédiger rapports/répondre au ministère/aux autorités scolaires.

### **Ensemble des répondants : différences statistiquement significatives – Q14**

Le tableau 5 met en évidence les résultats avec des différences statistiquement significatives en fonction des critères analysés. Les répondants des autorités scolaires ont différentes perceptions de certaines fonctions de gestion durant la pandémie. D'une part, les répondants de la DSFM affirment consacrer plus de temps que ceux du CSCN à la rédaction des rapports en réponse aux exigences du ministère ou de leur conseil scolaire, à la gestion du personnel (embauche, supervision et évaluation), aux appels téléphoniques, et au maintien et à la gestion des relations avec la communauté scolaire élargie. D'autre part, les répondants du CSCN affirment participer davantage aux formations professionnelles que ceux de la DSFM.

Quant aux résultats analysés en fonction des postes occupés, des différences significatives sont démontrées également. D'abord, les directions affirment que leur participation aux réunions administratives du conseil scolaire a augmenté comparativement aux directions adjointes. Par ailleurs, les directions adjointes croient consacrer plus de temps à résoudre des situations conflictuelles chez les élèves que les directions. Les directions affirment, à un plus haut degré que les directions adjointes, une diminution du nombre de rencontres de parents à l'école depuis la pandémie.

Il y a des différences significatives entre les identités de genre et le temps consacré à certaines fonctions. Les hommes reconnaissent à un plus haut degré que les femmes que le temps consacré aux tâches rattachées à la gestion de la sécurité à l'école a augmenté. En revanche, les femmes affirment passer plus de temps à encourager et à motiver les enseignants que leurs homologues masculins.

L'emplacement des écoles semble aussi exercer une influence sur l'expérience des répondants durant la pandémie. Les répondants en milieu urbain affirment passer plus de temps que leurs collègues en milieu rural à s'occuper de la sécurité à l'école. Le contraire se produit chez les répondants en milieu rural. Ceux-ci disent travailler davantage sur l'embauche du personnel comparativement aux répondants en milieu urbain. Finalement, plus de répondants en milieu urbain qu'en milieu rural révèlent participer davantage à des formations professionnelles destinées à l'équipe de direction d'école.

La taille des écoles vient aussi influencer le temps consacré à certaines fonctions de gestion. Les répondants des petites et des grandes écoles affirment s'occuper plus de la surveillance des autobus que leurs homologues des écoles moyennes. Les répondants des écoles de tailles moyenne et grande répondent à l'unanimité suivis de près par leurs collègues des écoles de petite taille que le temps consacré à la préservation du bien-être du personnel a augmenté depuis le début de la pandémie.

La dernière caractéristique analysée qui révèle une différence statistiquement significative est le nombre d'années d'expérience en administration scolaire. Les répondants ayant moins d'expérience trouvent qu'ils passent plus de temps que leurs collègues d'expérience à maintenir et à gérer des relations avec la communauté élargie.

**Tableau 5**

*Temps consacré aux fonctions de gestion par rapport à avant la pandémie (résultats statistiquement significatifs)*

| Fonctions de gestion (F) et caractéristiques des répondants  | Beaucoup diminué/<br>diminué n (%) | Resté pareil n (%) | Augmenté/<br>beaucoup augmenté n (%) | Valeur-p |
|--|------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|----------|
| F1. Rédiger des rapports et répondre aux exigences du ministère et du conseil scolaire – autorité scolaire |                                    |                    |                                      |          |
| • CSCN (n=31)  | 3 (10)                             | 9 (31)             | <b>17 (59)</b>                       | 0,099*   |
| • DSFM (n=32)  | <b>1 (3)</b>                       | <b>4 (13)</b>      | <b>26 (84)</b>                       |          |
| F2. Participer aux réunions administratives du conseil scolaire – poste occupé                             |                                    |                    |                                      |          |
| • Direction (n=38)   | 1 (3)                              | 5 (14)             | <b>30 (83)</b>                       | 0,082*   |
| • Directions adjointe (n=25)   | <b>2 (8)</b>                       | <b>8 (34)</b>      | <b>14 (58)</b>                       |          |
| F5. S'occuper de la sécurité à l'école – identité de genre et emplacement des écoles                       |                                    |                    |                                      |          |
| • Femmes (n=41)  | 0 (0)                              | 6 (15)             | <b>35 (85)</b>                       | 0,062*   |
| • Hommes (n=21)  | <b>1 (5)</b>                       | <b>0 (0)</b>       | <b>19 (95)</b>                       |          |
| • Rural (n=22)   | 1 (5)                              | 4 (18)             | <b>17 (77)</b>                       |          |
| • Urbain (n=40)  | <b>0 (0)</b>                       | <b>2 (5)</b>       | <b>38 (95)</b>                       |          |

| Fonctions de gestion (F) et caractéristiques des répondants   | Beaucoup diminué/<br>diminué n (%) | Resté pareil n (%) | Augmenté/<br>beaucoup augmenté n (%) | Valeur-p |
|---|------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|----------|
| F6. Travailler sur l'embauche du personnel – autorité scolaire et emplacement des écoles                |                                    |                    |                                      |          |
| • CSCN (n=31)   | 3 (14)                             | <b>12 (57)</b>     | 6 (29)                               | 0,001**  |
| • <b>DSFM (n=32)</b>  | <b>0 (0)</b>                       | <b>3 (10)</b>      | <b>28 (90)</b>                       |          |
| F9. Assurer les activités reliées à la supervision et à l'évaluation du personnel – autorités scolaires |                                    |                    |                                      |          |
| • Rural (n=22)  | 0 (0)                              | 4 (18)             | <b>18 (82)</b>                       | 0,080*   |
| • <b>Urbain (n=40)</b>  | <b>3 (10)</b>                      | <b>11 (37)</b>     | <b>16 (53)</b>                       |          |
| F11. Résoudre des problèmes de conflits/discipline chez les élèves – poste occupé                       |                                    |                    |                                      |          |
| • CSCN (n=31)   | 1 (3)                              | <b>17 (61)</b>     | 10 (36)                              | 0,077*   |
| • <b>DSFM (n=32)</b>  | <b>6 (20)</b>                      | <b>11 (37)</b>     | <b>13 (43)</b>                       |          |
| F12. S'occuper de l'arrivée et du départ des autobus – taille des écoles                                |                                    |                    |                                      |          |
| • Direction (n=38)  | <b>22 (59)</b>                     | 11 (30)            | 4 (11)                               | 0,017**  |
| • <b>Directions adjointe (n=25)</b>   | <b>8 (32)</b>                      | <b>9 (36)</b>      | <b>8 (32)</b>                        |          |
| • Petite (n=16)   | 0 (0)                              | 2 (13)             | <b>13 (87)</b>                       |          |
| • <b>Moyenne (n=22)</b>   | <b>0 (0)</b>                       | <b>13 (59)</b>     | <b>9 (41)</b>                        | 0,017**  |
| • Grande (n=24)   | 0 (0)                              | 8 (33)             | <b>16 (67)</b>                       |          |
| F14. Encourager et motiver les enseignants – identité de genre  |                                    |                    |                                      |          |
| • Femmes (n=41)   | 0 (0)                              | 1 (2)              | <b>40 (98)</b>                       | 0,099*   |
| • <b>Hommes (n=21)</b>  | <b>0 (0)</b>                       | <b>3 (15)</b>      | <b>17 (85)</b>                       |          |
| F16. Préserver le bien-être du personnel – taille des écoles  |                                    |                    |                                      |          |
| • Petite (n=16)   | 0 (0)                              | 2 (12)             | <b>14 (88)</b>                       | 0,063*   |
| • <b>Moyenne (n=22)</b>   | <b>0 (0)</b>                       | <b>0 (0)</b>       | <b>22 (100)</b>                      |          |
| • Grande (n=24)   | 0 (0)                              | 0 (0)              | <b>24 (100)</b>                      |          |
| F17. Répondre à des appels téléphoniques – autorité scolaire  |                                    |                    |                                      |          |
| • CSCN (n=31)   | 0 (0)                              | <b>17 (55)</b>     | 14 (45)                              | 0,073*   |
| • <b>DSFM (n=32)</b>  | <b>0 (0)</b>                       | <b>10 (32)</b>     | <b>21 (68)</b>                       |          |

| Fonctions de gestion (F) et caractéristiques des répondants   | Beaucoup diminué/<br>diminué n (%) | Resté pareil n (%) | Augmenté/<br>beaucoup augmenté n (%) | Valeur-p |
|---|------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|----------|
| F18. Recevoir des parents à l'école – poste occupé  |                                    |                    |                                      |          |
| • Direction (n=38)  | <b>35 (97)</b>                     | 1 (3)              | 0 (0)                                |          |
| • <b>Direction adjointe (n=25)</b>  | <b>19 (83)</b>                     | <b>3 (13)</b>      | <b>1 (4)</b>                         | 0,066*   |
| F19. Maintenir et gérer des relations avec la communauté élargie – autorité scolaire et années d'expérience                                 |                                    |                    |                                      |          |
| • CSCN (n=31)   | 8 (26)                             | <b>16 (52)</b>     | 7 (22)                               |          |
| • <b>DSFM (n=32)</b>  | <b>7 (23)</b>                      | <b>6 (20)</b>      | <b>17 (57)</b>                       | 0,012**  |
| • 1 à 5 années (n=32)   | 4 (13)                             | 11 (37)            | <b>15 (50)</b>                       |          |
| • <b>6+ années (n=29)</b>   | <b>10 (34)</b>                     | <b>11 (38)</b>     | <b>8 (28)</b>                        | 0,100*   |
| F20. Participer à des formations professionnelles destinées à l'équipe de direction d'école – autorités scolaires et emplacement des écoles |                                    |                    |                                      |          |
| • CSCN (n=31)   | 0 (0)                              | 13 (42)            | <b>18 (58)</b>                       |          |
| • <b>DSFM (n=32)</b>  | <b>14 (45)</b>                     | <b>9 (29)</b>      | <b>8 (26)</b>                        | 0,001**  |
| • Rural (n=22)  | <b>9 (41)</b>                      | 7 (32)             | 6 (27)                               |          |
| • <b>Urbain (n=40)</b>  | <b>5 (12)</b>                      | <b>15 (38)</b>     | <b>20 (50)</b>                       | 0,031**  |

\* : statistiquement significatif à 10 %; \*\* : statistiquement significatif à 5 %

Note : Là où il y a une différence statistiquement significative entre les groupes, la fréquence la plus élevée pour chaque groupe est en caractères gras.

### Ensemble des répondants – Q27

Cette deuxième partie présente les résultats de la question 27 où les répondants devaient donner leur degré d'accord à l'énoncé : « Je me sens écouté/appuyé par les différents acteurs de la communauté scolaire élargie ». Il y avait huit regroupements d'acteurs et, pour chacun, on pouvait choisir parmi les options de réponse suivantes :

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plus ou moins d'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Pas sûr
- Sans objet

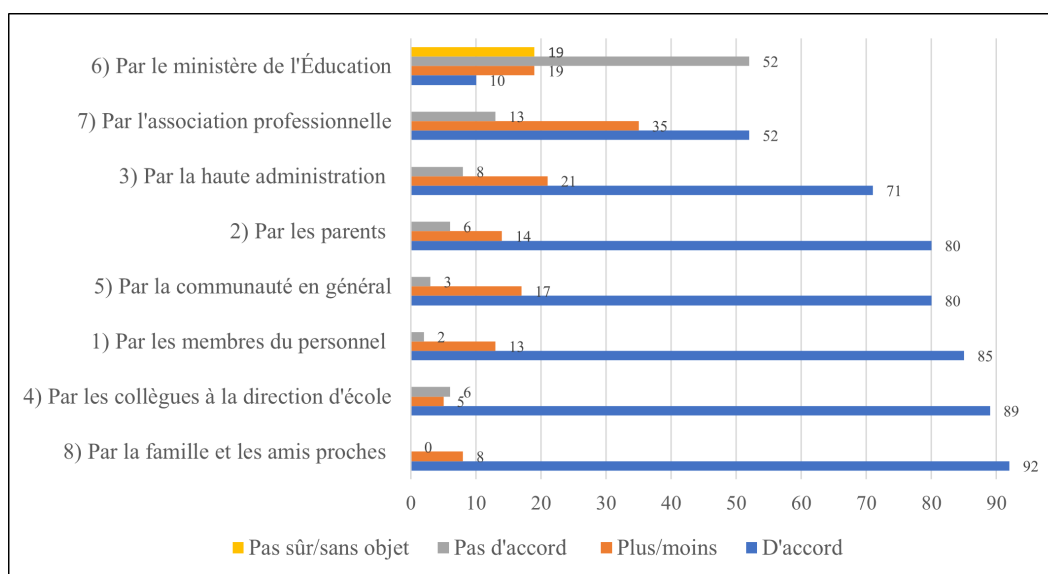
Afin de regrouper les différents degrés « d'accord », les résultats sont présentés en trois catégories : « d'accord » (qui comprend « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord »); « plus ou moins d'accord » et « pas d'accord » (qui comprend « pas d'accord » et « pas du tout d'accord »). De plus, il y a les options de réponses « pas sûr » et « sans objet » qui ont été choisies par les répondants uniquement pour le « ministère de l'Éducation ».

La figure 2 présente les résultats en ordre croissant selon le degré d'accord relativement à l'écoute et

à l'appui ressentis par les différents acteurs durant la crise sanitaire. D'abord, les résultats révèlent qu'un seul participant sur 10 se sent écouté et appuyé par le ministère de l'Éducation. Le degré d'accord est plus élevé en ce qui concerne l'association professionnelle (52 %) et la haute administration (71 %) ainsi que les autres acteurs (80 % et plus). Les répondants se sentent le plus écoutés et appuyés par leurs collègues à la direction (89 %), et par leur famille et leurs amis proches (92 %).

**Figure 2**

*Ensemble des répondants : degré auquel les répondants se sentent écoutés et appuyés par les acteurs (ordre croissant)*



### *Ensemble des répondants : différences statistiquement significatives – Q27*

Le tableau 6 présente les résultats de la question 27 ayant des différences statistiquement significatives. Les répondants ont différentes perceptions en ce qui concerne l'écoute et l'appui ressentis en fonction des critères analysés. D'abord, les directions d'école perçoivent être davantage écoutées et appuyées par les parents et les membres de la communauté en général durant la pandémie comparativement aux directions adjointes. Les répondants des écoles de petite et de moyenne taille affirment également se sentir écoutés et appuyés par la communauté en général à un degré plus élevé que ceux des grandes écoles. Un très haut nombre de répondants de la DSFM (Manitoba) ne se sent pas écouté ni appuyé par le ministère de l'Éducation comparativement à leurs collègues du CSCN (Alberta). Il faut souligner, en revanche, qu'un pourcentage équivalent (29 %) de répondants du CSCN ont répondu « pas sûr » ou « sans objet » lorsqu'ils pensent à leur relation avec le ministère.

Les rapports avec les associations professionnelles font aussi l'objet de différences. Les répondants du CSCN, ceux ayant plus d'années d'expérience et ceux en milieu urbain affirment se sentir écoutés et appuyés à un plus haut degré que leurs homologues de la DSFM, ceux ayant moins d'années d'expérience et ceux en milieu rural. Les répondants en milieu urbain se sentent davantage écoutés et appuyés de leur famille et de leurs amis proches comparativement à leurs homologues en milieu rural.

**Tableau 6***Degré d'écoute et d'appui ressentis (résultats statistiquement significatifs)*

| Acteurs et caractéristiques des répondants        | D'accord<br>n (%) | Plus ou moins<br>d'accord<br>n (%) | Pas d'accord<br>n (%) | Valeur-p |
|---|-------------------|------------------------------------|-----------------------|----------|
| 2) Par les parents                                |                   |                                    |                       |          |
| • Directions (n=38)                               | <b>31 (82)</b>    | 7 (18)                             | 0 (0)                 |          |
| • <b>Directions adjointes (n=25)</b>              | <b>19 (76)</b>    | <b>2 (8)</b>                       | <b>4 (16)</b>         | 0,031**  |
| 5) Par la communauté en général                   |                   |                                    |                       |          |
| • Directions (n=38)                               | <b>32 (89)</b>    | 4 (11)                             | 0 (0)                 |          |
| • <b>Directions adjointes (n=25)</b>              | <b>17 (68)</b>    | <b>6 (24)</b>                      | <b>2 (8)</b>          | 0,057*   |
| • Petite (n=16)                                   | <b>15 (94)</b>    | 1 (6)                              | 0 (0)                 |          |
| • <b>Moyenne (n=22)</b>                           | <b>18 (82)</b>    | <b>2 (9)</b>                       | <b>2 (9)</b>          |          |
| • <b>Grande (n=24)</b>                            | <b>16 (70)</b>    | <b>7 (30)</b>                      | <b>0 (0)</b>          | 0,077*   |
| 6) Par le ministère de l'Éducation <sup>(1)</sup> |                   |                                    |                       |          |
| • CSCN (n=31)                                     | 5 (16)            | 8 (26)                             | <b>9 (29)</b>         |          |
| • <b>DSFM (n=32)</b>                              | <b>1 (3)</b>      | <b>4 (13)</b>                      | <b>24 (75)</b>        | 0,002**  |
| 7) Par mon association professionnelle            |                   |                                    |                       |          |
| • CSCN (n=31)                                     | <b>20 (69)</b>    | 6 (21)                             | 3 (10)                |          |
| • <b>DSFM (n=32)</b>                              | <b>11 (36)</b>    | <b>15 (48)</b>                     | <b>5 (16)</b>         | 0,033**  |
| • 1 à 5 années (n=32)                             | 12 (40)           | <b>15 (50)</b>                     | 3 (10)                |          |
| • <b>6+ années (n=29)</b>                         | <b>18 (65)</b>    | <b>6 (21)</b>                      | <b>4 (14)</b>         | 0,074*   |
| • Rural (n=22)                                    | 4 (19)            | <b>12 (57)</b>                     | 5 (24)                |          |
| • <b>Urbain (n=40)</b>                            | <b>27 (69)</b>    | <b>9 (23)</b>                      | <b>3 (8)</b>          | 0,001**  |
| 8) Par ma famille, mes amis proches               |                   |                                    |                       |          |
| • Rural (n=22)                                    | <b>19 (83)</b>    | 4 (17)                             | 0 (0)                 |          |
| • <b>Urbain (n=40)</b>                            | <b>39 (98)</b>    | <b>1 (2)</b>                       | <b>0 (0)</b>          | 0,055*   |

Notes : \* statistiquement significatif à 10 %; \*\* : statistiquement significatif à 5 %

Là où il y a une différence statistiquement significative entre les groupes, la fréquence la plus élevée pour chaque groupe est en caractères gras.

<sup>(1)</sup> Il y avait 9 (29) répondants du CSCN et 3 (9) de la DSFM qui ont répondu « pas sûr/sans objet » pour cet acteur.

## Discussion

### *Pratiques changeantes – gestion et leadership*

La pandémie de la COVID-19 a transformé l'emploi du temps des membres des équipes de direction d'écoles en MFM. Leurs fonctions oscillaient entre la gestion de la crise et le maintien des capacités de leadership collaboratif durant des circonstances extraordinaires. Veiller à l'application des mesures

sanitaires exigées par les autorités de la santé publique de façon uniforme et cohérente à l'intérieur des écoles exigeait une planification rigoureuse, une communication claire et une grande capacité d'inspirer la confiance et la pleine participation des autres.

En analysant les résultats de la RAC, nous constatons que les fonctions de gestion qui ont le plus augmenté rejoignent des éléments à la fois du côté « gestion » et du côté « leadership » présentés dans le tableau 1 des précisions conceptuelles. S'occuper de la sécurité, voir au bon fonctionnement de l'école, préparer et réviser des horaires tout en communiquant régulièrement, en encourageant, en motivant et en préservant le bien-être du personnel exige que les membres des équipes de direction puisent dans l'ensemble de leurs compétences et de leurs qualités de gestion et de leadership. Ces résultats convergent vers certaines conclusions de l'étude de Lemieux *et al.* (2021), notamment, l'importance d'une communication efficace, régulière et constante entre les acteurs et le souci du bien-être du personnel et des élèves durant la gestion de la crise sanitaire. Les résultats ont deux autres points en commun qui méritent d'être soulignés. Le premier est la nécessité de maintenir des rapports, ou un réseautage avec les pairs d'autres écoles, illustré par le haut pourcentage de répondants (89 %) dans la RAC qui se sentent écoutés et appuyés de la part de leurs collègues d'ailleurs et deuxièmement, l'estime ressentie de la part de leurs membres du personnel. Quatre-vingt-cinq pour cent des directions se sentent écoutées et appuyées par leur personnel scolaire. Le temps investi par les membres des équipes de direction à remercier leur personnel du travail bien fait et les paroles d'encouragement contribuent sûrement à la qualité des relations interpersonnelles entre ces deux groupes.

Parmi les vingt fonctions qui ont fait l'objet d'analyse dans l'étude, recevoir les parents a beaucoup diminué, principalement en raison des consignes de santé imposées par les autorités locales limitant l'accès des édifices aux membres du personnel et aux élèves. La gestion des situations conflictuelles parmi les élèves a aussi été réduite, et ce, surtout à la suite des mesures de distanciation mises en vigueur entre les élèves en salle de classe et la réorganisation des regroupements d'élèves en cohortes, et le décalage des horaires des pauses à la récréation et à l'heure du dîner. Les élèves étaient nécessairement moins en contact les uns avec les autres, réduisant ainsi les occasions d'interaction entre eux.

D'autres tâches, cependant, ont exigé davantage de temps, notamment la préparation et l'animation des réunions du personnel, véhicule privilégié pour communiquer les nombreux changements aux horaires, et les procédures de gestion du temps et d'espace que les membres du personnel ont dû adopter pour maintenir un milieu sain et sécuritaire pour tous. C'est ainsi qu'il était possible de respecter les exigences des ministères de l'Éducation et de la Santé publique. La gestion des absences du personnel régulier atteint du virus et l'ajout de ressources humaines additionnelles pour gérer certaines particularités exigées par la pandémie (p. ex. : la surveillance accrue d'élèves et le nettoyage plus fréquent des espaces communs) ont également contribué aux transformations des pratiques de gestion. Les réponses aux nombreux courriels et aux directives changeantes, parfois d'heure en heure, en provenance des autorités scolaires et des différents ministères exigeaient aussi une transmission constante d'information et de données par l'entremise de rapports et de statistiques destinés aux différents acteurs qui les exigeaient.

Ces transformations de pratiques de gestion rejoignent ce que d'autres études ont constaté. Harris et Jones (2020), en observant l'impact de la pandémie sur le leadership scolaire au Royaume-Uni, parlent de « circonstances chaotiques et exigeantes créant de la pression sans relâche où les options de solution sont limitées et les nuits blanches fréquentes [chez les directions d'établissement scolaire] [traduction libre] » (Harris et Jones, 2020, p. 243-244). Ces deux chercheuses constatent également que les rencontres informelles, telles que les conversations dans les couloirs et au salon du personnel, ont disparu. « Tous ces moments importants où les relations sociales se construisent et où le leadership se réalise ont tout simplement disparu du jour au lendemain [traduction libre] » (Harris et Jones, 2020, p. 244). Il est possible que, conscients de ces réalités changeantes dans les pratiques de gestion et de l'enseignement en pleine pandémie, les membres des équipes de direction de la RAC aient choisi de consacrer plus de temps à préserver le bien-être de leur personnel, leur permettant de mieux répondre aux nombreuses exigences imposées.

### **Formation professionnelle et qualité des relations interpersonnelles**

La direction d'école cherche à mieux s'outiller en participant à différentes activités de développement professionnel à la suite d'une crise organisationnelle. Cette étude peut apporter de nouveaux éclairages



sur des pistes de formation pertinentes. Durant cette période de profondes transformations des pratiques de gestion et de leadership en milieu scolaire, comment les membres de l'équipe de direction arrivent-ils à naviguer? À quelles ressources ou formations peuvent-ils avoir accès afin de faciliter leur tâche? La recherche nous rappelle que le leadership d'une école efficace dépend de principes bien établis : une vision claire, une gestion efficace des ressources humaines et le développement des capacités de tous les acteurs, entre autres (Leithwood *et al.*, 2020). Harris et Jones (2020) font référence à un leadership qui doit s'adapter afin de répondre au contexte particulier en raison de la COVID-19. Ces chercheuses soulignent la nécessité de repenser le contenu des programmes de formation des équipes de direction à la lumière de l'expérience des directions d'école qui ont dû gérer l'organisation scolaire touchée par la COVID-19. Une attention particulière devra être portée sur leur propre bien-être, car « diriger une école à travers des changements et des défis qui accompagnent la COVID-19 et la période post-COVID-19 nécessitera des chefs d'établissement qui mettent leur propre santé et leur bien-être au premier plan afin de pouvoir mieux aider les autres [traduction libre] » (Harris et Jones, 2020, p. 245). L'étude de Van Duong *et al.* (2022) a aussi relevé ce même constat auprès des directions d'école ayant été atteintes de la COVID-19, contribuant ainsi à l'augmentation du niveau de stress et des symptômes de dépression.

Quand nous considérons les résultats de notre étude, nous constatons une différence significative entre les deux autorités scolaires en ce qui regarde la place qu'occupe la formation professionnelle destinées aux membres de l'équipe de direction d'école durant la pandémie. La situation n'est pas idéale pour la formation des acteurs, surtout les membres des équipes de direction qui doivent gérer tant d'éléments imprévisibles au quotidien en contexte particulier. Quarante-cinq pour cent des répondants de la DSFM affirment que leur participation à des formations professionnelles destinées à l'équipe de direction a diminué comparativement aux répondants du CSCN qui attestent à 58 % qu'elle a augmenté. Comment expliquer cette différence? Est-ce que le climat de travail et la qualité des relations entre certains acteurs et les membres des équipes de direction en sont pour quelque chose? Les résultats statistiquement significatifs du tableau 6 nous offrent peut-être un élément d'éclairage. Il y a un plus haut pourcentage de répondants à la DSFM (75 %) qu'au CSCN (29 %) qui ne se sentent ni écoutés ni appuyés par le ministère de l'Éducation. Un climat de travail hostile ou une perception de ne pas se sentir soutenus et valorisés par le ministère durant une crise sanitaire majeure peut avoir un impact sur la volonté de participer à des activités de formation professionnelle.

Nous constatons une même tendance en ce qui concerne la nature des relations entre les équipes de direction et leur association professionnelle. Au CSCN, un plus haut pourcentage de répondants (69 %) affirment se sentir écoutés et appuyés tandis que moins de répondants à la DSFM (48 %) se disent plus ou moins d'accord avec cet énoncé. Sans minimiser les exigences de gestion qu'impose la pandémie à ces gestionnaires de première ligne, nous pouvons nous poser la question à savoir combien la qualité des relations de travail entre certains principaux acteurs externes peut avoir une incidence sur la formation professionnelle des membres des équipes de direction. La pandémie a certainement exposé les grands besoins des enseignants aux prises avec « un manque de formation et de compétence [...] en matière de formation à distance » durant cette crise pandémique (Lemieux *et al.*, 2021, p. 2). Les pratiques d'enseignement ont été basculées, ce qui a eu un impact négatif sur la qualité de l'apprentissage des élèves (Gunnþórsdóttir *et al.*, 2021). Qu'en est-il de l'impact de la pandémie sur les équipes de direction d'écoles?

La gestion de l'établissement scolaire durant la COVID-19 a certainement été transformée. Elle a multiplié les attentes, a transformé les rôles et a alourdi les responsabilités de ces acteurs de premier niveau exigeant de nouvelles pratiques et le développement de compétences orientées vers la communication, le partage, le maintien du bien-être et un leadership qui mobilise tous les acteurs, axé sur l'autonomie, la débrouillardise, la créativité et l'innovation (Lemieux *et al.*, 2021). Les équipes de direction auront aussi à prendre un recul, évaluer leurs besoins et prévoir un soutien pour leur permettre d'assurer la suite, car l'après-pandémie posera d'autres défis à relever pendant des années à venir. Le questionnement des enseignants à la suite de leurs expériences d'enseignement durant la pandémie (Gunnþórsdóttir *et al.*, 2021), les craintes et la méfiance que la pandémie a engendré au niveau des relations interpersonnelles entre les élèves et leurs enseignants (Kim et Asbury, 2020), et le bien-être, la santé mentale et la capacité de rétablir les relations de confiance avec les élèves et leur famille (Pattison *et al.*, 2021) n'en sont que quelques exemples.

## Conclusion

Cette étude nous a permis de mieux saisir l'incidence de la pandémie de COVID-19 sur les fonctions de gestion et les pratiques de leadership des équipes de direction d'établissements scolaires en MFMM dans l'Ouest canadien. Certaines fonctions de gestion ont pris de l'ampleur, principalement sur le plan de la planification, de l'organisation et de la dotation du personnel. Il fallait gérer les espaces et le temps afin de réduire les contacts entre les acteurs qui fréquentaient les lieux pour assurer une plus grande sécurité pour tous. Les fonctions de leadership ont aussi été touchées par cette crise sanitaire. Loin d'être évacuées complètement, les équipes de direction ont fait appel au personnel pour assurer le respect et la mise en œuvre des consignes sanitaires imposées. Le leadership collaboratif a aussi trouvé sa place, même si les actions à prendre provenaient souvent des instances supérieures qui se trouvaient à l'extérieur des établissements. Les membres des équipes de direction cherchaient à aligner les acteurs en communiquant clairement les attentes, en motivant et en inspirant le personnel qui, par moments, manquait d'énergie.

L'étude a mis au jour certaines différences statistiquement significatives en ce qui a trait aux rôles et aux responsabilités des équipes de direction d'établissements en contexte de crise qu'il ne faudrait pas ignorer durant le processus d'analyse du système scolaire en contexte post-pandémique. Les pratiques de communication entre tous les acteurs doivent être transparentes, fréquentes et inclusives afin d'assurer la santé et la sécurité de tous. Les équipes de direction se sont beaucoup soucies de la santé et du bien-être du personnel, mais qu'en est-il de leur santé et bien-être? La participation à des formations professionnelles destinées à l'équipe de direction d'école n'a pas fait l'unanimité chez les deux autorités scolaires. Les directions d'école en milieu rural croient avoir connu une plus grande diminution comparativement à leurs collègues en milieu urbain en matière d'occasions de participer à des formations professionnelles. La nature des relations entre le ministère de l'Éducation et les membres des équipes de direction d'établissements au Manitoba, qui se disent peu écoutés et appuyés, semble aussi avoir eu des effets négatifs plus importants qu'en Alberta. L'appui et l'écoute ressentis de la part des membres du personnel, des collègues de travail à la direction d'école, de la famille et des amis proches viennent toutefois contrebalancer les effets négatifs perçus liés aux relations avec le ministère.

L'équipe de recherche reconnaît certaines limites de l'étude, notamment le nombre restreint de participants faisant en sorte qu'il n'est pas possible de généraliser les résultats. Toutefois, l'article offre des pistes de réflexion et un éclairage qui met en valeur les ajustements apportés aux fonctions de gestion et de leadership de la part des membres des équipes de direction d'écoles qui ont réussi à s'acquitter pleinement de leurs rôles et responsabilités durant cette crise sanitaire sans pareille.

## Bibliographie

- Archambault, H. L. et Dumouchel, G. (2021). Compétences professionnelles et transfert des apprentissages des directions d'établissement en formation universitaire : une exploration franco-manitobaine. *Canadian journal of education*, 44(1), 1-27.
- Bergeron, H., Borraz, O., Castel, P. et Dedieu, F. (2020). *COVID-19 : une crise organisationnelle*. Les Presses Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/rimhe.045.0106>
- Bryant, J., Chen, L.-K., Dorn, E. et Hall, S. (2020). *School-System Priorities in the Age of Coronavirus*. McKinsey & Company.
- Burke, J. et Dempsey, M. (2020). *Covid-19 Practice in Primary Schools in Ireland Report*.
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Université du Québec en Outaouais.
- Commissariat aux langues officielles. (2020a). *Infographie : le fait français en Alberta*. Infographie : Le fait français en Alberta | Commissariat aux langues officielles (clo-ocol.gc.ca)
- Commissariat aux langues officielles. (2020b). *Infographie : le fait français au Manitoba*. Infographie : Le fait français au Manitoba | Commissariat aux langues officielles (clo-ocol.gc.ca)
- Croteau, C., Morin, C., Fournier, M., LeDorze, G., Tessier, A., McIntyre, J., Tremblay, V. et Choquette, V. (2015). Facteurs environnementaux et trouble de la communication. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 39(2), 146-161.

- Derogatis, L. R. (1987). The Derogatis Stress Profile (DSP): Quantification of Psychological Stress. *Advances in Psychosomatic Medicine*, 17, 30-54.
- Doucet, M. et Dumais, L. (2015). La recherche-action collaborative, une activité dialogique pour produire des connaissances. Dans : Les chercheurs ignorants éd., *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance* (75-84). <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0075>
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences? *Éducation et francophonie*, 32(2), 133–157. <https://doi.org/10.7202/1079076ar>
- Gélinas Proulx, A. et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24.
- Gunnþórsdóttir, H., Gísladóttir, B. et Sigurðardóttir, Y. G. (2021). Teachers in New Situations During the COVID-19 Period: Impact on Professional Collaboration and Quality of Teaching. *Education in the North*, 28(3), 25-43.
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational management administration and leadership*, 38(6), 654-678.
- Harris, A. et Jones, M. (2020). COVID 19 – School Leadership in Disruptive Times, *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. 10.1080/13632434.2020.1811479
- Isabelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 1-14.
- Kim, L. E. et Asbury, K. (2020). 'Like a Rug Had Been Pulled From Under You': The Impact of COVID-19 on Teachers in England During the First Six Weeks of the UK Lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 1062-1083.
- Kotter, J. P. (1990). *A Force for Change. How Leadership Differs from Management*. The Free Press.
- Leithwood, K., Harris, A. et Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims About Successful School Leadership Revisited, *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. 10.1080/13632434.2019.1596077
- Leithwood, K. (2012). Le cadre de leadership de l'Ontario 2012. Une discussion relative aux fondements de la recherche. L'Institut de leadership en éducation.
- Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M. (2021). Gestion de crise et éducation au Québec : les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19, *Revue Interventions économiques*, 66, 1-20. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14403>
- Lücker, P., Kästner, A., Hannich, A. Schmeyers, L., Lücker J. et Hoffmann, W. (2022). Stress, Coping and Considerations of Leaving the Profession – A Cross-Sectional Online Survey of Teachers and School Principals after Two Years of the Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-17. . <https://doi.org/10.3390/ijerph192316122>
- Marzano, R., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). Leadership scolaire. De la recherche aux résultats. Presses de l'Université du Québec.
- Montgomery, C., Bujold, N., Bertrand, R. et Dupuis, F. (2002). Étude des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement. *The Canadian Journal of Higher Education. La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 32(1), 57-90. EJ650795.pdf (ed.gov)
- Murphy, G. et Devine, D. (2023). Sensemaking in and for Times of Crisis and Change: Irish Primary School Principals and the Covid-19 Pandemic. *School Leadership & Management*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2164267>
- Mutch, C. (2015). Leadership in Times of Crisis: Dispositional, Relational and Contextual Factors Influencing School Principals' Actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 186-194.

- Netolicky, D. M. (2020). School Leadership During a Pandemic: Navigating Tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0017>
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership. Theory and Practice* (7<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Ouellet, S. (2010). Adaptation et validation d'un instrument de mesure des besoins et des attentes des aidants familiaux en soins palliatifs. *Revue de l'Université de Moncton*, 39(1-2), 97-127. <https://doi.org/10.7202/039844ar>
- Pashiardis, P. et Johansson, O. (2021). Successful and Effective Schools: Bridging the Gap. *Educational management, administration & leadership*, 49(5), 690–707.
- Pattison, K. L., Hoke, A. M., Schaefer, E. W., Alter, J. and Sekhar, D. L. (2021). National Survey of School Employees: COVID-19, School Reopening, and Student Wellness. *Journal of School Health*, 91(5), 376-383.
- Pelletier, D., Collerette, P et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Canadian journal of education*, 38(1), 1-23.
- Smith, L. et Riley, D. (2012). School Leadership in Times of Crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Statistique Canada. (2021). Estimations de la population trimestrielles. Estimations de la population, trimestrielles (statcan.gc.ca)
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York Free Press.
- St-Germain, M. (2011). Le leadership et la gestion du temps. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (219-256). Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Van Duong, T., Nguyen M. H., Lai, C.-F., Chen, S.-C., Dadaczynski, K., Okan, O. et Lin, C.-Y. (2022). COVID-19 Related Fear, Stress and Depression in School Principals: Impacts of Symptoms Like COVID-19, Information Confusion, Health-Related Activity Limitations, Working Hours, Sense of Coherence and Health Literacy. *Annals of Medicine*, 54(1), 2064-2077. <https://doi.org/10.1080/07853890.2022.2101688>
- Zheng, L., Favreau, S., Daghfous, N., Bernard, P. M., Zuccaro, C. et Plaisent, M. (2016). *L'analyse des données de sondage avec SPSS : un guide d'introduction*. Presses de l'Université du Québec.