

**Regard sur les directions d'école et leur impression de l'impact de la pandémie COVID-19
sur leur travail après plus de deux ans de crise sanitaire**

Par
Eric Miron

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université de Manitoba pour satisfaire
partiellement aux exigences du grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation
Université de Saint-Boniface
Université du Manitoba
Winnipeg

Copyright © **2023** par **Eric Miron**

Le 20 août 2023

Résumé

La pandémie COVID-19 a eu un impact important sur toutes les communautés mondiales et a forcé des changements importants de notre vie quotidienne. En éducation, l'impact a été considérable étant donné qu'il y a eu des moments où les écoles étaient fermées et que les élèves ont participé à l'enseignement en ligne. De plus, lors de leur retour, il y a eu des restrictions importantes qui ont limité le mouvement dans l'école, l'organisation des salles de classe et la programmation scolaire. Ainsi, pour plus de deux ans, les éducateurs ont été forcés à réimaginer le déroulement de la journée scolaire pour maintenir la programmation scolaire en limitant la prolifération de la COVID-19 dans les écoles.

Ce projet qualitatif cherche à évaluer l'impression des directions d'école (les directions et leurs adjointes) de l'impact de la pandémie sur leur travail de leadership et de gestion. De plus, cette étude a exploré les défis qui continuent d'affecter le travail des directions, ainsi que l'effet sur la santé mentale et les leçons apprises après plus de deux ans dans cette pandémie. Par moyen d'entretien semi-structuré, un groupe de dix directions d'une division scolaire manitobaine a répondu à une série de questions qui ont exploré leurs expériences comme direction d'école durant la pandémie. Une analyse thématique a été employée pour identifier et organiser les thèmes qui ont émergé des entretiens.

Les résultats de l'étude affirment que le travail de gestion a augmenté considérablement et que le leadership pédagogique était difficile à maintenir. Cela étant dit, certains styles de leadership comme le leadership partagé et le leadership au service des autres (*servant leadership*) ont été identifiés comme des approches très valables durant la pandémie. La communication, l'appui à la santé mentale et la prise de soin de soi-même ont aussi été identifiés comme des éléments très importants pour les directions d'école durant la pandémie.

Mots clés : Leadership, gestion, santé mentale, COVID-19, direction d'école

Remerciements

Je tiens à remercier monsieur Jules Rocque, mon directeur de mémoire pour son appui, son soutien et pour tout son encouragement durant mon parcours universitaire depuis mon premier cours de post-baccalauréat. Ses conseils et son enthousiasme m'ont servi comme motivation précieuse pendant plusieurs années et m'ont permis de compléter ce projet. Je remercie mesdames Corinne Barrett DeWiele et Glenys MacLeod, membres de mon jury. Elles ont aussi offert de nombreux conseils, des pistes et de la rétroaction qui étaient critiques à la réalisation de ce projet. De plus, j'aimerais remercier mes anciens professeurs de la faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface pour l'appui durant mon cheminement universitaire. J'aimerais remercier la division scolaire et les directions participantes à ma recherche. Sans leurs ouvertures d'esprit, ce projet n'aurait pas pu être possible. J'aimerais remercier mes parents Ernest et Rita pour l'encouragement et l'appui. Finalement, un grand merci à ma femme Christine et mes enfants Gabrielle et Nadine.

Table des matières

Résumé.....	ii
Remerciements.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	viii
Liste des annexes	ix
Chapitre 1 – Introduction	1
Chapitre 2 – Problématique	4
La pandémie COVID-19	4
Le système de riposte à la pandémie du Manitoba.....	5
La pandémie et le système d’éducation.....	6
Les défis pour la direction d’école	8
Les défis sociaux	10
Les défis systémiques et leur gestion	12
La gestion et le leadership.....	13
La gestion	14
Le leadership.....	15
Le problème et la pertinence de la recherche.....	16
Les questions de recherche.....	16
Chapitre 3 – Cadre théorique : aperçue d’éléments théoriques et concepts	17
Le leadership	17
Les styles et les approches de leadership.....	18
L’impact du leadership sur les écoles.....	20
Influence sur le rendement	23
La gestion	24
Les intersections entre le leadership et la gestion	25
La gestion du changement en éducation	29

L'impact de la pandémie COVID-19 sur le travail des directions et l'enseignement : la recherche courante.....	32
L'impact de la pandémie sur le travail des directions d'école	32
Le leadership éducationnel durant la pandémie	34
Trois défis importants dans l'enseignement durant la pandémie COVID-19	36
Chapitre 4 – Méthodologie	46
Le contexte et les questions à l'étude.....	46
Le type de recherche	46
Les personnes participantes.....	48
La collecte des données.....	49
Analyse des données	50
Limites de recherche	51
Chapitre 5 – Résultats	53
Le leadership : les capacités, les priorités et les approches.....	53
Les capacités de leadership.....	54
Les priorités de leadership.....	58
Les approches de leadership.....	60
La gestion : les capacités, les priorités et les approches.....	63
Les capacités de gestion	63
Les priorités de gestion.....	65
Les approches à la gestion	69
Le leadership versus la gestion.....	70
Les défis qui continuent à affecter le travail des directions d'école	72
La santé mentale et la résilience.....	77
La santé mentale et la résilience de la communauté.....	77
La santé mentale du personnel.....	81
Les directions d'école.....	82
Les leçons apprises.....	85
Les capacités professionnelles.....	85
Les capacités personnelles.....	88
Les élèves	89
Chapitre 6 – Discussion	91

L'impact sur le leadership et la gestion.....	91
Les défis	96
La santé mentale.....	98
Les leçons apprises.....	101
Chapitre 7 – Conclusion.....	103
Références	106
Annexe A – Texte de sollicitation pour le recrutement	131
Annexe B – Texte pour fixer un rendez-vous pour l'entretien	133
Annexe C – Formulaire de consentement	134
Annexe D – Guide de l'entretien	140
Annexe E – Interview Guide.....	141

Liste des tableaux

Tableau 1 - Fonction de la gestion (management) et du leadership	26
Tableau 2 - Profil des écoles	49
Tableau 3 – Les thèmes de leadership	54
Tableau 4 – Les thèmes de gestion	63
Tableau 5 – Les thèmes de leadership versus gestion	70
Tableau 6 – Les thèmes des défis qui continuent à affecter le travail des directions d'école	72
Tableau 7 – Les thèmes de la santé mentale et la résilience	77
Tableau 8 – Les thèmes des leçons apprises	85

Liste des annexes

Annexe A – Texte de sollicitation pour le recrutement	131
Annexe B – Texte pour fixer un rendez-vous pour l’entretien	133
Annexe C – Formulaire de consentement	134
Annexe D – Guide de l’entretien	140
Annexe E – Interview Guide	141

Chapitre 1 – Introduction

La direction d'école (incluant la direction et ses adjointes) doit créer une vision et une mission pour son école (Bouchamma et al., 2016; Leithwood, 2012) et doit gérer un nombre de tâches considérables. En plus la direction a le devoir de trouver différentes façons d'améliorer et d'appuyer l'enseignement et l'apprentissage (Hattie, 2017; Leithwood et Seashore Louis, 2012; Smith, 2016). La direction d'une école est le levier pour l'amélioration de l'efficacité de l'école puisqu'elle influence la motivation, les attitudes, le comportement et l'environnement de travail des enseignants ce qui contribue à l'amélioration du rendement académique des élèves (Bouchamma et al., 2016; Döş et Savaş, 2015; Lambert et Bouchamma, 2019; Leithwood et Jantzi, 2012; M. Lynch, 2012; Pelletier et al., 2015). La direction d'école joue un rôle de leader et de gestionnaire (*management*) dans les écoles et les qualités et compétences de cette direction sont directement proportionnelles à l'efficacité de l'école (Döş et Savaş, 2015; Grissom et Loeb, 2011; Hattie, 2017). Un grand défi pour la direction d'école est de trouver un équilibre entre les tâches de leadership et de gestion, puisque les deux sont essentiels si un organisme veut s'épanouir (Hattie, 2017; Northouse, 2019; St-Germain, 2011). Tandis que les tâches des directions d'école sont souvent en compétition les unes avec les autres (Beam et al., 2016), la direction d'école doit bien se diviser entre les responsabilités de leadership et de gestion pour être véritablement efficace (Hattie, 2017; Mestry, 2017).

Le travail de la direction d'école peut être ardu dans les conditions idéales (Hauseman et al., 2020; Sider, 2020). En 2020, ce milieu a subi des transformations majeures en raison de la pandémie de la COVID-19. Cette crise sanitaire mondiale a eu un impact considérable sur le système d'éducation. Le nombre et l'amplitude des changements qui ont eu lieu en éducation dans le monde entier ont été radicaux (Aguayo Chan et al., 2020; Lemieux et al., 2020;

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2020; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) et al., 2022). En mars 2020, toutes les écoles au Manitoba ont été fermées et les élèves ont participé à l'enseignement à distance pendant les quatre derniers mois de l'année scolaire (Unger, 2020). Les élèves et les enseignants ont dû naviguer dans une nouvelle réalité de cours virtuels, d'apprentissage en ligne et des travaux à domicile. Les deux prochaines années scolaires (2020-2021 et 2021-2022) étaient très différentes des années vues comme ordinaires. Elles ont été marquées par plusieurs changements importants incluant le port de masques, la distanciation sociale, la réorganisation en cohortes, le lavage incessant des mains, le désinfectant, les récréations échelonnées, la détermination des contacts proches, l'isolation et l'enseignement à distance (Province du Manitoba, 2021b).

Ainsi, c'est dans ce contexte que je m'arrête sur ce questionnement. Comment la pandémie de COVID-19 a-t-elle eu un impact sur les directions d'école par rapport à :

- 1) leur capacité de leadership;
- 2) leur aptitude à gérer l'école et le changement;
- 3) leur santé mentale; et
- 4) leurs attitudes face à la pandémie après deux ans?

Ce mémoire cherchera à répondre aux questions formulées ci-dessus. Le travail comportera sept chapitres. Le premier chapitre a introduit la recherche. Le deuxième chapitre présentera le contexte de la problématique. Ce chapitre explorera les défis et les changements qui ont eu lieu dans les écoles liées aux consignes de la santé publique pendant la pandémie COVID-19 et posera les questions de la recherche. Le troisième chapitre présentera le cadre théorique. Celui-ci développera certaines définitions importantes et discutera du point de vue des auteurs dans le domaine du leadership, de la gestion, de la gestion du changement et présentera la recherche

courante sur les impacts de la pandémie COVID-19 sur l'éducation. Le quatrième chapitre sera la méthodologie. Ici, le contexte, la conception de la recherche, les personnes participantes, les procédures, les outils à utiliser lors de la collecte et de l'analyse des données seront décrits. De plus, les limites possibles de la recherche seront partagées. Le cinquième chapitre exposera les résultats de la recherche. Le sixième chapitre sera la discussion. Ici, les résultats seront comparés à mes expériences, ainsi qu'à d'autres recherches dans le domaine. Ceci permettra de bien comprendre l'impact de la pandémie sur le travail des directions d'école, mais aussi de poser un regard critique sur les particularités individuelles qui ont affecté les directions d'école. Finalement, le septième chapitre sera la conclusion. Je vais revisiter mes questions de recherche et déterminer les réponses obtenues. En plus, je vais poser quelques questions qui me demeurent à l'esprit et proposer d'autres recherches intéressantes.

Chapitre 2 – Problématique

Dans ce chapitre, je décrirai les principaux enjeux qui ont affecté le travail de la direction d'école durant la pandémie de COVID-19. D'abord, je présenterai la pandémie de COVID-19 et son impact sur le système d'éducation. Par la suite, je décrirai la situation au Manitoba ainsi que la réponse gouvernementale à la pandémie. Ensuite, j'aborderai les défis sociaux et systémiques gérés par la direction d'école durant la pandémie. Puis, je discuterai du leadership et de la gestion et de leur place dans le travail des directions d'école. Finalement, je m'arrêterai sur la pertinence de la problématique et je poserai les questions de recherche.

La pandémie COVID-19

La COVID-19 est une maladie causée par une infection du coronavirus (CoV) qui a été identifiée pour la première fois dans la ville de Wuhan en Chine en décembre 2019 (Tarakini et al., 2021). En janvier 2020, plus de 2 000 cas de COVID-19 ont été confirmés et la transmission humaine a été affirmée (Almaghaslah et al., 2020). Les efforts que les différents pays ont mis en place pour limiter la propagation du virus étaient variés et en mars 2020, l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) a identifié cette maladie comme une pandémie mondiale (Atzrodt et al., 2020). D'après l'OMS (2022), au 7 juillet 2022, il y a eu plus de 551 millions de cas confirmés et plus que 6,3 millions de décès dans le monde liés à la COVID-19. Au Canada, il y a eu plus de 3,9 millions de cas confirmés et plus de 41 000 décès (OMS, 2022).

L'impact de la COVID-19 a été important et multidimensionnel. Plusieurs gouvernements ont mis en place de nombreuses mesures de prévention, incluant la fermeture des restaurants, des cinémas, des théâtres, des musées et des entreprises vue comme étant non essentielles, ainsi que d'imposer des limites sur les rassemblements sociaux et les services de transport entre pays (Zaki Ewiss, 2021). Ces changements ont eu un effet durable sur notre

société : « COVID-19 has resulted in the loss of close family members and friends, changes in the way that hospitals, businesses, churches, universities, and schools operate, pay cuts and job loss, and a host of other changes » (Wyse et al., 2020). L'effet de la COVID est considérable et l'évaluation de son impact dans la société est importante, car cela permettra de mieux informer les gouvernements des stratégies à adopter pour être capable de se remettre à la fin de cette pandémie (Miller, 2021; Tarakini et al., 2021).

Le système de riposte à la pandémie du Manitoba

Au Manitoba, le système de riposte à la pandémie a été créé pour informer les Manitobains de différentes mesures de sécurité que la santé publique prendrait pour lutter contre la pandémie.

Le Manitoba lance le système de riposte à la pandémie de #RelanceMB pour livrer un aperçu clair et adapté des directives de santé publique en lien avec le risque actuel que pose la COVID-19 et des mesures particulières mises en œuvre pour en réduire la propagation. Ce système aide la population à comprendre le niveau de risque actuel et les directives de santé publique devant être suivies.

Le système repose sur les principes suivants :

- Une hausse du niveau de risque doit entraîner des ripostes et des restrictions plus robustes.
- Les réponses liées à chaque niveau de risque doivent être souples et proportionnelles aux risques en présence.
- Les réponses des responsables de la santé publique doivent être appliquées de manière ciblée.

- Chaque niveau de risque et chaque réponse continueront à être orientés par les recommandations de santé publique.
- Les services essentiels demeureront accessibles, peu importe le niveau de risque et de réponse. (Province du Manitoba, 2021b, p. 3)

Les experts de la santé publique étaient constamment en train d'évaluer les risques de la transmission de la COVID-19 et communiquaient ceux-ci ainsi que les restrictions imposées par ce système aux responsables du système de riposte à la pandémie (Province du Manitoba, 2021b). Comme décrit dans les restrictions du système de riposte à la pandémie, les ordonnances de la santé publique ont reflété le niveau d'urgence et ont limité les rassemblements privés et publics au cours de la pandémie.

La pandémie et le système d'éducation

Comme avec tous les autres secteurs sociaux, la COVID-19 a eu un impact considérable sur le système d'éducation. La crise de la COVID-19 a forcé la fermeture des écoles dans 188 pays et a interrompu l'apprentissage de plus de 1,7 milliard d'enfants (OECD, 2020). Cette pandémie a complètement bouleversé le système éducatif. Depuis les deux dernières années, le système d'éducation a été forcé à évoluer rapidement pour s'adapter à une nouvelle réalité. Les enseignants, les parents et les élèves ont été forcés à affronter de nombreux défis dans une nouvelle réalité d'enseignement en ligne lorsque l'éducation a transitionné de l'école à la maison (Wyse et al., 2020).

En mars 2020, le gouvernement provincial a fermé les écoles et toutes les entreprises considérées comme non essentielles pour limiter la propagation de COVID-19 au Manitoba (Province du Manitoba, 2020a). Le plan était de fermer les écoles pendant une période de trois semaines une fois que le gouvernement a confirmé les trois premiers cas de COVID-19 au

Manitoba (Unger, 2020). Finalement, les écoles étaient fermées pendant plus de trois semaines, du 23 mars jusqu'à la fin de l'année scolaire en juin 2020. Les élèves ont participé à l'enseignement à distance jusqu'au mois de juin et par la suite, certaines écoles ont accueilli de petits groupes d'élèves pour des raisons spécifiques liées à la programmation, la planification et l'évaluation (Province du Manitoba, 2021a). Ainsi, les élèves au Manitoba n'ont pas participé aux classes ordinaires pendant les trois derniers mois de l'année scolaire 2019-2020 ni aux célébrations de la remise de diplômes, des sports, et ainsi de suite.

En septembre 2020, le retour de l'éducation en personne était planifié pour tous les élèves de la maternelle à la 8^e année. Les élèves de la 9^e à la 12^e pouvaient aussi participer à l'enseignement en personne si les écoles étaient capables de mettre en place des systèmes de cohortes afin d'assurer une distanciation sociale. D'après la province du Manitoba (2020b), le plan pour l'ouverture des écoles était décrit dans le document - *Welcoming Our Students Back : Restoring Safe Schools. K-12 Guidelines for September 2020*.

When returning to school in September:

- Classrooms will be configured to support physical distancing with the use of alternate space as needed, such as multi-purpose rooms. Two metres of physical distancing is required to the greatest extent possible.
- Where physical distancing is not possible, students must remain within cohorts to reduce exposure to others. Cohorts will distance themselves from other groups to limit exposure. In these instances, there must be at least one metre between students as they sit at their desks in classrooms [...]

- Protocols will be in place to safely move students through schools to reduce congestion in hallways and common areas. Teachers will move across classrooms instead of students. (p. 3)

Au cours des deux prochaines années scolaires 2020-2022, les écoles au Manitoba ont transitionné entre tous les niveaux (Vert, Jaune, Orange et Rouge) du système de riposte à la pandémie (Province du Manitoba, 2021b). Chaque niveau obligeait des changements importants de pratiques dans les écoles (p. ex. : le niveau jaune suggère 1 m de distanciation tandis que le niveau orange oblige 2 m de distanciation) (Province du Manitoba, 2020b), créant de nombreux défis de gestion pour les directions d'école.

Les défis pour la direction d'école

Dans une année scolaire ordinaire, la recherche confirme depuis longtemps que les défis auxquels doit faire face la direction d'école demeurent nombreux, complexes et nécessitent du temps et des ressources qui sont souvent difficiles à trouver (De Jong et al., 2017; McConkey, 2002; Mestry, 2017; Reid, 2022). Les directions d'école sont toujours en mouvement et souffrent d'une pénurie constante de temps qui s'accouple avec une charge de travail qui semble croître d'une année à l'autre (Elomaa et al., 2023; Grissom et al., 2015; Ning, 2023; St-Germain, 2011). Crum et Sherman (2008), Elomaa et al. (2023) ainsi que Mestry (2017) et Normore (2004) constatent que le rôle des directions d'école change constamment pour s'adapter aux exigences des demandes liées à l'augmentation des besoins des élèves, les pressions publiques pour augmenter l'imputabilité et les réformes scolaires. De plus en plus, la description des tâches des directions d'école devient comparable à celle d'un superhéros (Beam et al., 2016; Sherman et Crum, 2007). D'après l'étude de De Jong et al. (2017), les directions vivent des stress importants liés aux attentes irréalistes, aux difficultés avec l'équilibre vie-travail, au manque d'appuis et

doivent souvent gérer des intervenants difficiles dans des situations compliquées (Barrett DeWiele, 2017, 2021). Le travail de la direction d'école est difficile et touche à plusieurs éléments liés au leadership et à la gestion, deux composantes nécessaires pour le bon fonctionnement de l'école (Haris et al., 2016; Hattie, 2017; Naidoo, 2019; Rocque, 2017; Rocque et al., 2020; St-Germain, 2011).

Durant la pandémie, les structures du système d'éducation ont été réorganisées à plusieurs reprises pour réduire les chances de la propagation de la COVID-19 dans les écoles. Les défis engendrés par la transition vers l'enseignement à distance étaient de nature sociale et systémique. Les défis sociaux étaient liés au stress familial et à l'isolement, ce qui a augmenté le nombre de facteurs de risque qui a menacé le bien-être physique, psychologique et social des enfants (World Health Organization (WHO), 2020). Les défis systémiques ont touché l'organisation des espaces et la nature des contacts entre les acteurs ainsi que les pratiques d'enseignement (Province du Manitoba, 2020b). Comme directeur adjoint, je reconnais que les directions d'école ont géré plusieurs défis sociaux et systémiques simultanément. Ce n'était pas une tâche simple. Ainsi, la journée scolaire a été complètement réimaginée. Un mélange d'activités et d'approches centrées sur l'apprentissage en personne, l'apprentissage en ligne et l'apprentissage mixte a été employé au cours de la pandémie (Province du Manitoba, 2021b). En même temps, les écoles devaient soutenir le bien-être et la santé mentale des membres de leurs communautés scolaires (élèves, enseignants et parents) qui vivaient des sources de stress variées (Cameron et al., 2021; Rocque et Côté, 2021, 2022). Pendant tous ces changements, l'ensemble de la communauté scolaire devait être appuyé à travers le processus de changement des modalités d'enseignement et d'apprentissage.

Les défis sociaux

Même si les enfants d'âge scolaire couraient moins de risques à contracter la COVID-19, puisqu'ils représentaient seulement 8,5 % des cas, la fermeture des écoles a augmenté d'autres facteurs de risque auprès de cette clientèle : les cas de violence, l'exploitation, la grossesse chez les adolescentes, la mauvaise alimentation, l'immunisation et les appuis pour la santé mentale (WHO, 2020). D'après Gazmararian et al. (2021), les enfants sont plus susceptibles au stress lors d'une crise que les adultes. De plus, environ un quart des élèves du secondaire étaient soit très ou extrêmement inquiets de la pandémie (Gazmararian et al., 2021). Une étude en Chine a indiqué que les élèves de la 4^e à la 8^e année ont identifié une augmentation des symptômes de la dépression, des idées suicidaires ainsi que des plans et des tentatives de suicide durant la suspension des classes (Gazmararian et al., 2021). Que l'école soit en personne ou en ligne, durant cette crise pandémique, les directions d'école devaient s'assurer que les élèves reçoivent l'appui dont ils avaient besoin.

Les adultes ont aussi souffert de l'impact négatif de cette pandémie, que ce soit de la contraction de la maladie elle-même ou de l'effet néfaste de celle-ci sur leur santé mentale. D'après une étude publiée par le Centre de contrôle et prévention des maladies aux États-Unis, en juin 2020, 41 % des adultes qui ont répondu au sondage ont indiqué avoir un problème de santé mentale lié à la pandémie (Czeisler et al., 2020). De plus, ils ont constaté que 75 % des adultes qui ont identifié un problème de santé mentale avaient entre 18 à 24 ans et que le taux d'anxiété et de dépression était trois et quatre fois plus haut respectivement, que les taux rapportés en 2019 (Czeisler et al., 2020). Au Canada, une étude effectuée par Findlay et Arim (2020) constate que le niveau de la santé mentale des Canadiens a diminué durant la pandémie. Les directions d'école devaient donc gérer non seulement les besoins des élèves et des membres

du personnel des écoles liés à la santé mentale, mais aussi ceux de certains parents dans leur communauté scolaire.

D'autres problèmes sociaux liés à l'enseignement à distance sont l'absentéisme des élèves, le niveau d'engagement des élèves et leur capacité d'être en contact avec les enseignants rapidement. Ces réalités étaient particulièrement présentes chez les familles qui vivent dans des conditions socio-économiques pauvres (OECD, 2020). L'étude de Gazmararian et al. (2021) souligne que les groupes les plus vulnérables ont le plus souffert tout au long de cette pandémie :

COVID-19 disproportionately impacts vulnerable populations, including racial and ethnic minority groups and individuals of lower socioeconomic status (SES). Higher rates of COVID-19 morbidity and mortality among minorities and low SES populations could magnify stress and mental health risks in these groups. Many families are facing economic insecurity as unemployment rates increase, and groups already experiencing financial stress may be further impacted by the economic downturn. These stressors could affect adolescent mental health, particularly among disadvantaged populations. (p. 357)

Les groupes racialisés et marginalisés ont toujours été identifiés comme des groupes ayant besoin d'un appui supplémentaire (Cameron et al., 2020). Puisque la pandémie a eu un impact particulièrement important sur eux, il était nécessaire de planifier un soutien ciblé à leurs besoins (Gazmararian et al., 2021; OECD, 2020). La participation à l'enseignement en ligne était variée et a été grandement influencée par l'accès à la technologie, l'Internet ainsi que la participation et l'appui des parents (Miller, 2021; Stacki et al., 2021; Wyse et al., 2020). L'enseignement en ligne, ainsi que l'isolement social étaient des mesures importantes imposées par la santé publique pour réduire la propagation du virus. Cependant, l'effet néfaste de ces nouvelles normes risque

d'avoir un impact important sur la santé mentale des personnes qui ont dû les adopter (Cameron et al., 2021). Les directions d'école ont dû porter une attention particulière aux défis des groupes racialisés et marginalisés, puisqu'ils étaient particulièrement vulnérables durant la pandémie (Cameron, et al., 2021; Gazmararian et al., 2021; OECD, 2020).

Les directions d'école ont une place intégrale à jouer dans les efforts de la réduction ou tout au moins, de l'atténuation des problèmes sociaux liés à la pandémie. Comme directeur adjoint, je devais non seulement planifier des appuis pour les élèves, mais aussi pour le personnel et parfois, pour les parents. Après un événement traumatique, les écoles seront toujours un milieu utilisé pour combler les besoins de la communauté puisqu'environ 70 % des habitants ont un lien quelconque avec l'école (Cameron et al., 2021). Les défis sociaux sont complexes et ils ont occupé beaucoup de temps et d'énergie des directions d'école durant la pandémie (Lemieux et al., 2020; Stacki et al., 2021). Les écoles sont des partenaires critiques dans l'effort du soutien de la santé mentale et continueront d'avoir un rôle important même après que la pandémie sera terminée (Cameron et al., 2021; Gazmararian et al., 2021).

Les défis systémiques et leur gestion

Au Manitoba, en mars 2020, les plus grands défis systémiques en éducation étaient liés à l'enseignement à distance lorsque les écoles ont été fermées. Les directions d'école ont eu une semaine à préparer les enseignants pour l'enseignement en ligne (Province du Manitoba, 2020a). Les directions d'école devaient aider les enseignants, les élèves et les parents à faire la transition vers une plateforme virtuelle. Toutes les réunions, le développement professionnel et l'interaction entre les membres du personnel devaient se faire en utilisant des applications électroniques. Plusieurs enseignants n'avaient aucune expérience avec ce type de programmation. De plus, certaines familles n'avaient pas d'accès à l'Internet ou avaient un

manque d'outils technologiques à la maison (Bryant et al., 2020; Morgan, 2020; Stacki et al., 2021; Tienken, 2020). Cette transition vers un monde de cyberenseignement/cyberapprentissage était très compliquée.

La gestion des systèmes de l'école était complexe et la mise en œuvre des nombreuses mesures requiert un leadership continu. L'ancienne pratique de se présenter au travail même avec les symptômes d'un rhume n'était pas possible durant la pandémie. Par conséquent, le personnel devait s'absenter plus souvent et pendant de plus longues périodes (Province du Manitoba, 2021b). Comme directeur adjoint, je peux confirmer qu'il y a eu une grande pénurie de suppléants dans ma division scolaire durant la pandémie. Ce manque n'était pas limité à une division scolaire au Manitoba (Halmarson, 2022).

Ainsi, les consignes imposées par la santé publique (Province du Manitoba, 2021b) durant la pandémie ont créé plusieurs défis d'organisation systémiques pour les directions d'école. Tous ces changements ont créé différents défis additionnels liés à la gestion de l'espace, du temps et des ressources humaines. Les changements imposés ont été soudains et les directions devaient s'adapter rapidement pour assurer la sécurité et l'éducation de tous les élèves qu'ils soient à l'école ou à la maison.

La gestion et le leadership

En temps ordinaire, le travail des directions d'école touche non seulement aux éléments de leadership, mais aussi aux éléments de gestion qui sont nécessaires pour le bon fonctionnement des écoles, l'épanouissement des élèves et la croissance des enseignants (Bouchamma, et al., 2016; Haris et al., 2016; Hattie, 2017; Mestry, 2017). La compétition entre le temps alloué au leadership et à la gestion a déjà été bien documentée dans le travail de St-Germain (2011). Il constate que les directions d'école passent de plus en plus de temps sur le

travail de gestion comparer à celui de leadership, tandis que les directions d'école voudraient faire l'opposé (St-Germain, 2011). Hattie (2017) ainsi que Bouchamma et al. (2016), dans des études plus récentes, appuient aussi ce point de vue et disent que les directions d'école veulent et devraient passer plus de temps sur le leadership pour avoir un plus grand impact sur l'apprentissage des élèves. D'après Northouse (2019), « [l]eadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal [...]. Management was created as a way to reduce chaos in organizations, to make them run more effectively and efficiently » (p. 5, 12). Fayol (1916, cité dans Northouse, 2019) a identifié les fonctions de la gestion comme étant la planification, l'organisation, l'embauche et le contrôle. Northouse (2019) constate que même si le leadership et la gestion sont différents, il y a des éléments communs qui se trouvent à l'intersection de ces deux concepts. Haris et al., (2016) constatent que :

The role of the principal swings between management and leadership and both are necessary. Good management is important for effective school operations. Good leadership improves harmony, student results and improved teaching. It is important for principals to develop and use a wide range of different styles of leadership to suit different circumstances and needs. (p. 51)

La direction d'école doit effectuer des allers-retours constamment entre le travail de leadership et de gestion dans son école.

La gestion

Le but de la gestion est de promouvoir la stabilité et l'ordre dans une organisation (Northouse, 2019). Comme directeur adjoint, je peux constater que le travail lié à la planification, à l'organisation, à l'embauche et au contrôle (Fayol, 1916 dans Northouse, 2019) des ressources de l'école était considérable durant la pandémie. Étant donné la nature chaotique

de la gestion de tous les changements dans les écoles durant la pandémie, les directions ont travaillé très fort pour établir et maintenir autant de stabilité et d'ordre que possible (Lemieux et al., 2021). C'est ainsi que tous les changements des mesures sanitaires dans les écoles au cours de la pandémie COVID-19 ont augmenté le travail de gestion des directions d'école. Chaque changement du système de riposte à la pandémie a occasionné une réorganisation des ressources physiques (locaux, ordinateurs, espaces communs et ainsi de suite) et des ressources humaines (enseignants, auxiliaires et personnel de soutien) dans les écoles.

Le leadership

Fullan (2015) décrit le leadership comme le travail d'avancer les gens vers un but commun et de cerner les rouages du changement. Ainsi, le leadership est décrit comme le travail de fournir une orientation et d'exercer une influence sur les gens (Leithwood et Seashore Louis, 2012). Haris et al. (2016) indiquent que comme leader, la direction d'école porte la responsabilité de réaliser la vision, la mission et les buts de l'école.

Comme leaders dans les écoles durant la pandémie, les directions avaient la responsabilité de guider leur communauté scolaire à travers de tous les changements imposés par la crise sanitaire. Cependant, leurs responsabilités envers l'apprentissage des élèves et le développement professionnel des enseignants n'ont pas été éliminées. Par exemple, la transition vers l'enseignement à distance était particulièrement compliquée avec la formation des enseignants et les iniquités liées à l'accès à la technologie des groupes les plus vulnérables (les immigrants, les minorités, les élèves ayant des besoins spéciaux, les élèves ayant des besoins socio-économiques, et ainsi de suite.) (D'Orville, 2020; Morgan, 2020; Stacki et al., 2021). Plusieurs directions d'école devaient aussi motiver et mobiliser leur équipe pour faire face aux nouveaux défis (Lemieux et al., 2020) déjà mentionnés. Chaque changement du système de

riposte déclencha non seulement un travail additionnel de gestion pour réorganiser les ressources, mais aussi un travail de leadership pour motiver le personnel afin de mettre le plan en action. Ainsi, les défis provoqués par cette crise sanitaire ont perturbé l'équilibre fragile entre le leadership et la gestion.

Le problème et la pertinence de la recherche

Comme présenté précédemment, la pandémie a causé un nombre important de défis pour le système d'éducation. Les écoles, ainsi que leurs programmes, ont été transformés à plusieurs reprises en cherchant à s'adapter aux nombreuses consignes de santé qui ont changé tout au long de la pandémie. Ces changements ont été mis en place pour réduire l'impact de la pandémie sur la vie scolaire, mais ils ont changé la façon de faire et de réagir chez les directions d'école. Donc, la problématique pour cette recherche est de mieux comprendre l'impact de la pandémie chez les directions d'école; un thème très pertinent et peu étudié jusqu'à maintenant.

Les questions de recherche

Ce mémoire cherchera à mieux comprendre l'incidence de la pandémie de COVID-19 sur les directions d'école et répondra aux questions suivantes. Comment la pandémie de COVID-19 a-t-elle eu un impact sur les directions d'école par rapport à :

- 1) leur capacité de leadership;
- 2) leur aptitude à gérer l'école et le changement;
- 3) leur santé mentale; et
- 4) leurs attitudes face à la pandémie après deux ans?

Chapitre 3 – Cadre théorique : aperçue d'éléments théoriques et concepts

Ce chapitre est consacré à explorer les écrits et à développer les concepts du leadership, de la gestion, de la gestion du changement et de l'impact de la pandémie sur le travail des directions d'école. Ici, je présenterai l'impact du leadership sur l'efficacité des écoles. Ensuite, je développerai les concepts liés à la gestion, je discuterai du lien entre le leadership et la gestion et j'explorerai la gestion du changement. Finalement, je vais analyser l'impact de la pandémie sur l'éducation en étudiant les écrits récents.

Le leadership

Le leadership est un terme commun avec un sens qui pourrait, au premier regard, être très simple, puisqu'il est associé avec le rôle de dirigeant ayant des tâches de supervision. Cependant, il y a presque autant de conceptions du leadership que de chercheurs dans le domaine (Brassard et Lapointe, 2018; Mehdinezhad et Sardarzahi, 2016; Northouse, 2016). Il existe jusqu'à 65 différents systèmes de classification qui essaient de définir et de décrire les dimensions liées au leadership (Northouse, 2019). Cela étant dit, même s'il y a diverses dimensions à développer et à explorer liées au leadership, la définition peut être abordée selon sa fonction.

Leithwood et Seashore Louis (2012) indiquent que le leadership peut être décrit d'après ses deux fonctions principales : fournir une direction et exercer une influence. C'est ainsi que le leadership serait un processus par lequel un individu influence un groupe d'individus pour accomplir un but commun (Northouse, 2019). D'après Leithwood (2012), « le leadership se définit comme l'exercice d'une influence sur les membres de l'organisation et les intervenantes et intervenants en éducation qui représente la diversité dans le but de définir et de réaliser la vision et les objectifs de l'organisation » (p. 2). Cette définition du leadership décrit le leadership comme un processus et non un trait. D'après Northouse (2019), la perspective que le leadership

soit un trait suggère que les individus auraient des caractéristiques, qualités ou capacités innées qui font d'eux des leaders. Ce serait ces qualités et caractéristiques qui sépareraient les leaders des non-leaders. Cependant, la conception du leadership comme un processus décrirait le leadership comme un phénomène qui existe dans le contexte des interactions entre les leaders et les suiveurs. Pour ce projet de recherche, je vais adopter la conception du leadership de Northouse (2019) et Leithwood (2012) qui décrivent le leadership comme un processus qui peut être enseigné et appris par n'importe qui.

Les styles et les approches de leadership

Le style de leadership employé par la direction d'école a un effet direct sur l'école, l'enseignement et l'apprentissage des élèves (Smith, 2016). La recherche dans le domaine du leadership éducatif décrit une liste de styles ou d'approches considérable (Bédard, 2008; Fullan, 2015; Haris et al., 2016; M. Lynch, 2012; Northouse, 2019). Certains chercheurs préconisent un style en particulier, tandis que d'autres proposent une approche plus flexible au leadership et suggèrent d'employer plusieurs styles pour maximiser l'efficacité (Smith, 2016). Cela étant dit, même si le nombre de styles, d'approches ou de théories de leadership est considérable, il y en a trois en particulier qui sont bien représentés et étudiés dans la littérature scientifique sur le leadership : le leadership transformationnel, le leadership pédagogique et le leadership partagé (Brassard et Lapointe, 2018; D'Innocenzo et al., 2014; Hoch, 2014; M. Lynch, 2012; Northouse, 2019; Sebastian et al., 2019).

D'après M. Lynch (2012), le leadership transformationnel serait un processus par lequel le leader développe la motivation et l'autonomisation des employées en créant une mission partagée qui promeut la réussite des buts et des objectifs de l'entreprise. Northouse (2019) décrit le leadership transformationnel comme une approche où le leader motive les employées à mieux

réussir les buts de l'organisation. Cette approche priorise les émotions, les valeurs, l'éthique et les buts à long terme (Northouse, 2019). Le leader transformationnel donne de la signification aux actions humaines en posant une grande valeur aux buts collectifs de l'institution (Brassard et Lapointe, 2018).

Le modèle de leadership pédagogique de Hallinger et Murphy (1985) dans M. Lynch (2012) décrit les trois dimensions du leadership pédagogique comme étant : la création d'une mission d'école, la gestion du programme d'instruction et la promotion d'un climat d'apprentissage positif. D'après Bouchamma et al. (2016), pour effectuer le leadership pédagogique : « [l]a direction doit présenter sa vision pédagogique, ses valeurs éducatives et elle doit tenter d'influencer son personnel vers les orientations du projet éducatif de l'établissement » (p. 22). Smith (2016) décrit le leadership pédagogique comme étant une approche qui est centrée sur l'apprentissage des élèves et qui travaille continuellement à améliorer l'enseignement dans l'école. Seashore Louis et Wahlstrom (2012) décrivent le leadership pédagogique comme le travail de promouvoir la qualité de l'enseignement dans l'école. Tout ce que la direction d'école fait qui promeut l'enseignement efficace et l'apprentissage des élèves peut être considérée comme des composantes essentielles du leadership pédagogique (Grissom et Loeb, 2011).

Le leadership partagé serait une approche de leadership qui est distribué selon les membres d'une équipe (Hoch, 2014), où l'objectif serait de permettre aux membres de mener l'un l'autre pour réussir les buts de l'organisation (Pearce et Conger, 2003 dans Hoch, 2014). D'après D'Innocenzo et al. (2014), le leadership partagé existe lorsqu'il y a plusieurs individus dans un groupe qui sont vus comme leader dans leur rôle spécifique. Chacun des membres du groupe peut exercer son influence unique sur les autres membres. D'Innocenzo et al. (2014) expliquent que ce type de leadership existe dans les études sous plusieurs différents noms

(partagé, distribué, collectif, d'équipe et de pair), mais que les principaux éléments sont les mêmes. D'Innocenzo et al. (2014) et Zhu et al. (2018) s'entendent pour décrire l'idée principale du leadership partagé comme étant une multitude d'individus qui exercent un leadership dans un groupe en fonction des besoins du groupe et en vue d'un objectif commun (Morgeson et al., 2010). Pour leur part, Zhu et al. (2018) discutent de l'engagement collectif dans le processus de leadership et le compare à l'engagement d'un leader singulier et les influences horizontales et latérales des membres d'une équipe en comparant aux influences plus hiérarchiques. Par conséquent, les trois éléments essentiels à retenir du leadership partagé seraient : l'influence latérale des membres du groupe, la collectivité des membres impliqués et la distribution de l'influence (Zhu et al., 2018).

L'impact du leadership sur les écoles

La qualité du leadership dans une école est directement liée au succès académique des élèves (Crum et Sherman, 2008; De Jong et al., 2017; Grissom et Loeb, 2011; Lambert et Bouchamma, 2019; Leithwood, 2012; Naidoo, 2019; Sebastian et al., 2019; Sumintono et al., 2015). D'après Smith (2016), le facteur le plus important dans l'efficacité d'une école est la direction, puisqu'elle peut créer une vision et une culture qui promeut la responsabilisation des enseignants et pousse les changements positifs. De Jong et al. (2017), Pelletier et al. (2015), ainsi que Sumintono et al. (2015) constatent que le leadership des directions d'école a une influence positive sur le climat de l'école et qu'il est important pour l'amélioration de l'école. Hattie (2017) soutient que la qualité des enseignants est une des sources de variance principale de la réussite des élèves. Ainsi, l'efficacité de l'école dépend de la qualité des enseignants. Le travail des directions d'école est de motiver les enseignants à créer une conscience collective de leur impact sur l'apprentissage des élèves et de prendre des actions pour améliorer cet impact. De

plus, lorsqu'un leadership propice à l'apprentissage est mis en place dans une école, les enseignants ont plus tendance à vouloir continuer à enseigner dans cette école (Hattie, 2017). Le leadership de la direction d'école influence la motivation, les connaissances, les capacités et les conditions de travail des enseignants (Leithwood et Jantzi, 2012). Les directions d'école créent des écoles efficaces en examinant des méthodes innovatrices avec un œil critique pour améliorer leurs écoles en exerçant un leadership continu. Le but ultime des leaders efficaces serait d'offrir des occasions d'apprentissage continues pour les enseignants et les élèves dans leurs écoles (Naidoo, 2019).

Il existe plusieurs études indiquant l'impact positif du leadership partagé sur l'efficacité d'une équipe (D'Innocenzo et al., 2014; Hoch, 2014; Lorinkova et Bartol, 2021). Seashore Louis et Wahlstrom (2012) discutent de l'impact du leadership partagé dans les écoles et disent que celui-ci peut réduire l'isolement des enseignants et augmenter leur niveau d'engagement. Par conséquent, les enseignants seront plus susceptibles de participer aux discussions et de recevoir de la rétroaction qui pourrait les influencer à développer des pratiques innovatrices. Les styles de leadership associés au leadership partagé ont aussi été identifiés comme ayant un impact positif sur l'enseignement. D'après une étude de Leithwood et Jantzi (2012), le leadership collectif (un leadership partagé entre certains membres d'un groupe (Zhu et al., 2021) a un effet direct sur les variables qui affectent les enseignants et l'enseignement. Celui-ci influence l'apprentissage des élèves par son impact sur la motivation et le milieu de travail des enseignants. De plus, le leadership collectif a un plus grand impact sur l'apprentissage des élèves que le leadership individuel (Leithwood et Jantzi, 2012). Crum et Sherman (2008) appuient ce point de vue et indiquent que les directions doivent être capables de céder le pouvoir aux membres du personnel. Lambert et Bouchamma (2019) et Smith (2016) ont identifié la collaboration avec les

enseignants comme étant un facteur important pour la réussite des élèves. Ainsi, les directions devraient être ouvertes à la collaboration et devraient employer le leadership partagé pour offrir des occasions aux autres à participer ou à influencer le processus de la prise de décision dans l'école pour augmenter leur impact sur le fonctionnement de l'école (Seashore Louis et Wahlstrom 2012).

Cela étant dit, le plus grand débat lié à l'efficacité des styles de leadership repose majoritairement sur deux styles de leadership en particulier : le leadership transformationnel et le leadership pédagogique (Sebastian et al., 2019). D'après Smith (2016), le leadership transformationnel a un effet positif sur les écoles et l'apprentissage des élèves. Yukl (1999) dans Nourthouse (2019) indique que le leadership transformationnel a une relation positive avec la satisfaction, la motivation et la performance des suiveurs.

Plusieurs chercheurs constatent que l'impact du leadership pédagogique dans les écoles est important et considérable (Bouchamma et al., 2016; Grissom et Loeb, 2011; Seashore Louis et Wahlstrom, 2012; Smith, 2016). Cependant d'après M. Lynch (2012), il n'y a pas assez de recherche pour confirmer l'efficacité du leadership pédagogique. Contrairement, Grissom et al. (2013) disent que les fonctions qui tombent sous le parapluie du leadership pédagogique auraient un grand impact sur l'efficacité des directions d'école puisqu'ils appuient l'efficacité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Hattie (2017) présente le travail de Robinson et al. (2008) qui a déterminé que l'effet du leadership pédagogique sur l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants était plus élevé que celui du leadership transformationnel. Pelletier et al. (2015) appuient Robinson et al. (2008) dans Hattie (2017), disant que le leadership pédagogique a un effet positif supérieur sur la performance des élèves à comparer à celui du leadership transformationnel ayant plutôt un effet sur la qualité des relations

entre leaders et employés. Hattie (2017) constate que cet effet est causé par le fait que le leadership pédagogique pose son regard sur la qualité de l'enseignement et sur l'autonomisation des enseignants dans un milieu sécuritaire. Enfin, les auteurs convergent en affirmant que le leadership pédagogique demeure celui qui a un impact supérieur sur l'apprentissage des élèves.

Influence sur le rendement

Dans son travail, Hattie (2017) a constaté que plusieurs facteurs influencent le rendement scolaire des élèves. Il a identifié le développement professionnel des enseignants (0,51¹), la qualité de l'enseignement (0,48) et les directions/leaders scolaires (0,39) comme étant des facteurs assez importants sur l'apprentissage des élèves. Ceci appuie les points de vue de Crum et Sherman (2008), Lambert et Bouchamma (2019), Leithwood et Jantzi (2012), Seashore Louis et Wahlstrom (2012) ainsi que Smith (2016) et nous permet de constater que le leadership des directions d'école ainsi que le développement professionnel des enseignants affectent la qualité de l'enseignement, et par conséquent, l'apprentissage des élèves. D'après Leithwood et Seashore Louis (2012), le leadership explique entre 5 % à 7 % de la variation dans l'apprentissage des élèves dans une école, ce qui représente environ un quart du total des variations déterminées par les activités dans l'école. Ainsi, le leadership exercé par les directions d'école est le catalyseur principal pour l'amélioration de l'enseignement, et par extension, l'apprentissage et les succès académiques des élèves. Tout comme le leadership, la gestion est aussi un aspect important du travail de la direction d'école qui fera l'objet de la section ci-dessous.

¹ D'après Hattie (2017), les pratiques ayant un impact important sur l'apprentissage des élèves devraient être égales au gain moyen de 0,40.

La gestion

La gestion est une partie intégrale du travail des directions d'école et elle est nécessaire pour assurer le bon fonctionnement de l'établissement (Döş et Savaş, 2015, Lambert et Bouchamma, 2019; Mestry, 2017; Naidoo, 2019; Sebastian et al., 2019). Comme gestionnaire, la direction d'école doit contrôler et organiser les ressources physiques, humaines et financières (Naidoo, 2019). Comme mentionné auparavant, Fayol (1916) dans Northouse (2019), décrit la gestion comme le travail lié à la planification, l'organisation, l'embauche et le contrôle dans une organisation. Kotter (2013) ajoute le travail budgétaire, l'évaluation de la performance et la résolution des problèmes comme des éléments du travail de gestion qui permet à une organisation d'accomplir son travail efficacement. Ceci permet de créer un produit ou de rendre un service d'une certaine qualité tout en respectant un budget déterminé et un horaire spécifique (Kotter, 2013). Mestry (2017) décrit la gestion comme étant les tâches liées aux budgets, le travail du maintien physique de l'école et des lieux scolaires et le besoin d'assurer la conformité aux politiques qui touchent l'éducation. Yalçinkaya et al. (2020) appuient cette vision de la gestion. De plus, leur étude décrit trois approches à la gestion que les directions peuvent employer : autocratique (le directeur est au centre de toutes les décisions et maintient tout le pouvoir), démocratique (les employés sont au centre des décisions et le pouvoir est partagé) et laisser-faire (le directeur évite de prendre des décisions et ne s'occupe pas de ces responsabilités). L'approche autocratique risque de diminuer la créativité et la productivité tandis que l'approche démocratique développe de bonnes relations et augmente la satisfaction du travail. L'approche laisser-faire dépend grandement de l'efficacité des employées, puisque le directeur évite d'effectuer les fonctions exigées par son rôle (Yalçinkaya et al., 2020). Comme ce

travail est effectué par les directions d'école, il y aura toujours des intersections entre le travail de gestion et celui de leadership.

Les intersections entre le leadership et la gestion

Les directions vivent des journées de travail trépidantes remplies de réunions (planifiées ou non) ainsi que de nombreuses interruptions pour gérer des problèmes qui requièrent une attention particulière (Grissom, et al., 2015). Pour être capable de régler efficacement les situations problématiques dans une école, la direction d'école doit vaciller entre les tâches de leadership et de gestion durant la journée scolaire (Bouchamma et al., 2016; Haris et al., 2016). Dans leur recherche, Brassard et Lapointe (2018) discutent de l'évolution du concept du leadership, ce qui explique pourquoi il est lié au concept de la gestion. Auparavant, le leadership aurait été presque un synonyme de la gestion. Le leader était l'autorité et le dirigeant de l'organisation. Ensuite, les idées liées au leadership, un élément dans le système de gestion, se sont différenciées légèrement de la gestion. Finalement, les conceptions du leadership et de la gestion ont divergé considérablement et une multitude de styles, de conceptions et de modèles de leadership et de gestion ont été développés et différenciés (Brassard et Lapointe, 2018). Le tableau ci-dessous, adapté légèrement de Rocque (2017), propose une conception des différences entre la gestion et le leadership.

Tableau 1*Fonctions de la gestion (management) et du leadership*

	Gestion	Leadership
Les résultats	L'ordre et l'uniformité (cohérence)	Le changement et le mouvement
Les priorités organisationnelles	Planification et budgétisation • établir les plans • déterminer le calendrier • attribuer les ressources	Établissement des orientations • créer une vision • clarifier la vision globale • établir les stratégies
Les priorités des ressources humaines	Organisation et dotation • fournir la structure • déterminer les placements • établir les règles et les procédures	Alignement des acteurs • communiquer les buts • chercher l'engagement • bâtir des équipes/alliance
Les priorités pour l'efficacité	Contrôle et résolution de problèmes • créer des incitatifs • apporter des solutions créatives • prendre des mesures correctives	Motivation et inspiration • inspirer et donner de l'énergie • autonomiser les adeptes • répondre aux besoins non satisfaits
Le changement	Favoriser le statu quo	Susciter/gérer le changement
La vision	Axer à court terme	Orienter vers l'avenir
La direction (l'orientation)	Mener le navire à bon port	Partir vers de nouveaux horizons
L'action	Bien faire les choses	Faire les bonnes choses

Note. Ce tableau est une adaptation du tableau de Rocque (2017), p. 156, basé sur les travaux de Kotter (1990), Northouse (2016) et Leithwood (2012).

Cela étant dit, le travail des directions d'école ne se divise pas toujours clairement entre les tâches liées à la gestion et celles au leadership. En effet, certains chercheurs ont des opinions contradictoires en ce qui concerne le leadership et la gestion. Il y en a qui combinent les conceptions du leadership et de la gestion quant au travail des directions. J. Lynch (2012) indique que les directions sont des leaders du personnel, des étudiants, des relations publiques et gouvernementales, de finance, d'instruction, du rendement académique, de la culture et de la planification stratégique. Cependant, Kotter (2013) croit que le leadership et la gestion sont

complètement distincts et ont des fonctions et des raisons d'être différents. Kumle et Kelly (2000), dans Toor et Ofori (2008), s'accordent avec Kotter (2013) et disent que le leadership et la gestion sont des styles de supervisions opposés. Brassard et Lapointe (2018) présentent les points de vue de Zaleznik (1977, 1991) et de Bennis et Nanus (1985) qui s'alignent avec Kotter (2013) et Kumle et Kelly (2000). Ceux-ci maintiennent que la gestion et le leadership sont incompatibles dans la manière dont un dirigeant s'occupe de ses fonctions. Ces deux conceptions doivent donc être gardées à part. Mestry (2017) voit lui aussi une distinction importante entre le leadership et la gestion et compare le travail d'une direction d'école comme celui d'une direction générale d'une entreprise. Naidoo (2019) pour sa part décrit les fonctions de leadership et de gestion d'une direction d'école comme étant interchangeables. Sebastian et al. (2019) ajoutent que certains chercheurs proposent des responsabilités de gestion qui pourraient se classer sous le cadre du leadership pédagogique, puisqu'elles peuvent se lier à l'efficacité du leadership exercé dans une situation spécifique. Néanmoins, la majorité des chercheurs croient que la gestion et le leadership sont des parties intégrales du travail de la direction d'école et important pour l'efficacité de l'école (Döş et Savaş, 2015; Haris et al., 2016; Lambert et Bouchamma, 2019; Leithwood 2012, J. Lynch, 2012, Mestry, 2017; Normore, 2004; Northouse, 2019; Sebastian et al., 2019; Sepuru et Mohlakwana, 2020).

Les responsabilités des directions vont souvent faire compétition entre l'une l'autre; chacune va vouloir le temps et l'énergie de la direction (Beam, et al., 2016). La compétition entre le travail lié au leadership et les tâches de gestion dans l'école est un défi constant et devient de plus en plus difficile à gérer. St-Germain (2011) identifie une augmentation considérable dans le temps consacré aux tâches de gestion. Il précise que les tâches se multiplient constamment sans qu'il y ait de réduction, tout comme si le temps professionnel de la direction d'école s'étendait à

jamais. Hattie (2017), pour sa part, dit que la priorité des directions d'école devrait être de connaître l'incidence du travail du personnel enseignant sur l'apprentissage des élèves et de rendre la réussite des élèves visible. Ainsi, il croit que plusieurs tâches des directions d'école pourraient être exécutées par d'autres personnes intervenantes et que les directions devraient se concentrer sur les tâches qui sont directement liées à l'apprentissage des élèves (Hattie dans Zegarac, 2013). Bouchamma et al. (2016) appuient le point de vue de Hattie (2017) et constatent que les directions veulent accorder plus de temps à la supervision pédagogique et le travail avec les enseignants et moins de temps aux tâches administratives. La recherche de St-Germain (2011) annonçait déjà le point de vue de Hattie (2017) et Bouchamma et al. (2016) et constatait que les directions d'école souhaitaient consacrer moins de temps sur les tâches administratives et plus de temps sur l'encadrement du personnel enseignant. « Pour 78 % des directions, les activités de gestion occupent la majeure partie de leur temps alors qu'il n'y en a que 3 % qui considèrent qu'elles devraient occuper la majeure partie de leur temps » (St-Germain, 2011, p. 248). Cruzeiro et Morgan (2006) rejoignent déjà le travail de St-Germain (2011) en notant que les directions ont indiqué qu'ils dépensent seulement 12 % de leur temps sur les tâches liées au leadership pédagogique. Davis et al. (2005) dans Stringer et Hourani (2016) croient que peu de directions mettent le leadership pédagogique en action. Au lieu, elles s'occupent des tâches de gestion, des relations avec les parents et la communauté et gèrent les crises et les situations inattendues urgentes. Étant donné qu'il y a déjà un déséquilibre entre le travail de leadership et de gestion, nous pouvons imaginer combien une crise sanitaire fragiliserait davantage l'équilibre précaire entre ces deux facettes du travail des directions d'école.

La gestion du changement en éducation

Que ce soit des changements au niveau des pratiques pédagogiques ou de la gestion des systèmes administratifs de l'école, les directions d'école sont responsables pour guider la communauté scolaire à travers ceux-ci qui affectent l'école (Gokçe, 2009; Stringer et Hourani, 2016; Tai et Omar, 2019). La gestion des changements à l'intérieur d'une école pose un défi constant pour les directions (Gokçe, 2009; LeChasseur et al., 2018; Stringer et Hourani, 2016) et peut être particulièrement compliquée dans un système éducatif centralisé (Chen et Ke, 2014). Les directions d'école doivent être conscientes des changements politiques, sociaux et professionnels qui vont mener à des modifications dans les écoles. Elles doivent gérer toutes les pressions qui y sont associées, et ce, sans perdre de vue les besoins de leurs élèves ni la vision qu'elles ont pour leur école (Normore, 2004). De plus, la complexité de la compétition entre tous les intérêts en provenance de différents intervenants (p. ex. : parents, enseignants, ministères, division scolaire et ainsi de suite) rend le changement très difficile dans une école (Starr, 2011). Ces changements, si drastiques et rapides, peuvent créer un contexte ayant un effet sur l'efficacité des personnes qui œuvrent à l'intérieur des écoles (LeChasseur et al., 2018). LeChasseur et al. (2018) continuent en disant que les directions doivent s'engager dans un leadership stratégique et trouver des solutions novatrices qui peuvent balancer les intérêts qui sont constamment en compétition. Souvent, ces solutions doivent servir de multiples besoins simultanément. De plus, la direction doit diffuser les situations stressantes associées aux changements et maintenir la productivité du personnel. Pour être efficaces, Stringer et Hourani (2016) indiquent que les directions doivent adapter leurs stratégies aux conditions de l'environnement lorsqu'elles font face aux changements. Tai et Omar (2019) et Acton (2021) appuient ce point de vue et croient aussi qu'il est important pour les directions de changer leurs

styles ou approches de leadership selon le contexte dans lequel le changement a lieu. Acton (2021) croit que l'emploi du leadership transformatif est nécessaire pour être capable d'effectuer des changements efficaces de façon positive et durable. Fullan (2016, cité dans Acton, 2021) mentionne que les directions reçoivent peu de formation pour gérer les changements dans les écoles. L'expérience, le développement professionnel et les relations professionnelles entre directions ont été identifiés comme étant des facteurs clés pour les directions d'école lorsqu'elles sont engagées dans un changement important dans une école (Acton, 2021; Zimmerman, 2011).

Zimmerman (2011) et Tai et Omar (2019) discutent de l'importance de l'attitude des directions et du personnel envers le changement. Tai et Omar (2019) croient que l'attitude envers le changement est le facteur le plus important qui détermine le succès et le maintien du changement. Les attitudes peuvent être influencées par de nombreux facteurs incluant l'estime de soi, le besoin de la réussite, la tolérance au risque, l'incertitude, l'information, la confiance dans le gérant et la culture (Tai et Omar, 2019). Ils continuent en disant que les directions doivent employer et développer l'intelligence émotionnelle pour faciliter le changement dans les écoles (Tai et Omar, 2019). Zimmerman (2011) dit qu'il est important de comprendre et d'apprécier le besoin du changement et de créer un environnement de soutien pour faciliter le changement dans les écoles. En plus, les directions doivent d'abord être ouvertes elles-mêmes et engagées au changement afin d'être capables de motiver et d'engager leur personnel. Le comportement de la direction affectera le succès de la mise en œuvre du changement dans l'école (Gokçe, 2009).

L'ouverture et la volonté des enseignants de s'engager dans le processus de changement sont également critiques pour que le changement ait lieu (Tai et Omar, 2019). Starr (2011) dit qu'il est nécessaire d'abandonner le sentiment du confort et de remettre en question les croyances, les valeurs et les routines parfois erronées pour être capable d'effectuer des

changements importants dans une école. Il n'est pas possible de réaliser un changement significatif avec les structures courantes d'une école (Stringer et Hourani, 2016). Starr (2011) expose la résistance aux changements dans sa recherche. Elle présente des exemples de comportement agressif, violent, passif et même saboteur lorsque le personnel veut résister aux changements. Ainsi, les directions doivent être prêtes à faire face à des comportements de résistance qui peuvent naître à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, de manières ouvertes ou subtiles. Finalement, les directions ont identifié la mise en œuvre de changements majeurs comme étant un des aspects les plus difficiles de leur travail (Starr, 2011).

La gestion du changement en éducation est un processus important et complexe (Stringer et Hourani, 2016) qui peut créer des situations stressantes (LeChasseur et al., 2018) et des conflits importants entre la direction et le personnel (Tai et Omar, 2019). Les directions ont également identifié la mise en œuvre de changements majeurs comme étant un des aspects les plus difficiles de leur travail (Starr, 2011). Cela dit, les directions doivent reconnaître l'importance du changement dans les écoles et être capables d'identifier les soutiens nécessaires pour bien les gérer (Gokçe, 2009; LeChasseur et al, 2018; Stringer et Hourani, 2016). Dans une situation idéale, mettre en œuvre des changements dans une école peut être un défi considérable. Cependant, les enjeux liés à la gestion du changement qui ont fait surface durant la pandémie COVID-19 ont contribué à la création des conditions exceptionnelles amplifiant ainsi la tension et le niveau de stress des principaux acteurs à l'école. C'est pourquoi, dans la prochaine section, je vais explorer les études qui ont décrit l'impact de la pandémie sur la vie à l'école.

L'impact de la pandémie COVID-19 sur le travail des directions et l'enseignement : la recherche courante

Les études courantes sur la pandémie COVID-19 nous ont permis de poser un regard particulier sur les thèmes suivants : le travail des directions d'école, le leadership en temps de crise et les trois grandes difficultés associées avec l'isolement et l'enseignement à distance. La pandémie COVID-19 a lourdement frappé le système d'éducation faisant en sorte que de nombreux défis ont nécessité des solutions rapides, imposant de grands changements systémiques (Huck et Zhang, 2021). Même si ces changements ont eu un effet parfois chaotique, les écoles ont maintenu leur rôle essentiel de soutien auprès des élèves, des parents et des communautés scolaires tout au long de la pandémie (Striepe et Cunningham, 2022).

L'impact de la pandémie sur le travail des directions d'école

Le travail des directions d'école est complexe, requiert un temps considérable et est imprévisible (De Jong et al., 2017; Grissom et al., 2015; McConkey, 2002; Mestry, 2017). La pandémie a aggravé ceci et a augmenté le stress des directions d'école, ce qui risque d'augmenter le surmenage (Reid, 2022). Les directions étaient un point de contact important dans les écoles et elles ont entrepris plusieurs responsabilités supplémentaires incluant la coordination entre la santé publique et la division scolaire (Brown et al., 2021). Kavrayici et Kasim (2021) ajoutent que les nouvelles responsabilités des directions durant la pandémie incluaient l'interprétation de nouvelles législations, des mesures sanitaires de la santé publique, des missives divisionnaires et aussi la mise en œuvre de nouvelles pratiques dans les écoles. Tout ceci s'est fait avec très peu de temps et des ressources limitées. Brown et al. (2021) ont décrit les directions comme des travailleurs essentiels sur la ligne de front qui devaient, au cours de la pandémie, assurer la santé et la sécurité des élèves et maintenir une communication constante avec les agences externes et

la communauté scolaire. Les directions dans l'étude de Beauchamp et al. (2021) ont indiqué qu'il y avait des pressions externes intenses venant de nombreux partenaires qui ont résulté dans des situations très ambiguës et causées des changements opérationnels importants du jour au lendemain. De plus, ces directions ont identifié l'importance de l'adaptabilité dans la gestion des attentes et des pressions des partenaires externes (Beauchamp et al., 2021). Comme directeur adjoint, je peux affirmer que mon travail et celui de ma directrice a été grandement affecté par la pandémie. La coordination avec la santé publique, l'identification des contacts proches, la communication avec la communauté scolaire au sujet des cas de COVID-19 dans l'école, ainsi que l'organisation des services divisionnaires pour désinfecter les espaces de l'école ont été des tâches additionnelles qui étaient stressantes et laborieuses. L'adaptabilité était essentielle au succès. Reid (2022) identifie un autre élément important à noter, spécifiquement, la pénurie des suppléants dans les écoles. Comme mentionné auparavant, je peux constater que ma division scolaire avait une grave pénurie de suppléants au cours de la pandémie.

L'augmentation du stress et de l'anxiété pour les directions d'école était un thème noté dans plusieurs recherches (Beauchamp et al., 2021; Brown et al., 2021; Reid, 2022; Striepe et Cunningham, 2022; Trinidad, 2021). Reid (2022) indique que le changement constant augmente le stress et l'anxiété, deux éléments qui mènent les directions vers le surmenage. Souvent, les directions vont s'engager dans leur travail au détriment de leur santé et de leur bien-être. Les directions ont la tendance de supprimer leurs émotions dans la présence des élèves, des parents et du personnel (Reid, 2022). Le stress et le surmenage des directions ont un impact négatif sur le personnel et les élèves. C'est pourquoi Reid (2022) souligne l'importance pour la direction d'école de bien maintenir sa santé mentale, sinon l'efficacité et la qualité des services offerts à l'école en souffriront. Brown et al. (2021) disent que les directions étaient surchargées par les

besoins de leurs communautés et que la santé et le bien-être de celles-ci en ont souffert.

Kavrayici et Kesim (2021) identifient que les directions devaient rester calmes, motivées, empathiques et résolues, peu importe la situation à laquelle elles faisaient face.

Durant une crise, les directions travaillent sous une pression incessante, souvent avec peu de formation et elles vont au-delà des attentes régulières pour assurer le soin des élèves et du personnel (Striepe et Cunningham, 2022). Cameron et al. (2020) et Gazmararian et al. (2021) décrivent que les besoins des élèves et du personnel liés à la santé mentale étaient considérables et plus nombreux durant la pandémie. Par conséquent, les directions devaient prendre ceci en considération et devaient organiser des mécanismes de soutien pour le personnel et les élèves (Cameron et al., 2020).

Le leadership éducationnel durant la pandémie

Dans un temps de crise, le leadership des directions devient absolument essentiel puisque le travail, le stress et l'anxiété de la communauté scolaire s'intensifient (Reid, 2022). La pandémie a changé les pratiques de leadership radicalement et les directions devaient s'engager dans un processus de résolution de problème complexe (Kavrayici et Kasim, 2021). Plusieurs chercheurs ont constaté que l'emploi du leadership partagé (ou distribué) était essentiel durant la pandémie (Beauchamp et al., 2021; Greig et al., 2021; Kavrayici et Kesim, 2021; Lemieux et al., 2020; OECD, 2020; Reid, 2022; Striepe et Cunningham, 2022; Thornton, 2021). Ce style a permis le maintien d'une culture positive et collaborative dans l'école (Fancera et Saperstein, 2021; Greig et al., 2021; Striepe et Cunningham, 2022). Cependant, Brown et al. (2021) ont indiqué que même si le modèle de leadership distribué est celui qui est devenu le plus commun dans les situations de crise, les directions dans leur étude ont indiqué que ce modèle n'était pas viable puisque les enseignants étaient surchargés. Les pressions supplémentaires exercées sur les

enseignants ont empêché ceux-ci de maintenir le modèle du leadership distribué. Greig et al. (2021) affirment plutôt le contraire : le modèle de leadership distribué permettait l'autonomisation des membres du personnel et réduisait le stress de ceux-ci en créant une culture ouverte au changement. Fancera et Saperstein (2021) appuient ce point de vue, mais ajoutent qu'il faut continuellement tenir compte du contexte de l'école. Le leadership doit être dynamique pour soutenir les enseignants, ce qui contribuera à l'engagement des enseignants et, par conséquent, celui des élèves.

L'intelligence émotionnelle est un élément central du leadership (Tai et Omar, 2019) et est particulièrement importante durant un temps de crise. Elle promeut l'empathie, la communication et elle peut permettre aux directions d'employer des stratégies pour soutenir leurs membres du personnel aux prises avec de vives émotions (Thorton, 2021). Greig et al. (2021) et Cameron et al. (2020) suggèrent d'employer une approche centrée sur le traumatisme. Cette approche souligne l'importance du contexte du personnel et des élèves et nécessite l'intelligence émotionnelle pour être efficace (Cameron et al., 2020). Dans ce modèle, les directions vont tenir compte des émotions des autres pour améliorer l'efficacité de leur équipe (Tai et Omar, 2019).

L'importance de la communication durant la pandémie a été notée par plusieurs chercheurs (Beauchamp et al., 2021; Fancera et Saperstein, 2021; Greig et al., 2021; Hamzah et al., 2021; Huck et Zhang, 2021; Kavrayici et Kesim, 2021; Striepe et Cunningham, 2022; Thornton, 2021). Beauchamp et al. (2021) explique que la communication était essentielle pour maintenir et améliorer les relations dans la communauté. Ceci était particulièrement important durant la pandémie avec l'isolement, le résultat d'un enseignement en ligne et le confinement. La communication est critique durant une crise (Kavrayici et Kasim, 2021), mais il est important de

bien connaître son auditoire et de peaufiner le message selon l'intention de l'information à partager (Thornton, 2021). Comme directeur adjoint, je peux constater que l'importance de la communication entre tous les intervenants était essentielle durant la pandémie. Le personnel et le public recevaient beaucoup de différentes informations en provenance de différentes sources, ce qui causait des défis additionnels. Une communication claire et précise était particulièrement importante pour assurer l'exécution des consignes de la santé publique et pour promouvoir la coopération des parents dans la réduction des risques de propagation de la maladie (Beauchamp et al., 2021). Hamzah et al. (2021) constate que les directions devaient utiliser plusieurs différentes méthodes pour assurer la communication avec et entre le personnel. Huck et Zhang (2021) ont noté que la communication en ligne était particulièrement utile pour les parents durant les phases de confinement et l'enseignement en ligne.

Un dernier élément de leadership important lié à la communication était la communication entre les directions d'école durant la pandémie (Reid, 2022; Thornton, 2021). Les directions ont compté sur un réseau de collègues dans leur milieu pour le soutien et la planification (Reid, 2022; Rocque et Côté, 2021; Thornton, 2021). Thornton (2021) a noté que certaines directions ont maintenu des conversations avec autres directions d'outremer pour prendre conscience de leurs situations et pour s'offrir de l'appui. Mes expériences appuient le constat de Reid (2022) et Thornton (2021). Au cours de la pandémie, ma directrice et moi avons fait plusieurs consultations auprès d'autres directions pour coordonner notre planification et nos interprétations des missives gouvernementales et divisionnaires.

Trois défis importants dans l'enseignement durant la pandémie COVID-19

D'après Schleicher (2020), l'impact de la pandémie sur l'éducation était considérable et a inclus : le financement scolaire, la mobilité internationale des élèves, la perte du temps

d'instruction, les mesures prises pour continuer l'enseignement pendant la fermeture des écoles, la capacité des enseignants à transitionner à l'enseignement à distance, la décision de quand et comment rouvrir les écoles, la taille des classes et l'interruption des programmes vocationnels. Hanushek et Woessmann (2020) discutent de l'impact économique de la perte du temps d'instruction durant la pandémie. Stacki et al. (2021), Morgan (2020) et Schultz et DeMers (2020) discutent des enjeux liés à l'apprentissage à distance durant la pandémie. Je fixerai mon regard sur trois défis particuliers causés par la pandémie COVID-19 liés au confinement et à l'enseignement à distance. J'ai choisi ces défis puisqu'ils sont ceux qui ont été mentionnés le plus souvent dans les écrits et parce qu'ils risquent d'être présents dans tous les milieux scolaires. Les trois défis sont : les iniquités liées à l'accès à la technologie, l'engagement des élèves et la santé mentale des élèves ainsi que celle du personnel enseignant.

Les iniquités liées à l'accès à la technologie. L'iniquité de l'accès à l'ordinateur, à l'Internet et même à la télévision a créé des obstacles importants pour l'apprentissage des élèves durant la pandémie (Bryant et al., 2020; Kavrayici et Kesim, 2021; Lake et Makori, 2020; Miller, 2021; Morgan, 2020; Tienken, 2020). Cette crise sanitaire a amplifié les difficultés et les iniquités éducatives qui existaient déjà dans notre société avec ceux qui souffrent de la pauvreté (Dorn et al., 2020; Harris et Jones, 2020). Aux États-Unis, les adultes sondés ont considéré l'Internet comme essentiel (53 %) ou important (34 %) durant la pandémie (Vogels et al., 2020). Cette même étude annonce qu'environ 21 % des parents ont indiqué que leurs enfants ne seraient pas capables d'exécuter leurs travaux d'école puisqu'ils n'avaient pas d'ordinateur, 22 % des parents ont indiqué qu'ils devaient utiliser le Wi-Fi public et 29 % des parents ont indiqué que leurs enfants devaient exécuter leurs travaux au téléphone cellulaire (Vogels et al., 2020). Hamilton et al. (2020) ont constaté que 75 % des enseignants sondés ont dit que le manque de

technologie et l'accès à l'Internet de qualité étaient un obstacle considérable pour l'enseignement à distance. Kavrayici et Kesim (2020) disent que les problèmes les plus communs étaient le manque d'accès à un appareil qui peut se brancher à l'Internet et des connexions d'Internet inefficaces pour permettre un enseignement à distance.

L'accès à la technologie et à l'Internet n'était pas seulement un problème en Amérique du Nord. En Turquie, ils ont créé un poste de télévision pour diffuser des leçons pour tous les niveaux, mais les enseignants ont constaté que l'accès à la technologie était quand même une barrière importante et que 20 % des élèves avaient des problèmes de connexion à l'Internet (Akbulut et al., 2020). Sahlberg (2021) identifie que les problèmes associés à la technologie ont été reconnus comme importants en Finlande et en Australie. Schleicher (2020) constate qu'un quart des directions de l'OCDE ont mentionné des problèmes liés à l'accès à la technologie qui ont eu un impact sur l'apprentissage des élèves. Huck et Zhang (2021) identifient que 39 différentes études qu'ils ont repêchées ont indiqué des difficultés avec l'équité d'accès à la technologie. Ils continuent en disant que les élèves en milieu rural ainsi que ceux avec un statut socio-économique (SSE) plus bas étaient particulièrement touchés par ce problème (Huck et Zhang, 2021). Gross et Opalka (2020), ainsi que Hash (2021), appuient ce point de vue en disant qu'ils ont identifié de grands écarts entre les attentes pour les élèves en milieux urbain et rural et que l'accès à la technologie était un défi pour plusieurs communautés rurales. Comme mentionné auparavant, Gazmararian et al. (2021) et Cameron et al. (2020) ont identifié les groupes minoritaires ainsi que les familles avec un SSE bas comme étant des groupes particulièrement vulnérables durant la pandémie. L'accès à la technologie était une barrière important pour certains membres de ces groupes. D'après Dorn et al. (2020), seulement 60 % des élèves dans

des foyers de SSE bas étaient en ligne régulièrement pour l'enseignement à comparer à 90 % des élèves des foyers de SSE haut.

Pour combattre ce problème, plusieurs commissions scolaires ont prévu des programmes pour emprunter des ordinateurs et des tablettes et ont offert des services d'Internet aux élèves (Morgan, 2020). Selon Tienken (2020), 82 % des commissions dans son étude ont envoyé de la technologie portative à la maison avec les élèves. Plusieurs compagnies de télécommunications ont aussi ouvert des hotspots de Wi-Fi supplémentaires et n'ont pas annulé les services de ceux qui ne pouvaient pas payer pour l'Internet (Morgan, 2020). Les divisions scolaires au Manitoba ont fait plusieurs efforts pour assurer que les besoins technologiques des élèves soient comblés (Nagle et al., 2020).

L'engagement des élèves durant l'enseignement en ligne. L'engagement en éducation est essentiel à l'apprentissage efficace et est lié au succès des résultats d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (Sinatra et al., 2015). Sinatra et al. (2015) identifient que l'engagement peut inclure l'assiduité, la participation, le développement d'un sens d'appartenance, la valeur de trouver sa place dans l'école ainsi que la volonté d'accomplir les tâches d'école. Durant la pandémie COVID-19, plusieurs chercheurs ont identifié que l'engagement de certains élèves était un problème important (Grandits et Wagle, 2021; Huck et Zhang, 2021; Lieberman, 2020; Tienken, 2020; Trinidad, 2021). D'après Lieberman (2020), aux États-Unis, le taux d'absentéisme des élèves a doublé depuis le début de la pandémie et ces absences ne sont pas limitées aux élèves qui sont en ligne. Les absences des élèves en présentiel ont aussi presque doublé durant la pandémie. D'après Tienken (2020), certains élèves aux États-Unis se sont épanouis durant l'enseignement en ligne, tandis que d'autres ont plutôt pataugé. L'accès à la technologie, l'Internet, le stress familial et la pauvreté auraient eu un effet sur

l'engagement des élèves durant la pandémie. Si les élèves ne reçoivent pas le soutien nécessaire, ils risquent de se désengager du système éducatif (Tienken, 2020). Grandits et Wagle (2021) appuient ce point de vue et ajoutent que le manque de conséquence, de motivation et les changements dans les responsabilités familiales pourraient avoir eu un effet sur l'engagement des élèves.

Akbulut et al. (2020) mentionnent qu'au cours de la pandémie, certains parents ont perdu l'intérêt et la motivation pour l'enseignement en ligne et que cette attitude parentale a diminué l'efficacité de l'enseignement en ligne et l'engagement des élèves. D'après Gross et Olpalka (2020), seulement la moitié des régions éducatives aux États-Unis ont des attentes claires pour collectionner les données liées à l'engagement des élèves durant la pandémie. Il est donc possible que ce problème soit beaucoup plus grand qu'initialement jugé. Dans certaines situations, les écoles ont mis l'accent sur le bien-être physique et émotionnel et ont réduit ou éliminé les attentes académiques pour les élèves. Il est possible que cette directive, autant qu'elle fût bien intentionnée, ait réduit l'engagement des élèves, puisqu'il n'y avait aucune conséquence académique pour leurs comportements (Hash, 2021; Stacki et al., 2021). L'étude de Stacki et al. (2021) a aussi identifié des difficultés d'engagement des élèves incluant une basse participation aux réunions, un refus de répondre au courriel, l'écriture de messages inappropriés dans les chats et le refus d'allumer leur caméra. Certains ont traité le temps d'enseignement en ligne comme une période de vacances ponctuée d'un manque d'effort et d'apathie de la part des élèves (Stacki et al., 2021).

Plusieurs chercheurs ont offert des suggestions pour augmenter et maintenir l'engagement des élèves. Schultz et Demers (2020) suggèrent des styles pédagogiques comme l'apprentissage par enquête et l'apprentissage centré sur les problèmes pour pousser les élèves à

prendre la responsabilité de leurs apprentissages ce qui devrait résulter dans une augmentation de l'engagement des élèves. Les écoles et les élèves qui savent se gérer dans leurs apprentissages vont souvent avoir plus de succès que ceux qui ne sont pas capables, que ce soit dans une situation de crise ou normale (Sahlberg, 2021). Pour Miller (2021), le facteur le plus important c'est la relation entre les enseignants et les élèves. Les enseignants qui établissent des relations de soin authentiques, qui écoutent et qui sont empathiques, auront plus d'engagements de la part de leurs élèves. Ces relations facilitent le sens d'appartenance chez les élèves et permettent une connexion à la fois académique et personnelle. Grandits et Wagle (2021) et Inayat et Ali (2020) appuient ce point de vue et disent que les enseignants jouent un rôle prioritaire dans la création et le maintien de l'engagement des élèves. Huck et Zhang (2021) suggèrent d'augmenter la communication en ligne avec les parents. Ils ont conclu que ceci augmente la participation des parents et, par conséquent, augmente l'engagement des élèves. Stacki et al. (2021) croient aussi que la communication constante avec les parents est importante et suggèrent aussi la création d'instruction spécifique sous forme de tutoriels et la création d'une planification flexible. Morgan (2020) suggère que les enseignants préparent des activités centrées sur l'apprenant et qu'ils devraient éviter les feuilles de travail et le travail indépendant. Elle recommande de suivre les normes de la Société Internationale de la technologie dans l'éducation (ISTE) sur l'implémentation de l'apprentissage en ligne. Ce système se base sur des compétences universelles qui appuient les élèves dans un monde technologique (Morgan, 2020).

La santé mentale des élèves et du personnel. Comme mentionné dans les recherches d'Iachini et al. (2015), Mantoura et al. (2017), Rousseau et al. (2014) et Richard et Marcotte (2013), il existait déjà un besoin lié à la santé mentale des élèves dans les écoles avant la pandémie COVID-19. L'anxiété, la dépression et la santé mentale étaient des besoins importants

qui occupaient l'attention des chercheurs en éducation (Mantoura et al., 2017; Richard et Marcotte, 2013; Rousseau et al., 2014). La fermeture des écoles (Huck et Zhang, 2021; WHO, 2020) ainsi que la perte des connexions sociales et l'isolement (Fantini et al., 2020; Miller, 2021) ont augmenté les taux d'anxiété, de dépression et de trouble de stress post-traumatique chez les élèves. Hash (2021) appuie ce point de vue et ajoute que l'augmentation des troubles émotionnels et de bien-être ont eu un effet important sur l'engagement des élèves durant l'enseignement en ligne. Il a identifié 18 études qui ont cité ce problème ainsi que l'incertitude de l'impact à long terme de ces changements sur le bien-être des élèves. L'étude de Gazmararian et al. (2021) indique qu'un quart des élèves étaient soit extrêmement ou très inquiet au sujet de la pandémie. De plus, un tiers des élèves se sentaient anxieux/nerveux ou déprimés, 43% se sentaient isolés ou seuls et plus de 50 % étaient stressés trois ou plus de journées par semaine durant la pandémie. Quarante-sept pour cent des élèves étaient inquiets de l'infection de la COVID-19 pour eux-mêmes ou pour les membres de leurs familles et 40 % ont trouvé la transition à la maison durant les périodes d'isolement difficile (Gazmararian et al., 2021). Certains élèves sont à risque de développer une dépression sévère et des comportements suicidaires (Morgan, 2020), puisque ce traumatisme socioémotionnel pourrait être difficile à surmonter selon la durée de la pandémie (Stacki et al., 2021). La pauvreté affecte aussi le bien-être des élèves, mais ceci sera intensifié durant la pandémie (Tienken, 2020). Un des problèmes importants à noter est le fait que les besoins physiques et psychologiques sont en compétition entre eux-mêmes étant donné que la santé physique dépend de la distanciation et la santé mentale bénéficie de la proximité sociale (Trinidad, 2021; Truzoli et al., 2021).

Les taux d'anxiété, de dépression, d'insomnie, de troubles de stress post-traumatique et l'abus des substances illicites ont augmenté aux États-Unis (Czeisler et al., 2020) et dans de

nombreux autres pays (Truzoli et al., 2021). Gazmararian et al. (2021) ont aussi identifié des augmentations de troubles affectifs en Chine et au Royaume-Unis. Au Canada, Findlay et Arim (2020) ont conclu que les niveaux de santé mentale ont aussi diminué. Ainsi, les enseignants souffrent eux aussi du stress lié à la pandémie (Reid, 2022) et ont besoin des soutiens pour continuer à travailler efficacement (Huck et Zhang, 2021; Morgan, 2020). Le travail des enseignants a changé drastiquement durant la pandémie. La pandémie a créé de nouveaux stressseurs pour les enseignants qui ont affecté tous les aspects de la planification, de l'évaluation, de la différenciation de l'enseignement (Hash, 2021; Huck et Zhang, 2021), de l'ajustement au travail de la maison et du maintien des relations personnelles et professionnelles (Truzoli et al., 2020; Wong, 2020). De plus pour certains enseignants, les attentes de l'enseignement en ligne ainsi que l'enseignement en présentiel n'étaient pas clairs et ils ont eu des difficultés à maintenir l'imputabilité des élèves (Huck et Zhang, 2021). L'enseignement en ligne a créé un écart émotionnel entre le personnel et les élèves (Kavrayici et Kesim, 2021). Tous ces changements ont fait en sorte qu'ils ont eu des difficultés à maintenir leur propre motivation, ainsi que celui de leurs élèves (Huck et Zhang, 2021; Truzoli et al., 2020).

Les nouvelles exigences imposées aux systèmes d'éducation et à la profession enseignante par la crise sanitaire de la COVID-19 (comme les efforts actifs requis pour faire respecter le degré nécessaire de distance physique entre les élèves) provoqueront vraisemblablement un stress professionnel considérable chez les enseignants. (OECD, 2020, p. 3)

D'après l'étude de Cameron et al. (2021), 41 % des adultes ont eu des difficultés liées à la santé mentale durant la pandémie. Les enseignants avaient la responsabilité de s'occuper des élèves durant un temps très difficile et vivent eux-mêmes des difficultés personnelles et

professionnelles. La plupart des enseignants étaient inquiets au sujet de la santé mentale de leurs élèves (Miller, 2021; Sahlberg, 2021) et ont fait en sorte que le maintien du bien-être des élèves était une priorité importante durant l'enseignement en ligne (Hash, 2021).

Des interventions sont nécessaires pour mitiger les effets de la pandémie sur la santé mentale des élèves (Gazmararian, 2021) et le personnel (Bryant et al., 2020; Lemieux et al., 2020). Pour Stacki et al. (2021), les enseignants sont responsables d'établir et de promouvoir l'apprentissage socioémotionnel. Lorsque les élèves sont engagés dans l'apprentissage socioémotionnel, ils vont être plus susceptibles de maintenir leurs relations interpersonnelles durant des temps difficiles. Grandits et Wagle (2021) indiquent que la pandémie nous a enseigné qu'il est nécessaire d'avoir de l'enseignement socioémotionnel pour nos élèves et que les enseignants doivent inclure un contenu pédagogique qui enseigne l'inclusivité, le soin personnel et la diversité culturelle. Cet enseignement risque de créer des liens plus forts entre les élèves et l'enseignant et priorise des relations positives, ce qui est important pour le bien-être des élèves et le rendement académique (Miller, 2021). Cameron et al. (2020) proposent un programme de premiers soins psychologiques et une approche centrée sur les traumatismes pour soutenir les élèves et les enseignants. Gazmararian et al. (2021) croient que les stratégies pour mitiger ce problème pourraient inclure l'amélioration de la résilience des élèves, le développement de réseau de soutien des pairs, le développement de partenariats avec les familles et les fournisseurs des services de soin de santé mentale et le soutien du gouvernement. Selon Bryant et al., (2020) :

Student and staff health needs will not end with the virus – schools should plan to deal with heightened mental and physical health issues long after the pandemic subsides. With many parents out of work or forced into debt, schools may also have to deal with broader

economic vulnerabilities, and respond through specific programs for homeless students, clothing closets, and the like. (p. 4)

Les écoles ont répondu à plusieurs différentes crises dans le passé incluant l'épidémie H1N1 (2009), des récessions économiques et les conséquences des réfugiés (Trinidad, 2021). Les écoles demeurent des lieux qui servent la communauté et continueront d'avoir un rôle important dans l'organisation des soutiens durant les crises présentes et futures (Striepe et Cunningham, 2022). Ainsi, c'est important d'étudier le point de vue des directions durant ces crises, ce que je propose comme principal objectif de cette recherche.

Dans ce chapitre, j'ai décrit le leadership, la gestion et la gestion du changement en éducation. Ensuite, j'ai discuté de l'impact de la pandémie sur le travail de la direction en posant un regard critique sur le leadership éducationnel durant la pandémie. Finalement, j'ai énoncé trois défis qui ont été notés dans un nombre d'études récentes comme étant particulièrement importants durant la pandémie : l'accès à la technologie, l'engagement des élèves durant l'enseignement en ligne et la santé mentale du personnel. Dans le prochain chapitre, je vais décrire la méthodologie employée pour réaliser cette recherche.

Chapitre 4 – Méthodologie

La problématique et le cadre théorique définis, procédons maintenant aux principaux éléments méthodologiques qui détermineront les étapes à franchir pour répondre à la question de recherche. D’abord, je vais brièvement revoir le contexte et le but de l’étude. Les personnes participantes, la conception et les procédures à entreprendre pour la réaliser suivront. Ensuite, je présenterai la technique d’analyse et finalement, j’exposerai les limites de la recherche.

Le contexte et les questions à l’étude

Après plus de deux ans de pandémie, le système d’éducation a passé à travers de divers changements importants. Les directions d’école occupaient un rôle central dans l’organisation, la planification et la mise en œuvre de tous les changements qui ont été mises en place pour lutter contre la transmission de la COVID (Cameron et al., 2020). Personnellement, comme directeur adjoint, j’ai affronté plusieurs différents défis liés au leadership, à la gestion, à la santé mentale, au changement et à l’organisation de l’enseignement en ligne durant la pandémie. Cela étant dit, chaque direction d’école risque d’avoir vécu des réalités différentes en fonction de la situation particulière de son milieu scolaire. Ce projet documentera et analysera les expériences des directions pour en ressortir des thèmes liés au leadership, à la gestion et à la gestion du changement dans les écoles durant la pandémie. De plus, elle cherchera à identifier s’il y a des éléments liés à la pandémie qui continuent d’avoir un impact sur les écoles tout en déterminant les apprentissages essentiels des directions qui ont dirigé les écoles à travers ce temps difficile.

Le type de recherche

Cette recherche est à la fois une recherche de l’éducation et pour l’éducation. Elle a fourni des témoignages d’expériences vécues et a tiré des conclusions qui pourront aider de futures directions d’école à surmonter des obstacles semblables à l’avenir (Van der Maren,

2004). Cette recherche phénoménologique s'intéresse à la relation entre les sujets (les directions d'école) et leur environnement de travail en prenant en compte les effets du phénomène (la COVID-19) sur les sujets (Meyor, 2007). Elle cherche à suspendre les préconceptions et les convictions quant aux événements pour rejoindre ce qui est fondamentalement lié aux diverses expériences humaines (Van der Maren, 2004). Son intention est de répondre à la question : comment se situe l'individu par rapport à son vécu? et cherche à embrasser complètement le point de vue de l'individu (Grawitz, 2001) pour conduire à une compréhension de la conscience humaine et l'impact du phénomène sur celui-ci (Guillemette, 2022; Van der Maren, 2004). La valeur de l'approche phénoménologique est qu'elle « possède ainsi une véritable puissance de réverbération qui tient à son immense potentiel de mise à jour d'aspects de l'expérience qui peuvent rester autrement dans l'ombre » (Meyor, 2007, p. 113). Cette recherche s'est servie d'un devis qualitatif et a utilisé des entrevues semi-structurées pour la collecte des données, format le plus commun pour les études qualitatives (Dicicco-Bloom et Crabtree, 2006). Mukamurera et al. (2006) constatent que « la visée de l'analyse qualitative est de donner un sens, de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes » (p. 111). Ce format a permis de recueillir les perspectives d'une situation spécifique et les explications ont émergé à travers la description du vécu des personnes participantes (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018) et ensuite ont été interprétées par le chercheur (Savoie-Zajc, 2018). De plus, ce format a permis de collectionner les opinions, les perceptions et les jugements (Van der Maren, 2004) des directions et creusera dans leurs expériences sociales et personnelles (Dicicco-Bloom et Crabtree, 2006) pour produire des données riches qui permettront de bien comprendre le point de vue (Qu et Dumay, 2011) des directions durant la pandémie COVID-19. D'après Qu et Dumay (2011), ce format est flexible et

permet d'illustrer plusieurs facettes du comportement humain et est souvent le plus efficace et convenable pour collectionner les informations.

Les personnes participantes

Cette étude s'est réalisée à l'aide d'un échantillonnage de directions (la direction ou l'adjointe) d'école venant d'une des plus grandes divisions scolaires au Manitoba. Les personnes participantes ont été repêchées par entremise de courriels de recrutement (annexes A et B) qui ont été envoyé à l'ensemble des directions et les adjointes de la division scolaire.

L'échantillonnage intentionnel qui, d'après Savoie-Zajc (2018), serait un groupe d'individus spécifique qui partage certaines caractéristiques déterminées par le chercheur a été construit selon les réponses reçues du courriel. Les directions ont choisi volontairement de participer à la recherche. Dix directions d'école ont participé aux entretiens (6 hommes et 4 femmes). Toutes les personnes participantes ont signé une lettre de consentement (annexe C). Les expériences de ces directions durant la pandémie ont touché les trois différents niveaux scolaires élémentaire, intermédiaire et secondaire. Cinq de dix directions étaient nouvelles dans leur poste comme direction (dans leur première année comme adjointe ou direction d'école en 2019-2020) au début de la pandémie et trois autres étaient dans leurs deuxièmes années à la direction. Six de dix directions d'école ont subi une mutation de poste (changement d'école et/ou de poste) durant la pandémie. Les personnes participantes devaient avoir un minimum de trois années d'expérience comme direction ou adjointe. Cette contrainte était nécessaire pour assurer une bonne comparaison entre le travail pré-pandémique, pandémique et (post)pandémique (période où les restrictions de la santé publique ont été réduites et les interventions étaient recommandées et non obligatoires).

Le tableau 2 décrit le profil des écoles des directions qui ont participé à l'étude. Ce groupe de personnes participantes m'a offert une représentation équitable en fonction des trois différents niveaux scolaires représentés (élémentaires - M à 5; intermédiaires - 6 à 8 et secondaires - 9 à 12).

Tableau 2

Profil des écoles

Niveau	Élémentaire (M à 5)		Élémentaire et intermédiaire (M à 8 ou 3 à 8)	Intermédiaire (6 à 8)		Secondaire (9 à 12 ou 8 à 12)	
# d'élèves	<300	>300	350 à 800	<400	>400	<500	>500
# d'école	3	1*	1	1	2*	1	1**

NB * indique une personne participante qui a travaillé dans un deuxième niveau durant la pandémie

La collecte des données

Une fois que les personnes participantes ont été sélectionnées, ils ont participé à une entrevue semi-structurée d'une durée de 45 à 75 minutes (Van der Maren, 2004). Les personnes participantes ont répondu à des questions démographiques liées à leur milieu de travail pour ensuite procéder aux questions de recherche. L'entrevue a été enregistrée sur un IPAD comme piste sonore en utilisant l'application « Voice memo » pour faciliter l'analyse (Qu et Dumay, 2011). Le guide d'entretien contient les questions à l'étude (annexes D et E). Tous les entretiens se sont passés en anglais pour uniformiser les données autant que possible. Comme mentionné dans Diccio-Bloom et Crabtree (2006) et Qu et Dumay (2011), des interrogations supplémentaires ont été ajoutées durant les entrevues pour permettre d'élaborer les expériences des directions au besoin. Après que les entretiens ont été complétés, les données ont été compilées.

Analyse des données

L'analyse des données a été complétée par analyse thématique. J'ai écouté les pistes sonores des entretiens et j'ai utilisé un tableau pour organiser les thèmes et les grandes idées que j'ai identifiés durant l'écoute. Le verbatim associé à chacun des thèmes identifiés a aussi été pris en note dans un tableau. Une fois que les données ont été organisées, l'analyse a été entamée. J'ai recueilli, rassemblé et traité les informations, ressorties des entretiens. Par entremise d'une série de tableaux, j'ai identifié et organisé les thèmes présents dans les entretiens de chaque personne participante et je les ai catégorisés et regroupés selon les questions initiales de la recherche (Grawits, 2001; Van der Maren, 2004). Une fois regroupé, j'ai tracé les convergences et divergences qui existent dans les thèmes identifiés en comparant les tableaux de chaque personne participante (Paillé et Mucchielli, 2012; Wanlin, 2007) selon les catégories identifiées et les questions de la recherche (Grawits, 2001; Van der Maren, 2004). J'ai employé une démarche continue pour l'attribution des thèmes, ce qui m'a permis d'identifier les thèmes au cours de l'analyse et de regrouper et de classer les thèmes qui ont sorti au cours de l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette méthode d'analyse est rigoureuse, flexible et fondamentale pour l'analyse des études qualitatives (Braun et Clarke, 2006, 2019). De plus, elle promeut une réflexion importante des données et permet l'identification, l'analyse et la détermination des thèmes qui existent dans les données qui reflètent la réalité du milieu (Braun et Clarke, 2006). Pour assurer la fiabilité, j'ai employé une validation interjuge (Mukamurera et al., 2004). Un autre chercheur a effectué une lecture supplémentaire d'un échantillon du corpus des données, ce qui a permis d'assurer que l'analyse des données soit juste et bien (Mukamurera et al., 2004).

Limites de recherche

Une des limites de cette recherche serait qu'elle touche particulièrement au contexte d'une division scolaire au Manitoba. Pour cette raison, les résultats ne seront pas nécessairement généralisables. Mon petit échantillon intentionnel donne une certaine crédibilité, plutôt que la représentativité. Les conclusions pourraient toutefois être pertinentes dans d'autres contextes semblables. Cependant, la pandémie de la COVID-19 aurait pu être gérée très différemment dans d'autres divisions scolaires ailleurs au pays ou à l'étranger. Une autre limite possible serait liée à la relation préexistante entre les personnes participantes de la recherche et moi-même étant donné que j'exerce aussi les fonctions de direction adjointe dans une école manitobaine. Puisque la participation était volontaire et que je n'avais aucune relation d'autorité envers les personnes participantes, l'effet de cette relation préexistante devrait toutefois être limité. Cela étant dit, les questions portant sur la santé mentale et la résilience risquent d'avoir été affectées par un biais possible causé par la construction de l'image de soi désirable sociale (Tournois et al., 2000). Pour mitiger ce risque, je me suis assuré d'anonymiser les informations recueillies des personnes participantes et de plus, j'ai rappelé à toutes les personnes participantes au début de l'entretien et encore une fois avant de poser les questions touchant la santé mentale et la résilience qu'ils avaient le droit de ne pas répondre aux questions ou de seulement répondre aux parties des questions avec lesquelles ils étaient à l'aise à répondre. Une autre limite de cette recherche serait qu'elle explore les impressions des personnes participantes après plus de deux ans de travail dans la pandémie. Il est donc possible que certaines omissions aient été faites, faute de l'oubli (Bolger et al., 2003; Henry Moffitt et al., 1994; Neuman et Baron, 1998). De plus, elle explore principalement la perspective des directions d'école. Les données et les conclusions de cette recherche ouvrent d'autres possibilités d'étude intéressante; par exemple la comparaison entre

les perspectives de cette étude et d'autres perspectives comme celle de la direction générale de la division, des enseignants, des parents ou même, des élèves.

Chapitre 5 – Résultats

Dans ce chapitre, je vais énoncer les résultats des entretiens des dix directions d'école (adjoints ou directions). Les résultats seront organisés selon des catégories basées sur les questions de recherche : le leadership, la gestion, une comparaison entre le leadership et la gestion, les défis qui continuent à affecter le travail des directions, la santé mentale et la résilience et finalement les leçons apprises. Certaines catégories seront organisées en sous-catégories liées aux questions posées. L'information sera ensuite regroupée selon les thèmes que j'ai identifiés lors de l'analyse des entretiens. Les thèmes seront présentés en ordre du plus souvent mentionné au moins souvent mentionné. Cela étant dit, cet ordre n'implique pas nécessairement l'importance du thème. De plus, il est important à noter que l'absence d'un thème lors d'un entretien n'implique pas nécessairement que la direction ou l'adjoint n'aurait pas aussi eu une expérience similaire ou fait une observation similaire, mais tout simplement que le thème n'était pas mentionné durant l'entretien. Puisque les entretiens touchent à des impressions sur le travail des directions d'école dans les deux dernières années, comme noté auparavant, des oublis ou des omissions sont aussi possibles.

Le leadership : les capacités, les priorités et les approches

Dans cette section, je vais énoncer les résultats qui touchent à l'impact de la pandémie sur le leadership des directions d'école. En particulier, je vais explorer les éléments liés aux capacités de leadership, aux priorités de leadership et aux approches de leadership des personnes participantes. Cette section sera divisée en trois différentes parties pour explorer les thèmes qui ont ressorti des entretiens avec les personnes participantes. Les thèmes de leadership pour cette section sont présentés dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3*Les thèmes de leadership*

Thème	Section	# de mentions
Le leadership pédagogique	Capacités et priorités de leadership	7
Être nouveau en direction	Capacités de leadership	5
La direction générale	Capacités de leadership	3
La sécurité et le bien-être	Priorités de leadership	10
L'apprentissage des élèves	Priorités de leadership	7
Le manque d'autonomie	Priorités de leadership	3
Le changement ou non de l'approche	Approches de leadership	10
Le style de leadership	Approches de leadership	9
Un conflit entre l'approche et les directives ministérielles	Approches de leadership	5
La positivité toxique	Approches de leadership	2

Les capacités de leadership

Dans la première partie, je vais explorer les éléments liés aux capacités de leadership qui ont été identifiés par les personnes participantes. Cette partie décrira d'abord trois différents thèmes : le leadership pédagogique, le fait d'être dans un nouveau rôle de direction d'école et la direction générale. Ces thèmes représentent des éléments clés qui ont affecté les capacités de leadership des directions d'école au cours de la pandémie.

Sept personnes participantes ont indiqué que la pandémie a eu un grand impact sur leurs capacités et leurs priorités de leadership lié au leadership pédagogique. Cinq de sept personnes participantes ont indiqué que le leadership pédagogique a été mis au deuxième rang et que la gestion était prioritaire. « When the pandemic hit, my job went almost strictly to management... when we talk about educational leadership in terms of pushing good pedagogy that kinda got put on the shelf » (P-A).² La personne participante J confirme aussi ce point en disant : « it felt like it just became all about logistics. The instructional leadership, I'm gonna say basically disappeared

² (P-X) signifie personne participante X. Les dix personnes participantes ont été assignées une lettre de A à J afin d'en assurer leur anonymat.

» (P-J). La capacité d'effectuer un véritable leadership pédagogique était très limitée. D'autres ont noté le manque de vision : « We were put into a place where it was nebulous. There was no real vision forward... Then there was the uncertainty of what was going to happen tomorrow » (P-D) et la difficulté d'établir des liens de confiance avec le personnel comme des facteurs importants qui ont limité leur capacité de leadership

With staff, our leadership capacity was limited because everyone was secluded, everyone was [told to] go hide and try to record yourself on a computer screen every second day, it was terrible... Your leadership capacity was limited because, I think any kind of leadership, if you're leading someone, that requires a relationship. You couldn't build relationships with people (P-H).

Trois directions ont discuté particulièrement du développement professionnel quant à leurs efforts dans le leadership pédagogique. Une personne participante a dit que le développement professionnel était plutôt d'apprendre à enseigner durant une pandémie.

We have not said pump the brakes and even during the heavy times... This is the learning! We can't do anymore because teaching during a pandemic is the learning. Learning how to use technology is the learning... and I don't know that everyone agreed with that, because I don't feel like we've slowed down (P-C).

Contrairement, les deux autres ont tiré avantage de la pandémie pour promouvoir de nouvelles approches pédagogiques comme l'apprentissage par enquête et l'apprentissage par projet.

[A]nd the other thing, I also did, I said we're not gonna stop teaching, we're not gonna stop learning, and this is actually one of the biggest opportunities we have in our lives to try new things, make massive mistakes with no one looking and there's no police. So, while it made me draw on personal strengths that I knew I had, and I pulled my people in

and didn't give my people an option really, about what direction we were gonna take. I packaged it that way (P-F).

Cinq personnes participantes ont discuté de l'impact d'être dans un nouveau rôle ou d'être dans une nouvelle école durant la pandémie comme un facteur qui a limité leurs capacités de leadership. Certaines étaient dans leur premier poste comme directions ou adjointes et d'autres ont subi des mutations durant la pandémie.

We are the pandemic baby principals because we got a principalship and six months later we went into lockdown...It was still very intimidating being the principal, and trying to establish myself as a leader, and not wanting to step on people and change what is, like going into things with an open mind and an open heart. And then when the rubber hit the road very quickly, I had no opportunity any longer to do that. And so, in a place where I had pretty much zero relationships with people, I had to become a leader or watch my whole staff go down the toilet and then at the same time try not to crush people (P-F).

La difficulté d'établir des liens avec le personnel était au cœur du défi vécu par ces directions d'école.

Because I had a few years at my school before the pandemic hit, I was able to at least build trust and relationships, not just with staff but with families and so it was quite magical in that building and then everything collapsed... people trusted what I was saying... I had buy-in from people... It was harder, I think, right in the middle and coming near the end, I came here, because now I'm new. I don't know any community. I don't know the kids. The families don't know me. I don't understand exactly what happened for a year and a half and how we did things... I found that the hardest (P-C).

Ainsi, être dans un nouveau rôle, dans une nouvelle école a vraiment limité l'habilité de certaines directions d'effectuer un véritable leadership avant que les tâches de gestion aient occupé la plupart de leur temps.

Most staff had been there for a very long time. A lot of the thinking at first was around what have I inherited... The dilemma with the pandemic in terms of when it was, [was that] I missed the opportunity to like shift into leadership it was like I'm observing, observing, observing, then you're getting laid off, you're being declared redundant, and like no we can't do that anymore, no we can't do this anymore... the politics about some of those decisions takes away from the leadership part and it's just all management (P-I).

Trois des personnes participantes ont mentionné la direction générale et les directions générales adjointes comme ayant eu un impact sur leur capacité de leadership. Deux des personnes croyaient que la qualité de la direction générale a grandement appuyé leur capacité de leadership.

We had very good senior admin as well. Who, I felt, did a lot of good management and leadership for us. Very rarely were there times where I feel like I'm all alone on this one.

I knew I always had someone I could call or someone who I could ask a question (P-A).
Cependant, une direction avait l'impression que la direction générale ne se rendait pas compte complètement de sa réalité d'essayer de mettre tous les plans en place dans les écoles.

I appreciate that there were check-ins and people asking, hey how are you doing? But, I don't remember seeing anyone coming through my building asking, really how are you doing? I know we were all, no one comes in, but I think it would have been worth it. ... I think it's missing. ... I felt a little battered that we were front line... I needed people to come do duty with me... I needed them to see what this really looked like (P-C).

Les priorités de leadership

Dans cette deuxième partie, je vais explorer les éléments liés aux priorités de leadership qui ont été identifiés par les personnes participantes durant les entretiens. Cette partie décrira trois différents thèmes : la sécurité et le bien-être, l'apprentissage des élèves et le manque d'autonomie. Ces thèmes représentent des éléments qui ont été identifiés comme les priorités de leadership ou qui ont affecté les priorités de leadership des directions d'école au cours de la pandémie.

Neuf personnes participantes ont noté la sécurité, le bien-être ou les deux comme les priorités de leadership qui nécessitaient plus d'attention. Une personne a mentionné l'aspect de la sécurité physique : « We want everyone to be safe, ...is my staff going to be OK? ... You're making sure that everyone is following the protocols... that's your number one priority » (P-B). Les directions ont aussi identifié la sécurité physique et émotionnelle, le bien-être et la santé mentale des élèves comme étant prioritaires. « A lot of focus jumped out to mental health and mental well-being and making sure that students were in a good place... we focused on mental health, mental health strategies and just personal health strategies » (P-G). Trois ont noté le bien-être socio émotionnel comme un élément prioritaire durant la pandémie. Deux directions ont noté ce thème d'une manière plus générale décrivant leur priorité comme étant d'aider le monde (personnel et élèves) à passer à travers la pandémie et de créer des liens avec les élèves.

I spent so much time just making sure that people were OK. And it was exhausting because I'm also an introvert... We talked about all those priorities, like some of that stuff was really important. But it had to come after all of the social emotional stuff (P-I).

Huit personnes ont identifié l'apprentissage comme étant une priorité importante. Certaines ont discuté d'assurer que les besoins éducatifs des élèves étaient satisfaits le mieux que possible et voulaient assurer que les écoles maintenaient leur responsabilité académique.

I have always been a people focused person and focusing on the person, the teachers you're working with and focus on the student. Everything is for the students, right. And so, students are first and how can we improve any situation for the students. So, I think that really fit well with how I like to lead and what I like to lean on... what works for students... but a lot of focus jumped out to mental health and mental well-being and making sure students were in a good place (P-G).

Autres ont discuté du fait que les programmes d'étude ont pris un pas de recul et l'accent était mis sur les grandes idées et des projets d'enquête.

What kind of took a little bit of a step back was not the education of the kids, but the curriculum. We really focused on big ideas and teaching differently, teaching through activities, those kinds of inquiry-based learning strategies. Which in some ways, I think brought to some people, some really good strategies that they could take out of the pandemic (P-D).

Trois directions ont mentionné qu'ils avaient un sentiment d'être menottés par la pandémie. « I felt like there wasn't as much autonomy. You didn't have the flexibility you normally would. ... As we moved through it, I felt like our hands were tied » (P-H). Elles croyaient que leurs priorités ne les appartenaient pas et ainsi souffraient d'un manque d'autonomie durant la pandémie.

My priorities for a big chunk of that time weren't my own. I guess that's the gist of it... Our priorities were shifting constantly, and you can't even call them priorities, it was

crisis management, our priority was to manage the next crisis, which seemed to be coming frequently. ... So, my priorities were impacted most because they weren't my own at that time (P-E).

Les approches de leadership

Dans cette troisième partie, je vais explorer les éléments liés à l'approche de leadership qui ont été identifiés par les personnes participantes durant les entretiens. Cette partie décrira quatre différents thèmes : le changement ou non dans l'approche de leadership, le style de leadership, le conflit entre l'approche et les directives de la province et la positivité toxique. Ces thèmes représentent des éléments qui ont affecté les approches de leadership des directions d'école au cours de la pandémie.

Toutes les dix personnes participantes ont discuté du changement dans l'approche au leadership. Six ont indiqué qu'un changement a eu lieu et quatre affirment le contraire. « [I] couldn't lead the way I wanted to. The contact time with kids was less. ... One day in-person and then one day on-line. So, you're seeing kids less and seeing staff less » (P-H). Elles ont noté une difficulté à établir des liens avec les élèves et le personnel, un besoin d'être plus patients avec les enseignants et d'assurer que les enseignants soient patients avec les élèves.

[I]n a high school, we had lots of kids working full-time. Superstore was hiring people full-time, and they would take it. And some of their families really needed them to and we were big on talking about that with staff... I think I would remind myself of that approach with staff too. If we want them to give kids grace, how am I gonna give them grace, but yet we still have to expect things of them (P-J).

Ceux qui n'ont pas noté de changement ont dit que leur approche s'apprêtait bien à la situation et que l'expérience a renforcé certaines qualités de leadership qu'elles avaient déjà.

It [the pandemic] kind of moulded me, it brought out what I would call my innate skills, my calmness, my compassion, and my ability to have good conversations and be understanding of people's situations...and it really highlighted those skills when it was really needed...I became much more of a leader than I think I would have been otherwise (P-D).

Neuf personnes participantes ont mentionné que leur approche liée à leur style de leadership était très importante durant la pandémie. Certaines directions ont discuté du leadership partagé et du pouvoir de la délégation.

Some of our greatest successes came when we really flattened the curve in leadership... delegating in a positive way, delegating tasks, it helped build capacity in others, it took some of the weight off of our shoulders. ...I think it helped to empower some people and they felt like they had more control, which was beneficial for everybody (P-E).

D'autres se sont appuyées sur leur équipe de services aux élèves et d'autres sur leur équipe de leadership d'école.

[U]nderstand at some point that you can't manage everything yourself. That's OK that's not your job and it's OK to delegate and know your people, so going back to your leadership style. Establish roles and establish leadership team relationships early.

Recognize their strengths, listen to them. So that I know where the strengths are, so that when I need to delegate, I can...making sure that was balanced and keeping one eye on the balance of delegation (P-F).

Trois directions d'école ont discuté du leadership au service des autres comme une approche importante pour elles. Deux directions d'école croient qu'elles ont été capables de maintenir ce style de leadership durant la pandémie.

I was in class for maybe a third or half that day teaching while the other teachers were online... I had to do that as a leader, because I was asking my phys ed teachers, music teachers and resource teachers to do that and I couldn't not step up and do the same thing (P-A).

Une direction a trouvé le maintien de cette approche très difficile durant la pandémie.

It was impossible to have any servant leadership. I believe in a we not me approach. I believe in empowering staff and students, so that servant leadership is really important to me. So, I think that it [approach to leadership] changed because I couldn't maintain the relationships and that's one of my biggest strengths (P-H).

Cinq personnes ont indiqué qu'ils avaient un conflit avec leur approche et les directives de la province. « [S]ometimes you're doing things that you have to because it's a pandemic and you're told by the government you have to do that, but it can seem counterintuitive » (P-B). Les directions d'école ont mentionné une difficulté à comprendre, à expliquer et à communiquer les directives de la province puisqu'elles semblaient parfois contradictoires et elles avaient une obligation d'imposer les restrictions dans les écoles.

I think everything was affected by the pandemic because we had to say things that we don't always believe... When I say things, I mean it! And a lot of this was, we have to do this. We're gonna do our best... I really have felt that you're damned if you do and damned if you don't (P-C).

En dernier lieu, deux directions ont mentionné la « positivité toxique »; lorsqu'on essaie de maintenir une perspective positive à tout prix (Pangestu et al., 2022; Trueland, 2021) en discutant de leurs approches au leadership. Une personne participante a été accusée par le personnel de promouvoir la positivité toxique. « We had staff that kept on sending us articles that

we were trying to force toxic positivity upon them. That was our best way to try to build relationships and to tend to the needs of our [people] » (P-H). L'autre a essayé d'avoir une approche qui assurait de reconnaître les difficultés que vivaient les gens.

We often talked about, yeah, we gotta be positive and you know all that, but you also had to recognize how difficult it was, right, so it was a balance. You gotta have that empathy and compassion for folks, while also trying to remain hopeful and positive (P-B).

La gestion : les capacités, les priorités et les approches

Dans cette section, je vais énoncer les résultats qui touchent à l'impact de la pandémie sur le travail de gestion des directions d'école. En particulier, je vais explorer les éléments liés aux capacités de gestion, aux priorités de gestion et aux approches de gestion des personnes participantes. Cette section sera divisée en trois différentes parties pour explorer les thèmes qui ont ressorti des entretiens avec les personnes participantes. Les thèmes de cette section sont présentés dans le tableau 4.

Tableau 4

Les thèmes de gestion

Thème	Section	# de mentions
L'augmentation du travail de gestion	Capacités de gestion	9
L'amélioration des capacités de gestion	Capacités de gestion	4
La santé mentale, le bien-être et la sécurité	Priorités de gestion	6
La communication	Priorités et approches de gestion	5
Les priorités et l'approche inchangées	Priorités et approches de gestion	5
L'accès à la technologie	Priorités de gestion	2
La gestion du temps	Approches de gestion	2
L'expérience d'un adjoint	Approches de gestion	1

Les capacités de gestion

Dans cette partie, je vais explorer les éléments liés aux capacités de gestion qui ont été identifiés par les personnes participantes. Cette partie décrira deux différents thèmes :

l'augmentation du travail de gestion et l'amélioration des capacités de gestion. Ces thèmes représentent des éléments qui ont affecté les capacités de gestion des directions d'école au cours de la pandémie.

Neuf personnes participantes ont discuté de l'augmentation ou du changement dans le travail de gestion des directions d'école durant la pandémie. Le travail a été décrit comme étant très lourd, même ridicule, les journées étant plus longues et il y avait plusieurs nouvelles tâches qu'elles devraient accomplir.

I am gonna say that I am pretty proficient at things that I probably wasn't before... I became pretty proficient at doing school books and finances... And you had to learn it so quickly, you didn't have the time to spend chewing on things, because every week there was some other change in the pandemic protocol (P-I).

Certains ont mentionné qu'elles ont appris beaucoup au sujet de la gestion très rapidement.

Building management became very important... We had to make sure that everyone knew how it had to be and that everyone stuck to it. Students all together sitting at the carpet, we're not doing this, kids are sitting at their desks. ...the transfer of children back and forth to adults, adults are no longer allowed on the playground, how are we gonna do this now? So, all of those management pieces that really have nothing to do with teaching and learning became a real big part of what we did. In that way, it was very different (P-D).

La gestion du personnel était notée comme étant difficile, car certains membres du personnel ont perdu leur emploi au début de la pandémie dû au licenciement lié à la fermeture des écoles. De plus, la gestion des cas de COVID-19 dans les écoles était compliquée et stressante pour les directions, car elles devaient communiquer directement avec la santé publique et être disponibles pour cette communication 24 heures sur 24.

Our emails, remember we were 24/7 and it started August 1st that first year. I remember being at the beach at clear lake sitting with my phone... The first day of school last year, remember brand new, don't know a person, a thing or place. And somebody went home and you heard it through the grapevine, I think they have COVID... then Sunday I'm shopping getting my fresh vegetables and I'm the first case in the division... it was a six-hour day, and the questions... Like where did they play outside, who did they play with? I don't know who they are. I have been in the school for two days. I'm phoning my teacher, I'm like: "Where do they sit?" She's like: "I just met this kid, I don't know who they are." So the questions and the back and forth... I miss none of that, I never want to look at another COVID folder again! (P-C).

Quatre personnes ont dit que leurs capacités de gestion se sont améliorées beaucoup durant la pandémie. Une personne participante a décrit la pandémie comme un catalyseur dans le développement de ses capacités de gestion.

So my management now... is substantially better than it was before. I don't think the pandemic is the sole reason that's the case. I think my management would be better now, because I have more experience under my belt. But I bet you that growth was accelerated because of the crises that we were constantly dealing with (P-E).

Une autre direction a indiqué qu'elle est devenue beaucoup plus méticuleuse dans son travail de gestion. « I was very mindful that if I made a mistake, this is gonna have some big impacts, so I had to make sure that I was double-checking and being very careful » (P-B).

Les priorités de gestion

Dans cette deuxième partie, je vais explorer les éléments liés aux priorités de gestion qui ont été identifiés par les directions d'école durant les entretiens. Cette partie décrira quatre

différents thèmes : la santé mentale, le bien-être et la sécurité, la communication, les priorités et approches inchangées et l'accès à la technologie. Ces thèmes représentent des éléments qui ont été identifiés comme les priorités de gestion ou qui ont affecté les priorités et approches de gestion des directions d'école au cours de la pandémie.

Six directions d'école ont identifié la santé mentale, le bien-être et la sécurité comme étant des priorités de gestion durant la pandémie. Les directions devaient constamment vérifier l'état de la santé mentale et le bien-être des élèves et du personnel pour mitiger l'impact des difficultés associées avec ces éléments liés à l'impact de la pandémie.

I think we are going to go into the concepts of mental health maybe a little bit more or the social or emotional wellness of staff... we are going to put [things] on the back burner, ... right now we are going to make sure that we are trying to service the emotional health and wellness of our students and our staff (P-E).

De plus, pour une direction d'école c'était important de maintenir une perspective saine et claire de la situation réelle comme éducateur.

We are still very privileged to be working, to be making a lot of money, to be working in a pretty safe way... We have access to health care, mental health, things that 50 % of the population didn't have. I'm not gonna go hungry, I'm not gonna lose my job, I'm not gonna lose my house. We were all very privileged and sometimes it was important to stop and think about that. So if you're having a hard time, reach out! (P-F).

La sécurité continuait d'être une priorité centrale durant la pandémie. « Safety became a huge priority because, so much of the pandemic was the unknown. At first, we didn't know how it spread and we were wiping down everything » (P-A). Peu importe les changements qui ont eu lieu, cette priorité était maintenue durant la pandémie. « Safety superseded everything, because

in order to make someone safe, you needed health. If you think of Maslow's hierarchy of needs... It became about physical health » (P-H).

Cinq personnes ont identifié la communication comme une priorité de gestion durant la pandémie. La gestion de la communication était très compliquée d'après ces directions d'école. « The communication had to be more timely, that was super important! That probably took precedence over everything...it needed to be very carefully worded » (P-B). Il y avait un besoin de rester à jour avec la communication et de s'assurer que la communication avec le personnel était ouverte, mais pas accablante. Les nouvelles informations étaient complexes et arrivaient constamment.

My communication increased a lot. So, I really tried to provide my staff with as much information as I was getting. ... I would pass it onto them in a way that wasn't overwhelming... I try to consolidate them into like one or two emails with a lot of information... That was difficult because that was a judgment thing. Like, do they have to know now, or can it wait for a couple of days? ...if you wait a few days and they find out, then they're like, why [aren't they]³ telling us? And if you blast them with all the information then it's like, why [are they] overwhelming us? So, there was a balancing act (P-A).

Cinq personnes participantes ont dit que leurs priorités et approches de gestion n'ont pas changé durant la pandémie. Elles ont cru que celles-ci se sont développées, mais qu'elles n'ont pas changé.

They [management priorities] developed further, with the two things that I believe. You need to get the job done. But you need to care for your people in the best way that you

³ La citation a été modifiée pour maintenir l'anonymat

can. You need to walk that tightrope in that way. There were times where that one needed to take precedence more than the other, but we try to keep that balance of there's the job and there's you and we're gonna take care of both (P-F).

Contrairement, une personne a dit que tout semblait urgent durant la pandémie et maintenant, il y a un réajustement des priorités.

When you're in this situation, where everything is a 5-alarm fire all day, afterwards, no that email is not actually important, that data that they're looking for, we'll get around to that, that's not actually important. When it comes to management priorities, I filter a lot now, I never did. I don't think we had the option to filter during the pandemic. Again, that idea of what's actually a level 10 concern and what's not (P-J).

Pour ces directions, l'approche comme les priorités n'ont pas changé. Elles constatent que le travail de gestion s'est intensifié. « I don't think it [approach to management] was affected very much. I would say, simply because I needed to have those people on board about why we were making those decisions, I would have done it anyways » (P-I).

Dernièrement, une priorité secondaire identifiée par deux personnes participantes était d'assurer l'accès à l'Internet et à la technologie aux élèves.

Handing out thousands of laptops to families throughout the division and Internet. All of that, and tracking it all, and making it all work for everybody... We did the best I think we could... All of those aspects now become important (P-D).

Comme mentionné auparavant, plusieurs divisions scolaires ont pris en main l'accès à l'Internet et à la technologie des élèves pour assurer que les élèves aient accès aux leçons et aux ressources en ligne durant les périodes d'enseignement à distance.

Les approches à la gestion

Dans cette troisième partie, je vais explorer les éléments liés à l'approche de gestion qui ont été identifiés par les personnes participantes durant les entretiens. Cette partie décrira deux différents thèmes, la gestion du temps et les différentes expériences pour un adjoint lié à l'approche de sa direction. Ces thèmes représentent des éléments qui ont affecté les approches à la gestion des directions d'école au cours de la pandémie.

Deux personnes ont noté un changement dans leur approche à la gestion du temps. Une direction a noté qu'elle était beaucoup plus sédentaire dans son travail et devait passer beaucoup plus de temps devant un écran. L'autre personne participante faisait beaucoup du travail de gestion à l'extérieur des heures de classe avant la pandémie et devait changer cette habitude. « I think before the management was something that was an after hours thing for me and then in the pandemic, it became the day and the whole day was management. And so now it's finding the right place for it again » (P-J).

Une personne participante qui était une direction adjointe durant la pandémie a mentionné que son approche a été grandement affectée par l'approche de sa direction. Ses expériences étaient très différentes dépendamment de la direction de son école. La personne a vécu une expérience très ouverte et collaborative dans un milieu et une approche plutôt fermée et directive dans un autre milieu.

In [one building]⁴... It was a collaborative process...we had some decisions to make, and we would make them in the best interest of the kids, the interest of safety. I enjoyed that process. In [another building] I was removed, it was a very different leadership style. You

⁴ La citation a été modifiée pour maintenir l'anonymat

really didn't have a lot to say. Very often you were a gopher, I was not allowed to make decisions (P-H).

Le leadership versus la gestion

Dans cette section, je vais énoncer les résultats qui touchent à la question qui demande si les directions d'école croyaient que la pandémie avait un plus grand impact sur le leadership ou la gestion. Cette partie décrira trois thèmes présentés dans le tableau 5. Ces thèmes représentent les opinions des personnes participantes liées à la comparaison de l'effet de la pandémie sur le leadership et la gestion.

Tableau 5

Les thèmes de leadership versus gestion

Thème	Section	# de mentions
L'effet sur le travail de leadership	Leadership vs gestion	5
Le retour du leadership pédagogique	Leadership vs gestion	5
L'impact égal de la pandémie sur le leadership et la gestion	Leadership vs gestion	4

Cinq directions ont indiqué que la pandémie a eu un plus grand impact sur le leadership que la gestion.

I would say that it affected your leadership more than it affected your management, because management is the list and leadership is who you are. Do you want to be a servant leader? I aspire to be a servant leader. I think I need to be a really good educational leader, but I need to build pathways and bridges for people to get to places to be the leader that they want to be or to fulfill what they want to fulfill (P-F).

Ces directions d'école ont reconnu que la pandémie a eu un grand effet sur leur capacité et leur approche au leadership puisque celles-ci dépendaient des liens interpersonnels qui étaient très difficiles d'établir et de nourrir durant la pandémie. « I don't know how anyone could have

maintained whatever standard of leadership they had for themselves during the pandemic. » (P-J).

Cinq personnes participantes ont noté que plus récemment, le leadership pédagogique retrouve sa place dans leur travail et qu'il y a de plus en plus de conversations au sujet des bonnes pratiques pédagogiques.

Now as we are coming out of it...with fewer restrictions, I find my focus shifting back to educational leadership, that pedagogy piece. I think we are coming back into balance... I would say for sure there was a big imbalance for a good two years (P-A).

Elles voient qu'il y a un retour à un meilleur équilibre dans le travail de gestion et le travail de leadership. Elles reconnaissent que le travail de gestion a perdu un peu de son urgence à comparer au plein milieu de la pandémie. « Have we started to consciously push more toward leading vs. management again? ...I think we have started having those conversations » (P-H).

Quatre personnes ont indiqué que le leadership et la gestion ont été également affectés par la pandémie. Certains se sont décrits plutôt comme gestionnaires qui essayaient d'effectuer un leadership.

I think they were both impacted greatly. I became more of a manager and less of a leader. 100%, not a good thing right, so the balance was skewed. I became a better manager at the end of it. Was I a good manager in the middle of it, I don't know. We led through the pandemic, sure we did, we got through it. I don't know if I led anyone through the pandemic or if they got through the pandemic in spite of me. I don't know that I would call it leading (P-E).

D'autres voient la gestion et le leadership comme des éléments inséparables qui se font en même temps.

I don't know that you can separate the two. I think that it's both things happening at the same time. When you're managing a building and you're dealing with the management pieces, you're still leading and when you're leading you're still worried about the management pieces that are gonna go with what's your leading...maybe for the first time, a change of something affected not only students and kids and how teachers did their jobs, but it affected what the building might look like, the structure of it, wow that's never happened (P-D).

Les défis qui continuent à affecter le travail des directions d'école

Dans cette section, je vais énoncer les résultats de la question qui portait sur les défis qui continuent à affecter le travail de la direction d'école. Cette partie décrira huit thèmes qui seront énoncés dans le tableau 6 qui suit. Certains défis étaient présents durant la phase plus intense de la pandémie et d'autres sont de nouveaux défis qui se sont présentés après que les restrictions ont été éliminées.

Tableau 6

Les thèmes des défis qui continuent à affecter le travail des directions d'école

Thème	Section	# de mentions
Le niveau de stress du personnel	Défis	10
La résistance du personnel au développement professionnel et le changement	Défis	8
Le comportement des élèves	Défis	7
La résistance du personnel à se réengager dans certaines activités pré-pandémiques	Défis	6
Les absences	Défis	6
Le stress lié à l'économie et le budget	Défis	5
L'équilibre vie-travail des directions	Défis	4
La vague politique qui met l'accent sur l'individu	Défis	2

Toutes les personnes participantes ont parlé du stress ou du bien-être du personnel d'une manière indirecte, mais six personnes participantes ont mentionné le niveau de stress du personnel comme un défi important qui continue d'affecter leur travail. « I would say that we are

just finding our way back... people are still worried about being sick, very worried... There's a lot of stress still » (P-C). Elles décrivent le personnel comme étant épuisé et disent qu'un montant d'énergie important est alloué au bien-être du personnel. « We're still trying to balance the social emotional wellness, so then another piece is we're more aware of the social emotional wellness of our staff... That's something that I pay more attention to now » (P-E).

Huit directions d'école ont mentionné la résistance du personnel envers le développement professionnel et le changement. Elles ont mentionné que le retour aux bonnes pratiques et à la bonne pédagogie est lent et que c'est un défi d'effectuer des changements sans une pandémie pour forcer le mouvement.

I think that there's a professional lag with teachers...but it's like we had to do things as educators to get through these last two years and now we're gonna have to re-look at our practice and change our practice a little bit and that's a real challenge for educational leaders now, because you have to take people, and without a pandemic, get them to change their practice again (P-A).

D'après elles, il semble que le personnel veut retourner à mettre d'anciennes pratiques en place. « I have lots of people that... know the older way, want to revert back to all that stuff. And that idea of like, no, we're not doing that ever again, is a real daily struggle » (P-I).

D'autres ont identifié un lien avec le niveau de confort des enseignants et la santé mentale.

The pandemic also pushed a lot of teachers back behind their desks and getting them back out from behind their desks is not easy...trying to lead teachers towards proper classroom pedagogy... that works with teacher mental health and being comfortable around students... and standing beside them, and talking with them one on one, and

talking to small groups...trying to get teachers back to that, without pointing out specific people (P-G).

Sept personnes ont discuté des défis avec le comportement des élèves. Les directions ont remarqué un grand manque de maturité dans les élèves et une perte d'habiletés sociales.

They haven't grown mentally and maybe regressed in that way in maturity and social interaction, they've lost a lot of skills or reverted backwards, you know how they say that trauma sometimes stops people's advancement in that area, I think that's what we're seeing... We have grade 9s that behave like grade 6s and grade 7s, and they have that mentality and those are the issues we're having to deal with (P-D).

De plus, elles ont remarqué une plus grande dépendance sur les médias sociaux et une difficulté à régler leurs émotions. « I am really shocked this year, about how mean middle years kids can be...Some of these kids have had the avenue to be mean because they have been behind a screen so much » (P-J).

Six personnes participantes ont remarqué une résistance du personnel à se réengager dans certaines activités pré-pandémiques. Les réunions du personnel après l'école, les activités parascolaires et le partage des espaces communes ont toutes été notées comme des exemples d'activités qui retournent tranquillement dans les routines de l'école, mais que le personnel semble résister.

[W]e started having them [staff meetings] again... and apparently that's been really hard on people because they've been deep. Well, you get a 30 min learning time and a 30 minute for information. I don't think that's too deep... I don't think that's asking a lot. You work from 8 till 3:30. You're gonna be OK (P-F).

De plus, les directions ont de la difficulté à trouver des entraîneurs pour les équipes sportives et des bénévoles pour gérer des clubs.

Even when it comes to coaching. Parents expect us to run a full program. But our coaches are tired. They have also realized what it is to not coach, and some of them really appreciated that time and that balance. So, we were scrambling for coaches (P-J).

Six personnes participantes ont noté les absences comme un défi important. Quatre directions ont discuté du défi lié aux absences des membres du personnel et deux ont discuté du défi lié aux absences des élèves. « We are still dealing with people being out of the building and not having anyone to replace them. We are still dealing with that exhaustion of people and that they are less willing to do those extra things » (P-D). Les absences du personnel causent un défi constant puisqu'il y a un grand manque de suppléants. D'après les deux directions, les absences des élèves sont liées à une réticence des parents d'envoyer leurs enfants à l'école.

We also have families who, keep their kids home a whole lot more. Prior to the pandemic, you go to school. You don't stay home unless you're really sick. And now, we have some that have become very fearful of sending their kids out into the public and they keep them home a whole lot more (P-A).

Cinq personnes ont mentionné le stress lié à l'économie comme un défi important. Elles ont mentionné que la disparité entre les différents groupes socioéconomique semble avoir augmenté, que les groupes marginalisés continuent à souffrir et que les budgets en éducation souffrent des coupures importantes.

One of the things that it [the pandemic] magnified was the disparity between the haves and the have nots... We really saw this in the terms of the families that had that technology piece at home... We had families who had the ability to stay home with their

kids and work from home and we had some who had to go and work those front-line service jobs and leave their kids with grandma and grandpa (P-A).

Quatre directions d'école ont parlé de leurs équilibres vie-travail. Elles croient que cet équilibre retourne tranquillement: « Now, if I'm tired at 9 o'clock, I put my phone away and I'm not looking at it until the next day... Before you felt compelled to think about things all the time » (P-B). Elles voient que certaines limites entre le personnel et le professionnel commencent à se rétablir.

I think I am a lot more selfish now. A lot more like, this is a job. I get paid to do my job. ... I was working myself sick! I can say that now. I was suffering stuff because I was working so much when I first went into admin. There are still sometimes where I am sending email at 9 at night because that is when I get to it. But now there are weekends where I take my laptop home and it won't come out of my bag (P-J).

Deux personnes participantes ont discuté de la réalité politique courante qui favorise l'opinion et les besoins de l'individu par-dessus celui de la communauté. Cette nouvelle mentalité cause des ennuis dans les écoles qui touchent aux parents et aux élèves.

There's an interesting political feel in the world right now... between individual rights and freedoms and group goods and perspective of the community. There is an interesting balance and sometimes that manifests itself in weird ways in our buildings. Whether it's students that say, "well my mom says" or "my dad says" and "you can't do that"... there's the balance of the social emotional... We hear that too, "when are you gonna get past this stuff?" (P-E).

La santé mentale et la résilience

Les thèmes dans cette partie seront regroupés en trois sections : la santé mentale et la résilience de la communauté, du personnel et de la direction d'école. Chaque regroupement sera développé en fonction des thèmes associés. Le tableau 7 énonce tous les thèmes de cette partie.

Tableau 7

Les thèmes de la santé mentale et la résilience

Thème	Section	# de mentions
L'accent sur la santé mentale	La santé mentale et la résilience de la communauté	9
La résilience	La santé mentale et la résilience de la communauté	8
L'impact à long terme	La santé mentale et la résilience de la communauté	5
La santé mentale du personnel	La santé mentale et la résilience du personnel	10
La santé mentale des directions	La santé mentale et la résilience des directions	8
Les appuis à la santé mentale	La santé mentale et la résilience des directions	5
Les vacances	La santé mentale et la résilience des directions	4

La santé mentale et la résilience de la communauté

Dans ce regroupement, je vais développer trois thèmes différents. Les thèmes seront l'accent sur la santé mentale, la résilience et l'impact à long terme sur la santé mentale. Ces thèmes ont été identifiés par les directions d'école comme des éléments importants liées à la santé mentale et la résilience en général.

Neuf personnes ont mentionné qu'il y a eu un accent mis sur la santé mentale durant la pandémie. Certaines ont vu ceci comme un point positif et d'autres discutent du grand besoin pour ce type d'appui dans les écoles et les défis attachés à la promotion et les appuis de celui-ci.

Society talks so much now about mental well-being, wellness and bien-être... focus on yourself and that's great. ...We talk about it with our kids, with our staff and then we look at our data and our school has our students being like almost double the national average of having anxiety, depression or low self-esteem. Is it because our building does too much talking about it, and they're like: "Yeah! I'm worried lots!"? ...Is that us

projecting that on them and being like helicopter parents and projecting too much to try to support and protect? But at the same time, it's doing a lot of good for some who really needed it (P-G).

La personne participante D discute aussi au sujet des élèves. « The amount of anxiety... of depression... of stress these kids are under when you compile that with the mass dependence and addiction to social media. ...we are starting to deal with some much more serious problems. » Certaines directions ont mentionné les parents durant notre discussion au sujet de la santé mentale. Elles ont observé que les parents, comme tous les autres intervenants, ont souffert d'un impact négatif de la pandémie sur leur santé mentale.

I think there's a lot of people that are still struggling and trying to make sense of what's happened to them and their families and our community in the last 3 years. ...There are lingering effects of the pandemic. Parents coming into our gym and acting like animals, all of a sudden feeling like they can scream at kids and at refs and at other parents. We knew that stuff happened, but not like this. It's like we lost our social graces (P-E).

Une direction dit que les parents sont surchargés et n'ont pas le temps ni la patience pour travailler avec leurs enfants quand ils sont en difficulté.

I think community members are struggling. I think the coping, the idea of coping skills for families is much tougher. Not just because of the SES [socioeconomic status]... It's almost priorities. For a family member, getting their kid to stop crying by talking through it and giving them strategies, some of these families don't have time for that or the energy. They'll just give them what they want, we're not empowering kids (P-H).

Plus tard, cette direction parle de l'impact du retour aux événements communautaires :

I remember we had our community celebration. It was in January, and we had lots of people in the gym. I remember saying: “This is so powerful, this is exciting to have people back in our building... it was packed, it was awesome... this is one of those layers... this was missing, building community. Schools are not just about academics, it’s about community building, it’s about those connections that you make from people. If anything, it’s made me feel more passionate about education and supporting the whole child (P-H).

Ainsi, l’accent mis sur la santé mentale était bien mérité étant donné que tous les intervenants ont ressenti les effets de la pandémie. Maintenant que les restrictions sont limitées, le retour des événements communautaires aide à rétablir des liens positifs avec la communauté.

Neuf directions ont discuté de la résilience. Les personnes participantes ont décrit les élèves comme étant extrêmement résilientes durant la pandémie. « I think in lots of ways, I’ve realized that kids are so much more resilient than lots of adults... » (P-J). Une autre direction décrit comment les élèves se sont adaptés en utilisant la technologie.

They [students] were super resilient, people were worried: “oh we can’t get them to do this!” ...their resilience showed, just keeping on, keeping on. They learned to connect more with their friends through technology than in person...they definitely found ways to get through...(P-G).

Une autre direction fait une précision que certains élèves étaient moins résilients. De plus, les directions ont aussi constaté que la plupart des élèves qui étaient résilients avaient des parents résilients.

The children [are] less resilient. The children broke, I think. There are some children that are resilient and they’re OK. Those are the ones that came from homes where the parents

were resilient. I have a neighbourhood, where a portion of the people aren't resilient. So that was very hard. I have kids with 50% attendance because their parents can't get it together. But then they couldn't get it together before the pandemic. It just made it worse...I think people are just finding their feet, and I think we are expecting that people should have it all figures out and have found their feet too soon. I don't have my feet under me yet (P-F).

Une personne décrit la résilience comme étant quelque chose qui n'est pas infini et qu'on perd de petits morceaux jusqu'à ce qu'on puisse ne plus endurer.

I think the finiteness of resiliency has become more apparent to me that idea of, we can push through, we can push through... we can get past this...that chips away. And maybe that's why kids have so much, because they haven't had to do things that chip away at resiliency... I think that sometimes resiliency in people comes out in lots of different ways... now I think that people's coping mechanisms with respect to resiliency has come out a lot more, good and bad. I think resiliency is finite, and I think that more now than I ever did before. We see the number of people that are taking leaves and I don't hold that against people...but I think people probably pushed through stuff before (P-J).

Cinq directions ont discuté de leurs inquiétudes de l'impact à long terme de la pandémie sur les gens. « Kids in grade 9... had an entire middle years' experience, where they weren't allowed to move room to room. ...in 10 or 15 years, someone is gonna reflect on long-term impacts. I don't think it's gonna be good. » (P-E) Une personne questionne quand la pandémie sera officiellement terminée et autres se demandent au sujet du montant de traumatisme que les gens vont porter avec eux après la pandémie.

We probably all have a bit of trauma that we need to debrief from... In my time here, we have had I think, 5 kids die. But again, lots of people died during the pandemic. We all had people that we were close to pass away (P-I).

La santé mentale du personnel

Toutes les personnes participantes ont discuté du fait que les membres du personnel sont en difficulté liés à la santé mentale et à la résilience. Les directions décrivent le personnel comme étant épuisé, stressé, anxieux et traumatisé. « I have staff that I swear are traumatized by pieces of this. I have masks against no-masks, I have don't cough on me, so I see fallout right now. People have been on different sides of beliefs...» (P-C). Elles continuent en disant que certains membres du personnel ont pris des congés de maladie, certains sont résilients et d'autres ne le sont pas.

There is a continuum. I have one teacher who is the most resilient person I have ever met. I have another person who is the least resilient person I have ever met. ...I think that resiliency is a very personal thing, and it depends on your story...right now, I would say that these people are not very resilient in this moment. In another month, they will be back resilient again. And it comes and goes during the year. I hope I provide a place for them to come when they are not resilient (P-F).

Une direction décrit des comportements maladaptés des membres du personnel :

The people who don't put kids at the centre of their thinking those are the people that get frustrated, chase kids down the hallways, have trouble coming to work every day.

...When I have to talk to you because you have 19 sick days and you tell me you need to take a mental health day because you give all that you have while you're here, then we

have to take something off your plate, because it shouldn't be causing you to be sick so much and that's OK (P-I).

Huit personnes participantes ont discuté des stratégies qu'ils ont mises en place pour appuyer le bien-être du personnel durant la pandémie. Plusieurs directions faisaient des vérifications quotidiennes ou hebdomadaires de l'état de bien-être des membres du personnel.

This was an everyday thing. You were checking in on people's mental health. We had honest conversations with staff about being your best self and if you ever feel like that's not enough, you need to come and talk to me about it. ...I addressed it at most of my staff meetings and I still am at a lot of my meetings because the residual ripples so to speak, they're still out there, the water is not calm yet... I have a heightened awareness of it now. I hope that our ability to talk about it as a staff has increased as well (P-A).

De plus, elles essayaient de maintenir un équilibre sain entre les exigences qu'elles mettaient sur le personnel et le bien-être de celui-ci.

Then there's the mental health aspect. Checking in with teachers every day on-line.

Giving them their freedom, but checking in, making connections every day from a safe distance. Making sure that they knew they could come and talk to us about anything, they were uncomfortable about (P-D).

Les directions d'école

Dans ce regroupement, je vais développer trois thèmes différents. Les thèmes seront : la fatigue, le stress et la peur, l'appui à la santé mentale et les vacances. Ces thèmes ont été identifiés par les personnes participantes comme des éléments importants liés à la santé mentale et la résilience des directions d'école.

Huit directions d'école ont mentionné la fatigue, le stress et la peur comme des éléments qui ont affecté leur santé mentale durant la pandémie.

[Y]ou just keep plugging through, but I look back and I think it's just hitting me now.

Like my whole innards. Like I can feel it, physically. I am in physio and in massage and they're saying your muscles on this side are in constant stress. You can see it and I'm not saying that I was not stressed before, but something has changed physically... It takes forever to get out of that... I think there is a physical toll that I am gonna directly link to two and a half years of working at a pace...that is starting to affect me (P-C).

Plusieurs ont décrit un sentiment de ressentir un poids lourd lié à leur travail. Certaines avaient peur de tomber malades, les autres devaient gérer des difficultés ou des pertes personnelles.

I just remember feeling so weary and tired and not knowing why. I think it just came back to that huge sense of responsibility around people's safety... Last year was very challenging for me and not just because I started a new role. My personal life, my family had lots of sickness that on top of all the heaviness from the pandemic was very, very difficult, so it did have an effect on my mental health (P-B).

D'autres ont indiqué qu'elles ont perdu le plaisir dans leur travail ou qu'elles manquaient la volonté de sortir de leur lit.

I'm tired and I think of work all the time. It's a lot of work. I'm tired in the way that I can't get out of bed anymore. My brain is tired and I'm scattered, more scattered. The people around me, some people are highly stressed (P-F).

Toutes les directions ont ressenti un effet négatif qui a affecté leur santé mentale durant la pandémie.

Cinq directions ont discuté des appuis à la santé mentale. Deux d'entre eux ont mentionné des stratégies employées pour maintenir leur bien-être comme faire de l'exercice, prendre des balades à bicyclette et marcher.

I am the type of person, I exercise, that is my stress reliever. It's interesting, when the pandemic hit, I couldn't go to the gym anymore. I actually started going into school, in an empty school and work out in a gym by myself before the custodian came. I would go at 5 in the morning (P-H).

D'autres ont parlé de l'importance du travail d'équipe et de l'appui de la direction générale. « Honestly, it was working with my principal, having that person to talk to, having that person to work this through » (P-D).

Quatre directions ont mentionné les vacances d'été comme un point de discussion important.

The first summer of the pandemic, they called senior years' principals back on August 8th. Well, they didn't give us a day in lieu. I joke about this with some of the people I know really well, like not even a cookie. Something! (P-I).

Les directions ont parlé de l'interruption des vacances d'été, du fait que les vacances ne semblaient pas avoir d'impact reposant qu'ils auraient eu dans la passée et le travail de reconstruire l'horaire maitre.

That August that we got called back. It was running! Sprinting wasn't even a good enough word. It was this thing [the timetable] that took two months, it was like throw it out, start over, you've got a week and a half, and by the way here are all these limitations that we've never given to you before, that you've never had to deal with...how do we do this and don't end up messing up a whole timetable (P-J).

Les leçons apprises

Dans cette section, je vais organiser les thèmes selon trois regroupements. Les trois regroupements dans cette section sont : les capacités professionnelles, les capacités personnelles et les élèves. Les thèmes de cette section seront énoncés dans le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8

Les thèmes des leçons apprises

Thème	Section	# de mentions
Le leadership	Capacités professionnelles	8
La gestion	Capacités professionnelles	4
Parler au personnel de la santé mentale	Capacités professionnelles	4
Le changement	Capacités professionnelles	3
Les systèmes d'appui professionnel	Capacités personnelles	4
Prendre soin de soi-même	Capacités personnelles	4
Le développement de l'empathie	Capacités personnelles	3
Mettre les élèves et l'enseignement au premier rang	Élèves	6

Les capacités professionnelles

Ce regroupement présente les idées des personnes participantes liées aux leçons apprises qui tombent dans la catégorie des capacités professionnelles. En particulier, je vais souligner les thèmes du leadership, de la gestion, de la discussion, de la santé mentale et du changement. Neuf personnes participantes ont discuté des thèmes regroupés dans cette catégorie.

Huit personnes ont mentionné des éléments du leadership lorsqu'elles discutaient des leçons apprises durant la pandémie. Certaines directions ont parlé d'avoir appris au sujet de l'importance du leadership partagé, de la délégation des tâches et du travail d'équipe durant la pandémie.

Personal learning about delegation, about important tasks, it's not just about saving yourself. It's about really empowering others. It's not just capacity building. It gives

meaning to people who are floundering. I think there is a skill in doing that with the right people at the right time. It can save people who are drowning (P-E).

La direction F reconnaît son équipe de leadership à son école :

I am really grateful for my four leadership ladies. For the way, I can't even...I didn't have to reach out to other administrators because I had the four most incredible administrators right here in this building, and they trusted me, and that was not lost on me. And I really, really, appreciate them in a way that I can't even tell. I got a lot of words, but I don't have words for that, because you can't buy that man. I am so lucky that it worked, I am so grateful. I am so grateful for the staff that just kept trying. I'm really grateful (P-F).

D'autres personnes participantes ont soulevé l'importance du leadership au service des autres et de la valeur d'effectuer leur travail de sorte à faire une différence dans la vie des autres. Elles ont aussi mentionné l'importance d'attaquer les problèmes en petites bouchés, de choisir ses batailles et d'avoir une approche et un message consistant à travers toute la division scolaire.

I don't go out of my way to give my staff the gears for taking time off for appointments. Some things you can't control, so give people a break. Pick your battles! To me, it's all about pedagogy, and what's best for kids. People are doing their best (P-C).

Quatre personnes participantes ont parlé d'avoir appris beaucoup au sujet du travail de gestion durant la pandémie. « The one thing I think that the pandemic did was it accelerated things and it magnified things. I think it accelerated my growth as a manager » (P-A). En particulier, elles ont noté que le rythme d'apprentissage lié au travail de gestion était très rapide.

That's the biggest lesson for me coming out of this, the pandemic, and I have never really spent time thinking about it this way... I haven't really thought about the management piece before and that's what I am learning the most now (P-H).

Quatre directions ont discuté de l'importance de parler aux personnels au sujet de la santé mentale. Les personnes ont parlé au sujet de leurs apprentissages au sujet de l'impact positif d'avoir des conversations ouvertes avec le personnel au sujet de la santé mentale.

The other piece I learned was, ...we talked about those mental health pieces, it's good to talk about that with your staff from time to time. And to know that some staff will be receptive to it, some will not, but they're all listening to it (P-A).

Trois personnes participantes ont discuté de leurs apprentissages au sujet du changement. Une personne a discuté du fait qu'il a appris que les gens n'aiment vraiment pas le changement et même après avoir vécu une grande série de changements durant la pandémie, ils ne semblent pas être devenus plus aptes à accepter d'autres changements.

[T]he pandemic changed things for everyone... we shouldn't need a pandemic to instill such quick change. Like every teacher learning to use TEAMS in the span of a couple weeks... the pandemic really forced some quick learning, and we realized that this can happen... So, in some ways it was nice to have kind of an excuse to push things quickly and push hard... for good pedagogy and good learning. But, at the same time doing those same things without a pandemic going on would bring a lot of backlash... It allowed us to see that we can instill a lot of change quickly and everyone will adapt (P-G).

Les directions ont aussi noté que la pandémie était un très bon catalyseur pour pousser de grands changements rapidement. Cependant, sans la pandémie, le changement semble beaucoup plus lent.

Les capacités personnelles

Ce regroupement de thèmes présentera les idées des directions liées aux leçons apprises qui tombent dans la catégorie des capacités personnelles. En particulier, je vais souligner les thèmes du système d'appui professionnel, de prendre soin de soi-même et du développement de l'empathie pour les autres. Sept personnes participantes ont relevé des thèmes regroupés dans cette catégorie.

Quatre directions ont discuté de leur système d'appui professionnel. Les personnes participantes ont parlé de l'importance à maintenir un lien avec autres directions d'école. Ils ont appris que le travail d'équipe peut se faire entre les directions de différentes écoles et que l'appui de ces collègues était essentiel.

I need people, I don't do stuff alone. Even as a lone administrator... which is tough, you need to find your network of people. ... I would not have survived without my colleagues. ... And there are some of these colleagues that I didn't think were my friends. And they became people that I needed. And sometimes, just a laugh or just take this letter and use this... Even if you are shy or you are quiet, you need to find people and not just people that like you or that are like you (P-C).

Quatre personnes participantes ont parlé de leurs apprentissages liés à prendre soin de soi-même. Les directions ont parlé d'employer de bonnes habitudes de travail comme prendre le temps de manger un diner, prendre une journée de maladie au besoin, de te permettre d'arrêter de travailler quand tu quittes l'école et de trouver un équilibre vie-travail sain.

Don't work 12-hour days, even if your bosses are...because you need to breathe and you need to get up from your chair... Keep your day, do your day...put your big boy, big girl pants on and do the job. Then go to where your resiliency lives. Find your happiness and

go there often. Whatever that looks like. Nothing lasts forever. If you really need a break, take a break. If you really need the day, take the day. Be a little bit kinder to yourself.

Give yourself some grace (P-F).

De plus, elles ont discuté du fait qu'elles ont appris de ne pas agir comme si tous les problèmes sont urgents.

My partner always says, don't run! Don't run because it raises your blood pressure and affects your decision-making. I was for sure running before the pandemic, to everything and anything. We had a kid who was having a serious anaphylactic reaction and the paramedics didn't run... I am trying to find balance in what matters and what doesn't... I value the balance so much more now, but the balance is so hard to get... (P-J).

Trois directions ont développé plus d'empathie envers les autres durant la pandémie. « I think it helped me develop more empathy and compassion for people... you gotta have that empathy and compassion for folks... » (P-B).

Les élèves

Six directions d'école ont parlé du fait qu'il faut d'abord mettre l'enseignement et le bien-être des élèves au premier rang. Elles ont parlé de l'importance d'avoir les élèves au cœur de toutes les décisions prises à l'école.

I put kids at the centre of those decisions and it's evident... I think that everybody in this building will know that if it's good for kids, then we do it! If it's not good for kids, we don't even consider doing it...that idea of that principle of what are we doing this work for? In retrospect lots of those really tough decisions that felt way more high stakes were actually pretty benign (P-I).

Les directions ont discuté de l'impact de l'enseignement dehors dans la nature, l'importance de la communauté et l'importance des liens interpersonnels développés par les élèves. « What do kids need more than anything else? They need people! They need to be connected to people. It takes a village to raise a child. That's not a new learning. I think if anything it was reinforced » (P-E). Dernièrement, une direction parle de l'importance de l'école pour les élèves :

How much kids actually want to be at school, you didn't know until it got taken away from them and they were happy when they got it back...it really matters to kids, and I don't think I knew just how much before this (P-J).

Dans ce chapitre, j'ai énoncé les résultats de la recherche tirés des entretiens avec les dix directions d'école. J'ai discuté de l'effet de la pandémie sur le leadership, la gestion et j'ai fait une comparaison entre ces deux. Ensuite, j'ai énoncé les défis qui continuent à affecter le travail des directions d'école et j'ai discuté des enjeux liés à la santé mentale et la résilience des intervenants de l'école. Finalement, j'ai présenté les leçons apprises par les directions après plus de deux ans dans une pandémie. Ayant complété la présentation de mes résultats, je continuerai avec la discussion de mes résultats dans la section subséquente.

Chapitre 6 – Discussion

Dans ce chapitre, je vais discuter des résultats du chapitre précédent et comparer les données de ma recherche contre celles des autres chercheurs dans le même domaine.

Premièrement, je vais discuter du leadership et de la gestion et de l'impact perçu sur ceux-ci par les directions d'école. Ensuite, je vais explorer certains défis importants qui sont ressortis des entretiens. Par la suite, j'explorerai les enjeux liés à la santé mentale et la résilience pour enfin terminer avec les leçons apprises.

L'impact sur le leadership et la gestion

Un grand nombre de personnes participantes ont indiqué que le travail de leadership, le leadership pédagogique en particulier, a été permuté par les tâches de gestion supplémentaires qui ont été ajoutées à leurs charges de travail durant la pandémie. La moitié des directions ont constaté qu'effectuer le leadership pédagogique durant la pandémie a été très difficile, même impossible, et que celui-ci a souffert d'une réduction dans l'ordre prioritaire de leur travail. La recherche de Trinidad (2021) a constaté que 30 % des directions pensaient que mettre en place de nouvelles initiatives et des programmes d'études était une plus basse priorité durant la pandémie. Sider (2020) a aussi déterminé le maintien des exigences législatives et procédurales au cours de la pandémie comme des facteurs qui ont augmenté le travail de gestion des directions. Plusieurs facteurs auraient pu influencer ce fait. En premier lieu, l'augmentation de la charge de travail des directions durant la pandémie était importante (Brown et al., 2021; Hausman et al., 2020; Kavrayici et Kesim, 2021; Kim et al., 2022; Lückner et al., 2022; Reid, 2022; Sider, 2020; Sundaram et al., 2023; Trinidad, 2021). Neuf des directions ont noté une augmentation considérable dans le travail de gestion. La recherche de Rocque et Côté (2021) affirment aussi une augmentation importante dans les fonctions de gestion des directions d'école. Ils notent

l'augmentation du temps passé sur le bien-être du personnel, la transformation des espaces physiques destinés à l'apprentissage (p. ex. les salles de classe, le gymnase, la salle de musique et ainsi de suite.) et les adaptations imposées en peu de temps aux pratiques d'enseignement (p. ex. approche d'enseignement employé durant les périodes en ligne ou mixtes) comme quelques exemples de ce travail. Sider (2020) appuie cette idée en disant que : « Manitoba's response to the COVID-19 pandemic has resulted in principals experiencing work intensification as they have witnessed an expansion of current roles and responsibilities and are engaging in new job demands » (p. 72). Il note une augmentation dans la responsabilité et l'imputabilité des directions ainsi que l'apprentissage de nouvelles politiques et de tâches sous des lignes de temps restreintes (Sider, 2020). Je peux attester que j'ai aussi vécu une intensification de travail lié aux tâches de gestion durant la pandémie.

Deuxièmement, les priorités identifiées par toutes les directions d'école (p. ex. la sécurité, la santé mentale et le bien-être) ont nécessité des réarrangements majeurs des espaces physiques de l'école et de la journée scolaire (Province du Manitoba, 2020b; WHO, 2020) et une attention particulière à l'état émotionnel des intervenants dans les écoles (Cameron et al., 2021; Grieg et al., 2021; Lemieux, 2020; Reid, 2022; Rocque et Côté, 2021; Striepe et Cunningham, 2022; Thorton, 2021). Ces changements étaient nécessaires pour limiter la propagation de la COVID-19 dans les écoles (Province du Manitoba, 2020b, 2021b), cependant ils ont occupé une place primordiale dans le travail de gestion des directions d'école et ont nécessité un investissement de temps important (Hauseman et al., 2020; Kim et al., 2022; Rocque et Côté, 2021; Sider, 2020).

Dernièrement, cinq de dix personnes participantes étaient nouvelles en direction en 2019 et six de dix ont été mutées durant la pandémie. Ainsi, elles ont noté ceci comme un facteur qui a influencé leurs capacités de leadership et a forcé un apprentissage rapide de leur travail de

gestion. La mutation des directions d'école est une nécessité pour remplacer les directions qui prennent leurs retraites ou quittent leur poste et peut avoir un effet positif sur le développement professionnel du personnel (White et Cooper, 2011). Cependant, elle peut aussi engendrer des complications si elle cause une perturbation de la mise au point de l'amélioration du rendement des élèves de la part des enseignants (Grusky, 1963, et Bruggink, 2011 dans Mascall et al, 2011). Heffernan (2021) dit que les conséquences d'une mutation des directions d'école peuvent être sérieuses et affectent le rendement des élèves, l'engagement de la communauté et la satisfaction et la mutation des enseignants. Les nouvelles directions doivent souvent négocier stratégiquement les dimensions complexes de la culture de l'école et les relations avec le personnel (Macmillan et al., 2011). Naviguer dans cette dynamique complexe peut être difficile et effectuer des changements peut prendre du temps. D'après Fullan (1999, 2001) dans Meyer et al. (2011), la mise en place d'un changement ou d'une initiative peut prendre plusieurs années (entre 3 à 8 ans) en fonction de la taille de l'organisation. Ainsi, les directions d'école qui étaient soit nouvelles ou mutées durant la pandémie ont eu le devoir de mettre en place des changements radicaux dans les écoles, sans avoir le privilège du temps ni des relations saines préétablies avec les membres du personnel. Comme mentionné dans le troisième chapitre, la gestion du changement dans une école est un processus complexe important (Stringer et Hourani, 2016) qui pose un défi constant pour les directions (Gokçe, 2009; Starr, 2011) puisqu'elles doivent gérer les pressions de tous les intervenants de l'école sans perdre de vue les besoins des élèves (Normore, 2004). Elles doivent adapter leurs stratégies aux conditions (Stringer et Hourani, 2016), en changeant leur style ou approche de leadership (Acton, 2021; Tai et Omar, 2019), pour guider la communauté scolaire à travers ces changements (Gokçe, 2009). Ainsi, ce n'est pas surprenant que ceci soit noté comme un facteur ayant affecté leurs capacités de leadership.

Cela étant dit, trois directions d'école ont tiré avantage de la pandémie pour pousser le personnel à améliorer ses pratiques pédagogiques. Comme l'a mentionné participante F : « this is actually one of the biggest opportunities we have in our lives to try new things, make massive mistakes with no one looking ». Ainsi, ces directions ont tiré avantage de la pandémie pour promouvoir l'apprentissage par projet et par l'enquête dans leurs écoles. Hauseman et al. (2020) et Fernandez et Shaw (2020) sont d'accord avec cette approche en décrivant la pandémie comme une possibilité pour les directions d'effectuer une planification à long terme et de prendre le risque de tirer avantage de la situation pour perturber les anciennes pratiques pédagogiques et rajeunir l'approche à l'enseignement dans les écoles. Néanmoins, un obstacle important qui sera mentionné un peu plus tard était la résistance des enseignants envers le développement professionnel et le changement, comme l'a mentionné personne participante A : « ... you have to take people, and without a pandemic, get them to change their practice again. » De plus, l'augmentation du travail de gestion semblait empêcher certaines directions à s'engager dans le leadership pédagogique comme l'a mentionné la participante J : « it felt like it just became all about logistics. The instructional leadership, I'm gonna say basically disappeared. »

Même si plusieurs personnes participantes ne se sentaient pas comme si elles employaient un leadership pédagogique efficace durant la pandémie, il y a eu des exemples de style de leadership important qui ont été notés comme étant efficaces. Le leadership partagé ou le leadership au service des autres ont été notés par neuf directions dans cette recherche. Le leadership partagé et le pouvoir de la délégation étaient très importants pour les directions durant la pandémie. Bouchamma et Lambert (2022) ont aussi noté l'importance du leadership partagé lorsqu'ils ont discuté de l'importance de mobiliser l'équipe-école, répartir les tâches et prendre les décisions en équipe durant la pandémie. Ainsi, un nombre important de chercheurs ont aussi

identifié le leadership partagé comme une approche importante durant la pandémie (Banerjee-Batist et al., 2022; Brown et al., 2021; Fernandez et Shaw, 2020; Grieg et al., 2021; Kavrayici et Kesim, 2021; Lemieux et al., 2020; OCDE, 2020; Reid, 2022; Striepe et Cunningham, 2022; Thorton, 2021). De plus, Banerjee-Batist et al. (2022) et Fernandez et Shaw (2020) ont aussi décrit le leadership au service des autres comme un modèle qui a permis d'établir des liens de confiance avec le personnel. Ce type de leadership souligne l'importance de la collaboration et devient critique durant un temps de crise (Fernandez et Shaw, 2022). Le leadership transformationnel comme mentionné au troisième chapitre n'a pas été mentionné comme une approche employée durant la pandémie par les directions dans cette recherche. Comme décrit par M. Lynch (2012) et Northouse (2019), le leadership transformationnel encourage la motivation et l'autonomisation du personnel pour mieux réussir les buts de l'organisation. Ainsi, puisque les buts de l'organisation semblaient changer constamment comme mentionné par la personne participante D : « There was no real vision forward...Then there was the uncertainty of what was going to happen tomorrow » et que l'autonomie semblait avoir disparu comme l'a mentionné la direction H: « I felt like there wasn't as much autonomy. You didn't have the flexibility you normally would. », il semble que l'approche du leadership transformationnel n'était peut-être pas le style de leadership qui convenait le mieux en contexte de pandémie. Ainsi, les approches partagées et celles aux services des autres étaient des modèles plus convenables à être employés durant la pandémie comme mentionné ci-dessus.

L'importance de la communication a aussi été notée par cinq directions. L'importance de la communication ouverte, claire et efficace pour informer ou encourager le personnel durant la pandémie a été notée par plusieurs autres chercheurs (Banerjee-Batist et al., 2022; Beauchamp et al., 2021; Bouchamma et Lambert, 2022; Fancera et Saperstein, 2021; Fernandez et Shaw, 2020;

Greig et al., 2021; Hamzah et al., 2021; Hauseman et al., 2020; Huck et Zhang, 2021; Kavrayici et Kesim, 2021; Rocque et Côté, 2021; Striepe et Cunningham, 2022; Thornton, 2021). Cette communication devait être constante et a préoccupé les directions puisqu'elle a touché au travail de gestion (communication avec les parents et la communauté) (Rocque et Côté, 2021) et au travail de leadership (informer et collaborer avec le personnel pour assurer un message consistant) (Fernandez et Shaw, 2020).

Ainsi, même si le leadership semblait non existant pour certaines directions puisque le travail de gestion a encombré un grand montant de leurs temps, les directions ont pu adapter leurs styles de leadership et leurs pratiques pour la situation et ont pu effectuer un leadership qui s'est adapté à une situation qui changeait constamment. Finalement, un leadership efficace est un leadership flexible qui s'adapte à la situation et au besoin des intervenants (Beauchamp et al., 2021; Bouchamma et Lambert, 2022; Cahapay, 2022; Striepe et Cunningham, 2022).

Les défis

Toutes les personnes participantes ont noté le stress du personnel comme un défi important qui devait être géré durant la pandémie. Les membres du personnel étaient stressés, inquiets et même surmenés durant la pandémie. Rocque et Côté (2022) ont tiré une conclusion similaire indiquant qu'il y a eu un consensus moyen à fort que la pandémie a eu un impact négatif sur le niveau de stress des acteurs dans l'école. Ceci peut être confirmé dans de nombreuses autres recherches (Brown et al., 2021; Gunnþórsdóttir et al., 2021; Kim et al., 2022; Lücker et al., 2022; National Association of School Psychologists (NASP), 2020; OECD, 2020; Reid, 2022; Sundaram et al., 2023; Tambling et al., 2021). D'après la recherche, ce stress provient de plusieurs sources : la crainte que la personne ou qu'un membre de sa famille devient infecté ou meurt, la perte de la routine quotidienne, la réduction de ressources et l'incertitude liée

aux grands changements (Herrera et al., 2022). Les directions devaient prêter une attention particulière au bien-être des enseignants pour s'assurer qu'ils soient en mesure de s'occuper des élèves (Bouchamma et Lambert, 2022; Grieg et al., 2021; Hauseman et al., 2020; Kim, et al., 2021; Lemieux et al., 2020; Lückner et al., 2022; NASP, 2020; Striepe et Cunningham, 2022; Thorton, 2021). Le stress des membres du personnel est fortement lié à leur santé mentale qui sera développée un peu plus tard dans cette section.

Un autre défi noté par les directions était la résistance du personnel envers le changement incluant : le développement pédagogique et l'engagement dans les pratiques pré-pandémiques. La résistance au changement est inévitable et peut être influencée par un nombre considérable de facteurs de nature individuelle, organisationnelle ou personnelle (Bouchamma et Lambert, 2022). Comme mentionné dans le cadre théorique, la gestion de la résistance au changement est bien documentée dans la littérature éducative (Bouchamma et Lambert, 2022; Galdames, al., 2018; Gokçe, 2009; LeChasseur et al., 2018; Starr, 2011; Stringer et Hourani, 2016; Wong et Cheung, 2009). Dans le temps de la COVID-19, le changement a été tellement rapide et tellement consistant (Bouchamma et Lambert, 2022; Huck et Zhang, 2021; Kim et al., 2022; Lückner et al., 2022) qu'il est possible que les directions se soient attendues à ce que le personnel soit moins résistant au changement et qu'elles aient été surprises lorsqu'elles ont vécu de la forte résistance. De plus, lorsque le retour à des pratiques pré-pandémiques a eu lieu (p. ex. : les rencontres en personne, le partage des espaces communes, la réduction de la distanciation et ainsi de suite), la gestion des différents points de vue des membres du personnel a aussi posé d'importants défis à relever.

Dernièrement, les absences étaient un défi important durant la pandémie. Comme noté par les directions, les absences du personnel et des élèves ont causé des difficultés durant la

pandémie. Reid (2022) et Halmarson (2022) ont aussi constaté que les directions d'école avaient beaucoup de difficulté à remplacer les enseignants lorsqu'ils étaient incapables de travailler durant la pandémie. Le stress des enseignants et les règlements de confinement ont certainement eu un impact sur ceci. Les directions se sont appuyées sur leurs équipes et certains devaient s'engager dans la salle de classe pour assurer la suppléance des enseignants. Les absences prolongées des élèves étaient aussi un problème durant la pandémie (OECD, 2020). Comme mentionné par la direction A précédemment, plusieurs parents ont choisi de garder leurs enfants à la maison durant la pandémie. De plus, il y avait des élèves qui ont pris des emplois durant la pandémie pour appuyer leur famille, comme mentionné au préalable par la direction J. Ainsi, les directions devaient maintenir une communication constante avec les familles pour les rassurer et leur offrir des pistes d'appui lorsque leurs enfants étaient absents.

La santé mentale

Toutes les personnes participantes ont reconnu l'impact de la pandémie sur la santé mentale. Comme mentionné durant la discussion des défis, le personnel vivait un stress important durant la pandémie et ce stress a eu des conséquences néfastes sur la santé mentale du personnel. De plus, les directions ont aussi observé l'effet négatif de la pandémie sur la santé mentale des élèves et des parents. Le travail de Rocque et Côté (2022) appuie cette conclusion en indiquant que toutes les directions ont noté une augmentation du niveau de stress des acteurs dans l'école. Ainsi, une des plus grandes difficultés liées à la stratégie de gestion de la pandémie était que les mesures de distanciation et la quarantaine employées pour limiter la propagation de la COVID-19 sont associées à l'anxiété, l'isolement et la dépression et ont eu des effets à long terme sur la santé mentale de la population (Herrera et al., 2022; Tambling et al., 2021). Ce n'est donc pas surprenant que les directions aient observé une augmentation de stress dans l'école.

Pour cette raison, une attention particulièrement importante a été mise sur la santé mentale de tous les intervenants dans l'école (Cameron et al., 2020, 2021; Czeisler et al., 2020; Findlay et Arim, 2020; Gazmararian et al., 2021; Kim et al., 2021; Lückner et al., 2022; NASP, 2020; WHO, 2020). La recherche démontre qu'il y a un lien entre l'intelligence émotionnelle, la prise de soin personnelle et la résilience et que ces éléments agissent comme des facteurs de protection contre les troubles de santé mentale (López-Angulo et al., 2022). Ainsi, les efforts des directions d'école de promouvoir la santé mentale (p. ex. la vérification quotidienne de l'état de bien-être des enseignants (P-D), les journées de bien-être professionnel (P-G), les discussions (P-A) et le développement professionnel au sujet de la santé mentale et du bien-être (mes expériences)) et la régulation saine d'émotions étaient des stratégies importantes pour appuyer le personnel et les élèves dans l'école.

Huit directions ont discuté de la résilience en notant spécifiquement que les élèves étaient très résilients. Certaines ont même précisé que les élèves étaient beaucoup plus résilients que les adultes. Une précision particulière a été faite en notant que les élèves qui étaient résilients avaient des parents résilients. Les directions ont souligné l'habileté des élèves à s'adapter au changement constant des mesures sanitaires tout comme l'introduction des modalités d'enseignement en ligne. Personnellement, j'avoue avoir été impressionné par cette grande capacité d'adaptation des élèves face aux changements constants durant la pandémie. La recherche démontre que la résilience est une habileté de survie et de croissance dans des situations changeantes ou difficiles (Smith et al., 2008). Elle sert aussi d'élément d'adaptation durant une pandémie, puisqu'elle agit de facteur de protection contre l'angoisse, l'anxiété, l'isolement et la dépression (Cheng et al., 2020; Gundogan, 2021; Herrera et al., 2022; Labrague et De los Santos, 2020). La recherche de López-Angulo et al. (2022) a déterminé de hauts

niveaux de résilience chez les membres du personnel enseignant en notant leurs capacités de faire face à l'incertitude et à l'adversité. Cependant, ils ont aussi noté que le facteur de régulation émotionnelle des enseignants était plus bas et que les enseignants démontraient parfois de la fatigue (López-Angulo et al., 2022). Il est possible que les directions d'école, ayant vu des démonstrations de fatigue de la part des enseignants, aient pu associer ce comportement à un taux réduit de résilience. En ce qui concerne les élèves, la recherche note également l'importance de l'appui émotionnel des enseignants comme un facteur critique dans la santé psychologique des élèves (Federici et Skaalvik, 2014; Yang et al., 2018). Fan et Liu (2022) ont déterminé que l'appui émotionnel des enseignants perçu par les élèves a augmenté la santé mentale, le bien-être et réduit l'anxiété liée à la COVID-19. De plus, l'appui émotionnel des enseignants et la résilience s'enrichissent l'un l'autre (Fan et Liu, 2022). C'est ainsi, que les efforts des enseignants, et par extension les directions, de promouvoir la santé mentale était critique au maintien du bien-être et de la résilience des élèves. Il est aussi possible que les efforts déployés par certaines directions d'école dans cette étude, tout comme les miens également, à prioriser la santé mentale, aient pu contribuer à la résilience des enseignants.

Le dernier point lié à la santé mentale est celui de l'impact de la pandémie sur la santé mentale des directions d'école. Huit personnes participantes ont discuté de l'impact sur leur santé mentale. L'impact décrit par les directions de cette recherche était plutôt négatif, décrivant des sentiments de peur, de stress et d'avoir un immense poids sur leurs épaules. Comme mentionné auparavant, plusieurs études ont constaté que les directions d'école ont souffert d'une augmentation de stress et d'anxiété durant la pandémie (Beauchamp et al., 2021; Bouchamma et Lambert; 2022; Brown et al., 2021; Kim et al., 2022; Lücker et al., 2022; Reid, 2022; Rocque et Côté, 2021, 2022; Striepe et Cunningham, 2022; Trinidad, 2021) puisqu'elles devaient gérer

plusieurs nouvelles responsabilités (Kavrayici et Kesim, 2021) et veiller au bien-être du personnel de l'école (Lemieux et al., 2020) et celui des élèves (Thorton, 2021). Ceci a allongé la journée de travail des directions et intensifié leurs charges de travail (Hauseman et al., 2020; Reid, 2022; Sider, 2020). Les directions ont identifié un manque de séparation entre la vie personnelle et la vie professionnelle, ce qui a aussi été noté dans la recherche de Sider (2020). Reid (2022) discute aussi du fait que les directions doivent souvent supprimer leurs émotions dans la présence des autres intervenants de l'école. Ainsi, en prenant en compte tous les facteurs qui ont affecté le travail des directions d'école, il n'est pas surprenant qu'elles aient souffert d'une augmentation de stress et d'anxiété durant la pandémie. Il est aussi possible que le fait de devoir constamment supprimer leurs émotions a pu avoir eu des conséquences importantes sur la santé mentale des directions d'école.

Les leçons apprises

Neuf personnes participantes ont noté un apprentissage lié à leurs capacités professionnelles. Leurs apprentissages sur le leadership étaient principalement associés à l'importance du style de leadership, particulièrement le leadership partagé, le pouvoir de la délégation et le travail d'équipe. Hauseman et al. (2020) ont tiré cette même conclusion dans leurs observations de la situation au Manitoba. En plus, comme mentionné auparavant, plusieurs chercheurs ont aussi tiré cette même conclusion notant la valeur et la puissance du leadership partagé lorsqu'il est employé dans une situation de crise comme la pandémie (Banerjee-Batist et al., 2022; Bouchamma et al., 2022; Brown et al., 2021; Fernandez et Shaw, 2020; Grieg et al., 2021; Kavrayici et Kesim, 2021; Lemieux et al., 2020; OCDE, 2020; Reid, 2022; Striepe et Cunningham, 2022; Thorton, 2021). Les directions ont appris beaucoup au sujet du travail de gestion et de la dynamique du changement. Étant donnée l'augmentation considérable du travail

de gestion, il n'est pas surprenant qu'il y ait eu un apprentissage dans ce domaine. La direction G décrit bien la dynamique du changement lorsqu'elle dit : « we shouldn't need a pandemic to instill such quick change... the pandemic really forced some quick learning... at the same time doing those same things without a pandemic going on would bring a lot of backlash » (P-G). Les directions ont aussi discuté d'avoir appris l'importance de parler au personnel au sujet de la santé mentale. L'impact et le potentiel positif de ceci étaient mentionnés dans la section précédente.

Huit personnes participantes ont noté des apprentissages personnels comme l'importance d'un système d'appui professionnel et de prendre soin de son propre bien-être. L'importance de développer un réseau d'appui professionnel (Bouchamma et Lambert, 2022; Reid, 2022) et de prendre soin de soi-même (Bouchamma et Lambert, 2002; Hauseman et al., 2020; Lückner et al., 2022; NASP, 2020; Reid, 2022; Rocque et Côté, 2021, 2022) représente des pistes importantes notées dans plusieurs autres recherches récentes.

Finalement, les directions ont discuté de l'importance de mettre les élèves au premier rang prioritaire et de l'importance de l'école dans la vie des élèves. Personnellement, je vois ce constat moins comme un apprentissage, mais plutôt comme une affirmation. Il est assez évident que notre raison d'être en éducation devrait toujours être centrée sur les élèves (Hattie, 2017; Leithwood et Seashore Louis, 2012). L'importance de l'école dans la vie des élèves est bien documentée (Cameron et al., 2020, 2021; Karlberg et al., 2022; Kearney et Graczyk, 2014; Slee et Skrzypiec, 2016). Cependant, l'observation de cette réalisation faite par les élèves a marqué la participante J : « How much kids actually want to be at school ...it really matters to kids, and I don't think I knew just how much before this » (P-J).

Chapitre 7 – Conclusion

Cette recherche phénoménologique voulait explorer l'impression des directions d'école sur l'impact de la COVID-19 sur leur travail de leadership, sur leur gestion tout en explorant différents éléments liés aux défis qui continuent à affecter leur travail. Notamment, la santé mentale et les leçons apprises après plus de deux ans dans une pandémie. J'ai conclu qu'il y a eu un impact important sur le travail de leadership et sur la gestion au cours de la pandémie, notant particulièrement une augmentation dans les tâches de gestion. J'ai énoncé les défis qui continuent à affecter le travail des directions, dont la résistance au changement et au développement professionnel et les absences du personnel et des élèves. J'ai déterminé qu'un grand nombre d'intervenants dans les écoles (parents, élèves, enseignants, directions et ainsi de suite) a souffert d'un impact négatif au niveau de leur santé mentale et que la résilience a été notée comme étant particulièrement forte chez les élèves. Finalement, j'ai énoncé des leçons apprises touchant l'importance du leadership partagé, des systèmes d'appui professionnel (les directions qui s'entre-aide et s'appuient l'une l'autre), de prendre soin de soi-même et de l'école pour les élèves.

Les directions d'école occupent un rôle central dans l'organisation des écoles, particulièrement en temps de crise (Cahapay, 2022). Toutes crises auront un effet d'intensification sur le travail des directions, mais l'impact de la COVID-19 n'a été comme nulle autre crise précédente (Harris et Jones, 2020). Cela étant dit, d'après Sider (2020), les directions d'école dans des situations difficiles ont la tendance à relever les défis qu'elles affrontent. Ainsi, autant qu'elles ne voudraient pas refaire l'expérience, elles ont appris beaucoup au sujet de leur travail comme direction d'école : « I wouldn't want to do it again [however,] I think I'm a better administrator for it... » (P-E).

Recherche conclue, il me reste certaines questions présentes à l'esprit qui m'interpellent. Premièrement, est-ce que les approches de leadership efficaces employées durant la pandémie (partagé et au service des autres) continueront d'être employées maintenant que les restrictions sont plus ou moins non-existantes? De plus, quelles seront les conséquences de l'accent intensif mis sur la santé mentale et le bien-être du personnel et des élèves? Finalement, s'il y a une situation similaire à l'avenir, comment est-ce que notre réponse à cette crise changera en fonction de ce que nous avons appris durant la pandémie de la COVID-19?

Avec cela en tête, il serait intéressant que de futures recherches explorent les effets à long terme de la pandémie sur le leadership éducationnel et sur la santé mentale et le bien-être du personnel et des élèves. De plus, il serait aussi intéressant d'explorer la perspective des enseignants liés au style de leadership employé par leurs directions d'école durant la pandémie. Finalement, une autre étude qui pourrait être intéressante serait de faire une étude longitudinale comparant les congés liés à la santé et au bien-être du personnel avant, durant et après la pandémie. Il serait possible d'explorer l'effet d'une crise sanitaire sur le nombre et la longueur de ces types de congés pris par le personnel au fil du temps.

À la suite de cette étude, en terminant, j'ose formuler une recommandation importante pour les directions générales des divisions scolaires. Les personnes participantes à cette recherche ont démontré que les directions d'école ont souvent la tendance de masquer leurs émotions au travail et elles ne prennent pas toujours le temps d'autogérer leur propre bien-être émotionnel. C'est pourquoi, tout comme mentionné dans la recherche de Reid (2022), il serait important de mettre en place un système d'appui qui priorise la santé mentale des directions d'école, car celles-ci se soucient continuellement de la santé mentale des autres intervenants dans leurs écoles. Il faudrait donc veiller à leur bien-être. Un système d'appui formel et une

augmentation d'occasions pour des appuis informels pourraient ainsi réduire le stress des directions d'école et améliorer leur propre santé mentale.

Références

- Acton, K. (2021). School leaders as change agents: do principals have the tools they need? *Management in Education* 35(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/0892020620927415>
- Aguayo Chan, J.C., Espejel López, M.V., de Lourdes Pinto Loria, M. et Briceño, E.D. (2020). The hard teacher's leadership coping to the COVID-19 pandemic. *World Journal of Education*, 10(6), 55-63. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n6p55>
- Akbulut, M., Şahin, U. et Esen, A. (2020). More than a virus: how COVID-19 infected education in Turkey? *Journal of Social Science Education*, 19(1), 30-42. <https://doi.org/10.4119/jsse-3490>
- Almaghaslah, D., Kandasamy, G., Almanasef, M., Vasudevan, R. et Chandramoham, S. (2020). Review on the coronavirus disease (COVID-19) pandemic: Its outbreak and current status. *The International Journal of Clinical Practice*, 74(11), 1-9. <https://doi.org/10.1111/ijcp.13637>
- Atzrodt, C., Maknojia, I., McCarthy, R., Oldfield, T., Po, J., Ta, K., Stepp, H. et Clements, T. (2020). A guide to COVID-19: a global pandemic caused by the novel coronavirus SARS-CoV-2. *Federation of European Biochemical Societies*, 287(17), 3633-3650. <https://doi.org/10.1111/febs.15375>
- Banerjee-Batist, R., Gajjar, K., Saxena, P., Smetana, J. et Muduli, A. (2022). Leadership response to COVID-19: a comparative analysis of the education sector in USA and India. *Human Resource Development International*, 25(3), 321-341. <https://doi.org/10.1080/13678868.2022.2073119>
- Barrett DeWiele, C. E. (2017). Do principals think of workplace mistreatment as 'another day at the office'? A survey of relevant literature regarding a proposed study into principals'

- perceptions of workplace mistreatment and its impact. Dans C. Spindler (dir.), *CAPSLE 2016: Bright Lights on Emerging Issues in Education Law* (1-42). CAPSLE - Canadian Association for the Practical Study of Law in Education.
- Barrett DeWiele, C. E. (2021). Principals' experiences of workplace mistreatment in the school environment. Dans J. K. Corkett, C. L. Cho et A. Steele (dir.), *Global perspectives on microaggressions in schools: Understanding and combating covert violence* (9-28). Routledge.
- Beam, A., Claxton, R. et Smith, S. (2016). Challenges for novice school leaders: Facing today's issues in school administration. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 145-161.
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L. et Harvey, J. (2021). 'People miss people': a study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 374-392. <https://doi.org/10.1177/1741143220987841>
- Bédard, R. (2008). Quel est mon type de leadership? *Gestion*, 33(3), 68-73.
- Bolger, Davis, A. et Rafaeli, E. (2003). Diary methods: capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 579-616.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030>
- Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2016). *La supervision pédagogique : Guide pratique à l'intention des directions et des directions adjointes des établissements scolaires*. Presses de l'Université Laval.

- Bouchamma, Y. et Lambert, M. (2022). Compétences acquises en formation et en pratique lors d'un changement non planifié : Les questionnaires d'établissement d'enseignement en parlent. Les Presses de l'Université de Laval.
- Brassard, A. et Lapointe, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il? *Éducation et francophonie*, 46(1), 11-32.
<https://doi.org/10.7202/1047133ar>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. et Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brown, M., O'Hara, J., McNamara, G., Skerritt, C. et Shevlin, P. (2021). Global messages from the edge of Europe: the cause and effect of leadership and planning strategies during the COVID-19 pandemic. *Irish Educational Studies*, 40(2), 151-159.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1915837>
- Bryant, J., Chen, L.-K., Dorn, E. et Hall, S. (2020). *School-system priorities in the age of coronavirus*. McKinsey & Company.
<https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/school-system-priorities-in-the-age-of-coronavirus>
- Cahapay, M. (2022). The phenomenon of leading without guidebook: Educational leadership practices of Philippine school principals in virulent COVID-19 times. *International Journal of Education, Leadership and Management*, 10(1), 2-24.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.2022.7666>

- Cameron, K., Wong, M., Pollack, W. et Rivard, P. (2020). *Trauma-informed leadership rising to the challenge: Staying connected with all of our students*. North American Center for Threat Assessment and Trauma Reponse.
- Cameron, K., Wong, M., Pollack, W., Rivard, P., Skreeting, D., Randall, B., Connolly, T., Reed-Zukowski, M. et Cameron, K. (2021). *A whole community response to post-pandemic mental health: reconnect, assess, and prepare*. North American Center for Threat Assessment and Trauma Response.
- Chen, S. et Ke, Z. (2014). Why the leadership of change is especially difficult for Chinese principals: a micro-institutional explanation. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 486-498. <https://doi.org/10.1108/JOCM-07-2013-0121>
- Cheng, J., Zhao, Y. Y., Wang, J. et Sun, Y. H. (2020). Academic burnout and depression of Chinese medical students in the pre-clinical years: The buffering hypothesis of resilience and social support. *Psychology, Health & Medicine*, 25(9), 1094-1105. <https://doi.org/10.1080/13548506.2019.1709651>
- Crum, K. et Sherman, W. (2008). Facilitating high achievement: high school principals' reflections on their successful leadership practices. *Journal of Educational Administration*, 46(5), 562-580. <https://doi.org/10.1108/09578230810895492>
- Cruzeiro, P. et Morgan, R. (2006). The rural principal's role with consideration for special education. *Education*, 126(3), 569-579.
- Czeisler, M., Lane, R., Petrosky, E., Wiley, J., Christensen, A., Njai, R., Weaver, M., Robbins, R., Facer-Childs, E., Barger, L., Czeisler, C., Howard, M. et Rajaratnam, S. (2020). Mental health, substance use, and suicidal ideation during the COVID-19 pandemic -

- United States, June 24-30, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(32), 1049-1057.
- De Jong, D., Grundmeyer, T. et Yankey, J. (2017). Identifying and addressing themes of job dissatisfaction for secondary principals. *School Leadership & Management*, 37(4), 354-371. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1338253>
- Dicicco-Bloom, B. et Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(1), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- D’Innocenzo, L., Mathieu, J. et Kukenberger, M. (2014). A meta-analysis of different forms of shared leadership – team performance relations. *Journal of Management*, 42(7), 1964-1991. <https://doi.org/10.1177/014206314525205>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. et Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. McKinsey & Company.
- D’Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *Prospects*, 49(1), 11-15. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09475-0>
- Döş, I. et Savaş, A. (2015). Elementary school administrators and their roles in the context of effective schools. *SAGE*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244014567400>
- Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L. et Lerkkanen, M.-K. (2023). Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 868–888. <https://doi.org/10.1177/17411432211010317>

- Fan et Liu, S. (2022). Exploring the associations among perceived teacher emotional support, resilience, Covid-19 anxiety, and mental well-being: evidence from Chinese vocational college students. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04112-9>
- Fancera, S. et Saperstein, E. (2021). Preparation, expectations, and external school contexts: navigating the COVID-19 school closures. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 6(3), 1-35.
- Fantini, M., Reno, C., Biserni, G., Savoia, E. et Lanari, M. (2020). COVID-19 and the re-opening of schools: A policy maker's dilemma. *Italian Journal of Pediatrics* 46(1), 79-81.
- Federici, R. A. et Skaalvik, E. M. (2014). Students' perception of instrumental support and effort in mathematics: The mediating role of subjective task values. *Social Psychology of Education*, 17(3), 527–540. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9264-8>
- Fernandez, A. et Shaw, G. (2020). Academic leadership in a time of crisis: the coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45. <https://doi.org/10.1002/jls>
- Findlay, L. et Arim, R. (2020). *Canadians report lower self-perceived mental health during the COVID-19 pandemic*. Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/45-28-0001/2020001/article/00003-eng.pdf?st=yQSa86Gf>
- Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur*. Presses de l'Université du Québec.
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahuma, L. et Leiva, M. V. (2018) Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 318-338. <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>

- Gazmararian, J., Weingart, R., Campbell, K., Cronin, T. et Astha, J. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on the mental health of students from 2 semi-rural high schools in Georgia. *Journal of School Health*, 91(5), 356-369. <https://doi.org/10.1111/josh.13007>
- Gokçe, F. (2009). Behaviour of turkish elementary school principals in the change process. *Education Management Administration & Leadership*, 37(2), 198-215.
<https://doi.org/10.1177/1741143208100298>
- Grandits, D. et Wagle, T. (2021). Making remote learning engaging. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 13(2), 113-126.
<https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2021.13.2.03>
- Grawitz, M. (2001). Les techniques de rapports individuels. Dans M. Grawitz (dir.), *Méthodes des sciences sociales : Titres 2. Les techniques vivantes* (643-711). Dalloz.
- Greig, J., Bailey, B., Abbott, L. et Brunzell, T. (2021). Trauma-informed integral leadership: leading school communities with a systems-aware approach. *International Journal of Whole Schooling*, 17(1), 62-97.
- Grissom, J. et Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness : how perspectives of parents, teachers and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Association*, 48(5), 1091-1123.
<https://doi.org/10.3102/0002831211402663>
- Grissom, J., Loeb, S. et Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444. <https://doi.org/10.3102/0013189X13510020>

- Grissom, J., Loeb, S. et Mitani, H. (2015). Principal time management skills : explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773-793. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0117>
- Gross, B. et Opalka, A. (2020). *Too many schools leave learning to chance during the pandemic*. Center for Reinventing Public Education. <https://crpe.org/too-many-schools-leave-learning-to-chance-during-the-pandemic/>
- Guillemette, D. (2022). Opérationnalisation d'une approche phénoménologique en recherche en éducation : une narration polyphonique pour « d'écrire ». *Recherches qualitatives*, 41(2), 5–29. <https://doi.org/10.7202/1092816ar>
- Gundogan, S. (2021). The mediator role of the fear of COVID-19 in the relationship between psychological resilience and life satisfaction. *Current Psychology*, 40(12), 6291–6299. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01525-w>
- 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. <https://doi.org/10.26203/4p4k-2f22>
- Halmarson, D. (2022). 'Stress on a System': Substitute teachers in high demand in Manitoba Schools. CTV News. <https://winnipeg.ctvnews.ca/stress-on-a-system-substitute-teachers-in-high-demand-in-manitoba-schools-1.6197173#:~:text=According%20to%20the%20Louis%20Riel%20School%20Division%20%28LRSD%29%2C,concern%20spilling%20into%20metro%20regions%20of%20the%20province.>

- Hamilton, L., Grant, D., Kaufman, J., Diliberti, M. Schwartz, H., Hunter, G., Messan Setodji, C. et Young, C. (2020). *COVID-19 and the state of K–12 schools: Results and technical documentation from the spring 2020 American educator panels COVID-19 surveys*. Rand Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-1.html
- Hamzah, N., Nasir, M. et Wahab, J. (2021). The effects of principals' digital leadership on teachers' digital teaching during the covid-19 pandemic in Malaysia. *Journal of Education and e-learning research*, 8(2), 216-221.
<https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.82.216.221>
- Hanushek, E. et Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD.
<https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>
- Haris, I., Afdaliah, A., Budiman, A. et Haris, K. (2016). Exploring quantum perspective in school leadership: A review of effective principal leadership in the changing nature of school management. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(4), 38-53.
- Harris, A. et Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hash, P. (2021). Remote learning in school bands during the COVID-19 shutdown. *Journal of Research in Music Education*, 68(4), 381-397.
<https://doi.org/10.1177/0022429420967008>
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants: connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.

- Hauseman, C., Darazsi, S. et Kent, S. (2020). Collaboration, communication and wellness: response to the COVID-19 pandemic in Manitoba schools. *International Studies in Educational Administration*, 48(2), 70-77.
- Heffernan. (2021). Retaining Australia's school leaders in "challenging" contexts: The importance of personal relationships in principal turnover decisions. *International Journal of Educational Research*, 105, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101716>
- Henry, Moffitt, T. E., Caspi, A., Langley, J. et Silva, P. A. (1994). On the "remembrance of things past": a longitudinal evaluation of the retrospective method. *Psychological Assessment*, 6(2), 92-101. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.92>
- Herrera, Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., Montoya-Castilla, I. et Pérez-Marín, M. (2022). Do COVID-19 worries, resilience and emotional distress influence life satisfaction? Outcomes in adolescents in Ecuador during the pandemic: SEM vs QCA. *Children (Basel)*, 9(3), 439. <https://doi.org/10.3390/children9030439>
- Hoch, J. (2014). Shared leadership, diversity, and information sharing in teams. *Journal of Managerial Psychology*, 29(5), 541-564. <https://doi.org/10.1108/JMP-02-2012-0053>
- Huck, C. et Zhang, J. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on K-12 education: a systematic literature review. *Educational Research and Development Journal*, 24(1), 53-84.
- Iachini, A., Pitner, R., Morgan, F. et Rhodes, K. (2015). Exploring the principal perspective : implications for expanded school improvement and school mental health. *Children & Schools*, 38(1), 40-48. <https://doi.org/10.1093/cs/cdv038>

- Inayat, A. et Ali, A. Z. (2020). Influence of teaching style on students' engagement, curiosity and exploration in the classroom. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 87-102. <https://doi.org/10.22555/joeed.v7i1.2736>
- Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C. et Galanti, M. R. (2022). The importance of school pedagogical and social climate to students' unauthorized absenteeism - a multilevel study of 101 Swedish schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 88-104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244>
- Kavrayici, C. et Kesim, E. (2021). School management during the covid-19 pandemic: a qualitative study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 27(1), 1005-1060. <https://doi.org/10.14527/kuey.2021.004>
- Kearney, C. A. et Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kim, L., Oxley, L. et Asbury, K. (2022). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": a longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *The British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299-318. <https://doi.org/10.1111/bjep.12450>
- Kotter, J. (2013). Management is (still) not leadership. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2013/01/management-is-still-not-leadership>.
- Labrague, L. J. et De los Santos, J. A. A. (2020). Covid-19 anxiety among front-line nurses: Predictive role of organizational support, personal resilience and social support. *Journal of Nursing Management*, 28(7), 1653–1661. <https://doi.org/10.1111/jonm.13121>

- Lake, R. et Makori, A. (2020). *The digital divide among students during COVID-19: Who has access? Who doesn't?* Center for Reinventing Public Education. <https://crpe.org/the-digital-divide-among-students-during-covid-19-who-has-access-who-doesnt/>
- Lambert, M. et Bouchamma, Y. (2019). The development of competencies required for school principals in Quebec: Adequacy between competency standard and practice. *Education Policy Analysis Archives*, 27(116), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4211>
- LeChasseur, K., Donaldson, M., Fernandez, E. et Fermc-Bagwell, M. (2018). Brokering, buffering, and the rationalities of principal work. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 262-276. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2016-0129>
- Leithwood, K. (2012). *Le cadre de leadership de l'Ontario : une discussion relative aux fondements de la recherche*. L'institut de leadership en éducation. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CLO_2012_une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE_26_octobre.pdf
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2012). Collective leadership: The reality of leadership distribution within the school community. Dans K. Leithwood & K. Seashore Louis (dir.), *Linking leadership to student learning* (11-24). John Wiley & Sons.
- Leithwood, K. et Seashore Louis, K. (2012). Leadership and learning: The critical connection. Dans K. Leithwood & K. Seashore Louis (dir.), *Linking leadership to student learning* (1-7). John Wiley & Sons.
- Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M. (2020). *Gestion de crise sanitaire en milieu scolaire: Recueil de pratiques rapportées par 12 directions d'établissement*. Université du Québec à Rimouski.

- 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), 1-20.
<https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14403>
- Liberman, M. (2020). 5 things you need to know about student absences during COVID-19. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/5-things-you-need-to-know-about-student-absences-during-covid-19/2020/10>
- López-Angulo, Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., Peñuelas, S. A. P. et González, O. U. R. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 51–59.
<https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.6>
- Lorinkova, N. et Bartol, K. (2021). Shared leadership development and team performance: a new look at the dynamics of shared leadership. *Personnel Psychology*, 74(1), 77-107.
<https://doi.org/10.1111/peps.12409>
- Lücker, P., Kästner, A., Hannich, A., Schmeyers, L., Lücker, J. et Hoffman, 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(23), 1-17.
<https://doi.org/10.3390/ijerph192316122>
- Lynch, J. (2012). Responsibilities of today's principal: implications for principals' preparation programs and principal certification policies. *Rural Special Education Quarterly*, 31(2), 40-47.

- Lynch, M. (2012). *A guide to effective school leadership theories*. Routledge.
- Macmillan, R., Meyer, M., Northfield, S. et Foley, M. (2011). The school district and the development of trust in new principals: policies and actions that influence succession. Dans R. White et K. Cooper (dir.), *Principals in succession: Transfer and rotation in educational administration* (27-39). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1275-1>
- Mantoura, P., Roberge, M.-C. et Fournier, L. (2017). Un cadre de référence pour soutenir l'action en santé mentale des populations. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/1040246ar>
- Mascall, B., Moore, S., Jantzi, D., Walker, K. et Sacks, R. (2011). Survive and thrive: Leadership distribution as a strategy for frequent principal turnover. Dans R. White et K. Cooper (dir.), *Principals in succession: Transfer and rotation in educational administration* (89-108). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1275-1>
- McConkey, N. (2002). *Solving school problems: Solution-focused strategies for principals, teachers and counsellors*. Solution Talk Press.
- Mehdinezhad, V. et Sardarzahi, Z. (2016). Leadership behaviours and its relation with principals' management experience. *New Approaches in Educational Research*, 5(1), 11-16.
- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n1a1334>

- Meyer, M., Macmillan, R., Northfield, S. et Foley, M. (2011). Principal turnover and the impact on teacher-principal relationships: mitigating emerging values issues. Dans R. White et K. Cooper (dir.), *Principals in succession: Transfer and rotation in educational administration* (65-87). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1275-1>
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches Qualitatives, Hors Série* (4), 103-118.
- Miller, K. (2021). A light in students' lives: K-12 teachers' experiences (re)building caring relationships during remote learning. *Online Learning*, 25(1), 115-134.
<https://doi.org/10.23059/olj.v25i1.2486>
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(1), 135-141.
<https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
- Morgeson, F., DeRue, D. et Karam, E. (2010). Leadership in teams: a functional approach to understanding leadership structures and processes. *Journal of Management*, 36(1), 5-39.
<https://doi.org/10.1177/0149206309347376>
- Mukamurera, J., Lacourse, F et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nagle, J., LaBonte, R. et Barbour, M. K. (2020). *A fall like no other: Between basics and preparing for an extended transition during turmoil*. Canadian eLearning Network.
<https://secureservercdn.net/198.71.233.227/sgf.292.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/11/A-Fall-Like-No-Other-canelearn-remote-teaching-report2.pdf>

- Naidoo, P. (2019). Perceptions of teachers and school management teams of the leadership role of public school principals. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-14.
<https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1534>
- National Association of School Psychologists (NASP). (2020). Coping with the COVID-19 crisis: The importance of care for the caregivers: Tips for administrators and crisis teams. (Handout). <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/covid-19-resource-center/crisis-and-mental-health-resources/coping-with-the-covid-19-crisis-the-importance-of-care-for-caregivers>
- Neuman, J. et Baron, R. A. (1998). Workplace violence and workplace aggression: evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets. *Journal of Management*, 24(3), 391-419. <https://doi.org/10.1177/014920639802400305>
- Ning, B., Li, J., Vandecandelaere, M. et Liu, H. (2023). The way to spend a workday matters in school principals' somatic and psychological discomfort. *Journal of School Health*, 3(93), 573-581. <https://doi.org/10.1111/josh.13305>
- Northouse, P. (2019). *Leadership: theory and practice* (8^e ed.). SAGE.
- Normore, A. (2004). Performance appraisals of school administrators in one Canadian school district: a contemporary model. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(3), 283-298.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*.
<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>

- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2022). *Cas confirmé et taux de mortalité par pays*.
<https://covid19.who.int/>
- Paillé, P et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*.
 Armand Colin. <https://doi-org.uml.idm.oclc.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pangestu, Y. P. D. A., Aliifah, J., Jati, P., Amalia, C. et Situmorang, D. D. B. (2022). Analysis of the generation Z's viewpoint from the faith-based educational institutions on the toxic positivity phenomena: How and why? *The Journal of Pastoral Care & Counseling*, 76(2), 97–104. <https://doi.org/10.1177/15423050221090861>
- Pelletier, D., Colletette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Province du Manitoba. (2020a). Novel coronavirus (COVID-19) bulletin #11. *Province of Manitoba*. <https://news.gov.mb.ca/news/index.html?item=46934&posted=2020-03-13>
- Province du Manitoba. (2020b). *Welcoming our students back: Restoring safe schools. K-12 Guidelines for September 2020*. https://www.gov.mb.ca/asset_library/en/covid/k-12-reopeningplan-stage-2.pdf
- Province du Manitoba. (2021a). K-12 schools in Winnipeg, Brandon to move to remote learning effective May 12. *Province of Manitoba*.
<https://news.gov.mb.ca/news/index.html?item=51239&posted=2021-05-09>
- Province du Manitoba. (2021b). *Système de riposte à la pandémie*.
https://manitoba.ca/asset_library/en/restartmb/pandemic_response_system.fr.pdf
- Qu, S. et Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>

- Reid, D. (2022). Suppressing and sharing: how school principals manage stress and anxiety during COVID-19. *School Leadership & Management*, 42(1), 62-78.
<https://doi.org/10.1080/13632432.2021.1974827>
- Richard, R. et Marcotte, D. (2013). La relation temporelle entre l'anxiété et la dépression dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Santé mentale au Québec*, 38(2), 257-275.
<https://doi.org/10.7202/1023999ar>
- Rocque, J. (2017). L'impact d'une initiative de formation internationale sur la notion de leadership et les pratiques professionnelles des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 153-189. <https://doi.org/10.7202/1043029ar>
- Rocque, J., Charles, J. M. et Larrieux, J.E. (2020). Regard croisé sur un programme international de formation continue des directions d'établissement d'enseignement d'Haïti. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 2(2), 85-96.
https://na01.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01UMB_INST/1pofdf/alma99150939924601651
- Rocque, J. et Côté, C. (2021). *COVID-19, les équipes de direction d'école en milieux francophones minoritaires (Alberta et Manitoba) : Impact sur la gestion, la santé et le bien-être rapport de recherche volume 1*. Université de Saint-Boniface.
- Rocque, J. et Côté, C. (2022). *COVID-19, les équipes de direction d'école en milieux francophones minoritaires (Alberta et Manitoba) : Impact sur la gestion, la santé et le bien-être rapport de recherche volume 2*. Université de Saint-Boniface.

- Rousseau, C., Nadeau, L., Pontbriand, A., Johnson-Lafleur, J., Measham, T. et Broadhurst, J. (2014). La santé mentale jeunesse : un domaine à la croisée des chemins. *Santé mentale au Québec*, 39(1), 101-118. <https://doi.org/10.7202/1025909ar>
- Sahlberg, P. (2021). Does the pandemic help us make education more equitable? *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 11-18. <https://doi.org/10.1007/s10671-02-09284-4>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (139-152). Presses de l'Université de Montréal.
- Seashore Louis, K. et Wahlstrom, K. (2012). Shared and instructional leadership: when principals and teachers successfully lead together. Dans K. Leithwood & K. Seashore Louis (dir.), *Linking leadership to student learning* (25-41). John Wiley & Sons.
- Sebastian, J., Allenworth, E., Wiedermann, W., Hochbein, C. et Cunningham, M. (2019). Principal leadership and school performance: an examination of instructional leadership and organisational management. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 591-613. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1513151>
- Sepuru, M. et Mohlakwana, M. (2020). The perspectives of beginner principals on their new roles in school leadership and management: a South African case study. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1755>

- Schleicher, A (2020). *The impact of COVID-19 on education: insights from education at a glance 2020*. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Schultz, R. et DeMers, M. (2020). Transitioning from emergency remote learning to deep online learning experiences in geography education. *Journal of Geography*, 119(5), 142-146. <https://doi.org/10.1080/00221341.2020.1813791>
- Sherman, W. et Crum, K. (2007). Student achievement, principal catalysts: instructional leadership in reading. *International Journal for Educational Reform*, 16(4), 390-410. <https://doi.org/10.1177/105678790701600405>
- Sider, S. (2020). School principals and students with special education needs in a pandemic: emerging insights from Ontario, Canada. *International Studies in Educational Administration*, 48(2), 78-84.
- Sinatra, G., Heddy, B. et Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Slee, T. et Skrzypiec, G. (2016). *Well-being, positive peer relations and bullying in school settings*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43039-3>
- Smith, B. (2016). The role of leadership style in creating a great school. *SELU Research Review Journal*, 1(1), 65-78.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. et Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>

- Stacki, S., Bay, Z., FlynnDavis, A. et Hermann, J. (2021). Twenty-first century middle schooling in New York: Teachers share experiences and perspectives on remote teaching and learning early in the global pandemic. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 13(2), 143-159. <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2021.13.2.05>
- Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 646-660. <https://doi.org/10.1177/1741143211416390>
- 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.
- Striepe, M. et Cunningham, C. (2022). Understanding educational leadership during times of crises: a scoping review. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 133-147. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0057>
- Stringer, P. et Hourani, R. (2016). Transformation of roles and responsibilities of principals in times of change. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 224-246. <https://doi.org/10.1177/1741143214549971>
- Sumintono, B., Sheyoputri, E., Jiang, N., Misbach, I. et Jumintono (2015). Becoming a principal in Indonesia: possibility, pitfalls and potential. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 342-352. <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1056595>
- Sundaram, N., Abramsky, T., Oswald, W., Cook, S., Halliday, K., Nguipdop-Djomo, P., Sturgess, J., Ireland, G., Ladhani, S., Mangtani, P., Langan, S., Hargreaves, J. et Bonell, C. (2023). Implementation of COVID-19 preventive measures and staff well-being in a

sample of English schools 2020-2021. *Journal of School Health*, 93(4), 266-278.

<https://doi.org/10.1111/josh.13264>

Tai, M. K. et Omar, A. K. (2019). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*, 22(4), 469-485.

<https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1481535>

Tambling, R., Russel, B., Park, C., Fendrich, M., Hutchinson, M., Horton, A. et Tomkunas, A. (2021). Measuring cumulative stressfulness: psychometric properties of the COVID-19 stressor scale. *Health Education and Behaviour*, 48(1), 20-28.

<https://doi.org/10.1177/1090198120979912>

Tarakini, G., Mwedzi, T., Manyuchi, T. et Tarakini, T. (2021). The role of media during COVID-19 global outbreak: A conservation perspective. *Tropical Conservation Science*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/19400829211008088>

Thorton, K. (2021). Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 393-409.

<https://doi.org/10.1177/1741142330985110>

Tienken, C. (2020). The not so subtle inequity of remote learning. *Kappa Delta Pi Record*, 56(4),

151-153. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1813502>

Toor, S. et Ofori, G. (2008). Leadership versus management: how they are different, and why.

Leadership and Management in Engineering, 8(2), 61-71.

[https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1532-6748\(2008\)8:2\(61\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1532-6748(2008)8:2(61))

- Tournois, J., Mesnil, F. et Kop, J-L. (2000). Autoduperie et hétéroduperie : Un instrument de mesure de la désirabilité sociale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50(1), 219-232.
- Trinidad, J. (2021). Equity, engagement, and health: school organisational issues and priorities during COVID-19. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 67-80.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2020.2858764>
- Trueland, J. (2021). How coping at all costs can lead to “toxic positivity.” *Nursing Standard*, 36(6), 67–69. <https://doi.org/10.7748/ns.36.6.67.s23>
- Truzoli, R., Pirola, V. et Conte, S. (2021). The impact of risk and protective factors on online teaching experience in high school Italian teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 940-952.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12533>
- Unger, D. (2020). Manitoba is closing all of its schools due to COVID-19.
<https://winnipeg.ctvnews.ca/manitoba-is-closing-all-of-its-schools-due-to-covid-19-1.4852176>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) Institute for Statistics (UIS), United Nations Children’s Fund (UNICEF), The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank et The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *From learning recovery to education transformation: Insights and reflections from the 4th survey on national education responses to COVID-19 school closures*. <https://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2022/09/from-learning-recovery.pdf>

- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vogels, E., Perrin, A., Rainie, L. et Anderson, M. (2020). *53% of Americans say the Internet has been essential during the COVID-19 outbreak*. Pew Research Center.
<https://www.pewresearch.org/internet/2020/04/30/53-of-americans-say-the-internet-has-been-essential-during-the-covid-19-outbreak/>
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors Série* (3), 243-272.
- White, R. et Cooper, K. (2011). Planning for succession: considerations and implications for educational policy. Dans R. White et K. Cooper (dir.), *Principals in succession: Transfer and rotation in educational administration* (41-63). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-1275-1>
- Wong, M. (2020). *Psychological first aid (pfa) for schools, teachers, and students: during the world-wide pandemic*. North American Center for Threat Assessment and Trauma Reponse. https://rems.ed.gov/docs/HH_Vol3Issue3.pdf
- Wong, P.-M. et Cheung, A. (2009). Managing the process of an educational change: a study of school heads' support for Hong Kong's curriculum reform. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 87-106. <https://doi.org/10.1108/09513540910926448>
- World Health Organization (WHO). (2020). *Checklist to support schools re-opening and preparation for COVID-19 resurgences or similar public health crises*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240017467>

- Wyse, A., Stickney, E., Butz, D., Beckler, A. et Close, C. (2020). The potential impact of COVID-19 on student learning and how schools can respond. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 60-64.
- Yalçinkaya, A., Bahadır, Z. et Hamdi Erdoğan, C. (2020). The views of physical education teachers on the management approaches of school principals. *African Educational Research Journal*, 8(3), 560-565. <https://doi.org/10.30918/AERJ.83.20.125>
- Yang, C., Xia, M., Han, M. et Liang, Y. (2018). Social support and resilience as mediators between stress and life satisfaction among people with substance use disorder in China. *Frontiers in Psychiatry*, 9(436), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00436>
- Zaki Ewiss, M. (2021). Roadmap for education development post COVID-19. *The Educational Review*, 5(3), 57-69. <https://doi.org/10.26855/er.2021.03.005>
- Zegarac, G. (2013). Connaître l'impact : l'enseignement, l'apprentissage et le leadership. *En conversation*, 4(2), 1-19.
- Zhu, J., Liao, Z., Yam, K. C. et Johnson, R. (2018). Shared leadership: a state-of-the-art review and future research agenda. *Journal of Organizational Behaviour*, 39(7), 834-852. <https://doi.org/10.1002/job.2296>
- Zimmerman, J. (2011). Principals preparing for change: the importance of reflection and professional learning. *American Secondary Education*, 39(2), 107-114.

Annexe A – Texte de sollicitation pour le recrutement

Toutes personnes occupant un poste de direction ou de direction adjointe ont reçu le courriel suivant envoyé par le chercheur :

Bonjour,

Par la présente, je sollicite votre participation à une recherche intitulée :

« Regard sur les directions d'école et leur impression de l'impact de la pandémie COVID-19 sur leur travail après plus de deux ans de crise sanitaire ».

Cette recherche voudrait étudier l'impact de la pandémie COVID-19 le sur travail des directions d'école (la direction et ces adjointes) en posant un regard particulier sur le leadership, la gestion, la gestion du changement et la santé mentale.

Un engagement à ce projet de recherche comprendrait un entretien de 45-75 minutes sur la thématique de l'étude. Il est important à noter que la participation à cette recherche est complètement facultative. **Les participants doivent avoir un minimum de trois ans d'expérience comme direction d'école.**

Pour y participer, il est nécessaire de remplir le formulaire de consentement et de me l'envoyer par courriel en pièce jointe et de fixer un rendez-vous pour l'entretien.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter. Merci.

Eric Miron, Étudiant à la maîtrise

Faculté d'Éducation

Université de Saint-Boniface

emiron@monusb.ca

Hello,

I am contacting you to solicit your participation in a study called:

“A Look at School Administrators and Their Impression of the Impact of COVID-19 on Their Work After More Than Two Years in a Pandemic.”

The goal of this research is to study the impact of the COVID-19 pandemic on the work of school administrators (Principals and Vice-Principals) while looking through a specific lens relating to leadership, management, managing change and mental health.

Those who choose to participate will take part in a 45–75-minute interview answering questions relating to the aforementioned theme. Please note that participation in this study is completely voluntary. **Participants must have a minimum of three years experience as a school administrator.**

If you wish to participate, please return a completed consent form to me in an email as an attachment and contact me to schedule and interview time.

Please do not hesitate to send me any question that you may have. Thank you.

Eric Miron, Masters student

Faculty of Education

Saint-Boniface University

emiron@monusb.ca

Annexe B – Texte pour fixer un rendez-vous pour l’entretien

Les personnes ayant retourné le formulaire de consentement et indiqué leur intérêt dans la recherche ont reçu le courriel ci-dessous.

Bonjour,

Vous recevez ce courriel puisque vous avez indiqué votre intérêt à participer dans la recherche intitulée : « Regard sur les directions d’école et leur impression de l’impact de la pandémie COVID-19 sur leur travail après plus de deux ans de crise sanitaire ».

Il est maintenant le temps de fixer une date et un temps pour l’entretien. J’aimerais connaître votre disponibilité DATE À PRÉCISER afin de planifier un entretien d’une durée approximative d’entre 45 à 75 minutes. L’entretien peut se passer par TEAMS si nécessaire.

Merci de nous faire savoir les dates, ainsi que les heures de votre disponibilité. Si vous ne souhaitez plus participer à cette recherche, merci de nous le faire savoir.

Je vous remercie d’avance du temps que vous m’accordez pour cette recherche et j’ai très hâte de vous rencontrer.

Eric Miron

Hello,

You are receiving this email because you have indicated your interest in participating in the study named: “A Look at School Administrators and Their Impression of the Impact of COVID-19 on Their Work After More Than Two Years in a Pandemic.”

It is now time for us to book a date and time for our interview. Please let me know your availability DATES TO BE CONFIRMED so that we can plan for a 45-75-minute (approx.) interview. The interview can be held on TEAMS if necessary.

Thank you for sharing your availability with me. If you no longer wish to be part of this study, please let me know.

Thank you in advance for the time. I am very excited to being our interview process.

Eric Miron

Annexe C – Formulaire de consentement

Certificat d'éthique – ETH 2022 21décembre

Le présent formulaire de consentement, dont une copie vous sera remise, ne constitue qu'une partie du processus de consentement libre et éclairé. Vous devriez pouvoir y trouver l'objectif principal de la recherche et la nature de votre participation à ce projet. N'hésitez pas à demander pour plus de renseignements concernant ce formulaire ou sur des informations qui n'y figurent pas. Veuillez le lire attentivement et vous assurer de bien saisir la portée de ces renseignements.

Titre

« Regard sur les directions d'école et leur impression de l'impact de la pandémie COVID-19 sur leur travail après plus de deux ans de crise sanitaire ».

Chercheur

Eric Miron, Étudiant à la Maîtrise

Faculté d'éducation, Université de Saint-Boniface

emiron@monusb.ca

Objectifs

Cette recherche voudrait explorer les expériences des membres de l'équipe des directions d'école après plus de deux ans dans une crise sanitaire en posant un regard particulier sur le travail de leadership, de gestion, de la gestion du changement et de la santé mentale.

Spécifiquement, elle voudrait poser la question suivante : comment la pandémie de COVID-19 a-t-elle eu un impact aux directions d'école par rapport à :

- 1) leur capacité de leadership;
- 2) leur aptitude à gérer l'école et le changement;
- 3) leur santé mentale; et
- 4) leurs attitudes face à la pandémie après deux ans?

Raison et nature de ma participation

L'engagement dans ce projet comprend la participation à un entretien d'une durée approximative de 45 à 75 minutes (l'entretien sera en personne, mais pourrait avoir lieu sur TEAMS dépendant des modalités de la santé publique).

Avantages pouvant découler de ma participation

Ma participation à ce projet de recherche ne m'apportera aucun avantage direct. Elle me permettra toutefois d'exprimer ma perspective sur l'impact de la pandémie et mon travail comme membre de l'équipe de direction d'école.

Inconvénients et risques pouvant découler de ma participation

Il n'y a aucun risque découlant de ma participation à cette étude. J'aurai simplement à donner de mon temps.

Droit de retrait de ma participation

Il est entendu que ma participation au projet de recherche décrit ci-dessus est tout à fait volontaire et que je reste à tout moment libre de mettre fin à celle-ci sans avoir ni à motiver ma décision ni à subir de préjudice de quelconque nature que ce soit.

Confidentialité des données

Les données recueillies seront rendues anonymes et seront codifiées pour éviter que l'on puisse identifier qui que ce soit. Seuls le chercheur et son responsable à la faculté d'éducation auront accès aux données. Aucune donnée physique ne sera conservée. Les données numériques seront conservées par le chercheur principal sous clé, pour une durée de 5 ans. Après cette période, les données codifiées et anonymisées seront détruites.

Résultat de la recherche et publication

À la suite de l'analyse des données, les résultats feront partie du mémoire du chercheur pour compléter son programme de maîtrise d'éducation. Un sommaire du projet sera présenté à la haute direction, la commission scolaire et l'équipe de leadership (constituées des directions d'école, des directions adjointes, des conseillers pédagogiques et des coordonnateurs) de la division scolaire impliqué. En aucune circonstance ne sera-t-il possible d'identifier les personnes qui ont participé à cette recherche. Il se peut que le chercheur entreprenne une étude future permettant une comparaison avec ces résultats à l'avenir.

Consentement

En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi et le chercheur n'est pas dégagé de sa responsabilité professionnelle et légale.

Vous pouvez, sans préjudice ni conséquences, vous retirer de cette étude en tout temps ou refuser de répondre à certaines questions. N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires en tout temps au cours de votre participation au chercheur: Eric Miron (emiron@monusb.ca).

Il est important à noter que le chercheur travaille comme direction d'école dans la division scolaire où la recherche a lieu. Les participants.es sont les collègues de travail du chercheur. Cela étant dit, il n'existe pas de rapport d'autorité entre le chercheur et les participants.es.

Cette recherche a reçu l'approbation de la division scolaire en question et du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface. Si vous voulez me faire part de vos préoccupations ou de plaintes concernant ce projet, veuillez communiquer avec la responsable du développement de la recherche.

Responsable du développement de la recherche

Bureau de la recherche

Université de Saint-Boniface

200, avenue de la Cathédrale

Winnipeg (Manitoba)

(204) 237-1818, poste 467

recherche@ustboniface.ca

Consentement libre et éclairé

Je, _____, déclare avoir lu le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions et j'ai obtenu des réponses qui m'ont pleinement satisfait·e.

Je suis majeur·e et j'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Signature : _____

Adresse courriel : _____

C'est avec votre adresse courriel que vous serez contacté·e par le chercheur.

Fait à _____, le _____

Déclaration du chercheur principal

Je, *Eric Miron*, certifie avoir expliqué aux personnes intéressées les modalités du consentement, avoir répondu aux questions posées à cet égard et avoir clairement indiqué à ces individus qu'il est à tout moment possible de librement mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrite ci-dessus, et ce, sans préjudice. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

Signature _____

Fait à _____, le _____

Merci de retourner ce formulaire rempli et signé à l'adresse suivante : emiron@monusb.ca

Informed consent document

Ethics certificate – ETH 2022 21 décembre

This informed consent document, of which you will receive a copy, represents only one part of the informed consent process. Below you will find the main nature and objectives of this research project. Please do not hesitate to ask for more details regarding the present or potentially missing information in this document. Please read this document carefully to ensure you fully understand the information provided below.

Title

“A Look at School Administrators and Their Impression of the Impact of COVID-19 on Their Work After More Than Two Years in a Pandemic.”

Researcher

Eric Miron, Masters’ student

Faculty of Education, Saint-Boniface University

emiron@monusb.ca

Objectives

The goal of this research is to study the impact of the COVID-19 pandemic on the work of school administrators (Principals and Vice-Principals) while looking through a specific lens relating to leadership, management, managing change and mental health. Specifically, this study would like to ask the following question: How has the COVID-19 pandemic impacted school administrators regarding:

- 1) their leadership capacities;
- 2) their ability to manage their school and manage change within their school;
- 3) their mental health; and
- 4) their attitudes regarding the pandemic after more than two years?

Nature and rationale of my participation

Participants will take part in a 45–75-minute interview answering questions relating to the aforementioned theme (the interview will be held in person but could be held on TEAMS depending on the current public health guidelines).

Advantages for participants in the research

My participation in this research will afford me no direct advantages. It will allow me to share my experiences and offer me the opportunity to share my perspectives regarding the impact of the pandemic on my work as a school administrator.

Inconveniences and risks associated with my participation

There are no risks relating to my participation in this study. I will simply give up my time.

Right of refusal of participation

It is understood that my participation in this aforementioned study is completely voluntary, and I maintain the right to end my participation at any time without having to explain my reason or be subjected to any prejudice of any kind for my decision.

Confidentiality of data

All data collected for this study will be rendered anonymous and coded to avoid the identification of the participants. Only the researcher and his faculty advisor will have access to the data. No physical data will be conserved. The digital data will be kept securely by the researcher for 5 years. After this time, all data will be destroyed.

Results and Publication

Once all data has been analyzed, the results will be integrated into the researcher's thesis to complete his Masters' program. A document summarizing the research will be presented to the superintendents, the school board, and the leadership team (including administrators, consultants, and directors) of the school division. At no time will it be possible to identify the participants of the study. The researcher may choose to undertake another study in the future and use the results from this study as a point of comparison.

Informed Consent

By signing this form, you indicate that you have understood the information concerning your participation in this research project and that you accept to participate in the research. By doing so, you are not renouncing any legal rights and the researcher is not removed from his legal and professional responsibilities.

At any time, you may retract your intention to participate in this study without prejudice or consequence and may refuse to answer any question. Please do not hesitate to ask any and all questions that you may have at any time about your participation to the researcher: Eric Miron (emiron@monusb.ca)

Please be advised that the researcher is employed as an administrator by the school division in which the research is being held. The participants are work colleagues of the researcher. That being said, there are no authoritative relationships between the participants and the researcher.

This research has received the approval of the school division and of the University of Saint-Boniface Ethics Committee. If you have any concerns or complaints about the project, please communicate with the head of research.

Head of Research

Research office

Université de Saint-Boniface

200, avenue de la Cathédrale

Winnipeg (Manitoba)

(204) 237-1818, poste 467

recherche@ustboniface.ca

Informed Consent,

I, _____, declare that I have read the present document. I understand the nature and reason for my participation in this project. I have been offered the opportunity to ask questions and have received answers that I find to be satisfactory.

I am of legal decision-making age and accept freely to participate in this research project.

Signature: _____

Email address: _____

This is the email address that the researcher will use to contact me.

Completed at _____, on the _____

Researcher's declaration

I, Eric Miron, certify that I have fully explained the elements of consent to all interested people, have answered all questions regarding this process and have clearly explained that participants may withdraw from the aforementioned study at any time without prejudice. I will do all in my power to respect the objectives of the study and guarantee the confidentiality of the participants.

Signature _____

Completed at _____, on the _____

Please return this completed and signed document to me at the following email address:

emiron@monusb.ca

Annexe D – Guide de l'entretien

Information générale

Prends un moment pour décrire le/les rôle(s), le/les niveau(x) et la taille approximative de ton/tes écoles durant la pandémie.

Les questions de recherche

- 1) Dans ton rôle comme direction d'école, quel était l'impact de la pandémie en comparant tes capacités de leadership avant, durant et après la pandémie?
 - a. Comment est-ce que ton approche au leadership a été affectée par la pandémie?
 - b. Comment est-ce que tes priorités de leadership ont changé durant la pandémie?
- 2) Dans ton rôle comme direction d'école, quel était l'impact de la pandémie en comparant tes capacités de gestion avant, durant et après la pandémie.
 - a. Comment est-ce que ton approche à la gestion a été affectée par la pandémie?
 - b. Comment est-ce que tes priorités de gestion ont changé durant la pandémie?
- 3) Quand tu penses au leadership et à la gestion, est-ce que tu crois qu'un a été impacté plus que l'autre durant la pandémie?
- 4) Après plus de deux ans dans la pandémie COVID-19 :
 - a. quels enjeux liés au leadership et à la gestion continuent à affecter ton travail comme directions d'école?
 - b. quels effets observes-tu sur ta santé mentale et celle des personnes qui t'entourent?
 - c. quelles ont été tes observations liées à la résilience des collègues, des enseignants, des élèves ou des parents?
 - d. quelles leçons as-tu apprises que tu voudrais partager avec les autres directions d'école à la suite de cette crise sanitaire?
- 5) As-tu d'autres commentaires que tu voudrais ajouter liés à tes expériences pendant la pandémie?

Annexe E – Interview Guide

General information

- 1) Please take a moment to describe your position(s), the level(s) that you work/worked at and the approximate size of the school(s) during the pandemic.

Research questions

- 2) Regarding your leadership role in the school, what impact did the pandemic have on your leadership capacities thinking about before, during and after the pandemic?
 - a. How was your approach to leadership affected by the pandemic?
 - b. How did your priorities change, relating to your leadership work?
- 3) Regarding your management role in the school, what impact did the pandemic have on your management capacities thinking about before, during and after the pandemic?
 - a. How was your approach to management affected by the pandemic?
 - b. How did your priorities change, relating to your management work?
- 4) Thinking about leadership and management, did the pandemic affect one more than the other?
- 5) After more than two years in the COVID-19 pandemic:
 - a. what challenges linked to leadership and management continue to affect your work as an administrator?
 - b. what affects have you seen on your mental health and that of the people around you?
 - c. What have you observed regarding resilience in colleagues/staff/students/parents?
 - d. what lessons have you learned that you would like to share with other administrators relating to working in a pandemic?
- 6) Do you have any other comments about your experiences during the pandemic that you would like to add?