

# LEADERSHIP ET STRESS EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE

YAMINA BOUCHAMMA & MICHAEL DAVID *Université de Moncton*  
MICHEL ST-GERMAIN *Université d'Ottawa*

**RÉSUMÉ.** Cet article, consacré au stress chez les directeurs d'établissements scolaires en milieu minoritaire francophone de l'Île-du-Prince-Édouard (Î.-P.-É.) et de la Nouvelle-Écosse (N.-É.), analyse les différentes sources de stress chez les chefs d'établissements scolaires (stress ayant trait à la gestion des ressources humaines, à la gestion des ressources matérielles, à la pédagogie et au milieu minoritaire), détermine les caractéristiques du directeur scolaire (caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles) et les caractéristiques institutionnelles qui sont associées au stress. Les résultats montrent les faits suivants : le stress lié au milieu minoritaire est plus important que le stress lié à la gestion des ressources humaines; le stress chez les femmes est plus important pour la gestion du *milieu minoritaire* et moins fort chez ceux qui sont aux études pour la *gestion des ressources humaines*. Le genre est le premier prédicteur du stress relié au milieu minoritaire, à la pédagogie, aux ressources matérielles et le deuxième, après l'expérience dans l'administration pour le stress reliés aux ressources humaines et que le nombre d'élèves dans l'école est associé négativement au stress relié à la pédagogie.

## LEADERSHIP AND STRESS IN A FRENCH-LANGUAGE MINORITY ENVIRONMENT

**ABSTRACT.** This study focusses on stress among school principals in the minority francophone context in Prince Edward Island and Nova Scotia. The article analyzes different sources of stress among school leaders (stress in human resource management; management of physical resources; pedagogy; and the minority context). The study also determines the characteristics of the school principal (sociodemographic and socioprofessional characteristics) and the institutional characteristics that are associated with stress. The results show the following findings: the stress related to minority status is more important than the stress related to human resource management. Stress among women is more significant in minority context administration, and less severe among those who are studying human resource management. Gender is the most important predictor for stress related to minority status, to teaching, to material resources, and the second most important (after level of experience in administration) for stress related to human resources. The number of students in the school is negatively associated with stress related to pedagogy.

## INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

L'espace scolaire se caractérise de plus en plus par la participation accrue des usagers (parents) à la décision, l'obligation de résultats, la décentralisation, l'imputabilité la mise en place de cadres de contrôle etc. (Saint-Germain, 2001). Le chef d'établissement scolaire se trouve à la croisée des changements que subit la société. Il représente une sorte de pivot autour duquel s'effectuent ces changements. Désigné souvent comme agent de changement, il doit s'adapter dans son quotidien à de nouveaux rapports avec le milieu social et scolaire dont la tendance de l'enseignement vers la professionnalisation, la décentralisation, le financement, les rapports au pouvoir et les nouveaux rapports des parents à l'école.

Dans leur étude menée auprès de 2 431 membres de l'Association des directeurs scolaires de l'État de Washington (A.W.S.P.) des chercheurs ont répertorié les changements généraux suivants : plus de responsabilité et moins d'autorité et de pouvoir en ce qui concerne les décisions, une transformation du leadership à la gérance, l'ambiguïté des responsabilités et une baisse du moral et de l'enthousiasme pour son travail (Williams et Portin, 1997). Ce dernier point touche à la qualité de vie au travail qui se traduit par des situations susceptibles de contribuer à la frustration, à l'anxiété et à la tension.

En général, le rôle de la direction d'école s'articule autour de deux aspects : pédagogique et administratif (Legendre, 1993). En milieu minoritaire, en plus de ces deux responsabilités, un troisième volet s'ajoute, soit la particularité relative à ce milieu. En fait, la réalité des écoles francophones en milieu minoritaire que les chefs d'établissements scolaires doivent gérer est multiple et complexe : en plus de scolariser les élèves, l'école a pour mission de développer chez eux le sentiment d'identité culturelle et d'appartenance francophone. Il va sans dire que la demande du milieu est de plus en plus exigeante et se trouve centrée sur l'école, qui doit réussir là où la famille et l'ensemble des communautés se trouvent avec de grandes difficultés (Bernard, 1997). La gestion des écoles en milieu minoritaire reste cependant une question peu abordée malgré sa pertinence.

En fait, en milieu minoritaire, le chef d'établissement scolaire, en plus de s'assujettir aux différents changements, doit en plus veiller sur la vitalité ethnolinguistique, c'est-à-dire : « les facteurs structureaux et sociologiques qui influencent la survie et le développement d'une minorité linguistique » (Allard et Landry, 1999, p. 403). Dans ce contexte, le modèle de leadership éducationnel conçu pour et par les milieux majoritaires s'avère restreint, d'où la proposition d'un nouveau modèle plus complet répondant aux spécificités du leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire et ce, en partant du postulat selon lequel l'efficacité d'un leadership éducationnel dans ce milieu réside dans la maîtrise des particularités de ce milieu dans lequel s'inscrit sa mission (Lapointe, 2002). La mission langagière et culturelle des

écoles en milieu minoritaire s'ajoute aux responsabilités administratives et pédagogiques déjà lourdes. De plus, étant donné la réalité linguistique et culturelle des milieux minoritaires francophones et le rôle primordial que joue l'école dans ces régions, les directeurs d'établissements scolaires dans ces milieux ont des tâches, des responsabilités et des défis additionnels à surmonter.

Cette situation n'est pas sans conséquences sur la qualité de vie au travail. Dans une entrevue exploratoire que nous avons menée avec un haut responsable de la Commission scolaire de langue française de l'Î.-P.-É., pour vérifier la faisabilité de l'étude, le responsable nous a révélé qu'il se sentait concerné par le niveau élevé de stress chez les directeurs d'écoles francophones de la province. Selon lui, « dans une école de langue française en milieu minoritaire, la direction scolaire a la responsabilité additionnelle de promouvoir l'utilisation du français dans toutes les sphères d'activités de l'école ».

D'une façon générale, cette situation n'est pas sans conséquences sur l'individu et le système. Au Canada, le stress au travail ne cesse d'augmenter, ce qui a un effet sur les pertes financières causées par de nombreux congés de maladie (Gmelch, 1991, voir Lam et Cormier, 1998), sur la santé de l'individu (Schmidt et al., 1998; Whan et Thomas, 1996), ce qui contraint les administrateurs à de courtes carrières et rend difficile d'attirer les enseignants aux postes de direction (Gates et Gmelch, 1998).

Si dans les milieux majoritaires on observe une baisse du moral et de l'enthousiasme pour son travail (Williams et Portin, 1997) qu'en est-t-il pour les directeurs d'écoles francophones en milieu minoritaire, où leur rôle est plus complexe?

### *Objet de l'étude*

Cette étude porte sur le stress chez les chefs d'établissements scolaires en milieu minoritaire francophone de l'Î.-P.-É. et de la N.-É. Elle vise à identifier les principaux facteurs de stress tels qu'ils le perçoivent, vérifier lequel des quatre volets engendre un stress plus important (stress ayant trait à la gestion des ressources humaines, à la gestion des ressources matérielles, à la pédagogie et au milieu minoritaire), déterminer les caractéristiques du chef d'établissement scolaire (caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles) et les caractéristiques de son école qui sont associées à son stress et déterminer lesquelles sont les plus importantes.

### *Fragilité des acquis linguistiques et responsabilité linguistique et culturelle de l'école*

L'appellation *milieu minoritaire* fait référence à une minorité linguistique et culturelle. Ces gens, de descendance majoritairement acadienne, ont une langue différente, une descendance commune, des traits distincts et une organisation sociale qui les distinguent de la majorité anglophone (Allard

et Landry, 1999). Ce sont ces caractéristiques spécifiques qui distinguent ce groupe linguistique et culturel qui créent un contexte scolaire où les exigences relatives à la gestion scolaire viennent s'ajouter.

Les Acadiens des provinces l'Î.-P.-É. et de la N.-É. ont dû surmonter plusieurs obstacles pour l'obtention du droit de gestion de leurs propres écoles (Allard et Landry, 1999). Cet acquis, enchâssé dans la Constitution depuis 1982 avec l'article 23 – qui définit le droit des canadiens de faire instruire leurs enfants dans leur propre langue officielle – nécessite des luttes continues pour sauvegarder et promouvoir la langue et la culture acadienne. Dans ce contexte, le poids de cette responsabilité incombe presque dans sa quasi-totalité au système d'éducation dont la mission consiste à assurer la *vitalité ethnolinguistique*. Entendons par là ce que Allard et Landry définissent comme « les facteurs structuraux et sociologiques qui influencent la survie et le développement d'une minorité linguistique » (1999, p. 403).

En milieu minoritaire, le rôle de l'école consiste non seulement à éduquer les jeunes, mais à promouvoir et à assurer la survie de la langue et de la culture. En fait les milieux minoritaires francophones se trouvent aux prises avec l'exogamie, l'hégémonie culturelle exercée par les médias à dominance anglo-américaine, le caractère envahissant du paysage linguistique anglophone qui contribuent non seulement à l'assimilation mais aussi à l'acculturation. Dans un tel contexte, l'école joue un rôle primordial pour contrer ces facteurs envahissants. « L'école est en effet une institution qui légitimise et stabilise le vécu langagier et culturel des membres d'une minorité » (Allard et Landry, 1999, p. 406). Dans ces milieux où plusieurs écoles francophones à l'Î.-P.-É. et en N.-É., sont devenues des centres scolaires communautaires puisque les paramètres sociaux et démographiques ne favorisent souvent pas une vie communautaire qui promeut la langue et la culture française (Allard et Landry, 1999) :

. . . cela fait de l'école non seulement un lieu d'apprentissage, mais un lieu d'initiatives d'autonomisation culturelle . . . le véritable défi de la gestion scolaire en milieu minoritaire est celui de transformer l'école pour qu'elle contribue au maximum à la formation de leaders et de membres de la communauté francophone qui prendront en charge la destinée et l'épanouissement de celle-ci. Car si la pédagogie ne doit pas être interventionniste, elle se doit d'être intervenante. (p. 420)

Il va sans dire que cette responsabilité de l'école contribue à la surcharge des directeurs d'établissements scolaires de par le rôle central qu'ils jouent dans le fonctionnement des écoles publiques en milieu minoritaire. La Fédération des Enseignants et des Enseignantes de l'Î.-P.-É. dans son étude *Principal's Work Environment Survey* (1997) a montré le degré élevé de stress que vivent les directeurs d'établissements scolaires et l'impact négatif des charges de travail sur leur capacité à y faire face.

En N.-É., comme à l'Î.-P.-É., le stress et l'épuisement professionnel sont des réalités que les directions d'écoles vivent dans leur quotidien. King et Peart (1992), rapportent le cas d'un directeur de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année qui s'exprime en ces termes : « Je m'inquiète de plus en plus de ma capacité de bien remplir mes fonctions : il faut gérer, diriger les programmes d'études, conseiller. Je passe trop de temps à réagir plutôt qu'à agir » (p. 199). Des inquiétudes semblables se font entendre en N.-É. Un directeur scolaire de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année, s'exprime ainsi : « En tant qu'administrateur, je m'inquiète beaucoup du fait que nous soyons si nombreux, dans notre groupe, à souffrir d'épuisement professionnel. Nous ne pourrions continuer à ce rythme pendant encore très longtemps » (Prince Edward Island Teacher's Federation, 1997, p. 200).

### CADRE CONCEPTUEL

Le stress résulte du déséquilibre entre nos ressources personnelles (notre énergie disponible, nos habiletés et connaissances, nos capacités d'adaptation) et les demandes qui nous proviennent de notre environnement (Selye, 1974). De ce point de vue, le chef d'établissement scolaire se trouve dans un environnement où la demande ne cesse de croître. En plus des tâches déjà très lourdes, s'ajoute la particularité du milieu minoritaire qui, à son tour impose des tâches supplémentaires, ce qui augmente son niveau de stress.

Le stress chez les chefs d'établissements scolaires a été abordé autant du point de ses causes, comme l'ambiguïté et le conflit dans le rôle (Goldman et Chang, 1992; Kottkamp et Mansfield, 1985), que de ses conséquences, moyens que les directeurs mettent en marche pour y faire face (Gmelch, 1988 a) et b); Hiebert et Mendaglio, 1988) et des caractéristiques qui lui sont propres : professionnelles (l'isolement, la surcharge de travail) et sociocognitives (le lieu de contrôle, etc.).

#### *Changements et ambiguïté dans le rôle du chef d'établissement scolaire et stress*

Plusieurs recherches font état du lien étroit entre l'épuisement professionnel et l'ambiguïté et le conflit du rôle administratif dans le contexte scolaire (Torelli et Gmelch, 1992, Gmelch et Torelli, 1993) et entre l'ambiguïté du rôle et les accomplissements personnels des directeurs (Sarros, 1988; Iwanicki et Schwab, 1981; Kottkamp et Mansfield, 1985).

Dans son étude exploratoire, Whitaker (1996) a examiné les causes de l'épuisement professionnel chez 107 directeurs scolaires et a montré à partir des neuf cas les plus extrêmes, que l'épuisement professionnel est causé par la surcharge de responsabilités, l'ambiguïté du rôle et le niveau d'autonomie dans son rôle.

### *Les sources de stress*

En Saskatchewan, une étude fondée sur des rapports d'incidents stressants vécus par des administrateurs scolaires sur une période de six mois, montre que les sources de stress externes sont aussi fréquentes que celles associées à la gestion interne et que le cycle d'expériences de stress est supérieur en intensité à celui identifié par une autre étude (Lam et Cormier, 1998).

Les études basées sur l'observation et sur la physiologie confirment la présence d'un niveau élevé de stress chez les directeurs scolaires. L'analyse des données physiologiques a permis d'élaborer six grandes catégories de tâches qui ont provoqué des niveaux élevés de stress chez tous les sujets de l'étude. Les catégories de tâches stressantes sont les suivantes : 1) les attitudes et les comportements des enseignants; 2) la performance du personnel exécutif; 3) les comportements des étudiants; 4) le développement de politiques et du curriculum; 5) les problèmes concernant l'édifice et les lieux en general; 6) la surcharge de tâches et les contraintes de temps (Whan et Thomas, 1996).

L'étude de Friedman (2002) sur les déterminants du stress chez les directions d'écoles montre quatre sources principales : demandes irraisonnables des parents, la faible performance des enseignants, l'accroissement de la tâche et les performances inadéquates du personnel de soutien.

Au Nouveau-Brunswick, l'étude de LeBlanc (1983), identifie sept facteurs comme étant stressants par les chefs d'établissements scolaires de l'élémentaire et du secondaire deuxième cycle : 1) les périodes de négociations des enseignants; 2) l'évaluation de la qualité de l'enseignement des enseignants; 3) la solution des conflits pouvant surgir entre enseignants et parents; 4) la nécessité de passer d'une tâche à une autre sans pouvoir mener un travail à terme; 5) la solution de conflits pouvant surgir entre enseignants et élèves; 6) la solution de conflits pouvant surgir entre les enseignants et la 7) la supervision du personnel enseignant.

Les facteurs de stress chez les administrateurs scolaires de l'Î.-P.-É. ont fait l'objet d'une étude menée par la Fédération des Enseignants et des Enseignantes de l'Î.-P.-É. (P.E.I.T.F.) (1997). L'étude intitulée « Principal's Work Environment Survey » dont le but était d'identifier les facteurs de stress dans le travail quotidien des directeurs scolaires de la province montre que les facteurs de stress concernent les besoins des élèves et le manque de temps dans l'accomplissement de leurs tâches. La supervision et le développement professionnel sont des facteurs liés au stress alors que les facteurs liés aux parents, à la communauté à l'interaction avec les superviseurs et l'autorité de prendre des décisions ne le sont pas.

### *Les facteurs associés au stress*

Plusieurs études ont fait état du lien entre certaines caractéristiques personnelles (genre, les différences individuelles, l'âge, etc.), professionnelles

(l'isolement, la surcharge de travail) et sociocognitives (le lieu de contrôle, etc.) et le stress.

Le genre est l'une des caractéristiques sociodémographiques qui a été associée au stress. Gmelch et Torelli (1993) sont arrivés au fait que les administrateurs scolaires hommes perçoivent les situations moins stressantes que les administratrices scolaires.

Parmi les sources de stress chez les directeurs d'écoles, l'isolement a été identifié comme l'un des facteurs qui cause le stress. De par la nature de leur travail, les chefs d'établissements scolaires vivent un isolement professionnel (Thibodeau, Dussault et Deaudelin, 1997) auquel s'ajoute la surcharge de travail, ce qui constitue chez eux les prédicteurs les plus significatifs de stress. King et Peart, dans leur étude représentative pour la Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants ayant pour objet la qualité de vie des enseignants et des directeurs scolaires au Canada, montrent que les causes les plus importantes liées au stress chez les directions d'écoles sont associées à la charge de travail et aux nombreux rôles qu'ils sont appelés à jouer (King et Peart, 1992, p. 199).

Les études restent cependant non concluantes quant au lien entre l'expérience et le stress. L'étude de Bogotch et Riedlinger (1991) a montré que les chefs d'établissements les plus expérimentés vivent un conflit plus grand avec leurs supérieurs, les nouveaux directeurs entrent au système scolaire déjà socialisés, avec peu d'ambiguïté de rôle. L'étude recommande des programmes de développement professionnel pour éviter l'ambiguïté dans les rôles. Ces résultats se trouvent infirmés par l'étude de Schmidt, Komoski et Pollack (1998) qui, à partir de mesures objectives (mesure de la pression sanguine pendant une période de trois ans) montrent un niveau de stress plus élevé chez les chefs d'établissements scolaires débutants.

Gates et Gmelch (1998), ont montré dans l'ordre, les facteurs qui contribuent à l'épuisement professionnel et administratif : d'abord, l'épuisement émotionnel, suivi de la dépersonnalisation causée par l'ambiguïté et le stress relié au conflit et au manque de sentiment d'accomplissement personnel causé par l'ambiguïté du rôle.

D'autres études montrent que les directeurs les moins stressés sont ceux qui s'appuient sur des techniques reliées à la santé personnelle et au bien-être. Ceux qui avaient un plus grand répertoire de techniques avaient moins de stress et, en général, étaient en meilleure santé (Allison, 1996).

D'autres études font état d'autres variables sociocognitives associées au stress, comme la perception de son stress et le sentiment de son efficacité à y faire face (Gmelch et Chan, 1992).

La Fédération des Enseignants et des Enseignantes de l'Î.-P.-É. (1997), tout en montrant que le stress du personnel enseignant au premier cycle du

secondaire est plus fort, précise que les directions, comparativement aux enseignants, estiment avoir plus de pouvoir pour influencer les décisions qui les touchent directement. Alors, ils exercent un plus grand contrôle sur leur stress quotidien. L'étude montre également que le sentiment d'isolement est un facteur qui contribue au stress chez les administrateurs scolaires, isolement qui découle des barrières que les directeurs dressent intentionnellement entre eux et leur personnel pour éviter d'être accusés de favoritisme. Pour contrer ce sentiment, les directeurs d'écoles hommes se créent souvent des réseaux d'administrateurs scolaires qui deviennent d'importantes sources de soutien pour plusieurs. Les directrices d'école se sentent souvent exclues de ces groupes à prédominance masculine et se sentent alors très isolées.

Au Nouveau-Brunswick, l'étude de LeBlanc (1983) a révélé que les directeurs de premier cycle du secondaire vivent plus de stress suivis respectivement par ceux de l'élémentaire et du secondaire deuxième cycle.

## MÉTHODOLOGIE

### *Instrument*

Pour mesurer le stress, nous avons répondu au principe de validité de contenu dans l'élaboration des énoncés en tenant compte de la littérature sur cette question chez les chefs d'établissements scolaires en général et en particulier en milieu minoritaire francophone (LeBlanc, 1983), et du contexte des deux provinces de l'étude (Fédération des enseignants et des enseignantes de l'Î.-P.-É. (P.E.I.T.F.), 1997). Ainsi avons-nous repéré trois ensembles de facteurs qui constituent des sources de stress comportant chacun six énoncés : 1) la gestion des ressources humaines, 2) la gestion des ressources matérielles et 3) la pédagogie. À cette liste nous avons ajouté une rubrique relative au milieu minoritaire que nous avons construite à partir de plusieurs sources (écrits, contacts avec les administrateurs scolaires dans le milieu visé et les politiques linguistiques des écoles en question). Nous avons élaboré une liste de quatorze énoncés que nous avons dû réduire à six, après l'avoir validée auprès de quatre directeurs à qui nous avons demandé de hiérarchiser les énoncés de la liste du plus au moins important. Cette validation a permis d'identifier six énoncés pour la catégorie milieu minoritaire et par conséquent de retenir quatre catégories équilibrées de six énoncés chacune pour un total de vingt-quatre énoncés relatifs à la perception de la situation ou la tâche sur une échelle de type Likert allant de *très stressante* à *nullement stressante*. Les six énoncés sont : 1) le besoin de développer une identité ethno-linguistique autodéterminée chez les élèves, 2) les critères d'admissibilité et l'intégration des ayants droit (élèves anglo-dominants, 3) le besoin de conscientiser tout le personnel scolaire quant à la mission culturelle et linguistique de l'école 4) l'utilisation de l'anglais en dehors de la salle de classe, 5) la promotion et l'organisation d'activités à caractère culturel et linguistique francophone



(création d'ambiance francophone) et 6) la création et le maintien de partenariats avec d'autres organismes de la communauté.

#### *Le processus de validation de l'instrument*

Le questionnaire a été soumis à une validation qualitative. Plusieurs personnes dont un professeur universitaire, six directeurs scolaires de la région de Moncton (écoles francophones situées en milieu ayant une forte concentration d'anglophones population similaire à celles de l'étude), tous les directeurs généraux des commissions scolaires francophones des deux provinces en question et un expert en mesure et évaluation, qui nous ont fait des commentaires et des suggestions sur le contenu des items à partir d'une grille de validation portant sur la pertinence et la clarté des énoncés. Ces données nous ont permis de valider d'un point de vue qualitatif le questionnaire avant de l'administrer aux directeurs membres du Conseil Scolaire Acadien Provincial (C.S.A.P.) de la Nouvelle-Écosse.

#### *Les sujets*

Parmi les directions et les directions-adjointes de la N.-É. 28 sont membres du Conseil Scolaire Acadien Provincial (C.S.A.P.). Pour l'Î.-P.-É., parmi les directions et les directions adjointes, deux directeurs et deux directeurs-adjoints sont membres de la Commission scolaire de langue française, ce qui constitue un total de 32 directeurs d'établissement scolaire occupant un poste de directeur ou de directeur-adjoint en milieu francophone minoritaire et étant concernés par cette étude.

#### *Tests, variables dépendantes et indépendantes*

Le test T a été appliqué pour comparer le stress lié au milieu minoritaire aux autres types de stress et comparer chacun des types de stress à trois variables dichotomiques : le genre, le fait d'être aux études ou non et l'âge. La régression par étapes a été utilisée afin d'identifier les variables les plus importantes pour chacun des types de stress. Les variables indépendantes sont l'âge, le genre, le nombre d'années d'expériences dans l'enseignement et dans la direction d'école, le fait d'être aux études à temps partiel, le nombre d'élèves de l'école, le nombre d'enseignants et le pourcentage des « ayants droit ». Les variables dépendantes sont le stress relié à la gestion des ressources humaines, le stress relié à la gestion des ressources matérielles, le stress relié à la pédagogie, le stress relié au milieu minoritaire et le stress en général (regroupement des quatre types de stress).

#### **RÉSULTATS**

Sur un total de 32 questionnaires envoyés à l'ensemble de la population des directeurs et des directeurs-adjoints concernés de près par la problématique

du milieu minoritaire francophone de l'Î.-P.-É. et de la N.-É., 25 furent retournés, ce qui représente un taux de réponse de 78%. Parmi eux figurent 14 hommes (56%) et 11 (44,0%) femmes, 21 (84%) directeurs d'école et 4 (16%) directeurs-adjoints avec un âge moyen de 45 ans, une expérience moyenne de 21,8 années en enseignement et de 6,4 années en poste de direction. Ils dirigent des écoles avec un nombre moyen de 268 élèves dont 52% sont des ayants droit.

### *Le stress relié au milieu minoritaire comparé aux autres sources de stress*

De prime abord, nous observons que le chef d'établissement scolaire attribue son stress, dans l'ordre, à des facteurs liés aux ressources matérielles ( $M = 3,44$ ), pédagogiques ( $M = 3,16$ ), au milieu minoritaire ( $M = 2,94$ ) et aux ressources humaines ( $M = 2,63$ ).

Le tableau 1 nous montre que les résultats obtenus au test  $t$ , pour le stress, sont significatifs lorsqu'ils sont comparés deux à deux : stress minoritaire/stress pédagogique, stress minoritaire/stress ressources matérielles, stress minoritaire/stress ressources humaines. Plus précisément, les chefs d'établissements scolaires attribuent plus leur stress à des facteurs concernant la pédagogie comparativement aux facteurs liés au milieu minoritaire ( $dI = 1,24 = -1,404$ ;  $p < 0,001$ ); ils attribuent plus leur stress à des facteurs liés aux ressources humaines qu'à des facteurs liés au milieu minoritaire ( $dI = 1,24 = -2,575$ ;  $p < 0,01$ ); ils attribuent plus le stress à des facteurs liés au milieu minoritaire, comparativement aux facteurs liés aux ressources humaines ( $dI = 1,24 = 1,870$ ;  $p < 0,01$ ).

TABLEAU 1. Comparaison entre les différents types de stress

VARIABLES DÉPENDANTES	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>dI</u>	<u>t</u>
Stress minoritaire	2,94	,915	1,24	-1,404***
Stress pédagogique	3,16	,791		
Stress minoritaire	2,94	,915	1,24	-2,575**
Stress ressources matérielles	3,44	,945		
Stress minoritaire	2,94	,915	1,24	1,870**
Stress ressources humaines	2,63	,632		

\*\*\* $p < 0,001$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \* $p < 0,05$

### *Les caractéristiques des chefs d'établissements et le stress*

Le test-t a été appliqué pour le cas de deux variables dichotomiques (genre et études), et ce, pour chacun des types de stress et le stress en général.

### Relation entre le genre et les différents types de stress

Les résultats obtenus au test *t* pour chacun des types de stress révèlent que les femmes avouent avoir un niveau de stress plus élevé et ce, dans les quatre cas de stress et pour le stress en général. Une seule relation est significative : leur stress relatif au milieu minoritaire ( $dl = 23$ ;  $t = -2,076$ ;  $p < 0,05$ ). Les femmes, comparativement aux hommes, attribuent davantage leur stress au milieu minoritaire.

TABLEAU 2. La différence entre les gestionnaires hommes et les gestionnaires femmes

SOURCES DE STRESS	HOMMES		FEMMES		dl	t
	M	SD	M	SD		
Stress minoritaire	2,63	,771	3,34	,958	23	-2,076*
Stress pédagogique	2,88	,564	3,51	,917	23	-2,131
Stress ressources matérielles	3,07	,916	3,90	,786	23	-2,410
Stress ressources humaines	2,55	,804	2,72	,318	23	-0,712
Stress général	3,07	,631	3,90	,543	23	-2,458

\*\*\* $p < 0,001$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \* $p < 0,05$

### La relation entre études et stress chez l'administrateur scolaire

Les résultats obtenus au test *t* pour chacun des types de stress entre ceux qui sont aux études et ceux qui ne le sont pas révèlent une seule relation significative entre ceux qui sont aux études et ceux qui ne le sont pas pour le stress relié Stress ressources humaines ( $dl = 23$ ;  $t = -3,137$ ;  $p < 0,05$ ). Ceux qui sont aux études, comparativement à ceux qui ne sont pas aux études, attribuent plus leur stress aux ressources humaines.

Le tableau 3 permet de constater que les directeurs scolaires qui sont aux études ressentent moins de stress relié à la gestion des ressources humaines.

### La différence entre les gestionnaires âgés et moins âgés

Les résultats obtenus au test *t* révèlent une différence significative entre les plus jeunes et les moins jeunes pour le stress lié au milieu minoritaire. Les plus jeunes ont un niveau de stress plus élevé que les moins jeunes ( $dl = 23$ ;  $t = 1,820$ ;  $p < 0,05$ ).

TABLEAU 3. La différence entre les gestionnaires qui sont aux études à temps partiel et ceux qui ne le sont pas

SOURCES DE STRESS	AUX ÉTUDES		PAS AUX ÉTUDES		t
	M	SD	M	SD	
Stress minoritaire	2,68	,771	3,22	,958	-1,461
Stress pédagogique	3,15	,564	3,00	,917	,489
Stress ressources matérielles	3,21	,916	3,66	,786	-1,186
Stress ressources humaines	2,36	,804	3,09	,318	-3,137*
Stress général	2,85	,631	3,24	,543	-1,505

\*\*\* $p < ,001$ ; \*\* $p < ,01$ ; \* $p < ,05$

TABLEAU 4. La différence entre les gestionnaires jeunes et moins jeunes

SOURCES DE STRESS	44 ANS ET MOINS		45 ANS ET PLUS		dl	t
	M	SD	M	SD		
Stress minoritaire	3,27	,935	2,64	,813	23	1,820*
Stress pédagogique	3,22	,648	3,10	,926	23	,371
Stress ressources matérielles	3,30	,734	3,56	,1,121	23	-,676
Stress ressources humaines	2,65	,687	2,61	,606	23	,145
Stress général	3,11	,613	2,98	,708	23	1,820*

\*\*\* $p < ,001$ ; \*\* $p < ,01$ ; \* $p < ,05$

#### Variables prédictrices du stress relié au milieu minoritaire

Les résultats de l'analyse de régression entre les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles des chefs d'établissements scolaires et chacun des types de stress, présentés au tableau 5, nous montrent que le genre du directeur d'école figure à la première et unique étape comme variable prédictrice du stress lié au milieu minoritaire. Le poids Bêta donnant la contribution relative de la variable prédictrice retenue, nous indique que le facteur genre se dégage comme étant le plus important ( $\beta = ,46$ ;  $p = < ,05$ ) en tenant compte des autres variables qui ont été considérées dans l'équation.

TABLEAU 5. Régression par étapes entre les variables indépendantes et les types de stress

LES TYPES DE STRESS	VARIABLE PRÉDICTIVES	R <sup>2</sup>	β	SE	β
Stress minoritaire	1. Genre	,213	,823	,337	,46*
Stress pédagogique	1. Genre	,323	,704	,285	,443*
	2. NbElev		-,002	,001	-,382*
Stress ressources matérielles	1. Genre	,332	1,039	,350	,560**
	2. Exp. adm		,065	,030	,408*
Stress ressources humaines	1. Exp. Adm	,435	,068	,018	,660**
	2. Genre		,508	,207	,42*

\*\*\*p<.001; \*\*p<.01; \*p<.05

#### *Variables prédictrices du stress relié à la pédagogie*

Le genre est retenu à la première étape de la régression par étapes. Cette variable est associée positivement au stress relié à la pédagogie. Plus précisément, ce sont les femmes qui associent en proportion plus importante le stress à la pédagogie comparativement aux hommes. Le poids Bêta donnant la contribution relative de la variable prédictrice retenue, nous indique que le facteur genre se dégage comme étant le plus important ( $\beta = ,44$ ;  $p = <,05$ ). De toutes les variables considérées, on peut observer au tableau 5 qu'en premier lieu le genre apparaît à la première étape de l'analyse de régression ( $\beta = ,44$ ;  $p <,01$ ) et que, en deuxième lieu, le nombre d'élèves est négativement associé, au stress lié à la pédagogie. Autrement dit, plus le nombre des élèves diminue plus le stress relié à la pédagogie augmente.

Tout compte fait, sur les dix variables indépendantes testées pour déterminer celles qui pèsent le plus lourd dans le stress lié aux ressources matérielles, deux ont été retenues: le genre du chef d'établissement et son expérience en administration, ce sont les femmes et ceux qui ont le plus d'expérience comme chef d'établissement scolaire qui associent le plus la source de leur stress aux ressources matérielles.

#### *Variables prédictrices du stress relié aux ressources matérielles*

Le genre apparaît à la première étape de l'analyse de la régression; il est positivement associé au stress lié aux ressources matérielles ( $\beta = ,560$ ;  $p <,01$ ). L'expérience en administration apparaît à la deuxième étape et il est positivement associé au stress lié aux ressources matérielles ( $\beta = ,408$ ;  $p <,05$ ).

#### *Variables prédictrices du stress relié aux ressources humaines*

Une autre analyse de régression a été menée en prenant en considération l'ensemble de nos variables indépendantes en relation avec la variable dépendante, le stress relié aux ressources humaines.

Le tableau nous montre que *l'expérience en administration*, retenu à la première étape de l'analyse de la régression, est positivement associé au stress lié aux ressources humaines ( $\beta = ,660$ ;  $p < ,01$ ). *Le genre* est retenu à la deuxième étape et il est positivement associé au stress lié aux ressources humaines ( $\beta = ,42$ ;  $p < ,05$ ).

Nous pouvons voir, à partir des données dont nous disposons, que le fait d'être femme serait associé positivement au stress lié au milieu minoritaire, au stress lié à la pédagogie aux ressources matérielles et aux ressources humaines, que le nombre d'élèves est associé négativement au stress pédagogique et que l'expérience en administration est associée positivement au stress relié aux ressources matérielles et au stress lié aux ressources humaines.

### *Synthèse des analyses de régression par étapes*

Le tableau des analyses effectuées ci-dessus permet de voir les différents facteurs retenus pour les quatre types de stress et pour le stress en général. En premier lieu, on peut dire que parmi les dix variables indépendantes considérées, la variable la plus déterminante pour le stress lié au milieu minoritaire est *le genre*. Précisons ici qu'il s'agit d'une influence positive. Pour le stress lié aux facteurs pédagogiques, *genre du chef d'établissement* reste le plus puissant prédicteur dans l'explication du stress, vient en deuxième lieu le nombre d'élèves inscrits à l'école. Rappelons qu'il s'agit d'une relation négative. Troisièmement, *le genre du chef d'établissement scolaire* et *l'expérience dans l'enseignement* sont les variables qui expliquent le mieux le stress lié aux ressources matérielles. Quatrièmement, *l'expérience dans l'administration* et *le genre* sont les plus déterminants pour le stress lié aux ressources humaines. Remarquons également ici, l'influence positive de l'expérience dans l'administration et le genre sur le stress lié aux ressources humaines.

### *Discussion des résultats*

Dans les écoles qui ont participé à l'étude, 62% de la totalité de la population étudiante sont des élèves anglo-dominants. Le système d'éducation est essentiel à la vitalité ethno-linguistique des minorités francophones et les écoles sont souvent la seule institution dans ces communautés où le français prédomine (Allard et Landry, 1999; Bernard, 1997). Bien que ces écoles soient perçues comme une ultime chance où l'élève peut apprendre la langue française, le caractère envahissant de la majorité anglophone se fait bien voir lorsqu'on considère la répartition des « ayants droit », qui montre que les francophones demeurent minoritaires dans leurs propres écoles à l'Î.-P.-É. et en N.-É., ce qui ne joue pas en faveur de l'apprentissage de la langue française.

Les résultats montrent que le stress relié à l'aspect pédagogique s'avère plus important que celui du milieu minoritaire. En fait, le but premier de tout système d'éducation et de toute école est de s'occuper de l'apprentissage et de la réussite des jeunes. La mission langagière et culturelle de l'école,

malgré son importance, se fait à l'intérieur des paramètres d'un système qui a pour but premier de fournir une éducation de qualité aux élèves. Pour illustrer ce point, il est intéressant de noter que le premier principe directeur du document sur la politique linguistique et culturelle de la Commission scolaire de langue française de l'Î.-P.-É. porte sur la réussite scolaire tandis que le deuxième principe porte sur le développement linguistique et culturel. En réalité, ces deux volets sont inter-reliés. Autrement dit, la mission de promotion de la langue et de la culture dans ces écoles doit se faire à l'intérieur d'une pédagogie qui favorise cette promotion telle que la pédagogie actualisante qui est présentement à la base des fondements pédagogiques du Conseil scolaire acadien provincial en N.-É. (Conseil scolaire acadien provincial [sans date]).

Le stress relié au milieu minoritaire est supérieur au *stress relié à la gestion des ressources humaines*. Ce résultat est très important en regard des tâches dont le directeur d'établissement scolaire doit s'acquitter et qui constitue un volet important de ses tâches (gestion des ressources humaines : parents, enseignants, élèves . . .). Dans l'ensemble, la comparaison entre le stress relié au milieu minoritaire et les trois autres rubriques de stress permet de voir un portrait global de l'importance accordée au stress relié au milieu minoritaire qui est plus important que le stress lié à la gestion des ressources humaines.

Les résultats nous ont montré une différence significative entre les hommes et les femmes en ce qui a trait au stress lié au milieu minoritaire. Le genre a paru aussi comme l'une des variables les plus puissantes parmi celles qui sont considérées dans la régression par étapes et ce, en première et unique position pour le Stress minoritaire, le Stress pédagogique le Stress lié aux ressources matérielles et en deuxième position pour le Stress lié aux ressources humaines. *L'expérience en administration* a été retenue à la première étape de la régression par étapes *Stress ressources humaines* et à la deuxième étape dans le *stress relié aux ressources matérielles*. À partir des écrits, le profil du directeur le plus expérimenté semble être en relation avec le stress. En fait, les chefs d'établissements les plus expérimentés vivent un conflit plus grand avec leurs supérieurs. Alors que les nouveaux directeurs entrent au système scolaire déjà socialisé, avec peu d'ambiguïté de rôle (Bogotch et Riedlinger 1991).

Nos résultats concernant la différence significative entre le genre des chefs d'établissements scolaires et les facteurs de stress rejoignent celles de Gmelch et Torelli (1993) et King et Peart (1992) qui ont constaté une perception de stress plus élevée chez les femmes que chez les hommes. Cependant, il convient de prendre ces résultats avec plus de précautions et de rappeler qu'il s'agit non pas du stress tel qu'il se manifeste réellement chez les personnes mais de la perception que l'individu a de son propre stress. Dans ce cas, on pourrait dire que les femmes ne sont pas nécessairement plus stressées que les hommes, mais, plutôt que de par leur socialisation, les femmes sont plus

portées que les hommes à avouer qu'elles perçoivent une situation comme étant plus stressante que ne le font les hommes. Rappelons que King et Peart (1992) postulent que les administrateurs créent des réseaux de soutien pour contrer leur isolement et que, les femmes se sentent souvent exclues de ces groupes à prédominance masculine et se sentent alors très isolées, ce qui est un des facteurs qui est susceptible de causer le stress.

Les directeurs scolaires qui ne sont pas aux études ressentent plus de stress relié aux ressources humaines que ceux qui sont aux études. Il s'agit de la seule différence significative parmi toutes les autres relations. Il semble que les chefs d'établissements scolaires qui ont la capacité de gérer leur travail, en plus des études à temps partiel, sont probablement des personnes qui sont mieux outillées pour faire face aux tâches et aux situations stressantes, ou encore, ce contact avec les pairs permet de sortir de la solitude en créant un réseau dans lequel il peuvent se supporter mutuellement et s'entraider.

Aucune des dix variables indépendantes considérées pour chacun des types de stress n'a été retenue dans le modèle de régression par étapes à l'exception du stress relié à la pédagogie avec les six variables indépendantes. Nous avons pu observer que parmi toutes les variables considérées, seule la variable *le nombre d'élèves dans l'école* s'est avérée significative en regard du *stress relié à la pédagogie* et aussi en regard de toutes les autres variables indépendantes, intégrées dans le test, à savoir *l'âge, l'expérience dans l'enseignement, l'expérience en administration, le nombre d'élèves, le nombre d'enseignants et les ayants droit*. Le degré de corrélation du degré de stress pédagogique avec chacune de nos variables indépendantes nous a permis de voir que le fait d'encadrer un grand nombre d'élèves est associé négativement au stress relié à la pédagogie. Ce qui revient à dire que plus le directeur se trouve en présence d'un grand effectif d'élèves, moins il ressent du stress relié à la pédagogie. Ces résultats sont peut-être attribuables aux réalités des grandes écoles comparativement aux plus petites. Les directeurs qui travaillent dans de grandes écoles (grand effectif d'élèves) n'ont habituellement pas une grande charge d'enseignement comparativement à ceux des plus petites écoles, qui ont, en général, des chefs de départements qui s'occupent de plusieurs tâches reliées à la pédagogie dans leur secteur.

En somme, cette recherche exploratoire nous a permis constater, chez les directions d'établissements scolaires, la place importante qu'occupe le stress lié au milieu minoritaire dans leur quotidien, comparativement au stress lié à la pédagogie et aux ressources humaines et d'identifier des variables qui lui sont associées. L'étude de cette question chez les chefs d'établissements scolaires nous amène à suggérer la création de réseaux formels de support pour soutenir les directions dans le rôle actif qu'ils doivent jouer à l'école pour s'acquitter de sa mission juridique ayant trait à la revitalisation et à la protection de la langue et de la culture française.



RÉFÉRENCES

- Allard, R., & Landry, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dany Y. Thériault (Éd.), *Francophonies minoritaires au Canada* (p. 403-424). Moncton, NB: Les Éditions de l'Acadie.
- Allison, D. G. (1996). Coping with stress in the principalship. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 39-71.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-526.
- Bogotch, I. E., & Riedlinger, B. (1991). *Differences between new and experienced principals within an urban school system*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Lexington, KY, November 13-15. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 343 266).
- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires. *Éducation et francophonie*, 32 (2), 62-78. 18p. Disponible en ligne : [http://www.acelf.ca/c/pdf/XXXII\\_2\\_062.pdf](http://www.acelf.ca/c/pdf/XXXII_2_062.pdf)
- Conseil Scolaire Acadien Provincial. *La pédagogie actualisante*. [En ligne]. Disponible : [http://www.ressac.ressac.rpa.ca/csap/pedago\\_act/site/](http://www.ressac.ressac.rpa.ca/csap/pedago_act/site/)
- Friedman, I. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.
- Gates, G., & Gmelch, W. H. (1998). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout. *Journal of Educational Administration*, 36(2), 146-159.
- Gmelch, W. H. (1988a). Educators' response to stress: Towards a coping taxonomy. *Journal of Educational Administration*, 2, 221-231.
- Gmelch, W.H. (1988b). Research perspectives on administrative stress: Causes, reaction, responses, and consequences. *Journal of Educational Administration*, 26(2), 134-140.
- Gmelch, W.H., & Chan, W. (1992). *Administrator stress and coping effectiveness: A transactional study*. Paper presented at the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20-24). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 349 657)
- Gmelch, W. H., & Torelli, J. (1993). Occupational stress and burnout in educational administration. *People and Education*, 1(4) 363-381.
- Goldman P., & Chang, D. (1992). *The consequences of role conflict and role ambiguity among junior high school administrators in Taiwan*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20-24). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 567).
- Hiebert, B., & Mendaglio, S. (1988). *A transactional look at school principal stress. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association* (ERIC Document Reproduction Service No. ED29626). The University of Calgary.
- Ile-du-Prince-Édouard. Ministère de l'éducation. (1998). *Politique linguistique et culturelle*. Charlottetown: Ministère de l'éducation.
- Iwanicki, F E., & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach burnout inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- King, A. J., & Peart, M. J. (1992). Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie. (Rapport de Recherche) Ottawa, ON: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Kottkamp, R. B., & Mansfield, J. R. (1985). Role conflict, role ambiguity, powerlessness and burnout among high school supervisors. *Journal of Research and Development in Education*, 18(4), 29-38.
- Lam, Y., & Cormier, J. (1998). Cycle and sources of rural school administrators stress: Some empirical evidence of role transformation. *The Journal of Educational Administration and Foundation*, 13(1), 52-66.

- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans C. Lapointe, C. et L. Langlois (Éds.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (pp. 37-48).
- LeBlanc, P. (1983). *Les sources de stress telles que perçues par les directeurs d'écoles Francophones élémentaires, secondaires, premier cycle et secondaire deuxième cycle du Nouveau-Brunswick*. Thèse de maîtrise inédite. Université de Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (2<sup>em</sup> éd.). Montréal, QC: Guérin.
- Prince Edward Island Teacher's Federation (P.E.I.T.F.). (1997). *Ile-du-Prince-Édouard. Principal's work environment survey*. Charlottetown, Ile-du-Prince-Édouard.
- Saint-Germain, M. (2001). Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 29(2), automne.
- Sarros, J. C. (1988). Administrator burnout: Finding and future directions. *The Journal of Educational Administration*, 26, 184-196.
- Schmidt, L. J., Kosmoski, G. J., & Pollack, D. R. (1998). *Novice administrators: Psychological and physiological effects*. (Rapport de recherche). U.S. Department of Education.
- Selye, H. (1974). *Stress sans détresse*. Montréal: Éditions La Presse.
- Shermerhorn, J. R., Templer A. J., Cattaneo, R. J., Hunt, J. G., & Osborn, R.N. (1994). *Comportement humain et organisation*. Québec: Saint-Laurent, ERPI.
- Thibodeau, S., Dussault, M., & Deaudelin, C. (1997). Les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 395-412.
- Torelli, J. A., & Gmelch, W. H. (1992). *Occupational stress and burnout in educational administration. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 20-24*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 352 698).
- Whan, L. D., & Thomas, A. R. (1996). The principalship and stress in the workplace: An observational and physiological study. *Journal of School Leadership*, 6(4), 444-465.
- Whitaker, K. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 60-71.
- Williams, R., & Portin, B. (1997). *The changing role of the principal in Washington State*. (Rapport de recherche). Chicago, IL: American Educational Research Association.

**YAMINA BOUCHAMMA** est professeure à l'université de Moncton. Ses recherches portent sur la gestion scolaire l'évaluation du personnel enseignant, sur les déterminants de la réussite scolaire et particulièrement sur l'effet-école et l'effet direction d'école sur la réussite scolaire des jeunes.

**MICHAEL DAVID**, enseignant à l'école Beaubassin, Halifax, N-É, a obtenu son Bacc. Ed. secondaire en 1995 à l'université de Moncton et sa maîtrise en 2000. Il a enseigné de 1996-2003 l'anglais 9-12 École Évangéline à l'Île du Prince-Édouard et depuis 2003 il enseigne l'anglais, les sciences humaines et les arts plastiques à l'école Beaubassin, Halifax, Nouvelle-Écosse.

**MICHEL SAINT-GERMAIN** est professeur à l'université d'Ottawa. Il s'intéresse aux questions qui portent sur le leadership en milieu minoritaire, à la gestion scolaire, au perfectionnement des cadres scolaires au systèmes éducatifs dans les pays en développement et à la planification.

**YAMINA BOUCHAMMA** is a professor at the University of Moncton. Her research focuses on how the evaluation of teaching staff is managed; on the factors that determine school success; and in particular on the impact schools and school administrators have on the academic success of young people.

**MICHAEL DAVID** is a teacher at Beaubassin School, Halifax, Nova Scotia. He received his B.Ed (secondary) degree in 1995 at the University of Moncton, and his Master's in 2000. From 1996-2003 he taught English 9-12 at Evangeline School in Prince Edward Island. Since 2003 he has taught English, social studies and visual arts at Beaubassin School.

**MICHEL SAINT-GERMAIN** is a professor at the University of Ottawa. He is interested in questions of leadership in minority contexts; school administration; professional development for school staff; school systems in developing countries, and planning.

