

Examen de l'influence de l'indice de milieu socioéconomique sur les exigences du travail et le bien-être des directions et des directions adjointes au Québec

Marie-Christine Rivest¹, Louise Clément², et Emmanuel Poirrel³

¹Université du Québec en Outaouais, ²Université Laval,

³Université de Montréal

Résumé

30% des directions et des directions adjointes travaillent en milieu socioéconomique défavorisé au Québec (MEQ, 2024). Si la nature de leur travail est essentielle, les exigences de leur quotidien sont un déterminant important de leur bien-être au travail (Leithwood et al., 2017; Marsh et al., 2023; Poirrel et al., 2020). Cette étude vise à examiner de manière comparative la perception des exigences du travail ainsi que le bien-être des directions et des directions adjointes ($n = 864$) d'établissements d'enseignement du Québec avec et sans le contexte de défavorisation. Les résultats montrent que l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) a un effet partiel sur la perception des répondants en ce qui concerne les exigences du travail et leur bien-être selon la fonction de travail et l'ordre d'enseignement. Ces résultats sont cruciaux pour mieux comprendre les dynamiques professionnelles des directions et des directions adjointes et peuvent contribuer ainsi à l'élaboration de politiques plus efficaces pour soutenir leur réalité de travail.

Mots-clés : directions, directions adjointes, milieu défavorisé, exigences du travail, bien-être

Introduction

Les directions et les directions adjointes indiquent que leur travail est de plus en plus exigeant et qu'elles sont confrontées à des niveaux élevés de stress (Dicke et al., 2022; Grissom et al., 2015; See et al., 2022). Leur rôle a considérablement évolué au cours des dernières années (Liebowitz et Porter, 2019) avec une augmentation de leurs responsabilités et parfois une réduction de leur autonomie (See et al., 2022). Markow et ses collaborateurs (2013) révèlent que peu importe le statut socioéconomique de l'école, environ 75% des directions aux États-Unis indiquent que leur organisation du travail se complexifie. Au Québec, tout en citant plusieurs études, Gravelle et Bissonnette (2018) indiquent que la fonction de travail s'est également alourdie et complexifiée. D'ailleurs, bien que les résultats de leur étude qualitative soient nuancés, Archambault et Harnois (2012) écrivent : « [les directions en milieu défavorisé] perçoivent leur tâche comme plus lourde » (p.16). Comme l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ)

souligne l'importance de se préoccuper (entre autres) des facteurs liés à l'organisation du travail (2024), il convient de se demander comment les directions et les directions adjointes au Québec en sont affectées notamment en contexte scolaire de défavorisation. La défavorisation se définit comme une « [s]ituation de désavantage observable et mesurable vécue par une personne ou un groupe de personnes, qui constitue un écart par rapport au niveau atteint ou jugé acceptable dans la communauté ou la société d'appartenance de ces personnes » (Office québécois de la langue française, 2024, paragr. 1).

Au Québec, pour déterminer si un milieu scolaire est caractérisé par la défavorisation, le ministère de l'Éducation (MEQ) a recours à l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) afin de réduire les iniquités touchant les élèves dans un esprit de justice sociale (Clément, 2018). Cet indice est intégré dans une démarche du MEQ, orientée vers la promotion de la réussite éducative des élèves selon le portrait de la répartition géographique de la défavorisation (MEQ, 2017). Pour déterminer l'IMSE d'un milieu scolaire, deux éléments sont pris en compte : « [...] la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (cette variable représente les deux tiers du poids de l'indice) et de la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (cette variable représente le tiers du poids de l'indice) » (MEQ, 2024, paragr. 3). Les écoles affichant un IMSE de 1 sont considérées comme accueillant des élèves issus d'un milieu non-défavorisé, alors qu'un indice plus élevé suggère un contexte économique moins favorable, avec un maximum de 10 (MEQ, 2023a). La compilation de la moyenne de l'IMSE des élèves d'une zone géographique spécifique guide la mise en place de mesures spéciales dans les écoles présentant un IMSE entre 8 et 10, visant ainsi à encourager la réussite de tous les élèves. Il importe de souligner que des études démontrent que les milieux socioéconomiquement défavorisés peuvent avoir des effets néfastes notamment sur le roulement du personnel (Collie et al., 2020), sur l'engagement organisationnel (Collie et al., 2020; Trudeau et al., 2018) et sur le climat organisationnel (Trudeau et al., 2018). Il faut noter qu'il existe un autre indice calculé par le MEQ pour quantifier la défavorisation appelé « Indice du seuil de faible revenu (SFR) »¹. L'indice du SFR et l'IMSE font l'objet d'une publication annuelle par le MEQ (p. ex. MEQ, 2022-2023). Toutefois, il est d'usage courant, au sein des centres de services scolaires, de privilégier l'IMSE plutôt que l'indice du SFR pour caractériser les écoles publiques. C'est d'ailleurs la principale raison pour laquelle nous avons choisi de privilégier uniquement l'IMSE dans le cadre de notre étude.

Bien que plusieurs recherches aient exploré les pratiques des directions en milieu défavorisé, le leadership des directions et les caractéristiques des directions efficaces dans ces contextes (Archambault et Harnois, 2010, 2012; Archambault et al., 2014), la comparaison des exigences du travail des directions et des directions adjointes en contexte d'un IMSE faible ou élevé à l'aide d'un devis quantitatif reste un sujet peu abordé. Ces études mettent en évidence de manière significative l'efficacité des directions en milieu défavorisé. Cependant, elles ne traitent pas du bien-être au travail de manière explicite et ne présentent pas des nuances fines entre les fonctions de travail (direction et direction adjointe) ni entre les ordres d'enseignement (primaire et secondaire). Pourtant, il existe bien des différences significatives à ce sujet (Bartanen et al., 2021; Decret-Rouillard et al., 2022). De ces constats ressort la nécessité d'examiner plus en profondeur les liens entre les conditions de travail et le bien-être au travail des directions en milieu favorisé et défavorisé. Nous avons trouvé deux études en lien avec nos préoccupations. La première montre que travailler en milieu défavorisé peut avoir un effet positif chez les directions. Ainsi, la recherche menée aux États-Unis de Liu et Bellibas (2018) rapportent que :

« la proportion d'élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés est positivement liée à la satisfaction au travail et à l'engagement organisationnel des directions. [...] Un lien fort avec les élèves et les écoles, ainsi qu'un niveau élevé d'engagement, pourraient être des raisons les incitant à rester dans une école défavorisée. » (p. 15)

Les auteurs affirment aussi qu'il est nécessaire de poursuivre les recherches afin d'explorer l'état

¹ Selon le MEQ (2024, 3e paragr.), l'indice du SFR « ... correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Le seuil de faible revenu est défini comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20% de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.) ».

émotionnel des directions travaillant avec des élèves issus de milieux défavorisés. La deuxième étude dans le contexte Québécois (Trudeau et al., 2018), qui porte sur la relation entre la santé psychologique des directions et l'IMSE de l'école, a démontré qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les niveaux de bien-être en milieu défavorisé ou non-défavorisé ($F = 1,50$; $p = 0,23$). Cette étude ne fait cependant pas de distinction entre les directions et les directions adjointes. La recherche montre pourtant qu'il existe bien des exigences du travail distinctes qui les amènent à jouer différents rôles au sein du milieu (Bartanaen et al., 2021; Decret-Rouillard et al., 2022; Poirel et al., 2017). De plus la taille de l'échantillon plus restreinte ($n = 178$) fait en sorte que les sous-groupes comparés sont de très petite taille et pourrait diminuer la puissance statistique des résultats (p. ex., $n = 27$ dans le cas des directions en milieu non-défavorisé).

Afin d'offrir un éclairage sur le sujet à l'aide de données empiriques, notre étude vise à combler une certaine lacune dans la compréhension des exigences du travail des directions et des directions adjointes en milieux défavorisés et non défavorisés au Québec. Soulignons qu'il existe peu de recherches empiriques, à notre connaissance, qui ont mis en évidence la distinction quant aux exigences du travail entre ces deux fonctions (Bartanaen et al., 2021; Decret-Rouillard et al., 2022; Poirel et al., 2017) en contexte scolaire défavorisé ou non. Pour ce faire, nous présentons les bases théoriques sous-tendant ces concepts (les exigences et le bien-être au travail), partageons la méthodologie utilisée puis exposons les résultats, les points de discussion et les limites inhérentes à notre étude.

Cadre conceptuel

Exigences du travail

Le modèle des exigences et des ressources au travail (*Job Demands-Resources : JD-R*; Demerouti et al., 2001) et la théorie de la conservation des ressources (Hobfoll, 1989) postulent que pour maintenir une santé psychologique adéquate au travail, il est essentiel d'établir un équilibre entre les exigences du travail et les ressources disponibles. Le modèle des exigences et des ressources au travail offre un cadre conceptuel pour mieux comprendre les aspects psychologiques du travail (Bakker et Demerouti, 2017). Il considère les caractéristiques du travail comme étant dynamiques (Bakker et al., 2023) et il met l'accent sur deux types de facteurs : les exigences et les ressources. En effet, plusieurs éléments varient quotidiennement et ce, autant du côté des exigences du travail que des ressources (Ilies et al., 2024).

De plus, le modèle des exigences et des ressources au travail suggère que les membres du personnel ne jouent pas un rôle passif, mais peuvent au contraire façonner activement leurs emplois par le choix de tâches ainsi qu'en ciblant des ressources, « entraînant une spirale ascendante d'engagement au travail et de renforcement des ressources » [traduction libre] (Ilies et al., 2024, p. 67). Enfin, Marsh et al. (2023) ont montré dans leur étude longitudinale que le modèle des exigences et des ressources au travail peut être très utile pour mieux comprendre les dynamiques de travail chez les directions d'établissements scolaires.

En ce qui concerne en particulier les exigences du travail, la recherche de Bétéille et al. (2012) sur les parcours professionnels des directions semble indiquer que les exigences du travail sont plus élevées dans les milieux défavorisés si on considère que « le taux de roulement des directions est un tiers plus élevé dans les écoles avec des concentrations élevées d'élèves pauvres » [traduction libre] (p. 21)

Selon le modèle des exigences et des ressources au travail, l'équilibre entre les exigences et les ressources au travail a un impact significatif sur le bien-être des membres du personnel ainsi que sur leur motivation et leur performance au travail (Ilies et al., 2024). Un déséquilibre notamment avec des exigences élevées et peu de ressources peut conduire à un stress excessif et à l'épuisement professionnel (*burnout*) (Hobfoll et al., 2018). En revanche, un équilibre, avec des ressources suffisantes pour faire face aux exigences du travail, peut favoriser la motivation, la satisfaction et la performance au travail (Bakker et Demerouti, 2007; Hobfoll et al., 2018; Karasek, 1979; Xanthopoulou et al., 2009).

Bien-être au travail

Le bien-être au travail désigne l'état de satisfaction et d'épanouissement des individus dans leur environnement de travail, influencé, entre autres, par des facteurs tels que l'équilibre travail-vie personnelle, les relations interpersonnelles, la reconnaissance et les conditions de travail (Grawitch et

al., 2015). Danna et Griffin (1999) ont conceptualisé le bien-être au travail comme incluant des aspects physiques (santé), psychologiques (stress, satisfaction) et sociaux (relations). Ainsi, le bien-être au travail se concentre sur l'interaction entre l'individu et son environnement de travail. Par ailleurs, le bien-être serait associé à de meilleures relations et à une plus grande productivité au travail (Diener, 2012; Huppert et So, 2013). De plus, un niveau élevé de bien-être améliorerait la santé physique et favoriserait une plus grande espérance de vie (Diener et al., 2017).

Relation et distinction entre les concepts de bien-être

Le bien-être est complexe et multidimensionnel (Huta et Waterman, 2014; Wang, 2024). Il importe donc de faire un survol des concepts du bien-être utilisés dans cette étude où deux grandes approches coexistent : hédonique et eudémonique (Diener et al., 1984, 2012; Waterman 2013). D'abord, le bien-être hédonique réfère à la recherche de plaisir et l'évitement de la douleur. Il est décrit par Diener (1984) comme le résultat d'une prédominance d'émotions positives sur les émotions négatives, d'une satisfaction générale de la vie et d'une vitalité au travail (il s'agit ainsi d'effets perçus plutôt à court terme – p. ex. au cours de la journée). Bien que, des concepts tels que l'épuisement émotionnel (épuisement des ressources énergétiques; Bakker et al., 2023) et le cynisme (désengagement envers les autres et le travail; Bakker et al., 2023) soient perçus comme des indicateurs de mal-être au travail, ceux-ci s'inscrivent dans une perspective hédonique (Bakker et Oerlemans, 2011). En effet, un faible niveau d'épuisement émotionnel et une absence de cynisme favorisent un état émotionnel où le plaisir et le bonheur prédominent, renforçant ainsi le bien-être au travail. Ensuite, le bien-être eudémonique, selon Waterman (2013), signifie explorer son potentiel, dans une quête d'excellence et d'accomplissement de soi, donnant ainsi un sens et une direction à sa vie (il s'agit ainsi d'effets perçus plutôt à long terme). Ce concept est donc davantage lié à la satisfaction issue de la poursuite de valeurs, de buts et de sens. Par exemple, le bien-être psychologique au travail, selon Dagenais-Desmarais et Savoie (2012), englobe la recherche de sens, l'épanouissement et le sentiment de compétence.

Objectifs, questions de recherche et hypothèses

La présente étude poursuit deux objectifs. Le premier consiste à valider si un contexte de travail en milieu défavorisé mesuré par l'IMSE influence la perception des directions et des directions adjointes quant aux exigences de leur travail. Considérant que l'ajout de ressources (financières et humaines) attribuées par le ministère de l'éducation dans les établissements défavorisés (IMSE 8 à 10) a pour effet de complexifier le travail des directions (Gravelle, 2012), notre hypothèse est qu'un IMSE élevé influence une perception plus élevée des exigences du travail.

H1. L'IMSE est associé positivement avec la perception des exigences du travail des directions et des directions adjointes.

Ensuite, le deuxième objectif de cette recherche consiste à valider si l'environnement socioéconomique où travaillent les directions et les directions adjointes exerce une influence sur leur bien-être. Comme il a été montré qu'un plus grand nombre d'exigences au travail est associé négativement au bien-être (Béteille et al., 2012; Dicke et al., 2018; Marsh et al., 2023), nous formulons l'hypothèse qu'un IMSE élevé influence négativement le bien-être au travail des directions et des directions adjointes. La perspective hédonique du bien-être au travail a été privilégié en prenant en compte la perception des émotions positives (vitalité) et négatives (épuisement émotionnel et cynisme). Ce choix est guidé par les fondements de cette approche à savoir que les effets du contexte de travail (donc ses exigences) sont plutôt perçus à court terme (Huta et Waterman, 2014).

H2. L'IMSE est associé négativement au bien-être au travail des directions et des directions adjointes.

Méthodologie

Population

Notre échantillon est constitué de directions ($n = 568$) et de directions adjointes ($n = 322$) d'écoles primaires et secondaires provenant de trois regroupements, soit l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), l'Association québécoise du personnel de direction d'école (AQPDE) et la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE) du Québec. La collecte de données a été réalisée au printemps 2022 à partir d'un échantillonnage aléatoire, puisque toutes les directions et les directions adjointes de ces trois regroupements ont pu participer et répondre au questionnaire confidentiel en ligne. De ce nombre, 74% ($n = 656$) sont des femmes et 26% ($n = 234$) sont des hommes, ce qui est tout à fait représentatif de cette population (voir tableau 1). Les statistiques du MEQ (2023b) indiquent que pour l'ensemble des directions au Québec pour le secteur des jeunes², 70% des directions et des directions adjointes sont des femmes.

Enfin, dans notre échantillon on compte un pourcentage élevé d'écoles (50%) ayant un IMSE défavorisé (8, 9 ou 10), comparativement à celui de la population, car pour l'ensemble du Québec et pour l'année scolaire 2022-2023, 705 écoles primaires et 194 écoles secondaires sont désignées comme défavorisées d'après l'IMSE. Ces écoles accueillent respectivement un total de 155 574 et 110 664 élèves ce qui représente 30 % de l'effectif du réseau public pour chacun de ces deux ordres d'enseignement (MEQ, 2024).

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des directions et des directions adjointes au primaire et au secondaire selon un IMSE non-défavorisé ou défavorisé

Facteurs sociodémographiques et professionnels	Primaire ($n = 601$)		Secondaire ($n = 263$)		Population*
	Non-défavorisé ($n = 295$)	Défavorisé ($n = 306$)	Non-défavorisé ($n = 135$)	Défavorisé ($n = 128$)	Directions et directions adjointes secteur des jeunes ($n = 4\,448$) ^b
Genre					
Femmes – n (%)	232 (79)	238 (77)	90 (67)	73 (58)	3 103 (69,8)
Hommes – n (%)	63 (21)	67 (23)	45 (33)	54 (42)	1 345 (30,2) _b
Fonction					
Directions – n (%)	207 (70)	232 (76)	62 (46)	57 (46)	
Directions adjointes – n (%)	88 (30)	74 (24)	73 (54)	66 (54)	
Âge, catégorie en %					
Moins de 40 ans – n (%)	47 (16)	36 (12)	22 (16)	24 (18)	(20)
41-50 ans – n (%)	148 (50)	158 (52)	65 (48)	61 (48)	(50)
51 ans et plus – n (%)	99 (34)	110 (36)	48 (36)	43 (34)	(30) ^c

² « La formation générale des jeunes concerne les enfants qui fréquentent l'éducation préscolaire (maternelle 4 ans et 5 ans), les élèves de l'enseignement primaire (de la 1^{re} à la 6^e année) et ceux de l'enseignement secondaire (de la 1^{re} à la 5^e année) » (MEQ, 2024, 3^e paragraphe).

Facteurs sociodémographiques et professionnels	Primaire (n = 601)		Secondaire (n = 263)		Population*
	Non-défavorisé (n = 295)	Défavorisé (n = 306)	Non-défavorisé (n = 135)	Défavorisé (n = 128)	Directions et directions adjointes secteur des jeunes (n = 4 448) ^b
Niveau de scolarité le plus élevé (diplôme obtenu)					
1 ^{er} cycle (bacc.) n (%)	33 (11)	37 (12)	28 (21)	30 (23)	(16,5)
2 ^e cycle (DESS ^a) – n (%)	171 (58)	183 (60)	77 (57)	67 (52)	(50,8)
2 ^e cycle (maîtrise) – n (%)	88 (30)	82 (27)	27 (20)	29 (23)	(30,2)
3 ^e cycle (doctorat) – n (%)	2 (1)	4 (1)	3 (2)	2 (2)	(2,5) ^d
Années d'expérience					
Moins de 1 an – n (%)	42 (14)	44 (14)	18 (13)	21 (16)	(11)
2-5 ans – n (%)	113 (38)	106 (35)	49 (36)	58 (45)	(26)
6-10 ans – n (%)	50 (17)	60 (20)	18 (13)	19 (15)	(27)
11 ans et plus – n (%)	90 (31)	96 (31)	50 (38)	30 (24)	(36) ^e
Heures de travail					
Nombre d'heures de travail en moyenne par semaine, incluant la fin de semaine – n (ÉT)	53 (7,98)	53 (7,09)	53 (6,57)	55 (7,14)	52,39 (6,5) ^f

*Certaines données de la population sont manquantes.

^a Diplôme d'études supérieures spécialisées

^b Ministère de l'Éducation du Québec (2023)

^c Lapointe et al. (2021)

^d Saint-Germain (2012)

^e Lapointe et al. (2021)

^f Lapointe et al. (2021)

Variables et instrument de mesure

Exigences du travail. Les variables dépendantes « exigences du travail » étudiées sont mesurées à partir des quatre facteurs suivants : le rythme et la quantité de travail (trois énoncés; p. ex. *Votre quantité de travail est-elle trop importante ?*), la charge mentale (trois énoncés; p. ex. *Votre travail demande-t-il une concentration importante ?*), la charge émotionnelle (trois énoncés; p. ex. *Votre travail nécessite-t-il une forte implication émotionnelle de votre part ?*), et le changement de tâches (quatre énoncés; p. ex. *Éprouvez-vous des difficultés à vous adapter aux changements concernant vos activités professionnelles ?*; Lequeurre et al., 2013). Une échelle de type Likert à sept ancrages allant de 1 (*jamais*) à 7 (*toujours*) a été utilisée. La fidélité (cohérence interne mesurée grâce à l'alpha de Cronbach) de ces quatre échelles a été démontrée par des études antérieures : Huyghebaert et al., 2018 (rythme et quantité de travail); Huang et al., 2021 (charge mentale et charge émotionnelle); Brouhier et al., 2023 (changement de tâches). Les seuils de cohérence interne de ces échelles variaient entre 0,80 et 0,88.

Bien-être au travail. Les variables dépendantes « bien-être au travail » étudiées sont l'épuisement émotionnel, le cynisme et la vitalité. Le premier facteur se compose de l'épuisement émotionnel (cinq énoncés; p. ex. *Je sens que mon travail m'épuise sur le plan émotif*) et du cynisme (cinq énoncés; p. ex. *Je doute de la valeur de mon travail*; Schaufeli et al., 1996). Le deuxième facteur se compose de la vitalité (trois énoncés; p. ex. *Je déborde d'énergie dans mon travail*; Schaufeli et al., 2006). Ces deux facteurs ont été mesurés grâce à une échelle de type Likert à sept ancrages allant de 0 (*jamais*) à 6 (*chaque jour*). La fidélité de ces échelles a été démontrée par des études antérieures : Manzano Garcia et Ayala Calvo,

2012 (épuisement émotionnel); Mäkelä et al., 2021 (cynisme); Clément et al., 2020 (vitalité). Les seuils de cohérence interne de ces échelles variaient entre 0,86 et 0,89.

Analyses statistiques et tests choisis

Les analyses statistiques ont été conduites avec SPSS 28.0.1.1 (IBM Corp.). Comme la taille de l'échantillon est composée de 864 participants, la normalité des distributions est assumée (Cochran, 1977). Le test de Levene a également démontré une homogénéité des variances (Gastwirth et al., 2009). La cohérence interne de chacune des échelles a aussi été mesurée avec le coefficient omega (ω ; McDonald, 1970) où le seuil attendu d'acceptation est de 0,70 (Nunnally, 1978). Nous avons choisi le coefficient omega pour sa robustesse (Bourque et al., 2018; Hayes et Coutts, 2020).

Nous avons d'abord effectué des analyses de statistiques descriptives (voir tableau 1) puis nous présentons les moyennes et les écarts-types des variables à l'étude (voir tableau 2). Enfin, nous avons calculé les corrélations de Spearman pour les variables sociodémographiques catégorielles et l'IMSE (voir tableau 3).

Tableau 2*Moyennes et écarts-types des variables de l'étude selon l'ordre d'enseignement et selon la fonction de travail*³

Variable	Énoncés	Écart	Ordre d'enseignement						Fonction de travail					
			n = 864						n = 859					
			Primaire			Secondaire			Directions			Directions adjointes		
			n=601			n=263			n=558			n=301		
			M	ÉT	ω	M	ÉT	ω	M	ÉT	ω	M	ÉT	ω
Genre	1	1-2	1,22	0,41	--	1,36	0,48	--	1,29	0,455	--	1,22	0,41	--
Fonction	1	1-2	1,28	0,44	--	1,55	0,49	--	--	--	--	--	--	--
Âge	1	1-3	2,21	0,66	--	2,16	0,69	--	2,35	0,60	--	1,91	0,68	--
Scolarité	1	1-4	2,17	0,64	--	2,05	0,70	--	2,39	0,60	--	1,85	0,66	--
Années d'expérience	1	1-4	2,64	1,06	--	2,58	1,06	--	2,93	1,05	--	2,08	0,84	--
IMSE	1	1-5	2,62	1,34	--	2,67	1,38	--	3,52	1,25	--	3,32	1,36	--
Rythme et quantité de travail	3	1-7	4,93	1,09	0,740	4,95	1,09	0,755	5,03	1,08	0,751	4,76	1,09	0,726
Charge mentale	3	1-7	5,81	0,83	0,880	5,82	0,76	0,849	5,81	0,81	0,872	5,81	0,82	0,874
Charge émotionnelle	3	1-7	4,20	1,18	0,718	4,24	1,15	0,745	4,61	0,95	0,716	4,53	0,93	0,744
Changement de tâches	4	1-7	3,40	0,68	0,777	3,29	0,62	0,772	3,38	0,68	0,791	3,32	0,64	0,744
Épuisement émotionnel	5	0-6	3,05	1,47	0,918	2,99	1,47	0,925	3,01	1,48	0,921	3,06	1,45	0,920
Cynisme	5	0-6	1,51	1,28	0,850	1,54	1,36	0,876	1,49	1,28	0,852	1,58	1,35	0,868
Vitalité	3	0-6	4,56	1,19	0,904	4,56	1,12	0,903	4,57	1,18	0,908	4,54	1,15	0,895

Note. ω = coefficient omega. Genre : 1 = femme; 2 = homme. Fonction : 1 = direction; 2 = direction adjointe. Âge (années) : 1 = moins de 40 ans; 2 = 41-50 ans; 3 = 51 ans et plus. Scolarité : 1 = 1^{er} cycle (bacc.); 2 = 2^e cycle (DESS); 3 = 2^e cycle (maîtrise); 4 = 3^e cycle (doctorat). Années d'expérience : 1 = moins de 1 an; 2 = 2-5 ans; 3 = 6-10 ans; 4 = 11 ans et plus. IMSE (Indice de milieu socioéconomique) : 1 = IMSE non-défavorisé (1-2); 2 = IMSE moins défavorisé (3-4); 3 = IMSE moyennement défavorisé (5-6); 4 = IMSE défavorisé (7-8); 5 = IMSE très défavorisé (9-10). Les cinq catégories de l'ISME ont été créées pour les besoins de notre étude.

³ Il existe une différence entre le nombre de participants selon l'ordre d'enseignement (n=864) et la fonction de travail (n=859) comme nous sommes en présence de données manquantes.

Tableau 3*Corrélations de Spearman des variables de l'étude selon les directions et les directions adjointes*

Variable	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Genre	—	-0,132	-0,060	-0,066	0,051	-0,071	-0,020	0,124	-0,062	-0,065	-0,178	0,054
2. Âge	0,021	—	0,191	0,355	0,032	0,106	0,016	-0,105	0,019	0,112	0,008	-0,085
3. Scolarité	-0,085	0,095	—	0,286	0,087	0,029	-0,029	-0,070	-0,103	0,036	0,123	-0,062
4. Années d'expérience	0,126	0,380	0,161	—	0,016	0,158	0,075	-0,042	0,050	0,122	0,105	-0,161
5. IMSE	-0,003	-0,046	-0,077	-0,097	—	0,080	0,000	0,273	0,085	0,147	0,050	-0,100
6. Rythme et quantité de travail	-0,059	0,091	0,051	0,048	-0,107	—	0,401	0,336	0,415	0,557	0,377	-0,348
7. Charge mentale	0,021	0,094	-0,017	0,047	0,028	0,473	—	0,278	0,179	0,236	0,050	-0,103
8. Charge émotionnelle	-0,023	-0,069	0,096	-0,019	-0,032	0,443	0,394	—	0,381	0,286	0,216	-0,216
9. Changement de tâches	0,023	0,058	0,058	-0,008	-0,086	0,491	0,244	0,457	—	0,378	0,322	-0,267
10. Épuisement émotionnel	-0,018	-0,057	0,012	-0,038	-0,026	0,532	0,321	0,396	0,486	—	0,648	-0,568
11. Cynisme	0,105	-0,001	0,023	0,047	-0,164	0,421	0,159	0,281	0,456	0,651	—	-0,583
12. Vitalité	-0,056	0,041	-0,018	-0,002	0,067	-0,297	-0,091	-0,217	-0,379	-0,570	-0,597	—

Note. IMSE = Indice de milieu socioéconomique. Les résultats des directions sont sous la diagonale et les résultats des directions adjointes sont au-dessus de la diagonale. Les corrélations en gras signifient qu'elles sont statistiquement significatives ($p < 0,05$).

Nous avons ensuite procédé à des analyses de variances univariées (ANOVA) afin de mesurer l'influence des cinq groupes de l'IMSE avec les variables des exigences du travail et du bien-être (Tabachnick et Fidell, 2007). En effet, l'IMSE est une variable indépendante et ordinale. L'IMSE provenant du MEQ et qui répartit les écoles primaires et secondaires considérées comme défavorisées ou non (rangs déciles 1 à 10) a été privilégié. Bien que selon le MEQ, un IMSE de 8, 9 ou 10 est considéré comme défavorisé, pour les besoins de notre recherche, pour les ANOVA, l'IMSE a été catégorisé en cinq groupes soit : 1 = IMSE non-défavorisé (1-2); 2 = IMSE moins défavorisé (3-4); 3 = IMSE moyennement défavorisé (5-6); 4 = IMSE défavorisé (7-8); 5 = IMSE très défavorisé (9-10).

Enfin, des tests *t* pour échantillons indépendants ont permis de comparer les moyennes entre les IMSE défavorisés et non-défavorisés et leur association avec les exigences du travail et le bien-être au travail (Kim, 2015). Pour ces tests, l'IMSE a donc été catégorisé en deux groupes soit : groupe 1 = IMSE contexte non-défavorisé (1-2-3-4-5-6) et groupe 2 = IMSE contexte défavorisé (7-8-9-10).

Les hypothèses sont bilatérales puisque le manque de recherches et de consensus couvrant ce sujet ne permet pas de justifier l'unilatéralité. Le seuil de signification critique est $p < 0,05$. Le test de Levene démontre que l'hypothèse d'homogénéité de la variance est satisfaite puisqu'elle est supérieure à 0,05 (Carroll et Schneider, 1985): pour les exigences du travail ($v = 0,538$) et pour le bien-être ($v = 0,569$).

Résultats

Les exigences du travail et le bien-être en fonction de l'IMSE : une vue d'ensemble

Selon les analyses effectuées avec les tests d'ANOVA, ni les exigences du travail ($F [4, 497] = 1,160, p = 0,328$), ni le niveau de bien-être ($F [4, 550] = 0,717, p = 0,581$) ne varient en fonction de l'IMSE. De plus, bien que les résultats des tests ANOVA ne soient pas significatifs, les analyses de comparaisons multiples faites avec la procédure Bonferroni ne montrent pas non plus de différence entre chaque niveau pour les exigences du travail ($p > 0,706$) et le bien-être ($p > 1,000$).

De plus, en examinant les graphiques de barres d'erreurs (voir annexe 1), on constate que tous les intervalles de confiance se chevauchent, ce qui indique que les groupes possèdent des valeurs de moyennes compatibles, qui n'ont donc pas de différences significatives entre elles. On ne peut donc pas rejeter H_0 , c'est-à-dire que l'IMSE n'influence pas les exigences du travail, ni le bien-être des directions et des directions adjointes.

Ensuite, des tests *t* ont été conduits pour chacune des dimensions des variables afin d'analyser l'influence de l'IMSE pour l'ensemble des directions et des directions adjointes. Skaik (2015) suggère une taille d'échantillon d'au moins 40 dans chaque groupe pour assurer une distribution normale de la moyenne, tandis que Burmeister et Aitken (2012) recommandent une taille d'au moins 31 dans chacun des groupes. Notre plus petit sous-groupe, les directions au secondaire en milieu défavorisé, ($n = 57$) respecte ce postulat. Pour l'ensemble des directions et des directions adjointes combinées, il n'y a pas de différences significatives selon l'IMSE (tableau 4).

Tableau 4

*Comparaisons entre IMSE non-défavorisé et défavorisé chez les **directions et les directions adjointes au primaire et au secondaire** ($n = 864$)*

Variables	<i>t</i>	<i>p</i>	Intervalle de confiance		η^2
Exigences du travail					
Rythme et quantité de travail	-1,313	0,189	-0,243	0,481	ns
Charge mentale	1,237	0,216	-0,040	0,178	ns
Charge émotionnelle	0,260	0,795	-0,145	0,189	ns
Changement de tâches	-1,357	0,175	-0,151	0,027	ns
Bien-être					
Épuisement émotionnel	1,220	0,223	-0,075	0,325	ns

Variables	<i>t</i>	<i>p</i>	Intervalle de confiance		η^2
Cynisme	-1,869	0,062	-0,459	0,011	ns
Vitalité	0,885	0,377	-0,087	0,231	ns

ns : non-significatif

Analyses supplémentaires

Lorsqu'on analyse les résultats en différenciant ces deux groupes, c'est-à-dire seulement les directions et seulement les directions adjointes, on constate qu'il y a des différences significatives entre ceux-ci. Ainsi, il importe de souligner certains résultats qui sont statistiquement significatifs ($p < 0,05$), bien que la taille d'effet soit petite dans l'ensemble. Les prochains paragraphes exposent davantage ces différences notamment en présentant tour à tour les résultats selon l'ordre d'enseignement et la fonction de travail : 1) des directions au primaire; 2) des directions adjointes au primaire; 3) des directions au secondaire; 4) des directions adjointes au secondaire.

Directions au primaire

Premièrement, chez les directions au primaire (voir le tableau 5) quant aux exigences du travail : 1) le rythme et la quantité de travail sont perçus comme étant plus élevés en milieu non-défavorisé ($M = 5,20$; $\bar{ET} = 1,06$) qu'en milieu défavorisé ($M = 4,88$; $\bar{ET} = 1,11$) ($t = -3,017$; ddl = 437; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,02$); 2) les changements de tâches sont plus élevés en milieu non-défavorisé ($M = 3,50$; $\bar{ET} = 0,71$) qu'en milieu défavorisé ($M = 3,36$; $\bar{ET} = 0,68$) ($t = -2,071$; ddl = 437; $p = 0,039$; $\eta^2 = 0,009$). Soulignons que pour la moyenne de l'ensemble des exigences du travail pour les directions au primaire est plus élevée en milieu non-défavorisé ($M = 4,72$; $\bar{ET} = 0,66$) qu'en milieu défavorisé ($M = 4,56$; $\bar{ET} = 0,65$) ($t = -1,989$; ddl = 274; $p = 0,048$; $\eta^2 = 0,01$). Ces résultats ne permettent pas de confirmer notre première hypothèse ($H1$).

Quant à leur bien-être au travail : 1) le cynisme est plus élevé en milieu non-défavorisé ($M = 1,75$; $\bar{ET} = 1,32$) qu'en milieu défavorisé ($M = 1,29$; $\bar{ET} = 1,19$) ($t = -2,964$; ddl = 261; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,02$); 2) la vitalité est plus faible en milieu non-défavorisé ($M = 4,41$; $\bar{ET} = 1,18$) qu'en milieu défavorisé ($M = 4,65$; $\bar{ET} = 1,22$) ($t = 1,986$; ddl = 420; $p = 0,048$; $\eta^2 = 0,009$). Ces résultats infirment notre deuxième hypothèse, soit $H2$.

Tableau 5

Comparaisons entre IMSE non-défavorisé et défavorisé chez les **directions au primaire** ($n = 439$)

Variables	<i>t</i>	<i>p</i>	Intervalle de confiance		η²
Exigences du travail					
Rythme et quantité de travail	-3,017	0,003*	-0,520	-0,109	0,02
Charge mentale	-0,045	0,964	-0,159	0,152	0,000
Charge émotionnelle	0,129	0,897	-0,203	0,232	0,000
Changement de tâches	-2,071	0,039*	-0,270	-0,007	0,009
Bien-être					
Épuisement émotionnel	-0,767	0,443	-0,393	0,172	0,001
Cynisme	-2,964	0,003*	-0,769	-0,155	0,02
Vitalité	1,986	0,048*	0,002	0,465	0,009

Les astérisques (*) signifient $p < 0,05$.

Directions adjointes au primaire

Deuxièmement, chez les directions adjointes au primaire, seulement deux résultats sont significatifs parmi l'ensemble des analyses qui ont été réalisées (voir tableau 6). D'abord, la charge émotionnelle est plus faible en milieu non-défavorisé ($M = 4,06$; $\bar{ET} = 1,17$) qu'en milieu défavorisé ($M = 4,54$; $\bar{ET} = 1,25$) ($t = 2,531$; ddl = 160; $p = 0,012$; $\eta^2 = 0,04$). Soulignons également que la moyenne de l'ensemble des exigences du travail est plus faible en milieu non-défavorisé ($M = 4,31$, $\bar{ET} = 0,64$) qu'en milieu

défavorisé ($M = 4,70$; $\acute{E}T = 0,54$) ($t = 2,911$; $ddl = 79$; $p = 0,005$; $\eta^2 = 0,05$).

Ces résultats confirment notre première hypothèse ($H1$). Cependant, comme les résultats des tests ne présentent pas de résultats significatifs concernant $H2$, cette dernière ne peut être confirmée.

Tableau 6

Comparaisons entre IMSE non-défavorisé et défavorisé chez les directions adjointes au primaire ($n = 162$)

Variables	<i>t</i>	<i>p</i>	Intervalle de confiance		η²
Exigences du travail					
Rythme et quantité de travail	1,959	0,052	−0,002	0,645	0,02
Charge mentale	1,041	0,299	−0,129	0,419	0,006
Charge émotionnelle	2,531	0,012*	0,106	0,863	0,04
Changement de tâches	0,432	0,667	−0,156	0,244	0,001
Bien-être					
Épuisement émotionnel	1,338	0,183	−0,152	0,794	0,01
Cynisme	0,986	0,327	−0,304	0,902	0,01
Vitalité	−0,188	0,851	−0,404	0,334	0,000

Les astérisques (*) signifient $p < 0,05$.

Directions au secondaire

Troisièmement, chez les directions au secondaire (voir tableau 7), seule la charge mentale est plus faible en milieu non-défavorisé ($M = 5,67$; $\acute{E}T = 0,71$) qu'en milieu défavorisé ($M = 5,97$, $\acute{E}T = 0,79$) ($t = 2,197$; $ddl = 117$; $p = 0,03$; $\eta^2 = 0,03$). Ceci confirme $H1$, mais ne confirme pas $H2$.

Tableau 7

Comparaisons entre IMSE non-défavorisé et défavorisé chez les directions au secondaire ($n = 119$)

Variables	<i>t</i>	<i>p</i>	Intervalle de confiance		η²
Exigences du travail					
Rythme et quantité de travail	-0,373	0,710	-0,455	0,311	0,001
Charge mentale	2,197	0,030*	0,030	0,579	0,03
Charge émotionnelle	-0,530	0,597	-0,565	0,326	0,002
Changement de tâches	-0,788	0,432	-0,317	0,136	0,005
Bien-être					
Épuisement émotionnel	1,102	0,273	-0,244	0,856	0,01
Cynisme	-0,390	0,698	-0,763	0,513	0,002
Vitalité	-0,356	0,722	-0,473	0,329	0,001

Les astérisques (*) signifient $p < 0,05$.

Directions adjointes au secondaire

Quatrièmement, chez les directions adjointes au secondaire (voir tableau 8), l'épuisement émotionnel est plus faible en milieu non-défavorisé ($M = 2,82$; $\acute{E}T = 1,44$) qu'en milieu défavorisé ($M = 3,33$, $\acute{E}T = 1,32$) ($t = 2,082$; $ddl = 129$; $p = 0,039$; $\eta^2 = 0,03$). Seuls ces résultats confirment $H2$ (et ainsi, $H1$ n'est pas confirmée).

Tableau 8

Comparaisons entre IMSE non-défavorisé et défavorisé chez les *directions adjointes au secondaire* ($n = 139$)

Variables	<i>t</i>	<i>p</i>	Intervalle de confiance		η²
Exigences du travail					
Rythme et quantité de travail	0,461	0,645	−0,280	0,450	0,001
Charge mentale	0,819	0,414	−0,148	0,358	0,004
Charge émotionnelle	0,537	0,592	−0,268	0,468	0,002
Changement de tâches	0,897	0,371	−0,115	0,307	0,005
Bien-être					
Épuisement émotionnel	2,082	0,039*	0,025	0,990	0,03
Cynisme	0,329	0,743	−0,586	0,817	0,001
Vitalité	−1,035	0,303	−0,602	0,188	0,008

Les astérisques (*) signifient $p < 0,05$.

Discussion

Cette étude visait à examiner de manière comparative la perception des exigences du travail ainsi que le bien-être des directions et des directions adjointes d'établissements d'enseignement du Québec avec et sans le contexte de défavorisation. Les résultats de cette étude démontrent que dans l'ensemble ni la perception des exigences du travail des directions et des directions adjointes, ni le bien-être des directions et des directions adjointes sont influencés par l'IMSE (voir tableau 4 et annexe 1). Ceci corrobore les résultats d'autres études portant sur les milieux défavorisés et le bien-être du personnel scolaire (Liu et Bellibas, 2018; Temam et al, 2019; Trudeau et al, 2018). Cependant, il faut noter que des différences significatives ont été décelées dans chacun des groupes de directions et de directions adjointes au primaire et au secondaire relativement à certaines variables confirmant partiellement qu'il existe des différences au regard des exigences et des ressources chez les directions et chez les directions adjointes (Clément et al., 2023).

Les tableaux 6, 7, 8 comportent la confirmation partielle de *H1* ou *H2*, comme une seule variable offre un appui à ce constat (*H1* : charge émotionnelle – tableau 6 et charge mentale – tableau 7; *H2* : épuisement émotionnel – tableau 8). Également, les résultats du tableau 5 infirment partiellement les deux hypothèses en prenant appui sur deux facteurs (tant pour *H1* que pour *H2*). Le sommaire des résultats se trouve dans le tableau 9.

Tableau 9

Sommaire des résultats obtenus en lien avec les hypothèses formulées

	Tableau	Hypothèse 1	Hypothèse 2
Directions au primaire ($n = 439$)	5	Infirmée	Infirmée
Directions adjointes au primaire ($n = 162$)	6	Confirmée partiellement (variable : charge émotionnelle)	Infirmée
Directions au secondaire ($n = 119$)	7	Confirmée partiellement (variable : charge mentale)	Infirmée

	Tableau	Hypothèse 1	Hypothèse 2
Directions adjointes au secondaire ($n = 139$)	8	Infirmée	Confirmée partiellement (variable : épuisement émotionnel)

En effet, il existe des nuances entre le travail de la direction et celui de la direction adjointe :

« Bien que [les directions et les directions adjointes] se trouvent au sein d'environnements semblables, les caractéristiques professionnelles de ces deux fonctions sont généralement distinctes : la recherche sur le sujet révèle que chacune occupe des rôles distincts et qu'elles n'ont pas les mêmes responsabilités. Ceci est particulièrement vrai si l'on compare les exigences du travail auxquelles elles doivent répondre et les ressources du travail mises à leur disposition pour y faire face. » (Clément et al., 2023, p. 1)

Une piste qui pourrait expliquer nos résultats est celle avancée par plusieurs chercheurs (Bakker et al, 2007; Collie et al., 2020) : « Le modèle *JD-R* suggère que les ressources sont plus bénéfiques lorsque les exigences sont élevées » [traduction libre] (Marsh et al., 2023, p. 1020). Ainsi, lorsque des directions et des directions adjointes travaillant en milieu défavorisé peuvent compter sur un soutien face aux exigences du travail, ces exigences sont plus faciles à gérer (Collie et al., 2020). En effet, Bakker et al. (2007) suggèrent que des stratégies se déploient seulement lorsque confronté à des exigences du travail. Dans notre étude, il est possible que des stratégies utilisées comme ressources face aux exigences jouent un rôle important dans le maintien du niveau de bien-être, car les directions ne peuvent pas réduire les exigences de leur travail.

Dans le même ordre d'idées, Luthans et Youssef-Morgan (2017) affirment que l'espoir, l'efficacité, la résilience et l'optimisme sont des ressources psychologiques qui peuvent être mobilisées au besoin. « Ce sont des ressources interactives et synergiques, plutôt que des constructions complètement indépendantes » [traduction libre] (Luthans et Youssef -Morgan, 2017, p.342). Il serait intéressant de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre le rôle de ces quatre ressources psychologiques chez les directions en milieu défavorisé et leurs effets sur la perception des exigences du travail ainsi que le niveau de bien-être chez les directions et les directions adjointes.

Nos résultats démontrent également que la réalité des directions et des directions adjointes du primaire est différente de celle du secondaire. Par exemple, les directions du primaire ont moins ou même très souvent aucune direction adjointe en accompagnement dans leur quotidien ($M = 0,4$; $ET = 0,62$) comparativement aux directions du secondaire qui peuvent compter sur l'appui de directions adjointes au sein de leur école ($M = 2,5$; $ET = 2,07$). Cela pourrait expliquer les résultats distincts quant au rythme et à la quantité de travail des directions du primaire. Ainsi, étant donné que le nombre de directions adjointes dans une école primaire est généralement inférieur à celui dans une école secondaire, cela pourrait également contribuer à expliquer en partie pourquoi les directions adjointes du primaire perçoivent les exigences du travail comme étant plus exigeantes dans les milieux défavorisés comparativement aux milieux non-défavorisés. En effet, toutes les tâches reposent uniquement sur la direction dans certains cas ou sur la direction et sur une seule direction adjointe.

Enfin, les écoles ayant un indice élevé de défavorisation reçoivent des mesures d'aide du MEQ. Ces mesures, agissant comme ressources externes, pourraient atténuer les effets de défavorisation du milieu. Dans un autre ordre d'idées, bien que ces mesures d'aide soient nécessaires, elles représentent tout de même une gestion supplémentaire pour les directions et les directions adjointes (Archambault et al., 2014).

Cette étude a une portée importante puisque les résultats démontrent que les exigences du travail sont importantes dans tous les milieux peu importe leur niveau socioéconomique. Les résultats confirment également que le niveau de bien-être n'est pas influencé par l'IMSE ou du moins, que lorsque suffisamment de ressources internes sont présentes chez les directions et les directions adjointes cela

pourraient leur permettre de maintenir un niveau adéquat de bien-être. Ces résultats sont cruciaux pour mieux comprendre les dynamiques professionnelles des directions et des directions adjointes et peuvent ainsi contribuer à l'élaboration de politiques plus efficaces pour soutenir leur réalité de travail.

Limites, pistes de futures recherches et conclusion

Il est important de souligner les limites de cette étude qui constituent par le fait même des pistes de futures recherches. D'abord, cette étude a été conduite à partir d'un questionnaire en ligne comme source première de collecte de données. Bien que cette méthode soit avantageuse à plusieurs égards, elle comporte néanmoins certaines limites. Ainsi, s'il est vrai qu'une approche avec une échelle de Likert permet de recueillir suffisamment d'information pour se faire une idée générale de la perception des directions quant aux exigences du travail ou encore la perception de leur propre bien-être, il aurait été intéressant d'ajouter une section où les participants auraient pu ajouter leurs commentaires permettant d'exemplifier leurs perceptions des exigences du travail et de leur bien-être. Des entrevues auraient aussi permis de recueillir davantage d'information. Cette option aurait ainsi permis aux directions de s'exprimer plus librement et plus en profondeur. De plus, il faut reconnaître que les résultats sont en partie basés sur les perceptions des directions et donc, demeurent subjectifs dans une certaine mesure.

Ensuite, bien que des études précédentes aient analysé le milieu socioéconomique en deux catégories : défavorisé et non-défavorisé (p. ex. Grisay, 1999; Serour et al., 2021; Temam et al., 2019), la fusion de plusieurs rangs déciles de l'IMSE en deux grandes catégories a agrégé les données dans une certaine mesure. Il faut aussi souligner que des nuances devraient être apportées compte tenu des ressources externes plus importantes dans les écoles ayant un IMSE élevé. Par ailleurs, l'IMSE n'est pas lui-même infaillible. En effet, son calcul dépend du niveau de diplomation de la mère ce qui peut davantage poser problème dans certaines zones géographiques, où un plus grand nombre de mères immigrantes peuvent détenir des diplômes non reconnus au Québec, limitant ainsi leurs opportunités professionnelles et entraînant un revenu plus modeste. Par ailleurs, des parents bénéficiant d'un revenu élevé pourraient opter pour des écoles privées, même s'ils sont inclus dans le calcul de l'IMSE de l'école publique. Pour surmonter cette dernière limite, conduire une étude en milieu rural sans la présence d'écoles privées pourrait s'avérer pertinent.

Enfin, comme les données ont été collectées lors d'un seul temps de mesure, il serait intéressant d'examiner les résultats à l'aide d'un devis longitudinal. En effet, comme la réalité scolaire est différente tout au long de l'année scolaire, les exigences du travail ne sont pas les mêmes. L'analyse de tels résultats permettrait d'apporter des nuances plus fines quant aux exigences et au bien-être des directions et des directions adjointes selon l'ordre d'enseignement et selon l'IMSE du milieu.

Les perceptions des exigences du travail et du bien-être au travail des directions et des directions adjointes selon le milieu socioéconomique demeurent nuancées. Il est donc crucial de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre les ressources internes mobilisées chez les directions et les directions adjointes au Québec. Ceci permettrait de développer des stratégies efficaces et différenciées pour les soutenir considérant qu'elles œuvrent au sein de milieux socioéconomiques diversifiés.

Références

- Archambault, J. et Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 109-126. <https://doi.org/10.7202/1017285ar>CopiedAn
- Archambault J. et Harnois L. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 3–21. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.1.3>
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2014). Diriger une école en milieu défavorisé: observation des pratiques de travail de directions d'école primaire de la région de Montréal. *McGill journal of education*, 49(2), 417-436. <https://doi.org/10.7202/1029427ar>
- Bakker, A. B. et Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

- Bakker, A.B. et Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. Dans K. S. Cameron, et G. M. Spreitzer (dir.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (p. 178–189). Oxford University Press.
- Bakker, A. B. et Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology*, 22(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A.B., Demerouti, E. et Sanz-Vergel A. (2023). Job demands–resources theory: ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bartanen, B., Rogers, L. K. et Woo, D. S. (2021). Assistant principal mobility and its relationship with principal turnover. *Educational Researcher*, 50(6), 368-380. <https://doi.org/10.3102/0013189X21993105>
- Béteille, T., Kalogrides, D. et Loeb, S. (2012). Stepping stones: principal career paths and school outcomes, *Social Science Research*, 41(4), 904-919. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.03.003>
- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J., & Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne: une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78-99. <https://doi.org/10.7202/1067534ar>
- Brouhier, Q., Coppe, T., März, V. et Raemdonck, I. (2023). Professional learning of late-career teachers in early childhood education: A matter of (im) balance between personal resources, job resources, and job demands. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104273. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104273>
- Burmeister, E. et Aitken, L. M. (2012). Sample size: how many is enough? *Australian Critical Care: Official Journal of the Confederation of Australian Critical Care Nurses*, 25(4), 271–4. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2012.07.002>
- Carroll, R. J. et Schneider, H. (1985). A note on levene's tests for equality of variances. *Statistics and Probability Letters*, 3(4), 191–194. [https://doi.org/10.1016/0167-7152\(85\)90016-1](https://doi.org/10.1016/0167-7152(85)90016-1)
- Clément, L., Levasseur, A., Roy, M.-M. et Rivest, M.-C. (2023). L'organisation du travail des directions et des directions adjointes : examen des différences au regard des exigences et des ressources du travail. *Le bulletin du GRIDE : De la théorie à la pratique*, 5(2). <https://www.gride-qc.ca/wp-content/uploads/2023/10/Clement-et-al.-2023.pdf>
- Clément, L., Fernet, C., Morin, A.J.S. et Austin, S. (2020). In Whom College Teachers Trust? On the Role of Specific Trust Referents and Basic Psychological Needs in Optimal Functioning at Work. *HigherEducation*, 80(3), 511-530. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00496-z>
- Clément, L. (2018). Le leadership et la réussite scolaire en milieu défavorisé : le portrait contrasté d'une réalité complexe. Dans J.-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (2e éd., p.381-400). Presses de l'Université du Québec.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. John Wiley & Sons.
- Collie, R. J., Granziera, H. et Martin, A. J. (2020). School principals' workplace well-being: a multination examination of the role of their job resources and job demands. *Journal of Educational Administration*, 58(4), 417–433. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2019-0075>
- Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grass-roots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13, 659-684. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9285-3>
- Danna, K. et Griffin, R. W. (1999). Health and Well-Being in the Workplace: A Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Management*, 25(3), 357-384. <https://doi.org/10.1177/014920639902500305>
- Decret-Rouillard, R., Mallard, S. et Reto, G. (2022). Division du travail dans les établissements scolaires publics français du secondaire: la fonction des adjoints de direction. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (199), 117-128. <https://doi.org/10.7202/1091097ar>

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. et Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dicke, T., Marsh, H. W., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J. et Horwood, M. (2018). Validating the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ-II) using set-ESEM: Identifying psychosocial risk factors in a sample of school principals. *Frontiers in psychology*, 9, 584. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00584>
- Dicke, T., Parker, P. D., Guo, J., Basarkod, G., Marsh, H. W., Deady, M., Harvey, S. et Riley, P. (2022). Ubiquitous emotional exhaustion in school principals: Stable trait, enduring autoregressive trend, or occasion-specific state? *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 426–441. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1037/edu0000582>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Diener, E., Pressman S., Hunter, J. et Chase, D. (2017). If, why, and when subjective well-being influences health, and future needed research. *Appl Psychol Health Well Being*, 9(2), 133-167. <https://doi.org/10.1111/aphw.12090>
- Gastwirth, J. L., Gel, Y. R. et Miao, W. (2009). The Impact of Levene’s Test of Equality of Variances on Statistical Theory and Practice. *Statist. Sci.* 24(3) 343 - 360. <https://doi.org/10.1214/09-STS301>
- Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d’établissement scolaire depuis l’avènement de la réforme de l’administration publique du Québec? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76-93. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010147ar.pdf>
- Gravelle, F. et Bissonnette, M. (2018). Stratégies de gestion en contexte de diversité en milieu scolaire: référentiel régissant la fonction de direction d’établissement d’enseignement au Québec. *Alterstice*, 8(2), 75-87. <https://doi.org/10.7202/1066954ar>
- Grawitch, M. J., Ballard, D. W. et Erb, K. R. (2015). To be or not to be (stressed): The critical role of a psychologically healthy workplace in effective stress management. *Stress and Health*, 31(4), 264-273. <https://doi.org/10.1002/smi.2619>
- Grisay, A. (1999). Comment mesurer l’effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves. *La justice du système éducatif*, 113-138. <http://www.aspe.ulg.ac.be/grisay/fichiers/CTB16b.pdf>
- Grissom, J. A., Loeb, S. et Mitani, H. (2015). Principal time management skills. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773–793. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0117>
- Hayes, A. F. et Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach’s Alpha for Estimating Reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll S.E., Halbesleben J., Neveu J. et Westman M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: the reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5,103–28. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Huang, C., Xie, X., Cheung, S. P., Zhou, Y. et Ying, G. (2021). Job demands, resources, and burnout in social workers in China: mediation effect of mindfulness. *International journal of environmental research and public health*, 18(19), 10526. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910526>
- Huppert, F. A. et So T. T. (2013). Flourishing across Europe: application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>

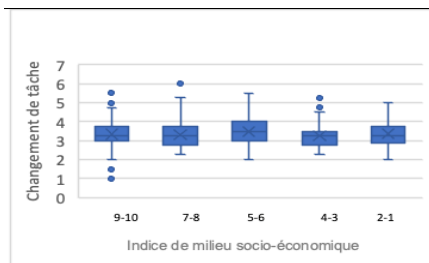
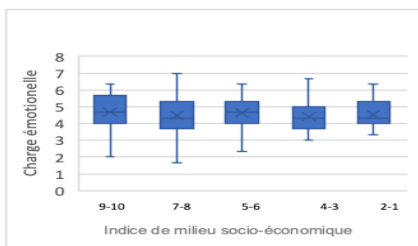
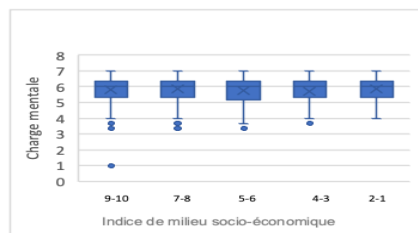
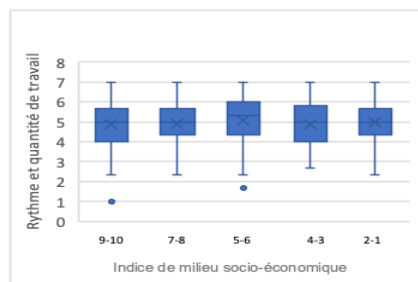
- Huta, V. et Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of happiness studies*, 15, 1425-1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Huyghebaert, T., Fouquereau, E., Lahiani, F. J., Beltou, N., Gimenes, G. et Gillet, N. (2018). Examining the longitudinal effects of workload on ill-being through each dimension of workaholism. *International Journal of Stress Management*, 25(2), 144-162. <https://doi.org/10.1037/str0000055>
- Ilies, R., Bono, J. E. et Bakker, A. B. (2024). Crafting Well-Being: Employees Can Enhance Their Own Well-Being by Savoring, Reflecting upon, and Capitalizing on Positive Work Experiences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 11, 63-91. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-110721-045931>
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2024). *Risques psychosociaux du travail et promotion de la santé des travailleurs*. <https://www.inspq.qc.ca/risques-psychosociaux-du-travail-et-promotion-de-la-sante-des-travailleurs/risques-psychosociaux-du-travail>
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <http://dx.doi.org/10.2307/2392498>
- Kim T. K. (2015). T test as a parametric statistic. *Korean journal of anesthesiology*, 68(6), 540–546. <https://doi.org/10.4097/kjae.2015.68.6.540>
- Leithwood, K., Sun, J. et Pollock, K. (Eds.). (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*, 23. Springer. 10.1007/978-3-319-50980-8
- Lequeur, J., Gillet, N., Ragot, C. et Fouquereau, E. (2013). Validation of a French questionnaire to measure job demands and resources. *Revue internationale de psychologie sociale*, 26(4), 93-124. <https://www.cairn.info/revue--2013-4-page-93.htm>.
- Liebowitz, D. D. et Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and metaanalysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785–827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>
- Liu, Y. et Bellibas, M. S. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, 90, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.04.002>
- Luthans, F. et Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Mäkelä, L., Tanskanen, J. et De Cieri, H. (2021). Do Relationships Matter? Investigating the Link Between Supervisor and Subordinate Dedication and Cynicism via the Quality of Leader–Member Exchange. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 28(1), 76-90. <https://doi.org/10.1177/1548051820967010>
- Manzano García, G. et Ayala Calvo, J. C. (2012). Emotional exhaustion of nursing staff: influence of emotional annoyance and resilience. *International Nursing Review*, 59(1), 101–107. <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2011.00927.x>
- Markow, D., Macia, L. et Lee, H. (2013). The MetLife Survey of the American Teacher. *Challenges for School Leadership. A Survey of Teachers and Principals*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542202.pdf>
- Marsh, H. W., Dicke, T., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J., Basarkod, G. et Martin, A. J. (2023). School principals' mental health and well-being under threat: A longitudinal analysis of workplace demands, resources, burnout, and well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 15(3), 999-1027. <https://doi.org/10.1111/aphw.12423>
- McDonald, R. P. (1970). Theoretical foundations of principal factor analysis, canonical factor analysis, and alpha factor analysis. *British Journal of Mathematical & Statistical Psychology*, 23(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1970.tb00432.x>

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023a). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2022-2023*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2022-2023.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023b). *Direction des Indicateurs et des Statistiques (DIS)*. Système du Personnel des commissions scolaires (PERCOS). Données au 23 mars 2023. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER-JADG2N14179032085220x'HKi&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_raprt=3608#tri_statut=5&tri_personnel=15
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024) *Indices de défavorisation*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Office québécois de la langue française (OQLF) (2024). *Grand dictionnaire terminologique « défavorisation »*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8363322/defavorisation>
- Poirrel, E., Lauzon, N. et Clément, L. (dir.) (2020). L'actualisation du leadership. Dans *Formation et développement professionnel des directions d'établissement* (p. 79-96). Presses de l'Université du Québec. 89.
- Poirrel, E., Yvon, F., Lapointe, P. et Denecker, C. (2017). La fonction de direction scolaire adjointe: une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 231-260. <https://doi.org/10.7202/1043031ar>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. et Jackson, S. E. (1996). *Maslach burnout inventory-general survey*. Dans C. Maslach, S. E. Jackson et M. P. Leiter (dir.), *The Maslach burnout inventory-test manual* (3e éd., p.22-26). Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. et Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- See, S-M., Kidson, P., Marsh, H. et Dicke, T. (2022). *The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey* (IPPE Report). Institute for Positive Psychology and Education, Australian Catholic University. https://www.healthandwellbeing.org/reports/AU/2022_ACU_Principals_HWB_Final_Report.pdf
- Serour, N., Jury, M. et Toczek-Capelle, M. C. (2021). Orientation des élèves en difficulté à la fin de l'école primaire: étude du rôle du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation des enseignants du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(2), 287-310. <https://doi.org/10.4000/osp.14180>
- Skaik Y. (2015). *The bread and butter of statistical analysis "t-test": Uses and misuses*. *Pak J Med Sci*. 2015 Nov-Dec; 31(6), 1558-9. <http://dx.doi.org/10.12669/pjms.316.8984>
- St-Germain, M. (2012). *Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions membres de la FQDE Version abrégée*. Gatineau. Repéré à <http://www.fcdef.ca/wp-content/uploads/2015/11/Michel-St-Germain-version-abregee.pdf>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (Vol. 724). Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Temam, S., Billaudeau, N. et Vercambre, M. N. (2019). Overall and work-related well-being of teachers in socially disadvantaged schools: a population-based study of French teachers. *BMJ open*, 9(9), e030171. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2019-030171>

- Trudeau, S., Bergeron-Bonnely, L., Sénéchal, C., Brunet, L. et Savoie, A. (2018). *Santé psychologique et climat organisationnel des directions d'écoles: sont-ils reliés au statut socioéconomique?*. https://www.researchgate.net/profile/Simon-Trudeau/publication/325022518_School_administrators'_psychological_health_and_organizational_climate_Are_they_related_to_socioeconomic_status/links/5af1e476458515c28375c820/School-administrators-psychological-health-and-organizational-climate-Are-they-related-to-socioeconomic-status.pdf
- Wang, F. (2024). Principals' well-being: understanding its multidimensional nature. *School Leadership & Management*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2334942>
- Waterman, A. S. (2013). Introduction: Considering the nature of a life well-lived—Intersections of positive psychology and eudaimonist philosophy. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 3–17). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14092-001>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. et Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>

Annexe 1

Exigences du travail



Bien-être

