Dimensions favorisant le bien-être, la résilience et la spiritualité chez des directions d'école de langue française en Ontario et au Liban au regard de la psychologie positive

Jean Al Alam

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences
du programme de doctorat en philosophie en administration éducationnelle

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Jean Al Alam, Ottawa, Canada, 2022

Résumé

Les nouvelles orientations ministérielles dans le monde de l'éducation, ainsi que les recherches scientifiques valorisent, entre autres, le bien-être, la résilience et la spiritualité des élèves et des enseignants. Toutefois, les études sur le vécu des directions d'école continuent à évoquer le stress, l'épuisement professionnel et l'abandon de la profession dans l'ère de la complexité de la gestion scolaire et du changement permanent. Or, un nouveau mouvement de recherche connait actuellement une émergence à la suite du développement du courant de la psychologie positive. De fait, notre étude s'inscrit dans ce cadre et vise à comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'écoles de langue française publiques et catholiques de l'Ontario au Canada et du Liban, au regard de la psychologie positive. Cette promotion du bien-être, de la résilience et de la spiritualité de la direction d'école favorise à son tour l'établissement d'un climat scolaire sain et favorable à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'épanouissement des différents acteurs scolaires (Pollock, 2017). De plus, la pertinence de notre étude réside aussi dans la période durant laquelle elle est menée où la pandémie de la Covid-19 rend essentiel de se préoccuper du bien-être, de la résilience et de la spiritualité dans le domaine éducationnel comme dans tous les autres domaines. Afin de répondre à notre objet de recherche, nous avons opté pour le paradigme interprétatif tout en privilégiant une approche phénoménologique. Pour ce faire, nous organisons les dimensions émergentes en tenant compte des domaines personnel, commun, environnemental et transcendantal inscrits dans la conception du modèle de bien-être spirituel de Fisher (2011 ; 2016). Nous avons mené notre recherche auprès de huit directions d'écoles publiques et catholiques en Ontario et au Liban. Pour l'analyse des données, menée selon le protocole de Seidman (2019), nous avons procédé en deux temps : l'élaboration des profils des participants à partir des témoignages recueillis lors des entrevues, suivie par l'analyse des connexions thématiques contenues dans les profils élaborés et le journal de bord du chercheur (Seidman, 2019). Cette deuxième analyse, effectuée en utilisant le logiciel QDA Miner, nous a permis de distinguer huit dimensions favorisant le bien-être chez les directions d'école dans ces deux contextes, huit autres dimensions pour la promotion de leur résilience, ainsi que huit dimensions pour favoriser leur spiritualité.

Abstract

The latest ministerial orientations in the field of education, together with the scientific research, value, among other concepts, the well-being, resilience, and spirituality of both the students and teachers. Nevertheless, the studies carried out on the lived experience of the school principals keep on pointing to the stress, occupational burnout, and job abandonment in the era of the complexity of school management and the ever-changing environment. However, and following the development of the positive psychology movement, a new research era is emerging. In fact, our study falls within this framework and aims to understand the dimensions of well-being, resilience, and spirituality of the principals of Catholic and public francophone schools in Ontario, Canada, and in Lebanon, in light of the positive psychology. In turn, the promotion of the well-being, resilience, and spirituality of the school's principals promotes the establishment of a healthy school environment which is conducive to teaching, learning, and the growth of the different school members (Pollock, 2017). Furthermore, the relevance of our study lies in its being conducted in a period in which the Covid-19 pandemic made it crucial to focus on the well-being, resilience, and spirituality in the education field as in all other fields. In order to address our research topic, we have adopted the interpretative paradigm while focusing on the phenomenological approach. Therefore, we identified the dimensions to be focused on by taking into account the personal, communal, environmental, and transcendental domains as included in Fisher's model of spiritual health and well-being (2011; 2016). We have conducted our research on eight principals in public and Catholic schools in Ontario and Lebanon. As the data analysis is performed as per the protocol of Seidman (2019), we will proceed in two phases: the elaboration of the participants' profiles based on the testimonies collected through interviews, followed by the analysis of the thematic connections found in the elaborated profiles and researchers' logbook (Seidman, 2019). The software QDA miner was used to carry out the second analysis, which helped us determine eight dimensions that improve school principals well-being in both contexts, eight dimensions that promote their resilience, and eight dimensions that promote their spirituality.

Remerciements

Cette thèse marque l'étape finale du parcours doctoral dans lequel je me suis lancé il y a quatre ans. Je savais d'avance que le chemin à parcourir serait long et peut-être parsemé d'embûches, mais j'ai décidé de ne jamais reculer devant l'effort de plonger dans cette belle aventure, non seulement parce que le voyage en vaut la peine et que je voulais qu'il soit couronné de succès, mais aussi parce que je me suis aperçu des bénédictions qui m'ont été accordées et que j'ai surtout pu ressentir lorsque j'avais le plus besoin d'un soutien actif pour me réconforter et m'aider à transcender les différents obstacles. En effet, l'une des certitudes absolues que j'ai pu acquérir, c'est que nous rencontrons certaines personnes qui laissent leurs empreintes dans nos cœurs et nos esprits et qui nous transforment radicalement. De telles rencontres qui surgissent dans notre vie s'avèrent être providentielles et revêtent un caractère magique.

C'est ainsi que certaines de mes journées sont devenues inoubliables avec ces personnes qui sont tellement dévouées à leur travail, bienveillantes, généreuses, attentionnées et compatissantes. Je suis convaincu que sans elles, ma plus grande ambition n'aurait pu se réaliser et ce projet n'aurait jamais pu atteindre son but. Si j'ai hâte de commencer un nouveau chapitre de ma vie, celui de la recherche en éducation et psychologie, c'est grâce à elles ; et si je m'estime chanceux, c'est parce que j'ai eu l'honneur de les connaitre et d'avoir pu bénéficier de leurs conseils judicieux, expertise et mots d'encouragement qui m'ont énormément aidé à comprendre que parfois, toute activité peut servir à améliorer notre bien-être et à nous permettre de savourer pleinement ce que la vie a à nous offrir.

Mes remerciements sincères s'adressent d'abord à ma directrice de thèse, professeure Mariette Théberge, à ma source d'inspiration, qui m'a permis de construire des fondations assez solides sur lesquelles je peux toujours m'appuyer pour avancer dans mes recherches et entreprendre des travaux hors des sentiers battus. Malgré la distance qui nous sépare, je ne pouvais que la sentir très proche, surtout qu'elle a fait preuve de compassion et d'altruisme exceptionnels dans les moments les plus difficiles. Son encadrement de qualité, son accueil chaleureux, son écoute active, sa patience, son soutien indéfectible et sa disponibilité sans faille tout au long de ce travail m'ont beaucoup apporté sur le niveau académique et humain. Je me souviens encore de ma première séance de cours, en janvier 2018, lorsque ma formation doctorale a démarré. J'ai été charmé par son approche, son enseignement et son

professionnalisme. Je garderai précieusement ses conseils que je ne peux guère oublier et que je mettrai en pratique tant au niveau académique qu'administratif. Elle est véritablement le rocher de ma force qui m'a permis d'évacuer les doutes qui m'assiègent. C'est un privilège pour moi de l'avoir comme directrice, et d'ailleurs, c'est grâce à elle que je me sens aujourd'hui prêt à aider d'autres étudiants à entreprendre cette voie de la recherche avec professionnalisme et dévotion.

Aux membres de mon comité de thèse qui ont joué un rôle déterminant dans la poursuite de mes objectifs, je tiens à exprimer à chacun d'eux ma profonde reconnaissance. Je remercie professeure Claire IsaBelle, ma source de motivation, d'avoir cru et de m'avoir fait croire en mes capacités depuis mes études en master en éducation. C'est elle qui m'a exhorté à me lancer dans ce parcours doctoral. Non seulement elle a pu me communiquer sa passion pour la recherche, mais elle a aussi réussi à exercer un leadership éducatif qui a suscité mon engagement et m'a encouragé à vouloir toujours progresser. En outre, je ne peux qu'apprécier la valeureuse contribution du professeur Raymond Leblanc qui a témoigné d'un professionnalisme remarquable et exemplaire et qui, par son expérience riche, sa lecture minutieuse et ses critiques constructives, a contribué à rehausser la qualité de ma thèse. Je tiens aussi à souligner toute ma gratitude envers la professeure Judith Mallette qui m'a accompagné depuis mes études supérieures en psychothérapie, counseling et spiritualité à l'Université de Saint-Paul. Depuis mes premières années, elle a réussi à faire naitre ma passion pour le monde de la psychothérapie, une passion qui ne s'éteindra jamais. C'est elle qui m'a transmis les valeurs de la tolérance, de l'honnêteté, de la bienveillance et de l'empathie, en les incarnant dans sa vie quotidienne. Quoi dire de plus de cette personnalité angélique, sinon qu'elle ressemblait à un esprit qui me rendait visite de temps à autre pour insuffler la joie, l'espoir, la créativité, le dynamisme et l'énergie phénoménale, ce qui éveillait en moi la paix et la sérénité.

Il va sans dire que pour accomplir un projet, la présence de la famille et des amis est une condition non seulement indispensable, mais aussi incontournable. C'est pourquoi j'ai aussi une énorme dette de gratitude à l'endroit de ma petite famille, mes parents, mes frères et ma sœur : ma mère, ma source de bien-être, de résilience et de spiritualité ; ma sœur, source de réconfort ; et mon neveu Samir, source de bonheur, mon merveilleux cadeau de vie. Je remercie aussi les membres de mon équipe à l'Université Antonine (UA), que ce soit au sein du Vice-rectorat au développement humain intégral (VRDHI) ou à la Faculté des sciences du sport (FSS), pour leur solidarité, compréhension et coopération.

Aujourd'hui et à la fin de ce parcours, je ne peux que remercier l'Université d'Ottawa qui m'a permis de rencontrer des professeurs exceptionnels et m'a offert un contexte favorable pour déployer mes capacités intellectuelles. Je salue ma communauté religieuse, l'Ordre Antonin Maronite, pour m'avoir soutenu tout au long de ce parcours. Je salue, en particulier, Père Michel Jalakh, mon supérieur, pour sa confiance, son soutien inestimable et inlassable ainsi que pour son attention continuelle. Je suis extrêmement reconnaissant envers l'appui inconditionnel d'un confrère et d'un ami qui était toujours à mes côtés, au jour le jour, et qui a droit à toute mon appréciation. Merci Ziad, parce que tu étais une source de fraternité avec qui j'ai vécu mes échecs et mes succès, avec qui j'ai partagé mes inquiétudes et mes aspirations, mes moments de joie et de chagrin. Quel privilège de t'avoir à mes côtés !

Enfin, si je me sens aujourd'hui au summum de mon bien-être, ce n'est pas parce que j'ai achevé mon projet de recherche, mais parce que ce travail m'a révélé à quel point je suis béni d'être entouré par des personnes infiniment précieuses qui m'ont donné le pouvoir de faire ressortir mon plein potentiel. Mon souhait le plus ardent est que je puisse toujours avancer avec confiance dans cette même direction.

Table des matières

Résumé ..... ***ii***

Abstract ..... ***iii***

Remerciements ..... ***iv***

Liste des tableaux ..... ***xi***

Liste des figures ..... ***xiii***

Introduction ***1***

Motivation personnelle ***6***

Chapitre 1 : La problématique ***10***

1.1 De l'intérêt porté aux résultats scolaires des élèves à l'intérêt ciblant leur bien-être, leur résilience et leur spiritualité **12**

1.2 Le bien-être et la souffrance des enseignants **17**

1.3 La complexité de la gestion scolaire et ses retombées sur les directions d'école **23**

1.4 Qu'en est-il des dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'école ? **27**

1.5 Le but et la question de recherche **31**

1.6 En résumé **32**

Chapitre 2 : Le contexte ***34***

2.1 Le contexte ontarien **34**

2.1.1 Description du système éducatif ontarien francophone 35

2.1.2 Les responsabilités et les pratiques des directions d'écoles ontariennes 39

2.1.3 La formation et l'accréditation des directions d'écoles ontariennes 42

2.1.4 Les attentes vis-à-vis des directions d'écoles ontariennes 44

2.2 Le contexte libanais **46**

2.2.1 Description du système éducatif libanais 47

2.2.2 Les défis du système éducatif libanais 50

2.2.3 Les responsabilités et les pratiques des directions d'écoles libanaises 53

2.2.4 La formation et l'accréditation des directions d'écoles libanaises 57

2.3 En résumé **59**

Chapitre 3 : Cadre Conceptuel ***61***

3.1 Le concept du bien-être dans une approche axée sur la psychologie positive **61**

3.1.1 Les racines philosophiques et psychologiques du bien-être 61

3.1.2 Le bien-être à l'ère de la psychologie positive 65

3.1.3 L'évolution de la psychologie positive et les retombées sur le concept du bien-être 71

3.1.4 Les modèles théoriques du bien-être 77

3.2 Le concept de résilience **81**

3.2.1 L'évolution du concept de résilience 81

3.2.2 La résilience : une définition aux multiples visages 85

3.2.3 Les facteurs de risque et de protection dans l'étude de la résilience 87
3.2.4 Le modèle de Richardson 93

3.3 Le concept de la spiritualité 96
3.3.1 L'évolution de la signification du concept de la spiritualité 96
3.3.2 La spiritualité : essai de définition 100
3.3.3 Le modèle du bien-être spirituel 105

3.4 En résumé 107

Chapitre 4 : La méthodologie 110

4.1 Les postulats et le cadre interprétatif 110
4.1.1 Notre posture ontologique 111
4.1.2 Notre posture épistémologique 111
4.1.3 Notre posture méthodologique 112
4.1.4 Notre posture axiologique 112

4.2 Les participants 114
4.2.1 La procédure de recrutement des participants 114
4.2.2 Le choix des participants et les critères de sélection 115
4.2.3 Les participants de l'Ontario 116
4.2.4 Les participants du Liban 117

4.3 Les instruments de collecte de données 117
4.3.1 L'entrevue selon le protocole de Seidman 118
4.3.2 Le matériel écrit 121
4.3.3 Le journal de bord 121

4.4 Les considérations éthiques 122

4.5 L'analyse des données 122
4.5.1 Les caractéristiques de la logique inductive adoptée 123
4.5.2 Les démarches d'analyse des données 124
4.5.3 L'interprétation du matériel 130

4.6 Les critères de rigueur 130

4.6 En résumé 133

Chapitre 5 : Les profils 135

5.1 Profils des participants de l'Ontario 135
5.1.1 Profil d'Alice (confiante, intuitive et perfectible) 136
5.1.2 Profil de Benoît (bienfaisant, solutionniste et avant-gardiste) 146
5.1.3 Profil de Béatrice (inclusive, écoutante et compatissante) 154
5.1.4 Profil d'Anna (intègre, optimiste et équilibriste) 166

5.2 Profils des participants du Liban 181
5.2.1 Profil de Layla (combattante, dévouée et inspiratrice) 181
5.2.2 Profil de Lamia (experte, introspective et philanthrope) 189
5.2.3 Profil de Mayssa (sauveuse, audacieuse et astucieuse) 202
5.2.4 Profil de Mounir (chef d'orchestre, stratégique et endurant) 215

5.3 En résumé 229

Chapitre 6 : La présentation et la discussion des dimensions du bien-être 231

6.1 Le domaine personnel 232

6.1.1 La dimension du sens de la vie 233
6.1.2 La dimension de la santé 235
6.1.3 La dimension de l'engagement 239

6.2 Le domaine commun 243
6.2.1 La dimension relationnelle 243
6.2.2 La dimension du contexte socio-organisationnel professionnel 253

6.3 Le domaine environnemental 257
6.3.1 La dimension d'émerveillement et de connexion avec l'environnement 257

6.4 Le domaine transcendantal 260
6.4.1 La dimension d'interconnectivité avec le Transcendant 260
6.4.2 La dimension de la gratitude 262

6.5 En résumé 264

Chapitre 7 : La présentation et la discussion des dimensions de la résilience 268

7.1 Le domaine personnel 269
7.1.1 La dimension du sentiment d'existence 269
7.1.2 La dimension de la méta-affection 273
7.1.3 La dimension du courage 277

7.2 Le domaine commun 281
7.2.1 La dimension de la bienveillance 281
7.2.2 La dimension des compétences du leadership éducationnel 287

7.3 Le domaine environnemental 294
7.3.1 La dimension du refuge 294

7.4 Le domaine transcendantal 297
7.4.1 La dimension de la confiance au Transcendant 297
7.4.2 La dimension du réconfort et de l'espoir 299

7.5 En résumé 301

Chapitre 8 : La présentation et la discussion des dimensions de la spiritualité 307

8.1 Le domaine personnel 308
8.1.1 La dimension de la vocation 308
8.1.2 La dimension de l'auto-compassion 311

8.2 Le domaine commun 313
8.2.1 La dimension du leadership de service 314
8.2.2 La dimension du leadership de foi 317
8.2.3 La dimension du leadership éthique 320

8.3 Le domaine environnemental 323
8.3.1 La dimension de la rencontre 323

8.4 Le domaine transcendantal 324
8.4.1 La dimension de la communion 324
8.4.2 La dimension du rayonnement spirituel 327

8.5 En résumé 329

Conclusion 331

9.1 En guise de synthèse 331

9.2 Lecture de nos résultats à la lumière du modèle VIA 339
9.3 Contributions de la recherche 340
9.4 Limites de la recherche 344
9.5 Perspectives de recherche 346
9.6 Nos apprentissages 347
Références 349
Annexe A : Formulaire de consentement 387
Annexe B : Guide de la première entrevue 390
Annexe C : Guide de la deuxième entrevue 391
Annexe D : Guide de la troisième entrevue 393

Liste des tableaux

Tableau 1 Les courants philosophiques, les racines psychologiques et les types du bien-être 65
Tableau 2 La psychologie positive et ses trois vagues 76
Tableau 3 Les éléments clés des modèles du bien-être 79
Tableau 4 L'évolution du concept de la résilience 84
Tableau 5 Les différentes approches dans la définition de la résilience 85
Tableau 6 Les facteurs de la résilience 92
Tableau 7 Les composantes des définitions de la spiritualité 102
Tableau 8 Les répondants de l'Ontario 116
Tableau 9 Les répondants du Liban 117
Tableau 10 Les huit dimensions du bien-être.....232
Tableau 11 Les catégories de la dimension du sens de la vie 233
Tableau 12 Les catégories et les sous-catégories de la dimension de la santé 235
Tableau 13 Les catégories de la dimension de l'engagement.....240
Tableau 14 Les catégories et les sous-catégories de la dimension relationnelle 244
Tableau 15 Les catégories et les sous-catégories de la dimension du contexte socio-organisationnel professionnel.....254
Tableau 16 Les catégories et les sous-catégories de la dimension d'émerveillement et de connexion avec l'environnement.....258
Tableau 17 Les catégories de la dimension d'interconnectivité avec le Transcendant 260
Tableau 18 Les catégories et les sous-catégories de la dimension de gratitude.....262
Tableau 19 Les huit dimensions de la résilience 269
Tableau 20 Les catégories de la dimension du sentiment d'existence.....270
Tableau 21 Les catégories et les sous-catégories de la dimension de la méta-affection.....273
Tableau 22 Les catégories et les sous-catégories de la dimension du courage 277
Tableau 23 Les catégories et les sous-catégories de la dimension de la bienveillance 282
Tableau 24 Les catégories de la dimension des compétences du leadership éducationnel 288
Tableau 25 Les catégories de la dimension du refuge 295
Tableau 26 Les catégories de la dimension de la confiance au Transcendant 297
Tableau 27 Les catégories de la dimension du réconfort et de l'espoir 300
Tableau 28 Les huit dimensions de la spiritualité.....308
Tableau 29 Les catégories de la dimension de la vocation 309
Tableau 30 Les catégories de la dimension de l'auto-compassion 311
Tableau 31 Les catégories de la dimension du leadership de service.....314
Tableau 32 Les catégories et les sous-catégories de la dimension du leadership de foi.....317

Tableau 33 Les catégories de la dimension du leadership éthique.....320
Tableau 34 La catégorie de la dimension de la rencontre.....323
Tableau 35 La catégorie et les sous-catégories de la dimension de la communion.....325
Tableau 36 Les catégories de la dimension du rayonnement spirituel 327
Tableau 37 Tableau global présentant les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité repérées à la suite de l'analyse des données.....336

Liste des figures

Figure 1 Évolution du concept du bien-être au fil du temps.....64
Figure 2 Modèle de processus de résilience de Richardson 94
Figure 3 La version historico-traditionnelle de la spiritualité selon Koenig.....97
Figure 4 La version moderne de la spiritualité selon Koenig 98
Figure 5 La version tautologique de la spiritualité selon Koenig.....99
Figure 6 La version clinique moderne de la spiritualité selon Koenig.....100
Figure 7 La ligne de temps des entrevues en Ontario 119
Figure 8 La ligne de temps des entrevues au Liban 120

Introduction

Les apports non négligeables de la psychologie positive, s'intéressant aux conditions qui contribuent à l'épanouissement des individus, s'imposent de plus en plus dans les recherches en éducation. Sur ce, nous constatons un intérêt croissant dans les recherches scientifiques éducationnelles pour des thématiques, comme celles du bien-être, de la résilience et de la spiritualité, qui sont en lien étroit avec le vécu des acteurs scolaires (Adams, Bull et Maynes, 2015 ; Broussouloux, Morand, Cheviot et Berger, 2017 ; Ferréol, 2018 ; Gray, Wilcox et Nordstokke, 2017 ; Rousseau et Espinosa, 2018 ; Wang et Pollock, 2020). Cependant, même si les recherches sur les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité se multiplient dans le monde de l'éducation pour favoriser le vécu des acteurs scolaires, il n'en reste pas moins que trop peu d'études mettent en perspective ces dimensions chez les directions qui assurent un rôle incontournable auprès des autres acteurs scolaires (les élèves, les enseignants, le personnel administratif et les parents) (Fullan, 2020). C'est donc pour accroitre les connaissances en ce domaine que notre étude tend à comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'écoles de langue française publiques et catholiques de l'Ontario au Canada et du Liban, au regard de la psychologie positive, parce que le bien-être est maintenant reconnu dans les contextes scolaires. Promouvoir le bien-être, la résilience et la spiritualité de la direction d'école peut aider à établir un climat favorable à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'épanouissement de tous les acteurs scolaires (Pollock, 2017). De plus, la pandémie de la Covid-19 que nous connaissons depuis 2020 rend essentiel le fait de se préoccuper du bien-être dans le domaine éducationnel et dans tous les autres domaines sociaux (Hadchiti, Frenette, Dussault, 2020). Pour ce faire, cette thèse se subdivise en huit chapitres.

Dans le premier chapitre, nous précisons la problématique du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'école à l'ère de la complexité de la gestion scolaire dans une perspective systémique et en ayant comme fil conducteur les élèves, les enseignants et les directions d'école. Nous décrivons, dans un premier temps, comment les préoccupations de la société quant à l'éducation, tout en gardant un intérêt porté aux résultats scolaires, réservent davantage une place centrale au bien-être, à la résilience et à la spiritualité des élèves. Dans un deuxième temps, nous faisons part d'un autre tournant dans les préoccupations de la recherche scientifique qui a comme objet d'étude le vécu de l'enseignant (Beltman, Mansfield, et Price,

2011 ; Mahipalan et Sheena, 2019 ; Théorêt et Leroux, 2014). Ces recherches réservent désormais une place aux thématiques du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des enseignants alors que dans les trois dernières décennies, l'intérêt ciblait la souffrance des enseignants et leur épuisement professionnel (Burel, Cornus et Andrieu, 2017). Dans un troisième temps, nous présentons la complexité de la gestion scolaire au niveau pédagogique et administratif dans un contexte en mutation permanente et les retombées de cette complexité sur le vécu des directions d'école. Cela nous mène, dans la quatrième section de ce chapitre, à préciser, en partant des recherches scientifiques, la pertinence des thématiques du bien-être, de la résilience et de la spiritualité pour un leadership efficace de la direction d'école, afin de favoriser l'enseignement, l'apprentissage et l'épanouissement de tous les acteurs scolaires. Ensuite, le but et la question de recherche sont exposés.

Dans le deuxième chapitre, divisé en deux parties, nous décrivons les deux milieux dans lesquels nous menons notre recherche : l'Ontario au Canada et le Liban. La première partie traite du contexte ontarien. Dans ce contexte, nous menons notre étude dans les écoles de langue française. Sur ce, nous présentons le système éducatif ontarien francophone en discutant des lois constitutionnelles qui protègent les écoles de langue française, de l'organisation de ce système éducatif et du mandat de l'école de langue française. Ensuite, nous spécifions les responsabilités et les pratiques des directions ontariennes. Cela nous mène à décrire les modalités de la formation et de l'accréditation des directions d'école dans ce contexte. Enfin, nous précisons les attentes vis-à-vis des directions d'école en présentant les politiques pertinentes à la compréhension de leurs fonctions et les initiatives proposées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Dotée d'une structure presque similaire à celle du contexte ontarien, la deuxième partie de ce chapitre expose le contexte libanais. Après avoir présenté le système éducatif libanais et les défis de ce dernier, nous faisons part des responsabilités qui incombent aux directions d'école et des modalités de formation et d'accréditation retrouvées dans ce contexte.

Dans le troisième chapitre, nous présentons le cadre conceptuel fondé sur les concepts du bien-être, de la résilience et de la spiritualité. Pour ce faire, nous proposons, dans un premier moment, un survol des racines philosophiques et psychologiques du bien-être ainsi que des typologies du bien-être qui, à leur tour, émanent de l'une ou de l'autre de ces racines. Ensuite, nous mettons en valeur l'apport de la psychologie positive à la compréhension et à l'avancement du concept du bien-être. Pour cela, nous détaillons le développement de la psychologie positive

lors de sa première vague pour ensuite évoquer son évolution avec l'avènement de sa deuxième vague et l'émergence de sa troisième vague. L'apport de la psychologie positive se reflète aussi dans l'émergence de plusieurs modèles théoriques du bien-être que nous évoquons dans cette section. Dans un deuxième moment, nous étudions le concept de la résilience et en suivons l'évolution à travers le temps. Ensuite, nous présentons les trois approches principales de la définition de la résilience. En vue d'approfondir notre compréhension de ce riche concept, nous avons choisi d'étudier les différents facteurs de risque et de protection. Vu l'importance de l'interaction de ces facteurs sur le processus de la résilience, nous présentons le modèle de Richardson (2002) que nous privilégions dans notre étude. Nous réservons le troisième moment de ce chapitre à l'étude de notre dernier concept, celui de la spiritualité. Sur ce, nous avons tracé l'évolution de la signification de la spiritualité à travers le temps, en examinant son lien avec la religion. Ensuite, et devant la complexité de la définition de ce concept, nous avons identifié les composantes communes retrouvées dans les différentes définitions. Ce travail nous a mené à mieux choisir le modèle du bien-être spirituel de Fisher (2011, 2016) que nous présentons à la fin de cette section sur la spiritualité.

Le quatrième chapitre délimite les balises méthodologiques qui guident cette recherche. D'entrée de jeu, nous précisons les constats et le paradigme interprétatif (Savoie-Zajc, 2018) selon une approche phénoménologique (Seidman, 2019) ainsi que la logique inductive modérée que nous adoptons. Nous esquissons également dans ce chapitre le portrait des participants à l'étude et spécifions la procédure de collecte de données et le choix du protocole de Seidman. Ensuite, nous décrivons nos deux démarches d'analyse des données : l'élaboration des profils narratifs des participants avec ses quatre étapes et l'établissement des connexions thématiques avec ses cinq étapes.

Dans le cinquième chapitre, nous présentons la première démarche d'analyse des données que nous privilégions dans notre méthode phénoménologique : l'élaboration des profils. Sur ce, nous proposons, dans un premier temps, l'expérience de nos participants dans le contexte ontarien alors que dans un deuxième temps, nous présentons celle de nos participants libanais. Pour ce faire, nous avons organisé chacun des huit profils en cinq parties. La première introduit le parcours professionnel du participant. Dans les trois parties suivantes, le participant fait écho au sens qu'il donne au bien-être, à la résilience et à la spiritualité ainsi qu'aux dimensions favorables à l'émergence des trois concepts fondamentaux de notre étude. Enfin, la cinquième

partie expose une conclusion qui propose une synthèse des grands axes évoqués par le participant. Dans ce chapitre, la voix de nos participants est bien présente comme les profils ont été rédigés essentiellement à partir des propos de ces derniers (Seidman, 2019). Cela fournit à nos lecteurs l'opportunité de mieux saisir et comprendre le sens de l'expérience de chaque participant d'une façon riche, authentique et contextualisée. Ce chapitre se veut une présentation du premier travail d'interprétation de notre part et qui est suivie par une autre démarche d'analyse et d'interprétation qui vient enrichir et compléter la création des profils (Seidman, 2019) et ce, dans les trois derniers chapitres de notre thèse.

Dans les trois derniers chapitres de la recherche, nous exposons notre analyse des connexions thématiques et ce, au regard des données recueillies en lien avec les concepts du bien-être (chapitre 6), de la résilience (chapitre 7) et de la spiritualité (chapitre 8). Au moment de l'analyse, nous partons des questions proposées par Seidman (2019) ainsi que de notre journal de bord pour partager avec nos lecteurs, nos découvertes et nos apprentissages quant au sens que les participants donnent à chacun des trois concepts fondamentaux à l'étude, aux dimensions favorables à l'émergence du bien-être, de la résilience et de la spiritualité et aux expériences vécues en lien avec l'un de ces trois concepts. Pour ce faire, nous organisons les dimensions émergentes en tenant compte des domaines personnel, commun, environnemental et transcendantal inscrits dans la conception du modèle de bien-être spirituel de Fisher (2016). Dans chacun de ces quatre domaines, nous identifions les dimensions du bien-être retrouvées dans les profils de nos directions d'école (chapitre 6) ainsi que celles de la résilience (chapitre 7) et de la spiritualité (chapitre 8). À l'encontre de l'élaboration des profils, à partir de ce chapitre, la voix du chercheur occupe une place centrale en explorant les connexions thématiques entre les expériences de ces participants, en les expliquant et en les interprétant. Dans ces trois derniers chapitres, nous partageons, à l'instar de Seidman (2019), le sens de l'expérience que nous avons accumulée au moment de la rencontre avec nos participants. Notre interprétation tient également compte de la spécificité de chacun des contextes à l'étude ainsi que celles de l'école dans laquelle œuvre chacun de nos participants. De même, nous nous interrogeons, à partir du chapitre six, ainsi que dans les deux derniers chapitres, sur la signification des résultats au regard des évènements majeurs telles la pandémie de la Covid-19 au niveau mondial que nous connaissons depuis 2020 et l'explosion du port de Beyrouth au Liban vécue en 2020, lesquelles se sont déroulées dans nos deux contextes, avant et pendant notre collecte de données, et qui peuvent

teinter le sens de l'expérience de l'un ou l'autre de nos participants au regard des trois concepts fondamentaux de la recherche.

Finalement, la conclusion propose une synthèse de la thèse en identifiant la contribution et les limites de la recherche ainsi que les principaux apprentissages réalisés au cours de la mise en œuvre de ce projet d'étude, tout en posant un regard prospectif par l'esquisse de pistes de recherches futures.

Motivation personnelle

Creswell (2013) encourage le chercheur, dès le début, à dévoiler ses motivations quant à l'étude qu'il a menée. De là, il sera intéressant d'écrire ce qui nous a incité à entreprendre cette étude. Or, dans notre recherche, nous privilégions une approche phénoménologique où l'élaboration des profils des participants, selon la méthode de Seidman (2019), possède une place centrale dans l'analyse pour mieux comprendre la voix des participants quand ils partagent le sens de leurs expériences. Sur ce, il nous semble qu'il sera aussi bénéfique au lecteur de cette thèse de connaitre non seulement les profils des participants, mais aussi celui du chercheur, afin de comprendre le sens de son expérience une fois que sa voix sera mise en relief dans les trois derniers chapitres dédiés à l'analyse et à l'interprétation des connexions thématiques des profils. De là, dans cette perspective nous vous présentons, à la première personne du singulier, le profil du chercheur incluant son histoire, ses intérêts à mener cette étude et ses motivations derrière son choix des contextes de recherche.

Profil du chercheur

Je suis un moine-prêtre catholique originaire du Liban. Dans mon pays, l'Église a toujours été active pour favoriser l'éducation. Fidèle à sa tradition historique, l'Église a continué à bénéficier des systèmes éducatifs européens et américains. Comme membre de l'Ordre Antonin Maronite (OAM), je me sens responsable de contribuer à cette mission éducative. La plupart des écoles primaires et secondaires et des universités privées au Liban sont sous la direction de l'Église, et l'Ordre Antonin auquel j'appartiens a fondé et dirigé plus d'une dizaine d'écoles primaires et secondaires ainsi qu'une université. De là, il est d'une grande importance que certains prêtres, appartenant à mon ordre, se spécialisent en leadership éducationnel.

Ainsi, j'ai choisi de m'inscrire au programme de leadership éducationnel à l'Université d'Ottawa pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le Liban et l'Ontario au Canada profitent d'un milieu cosmopolite et les approches ontariennes en éducation s'avèrent pertinentes pour les besoins de la société libanaise. De plus, mon ordre s'est jusqu'à présent inspiré uniquement de sources européennes francophones telles que Lyon, Bruxelles ou Louvain, en y envoyant étudier mes confrères pour faire leurs études en éducation. Étant donné que la société libanaise s'intéresse de plus en plus et s'ouvre davantage au modèle éducationnel nord-américain, j'ai manifesté mon désir auprès de mes responsables, de prendre cette voie pour me spécialiser dans

le domaine de l'éducation au Canada. Je suis d'avis qu'un tel choix m'aidera à apporter une nouvelle perspective quant aux différentes questions contemporaines sur l'éducation.

Les prémices de la motivation au Liban

Après avoir obtenu une licence en théologie à l'Université Catholique de Lyon (UCLy) en France en 2006, et de retour au Liban, l'Ordre m'a nommé aumônier dans l'une de nos écoles primaires et secondaires où j'ai enseigné la catéchèse. De plus, j'y ai accompagné la direction, le personnel enseignant ainsi que les élèves pendant deux ans. C'est alors que j'ai pris conscience des problèmes et des défis qui se rapportent à l'administration et à l'environnement scolaire. Dans une société traditionnelle, comme celle du Liban, le leadership de la direction d'école est plutôt autocratique et directif. Durant mes deux années comme aumônier, j'ai été témoin de nombreux problèmes psychologiques chez les différents acteurs scolaires (direction, personnel enseignant et élèves). J'ai senti à quel point ces personnes vivaient une détresse psychologique (anxiété, désengagement, irritabilité, etc.), nuisant ainsi à l'établissement d'un climat favorable à l'enseignement, à l'apprentissage des élèves et au bien-être de tous les acteurs scolaires, voire à la culture institutionnelle en général. Fort de ce constat, j'ai pris conscience de la nécessité d'un renouveau dans le leadership de nos écoles pour remédier à cette situation. Suite à mon expérience, j'ai senti le besoin d'acquérir les compétences de leader en éducation et j'ai vivement désiré améliorer mes connaissances en psychologie. Cette réalité a nourri davantage ma motivation d'aller étudier dans des universités canadiennes. Sur ce, en 2008, j'ai entrepris en Ontario au Canada, des études dans les domaines de la psychologie et de l'éducation.

Une motivation qui s'enracine en Ontario au Canada

J'ai choisi de commencer par l'acquisition d'un diplôme de baccalauréat en psychologie que j'ai obtenu en juin 2011 à l'Université de York à Toronto. En septembre, je me suis inscrit à l'Université Saint-Paul à Ottawa au programme de maîtrise en counseling et spiritualité et j'ai obtenu mon diplôme de maîtrise en psychothérapie en juin 2013. Avec ce double acquis en théologie et en psychologie, je me suis senti prêt à entamer mes études en éducation.

En septembre 2013, j'ai été admis au programme de maîtrise en éducation (M.Éd) avec concentration en administration éducationnelle à l'Université d'Ottawa. J'ai reçu mon diplôme en juin 2016. Les résultats obtenus dans les programmes des deux maîtrises ont confirmé une

motivation de longue date et une passion ancrée pour tout ce qui se rapporte à la recherche et à l'innovation dans le monde de l'éducation. De plus, les travaux avec mes différents professeurs m'ont aidé à développer mon potentiel et mes aptitudes de chercheur grâce à leurs précieux conseils et encouragements. Ces années d'études universitaires m'ont aidé à comprendre davantage l'importance de la persévérance, de la passion et de l'innovation dans tout travail de recherche. Ces trois valeurs m'ont accompagné tout au long de mes études universitaires et jusqu'à la rédaction de cette thèse.

Un objet de recherche qui prend forme

À mon arrivée au Canada, j'ai servi une paroisse francophone à Toronto à laquelle sont attachées cinq écoles élémentaires et une secondaire. Comme aumônier dans ces écoles, mes différentes visites m'ont fait réaliser que, tant au Liban qu'ici, les acteurs scolaires font face aux mêmes problèmes de santé psychologique. J'ai perçu le mal-être que vivent en particulier les directions d'école dans leur milieu scolaire. L'évènement qui m'a marqué et m'a incité à choisir mon objet de recherche au doctorat est la démission d'une direction d'école ontarienne que j'ai côtoyée dans mon travail comme aumônier pendant plusieurs années et qui était un modèle de résilience et de foi pour sa communauté scolaire. Sa démission, pour plusieurs de ses collègues ainsi que pour moi, était comme un coup de tonnerre dans un ciel bleu. J'ai appris d'elle qu'elle ne pouvait plus tenir le coup, et elle devait prendre soin d'elle-même. Durant cette période, je me suis questionné sur le bien-être de la direction d'école dans le contexte ontarien où le concept de bien-être commence à réserver sa place dans les politiques éducationnelles.

Cette double expérience au Liban et en Ontario au Canada a orienté mon objet de recherche sur ce qui peut favoriser le bien-être des directions d'école dans ces deux contextes, car je suis convaincu qu'un leadership efficace de ces dernières peut influencer l'engagement des enseignants, la réussite de tous les élèves et l'épanouissement des membres de la communauté scolaire.

Sur ce, je me suis demandé, en tant que psychothérapeute ayant complété ses études en psychologie, comment les directions d'école peuvent continuer à témoigner de la résilience et prendre soin d'elles-mêmes devant la complexité de leurs tâches et des attentes de la société. Puis, en tant que prêtre, je me suis questionné sur le rôle que la spiritualité des directions d'école peut jouer dans leur travail quotidien. Cette réflexion m'a incité à entreprendre un travail de

recherche qui, en partant de l'approche de la psychologie positive, se met au service du bien-être d'une direction d'école (axe éducationnel), de sa résilience (axe psychologique) et de sa spiritualité (axe spirituel), reflétant ainsi pleinement l'identité que je me suis forgée au fil des ans comme éducateur, psychothérapeute et prêtre. Ma motivation découle de la raison d'être de cette étude, qui m'a animé tout au long de ce beau parcours : comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité chez les directions d'école afin de les aider à tenir le coup et prendre soin d'elles-mêmes et des acteurs scolaires qui leur sont confiés.

Chapitre 1 : La problématique

Dans un contexte social, économique, numérique et politique en mutation accrue, où le changement est devenu la nouvelle norme, le bien-être, la résilience et la spiritualité s'imposent de plus en plus, en tant que thématiques centrales dans les différents écrits, comme un coup de tonnerre dans un ciel bleu. Fullan (2020) souligne que le changement est l'une des expériences les plus difficiles que l'être humain rencontre. C'est ainsi qu'au cours des deux dernières décennies, l'étude de ces trois concepts ne connait aucune frontière disciplinaire en visant à améliorer l'expérience de l'individu ou les conditions dans lesquelles il vit. En d'autres termes, quels que soient les domaines, les recherches scientifiques démontrent un intérêt croissant pour l'étude du bien-être, de la résilience et de la spiritualité. Par exemple, en science de la gestion, des études visent à identifier les facteurs améliorant le bien-être, la résilience et la spiritualité au travail dans une période axée sur la performance de l'entreprise (Bernard, 2020 ; Berthoin Antal et Frémeaux, 2013 ; Biggio et Cortese, 2013 ; Dubé, Polèse et Vololona, 2013 ; Mihail et Kloutsiniotis, 2016 ; Poirot, 2007). En science de la santé, les thématiques du bien-être, de la résilience et de la spiritualité sont fort présentes dans le domaine de la santé mentale (Hassan, Ventevogel, Jefee-Bahloul, Barkil-Oteo et Kirmayer, 2016 ; Lachance, 2012 ; Richards, Campenni et Muse-Burke, 2010 ; Southwick, Litz, Charney et Friedman, 2011). Dans le domaine de la consommation, les recherches mettent l'emphase sur le bien-être et la résilience du consommateur (Gorge, Özçaglar-Toulouse et Toussaint, 2015 ; Karsinti, Piani, Icick, Bloch, Bellivier et Vorspan, 2015 ; Pancer et Handelman, 2012).

Le monde de l'éducation, à son tour, ne fait pas exception à cette importance accrue au bien-être, à la résilience et à la spiritualité, tant pour les élèves et le personnel enseignant que pour les directions d'école. En effet, les écoles tentent d'assurer leur mission dans des circonstances toujours plus difficiles (Fullan, 2020). C'est pourquoi nous assistons à un changement de paradigme grâce à la centralité que prennent actuellement ces thématiques. Ce changement transparait dans les recherches scientifiques éducationnelles (Adams *et al.,* 2015 ; Broussouloux *et al.,* 2017 ; Burel *et al.,* 2017 ; Day, 2014 ; Théôret, Hrimech, Garon et Carpentier, 2003 ; Gibson, 2014 ; Gray *et al.,* 2017 ; Guimard, Bacro, Ferrière, Florin, Gaudonville et Ngo, 2015 ; Jones, 2005 ; Théorêt et Leroux, 2014 ; Musick, 2010 ; Philippe, 2017), dans les ouvrages (De Souza, 2016 ; Ferréol, 2018 ; Houston, 2008 ; Rousseau et Espinosa, 2018 ; Wosnitza, Peixoto, Beltman et Mansfield, 2018 ; Wright, 2000), ainsi que dans

les politiques ministérielles, entre autres, au Canada, en Australie et en France (Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick, 2015 ; Department of Education, Skills and Employment, 2018 ; ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2014 ; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014 ; 2016 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec, 2007). C'est en ce sens qu'il est justifié d'affirmer que le bien-être à l'école, par exemple, est devenu une préoccupation majeure des politiques éducatives et non seulement des études scientifiques, comme le soulignent Bergugnat, Dugas, Malet et Garnier (2015), puisque « de nombreux pays, particulièrement anglo-saxons et scandinaves, ont ainsi fait du bien-être un axe important des réformes de leur système éducatif » (Rousseau et Espinosa, 2018, p. 3). Il en est de même dans des contextes éducatifs canadiens. En Ontario, le ministère de l'Éducation témoigne dans son orientation stratégique de ce virage qui reconnait l'importance du bien-être. Si en 2004, cette orientation *Atteindre l'excellence, une vision de l'éducation en Ontario* comprenait trois objectifs, à savoir : l'amélioration du rendement des élèves, la réduction des écarts en matière de rendement et la croissance de la confiance du public à l'égard du système éducatif (IsaBelle, 2018), force est de constater qu'une décennie plus tard, le ministère propose sa vision renouvelée, *Atteindre l'excellence, une vision renouvelée de l'éducation en Ontario* (2014), dans laquelle un quatrième objectif s'ajoutait : l'engagement « à assurer la réussite et le bien-être de chaque élève » (MÉO, 2014, p. 1). En effet, Hargreaves, Shirley, Wangia, Bacon et D'Angelo confirment ce virage en soulignant que : « nous sommes passés de l'ère du rendement et de l'effort à l'ère de l'apprentissage, du bien-être et de l'identité avec la vision renouvelée de l'éducation en Ontario » (cité dans Isabelle, 2018, p. XIII).

C'est en tenant compte de ces avancées que nous tentons dans la présente recherche de comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité chez les directions d'école, et ce, au regard de la psychologie positive, vu les retombées de ces dimensions sur le bien-être de tous les acteurs scolaires (Boyland, 2011 ; Philips et Sen, 2011). Il va aussi sans dire que la pandémie de la Covid-19 provoque une réflexion fondamentale sur l'importance à accorder au bien-être dans toutes les sociétés. L'Ontario et le Liban n'échappent pas à cette réalité qui affecte non seulement les élèves, leurs parents et les enseignants, mais aussi, bien sûr, les directions d'école.

Pour ce faire, ce chapitre portant sur la problématique est subdivisé en quatre sections. La première section expose l'expérience et le vécu des élèves dans un contexte prédominé par l'intérêt porté à la thématique de la performance scolaire. Nous y soulignons comment d'autres thématiques, comme celles du bien-être, de la résilience et de la spiritualité, commencent à gagner de plus en plus le terrain dans les recherches scientifiques. Dans cette même logique, la deuxième section traite de l'expérience et du vécu des enseignants. La troisième section décrit comment la complexité de la gestion scolaire pourrait avoir des retombées sur le bien-être et sur le vécu des directions d'école. Enfin, nous traçons un nouveau mouvement de la recherche en matière de leadership qui cherche à améliorer l'expérience et le vécu des directions d'école dans leur pratique de leadership.

1.1 De l'intérêt porté aux résultats scolaires des élèves à l'intérêt ciblant leur bien-être, leur résilience et leur spiritualité

Les recherches en éducation tiennent particulièrement compte du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des élèves dans le but de parfaire leurs expériences d'apprentissage dans les différents paliers scolaires. Cependant, ces thématiques viennent succéder à celle du stress des élèves à la suite de la valorisation des résultats dans les deux dernières décennies. Comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent, ces recherches portent, entre autres, sur le stress lié à la valorisation des résultats, sur les facteurs, les conditions et les dispositifs relatifs à la satisfaction à l'égard de l'école, au regard de l'autorégulation, la motivation et l'auto-efficacité, en lien avec le bien-être, la résilience et la spiritualité en contexte scolaire.

Selon Chenard et Fortier (2005), la réussite scolaire était, depuis les années 1960, la préoccupation majeure des chercheurs en éducation. Toutefois, avec l'avènement de la gestion axée sur les résultats en éducation et le développement des tests standardisés, les balises de cette réussite scolaire priorisent un système de notation qui trace une ligne bien déterminée entre le succès et l'échec scolaires (Chenard et Fortier, 2005). Approche issue de l'administration publique et transposée en éducation, la gestion axée sur les résultats met en place de nouveaux outils de planification, de contractualisation et de reddition de comptes censés mieux aligner les objectifs et le fonctionnement des établissements scolaires avec des objectifs fixés par les conseils scolaires ou, selon les contextes, le ministère de l'Éducation (Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2017). Cependant, cette approche a eu des répercussions sur les élèves, et

c'est pourquoi à l'ère de la valorisation des résultats scolaires, des recherches se sont tournées vers l'étude de la problématique du stress scolaire chez les élèves (Ang et Huan, 2006 ; Angold, Erkanli, Silberg, Eaves et Costello, 2002 ; Dumont, 2000 ; Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy et Cazenave-Tapie, 2015 ; Nguyen et Fournier, 2007).

Ce stress, dans une logique axée sur les résultats scolaires, touche les élèves qui se sont fixés des objectifs irréalistes où les attentes de l'entourage dépassent leurs capacités (Ang et Huan, 2006). Si de tels cas se présentent, les conséquences néfastes du stress sont nombreuses (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003). Elles peuvent conduire les élèves, entre autres, vers un manque d'estime de soi, un développement d'une phobie scolaire, voire le suicide (Dumont, 2000 ; Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Lamia et Esparbès-Pistre, 2004). Ces conséquences ont incité plusieurs auteurs à critiquer une logique éducationnelle axée sur les résultats scolaires, en se demandant qui vient au premier plan : les élèves ou les résultats ? (Abelhauser, Gori et Sauret, 2011 ; Cormier, 2011 ; Dodge, 2009). Pour Cormier (2011), la logique axée sur les résultats scolaires ne tenait pas compte de l'élève et de ses besoins multidimensionnels. D'où la nécessité d'ajouter de nouveaux indicateurs, autres que celui de la performance, pour tenir compte de l'intégralité de la réussite éducative. Parmi ces indicateurs, nous retrouvons, entre autres, le bien-être psychologique de l'adolescent à l'école (Tulk, 2014), sa résilience académique (Waxman, Gray et Pardón, 2003), ou même sa capacité à mener des exercices de relaxation et de méditation (Rescan, 2015).

Sur ce, les recherches sur le bien-être en éducation se sont multipliées. Vu l'importance de la satisfaction à l'école sur le bien-être des élèves, Randolph, Kangas, Ruokamo (2009) ont développé, à partir d'un échantillon de 331 élèves finlandais et allemands, un instrument de mesure de la satisfaction de ces derniers à l'égard de l'école (climat de la classe, regroupement des élèves, sentiment de compétence, etc.). Dans la même lignée, Guimard *et al.* (2015) ont validé un outil d'évaluation du bien-être chez des élèves afin d'analyser les différences interindividuelles de bien-être. Leur étude a été menée auprès de 1002 élèves dans une école primaire et au collège dans la région de Nantes, en France. L'instrument se compose de six items pour mesurer le bien-être des élèves, à savoir : la relation avec les enseignants, les activités scolaires, le climat de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. En écho à ces investigations, d'autres études, dont celles de Broussouloux *et al.* (2017) et de Plusquellec *et al.* (2015), se sont intéressées à implanter des dispositifs ou à évaluer

des programmes en lien avec le bien-être des élèves. Par exemple, Broussouloux *et al.* (2017) ont mené une recherche intervention pour implanter un dispositif de promotion de la santé en milieu scolaire au service du bien-être des élèves et du personnel. Onze écoles (9 collèges et 2 lycées) de la région lyonnaise, en France, ont participé à cette étude dans laquelle une méthodologie mixte a été utilisée. Les résultats de celle-ci ont permis d'identifier les éléments clés pour implanter un tel dispositif. Parmi ces éléments, le rôle de la direction d'école et son engagement sont centraux, d'où la nécessité de comprendre les dimensions du bien-être chez les directions d'école afin que ces dernières puissent contribuer par leur bien-être à s'engager dans la promotion de la santé de leurs élèves. Force est d'admettre que les directions d'école qui ressentent un épuisement professionnel sont moins à même d'apporter un soutien ponctuel et constant à leurs enseignants ou de répondre avec positivité aux demandes des parents, des élèves et de celles provenant de la communauté (Gravelle, 2017).

Dans la même veine, des collectifs sur la thématique du bien-être en éducation ont été publiés. Rousseau et Espinosa (2018) ont dirigé un ouvrage axé sur le bien-être à l'école. Les auteurs ont traité des conditions susceptibles de favoriser le bien-être de l'élève, tels le climat et l'engagement scolaires, etc. ; des thématiques, comme le sentiment d'efficacité personnelle, la contrôlabilité, l'autonomie et la responsabilisation, ont été abordées comme pistes pour développer le bien-être de l'élève ; enfin, les auteurs ont abordé la gestion du stress, de l'anxiété et des émotions chez l'élève. Cette gestion ne peut s'accomplir selon Rousseau et Espinosa (2018) que si elle est soutenue par les autres acteurs scolaires, pour qui la direction d'école joue un role vital. Dans un contexte systémique comme celui d'une école, le bien-être des uns est tributaire de celui des autres et la direction d'école joue à cet effet un rôle de premier plan. La direction y assume non seulement une gestion administrative, mais accompagne tant les élèves que les enseignants dans leur cheminement. C'est en ce sens que l'ouvrage de Rousseau et Espinosa présente un ensemble de stratégies gagnantes pour favoriser le bien-être des élèves à l'école. Les études de cas et les illustrations retrouvées dans le collectif de Ferréol (2018) abondent également dans le même sens. Elles nous portent à réfléchir au fait que les attentes vis-à-vis de l'éducation et de la formation ne se limitent pas au simple développement des compétences et à la réussite scolaire, mais aussi à l'épanouissement de l'élève, afin de réaliser son plein potentiel et participer activement à la vie économique et sociale. Ces écrits corroborent ceux de Randolph *et al.* (2009) et de Gibbons et Silva (2011) qui trouvent que si les élèves sont

satisfaits ou heureux à l'école, ils développent des stratégies adaptatives et accroissent leurs ressources personnelles.

Qui plus est, nous assistons à l'émergence d'études sur la résilience des élèves comme facteur contribuant à améliorer leur réussite à l'école. La revue de littérature de Waxman *et al.* (2003) témoigne de cette réalité. Le but de ce rapport est d'expliquer comment la résilience éducative pourrait conduire à des améliorations dans le parcours des élèves à risque d'échec scolaire ou de décrochage. Ce rapport expose des recherches descriptives, comparatives et corrélationnelles menées entre les années 1993 et 2000 et qui ont comme objet de recherche la résilience éducative des élèves. Waxman *et al.* (2003) proposent quelques stratégies qui peuvent être adoptées par les enseignants pour favoriser la résilience éducative chez les élèves. Les études sur la résilience de ces derniers ont continué à intéresser les chercheurs, l'étude de Puentes-Neuman, Trudel et Breton (2007) en est un exemple. Dans le but d'explorer l'adaptation scolaire et sociale d'élèves exposés à un niveau élevé de stress familial, Puentes-Neuman *et al.* (2007) ont mené une étude longitudinale auprès de 39 élèves québécois à l'âge préscolaire (4 ans) et lors de l'insertion en milieu scolaire (7 ans). Les résultats de cette recherche mettent l'emphase, entre autres, sur « la représentation que l'élève se fait de sa propre santé mentale qui semble être en lien avec son fonctionnement à l'école » (p. 639). Comme les directions d'école interagissent quotidiennement avec les élèves, elles deviennent un modèle pour eux et, par leur positivité, elles peuvent contribuer à les aider à faire face à leurs défis.

En 2018, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a publié un ouvrage sur la question de la résilience des élèves issus de l'immigration. Ce document « examine la résilience globale des élèves issus de l'immigration, notamment sur les plans scolaire, social et émotionnel, au moment où ils rentrent dans le système éducatif » (OCDE, 2018, p. 3). Il énumère les pratiques visant à favoriser la résilience des élèves issus de l'immigration, tel un accompagnement de la part des enseignants « qui les aidera [élèves] à exploiter tout leur potentiel (…) accroître le nombre de programmes visant à aider les enseignants à enseigner dans des classes multiculturelles et améliorer la qualité des modules de formation existants » (p. 22).

Dans la même veine, les résultats de Walker et Dixon (2002) indiquent que les croyances spirituelles sont positivement liées à la réussite académique. Toutefois, cette étude a été conduite auprès des étudiants universitaires. Au niveau scolaire, la spiritualité intéresse les chercheurs de

plus en plus avec l'émergence d'outils pédagogiques en lien avec la spiritualité, comme la méditation (Rescan, 2015). Cet auteur présente comment les écoles primaires de Vancouver s'inspirent depuis une dizaine d'années de la pratique de la « pleine conscience » en ajoutant des leçons d'empathie, de contrôle des émotions ou encore d'optimisme, pour combattre le stress chez les élèves et favoriser leur bien-être et leurs performances scolaires.

Dans leur étude auprès des élèves à l'élémentaire, Schonert-Reichl et Lawlor (2010) indiquent que les élèves qui ont participé à des activités utilisant des techniques de « pleine conscience » (mindfulness) ont montré une augmentation significative de l'optimisme et une diminution des incivilités en classe, ce qui a favorisé les résultats scolaires. Selon le site de l'Association pour la Méditation dans l'Enseignement (A.M.E.), les résultats affichent que 70 % des élèves trouvent qu'ils ont pu développer leur attention et leur concentration grâce à l'outil pédagogique de la méditation (Radio Télévision Belge Francophone, RTBF, 2016). À titre d'exemple, l'équipe de recherche de Kimbert Schonert-Reichl de la faculté d'éducation à l'Université de la Colombie-Britannique (UBC) au Canada mène une étude longitudinale auprès des élèves de l'âge de 9 à 12 ans dans les écoles de Vancouver pour mesurer l'efficacité d'un tel programme sur le bien-être des élèves à l'école ainsi que sur leurs résultats d'apprentissage.

En résumé, la dernière décennie a connu un tournant majeur dans les préoccupations de la société relatives à l'éducation. Alors que dans les années 2000 le rendement scolaire et les résultats des élèves étaient en vedette dans le monde de l'éducation, aujourd'hui, on accorde une attention particulière au bien-être, à la résilience et à la spiritualité de l'élève. Ce changement met l'emphase sur le stress et l'anxiété qui peuvent être vécus par les élèves dans un contexte où les résultats scolaires viennent en premier plan. En d'autres termes, une valorisation des performances scolaires a augmenté les attentes vis-à-vis des élèves, ce qui les a conduits à vivre les conséquences néfastes du stress (Dumont *et al.,* 2003 ; Dumont, 2000 ; Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy, 2004 ; Lamia et Esparbès-Pistre, 2004). L'intérêt porté au bien-être, à la résilience et à la spiritualité en éducation assure un meilleur équilibre au regard des besoins de l'élève dans les différents aspects de la vie scolaire (Fouquet-Chaupard, 2013 ; Gibbons et Silva, 2011 ; Marsollier, 2017 ; Randolph *et al.,* 2009 ; Rescan, 2015 ; RTBF, 2016 ; Waxman *et al.,* 2003). De plus, ces recherches mettent en évidence le fait que l'éducation n'est pas uniquement conçue en termes d'acquisition des savoirs, mais vise l'épanouissement de l'élève et sa réussite

éducative[1] (Gibbons et Silva, 2011 ; Puentes-Neuman *et al.,* 2007 ; Randolph *et al.,* 2009 ; Schonert-Reichl et Lawlor, 2010).

Cependant, même s'il est vrai que ce tournant dans les préoccupations est un apport positif pour les acteurs premiers de l'éducation, les élèves, il demeure incomplet. Nous assistons à l'émergence d'un contexte éducationnel où les politiques ministérielles mettent l'emphase plutôt sur l'expérience et le vécu de l'élève. Toutefois, Férreol (2018) dans son approche relationnelle souligne l'importance de la relation de l'élève avec les autres et avec l'environnement. En d'autres termes, l'attention portée à l'expérience et au vécu de l'élève ne peut se limiter à ce dernier, mais il s'avère aussi essentiel de se questionner sur le bien-être, la résilience et la spiritualité des enseignants et ceux des directions d'école, comme ces derniers font partie de l'environnement scolaire dans lequel vit l'élève.

1.2 Le bien-être et la souffrance des enseignants

Les thématiques du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des enseignants réservent désormais une place importante dans un champ de recherche en expansion (Beltman *et al.,* 2011 ; Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune et Lafranchise, 2011 ; Goyette, 2014 ; Leroux, 2009 ; Liang ; Peng, Zhao et Wu, 2017 ; Mahipalan et Sheena, 2019 ; Théorêt et Leroux, 2014 ; Tourigny, 2017 ; Zacharyas, 2012). Ces thématiques commencent à prendre plus de place que celles de la souffrance des enseignants et de leur épuisement professionnel bien présents dans les recherches scientifiques depuis les années 1990 (Burel *et al.,* 2017). Si les études récentes se sont tournées vers le bien-être, la résilience et la spiritualité des enseignants, c'est parce que les écrits scientifiques sur l'expérience de ces derniers vis-à-vis de leur profession en dressaient une image sombre (Cenkseven-Önder et Sari, 2009 ; Genoud, Brodard et Reicherts, 2009 ; Kokkinos, 2007). Selon ces études, cette expérience est marquée par les changements majeurs dans les préoccupations de la société quant à l'éducation et l'évolution de la profession. Qui plus est, ces changements ne cessent de façonner le rapport que l'enseignant entretient avec les autres acteurs scolaires (les élèves, les parents, les collègues et les directions d'école). Dans cette section, nous explorons, dans un premier temps, ces changements et leurs retombées sur l'expérience des

[1] Selon Bouchard, Proulx et Maccarone (2016), la réussite scolaire est associée à la performance et aux résultats scolaires de l'élève, alors que la réussite éducative englobe la réussite scolaire ainsi que l'acquisition des attitudes, des valeurs favorables au développement humain intégral au niveau social, psychologique et humain.

enseignants dans leur profession ainsi que dans leur relation avec les acteurs scolaires, en particulier avec les directions d'école, acteurs principaux de la présente étude. Dans un deuxième temps, nous abordons les études récentes sur le bien-être, la résilience et la spiritualité des enseignants afin d'explorer comment ces derniers font face aux défis de leur profession.

Les changements des préoccupations en éducation n'ont cessé de modifier l'expérience de l'enseignant (Barrère, 2002 ; Perrenoud, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999). Ce dernier est invité à œuvrer, désormais, dans un contexte où les tâches ne sont pas clairement définies (Cattonar, 2006 ; Lantheaume et Hélou, 2008 ; Tardif et Lessard, 2004). Qui plus est, Cattonar (2006) précise, quant aux enseignants, que :

> Dans différents contextes nationaux, on assiste en particulier à une réforme de leur formation qui vise à les « professionnaliser » et à leur faire adopter un nouveau modèle de professionnalité marquant une rupture avec des conceptions plus anciennes de leur travail. Les enseignantes et les enseignants n'ont plus à être des « maîtres instruits » accomplissant une « vocation », ni des « techniciens pédagogues » pratiquant un « métier », ils sont aujourd'hui appelés à devenir des « praticiens réflexifs » exerçant une « profession » (p. 195).

Afin d'explorer les représentations des enseignants quant à leur identité professionnelle, Cattonar (2006) a mené deux enquêtes auprès des enseignants au secondaire en Communauté française de Belgique. Dans la première enquête, un questionnaire a été administré auprès de 3621 enseignants travaillant dans 140 écoles. Afin d'approfondir le sens des données collectées, une deuxième enquête par entretien a été menée auprès de 24 enseignants. Cattonar (2006) distingue entre le « vrai » travail de l'enseignant et le « sale boulot ». Selon cet auteur, les enseignants trouvent que leur vrai travail réside dans l'accompagnement pédagogique des élèves et non pas dans la gestion de classe ou le support psychologique apporté aux élèves. Selon lui, les tâches des enseignants ont évolué avec les changements vécus au niveau de la société comme : l'hétérogénéité grandissante des publics scolaires, les attentes de la société par rapport à l'école, l'incertitude liée aux savoirs à enseigner, puisque ces savoirs sont en évolution permanente, et l'arrivée des nouvelles technologies. Ces changements ont conduit à accroître la souffrance des enseignants qui réside dans une dualité entre « l'idéal professionnel et les conditions réelles de la pratique » (p. 206).

Il est vrai que cette souffrance est accentuée par les changements majeurs dans les préoccupations de la société, toutefois, elle est nourrie par la tension identitaire souvent vécue par les enseignants « sous le mode d'un conflit externe avec d'autres acteurs rendus responsables

de leur insatisfaction » (Cattonar, 2006, p. 207). De l'émergence d'un tel conflit s'ensuivent des défis vécus par les enseignants tant avec les acteurs scolaires en général qu'avec les directions d'école en particulier. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le bien-être de chacun de ces acteurs se répercute sur l'ensemble du contexte systémique que constitue l'école. C'est dans cette perspective que faire état des recherches qui ont comme objets d'étude les difficultés et défis vécus par les enseignants en tant qu'acteurs dans ce contexte contribue à appuyer notre visée de comprendre les dimensions qui favorisent chez les directions d'école le bien-être, la résilience et la spiritualité.

Par exemple, pour décrire le vécu des enseignants, leurs difficultés et leurs défis, Lantheaume et Hélou (2008) ont mené une ethnographie auprès de 120 enseignants dans sept établissements secondaires en France. Ces auteurs inscrivent la souffrance des enseignants dans le rapport qu'ils entretiennent avec les autres acteurs scolaires. Les résultats de cette étude indiquent que les enseignants souffrent du faible engagement des élèves dans les tâches scolaires, des rapports tendus avec les parents, de l'incapacité de conjuguer vie professionnelle et vie privée, et enfin de l'absence d'encadrement de la part des directions d'école. Qui plus est, certains jugements de directions d'école sont perçus par les enseignants comme « assez destructeurs » (p. 102). Selon les participants, ces jugements peuvent être nourris en fonction des histoires personnelles et des relations tendues avec leurs directions d'école. De là transparaît l'importance du rôle de la direction d'école, qui est central dans le développement de relations positives favorisant le soutien pédagogique et les jugements constructifs auprès des enseignants. Ce soutien contribue à promouvoir l'encadrement des enseignants et améliore leur expérience, soulignent Karsenti, Collin et Dumouchel (2013). En d'autres termes, ces auteurs laissent entendre qu'une direction d'école ne sera pas en mesure d'assurer un tel encadrement de son personnel si elle-même vit du stress ou de l'épuisement professionnel, d'où la pertinence de notre étude.

Il va aussi de soi que, pour les enseignants, l'absence ou non d'un encadrement ou d'un soutien pédagogique de la part de la direction, n'est pas la seule source de stress dans leur relation avec elle. Dans le cadre d'une étude menée au Québec entre 2009 et 2013 auprès de 223 enseignants, Tourigny (2017) visait à décrire les mesures de soutien souhaitées par les enseignants du primaire afin d'améliorer leur contexte professionnel. Sur ce, elle identifie quelques facteurs contextuels préoccupants. Parmi ces derniers, nous retrouvons celui des

relations avec la direction d'école qui se caractérisent par les facteurs suivants : les relations difficiles ou insuffisantes, le manque de soutien de la part de la direction, la surcharge administrative de la direction, le manque de reconnaissance envers le personnel, le leadership non optimal, ainsi que les lacunes dans les habiletés de gestion. Ces relations problématiques constituent un facteur de stress chez les enseignants (Houlfort et Sauvé, 2010) et ne font que faire perdurer les difficultés et même en engendrer de nouvelles, ce qui nuit à la qualité de l'environnement de travail (Savaria, 2013). Les résultats de l'étude longitudinale de Rascle et Bergugnat (2013) auprès d'enseignants débutants français vont dans le même sens et indiquent que « plus l'environnement de travail est de qualité, et moins il y a de sources de stress dans l'établissement scolaire, alors moins l'enseignant a des risques de développer une attitude négative et cynique à l'égard de l'élève ainsi que ressentir un épuisement émotionnel élevé » (p. 111).

Dans la même veine, Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga (2017) évoquent dans leur analyse d'une enquête pancanadienne, menée auprès de 3221 enseignants, le problème de désengagement professionnel des enseignants. Selon ces auteurs, « les émotions négatives constituent le facteur le plus important du désengagement (…) l'engagement ou le désengagement des enseignants se fonde d'abord et avant tout sur les relations émotionnelles qui entourent l'acte d'enseigner » (p. 130). Ces constats corroborent ceux de Rojo et Minier (2015) sur les facteurs de stress reconnus comme source de l'abandon de la profession enseignante. D'où la nécessité, selon Tourigny (2017), d'une optimisation du soutien offert par la direction d'école. Ces données mettent en relief le stress causé par de telles relations problématiques, non pas sur l'enseignant seul, mais aussi sur la direction d'école. En d'autres termes, une relation tendue avec l'enseignant pourrait mener la direction d'école à vivre des moments de stress et d'épuisement professionnel. Il devient alors pertinent de se tourner vers les études qui favorisent le bien-être, la résilience et la spiritualité chez les directions d'école afin qu'elles puissent offrir une optimisation du soutien aux autres acteurs avec lesquelles elles interagissent.

Nous observons que les recherches sur le vécu des enseignants ont emprunté le même mouvement que celles qui ont abordé le vécu des élèves. En d'autres termes, les recherches sur le vécu des élèves ainsi que sur celui des enseignants se sont d'abord centrées sur les difficultés et les défis rencontrés par ces acteurs scolaires quant à leur expérience, ensuite elles ont ciblé leur bien-être, leur résilience ainsi que leur spiritualité (Burel *et al.*, 2017 ; Chirico, Sharma, Zaffina

et Magnavita, 2020 ; Genoud *et al.,* 2009 ; Zacharyas, 2012). C'est pourquoi nous abordons succinctement dans les paragraphes qui suivent ce nouveau mouvement de recherche.

Devant la complexité des tâches de l'enseignant, Goyette (2014) a mené une recherche de type qualitatif, avec une approche axée sur la psychologie positive, pour examiner les facteurs personnels qui favorisent le bien-être dans l'enseignement selon des enseignants persévérants. Six enseignants, issus de trois écoles primaires et trois écoles secondaires du Québec, ont participé à cette étude. Des entrevues selon le protocole de Seidman (2006) ont été effectuées afin d'approfondir les propos des participants. Les résultats indiquent, entre autres, que la passion pour l'enseignement, l'engagement professionnel et le sentiment de compétence forment trois dimensions du bien-être en lien avec la profession de l'enseignement.

De plus, l'amélioration du vécu de l'enseignant était l'objectif de l'étude menée par De Courville (2018) auprès de 827 enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Les résultats de cette étude permettent de constater qu'un environnement de travail sain favorise un certain bien-être chez les enseignants. Pour établir un tel environnement, nous trouvons que la direction d'école a un rôle crucial à jouer dans ce domaine. Plus récemment, Fullan (2020) soulignait que l'efficacité d'une école ne tient pas tant aux réunions de collaboration qui se déroulent, qu'à ce qui se passe entre ces réunions, car c'est ce qui compte vraiment. Sur ce, la direction d'école est invitée à établir un climat de confiance pour favoriser une collaboration en dehors des structures établies, sinon la collaboration demeure superficielle.

Quant aux recherches sur la résilience chez les enseignants, nous abordons sur ce sujet la revue de littérature de Beltman *et al.* (2011). Ces auteurs distinguent six catégories de facteurs personnels, à savoir : (a) les attributs personnels (motivation intrinsèque, persévérance, patience, etc.) ; (b) l'auto-efficacité ; (c) les habiletés d'adaptation (résolution de problèmes, acceptation de l'erreur, etc.) ; (d) les habiletés d'enseignement ; (e) le développement professionnel et (f) l'idée de prendre soin de soi (être responsable de son bien-être, faire une coupure entre travail et vie personnelle, etc.). Selon la recension de Beltman *et al.* (2011), d'autres facteurs environnementaux peuvent aider les enseignants à devenir résilients et donc à développer leur bien-être. Parmi ces facteurs contextuels, nous retrouvons : le soutien administratif, le soutien des collègues, les caractéristiques de la formation initiale, le soutien de la famille et des amis, etc. (Beltman *et al.*, 2011). Dans la même veine, les résultats de l'étude de Zacharyas (2012) indiquent que « les motivations autodéterminées associées à la résilience [chez les enseignants]

peuvent prédire le bien-être » (p. 104). Par motivations autodéterminées, l'auteur fait référence aux trois types de besoins fondamentaux, à savoir : les besoins de compétence, d'affiliation et d'autonomie. Zacharyas (2012) confirme que « plus il y a de résilience, meilleur est le bien-être psychologique » (p. 96).

En ce qui a trait au stress et à la spiritualité, Sudarsan et Manaswini (2015) ont procédé à une collecte de données auprès de 240 enseignants d'écoles élémentaires et secondaires dans l'État d'Odisha en Inde. Les conclusions de cette étude suggèrent que les enseignants dans des situations stressantes, dans leur profession, utilisent la spiritualité comme mécanisme d'adaptation qui réduit, entre autres, le stress. De même, Chirico *et al.* (2020) ont exploré chez des enseignants des moyens pour exprimer et vivre la spiritualité pour contrer l'épuisement professionnel. Ces auteurs ont suivi 50 enseignants dans une école catholique en Italie. Les participants, ayant les mêmes croyances religieuses, ont été répartis en deux groupes. L'un des groupes a reçu plusieurs formations étalées sur deux mois sur la prière personnelle et la prière en groupe. L'autre groupe n'ayant reçu aucune formation, est considéré comme un groupe témoin. Les résultats de cette étude indiquent une augmentation significative de la satisfaction au travail et du bien-être mental, ainsi qu'une réduction des niveaux de dépersonnalisation et d'épuisement émotionnel chez le groupe qui a reçu les formations sur la prière, par rapport au groupe témoin, ce qui corrobore les résultats d'autres études comme celles de Jantos et Kiat (2007) et de Kumar et Kumar (2014).

En résumé, les changements dans les préoccupations de la société quant à l'éducation n'ont pas seulement pesé sur l'expérience des élèves, mais aussi sur celle des enseignants. Ces derniers ont vu que ces changements ont complexifié davantage leurs tâches professionnelles, ce qui les a amenés à vivre des moments de stress, d'épuisement professionnel et de détresse psychologique et a conduit plusieurs d'entre eux à abandonner leur profession (Allard, 2010 ; Clandinin *et al.*, 2012). C'est alors qu'un nouveau mouvement de recherche, ayant comme objet le bien-être, la résilience et la spiritualité des enseignants, a commencé à émerger afin de leur proposer des outils nécessaires pour améliorer leur vécu (Chirico, *et al.*, 2020 ; Goyette, 2014 ; Zacharyas, 2012).

Dans cette section, nous constatons que dans les recherches qui abordent l'expérience de l'enseignant, la relation avec la direction d'école est une dimension essentielle qui peut nuire ou améliorer l'expérience des enseignants. Ces relations peuvent être source de stress et mènent,

entre autres, à l'abandon professionnel des enseignants (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015 ; Lantheaume et Hélou, 2008). Toutefois, la relation avec la direction d'école peut devenir une source de résilience et de soutien (Beltman *et al.*, 2011) si les directions d'école peuvent offrir aux enseignants une optimisation de soutien (Tourigny, 2017). De là, nous serons intéressé à explorer, dans la prochaine section, l'expérience des directions d'école afin de savoir comment ces dernières vivent la complexité de la gestion scolaire dans l'ère du changement permanent tout en maintenant leur bien-être et celui des autres acteurs scolaires.

1.3 La complexité de la gestion scolaire et ses retombées sur les directions d'école

Comme nous l'avons fait remarquer, aujourd'hui les nouvelles orientations ministérielles dans le monde de l'éducation, ainsi que les recherches scientifiques valorisent, entre autres, le bien-être, la résilience et la spiritualité des élèves (Bergugnat *et al.*, 2015 ; MÉO, 2014, 2016 ; Puentes-Neuman *et al.*, 2007 ; Rousseau et Espinosa, 2018 ; Schonert-Reichl et Lawlor, 2010 ; Waxman *et al.*, 2003) ainsi que celle des enseignants (Beltman *et al.*, 2011 ; Chirico, *et al.*, 2020 ; Goyette, 2014). Rappelons-nous que l'émergence de ces nouveaux thèmes dans les recherches a été catalysée par les retombées de la valorisation de la logique axée sur les résultats sur le vécu des élèves et des enseignants. Sur ce, nous nous interrogeons dans cette section sur le vécu des directions d'école à l'ère des changements des préoccupations en éducation, en ce qui a trait aux dimensions sous-jacentes à leur bien-être, leur résilience et leur spiritualité.

Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, en retraçant comme fil conducteur les facteurs et dimensions relatifs aux acteurs scolaires, autrement dit aux élèves et aux enseignants, la gestion axée sur les résultats n'a pas affecté uniquement les attentes de ceux-ci, mais a concouru à l'amplification des attentes vis-à-vis des directions d'école, ce qui a suscité différents changements dans leurs pratiques de leadership au niveau pédagogique et administratif.

Au niveau pédagogique, les directions d'école sont tenues de favoriser la collaboration entre les enseignants pour assurer la qualité recherchée en établissant un climat de confiance (Corriveau, Boyer et Fernandez, 2009). De plus, Bouchamma et April (2017) indiquent que les directions d'école sont tenues d'assurer la supervision des enseignants pour voir l'amélioration des résultats des élèves. Toutefois, ces auteurs soulignent « plusieurs entraves à l'acquittement de cette responsabilité, notamment les conceptions erronées qui circulent à propos de la définition

de la supervision, l'absence d'une culture de supervision et le manque d'ancrages légaux » (p. 79).

Au niveau administratif, et dans une logique axée sur les résultats, les tests standardisés ne sont plus conçus uniquement comme dispositifs d'évaluation des acquis des élèves, mais ils sont devenus un outil de pilotage vis-à-vis des systèmes éducatifs (Behrens, 2006). Il en résulte que nous assistons à un phénomène de décentralisation du pouvoir au niveau de la gestion de l'éducation. Selon Gravelle (2012), « les écoles héritent maintenant d'un pouvoir décentralisé qui favorise une pédagogie par projets inscrite dans un partenariat famille-école-communauté » (p. 79). Pour Beausaert, Froehlich, Devos et Riley (2016), cette décentralisation encourage l'autonomie des écoles, ce qui confie aux directions d'école une plus grande responsabilité (Bouchamma, David et St-Germain, 2005 ; Federici et Skaalvik, 2012 ; Friedman, 2002 ; Gravelle, 2017). Qui plus est, une telle décentralisation du pouvoir requiert de nouvelles habiletés de la part des directions d'école. Gravelle (2012) évoque ce genre d'habiletés : « depuis la décentralisation et le renouveau pédagogique, la direction (…) occupe maintenant une position plus exigeante. (…) En plus d'élargir sa zone d'intervention sur les plans pédagogique et administratif, la direction doit aujourd'hui faire preuve de beaucoup plus d'habiletés politiques » (p. 91).

En outre, la gestion axée sur les résultats cherche toujours à satisfaire les besoins des clients (Leclerc, 1996 ; Regnault, 2017). Désormais, nous témoignons dans nos écoles de l'émergence de la participation des parties prenantes, en particulier celle des parents dans la prise de décision. En outre, des politiques ont été adoptées afin d'encourager une telle participation (Bouchamma *et al.,* 2005 ; Friedman 2002 ; Gravelle, 2012 ; 2017), ce qui a conduit à de multiples plateformes décisionnelles et des consultations obligatoires en lien avec des enjeux pointus (Pelletier, 2016 ; Poirel et Yvon, 2011). Selon Pelletier (2016), « la multiplication accélérée des paliers de pouvoir et des acteurs décisionnels en éducation a conduit à des formes multiples de politisation rendant la gestion scolaire de plus en plus complexe » (p. 1). De plus, les attentes vis-à-vis des directions d'école se multiplient dans un « contexte de sociétés en changement caractérisé par une augmentation de la diversité sous toutes ses formes : culturelle, sociale, ethnique, raciale, religieuse, etc. » (Archambault et Harnois, 2009, p. 2).

Il est vrai que les nouvelles orientations ont mis l'emphase sur le bien-être en éducation, toutefois, elles n'éliminent pas complètement la logique de la gestion axée sur les résultats.

D'ailleurs, les instruments standardisés d'évaluation à l'échelle internationale (Program for International Student Assessment - PISA, Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS, Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS), nationale et provinciale (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation - OQRE en Ontario ; Cito Eindtoets Basisonderwijs aux Pays-Bas ; les tests nationaux en France, Belgique, Danemark, Hongrie) sont toujours en vigueur, ce qui confirme nos propos. Ces dispositifs d'évaluation s'intéressent « au-delà des résultats scolaires des élèves, aux performances des établissements scolaires, des autorités locales en charge de l'éducation et, plus largement, des systèmes éducatifs » (Mons, 2009, p. 99).

Le développement de ces différents dispositifs d'évaluation des résultats des élèves ainsi que leur usage comme outils de pilotage vis-à-vis des systèmes éducatifs ont contribué, entre autres, à l'émergence d'une culture de reddition des comptes chez des directions d'école. Pour Desjardins et Lessard (2011), « l'existence d'indicateurs gouvernementaux et leur publication modifient le travail des directions » (p. 11). Désormais, les directions d'école doivent s'assurer que les résultats sont au rendez-vous, indiquent ces auteurs. Pour Maroy (2012), cette gestion axée sur les résultats a modifié considérablement la pratique des directions d'école, ce qui a multiplié les sources de stress chez elles et a conduit plusieurs d'entre elles à vivre des situations d'épuisement professionnel. Nous détaillons dans ce qui suit les différentes retombées identifiées dans les écrits scientifiques sur ce sujet.

D'une part, Poirel et Yvon (2011) ont mené une recherche sur le stress professionnel des directions d'école au Québec auprès de 238 directions (169 écoles primaires et 69 écoles secondaires). Les résultats de cette étude précisent que les principales sources de stress découlent des contraintes administratives, du renouveau pédagogique et des relations interpersonnelles. Une telle multitude de sources potentielles de stress peuvent mener à l'épuisement professionnel (Gravelle, 2009).

D'autre part, Federici et Skaalvik (2012) abordent les questions relatives aux relations entre l'auto-efficacité des directions d'école, leur épuisement professionnel, leur satisfaction au travail et leur motivation à abandonner leur poste. Les résultats de cette recherche révèlent la présence d'une corrélation positive entre l'épuisement professionnel et la motivation des directions d'école à abandonner leur poste. De même, les chercheurs observent une corrélation négative entre la motivation d'abandonner et la satisfaction au travail et l'auto-efficacité. L'étude

de Federici et Skaalvik (2012) vient appuyer les propos de Mitchell (2010) qui précisent que plusieurs directions d'école considèrent abandonner leur poste à cause des contraintes de leur profession.

Par ailleurs, les résultats de l'étude interprétative menée par Gravelle (2015) pour établir les principaux facteurs qui conduisent à l'épuisement professionnel abondent en ce sens, puisqu'ils indiquent, entre autres, que « l'augmentation de la reddition des comptes, la multiplication des acteurs décisionnels (…) donnent lieu à du stress, à une trop grande tension psychologique, à une surcharge émotionnelle, ce qui occasionne l'épuisement professionnel chez certains membres de la direction d'école » (Gravelle, 2015, p. 9). Ces résultats sont en concordance avec ceux de Chouinard (2002), de Combs, Edmonson et Jackson (2009) et de Friedman (2002) qui établissent que la complexité du travail des directions d'école peut mener à l'épuisement professionnel.

Comme nous permettent de l'observer les recherches auxquelles nous venons de faire référence, les nouvelles orientations dans le monde de l'éducation ont concouru à l'amplification des attentes vis-à-vis des directions d'école et à la complexité de la gestion scolaire au plan pédagogique et administratif. Ces facteurs ont conduit ces directions à vivre des moments de stress et d'épuisement professionnel et parfois à abandonner leur profession. Or, si nous connaissons, de plus en plus, les principaux facteurs qui conduisent les directions d'école au stress, aux conditions d'apparition de l'épuisement professionnel et aux situations incitant à l'abandon de la profession, force est de constater qu'il y a, à notre connaissance, un manque de recherches qui évoquent directement les dimensions du bien-être chez les directions d'école. En d'autres termes, restent à explorer des études menées auprès des directions d'école, vu les retombées positives du bien-être de ces dernières sur tous les acteurs scolaires. Pollock (2017) souligne qu'il est important et pertinent actuellement de considérer le bien-être des directions d'école. Les propos de Pollock (2017) corroborent ceux de Fullan (2018) qui indiquent l'importance de contrer la baisse des niveaux de bien-être chez les directions d'école. Il affirme que même en 2020, au moment où les personnes sont épuisées, stressées ou désengagées, c'est à ce moment-là qu'il faut changer d'orientations (Fullan, 2020). Dans la même veine, Hadchiti *et al.* (2020) considèrent que la période actuelle de pandémie a provoqué chez des directions d'école du stress, de l'anxiété, de l'inquiétude et de l'insécurité et qu'il est « primordial qu'elles [directions d'école] prennent en considération leur propre bien-être afin de pouvoir affronter ce

changement venu bouleverser leurs tâches quotidiennes, leurs relations avec l'équipe-école et leurs priorités ». À l'instar de Hadchiti *et. al* (2020), nous croyons qu'il est primordial de mener des recherches pour favoriser le bien-être, la résilience et la spiritualité de ces directions.

1.4 Qu'en est-il des dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'école ?

En l'absence de recherches sur le bien-être, nous constatons que certaines études commencent à explorer les facteurs de protection pour les directions d'école (Beausaert *et al.,* 2016 ; Day, 2014 ; Deschênes, Dussault et Frenette, 2014 ; Garon, Théorêt, Hrimech et Carpentier, 2006 ; Robinson, 2018 ; Steward, 2014 ; Wells et Klocko, 2018). Ce nouveau mouvement de recherche a connu son émergence à la suite du développement du courant de la psychologie positive et celui de la spiritualité[2]. Qui plus est, les différentes études sur la résilience (Day, 2014 ; Klocko et Wells, 2015 ; Leroux, 2009 ; Théorêt et Leroux, 2014 ; Patterson et Kelleher, 2005 ; Piquemal, 2017) ainsi que celles sur la spiritualité (Fisher, 2008 ; Ivtzan, Lomas, Hefferon et Worth, 2016 ; Kim-Prieto et Miller, 2018) soulignent leur apport au bien-être de l'individu. Sur ce, nous proposons en partant des études sur la résilience et sur la spiritualité d'explorer la pertinence de ces deux concepts pour le bien-être des directions d'école.

En ce qui a trait à la résilience, elle est importante au leadership de la direction d'école pour trois raisons. La pertinence de la résilience chez les directions d'école s'incarne dans sa capacité à favoriser leur bien-être, à assurer la réussite de leurs élèves et à favoriser la santé et le bien-être à l'école (Bobek, 2002 ; Day, 2014 ; Fullan, 2020 ; Isaacs, 2012 ; Klocko et Wells, 2015 ; Théorêt et Leroux, 2014 ; Piquemal, 2017). Nous détaillons dans ce qui suit ces trois raisons.

En premier lieu, comme nous l'avons vu, le travail des directions d'école est exigeant, surtout dans un contexte de changement (Fullan, 2020), où il faut se tourner vers des perspectives plus positives, telle la résilience, pour contrer le stress et l'épuisement professionnel afin de mieux maintenir la motivation et le bien-être au travail (Day, 2014 ; Klocko et Wells, 2015).

[2] Nous approfondissons ces deux concepts dans le troisième chapitre qui est consacré aux fondements théoriques de l'étude.

En deuxième lieu, la résilience des directions d'école contribue d'une manière ou d'une autre à la réussite des élèves. En effet, Day (2014) souligne que la promotion de la résilience par la direction d'école améliore celle de ses enseignants, ce qui favorise chez eux un sentiment de satisfaction et une meilleure adaptation aux nouvelles conditions de leur profession (Bobek, 2002) contribuant ainsi à une performance accrue des élèves (Leroux, 2009). Théorêt et Leroux (2014) mentionnent que les directions d'école accentuent la résilience de leurs enseignants quand elles leur assurent un soutien adéquat. Dans son étude auprès de neuf participants (4 pédagogues/intervenants, 4 enseignants et un membre de la direction) d'une école élémentaire au Manitoba, Piquemal (2017) affirme que « les participants se sentent motivés par les attentes exprimées par l'administration quant à leur investissement dans une pédagogie qui vise la réussite de tous les élèves » (p. 509).

En troisième lieu, Day (2014) fait valoir que les directions d'école ont « un rôle clé dans la promotion d'une résilience individuelle et organisationnelle » dans leurs écoles (p. 643). Dans la même veine, Isaacs (2012) trouve que la résilience des directions d'école favorise la création des changements qui permet à l'école d'être proactive et d'augmenter le potentiel d'un système éducatif performant. De là, il ne serait pas réaliste de favoriser la résilience et la santé des élèves et des enseignants, si leurs directions d'école ne sont pas un modèle qui promeut les qualités de résilience. Ces qualités s'incarnent, entre autres, à travers un climat d'espoir et de compassion (Klocko et Wells, 2015). Selon ces auteurs, « l'espoir crée de l'énergie et de l'espoir pour un avenir possible » (p. 335), ce qui aidera les directions d'école à encourager les enseignants et les élèves et à les faire avancer. Pour Klocko et Wells (2015) ainsi que pour Fullan (2020), les directions d'école qui sont en mesure d'établir un climat d'espoir peuvent influencer tous ceux qui fréquentent leurs écoles. Quant à la compassion, elle « consiste à être en contact avec d'autres personnes, à comprendre leurs préoccupations et à agir en conséquence pour aider soi-même et les autres » (Klocko et Wells, 2015, p. 335). En d'autres termes, cette compassion implique non seulement la relation avec l'autre, mais aide la direction d'école à entrer en relation avec soi-même (Gilbert, 2009). C'est en ce sens que Boyatzis et McKee (2005) rappellent que les personnes qui reflètent dans leur leadership l'espoir et la compassion arrivent à bâtir des relations de qualité dans leur lieu de travail.

Quant à la spiritualité, plusieurs études dressent un lien entre la résilience et celle-ci (Houston, 2008 ; Patterson, 1995 ; Reed et Patterson, 2007 ; Williams, 2012). La spiritualité, à

l'instar de la résilience, contribue au bien-être de l'individu (Ivtzan *et al.*, 2016 ; Kim-Prieto et Miller, 2018). Les études sur la spiritualité chez les directions d'école font ressortir que ces dernières considèrent positivement la spiritualité comme aidant à la promotion de la résilience et du bien-être dans un métier en mutation permanente (Dalia, 2007 ; Lyon, 2004 ; Williams, 2012). En nous appuyant sur le courant de la psychologie positive, nous cherchons à comprendre, dans notre étude, les dimensions du bien-être et de la résilience chez les directions d'école, mais aussi celle de la spiritualité. Cette dernière est importante pour notre étude pour deux raisons globales.

La première raison est en lien avec l'apport de la spiritualité sur le vécu de la direction d'école, qui selon les recherches recensées ci-dessus, vit des moments de stress, d'épuisement professionnel, et d'abandon de la profession. Cet apport est confirmé par l'étude de Dalia (2007) qui a mené des entrevues semi-dirigées auprès de 10 directions d'écoles publiques et catholiques en Ontario. Cet auteur cherchait à explorer la relation entre le leadership de la direction et la spiritualité. Malgré que les résultats de cette étude indiquent que les participants dans les écoles publiques ont du mal à exprimer leurs croyances, ceux des deux systèmes (écoles publiques et catholiques) reconnaissent toutefois que la spiritualité renforce leur travail comme direction dans un contexte où les attentes sont élevées. Qui plus est, les résultats de l'étude de Robertson (2008) menée auprès de 80 directions d'école au Sud-Est des États-Unis soulignent clairement que ces dernières considèrent la spiritualité comme outil qui les aide à cultiver leur résilience. Pour cet auteur, le développement de la spiritualité chez une direction d'école contribue à favoriser la résilience chez elle. Dans la même veine, les résultats de Gibson (2014) mettent en évidence que la spiritualité aide la direction d'école à faire face aux situations stressantes dans son quotidien en conservant une positivité et une force intérieure et en développant un sens à sa vie.

Les résultats des recherches ne se contentent pas seulement de présenter l'apport de la spiritualité sur le vécu des directions d'école, mais aussi sur celui des autres acteurs scolaires, d'où notre deuxième raison. Les résultats de l'étude de cas de Lyon (2004) menée dans deux écoles élémentaires, dans l'État de Midwest (TX) aux États-Unis, révèlent que la spiritualité de la direction d'école a un impact positif sur le personnel quant à sa motivation, son développement et son accomplissement. Ces résultats ont été corroborés par l'étude multicas de Gibson (2014), effectuée dans trois écoles élémentaires de la Nouvelle-Zélande. Les propos des enseignants qui ont participé à son étude sont captivants pour l'objet de notre recherche. Selon ces derniers : « la spiritualité de leur direction a contribué positivement au climat et à la culture

de l'école en mettant l'accent sur des relations de qualité, des valeurs bienveillantes et un espoir pour l'avenir » (p. 530). Selon l'auteur, « cela a affecté le moral des enseignants, leur sens de l'engagement et leur désir de rester à l'école. De même quelques enseignants ont attribué les efforts de la direction pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au sein de l'école, à la spiritualité de la direction » (p. 530). Gibson (2014) conclut ainsi que la spiritualité possède une dimension « d'influence » ou un caractère transformatif, car elle aide la direction d'école à modifier l'expérience de l'apprentissage de ses élèves et de l'enseignement de son personnel.

Devant la pénurie d'études qui vise le bien-être des directions d'école, nous nous sommes centré à explorer les études sur la résilience et la spiritualité. Cette recension des écrits, exposés dans cette section, permet de concevoir que la résilience est essentielle pour une direction d'école qui cherche à contrer le stress et l'épuisement professionnel et à maintenir un bien-être dans son exercice de leadership. Cette résilience l'aide à mieux accompagner les enseignants pour assurer une meilleure réussite des élèves. Enfin, une direction résiliente favorise la résilience et le bien-être dans son école en établissant des relations de qualité avec soi-même et les autres. Quant à la spiritualité, les propos de Musick (2010) résument l'apport de la spiritualité pour une direction d'école. Selon cette auteure, la spiritualité aide les directions à faire face aux défis de la profession en faisant une différence significative dans la vie des acteurs scolaires et en gérant toutes les complexités et les préoccupations de leur vie professionnelle. Avec Musick (2010) et Gibson (2014), il nous semble qu'une direction d'école qui intègre sa spiritualité dans sa pratique de leadership assure son propre bien-être et celui de tous les acteurs scolaires.

Il va sans dire qu'il est d'autant plus important de mener actuellement des recherches qui traitent du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'école que la situation d'urgence qui prévaut depuis 2020 à cause de la Covid-19 a accru les responsabilités qui leur reviennent. Si, comme nous le mentionnions en début de ce chapitre, le changement est une expérience humaine difficile à assumer (Fullan, 2020), les bouleversements survenus lors de l'apparition des symptômes de cette pandémie, et ce, dans tous les pays et contextes sociaux, a exigé de la part des directions d'école de mettre en place rapidement des modalités d'adaptation qu'elles n'auraient pas imaginées possibles quelques mois auparavant. Dans ces circonstances vis-à-vis desquelles il a été essentiel d'agir promptement et avec efficacité, les instances décisionnelles de la santé publique ont dû agir de pair avec celles de l'éducation de manière à

assurer aux élèves ainsi qu'à tous les citoyens le meilleur bien-être physique et psychologique possible (ministère de la Santé de l'Ontario, 2020).

De plus, le fait que la situation a perduré de nombreux mois a aussi eu un impact non seulement sur le bien-être des élèves, des enseignants et des directions, mais aussi sur leur capacité de résilience. Tout en exerçant une vigilance constante et en implantant des directives changeantes dans le contexte scolaire, les directions d'école se devaient de motiver les enseignants afin de répondre à la menace constante de cas d'éclosion qui pouvaient subvenir quelles que soient les précautions prises et les conditions mises en place. À partir des situations qu'a engendrées la possibilité de contagion chez l'ensemble de la population, non seulement un intérêt croissant pour le bien-être et la résilience s'est manifesté dans les contextes scolaires, mais aussi une nécessité d'en tenir compte par des gestes quotidiens pour assurer le respect des règles sanitaires essentielles à la survie de chacun. Sans avoir prévu *a priori* mener notre projet de recherche dans un tel contexte, ces circonstances nous forcent à reconnaitre encore plus le besoin de faire des recherches portant sur le bien-être, la résilience et la spiritualité et c'est dans cette perspective que sont formulés le but et la question de notre étude dans la prochaine section.

1.5 Le but et la question de recherche

Comme nous l'avons vu en exposant la problématique, la recherche du bien-être de la direction d'école est cruciale et incontournable pour le bien-être des élèves et des enseignants, voire de tous les acteurs scolaires. Pollock (2017) abonde dans le même sens quand elle affirme que les directions d'école qui ne vivent pas le bien-être sont moins capables de soutenir l'enseignement et l'apprentissage dans leur école. Dans un même ordre d'idées, Fullan (2020) trouve qu'une direction d'école efficace, en d'autres termes qui assume le stress ou l'épuisement qu'elle vit, est capable « d'améliorer la performance de ses élèves, d'encourager le développement de ses enseignants, de favoriser l'engagement des parents, de la communauté ainsi que celui des élèves, de promouvoir la satisfaction, l'enthousiasme et la fierté de tous les acteurs scolaires » (p. 15). En d'autres termes, la direction possède un rôle vital pour promouvoir le bien-être dans son école, car elle « aide à libérer l'énergie positive qui se trouve naturellement dans les personnes » (Mintzberg, 2004, p. 143). Qui plus est, Boyland (2011) et Philips et Sen (2011) précisent qu'une direction d'école qui n'est pas « en santé » pourrait avoir un impact potentiellement déplorable sur le bien-être de l'école et sur ceux qui en font partie.

Nous privilégions dans notre étude l'approche de la psychologie positive, car cette dernière a été le catalyseur « conceptuel », par excellence, pour l'émergence des recherches sur le bien-être, la résilience et la spiritualité. Plus spécifiquement, les recherches sur la spiritualité ne cessent de souligner sa contribution à la promotion du bien-être et de la résilience chez l'individu (Houston, 2008 ; Ivtzan, Chan, Gardner et Parshar, 2011 ; Reed et Patterson, 2007 ; Williams, 2012). Pour Fullan (2020), « une direction d'école ne peut pas être efficace sans se comporter d'une manière moralement déterminée » (p. 21).

C'est en ce sens que le but de notre étude consiste à comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'écoles de langue française publiques et catholiques de l'Ontario au Canada et du Liban, au regard de la psychologie positive, comme la promotion de ces dimensions chez une direction d'école favorise l'enseignement, l'apprentissage et l'épanouissement des acteurs scolaires (Pollock, 2017). Cette auteure souligne clairement que « les directeurs qui sont aux prises avec l'épuisement professionnel ou confrontés à leur bien-être personnel sont moins en mesure de soutenir l'enseignement et l'apprentissage dans leurs écoles » (Pollock, 2017). De même, en cette période de pandémie, les élèves ont besoin « de voir dans leur direction d'école un modèle de résilience et de créativité qui les mènera à croire qu'après la pandémie, le beau temps reviendra » (Hadchiti *et al.,* 2020). À la lumière de ce but, notre question de recherche se formule comme suit :

Quelles sont les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité de directions d'écoles de langue française publiques et catholiques de l'Ontario au Canada et du Liban, au regard de la psychologie positive ?

Ciblant les contextes de recherche des écoles de langue française publiques et catholiques de l'Ontario au Canada et du Liban, cette question permet de prendre en considération la problématique du bien-être, de la résilience et de la spiritualité de directions d'école en lien avec la psychologie positive afin d'en comprendre les dimensions.

1.6 En résumé

Dans les deux premières sections de ce premier chapitre, nous avons tout d'abord exposé comment la gestion axée sur les résultats a eu des retombées négatives sur l'expérience des élèves et sur celles des enseignants, puisque ces acteurs scolaires sont tributaires de l'état dans lequel se trouve les directions d'école dans l'exercice de leurs fonctions (Fullan, 2020). Par la

suite, dans la troisième section, nous avons exploré la complexité des tâches de la direction d'école et les retombées néfastes sur son expérience. Nous étions surpris de la paucité d'un intérêt à l'étude du bien-être chez les directions d'école. Comme nous l'avons vu, les recherches sur ces dernières se limitent à étudier et à analyser les facteurs de stress, d'épuisement professionnel et les risques d'abandon professionnel. Dans la quatrième section, en l'absence d'études sur le bien-être des directions d'école, nous explorons des études qui traitent de la résilience et de la spiritualité pour mieux en comprendre les dimensions. Dans la cinquième section, nous formulons le but de notre étude ainsi que la question de recherche qui précise que nous nous adressons à des directions d'écoles de langue française publiques et catholiques de l'Ontario au Canada et du Liban. Avant de faire part des définitions des concepts du bien-être, de la résilience et de la spiritualité, nous décrivons dans le chapitre suivant le système éducatif, les responsabilités et les pratiques des directions d'école dans chacun de ces contextes pour mieux en connaitre la spécificité.

Chapitre 2 : Le contexte

Dans le premier chapitre, nous avons exposé la vitalité de notre projet de recherche pour la promotion du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'école. Toutefois, afin de mener à terme notre recherche, il sera nécessaire de décrire les contextes dans lesquels nous cherchons à comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité chez les directions d'école. Sur ce, nous avons choisi deux milieux de recherche : l'Ontario au Canada et le Liban. Dans ces deux contextes, nous retrouvons une valorisation de la langue française et de la culture francophone. En Ontario, l'école de langue française œuvre dans un milieu anglodominant. Alors qu'au Liban, la langue française et la langue anglaise sont, en coexistence, engagées avec l'arabe, qui est la langue nationale. Toutefois, ces deux contextes sont différents et il ne s'agit pas de les comparer. Malgré cette valorisation de la langue française, le statut de cette dernière n'est pas le même dans nos deux contextes. De même, la structure et l'organisation de la gouvernance scolaire sont différentes entre l'Ontario et le Liban. Qui plus est, les responsabilités et les attentes vis-à-vis des directions d'école ne sont pas toujours convergentes. S'ajoute à cela la situation socio-économique et politique qui diffère largement entre ces deux contextes. De là, il est pertinent de mentionner, dès le début de notre travail de recherche, que nous ne cherchons pas à mener une étude de cas comparative, mais à élargir nos horizons afin de mieux comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et la spiritualité chez les directions d'école dans une approche axée sur la psychologie positive.

Dans ce chapitre, nous décrivons, dans un premier temps, le système éducatif dans chacun de nos deux contextes. Dans un deuxième temps, nous abordons les responsabilités et les pratiques des directions d'école. Par la suite, nous explorons, dans un troisième temps, la formation et l'accréditation de ces directions, et ce, dans ces contextes. Dans un quatrième temps, nous analysons les attentes vis-à-vis des directions d'école, qui se retrouvent dans les politiques ministérielles et dans les recherches sur le sujet.

2.1 Le contexte ontarien

Le Canada est composé de dix provinces, dont l'Ontario, et de trois territoires. Dans ce pays, il n'existe pas un système national d'éducation, car ce sont les gouvernements provinciaux et territoriaux qui exercent principalement leur juridiction sur les compétences éducatives et scolaires. Dans la province de l'Ontario, l'offre éducative est gérée par le gouvernement ontarien

à travers deux différents systèmes : le système francophone public et catholique et le système anglophone public et catholique. Le système francophone public et catholique a été instauré en concordance avec la nécessité constitutionnelle canadienne de répondre aux besoins de formation de la minorité linguistique francophone vivant en Ontario. Selon Statistique Canada (2017), seulement 10,3 % des francophones vivent à l'extérieur de la province de Québec, dont la plus grande proportion vit en Ontario. Les derniers chiffres indiquent que 4,1 % de la population ontarienne est francophone (Statistique Canada, 2017). Comme nous menons notre étude dans les écoles de langue française, nous décrivons dans un premier moment le système éducatif ontarien francophone.

2.1.1 Description du système éducatif ontarien francophone

La présence de l'éducation francophone en Ontario s'enracine dans l'histoire. Sur ce, dans un premier moment, nous présentons succinctement un survol historique sur les lois constitutionnelles qui protègent les écoles de langue française et l'organisation du système éducatif en Ontario. Ensuite, et comme l'école a un mandat fondamental, celui d'assurer la réussite scolaire des élèves (Marzano, Waters et McNulty, 2016), nous exposons comment la réussite scolaire est évaluée et la santé mentale définie en Ontario. Enfin, comme l'école de langue française possède un mandat additionnel, nous abordons ce dernier qui se résume dans la promotion de la langue française et de la culture francophone (Gérin-Lajoie, 2016).

Selon LeVasseur (1993), le Canada-Uni établit une loi en 1843 qui protège le droit scolaire de la minorité protestante (majoritairement anglophone) au Canada-Est et de la minorité catholique (majoritairement francophone) au Canada-Ouest. La conséquence de cette loi était la création des écoles « séparées ». Ces droits furent enchâssés dans l'article 93 (1) de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique en 1867, connu depuis 1982 sous le nom de la Loi constitutionnelle de 1867. En 1982, dans son article 23, la Charte canadienne des droits et libertés aborde le sujet de langue d'instruction de la minorité linguistique :

> Les citoyens canadiens (a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident (b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

Ce n'est qu'à partir de 1998 que le gouvernement de l'Ontario reconnait l'autonomie des conseils scolaires francophones qui recevront un financement équitable en donnant aux Franco-Ontariens la pleine gestion de leurs écoles (Gidney, 1999). Aujourd'hui, nous retrouvons douze conseils francophones en Ontario et huit de ces conseils scolaires sont catholiques, les quatre autres sont publics. Parmi les 346 écoles élémentaires de langue française en Ontario, 243 sont catholiques (IsaBelle, 2018). Quant aux 103 écoles secondaires de langue française, 61 sont catholiques, rapportent ces auteurs. Selon l'Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques (2015), les écoles catholiques francophones accueillent plus de 72 000 élèves à l'élémentaire et au secondaire, donc près de 80 % des élèves qui fréquentent l'école de langue française en Ontario.

Afin de comprendre la place qu'occupe le rendement scolaire des élèves dans le système éducatif ontarien, il faut se tourner, entre autres, vers les dispositifs d'évaluations standardisées au niveau international, car ils s'intéressent « au-delà des résultats scolaires des élèves, aux performances des établissements scolaires, des autorités locales en charge de l'éducation et, plus largement, des systèmes éducatifs » (Mons, 2009, p. 99). Selon les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2018, l'Ontario continue à se placer parmi les meilleurs systèmes éducatifs dans le monde (Conseil des ministres de l'Éducation au Canada, 2019). Ce résultat n'est que le fruit des stratégies ontariennes antérieurement adoptées. Depuis 2003, le gouvernement a dévoilé ses trois priorités fondamentales en matière d'éducation, à savoir : augmenter les niveaux de rendement de tous les élèves, réduire les écarts de rendement entre les élèves et accroitre la confiance du public dans le système d'éducation (IsaBelle, 2018 ; MÉO, 2010a). Sur ce, il devient nécessaire, pour mieux comprendre la place des résultats scolaires dans le système éducatif ontarien, de s'attarder sur la politique d'évaluation du rendement scolaire en Ontario, comme cette gestion axée sur les résultats possède des répercussions sur le vécu des directions d'école évoqué dans le premier chapitre.

L'évaluation du rendement des élèves en Ontario est implantée par une politique d'évaluation intitulée *Faire croître le succès* (MÉO, 2010a). Cette politique incarne une logique axée sur les résultats que nous avons mentionnée, « le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève » (MÉO, 2010a, p. 6). Cette politique trouve ses racines depuis les années 1994 dans les consultations publiques entamées par la Commission royale sur l'éducation qui a déposé un rapport pour orienter une

réforme scolaire qui tient compte les changements de préoccupations en éducation que nous avons abordés dans le premier chapitre. Parmi les recommandations de cette Commission, nous retrouvons la mise sur pied d'un programme de *testing* à l'échelle provinciale. En 1996, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) a vu le jour comme un organisme indépendant qui a pour mission d'administrer les examens provinciaux et de fournir des recommandations pour assurer l'amélioration du rendement scolaire des élèves (OQRE, 2020). Les tests provinciaux de l'OQRE évaluent les compétences en littératie (lecture et écriture) et en mathématiques des élèves de la 3e et de la 6e année. De même, l'OQRE administre le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) qui évalue les compétences en littératie à la fin de la 9e année. L'OQRE a mis à l'essai en 2020-2021 un test de mathématiques pour les élèves de la 9e année. En plus des évaluations provinciales, l'OQRE gère la participation de l'Ontario aux évaluations nationales et internationales telles que : le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE), le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et bien d'autres (OQRE, 2020). Bref, nous assistons en Ontario à un développement d'une culture d'évaluation des rendements scolaires qui est soutenu par une politique et un organisme qui assure l'administration des évaluations aux niveaux provincial, national et international. Toutefois, étant donné le milieu linguistique minoritaire dans lequel elle est située, l'école de langue française en Ontario a un mandat additionnel qui s'ajoute à celui de la réussite de tous les élèves, à savoir : la promotion de la langue française et de la culture francophone.

Les écrits et les recherches sur le mandat de l'école de langue française en milieu minoritaire sont abondants (Gérin-Lajoie, 2002, 2016 ; Landry et Allard, 1999 ; Landry, Allard, et Deveau, 2007 ; Pilote et Magnan, 2008, 2012). Ces études soulignent qu'en plus de l'enseignement et de l'apprentissage d'un ensemble de compétences scolaires et sociales, les écoles de langue française se distinguent des autres écoles de la province par l'importance qu'elles revêtent selon trois axes :

a- *être un lieu de revitalisation linguistique* : l'école de langue française en Ontario ne se contente pas de la seule responsabilité de la transmission de la langue, mais elle assure la revitalisation linguistique par différentes activités et différents évènements où l'usage de cette langue apprise sera dominant. L'utilisation de la langue demeure un élément majeur pour prévenir l'assimilation linguistique et culturelle au groupe dominant en garantissant

le développement linguistique et culturel des élèves (Landry et Allard, 1999) ;

b- *être un lieu d'épanouissement culturel :* l'école est invitée à devenir une oasis de socialisation en proposant à l'élève, aux parents et à la communauté francophone, différentes initiatives qui contribuent à « l'épanouissement des communautés francophones » (Pilote, 1999, p. 42) ;

c- *être un lieu de construction identitaire :* au-delà de la sauvegarde de la langue ou de l'épanouissement culturel, l'école de langue française devient un lieu où l'élève développe une identité francophone solide qui lui procure un sentiment d'appartenance à un groupe (Gérin-Lajoie, 2016). La politique d'aménagement linguistique adoptée par le gouvernement ontarien en 2004 stipule que « l'école est un milieu de construction identitaire qui favorise le développement d'une identité culturelle, le développement d'un sentiment d'appartenance à une culture dynamique » (MÉO, 2004, p. 8).

Qui plus est, comme nous l'avons mentionné au début du paragraphe précédent, dans le système francophone ontarien nous retrouvons aussi les écoles catholiques de langue française qui sont, à leur tour, subventionnées par le gouvernement. Ces dernières, en plus de leur double mandat, en possèdent un troisième, celui de la promotion de la foi et des valeurs catholiques (Convey, 2012 ; Cook et Simonds, 2011 ; Shimabukuro, 2008). Selon MÉO (2004), le conseil scolaire catholique « exprime sa raison d'être dans la foi chrétienne et les valeurs enseignées par l'Église catholique et puise ses actions dans l'enseignement de cette foi » (p. 1), alors que le conseil scolaire public « affiche les valeurs humaines, morales et démocratiques de la société canadienne » (MÉO, 2004, p. 1).

En résumé, l'école de langue française a un mandat additionnel qui se résume par la promotion de la langue française et de la culture francophone. L'école de langue française en Ontario a « un rôle politique dans la construction des identités » (Gérin-Lajoie, 2008, p. 36). Toutefois, les directions d'école ont un rôle central dans la mise en œuvre de ces mandats. Pour Gérin-Lajoie (2016), les directions d'école sont censées inciter leurs enseignants à réfléchir au rôle complexe de l'école en milieu minoritaire. Sur ce, nous explorons dans la prochaine section les responsabilités et les pratiques de ces directions d'école dans le but d'assurer les mandats de l'école ontarienne de langue française.

2.1.2 Les responsabilités et les pratiques des directions d'écoles ontariennes

Les responsabilités et les pratiques des directions d'école sont nombreuses dans ce contexte. Pour bien gérer son école, IsaBelle et Labelle (2017) incitent la direction « à développer ses compétences, voire à adapter continuellement ses fonctions et ses pratiques pour favoriser la réussite éducative » (p. 1). Pour en faire part, nous abordons, dans un premier temps, les responsabilités centrales décrites dans la loi. Ensuite, nous retraçons, à partir des recherches scientifiques menées en Ontario, les pratiques des directions d'école à l'heure des changements continuels en éducation. Enfin, nous présentons le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO) adopté par le gouvernement ontarien en 2013, et qui est devenu une référence importante en matière de pratiques de leadership dans cette province.

La loi sur l'éducation de l'Ontario dans son règlement 298 énumère, entre autres, les responsabilités d'une direction d'école. L'article 11 de ce règlement stipule qu'une direction d'école est responsable :

a- de « l'enseignement dispensé aux élèves de l'école et les règles de discipline les concernant » (art.11.1 a).

b- « l'organisation et l'administration de l'école » (art.11.1b).

En d'autres termes, la loi sur l'éducation confie à la direction d'école une responsabilité pédagogique pour gérer l'enseignement et l'apprentissage et une responsabilité administrative. Les écoles de langue française ont un mandat additionnel, celui de la promotion de la langue et de la culture.

Les changements dans les préoccupations de la société quant à l'éducation ont eu des impacts sur les responsabilités et les pratiques des directions d'école au Canada en général et en Ontario en particulier (IsaBelle et Labelle, 2017 ; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2008). Les résultats de l'enquête de Cattonar *et al.* (2007) menée auprès de 2114 directions d'écoles primaires et secondaires au Canada, dont 546 participants ontariens, indiquent, entre autres, que les directions d'écoles ontariennes vivent un mode de gouvernance axé sur les résultats et sur une politique d'imputabilité, ce qui influence leurs responsabilités. De même, cette enquête montre que les pratiques des directions d'écoles ontariennes doivent tenir compte de la diversification culturelle et linguistique des élèves et des familles. Les résultats de cette enquête concluent que 45,2 % des participants trouvent du mal à exercer leur leadership devant ces changements ; cette difficulté est surtout perçue par les directions d'école en Colombie-Britannique et en Ontario.

D'où l'importance de notre étude à comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité chez les directions d'école en Ontario.

L'étude d'Anderson, Rodway-Macri, Yashkina et Bramwell (2013) effectuée dans 22 écoles primaires publiques et catholiques de langues française et anglaise en Ontario s'inscrit également dans cette lignée. Pour mieux connaitre les modes de gouvernance en vigueur dans ces écoles, ces auteurs ont rendu une visite de deux à trois jours dans chacune des écoles pour (a) faire remplir un questionnaire à tous les enseignants, (b) mener une entrevue avec la direction d'école, (c) exercer un temps d'observation et (d) organiser des *focus group* avec les enseignants (4 à 6 participants), les élèves (4 à 6 participants) et les parents (4 à 6 participants). Les résultats d'Anderson *et al.* (2013) démontrent que les pratiques des directions, dans les écoles performantes aux tests de l'OQRE, se résument ainsi :

a- la communication des objectifs et des attentes claires au sujet des pratiques pédagogiques axées sur l'utilisation des données ;
b- une approche managériale reliée au leadership pédagogique ;
c- la promotion des activités de développement professionnel ;
d- l'établissement d'un climat de collaboration positif.

Dans un même ordre d'idées, IsaBelle et Labelle (2017) ont dirigé un numéro thématique proposant sept articles présentant des recherches empiriques menées en majorité dans des provinces canadiennes sur les rôles, les responsabilités, les pratiques et les compétences des directions d'école. Pour ces auteurs, dans un contexte de changement, les responsabilités et les pratiques de la direction d'école sont influencées, entre autres, par le contexte sociodémographique, économique et culturel en particulier dans les milieux minoritaires francophones. Un tel milieu « exige de la part des directions d'école de nouvelles compétences de gestion pour tenir compte de ses particularités sociales, mais aussi juridiques, avec l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés qui impose aux directions d'école de posséder un leadership particulier de compétences » (IsaBelle et Labelle, 2017, p. 2). De même, selon ces auteurs, les recherches sur les responsabilités et les pratiques des directions d'école prennent en considération la valorisation de la réussite éducative, ce qui fait que les « prises de décision ne peuvent plus s'effectuer de façon autoritaire, mais plutôt en collaboration avec les différents intervenants scolaires » (p. 4).

C'est aussi dans cette perspective que depuis plusieurs années le gouvernement de l'Ontario, en collaboration avec l'Institut de leadership en éducation (ILE, 2013), a élaboré un cadre de leadership pour les responsables des systèmes scolaires (directions du conseil scolaire et directions d'école). Dans un contexte d'imputabilité, pour l'évaluation et le développement des capacités de la direction d'école ainsi que le recrutement et la sélection des futurs leaders (ILE, 2013), ce document est devenu rapidement une référence incontournable, car ses buts contribuent à établir une vision partagée et à définir les pratiques et les ressources personnelles nécessaires pour l'amélioration du rendement et du bien-être des élèves.

Ce cadre de leadership propose des pratiques et des ressources personnelles jugées efficaces pour les directions d'écoles ontariennes. Comme notre étude s'intéresse aux directions d'écoles de langue française nous nous tournons vers les pratiques et les ressources de ces dernières, que ce soit au niveau public ou catholique. Les pratiques de leadership sont rassemblées dans les cinq domaines suivants :

a- *établir les orientations :* en élaborant une vision commune, en définissant des objectifs précis à court terme, en établissant des attentes élevées, en communiquant la vision et les objectifs ;

b- *nouer des relations et développer la capacité des gens :* en offrant un soutien et une attention individuelle aux membres du personnel, en stimulant la croissance de leurs capacités professionnelles, en mettant en application les valeurs et les pratiques de l'école de langue française, en bâtissant une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents, en établissant des relations de travail productif avec les représentants des enseignants ;

c- *mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées :* en bâtissant une culture de collaboration et en partageant les responsabilités en matière de leadership, en structurant l'organisation pour faciliter la collaboration, en établissant des relations productives avec les familles et les communautés, en établissant des liens entre l'école de langue française et la communauté, en maintenant un environnement sain et sécuritaire, en allouant des ressources pour soutenir la vision et les objectifs éducatifs et culturels de l'école de langue française ;

d- *améliorer le programme d'enseignement :* en recrutant un personnel enseignant qui démontre un engagement envers le mandat éducatif et culturel de l'école, en

fournissant un soutien pour l'enseignant, en suivant le progrès des élèves et de l'amélioration de l'école de langue française, en maximisant le temps d'apprentissage ;

e- *assurer l'imputabilité :* en développant un sens d'imputabilité chez le personnel, en satisfaisant aux exigences en matière d'imputabilité externe. (ILE, 2013, p.12-13).

De plus, depuis mars 2020, « la responsabilité générale de prendre toutes les mesures raisonnables dans les circonstances pour protéger un travailleur, y compris en matière de maladie infectieuse » (ministère de la Santé de l'Ontario, 2020, p. 6) a été reléguée aux administrateurs, dont les directions d'école (ministère de la Santé de l'Ontario, 2020). Cette responsabilité a exigé la mise en œuvre de différentes mesures ainsi que le maintien d'une communication constante pour que l'information reçue de la part des ministères de l'Éducation et de la Santé de l'Ontario et celle recensée dans le milieu scolaire circulent et contribuent à assurer la plus grande protection et le bien-être physique et psychologique possible à tous les élèves et intervenants dans les écoles.

Comme nous pouvons l'observer, les pratiques ci-haut énumérées témoignent de la complexité de la responsabilité de la direction d'école de langue française tant au niveau administratif que pédagogique et culturel. Qui plus est, pour mettre en œuvre ces pratiques, le cadre de leadership de l'Ontario invite les directions d'école à s'inspirer de trois catégories de ressources : cognitives, sociales et psychologiques. Parmi les ressources sociales en lien avec notre sujet de recherche, nous retrouvons la représentation et la gestion des émotions ainsi que les réactions émotives appropriées. De même, nous retrouvons dans les ressources psychologiques la résilience et l'optimisme. Toutefois, et afin d'acquérir ces ressources dans un contexte d'imputabilité comme en Ontario (Cattonar *et al.*, 2007), les recherches en éducation tendent à accompagner les directions d'école dans la promotion de leur bien-être et leur résilience, d'où la pertinence de faire part dans la section suivante des modalités de formation et d'accréditation des directions d'école en Ontario.

2.1.3 La formation et l'accréditation des directions d'écoles ontariennes

En Ontario, selon les exigences décrites sur le site web du ministère de l'Éducation (MÉO, 2021), une direction d'école doit posséder : « un diplôme du premier cycle, cinq ans d'expérience dans l'enseignement, une carte de compétence dans trois divisions (primaire,

moyen, intermédiaire, supérieur) ainsi qu'une maîtrise ou deux qualifications supplémentaires spécialisées ou de spécialisation en études supérieures, et suivre dans son intégralité le Programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école ». Ce programme offert par les universités ou des organismes mandatés par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario n'est accessible qu'aux membres qui ont déjà exercé ce rôle à titre de direction adjointe pendant au moins deux ans. Ce programme a pour but « d'approfondir ce que représente le rôle de direction d'école et de réfléchir, aux connaissances, aux compétences et aux attitudes requises pour traiter des questions complexes portant sur le leadership dans les écoles et les communautés scolaires » (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2021). C'est ainsi que la formation initiale des directions d'école en Ontario est diversifiée vu son importance pour une meilleure intégration professionnelle. IsaBelle, Meunier, Gélinas Proulx (2016) ont mené des entrevues auprès de 101 acteurs francophones de l'éducation dans les dix provinces canadiennes. Parmi les participants, nous retrouvons 30 directions et directions adjointes d'école ayant 5 ans et moins d'expérience. Les résultats de leur étude soutiennent que pour les participants, la formation initiale à la direction demeure « un contexte ayant aidé les nouvelles directions à développer leurs compétences » (p. 894).

Par ailleurs, la formation des directions d'écoles ontariennes ne se limite pas à la formation initiale menant à la qualification d'une direction d'école. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario ainsi que les conseils scolaires proposent plusieurs initiatives pour assurer le développement des capacités et le perfectionnement professionnel des directions d'école tout au long de leur parcours. Parmi les initiatives ministérielles, nous retrouvons, par exemple, la Stratégie ontarienne en matière de leadership (SOL) qui aide les directions d'école à réaliser leur plein potentiel. Cette initiative vise aussi à soutenir le rôle des directions d'école à accroitre la confiance du public dans leur système scolaire (MÉO, 2008). Qui plus est, le ministère met à la disposition des directions d'école des articles visant « à la réflexion sur des questions de stratégie et d'actualité de grande importance pour les leaders en éducation de l'Ontario » (MÉO, 2012). Somme toute, le ministère de l'Éducation de l'Ontario ainsi que les conseils scolaires ont développé plusieurs stratégies et initiatives pour soutenir la formation et l'accréditation des directions d'école. C'est en ce sens que les résultats de l'étude d'IsaBelle *et al.* (2016) confirment l'importance des initiatives et des activités organisées et personnalisées par les conseils scolaires dans le développement des compétences des nouvelles directions. C'est

également dans cette perspective que pour Dulude et IsaBelle (2018), les différentes initiatives ministérielles visant à soutenir la formation et le développement professionnel des leaders scolaires contribuent à mettre en exergue le rendement et le bien-être des élèves. À l'instar de ces recherches, les différentes stratégies et initiatives, que ce soit au niveau ministériel ou au niveau des conseils scolaires, offrent un cadre de formation propice à ce que les directions d'école répondent aux attentes qui leur sont dévolues. D'où l'importance de notre étude qui vise à comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité chez les directions d'école, ce qui pourra aider le ministère de l'Éducation ou les conseils scolaires, dans un contexte donné, à offrir davantage de formations qui répondent à leurs demandes à partir des résultats de notre recherche.

2.1.4 Les attentes vis-à-vis des directions d'écoles ontariennes

Les attentes envers les directions d'école de langue française en Ontario s'incarnent dans la Politique d'aménagement linguistique (PAL) qui fut adoptée par le ministère de l'Éducation ontarien en 2004. Le ministère définit l'aménagement linguistique comme étant « la mise en œuvre, par les institutions éducatives, d'interventions planifiées et systémiques visant à assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire » (MÉO, 2004, p. 5). Cette politique est composée de cinq axes d'intervention : a) l'apprentissage, b) la construction identitaire[3], c) le leadership participatif, d) l'engagement parental et communautaire et e) la vitalité institutionnelle. Il est clair que chacun de ces cinq axes demande un investissement énorme de la part de la direction d'école de langue française.

La promotion de la langue française revient également comme l'une des attentes exprimées vis-à-vis des directions d'école. La recherche de Leurebourg (2013), qui a voulu définir et mieux comprendre le rôle de la direction d'école de langue française en situation minoritaire au Canada, abonde en ce sens. Préconisant une recherche qualitative interprétative selon une approche de l'étude multicas, il a effectué trente-sept entrevues individuelles auprès de membres de conseils scolaires, de directions d'école et d'enseignants sur la perception du travail de la direction d'école et de son rôle dans un milieu minoritaire. Les résultats indiquent que les directions d'école en milieu minoritaire possèdent, en plus de leurs responsabilités stipulées dans

[3] Selon Matteau (2006), la construction identitaire « représente un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où il évolue » (p. 11).

le règlement 298, un rôle de promoteur de la langue et de la culture francophones. Wang et Pollock (2020) réitèrent ce constat et soulignent qu'à l'intensification des tâches et des responsabilités des directions d'école « s'ajoute pour les directions d'école de langue française le mandat linguistique et culturel qui représente une couche supplémentaire de responsabilité » (p. 1). Qui plus est, les résultats de l'étude de Wang et Pollock (2020), menée auprès de 188 directions d'écoles ontariennes de langue française, indiquent que les directions d'école ne possèdent ni le temps ni les ressources pour la mise en œuvre d'une telle politique. Au regard de ces attentes et du manque de temps et de ressources, il importe de considérer que dans son étude sur l'épuisement des directions d'école, Gravelle (2015) distingue entre le travail prescrit de ces dernières et le travail réel. Le travail prescrit d'une direction d'école renvoie aux responsabilités prescrites dans la loi, alors que le travail réel varie selon les attentes et les initiatives qui se retrouvent dans le contexte lui-même (Gravelle, 2015).

Tout compte fait, il est notoire d'observer que les attentes vis-à-vis des directions d'école de langue française dans le contexte ontarien ne se limitent pas à l'amélioration du rendement scolaire ou à la promotion de la langue et de la culture françaises, mais aussi, dans un contexte de diversité culturelle, l'intégration scolaire et sociale des élèves nouveaux arrivants devient une priorité. Parmi les services proposés par le ministère de l'Éducation, nous retrouvons deux programmes : l'actualisation linguistique en français (ALF) en 2002 et le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA). Il est vrai que le rôle central pour de tels services est joué par les enseignants, toutefois, la direction d'école comme leader pédagogique doit s'investir pour accompagner ses enseignants dans la mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle. De plus, la direction d'école dans le contexte ontarien est invitée à tisser des relations de collaboration avec les parents et la communauté. C'est également dans cette veine que le ministère de l'Éducation de l'Ontario a adopté en 2010 une politique qui incite la participation des parents afin de favoriser la réussite des élèves (MÉO, 2010b). Toutefois, malgré cette politique, les résultats de l'étude de Wang et Pollock (2019) sonnent l'alerte, soulignant dans leur étude les défis auxquels doivent faire face les directions d'écoles francophones, entre autres, parce que ces dernières trouvent qu'elles passent « plus de temps à traiter avec les parents qu'à exercer toute autre activité (p. ex., s'occuper de leur personnel, gérer la discipline ou participer aux activités des élèves) » (p. 1).

Cette section a permis d'énumérer les attentes envers les directions d'école. Ces attentes s'incarnent dans une panoplie de politiques et d'initiatives proposées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. L'étude de Wang et Pollock (2020) indique que « 97,9 % [des directions d'écoles ontariennes] travaillent régulièrement au-delà des 40 heures par semaine normales, passant en moyenne 57,5 heures au travail par semaine » (p. 1). Les directions d'écoles francophones, selon Wang et Pollock (2020), trouvent que ces initiatives et ces politiques manquent de ressources et de soutien. Sur ce, ces auteurs constatent qu'« il est urgent d'arrimer les politiques, les rôles et les responsabilités des directions d'écoles francophones afin de mieux refléter leurs réalités de travail et de répondre à leurs besoins » (p. 1). Les attentes vis-à-vis de la direction d'école de langue française placent souvent ces dernières dans des situations épuisantes sur le plan émotionnel (Wang et Pollock, 2019).

Dans cette première section du deuxième chapitre, nous venons de donner un aperçu du système scolaire ontarien francophone, de faire part des responsabilités qui incombent aux directions d'école et de préciser les modalités de formation et d'accréditation ainsi que les attentes qui les concernent. Afin d'enrichir notre travail, nous avons planifié de mener notre recherche dans un autre contexte, celui du Liban. Sur ce, dans la prochaine partie de ce chapitre, nous décrivons le système éducatif dans ce contexte en nous attardant sur les aspects qui sont en lien avec les directions d'école, acteurs principaux de notre recherche.

2.2 Le contexte libanais

Dans l'absence d'un recensement officiel de la population au Liban, les dernières estimations non officielles indiquent que la population s'élève à 4,2 millions d'habitants (L'Orient-le-jour, 2019). Il s'avère aussi judicieux de savoir qu'il faut se tourner vers l'histoire du Liban pour saisir la portée de la présence des écoles de langue française dans ce pays. Au lendemain de la Première Guerre mondiale, l'Empire ottoman fut défait et le Liban passa sous le mandat français. Cette période mandataire a duré des années 1920 jusqu'à l'indépendance du pays en 1943. Durant la période mandataire, soit pendant près de 25 ans, le français était reconnu, avec l'arabe, comme langues officielles du pays. En effet, l'article 11 de la constitution du 9 novembre 1943 prévoyait la présence des deux langues officielles : « l'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations de l'État. Le français est également langue officielle, une loi spéciale déterminera les cas où il en sera fait usage ». Malgré toutes les

modifications constitutionnelles qui ont eu lieu, cet article spécial n'a jamais vu le jour. La dernière version de l'article 11 adopté en 2004 par le parlement libanais indique que : « L'arabe est la langue nationale officielle. Une loi déterminera les cas où il sera fait usage de la langue française ». Selon l'Organisation internationale de la francophonie (2014), 18 % de la population (765 900 habitants) sont francophones[4].

Dans le but de comprendre la particularité de ce système, nous décrivons, dans un premier moment, le système éducatif et le rôle que jouent les écoles francophones dans ce contexte. Dans un deuxième temps, nous exposons les défis majeurs rencontrés par le système éducatif libanais. Dans un troisième temps, nous explorons les responsabilités et les pratiques des directions d'écoles libanaises. Ensuite, nous abordons la formation et l'accréditation de ces dernières.

2.2.1 Description du système éducatif libanais

Au Liban, l'offre éducative est gérée par le gouvernement libanais par le biais de deux systèmes : le système public et le système privé. La durée totale de la scolarité au Liban est de douze ans. Ces années sont réparties en trois cycles de formation : le cycle primaire qui comprend les six premières années de scolarité, le cycle complémentaire qui compte les trois années suivantes et le cycle secondaire qui inclut les trois dernières années. La scolarité est obligatoire au primaire de l'âge de 6 à 12 ans. Le système éducatif libanais présente une diversité des modèles éducatifs, ce qui constitue un atout solide pour une promotion efficace et efficiente de l'apprentissage des élèves. L'évaluation des résultats d'apprentissage est assurée au niveau national à la fin des années du cycle complémentaire (9^{e} année) et du cycle secondaire (12^{e} année). À noter que seule la réussite aux examens officiels donne l'accès aux études universitaires. Les élèves libanais ne participent pas aux tests standardisés à l'échelle internationale. Selon le rapport de l'Association libanaise des sciences de l'éducation, ALSE, (2006), « il existe une différence entre les secteurs au niveau des chances de réussite aux examens officiels du cycle secondaire à l'avantage du secteur privé vu l'augmentation du taux de retard dans le secteur public » (p. 10). Au Liban, la liberté de la langue d'enseignement ainsi que la liberté des communautés religieuses de gérer leurs écoles sont protégées par des lois

[4] Nous adoptons la définition selon laquelle un francophone est « une personne capable de parler français » (Organisation internationale de la Francophonie, OIF, 2014, p. 7).

constitutionnelles[5]. Sur ce, le système éducatif libanais reflète ce qu'est la société libanaise, une société multiconfessionnelle. La liberté de l'enseignement a abouti donc à un système éducatif scolaire composé de deux secteurs, public et privé.

Le secteur public est celui des écoles publiques gratuites, réparties sur l'ensemble du territoire libanais et notamment dans les zones économiquement pauvres. Le personnel qui y travaille « est peu qualifié et manque de formation pédagogique » (Assaf Khoury, 1998, p. 40). En effet, « à la suite de dizaines d'années de guerre et d'ingérence étrangère dans la vie politique et administrative du pays, les conditions d'embauche des enseignants du secteur public n'ont cessé de se détériorer » (Hoyek et Papazian Zohrabian, 2007, p. 38). En d'autres termes, lorsque le personnel enseignant ou administratif d'une école est moins qualifié dans le domaine de l'éducation, il va sans dire que la réussite des élèves peut en être affectée. Cette réalité rend également plus difficile le travail des directions d'école à assurer la réussite de leurs élèves, ce qui peut leur causer une source de stress.

Quant au secteur privé, il est composé d'écoles privées payantes ou subventionnées par l'État (gratuites ou semi-gratuites, mais limitées aux classes primaires). Le secteur privé est structuré selon la confessionnalité (à grande majorité catholique) et la non-confessionnalité. La majorité de ces écoles privées sont confessionnelles. Les parents optent pour ces écoles pour leur haut niveau académique, ainsi que pour le suivi et l'accompagnement auprès de leurs enfants. Cette attente élevée de la part des parents rend plus complexe la tâche de la direction d'école, car ce ne sont pas tous les élèves inscrits dans ces écoles qui peuvent répondre à une telle performance.

Selon Abdul-Hamid et Yassine (2020), seulement 29 % des élèves fréquentent l'école publique. En 2015, environ 41 % de toutes les écoles privées étaient officiellement affiliées directement à des congrégations religieuses. Ces dernières ont inscrit 58 % des élèves des écoles privées (à la fois payées et subventionnées) et 34 % de tous les élèves au Liban (Localiban, 2015). Les écoles privées peuvent être regroupées selon des réseaux. Ces derniers comprennent des écoles sur une base de critères juridiques, financiers, confessionnels ou philosophiques. Il existe actuellement 19 réseaux d'écoles privées et chacun d'eux regroupe plusieurs écoles. Par

[5] Ces droits ont été enchâssés dans l'article 10 de la Constitution officielle libanaise en 1926 qui stipule une forme de « bilinguisme en pratique » dans les écoles. Quant à la liberté accordée aux communautés religieuses, cet article indique qu'« il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'État ».

exemple, le réseau des écoles catholiques est placé sous l'égide du Secrétariat des Écoles Catholiques au Liban (SGEC-L), avec plus de cinquante-neuf groupes scolaires diocésains et religieux scolarisant environ 192 000 ou 21,5 % du nombre total des élèves au primaire et au secondaire (Ouba, 2019).

Dans un milieu où l'instruction publique a été longtemps délaissée par les instances étatiques libanaises, le système éducatif libanais s'est structuré autour du privé. Cela a conduit à une forme de concurrence entre les différentes écoles privées non subventionnées afin d'attirer un plus grand nombre d'élèves. À l'heure actuelle, les écoles se lancent dans des projets garantissant leur survie, voire leur réputation dans le secteur, les unes pour des raisons communautaires relatives aux congrégations et les autres pour des raisons de compétitivité. Les retombées publicitaires se traduisent par des plans de communication qui mettent en avant la visibilité de ces écoles allant du simple partage de la vie étudiante aux résultats obtenus aux examens officiels. Il est notoire d'observer que les directions d'école, en particulier celles du secteur privé, incitent fortement leurs élèves à obtenir les meilleurs résultats possibles, facteur inéluctable d'augmentation du nombre des nouvelles inscriptions à l'école (ALSE, 2006). Cette réalité impose aux directions d'école une grande responsabilité pour assurer la survie de leur établissement scolaire, ce qui développe chez ces dernières une forme de redevabilité accrue à l'égard des responsables de leur réseau d'écoles.

Quant aux écoles de langue française, nous retrouvons au Liban un réseau d'écoles privées relié à l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE). Dans ce réseau d'établissements francophones, nous retrouvons une cinquantaine d'écoles accueillant plus de 55 000 élèves. Toutefois, et comme la langue française et la culture francophone font partie de l'histoire du Liban, nous pouvons constater qu'une valorisation de cette langue et de cette culture peut être observée aussi, d'une manière ou d'une autre, dans des écoles des deux secteurs, publics et privés. En d'autres termes, la valorisation de la langue française et de la culture francophone n'est pas exclusivement vécue dans les écoles du réseau de l'AEFE. Le rapport d'information déposé par la Commission des affaires étrangères de l'Assemblée nationale française (2012) confirme nos propos. En effet, ce rapport stipule que le Liban regroupe l'un des plus vastes réseaux d'institutions d'enseignement francophone au monde. Selon ce rapport, 60 % des élèves libanais adoptent le français en deuxième langue étudiée. Qui plus est, des 2 125

établissements scolaires bilingues, 1 565 enseignent le français en plus de l'arabe (Commission des affaires étrangères de l'Assemblée nationale française, 2012).

Ce survol nous amène à remarquer que, dans ce contexte en mutation permanente, le système éducatif libanais, tout en s'enracinant dans son histoire, évolue à la lumière des changements politiques, sociaux et culturels. Toutefois, il est une source de fierté nationale et reçoit le plein soutien de tous les niveaux du spectre sociétal et politique. Il est ancré dans une philosophie, une culture et une législation nationales qui étendent les services sociaux et s'appuie sur une dynamique communautaire active. Qui plus est, le système éducatif libanais, comme les autres systèmes éducatifs, met l'emphase sur le rendement scolaire et la réussite des élèves. La diversité des modèles pédagogiques retrouvée dans le système libanais favorise l'apprentissage des élèves. Nimer (2013) souligne que le Liban est considéré comme l'un des États les plus éduqués du monde arabe. Cependant, ce système est également confronté à des défis importants qui retardent la réforme attendue. Il nous semble important d'évoquer ces défis, non seulement pour approfondir la connaissance du lecteur, mais aussi pour tenir compte de leurs retombées sur le travail et le vécu des directions d'écoles libanaises.

2.2.2 Les défis du système éducatif libanais

Dans leur rapport sur l'économie politique du système éducatif libanais, Abdul-Hamid et Yassine (2020) évoquent quatre défis structurels liés à l'instabilité politique, à la prise de décision consensuelle, aux conflits d'intérêts et à l'efficacité organisationnelle :

a- *la prise de décision dans le secteur public :* la centralisation du pouvoir de décision est une caractéristique saillante du secteur public. La plupart des décisions prises par le ministère, y compris la nomination et le transfert de chaque enseignant, doivent être approuvées par le ministre, même si ces décisions sont traitées par plusieurs instances au niveau de l'administration. Dans ce secteur, et toujours selon Abdul-Hamid et Yassine, nous retrouvons l'absence de normes, de critères et de procédures, ce qui laisse libre place aux interférences des politiciens et des groupes d'intérêts spéciaux. Les processus de politique de favoritisme interfèrent avec la prise de décision et détournent l'attention de l'apprentissage et des résultats. Al Hage (2021) qualifie le ministère de l'Éducation par « une machine destinée à servir le clientélisme politique. Les politiciens utilisent ce secteur pour fournir des services à leurs électeurs, par exemple, par le recrutement et le déploiement d'enseignants ». Il arrive que l'allégeance politique de directions d'école et

d'enseignants constitue le critère de base pour l'attribution de leurs postes et non leurs compétences dans le domaine de l'éducation, ce qui a des répercussions directes sur la qualité de formation offerte dans les contextes dans lesquels cela se produit ;

b- *la dichotomie entre les écoles publiques et les écoles privées* : les écoles du système public dépendent directement du ministère de l'Éducation nationale comme direction centrale appuyée par des directions régionales, alors que les écoles du secteur privé fonctionnent avec une autonomie administrative et pédagogique. Daccache (2012) présente une autre façon pour considérer le système éducatif loin d'une perspective simpliste de dichotomie entre le réseau public et privé. Pour cet auteur, nous retrouvons au Liban deux types d'écoles. D'un côté, ce sont les îlots de privation, où les élèves arrivent à peine à décrocher un diplôme, sans pourtant acquérir les compétences nécessaires pour aller plus loin dans leurs études. La plupart de ces îlots selon Daccache (2012) sont des écoles publiques. De l'autre côté, l'auteur évoque des îlots de qualité ou d'excellence, en majorité des écoles privées où l'élève est accompagné pour réussir à plusieurs niveaux. Cette démarcation entre types d'écoles est étroitement liée aux moyens financiers qu'ont les parents, car ceux qui sont en mesure de payer des frais de scolarité offrent à leurs enfants un « îlot » ou contexte d'apprentissage qui s'avère de plus grande qualité éducative. Par comparaison, le manque de moyens qui prévaut dans les écoles publiques en fait un milieu de privation dans lequel n'augurent pas des perspectives de formation et d'avenir aussi prometteuses ;

c- *les processus de prise de décision, de planification et d'exécution* : ces processus ont montré une forte fragmentation et un manque de coordination entre les différentes entités du système. Cela s'observe dans des domaines tels que le perfectionnement professionnel des enseignants, la gestion et l'utilisation des données sur l'éducation et l'évaluation de l'apprentissage des élèves ;

d- *l'instabilité politique :* le rapport d'Abdul-Hamid et Yassine (2020) évoque plusieurs projets éducatifs qui ont été retardés ou délaissés suite à l'instabilité politique et au changement de gouvernement. Un exemple de cette instabilité se retrouve dans le recrutement du poste de directeur général de l'Éducation. Entre les années 1994 et 2007, cinq personnes ont été nommées pour ce poste dont trois ont été recrutées en dehors du personnel du ministère de l'Éducation nationale. Pour Al Hage (2021), la classe politique

au pouvoir ne voit pas l'intérêt d'effectuer des réformes ou un redressement du secteur éducatif libanais, et ce, depuis plusieurs décennies.

À ces défis structurels, d'autres encore peuvent s'ajouter comme celui, par exemple, de la crise des réfugiés syriens. En 2018, le Liban a inscrit 220 498 réfugiés syriens dans les écoles publiques (Abdul-Hamid et Yassine, 2020). Les élèves syriens formaient alors 45 % du nombre total d'élèves dans le système public.

Depuis le début de la pandémie de la Covid-19, l'éducation au niveau mondial en a été affectée. Toutefois, dans le contexte libanais, la pandémie a affecté profondément l'enseignement à distance, vu que la coupure d'électricité est assez fréquente et la connexion Internet est loin d'être stable. La crise sanitaire et ses retombées sur l'éducation au Liban ne forment qu'une partie dans un tableau noir. En août 2020, la capitale libanaise, Beyrouth a connu l'explosion de son port où une partie de la capitale a été détruite. Selon UN News (2020), 163 établissements scolaires ont été endommagés ou détruits par l'explosion, affectant les études de plus de 70 000 enfants et le travail de plus de 7 600 enseignants. S'ajoute à la pandémie et à l'explosion du port de Beyrouth, une crise politique et socio-économique historique qui a été amorcée par une dévaluation affreuse et historique de la livre libanaise. Cette succession de crises ne peut, selon Al Hage (2021), « que terrasser encore plus un secteur éducatif à bout de souffle, sans vision, sans normes, sans responsabilisation, sans souci de l'élève, gangrené par la corruption, le clientélisme, les interventions politiques ».

Force est de reconnaitre que tous ces événements ont des répercussions directes et placent dans une grande précarité non seulement les écoles publiques, mais aussi les écoles privées. En ce qui a trait aux écoles publiques, il est évident que la situation économique qui prévaut à la suite de ces événements dans ce contexte ne fera qu'empirer leurs conditions financières et diminuer les moyens mis à leur disposition. Quant aux écoles privées, elles se retrouvent aussi à faire face à des enjeux économiques. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces écoles sont basées sur une dynamique communautaire et constituent une source de fierté. Cependant, la situation économique déplorable dans laquelle est plongé actuellement ce pays met en péril non seulement la qualité de formation qu'elles offrent, mais leur existence et ainsi l'espoir de voir de jeunes libanais accéder à une éducation qui leur ouvre des portes tant au niveau national qu'au niveau international. Ce sont donc les perspectives d'éducation des générations à venir qui sont

remises en question, entre autres, à cause de l'impact qu'a l'ensemble des circonstances engendrées par la pandémie, l'explosion, et la crise financière et le manque de volonté de changement de la gente politique.

Devant ces défis de taille, les directions d'école décrivent la situation et appellent à l'aide, car elles tiennent à poursuivre leur mission éducative. Dans un système de forte fragmentation entre le secteur public et le secteur privé, devant un manque de coordination au niveau du macro-système éducationnel, devant l'ampleur des tâches des directions d'école, il est important de se pencher, dans la prochaine section, sur les responsabilités et les pratiques de ses dernières.

2.2.3 Les responsabilités et les pratiques des directions d'écoles libanaises

Selon le décret officiel n° 25 du 6 février 1953, le chef d'établissement est désigné comme « responsable de l'école ». Ce décret ne spécifie pas ce qu'on entend par responsable d'école. Et depuis, nous n'avons retrouvé aucun document officiel qui stipule les responsabilités et les pratiques d'une direction d'école libanaise. En 1997, le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), un établissement public sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement Supérieur, a proposé une réforme du système éducatif libanais, et ce en rénovant les programmes d'enseignement. Cette réforme a mis en relief le rôle central de la direction d'école dans la mise en œuvre d'un tel changement sans proposer des orientations dans les pratiques de ces directions (Yaacoub, 2000, cité dans Labaki, 2010). Cet auteur trouve que le rôle d'une direction d'école dans les textes officiels est réduit à un simple contrôleur ou superviseur administratif, ce qui laisse entendre que l'évolution du concept d'une direction d'école n'a pas été développée d'une manière significative depuis le décret de 1953.

Devant cette réalité et afin d'avoir une idée plus claire sur les responsabilités des directions d'écoles libanaises, nous avons consulté les quelques écrits scientifiques retrouvés sur ce sujet (Ouba, 2019 ; Tabet, 1998). Pour Ouba (2019), comme le système éducatif libanais est traditionnellement en affinité avec le système éducatif français, il sera intéressant d'explorer le rôle et les responsabilités des directions d'école dans le système français. Selon Grellier (2004), le système éducatif français fait apparaître quatre domaines d'action pour une direction d'école, à savoir :

a- *le domaine de l'administration* : la direction d'école est censée superviser l'organisation scolaire et améliorer les services offerts en veillant au respect des droits et des devoirs de tous les acteurs scolaires ;
b- *le domaine de la gestion* : la direction d'école est invitée à gérer les ressources humaines et matérielles, à établir des objectifs et à sélectionner des stratégies à la lumière des besoins de son école ;
c- *le domaine pédagogique* : en sa qualité de leader pédagogique, la direction d'école est responsable de l'organisation des activités pédagogiques. Elle veille au bon déroulement des enseignements et des apprentissages, elle favorise la collaboration et le développement professionnel de son personnel enseignant ;
d- *le domaine du leadership* : la direction d'école, par son leadership, s'investit à créer un climat favorable à l'amélioration des conditions de travail et de la réussite des élèves.

Dans le secteur privé, les responsabilités des directions d'école varient dépendamment du projet éducatif de chaque réseau d'écoles. Comme nous menons notre étude au niveau du secteur privé dans des écoles catholiques, nous évoquons les responsabilités des directions d'écoles francophones catholiques retrouvées dans les écrits. Tabet (1998) ainsi que Ouba (2019) trouvent qu'une direction d'école catholique a les mêmes responsabilités, aux plans administratif, pédagogique et relationnelle, que son homologue dans le secteur public. Toutefois, elle diffère par une responsabilité pastorale. Tabet (1998) trouve que cette responsabilité est censée incarner les valeurs catholiques à travers trois dimensions : a) fonder l'action éducative sur les valeurs humaines et spirituelles ; b) promouvoir le message évangélique dans la communauté éducative ; et c) assurer des pratiques pédagogiques s'inspirant des objectifs de l'enseignement catholique.

Ouba (2019) a proposé dix compétences que les directions d'écoles « devraient posséder afin de mieux gérer leur quotidien à la tête des établissements scolaires libanais » (p. 185) :

a- vision : au Liban où nous trouvons un système éducatif « communautarien », une direction d'école doit avoir une vision claire pour promouvoir le projet éducatif de son école ;
b- prise de décision : dans le contexte libanais, où l'autorité politique et l'autorité religieuse interfèrent dans la gérance des institutions, une direction d'école doit avoir la

compétence de prendre des décisions en harmonie avec la mission et les valeurs de son école ;

c- *communication :* dans un contexte éducatif où le lien communautaire et religieux occupe une place prépondérante, la direction d'école doit avoir l'habileté de communiquer ses idées et sa philosophie d'éducation. En d'autres termes, il s'agit d'avoir l'habileté de dialoguer avec les autres sur le projet éducatif qui rassemble la communauté scolaire ;

d- *leadership :* Ouba (2019) trouve que cette compétence renvoie à la capacité de la direction d'école d'exercer un pouvoir d'influence auprès des acteurs scolaires pour assurer le mandat de l'école ;

e- *relations humaines :* dans un contexte multicommunautaire comme celui du Liban, il devient vital pour une direction d'école de tisser des liens de proximité avec toutes les communautés représentées dans son école afin d'engager tous les acteurs communautaires dans la réalisation du projet éducatif de l'école ;

f- *innovation :* dans un monde en mutation permanente, et en absence d'orientations ministérielles claires au Liban, une direction d'école doit faire preuve d'innovation et de changement afin d'implanter de nouvelles initiatives pour assurer le mandat de son école ;

g- *administration :* toute direction d'école est censée être capable d'organiser les différents services administratifs à l'école, de gérer le personnel, le budget, etc. Toutefois, selon Ouba (2019) la complexité de la situation libanaise incite une direction d'école non pas seulement à « savoir traiter un incident, mais également à l'anticiper » (p. 187) ;

h- *délégation et responsabilisation* : cette compétence chez une direction d'école libanaise ne vise pas une simple répartition des tâches, mais au contraire elle implique le personnel scolaire dans la réalisation du projet éducatif de l'école. C'est une forme de responsabilisation qui fait en sorte que le personnel scolaire est collaborateur et non pas simplement subordonné à ce projet ;

i- *coordination et intégration* : en absence de politiques et des initiatives ministérielles qui décrivent les priorités du système éducatif, la coordination et l'intégration des activités et des initiatives deviennent des compétences centrales. Ces compétences requièrent une capacité de réflexion et d'analyse de la part de la direction d'école ;

j- mobilisation des ressources : devant une paucité de ressources au plan national, une direction d'école est invitée à reconnaitre, identifier et mobiliser des ressources financières, administratives et techniques pour réaliser son mandat. Cette mobilisation requiert de la part de la direction d'école une connaissance de son contexte et de la communauté scolaire au sens large.

Depuis les événements de 2020, il est clair que toutes ces compétences entrent en jeu, plus spécifiquement celle de la mobilisation des ressources. Plus que jamais, il importe que chacun mette l'épaule à la roue et s'emploie à trouver des moyens pour continuer à offrir la meilleure éducation possible dans ces circonstances. Toutefois, il importe d'admettre qu'il devient difficile de continuer à impliquer le personnel scolaire et administratif dans la réalisation du projet éducatif, car la dévalorisation de la livre libanaise a un impact sur leurs conditions salariales. Autrement dit, il n'est pas possible de faire abstraction de l'effet qu'ont eu tous les événements survenus et de continuer comme si de rien n'était. Les directions d'école sont donc aux prises avec un ensemble de dilemmes à résoudre dont celui financier, sans nécessairement avoir imaginé qu'il en serait ainsi quand elles sont entrées en poste et sans avoir non plus été formées pour faire face à la complexité de ceux-ci.

En résumé, nous avons abordé dans cette section les responsabilités et les pratiques des directions d'écoles libanaises. Nous n'avons pas trouvé dans ce contexte des documents officiels qui énumèrent ces responsabilités et ces pratiques. Cela nous a amené à nous tourner, dans un premier temps, vers le système éducatif français qui a influencé les structures du système libanais. À ce stade, nous avons exploré les quatre domaines d'action dont une direction d'école est responsable. Ensuite, dans un deuxième temps, et comme nous menons notre recherche, entre autres, dans les écoles catholiques au Liban, nous avons abordé succinctement les responsabilités d'une direction d'école catholique selon les recherches sur le leadership dans ce contexte. Enfin, et en absence de référentiel national de compétences pour les directions d'école, nous avons exposé les dix compétences de Ouba (2019) qui pourront être « une piste à expérimenter afin d'aider les formateurs et les personnes qui souhaiteraient diriger un établissement scolaire, dans un milieu multiculturel, comme le Liban » (p. 188). Cet auteur, connaissant le contexte libanais, a proposé ces compétences pour combler, selon lui, un manque d'un « parcours clair de

formation » pour les directions et les futures directions d'écoles libanaises. Ce parcours de formation sera exploré dans la prochaine section.

2.2.4 La formation et l'accréditation des directions d'écoles libanaises

Le 20 avril 2001, la loi n˚ 320 a exposé les conditions et procédures de recrutement des directeurs. Cette loi a été modifiée deux fois avant son abolition suite à la promulgation de la loi n˚ 73 le 23 avril 2009. Selon cette loi, tout directeur doit présenter un test de compétences et doit suivre une formation à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise. Il doit être membre du cadre enseignant et titulaire d'un diplôme d'enseignement, et avoir cinq années d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Advenant le cas où le candidat n'ait pas les compétences requises, il peut alors soumettre sa candidature au bout de dix ans d'expérience et d'appartenance au cadre enseignant. Qui plus est, le candidat pour le poste de direction d'école doit connaitre en plus de l'arabe, soit le français ou l'anglais. Pour les directions d'écoles publiques, cette loi stipule que les candidats à ce poste doivent passer par un examen dont les conditions sont décidées par le ministre. De même, cette loi indique que les directions d'école passeront par une évaluation de leurs pratiques tous les trois ans. Toutefois, la procédure de cette évaluation n'est pas développée ni dans cette loi ni dans aucune autre loi. En somme, il est vrai que des tentatives ont été mises en œuvre afin de choisir le candidat le plus compétent, cependant, dans le contexte libanais, l'ingérence politique est priorisée dans la majorité des recrutements effectués au sein des établissements scolaires publics. Dans le secteur privé, comme la relation avec le ministère demeure superficielle et en l'absence de conditions de recrutement au plan national, la nomination des directions d'écoles privées dépend de la décision des responsables des réseaux d'écoles. Ouba (2019) souligne que la sélection des directions d'école dans le secteur privé « relève d'un processus complexe, le poste de direction d'école est la plupart du temps occupé par quelqu'un qui n'est pas formellement entraîné à l'administration » (p. 180).

En l'absence d'une loi qui organise la formation pour les directions et les futures directions d'école, et dans un contexte d'instabilité politique et socio-économique, des organismes sans but lucratif proposent aux directions d'école des formations pour répondre aux différentes crises qui sont susceptibles d'émerger. Par exemple, en réponse à la crise des réfugiés syriens, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2013) a proposé une formation pour les directions d'écoles libanaises en matière d'éducation

dans les situations d'urgence. Parmi les axes de cette formation, nous retrouvons celui des normes minimales requises pour une éducation de qualité dans les situations d'urgence ainsi que la préparation et la capacité de faire face aux situations d'urgence et de redressement rapide.

Ouba (2019), vu sa connaissance du contexte libanais, propose une typologie de formation pour les directions d'écoles libanaises :

a- *la formation initiale* : pour cet auteur, une telle formation ne doit pas se limiter aux axes administratif et pédagogique. Le contenu d'une telle formation doit prendre en considération la particularité des différentes régions libanaises vu la diversité politique et religieuse dans chacune d'elles. Cette formation doit être assurée, selon Ouba (2019), par un accompagnement individualisé afin de combiner entre la théorie et la pratique ;

b- *la période d'intégration* : cette période, selon Ouba (2019), assure une forme de perfectionnement professionnel chez les nouvelles directions d'école. Elle couvre des axes qui n'ont pas été développés lors de la formation initiale qui pourrait cibler des aspects de la culture, des priorités nationales, des traditions pédagogiques ou autres ;

c- *la formation continue* : c'est une forme « d'une mise à jour des connaissances et accompagne les changements décidés par l'autorité politique ou de la tutelle » (Ouba, 2019, p. 183).

L'importance de la formation continue commence à gagner du terrain dans le contexte libanais avec le développement du *Référentiel de la formation continue* par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP, 2019). Ce référentiel s'adresse aux enseignants. Il « vise à renforcer les compétences des enseignants et des éducateurs afin de répondre aux exigences du cadre référentiel national des compétences, et à améliorer ainsi la qualité des services éducatifs au Liban » (p. 14). C'est en ce sens que notre étude s'avère pertinente dans ce contexte puisqu'elle vise à comprendre les dimensions qui favorisent le bien-être, la résilience et la spiritualité des directions d'école dans un contexte en mutation permanente. Ce faisant, elle pourra ainsi aider des décideurs, entre autres, à développer des formations pour les directions et les futures directions d'écoles libanaises afin de les soutenir dans leurs pratiques de leadership.

2.3 En résumé

Dans ce chapitre, nous avons présenté une description du contexte éducatif de nos deux milieux de recherche ; l'Ontario et le Liban. Dans la première partie, nous avons décrit le système éducatif ontarien francophone, et les priorités de l'école de langue française dans la réussite scolaire et la manière dont cette réussite est évaluée. Par la suite, nous avons discuté du mandat additionnel dans la promotion de la langue française et de la culture francophone. Comme ces mandats ne peuvent être assurés sans le leadership des directions d'école, nous avons exposé les responsabilités pédagogiques et administratives des directions d'école en Ontario ainsi que les pratiques de ces dernières stipulées par le Cadre de leadership de l'Ontario pour les leaders dans les écoles de langue française. Puis, nous nous sommes attardé sur la formation et l'accréditation de ces directions d'école afin qu'elles puissent s'acquitter de leurs responsabilités et répondre aux attentes décrites dans les différentes politiques et stratégies ministérielles. Pour conclure cette première partie, nous avons abordé les attentes vis-à-vis des directions d'école de langue française. Dans la deuxième partie, nous nous sommes concentré sur le milieu libanais tout en suivant une structure semblable à celle adoptée dans la première partie. Sur ce, après une description du système libanais avec ses deux systèmes public et privé, nous avons présenté comment dans un contexte multicommunautaire comme le Liban où nous témoignons d'un pluralisme scolaire, les directions d'école sont invitées à pratiquer leur leadership dans un milieu complexe et multiple. Par la suite, nous avons énuméré quatre défis structurels liés à l'instabilité politique, à la prise de décision consensuelle, aux conflits d'intérêts et à l'efficacité organisationnelle. Cela nous a mené à nous pencher sur les responsabilités et les pratiques des directions d'écoles libanaises. Puisque le rôle d'une direction d'école dans les textes officiels n'a pas été développé d'une manière significative depuis plusieurs décennies, nous nous sommes tourné vers les quelques écrits scientifiques retrouvés sur ce sujet. Enfin, nous avons examiné les textes qui organisent la formation et l'accréditation des directions d'écoles libanaises.

Cependant, nous ne pouvons passer sous silence que c'est en 2020 que nous avons abordé ces contextes pour effectuer notre recherche, année durant laquelle a eu lieu la pandémie, au niveau mondial et l'explosion au cœur de Beyrouth au Liban. D'une part, la pandémie a accentué de manière exponentielle les attentes des directions d'école en ce qui a trait à la nécessité de faire face à l'urgence et de tenir compte non seulement du bien-être des élèves et des

enseignants, mais avant tout de leur santé physique. La pandémie a chamboulé drastiquement les habitudes dans les contextes scolaires en exigeant de reconcevoir les espaces physiques, voire d'enseigner à distance. À la crise sanitaire mondiale s'ajoute une crise économique et humanitaire dans le contexte libanais, à la suite de l'explosion du port de Beyrouth. Ces réalités, qui mettent en jeu le bien-être et la résilience des directions d'école, accentuent l'importance de mener des recherches sur cet objet d'étude ainsi que sur la spiritualité afin de mieux en comprendre les dimensions dans ce contexte touché de plein fouet par des crises multidimensionnelles.

Après avoir présenté la problématique et le contexte de nos deux milieux de recherche, l'Ontario et le Liban, nous exposons dans le chapitre suivant les concepts clés sur lesquels nous nous appuyons pour mener notre étude.

Chapitre 3 : Cadre Conceptuel

Dans ce chapitre, nous présentons les concepts et les modèles qui inspirent notre recherche et en constituent les fondements théoriques, tout en justifiant notre choix et notre position par rapport à ceux-ci. Dans un premier temps, nous présentons le concept du bien-être dans une approche axée sur la psychologie positive. Dans un deuxième temps, nous décrivons celui de la résilience. Enfin, nous abordons le concept de la spiritualité. Ce faisant, nous mettons en perspective l'interdépendance entre les trois différents concepts et modèles de notre recherche, afin d'en faire ressortir son originalité et sa pertinence au regard du domaine de l'éducation, plus spécifiquement en ce qui a trait au bien-être, à la résilience et à la spiritualité des directions d'école.

3.1 Le concept du bien-être dans une approche axée sur la psychologie positive

Plusieurs courants et écoles ont tenté de définir le bien-être et ont abouti à des résultats divergents en raison de la perspective choisie (Danna et Griffin, 1999 ; Ferréol, 2018 ; Laguardia et Ryan, 2000 ; Tulk, 2014). Dans cet esprit, nous retraçons, dans un premier temps, les racines philosophiques et psychologiques du bien-être remontant à l'Antiquité, et nous définissons ainsi le bien-être compte tenu des courants et des chercheurs qui se sont penchés sur ce sujet. Nous en exposons, dans un deuxième temps, les différentes typologies. Dans un troisième temps, nous examinons le développement de ce concept avec l'émergence de la première vague de la psychologie positive. Enfin, nous nous attardons sur l'évolution de la psychologie positive avec l'avènement de la deuxième et de la troisième vagues et les retombées d'une telle évolution sur le concept du bien-être.

3.1.1 Les racines philosophiques et psychologiques du bien-être

L'étude du bien-être a été inspirée par deux grands courants, à savoir : l'hédonisme et l'eudémonisme. Ces deux doctrines philosophiques remontent à l'Antiquité. Épicure et Platon étaient parmi les nombreux philosophes qui ont contribué à l'émergence de l'hédonisme (Goyette, 2014). Ce courant accorde la priorité à la recherche du plaisir et la satisfaction des désirs (Creusier, 2013). Les défenseurs de l'hédonisme définissent le bien-être en fonction de l'acquisition de plaisirs, d'émotions positives et de l'évitement de la douleur (Laguardia et Ryan, 2000).

L'eudémonisme, quant à lui, prône une approche plus globalisante qu'un simple équilibre entre affects positifs et négatifs. En s'inspirant des travaux d'Aristote, l'approche eudémonique soutient que le bien-être est l'objectif ultime. Pour l'atteindre, l'individu doit donner un sens à sa vie, assurer une réalisation de soi (O'Toole et Kropf, 2010), et œuvrer au développement de son propre potentiel tout au long de sa vie (Waterman, Schwartz et Conti, 2008).

Quant aux racines psychologiques du bien-être, la littérature nous présente deux grandes écoles : celle du bien-être subjectif et celle du bien-être psychologique. Ed Diener, une grande figure dans les études menées sur le bien-être, retrace les racines du courant subjectif jusqu'aux années 1950. Selon Diener (1994), c'est le premier type du bien-être étudié en psychologie. Ce courant comprend le bien-être comme une auto-évaluation par l'individu de sa vie en général (Diener, Oishi et Lucas, 2003). Le bien-être subjectif se caractérise par l'expérience fréquente du bonheur, du respect, des émotions positives, de la paix et de la satisfaction face à l'existence (Diener, Suh, Lucas et Smith, 1999). La composante du bonheur, du plaisir et de la satisfaction est centrale dans ce courant (Diener *et al.,* 1999 ; Rolland, 2000). L'échelle de satisfaction de vie développée par Diener, Emmons, Larsen et Griffin (1985) a été largement utilisée comme mesure de ce bien-être subjectif. Blais, Vallerand, Pelletier et Brière (1989) proposent une validation transculturelle en français de l'échelle de Diener *et al.* (1985). Cette échelle de Likert à sept degrés comprend cinq énoncés mesurant une satisfaction générale de l'individu par rapport à sa vie. C'est pourquoi ce type de bien-être est aussi appelé bien-être « hédonique » (Shankland, 2014). Selon Diener *et al.* (2003), le bien-être subjectif peut-être mesuré à travers les sentiments positifs, les sentiments négatifs et le rapport entre les deux. Ce courant a été critiqué, car il met l'emphase uniquement sur le sentiment de plaisir sans évoquer un autre aspect central dans la psychologie, celui du sentiment d'accomplissement (Ménard et Brunet, 2012), ce qui a conduit à l'émergence du bien-être psychologique ou « eudémonique ».

À partir des années 1980, une approche différente nait : le bien-être psychologique. Ce type de bien-être est orienté vers une dimension existentielle de l'être avec l'acceptation de soi, la qualité des relations, la maîtrise de l'environnement personnel, le sentiment d'autonomie (Ryff, 1995). Selon Keyes, Shmotkin et Ryff (2002), le bien-être psychologique peut être évalué par le sens qu'un individu perçoit de sa propre vie. Ryff (1989) a élaboré un questionnaire pour mesurer le bien-être psychologique à partir de six dimensions, à savoir : l'acceptation de soi, les relations positives avec les autres, l'autonomie, la maîtrise environnementale, le sens de vie et la

croissance personnelle (Ryff, 1989). Loin d'être opposées, ces deux grandes écoles du bien-être subjectif et du bien-être psychologique peuvent être considérées comme étant interdépendantes. En effet, des chercheurs (Keyes et Magyar-Moe, 2003 ; Lent, 2004 ; Ryan et Deci, 2001) ont proposé une troisième voie qui constitue une approche intégrative. Pour ces auteurs, ces deux grandes écoles contribuent à une meilleure compréhension du bien-être chez l'individu. En d'autres termes, si on est épanoui au plan personnel et que l'on considère que notre vie a du sens *(bien-être psychologique)*, cela sera associé à un niveau élevé d'émotions positives *(bien-être subjectif).* Toutefois, les études empiriques qui vont dans le sens d'une telle approche intégrative demeurent rares (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012). Selon ces deux auteurs, « cela a mené les chercheurs à développer des tendances de recherche parallèles » (p. 662), ce qui a contribué à l'émergence, dans le monde de la recherche, d'autres types de bien-être.

Ces types de bien-être ont puisé leurs racines, en quelque sorte, dans les deux courants psychologiques évoqués ci-dessus. Selon Dagenais-Desmarais et Savoie (2012), le bien-être psychologique ne tient pas compte de la réalité de l'individu dans le monde du travail, d'où l'émergence du *bien-être psychologique au travail*. Danna et Griffin (1999) ont présenté une forme de conceptualisation de cette nouvelle notion en intégrant les items de la satisfaction au travail (la santé au travail, les satisfactions liées au travail, la paie et les opportunités de promotion au travail, etc.) avec ceux issus de la vie quotidienne (le niveau de vie sociale et familiale, les loisirs, etc.). Les composantes du bien-être psychologique au travail regroupent, entre autres, l'ajustement interpersonnel au travail, le fait de prospérer au travail, le désir d'implication au travail, la reconnaissance au travail (Gilbert, 2009). La mesure de ce type de bien-être intègre des items sur l'équilibre personnel et le sentiment d'harmonie ressenti au travail (Gilbert, 2009). Par exemple, Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) ont développé l'*Indice du bien-être psychologique au travail* auprès de 1 080 travailleurs québécois dans les secteurs paramédicaux, administratif et scientifique. Cet indice est composé de cinq facteurs : les relations dans les contextes de travail, l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence au travail, la perception de reconnaissance au travail et le désir d'implication au travail. Les items de ces cinq facteurs sont mesurés à partir d'une échelle de six degrés.

En ce qui a trait au bien-être affectif, Warr (1990) et Van Horn, Taris, Schaufeli et Schreurs (2004) reconnaissent la dimension affective comme une composante importante du bien-être psychologique. Pour Warr (1990) ce type de bien-être peut être mesuré, entre autres,

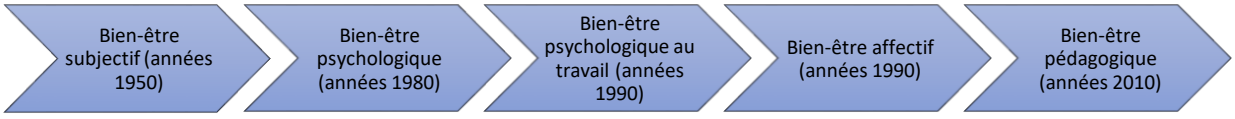
dans le contexte du travail, selon deux axes : anxiété-satisfaction et dépression-enthousiasme. Pour sa part, Daniels (2000) a identifié cinq facteurs pour mesurer le bien-être affectif, à savoir : anxiété-confort, dépression-plaisir, ennui-enthousiasme, fatigue-vigueur et colère-placide. Russell et Daniels (2018) ont utilisé le questionnaire intitulé *The Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS), proposé par Watson, Clark et Tellegen (1988), auprès de 46 diplômés britanniques travaillant pour une grande entreprise multinationale de fabrication et de conception informatique. Selon Russel et Daniels (2018), ce questionnaire demeure l'un des plus utilisés globalement pour mesurer ce type du bien-être. Une nouvelle version de ce questionnaire (PANAS-X) a été proposée par Watson et Clark (1999).

Un autre type de bien-être élaboré dans la recherche est celui du bien-être pédagogique chez les enseignants (Soini, Pyhältö et Pietarinen, 2010). Selon ces auteurs, ce type du bien-être reflète le bien-être professionnel des enseignants qui s'incarne dans les processus d'enseignement-apprentissage au sein de l'école. Les composantes d'un tel bien-être intègrent l'interaction avec les élèves, les collègues, les parents d'élèves, ainsi que l'autonomisation, l'engagement, la surcharge de travail et le degré de stress au travail. Soini *et al.* (2010) ont mesuré ce type de bien-être en utilisant un guide d'entrevue se basant sur le *Teacher's Professional Landscape Inventory (TPLI).* Les questions de cette entrevue abordent deux thèmes : le développement de la profession enseignante et le développement de la communauté scolaire.

La distinction de ces différents types de bien-être a non seulement alimenté la discussion au sujet de cet objet d'étude, mais a aussi contribué à en faire évoluer la conception comme le permet de le visualiser la figure suivante qui représente un récapitulatif de l'évolution du concept du bien-être au fil du temps.

Figure 1

Évolution du concept du bien-être au fil du temps



Comme nous permet de l'observer cette ligne du temps, la conception du bien-être prend différentes significations depuis les années 1950, ayant été au fil du temps qualifié de subjectif, psychologique, psychologique au travail, affectif et pédagogique. Ces qualificatifs prennent leurs sources dans les courants philosophiques, les racines psychologiques et les types de bien-être que nous rappelons globalement dans le tableau 1 qui suit en guise de synthèse de cette première section du cadre conceptuel :

Tableau 1

Les courants philosophiques, les racines psychologiques et les types du bien-être

Courants philosophiques	Racines psychologiques	Typologie du bien-être
Hédonisme Quête du plaisir Satisfaction des désirs (Creusier, 2013) *Eudémonisme* Sens à la vie Réalisation de soi Développement du potentiel (O'Toole et Kropf, 2010 ; Waterman *et al.*, 2008)	*Bien-être subjectif* Expérience du bonheur, de la paix et des émotions positives Satisfaction face à l'existence (Diener *et al.*, 1999) *Bien-être psychologique* Acceptation de soi Sens à la vie Qualité des relations Maîtrise de l'environnement personnel. (Keyes *et al.*, 2002)	*Bien-être psychologique au travail* (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012) *Bien-être affectif* (Warr, 1990) *Bien-être pédagogique* (Soini *et al.*, 2010)

Nous avons présenté une typologie du bien-être. Toutefois cette liste n'est pas exhaustive, mais elle témoigne du développement qu'a connu ce concept dans la recherche. Ce concept a continué d'évoluer au tournant des années 2000 avec l'avènement de la première vague de la psychologie positive.

3.1.2 Le bien-être à l'ère de la psychologie positive

À l'encontre d'une psychologie traditionnelle centrée sur les différents problèmes psychologiques, les émotions négatives, mais aussi sur le développement des moyens de traitement (Delle Fave, 2011 ; Gaucher, 2010), le courant de la psychologie positive dans sa première vague se focalisait exclusivement sur les expériences positives (Shankland, 2014).

Toutefois, dans sa deuxième vague, la psychologie positive est devenue plus incluse des moments difficiles de la vie sans omettre les expériences positives développées dans le cadre de la première vague (Bellehumeur, 2019). Dans sa troisième vague, la psychologie positive vise à explorer la complexité des multiples facteurs et processus environnementaux susceptibles d'influencer le bien-être de la personne (Lomas, Waters, Williams, Oades et Kern, 2021). L'expression « psychologie positive » a été inventée dans les années 1950 par Abraham Maslow. Il a cependant fallu attendre les années 1990 pour que des psychologues comme Seligman et Ed Diener récupèrent cet héritage d'un point de vue scientifique et rigoureux. La première vague de la psychologie positive se centrait sur l'étude des conditions (l'environnement familial, le milieu scolaire, les relations amicales, etc.) et des processus (établir des relations, communiquer ses émotions, etc.) qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes ou des institutions (Shankland, 2014). La psychologie positive s'est inspirée du courant de la psychologie humaniste qui s'est concentrée à étudier les facettes positives de l'individu (Lecomte, 2014). La psychologie positive a opté pour l'étude de l'évolution des individus ou des groupes (Lecomte, 2014). D'autres courants de psychologie ont aussi leur propre visée comme par exemple la psychologie existentielle qui s'intéresse à l'étude de l'individu dans ses dilemmes de vie, appelés aussi les questions du rapport à l'existence.

Dans notre étude, nous avons choisi le courant de la psychologie positive pour trois raisons principales. La première c'est que ce nouveau courant a fait passer la psychologie d'une profession de guérison qui se concentre sur la réparation des dommages (la psychologie traditionnelle) à l'amélioration de la vie de l'individu (Seligman, 1999). La psychologie positive est devenue un instrument de changement social (Lecomte, 2014). Dans cette même veine, notre recherche vise à se démarquer des études qui cherchent à comprendre les retombées du stress et de l'épuisement professionnel des directions d'école pour comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité qui les aident à améliorer leur expérience de travail et celle des autres acteurs scolaires. La deuxième raison c'est que la psychologie positive a pris un essor considérable dans le monde de la recherche empirique comme « un complément logique au corpus de recherches sur la psychologie clinique et la psychopathologie » (Lecomte, 2014, p.6). Déjà en 2014, les thématiques de la psychologie positive (bien-être, émotions positives, optimisme, résilience, sens à la vie, confiance, courage, spiritualité, etc.) ont été étudiées par plus « de cinquante groupes de recherche impliquant plus de cent cinquante universitaires dans

diverses régions du monde » (Lecomte, 2014, p. 6). Selon Wong (2011), « le mouvement de la psychologie positive s'est propagé comme un feu de forêt sans aucun signe de ralentissement : les articles de recherche, les livres et les conférences universitaires sur ce mouvement continuent de se multiplier » (p. 69, traduction libre). Notre étude s'inscrit dans cette lignée puisqu'elle s'inspire des recherches actuelles et s'engage tout comme elles à accroître les connaissances de cet objet d'étude qu'est le bien-être, la résilience et la spiritualité au regard de la psychologie positive. La dernière raison réside dans le consensus qu'ont des chercheurs quant à la contribution de la psychologie positive au développement du concept du bien-être (Compton et Hoffman, 2019 ; Wong et Roy, 2018). À l'instar de ces chercheurs, notre étude reconnait l'apport de la psychologie positive à l'évolution de ce concept.

Pour mieux comprendre l'apport de la psychologie positive, en général, sur le concept du bien-être, nous présentons, dans un premier temps, les caractéristiques de la première vague de la psychologie positive. Ensuite, nous dévoilons les critiques adressées par des chercheurs à cette première vague.

3.1.2.1 Les caractéristiques de la première vague de la psychologie positive

La psychologie positive, dans sa première vague, se focalise sur les expériences positives à travers trois moments dans la vie de l'être humain : (a) le bien-être et la satisfaction vécus dans le passé, (b) le bonheur et l'expérience du flux[6] (*flow*, en anglais) dans le présent, et (c) l'optimisme et l'espoir pour le futur. En s'inspirant des travaux de Seligman et Csikszentmihalyi (2000), Compton et Hoffman (2019) trouvent que la première vague de la psychologie positive touche trois niveaux dans l'expérience de l'être humain :

a- le niveau subjectif : la psychologie positive englobe des émotions positives à travers le passé, le présent et le futur comme la joie, le bonheur, la satisfaction dans la vie, la relaxation, l'amour, l'intimité (Boniwell et Tunariu, 2019). De même, cet état « subjectif positif » de l'être humain inclut aussi des constructions mentales positives sur soi-même et l'avenir comme l'espoir et l'optimisme ; en d'autres termes, Bellehumeur (2019) trouve que ce niveau subjectif « englobe les expériences positives et les états affectifs positifs » (p. 45) ;

[6] Le terme flux (*Flow)* fait référence à un état d'engagement total que la personne rapporte lorsqu'elle est intensément investie dans une activité qui lui est plaisante, ce qui peut la conduire à une perte de conscience de soi et de son milieu (Csikszentmihalyi, 1990).

b- *le niveau individuel :* la psychologie positive se concentre sur les vertus et forces personnelles[7] qui s'incarnent, par exemple, à travers le courage, la sagesse, la créativité (Shankland, 2014) ainsi qu'en relation avec des notions telles que le bien-être, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle ;

c- *le niveau social :* la psychologie positive s'intéresse à l'émergence, au développement et au maintien des « institutions positives » telles les familles où règne un climat positif, les lieux de travail où se trouve un environnement de travail favorable. Bellehumeur (2019) énumère quelques notions qui renvoient à une meilleure vie en société tels la responsabilité sociale, l'éducation, l'altruisme et la tolérance, etc. La psychologie positive peut s'intéresser à la manière d'aider ces institutions à fonctionner mieux pour avoir un meilleur impact sur la vie de ses membres.

À ces trois niveaux, Peterson (2009) en propose un quatrième celui des « relations interpersonnelles positives » qui prône des notions telles que l'amitié, la coopération, le pardon et l'empathie.

L'émergence de la psychologie positive et son développement rapide dans le monde de la recherche en psychologie n'ont pas empêché des auteurs de formuler des critiques quant à cette première vague.

3.1.2.2 Les critiques de la psychologie positive

Les critiques adressées à la première vague de la psychologie positive prennent ancrage dans l'emphase qu'elle met sur la positivité, les émotions positives et les traits positifs. En d'autres termes, dans une première vague de conceptualisation, la psychologie positive a exclu les expériences et les émotions négatives qui font partie de la vie de tout être humain (Ivtzan *et al.,* 2016). Dans les paragraphes qui suivent, nous énumérons les différentes critiques en nous basant sur le travail de Wong et Roy (2018). Ces auteurs adressent trois types de considérations pour critiquer le premier mouvement de la psychologie positive, à savoir : les considérations fondamentales, conceptuelles et méthodologiques :

a- *les considérations fondamentales :* la première vague de la psychologie positive est accusée tout d'abord d'avoir trois problèmes : celui de l'élitisme, du scientisme et de

[7] Selon Shankland (2014), les forces personnelles sont définies par les caractéristiques qui permettent à une personne de réussir et de se sentir au mieux de ce qui est possible pour elle.

l'ethnocentrisme (Wong et Roy, 2018). Le premier problème trouve ses racines dans la stratégie utilisée pour la promotion de la psychologie positive. En effet, Seligman s'est servi de son poste comme président de l'*American Psychological Association* (APA) pour rassembler des chercheurs de renom et faire valoir son intention de promouvoir la psychologie positive. Cela a conduit au développement d'un réseau de chercheurs qui se sont cités et publiés entre eux (Wong et Roy, 2018). Le deuxième problème de fond est celui du scientisme. Les chercheurs en psychologie positive, dans son premier mouvement, privilégiaient le paradigme positiviste comme seul moyen d'effectuer la recherche de la vérité en lien avec le bonheur, le bien-être et l'épanouissement. Dans ce paradigme, on prétend à la neutralité du chercheur vis-à-vis de l'objet à l'étude considéré le plus objectivement possible. Or, Wong et Roy (2018) trouvent qu'il est difficile de ne pas considérer les champs communs et les similarités entre la psychologie positive et l'école humaniste qui s'intéressent plus à l'analyse des significations qu'accordent les participants au phénomène à l'étude, ce qui relève de la subjectivité et de l'intersubjectivité et permet de mieux apprécier la diversité des points de vue exprimés. Quant au troisième problème de fond, l'ethnocentrisme, il concerne le fait que l'on reproche aux chercheurs du premier mouvement de la psychologie positive de mener leurs études sur l'individu plutôt que sur le collectif. Cette tendance individualiste est nourrie par l'idée que les découvertes dans ce premier mouvement de la psychologie positive transcendent les diversités au niveau des cultures, des contextes sociaux et politiques ;

b- *les considérations conceptuelles :* trois considérations touchent aux fondements conceptuels de la première vague de la psychologie positive : une polarisation du positif, une pensée cloisonnée et le manque d'une théorie englobante. En premier lieu, la première vague met l'emphase exclusivement sur les traits, les émotions et les institutions positifs. En d'autres termes, elle écarte toute expérience négatives vécue par l'individu. Cette orientation polarisée vers le positif ne tient pas en compte que tout ce qui est négatif fait partie de la complexité contextuelle de l'être humain. Les recherches ont démontré qu'il peut y avoir des avantages à vivre des expériences négatives, si elles deviennent sources d'apprentissage (Kashdan et Biswas-Diener, 2014 ; Norem et Chang, 2002 ; Woolfolk, 2002) et des inconvénients à n'en ressentir que des expériences positives

(Forgas, 2014 ; Schumaker, 2006 ; Wong, 2007). Sur ce, les avis convergent pour affirmer qu'une polarisation orientée uniquement vers le positif risque de négliger une part importante de la totalité de l'expérience vécue par l'individu. En deuxième lieu, la première vague de la psychologie positive opte pour une approche qui réduit l'être humain à un ensemble d'éléments au lieu d'être pris dans sa globalité. Parmi ces éléments, nous retrouvons des thèmes tels que les forces personnelles et la pratique de la gratitude qui ont été largement étudiées dans la première vague (Belhumeur, 2019). En d'autres termes, elle met l'emphase sur des émotions, des comportements et des idées spécifiques chez la personne en négligeant la prise en compte de sa globalité. En somme, les auteurs préconisent que pour réussir à assurer un certain équilibre dans la vie de l'individu, il est préférable d'opter pour un regard plutôt holistique de la personne. Qui plus est, en troisième lieu, la psychologie positive, dans sa première vague, n'est pas fondée sur un modèle englobant, soulignent Wong et Roy (2018). Selon ces auteurs, le modèle du bien-être de Seligman (2011) est lacunaire parce qu'il comporte « une liste de phénomènes en lien direct avec le bien-être et non pas en lien avec des conditions qui peuvent assurer le bien-être » (Wong et Roy, 2018) ;

c- *les considérations méthodologiques :* l'étude de la psychologie positive, dans son premier mouvement, comporte deux problèmes méthodologiques. Le premier c'est qu'elle n'accorde pas de place à la diversité des paradigmes épistémologiques. Elle opte pour le paradigme positiviste et nie tout apport que pourraient avoir d'autres paradigmes. Qui plus est, la neutralité du chercheur et son objectivité sont critiquées dans cette perspective parce que les chercheurs ne peuvent pas se libérer de leurs idées préconçues qui peuvent influencer d'une manière ou d'une autre les résultats. Le deuxième est en lien avec les limites des interventions en psychologie positive. En effet, les interventions de la première vague de la psychologie positive tendent à créer des émotions positives, des forces et un sens à la vie tout en supprimant les symptômes négatifs (Rashid, Anjum, Chu, Stevanovski, Zanjani et Lennox, 2004). Malgré les efforts de Rashid *et al.* (2004) à assurer un certain équilibre entre les forces et les limites de la condition humaine dans ces interventions, Wong et Roy (2018) trouvent que le paradigme positiviste privilégié dans l'étude de la première vague de la psychologie positive ne donne pas une place suffisamment importante au sens de la vie. Cependant, comme l'affirme Wong (2011), ce

sens joue un rôle primordial et incontestable dans le bien-être et la guérison. Rappelons que le paradigme positiviste s'intéresse à l'étude de l'objet et non pas aux significations accordées à un phénomène par des participants.

En somme, ignorer l'importance de la souffrance et des bienfaits des aspects négatifs dans la vie de l'individu constitue la principale critique envers la conception de la psychologie positive dans sa première vague. Dans ce mouvement de controverse, les critiques qui en ont été faites aux niveaux fondamental, conceptuel et méthodologique ont préparé la voie pour élargir la perspective de la psychologie positive et contrecarrer ces différents problèmes que nous avons soulevés. C'est pourquoi nous assistons depuis quelques années à l'émergence d'une deuxième vague de la psychologie positive qui laisse plus de place à la richesse et à la complexité de l'expérience humaine.

3.1.3 L'évolution de la psychologie positive et les retombées sur le concept du bien-être

La deuxième vague de la psychologie positive a été initiée par les travaux de Held (2004), de Lomas et Ivtzan (2016) ainsi que ceux de Wong (2011, 2016, 2019). Cette deuxième vague intègre les principes dialectiques pour aider l'individu à faire émerger le meilleur de soi malgré les défis, les souffrances, les blessures et les désespoirs. En d'autres termes, la psychologie positive adopte une nouvelle approche pluraliste qui englobe non seulement les angoisses existentielles des êtres humains et leurs aspirations ultimes, mais aussi les idées et les sagesses de l'Orient et de l'Occident. Nous sommes devant une perspective interculturelle et transculturelle afin de transformer les luttes douloureuses et les conditions négatives en aspects positifs (Wong et Roy 2018). Dans cette section, nous exposons, dans un premier temps, les piliers de la deuxième vague de la psychologie positive. Dans un deuxième temps, nous abordons les caractéristiques de la troisième vague de la psychologie positive. Ensuite, nous scrutons les différences qui distinguent les trois vagues de la psychologie positive. Enfin, nous explorons les modèles théoriques développés en lien avec le bien-être.

3.1.3.1 Les piliers de la deuxième vague

Les écrits de Wong (2011) ont contribué à conceptualiser la mission de la deuxième vague de la psychologie positive. Selon cet auteur, cette nouvelle approche vise, entre autres, à améliorer la vie de l'individu malgré les circonstances dans lesquelles il vit et à assurer sa croissance en faisant ressortir son plein potentiel. Qui plus est, elle cherche à favoriser son bien-

être tout au long de sa vie par une approche qui englobe les aspects négatifs et positifs qu'il rencontre. Afin d'assurer cette mission, la deuxième vague de la psychologie positive repose, selon Wong (2011), sur les quatre piliers suivants :

a- *les vertus :* ce sont les forces de caractère nécessaires à l'être humain dans sa recherche de tout ce qu'il croit meilleur, noble et élevé. Cette quête ne se limite pas à la simple dimension individuelle, mais elle est ouverte aussi à la dimension communautaire et culturelle. Par exemple, il y a des contextes sociaux où la citoyenneté, la tolérance, la responsabilité sont considérées comme des vertus collectivistes (Fowers, 2008) ;

b- *le sens de la vie :* Wong (2010) définit le sens de la vie à travers quatre niveaux[8] : le premier est que l'individu ait la motivation pour trouver son objectif dans la vie ; le deuxième est de comprendre cet objectif ; ensuite, de mener une action responsable pour le mener à terme ; et enfin, d'évaluer l'achèvement de cet objectif et c'est là qu'intervient le rôle de l'émotion. Wong (2011) énumère sept sources du sens : 1) le bonheur ; 2) la réalisation de soi ; 3) l'intimité ; 4) les relations ; 5) l'autotranscendance ; 6) l'acceptation de soi ; et 7) l'équité ;

c- *la résilience :* elle signifie la capacité de la personne de se développer et de se réaliser en supportant et surmontant les angoisses existentielles. Pour Wong (2011), la résilience constitue un processus d'adaptation complexe qui intègre les dimensions cognitives, comportementales, sociales et culturelles. Nous définirons davantage le concept de résilience dans la partie qui lui est dédiée ultérieurement ;

d- *le bien-être :* ce terme peut comporter plusieurs dimensions : le bien-être physique, mental, social, économique, émotionnel et spirituel. Wong (2011) ne privilégie aucune de ces dimensions, car toutes sont importantes. Toutefois, il introduit un niveau élevé du bien-être qui sera à la portée de l'individu qui choisit de s'inscrire dans la quête d'une bonne vie. Cette dernière se réalise quand l'individu se comporte d'une manière éthique (en lien avec ses *vertus*), poursuit ses rêves les plus chers (en lien avec le *sens de la vie*) tout en surmontant les difficultés de la vie (en lien avec *la résilience*). C'est le niveau optimal de bien-être qui est au cœur de la deuxième vague de la psychologie positive.

[8] Ces niveaux font appel à l'acronyme PURE : *Purpose, Understanding, Responsible action, Evaluation.*

Bref, en spécifiant ces quatre piliers, la deuxième vague de la psychologie positive s'est distinguée clairement de la première vague. Alors que cette dernière met en exergue les émotions positives, les forces personnelles et les institutions sociales positives, la deuxième vague vient dévoiler, à travers ces quatre piliers, la richesse de la complexité des phénomènes propres à la condition humaine. Cette différence entre les deux vagues ne se limite pas aux piliers privilégiés. La deuxième vague se démarque par de nouvelles dimensions en lien avec la pensée adoptée, la visée, la vision du bien-être et de la personne et la posture épistémologique avantagée. Aujourd'hui, les chercheurs continuent à approfondir leurs études sur la psychologie positive et nous assistons à l'émergence d'une troisième vague qui n'est que le signe de l'importance qu'elle revêt dorénavant. Pour Lomas *et al.* (2021), cette troisième vague ne remet pas en question les piliers de la deuxième vague ni son approche dialectique. Pour ces auteurs, les travaux de la deuxième vague fournissent l'impulsion à l'émergence de la troisième vague.

3.1.3.2 Les caractéristiques de la troisième vague

Pour Wissing (2022), l'apport de la troisième vague réside dans la reconnaissance de la multimodalité du bien-être dans un environnement en constante évolution et la nécessité de passer à l'interdisciplinarité dans la recherche, dans la pratique et dans l'éducation en raison des défis mondiaux généralisés. Selon Lomas *et al.* (2021), la troisième vague de la psychologie positive propose d'aller au-delà du vécu de la personne individuelle. Cette vague aura comme principal objectif d'examiner les groupes et les systèmes dans lesquels les personnes sont intégrées, en d'autres termes d'explorer les multiples facteurs et processus socioculturels, politiques et économiques qui ont un impact sur le bien-être des personnes (Lomas *et al.,* 2021). Qui plus est, en examinant les groupes, les cultures et les systèmes dans lesquels les personnes évoluent, la troisième vague incorpore des connaissances qui dépassent les frontières de la psychologie. En tenant compte de la complexité socioculturelle des réalités vécues par une personne, la troisième vague vise à élargir son champ d'application et devenir selon Lomas *et al.* (2021) plus :

a- *diversifiée :* en s'intéressant davantage aux phénomènes supra-individuels et non seulement aux conditions intrapersonnelles (Kern *et al.,* 2020) ;

b- *inclusive :* en optant pour une approche plus multi- et interdisciplinaire (Lomas *et al.,* 2021) ;

c- complexe : en prenant en considération les contextes culturels, la troisième vague opte pour une approche multiculturelle et globale. Dans cette vague, la psychologie positive quitte la tradition de l'individualisme dans les cultures occidentales qui l'a marquée depuis son émergence (Lomas, 2020) ;

d- hospitalière : en s'ouvrant méthodologiquement à d'autres paradigmes et modes de connaissance, tels que les approches qualitatives et mixtes (Hefferon, Ashfield, Waters et Synard, 2017).

En somme, la troisième vague de la psychologie positive se distingue clairement des deux premières vagues en élargissant son champ d'application. Elle met en exergue les contextes dans lesquels l'individu évolue et vient ainsi dévoiler la richesse de la complexité des phénomènes non seulement propres à la condition humaine mais aussi aux conditions suprahumaines, ce qui procure à la troisième vague une approche multidisciplinaire, une vision globale et une posture épistémologique plus diversifiée.

3.1.3.3 Les principales différences entre les trois vagues de la psychologie positive

La deuxième vague de la psychologie positive se différencie de la première par son ouverture à la pensée dialectique. Nous sommes pleinement dans une dialectique des contraires. Cette dernière englobe les angoisses existentielles de l'individu et les modes d'adaptation qui en découlent ainsi que les aspects positifs dans la vie. Cette relation dialectique entre le positif et le négatif n'est pas statique ou passive, mais plutôt dynamique, car l'être humain ne cesse d'évoluer (Lomas et Ivtzan, 2006). En d'autres termes, si la première vague prône la prédominance du positif, ce qui conduit à une forme d'exclusivité, la deuxième vague opte pour une forme d'interdépendance, car le positif et le négatif se complètent pour favoriser la survie et le bien-être (Lomas et Ivtzan, 2016). Pour comprendre l'essence même de cette approche dialectique, Lomas et Ivtzan (2016) proposent quatre principes dialectiques :

(a) *le principe de l'évaluation* : cette dernière dépend du dosage (savoir juger la portée des phénomènes positifs et négatifs) et du contexte. Prenons l'exemple d'une personne pessimiste. Cette attitude lui permet d'agir d'une manière proactive et de mieux se préparer pour surmonter les difficultés anticipées et ainsi protéger une atteinte à son bien-être ;

(b) *le principe de covalence* : celui-ci préconise que tous les phénomènes sont porteurs d'éléments positifs et négatifs. Lomas et Ivtzan (2016) donnent l'exemple de l'expérience de l'amour qui peut être source de plaisir et de joie, mais aussi qui peut être porteuse d'inquiétude, de peur, voire d'anxiété ;

(c) *le principe de complémentarité* : ce principe explicite que la polarité des phénomènes est codépendante. Par exemple, quand l'amour envers une personne est grand, il est certain que le risque de chagrin devient plus intense dans le cas de sa perte ;

(d) *le principe de l'évolution* : ce dernier principe souligne que les phénomènes évoluent à leur tour. Cette évolution suit le schéma hégélien de thèse-antithèse-synthèse. Pour expliquer mieux ce schéma, Lomas et Ivtzan (2016) utilisent l'évolution de la psychologie elle-même. En effet, la psychologie clinique s'est centrée sur les aspects négatifs de l'individu et donc elle représente la thèse. En critiquant cette tendance, la psychologie positive s'est distinguée de celle-ci en se centrant sur le positif. Sur ce, la psychologie positive est devenue l'antithèse de la psychologie clinique. Finalement, l'avènement de la deuxième vague de la psychologie positive forme une synthèse comme elle propose un certain équilibre entre les aspects positifs et négatifs dans une approche dialectique du bien-être et des divers phénomènes retrouvés chez l'individu.

Avec l'émergence de la troisième vague, Lomas *et al.*, (2021) discernent un changement aussi significatif. En fait, la deuxième vague remet en question la deuxième partie de l'appellation « psychologie positive » en prenant en considération la pensée dialectique, alors que la troisième vague, en embrassant la complexité, remet en question la première partie de l'appellation. La troisième vague dépasse les frontières de la psychologie pour incorporer des connaissances et des méthodologies de recherche d'un large éventail de domaines. Lomas *et al.* (2021) trouvent que la première vague de la psychologie positive met l'accent sur la positivité, la deuxième vague met en exergue la polarité entre la positivité et la négativité, alors que la troisième vague opte pour la complexité.

Le tableau 2 rappelle les principales conceptions des deux premières vagues de la psychologie positive ainsi que les premières caractéristiques retrouvées dans les recherches récentes qui portent sur la troisième vague.

Tableau 2

La psychologie positive et ses trois vagues

Les niveaux de la première vague (Compton et Hoffman, 2019)	Les critiques de la première vague (Wong et Roy, 2018)	Les principes dialectiques de la deuxième vague (Lomas et Ivtzan, 2016)	Les piliers de la deuxième vague (Wong, 2011)	Les caractéristiques de la troisième vague (Lomas *et al.* 2021)
Le niveau subjectif	*Fondamentales*	*Évaluation*	*Les vertus*	*Diversifiée*
Le niveau individuel	*Conceptuelles*	*Covalence*	*Le sens de la vie*	*Inclusive*
Le niveau social	*Méthodologiques*	*Complémentarité*	*La résilience*	*Complexe*
Le niveau relationnel (Peterson, 2009)		*Évolution*	*Le bien-être*	*Hospitalière*

Comme nous l'avons vu, la visée de la première vague de la psychologie positive était l'atteinte de l'épanouissement en se focalisant sur le positif. La deuxième vague stipule que cet épanouissement ne s'opère que lorsque le côté obscur de l'existence est confronté pour être transformé, alors que la troisième vague s'intéresse aux contextes dans lesquels la personne humaine est intégrée. Au moment où la première vague visait le bonheur et se focalisait sur l'épanouissement personnel, la deuxième vague est orientée vers le sens de la vie et l'autotranscendance, alors que la troisième vague vise à approfondir l'étude des contextes qui peuvent influencer le bien-être de la personne. Quant à la vision du bien-être, elle s'incarne dans la poursuite directe du bonheur dans la première vague, dans la poursuite non seulement du bonheur mais aussi dans la poursuite du sens dans la deuxième vague, et s'inscrit dans la prise en compte des conditions supra-individuelles dans la troisième vague. Dans la première vague, la vision de la personne est réduite à quelques éléments du bien-être, alors qu'elle est plus complète dans la deuxième vague parce qu'elle se focalise sur toute la personne à partir d'une perspective englobante. Toutefois, la troisième vague ne se limite pas aux conditions intrapersonnelles (Kern *et al.,* 2020), puisqu'elle fait valoir l'importance d'inclure dans l'étude du bien-être la complexité des facteurs, des processus, voire des dimensions relatives aux contextes dans lesquels évoluent la personne. Quant à la posture épistémologique, la première vague privilégiait le paradigme positiviste avec des recherches psychologiques en laboratoire utilisant les méthodes

quantitatives, alors que la deuxième vague donne de la place à l'ontologie relativiste avec une approche scientifique pluraliste qui ne se limite pas seulement aux méthodes quantitatives dans les laboratoires, mais qui reconnait l'apport et la valeur des méthodes qualitatives sur le terrain, tandis qu'avec la troisième vague les portes sont désormais ouvertes à une panoplie de méthodologies incluant, entre autres, des méthodes mixtes. Qui plus est, la deuxième vague prend en compte non seulement des cultures individualistes, mais aussi celles qui sont collectivistes, alors que la troisième vague est concernée par une approche multiculturelle et globale. Elle est en pleine effervescence dans le monde de la recherche, même si nous n'avons pas trouvé des modèles théoriques du bien-être qui reflètent la complexité de cette vague d'évolution du bien-être récemment spécifiée. Sur ce, une dernière différence entre les deux premières vagues trouve ses racines dans les modèles théoriques du bien-être que les chercheurs ont développés. À la suite de l'émergence de la deuxième vague, d'autres modèles ont été élaborés pour tenir compte de la pensée dialectique et des caractéristiques de cette vague. Les principaux modèles des deux premières vagues seront décrits dans la prochaine section.

3.1.4 Les modèles théoriques du bien-être

L'émergence et l'évolution de la psychologie positive, au fil des deux dernières décennies, ont conduit au développement de différents modèles du bien-être (tableau 3). Dans cette section nous spécifions les éléments clés de ces différents modèles.

Seligman a été le pionnier de l'école de la psychologie positive traitant du thème du bonheur authentique (Seligman, 2002). Au fil des découvertes effectuées dans le champ de la recherche, Seligman a redéfini le sujet principal de la psychologie positive. Le thème du bonheur mesuré par la satisfaction a été abandonné pour laisser place au bien-être qui peut être analysé selon les cinq éléments suivants (PERMA) : les émotions positives (**P**ositive emotions), l'engagement (**E**ngagement), les relations positives (Positive **R**elationships), le sens (**M**eaning) et l'accomplissement (**A**ccomplishment) (Seligman, 2011). Nous décrivons les cinq composantes du modèle PERMA, à savoir :

a- *les émotions positives :* l'individu se concentre plus sur ses émotions agréables et évite les émotions négatives afin de satisfaire ses besoins et atteindre ses buts. Cet élément est en lien direct avec l'approche hédonique développée plus haut ;

b- *l'engagement :* cet élément réfère à l'immersion totale d'un individu dans une activité donnée. C'est en lien direct avec la théorie du *flow* de Csikzentmihalyi (1990). Le *flow*

est mesuré par la concentration, l'implication et le plaisir d'un individu dans une tâche spécifique ;

c- *les relations positives :* les relations positives avec d'autres personnes (comme les membres de la famille, les amis, les voisins et les collègues, etc.) contribuent à établir chez l'individu un sens d'appartenance et favorisent les autres éléments retrouvés dans le modèle PERMA ;

d- *le sens :* cet élément se rapporte au sens ou à la mission que l'individu donne à sa propre vie. Cette dimension en lien avec l'approche eudémonique assure une réalisation de soi, un développement de son potentiel tout au long de sa vie (Waterman *et al.*, 2008) ;

e- *l'accomplissement :* cette dimension se traduit par le fait que l'individu développe l'ambition de réaliser des objectifs qui lui procurent un sentiment d'accomplissement. « La poursuite de cet objectif contribue à son bien-être » (Goyette, 2014, p. 60).

Wong et Roy (2018) critiquent le modèle PERMA de la première vague comme il n'est pas fondé sur une théorie englobante et bien établie. Ils trouvent que ce modèle ne fait que lister des phénomènes qui sont en lien avec le bien-être. Sur ce, afin d'adapter ce modèle à la pensée dialectique de la deuxième vague, Wong et Roy (2018) proposent de lui ajouter au modèle PERMA deux autres composantes : le *grit*, c'est-à-dire le courage (Duckworth, 2016) et la spiritualité (Koenig, 2008). En somme, selon Wong et Roy (2018), PERMA devient PERMAGS en ajoutant le courage et la spiritualité aux cinq composantes du modèle PERMA.

Wong (2017) continue à approfondir ces recherches sur le bien-être et sur la psychologie positive et nous propose un modèle alternatif de bien-être. Ce modèle est spirituellement orienté selon l'auteur. Il tient compte des derniers avancements de la recherche sur le bien-être d'une part, et d'autre part, il reflète le milieu socio-politique dans lequel le monde entier évolue, d'autre part. Ce modèle composé de six attitudes ou valeurs favorise ce que Wong (2017) appelle un « bonheur mature » chez l'individu. Il peut être représenté par l'acronyme CasMac :

a- ***c****ourage :* selon Wong (2017), le courage est nécessaire pour faire face à tout ce qui est obscur dans la condition de l'être humain et nous aide à assurer des changements positifs dans nos vies. Qui plus est, le courage aide l'individu à se mobiliser pour la justice et le bien commun ;

b- ***a****cceptation :* il se trouve que nous rencontrons des réalités dans notre vie que nous ne sommes pas en mesure de changer ou de contrôler. D'où l'importance, pour Wong (2017), d'accepter ces réalités ;

c- *auto-transcendance (**S**elf-transcendence) :* afin de marquer positivement la vie des autres, l'auto-transcendance aide l'individu à franchir, voire à transformer ses limites et les obstacles qu'il peut rencontrer pour faire une différence dans la vie des autres ;

d- *le sens (**M**eaning-mindset) :* pour discerner la beauté et la bonté dans la vie et faire les bons choix, l'individu est invité à élargir son regard vis-à-vis de la vie dans une perspective qui place le sens au centre de cette nouvelle orientation ;

e- *attitude **a**ppréciative (**A**ppreciative Attitudes) :* pour Wong (2017), cette attitude se vit envers la vie, les différentes situations et toute autre personne ;

f- ***c****ompassion :* l'importance de la compassion tient selon Wong (2017) au fait qu'elle peut être tournée vers soi-même et vers les autres.

Le modèle CasMac favorise ce que Wong (2017) appelle un « bien-être mature » chez l'individu. Pour cet auteur, cette forme de bien-être est « un état mental positif de paix intérieure, d'harmonie et de contentement, basé sur une profonde compréhension spirituelle ou philosophique et la capacité de gérer un équilibre dynamique entre des forces opposées avec sagesse, courage et sens/but » (Wong, 2021, traduction libre).

Avant de passer à la description du modèle élaboré par Wong en 2021, le tableau 3 qui suit rappelle les éléments clés des modèles du bien-être que nous venons d'expliciter :

Tableau 3

Les éléments clés des modèles du bien-être

PERMA (Seligman, 2011)	PERMA adapté (Wong et Roy, 2018)	CasMac (Wong, 2017)
Les émotions positives L'engagement Les relations positives Le sens L'accomplissement	Les émotions positives L'engagement Les relations positives Le sens L'accomplissement Le grit / le courage La spiritualité	Le courage L'acceptation L'auto-transcendance Le sens L'attitude appréciative La compassion

Ce tableau nous permet de considérer la conception du modèle de Seligman (2011) en lien avec les ajouts de Wong et Roy (2018) et Wong (2017). Il met ainsi en perspective les critiques émises au fait que seuls les éléments positifs ne peuvent contribuer au bien-être d'une personne et qu'il importe de tenir compte du courage, de la spiritualité et d'autres attitudes pour définir ce concept. Ce faisant, ces différents modèles font valoir la complexité de le définir, surtout lorsqu'il y est question de situations qui ne sont pas positives. Considérant ces situations, Wong (2021) souligne que la propagation du virus de la Covid-19, le changement climatique, l'extrémisme, et bien d'autres phénomènes qui ont cours de nos jours incitent actuellement la psychologie à faire face à des défis existentiels. Selon lui, l'avenir de la psychologie repose sur sa capacité d'assurer une intégration entre l'existentialisme et la psychologie positive. Pour Wong (2021), « la psychologie positive existentielle (PP 2.0) semble être la réponse logique, car elle cherche des solutions positives fondées sur des preuves aux crises existentielles auxquelles sont confrontés les individus et l'humanité » (traduction libre, 3^{e} paragraphe). Si la psychologie positive s'intéresse à faire ressortir ce qui est bon chez l'individu et l'aider à réaliser son plein potentiel, l'existentialisme, selon Wong (2021), vise à comprendre la fragilité de la condition humaine et sa lutte pour le bonheur. Sur ce, cet auteur propose un nouveau modèle du bien-être qui prend en considération les nouvelles tendances en psychologie, et en particulier le courant de la psychologie positive existentielle. Ce modèle est conçu selon une approche existentielle qui tient compte de l'importance de la phénoménologie et qui tend à vérifier que la vision du chercheur est exprimée en concordance avec celle des participants. Il propose un changement de paradigme en considérant que la souffrance est inévitable et qu'elle est partie prenante de la capacité qu'a l'être humain d'en arriver à une transformation afin de vivre avec maturité son bien-être. Il s'avère donc important dans des circonstances pénibles ou des situations difficiles d'accepter la souffrance au lieu de l'éviter et de vivre cette possibilité de transformation afin d'en arriver éventuellement à retrouver un équilibre et une harmonie constituant la clé du bien-être (Lomas, 2021 ; Wong et Bowers, 2018). Tout en se référant à l'autotranscendance, cette manière de définir le bien-être dans la lignée de ce qui se vit au sein de la pandémie des années 2020 offre une conception non plus uniquement individuelle du bien-être, mais accentue la nécessité d'agir collectivement pour que cette transformation se répercute au sein des sociétés dans lesquelles nous évoluons.

Dans cette partie, nous avons exploré les racines philosophiques et psychologiques du bien-être remontant à l'Antiquité ainsi que les différentes typologies du bien-être. Ensuite, nous avons examiné le développement de ce concept avec l'émergence de la psychologie positive. Enfin, nous nous sommes attardé sur l'évolution de la psychologie positive avec l'avènement de sa deuxième vague qui introduit la pensée dialectique et les retombées de cette dernière sur le concept du bien-être. La prochaine partie aborde le deuxième concept qui sous-tend l'objet de notre recherche, à savoir : la résilience.

3.2 Le concept de résilience

La résilience a été définie fréquemment comme une adaptation positive vis-à-vis des adversités (Fleming et Ledogar, 2008). Toutefois, plusieurs auteurs soulignent le caractère complexe de ce concept et nous mettent en garde contre une définition hâtive qui ne tienne pas en considération son évolution ainsi que ses caractéristiques et de ses dimensions (Cyrulnik et Jorland, 2012 ; Reich, Zautra et Stuart Hall, 2010). La résilience demeure donc encore de nos jours un concept polysémique et multidimensionnel suscitant un intérêt international qui s'incarne dans l'abondance des recherches et des publications (Anaut, 2015 ; Cyrulnik et Jorland, 2012 ; Martin-Breen et Anderies, 2011 ; Michallet, 2009 ; Southwick et Charney, 2018). Pour en approfondir le sens, nous proposons dans cette partie d'aborder dans un premier temps l'évolution historique du concept de la résilience qui s'étale sur trois différentes périodes. Dans un deuxième temps, nous exposons un essai de définition qui synthétise différents écrits dans ce domaine. Dans un troisième temps, nous explorons les dimensions de la résilience en faisant part de modèles qui définissent ce concept.

3.2.1 L'évolution du concept de résilience

Depuis son apparition, le concept de la résilience a été utilisé dans différentes disciplines : la psychologie, l'écologie, la sociologie, l'éducation, la gestion des affaires, l'économie, etc. (Martin-Breen et Anderies, 2011). Dans cette section, nous retraçons l'évolution de ce concept en lien avec les domaines de la psychologie et de l'éducation. Le développement de la recherche sur la résilience pendant les quarante dernières années, a stimulé l'évolution et la précision de ce concept. Comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent, cette évolution se décline en quatre vagues.

La première vague correspond à celle des précurseurs, où les travaux de chercheurs comme Werner (1984), Garmezy (1971) et Rutter (1979) ont contribué à décrire le phénomène de la résilience et à l'identifier. Pour Masten (2015), la première vague est descriptive, elle s'intéresse à définir et à décrire le phénomène de la résilience. Cette vague se caractérise par l'étude de la résilience au cours de l'enfance (Fleming et Ledogar, 2008). Selon Cyrulnik et Jorland (2012), l'étude de la résilience a été initiée par des travaux de recherche qui ont comme objet d'étude le développement des enfants et des adolescents vivant dans des contextes jugés défavorables à leur développement. D'où l'émergence des facteurs de risque retrouvés dans ces contextes jugés « à risque ». Parmi ces facteurs, nous retrouvons : la pauvreté, la violence, les pathologies mentales des parents, etc. Dans cette perspective, « le devenir de l'enfant confronté à une situation à risque était donc considéré comme dépendant de ses attributs personnels » (Anaut, 2015, p. 30). Dans de telles recherches, l'emphase est mise sur l'invulnérabilité de l'enfant et sur ses efforts, malgré les difficultés et les inconvénients, pour améliorer la qualité de sa vie (Garmezy, 1985 ; Werner, 1984). C'est en ce sens que ces recherches se sont centrées sur les différences individuelles et les ressources internes retrouvées chez l'enfant, et qui contribuent au développement de l'invulnérabilité. Dans cette vague, la résilience a été conçue comme ayant un caractère plutôt statique, qui ne prend pas en considération l'interaction entre l'individu et son environnement, comme son champ d'études se limite au niveau individuel (Cyrulnik et Jorland, 2012).

Des travaux de recherche ultérieures portant sur la résilience ont déplacé l'attention vers l'interaction entre la personne et le contexte dans lequel elle évolue, ce qui nous amène à la deuxième vague d'évolution de la résilience (Cyrulnik et Jorland, 2012). Cette deuxième vague se caractérise par une approche plus dynamique de ce concept. Les chercheurs se sont intéressés à comprendre le processus de la résilience (Masten, 2015). Rutter, professeur de psychiatrie à Londres, était le premier à énoncer que « la résilience est acquise (…) et qu'elle résulte d'une combinaison de facteurs internes et externes » (Anaut, 2015, p. 33). Les propos de Rutter (1993) témoignent de cette volonté de reconsidérer la vision initiale de la résilience. Cet auteur a rejeté le concept d'invulnérabilité permettant aux individus de résister à tous les phénomènes d'adversité qu'ils peuvent rencontrer. Pour lui, « la résilience peut résider dans le contexte social autant que dans l'individu » (p. 626). Qui plus est, la résilience, dans cette deuxième vague, n'est plus conçue comme statique, mais plutôt comme un processus émanant des interactions entre

l'individu et son environnement (Wong et Wong, 2012). Cette deuxième vague a pris en considération l'influence des ressources externes venant de l'environnement. Cyrulnik et Jorland (2012) évoquent cinq changements retrouvés dans cette deuxième vague qui concernent l'évolution de la résilience :

a- les recherches sur ce concept se concentrent sur le cycle de la vie de la personne et non pas exclusivement sur le stade de l'enfance ;
b- l'objet de recherche, celui de la résilience, s'élargit pour toucher les groupes, les communautés et la société en général sans se limiter au niveau individuel ;
c- les mécanismes universels et culturels de la résilience sont évoqués davantage ;
d- l'émergence d'une panoplie d'instruments d'évaluation de la résilience ;
e- le processus de résilience est retenu dans de nouvelles situations professionnelles.

C'est ainsi que selon ces avancées, l'individu devient plus résilient quand il est confronté à de plus en plus d'expériences qui l'incitent à surmonter des difficultés (Rutter, 1993).

Depuis les années 2000, une troisième vague d'évolution a fait son apparition. Elle se caractérise, selon Cyrulnik et Jorland (2012), par une volonté d'opérer un passage de la recherche à la pratique. C'est la vague de l'application sur les terrains. Cette dernière se veut un mouvement de recherche non sur la résilience, mais plutôt pour la résilience. Dans ce domaine, l'emphase est mise sur « la prévention, sur le développement des facteurs de protection, sur le partenariat avec les personnes subissant l'effet de facteurs de risque ou vivant des situations à caractère traumatique, sur l'accompagnement de ces personnes » (Cyrulnik et Jorland, 2012, p. 32). Pour Anaut (2015), nous sommes dans une perspective « d'accompagnement et de compréhension des personnes confrontées à des contextes à risque ou à des évènements traumatiques » (p. 28). En d'autres termes, les recherches dans cette troisième vague ont donné lieu à l'exploration d'une multitude d'outils d'évaluation de la résilience chez les individus, ce qui aide les praticiens à proposer des accompagnements adaptés aux personnes en difficulté afin d'activer leur processus de résilience.

Récemment, Masten (2015), Ahmad Shafi et Templeton (2020) proposent une quatrième vague introduite par « l'avancement en technologie et dans les connaissances en génétiques, en statistiques, en neurosciences et en neuro-imagerie » (p. 6). L'emphase est mise sur les analyses

des interactions entre les individus et leurs contextes. De même, Masten (2015) trouve que l'évolution est caractérisée dans cette quatrième vague par un intérêt croissant quant à l'interaction des gènes sur l'expérience de l'individu. Les études dans cette vague cherchent à répondre à de nouvelles questions qui émergent comme suit : comment les différences génétiques influencent le processus de la résilience ? Est-il possible d'influencer les systèmes adaptatifs chez l'individu afin de favoriser la résilience ? Comment les communautés et les sociétés promeuvent-elles la résilience ? (p. 7).

Comme nous pouvons l'observer, le concept de la résilience a connu une évolution majeure dans les quarante dernières années. Cette évolution se répartit en quatre vagues qui ont marqué notre compréhension de ce concept, comme le résume le tableau suivant :

Tableau 4

L'évolution du concept de la résilience

Les vagues	Description
Première vague	Une approche statique, descriptive : définir et décrire le phénomène de la résilience (Cyrulnik et Jorland, 2012 ; Masten, 2015).
Deuxième vague	Une approche dynamique : comprendre le processus de la résilience (Cyrulnik et Jorland, 2012 ; Masten, 2015 ; Rutter, 1993).
Troisième vague	Un passage de la recherche à la pratique : proposer des accompagnements adaptés aux personnes en difficulté afin d'activer leur processus de résilience (Cyrulnik et Jorland, 2012).
Quatrième vague	Un intérêt croissant quant à l'interaction des gènes sur l'expérience de l'individu (Ahmad Shafi et Templeton, 2020 ; Masten, 2015).

Selon l'évolution de ce concept, la première vague a été celle de la description et de l'identification du phénomène de la résilience chez les enfants et les adolescents. Cette première vague s'est attardée sur le devenir de l'enfant dépendant de ses attributs personnels pour contrer les facteurs de risque. La deuxième vague s'est démarquée par une approche plus dynamique de la résilience, qui tient désormais compte non seulement des facteurs de protection individuelle (caractéristiques) développés dans la première vague, mais aussi de l'apport de l'entourage familial et social. La troisième vague se distingue par le passage du concept de la résilience vers

les terrains. Dans cette vague, nous assistons au développement de plusieurs méthodes d'identification et de mesures de la résilience afin d'aider les individus, les familles ou les groupes vivant des situations d'adversité à activer leur processus de résilience. Récemment, Masten (2015), Ahmad Shafi et Templeton (2020) ont proposé une quatrième vague d'évolution qui tient en compte des analyses des interactions entre les individus et leurs contextes et de leurs différences individuelles. Tout compte fait, les différentes vagues décrites au cours de cette évolution témoignent de l'intérêt croissant porté à la résilience dans la littérature scientifique, ce qui nous amène à nous questionner sur la définition de ce concept qui fait couler beaucoup d'encre.

3.2.2 La résilience : une définition aux multiples visages

Kaplan (2014) nous met en garde de procéder avec prudence lorsque nous essayons de définir ou de comprendre la résilience, afin de reconnaitre à juste titre son évolution en lien avec le développement des conceptions théoriques des dernières quarante années (Anaut, 2015 ; Cyrulnik et Jorland, 2012 ; Michallet, 2009). Sur ce, la définition de la résilience peut être présentée selon trois différentes approches (tableau 5) : la résilience comme un trait ou une capacité, la résilience comme un processus et la résilience comme un résultat (Ribes, 2006 ; Michallet, 2009).

Tableau 5

Les différentes approches dans la définition de la résilience

La résilience comme un trait (Cyrulnik, 1999 ; Patterson, 1995 ; Werner et Smith, 1989)	La résilience comme un processus (Richardson, 2002)	La résilience comme un résultat (Masten, 2001 ; Reich *et al.*, 2010)
Une capacité d'adaptation aux adversités.	*Un processus d'adaptation aux adversités*	*Une adaptation réussie aux adversités*
Par le biais des traits de personnalité, des attitudes ou bien du tempérament.	À travers le renforcement des facteurs de protection personnels et environnementaux.	Le niveau duquel l'individu se remet pleinement après une situation difficile ainsi que de la durabilité de ce résultat.

La première définition de ce tableau conçoit la résilience comme une approche qui met l'emphase sur « des résultats comportementaux supposés positifs ou adaptés en face d'un

contexte socioaffectif qualifié d'inadéquat, défaillant, carencé ou hostile » (Anaut, 2015, p. 35). La résilience est alors définie comme la capacité d'adaptation à des circonstances reflétant une adversité. Cette capacité s'incarne dans les traits de personnalité ou de caractère, dans les attitudes ou bien dans le tempérament (Cyrulnik, 1999 ; Patterson, 1995 ; Werner et Smith, 1989). La définition de Block et Block (1980) est un bon exemple de cette approche. Selon ces auteurs, la résilience est « la capacité d'une personne à faire face, la capacité à pouvoir se développer et à augmenter ses compétences dans une situation adverse » (1980, cité par Michallet, 2009, p. 12). Dans la même veine, Cyrulnik, Lecomte, Manciaux, Tomkiewicz et Vanistendael (2001) définissent la résilience par « la capacité d'une personne, d'un groupe, de bien se développer, de continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'évènements déstabilisateurs, de traumatismes sérieux, graves, de conditions de vie difficiles » (cité par Tisseron, 2007, p. 98). Quant à Vanistandael (1996) la définit comme « la capacité d'un individu ou d'un groupe à bien se développer en présence de très grandes difficultés » (p. 9).

Plusieurs auteurs (Egeland, Carslon et Sroufe, 1993 ; Jourdan-Ionescu, 2001 ; Werner et Johnson, 1999) se sont questionnés sur l'acquisition de cette capacité de résilience par l'individu, ce qui a initié une deuxième approche dans la définition de la résilience qui se réfère plutôt à un processus dynamique et non pas à une capacité individuelle. Pour ces auteurs, la résilience se définit comme un processus dynamique en lien avec une interaction entre des facteurs de protection et des facteurs de risque, et c'est ce processus dynamique qui rend la personne résiliente plutôt qu'une attitude personnelle. Suivant ce même raisonnement, Richardson (2002) conçoit la résilience comme un processus d'adaptation aux adversités par le renforcement des facteurs de protection personnels et environnementaux.

La troisième approche définit la résilience comme un résultat. Dans cette perspective, Masten (2001) trouve que « la résilience désigne une catégorie de phénomènes caractérisés par de bons résultats malgré de graves menaces pour l'adaptation ou le développement » (p. 228). Il continue en spécifiant que l'objectif de la recherche sur la résilience « vise à comprendre les processus expliquant ces bons résultats » (p. 228). Quant à Rutter (1985), il trouve que la résilience « se caractérise par un type d'activité qui met en place dans l'esprit un but et une sorte de stratégie pour réaliser l'objectif choisi, les deux paraissant comporter plusieurs éléments connectés : une estime de soi et une confiance en soi suffisantes, la croyance en son efficacité personnelle et la disposition d'un répertoire de solutions » (p. 601). Toujours dans cette même

veine, Reich *et al.* (2010) définissent la résilience comme un résultat d'une adaptation réussie aux adversités. Ce résultat, selon ces auteurs, doit tenir compte du niveau duquel l'individu se remet pleinement après une situation difficile ainsi que de la durabilité de ce résultat.

Reich *et al.* (2010) évoquent la présence d'un débat considérable dans la définition et dans l'opérationnalisation du concept de la résilience. Toutefois, cette distinction entre les trois approches de la définition de la résilience reste « assez arbitraire, car plusieurs auteurs passent facilement de l'une à l'autre », indique Michallet (2009, p. 13). Les propos de ce dernier trouvent leur écho dans la définition de ce concept proposé par Tisseron (2007), où la résilience est « à la fois la capacité de résister à un traumatisme et celle de se reconstruire après lui » (p. 9). Dans la même veine, Garmezy (1993) précise que la résilience consiste en « la capacité, le processus ou le résultat d'une bonne adaptation en dépit des circonstances, des défis ou des menaces » (p. 129).

Selon Anaut (2015), les chercheurs s'entendent « pour considérer que pour qu'il y ait résilience, il faut qu'il y ait eu une menace majeure, une confrontation à un traumatisme ou à un contexte de stress sévères potentiellement pathogènes » (p. 38). En partant de ce constat, et devant la diversité des menaces que les individus ou les communautés peuvent rencontrer, nous comprenons la résilience dans son état dynamique et non statique. C'est en ce sens que nous concevons la résilience comme un processus dans notre travail qui prend en considération, les capacités et les ressources de l'individu, dans un premier moment, l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection, dans un deuxième moment, et les résultats ou les retombées personnelles et contextuelles, dans un troisième moment. Comme l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection possède une place éminente dans ce processus dynamique, nous abordons dans la prochaine partie ces deux types de facteurs. Qui plus est, l'interaction entre ces deux types de facteurs est en concordance avec notre objet d'étude axé sur la psychologie positive qui laisse une place, dans sa deuxième vague, à la relation dialectique entre le positif et le négatif.

3.2.3 Les facteurs de risque et de protection dans l'étude de la résilience

Comme nous pouvons le remarquer, de nos jours, la résilience est définie dans son état dynamique comme un processus qui émane de l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection. Ces facteurs « peuvent être d'ordre biologique, psychologique, social, spirituel, environnemental ou une combinaison de tout cela » (Waller, 2001, p. 294). Reich *et al.*

(2010) trouvent que ces deux types de facteurs peuvent être une source de motivation fondamentale : connaitre les facteurs de risque aide l'individu à se protéger et à se défendre de ce qui est nuisible et à miser sur les facteurs de protection, ce qui l'aide à aller de l'avant et à étendre sa portée vers des objectifs positifs. Comme les différents modèles de résilience que nous avons recensés réservent une place éminente aux facteurs de risque et de protection (Ahmad Shafi et Templeton, 2020 ; Daniel, Wassell et Gilligan, 1999 ; Richardson, Neiger, Jensen et Kumpfer, 1990 ; Richardson, 2002), nous évoquons ceux-ci selon cet ordre respectif dans les sections qui suivent.

3.2.3.1 Les facteurs de risque. L'étude de facteurs de risque a débuté avec la première vague de recherche sur la résilience au cours de l'enfance (Cyrulnik et Jorland, 2012 ; Fleming et Ledogar, 2008). Selon Wong et Wong (2012), « la résilience n'est nécessaire que s'il existe un risque perçu pour l'intégrité psychologique ou la sécurité physique d'une personne » (p. 587). Les auteurs diffèrent dans la manière de catégoriser ces facteurs (Anaut, 2015 ; Reich *et al.,* 2010 ; Wong et Wong, 2012, Wu *et al.,* 2013). Dans ce qui suit, nous présentons les facteurs de risque selon quatre catégories : les facteurs d'ordre neurobiologique, d'ordre interne aux sujets, d'ordre familial et psychoaffectif, et d'ordre relevant du contexte socio-environnemental. Il est important de signaler que notre liste de facteurs dans chaque catégorie n'est pas exhaustive, mais qu'elle vise à présenter des exemples pour mieux comprendre l'impact des facteurs de risque sur le processus de résilience.

Les facteurs d'ordre neurobiologiques : les prédispositions génétiques en lien avec l'anxiété, par exemple le gène *Neuropeptide Y (NPY),* qui contribue à l'augmentation de la sensibilité aux troubles de l'anxiété après une enfance troublée (Donner *et al.,* 2012), ou d'autres facteurs biologiques tels l'hypertension ou un indice de masse corporelle (>25) et bien d'autres encore qui jouent un rôle signifiant dans la réponse de l'individu à un évènement menaçant (Reich *et al.,* 2010 ; Wu *et al.,* 2013). Dans la même veine, plusieurs auteurs ont prouvé que des irrégularités dans les interactions entre les circuits neuronaux engendrent des facteurs de risque qui nuisent à l'individu (Feder, Nestler et Charney, 2009 ; Franklin, Saab et Mansuy, 2012).

Les facteurs d'ordre interne aux sujets : ces facteurs sont en lien avec l'histoire de l'individu tels des antécédents de maladie mentale, des expériences d'impuissance vécues antérieurement (Reich *et al.,* 2010). Des évènements d'adversité vécus durant l'enfance peuvent nuire au développement d'une réponse adéquate au stress chez l'individu (Wu *et al.,* 2013). Par

exemple, un degré de contrôle faible devant des épisodes de stress peut conduire l'individu à croire qu'il est incapable de changer les circonstances de sa situation (Feder, Charney et Collins, 2011). Cette forme « d'impuissance acquise » constitue, à son tour, un facteur de risque individuel. Qui plus est, selon Boris Cyrulnik, un faible niveau de scolarité forme un facteur de risque (Cyrulnik, 2020).

Les facteurs d'ordre familial et psychoaffectif : les facteurs de risque s'étendent pour toucher au vécu de l'individu dans ses relations familiales et interpersonnelles. Des antécédents de maltraitance familiale (consommation de substances, anxiété au sein d'une famille) constituent un facteur de risque (Cicchetti et Rogosch, 2012). Des conditions sociofamiliales stressantes peuvent à leur tour devenir un facteur de risque (Reich *et al.,* 2010).

Les facteurs d'ordre relevant du contexte socio-environnemental : les individus ayant vécu dans des zones de guerres ou d'instabilités politiques deviennent plus vulnérables que leurs homologues dans des situations normales (Werner, 2012). Vivre dans un milieu où le taux de crimes est élevé ou œuvrer dans un environnement de travail stressant sont aussi des facteurs de risque qui peuvent rendre la personne plus vulnérable (Reich *et al.,* 2010).

Les facteurs de risque évoqués ci-dessus peuvent devenir, par l'intermédiaire de ressources interne et externe chez l'individu, des opportunités pour la croissance personnelle (Bonanno, 2004). Dans la même veine, Cyrulnik et Jorland (2012) ainsi que Wong et Wong (2012) trouvent que la résilience se manifeste, d'une part, par la présence de menaces ou de facteurs de risque ou de vulnérabilité et, d'autre part, par la présence de ressources ou de facteurs de protection.

3.2.3.2 Les facteurs de protection. L'étude des facteurs de protection auprès des chercheurs s'est développée en prenant en considération leur efficacité d'atténuer l'impact négatif des facteurs de risque (Anaut, 2015). Ces facteurs de protection peuvent être d'ordre neurobiologique, d'ordre interne aux sujets, d'ordre familial et psychoaffectif ou d'ordre relevant du contexte socio-environnemental (Cyrulnik et Jorland, 2012 ; Fleming et Ledogar, 2008 ; Reich *et al.,* 2010 ; Wong et Wong, 2012).

Les facteurs d'ordre neurobiologique : Cyrulnik et Jorland (2012) recensent, par exemple, une douzaine de réponses cérébrales face au stress. Des régions du cerveau comme

l'amygdale et le cortex préfrontal médian sont alertées pour faire face respectivement à un stress psychologique ou à une situation d'anxiété nécessitant une prise de décision.

Les facteurs d'ordre interne aux sujets : parmi ces facteurs nous retrouvons : (a) des éléments de personnalité tels l'autonomie, l'estime de soi, la confiance, le tempérament (Werner, 1993) ; (b) des capacités et des aptitudes personnelles comme la capacité à résoudre des problèmes, la connaissance de soi, un sentiment d'auto-efficacité (Rutter, 1990, Werner, 1993), une discipline personnelle (Burt et Paysnick, 2012), l'exercice physique (Fleshner, Maier, Lyons et Raskind, 2011), un achèvement académique (Olsson, Bond, Burns, Velle-Broderick et Sawyer, 2003), une conscience émotionnelle et une clarté (Reich *et al.,* 2010), des stratégies pour gérer le stress (Day, 2014) ; (c) des attitudes, tels une malléabilité et une flexibilité, un contrôle interne, et se croire apte à nouer des liens affectifs et sociaux (Anaut, 2015 ; Day, 2014 ; Olsson *et al.,* 2003) ; et (d) des conduites de personnes, tels une réactivité aux autres et un ensemble de valeurs (Olsson *et al.,* 2003). À ces facteurs, Wu *et al.* (2013) trouvent qu'un bon fonctionnement intellectuel, une autorégulation efficace, des styles d'adaptation actifs ainsi que l'optimisme forment des facteurs de protection individuels favorisant la croissance et l'évolution d'une personne résiliente. Selon la conception de la religion et de la spiritualité, la foi et les croyances donnent un sens à la vie et constituent des facteurs de protection (Werner, 2012 ; Wu *et al.,* 2013). Dans le même ordre d'idées, Min *et al.* (2013) trouvent qu'une faible spiritualité est un prédicteur majeur d'une faible résilience. De plus, les émotions positives constituent un autre facteur de protection (Folkman et Moskowitz, 2000 ; Fredrickson, 2001).

Les facteurs d'ordre familial et psychoaffectif : un environnement favorable et aimant constitue un facteur de protection pour ceux qui ont connu un traumatisme antérieur (Masten, 2001, Rutter, 2013). De même, un fonctionnement familial positif, une cohésion et un intérêt de la part des parents, une relation saine avec les pairs (Burt et Paysnick, 2012 ; Cyrulnik et Jorland, 2012 ; Olsson *et al.,* 2003), des relations d'attachement sécurisées, une bonne communication parent-enfant (Sapienza et Masten, 2011) contribuent à favoriser un fonctionnement résilient chez l'individu. Selon Cyrulnik et Jorland (2012), « la capacité à faire lien et à s'attacher à une personne empathique est un élément central du processus développemental qui conduit à la résilience et peut se produire à tout âge » (p. 83). Qui plus est, Werner (2012) indique que les enfants qui ont vécu dans des milieux de guerres et d'instabilité sociopolitique peuvent profiter

du support de leurs enseignants et de leurs amis pour contrer les impacts nuisibles sur leur santé mentale.

Les facteurs d'ordre relevant du contexte socio-environnemental : parmi ces facteurs, Kimchi et Schaffner (1991) évoquent, entre autres, la présence d'une figure de soutien qui sert de modèle d'identification, l'engagement pour une cause, et l'affiliation religieuse. Reich *et al.* (2010) énumèrent d'autres facteurs de protection comme une participation citoyenne de l'individu, un contexte ou une culture de démocratie bien établie, et un respect mutuel dans les relations communautaires. De même, un milieu où les espaces verts et les parcs sont disponibles, où les opportunités de bénévolat sont offertes ainsi qu'un niveau de vie-travail satisfaisant constituent des facteurs de protection socio-environnementaux favorisant le processus de résilience (Reich *et al.,* 2010). Le tableau 6 rappelle les catégories des facteurs de risque et de protection élaborés ci-dessus.

Tableau 6

Les facteurs de la résilience

Types	Catégories	Exemples
Facteurs de risque (Anaut, 2015 ; Reich *et al.*, 2010 ; Wong et Wong, 2012 ; Wu *et al.*, 2013)	*Neurobiologique*	Prédispositions génétiques en lien avec l'anxiété ou des facteurs biologiques, telle l'hypertension.
	Interne au sujet	Des antécédents de maladie mentale, des expériences d'impuissance vécues antérieurement.
	Familial et psychoaffectif	Des antécédents de maltraitance familiale, des conditions sociofamiliales stressantes.
	Contexte socio-environnemental.	Des zones de guerres ou d'instabilité politique.
Facteurs de protection (Cyrulnik et Jorland, 2012 ; Fleming et Ledogar, 2008 ; Reich *et al.*, 2010 ; Wong et Wong, 2012)	*Neurobiologique*	Des régions du cerveau comme l'amygdale font face à un stress psychologique
	Interne au sujet	L'autonomie, l'estime de soi, la capacité à résoudre des problèmes, l'exercice physique.
	Familial et psychoaffectif	Un environnement favorable et aimant, un fonctionnement familial positif.
	Contexte socio-environnemental	La présence d'un modèle d'identification, l'engagement pour une cause, et l'affiliation religieuse.

Sans être exhaustive, cette liste de facteurs de risque et de protection présente des exemples contribuant au processus de résilience qui peuvent nous servir de repères lors de l'analyse des résultats. Ce processus, comme nous l'avons mentionné, trouve sa genèse dans l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection. Ces facteurs possèdent une centralité dans les différents modèles théoriques de la résilience. Pour Masten (2001), les modèles de résilience se regroupent selon deux approches : la première met en valeur les

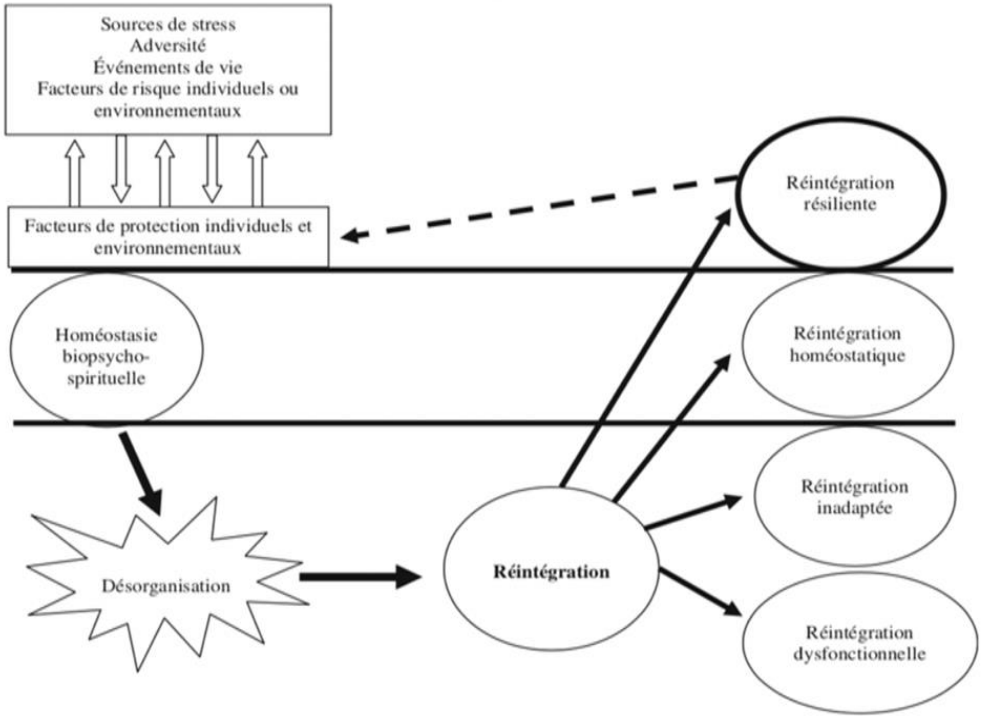
variables (*variable-focused)* pour étudier les facteurs de risque, les retombées sur la personne et les qualités nécessaires pour faire face à ces facteurs de risque. La deuxième approche se concentre sur l'individu (*person-focused).* Cette approche compare les personnes ayant différents profils pour comprendre ce qui différencie les personnes résilientes de leurs homologues. Le modèle de Richardson que nous avons privilégié dans notre travail a retenu notre attention parce qu'il reflète la définition de la résilience en tant que processus dynamique.

3.2.4 Le modèle de Richardson

La résilience est définie comme un processus dynamique qui prend en considération, d'une part, l'interaction entre des facteurs de protection et des ressources individuelles et contextuelles et, d'autre part, des facteurs de risque. Selon la dynamique qui est alors mise en cause, l'interaction entre ces facteurs de protection et de risque mène l'individu à une certaine forme d'adaptation. Inscrits dans une école de pensée, les travaux de Richardson (2002) conçoivent que les évènements ou les contextes stressants déstabilisent l'équilibre de l'individu, ce qui rompt l'homéostasie antérieure (Richardson, 2002). Cette rupture d'équilibre conduit l'individu à chercher une nouvelle adaptation. Cette dernière sera influencée par l'interaction entre les facteurs de protection et les facteurs de risque dont l'individu dispose à ce moment de sa vie (Anaut, 2015). Pour tenir compte de cette interaction, Richardson (2002) propose un modèle qui porte sur le processus de la résilience dans lequel il distingue les trois moments représentés dans la figure 2.

Figure 2

Modèle de processus de résilience de Richardson (2002)



Note. « The metatheory of resilience and resiliency » par G.E., Richardson, (2002). Journal of Clinical Psychology, 58, p. 311 (M. Leroux, Trad. ; 2009, p. 45). Titulaire des droits d'auteur en 2002 par John Willey & Sons. Utilisé avec permission.

Les trois moments de ce modèle sont définis comme étant :

1- *la situation de départ* : l'individu est dans sa « zone de confort » (Richardson, 2002, p. 311) qui se caractérise par un état cohérent relatif aux plans physique, mental et spirituel. En d'autres termes, l'individu fait l'expérience d'une homéostasie biopsychospirituelle. Cette dernière est défiée par les changements de vie, les facteurs de stress et les menaces qui viennent la perturber. Des facteurs de protection personnels et environnementaux entrent en interaction pour protéger cette « zone de confort » dans laquelle se situe l'individu ;

2- *la désorganisation* : si les facteurs de risque outrepassent les facteurs de protection, ils créent un déséquilibre rompant ainsi l'état d'homéostasie biopsychospirituelle de l'individu. C'est le moment de la désorganisation, où l'individu est poussé à quitter sa zone de confort à la recherche d'une nouvelle adaptation ;

3- *la réintégration* : après la perturbation, le processus de réintégration commence en mobilisant plusieurs paramètres, à savoir : les personnes, leurs périodes de développement, les combinaisons entre les facteurs de risque et les facteurs de protection individuels et environnementaux dont l'individu dispose à ce moment de sa vie et dans son milieu. À ce stade, la réintégration peut se faire selon les quatre façons suivantes :
    a- la réintégration dysfonctionnelle : elle comporte l'adoption, entre autres, de comportements destructeurs ;
    b- La réintégration inadaptée : elle se caractérise par une perte de motivation et un désengagement ;
    c- la réintégration homéostatique : c'est le retour à la zone de confort, à l'état biopsychospirituel antérieur ;
    d- la réintégration résiliente : elle s'incarne par une évolution de l'individu et une amélioration des qualités de résilience, ce qui l'aidera dans l'avenir à mieux gérer les moments de désorganisation.

En éducation, ce modèle a été utilisé par Théorêt *et al.* (2003) dans leur étude sur la résilience du personnel scolaire. Selon ces auteurs, ce modèle « apparaît comme un outil conceptuel intéressant qui permet de bien comprendre la résilience » (p. 18). Nous choisissons ce modèle vu qu'il réserve une place éminente à l'interaction entre les facteurs de protection et de risque dans le processus de résilience.

Dans cette partie, nous avons abordé le concept de résilience. Dans un premier temps, nous avons survolé les quatre vagues qui ont marqué l'évolution de ce concept et ont permis d'approfondir notre compréhension de la résilience. Ce qui nous a amené, dans un deuxième temps, à préciser les trois approches selon lesquelles les chercheurs ont défini la résilience. Nous avons opté pour une définition qui met en relief l'apport de chacune de celles-ci. C'est ainsi que dans la présente étude, la résilience est comprise comme un processus dynamique qui émane de l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection tout en prenant en considération les capacités et les ressources de l'individu dans ce processus, ainsi que les résultats ou les retombées personnelles et contextuelles. Vu l'importance à accorder à l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection, nous avons abordé, dans un troisième temps, ces deux types de facteurs. Enfin, nous avons présenté le modèle de Richardson

(2002) portant sur le processus de résilience qui se décline en quatre moments. Ce dernier reflète davantage notre compréhension de la résilience, en tant que processus dynamique, et nous servira d'outil conceptuel dans l'identification des dimensions en lien avec la résilience chez les directions d'école. Notre prochaine partie exposera le troisième concept qui sous-tend notre question de recherche, celui de la spiritualité.

3.3 Le concept de la spiritualité

La spiritualité est un concept multidimensionnel dont toutes les définitions proposées, selon Mohamed, Wisnieski, Askar et Syed (2004), « sont plus incomplètes qu'incorrectes » (p. 103). C'est donc dans un désir de compréhension et avec humilité que nous présentons dans cette section un essai de définition de ce concept en retraçant, dans un premier temps, l'évolution de sa signification, puis en scrutant, dans un deuxième temps, les différentes définitions qui en sont données. Dans un troisième temps, nous explorons le modèle du bien-être spirituel qui tisse un lien entre le bien-être et la spiritualité.

3.3.1 L'évolution de la signification du concept de la spiritualité

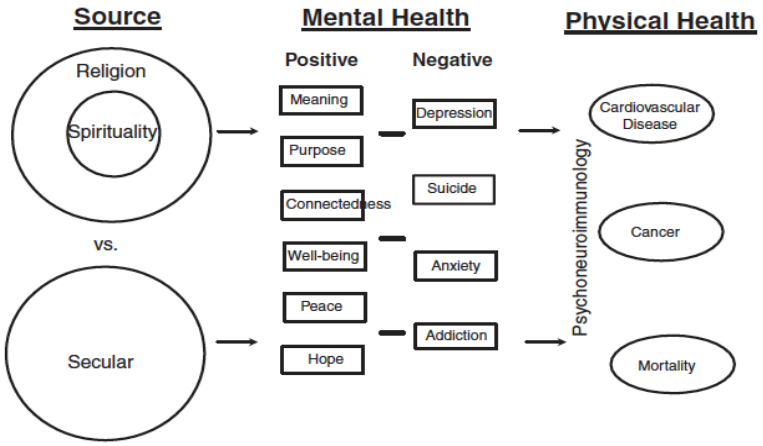
La signification du concept de la spiritualité a connu plusieurs développements, tout au long des années, en examinant sa relation avec la religion et la santé mentale. Carignan et Bellehumeur (2019) retracent les racines de ce terme dans le Nouveau Testament avec les écrits de Paul aux Corinthiens (1 Corinthiens 2, 12-16). Ces écrits théologiques stipulent deux modes de vie : la personne spirituelle sous l'influence de l'Esprit de Dieu et l'être humain naturel. Il faut attendre jusqu'au XIII^{e} siècle pour voir l'émergence d'une différenciation entre la croissance spirituelle et la croissance religieuse. Cette dichotomie est le fruit d'une distinction d'ordre philosophique qui a vu le jour en Europe (Oman, 2013). À la fin du XX^{e} siècle, le concept de la spiritualité ne serait plus conçu exclusivement en lien avec la religion, mais il se développe pour être en lien avec les indicateurs positifs de la santé mentale. Koenig (2008) présente quatre modalités pour définir le concept de la spiritualité et tracer son évolution.

Dans la première, nous retrouvons *la version historico-traditionnelle* (voir figure 3). Dans cette version, la spiritualité se définit par rapport aux valeurs religieuses de l'individu. La religion, la spiritualité et le profane sont représentés dans cette version comme des sources possibles de valeurs, de traits de caractère et d'états mentaux. La spiritualité peut être étudiée en utilisant les méthodes de recherche des sciences sociales et comportementales. Les personnes spirituelles peuvent être

identifiées par rapport à leur engagement religieux et en les comparant avec les personnes moins religieuses ou bien laïques, en lien avec en ce qui concerne la santé mentale et physique. Dans cette première version, la spiritualité est une construction complètement distincte des mesures de la santé mentale ou physique.

Figure 3

La version historico-traditionnelle de la spiritualité selon Koenig (2008)

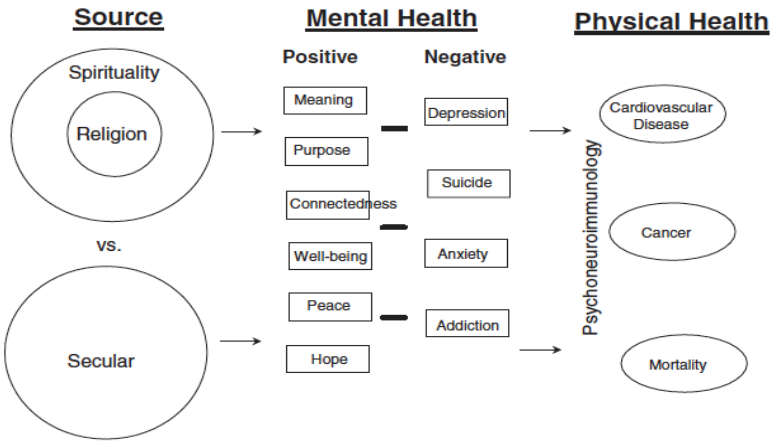


Note. " Concerns about measuring spirituality in research" par H. G. Koenig (2008). *The Journal of Nervous and Mental Disease, 196*(5), p. 350. Titulaire des droits d'auteur en 2008 par Wolters Kluwer Health. Utilisé avec permission.

Dans la *version moderne*, la définition de la spiritualité englobe la religion, elle est plus large que cette dernière (voir figure 4). À ce stade, le terme de spiritualité a été utilisé davantage dans les milieux de la santé pluraliste. Sur ce, il distinguait les personnes de différentes religions et celles qui sont non religieuses, mais qui se qualifient comme spirituelles. Cette version est critiquée, car elle est considérée comme étant vague par rapport à la première version de la spiritualité, parce qu'il est difficile d'identifier les personnes spirituelles, mais non religieuses, et de les différencier des laïques. Toutefois, grâce à cette évolution de la signification de la spiritualité, nous assistons à l'émergence du courant qui identifie la spiritualité comme une recherche du sacré et qui peut se produire en dehors du cadre institutionnel qu'est la religion (Pargament, 1999).

Figure 4

La version moderne de la spiritualité selon Koenig (2008)

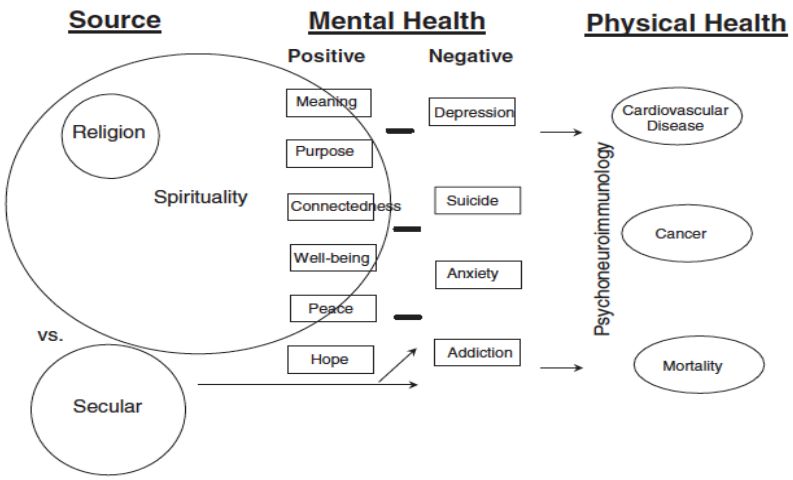


Note. " Concerns about measuring spirituality in research" par H. G. Koenig (2008). *The Journal of Nervous and Mental Disease, 196*(5), p. 350. Titulaire des droits d'auteur en 2008 par Wolters Kluwer Health. Utilisé avec permission.

La troisième version de l'évolution du concept de la spiritualité est intitulée la *version tautologique* (voir figure 5). Dans cette version, la spiritualité n'est pas limitée à des indicateurs de la religiosité traditionnelle ou à la recherche du sacré, mais s'étend pour englober les états psychologiques positifs, tels le sens de la vie, la qualité des relations sociales, la paix intérieure, le bien-être, etc. Koenig (2008) souligne qu'il est préoccupant de définir la spiritualité en lien avec des indicateurs positifs de la santé mentale, ce qui peut éliminer la possibilité d'identifier des circonstances dans lesquelles la recherche du sacré peut impliquer des moments de malheur, d'agitation, voire de la morbidité mentale et physique. Dans cette troisième version, nous signalons toujours que les séculiers sont dépourvus de toute forme de spiritualité.

Figure 5

La version tautologique de la spiritualité selon Koenig (2008)

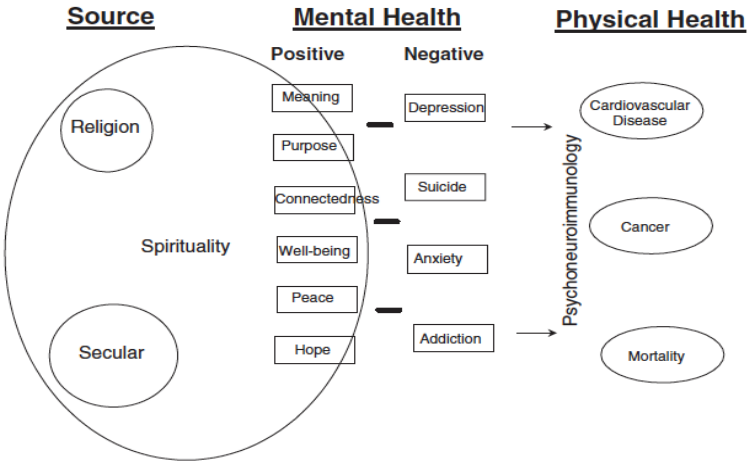


Note. " Concerns about measuring spirituality in research" par H. G. Koenig (2008). *The Journal of Nervous and Mental Disease, 196*(5), p. 351. Titulaire des droits d'auteur en 2008 par Wolters Kluwer Health. Utilisé avec permission.

Enfin, Koenig (2008) propose *la version clinique moderne* (voir figure 6), où la spiritualité englobe dans sa définition non seulement les valeurs religieuses et les indicateurs positifs de la santé mentale, mais aussi l'individu séculier. En d'autres termes, toute personne aurait une certaine forme de spiritualité, même les athées et les agnostiques. Dans cette version, la spiritualité n'est pas définie dans un cadre de foi et de religion, mais dans un contexte relationnel au sens plus large. Sheldrake (2011 ; cité dans Carignan et Bellehumeur, 2019) souligne que « la spiritualité telle qu'on la conçoit aujourd'hui est présumée être innée chez tous – personnalisée, démocratisée et éclectique – puisant dans différentes croyances autant que dans la psychologie populaire » (p. 24).

Figure 6

La version clinique moderne de la spiritualité selon Koenig (2008)



Note. " Concerns about measuring spirituality in research" par H. G. Koenig (2008). *The Journal of Nervous and Mental Disease, 196*(5), p. 351. Titulaire des droits d'auteur en 2008 par Wolters Kluwer Health. Utilisé avec permission.

Dans cette section, nous avons tracé l'évolution de la signification du concept de la spiritualité. Nous avons présenté les quatre versions qui témoignent de l'intérêt que porte la littérature scientifique à comprendre le concept de la spiritualité. Afin de mieux définir le concept de la spiritualité, il nous faut, en plus de retracer son évolution, explorer la complexité des relations entre la spiritualité et la religion.

3.3.2 La spiritualité : essai de définition

Selon Gall, Malette et Guirguis-Younger (2011), les définitions de la spiritualité et de la religion se chevauchent ou divergent, dépendamment de plusieurs facteurs tels l'héritage religieux, la culture, la génération et la nationalité. Le contexte occidental actuel dresse une différence entre le concept de la religion et celui de la spiritualité (Hill *et al.,* 2000 ; Sheldrake, 2011). Toutefois, il fallut attendre jusqu'à la fin du XX^{e} siècle pour que les travaux de recherche fassent ressortir que la quête spirituelle de l'être humain peut se réaliser aussi en dehors de toutes traditions religieuses (Oman, 2013 ; Pargament, 2011 ; Sheldrake, 2011). En contrepartie, dans le monde oriental, nous ne retrouvons pas cette différenciation. Le concept de spiritualité fait référence à la relation entretenue à travers les pratiques religieuses entre la personne et Dieu ou le Transcendant. Sur ce, et dans le but de mieux définir le concept de la spiritualité, nous avons

choisi dans cette section d'explorer les points en commun et les différentes composantes de ces deux concepts ainsi que leurs interconnexions afin de mieux définir le concept de la spiritualité.

Les résultats de l'étude de Gall *et al.* (2011) indiquent que la croyance en Dieu ou en une réalité ultime ou la connexion au mystère qui nous dépasse est un point commun retrouvé chez les participants à l'étude dans leur définition de la spiritualité et de la religion. Oman (2013) stipule que la religion et la spiritualité ont en commun une volonté de la quête du sacré. Cette quête tente à identifier, à articuler, à maintenir ou à transformer l'objet de recherche (Hill *et al.*, 2000). Le sacré réfère, selon Hill *et al.* (2000), à l'Être divin, la Réalité ultime, la Vérité ultime. Pour Pargament (1997), la spiritualité tend à la quête du sacré alors que la religion est définie d'une manière plus large par la « recherche de signification en lien avec le sacré » (p. 32). Dès le XIV^{e} siècle, la réforme protestante a préparé la voie à une distinction entre le monde de la religion et celui de la spiritualité. En effet, à la suite de cette réforme, la spiritualité a été présentée comme une relation personnelle et affective avec Dieu. Ce caractère individualiste ne laisse aucune place à un intermédiaire que ce soit un prêtre, un rite, etc.

Selon Gollnick (2005), plusieurs auteurs ont étudié la complexité de la relation entre la spiritualité et la religion à différentes époques. Cet auteur distingue entre la vision traditionnelle de la relation entre la spiritualité d'une part, et la vision moderne, d'autre part. Dans la vision traditionnelle, la spiritualité est considérée comme une dimension parmi d'autres de la religion. D'autres dimensions comme la doctrine, le rituel, l'éthique sont aussi englobées par la religion. La vision moderne, présente la spiritualité comme quête du sacré. Cette quête se déroule autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la religion. Sur ce, dans cette vision, la spiritualité est plus large que la religion. Cette vision moderne de la relation entre la spiritualité et la religion constitue une transformation radicale dans la pensée, ce qui a contribué à mieux définir chacun de ces deux concepts qui, selon Hill *et al.* (2000), peuvent effectivement se croiser sans pour autant être interchangeables.

Koenig (2008), Oman (2013) ainsi qu'Oxhandler et Pargament (2014) convergent dans leur définition de la religion comme un système basé sur des croyances, des valeurs, des symboles et des conduites, etc., qui se vit à l'intérieur d'une institution. Ce système possède un caractère statique et objectif comme il implique des écritures, de l'enseignement, des rituels, etc. Pour Carignan et Bellehumeur (2019), ce système est conçu pour organiser, d'une part, la

relation de la personne avec le Sacré ou le Transcendant et, d'autre part, pour assurer un meilleur « vivre ensemble au sein d'une communauté » (p. 21).

Dans leur recension des écrits sur le sens de la spiritualité, Dyson, Cobb et Forman (1997) ont relevé le besoin d'aller au-delà d'une vision restrictive de la spiritualité qui la relie exclusivement à la religion. Sur ce, Pelletier et Cournoyer (2015) stipulent que la spiritualité « implique une recherche personnelle du sacré et est reliée à des connaissances, aux sentiments d'amour, de paix, d'espoir, à la transcendance, à la compassion, à la recherche du bien-être » (p. 95). À l'encontre de l'aspect institutionnel et objectif de la religion, la spiritualité est plutôt personnelle et subjective. Elle est basée sur l'expérience de l'être humain et non pas sur des croyances. La spiritualité se démarque de la religion par son caractère dynamique (Carignan et Bellehumeur, 2019 ; Zinnbauer et Pargament, 2005).

La littérature scientifique est riche d'essais de définition de la spiritualité (Ben Mlouka et Mhenaoui, 2015 ; Dyson *et al.,* 1997 ; Pargament, 2011 ; Wright, 2000). Fisher (2011) et Martínez de Pisón (2019) trouvent qu'il est difficile d'en donner une seule définition. Dans la même veine, Moberg (2010) affirme que toute personne qui « tente d'identifier, de décrire, d'analyser, d'évaluer et d'appliquer les résultats relatifs à la spiritualité, ne traite qu'un fragment de sa totalité » (p. 111). Conséquemment, nous ne retrouvons pas de consensus dans la littérature spécialisée permettant la formulation d'une définition commune (Hill and Pargament, 2003). Le tableau 7 regroupe les composantes communes retrouvées dans les définitions de la spiritualité.

Tableau 7

Les composantes des définitions de la spiritualité

Auteurs	Composantes
Oman (2013)	*L'autotranscendance, la connectivité, la signification, la raison d'être et la contribution.*
Ben Mlouka et Mhenaoui (2015)	Trois dimensions : *existentialiste, innée et religieuse.*
Martínez de Pisón (2019)	*La recherche d'un sens ultime de la vie, le désir d'être connecté d'une façon particulière aux autres, à la nature et à la transcendance, le refus d'une horizontalité dans la compréhension de la vie.*
Muse-Burke et Sallavanti (2019)	*L'objet ou le sens de la vie, l'interconnectivité avec les autres, la paix intérieure et la transcendance.*

En parcourant les différentes définitions de la spiritualité retrouvées dans la littérature scientifique, Oman (2013) trouve que toute définition de la spiritualité est censée intégrer les composantes suivantes :

a- *l'autotranscendance* : elle signifie l'attitude de la personne à s'ouvrir à une réalité qui la dépasse. Cette réalité, au-delà d'elle-même, pourrait être Dieu, le Transcendant, le Sacré ou toute autre chose ;

b- *la connectivité* : elle se réfère à la relation que la personne mène avec soi, l'autre, le Transcendant ;

c- *la signification* : elle dévoile le sens donné par une personne aux évènements qu'elle traverse, aux circonstances dans lesquelles elle évolue ;

d- *la raison d'être* : c'est le sens qu'une personne donne à sa vie. Cela s'incarne à travers la motivation, voire la justification de son existence. ;

e- *la contribution* : elle se réfère à ce que la personne est capable d'offrir à la vie, à sa communauté et à l'environnement.

Dans la même veine, Ben Mlouka et Mhenaoui (2015) observent que les définitions de la spiritualité s'articulent autour de l'une des trois dimensions suivantes :

a- *la dimension existentialiste* : elle se réfère à la relation transcendantale qui lie la personne à elle-même et à son environnement ;

b- *la dimension innée* : elle se rapporte à la quête intérieure de sens chez l'individu (Guillory, 2000). Dans une telle dimension, « la spiritualité investit la sphère la plus intimiste de l'être » (Ben Mlouka et Mhenaoui, 2015, p. 133) ;

c- *la dimension religieuse* : dans une telle dimension, la spiritualité et la religion sont considérées comme interchangeables vu qu'elles ont en commun la quête du sacré ou de Dieu.

De même, Martínez de Pisón (2019) trouve qu'en parcourant les différentes définitions recensées sur la spiritualité, des éléments communs se retrouvent dans ces dernières, à savoir : « la recherche d'un sens ultime de la vie, le désir d'être connecté d'une façon particulière aux autres, à la nature et à la transcendance, ainsi que le refus d'une horizontalité dans la compréhension de la vie » (p. 5).

Qui plus est, Muse-Burke et Sallavanti (2019) soulignent que les différentes définitions attribuées au concept de la spiritualité dans la littérature scientifique intègrent, d'une manière ou d'une autre, les composantes suivantes :

a- *l'objet ou le sens de la vie* : il réfère à l'engagement dans un « processus discipliné et continu de recherche, de découverte, d'interprétation et d'articulation de ces événements, expériences et relations qui donnent une signification à sa vie » (Muse-Burke et Sallavanti 2019, p. 58). En d'autres termes, c'est comprendre et découvrir la raison d'être que donne une personne à sa vie ;

b- *l'interconnectivité avec les autres* : elle s'incarne dans la relation qu'une personne mène avec tous les êtres vivants comme les êtres humains, les animaux, la nature, la Terre, l'univers. Une telle personne, par exemple, trouve l'importance de recycler ses déchets, de s'engager dans une action sociale ou de promouvoir une activité culturelle d'une autre culture que la sienne. Bref, cette interconnectivité procure à la personne un sentiment d'être en relation avec l'humanité ;

c- *la paix intérieure* : elle réfère à l'engagement dans un « processus discipliné et continu de recherche de la paix intérieure avec soi-même, les autres et le monde » (Muse-Burke et Sallavanti, 2019, p. 62). Une personne peut acquérir une telle paix, entre autres, en réservant un moment de contemplation silencieuse, en découvrant ses points forts dans les moments difficiles, en essayant de se comprendre profondément ;

d- *la transcendance* : elle se rapporte au savoir-faire de la personne pour surmonter les limites de la vie quotidienne. « Cela implique une quête pour transcender les dimensions physiques, émotionnelles, intellectuelles et sociales de la vie (…) et atteindre le bien-être et l'auto-guérison » (Muse-Burke et Sallavanti, 2019, p. 64).

En partant de ces différentes composantes, Muse-Burke et Sallavanti (2019) proposent une définition « inclusive » de la spiritualité comme étant « la partie de l'identité d'une personne qui est en lien avec le but et le sens de sa vie, l'interdépendance avec les autres, la paix intérieure et la transcendance » (p. 57). D'autres composantes comme les croyances, les valeurs et la relation avec Dieu ou une réalité ultime se retrouvent aussi dans les écrits qui ont pour objet de définir la spiritualité. Toutefois, Muse-Burke et Sallavanti (2019) ont choisi de ne pas les inclure dans leur définition. Pour ces auteurs, le système de croyances où les valeurs ne sont qu'une

manifestation de la spiritualité privilégiée par une personne ne font pas toutefois partie de cette dernière. De même, l'omission de la relation avec Dieu ou une réalité ultime dans la définition « inclusive » de la spiritualité n'exclut pas les individus qui ont une foi en Dieu. En effet, Muse-Burke et Sallavanti (2019) expliquent que cette relation peut être vécue dans les quatre composantes retenues par leur définition. Par exemple, ces individus peuvent trouver leur sens de vie dans leur relation avec Dieu, ou leur paix intérieure, en s'appuyant sur la force fournie par Dieu durant les moments difficiles. Qui plus est, ces auteurs trouvent que les individus peuvent, à partir de leur foi en Dieu, comprendre des questions transcendantales comme celle de ce qui peut se passer après la mort.

La définition inclusive de la spiritualité proposée par Muse-Burke et Sallavanti (2019) converge avec la version clinique moderne de la spiritualité selon Koenig (2008) représentée ci-haut. Cette définition est inclusive, car elle concerne les personnes de différentes religions ainsi que celles qui ne sont affiliées à aucune religion. Dans la même veine, Peterson et Seligman (2004) nous rappellent que la spiritualité peut varier d'une culture à l'autre dépendamment de sa compréhension du Divin, du Sacré et du Transcendant. D'où l'importance de la définition inclusive de la spiritualité qui tient compte de la diversité aux niveaux individuel, contextuel et culturel.

Bref, dans cette section, nous avons exploré la complexité de définir le concept de la spiritualité. Ce travail nous a aidé, malgré l'inexistence d'une définition commune de la spiritualité, à identifier des éléments communs ou des composantes qui se retrouvent dans les différentes dimensions proposées. Dans la prochaine partie, nous exposons le modèle du bien-être spirituel de Fisher (2011, 2016), ce qui nous aidera à explorer le lien qui peut être tissé entre la psychologie positive et la spiritualité.

3.3.3 Le modèle du bien-être spirituel

Dans les dernières décennies, les recherches scientifiques se sont intéressées à étudier les retombées positives de la spiritualité sur la santé mentale de l'individu et sur son bien-être (Koenig, 2000 ; Levin, 2001 ; Migdal, Douglas et MacDonald, 2013 ; Plante et Sherman, 2001). Selon Koenig (2000), les résultats de plus de 850 études ayant examiné la relation entre la pratique religieuse, la spiritualité et divers aspects de la santé mentale ont révélé que les personnes qui vivent une certaine forme de spiritualité présentent une meilleure santé mentale et

font face au stress avec plus de succès. Ce qui nous a mené à développer dans cette section les domaines du bien-être spirituel.

Le modèle du bien-être spirituel trouve ses racines dans la littérature en lien avec les personnes âgées (National Interfaith Coalition on Aging, 1975). Récemment, plusieurs études en éducation se sont intéressées à étudier les domaines du bien-être spirituel et ses retombées sur les élèves dans les écoles (Haye et Nye, 1998 ; Fisher, 2006), sur les étudiants dans les universités (Elton-Chalcraft, 2002) et sur les enseignants (Fisher, 1999 ; 2001). Le modèle du bien-être spirituel stipule que la santé spirituelle est un état dynamique de l'être qui s'incarne par la capacité de l'individu à mener une relation de qualité dans quatre domaines, ce qui lui assure un bien-être spirituel (Fisher, 2011 ; 2016). Nous citons ces quatre domaines :

a- *le domaine personnel* : c'est la relation que l'individu mène avec lui-même en lien avec le sens qu'il donne à sa vie, son objectif ultime et ses propres valeurs. Pour Fisher (2011), « la conscience de soi est la force motrice de l'esprit humain dans sa recherche d'identité et d'estime de soi » (p. 21). Cette relation avec soi s'exprime par un sentiment de joie, de paix, de patience, de liberté, d'humilité, d'intégrité, de créativité, de construction identitaire, etc. ;

b- *le domaine commun* : il représente les relations interpersonnelles que l'individu tisse avec les autres. Dans ce domaine, la personne influence son entourage et elle est influencée, à son tour, par des personnes de la famille proche, de la communauté ou de la nation. Ces relations sont en lien avec la moralité, la religion, la culture. C'est par le biais de l'amour, du pardon, de la confiance, de la justice et de l'espérance que ces liens se manifestent ;

c- *le domaine environnemental* : il fait référence à une forme d'unité avec l'environnement. Cette relation se reflète par un sentiment d'émerveillement, de respect et de responsabilité vis-à-vis de la création et de la nature, par la valorisation de l'environnement. Ce domaine invite la personne à aller plus loin et à développer un sens d'appartenance et de connexion avec l'environnement. Cela contribue à la construction identitaire et communautaire (Fisher, 2008) ;

d- *le domaine transcendantal* : il renvoie à la relation de l'individu avec quelqu'un ou quelque chose qui dépasse le niveau humain (une force cosmique, une réalité transcendante, Dieu, etc.). Il s'incarne par l'adoration et les rites culturels vis-à-vis de cette réalité transcendante ou divine.

Pour Fisher (2008), le bien-être spirituel « se reflète par la qualité de ces quatre formes de relation » (p. 254). Ces quatre domaines ne sont pas indépendants, mais plutôt interdépendants ce qui reflète le caractère dynamique du bien-être spirituel (Fisher, 2011). Comme ce modèle recoupe deux de nos concepts à l'étude, soit le bien-être et la spiritualité, nous l'avons retenu lors de l'analyse des données afin de spécifier et de distinguer les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions dans le contexte d'écoles de langue française en Ontario et au Liban.

Dans cette partie, nous avons abordé le concept de la spiritualité en évoquant, dans un premier temps, l'évolution de la signification de ce concept. Dans un deuxième temps, nous avons entamé les différentes définitions proposées et nous nous sommes attardé sur les éléments qui se retrouvent dans ces dernières. Enfin, nous avons présenté le modèle du bien-être spirituel de Fisher (2011, 2016), en précisant que c'est ce modèle qui a servi d'ancrage lors de l'analyse et de l'interprétation, et en situant les dimensions identifiées lors de l'analyse en lien avec les domaines personnel, commun, environnemental et transcendantal tels que définis par Fisher (2016).

3.4 En résumé

Dans ce troisième chapitre, nous avons présenté les fondements conceptuels de notre recherche. Notre étude vise à comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité en privilégiant le courant de la psychologie positive. Pour chacun de nos trois concepts, nous avons retracé leurs évolutions, les essais de définition, les idées clés ainsi que des modèles qui contribueront à l'analyse et l'interprétation de nos données.

Sur ce, nous avons présenté, dans un premier temps, le concept du bien-être, en partant de ses racines philosophiques et psychologiques. Comme l'approche de la psychologie positive est centrale pour notre objet de recherche, nous avons exploré l'apport de cette approche sur le concept du bien-être. Pour ce faire, nous avons proposé, tout d'abord, une synthèse des caractéristiques de la psychologie positive. Sachant que des critiques ont été formulées à ce mouvement de psychologie, nous avons décrit les différentes considérations qui ont été adressées par les différents chercheurs. Ces critiques ont contribué à l'évolution de la psychologie positive, ce qui nous a conduit à aborder les piliers de la deuxième vague de la psychologie positive et les caractéristiques de la troisième vague. Ensuite, nous avons présenté les principales différences

entre les trois vagues. Enfin, et pour dresser un portrait complet du concept du bien-être, à la lumière de l'évolution de la psychologie positive, nous avons fait part des différents modèles du bien-être.

Dans un deuxième temps, nous avons abordé le concept de résilience. Nous avons retracé l'évolution de ce concept à partir des quatre différentes vagues qui sont en lien avec le développement de la recherche sur la résilience. Ensuite, nous avons exploré les différentes approches pour définir ce concept. Ce tour d'horizon nous a mené à distinguer les facteurs qui sont en jeu, à savoir : les facteurs de risque et les facteurs de protection. Vu la place éminente de ces deux types de facteurs dans l'étude de la résilience, nous avons décrit, pour chacun de ces deux facteurs, les catégories en jeu : d'ordre neurobiologique, d'ordre interne aux sujets, d'ordre familial et psychoaffectif, et d'ordre relevant du contexte socio-environnemental. Nous avons clôturé cette partie en présentant le modèle de processus de résilience de Richardson (2002), un modèle qui met l'emphase sur l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection dans le processus d'adaptation face aux adversités.

Dans un troisième temps, nous avons étudié le concept de la spiritualité. Comme dans les deux premières parties de ce chapitre, nous avons débuté en retraçant l'évolution de la signification de la spiritualité. Ensuite, et dans le but d'esquisser un portrait des différents essais de définition de ce concept, nous avons souligné la différence entre le concept de la spiritualité et celui de la religion. Ce qui nous a conduit à préciser les différentes composantes qui définissent la spiritualité dans la littérature scientifique. Enfin, nous avons présenté le modèle du bien-être spirituel de Fisher (2011, 2016) et l'avons identifié comme modèle de référence lors de l'analyse afin d'effectuer l'identification et le regroupement des catégories ainsi que la spécification des dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité.

Notre recherche vise à comprendre les dimensions favorisant le bien-être, la résilience et la spiritualité des directions d'école dans une approche axée sur la psychologie positive afin de les aider à prendre soin d'elles-mêmes, en particulier en cette période de pandémie, ce qui facilitera leur tâche d'établir un climat favorable à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'épanouissement de tous les acteurs scolaires. Plusieurs études ont souligné l'apport de la spiritualité au bien-être psychologique de l'individu (Emmons, 2005 ; Ivtzan *et al.*, 2011 ; Kim-Prieto et Miller, 2018 ; Pargament et Mahoney, 2009 ; Peterson et Seligman, 2004). La présence d'une forme de spiritualité chez l'individu crée chez lui un sens de vie plus profond, selon Ivtzan

et al. (2011), ce qui favorise son bien-être psychologique. Dans un sondage national mené aux États-Unis par l'Université de Chicago, Ellison et Fan (2008) soulignent que les individus qui entretenaient une constance spirituelle dans leur vie, quelle que soit sa forme, ont démontré un haut niveau d'optimisme, de satisfaction et un sentiment d'auto-efficacité élevé. De même, la spiritualité semble à son tour être en lien avec la résilience, car elle permet à l'individu « d'accéder à des ressources internes à utiliser dans l'adaptation face à des difficultés et en vue de faciliter la résilience et promouvoir la santé physique » (Bergevin, 2012, p. 35). Qui plus est, Ivtzan *et al.* (2016) soulignent que la spiritualité semble être fondamentale pour les êtres humains et est profondément liée à la psychologie positive via des concepts tels que le bien-être, les relations, le sens, la conscience et la croissance de soi.

En somme, la présentation de l'évolution et des définitions relatives aux concepts clés sur lesquels repose notre étude concourt à faire prendre conscience de la complexité de définir le bien-être, la résilience et la spiritualité. Cette présentation permet également de prendre conscience de leur interdépendance, de la richesse de leur apport, et ce, dans différents domaines, dont celui de l'éducation, ainsi que de la pertinence d'en approfondir le sens. C'est dans cette perspective que le prochain chapitre délimite les balises méthodologiques qui nous ont guidé dans notre quête de compréhension des dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité chez les directions d'écoles de langue française publiques et catholiques en Ontario et au Liban.

Chapitre 4 : La méthodologie

Ce chapitre explique la méthodologie de notre projet de recherche qui vise à comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité dans une approche qui privilégie la psychologie positive. Afin d'assurer la fiabilité d'une recherche qualitative, Savoie-Zajc (2018) encourage l'auteur à faire preuve de rigueur et de transparence en justifiant les choix et les décisions prises dans sa quête du savoir. Ce chapitre traite donc des démarches qui nous ont aidé dans la construction du savoir. Dans un premier temps, nous retraçons les postulats et le cadre interprétatif. À ce stade, nous annonçons nos postures ontologique, épistémologique, méthodologique et axiologique. Dans un deuxième temps, nous présentons nos participants, le recrutement de ces derniers et leurs caractéristiques. Dans un troisième temps, nous décrivons les instruments utilisés lors de la collecte de données. Dans un quatrième temps, nous abordons les considérations éthiques de notre étude. Ensuite, nous détaillons les différentes étapes de nos démarches lors de l'analyse des données. Finalement, nous explicitons les critères de rigueur que porte notre étude.

4.1 Les postulats et le cadre interprétatif

L'histoire de la recherche scientifique témoigne d'une certaine richesse dans la manière dont la société comprend la relation entre la réalité et le savoir (Feuer, Towne, et Shavelson, 2002). Cette richesse se manifeste par la reconnaissance de paradigmes dans le monde de la recherche. Les différents paradigmes se démarquent par leur vision de la réalité, la nature du savoir appréhendé, la finalité de la recherche, la posture du chercheur en relation avec la méthodologie choisie (Lincoln, Lynham et Guba, 2018 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Van Der Maren (2011) encourage le chercheur dès le début de son travail de recherche à prendre conscience de la forme de la réalité qu'il préconise et de ce qu'il est capable de savoir à son égard (ordre ontologique), de la nature du savoir (ordre épistémologique) et du processus de sa production (ordre méthodologique). À ces trois ordres, Creswell et Poth (2018) ajoutent l'ordre axiologique où le chercheur dévoile les valeurs qui seront privilégiées dans sa recherche. Dans cette partie de notre travail, nous abordons respectivement les postures : ontologique, épistémologique, méthodologique et axiologique. Avant de justifier nos postulats, il nous semble important de rappeler le but de notre recherche. Notre objet d'étude vise à comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité chez des directions d'écoles de

langue française publiques et catholiques de l'Ontario et du Liban, au regard de la psychologie positive. Afin de réaliser ce travail de recherche, nous optons pour le paradigme interprétatif en privilégiant une approche phénoménologique.

4.1.1 Notre posture ontologique

L'ontologie est l'étude de la forme de la réalité et de ce que nous pouvons savoir à son égard (Creswell, 2013). Le courant interprétatif valorise le caractère relatif du réel, c'est l'ontologie relativiste qui nie catégoriquement l'existence de la réalité objective (Denzin et Lincoln, 2011). Ainsi, le savoir n'est pas statique, comme dans le courant positiviste, mais dynamique et évolutif. C'est un processus continuel dans la construction du savoir (Cohen, Manion et Morrison, 2011). Suivant ce raisonnement, les réalités sont comprises et construites par le travail de chercheurs engagés dans une situation donnée et non pas produites par des lois de causalité (Mucchielli, 2005).

Dans notre étude, la nature de la réalité est abordée sous la forme de constructions mentales multiples fondées sur l'expérience personnelle des participants et celle du chercheur. L'étude de l'expérience est privilégiée dans la phénoménologie, rapportent Smith, Flowers et Lakin (2009). La phénoménologie vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en ont fait l'expérience (Fortin, 2010), le « comment » du vécu (Deschamps, 1993). Selon Paillé et Mucchielli (2016), « la phénoménologie s'efforce d'expliciter le sens que le monde objectif des réalités a pour nous (tous les hommes) dans notre expérience (partageable). Elle cherche à appréhender intuitivement les phénomènes de conscience vécus » (p. 41). Dans notre étude, nous cherchons à comprendre le sens que nos participants donnent aux dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité à partir de leurs expériences. En d'autres termes, notre question de recherche se préoccupe de la perspective des participants. Ainsi, notre étude s'inscrit dans un courant qui réclame le caractère relatif du réel. Nous sommes devant une ontologie relativiste.

4.1.2 Notre posture épistémologique

L'épistémologie cherche à comprendre la nature du savoir, le but de la recherche, la place du chercheur et la relation entre le sujet connaissant et ce qui est à connaitre (Creswell, 2013). La nature des savoirs est contextuelle dans le courant interprétatif. Quant au but de l'étude, le courant interprétatif favorise une attitude herméneutique. La finalité de la recherche, dans ce courant, est de comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience (Creswell et Poth,

2018 ; Savoie-Zajc, 2018 ; Seidman, 2019) ; c'est la science du sujet, souligne Van der Maren (2011). La posture et le rôle du chercheur dans la production de la connaissance se réalisent à partir de l'interaction entre le sujet et l'objet. Le rôle central du dialogue est reconnu dans la construction de la connaissance dans le courant interprétatif (Martineau, 2007). Ainsi, l'intersubjectivité et l'échange entre les chercheurs et les participants contribuent à la construction et à la création de la connaissance. Nous sommes devant un raisonnement inductif dans l'élaboration de la connaissance.

4.1.3 Notre posture méthodologique

Afin de répondre à notre objet de recherche, la phénoménologie est pertinente pour notre étude, comme elle tente de comprendre l'expérience du participant ainsi que le sens qui s'en dégage (Van Manen,1990). Pour Van Manen (1984), le terme « phénoménologie » englobe la perspective herméneutique, car le chercheur travaille sur deux aspects simultanément, la description phénoménologique et l'interprétation herméneutique (Anadòn, 2006, p. 19).

Selon Lamarre (2004), « une étude phénoménologique ne produit pas une connaissance indubitable et on doit reconnaitre que tout texte phénoménologique reflète une interprétation de l'expérience » (p. 34). Afin d'assurer cette perspective herméneutique, Seidman (2019) évoque quatre thèmes en lien avec la phénoménologie. Le premier est celui de la nature transitoire de l'expérience humaine. Le participant est invité, lors de sa rencontre avec le chercheur, à retracer l'essence ou l'enracinement de son expérience vécue. Le deuxième thème est celui de la compréhension subjective qui se concrétise par le point de vue du participant quant au sens qu'il donne à son expérience au moment de sa participation à l'étude. Grâce à la rencontre avec le participant, le chercheur a une meilleure compréhension de lui. Le troisième thème est celui de la reconstruction des éléments constituants de cette expérience. Sur ce, le chercheur demande au participant de prendre conscience des détails de son vécu pour assurer un meilleur discernement de ces éléments. Finalement, le quatrième thème évoque le sens de l'expérience dans un contexte donné. À ce stade, le participant est invité à être attentionnel au sens de son expérience qui prend forme dans un contexte bien défini. Ces quatre thèmes nous ont guidé à définir notre méthodologie ainsi que les méthodes qui seront utilisées pour la collecte de données.

4.1.4 Notre posture axiologique

L'énoncé de la posture axiologique du chercheur révèle les valeurs qui seront privilégiées au cours de la recherche (Creswell et Poth, 2018). Pour Guba et Lincoln (1982), les valeurs du

chercheur doivent être présentes tout au long du processus. Dans notre étude, nous tenons à respecter les trois suivantes : la rigueur scientifique, la transparence et l'empathie.

La rigueur scientifique s'incarne dans les différentes mesures prises au moment de la collecte et de l'analyse de données. D'une part, nous avons suivi avec rigueur le protocole de Seidman (2019) pour lequel nous avons opté dans la collecte de données. D'autre part, nous énonçons dans ce chapitre les critères méthodologiques et les critères relationnels, dont celui de l'authenticité ontologique (Savoie-Zajc, 2018). Par exemple, le fait d'avoir effectué trois entrevues dans un laps de temps rapproché a permis aux participants et au chercheur d'approfondir le sens accordé à la question à l'étude, et ce, dans chacun des deux contextes de la recherche. Dans la même veine, d'autres mesures ont été prises lors de l'analyse des données, tels une synthèse des données lors de la rédaction du profil de chaque participant, la lecture thématique de chacun des profils, le recours aux catégories des domaines compris dans le modèle du bien-être spirituel (Fisher, 2016), le codage parallèle, la vérification de la clarté et pertinence des catégories (Blais et Martineau, 2006). Ces mesures ont contribué, avec d'autres, à assurer une crédibilité de l'analyse des données présentées et une rigueur scientifique de l'étude.

Quant à la transparence, nous tâchons d'expliquer les différents contextes de l'étude d'une manière claire et détaillée. Selon Proulx (2019), la transparence « demande à ce que le contexte soit expliqué clairement, comme si ce contexte existait en soi, indépendamment de celui qui l'exprime » (p. 59). Qui plus est, et en optant pour la méthode phénoménologique, la voix des participants est bien présente, entre autres, dans les profils qui ont été rédigés exclusivement à partir des propos de ces derniers (Seidman, 2019). De même, nous détaillons, dans la partie de l'analyse de données, les différentes étapes de l'analyse pour élaborer les profils des participants et établir les connexions thématiques.

L'empathie en phénoménologie est l'attitude du chercheur à assurer une écoute de l'altérité (Paillé et Mucchielli, 2016). Pour ces auteurs, l'empathie est une « ouverture au monde-vie dans son expression entière, le plus possible sans jugement hâtif et réducteur de ce qui s'exprime » (p. 143). En tant que psychothérapeute, nous avons eu la chance de nous former à l'écoute active et à l'empathie au cours de nos multiples rencontres avec des clients lors de nos études en Master en Counseling et spiritualité à l'Université de Saint-Paul. Cette formation nous a appris comment respecter le dire de l'autre. Qui plus est, notre formation théologique en tant que prêtre nous a aidé à écouter l'autre sans jugement anticipé. Dans notre étude, nous avons

laissé de la place à chaque participant pour s'exprimer à travers trois rencontres. Dans ces dernières, nous avons respecté, entre autres, le rythme de nos participants et l'importance qu'ils donnaient aux différents éléments de leurs expériences vécues. Les valeurs de la rigueur scientifique, de la transparence et de l'empathie ont constitué notre boussole tout au long de ce travail.

Après avoir présenté les postulats adoptés dans notre étude, nous décrivons maintenant les caractéristiques en lien avec les participants de notre recherche.

4.2 Les participants

La population visée par notre étude réfère à des directions d'écoles élémentaires et secondaires œuvrant dans des écoles publiques et catholiques françaises en Ontario et au Liban. Dans chaque milieu, nous visions la participation de quatre directions d'école. Dans le système public, une direction d'école élémentaire et une direction d'école secondaire, de même, dans le système catholique, une direction d'école élémentaire et une direction d'école secondaire ont été invitées à participer à notre étude. Le nombre total des participants, dans les deux milieux, a été composé de huit membres (quatre directions d'écoles élémentaires et quatre autres d'écoles secondaires). Dans cette partie, nous exposons la procédure de recrutement des participants et nous discutons du choix de ces derniers ainsi que les critères de leurs sélections. Ensuite, nous élaborons sur les caractéristiques de nos participants dans nos deux milieux de recherche.

4.2.1 La procédure de recrutement des participants

Comme nous avions planifié de mener nos rencontres à partir de juillet 2020, nous avons choisi la méthode de boule de neige, en raison de la crise sanitaire mondiale de la Covid-19. Sur ce, nous avons contacté en premier deux directions d'école que nous connaissons et qui répondent aux critères établis pour notre étude, une direction d'école élémentaire catholique en Ontario et une autre direction d'école secondaire catholique au Liban. Nous leur avons expliqué le but de l'étude et leur avons demandé si elles accepteraient de transférer l'information au sujet du projet à des collègues et si elles consentiraient elles-mêmes à participer. Une fois qu'elles nous ont assuré de leur collaboration, nous leur avons envoyé le texte du courriel expliquant l'objet de la recherche, le formulaire d'information incluant le but de l'étude et le formulaire de consentement (annexe A). Par la suite, la méthode boule de neige a fait son effet et, en ce qui a trait aux entrevues semi-dirigées, nous avons accepté les huit premières directions d'école

(quatre en Ontario et quatre au Liban) qui ont répondu positivement à l'étude. En somme, six femmes et deux hommes ont participé à notre étude, parmi lesquels trois femmes et un homme en Ontario. Dans cette province, les statistiques récentes sur la représentation des variables sociodémographiques comme le sexe des participants indiquent que parmi les membres possédant la qualification de direction d'école, 61% sont des femmes (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2020). Nous n'avons pas retrouvé de statistiques concernant le sexe des directions d'école au Liban. Les huit directions d'école correspondaient aux critères suivants : avoir une expérience d'au moins trois ans à la direction d'école ou à la direction adjointe ainsi qu'être en poste, comme direction, dans la même école, depuis au moins un an. Le premier critère de sélection vise à assurer une certaine expertise dans les tâches dévolues aux directions d'école chez les participants sélectionnés. Alors que le deuxième critère aide les participants à avoir une connaissance des défis qu'ils pourraient rencontrer dans leurs écoles aux niveaux organisationnel et relationnel avec tous les acteurs scolaires. Il nous semble que ce critère d'avoir au moins un an dans la même école, assure une connaissance de base des contextes scolaires dans lesquels évoluent les directions d'école et d'être ainsi plus à même de partager comment ces défis peuvent avoir un impact sur leur bien-être, leur résilience et leur spiritualité, leur permettant d'approfondir le sens de leur expérience vécue lors des entrevues.

4.2.2 Le choix des participants et les critères de sélection

Huit directions d'école ont participé à notre étude, issues des écoles élémentaires ou secondaires, publiques ou catholiques françaises d'Ontario et du Liban. Nous avons choisi d'inclure dans notre recherche les écoles publiques et les écoles catholiques parce que nous retrouvions une forme de spiritualité dans chacun de ces deux systèmes. Rappelons que le concept de spiritualité dans notre étude est large et englobe la religion. En d'autres termes, la spiritualité ne se limite pas au contexte catholique. Notre étude dans les écoles publiques et catholiques était souhaitable pour identifier les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité. De même, nous proposions de mener cette étude auprès de directions d'écoles élémentaires et secondaires, parce que les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité se distinguent d'un palier à l'autre comme sont différentes les tâches administratives et pédagogiques qui pourraient constituer des causes du stress et de l'épuisement professionnel selon les recherches recensées.

L'anonymat des participants, des écoles et des conseils scolaires a été respecté tout au long de la recherche. Les noms qui figurent dans notre texte dérivent de notre choix personnel et n'ont aucun lien avec la réalité. Nous avons pris l'option que la première lettre des directions d'écoles élémentaires de l'Ontario commence par « A », tandis que celle d'écoles secondaires commence par « B ». Dans le contexte du Liban, nous avons choisi que la première lettre des directions d'écoles élémentaires soit « L », et celle des directions d'écoles secondaires « M ».

4.2.3 Les participants de l'Ontario

Le tableau 8 qui suit présente un profil détaillé des participants de l'Ontario selon le genre, l'âge, l'école, le système, le nombre d'années au poste actuel et le nombre d'années d'expérience comme direction d'école.

Tableau 8

Les répondants de l'Ontario

Prénom choisi	Genre	Âge	École	Système	N^{bre} d'années au poste actuel	N^{bre} d'années comme direction d'école
Alice	F	41-50	Élémentaire	Public	1an	2 ans
Anna	F	41-50	Élémentaire	Catholique	3 ans	7 ans
Béatrice	F	41-50	Secondaire	Public	4 ans	8 ans
Benoît	H	41-50	Secondaire	Catholique	4 ans	4 ans

Comme l'illustre le tableau 8, nous avons rencontré quatre directions d'école en Ontario. La première direction Alice, œuvre dans une école élémentaire publique. Nous avons découvert lors de la première entrevue qu'Alice n'avait assuré que deux ans comme direction d'école, dont une année dans son poste actuel. Vu son expérience profonde de plus de vingt-cinq ans comme enseignante, à tous les niveaux du système, et la richesse qu'elle possédait nous avons jugé que sa participation était adéquate pour notre objet de recherche et notre directrice était en accord avec l'option de la garder dans notre étude. Quant à Anna, direction d'école élémentaire catholique, elle avait sept ans d'expérience dans le système catholique francophone, dont trois ans dans son école actuelle. En ce qui a trait aux deux directions d'écoles secondaires, Béatrice possédait en tout une expérience de huit ans comme direction d'école dans son conseil scolaire public, dont quatre ans dans son poste actuel lors de la collecte de données, alors que Benoît

possédait 4 ans d'expérience à la direction d'école dans le système catholique, et c'était sa première nomination au poste.

4.2.4 Les participants du Liban

Le tableau 9 qui suit présente un profil détaillé des participants du Liban selon le genre, l'âge, l'école, le système, le nombre d'années au poste actuel et le nombre d'années d'expérience comme direction d'école.

Tableau 9

Les répondants du Liban

Prénom choisi	Genre	Âge	École	Système	N^{bre} d'années au poste actuel	N^{bre} d'années comme direction d'école
Layla	F	41-50	Élémentaire	Public	12 ans	12 ans
Lamia	F	41-50	Élémentaire	Catholique	10 ans	25 ans
Mayssa	F	51-60	Secondaire	Public	11 ans	11 ans
Mounir	H	41-50	Secondaire	Catholique	6 ans	11 ans

Comme l'illustre le tableau 9, nous avons rencontré quatre directions d'école au Liban. La première direction Layla, œuvrait dans une école élémentaire publique lorsque nous l'avons rencontrée, et dans ce cas, il s'agit d'une école non confessionnelle privée, car les parents paient des frais de scolarité. Elle occupait, depuis douze ans, son poste de direction dans la même école. Quant à Lamia, direction d'école élémentaire catholique, elle avait 25 ans d'expérience dans le système catholique francophone, dont 10 ans dans son école actuelle. En ce qui a trait aux deux directions d'écoles secondaires, Mayssa possédait 11 ans d'expérience à la direction d'école dans le système public où elle a commencé sa carrière professionnelle, alors que Mounir accumulait une expérience de 11 ans comme direction d'école dans le système catholique, dont 6 ans dans son poste actuel.

4.3 Les instruments de collecte de données

L'approche phénoménologique privilégie l'entrevue comme moyen principal de collecte de données (Paillé et Mucchielli, 2016 ; Seidman, 2019). De plus, Savoie-Zajc (2018) encourage le recours à plusieurs techniques de collecte de données pour assurer la triangulation des résultats. Dans le cadre de notre étude, nous avons privilégié trois instruments de collecte de

données : l'entrevue semi-dirigée en ligne, sur Microsoft Teams, comme outil principal, le matériel écrit et le journal de bord comme outils secondaires assurant la triangulation des données.

Nous précisons, à ce stade, que nous avons mené une phase pilote pour valider notre guide d'entrevue après avoir été relu et corrigé par un expert. Premièrement, en Ontario, une entrevue virtuelle, sur Microsoft Teams, a été menée avec une direction d'école publique secondaire. Ensuite, au Liban, une autre rencontre virtuelle a eu lieu avec une direction d'école catholique élémentaire. À la suite des remarques reçues par ces deux participants et de leurs réponses aux questions, nous avons, avec l'aide de notre directrice de thèse, clarifié quelques termes, reformulé certaines questions et adapté deux sous-questions à notre grille d'entrevue.

4.3.1 L'entrevue selon le protocole de Seidman

Pour mener nos entrevues, nous avons choisi le protocole de Seidman (2019). Ce protocole phénoménologique approfondi implique, selon cet auteur, trois entrevues, de quatre-vingt-dix minutes chacune, avec chaque participant. Cette série d'entrevues permet au participant et au chercheur d'explorer l'expérience vécue, le contexte dans lequel elle évolue, et le sens qui s'en dégage (Seidman, 2019). L'expérience vécue se réfère, selon Seidman (2019) « aux actions, aux observations, aux visions, aux sentiments, aux auditions du participant, qui les tient souvent pour acquis sans se souvenir d'eux » (Seidman, 2019, traduction libre, p. 22). Nous avons opté pour des entrevues en ligne, sur Microsoft Teams, pour éviter tout contact direct avec les participants à la suite de la crise sanitaire mondiale de la Covid-19.

La première entrevue (Annexe B) a abordé le passé du participant pour comprendre son choix de métier et ses premières expériences dans la direction d'école. Seidman (2019) précise que dans la première entrevue, le contexte dans lequel le participant évolue ainsi que son expérience dans sa vie en général devraient être évoqués. Au cours de notre première entrevue, les participants ont pris le temps de reconstituer leurs expériences antérieures qui, selon eux, les ont amenés à choisir la direction d'école comme profession.

La deuxième entrevue (Annexe C) se concentre sur les détails de l'expérience qui se vit actuellement par le participant (Seidman, 2019). Cette entrevue permet les relater et en enrichit la vue d'ensemble fournie par le premier entretien. Au cours de cette deuxième entrevue, les participants à notre étude ont abordé la réalité actuelle dans laquelle ils évoluent dans leur travail, avec leurs élèves, les membres du personnel administratif, leurs enseignants et les parents.

Enfin, la troisième entrevue (Annexe D) incite le participant à réfléchir sur le sens qu'il donne à ses expériences vécues, évoquées dans la première et la deuxième entrevue (Seidman, 2019). Les directions d'école ont été encouragées par notre guide d'entrevue à explorer le sens qu'elles donnent aujourd'hui à leur profession dans le contexte dans lequel elles œuvrent. Nos participants ont essayé de donner sens à leurs expériences à la lumière des dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité. Cette entrevue s'intéressait aussi aux perspectives ou aux objectifs à long terme des participants qui favorisaient leurs expériences. Les questions du guide des entrevues donnaient l'occasion aux participants de définir chacun des concepts à l'étude.

Les entrevues ont eu lieu entre le mois de juillet 2020 et mars 2021. Chacune des trois entrevues a duré entre 60 et 90 minutes. Nous avons mené trois entrevues par participant. Au total, nous avons effectué 24 entrevues avec nos huit participants. La figure 7 représente une ligne de temps des entrevues menées en Ontario. Le nombre de jours présenté dans cette figure reflète le temps écoulé entre la première et la troisième entrevues avec chacun de nos quatre participants ontariens. De même, nous avons trouvé important d'insérer les évènements majeurs qui se sont déroulés en Ontario avant la tenue des entrevues, vu leurs influences possibles sur le vécu ainsi que les témoignages de nos participants.

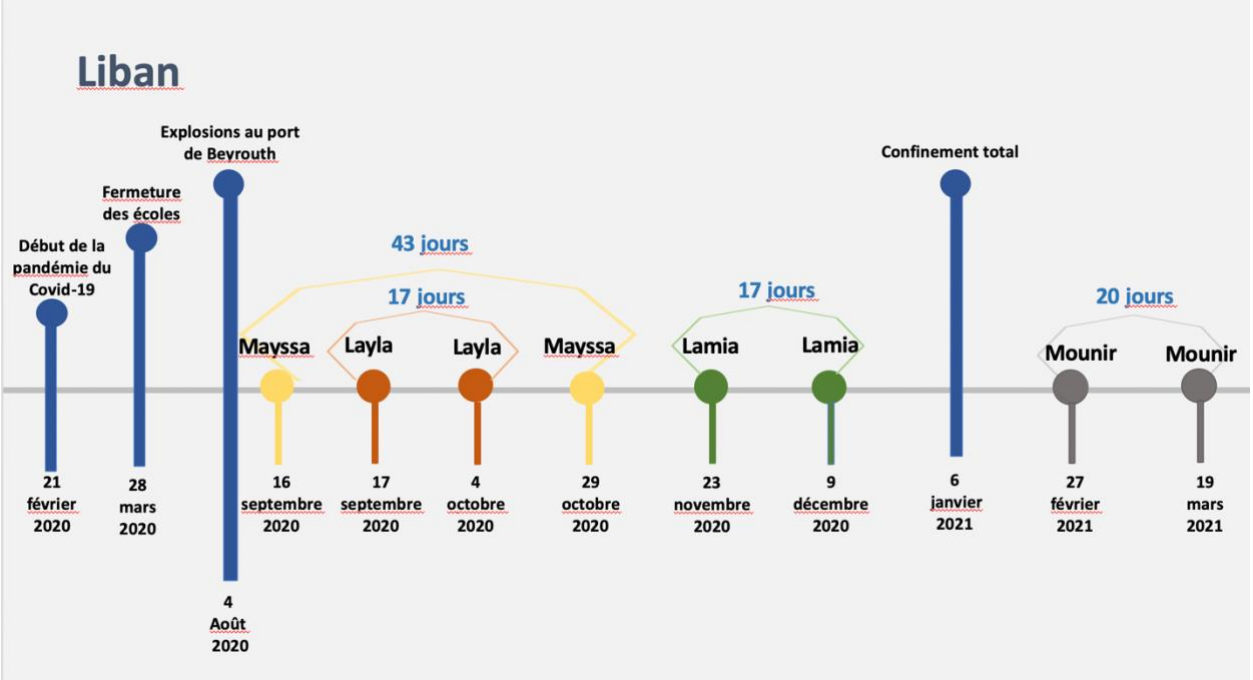
Figure 7

La ligne de temps du nombre de jours écoulés entre la première et la troisième entrevues en Ontario

La figure 8 représente une ligne de temps des entrevues menées au Liban. Comme dans la figure ci-dessus, le nombre de jours reflète le temps déroulé entre la première et la troisième entrevues avec chacun de nos quatre participants libanais. De même, nous avons inséré les évènements majeurs qui se sont déroulés dans ce contexte durant la tenue des entrevues, vu leurs influences possibles sur le vécu ainsi que les témoignages de nos participants.

Figure 8

La ligne de temps du nombre de jours écoulés entre la première et la troisième entrevues au Liban



À la veille de chacune de nos entrevues, nous avons envoyé un courriel au participant incluant le guide d'entrevue. Ce contact avec les participants est nécessaire pour créer une atmosphère de confiance avec le chercheur, et ce, avant même l'entrevue. Selon Savoie-Zajc (2018), « un certain degré de sympathie et de confiance doit exister pour que l'échange se déroule dans un climat harmonieux » (Savoie-Zajc, 2018, p. 201). Toutes les entrevues ont été enregistrées et, au début de chaque série d'entrevues, le participant a signé un formulaire de consentement éthique sur ce sujet. L'enregistrement de l'entrevue augmente, d'une part, la fiabilité des données (Gagnon, 2012) et facilite, d'autre part, la transcription des données pour que les profils des participants reflètent leur propos (Seidman, 2019). Après avoir terminé la transcription des entrevues, nous avons suivi les étapes d'élaboration de profils avant de

demander aux participants de les vérifier afin d'en assurer l'authenticité et d'augmenter la crédibilité de l'analyse des données.

4.3.2 Le matériel écrit

Le matériel écrit est constitué de textes et de documents en lien avec la mission et la vision de l'école, ainsi que les discours prononcés par la direction d'école lors des évènements de l'année scolaire précédente ou courante (début de l'année, remise des diplômes, etc.). De même, s'il y a eu des évènements portant sur des thèmes abordés dans notre cadre conceptuel, nous avons rassemblé le matériel écrit qui a servi à la préparation et à la célébration de ces évènements. En plus, dans chacun de nos contextes, nous avons collecté les programmes de formation pour les nouvelles directions d'école, les guides du ministère en matière de leadership (les formations données par rapport au bien-être, à la résilience et à la spiritualité), afin d'identifier les axes consacrés à l'objet de notre recherche : le bien-être, la résilience et la spiritualité. Tous ces textes et ces documents ont un caractère public et ces données ne sont pas confidentielles. En d'autres termes, notre matériel écrit utilisé est disponible en ligne et accessible au public sur les sites web : des ministères de l'Éducation en Ontario et au Liban, des conseils scolaires ainsi que des écoles. Sur ce, la collecte de notre matériel écrit n'a requis aucun déplacement de notre part et aucun contact physique avec qui ce soit. Ce matériel s'est avéré une excellente source d'information pour décrire chacun de ces deux contextes de recherche et l'expliciter. Il a également permis de cerner les propos des directions lorsqu'elles faisaient référence à des événements ou activités qui se sont produits dans leurs écoles. Lors de l'analyse, il a été considéré comme étant complémentaire aux entrevues. Selon Savoie-Zajc (2011), le matériel écrit, en tant qu'outil, constitue « un matériau riche de sens pour qui prend le temps de les étudier et se donner les moyens de les décoder » (p. 136).

4.3.3 Le journal de bord

Dans un autre ordre d'idées, le journal de bord du chercheur est une « mémoire vive de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 144). Dans ce journal, nous avons noté les impressions, les sentiments et les découvertes faites directement après l'entrevue en ligne avec nos participants. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2011), cet instrument reconstitue la dynamique de la phase de collecte de données lorsque le chercheur est en mode de rédaction. Le journal de bord nous a été particulièrement utile au moment de l'élaboration des profils de nos participants. Il a aussi été pertinent lors des moments de dialogues de rencontres avec notre directrice afin de clarifier notre

questionnement tant au sujet de l'analyse que de l'interprétation des propos des participants. C'est ainsi que nous l'avons utilisé au début de la phase de l'analyse et lorsque nous avons amorcé la phase de l'interprétation, puisqu'il nous a remis dans le contexte de la collecte de données par le biais de la mémoire émotionnelle et nous a aidé à répondre aux questions d'interprétation établies par Seidman (2019).

4.4 Les considérations éthiques

Les règles déontologiques du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa ont été respectées au cours de notre étude (numéro de dossier S02-20-5374). L'anonymat des conseils scolaires, des écoles et des participants a été protégé tout au long du processus de la recherche et les identités ne sont pas divulguées. De plus, des pseudonymes ont été employés lors de la rédaction du rapport et toutes informations permettant de les identifier ne sont pas publiées. Seuls le chercheur principal, la directrice de thèse et un assistant de recherche ont eu accès aux pseudonymes reliant les données aux identités des participants. La liste de correspondance entre les noms et les pseudonymes est conservée sur une autre clé USB dans un endroit différent de celui des données. Toutefois, comme le recrutement s'est fait en boule de neige, il se peut qu'il soit difficile de garantir totalement l'anonymat des participants. Ces derniers ont été informés de cette possibilité au moment où nous avons fixé la date et l'heure de la première rencontre en ligne.

Les gens concernés ont été invités à participer au projet sur une base volontaire. Les entrevues ont été enregistrées et retranscrites. À la suite de la rédaction des profils issus des verbatims, chaque participant a eu la possibilité de vérifier le sien. Un assistant de recherche a signé un formulaire d'engagement à la confidentialité, car il nous a aidé à la transcription des données. Ces dernières sont conservées sur la clé USB du chercheur.

4.5 L'analyse des données

Selon Tengelyi (2006), la phénoménologie est « un essai de saisir le monde en son sens ou même en tant que sens » (p. 138). Sur ce, l'analyse des données dans une approche phénoménologique permet de dégager, selon Paillé et Mucchielli (2016), « la trame principale des événements et des jugements rapportés ou observés, et de reconstituer ce qui est diversement appelé le vécu des sujets, le point de vue des acteurs, la perspective des participants, la scène

observée » (p. 148). Face au propos des participants, le chercheur se situe comme un interprète (Paillé, 2007). L'analyse des données lui permet de mener une lecture interprétative dans sa quête de sens (Anadòn et Savoie-Zajc, 2009). Cette lecture interprétative ne se limite pas à la clarification du sens, mais à démontrer comment elle contribue à l'objet de recherche (Deslauriers et Kérisit, 1997). Dans la phase de l'analyse des données, Paillé et Mucchielli (2016) nous conseillent de viser le sens et non simplement d'appliquer un ensemble de procédés et de méthodes, ce qui fait écho à Morin (2000) qui nous exhorte à remplacer « une pensée qui sépare et qui réduit par une pensée qui distingue et qui relie » (p. 21). Dans cette partie, il est question de la logique inductive adoptée, les démarches d'analyse des données privilégiées ainsi que la méthode d'interprétation sélectionnée.

4.5.1 Les caractéristiques de la logique inductive adoptée

Le paradigme interprétatif opte pour une logique inductive (Creswell et Poth, 2018). Toutefois, Kelle (1995) nous rappelle que l'induction n'est jamais « pure » (p. 79). Selon Blais et Martineau (2006), une telle logique met en exergue « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (p. 3). Ces procédures sont teintées, selon Savoie-Zajc (2018), par la place accordée au cadre conceptuel par le chercheur. Sur ce, cette auteure évoque trois niveaux d'induction. Le premier est une logique purement inductive où le chercheur opère son analyse des données avec le moins d'influence possible de son cadre conceptuel. Le deuxième niveau est celui de la logique inductive modérée qui reconnait une place au cadre conceptuel tout en s'ouvrant à l'émergence de nouvelles catégories à partir des propos des participants. Enfin, le troisième niveau, celui de la logique inductive délibératoire, où le cadre conceptuel guide exclusivement la phase de l'analyse des données.

Seidman (2019) écarte, dans une approche phénoménologique, la logique inductive délibératoire qui ne laisse pas une place aux propos du participant. Toutefois, il reconnait avoir des prédispositions qui influencent aussi cet exercice d'analyse. De ce fait, nous avons privilégié une analyse inductive modérée. Dans cette logique, l'émergence des catégories émane des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Ces catégories émergentes viennent enrichir et compléter la grille initiale d'analyse influencée par le cadre conceptuel (Anadón et Savoie-Zajc, 2009 ; Van der Maren, 1996). Ainsi les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité qui seront analysées reflètent, d'une part, les propos de nos participants, et d'autre

part, les concepts explicités dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel. Pour Anadón et Savoie-Zajc (2009), la logique inductive modérée laisse une place à la nouveauté tout en se fondant sur les connaissances déjà existantes du sujet étudié. Anfara, Brown et Mangione (2002) conseillent les chercheurs d'offrir une description détaillée des différentes étapes de l'analyse des données en recherche qualitative pour favoriser auprès du lecteur la transparence quant aux choix et aux décisions privilégiés. Pour ce faire, nous présentons ci-dessous les démarches de notre analyse des données.

4.5.2 Les démarches d'analyse des données

Selon Paillé et Mucchielli (2016), « l'examen phénoménologique des données est un exercice combiné de lecture, d'annotation et de reconstitution » (p. 149). Seidman (2019) propose d'appréhender cet examen des données en deux temps : (a) élaborer des profils des participants et (b) analyser les connexions thématiques des extraits représentatifs des entrevues. Ces deux démarches sont initiées par les deux étapes suivantes :

1. *lecture du matériel suscité (version 1) :* cette première étape de l'exercice analytique se veut une rencontre « entre le texte qui se dit et l'analyste qui le lit, celui-ci ambitionnant de se faire le porte-parole de l'essentiel porté par ce texte » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 146). Ces auteurs soulignent qu'après deux à trois lectures attentives du corpus, le chercheur sera en mesure d'appréhender la deuxième étape.

   Dans notre recherche, pour approfondir le sens du contenu des entrevues en vue de la rédaction des profils, nous avons choisi deux de nos participants. Il s'agit d'une direction d'école élémentaire catholique en Ontario et d'une direction d'école secondaire publique au Liban. Van der Maren (1996) encourage le chercheur à choisir « de préférence un matériel produit par un sujet qui a des conceptions différentes du premier ou qui travaille dans un contexte différent. Des sources trop semblables produisent en effet des saturations artificielles de la liste des codes » (p. 441). Nous avons relu les verbatims des trois entrevues effectuées avec chacun des deux participants ainsi que le journal de bord et le matériel écrit collectés. Nous avons effectué cette étape d'analyse en concertation avec notre directrice de thèse pour en assurer la crédibilité ;
2. *détermination des passages d'intérêt :* Seidman (2019) invite le chercheur à cette étape à reconnaitre qu'il exerce un jugement en choisissant ce qui est signifiant dans une entrevue. Ce jugement part de l'expérience que le chercheur a développée dans le passé.

En déterminant les unités d'analyse, le chercheur a commencé son exercice d'analyse et d'interprétation (Seidman, 2019). Afin d'appuyer le jugement du chercheur, ce dernier peut avoir recours à un membre de son équipe pour valider ses choix quant aux passages significatifs.

Dans cette seconde étape, nous sommes demeuré fidèle au contenu exprimé par le participant. Sur ce, nous avons gardé les extraits qui nous ont semblé importants et intéressants dans le texte. Seidman (2019) invite le chercheur à se distancier de tout biais ou préjugés dans la détermination des passages signifiants. Qui plus est, cet auteur suggère au chercheur de « laisser le texte respirer et parler de lui-même » (Traduction libre, p. 126). Nous nous en sommes tenu aux suggestions de Seidman (2019) lors de cette étape, en repérant les segments significatifs qui concernaient directement l'objet d'étude du bien-être, de la résilience et de la spiritualité. Par exemple, si la direction expliquait, dans un extrait, comment l'histoire de l'école ou une initiative pédagogique façonnait, d'une manière ou d'une autre, son bien-être, sa résilience ou sa spiritualité, alors nous gardions ce passage comme signifiant. Par contre, s'il arrivait que se glissait dans le discours du participant une information sans que celle-ci soit liée à l'objet d'étude, nous ne gardions pas ce segment. Nous avons effectué cette étape en concertation avec notre directrice en validant de manière itérative les passages d'intérêt retenus pour en assurer la crédibilité.

Seidman (2019) demande au chercheur à ce stade de faire deux copies de ces passages repérés et étiquetés : une sera utilisée pour l'élaboration du profil du participant en question et l'autre pour l'organisation en catégories des extraits de tous les participants. Nous présentons dans ce qui suit, les étapes propres à chacune de ces deux démarches d'analyse que nous privilégions dans notre étude.

4.5.2.1 Élaboration de profils narratifs des participants.

Selon Seidman (2019), l'élaboration d'un profil narratif pour un participant est une manière effective pour faciliter l'étape de l'analyse. Paillé et Mucchielli (2016) encouragent le chercheur à élaborer le texte produit, ce qui permet « de faire l'expérience intime de la perspective émique, c'est-à-dire la perspective de l'acteur » (p.148). Seidman (2019) propose un processus séquentiel de quatre étapes pour la création de tels profils :

1. *extraction des passages signifiants :* une fois que le chercheur a terminé l'identification des passages d'intérêt, il est invité à les placer sur un autre document et les autres éléments seront laissés de côté (Seidman, 2019). Selon Paillé et Mucchielli (2016), « c'est la sensibilité développée par l'analyste au fil des lectures du matériau analysé » (p. 149) qui l'aidera à proposer une nouvelle version du matériel. Cette nouvelle version constituera, selon Seidman (2019), un tiers ou la moitié de la longueur des verbatims des trois entrevues.

   Grâce à l'utilisation d'un code de couleurs, nous avons repéré dans les entrevues des participants les passages significatifs se rapportant au bien-être, à la résilience et à la spiritualité. Par la suite, nous avons assemblé ces passages par couleur et avons procédé à une première synthèse en éliminant les segments répétés pour en arriver à cibler les éléments essentiels du discours de chaque participant. Plusieurs lectures ont été nécessaires pour finaliser une première version des profils et en vérifier le contenu en retournant à la transcription initiale. Comme exposé ci-dessus, et aux discussions que nous avons eues avec notre directrice de thèse, nous avons procédé à l'extraction des passages signifiants de cette manière pour prendre en compte l'ensemble des contenus de toutes les entrevues. À ce stade, la longueur des profils qui résultait de cette première analyse variait entre 15 à 18 pages pour chaque participant ;
2. *lecture de la nouvelle version du matériel (version 2) :* la lecture de cette nouvelle version est exigeante (Seidman, 2019). Le chercheur est invité à juger de l'importance des extraits retenus par rapport à l'objet de recherche et par rapport à leur importance vis-à-vis du vécu du participant. Cette lecture exigeante mène le chercheur à sélectionner les passages « irrésistibles », ceux qu'il n'est pas capable de mettre à part ;
3. *ajustement de la version du matériel (version 3) :* cette nouvelle version, plus courte et variant de 8 à 12 pages, constitue le profil du participant. Dans cette version, Seidman (2019) encourage le chercheur à présenter le profil en empruntant le vocabulaire exprimé par le participant et en construisant le récit à la première personne. Nous avons donc fait ce travail de révision pour inscrire les propos des participants dans une suite narrative et avons revu l'utilisation des pronoms inclus dans les récits ;
4. *présentation du profil :* Seidman (2019) encourage le chercheur à rédiger une présentation du profil qui reflète ce qu'il a appris au sujet des participants et les

connexions qui peuvent être dressées par rapport aux expériences partagées par les participants à sa recherche.

Comme nous venons de le voir, l'élaboration du profil narratif des participants donne au participant l'occasion de mieux exprimer sa pensée en construisant le récit à la première personne ainsi que sur le plan de la présentation des résultats, « il stimule chez le lecteur un plus grand niveau d'empathie et rappelle que ce dont traite la recherche implique de vraies personnes » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 150). Seidman (2019) suggère une deuxième démarche conventionnelle d'analyse qui vient compléter la démarche de l'élaboration des profils, afin de repérer et d'analyser des thèmes et des catégories liant les différents profils des participants.

4.5.2.2 Établissement des connexions thématiques.

Seidman (2019) trouve que l'extraction des passages signifiants des entrevues, la recherche de connexions entre eux, l'élaboration des catégories et des thèmes exigent du chercheur une grande prudence. Pour cette démarche complémentaire d'analyse, Seidman (2019) propose les étapes suivantes en partant de la copie des passages repérés dans la deuxième étape initiale à l'analyse :

1. *identification de catégories associées aux passages d'intérêt :* Seidman (2019) encourage le chercheur à se questionner sur ce qui rend ces passages signifiants. Le chercheur est invité à trouver des mots ou des phrases dans les propos des participants qui peuvent servir comme étiquettes pour expliquer le contenu de ces extraits. Selon Paillé et Mucchielli (2016), « l'important est de réussir à synthétiser phénoménologiquement le contenu correspondant à l'aide d'énoncés appropriés » (p. 146).

   Afin d'identifier les catégories, nous avons privilégié la méthode de l'analyse thématique du contenu pour les entrevues semi-dirigées et pour le matériel écrit. Selon Paillé et Mucchielli (2016), la fonction de cette méthode est « de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma [qui est] l'arbre thématique » (p. 232). Pour Gagnon (2012), cette méthode donne accès au sens profond de l'expérience du participant. Dans l'analyse thématique, nous avons opté pour le type de thématisation séquencée. Pour ce faire, nous avons construit une première liste de thèmes à partir de la lecture de deux à trois verbatims (Paillé et

Mucchielli, 2016 ; Seidman, 2019). Cette première liste de thèmes reflétait l'opérationnalisation des concepts qui sous-tendent notre question de recherche ainsi que des catégories émergées des propos de nos participants. L'élaboration de cette première liste en lien avec les domaines du modèle de bien-être spirituel (Fisher, 2016) incarne dans notre analyse la logique inductive modérée, où les modèles étudiés dans le cadre conceptuel et les propos des participants influencent, tous les deux, l'émergence des catégories ou unités de sens (Savoie-Zajc, 2011). Ensuite, lorsque cette liste s'est avérée satisfaisante, nous l'avons utilisée dans l'étude de l'ensemble du corpus tout en gardant la possibilité de l'adapter en cours d'analyse.

En optant pour une logique inductive modérée, nous avons établi la liste des rubriques de départ en tenant compte des domaines personnel, commun, environnemental et transcendantal inscrits dans la conception du modèle du bien-être spirituel de Fisher (2016), et ce, au regard des trois concepts fondamentaux à notre étude, soit ceux du bien-être, de la résilience et de la spiritualité. Cette liste de départ a ensuite été enrichie des catégories contenues dans les définitions de ces trois concepts dans le cadre conceptuel. Elle a également été adaptée à plusieurs reprises en avançant dans la lecture des verbatims de nos deux entrevues. C'est ainsi que notre légende de codes se compose de domaines inscrits dans le modèle de Fisher (2016) et de dimensions issues de l'analyse déclinées en relation avec les catégories identifiées lors de l'analyse.

Notre directrice de thèse a suivi le cours de l'élaboration de cette liste de codes de manière à valider la procédure accomplie dans cette deuxième étape ;

2. *organisation des passages codifiés :* les passages codifiés présentant un contenu proche ou similaire ont été classés ensemble. À cette étape de l'analyse, nous avons effectué seulement un tri des passages significatifs. Dans notre étude, nous avons utilisé le logiciel d'aide à l'analyse de données qualitatives QDA Miner, qui nous a servi dans l'analyse des données. Nous avons choisi ce logiciel pour sa facilité à coder des extraits de verbatim, à organiser les passages signifiants selon le contenu de ces derniers, à repérer la place originaire des passages dans les verbatims ;
3. *relecture des passages codifiés* : cette relecture s'effectue, selon Seidman (2019), en partant d'une catégorie à l'autre. Grâce à l'utilisation de QDA Miner, nous avons combiné sur un même document tous les paragraphes ou les passages significatifs qui

correspondront à une rubrique. Par exemple si, dans notre recherche, des participants évoquent dans la dimension spirituelle la catégorie *« avoir recours à un temps de silence et de méditation »*. Dans QDA Miner, nous établirons un lien entre ce segment et les extraits où il est question de cette catégorie. Cette procédure nous a aidé à spécifier les dimensions spécifiques tant du bien-être, de la résilience que de la spiritualité, en établissant des connexions entre le regroupement des catégories ;

4. *extraction des passages intéressants :* à ce stade, le chercheur est invité à juger quels passages dans chacune des catégories semblent plus convaincants et plus intéressants à conserver. Selon Seidman (2019), ce qui émerge de cette extraction est une synthèse non pas seulement de ce que le participant a raconté, mais aussi de la réaction du chercheur sur ce qui a été dit. Pour en arriver à approfondir le contenu de notre analyse et établir des connexions thématiques entre les dimensions repérées grâce à l'identification de catégories, nous avons schématisé sous forme de tableau l'ensemble de notre analyse pour en avoir une vue globale. Cette procédure nous a permis de concevoir des connexions conceptuelles entre des dimensions concernant le bien-être, la résilience et la spiritualité. Les échanges que nous avons eus avec notre directrice de thèse à cette étape ont alors contribué à valider cette démarche de macroanalyse au cours de laquelle il s'agissait de vérifier, verticalement, les dimensions relatives au bien-être, à la résilience et à la spiritualité et, horizontalement, les liens entre les dimensions de ces trois concepts ;
5. *rédaction d'un mémorandum :* Seidman (2019), en s'appuyant sur les écrits de Charmaz (2014) et de Maxwell (2013), encourage le chercheur de rédiger un paragraphe sur chaque catégorie révélant son importance en lien avec les extraits retenus, le sens qu'elle donne pour lui. Selon Seidman (2019), cette étape aide le chercheur à découvrir ce qui est important dans chaque catégorie et dans sa relation avec les autres catégories. La spécification des catégories a contribué à mieux cerner les dimensions et à les définir de manière à donner sens aux propos tenus par les participants tant dans l'analyse que dans l'interprétation qui en découle.

Ces deux démarches, la création des profils des participants et l'établissement de connexions thématiques des extraits représentatifs des entrevues constitueront les bases pour l'interprétation du matériel.

4.5.3 L'interprétation du matériel

Pour Seidman (2019), les profils et les passages catégorisés parlent par eux-mêmes. Toutefois, il est nécessaire, selon l'auteur, d'inclure une autre étape, celle de l'interprétation de ce matériel retenu. Cette interprétation dépend de la réponse des chercheurs aux questions suivantes :

> « Ce qu'ils ont appris en réalisant les entretiens, en étudiant les transcriptions, en les notant et en les étiquetant, en créant des profils et en organisant des catégories d'extraits. Quels fils de connexion y a-t-il parmi les expériences des participants qu'ils ont interviewés ? Comment comprennent-ils et expliquent-ils ces connexions ? Que comprennent-ils maintenant qu'ils ne comprenaient pas avant de commencer les entretiens ? Quelles surprises y a-t-il eu ? Quelles confirmations des instincts précédents ? Les propos des participants sont-ils cohérents avec la littérature scientifique ? Comment sont-ils incohérents avec cette littérature ? Comment sont-ils allés au-delà de ce qui a été présenté dans d'autres études ? » (Seidman, 2019, p. 136, traduction libre).

Durant les entrevues, le participant était celui qui partage le sens qu'il donne à son expérience. Au moment de l'interprétation du matériel, c'est au chercheur de donner sens à son expérience (Seidman, 2019). Sur ce, au moment de l'analyse des données, nous partons des questions proposées par Seidman (2019) et de notre journal de bord pour partager avec nos lecteurs nos découvertes et nos apprentissages en tant que chercheur, prêtre et psychothérapeute, à la lumière de la richesse des profils des participants en lien avec la littérature scientifique.

4.6 Les critères de rigueur

Une des valeurs que nous avons discutée dans la posture axiologique est la rigueur scientifique. Huberman et Miles (2003) incitent le chercheur à se préoccuper dans son travail d'étude des critères assurant la fiabilité des données qualitatives. Ces critères forment, pour les chercheurs, selon Savoie Zajc (2018), « une base de discussion commune pour juger de la valeur scientifique et éthique d'une recherche » (p. 207). Dans notre étude, deux formes de critères scientifiques ont été respectées, à savoir : les critères méthodologiques et les critères relationnels

(Proulx, 2019 ; Savoie-Zajc, 2018). Parmi les critères méthodologiques, nous recensons les quatre suivants :

1. *crédibilité :* selon Savoie-Zajc (2018), la crédibilité « consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (p. 208). Cette plausibilité s'assure par diverses instances tels, entre autres, les techniques de triangulation des données, le retour aux participants, l'utilisation de différents instruments de collecte de données. Ces moyens assurent la crédibilité des résultats d'une recherche. Dans notre étude, nous avons eu recours à la triangulation des méthodes par le biais des différents instruments de collecte de données. Qui plus est, une triangulation des sources a été assurée par le partage des différents points de vue quant à l'objet de notre recherche ; nos catégories de participants incluaient des directions d'écoles publiques et catholiques œuvrant à l'élémentaire et au secondaire. S'ajoute à ces deux formes de triangulation une troisième, la triangulation des espaces, comme nous menons notre étude dans deux contextes différents, l'Ontario et le Liban. Finalement, au moment de l'analyse, notre directrice de thèse a suivi le cours de chacune des étapes d'élaboration de la liste de codes et de la mise en perspective de ceux-ci afin d'identifier les connexions thématiques, ce qui nous a aidé à vérifier la clarté de nos catégories et à spécifier leurs dimensions, d'où une triangulation de chercheurs ;
2. *transférabilité :* cette transférabilité se réalise « quand les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). Pour cette auteure, la transférabilité peut être assurée par l'utilisation d'un journal de bord, la description riche du milieu de recherche et du déroulement de cette dernière ainsi que les caractéristiques des participants. Le deuxième chapitre de notre thèse a été consacré à la description détaillée de nos deux milieux de recherche. De même, le chapitre de la méthodologie a exposé le déroulement de la recherche, les caractéristiques des participants et de leurs contextes directs ainsi qu'une description de la manière dont nous avons utilisé notre journal de bord ;
3. *fiabilité :* ce critère vise la cohérence de l'étude. La fiabilité est assurée quand le processus de recherche, depuis l'élaboration des questions de recherche jusqu'à la diffusion des résultats, est harmonieux. Dans notre étude, les différentes décisions quant à l'objet de la recherche, l'élaboration des questions de recherche, le choix de la méthodologie, les étapes de l'analyse des données ont été toutes justifiées et bien

documentées. Qui plus est, nous avons assuré une triangulation du chercheur au moment de l'analyse des données ; cette triangulation qui promeut la fiabilité de nos données (Savoie-Zajc, 2018) ;

4. *confirmation :* ce critère se réfère « au processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, p. 209). Notre démarche de recherche, nos instruments de collecte de données ainsi que les procédures d'analyse appliquées ont été décrites et justifiées. Nous sommes conscients que l'utilisation du protocole de Seidman (2019) dans la collecte de données et ensuite sa méthode d'analyse phénoménologique contribue à solidifier le processus d'objectivation de nos données.

À ces critères méthodologiques, Savoie-Zajc (2018) aborde des critères relationnels qui prennent en compte le rôle actif du participant comme producteur de savoir dans le paradigme interprétatif. Parmi les critères adoptés dans notre étude, nous retrouvons quatre critères relationnels :

1. *équilibre* : ce critère assure que « les points de vue représentés dans la recherche correspondent bien aux différentes voix exprimées » (Savoie-Zajc, p. 210). Dans notre étude, une triangulation des sources est présente où les points de vue des différentes catégories de nos participants ont été exprimés. Qui plus est, en optant pour une approche phénoménologique, nous avons élaboré un profil pour chacun de nos participants à partir de leurs propres paroles. De là, les « différentes voix » de nos participants ont été bien communiquées avec équilibre ;
2. *authenticité ontologique* : cette forme d'authenticité se concrétise « quand l'étude permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude » (Savoie-Zajc, p. 210). Dans nos entrevues, plusieurs de nos directions d'école nous ont témoigné que leur participation à cette étude les a aidées à élargir leurs perspectives quant à leur expérience vécue ;
3. *authenticité éducative* : cette authenticité prend forme quand le participant prend « conscience de sa propre position » (Savoie-Zajc, 2018, p. 210). Dans une approche phénoménologique, les participants sont invités à donner sens à leur expérience vécue. Les propos de nos participants lors des entrevues témoignent que cet examen

phénoménologique les a rendus conscients de la signification de leur propre expérience et a élargi leur perspective ;

4. *authenticité catalytique* : ce critère se réalise si « les résultats sont énergisants pour les participants ». Lors de la troisième entrevue, les participants ont témoigné que la discussion sur les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité les a motivés à agir davantage sur leur réalité ;
5. *authenticité tactique* : cette authenticité se concrétise si elle procure aux participants les outils nécessaires pour passer à l'action. Notre objet de recherche est de comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité chez les directions d'école. Il nous semble que ce critère sera assuré au moment de la publication des résultats de notre recherche. Ces résultats motiveront d'autres directions d'école à favoriser ces dimensions pour prendre soin de leur santé au travail et fourniront aux directions des conseils scolaires des outils conceptuels pour repenser la formation initiale et continue des futures directions d'école.

À ces critères méthodologiques et relationnels, Blais et Martineau (2006) énumèrent trois autres critères qui s'appliquent plus spécifiquement à l'analyse inductive, afin d'améliorer la rigueur de cette analyse, à savoir : (a) le codage parallèle en aveugle (b) la vérification de la clarté des catégories et (c) la vérification auprès des participants de l'étude. Ces trois critères ont été respectés dans l'analyse de nos données. Nous avons accompli la vérification du codage ainsi que des catégories en concertation dans un esprit de dialogue avec notre directrice afin d'approfondir le sens du contenu des témoignages des participants.

4.6 En résumé

Ce chapitre a présenté la méthodologie qui a guidé notre recherche. Nous avons abordé nos postulats en justifiant la pertinence du paradigme interprétatif en général, et de l'approche phénoménologique en particulier, pour notre question de recherche. Ensuite, nous avons décrit le recrutement des participants et leurs caractéristiques, et ce, dans nos deux milieux de recherche : l'Ontario et le Liban. De même, nous avons détaillé l'utilisation de notre instrument principal de collecte de données, l'entrevue semi-dirigée. Pour effectuer nos entrevues, nous avons privilégié le protocole de Seidman (2019) afin de mieux saisir le sens que nos participants donnent à leurs expériences. De même, nous avons exposé succinctement l'apport des deux autres instruments de

collecte de données, le matériel écrit et le journal de bord, en les considérant comme étant complémentaires aux entrevues. Ensuite, nous avons souligné nos considérations éthiques. Après avoir expliqué la logique inductive modérée qui est adoptée dans notre travail de recherche, nous avons détaillé les différentes étapes de nos deux démarches d'analyse des données à savoir : l'élaboration des profils des participants et l'analyse des connexions thématiques des extraits représentatifs des entrevues. Enfin, nous avons discuté des critères de rigueur, méthodologiques et relationnels appliqués à notre étude. En concordance avec la procédure préconisée par Seidman (2019), le cinquième chapitre présente les profils des participants.

Chapitre 5 : Les profils

Ce chapitre présente les profils de chacun des participants, ce qui représente en soi une première analyse (Seidman, 2019). Il comprend deux parties comportant les profils de nos huit participants. La première partie présente l'expérience de nos participants dans le contexte ontarien alors que la deuxième partie fait part de l'expérience des directions d'écoles libanaises. L'objectif de présenter ces profils est de mettre à la disposition de nos lecteurs une description suffisamment riche, authentique et contextualisée de chaque participant pour mieux saisir et comprendre le sens de leur expérience passée et présente.

Pour alléger la lecture, chaque profil sera organisé en cinq parties. La première introduit brièvement le parcours professionnel du participant qui l'a mené à la direction d'école ainsi que d'autres informations nécessaires à la compréhension du sens de l'expérience que partage le participant. Ensuite, la deuxième partie fait écho au sens que le participant donne au bien-être, aux dimensions favorables à l'émergence du bien-être et aux expériences vécues en lien avec le bien-être. Dans la troisième partie, le participant partage le sens qu'il donne à la résilience, aux dimensions de cette dernière tout en évoquant des situations de résilience dans son propre parcours. La quatrième partie expose la manière dont le participant comprend la spiritualité et ses retombées sur son parcours. En dernier lieu, une conclusion fournit une forme de synthèse des grands axes évoqués par le participant en reprenant ses propos.

Selon Seidman (2019), le profil constitue, en lui-même, le résultat d'un travail d'interprétation de la part du chercheur. Toutefois, la parole est réservée au participant pour décrire son expérience, afin de conserver la perspective par laquelle le participant la décrivait. Sur ce, les profils sont rédigés à la première personne du singulier en respectant dans la mesure du possible le choix des termes utilisés par le participant, ce qui donne, selon Seidman (2019), un meilleur accès au sens partagé par le participant.

5.1 Profils des participants de l'Ontario

Nous rappelons qu'en Ontario, nous avons rencontré deux directions d'écoles élémentaires : Alice dirige une école publique et Anna gère une école catholique. De même, deux directions d'écoles secondaires ontariennes ont participé à notre étude : Béatrice travaille dans une école publique et Benoît œuvre dans une école catholique. Nous laissons à chacun de

nos participants l'opportunité de se présenter à nos lecteurs, par leurs mots, chacun à travers son profil.

5.1.1 Profil d'Alice (confiante, intuitive et perfectible)

Être direction d'école était mon rêve et ma passion… Aujourd'hui, mon objectif est de devenir meilleure et d'inspirer les gens qui m'entourent. Depuis ma première journée d'enseignement, j'ai toujours su que je voulais diriger une école. Mon parcours comme enseignante s'étale sur vingt-cinq ans. J'ai débuté ma carrière en Ontario où j'ai enseigné au palier élémentaire les six premières années. Ensuite, j'ai déménagé avec mon conjoint à Québec où nous avons eu nos enfants. J'ai enseigné à l'école, au Cegep et à l'université durant seize ans pendant lesquels j'ai décroché un poste de direction adjointe dans une grande école. Toutefois, j'étais constamment frustrée et je n'arrivais pas à m'épanouir comme leader. C'est pourquoi j'ai décidé de retourner à l'enseignement. Ensuite, nous avons redéménagé en Ontario pour rejoindre de nouveau un système scolaire qui reflète mes valeurs, et qui est connu pour son inclusivité, pour son ouverture, pour le respect de l'élève en difficulté. Pendant trois ans, j'y ai occupé des postes de conseillère pédagogique, d'enseignante ressource et d'enseignante dans le système catholique ontarien. Après ces trois années, j'ai quitté ce système pour le système public pour deux raisons : premièrement, j'ai été sollicitée pour un poste de direction d'école, et deuxièmement, je trouvais que le système catholique était trop conservateur, d'après mon expérience, et manquait d'ouverture. En fait, le système public favorise les nouvelles approches qui répondent mieux aux besoins des élèves sans se scléroser dans des méthodes et des pratiques traditionnelles. Bref, après vingt-cinq ans dans l'enseignement, j'ai réalisé mon rêve en devenant une direction d'école de langue française en Ontario dans le système public où je sens aujourd'hui un certain niveau de bien-être.

Le bien-être

Le bien-être, c'est avoir un équilibre entre le bien-être personnel, professionnel et familial pour s'assurer du bien-être des élèves et répondre à leurs besoins. Le bien-être comprend deux volets interdépendants : le bien-être personnel et le bien-être professionnel. Le bien-être personnel se traduit par une « hygiène de vie » qui s'incarne par l'activité physique quotidienne, la bonne alimentation, la méditation, la prière, la consécration d'un temps pour soi, pour la famille et les parents. De même, je trouve que la visite régulière chez mon médecin est

nécessaire pour assurer une bonne santé aux plans physique et émotionnel. Être entourée par un conjoint qui m'aime, par des enfants formidables, vivant dans un quartier extraordinaire, œuvrant dans un système scolaire qui reflète mes valeurs, tout cela me place au summum de mon bien-être personnel. Le bien-être, c'est aussi d'être entourée de personnes qui m'inspirent, qui ne me jugent pas, qui sont bienveillantes, avec qui je partage les mêmes valeurs humaines. Parmi ces gens, j'ai un coach qui m'accompagne aux niveaux personnel et professionnel.

Quant au bien-être professionnel, je trouve qu'il se réalise dans l'alignement entre mes valeurs personnelles et celles de mon employeur. Aujourd'hui, je sens que le niveau de mon bien-être professionnel est élevé, car mes valeurs personnelles sont enfin exactement en concordance avec les valeurs du conseil public ontarien dans lequel j'œuvre présentement. J'avoue que ce transfert du système catholique vers le système public m'a aidée à avoir ce niveau du bien-être. Les services pédagogiques, le plan stratégique du conseil, l'inclusion promue sont en harmonie avec ce que je crois en tant que leader et ce que j'ai essayé de développer dans ma carrière antérieure d'enseignement. Comme les attentes du conseil sont claires, cela me donne du courage, de la motivation, de l'espoir. J'apprécie aussi que les attentes du conseil pour lequel je travaille ne soient pas juste de la politique, qu'on n'est pas là pour cacher les choses, on est là pour faire avancer un système pour le rendre meilleur. Qui plus est, l'harmonie entre les religions existantes dans mon école et l'ouverture du système public me rendent heureuse. Bref, le fait de partager la même vision que mes supérieurs et mon conseil scolaire et d'être soutenue par eux me procurent également un bien-être au niveau personnel.

Je suis une fille de terrain et je circule tout le temps dans l'école, je joue au basket et au soccer avec les élèves, j'invente des jeux pour les élèves à la maternelle. Cela est extrêmement important, car ces moments créent de bonnes relations avec les élèves, ce qui facilite ma tâche de direction aux moments des suivis disciplinaires avec eux. De plus, être sur le terrain m'aide à discerner les besoins de la communauté scolaire pour prendre les meilleures décisions. Je sens le bien-être à chaque fois que je visite une salle de classe lorsqu'il y a une belle ambiance et que les enseignants sont contents d'être là. De même, à chaque fois que je me promène dans les couloirs de l'école et que je vais dans la cour de récréation, j'ai l'impression que tout le monde est heureux, ce qui me procure beaucoup de satisfaction. Le fait d'être responsable et d'avoir le sentiment que les choses avancent, que les acteurs scolaires sont engagés et comptent sur moi m'épanouit, me rend heureuse et me procure du plaisir et de la satisfaction.

Je trouve qu'il n'est pas toujours facile de maintenir l'équilibre entre ma vie professionnelle, personnelle et familiale. Être une direction d'école est un travail très exigeant qui demande jusqu'à douze heures de travail par jour. Afin de garder cet équilibre et favoriser mon bien-être, j'ai choisi de libérer les fins de semaine pour les sorties en famille, l'entraînement, les longues sessions de méditation, pour dormir plus longtemps, écouter de la musique avec les enfants, faire de grandes marches sur le bord du lac Ontario.

De plus, ce qui contribue au développement de mon bien-être c'est la présence de mon conjoint qui comprend la nature de mon travail et le temps que je dois consacrer pour assurer mon mandat. Il est conscient qu'être une direction d'école, ce n'est pas un travail, c'est un style de vie. Qui plus est, mes enfants sont devenus indépendants et cela me permet de rester plus longtemps au travail. S'ajoute à cela un bon salaire, qui me permet de bien vivre en Ontario où le coût de la vie est extrêmement élevé. Cependant, je tiens à souligner que la rémunération n'est pas la raison pour laquelle j'ai choisi d'être direction d'école, cette motivation ne suffirait pas à me satisfaire.

Ce qui est important pour mon bien-être, c'est la confiance de mes supérieurs envers moi. Je suis convaincue que les nouvelles directions d'école ont besoin d'une telle confiance afin qu'elles bâtissent une confiance en soi. Pour moi, plus on te fait confiance, plus tu te fais toi-même confiance, ce qui t'incite à poser des actions qui vont être consciencieuses et en lien avec la mission et la vision du conseil scolaire. Cette confiance mutuelle favorise l'autonomie et assure une certaine marge de manœuvre à une direction d'école.

En tant que direction d'école, l'incompétence d'un enseignant peut nuire à mon bien-être. Il est vrai que j'ai la responsabilité d'aider tous les enseignants à se développer professionnellement, cependant, il est parfois difficile d'implanter le changement et de cultiver l'innovation dans les pratiques pédagogiques d'un enseignant qui exerce cette profession depuis longtemps (10 à 20 ans). L'expérience m'a appris que je ne pouvais pas changer tout le monde. Toutefois, je suis prête à assurer une présence et un accompagnement auprès des enseignants qui demeurent ouverts au changement et sont prêts à cheminer avec leurs collègues dans le but d'assurer la sécurité et le bien-être des élèves. Il est primordial que les enseignants n'aient pas peur de l'échec et prennent le risque d'avancer. J'encourage les enseignants à réfléchir à leur pratique. J'aime les aider par ma réflexion, par mon modèle ou par une stratégie quelconque, cela me procure de la satisfaction. Pour réussir à gagner la confiance des enseignants, il faut être

transparent et très clair dès le départ sur ce qu'on accepte et sur ce qu'on n'accepte pas, sur ce qu'on tolère et sur ce qu'on ne tolère pas. En d'autres termes, il faut préciser les limites, et se connaitre comme individu, pour pouvoir accomplir un travail adéquat.

Je suis une personne qui se met au service de ceux qui m'entourent comme mes parents étaient au service de leur communauté. Ça fait partie de moi de vouloir aider. Par ailleurs, aider les autres, c'est malheureusement parfois mal perçu, car ils pensent qu'on veut les contrôler. Je peux compter sur des personnes, entre autres, deux directions d'école, un enseignant et un coach personnel, qui m'aident dans l'ombre et qui sont là pour moi si j'en ai besoin et qui ont confiance en moi, en mon potentiel et en ce que je suis. Ce sont des personnes clés dans mon environnement qui font en sorte que j'avance avec confiance dans mon travail de leadership. Je suis satisfaite, motivée et engagée et si je sens que mes projets se réalisent comme planifiés, ça augmente mon bien-être, c'est évident.

La résilience

La résilience pour moi, c'est d'être capable de vivre des situations difficiles, voire très difficiles, et essayer de tout faire pour s'en sortir en sachant qu'un jour ça va aller mieux. Ma première année, comme direction adjointe, a été extrêmement difficile. Maintenant, lorsque j'y repense, je ne pleure plus, mais je ressens encore de la frustration quand j'en parle. Il faut dire que j'avais très peu de marge de manœuvre comme direction adjointe. Malgré que j'ai un sens inné de leadership avec des valeurs bien campées, et que je sais ce que je dois faire pour que les enseignants deviennent meilleurs, je ne pouvais pas exercer ce leadership qui était complètement sclérosé. Je n'arrivais pas à m'épanouir comme leader, j'étais constamment frustrée pendant cette année, car je ne sentais pas que mes valeurs personnelles étaient respectées. À ce moment-là, je n'avais pas le même recul que maintenant. J'essayais de m'accommoder, de m'acclimater, de comprendre et de faire des compromis. Plus le temps passait, plus je m'effondrais, ce qui a fait en sorte qu'un matin je n'étais plus capable de me lever. J'étais complètement épuisée. J'ai démissionné de ce poste à la fin de ma première année pour retourner à l'enseignement. Ce retour en salle de classe ne m'a pas aidée à surmonter la dépression que je vivais. À un moment donné je me suis dit : « Je ne suis plus capable. Je n'y arrive plus ». Par la suite, j'ai demandé un congé et je suis allée en thérapie. Mais ça a pris beaucoup de temps, la guérison n'est pas venue facilement, guérir c'est extrêmement long. Même après mon retour en Ontario, j'ai été

confrontée à des difficultés similaires à celles que j'avais vécues au Québec, mais cette fois-ci dans le système catholique. Il a fallu que j'attende le moment d'intégrer le système public ontarien pour me sentir mieux, parce que c'était vraiment en concordance avec mes valeurs personnelles.

Durant toute cette période difficile, j'ai gardé confiance en moi et au Bon Dieu, en me disant qu'un jour j'allais passer à travers. Je ne savais pas combien de temps cela prendrait, ni comment ce passage allait s'opérer. Aujourd'hui, je peux dire que je suis presque contente que ça me soit arrivé, sinon je ne saurais pas où j'en suis. Je crois que le Bon Dieu était là pour moi et il a fait en sorte que la lumière arrive dans ma vie, ce qui m'a permis de faire le bon choix et de prendre les bonnes décisions. Je suis convaincue que c'est Lui qui m'a aidée à devenir ce que je suis aujourd'hui, une direction épanouie, heureuse et résiliente, et il continue à me soutenir pour que je devienne une meilleure personne.

Avec le Bon Dieu, d'autres personnes m'ont aidée à faire face aux défis. Parmi ces personnes, je pense, en particulier, à trois directions d'école que je côtoie depuis vingt ans, avec qui je partage les mêmes valeurs et les mêmes croyances, qui sont toujours là pour moi, qui croient en moi de façon inconditionnelle et qui m'aident toujours à faire ressortir le meilleur de moi-même. Grâce à elles, j'ai établi des liens avec d'autres directions d'école et nous avons tissé ensemble un réseau d'amis avec qui je suis bien dans ma peau.

Lorsque je pense maintenant à toutes les expériences difficiles que j'ai vécues et surmontées, je peux dire que j'ai atteint un état de résilience où il n'y a pas un problème qui est trop gros pour moi, comme s'il n'y a plus rien qui m'affecte. Désormais, j'accueille les défis les bras grands ouverts, en cherchant une solution. Grâce à cela, je vis aujourd'hui dans un état de bien-être qui me permet de faire face aux situations externes avec confiance et calme.

Ce bien-être et cette résilience demeurent fragiles devant l'incompétence d'un enseignant. Il m'arrive parfois de travailler avec des personnes qui ont été recrutées sans être bien évaluées. J'ai de la difficulté à accepter cette situation sur laquelle je n'ai aucun contrôle, car elle me fait vivre de la frustration. En d'autres termes, au moment où je découvre qu'il y a des différences entre mes standards, comme direction, et ceux d'un enseignant, cela peut affecter mon bien-être et ma résilience. Je suis une personne ouverte qui veut constamment évoluer et avancer et j'ai besoin d'être entourée de gens qui sont suffisamment ouverts pour cheminer avec moi parce que j'ai une confiance infinie en l'être humain. Je suis prête à accompagner toute

personne, avec plaisir, peu importe son niveau, car je pense que l'être humain est extraordinaire et que tout le monde est amené à devenir meilleur. Pour accompagner les enseignants, j'utilise l'approche par questionnement et par le coaching. Je fais des visites régulières en salle de classe, ensuite je rencontre les enseignants pour que l'on discute ensemble de mes observations. Il faut avoir des conversations courageuses avec eux. Tout cela dans le but de répondre aux besoins des élèves qui nous ont été confiés, c'est notre mandat et notre responsabilité.

Je suis une personne extrêmement sensible, je considère que j'ai un sixième sens. Quand j'étais enseignante, je sentais et je voyais tous les comportements non verbaux de mes élèves et j'agissais en les prenant en compte. J'identifiais les élèves qui n'étaient pas en forme et je trouvais une manière pour qu'ils se sentent mieux. C'est pour cette raison que je crois qu'un enseignant qui ne saisit pas l'état dans lequel sont ses élèves possède une lacune importante. J'ai la capacité de discerner des situations que certaines personnes ne perçoivent pas ou ne ressentent pas. Avant, je considérais que cette sensibilité était un défaut, ou un signe de faiblesse, maintenant je la perçois comme un super pouvoir et je me demande comment je peux faire pour le mettre au service des autres. C'est dans cette optique qu'en tant que direction, je suis prête à m'investir pour aider, pour accompagner et pour coacher les enseignants afin de développer leur sensibilité et les amener à devenir meilleurs. Il se peut qu'un enseignant perçoive mon intervention comme une menace, cela ne me dérange pas, car mes actions ne sont pas mauvaises, c'est plutôt la rigueur intellectuelle qui fait en sorte qu'on va découvrir ensemble qu'on peut devenir meilleur, c'est loin d'être une menace.

Moi comme enseignante, j'étais extrêmement transparente. J'ai des directions qui m'ont aidée, j'en ai d'autres qui ne m'ont pas aidée, ça ne m'a pas toujours servi. Il y en a même qui étaient mal intentionnées et voulaient me piéger. Je suis une personne qui est fondamentalement bonne, je crois que l'être humain est fondamentalement bon et je refuse de dire que c'est de la naïveté, je crois fondamentalement que l'être humain a du bon en lui et je cherche à ce que ceux qui m'entourent perçoivent cette bonté en moi.

J'ai rencontré des directions d'écoles résilientes, mais qui ne réagissaient pas suffisamment quand elles faisaient face à des difficultés. Pour moi, la résilience ne veut pas dire baisser les bras, mais c'est d'essayer de trouver toujours de nouvelles manières pour contrer les difficultés et c'est ça la résilience.

Bref, j'aimerais mentionner que ce qui m'a aidée à surmonter les défis et à favoriser mon bien-être et ma résilience est la présence et le soutien de mon mari, de mes enfants, de ma famille, de mes collègues, de mes amis et du Bon Dieu. Grâce à eux, ma confiance en moi-même s'est améliorée et je sais que je peux surmonter n'importe quels défis.

La spiritualité

La spiritualité, c'est cultiver une confiance et être en harmonie avec soi, avec les autres et avec le Bon Dieu, peu importe les moyens que j'entreprends pour vivre cette spiritualité. Dans ma vie, je n'ai pas toujours été consciente de la connexion entre ma tête, mon corps et mon cœur. Ma tête était submergée par des pensées en lien avec le travail que j'occupais à un tel point que je me réveillais et je me trouvais épuisée. Je ne me sentais pas connectée avec moi-même. Grâce à un coach professionnel avec qui j'ai fait une formation, j'ai développé mon intelligence émotionnelle et cela m'a aidée à apprendre comment me connecter à moi-même. En effet, l'harmonie avec soi et avec les autres, savoir quand c'est le temps d'arrêter, comment ressentir la fatigue, identifier mes émotions et les gérer, a été un apprentissage pour moi.

Je pense que savoir et être capable de gérer mes émotions m'aident à devenir un être spirituel, car je deviens connectée et en harmonie avec soi, et j'accepte les émotions quand elles surgissent. Ceci est devenu important pour moi, c'est pour cela que j'ai essayé de commencer à semer des graines autour de moi. Dans mon discours à l'école, j'ai commencé d'éveiller une conscience par rapport à la reconnaissance des émotions. Cette dernière est devenue une priorité, car j'ai remarqué que les élèves ont beaucoup de difficultés à prendre conscience de leurs émotions ; ils ont tendance à les éviter ou à penser que c'est mauvais de vivre certaines émotions.

Chaque matin, je me garde cinq minutes de méditation ou de prière. J'ai une application sur mon téléphone qui m'aide à vivre ce moment d'une façon guidée. De plus, le soir, avant de dormir, je prie ou je lis un passage de la Bible pour terminer ma journée en remerciant le Bon Dieu pour ce que j'ai vécu.

J'encourage les enseignants à insérer des petites séances de méditation dans leur classe à différents moments de la journée pour demander aux élèves d'arrêter leur activité et leur enseigner à se connecter avec eux-mêmes. Il est primordial de développer des activités de méditation à l'école dans les classes, que ce soit sous forme de yoga, de chants ou d'activités où tout le monde se sent accueilli. Ces activités qui favorisent le bien-être physique et

psychologique des élèves sont d'une nature spirituelle. Il est prouvé que la spiritualité augmente le bien-être et on est responsable d'aider les élèves à avoir un bien-être non pas uniquement au niveau académique, mais à tous les niveaux. C'est pourquoi je suis soucieuse de développer dans mon école la méditation, la gestion des émotions et la gratitude.

La pratique de la gratitude m'a aidée à maintenir mon bien-être. Le fait de voir que tout peut être bon dans ma vie et de concevoir le bon côté des choses me fait énormément de bien, malgré qu'il y a des périodes où je ne suis pas capable de les voir de cette manière. Il y a des gens qui remercient l'univers, moi je remercie le Bon Dieu, parce que je suis croyante et que c'est grâce à lui que je vis cet état de bien-être. J'ai une bonne connexion avec Dieu. J'ai toujours été quelqu'un qui croyait sans être autant consciente. Ce qui me manque dans l'école publique, ce sont les cérémonies, la liturgie et l'enseignement religieux, car ils m'ont aidée au développement de ma spiritualité. Présentement, je les vis d'une façon différente.

La spiritualité m'apporte une certaine satisfaction et je pense que ça pourrait aussi en apporter aux autres. Quand je fais confiance au Bon Dieu, j'arrête de tout contrôler et je prie en sachant que les choses vont aller mieux. En effet, ce n'est pas moi qui ai le contrôle de tout. Pour moi, la spiritualité, c'est la confiance en le Très-Haut, la confiance en quelque chose de plus fort que nous et c'est rassurant. Cette confiance m'apporte du calme et de la paix.

J'ai une confiance absolue, cela me provient de ma mère, qui a toujours eu une confiance absolue en la vie, car elle a toujours réalisé ce qu'elle a planifié. Ma mère est une croyante absolument irréprochable en tout temps, elle ne lâche pas prise. La connexion avec Dieu, ça me fait du bien, et ça m'apaise de sentir que quelqu'un prend soin de moi quelque part. Mais j'aimerais vous dire, sans vouloir vous offenser, que parfois je trouve que l'Église interprète mal qui est le Bon Dieu. C'est pour cette raison que je ne pratique plus. Selon moi, le Bon Dieu, c'est l'abondance, c'est aimer et respecter les autres comme ils sont.

Je crois qu'être une personne spirituelle et connectée avec soi contribue à créer de la confiance autour de soi. J'ai eu des directions d'école qui étaient spirituelles et connectées, ce qui les rendait heureuses, confiantes et inspirantes. En effet, ce n'est pas toujours ce que tu fais, mais ce que tu es, c'est la manière de travailler et d'être qui compte. La direction a de grandes responsabilités et si elle n'est pas connectée et n'a pas confiance au Bon Dieu ou à une autre personne, elle ne peut pas inspirer la confiance. Sur ce, il est important pour une direction d'école d'être une personne spirituelle.

Je ne peux pas séparer mon rôle de direction par rapport à qui je suis comme personne. Je suis la même personne à la maison qu'à l'école. J'essaie d'être le plus authentique possible sinon mon travail n'est pas intègre. J'ai accepté le poste de direction parce que j'ai appris à refaire confiance et à me rebâtir d'une meilleure façon. Au cours des dernières années, je suis devenue un petit peu invincible en quelque sorte. Puis, au moment où on m'a proposé le poste de direction d'école, j'ai senti que mes supérieurs m'accordaient leur confiance, ce qui est un privilège absolument incroyable. Je trouve que j'ai un rôle en éducation et dans la société extrêmement important et je le prends très au sérieux. En tant que directions d'école, nous développons les futures générations et nous avons une grande influence sur les élèves que les parents nous confient.

Pour réaliser mon mandat auprès des futures générations, il m'est nécessaire, comme direction d'école, de mener des relations harmonieuses avec tous les acteurs scolaires. J'essaie toujours de discerner les besoins de ces derniers afin de leur proposer des outils, des articles ou d'autres stratégies qui peuvent les aider à répondre à leurs attentes et les amener à devenir meilleurs. Avec les parents, je suis dans une relation d'aide. J'ai une confiance inouïe dans la possibilité que l'être humain puisse s'améliorer de jour en jour et devenir quelqu'un de meilleur qui ne l'était pas la veille.

Avec mes supérieurs, j'avais tendance à leur accorder trop de confiance. Aujourd'hui, cela a changé, j'ai développé une confiance en moi-même de sorte que je suis capable de m'affirmer par rapport à mes supérieurs. Ce changement m'a permis de vivre cette même expérience avec ma mère. Pendant plusieurs années, je n'arrivais pas à m'affirmer devant ma mère comme personne ayant des besoins différents, toutefois, ce n'est plus le cas maintenant. Avec les élèves, je suis très encadrante. Toutefois, je peux leur donner beaucoup d'autonomie en même temps. Mes attentes sont claires et j'assure des suivis adéquats quant à ces dernières tout en les encourageant à devenir leaders. Un élève qui ne se sent pas bien, à l'école ou à la maison, m'incite à agir pour transformer son expérience par diverses actions et initiatives.

Je suis très exigeante envers moi-même, et envers les autres. J'attends d'eux ce que j'attends de moi-même, ce qui parfois n'est pas réaliste. Au cours des dernières années, j'ai appris à être plus indulgente, car je me suis lassée d'être constamment habitée d'un sentiment d'urgence, émanant du désir que les changements s'opèrent rapidement. Au fil du temps, je suis

devenue consciente que les acteurs scolaires n'ont pas le même rythme que je possède et maintenant j'essaie, dans ma communication, d'être autant que possible transparente avec eux.

La nature est un endroit où je prie beaucoup. À chaque fois que je me retrouve dans la nature, j'ai envie de remercier le Bon Dieu. La méditation, la prière et ma famille m'aident à maintenir une paix intérieure. Je vis maintenant dans la simplicité et j'apprécie ce que je n'appréciais pas avant. Auparavant, j'allais faire 80 km de vélo ou j'allais dans l'Est américain pour des randonnées sur les sommets de montagnes en pensant que cela me procurerait la paix intérieure. Désormais, je suis beaucoup moins exigeante, il me suffit de prendre une marche sur le bord de l'eau, de préparer un café pour mon mari, de visionner une émission de télé avec ma fille, d'appeler ma mère et de la visiter en fin de semaine, ces simples gestes me rendent heureuse. J'ai appris que ce n'est pas nécessaire d'avoir, dans la vie, tout ce que l'on désire, mais juste d'obtenir ce qu'on a besoin d'avoir. C'est ce qui me fait dire que la spiritualité me procure beaucoup du bien-être.

Conclusion

Je considère que je suis l'une des personnes les plus privilégiées sur la terre de pouvoir aider les acteurs scolaires à devenir meilleurs. J'ai l'impression que mes connaissances techniques en tant que direction d'école sont extrêmement importantes. Cependant ma personnalité, ma spiritualité, voire mon être, sont aussi indispensables pour ce genre de travail. C'est vrai que je dois être compétente en pédagogie, et avoir un certain bagage, car ma résilience je l'ai acquise grâce aux expériences de ma vie, aux difficultés que j'ai eues et aux échecs que j'ai été capable de surmonter. Cette résilience a favorisé mon bien-être personnel et a contribué à ce que je devienne une direction solide, non seulement au niveau intellectuel, mais aussi au niveau spirituel.

J'ai beaucoup apprécié ces entrevues. Elles m'ont donné l'occasion de faire une autoréflexion par rapport à mon cheminement des dernières années. C'est un bon exercice personnel. Ça m'a fait aussi du bien de vous parler. Je suis reconnaissante pour cette belle occasion.

5.1.2 Profil de Benoît (bienfaisant, solutionniste et avant-gardiste)

Je suis là pour aider et faire une différence dans la vie des autres. Au début de ma carrière, j'ai travaillé pendant dix ans en tant qu'entrepreneur dans l'usine de mon père et de mon oncle. Par la suite, deux évènements sont survenus qui ont fait en sorte que j'ai changé d'orientation professionnelle et que je me suis dirigé vers l'enseignement. Tout d'abord, durant une émission, j'ai entendu un capitaine mentionner qu'il avait fait du camping avec sa famille pendant six semaines. Après l'avoir écouté, j'ai dit à mon épouse : « Je ne pourrai jamais faire ça avec le métier que j'ai choisi ». Je me voyais déjà suivre les traces de mon père et être trop occupé pour passer du temps avec ma famille. J'ai alors commencé à m'interroger sur mon cheminement. Ensuite, il y a eu l'attaque du 11 septembre (2001) à New York, cette tragédie a déclenché en moi l'envie d'aider autrui et de donner afin d'améliorer le sort de l'autre pour qu'on se souvienne de moi. De plus, je voyais mon épouse, ma sœur et ma mère être contentes d'être enseignantes, et je me suis dit que je devrais peut-être suivre leurs traces. Ma carrière en enseignement a débuté auprès des élèves de la première année pendant trois ans. Par la suite, je suis devenu « enseignant ressource » souvent appelé enseignant de l'enfance en difficulté. C'est à ce moment-là que j'ai commencé à aider les élèves avec des difficultés d'apprentissage et de comportement. Après quelques années, j'ai été invité à ouvrir une « classe de préparation à la vie ». Cette classe, présente dans plusieurs écoles, offre un appui plus spécialisé et intense pour des élèves pour qui le curriculum ne peut répondre à leurs besoins. Souvent, les habiletés de vie et les habiletés sociales ne sont pas acquises. Ce programme permet aussi aux élèves de progresser à leur rythme. Ensuite, j'ai accepté le poste de direction d'école afin d'avoir encore plus d'occasions de faire une différence dans la vie des autres, les aider davantage et continuer à faire du bien, même si les heures de travail étant plus longues et que j'étais moins disponible pour ma famille.

Je suis quelqu'un qui aime apporter du soutien à ses collègues, aux parents et aux élèves, que ce soit un soutien éducationnel, un soutien à une famille immigrante ou bien un soutien à une personne qui a subi des abus. Je cherche toujours à trouver des solutions aux problèmes qui surviennent, quels qu'ils soient, là où les autres n'en trouvent pas. Je ne sais pas pourquoi, mais c'est un défi qui me passionne. Je suis rassembleur et j'aime trouver des moyens et des solutions innovatrices à des défis. Être à la direction est intéressant, car il y a toujours de l'imprévisible. Le

fait de soutenir et d'aider toutes ces personnes, surtout les plus vulnérables, m'apporte une réelle satisfaction personnelle.

Le bien-être

Pour moi, le bien-être est lié à l'équilibre entre mes besoins personnels, familiaux et professionnels. C'est d'avoir un équilibre entre mes intérêts personnels et mes besoins professionnels. C'est pour cela que je consacre du temps pour moi-même et pour faire de l'exercice. J'essaie d'impliquer mon épouse dans tout ce que je fais. J'ai besoin de sa présence, car elle me réconforte et me calme. On essaie de faire toutes les activités ensemble : courir, faire des nouvelles activités, voyager, faire de l'exercice. M'entraîner régulièrement et faire de l'exercice physique me procure beaucoup de bien et me donne le sentiment que je suis en vie. En effet, lorsque je ressens du stress, j'ai besoin de m'épuiser physiquement pour l'évacuer et gérer ainsi mes frustrations. Les moments où je ne fais pas d'exercice physique, je sens que j'ai moins d'énergie. J'essaie de maintenir cet équilibre entre ma vie personnelle, familiale et professionnelle afin de vivre avec ma femme un certain temps d'intimité. Par exemple, le soir, on écoute une émission de télévision ensemble ou on va promener le chien. Durant ces moments, il est difficile pour moi de ne pas penser à mon travail et ça arrive souvent qu'elle me demande : « Tu es en train de penser à l'école ? ». En fait, l'école occupe beaucoup mon esprit. Le souper est aussi un moment très important. C'est pour cela que je demande aux membres de la famille d'éteindre leurs téléphones et de les mettre de côté. Parfois, si on les garde à côté de nous, on se rend compte qu'on est tous rivés ou qu'on est enclins à vouloir vérifier nos messages. Je trouve qu'à ce moment-là, on n'est pas vraiment en train de manger ensemble.

Ma femme a été un réel soutien pour moi. L'une des raisons principales pour laquelle j'ai changé de carrière c'était le fait que je souhaitais passer plus de temps avec ma famille. C'est pour cela que j'ai quitté mon ancien poste. Mais lorsque j'ai décidé d'accéder à la direction, mon épouse m'a dit : « Je suis prête à t'appuyer. Je suis prête à vivre ça ». Cet appui est une chose très importante pour moi surtout lorsque je traverse des moments difficiles. Je souhaite que toutes les directions aient cet appui de leur conjointe ou conjoint.

Ce qui me fait aussi du bien, ce sont les moments où j'arrête, je regarde autour de moi, je contemple et j'apprécie le moment présent comme si j'étais en train de le peindre afin de pouvoir le retenir dans mon esprit. Par exemple, il y a quelques années, j'étais en Floride avec mon

épouse et nos enfants et on est allé faire de la plongée en apnée. Il y avait plein de poissons autour de ma femme et de mes enfants qui étaient avec nous. Au moment de partir, ma femme m'a dit : « Viens, viens ! ». Je lui ai répondu : « Attends une minute, je suis juste en train d'essayer de peindre ce moment, de le garder et de l'absorber ». C'est de cette manière que je suis capable plus tard, en cas de besoin, de me projeter dans ce moment calme. Ce sont des expériences comme celles-là que je ne peux pas oublier. Une autre expérience inoubliable pour moi a été lors du spectacle de Noël à notre école où toute la communauté était là et où il y avait une ambiance tellement belle qu'elle m'est restée en mémoire.

Au niveau professionnel, je mets beaucoup d'efforts et de temps pour lire et continuer à m'améliorer et m'éduquer pour que mes connaissances soient continuellement à jour. Je suis quelqu'un qui aime organiser et faire en sorte que tout fonctionne pour le mieux. J'ai énormément de satisfaction à cocher les cases pour indiquer que les tâches ont été effectuées et à accueillir l'imprévisible qui se produit chaque jour.

Ce qui me procure également du bien-être c'est le fait de voir, après trois ans et demi, le fruit du travail que j'ai accompli à l'école auprès des élèves et des enseignants. Je sens que présentement il y a un certain calme, un respect mutuel et un bel équilibre qui règnent à l'école et cela malgré la Covid-19 et les grèves que nous avons vécues. L'un des changements que nous avons réussi à implanter à l'école, c'est la façon dont nous gérons les suspensions et les raisons pour lesquelles les enseignants contactent les familles non seulement quand ça va mal, mais aussi quand ça va bien. En effet, je crois que ce qui a aidé à effectuer ces changements, c'est le départ de certains membres du personnel qui avaient des influences négatives à l'école. J'ai eu l'occasion d'embaucher des membres qui partagent les mêmes visions que moi, et qui veulent aider la communauté, et surtout les élèves. En fait, j'ai pu m'entourer de gens qui ont une vision positive et qui sont résilients. Je suis content parce que cela a eu un effet très positif sur le climat scolaire. Je vois qu'il y a beaucoup plus de sourires chez le personnel et les élèves. De même, j'ai reçu des messages des parents qui disaient : « On ressent qu'il y a de l'amour dans l'école et du bien-être. On ressent qu'il y a une atmosphère de partenariat et on le voit à tous les niveaux ». Je peux vous dire que ce bon partenariat se retrouve au niveau des parents, des élèves, du personnel et des partenaires communautaires.

Le fait de me sentir appuyé par mon patron, surtout durant les moments difficiles et stressants, tout comme mes collègues se sentent appuyés par moi, est l'une des conditions

essentielles à mon bien-être. Avoir des directives claires, être capable de se déconnecter lors des moments difficiles ou encore prendre du temps pour moi sont également des choses essentielles. Quand je n'ai pas de réponse et que je ne sais pas quoi faire, je suis capable d'appeler mon patron et il me donne soit l'appui légal, soit il m'amène à me questionner sur mon approche pour m'aider à trouver la réponse par moi-même. Il ne m'abandonne pas. Il me soutient toujours et cela m'aide énormément, ce que je n'ai pas vécu quand je travaillais dans l'entreprise familiale. J'apprécie beaucoup sa façon de faire et je l'utilise également avec mes collègues, mon adjoint et les enseignants.

Ce qui était un peu plus difficile quand j'ai été nommé à la direction, c'est le fait que j'étais déjà à l'école comme enseignant. Même si on pensait que ce serait plus facile parce que je connaissais déjà la communauté, quand je suis passé d'enseignant à directeur, j'ai été perçu de façon différente. Les premières rencontres avec les enseignants n'étaient pas faciles, car j'ai dû regagner leur confiance. Cela a pris un certain temps avant qu'ils reconnaissent que j'avais la sagesse nécessaire pour assumer mon rôle. Je circule fréquemment à l'heure du dîner à la cafétéria pour m'asseoir, manger et discuter avec mes collègues et les élèves afin de garder cet équilibre et d'entretenir de bonnes relations avec tout le monde. J'essaie autant que possible de transmettre et faire rayonner cette positivité, cet encouragement pour être capable de faire ressortir, le mieux possible, le côté positif des gens qui m'entourent et mettre en valeur tout leur potentiel, car je crois que tout le monde a quelque chose à donner. L'appui de mon supérieur m'a non seulement aidé à garder mon bien-être durant mes premières années à la direction, mais aussi l'appui de mes collègues et surtout celui de mon épouse. Toutefois, en réglant les problèmes rencontrés surtout avec les parents des élèves, j'ai appris à accepter qu'il y a toujours des personnes mécontentes et que je ne peux pas, en tant que direction d'école, satisfaire tout le monde.

La résilience

Pour moi, la résilience c'est persévérer vers un but surtout quand je sais que ce but est honorable et important et de ne pas me laisser décourager par des personnes qui ne contribuent pas à la réalisation des projets pour l'école. Pour ma part, je persiste à inviter ces gens pour essayer de les impliquer dans le processus. Ces personnes vont soit quitter ou participer à l'activité en question si elles réalisent le bien que ça peut apporter à la communauté scolaire. La

résilience c'est être capable de trouver un équilibre malgré le stress vécu et c'est ce qui m'attire dans différentes directions. C'est aussi terminer un projet que mon patron m'oblige à faire, et qui doit être accompli même si je ne crois pas en ce projet, qu'il ne m'intéresse pas et que je le trouve trop exigeant. Par exemple, j'ai eu des projets qui m'ont été confiés par le conseil scolaire que j'ai trouvés vraiment difficiles et que je ne voulais pas nécessairement accomplir parce qu'ils allaient à l'encontre de ce que je croyais. Avec le temps, j'ai appris, premièrement, à accepter de les faire tout en essayant de voir le point de vue du conseil par rapport à l'activité, et deuxièmement, à bien l'accomplir pour être un modèle pour les autres.

Dans la même veine, agir avec résilience c'est maintenir ma décision ou le règlement à l'école alors que des parents insistent pour que j'agisse différemment avec leurs enfants. Ce que j'ai trouvé intéressant dans une situation comme celle-là, c'est que six mois ou une année plus tard, un parent est revenu me remercier en me disant : « J'apprécie que tu n'aies pas changé ta décision et le fait que tu l'aies maintenue alors que certaines directions font n'importe quoi pour faire plaisir aux parents ». Savoir que j'ai bien accompli quelque chose me donne satisfaction.

Je considère aussi que je suis une personne résiliente parce que je suis capable de prendre de bonnes décisions surtout durant des situations stressantes. Une fois un collègue m'a avoué : « Je ne sais pas comment tu fais, mais il y a des parents fâchés qui rentrent dans ton bureau, qui hurlent et qui quittent en souriant malgré qu'ils n'ont pas obtenu ce qu'ils veulent ». De temps en temps, on a des parents qui paniquent, qui nous insultent, qui ont vraiment des attentes démesurées ou irréalistes. Certains vont même me faire des remarques qui vont vraiment m'atteindre, mais je continue à faire ce que je dois tout en respectant les lois et en me laissant guider par ma foi. C'est comme si je porte une armure qui m'aide à être résilient et à faire face à ces attaques-là, parce que je me sens protégé, plus sûr de moi dans ce que j'accomplis.

En fait, lors des situations difficiles avec les parents, je prends le temps de les écouter pour bien comprendre et revoir la situation de façon analytique. J'essaie de ne pas paniquer autant que possible et de prendre du recul. De plus, ce qui m'a aidé à devenir plus résilient, c'est mon expérience avec les élèves qui font face à des difficultés. C'est à leur contact, en leur enseignant, que je me suis entraîné à essayer de ne pas prendre les choses de façon personnelle. J'ai eu des collègues qui m'ont demandé : « Comment tu fais pour tolérer les gens dans une situation où ils crient après toi ou te menacent verbalement, physiquement ». En fait, je prétends que je suis en train de jouer à un jeu vidéo et j'anticipe la réaction des personnes et ça me permet

de me préparer à leur répondre. Donc, je suis plus résilient du fait que j'ai une idée des réponses à leur donner. Je m'y prépare et je n'ai donc pas peur. De plus, je me sens appuyé par mon patron et je connais les lois et les directives. Cela me rassure pour mieux prendre et assumer mes décisions.

Pour moi, la résilience c'est aussi être capable de se déconnecter émotionnellement et personnellement de la situation, mais en même temps agir avec compassion. Il reste que la partie la plus difficile, c'est de prendre la bonne décision quand il y a une zone grise et qu'il n'y a pas de directive claire. J'aimerais me retrouver dans quelques années et pouvoir me dire que j'ai pris la bonne décision, malgré le fait qu'il n'y avait pas encore de règlement établi à ce moment-là. Je souhaite aussi partager mes expériences et certains de ces moments difficiles avec les nouvelles directions, mais aussi les stratégies que j'ai utilisées pour promouvoir chez elles la résilience et mieux les préparer à leur rôle.

La spiritualité

Pour moi, la spiritualité c'est guider et aider les autres comme Jésus l'a fait, c'est savoir qu'il y a quelque chose de plus grand que soi, qu'il y a quelque chose qui me ressemble, dans lequel je m'ancre, qui me sert de boussole. C'est ma raison d'être. C'est quelque chose qui me guide dans ce que je fais, qui m'aide à orienter mes choix. Je prends Jésus comme mon guide, lui qui a passé sa vie à aider et à défendre les plus vulnérables. Je me demande tous les jours comment je pourrais guider et aider les autres comme lui. Comme directeur, il y a des moments où je dois donner des conséquences négatives aux élèves, mais ce n'est jamais pour me venger, c'est vraiment pour les aider à apprendre quelque chose.

Une fois, au début de l'année scolaire, j'ai lancé un défi aux élèves et au personnel : c'était de tendre la main pour aider les autres. Je souhaitais que ma volonté de vouloir aider soit transmise par les élèves à autrui. C'est un thème qui est revenu à plusieurs reprises dans ma pratique. Je pense l'avoir même mis à l'annuaire de l'école, et à ma grande surprise et à mon grand plaisir, ce thème a été adopté par certains élèves et par certains membres du personnel. Par exemple, à Noël, il y a des élèves qui ont tendu la main à des personnes âgées. Il y en a d'autres qui ont fait une collecte de vêtements. C'est par l'entremise de la spiritualité que quelques membres de la communauté scolaire ont pu poser des gestes concrets et significatifs, que ce soit

dans une communauté extérieure ou au sein même de l'école, en aidant directement des élèves qui éprouvaient des difficultés et qui avaient besoin d'aide.

Dans toutes les actions que j'accomplis, je me laisse toujours guider par ma spiritualité et j'essaie d'être un guide positif, rassembleur et non diviseur, afin de protéger les plus vulnérables à l'exemple de Jésus. Par exemple, je continue à soutenir le programme de petit déjeuner gratuit à l'école, qui a été mis en place par la direction précédente, dans le but d'aider les familles dans le besoin et améliorer leur sentiment d'appartenance. En effet, nous recevons une subvention de la ville pour appuyer le programme. Je l'ai raffiné pour qu'il soit plus attrayant pour les élèves et offert à tous afin que personne ne se sente ciblé. De cette manière, j'ai voulu continuer à développer le sens d'entraide en tendant la main aux autres, tout en transmettant les valeurs de Jésus. Je crois que nous sommes là pour nous aider et nous accepter les uns les autres comme Jésus l'a fait. Au début de mon mandat, nous avions un club « LGBTQ+ » qui s'était formé pour créer un lieu sécuritaire pour que les élèves puissent s'exprimer et avoir des discussions ensemble. En l'apprenant, des membres d'une famille en colère sont venus me voir à mon bureau pour me dire qu'ils étaient contre cette initiative à cause de leur religion. Je leur ai dit que Jésus accepte tout le monde, ce à quoi ils ont répondu « Oui, je sais, mais quand même ». Face à cette situation, j'ai demandé l'aide d'une personne ressource pour m'appuyer afin de gérer cette situation, car il s'agissait d'une famille très catholique. Je me demande si parfois il est possible que nous soyons trop catholiques et que l'on manque d'ouverture à l'autre. D'un autre côté, j'ai un parent qui m'a dit : « On ressent l'amour quand on rentre dans l'école maintenant ». Je peux vous dire que c'est la confiance que j'ai en Dieu qui m'aide à prendre les bonnes décisions. Parfois, quand j'ai une décision difficile à prendre, je me parle en disant : « Est-ce qu'en étant catholique, c'est la bonne décision ? Comment est-ce que je peux vivre avec cette décision ? ». En effet, je m'interroge souvent pour m'assurer que je suis sur le bon chemin. Je communique quotidiennement avec mon adjoint, en rentrant à la maison, pour me questionner et pour revoir ensemble ce qu'on a fait pendant la journée. Il faut de temps en temps se questionner sur notre foi et je remarque que ma foi est plus forte à la suite de ce questionnement parce que ça renforce mes convictions.

L'une des occasions où cette spiritualité a été mise en jeu, c'est lorsqu'on a fait face à un élève qui a toujours eu un comportement difficile. À cette occasion, ma spiritualité et celle de mes collègues nous ont permis de ne pas identifier cet élève uniquement en relation avec ses

comportements, mais de voir en lui la personne dans son intégralité. Pour éviter que l'élève ressente du rejet, nous avons essayé de trouver des solutions créatives à son comportement. Au lieu de suspendre cet élève, les enseignants ont créé un programme où d'autres élèves lui ont parlé et ont essayé de le sensibiliser au fait que son comportement les affectait et affectait aussi le groupe. Les enseignants ont alors trouvé des solutions pour l'aider à rejoindre le groupe, chose qui n'a pas été facile. Il n'est pas devenu pour autant un élève modèle, mais il a beaucoup cheminé et cela a permis à certains enseignants de se sentir épanouis et valorisés, car ils ont trouvé une solution et ils ont été soutenus, protégés et défendus par la direction. En effet, grâce à ce programme, le nombre de suspensions a beaucoup diminué. Je peux affirmer que la pire chose que l'on peut faire, c'est de ne rien faire. Il faut toujours essayer de trouver une solution. En éducation comme dans le monde des affaires, si tu n'es pas en train d'innover, quelqu'un d'autre va innover et tu vas éventuellement être remplacé.

Il y a certains enseignants qui font une mini prière avant de commencer le cours et j'apprécie cela. Ça leur permet de faire un petit retour sur eux-mêmes, peu importe ce qui se passe dans leur vie, ce moment-là leur apporte un certain calme et les prépare pour la période à venir. Ça fait quelques années que nous avons adopté cette stratégie même pendant la période des examens, car c'est par la prière que les élèves peuvent retrouver le calme et la sérénité. Avant de commencer leurs examens, on leur dit que Jésus les aime, que nous les aimons, que nous sommes fiers d'eux et de juste faire de leur mieux. Cela semble avoir un impact positif sur eux.

Enfin, quand je fais des inscriptions des familles non catholiques dans notre école, je leur explique très clairement que nous avons une vision et une mission catholiques et que tout ce qu'on fait à l'école est guidé par notre foi en Jésus et par nos valeurs chrétiennes. Je dis souvent que nous sommes là pour aider tout le monde et surtout les plus vulnérables.

Conclusion

J'avoue que mon travail me stimule parce que c'est toujours différent et que tous les jours il y a de nouveaux défis et même parfois des crises à gérer. J'ai appris avec le temps et grâce à des formations que j'ai reçues, qu'il y a plusieurs façons de voir les situations et les difficultés, et il n'y a pas seulement une seule bonne réponse. Cela fait partie de nos obligations d'être à l'écoute de toutes les opinions et d'arriver par la suite à entrevoir une solution. Ça me fait du

bien de savoir que je n'ai pas toujours la meilleure réponse et que même si une personne n'est pas d'accord avec moi, son raisonnement peut être fondé. C'est ce qui me permet d'être une meilleure personne et d'être plus tolérant.

Je pense que ce serait difficile de donner une formation sur le bien-être et la résilience, car c'est différent pour tout le monde. Ma surintendante disait toujours : « Vendredi, ferme ton ordinateur, ne l'ouvre pas avant lundi ». Mais je trouve que cela n'est pas possible si je veux avancer dans mon travail parce qu'il sera encore là lundi.

J'ai toujours cru que c'est important d'être aussi clair, transparent et honnête que possible pour convaincre les gens autour de soi de concevoir de nouveaux projets et d'aider à les mettre en place. De plus, quand je demande quelque chose aux enseignants, je m'assure de faire un suivi.

Avec le temps, j'ai découvert qu'il n'y a personne qui peut être expert en tout. C'est pourquoi j'essaie toujours de rassurer mes collègues, afin qu'ils sachent que j'estime beaucoup leurs expertises et que j'accepte de ne pas tout savoir. Pour moi, un trait de leadership c'est d'accepter que je n'aie pas besoin d'être la personne la plus intelligente dans la rencontre, mais que je dois être capable d'aller chercher les meilleures qualités de mes collègues pour nous aider à avancer en groupe. J'aimerais également ajouter que tout ce que j'ai fait, je l'ai fait pour le bien-être des autres de la façon dont moi j'aurais souhaité être traité.

5.1.3 Profil de Béatrice (inclusive, écoutante et compatissante)

C'est l'amour des élèves et de la communauté scolaire qui m'a donné le goût d'apprécier le poste de direction. J'ai commencé ma carrière en enseignement secondaire au Québec. Après trois ans, je suis déménagée en Ontario pour continuer cette profession au conseil scolaire public où j'ai enseigné pendant treize ans dans une école secondaire. J'apprécie le travail avec les adolescents et j'aime leur complexité. J'ai toujours eu la capacité d'aller les chercher et les motiver. Lorsque dans cette école secondaire, il y a eu un besoin d'une direction adjointe par intérim, ma directrice m'a proposé ce poste. Sa proposition était fondée sur plusieurs raisons. En tant qu'enseignante « leader » et très impliquée à l'école, j'avais développé une bonne relation professionnelle avec les élèves ainsi qu'avec mes collègues. En fait, j'avais toujours voulu aider à la formation des enseignants, car cela m'intéressait beaucoup. De plus, j'étais l'enseignante désignée pour remplacer la direction lorsqu'elle s'absentait. Ce n'était pas nécessairement dans

mes plans immédiats de devenir direction d'école, or comme le poste de direction adjointe était dans la même école où j'enseignais, j'ai accepté cette offre. À la fin de cette année, et à ma grande surprise, le conseil m'a affectée à la direction adjointe dans une autre école en plein centre-ville, loin de ma résidence. Je ne m'attendais pas à quitter l'école où j'avais passé les treize dernières années, mais le conseil scolaire ne m'a pas laissé le choix. J'ai déménagé pour être plus proche de ma nouvelle école. Cette dernière était un édifice qui avait été transformé en école. Au départ, je n'aimais pas la structure et les installations. Toutefois, quand je suis tombée en amour avec les élèves et la communauté scolaire, je ne voyais plus les murs de cet édifice de la même manière et c'est à ce moment-là que j'ai commencé à apprécier ce poste.

J'ai choisi l'école publique dès le début, car je ne suis pas catholique. De plus, d'après ce que j'ai entendu et ce que j'ai vu, il me semble que ceux qui œuvrent dans le système catholique prônent des valeurs qu'ils ne respectent pas toujours. Ce langage n'entre pas dans mes valeurs. Ce que j'apprécie dans le système public, c'est l'acceptation de tous, peu importe la religion, la race, l'identité ou l'orientation sexuelle. Donc, je trouve qu'au niveau public, l'inclusion est beaucoup plus claire, il n'y a pas de confusion là-dessus. Peu importe le système scolaire, catholique ou public, je crois qu'on a tous le même objectif qui est le bien-être des élèves pour les amener le plus loin possible.

Le bien-être

Le bien-être c'est aimer ce que je fais, que ma famille ait une bonne santé physique et mentale, contribuer au développement et à la satisfaction des autres et mener continuellement une introspection personnelle. C'est me sentir respectée dans mon milieu de travail où je suis à l'aise de performer sans me sentir juger, et tout en me donnant l'occasion d'atteindre mon plein potentiel. C'est pour cette raison que je ressentais du bien-être quand j'étais en salle de classe et je continue de le vivre en tant que direction, puisque cette responsabilité n'est qu'une extension de ce que je vivais comme enseignante. En salle de classe, j'étais capable de vivre et de susciter du bien-être chez mes élèves. Aujourd'hui, comme direction d'école, je continue à ressentir ce bien-être et à le semer auprès de toute la communauté scolaire. Je continue à être proactive. Je prends le temps de régler les problèmes dès leur émergence, même les plus petits incidents, afin d'éviter que la situation s'aggrave. C'est dans ce sens-là que je dis que je suis proactive et que j'anticipe ce qui pourrait arriver plus tard.

Le bien-être découle aussi de la bonne relation que je développe avec la communauté scolaire. Avec un adolescent qui a un caractère difficile, je prends le temps de l'écouter afin de changer son attitude. Ces échanges contribuent à transformer l'élève et à améliorer son rendement, ce qui me procure du bien-être. Avec les enseignants, je tisse des liens qui participent à leur développement professionnel. J'aime faire en sorte d'améliorer leurs capacités en leur offrant tous les outils pour qu'ils se sentent bien, pour qu'ils deviennent, à leur tour, des modèles pour leurs élèves afin de maximiser le bien-être de ces derniers et leur développement académique. Avec les parents, cette relation se bâtit quand ces derniers deviennent conscients que j'aime leurs enfants et que toutes mes actions sont accomplies pour qu'elles servent à les faire progresser. Le sourire d'un parent après une rencontre génère en moi un sentiment de bien-être. Ce sont les petits succès qui font mon bien-être. Si je sens que je n'ai pas fait une différence chez un élève, un parent ou un enseignant, cela me rend mal à l'aise. Il me semble que le bien-être dépend de chacun et de ce qui le rend heureux. Ce qui assure mon bien-être, c'est la satisfaction de l'autre, savoir que j'ai pu aider et que j'ai résolu un problème ou un défi chez l'autre.

Ce qui peut m'épuiser ce sont les périodes achalandées dans l'année scolaire. Par exemple, la période de la fin de l'année surchargée par les bulletins, la graduation, les cérémonies, etc. Cela rend le personnel anxieux et m'affecte aussi. Mes tâches comme direction sont diversifiées de sorte que je n'arrive pas à terminer une tâche sans être interrompue par une autre tâche urgente, comme un problème de discipline, une visite d'un parent, une discussion avec un enseignant. En étant direction de cette école, je suis le point central de tout ce beau monde. J'ai l'impression que je n'arrête jamais de travailler. Lorsque j'ai un grand nombre de tâches à faire en peu de temps, ce cumul de toutes les tâches crée des périodes exténuantes qui peuvent susciter un état d'épuisement professionnel.

Pour atteindre le bien-être, j'ai vécu et je continue de vivre ce que j'appelle un cheminement d'introspection. Cette introspection me permet d'admettre que je ne suis pas parfaite et de reconnaitre et d'accepter mes erreurs. Donc, accepter le fait que l'erreur fait partie de mon apprentissage et accepter d'être vulnérable devant mes élèves et devant mon personnel contribuent à mon bien-être. Je ne peux pas ressentir de bien-être si je ne me donne pas des objectifs atteignables. Cette introspection m'aide à me connaitre et à connaitre mes faiblesses et ce qui me dérange. Par exemple, quand le comportement d'un élève suscite en moi une réaction

exagérée, il est important de me demander quelle est la source de cette réaction injustifiée. En d'autres termes, je dois être capable de reconnaitre mes sentiments, de les nommer, d'en parler et d'être à l'aise de les exprimer. Il est important que je sache gérer mes émotions et aider les enseignants à faire ce travail de réflexion pour assurer leur bien-être et celui de leurs élèves.

Je suis consciente que je ne peux pas tout faire toute seule. C'est pour cela que je délègue des tâches à mon personnel. Cette répartition des tâches m'aide à bâtir une bonne relation avec mon équipe, à leur faire confiance et les former. Je fais en sorte que l'équipe comprenne que la victoire, c'est la victoire pour tous et non pas seulement pour la direction elle-même.

Mon conjoint trouve que je ne fais que travailler. Il a raison en quelque sorte parce que je suis une personne qui se donne pour son travail. Je n'abandonne pas une tâche avant de pouvoir la terminer. Je me concentre sur mon travail, ce qui fait que je quitte l'école tard dans la journée et que parfois je reste aussi quelques heures en soirée pour finaliser le travail que j'ai commencé. Ma tête travaille continuellement. Je ne suis jamais libre à moins que tout soit réglé. Il m'arrive de travailler parfois plus de 12 heures par jour. À l'école, j'essaie de résoudre les problèmes des élèves, des enseignants et des parents. Ensuite, je me concentre sur les autres tâches administratives. J'aime prendre le temps nécessaire pour écouter les autres, même si je sens que par moments je fais de la thérapie pour ceux qui frappent à ma porte. J'adopte une politique de porte ouverte. Je ne presse pas les gens de quitter le bureau. Je crois que ce que je donne de plus précieux aux gens qui m'entourent, c'est du temps. De plus, je consacre ce temps pour résoudre une fois pour toutes leurs soucis ou leurs problèmes. Si je ne donne pas ce temps, ils vont revenir me voir pour traiter du même problème. Toutefois, je sais que le travail ne me définit pas, car ce sont les moments que je vis avec ma famille qui demeurent les plus précieux à mes yeux.

J'avoue que je n'ai pas encore trouvé un équilibre entre ma vie professionnelle et ma vie personnelle et familiale, car le travail prend encore une trop grosse partie de ma vie. Cependant, je me compte chanceuse d'avoir un conjoint bienveillant et patient qui s'occupe des enfants, qui aime cuisiner. Depuis quelques années, j'essaie de réserver la fin de semaine pour la famille. Durant la semaine, à côté de mes tâches à l'école, j'aide mes enfants dans leurs devoirs. Mon temps est toujours consacré aux autres, j'ai rarement assez de temps pour moi.

La paix intérieure est une source infaillible pour assurer mon bien-être. Cette paix découle de mon attitude à accepter les choses telles qu'elles sont, sans m'attacher trop au matériel. Cette attitude m'aide à éviter d'être jalouse et d'envier les autres. Mon bien-être se

nourrit aussi de ma perception du bonheur. Ce dernier se réalise quand mes enfants, mon conjoint, ma famille et moi-même sommes en santé aux niveaux physique et mental. La santé de ma famille est la condition la plus importante pour que je puisse me concentrer pleinement sur mon travail et bien fonctionner. Je suis une personne qui est très aimée et très appréciée par sa famille, et ça, c'est ma source de bonheur.

Je suis une personne persévérante, j'ai toujours voulu faire la différence dans la vie des autres. Depuis que je suis petite, j'apprécie beaucoup Mère Teresa, car elle était capable de donner sans avoir d'attente particulière et aider l'autre à devenir meilleur. Je trouve que l'entraide est une valeur importante qui m'habite. Ma persévérance comme direction d'école découle de ce sentiment de vouloir aider et transformer la vie des autres. Un autre élément qui assure mon bien-être, c'est le changement qui me fait sortir de la routine. À un moment donné, je sens que j'ai donné ce que je peux et il est temps de vivre une nouvelle aventure. J'ai toujours envie de vivre de nouveaux défis, car j'ai besoin de me réaliser pour me sentir bien.

Toutefois, je reste motivée et passionnée par ma profession, car je m'oublie encore facilement dans mes tâches au point de négliger de manger ou de prendre une pause. En effet, ce qui me motive, m'engage et me procure du bien-être, c'est que malgré les défis de ma profession, je continue à contribuer au développement, à la réussite, à l'épanouissement et au bien-être de ceux qui m'entourent, à savoir les élèves et les enseignants. En effet, c'est une des rares professions où on peut voir ce genre de développement chez les autres. Selon moi, le bien-être est probablement l'aspect numéro un dans une vie, parce que si on n'est pas bien, on ne peut pas fonctionner.

La résilience

La résilience, c'est d'être capable de surmonter les défis, de ne pas abandonner malgré les obstacles, de trouver des solutions et continuer à être productif. Je définis donc la résilience par la capacité de surmonter les défis et de persévérer, de continuer à avancer même si les choses ne se passent pas exactement de la façon dont je les avais planifiées. C'est de faire face à toutes les situations difficiles sans avoir un langage négatif, qui se reflète par les mots suivants : « Je ne suis pas capable. Oh ! encore un autre changement ! ». La résilience se réalise quand je suis apte à accepter les changements, à surmonter les obstacles, peu importe leurs types, et à continuer à donner et à être productive.

Comme direction d'école, j'agis tout le temps avec résilience. Le jour où un adolescent qui a vécu une crise psychotique dans mon bureau et s'est complètement dévêtu, c'était une première pour moi. Cette situation a été traumatisante autant pour ceux qui en étaient témoins que pour moi et j'ai réussi à la gérer. La journée même et le lendemain, j'ai aidé mon personnel à se calmer et à remettre de l'ordre dans l'école. Je devais garder mon sang froid devant les membres du personnel qui en ont été affectés afin de préserver leur bien-être et le mien. Depuis cet épisode, je continue à me dire : « Si j'ai été capable de gérer cette situation, je suis apte à gérer n'importe quelle situation ». Cette expérience m'a permis de développer une grande confiance dans l'exercice de mon leadership. Il y a eu des moments dans ma carrière où j'aurais pu abandonner, mais j'ai décidé de me relever et de ne pas abandonner et j'ai continué à travailler. La beauté de ces moments, c'est qu'ils m'ont permis de devenir plus forte. Les défis sont présents quotidiennement dans mon travail de direction d'école, que ce soit avec un élève, un parent ou un enseignant difficile. Ces défis demandent de l'énergie pour pouvoir les surmonter, mais je dois dire qu'à chaque fois que je rencontre de telles situations, cela me procure plus de force et plus d'énergie. Quand je repense à ces moments, cela génère chez moi un sentiment d'accomplissement. C'est la beauté de la résilience !

Au début de ma carrière, plusieurs personnes m'ont dit que le poste de direction d'école est un poste solitaire. Or, je suis une personne transparente qui aime les gens et qui désire toujours les aider, et créer de vraies relations avec eux. Je me suis alors demandé si ce poste était vraiment fait pour moi. C'est pourquoi, dès ma première année à la direction, j'ai opté pour la création d'une équipe afin de travailler et de régler les défis ensemble. Je dis toujours à mon équipe : « Ce n'est pas mon succès. C'est notre succès ».

Quand je suis dépassée par les événements, plusieurs personnes peuvent être là pour me soutenir. Selon la situation, je fais appel à ceux qui m'entourent, soit ma famille, mes collègues, mon adjoint, mon équipe ou mes amis. Je suis chanceuse d'être toujours bien entourée. Mon adjoint joue un rôle vital dans les situations difficiles. Avec mon personnel et lui, nous avons développé de bonnes relations, je vis un esprit d'équipe avec eux. Quand je fais face à une situation difficile, je suis émotive et je risque d'être trop subjective, ce qui m'empêche d'avoir une vue d'ensemble de cette situation. C'est à ce moment-là que je demande l'aide des personnes qui m'entourent pour qu'ils me fassent part de leurs points de vue objectifs et externes, ce qui me permet d'élargir mes horizons.

À partir de chaque situation difficile, je peux raconter ma propre histoire. Cependant, le point de vue de l'autre vient parfois changer, par son objectivité, cette histoire, ou proposer des éléments qui contribuent à la clarifier. En prenant en considération la contribution de l'autre, j'analyse de nouveau la situation afin de discerner si j'ai réagi à partir de mes émotions ou en suivant une logique bien fondée. Selon moi, il est essentiel de toujours faire cette introspection afin de continuer à bâtir sa résilience. En plus de m'adresser aux gens qui m'entourent, je me tourne vers l'Être suprême en qui je crois et je prends le temps de mener une réflexion et une rétrospection sur ce que j'ai vécu et sur la manière dont j'ai réagi. Je ne suis pas pratiquante, mais je suis très croyante, c'est pour cela que le soir je prie cet Être suprême et que je lui demande de m'aider dans mes réflexions. C'est un élément important pour moi.

Je suis de nature résiliente et ceux qui m'entourent me le confirment, car ils connaissent les situations que j'ai vécues et que j'ai réussi à dépasser. Je me considère aussi comme résiliente, parce que je n'abandonne pas. J'essaie toujours de trouver une solution, peu importe les obstacles, de prendre un recul et d'aller de l'avant. J'ai rencontré des directions résilientes et des directions qui ne l'étaient pas. Ces dernières ont choisi de ne pas régler les problèmes, mais de les éviter en espérant qu'ils allaient disparaître d'eux-mêmes. En tant que direction résiliente, je choisis de faire face à ces difficultés en sachant qu'elles peuvent me faire parcourir de longs chemins avant d'être résolues. Ces chemins, les directions non résilientes ne veulent pas passer à travers, car elles n'ont pas le temps ou n'en font pas leurs priorités. Pour moi, ma priorité, c'est vraiment le bien-être de tous, de tous ceux qui sont autour de moi, car cela me procure en retour un bien-être. En d'autres termes, selon moi, ce qui détermine le niveau de résilience par rapport à certaines situations, c'est la priorité que la direction d'école accorde à cette résilience.

Il est essentiel que j'accroisse ma résilience en tant que direction d'école afin de la cultiver auprès de mes enseignants pour que nous puissions la développer ensemble chez nos élèves. Pour y arriver, j'ai offert à mes enseignants des formations sur la résilience afin qu'ils n'abandonnent pas devant les obstacles. Ces formations ont donné des résultats, car elles ont permis aux enseignants de faire de l'introspection et de se questionner au sujet de leurs façons d'interagir en classe. À la suite de ces formations, j'ai été témoin de changements incroyables dans leurs approches avec les élèves et ils ont regagné du plaisir dans leur métier. Je crois que tous les enseignants sont bons de nature. En fait, aucune personne qui se lève le matin et vient œuvrer à l'école chaque jour vise à ne pas bien effectuer son travail. Cette perception

m’encourage à aider mes enseignants à s’améliorer puisqu’à leur tour, ils peuvent adopter cette même perception dans leur relation avec leurs élèves.

Comme direction d’école, il est important que je sois un modèle de résilience pour mes enseignants et mes élèves, mais j’ai besoin aussi de modèles qui m’inspirent de leurs expériences. Comme je contribue à développer la capacité de mes collègues à l’école, j’ai besoin de responsables qui m’aident également à me développer professionnellement et humainement. J’apprécie donc beaucoup l’aide que je reçois de la part de surintendants et de directions de l’éducation, qui prennent le temps nécessaire pour m’écouter activement et me laisser partager mes inquiétudes, car on apprend à chaque fois quand on a la possibilité de parler de nos difficultés, d'en discuter et de se faire questionner à leurs sujets.

Mes supérieurs proposent aux directions d’école des formations sur les nouvelles initiatives et directives. Toutefois, il m’est difficile de rentrer à l’école et de mettre en pratique ces directives quand j’ai des tâches énormes à accomplir ou des défis de taille à gérer. Il ne faut pas se limiter aux formations, je trouve que le suivi est vital pour évoluer, sinon ces formations restent superficielles, si je retourne à l’école sans pouvoir transformer mon quotidien. C’est important pour moi non seulement de susciter le changement, mais aussi d’en voir l’évolution, et de constater que ce qui est nouvellement mis en place a un impact. Je veux observer comment nous sommes passés du point A au point B et cela ne peut se réaliser que si les formations sont suivies par un accompagnement sur mesure.

Plusieurs attitudes et habiletés m’ont permis de perdurer dans mon métier à savoir : agir avec empathie et prôner une ouverture aux autres ainsi qu’un niveau de moral élevé, développer une qualité de relation humaine avec mes collègues, privilégier le travail en équipe, vivre l’inclusion avec honnêteté, connaitre et accepter mes limites et mes faiblesses sans me cacher derrière mon autorité. Je trouve que c'est important d'avoir cette humilité et cette vulnérabilité-là face à la profession pour pouvoir persévérer plus longtemps. Lors de ma première année à la direction, je faisais des crises de panique, mais ce n’était pas dû au poste de direction que je venais d’accepter, mais au fait que je vivais beaucoup de changements dans ma vie. Je venais d’avoir un bébé. Je ne prenais aucune journée de maladie. J’étais parmi celles qui étaient tout le temps à l’école et qui y restaient très longtemps. J’étais épuisée. J’ai alors décidé de prendre un temps d’arrêt. J’ai pris trois semaines, j’ai rencontré mon médecin et j’ai pris soin de mon alimentation, car je ne mangeais plus très bien. J’ai consulté un naturopathe pour rebâtir mon

système immunitaire. J'ai pris ce temps nécessaire pour me remettre en forme. Puis, je suis retournée à l'école, j'avais besoin de voir les élèves et le monde. C'est cela qui m'a remonté le moral. Depuis, j'ai appris que quand ça devient trop épuisant, il faut que je mette tout de côté pour prendre soin de moi. Sauf que parfois, je n'ai pas le choix de devoir surmonter les défis et les problèmes que je rencontre pour avancer.

Un autre élément qui fait ma force, c'est le temps que je consacre à écouter les autres afin de régler les problèmes. Même si d'autres directions considèrent que ce n'est pas une bonne manière de gérer son temps, pour moi, je reste convaincue que chaque minute que j'ai passée avec un élève, un enseignant ou un parent est un investissement. Les gens ont parfois besoin de vider leurs sacs, de rencontrer une personne qui comprenne leurs frustrations, sinon ils vont revenir avec les mêmes questions et prendre de nouveau du temps. C'est pour cela que ma stratégie est de ne pas mettre des pansements qui servent uniquement à calmer l'autre à court terme, mais de trouver des solutions pour résoudre le problème à long terme. Après tout, nous sommes des éducateurs de vie donc chaque moment compte et, moi, je tiens à utiliser chaque rencontre pour éduquer que ce soit un parent, un élève ou un enseignant.

Ce n'est pas toujours facile d'assumer mon rôle de direction d'école, car je travaille avec des êtres humains et non pas avec des robots. En effet, chaque personne a sa particularité, son histoire et son bagage. Dans ma formation de leadership, j'ai appris qu'il faut être apte à accepter la personne avec son bagage pour pouvoir développer n'importe quel membre du personnel que ce soit le concierge, le secrétaire, l'aide-enseignante, l'éducateur spécialisé ou l'enseignant. C'est un défi qui rend parfois ma tâche difficile.

Chaque expérience a eu son impact et m'a permis d'apprendre davantage, car elle m'a incitée à me questionner, à être patiente, à avoir une meilleure compréhension de l'autre et à définir ce qui est bien et ce qui ne l'est pas pour pouvoir prendre les bonnes décisions. En effet, il faut réfléchir à chaque décision que je prends et chaque action que j'exécute, car elles ont un impact de longue durée, que ce soit sur l'enseignant ou sur l'élève. Je suis convaincue que mes expériences passées, ou celles que je vis présentement m'apprennent à faire attention à ce que je fais, à la façon dont je l'effectue, à la manière dont je l'exprime. Cela demande beaucoup de courage**,** car je suis la personne qui prend les décisions et qui doit en assumer les conséquences. Pour prendre la meilleure décision, je me mets à la place de la personne qui est en face de moi avec beaucoup d'empathie. Il est difficile de prévoir tous les scénarios possibles. Toutefois, si je

me prépare à faire face à différents scénarios, je serai plus apte à leur faire face s'ils se produisent. Pour résumer, je souligne que ma profession demande d'avoir un bon jugement. Ce jugement est très, très, très important, je répète, très important.

Avoir un environnement sain, sécuritaire et propre contribue également à ma résilience. Le matériel n'a pas une grande importance, mais la santé physique et mentale de ma famille, c'est la seule chose qui contribue à ma résilience, mon énergie, ma passion pour le travail. Si j'ai un de mes enfants ou un être cher qui est malade, cela prend toute mon énergie et mon attention.

La spiritualité

La spiritualité consiste à prendre du recul afin d'avoir une réflexion entre soi et l'Être supérieur. J'exprime cette spiritualité à travers la prière, le remerciement et la reconnaissance de tout ce que j'ai et de qui je suis. J'avoue qu'avant je le faisais d'une façon constante, tandis que maintenant, ça dépend des moments où je sens le besoin de cet Être supérieur. Pour avoir ce temps de prière, il faut savoir s'arrêter et prendre une pause de nos activités quotidiennes. C'est pour cela que j'essaie de prier le soir avant de dormir, mais je ne réussis pas toujours à réserver ce temps d'une façon régulière.

Je ne suis pas de religion précise, mais je respecte les gens qui adhèrent à une religion. Selon moi, la spiritualité se situe au-delà de la religion et ne doit pas être attachée à un Dieu spécifique, mais à un Être supérieur. Ce dernier n'est pas Dieu et n'est pas Bouddha, mais c'est vraiment un Être supérieur et on peut l'appeler comme on veut.

J'entre en relation avec moi-même à chaque fois que je me remets en question, à chaque fois que je me questionne sur une action que j'ai menée, sur une décision que j'ai prise. Je prends le temps, je prends du recul. Quelquefois je me parle, je me questionne sur l'histoire que je me raconte et comment elle peut influencer mes décisions.

Avec mon personnel enseignant, je privilégie le dialogue basé sur une relation de confiance qui a été bâtie avec le temps. J'ai mentionné à plusieurs reprises que j'aime prendre le temps d'écouter les gens, et lorsque je consacre du temps pour les autres, ils l'apprécient. Dans ma formation, j'ai appris l'importance des discussions courageuses avec ses subalternes pour régler les difficultés. Cependant, avoir une conversation courageuse avec une personne ne signifie pas pour moi que c'est la seule fois que j'ai une conversation avec cette même personne. Si je prends l'habitude d'avoir une conversation avec l'autre, de créer, de bâtir une relation avec

lui, c'est à ce moment-là qu'un dialogue s'établit. Ce dialogue n'est pas censé reprocher à l'autre ce qu'il est ou ce qu'il a fait, mais lui faire comprendre que je suis à ses côtés pour l'aider et pour contribuer à ses capacités. Ce dialogue ne conduit pas à le dénigrer, mais à le faire avancer. Je trouve que la conversation est plus facile et le dialogue devient plus fructifiant quand une vraie relation est établie à la base.

Avec les parents, je n'ai pas toujours la possibilité de bâtir une relation solide, car je ne les rencontre pas aussi souvent que les élèves et les enseignants. Lorsque je rencontre les parents parce que leur enfant éprouve une difficulté ou un problème quelconque, il est donc nécessaire qu'ils sentent que je l'aime dans le dialogue que j'établis avec eux. J'essaie de leur faire comprendre que la conséquence de ma décision porte sur le geste que l'enfant a fait et que je fais la différence entre ce geste et l'enfant lui-même. Quand un parent est convoqué à l'école, il arrive avec une position de crainte, de peur, d'image de soi qui n'est souvent pas positive, car son enfant s'est mal comporté et il est souvent sur la défensive. De là, je m'assure de lui montrer une certaine empathie et une certaine compréhension pour l'amener à se calmer. Ensuite, nous travaillons ensemble à la recherche de solutions. Je n'aime pas mener une relation conflictuelle comme si c'est une guerre entre les parents et l'administration. J'avoue qu'il y a des parents qui sont extrêmement difficiles et que j'ai parfois pitié de l'enfant. Dans une telle situation, je reconnais qu'il y a des problèmes qui sont au-delà de mes capacités et que je ne peux rien faire de plus que maintenir une conversation avec empathie pour le bien de l'enfant.

J'apprécie la nature qui m'entoure, mais pas autant que je le voudrais. J'apprécie la verdure, les forêts et les fermes qui m'entourent, mais non à tous les jours. Quant à ma relation avec l'Être suprême, je peux dire que je mène une relation intime. Pour moi, je ne suis pas obligée d'aller à l'église pour démontrer que j'ai cette relation. J'aime avoir un temps où je suis seule pour vivre cette relation avec l'Être suprême. Je n'ai jamais mis de mots pour qualifier cette relation. Je trouve que c'est très intéressant de discuter avec vous de la spiritualité aujourd'hui. Je disais à une amie que la question de religion, de croyance, de discussion spirituelle doit être abordée dans notre contexte.

Ces différentes formes de dialogues avec moi-même, les autres et l'Être suprême ont un sens. Je reconnais que dans le dialogue avec l'Être suprême je n'entends rien, c'est unidirectionnel. Par contre, c'est mon interprétation de ce que je ressens qui importe. Lorsque c'est spirituel, c'est selon la façon dont je me sens, c'est l'interprétation que j'en fais. Je peux

penser ce que je veux, donc je n'ai pas nécessairement à me requestionner. Dans le dialogue avec l'autre, je m'attends à des réponses, mais ce n'est pas toujours celles que j'aimerais recevoir. Je crois que c'est ce genre de dialogue qui peut avoir un impact sur ma vie, me fais avancer et contribuer à mon bien-être et ma résilience. En d'autres termes, ce dialogue me fournit une rétroaction sous forme de commentaires parfois positifs, ce qui me remonte le moral et favorise mon bien-être. Il m'arrive aussi de recevoir des commentaires que je n'ai pas envie d'entendre, mais qui m'incite à aller de l'avant et à travailler sur soi, ce qui contribue aussi à mon bien-être.

Le dialogue me procure une paix intérieure. Je ressens cette paix très souvent. Je ne dirais pas toujours, mais plutôt très souvent. Cette paix se développe dans ce dialogue, dans la résolution des problèmes, dans le changement et la capacité de faire la différence, tout cela me procure de la paix intérieure. Ce que j'aime le plus, c'est d'accepter les choses que je peux changer et accepter également ce que je ne peux pas changer. La paix intérieure émerge quand je suis capable de faire un effort en vue d'aider l'autre à se développer. À chaque fois que je fais tout ce que je pouvais pour aider, pour appuyer, pour amener l'autre à un autre niveau, je ressens souvent cette paix intérieure. Je me donne pour l'autre, puis si cela donne des fruits chez l'autre tant mieux, si cela ne fonctionne pas, je passe à un autre défi sans que cela ait un impact sur mon bien-être.

Conclusion

Aujourd'hui, je peux dire que je ne suis plus la même personne que j'étais quand j'enseignais, car les défis et les personnes que j'ai rencontrées ainsi que les réalisations que j'ai accomplies ont grandement contribué à mon développement. Ce passage de l'enseignement à la direction n'était pas intéressant au début, mais ce poste est devenu fascinant par la suite. Désormais, je me vois vraiment comme leader et je constate jusqu'à quel point je peux avoir un impact sur les autres avec ce poste de direction. Je suis certaine que cette responsabilité m'a permis de concevoir que j'étais capable d'accomplir davantage que je ne le pensais et de contribuer au développement des gens, ce que j'aimerais continuer de faire à l'avenir.

Je suis consciente qu'à chaque fois que je commence un nouveau rôle ou une nouvelle position, je suis obligée d'apprendre. Je suis obligée d'être en déséquilibre et lorsque je suis en déséquilibre, c'est à ce moment même que l'apprentissage se fait. J'aime avoir des défis qui me permettent de me surpasser.

5.1.4 Profil d'Anna (intègre, optimiste et équilibriste)

Depuis mon jeune âge, j'avais un sens de leadership, j'étais celle qui voulait saisir les moments de leadership, j'organisais des activités scolaires et parascolaires. À ma douzième année, j'aidais le professeur de français à enseigner à ses élèves de dixième année. Voilà, j'ai toujours ce sens de l'éducation que j'adore, j'aime œuvrer dans le contexte scolaire, faire une différence dans la vie des autres et exercer un leadership pour rallier les gens et les amener ensemble vers un but commun. C'est un peu dans mon ADN d'être un leader scolaire.

Mon parcours s'est effectué comme une progression naturelle vers la direction. Après avoir commencé ma carrière comme enseignante, puis comme enseignante-accompagnatrice, j'ai été recrutée au poste de conseillère pédagogique, ensuite à la direction adjointe, puis j'ai accepté le poste de direction d'école afin de continuer à grandir et nourrir par mes idées et mes connaissances le système scolaire.

J'ai été élevée en Ontario français dans un milieu catholique. J'ai fréquenté l'école catholique de langue française. Il était donc naturel pour moi de travailler dans ce système parce qu'il demeure pour moi un élément de fierté et extrêmement important. Je veux contribuer au développement, à la réussite et à la longévité de ce système catholique de langue française. Je veux m'assurer que la culture franco-ontarienne, ancrée dans mes valeurs chrétiennes, prenne de l'ampleur et continue à se redéfinir dans les années à venir avec un contexte social en évolution permanente.

Mon rôle comme direction d'école a un sens plus large dans une communauté francophone catholique. Être direction d'école signifie être un leader dans la communauté et non simplement dans l'école. C'est être un modèle et un guide pour toute la communauté afin de soutenir, d'appuyer, et de permettre aux membres de vivre au quotidien leur francophonie et leur catholicité en toute harmonie, avec fierté et joie. En d'autres mots, comme direction d'école catholique de langue française, je suis censée créer un contexte où les élèves, le personnel et la communauté s'épanouissent dans leur langue, dans leur foi et dans leur apprentissage.

Le bien-être

Le bien-être c'est la satisfaction dans la vie, c'est se sentir bien dans ma peau et dans les différentes optiques de ma personne aux niveaux social, spirituel et cognitif, tout en contribuant au développement de l'école et de la communauté par des gestes simples, mais authentiques. Le

bien-être, ce n'est pas mener une vie parfaite sans rencontrer de problèmes, mais c'est d'être capable de composer avec les épreuves de la vie sans vivre de troubles psychologiques. C'est un état d'équilibre. Pour assurer mon bien-être physique, psychologique et spirituel, je dois poser des actions bien réfléchies. Au niveau physique je mène une vie active avec des activités physiques afin de ne pas passer toute ma journée devant mon écran. Au niveau psychologique, je m'assure de poser des actions pour développer des connexions humaines avec ma famille, mes voisins, mes amis, les gens qui m'entourent et avec moi-même. Pour moi, être impliquée et engagée au niveau social est essentiel, car le contact humain est au centre de tout. Au niveau spirituel, je me nourris spirituellement à travers l'engagement dans ma communauté de foi, la lecture de passages bibliques, la fréquentation de l'église et la conversation avec les membres de la communauté. Bref, ces actions vont maximiser mon expérience et me donner un sentiment de satisfaction dans mon quotidien. Pour vivre ce sentiment de bien-être, il doit y avoir un alignement entre mes actions et mes valeurs que je prône. Sans cet alignement, je risque de perdre ce bien-être. Assurer un certain équilibre entre les niveaux physique, psychologique et spirituel me procure de la satisfaction et de l'épanouissement.

Dans mon ancienne école, je vivais dans un état de bien-être, car je voyais le fruit de ce que j'ai mis en place avec toute l'équipe et tout était en alignement avec nos valeurs et en harmonie. La grande diminution des problèmes de comportement des élèves, l'amélioration de leur performance académique, la satisfaction du personnel et l'accroissement du moral de l'équipe m'ont procuré un bien-être, une fierté et une satisfaction professionnelle extraordinaire, c'était comme un moment magique.

La tâche d'une direction d'école est lourde parce qu'elle est confrontée à des situations inconcevables. Par exemple, à ma première année comme direction, j'avais un enfant de cinquième année qui a commencé à avoir des idées suicidaires, ce qui a généré chez moi des inquiétudes énormes pour le bien-être de mon personnel, de mes élèves, et pour mon bien-être, car les implications étaient énormes pour l'enfant et pour l'école. Dans de telles situations, je travaille parfois avec les agences policières et de santé mentale, des hôpitaux, des médecins, ce qui ajoute de la complexité à ma tâche de direction d'école. J'ai dû appeler la police à quelques reprises quand un parent n'avait plus le droit de venir me voir à cause de son harcèlement physique. De même, il a fallu à quelques reprises que j'appelle mon concierge pour venir

escorter un parent à l'extérieur ou me protéger parce que j'avais des craintes pour mon bien-être physique et ma santé.

Comme direction d'école, il est vrai que je reçois le bienfait des succès, mais aussi l'autre côté de la médaille. Malgré ces moments difficiles, je n'ai jamais été démotivée par rapport à mon travail, au contraire, mon travail est ma motivation et ma raison d'être. Cependant à la fin de l'année, au mois de juin, je ressens un épuisement physique et une fatigue dans mon corps, comme si j'avais couru un marathon. Après cela, je me repose durant l'été pour retourner en septembre pleine d'énergie.

Le plus désagréable dans ma fonction ce sont les suivis disciplinaires avec les parents. Il est vrai qu'accompagner un élève à la suite d'un incident est un processus très valorisant et me permet d'établir un contact avec l'enfant. Cependant, rapporter l'incident au parent, même si je le fais avec amour et dans une approche très humaine, reste un moment extrêmement désagréable et stressant. Le parent veut toujours remettre en question, blâmer, refuser d'assumer sa responsabilité et ne veut pas que son enfant assume la responsabilité de ses actions. Ce genre de situations est complexe, lourd et fatigant et exige de devoir constamment se justifier. Avec d'autres parents, la situation est plus facile quand ils ont une maturité leur permettant de comprendre que l'erreur de leur enfant ne le définit pas, et que son mauvais choix, dans une situation donnée, ne fait pas de lui une mauvaise personne. Ce n'est pas naturel pour tous les parents d'avoir cette maturité et certains d'entre eux sont complètement dépassés par la gestion de leur enfant. Ils ne savent pas quoi faire comme parents, d'où le rôle essentiel d'une direction d'école d'accompagner et de coacher ces parents.

Ce que j'aime dans ma profession c'est le contact avec les élèves, que ça soit en salle de classe ou ailleurs. Ce contact, je le trouve comme la raison d'être d'une direction d'école. S'ajoute à cela, le perfectionnement du personnel. J'ai cette passion d'apprendre avec eux à travers les formations, et d'assurer une qualité d'enseignement, et d'être entourée par des subalternes qui partagent cette même passion.

Le travail d'une direction d'école est tellement exigeant, je pourrais travailler 24 heures sept jours chaque semaine. Il faut être en forme, car c'est un travail très actif qui demande beaucoup de déplacements pour répondre aux différents besoins et situations. Parfois, on sous-estime ce côté physique, c'est pourquoi il faut avoir de bons souliers. De même, ce travail requiert beaucoup de capacité de communication de la part de la direction d'école. Parfois, je

passe plusieurs heures de la journée à parler, car c'est un travail interpersonnel et épuisant. C'est pour cela qu'à la fin d'une journée scolaire, lorsque je fais le trajet pour retourner à la maison, je profite de 40 minutes de silence et de tranquillité en voiture.

Le cadre de leadership de l'Ontario me sert comme un bel outil de ressources personnelles pour m'aider à affronter tous les différents axes qui font partie de mes responsabilités. En plus, j'ai la chance d'avoir, à ma disposition, les outils (ressources matérielles, bâtiment, etc.) et les moyens nécessaires (un membre du personnel adéquat, etc.) pour assumer ma tâche. Ce qui favorise aussi mon bien-être, c'est que j'ai été choisie pour le poste d'une direction dans une école où sa culture s'aligne avec la mienne. Cette condition est importante pour la réussite et l'épanouissement de la direction, mais malheureusement ce n'est pas toujours le cas dans toutes les autres écoles.

Au début de ma carrière, j'ai dû prendre des décisions et des risques qu'avec une expérience de dix ans je n'aurais pas pris, car il y avait des retombées négatives au niveau syndical ou au niveau du conseil scolaire que je ne connaissais pas. Aujourd'hui, je trouve que cette innocence était un facteur positif, car elle m'a libérée des contraintes administratives pour mettre au premier plan mes élèves et mon personnel. Heureusement, j'avais un mentor qui m'a été affecté par le conseil scolaire et qui m'a aussi aidée au cours de mes premières années à la direction par sa présence et son soutien réguliers. Une autre pratique qui me soutient et qui m'aide dans la gestion, ce sont les rencontres mensuelles organisées par le conseil. Nous sommes réunis en petits groupes avec une dizaine de collègues afin de former un réseau de confiance où nous échangeons, nous partageons nos idées et nos problèmes et nous cherchons des solutions ensemble. Dans ce réseau, je suis à l'aise de dire les vraies choses et de savoir que je ne suis pas la seule à faire face à des problèmes, ce qui accroit mon esprit de résilience au travail. Les formations des directions d'école, fournies par le conseil, viennent aussi nous soutenir dans notre rôle. En plus de ces rencontres et ces formations, j'apprécie les visites de la surintendante qui vient me rassurer et m'appuyer à travers son coaching, son soutien, son écoute et son empathie.

La condition socio-économique est un autre avantage qui s'ajoute à mon bien-être. Malgré la charge de mon travail, je touche un bon salaire. En plus des vacances d'été, j'ai cinq jours additionnels que je peux prendre pendant l'année scolaire, en dehors des congés de l'école. Je considère que c'est un privilège, car ces journées me procurent une nouvelle énergie, une force et du courage pour continuer.

Pour maintenir un certain équilibre entre ma vie professionnelle, personnelle et familiale, il faut que je développe un sens de l'organisation. Au niveau professionnel, j'ai appris à prioriser les actions, à savoir où chercher l'information rapidement, et être efficace dans l'usage de mon temps afin de maximiser ma productivité. Au niveau personnel, j'essaie de réserver 15 minutes pour manger deux à trois fois par semaine, même si parfois je mange en travaillant devant mon ordinateur, je sais qu'au moins cela me procure de l'énergie pour continuer ma journée. Au niveau familial, je réserve un moment pour me déconnecter de mon travail et passer le temps avec ma famille. Quand je rentre du travail, je dépose mon ordinateur et mon téléphone à l'entrée de la maison pour être entièrement présente avec mes enfants et mon mari. Nous mangeons le souper ensemble tous les soirs. On a deux routines familiales protégées, après le repas, la lecture avec les enfants et la prière en famille. En effet, ma famille est aussi une source de mon bien-être. Avoir la chance d'être une maman et voir mes enfants grandir et devenir les personnes qu'ils sont, c'est ma fierté et c'est ma joie ultime. Après ce temps familial, vers 21 heures, je reviens vers mon travail, je planifie ma prochaine journée, je travaille sur mes documents et mes rapports. J'ai développé une habileté de ne pas lire mes courriels le soir surtout quand il s'agit de courriels de parents fâchés, car ils ont un impact sur mon sommeil.

Le bien-être d'une direction d'école est en lien aussi avec son contexte familial dans lequel elle évolue. Dans mon cas, j'ai eu mon poste quand j'étais une jeune maman avec un enfant de 13 mois. Ce n'est pas une condition qui est nécessairement favorable pour une jeune direction d'école, car j'avais l'impression de choisir entre le travail et la famille. J'ai vécu une certaine culpabilité. À l'école, je sentais que je ne donnais pas le maximum à ma famille, alors qu'à la maison je pensais qu'une autre direction sans enfant aurait plus de temps pour mieux s'occuper de l'école. Malgré ce sentiment, j'ai réussi à m'organiser pour donner le temps au travail sans négliger ma famille qui m'a procuré le soutien nécessaire.

Comme direction d'école, je vise à instaurer un climat qui favorise chez tous les acteurs scolaires le sentiment de bien-être, de bienveillance et de sécurité. Cependant, je ne peux pas procurer ce climat de bien-être, surtout à mes élèves, si je ne suis pas moi-même un modèle de pratique dans ma vie et n'y favorise pas ce bien-être, comme le dit ce dicton « les bottines suivent les babines ».

La résilience

La résilience c'est la capacité de surmonter et dépasser les défis, sans être brisée émotionnellement et socialement et sans mettre de côté mon intégrité, mes valeurs, mon estime de soi, ma perception de moi-même. Quand je fais face à un problème, j'ai une série de stratégies et d'outils pour surmonter les problèmes et pour passer au travers. J'essaie d'en voir les différents côtés afin de rester intègre et sans que cela ne bouscule trop qui je suis comme personne. L'important c'est de rester humble, de rester vraie, de me connecter à mes valeurs pour surmonter les défis sans que ça me détruise, m'épuise, ou me brise émotionnellement, psychologiquement ou socialement. Il faut que je reste solide en ayant cette capacité de traverser l'épreuve en devenant plus forte, en disant : « Wow ! Je viens de vivre ça et j'en suis ressortie ». Même si parfois c'est un échec, je le traite comme un moment d'apprentissage.

Dorénavant, le langage de la résilience est présent dans nos réseaux, également au niveau de l'éducation. À titre de direction, je dois avoir énormément de résilience pour me protéger un tout petit peu. C'est pour cela que j'ai besoin d'une carapace pour me préserver des attaques, pour continuer à être moi-même et pour rester alignée avec mes valeurs. Affronter les moments difficiles, c'est ça la résilience.

Une des stratégies que j'ai apprises, c'est de me séparer de mon titre de direction d'école, de mon rôle, quand une personne me harcèle ou m'agresse verbalement. Cette stratégie je l'ai communiquée à mes enseignants quand ils ont des problèmes avec les élèves et leurs parents. Il y a tellement de situations que je dois vivre en tant que direction d'école et qui demandent beaucoup de résilience. J'aimerais retourner à une des situations majeures que j'ai vécues au début de ma carrière et qui a conduit à une transformation complète de l'école. Pour y arriver, je faisais face à beaucoup de résistance au changement de la part de mon équipe et des parents de l'école. C'était toutes une culture et une philosophie qui avaient besoin de changement. Devant cette résistance, j'avais assez de preuves et de justifications à l'appui : la performance des élèves, la satisfaction de l'équipe et la réputation de l'école qui était à la baisse, auquel s'ajoutait le désengagement des parents. Pour les convaincre davantage et les embarquer afin de ne pas rester le seul soldat dans cette bataille, je suis allée chercher de l'expertise auprès d'autres directions d'école, je me suis appuyée sur la recherche scientifique et j'ai fait des analogies avec mon équipe sur la collaboration, le travail en équipe et sur l'union qui fait la force. J'ai montré aussi à l'équipe, des exemples de transformations réussies dans d'autres écoles et le fait qu'on n'était

pas les premiers et ne serait pas les derniers. Par la suite, j'ai pu leur donner du feu et de la motivation. Je ne vous cache pas que j'avais besoin de beaucoup de courage et je l'ai eu, car ce que j'ai fait est ancré dans ce qui est bien, fondé sur ma mission éthique et aligné avec une claire vision des objectifs à atteindre. Pour moi, avoir une vision claire m'a permis de bâtir ma résilience à travers les obstacles pour arriver à transformer mon école à partir du moment où les enfants débarquaient de l'autobus le matin jusqu'au moment où les enfants embarquaient dans l'autobus à la fin de la journée. Pour aboutir à ce but, il était nécessaire de ne pas faire des compromis avec la vision pour plaire à d'autres personnes et c'est le prix de la résilience. Il y a des membres du personnel qui n'ont pas pu s'adapter à ce changement et ils nous ont quittés, mais cela a permis d'accueillir de nouvelles personnes dans l'école.

Pour surmonter les difficultés, la peur, l'inquiétude et la crainte, j'ai appris à relativiser certaines choses avec l'expérience. J'ai appris que les menaces des parents ne sont souvent juste que des menaces. Avec l'expérience, j'ai compris que leur comportement est une réaction impulsive, une émotion nourrie par la peur et la crainte et que la source de la colère est l'inquiétude. En fait, les parents ont peur que leur enfant soit étiqueté comme enfant en difficulté. C'est pour cette raison que j'utilise des techniques d'écoute active et la reformulation afin de comprendre ce que l'autre essaie de me dire, de comprendre ses sentiments et ses réactions. De même, j'ai compris que parfois il est préférable de rester silencieuse. La stratégie la plus importante que j'ai retenue est de ne pas réagir directement après un incident, de laisser le temps nécessaire avant de rencontrer un parent en colère afin que les émotions se calment. Cela évite de faire immédiatement des compromis ou de revenir sur mes décisions, mais d'assurer un accompagnement de la famille pour surmonter ensemble la difficulté.

Une des situations les plus difficiles que j'ai rencontrée est celle de recevoir un parent au bureau pour lui annoncer que je dois appeler l'aide de l'enfance. Je me rappelle qu'une fois une mère s'est couchée sur le plancher en train de crier et de pleurer. Pendant l'été qui a suivi, j'ai vécu l'enfer à cause de cette situation qui s'est déroulée lors de la dernière journée d'école. Un an plus tard, ma relation avec cette mère avait complètement changé et depuis, nous avons une bonne communication et faisons ensemble un bon accompagnement pour son enfant. Avec le temps, j'ai gagné de l'expérience, mais à ce moment-là c'était une situation difficile à gérer. Ce sont mes expériences qui m'ont permis de relativiser la gravité de chaque situation. Dans mes premières années de direction, c'était important de ne pas avoir peur de partager les défis et les

problèmes que je rencontrais avec véracité. Si une direction est trop fière d'elle-même, pense que tout va bien à l'école et contrôle le tout, elle ne peut pas maintenir cette façade trop longtemps et je pense qu'elle va mourir. Ce manque d'intégrité ne l'aide pas à faire avancer son équipe. De plus, ce qui m'a aidée à surmonter les moments difficiles c'est la consultation, le coaching, l'appui de mon mentor, le réseau de direction dont je suis membre et l'accompagnement de ma surintendante. S'ajoute à cet appui, le ressourcement personnel que j'ai cherché en ne consultant pas seulement les bonnes pratiques du système catholique de l'Ontario français, mais aussi ailleurs dans les autres systèmes éducatifs en Ontario et dans le monde entier. De même, j'essaie, dans mes lectures, de discerner non seulement les tendances en éducation, mais aussi en société pour pouvoir m'adapter aux différents changements et être résiliente aux changements qui pourraient nous arriver, par exemple ce qu'on vient de vivre avec la Covid-19.

Il y a plusieurs personnes dans ma vie qui contribuent différemment à mon bien-être, mais aussi à ma résilience. Mes collègues me fournissent des conseils sages, des perspectives différentes de la mienne, des solutions techniques. Ils sont une grande source de confort, car ils ont vécu les mêmes défis et ils les ont surmontés. J'apprends même de leurs échecs. Avec mes amis qui sont en dehors du système, je partage sans crainte mes émotions, mes inquiétudes, mon anxiété. Mon mari est mon meilleur ami, car il vit les émotions avec moi, il sait tout et c'est lui qui voit et le pire et le meilleur de moi. Cependant, je dois faire attention à ce que je partage avec mes parents pour ne pas les inquiéter. La communauté paroissiale et les partenaires communautaires font partie de ce cercle de soutien, car ils m'aident à me nourrir et à garder un certain équilibre dans ma vie. Je pense que je suis une personne choyée, car je suis très bien entourée des gens qui me soutiennent, me supportent, m'encouragent, et m'écoutent et je crois que cela est vraiment très sain. Dieu aussi joue un rôle de soutien dans les bonnes journées comme dans les moments les plus difficiles. Je crois que quand je transige avec les gens en adoptant une approche humaine avec un amour chrétien, cela me libère un peu du stress, car j'ai une confiance en quelque chose qui est plus grand que moi. Je ne peux pas connaitre toujours les résultats de mes actions comme il y a tellement de variables. Toutefois, ce qui me rassure, c'est de savoir que je suis guidée par mon Dieu qui est là pour moi et ce que je fais est intègre et ancré dans mes valeurs. C'est pour cela que je continue à avancer. Vivre à la manière de Jésus dans le quotidien change toute la dynamique dans mon école, change les interactions, me rend plus capable, plus patiente, plus tolérante, et me mène à l'écoute et au pardon.

Je ne pense pas que j'ai toujours été une personne résiliente, mais j'ai appris et j'ai grandi au niveau des différentes sphères de ma personne pour le devenir. Je me définis comme résiliente parce que j'ai une compréhension éclairée des problématiques. Je ne réagis pas trop impulsivement. Je me donne le temps de réfléchir et de rester propre et proche de mes valeurs. J'ai confiance en qui je suis, ce qui m'aide à surmonter les défis. Cependant, il y a des moments où je me doute et où je me remets en question, même si je me sens outillée pour affronter les défis et savoir que je vais trouver des moyens pour faire face à la problématique et qu'elle va passer. Avant d'occuper le poste de direction, je n'étais pas si résiliente, car j'étais très émotive. Aujourd'hui j'essaie de comprendre les situations, de les analyser et de réagir au niveau logique et émotif tout en gardant la maîtrise de moi-même. Puis, je pense que je me parle beaucoup, et je m'assure que ce dialogue soit positif. S'il n'est pas positif et ancré dans l'amour de moi-même, il me sera très difficile de surmonter un défi sans me laisser complètement défaire et complètement briser par l'expérience. Dans mon dialogue aussi je demande à Dieu la clarté, la force et le courage pour me permettre de rebondir et d'en ressortir plus forte et encore plus ancrée dans ma foi. Donc, ce dialogue est extrêmement attaché à la résilience.

Dans mon parcours, j'ai rencontré plusieurs directions d'écoles résilientes. Une d'entre elles a été poursuivie légalement en cour par une famille pendant deux ans. Devant cette situation extrêmement difficile, la direction a gardé ses valeurs et son intégrité même avec l'élève et ses parents et elle n'a jamais agi différemment. Pour moi, c'est un exemple d'une personne extrêmement résiliente, car elle a surmonté le défi et elle a grandi à travers son expérience sans cacher sa vulnérabilité en tant que leader.

J'ai appris que les échecs font partie de la vie et ils sont rattachés à la résilience, car ils forment des occasions d'apprentissage. En d'autres mots, j'ai compris que l'échec ne me définit pas, mais cette expérience veut dire que j'ai vécu un échec, ce qui fait de moi une apprenante à vie et me permet de grandir en tant que personne.

Le sentiment du bien-être dont je fais l'expérience et celui de la paix intérieure contribuent à ma persévérance dans mon métier. Pendant ma carrière, j'ai été témoin de circonstances au cours desquelles des directions d'école n'ont pas pu persévérer dans leur métier, parce qu'elles avaient beaucoup de difficultés à maintenir un équilibre dans leur vie, de voir, de retrouver la joie dans leur travail. Je disais toujours à mes enseignants que quand je circule dans l'école je porte toujours des lunettes roses, c'est-à-dire que je ne cherche pas à voir les

problèmes, mais plutôt la beauté, la joie, les moments de magie. Je crois que cet optimisme et cet esprit positif contribuent à mon bien-être et me permettent de surmonter la complexité du rôle et des responsabilités attendues d'une direction d'école. Il m'est arrivé une fois de lire la description de tâches d'une direction d'école et de ressentir le fardeau de ce poste et de me demander quels sont ceux qui osent faire ce travail. C'est le côté technique et managérial de ce poste, mais pour moi le vrai travail, c'est dans l'humanité de cette responsabilité, dans le service, dans la joie des enfants et l'amour qu'ils vont m'offrir. Si une direction ne voit pas cette réalité dans son travail, elle ne peut pas persévérer et j'ai vu des directions littéralement tombées, d'autres prendre des congés en raison de la santé mentale, parce qu'elles ne perçoivent plus que le fardeau de ce travail sans être capables de voir la joie et la beauté de ce qui est accompli.

Au début de ma carrière, j'aurais aimé être moins perfectionniste pour me donner le droit à l'erreur, apprendre à me pardonner et à rire aussi de mes erreurs. J'avais l'impression que le regard du personnel, des élèves, des parents et du conseil était sur moi et cela créait une source de stress considérable, car je devais garder une certaine image. De même, j'aurai dû être moins dramatique dans mes manières de transiger avec des êtres humains lorsque l'on vit des émotions intenses. J'aurai voulu ne pas absorber l'intensité des émotions de l'autre ni refléter son attitude. Quand je vivais trop d'émotions intenses, cela nuisait à mes décisions parce que j'étais dans l'émotion. Cela ne veut pas dire ne pas être sensible, empathique avec l'autre. Pour avoir un certain équilibre entre l'émotion de la personne et la perspective à adopter, il faut prendre un recul, analyser et ensuite agir. Il faut trouver l'équilibre entre la compassion et l'intériorisation des émotions de l'autre. La mort et la maladie demeurent des situations difficiles pour vivre cet équilibre. Devant un élève qui a subi un traitement pour un cancer au cerveau, c'est vraiment dur de conjuguer entre exprimer de la compassion sans se laisser complètement envahir par l'émotion que le parent et la famille de l'enfant vivent. Aujourd'hui je réalise que je me suis bâti une carapace.

Il y a tellement d'imprévus, qu'il est par moments difficiles d'assumer mon rôle de direction. Par exemple, le décès d'un élève peut déboussoler notre année et mener à un certain découragement. Il y a toujours des facteurs internes (une équipe difficile) et externes qui peuvent rendre ma tâche plus difficile, mais il est possible de les surmonter. D'où l'importance de savoir comment passer à travers ces moments difficiles. Parfois, ces défis sont excitants et peuvent me donner la motivation et me permettre de m'ajuster, voire de me dépasser en tant que personne,

malgré les résistances aux changements ainsi que les contraintes du temps et du budget. Malgré les défis, je peux dire que je me réalise dans mon rôle de direction d'école et que je me surprends moi-même lorsque je constate que je suis plus forte que je ne le pense. J'ai développé une force intérieure, j'ai développé ma spiritualité, et j'ai plus confiance qu'avant pour continuer à avancer. Maintenant pour moi, chaque moment que ça soit facile, difficile, heureux, triste, face à une épreuve énorme ou petite, me bâtit en tant que personne et en tant que direction.
Ce qui m'aide à faire face à toutes ces situations difficiles, c'est que tout mon travail est tourné vers le bien-être des élèves, des membres du personnel ou de la communauté. Je prends un morceau du fardeau pour protéger et libérer l'un d'entre eux du stress ou de l'anxiété.

Comme direction, je dois être sensible et stratégique afin de sélectionner quelles sont les informations souhaitables à communiquer à un membre du personnel. Il y a des fois où j'ai renoncé de transférer le courriel d'un parent à l'enseignant en charge par peur de nuire à son bien-être. Pour cela, parfois je préfère décaler l'envoi de ce courriel quelques jours ou accompagner l'enseignant dans sa lecture ou simplement faire passer le message dans mes propres mots.

Pendant la pandémie, une dizaine de directions d'école que je connais ont saisi cette occasion et rayonné par leur leadership scolaire et leur connaissance technologique. Alors que plusieurs autres avaient peu de résilience ou peu d'outils à leur disposition et elles étaient comme des feuilles ou des fleurs mortes, parce qu'elles avaient des contraintes personnelles et n'étaient pas à l'aise avec les technologies. Elles devaient tout apprendre en une semaine, alors elles se sont noyées. J'ai découvert durant cette période l'importance de la prévention à travers la formation continue de la direction d'école et du développement personnel, qui m'ont aidée à m'adapter rapidement à ce changement énorme et à exécuter mon travail d'une manière efficace. Ce sentiment d'efficacité a augmenté mon bien-être en ces temps difficiles.

La spiritualité

La spiritualité c'est de reconnaitre que je suis croyante et que je mène une vie qui est basée sur cette spiritualité en tant que chrétienne. C'est d'être rattachée à moi-même, à ma foi dans mon quotidien, à la façon dont je vis ma vie, tout en étant en équilibre et en harmonie.

Pour moi, la spiritualité est associée à une personne qui a une connexion avec Dieu ou avec une religion. Moi, je trouve qu'il n'est pas possible d'être spirituel sans croire en un Dieu.

Je mène ma vie avec cette croyance en quelque chose qui est plus grand que moi ce qui me donne le courage, la force et le confort. Cette croyance en Dieu me guide dans mes choix et me rassure dans ma mission auprès de ma famille et dans mon travail. C'est une façon de vivre qui est rattachée à mes croyances. En d'autres termes, la spiritualité est présente dans tout ce que je fais. Il est vrai que ma réponse apparait un peu simpliste, toutefois, quand je travaille dans une école avec des êtres humains et surtout avec des enfants, je crois que dans une telle mission, ma spiritualité, mes croyances et mes valeurs sont imbibées dans toutes mes actions. Ces dernières débutent dès le matin en accueillant les élèves avec un sourire pour leur donner de la positive attitude et les rassurer qu'ils vont être aimés, acceptés, et bienvenus dans un milieu sécuritaire, ouvert et tolérant. Ensuite, je continue de les accueillir par ma façon de choisir mes messages et de les communiquer avec les autres, par ma façon d'écouter et de comprendre l'autre, par la façon d'enseigner, de guider et d'accompagner les élèves et le personnel en traitant toute personne avec une dignité humaine.

Nos actions peuvent être des gestes simples comme un sourire, un bon accueil ou bien des grandes initiatives, qui mobilisent toute l'école ou la communauté comme venir en aide pour une organisation charitable ou autre. Je trouve que la spiritualité est omniprésente dans mon travail comme direction d'école, dans mes fonctions et mes responsabilités, car elles sont rattachées à des êtres humains et à des enfants. Ma mission est d'inculquer la foi chez les élèves et de leur faire vivre cette foi de façon authentique, de leur montrer que la vie est plus grande que soi-même, et que nous avons comme mission collective de propager la bonne nouvelle avec les millions des chrétiens qui se trouvent dans le monde. C'est le mandat spécifique de l'école catholique qui s'ajoute au mandat de la francophonie. De là, il est important de prendre toujours en considération la promotion de ce mandat vital pour nos écoles et notre système. Mon conseil scolaire investit un bloc de temps important lors des réunions de directions d'école pour la messe, le partage et la réflexion spirituelle pour se reconnecter, même si l'ordre du jour de nos réunions est toujours surchargé. Je crois que c'est un vrai modelage qui est donné aux directions pour l'inculquer dans leurs écoles. C'est pourquoi nous réfléchissons au message chrétien que nous livrons aux élèves, au symbole à donner, à l'actualisation de la foi dans chaque évènement que j'organise avec mon équipe.

Comme direction d'école, j'essaie toujours d'être un modèle de foi au service de tous mes élèves et mon personnel. Lorsque je rencontre les enseignants, je souligne qu'il ne suffit pas

d'offrir l'enseignement religieux à l'école, le connaitre et le comprendre, mais il faut que la foi soit vécue avec nos élèves et imbibée dans tout ce qu'on fait pour former avec nos élèves une communauté de foi. Je suis fière de mes enseignants, car, désormais, ils vivent leur foi avec leurs élèves et consacrent du temps à la prière avant chaque rencontre virtuelle en ce temps de pandémie et cela est devenu naturel chez eux sans que je ne le demande. En fait, c'est vraiment intéressant de constater les manières dont les enseignants ont actualisé la foi même avec la technologie.

Pour moi, j'exhorte mes enseignants à bien accueillir tous les élèves, ceux qui sont forts académiquement, ceux qui sont nouvellement arrivés au Canada ainsi que les nouveaux apprenants de la langue française, car tous les élèves sont membres de cette communauté. Cela fait partie de notre enseignement du savoir, du savoir-vivre et du savoir-être.

Je mène une relation avec moi-même, mais qui n'est pas détachée de Dieu. En d'autres termes, quand je me parle, je me parle à travers Dieu. Il y a des journées d'école qui me causent de l'anxiété et peuvent me faire sortir de ma zone de confort, comme la journée d'un suivi disciplinaire avec une famille ou un membre du personnel. Avant de telles journées, au stationnement de l'école je reste dans ma voiture, je visualise ma journée, je me parle et je parle à Dieu. Je prie Dieu pour me donner le courage d'affronter la situation, pour me procurer la sagesse de prendre de bonnes décisions réfléchies. Le fait de savoir que je ne suis pas seule parce que Dieu est avec moi et d'avoir cette confiance, cela me réconforte. C'est pour cela que je remercie le Seigneur pour sa bienveillance et la chance de pouvoir œuvrer dans un milieu comme le mien, dans lequel j'ai la chance d'avoir un impact sur la vie des autres, ce qui me motive énormément pour entamer ma journée.

Ma prière, je la vis sous forme d'un dialogue et j'éduque mes enfants à parler à Dieu ouvertement, de façon authentique, de s'ouvrir, d'être vulnérables, transparents et de l'écouter. Pour moi, la prière ne se limite pas à la récitation de textes, mais c'est un dialogue aussi simple que des remerciements ou des demandes. Cette forme de prière me procure un sentiment de bien-être et d'harmonie en moi-même.

Il faut savoir mettre mes propres besoins de côté, mais ceci n'est pas toujours facile, car je me sens parfois bombardée de demandes et je ressens l'exigence de répondre aux besoins de tout le monde. On dit parfois : « Tu donnes la main, et les gens prennent le bras ». Ce qui me permet de ne pas me perdre dans tout cela, c'est que je suis ancrée dans ma foi.

Comme direction mon dialogue avec les autres est basé sur l'écoute et c'est pour cela qu'on a deux oreilles et une bouche. Il faut que mes deux oreilles soient ouvertes authentiquement, pour avoir un vrai dialogue avec les gens sans imposer ses idées à l'autre personne. Je crois que cette écoute est la clé du succès pour un dialogue constructif, productif, et qui va mener à des solutions et à des objectifs accomplis. Grâce à la formation que j'ai reçue, j'ai appris l'art de questionner, de me mettre réellement dans la peau de l'autre, d'être ouverte à une perspective différente et de dialoguer avec beaucoup de compassion. De plus, j'ai constaté que la direction ne possède pas toujours des réponses immédiates à donner, surtout aux membres du personnel. Il est donc important de recadrer la conversation pour remettre le pouvoir dans les mains de la personne qui me questionne, car elle a souvent les réponses sans le savoir.

Quand des parents viennent me rencontrer, normalement ce n'est pas pour me dire « Tu es bien gentille, belle ou intelligente ». C'est parce qu'ils ont un problème et ça leur prend du courage pour s'ouvrir, se montrer vulnérables et venir partager des informations privées et confidentielles. Il faut avoir un rapport de respect et de confiance authentique non seulement avec les parents, mais avec les enseignants et les élèves. Avec les parents et les enseignants, lorsque j'expérimente des difficultés ou des tensions, j'essaie de cheminer avec eux en pratiquant le pardon. Pour rebâtir une relation, il est important de se pardonner et de pardonner l'autre, car on est toujours dans un mode d'apprentissage continu tant au niveau de notre foi qu'aux niveaux professionnel et relationnel.

En ce qui concerne ma relation avec l'environnement, je vis au centre-ville. C'est pour cela je suis constamment à la recherche de connexion avec la nature, car elle m'apporte de la paix intérieure. J'aime être à l'extérieur avec mes enfants, faire des randonnées, m'asseoir au-dessous d'un arbre, lire un livre, entendre les oiseaux et le mouvement des feuilles dans le vent. C'est l'émerveillement de la beauté de la nature qui me ressource avec mes enfants. Je trouve que cette relation est saine, car elle nous aide à conserver notre tempérament et nous fait découvrir l'importance de sauvegarder notre planète, ce qui fait également partie de la mission de mon école.

Pendant le confinement, à cause de la Covid-19, j'ai réalisé que la nature était tellement précieuse. Pendant un moment, je craignais que mes repères soient disparus. Je ne savais plus si je devais regarder à gauche ou à droite. Après ce moment de confusion, je me suis connectée davantage avec la nature, c'était un moment d'arrêt, de réflexion, d'intériorisation, de sérénité et

de connexion directe avec Dieu mon Créateur parce que ma vie était tellement occupée et mouvementée. Je suis consciente que la nature est importante dans notre vie, car elle a été créée pour nous, pour l'admirer, l'aimer et la protéger.

Cette relation et ce dialogue avec Dieu, la nature, les autres, la famille et moi-même me permettent de rester intègre et me protègent pendant les moments difficiles. C'est mon filet de protection pour garder mon bien-être durant ces moments et pour continuer à grandir en adoptant un modèle d'amélioration continu.

Conclusion

Ces entrevues m'ont fait du bien, car je n'ai pas toujours l'occasion de réfléchir sur ma profession et d'intérioriser mon vécu. Je vous remercie pour cette expérience.

Je suis excessivement motivée par ma profession, car c'est un travail qui est plein d'innovation, d'expérimentation et dans lequel je ne cesse d'apprendre. Je suis en train de bâtir les citoyens du futur avec mon équipe et ma communauté et c'est une mission énorme, une passion et une vocation qui me donne la possibilité d'assurer auprès d'eux une éducation spirituelle, cognitive, socio-émotionnelle et sociale. Je ne peux pas venir à l'école sans me donner totalement et investir toute mon énergie afin de faire toujours mieux que le jour antécédent.

La conception du bien-être dans le monde éducationnel et dans notre conseil scolaire a commencé avec les élèves, évidemment c'est notre clientèle. Je pense que l'on a encore du travail à faire pour le bien-être du personnel et celui de la direction d'école pour le rendre plus présent. Durant la pandémie, le conseil nous a offert des outils au niveau du bien-être et de la santé mentale. Cependant, je pense qu'il y a encore du chemin à faire et c'est un beau défi à soulever dans les années à venir. De là, j'ai hâte de lire votre thèse et de voir vos recommandations pour les mettre en action. « Écrivez votre thèse rapidement ».

5.2 Profils des participants du Liban

Quatre autres participants ont fait partie de notre étude dans le milieu libanais. Deux directions d'écoles élémentaires : Layla gère une école publique et Lamia travaille dans une école catholique. Au niveau secondaire, Mayssa dirige une école publique alors que Mounir œuvre au sein d'une école catholique. Ces profils témoignent de l'expérience personnelle de nos participants libanais ainsi que du sens qu'ils attribuent à l'ensemble de leurs expériences.

5.2.1 Profil de Layla (combattante, dévouée et inspiratrice)

J'ai vécu dans une famille d'enseignants. C'était donc vraiment un rêve d'enfance de devenir moi-même une enseignante. Quand je le suis devenue, je me suis rendu compte que la direction m'a beaucoup interpellée du fait que l'on pouvait participer directement aux changements et améliorer le traitement réservé aux enfants du Liban. On pouvait ainsi créer sa propre école, une école moderne où l'enfant est heureux d'apprendre et content d'y venir. C'est ce que ma famille et moi avons fait. Je suis directrice depuis douze ans dans cette école dans laquelle il est presque impossible d'y voir un enfant malheureux. Il m'arrive même de penser par moments que l'on tient trop au bien-être de nos élèves.

Le bien-être

Pour moi le bien-être, c'est être satisfaite de ce que l'on fait, de vivre chaque jour avec un sourire, d'être reconnaissante. Chaque minute apporte du bonheur, le fait de se réveiller en bonne santé, de voir qu'on est chez soi, d'être entourée de ceux qu'on aime, et travailler avec une équipe que l'on aime. Le bien-être est lié aux gens qui sont autour de nous, à la paix que l'on ressent, ce n'est pas lié à l'argent, ça c'est sûr, c'est aussi une sensation qui est ancrée en nous.

Une fois, un enseignant s'est absenté et j'ai pris la relève auprès de ses élèves. Je suis allée m'asseoir par terre en cercle dans le jardin avec les élèves et je les ai écoutés. On discutait et on riait. Ils étaient très proches de moi et j'étais vraiment contente. Pour moi, le fait de suivre le curriculum n'est pas ce qui compte le plus. J'adore les élèves, j'aime voir qu'ils sont heureux de passer du temps avec moi, de partager leurs soucis, leurs problèmes, de savoir qu'ils n'ont pas peur de me poser des questions sur leur avenir et qu'ils me disent ce qui leur passe par la tête, qu'ils oublient que je suis directrice et que je peux les guider. Ce sont ces moments passés avec eux qui restent gravés dans ma mémoire parce que je me sens alors très, très proche d'eux. Qu'ils

agissent avec naturel me permet de vivre des moments de bien-être qui sont contagieux. Quand je deviens leur confidente, leur soutien moral et qu'ils m'appellent même après avoir quitté l'école pour connaitre mon opinion, je sais que je joue un rôle dans leur vie. Ce qu'il y a de beau dans ce métier, c'est ce contact humain et tout ce que je peux apporter à cette génération pour qu'elle ne commette pas les mêmes erreurs que moi.

Quand les élèves ont confiance en moi, ils se dévoilent et là il faut faire attention parce qu'on ne peut pas manipuler les autres, donc moi je partage mon avis, je donne des conseils, mais je n'impose rien. Je comprends leur façon de penser et je leur donne des pistes. Par la suite, c'est à eux de prendre des décisions pour choisir. Je dis toujours même aux plus petits : « Ce ne sont pas les notes qui comptent, mais c'est votre passion. Écoutez votre cœur, là où est votre talent, pour que votre passion vous guide. Allez là où vous pouvez faire une carrière, il ne s'agit pas d'être le premier en classe ». Cela ne veut pas dire que je n'accorde pas d'importance aux résultats scolaires, mais que ce n'est pas tout ce qui compte. Je ne suis pas contre le classement, mais je suis consciente qu'à côté du premier, il y a une cinquantaine d'autres élèves qui ne sont pas les premiers, qu'on ne peut laisser frustrés inutilement. Il faut leur faire comprendre que Dieu a donné à chacun un talent et les aider à le découvrir, afin qu'ils puissent trouver leur chemin et choisir ce qui nous appelle dès notre enfance. Si je suis contente comme directrice, c'est parce que j'aime ce que je fais, donc je leur dis : « Aimez ce que vous faites parce c'est votre vie, la moitié de votre vie ». Les premiers contacts que j'ai avec les adolescents sont des expériences qui comptent aussi beaucoup.

Je sens que je suis la bonne personne, à la bonne place, même si j'ai toujours des doutes, parce que je me remets en question chaque jour. Je me demande si j'ai bien agi avec cet enfant, si j'ai pris la bonne décision parce qu'on a une très grande responsabilité. Les élèves expriment plus que de l'amour, de la confiance, et ils me prennent comme un modèle, un idéal. Ce mot idéal, je l'entends toujours pendant ma profession. Les élèves me disent : « Je voudrais devenir comme toi. Tu étais mon idéal quand j'étais chez toi ». Je suis idéaliste, j'aime bien être la meilleure directrice au monde. Alors, je veux jouer mon rôle le mieux possible, car je sens qu'à l'école je peux faire une différence dans la société. C'est la seule différence que je peux faire. L'éducation, c'est une partie importante de la société, on sème les graines de demain afin qu'elles germent à l'avenir, et on espère.

Quand tu es dans un poste de leader, le bien-être est lié à l'équipe avec qui tu travailles. Les personnes qui sont autour de toi comptent beaucoup, c'est-à-dire que la relation entre la direction et l'équipe professionnelle est très importante. Je tiens à ce que cette équipe soit unie. Je n'aime pas les cliques et la négativité entre les enseignants. Je tiens à ce qu'ils forment un groupe, une famille, car ça joue un grand rôle dans l'ambiance de l'école. Les enseignants ont une grande influence sur moi, je tiens à ce que tous les enseignants soient très positifs, très compétents, qu'ils aient une très bonne attitude, qu'ils aiment les élèves et l'école et les aident. Je n'aime pas l'énergie négative. Si quelqu'un vient avec un stress à l'école, c'est contagieux parce qu'on le ressent, on vit en société.

La résilience

La résilience, c'est le pouvoir de surmonter toutes les difficultés qui se présentent sur notre chemin, de ne pas sombrer dans la dépression. Il m'est arrivé de ressentir du stress au travail au point de vivre un épuisement professionnel, une démotivation constante par rapport au travail, une colère spontanée, de l'anxiété, de l'inquiétude, une fatigue extrême. J'ai même été hospitalisée à plusieurs reprises pour excès de stress, pas seulement les premières années, mais pendant les dix premières années. Ce n'est que depuis deux ans que je me sens mieux. Le problème vient du fait que j'étais responsable de tout, des programmes, du recrutement, des organisations, des sorties, de la gérance des classes, du département des enfants en difficultés scolaires. Au début, je tenais même tous les dossiers financiers de l'école. J'étais vraiment seule et vu que ça fonctionnait bien, mes partenaires ne voyaient pas le besoin d'engager d'autres membres du personnel administratif. Toutes les responsabilités retombaient sur mes épaules et j'ai beaucoup, beaucoup, beaucoup souffert. Ma vie personnelle a souffert et tout a souffert. Je ne prenais pas le temps de manger, j'étais plus mince de trente kilos. J'enseignais aussi à l'université en parallèle du travail de direction. C'était trop dur, vraiment trop dur. C'est pour cela qu'à un moment donné, j'en suis arrivée au point de me dire : « C'est moi ou l'école ». J'ai quitté, et ça a créé un problème dans ma famille qui me disait : « Comment peux-tu nous laisser ? ». Je leur ai répondu : « Je suis en train de mourir. Je souffre trop ». Malheureusement, ma famille ne me comprenait pas au début parce que je ne me plaignais jamais et qu'elle voyait que le travail s'accomplissait. C'est pour cela que je suis partie voyager pendant deux mois. Ma famille m'a alors demandé de revenir en me proposant de faire ce que je voulais. J'ai accepté

leur offre. Ils ont engagé dix personnes pour me remplacer et mon frère a pris en charge le dossier des finances.

Au cours des dernières années, durant les moments difficiles, j'ai tout fait pour m'en sortir. J'ai fait beaucoup de méditation. Je n'aime pas le rôle de victime. Maintenant, je comprends mieux ce qui se passe en moi, je détecte les symptômes et les circonstances qui m'incitent à déprimer. C'est pour cette raison que je cherche toujours des solutions et que je ne m'isole plus comme avant. Je parle avec mes amis qui sont psychologues, parfois je change d'amis ou de copains, j'éteins mon téléphone, je pars pour une semaine, je prends des vacances, je voyage. Je m'éloigne pour éviter que ma présence soit néfaste pour les élèves et mon équipe parce que je les aime. Maintenant, j'ai une meilleure relation avec moi-même. Parfois je me fais des compliments, j'essaie de me dire que ça va, que je fais bien les choses. Parfois, je suis dure avec moi-même, sans me culpabiliser. Quand j'étais jeune, je me culpabilisais. Je ne jetais jamais la responsabilité sur les autres. Avec l'âge et l'expérience, j'ai appris à m'aimer comme je suis avec mes défauts et je les accepte maintenant tout en essayant de m'améliorer. J'ai grandi dans une maison où la femme doit être très forte dans la vie. Ma mère est une femme très forte. J'ai reçu une éducation qui m'a appris à agir comme elle. C'est pourquoi je n'aime pas projeter une image de faiblesse. Je cache très bien ma souffrance. Pour ma famille, je ne suis pas faible. J'ai vécu des moments très durs, mais je les ai surmontés seule, isolée et je suis fière maintenant du résultat. Je peux dire que je suis une personne résiliente et plus je vieillis, plus j'apprends à le devenir. Je vais pleurer maintenant, la carrière ne doit pas coûter autant, ça ne doit pas couter autant.

Présentement, je trouve qu'il y a deux principales difficultés à affronter en tant que directrice. La première difficulté, c'est la diversité des parents, c'est-à-dire que je travaille avec une société hétérogène. Selon les régions d'où proviennent les familles, selon leur mentalité et leurs différentes manières de parler, il faut toujours adopter de nouvelles stratégies afin de motiver les enfants. La deuxième difficulté, c'est ce qui se passe dans le pays et tous les problèmes que l'on a vécus au cours de la dernière année. On est des survivants et je ne pense pas que les écoles des autres pays font face à autant de difficultés que nous. C'est vraiment difficile de devoir faire preuve de courage constamment, de devoir combattre, de créer de nouvelles choses et surtout de continuer financièrement. Il s'agit de l'une des plus grandes difficultés qu'il faut surmonter dernièrement. C'est extrêmement difficile et esquintant de faire

face aux difficultés du quotidien et aux problèmes que vivent les élèves et les parents, parce qu'on est au Liban. Il m'arrive par moments de me dire que c'est de l'énergie perdue. C'est beaucoup de stress et de peur. Parfois, on a peur, on ne sait pas si on arrivera à garder l'école ouverte. Je ne pense pas que les autres écoles du monde entier ont ce problème.

Le pire à mon avis, dans notre travail en tant que direction d'école, c'est de combattre une société ou un gouvernement qui ne nous soutiennent pas. Quand des responsables du gouvernement disent aux parents : « Si vous n'êtes pas capables de payer la scolarité de votre enfant, vous n'avez qu'à les inscrire dans les écoles publiques », je me demande, pourquoi ces responsables, qui sont supposés nous apporter de l'aide, s'en prennent à l'éducation que nous donnons, car dans les écoles privées, nous travaillons à l'épanouissement, la vie de groupe et la culture afin d'offrir aux enfants la possibilité d'aller n'importe où dans le monde et de réussir. Je me demande pourquoi ils ne reconnaissent pas le travail accompli dans les écoles privées et le dénigre, sans présenter un produit concurrent. Je trouve aussi que l'on accorde plus une juste valeur à l'éducation. On ne reconnait pas suffisamment le travail des éducateurs. Les écoles n'ont plus leur statut. Notre produit c'est l'éducation, on forme des personnes, c'est le produit le plus cher au monde.

La spiritualité

Selon moi, nous sommes dans le cœur de Dieu et Dieu est dans notre cœur. Je suis dans une école laïque et je considère chaque personne de façon égale et non pas en fonction de sa communauté musulmane, chrétienne ou druze, de sorte à être juste avec tout le monde. Pour moi, il y a une différence entre la spiritualité et la religion et moi je suis plus du côté de la spiritualité. Les gens spirituels, c'est ceux qui ont trouvé une certaine connexion avec le monde de l'au-delà, avec cette force qui gère le monde, avec le créateur et avec l'univers. C'est une connexion verticale et horizontale. Donc, la spiritualité, on la trouve partout, dans la nature, dans les moindres détails, dans un geste, dans un regard, dans un sourire. C'est la relation, c'est l'ouverture du cœur, de l'âme, de la tête, de l'esprit, vers Dieu et la confiance en lui, de savoir qu'on n'est pas seul au monde et qu'il est là.

Je suis croyante et je crois à presque tout. À mon avis, il y a de la vérité dans toutes les religions. Ce n'est pas parce que j'ai été éduquée chrétienne, mais parce que j'ai vécu des expériences qui m'ont permis de comprendre que je ne suis pas seule. Il y a quelqu'un qui veille

constamment sur moi et je communique toujours avec lui. C'est de là que vient ma foi, pas de mon éducation, mais de mes expériences et ça, c'est plus fort. Tous mes rêves ont été jusqu'à présent réalisés, grâce à lui, grâce à cette force, à ce pouvoir, à Dieu. En fait, chaque matin, en montant dans la voiture je me dis : « Je n'ai pas le temps de prier, fais tout ce que je dis à ces enfants-là par une prière, pour ne pas opprimer un élève, fais que mes actions soient des prières ». Je suis très consciente que mes actions sont comme des prières même quand j'interagis avec des parents, surtout les plus pauvres, car malgré les grandes difficultés financières à l'école, je les aide quand ils ne sont pas capables de payer. Faire ces gestes m'apporte de la satisfaction. Je laisse des traces positives, en sachant que je contribue à l'éducation de toute une génération.

Un des moments que j'ai adoré dans ma carrière, c'est lorsque je préparais une cérémonie de promotion. Des élèves chrétiens sont alors venus me demander s'il était possible de faire une messe avant la cérémonie. Avant d'accepter, j'ai décidé d'en parler au groupe et les élèves des autres religions m'ont dit : « On participe ». En organisant la messe, j'ai remarqué que tous les élèves ont été motivés, et ce sont les musulmans qui ont demandé d'aider à faire le service de la messe. C'était super, les étudiants chrétiens, musulmans et druzes faisaient le service, c'était inimaginable. J'ai admiré ce geste parce que cela ne venait pas de moi, comme direction, mais des étudiants qui proposaient de collaborer. C'est grâce à l'éducation qu'ils ont reçue et à l'esprit qui régnait en classe qu'ils ont pu réaliser ce projet. En fait, les élèves ont senti que c'était un moment qui pouvait nous réunir et non pas nous séparer.

La seule façon d'être en paix avec soi-même, c'est d'être spirituel, de savoir qu'on fait partie de quelque chose de beaucoup plus grand et qu'on y reviendra un jour. Je pense que notre mission sur terre c'est de retrouver notre chemin. Je l'appelle : « Vers l'utérus du monde », cet endroit d'où l'on provient tous sans exception. Quand notre vie n'est remplie que de choses quotidiennes, on se demande à un moment donné « et moi ? ». On mange, on boit, on apprend à lire. Mais l'âme, elle crie fort. Ça m'est arrivé dans ma vie. Je suis toujours à la recherche de quelque chose de plus grand, pour moi c'est le mystère, le mystère qui nous entoure et le seul qui est important. Avant notre naissance et après notre mort, ce segment qu'est la vie, je me demande si c'est juste une illusion ou un voyage ou plutôt une mission. Je ne sais pas pourquoi on est là dans ce segment qui est très limité avec un début et une fin. Je continue de me demander où on était avant, où on s'en va après, ce qui va se passer plus tard. On est en train d'évoluer dans un univers immense, moi ça me fait peur. Donc, pendant que l'on se maintient

occupé, la vérité est là. Toutes ces occupations nous éloignent de très grandes questions. L'âme est censée chercher Dieu, elle est censée chercher la vérité et censée comprendre pourquoi elle est là, et trouver un sens à sa vie. Si on ne donne pas un sens à sa vie, c'est très absurde, c'est nul. Ça n'a plus de sens.

La spiritualité c'est cette âme, elle est plus grande que notre corps. Ça, c'est sûr et elle est plus importante. Cette connexion entre notre âme qui est emprisonnée dans notre corps avec l'âme céleste qui est Dieu, l'âme majeure. Plus on entre en communication avec Dieu, plus on a des signes, plus on a des réponses, plus on a des visions, plus on sent les choses. La spiritualité doit être travaillée au quotidien. Quand une personne spirituelle visite une place sacrée, une église, une mosquée, on peut sentir l'énergie des gens qui viennent pour prier. Pour moi, là où il y a une prière, il y a Dieu, quelle que soit la religion dont on parle. Il y a quelque chose qui s'ouvre quand on est dans la prière, quand on est en relation avec Dieu. On sent les choses, on sent la présence d'une force très grande, très grande.

C'est la connexion avec Dieu et la foi qui me donnent la paix intérieure. En fait, la confiance en Dieu me garde en paix. Je ne cherche pas la paix à l'extérieur, dans la carrière, l'argent, des voyages, de la famille, des amis, etc. Ce ne sont que des plaisirs à court terme et pas des bonheurs à long terme. Ce sont des plaisirs juste pour le corps et le cœur, mais l'âme a toujours soif d'autres choses. Elle a soif de son créateur, elle a soif d'être en paix, car sur terre on n'est pas en paix, on cherche la paix.

J'ai été éduquée en tant que chrétienne dans une maison de chrétiens pratiquants. Durant mes études universitaires, les choses ont changé et j'ai commencé à douter de la présence de Dieu dans ma vie. J'ai dit que je suis athée jusqu'à ce qu'il me prouve sa présence. Alors j'ai commencé à chercher Dieu, et après quelques années j'ai réalisé que ce n'est pas moi qui ai trouvé Dieu, c'est lui qui m'a trouvée. Il a tout fait pour que je revienne. Il a ses moyens, c'est sûr. Je suis sortie de l'église et j'ai trouvé que Dieu pouvait exister en dehors de l'église, c'est ça ma religion spirituelle et pour moi les religions sont faites par les hommes. On peut mettre n'importe quelle étiquette pour la religion, c'est le cœur qui compte, on est tous censés revenir chez Dieu et tous les chemins mènent à Rome. Dieu est bien plus intelligent que tous ces gens qui nous disent qu'il n'y a qu'un seul chemin. Il est beaucoup plus grand et je déteste quand quelqu'un parle au nom de Dieu. Si on veut écouter ce qu'il veut, on n'a qu'à ouvrir son cœur. Donc, ma relation avec Dieu, c'est comme une fille qui veut que son père soit fier d'elle. Je

n'aime pas faire de mauvaises choses, mais par mes actes, par mon quotidien, par mes pensées aussi parce qu'il connait mes pensées, je tiens à accomplir la mission qu'il m'a donnée. Je pense que mon travail c'est ma mission et j'accepte tout ce qu'il m'a donné. Je pense que quand je le vois dans la nature, dans le sourire d'un enfant, dans les moindres détails, il est là, il est partout, plus qu'on ne le croit. Quand on le sent et on l'écoute, il ne nous donne que du bonheur malgré toutes les circonstances. Les paroles de Jésus, c'est notre eau quotidienne à en puiser pour la vie, depuis 2000 ans et jusqu'à un milliard d'années à l'avenir, c'est tout.

Conclusion

En terminant, j'aimerais ajouter que les rencontres que nous avons eues m'ont donné la chance de voir un peu où j'en suis dans ma carrière et dans ma vie. J'ai remarqué que dans presque toutes mes réponses, il y avait cette foi en Dieu et je n'en étais pas tellement consciente. Au fond, je sais que tout ce que je fais, c'est parce que je suis croyante, mais je ne savais pas que je comptais autant sur Dieu. Vous m'avez aidée à comprendre que ce qui compte pour moi c'est l'amour, seulement l'amour et la passion de la profession et des autres. Quand tu aimes une chose, tu te donnes à fond et à cœur. Ma profession est ma passion. Même les week-ends, quand je suis avec la famille, mon mari me dit : « Tu penses à l'école ». Les enseignants sentent cet amour et c'est contagieux et ça leur donne de la motivation. Ils me disent toujours : « Tu nous donnes de l'énergie ». Je gère l'équipe comme si c'était une famille, je prends le meilleur avec un sourire. Avant, il y a des années, je ne savais même pas sourire. L'amour et la passion sont les deux mots que Jésus n'a cessé de répéter. Dieu a dit : « Aimez-vous les uns les autres ». C'est la seule motivation, le seul bonheur au monde. Si on n'aime pas ses élèves, si on n'aime pas son équipe, si on n'aime pas sa profession, on ne peut rien faire, rien. Si c'est un job pour l'argent, c'est nul, c'est nul, c'est nul. On travaille avec des êtres humains, c'est la mission la plus noble du monde. Ce sont des êtres humains. Il n'y a que l'amour, ce n'est que par amour qu'on gère tout. Si je n'avais pas cette passion, si je n'avais pas la foi que Dieu est présent dans ma vie et que je ne suis pas seule, le travail serait insupportable avec toutes les difficultés et les défis que nous avons. J'ai toujours eu la certitude que même si je suis dans le gouffre émotionnellement et que je suis fatiguée, Dieu me donnera toujours la force de continuer.

5.2.2 Profil de Lamia (experte, introspective et philanthrope)

J'ai débuté comme enseignante au primaire, puis comme responsable du cycle primaire. Par la suite, j'ai été nommée responsable du cycle secondaire pendant six ans au collège où je suis présentement, avant d'être transférée pour occuper le même poste dans une école à Beyrouth pendant un autre six ans. Puis, je suis revenue dans la région du Nord du Liban où je suis directrice depuis dix ans d'un grand collège fréquenté par plus de 1 800 élèves de la garderie jusqu'à la douzième année. Mon personnel regroupe plus de 200 enseignants et employés. Dans mon école, je suis secondée par des responsables de cycles laïcs à l'élémentaire, au complémentaire et au secondaire, alors que moi, en tant que religieuse je suis directrice de toute l'école. Ma communauté religieuse est française d'origine, c'est pour cela que nos écoles sont toutes francophones. Comme notre maison mère se situe à Paris, nous dépendons de nos supérieurs religieux en France dans la gestion de notre communauté, de ses établissements et de ses œuvres.

Devenir une direction d'école n'est pas une volonté personnelle chez les religieuses. J'ai été nommée par ma Supérieure générale comme direction et donc c'est une obéissance à une volonté de Dieu qu'on nous demande et à laquelle j'ai adhéré. Donc, ce n'est pas un choix, ni un désir, ni une volonté personnelle ou un projet que j'ai planifié, comme dans le cas d'une personne laïque qui désire devenir direction d'école. Dans ma jeunesse, je n'ai jamais pensé devenir direction d'un établissement scolaire, toutefois, j'aimais beaucoup l'enseignement. Mes supérieures m'ont choisie pour occuper le poste de directrice, car je crois que j'étais mieux préparée parce que je suis détentrice d'un master en éducation et d'une licence en lettres françaises. S'ajoute à cela, l'expérience que j'ai acquise tout au long de ces années et qui m'a beaucoup aidée et mûrie dans mon cheminement.

Le bien-être

Le bien-être c'est être en paix avec soi-même pour qu'il se reflète sur les autres dans l'ensemble. Sur le terrain, le bien-être c'est le fait d'être à l'aise avec moi-même et avec les personnes et c'est réciproque, voire c'est un va-et-vient. En d'autres termes, quand je suis à l'aise avec moi-même cela se reflète sur les autres et quand je suis à l'aise avec les autres, cela peut m'amener un bien-être personnel. J'aime bien être bienveillante et gentille avec les gens avec qui je travaille et être à leur écoute. Cependant, si je ne suis pas à l'aise physiquement, je ne peux pas

être à l'aise avec les autres. De même, si spirituellement, j'éprouve un inconfort, mon attitude prend une autre allure. C'est pour cela que j'insiste que mon bien-être vienne de cet équilibre de vie. Je rencontre parfois des personnes qui trouvent que l'équilibre de vie est un luxe, comme prendre une matinée pour se reposer, faire une coupure pour s'arrêter. Mes années d'expérience m'ont permis de comprendre que ce n'est pas un luxe, mais un besoin pour pouvoir continuer et avancer. Aujourd'hui, cet équilibre je le fais avec une conscience très tranquille, ce qui me pousse à prendre des moments de silence, une demi-journée ou un dimanche sans me soucier du travail. Le dimanche, j'éteins mon cellulaire toute la journée, cela me repose et me donne de l'énergie pour commencer une vraie semaine. Le fait de prendre du recul parfois sur ce qu'on a vécu ou des journées plus relaxes pour relire les événements est un des moyens, à mon avis, qui favorise le bien-être. De même, les moments que je passe en famille ou entre amis me donnent beaucoup de bien-être et augmentent mon énergie. S'ajoutent à cela, la formation continue et le développement personnel et professionnel qui me procurent de la satisfaction personnelle.

Le physique est aussi très important, car si je ne me ressource pas continuellement, je ne peux pas être une ressource pour les autres. Je ne peux pas répondre aux besoins de toutes les personnes, si je ne réponds pas à mes propres besoins. Je sais que quand je suis bien, je m'entends mieux avec les personnes avec qui je travaille. Il y a des jours, quand je me sens moins bien, cela influence les autres, ça les rend mal à l'aise, c'est un cercle vicieux et je le sens tout de suite. Je suis désormais convaincue que la manière dont je traite les responsables de cycle influence la manière dont ils vont traiter à leur tour les enseignants et que ces derniers vont traiter de la même façon les élèves. Pour cela, j'ai décidé de changer ma façon de faire les choses afin de créer un climat favorable au bien-être des responsables et des enseignants qui sont sur la ligne de front avec les élèves afin d'assurer leur bien-être. Par exemple, je demande aux responsables de cycle de trouver le moment adéquat pour faire une remarque aux enseignants ou leur donner une rétroaction, ce qui n'est pas approprié de faire quand l'enseignant est sur le point de commencer sa séance avec ses élèves, car cela peut nuire au climat scolaire. C'est une chaine qui commence avec le portier de l'école jusqu'à l'élève qui est en classe. Je n'exagère pas quand je dis que la direction est la source du bien-être de l'école. Vous ne pouvez pas imaginer à quel point le fait que ne me sente pas bien peut influencer toute l'équipe parce que mon équipe est à mon image, si je suis bien, tout le monde est bien. Je suis convaincue que le bien-être est un cadeau que vous faites aux autres.

Afin de maintenir un certain équilibre entre ma vie professionnelle, ma vie personnelle et communautaire, il faut également avoir une très bonne gestion du temps, de l'énergie et du travail. Si un des volets enjambe sur l'autre, j'aurai des difficultés dans l'un et dans l'autre ce qui peut créer un certain désordre. Pour mieux gérer mon temps, j'établis des limites entre ma vie personnelle et ma vie professionnelle. Ce n'est pas équilibré dans le temps bien sûr parce que le volet du travail professionnel dépasse de loin ceux de la vie personnelle et communautaire. Mais parfois, il s'agit de vivre de bons moments familiaux, communautaires, ce qui peut se refléter sur le travail professionnel et vice versa. J'encourage les enseignants à vivre aussi ce que j'essaie de vivre à ce niveau. Je leur dis toujours : « Sortez de l'école et gardez tout ce qui est école à l'école. Sortez de la maison et gardez ce qui est maison à la maison ». Il faut savoir clore une porte et en ouvrir une autre. Si on garde tout ouvert, ça a des répercussions de l'un sur l'autre.

Pour moi, diriger une école c'est amener toute une équipe vers un but, l'impliquer dans un projet d'école ayant comme objectif : l'élève. C'est le sens que je donne à mon métier. En effet, tout ce que je fais à l'école, que ce soit avec les employés ou les enseignants, d'une manière directe ou indirecte, met toujours l'élève au centre de la formation offerte. J'implique tout mon personnel pour être au service de l'élève, car sans lui nous ne serions pas là. Il est important de gagner la confiance des enseignants, car une fois qu'ils ont confiance en moi, je suis capable de susciter leur engagement pour implémenter n'importe quelle initiative. En conséquence, je crois que ce gain se reflète positivement sur la réussite et le bien-être de toute la communauté scolaire. Quand j'établis cette confiance avec mes enseignants, ils deviennent plus aptes à changer de direction, de travail et de méthode d'enseignement. Ils sont motivés à aller de l'avant malgré leurs années d'expérience dans leur métier. Par exemple, lorsque j'ai détecté un problème chez nos enseignants dans leur pédagogie parce qu'elle était plutôt passive ou magistrale, je leur ai offert une formation qui a fait une différence dans leurs pratiques. Ce changement a été bien reçu par nos élèves, car je les ai entendus dire : « Qu'est-ce qui s'est passé avec nos enseignants pendant cette fin de semaine ? Pourquoi leur façon d'enseigner s'est-elle soudainement améliorée ? » Je me suis sentie satisfaite et plus à l'aise à la suite de cette réussite, qui m'a donné le plaisir d'œuvrer dans cette communauté, car je récolte vraiment les fruits de mon travail. En d'autres termes, non seulement la réussite de la formation m'a apporté la satisfaction, mais la réussite du contact que j'ai eu avec les enseignants les a amenés à être convaincus de s'impliquer dans la voie que je leur ai proposée.

Dans mon travail, j'aime beaucoup le contact avec les élèves et les visites en salle de classe, car je suis une personne de terrain. Au contraire, ce que j'apprécie le moins dans mon poste, c'est le travail administratif, car je sens parfois qu'il prend trop de mon temps et m'éloigne de tout ce qui est pédagogique. Dans l'administratif, je suis en contact avec les parents pour résoudre des problèmes et ce n'est pas toujours évident d'avoir de la satisfaction dans ce domaine parce qu'on n'est pas toujours capable de répondre positivement à leur demande. Avec ma vie spirituelle, c'est le travail en équipe qui m'a facilité le travail et a allégé la lourdeur de l'administration de l'établissement, ce qui a aussi favorisé mon bien-être. Cette collaboration, je l'ai vécue au sein du conseil de direction formé par les responsables des cycles et leurs adjoints. S'ajoutent à ces deux éléments celui de la confiance en ces personnes et la délégation des tâches qu'elles effectuent. Ce pouvoir partagé les rend plus autonomes, plus compétents et plus aptes à prendre des décisions ce qui allège mon stress et me permet de libérer plus de temps aux tâches stratégiques, sans me laisser envahir par les détails du quotidien. Ma satisfaction réside dans le travail que nous sommes en train de faire ici à l'école pour préparer nos élèves non seulement à réussir leurs études scolaires et universitaires, mais à réussir dans la vie et devenir des acteurs actifs dans le monde de demain. Ce travail vient combler un besoin chez des élèves quand leurs parents ne sont pas engagés dans leur éducation.

Sur le plan professionnel, je constate qu'avoir des relations positives avec mon personnel et vivre l'esprit d'équipe facilitent le travail. Sur le plan matériel, je crois que le désordre extérieur peut se refléter à l'intérieur. C'est pourquoi j'aime être organisée. Par exemple, mes dossiers et mes documents sont toujours en ordre et je trouve que travailler dans un tel environnement influence mon bien-être. Je ressens aussi du bien-être lorsque je réalise de bonnes actions auprès des autres, car la joie de ces dernières se transmet en moi d'une façon réciproque. Il arrive que j'en ressente même plus le bienfait de l'autre personne, car je suis contente de faire le bien. Dans la même veine, la motivation est une condition pour le bien-être. Ma motivation est très grande quand la réussite est très grande, c'est la réussite qui entraine la motivation. En fait, quand je vois le bien-être des parents, des enfants, le succès du travail, cela me donne beaucoup de motivation pour aller de l'avant. De plus, mon engagement découle de la mission qui m'a été donnée et que j'accomplis du mieux que je peux. Il m'arrive parfois de m'oublier dans le travail au point d'oublier de prendre mon déjeuner à midi ou de boire de l'eau durant toute la journée. Mais, quand je vis la réussite dans différentes formes de relations, dans ces moments je vis le

bien-être. Quand je sens que j'ai pu gérer un conflit, convaincre quelqu'un de travailler, que je suis à l'aise avec une personne, que je suis en mesure de la guider et de l'orienter, quand je sens que j'ai pu faire du bien à l'une des personnes de mon entourage, je suis dans le bien-être. Quand je sauve un enfant soit sur le plan psychologique, familial ou académique, je me sens vraiment dans le ciel. Quand je sens que j'ai pu faire quelque chose, c'est la réussite dans ces relations qui contribue à mon bien-être.

Dans ma relation avec l'environnement, j'aime beaucoup trouver des moments où je suis dans la nature parce qu'on a un collège qui est entouré d'une nature champêtre. On vit entre les arbres, dans la nature, on a de grands espaces et je profite parfois de ces espaces pour prendre une marche, pour réciter un chapelet, mais vraiment, je suis souvent en contact avec la nature, car je n'ai pas beaucoup de temps.

De plus, ce qui m'incite à chercher le bien-être c'est la douleur du mal-être. Quand je vois combien je souffre, combien je suis capable de perdre des gens autour de moi à cause de mon stress, je prends un recul. En d'autres termes, si je m'énerve contre plusieurs membres de mon équipe, je réalise que je ne vais pas bien. Je prends alors quelques minutes, puis je sors du bureau pour me calmer, pour ne pas me perdre et perdre les gens qui m'entourent à cause de ce mal-être que je suis en train de vivre. C'est pour cela que je dis que la douleur de ce mal-être me pousse à retrouver mon bien-être. J'ai appris cela avec l'expérience, c'est un exemple d'endurance que j'ai vécu et un apprentissage pour la vie.

La résilience

La résilience c'est la capacité à dépasser les difficultés, le stress, la fatigue et l'échec et sortir plus fort. Lorsque je vis une certaine difficulté, la résilience c'est d'apprendre de cette difficulté. La résilience se développe à travers les expériences qui s'ajoutent tout au long des années. C'est le fait de trouver les moyens pour ne plus recommencer l'échec et pour l'éviter, si c'est possible. C'est à travers l'expérience des conflits et des échecs qu'on travaille la résilience pour rebondir de nouveau, connaitre un tremplin pour aller plus loin. Toutefois, si une personne résiste à apprendre de ces expériences, je crois qu'elle peut vivre un grand nombre d'années sans faire de changement dans sa vie. Si elle n'arrive pas à faire une relecture de ces expériences, elle peut résister et continuer à faire toujours la même chose.

Au cours de mes premières années comme direction d'école, je ne me rappelle pas avoir vécu le bien-être, c'était des années trop dures. En effet, je n'ai pas pris le temps nécessaire pour

ressentir ce bien-être parce que j'étais responsable d'une école dans une situation financière désastreuse avec d'énormes dettes, ce qui a fait que l'objectif financier était primordial et m'a empêchée de mieux connaitre mon personnel afin de bâtir une bonne équipe. J'étais épuisée et stressée ce qui m'a amenée à vivre un état de dépression. Dans ces premières années de direction, j'avais à faire la découverte de l'établissement avec tous ses problèmes et ses défis dans un sens plus large que quand j'étais responsable d'un cycle. Je portais plusieurs chapeaux en même temps. Je devais gérer plein de choses, les prendre en considération et les découvrir peu à peu, dont l'administration, les finances, la pédagogie, les relations avec les enfants, les parents et les enseignants. Même si je connaissais les tâches de la direction, et que je participais à de nombreuses formations, le travail sur le terrain restait différent de la théorie que j'apprenais. En effet, j'ai reçu beaucoup de formations, mais quand j'étais sur le terrain, ces formations étaient très éloignées de la réalité et elles n'étaient pas faites à la mesure du terrain. De là l'importance d'avoir une expérience du terrain pour pouvoir gérer ces différentes tâches et travailler selon des priorités.

À cette époque, j'étais aussi très dure avec les membres de mon équipe, et j'étais très loin d'eux, ce qui m'a fait perdre beaucoup de gens. Lorsque j'ai été nommée dans ce poste, j'ai pensé que je devais tout gérer et tout changer d'en haut. J'ai appris que ce qui compte pour atteindre nos objectifs c'est l'établissement d'une bonne relation avec l'équipe et d'un bon accompagnement. Pour cela, si j'avais à changer quelques choses dans ces premières années, ce serait ma façon de travailler avec les autres, ma relation avec eux dans un climat de confiance et de collaboration. Il y a des directions qui disent : « Moi, c'est mon dernier souci qu'on m'aime ». D'après mon expérience cela ne peut pas être mon dernier souci, car si les gens ne sont pas à l'aise avec moi, je perdrai beaucoup de leur collaboration, ce qui affectera les résultats. Si j'ai à donner un conseil à une nouvelle direction, ce serait de l'encourager à prendre le temps de connaitre le terrain et à écouter activement son équipe pour comprendre leurs aspirations, leurs besoins, leurs fatigues, leurs soucis avant de prendre des décisions.

J'étais également très dure avec moi-même. Je n'avais presque pas d'équilibre de vie, c'était vraiment désastreux, car je ne pensais pas du tout à moi-même et je n'avais presque personne à mes côtés sauf un responsable de cycle avec lequel j'étais plus à l'aise que les autres et avec qui je sentais un petit bien-être. Maintenant, c'est différent, car je suis entourée par des amis et je cherche toujours et quotidiennement des moments de repos pour assurer un équilibre

de vie. C'est ce que je ne faisais pas du tout au début de ma carrière quand je n'avais ni amis ni collègues pour m'appuyer. De même, je ne pouvais pas avoir l'aide de ma communauté religieuse, car elle est composée de personnes très âgées et j'étais seule à diriger l'école.

Même avec Dieu, je ne sentais pas une proximité durant mes premières années tellement c'était dur. Mais avec le temps je me suis rappelée que j'étais envoyée par Dieu et que c'est sur Lui que je dois compter et non pas seulement sur moi-même et c'est là où a eu lieu le changement. À ce moment, j'ai formé une équipe de laïques comprenant la vision de ma communauté et je les ai préparés pour qu'ils prennent différentes responsabilités et maintenant, je peux dire que je vis l'esprit de communauté avec cette équipe. Désormais, je demande souvent leurs conseils et je prends en considération leurs commentaires et suggestions. Maintenant, je suis convaincue que c'est le milieu du travail ou l'équipe qui opère le changement et la transformation. Je trouve que ma résilience se transmet auprès de mon équipe dans la manière dont nous travaillons ensemble. Par exemple, quand il s'agit de résoudre une situation, je cherche avec mon équipe comment éviter de vivre un certain échec. Je sens maintenant qu'après 10 ans dans le collège, mon équipe a appris comment vivre cette résilience. Donc, je sens que cette mentalité est maintenant enracinée : quand nous vivons un échec, nous n'en restons pas là, nous cherchons des manières de l'éviter à l'avenir.

Quand j'étais une nouvelle direction, j'ai vécu un moment difficile avec un groupe de garçons qui m'ont fait voir des étoiles toute l'année. Avec toute la force et l'autorité que j'avais au début de mon mandat, à la fin de l'année, j'ai pris la décision de faire un conseil de classe formé par les enseignants avec les parents et les élèves afin de leur faire la leçon pour avoir la paix l'année d'après. Lors de la réunion, aucun enseignant n'a éprouvé de remords pour faire des remarques à chaque élève devant ses parents. Dans ces rencontres, les mères pleuraient et les enfants étaient grondés. À la fin de cette réunion, nous avons eu un sentiment de victoire et nous étions convaincus que l'année suivante nous aurions certainement la paix avec ce groupe. Mais, je vous jure que l'année d'après, ils nous ont fait voir encore plus que des étoiles. C'était pire, et à ce moment-là, j'ai compris que j'avais fait du tort aux parents, aux élèves et aux enseignants, parce que ce sont ces derniers qui ont souffert du comportement de ces garçons. Pour ces derniers, ces rencontres étaient perçues comme de la violence, c'est pour cette raison qu'ils ont voulu se venger pendant toute l'année qui a suivi. Cette expérience a été dommageable et triste pour les personnes qui m'entourent ainsi que pour moi. Ce n'était pas la manière la plus

pédagogique à adopter et ça n'a mené à rien. Au contraire, ça a aggravé la situation. J'ai appris que cette violence est inefficace et je ne ferai plus cela de ma vie. Maintenant je me demande : « Comment j'ai pu faire cela ».

J'ai besoin de faire preuve de résilience à tous les jours dans mon travail, dans mon quotidien, dans toutes les décisions que je prends. Parfois, je prends une décision et par la suite je découvre qu'elle n'a pas été bien reçue par les parents. Je réalise alors que j'ai eu tort. La résilience c'est alors d'accepter mon échec et de recommencer. Il y a des décisions que les parents refusent même de suivre. Mais si je suis convaincue de leur nécessité pour le bon fonctionnement de l'école, je tiens à les garder et je continue à les justifier jusqu'au bout même si les parents les remettent en question. Cette situation reste la plus difficile et prend beaucoup de mon énergie et c'est ça la résilience. Quand ces situations arrivent, j'éprouve un sentiment de rejet surtout quand c'est une décision qui a pris beaucoup de temps de préparation et de réflexion. C'est dur à accepter, mais j'ai appris à réfléchir davantage avant de prendre une décision et à consulter un petit échantillon d'enseignants ou de parents. Un exemple d'une décision qui a révolté les parents c'est celle de l'augmentation des frais de scolarité. Je comprends la réaction des parents, car leur situation financière est difficile surtout de nos jours, mais en même temps cette décision est vitale pour le fonctionnement de l'école, car il y a eu plusieurs années où il n'y a pas eu de changement à ce niveau. Dans ma relation avec les parents, j'avoue que je n'ai pas beaucoup le temps pour les recevoir à cause de ma surcharge de travail, mais actuellement je le fais souvent, car je sens qu'ils sont dans une situation lamentable à cause du contexte économique du Liban et ils ont besoin d'écoute. À l'école, je n'ai pas l'aide d'une assistante sociale, ce qui m'oblige parfois à assumer ce rôle, à écouter la plainte des parents et leurs problèmes surtout au niveau financier sans avoir toujours la possibilité de répondre à leurs requêtes.

Cela demande beaucoup de courage pour foncer contre vents et marées. Même si toutes les personnes ne sont pas convaincues, on peut foncer dans ces expériences difficiles, et je trouve que j'ai de trait de caractère. De plus, ma relation avec Dieu affermit ce courage et me donne la force, car je crois que je vis l'expérience avec Lui en faisant une relecture de cette expérience à la lumière de l'évangile. C'est pourquoi l'échec dans ces expériences ne me fait plus peur, car c'est un moment d'apprentissage. Ces expériences me servent dans la formation des élèves et je réserve une place au développement de leur résilience. En effet, j'ai inséré dans leur programme

un cours de développement personnel ayant comme objectif, entre autres, d'aider les élèves à gérer leur stress, leurs émotions et leur temps. Ce cours leur permet d'acquérir une résilience dans leur vie et une force pour dépasser toutes difficultés. À la suite de ce cours, j'ai appris que plusieurs élèves ont demandé un rendez-vous avec l'assistante médico-sociale ou avec la psychologue afin de recevoir un accompagnement personnel.

Je suis une personne résiliente même un peu trop. C'est dans mon caractère. Je n'ai pas peur d'affronter les difficultés. Je me lance dans les défis même si je suis seule. Si je suis convaincue, cela m'aide beaucoup à assumer les résultats de mes décisions et les échecs que je vis. J'ai le caractère d'une personne qui sort beaucoup plus forte des échecs, surtout quand je suis en équipe. Je trouve que c'est en équipe qu'on fonce, qu'on prend le courage de prendre une décision, ensemble on apprend et on assume après les difficultés et l'échec. Mon entourage m'attribue les réussites parce que je suis directrice de toute l'école, ce que je ne trouve pas justifié et je ne cesse de le souligner aux autres. Cette réussite est le résultat du travail de mon équipe qui est présente sur le terrain. Je compte beaucoup sur cette équipe, et j'écoute leurs idées et leurs suggestions à partir du portier jusqu'à la responsable du cycle. En effet, c'est mon équipe qui me donne la force d'avancer. Je considère que chaque projet qu'on accomplit ensemble est comme une marche de l'escalier que l'on monte pour aller plus loin. Dans le travail d'équipe, je prends en considération les personnes, leurs rythmes, leurs besoins pour que nous puissions avancer ensemble. J'ai eu des modèles de résilience quand j'étais enseignante, dont une responsable de cycle avec qui je travaillais. Elle était mère de famille et atteinte de cancer. Cependant, elle accomplissait toutes ses tâches tout en gardant son sourire, son calme et sa paix. Elle avait un contact serein avec tout le monde.

En réfléchissant à mes expériences, je trouve que l'accompagnement d'une personne expérimentée sur le terrain contribue à la résilience, car toute la formation que nous pouvons recevoir ne remplace pas l'expérience du quotidien. Je suis pour une formation intercalée avec un travail sur le terrain. Je trouve que travailler en codirection ou avec une direction adjointe est essentiel et bénéfique dans une école comme la mienne. Avant la fin de mon mandat, je rêve de travailler avec une adjointe pendant une année avant de lui passer la relève de cette grande école. Malheureusement, dans ma communauté religieuse l'accompagnement n'existe pas vraiment et cette façon de faire n'est pas commune dans le contexte libanais. Quand mes responsables m'ont nommée dans le poste de direction, j'avais l'impression qu'ils m'ont jetée à la mer et m'ont

demandé d'aller nager seule. Je crois que s'il y avait eu un accompagnement, j'aurais peut-être fait moins de gaffes et vécu moins de stress. Ce stress découlait surtout du sentiment de manquer de temps pour accomplir toutes les tâches, ce qui a nui à ma relation avec les autres et à mon fonctionnement. Au début de mon mandat, le fait de ne pas pouvoir partager mes défis, mes difficultés et mon vécu et de ne pas pouvoir justifier mes décisions ni devant la communauté scolaire, ni devant la communauté religieuse m'a fait vivre un sentiment de solitude qui tue et qui serre le cœur, qui a exigé que je prenne les décisions individuellement et que je gère l'école toute seule. Au cours de mes premières années, j'ai vécu l'épuisement, le stress, et la dépression, mais après un certain nombre d'expériences, j'ai appris que je ne peux pas tout faire seule même si je suis la directrice. Je suis là pour chapeauter et le jour où j'ai appris à travailler avec les autres tout a changé incluant mon style de management et mon style de bien-être que je vis. J'ai compris que l'essentiel c'est de gagner la confiance des personnes avec qui je travaille et après c'est avec eux qu'on réussit et on devient gagnant/gagnant. Si la direction ne parvient pas à atteindre cette situation de gagnant/gagnant, il va y avoir des violences terribles dans l'école, telles des opinions qui ne sont pas formulées, de la vie que l'on n'exprime pas, des directives que l'on suit malgré soi. Tout cela se reflétera dans le quotidien des enseignants.

Mais parfois, avec les parents, cette relation peut devenir un conflit comme une guerre surtout en ce moment difficile. De même, avec les élèves qui deviennent de plus en plus durs, à cause des situations que l'on vit actuellement, ce n'est pas très facile d'entrer en contact avec eux. Quand les relations que j'établis sont des échecs, j'atteins un tremplin qui me permet d'aller plus loin. C'est de cette façon que ma résilience se vit quand j'apprends de l'expérience, des conflits et des échecs pour rebondir. Je crois qu'à force d'avoir vécu des expériences difficiles, cela a renforcé ma spiritualité parce que j'ai eu recours à Dieu durant ces moments.

La spiritualité

La spiritualité, c'est d'être relié intérieurement surtout à Dieu. Le moment où je suis en relation avec Lui, ça change beaucoup les visées et les visions de ma vie, car c'est Lui qui commande tout. Je ne peux pas faire semblant de vivre la spiritualité ou de la répandre autour de moi, car c'est quelque chose qui déborde du cœur. Si je suis vraiment remplie de Dieu, je ne peux que le donner. Il est difficile de décrire la spiritualité parce que c'est comme une toile de fond qui anime toutes mes actions et conditionne toute ma vie. Ce qui m'a aidée à reconstruire

mon bien-être après mes premières années, c'est ma vie spirituelle qui me soutient beaucoup, c'est une chance pour moi d'avoir une telle vie. Je me sens accompagnée, guidée et envoyée par Dieu dans cette mission de direction d'école et cela me procure du bien-être. Sur ce, avoir la confiance en celui qui m'a envoyée m'aide à accomplir ma mission et à diminuer le stress.

Si je n'étais pas chrétienne, pour ne pas dire une personne consacrée, j'aurais agi autrement, mais parce que c'est Dieu qui commande ma vie, il y a beaucoup de choses qui changent au niveau des relations, des décisions et de la gestion, voire à tous les niveaux. Les décisions que je prends à n'importe quel niveau sont animées par la spiritualité des fondateurs de ma congrégation. Dans cette dernière, nous avons un esprit de charité, de simplicité et d'humilité. S'ajoute à cela un quatrième vœu : le service des pauvres. Mes décisions sont prises en fonction de ces pauvres pour lesquels les fondateurs ont consacré leur vie et m'incitent à consacrer la mienne. Par exemple, en pédagogie, je ne peux pas accepter qu'un enseignant ignore un élève faible, car pour moi cet élève, c'est lui le pauvre des fondateurs. Parfois ces pauvres sont des parents qui ne peuvent pas payer la scolarité et qui veulent retirer leurs enfants de l'établissement et de tels cas sont nombreux. Quelques-uns d'entre eux quittent l'établissement avec des millions de dettes profitant de ma patience, ce qui incombe à l'école est une perte financière à cause du risque que j'ai pris au nom de la charité et j'accepte cette situation.

Nous menons plusieurs activités à l'école qui prennent beaucoup de préparations et d'énergie et qui sont teintées par la spiritualité tels les actes de partage à Noël, au carême et à Pâques, les retraites spirituelles organisées pour les élèves, les enseignants et les parents. Ces retraites ne sont pas facultatives ni pour les élèves ni pour les enseignants. Je crois que les jeunes doivent accepter de goûter à quelque chose de plus profond. Dans quelques années, ils auront le choix de prendre la décision de vivre ou non de telles activités. En fait, si je leur laisse la décision, ils vont préférer dormir à la maison, ou prendre un jour de congé et tout ça ce sont des plaisirs sensuels qu'ils recherchent. Souvent, après ces journées de retraite, les élèves viennent me remercier pour l'expérience qu'ils ont vécue. Quant aux enseignants, ils sont poliment obligés. Je suis consciente que ce n'est pas de la démocratie, mais je suis convaincue du bienfait que leur apporte leur participation. C'est pourquoi j'ai établi un curriculum de visites pour les élèves pour leur donner la possibilité de rencontrer différents genres de pauvreté que nous retrouvons dans notre société telles : les maisons de retraite pour les personnes âgées, les

personnes à mobilité réduite, les personnes atteintes de troubles mentaux, les familles pauvres à domicile. Dans leur parcours, les élèves vont avoir accès à toutes les pauvretés.

Avec les responsabilités que j'ai, la spiritualité joue un rôle très important parce que ça sous-tend toutes les relations. Il peut y avoir des contradictions, car parfois je dois annoncer par mes comportements la bonté et la miséricorde de Dieu et en même temps je dois être exigeante. D'où le dilemme que je vis pour assurer l'équilibre entre ces deux comportements afin que les gens puissent vraiment voir dans mon poste d'autorité l'image du Père miséricordieux. Ce n'est pas facile d'avoir toujours cet équilibre, mais il faut l'accepter et trancher. Je vais utiliser cette image pour m'expliquer : grâce à des actions antérieures, j'ai mis de côté comme à la « banque » des crédits de spiritualité que je vais utiliser dans les situations où je dois me comporter avec dureté. En tant que personne consacrée, on a toujours la figure de l'autorité et l'autorité n'est pas très acceptée, surtout chez nous en Orient parce que c'est toujours l'image du père, c'est l'image qui est dure, qui est autoritaire, qui est très intransigeante, ce qui n'est pas facile. J'essaie de donner l'image d'une personne proche et miséricordieuse, mais qui est en même temps distante. Annoncer la miséricorde de Dieu est très important pour moi, car c'est l'image la plus délaissée de Dieu et c'est à moi comme personne consacrée de la porter et c'est difficile de l'annoncer avec le poste d'autorité que j'ai.

Je me rappelle une situation où ma spiritualité a été mise en jeu. Une fois, lorsqu'un homme est venu à l'école pour demander à tout prix de voir la direction. Normalement je n'accepte pas les visites sans rendez-vous, mais j'ai senti que je pouvais le faire alors je l'ai invité au bureau. Puis, il m'a raconté l'histoire de sa fille qui était à l'hôpital et qui avait besoin d'emprunter une somme d'argent pour régler la facture et il avait promis de la rendre à la fin du mois. J'ai photocopié sa carte d'identité et j'ai pris son numéro de téléphone et je lui ai procuré la somme à la suite de l'approbation du service de la comptabilité. Et depuis, il n'est jamais revenu, et n'a jamais répondu à nos appels. J'ai été critiquée par mon entourage pour cette décision. Cependant, j'ai vraiment préféré qu'il me joue ce tour et non qu'il soit un pauvre que j'ai côtoyé sans pouvoir le servir.

La spiritualité aussi se joue avec les jeunes, en appliquant la discipline, car c'est toujours difficile de leur donner l'image de la miséricorde du Père et en même temps être exigeante et sévère avec eux. Par exemple, je pardonne aux élèves qui arrivent après avoir commis des gaffes très graves, à condition qu'ils aient appris de leur erreur. Ils sont très étonnés de mon

comportement et ils commencent à se demander quelle est la raison qui m'a poussée à leur pardonner. C'est à ce moment-là qu'ils expérimentent le pardon de l'autre qui est à l'image du pardon du Père. Dans ma relation avec les élèves, j'essaie de ne pas être la figure autoritaire qui leur fait peur et qui est là pour punir. Avec le grand groupe, je suis très dure dans la discipline, avec les individus, je suis très bonne et en très bon terme, car la façon dont je gère leurs conflits ou leurs problèmes avec leurs amis ou leurs enseignants me rapproche d'eux. Avec moi-même, je suis consciente que je suis très dure, car je n'accepte pas l'erreur et je ne l'admettais pas surtout au début de mon mandat. Cela me causait des problèmes dans ma relation avec les autres, car mes attentes vis-à-vis d'eux étaient semblables à ce que je m'attendais de moi-même. En d'autres termes, je traitais les erreurs des autres comme je traitais mes erreurs. Cela m'a pris un grand cheminement pour prendre du temps de repos afin d'entrer en relation avec moi-même, prendre des petits moments de prière à la chapelle le matin et le soir. Je trouve qu'il m'est difficile de trouver toujours un moment avec soi en composant avec toutes les charges que j'ai à la direction. Le cumul des problèmes non résolus peut nuire à ma paix intérieure. Si j'avais à donner un conseil à une nouvelle direction d'école, je l'encouragerais à compter sur la providence de Dieu et non seulement sur elle-même. Il est vrai qu'une nouvelle direction peut arriver avec l'idée qu'elle est la sauveuse de l'école et qu'elle va tout diriger. Moi, je lui suggère de laisser Dieu la guider dans ses tâches et décisions, car seul on ne peut rien faire.

Ma relation avec Dieu est très forte même s'il m'arrive parfois de rater la prière du soir ou celle du matin à cause de mes engagements à l'école, mais la rencontre avec le Seigneur est continuelle tout au long de la journée. Il m'arrive parfois de m'arrêter et de me dire : « Qu'est-ce que tu veux que je fasse ? Comment résoudre ce problème ? Qu'est-ce que tu veux de moi dans une telle situation ? ». Et parfois, il y a des moments où je hausse la voix pour dire : « Où es-tu ? ». Pour moi, l'image que j'ai de Dieu est celle d'un Dieu avec qui je vis dans le quotidien, sur le terrain, dans les rencontres avec les autres, ce n'est pas quelqu'un que je rencontre uniquement à la chapelle. Une image d'un Dieu à proximité et non pas d'un Dieu loin, Très-Haut et Transcendant. C'est une relation forte qui perdure depuis longtemps, dans le quotidien et non uniquement dans les moments de prière communautaire.

Pour moi, la relation humaine avec mon équipe est à la base de tout, car si je travaille juste professionnellement avec le personnel de l'école, je perds beaucoup. Je suis convaincue que ce côté humain renforce ma relation avec mon personnel et influence positivement ma relation

professionnelle avec eux. Par exemple, quand un enseignant est fatigué et demande une journée de congé qu'il n'a pas le droit de prendre et que j'accepte sa requête, je suis certaine que quand il reviendra, son professionnalisme en sera augmenté, ce qui aura un effet admirable sur son travail et dont je bénéficierai d'une façon inimaginable. Il est important de faire l'équilibre entre l'application d'un règlement et l'humain, savoir quand appliquer un règlement et quand être humain. En ayant cette relation humaine avec les enseignants, je les encourage à la vivre, à leur tour, entre eux et avec leurs élèves. Pour moi, rien ne peut remplacer l'humain dans le travail.

Conclusion

L'équilibre de vie entre le physique, l'intellectuel, le spirituel et le culturel est à la base de mon bien-être. Si je ne suis pas bien avec moi-même, je ne peux pas l'être avec les autres, je ne peux ni les écouter, ni leur apporter du réconfort quand ils sont fatigués, ni accepter leurs erreurs, ni les soutenir. De plus, quand je me sens bien je peux faire face et surmonter les difficultés quotidiennes. En somme, le bien-être est à la base de toutes relations. Être bien avec soi-même est le cadeau qu'on peut offrir aux autres.

5.2.3 Profil de Mayssa (sauveuse, audacieuse et astucieuse)

Je suis une direction d'une école secondaire publique dans un village, dont je suis originaire, situé à 40 km de Beyrouth dans la montagne libanaise. J'ai fréquenté cette école comme élève. Je n'avais pas de plan pour travailler dans l'administration d'une école, car j'aimais beaucoup l'enseignement. Après des études en littérature arabe, j'ai commencé à enseigner en 2001 dans une école secondaire dans un village voisin du mien pendant huit ans. J'y ai connu beaucoup de succès auprès de mes élèves de sorte que leurs camarades ont demandé à la direction de les inscrire dans mes classes. En 2009, les autorités locales de mon village, le maire et la municipalité, m'ont approchée pour me demander de prendre en charge la direction de l'école. Sa réputation était au plus bas. Il y avait un grand désordre interne et il était question de la fermer. Ils voulaient mettre en œuvre un plan pour redresser la situation, car c'était une honte de fermer les portes de l'école du village. Je suis restée environ un an à fuir cette situation, car je savais que c'était une grande responsabilité et un énorme défi. Les autorités locales, connaissant cette réalité, ont insisté jusqu'à ce que j'accepte le poste de direction par intérim en guise de service pour le village, ce qui a permis que l'école reste ouverte. Leur choix d'insister

découlait de mon caractère qui combine calme et sérénité, sévérité et flexibilité. Après deux ans en poste, j'ai suivi une année de formation universitaire sur l'administration scolaire, ce qui m'a qualifiée pour le poste de direction de cette école.

Aujourd'hui, après 11 ans à la direction, je suis fière du succès et de la transformation que j'ai vécus dans cette école qui est devenue un modèle pour toute la région. En effet, je ne sens pas que je suis en train de faire une carrière, mais je considère que ma présence à l'école est une vocation, un message, une responsabilité, un service rendu au village.

Le bien-être

Ce qui me procure le bien-être, en tant que direction d'école, c'est la satisfaction du travail de mon corps professoral, de leur engagement et des bonnes relations que mes enseignants détiennent avec leurs élèves. Mon bien-être est assuré quand une ambiance familiale et conviviale règne entre les enseignants et avec leurs élèves tout en priorisant la discipline au sein de l'école. Je refuse qu'il y ait une ambiance chaotique dans les classes, d'où l'importance de cet équilibre entre la discipline et le climat familial et convivial. Ce climat est important pour assurer le bien-être de l'élève et l'enseignant afin que tous les deux soient productifs et heureux de venir à l'école, ce qui me rend satisfaite.

Je suis toujours présente pour écouter mes enseignants d'une manière quotidienne. J'adopte une politique d'une porte grande ouverte pour répondre à leurs besoins, résoudre leurs problèmes et entendre leurs plaintes vis-à-vis de moi ou de leurs collègues, car je préfère qu'ils partagent ces plaintes directement avec moi. Les enseignants sont conscients de mon ouverture d'esprit, de la proximité que j'ai avec eux et de l'importance de me tenir au courant de leur quotidien dans leurs classes. En effet, il règne une très belle atmosphère entre nous, on sort ensemble et on passe des soirées ensemble. Il y a une bonne ambiance et une unité au sein de l'équipe. Cette ambiance n'existait pas quand j'ai été nommée à la direction par intérim, car l'équipe ne me connaissait pas et ne connaissait pas mes intentions. Sur ce, j'ai voulu être un modèle pour eux. J'ai effectué différentes tâches pour les soutenir que ça soit dans des situations de surveillance sur la cour d'école, ou lors d'un remplacement d'un enseignant absent. Ils ont vu que je suis dynamique, je ne donnais pas d'ordre, je faisais des concessions, je soutenais les élèves et les enseignants exprimant un malaise, une fatigue ou une difficulté quelconque.

À l'école publique au Liban, les enseignants ne sont pas censés travailler après les heures de classe. Je ne peux donc pas les obliger à assurer un temps supplémentaire. Toutefois, comme je tarde à quitter mon travail quotidiennement et que je reste à l'école les samedis et les dimanches, ils sont devenus plus généreux de leur temps. Je leur dis toujours, je vous prépare le terrain afin que vous puissiez semer votre graine et y travailler. Je leur répète toujours : « Moi, je ne suis rien sans vous. C'est vous qui faites le beau travail et ma force je l'ai grâce à vous, grâce à votre soutien et à votre amour ». À l'école chaque membre du personnel, le surveillant, l'équipe de ménage, les enseignants, les responsables administratifs, a un rôle important à jouer, c'est pour cela que nous nous complétons tous et nous formons une seule famille.

J'assure un accompagnement professionnel auprès de mes enseignants. Je suis impliquée dans l'apprentissage des élèves et je suis de près les évaluations des élèves afin de soutenir l'enseignant au cas où un problème surgit. Je travaille en collaboration avec les enseignants pour les aider à reconnaitre leurs erreurs sans les blesser, mais dans le but de les soutenir et de trouver la meilleure solution pour les élèves. J'insiste auprès de l'équipe d'éviter les erreurs afin de préserver la bonne qualité de la formation offerte et d'aller de l'avant.

Parmi les tâches que j'ai du plaisir à faire c'est celle de concevoir avec créativité de nouveaux projets pour impressionner les élèves et donner à l'école une belle ambiance comme l'aménagement des classes, les dessins sur les murs des corridors, la décoration de l'entrée, etc. Je suis très ravie lorsque je planifie un projet et le réalise, ce qui augmente ma motivation. De même, j'aime soutenir mes élèves au niveau psychologique. Quand je sens qu'un élève a un problème au niveau familial, social ou moral, qu'il partage son souci à cœur ouvert, je prends le rôle d'une psychologue. En effet, le côté humain représente le plus mon caractère bien que parfois je suis stricte à l'école. Par ailleurs, ce que j'apprécie moins dans mon travail, ce sont les tâches financières telle la comptabilité, car ces tâches limitent mes ambitions spécialement dans une école publique et ne m'aident pas à effectuer le changement désiré. C'est pour cela que je compte sur Dieu pour nous aider à trouver les ressources nécessaires, surtout en ce temps de crise économique, pour réaliser nos projets quand toutes les portes sont fermées. J'ai confiance que Dieu me soutient et va m'ouvrir une porte, car je réalise un projet pour le bien commun. Cette présence, cette confiance et ce soutien me procurent du bien-être.

Les défis que je vis à l'école sont énormes et multidimensionnels. Au niveau de la relation avec le ministère, il y a toujours un manque de communication ce qui parfois ajourne des

initiatives urgentes. Par exemple, au début de la pandémie, j'avais demandé au ministère de nous offrir une formation à l'enseignement à distance pour mon équipe. J'ai dû attendre plusieurs semaines sans recevoir de réponse. J'ai donc décidé de faire appel à un pédagogue et de défrayer le cout de cette formation. Cela nous a permis de passer à l'enseignement en ligne directement après cette formation sans attendre l'approbation du ministre de l'Éducation.

Pour assurer un équilibre entre ma vie personnelle, familiale et professionnelle, je m'assure de prendre un temps de sieste de 30 minutes à chaque fois que je rentre à la maison après l'école. Cela me permet de me détendre et me déconnecter de mon travail et ne pas emporter avec moi les soucis de ce dernier à la maison et de rester calme. Par la suite, je continue ma journée. Ces dernières années, il m'est plus facile de prendre ce temps de repos, car mes enfants sont devenus plus grands, plus autonomes et plus compréhensifs de la nature de mon travail. Mon mari reconnait aussi la complexité de mes tâches à l'école et la surcharge que mon travail impose. Ce qui m'aide aussi, c'est que je m'en tiens aux visites essentielles et formelles avec les gens du village pour éviter toute occasion de commérages. Comme je suis une personne qui aime tout dans la vie, je passe des soirées avec mes enfants où je bois, je danse et chante. Je fais de même avec mon entourage avec lequel je passe des moments plaisants, alors qu'à l'école je suis sérieuse, car chaque moment a ses propres caractéristiques. Moi, je suis une personne qui aime profiter de chaque moment de sa vie. C'est pourquoi, il m'est essentiel de vivre cet équilibre entre ma vie professionnelle et ma vie personnelle.

Je trouve toujours un moyen pour changer d'humeur et d'ambiance, pour prendre soin de moi-même et de mon bien-être. Par exemple, tout à l'heure je me sentais un peu étourdie, je suis montée dans ma voiture, et j'ai mis de la musique au plus fort comme une adolescente de 15 ans, j'ai fait un petit tour et je suis revenue à la maison. Qui plus est, lorsque je me regarde dans le miroir, j'accorde beaucoup d'importance à ne pas oublier ma féminité. En dépit de tout ce stress, j'aime être stylée, j'aime faire face à la vieillesse, à l'âge et rester jeune. Comme j'ai réussi dans mon travail de direction, je suis bien vue en société. J'ai ma place un peu partout et je suis distinguée. Je suis consciente de la jalousie des gens et je trouve que c'est normal qu'ils m'envient, car mon travail est visible auprès de tous les habitants du village. J'accepte ces gens sans qu'ils aient aucune influence sur ma vie, car on ne peut pas satisfaire tout le monde. Je fais tout mon possible pour garder mon bien-être, mais dans la vie de tous les jours il y a toujours des hauts et des bas et on ne garde pas toujours le moral. Toutefois, j'ai cette capacité à travailler sur

moi-même pour remonter mon moral lorsque je suis découragée. Ce qui me procure de la joie et de la satisfaction et me fait oublier la fatigue, c'est la réussite de tous les élèves dans les épreuves nationales ainsi que la satisfaction des parents et des villageois quant au travail accompli au sein de l'école. Le fait que l'école se situe au village et non pas dans une ville fait toute une différence. Chaque initiative ou projet que je mène, chaque idée ou suggestion que je propose et chaque décision que je prends sont perçus par les villageois, les élèves, les enseignants, et moi-même comme venant du même village, je suis toujours sous les projecteurs. Si je commets des erreurs ou si je fais du bien, tout le monde est au courant. Cette réalité est positive, mais elle peut aussi devenir négative dépendamment des circonstances.

Au Liban les tâches d'une direction d'école publique diffèrent de celles de son homologue dans une école privée. Dans cette dernière, nous retrouvons des responsables de cycle qui viennent seconder cette direction et l'aider dans les différentes responsabilités, ce qui n'est pas le cas dans l'école publique. Pour cela, dans la réalité, la plupart des directions d'écoles publiques que je connais, résistent à faire tout ce travail, car malgré son importance, elles ne veulent pas travailler à en mourir, car il n'y a pas une vraie redevabilité et de plus elles ne sont pas rémunérées pour ce travail supplémentaire. Elles ne sont pas ambitieuses et choisissent de faire juste le nécessaire. Quant à moi, j'ai choisi de marcher à contre-courant, afin de réaliser une opération de sauvetage pour l'école. Je me suis donnée au maximum pour faire passer cette école d'un extrême à l'autre afin de gagner la confiance des gens, car je ne considère pas cette école comme toutes les autres écoles publiques, elle est mon école, mon projet et je travaille en fonction de mes convictions avec audace et je suis convaincue que sans mes concessions je n'aurais pas pu réussir. J'aimerais que la direction d'une école publique ait plus de pouvoirs et d'autonomie. Par exemple, je ne détiens pas le pouvoir d'embaucher un enseignant à l'école. Au niveau du ministère, il y a un manque d'organisation de planification quant à l'affectation des enseignants dans les écoles publiques ce qui cause des ennuis et retarde le lancement de l'année scolaire pour la direction d'école publique. Ce stress n'est jamais vécu par les directions d'écoles privées. Ce manque de concordance entre les responsables du macrosystème éducationnel met les directions d'écoles publiques dans des situations très embarrassantes.

Parmi les conditions essentielles pour mon bien-être et pour la résilience en tant que direction d'école c'est de mettre de côté mes problèmes personnels et familiaux en arrivant à l'école. De plus, ce qui m'aide à préserver mon bien-être, c'est le support continuel de ma

famille, mon père, mes frères et sœurs, et en particulier ma mère qui est toujours à mes côtés, elle est un modèle de vie pour moi. Au niveau physique, je fais de l'exercice pour garder une belle apparence physique, pour garder le moral et pour que la fatigue n'apparaisse pas sur mon visage. Je marche dans la nature ce qui me permet de recharger mes batteries. Je m'habille bien et je refuse de vieillir et de prendre de l'âge pour contrer l'image que mon entourage possède d'une directrice qui ne prend pas soin de sa féminité. Je suis une personne très positive qui regarde la moitié remplie du verre et se rappelle toujours les belles choses qui se sont passées dans sa vie tout en laissant les mauvais souvenirs derrière mon dos. Cette attitude positive m'aide à me contrôler dans les situations énervantes et j'ai appris à compter jusqu'à dix avant de prendre une décision lorsque je suis dans cet état. Avec les parents je me comporte comme si nous étions dans une thérapie. Je les écoute et je les assure que nous voulons tous le bien-être de leur enfant. Puis je leur transmets ma position avec du respect sans les blesser. Une autre condition au bien-être d'une direction d'école c'est de toucher un salaire digne de ses responsabilités, ce qui n'est pas mon cas, ni celui des autres directions d'écoles publiques. Avec la crise économique, la réalité devient plus difficile, par exemple, j'ai dû renvoyer ma ménagère à cause de la dévaluation du taux de la livre libanaise, ce qui m'oblige à faire un travail additionnel à la maison.

Toutefois, l'axe financier n'est pas primordial pour moi, car je m'adapte à toutes les situations financières. Pendant plusieurs années, j'ai fait des concessions en décidant de ne pas voyager ou de me procurer une voiture ou d'autres biens. Je me suis limitée à faire l'essentiel afin de pouvoir débourser les frais de scolarité de mes enfants. Au plan professionnel, l'homogénéité de l'équipe qui partage avec moi la même vision est vitale pour mon bien-être. Au plan communautaire, le fait d'être entourée par des partenaires et des bienfaiteurs qui sont prêts à nous fournir des dons pour améliorer la réalité de nos élèves me procure du bien-être et de la résilience.

Je suis tellement motivée à accomplir mes tâches, même quand je rentre à la maison, je pense à mon travail et aux problèmes des élèves et des enseignants. Mes enfants me disent parfois : « On te parle, mais tu ne nous entends pas ». Je suis physiquement à la maison, mais mentalement je suis encore à l'école.

J'ai encore des projets dont je rêve d'accomplir à l'école comme l' agrandir pour accueillir de nouveaux élèves parce que j'ai atteint le maximum d'effectifs en espérant que la

situation financière du pays nous le permette. L'année dernière, j'ai dû transformer un dépôt en une classe pour accommoder la demande grandissante d'admission. Je vais continuer à rehausser la qualité d'enseignement et d'apprentissage pour garder le taux de réussite.

Selon moi, une future direction d'école doit avoir un but clair en postulant à ce poste d'où l'importance de l'entretien qui se fait au moment du recrutement. Mais malheureusement au Liban, il y a des personnes qui sont nommées à la direction d'école en fonction de leur orientation politique sans avoir besoin de postuler et de faire aucun entretien.

La résilience

La résilience c'est de supporter et d'endurer les problèmes, les soucis et les difficultés auxquels je fais face à la maison ou au travail et continuer à gérer toutes mes responsabilités. La résilience c'est ne pas lâcher prise, pour ne pas échouer, pour ne pas perdre et rester fort malgré que je suis sensible et affectueuse. Je crois que 50 % de la résilience émane du caractère de la personne.

Je suis une personne résiliente, ce qui m'a permis de résister aux différents défis tout en protégeant ma vie personnelle, familiale et professionnelle. J'ai dû traverser les pires difficultés, problèmes et pressions tout en assurant le rôle de la mère, du père, du pilier de la maison et de la direction. Quand je me suis mariée, j'avais 22 ans et mon époux avait 21 ans, j'ai élevé et éduqué mes enfants seule sans aucune aide de sa part, car il sortait encore avec ses copains en soirée. Après huit ans de notre mariage, il a fait faillite, on était endetté et on a perdu notre maison et son entreprise et il a dû quitter le pays pour trouver un travail à l'étranger. Il a pu subvenir à nos besoins pendant quelques années jusqu'à ce qu'il ait tout perdu, ce qui l'a obligé de rentrer au Liban malade et déprimé. Dans cette situation, j'ai tout fait pour éviter l'échec, car j'habite au village où se situe l'école et cet échec aurait pu devenir une défaite que l'on m'aurait reprochée toute ma vie. Cet échec aurait aussi affecté mes enfants, puisque tout ce qui m'arrive, leur arrive. Je reste donc forte pour eux. Ils sont toute ma vie et je suis toute leur vie. Ils sont ma force dans tout ce que je fais. Tout ce que j'entreprends c'est pour eux, pour les rendre heureux et pour qu'ils soient fiers de moi.

Aujourd'hui, je ressens une satisfaction personnelle et je suis heureuse d'avoir réussi à dépasser ces épreuves difficiles et je me demande comment j'ai pu supporter et traverser tout cela. Je suis heureuse et soulagée d'avoir conduit mes enfants sur le bon chemin pour qu'ils achèvent leur parcours universitaire. J'avais d'énormes défis à relever et à l'école et à la maison.

J'ai dû faire face à de multiples problèmes, j'ai beaucoup pleuré à certains moments et je n'ai laissé personne me voir dans cet état ni à la maison, ni à l'école. Mes enfants ne m'ont jamais vue dans cet état c'est pour cela qu'ils croient que je suis très forte bien que j'aie beaucoup pleuré. J'ai appris cela de ma mère dont j'ai le même caractère. Je n'ai pas d'amies ou de copines dans ma vie, ma mère est tout pour moi.

À l'école, mon préfet est mon bras droit. Avec le temps, nous avons développé une confiance mutuelle. Je compte beaucoup sur lui au point où je ne quitte pas l'école durant la journée s'il est absent. J'ai pu bénéficier de son expérience au cours de mes premières années alors qu'il était mon conseiller particulièrement à tous les niveaux. Une autre personne qui m'a inspirée par sa réussite, sa résilience et son leadership, c'est la direction de l'école où j'enseignais auparavant. Cette femme célibataire a consacré toute sa vie pour l'école et elle en a fait un modèle dans la discipline, l'organisation, le développement professionnel de ses enseignants et l'insertion de la technologie.

Les deux premières années à la direction d'école, j'ai vécu beaucoup de stress. D'une part, j'avais beaucoup de problèmes et je faisais presque tout à l'école et, d'autre part, j'avais peur d'échouer dans la gestion de l'école. Ce stress découlait également de la confiance et de l'espoir que mes villageois avaient mis en ma personne pour garder ouvertes les portes de cette école. La direction sortante ne s'était pas investie dans son travail, elle enseignait dans une école privée, elle était souvent absente et quand elle se présentait à l'école, elle n'assurait que deux ou trois heures par jour dans son bureau. Quant au personnel, plusieurs d'entre eux étaient réticents au changement et ils mettaient des bâtons dans les roues. Cette nonchalance au niveau de la direction et des enseignants a fait de sorte que les élèves sont devenus indisciplinés au point de quitter l'école pour se balader dans les rues. J'ai pris deux à trois ans pour construire mon équipe en remplaçant ceux qui n'ont pas pu s'adapter au changement et au rythme que j'ai imposés. J'ai placé les personnes aux bons endroits et j'ai pu établir un climat de confiance ce qui m'a aidée à déléguer les tâches à l'équipe et à relever le grand défi de relancer l'école vers un avenir meilleur et prometteur. Cela a été un défi voire une très grande victoire. Je ressens ce sentiment de mérite et je suis très satisfaite de moi-même et de tout ce que j'ai fait avec l'équipe. Dans ma direction de l'école, j'ai remarqué que les contacts étaient beaucoup plus faciles avec les hommes qu'avec les femmes. Les femmes prennent toujours les situations dans un autre sens. Je trouve que la jalousie joue son rôle.

Les défis ne se limitaient pas aux personnes désengagées dans l'équipe, mais aussi les locaux et le bâtiment lui-même posaient un défi de taille. Je suis arrivée dans une école sans porte, ni fenêtre, ni serrure, ni une cour pour les élèves. Je ne savais pas par où commencer. J'étais un peu dégoûtée, car je sentais que ce bâtiment n'était pas digne d'une école. À ce stade, j'ai compris pourquoi les parents étaient réticents à inscrire leurs enfants dans cette école. De là, j'ai commencé à travailler fort pour surprendre et créer un choc de manière rapide et positive pour que les personnes aperçoivent le changement qui s'effectuait. Grâce à l'aide d'un grand donateur du village ainsi que d'autres associations, j'ai rénové le laboratoire, la cour et les toilettes, j'ai fait peintre toute l'école et j'ai réparé les rideaux. Je me rappelle que durant ces rénovations les premières années, j'ai passé beaucoup de temps dans ce chantier en particulier durant les vacances d'été. J'ai commencé à gravir les échelons petit à petit et chaque année, je faisais quelque chose de nouveau. En plus de ce travail sur les locaux, j'ai décidé d'améliorer la réputation de l'école. Le premier pas que j'ai fait, c'est de désinscrire mes enfants de leur école privée pour qu'ils se joignent à l'école où je travaille. C'était l'année où ils devaient passer leurs examens officiels. Cela a créé une surprise auprès des parents et m'a aidée à les convaincre du changement que j'ai commencé à établir au sein de l'école. Cette décision a rassuré beaucoup de parents à inscrire leurs enfants à leur tour. J'ai amélioré la qualité de l'enseignement en assurant un suivi auprès des enseignants, ce qui a amélioré le taux de réussite des élèves dans les examens officiels jusqu'à ce qu'on ait atteint la réussite de tous les élèves.

J'ai aussi célébré la réussite de tous les élèves durant la cérémonie de fin d'année en octroyant des bourses pour ceux qui ont obtenu une moyenne élevée grâce à la générosité de notre donateur. Ces prix ont donné à ces élèves une reconnaissance morale et ont encouragé de nouveaux élèves intelligents qui étaient censés s'inscrire dans des écoles privées à rejoindre notre école publique. De même, j'ai implémenté la technologie dans l'école en plaçant dans chaque classe des tableaux intelligents et en formant les enseignants aux méthodes des TIC. Ces bonnes nouvelles circulaient chez tout le monde au village et dans ces alentours.

Un autre défi que j'ai rencontré, c'est le fait que je suis une femme à la tête de cette école et que je devais changer « le noir en blanc ». Dans la mentalité orientale, on juge qu'une femme n'arriverait pas à accomplir ce qu'un homme n'a pas réussi à faire. Dans une telle mentalité, les gens étaient réticents à croire que je réussissais à imposer la discipline et instaurer les règles à l'école. J'ai pu être stricte avec les élèves tout en étant affectueuse avec ceux qui éprouvaient des

difficultés. Enfin, être directrice d'une école qui se situe dans mon village fait en sorte que les parents qui ont un lien de parenté avec moi s'attendaient à ce que je réponde favorablement à leurs différentes demandes à l'école, ce qui n'était pas le cas et a créé des situations exténuantes.

Si je pouvais revenir en arrière pour changer des choses dans mes premières années en direction, j'aurais aimé avoir une meilleure organisation, avoir une meilleure expérience et être prudente dans la confiance que je donne aux autres. J'ai acquis de l'expérience et c'est là où je me rends compte à quel point les cinq premières années ont été difficiles. Il y a beaucoup de choses que j'ai faites durant mes premières années que je ne ferais pas maintenant. J'étais toujours stressée, angoissée et j'avais peur. L'équipe qui m'entourait ne m'a pas vraiment aidée les premières années alors que maintenant j'ai une équipe qui me soutient et sur qui je peux compter.

Une autre source de résilience se trouve dans ma relation avec Dieu. Je sentais toujours que Dieu était à mes côtés, en particulier au moment des épreuves par lesquelles je suis passée et Il m'a aidé à les traverser. À chaque fois que je surmonte une difficulté, que je relève un défi, ma confiance en moi ne fait qu'augmenter. Vu la réputation actuelle de l'école, cette confiance m'a aidée à participer à plusieurs entrevues en direct sur des chaines de télévision autour de thématiques touchant l'éducation et le vécu des écoles publiques en période de pandémie sans être au courant des questions qui me seraient posées.

Le sens que je donne à mon expérience vécue dans mon école, c'est l'image de la naissance qui est douloureuse et qui fait souffrir, mais lorsque tu donnes naissance, tu es tout heureux. Il y a des personnes qui ont essayé d'abimer cette image, à l'intérieur de l'école comme à l'extérieur, je les ai tous ignorées, car j'ai compris que c'était dû à la jalousie de me voir réussir. J'ai eu ce courage de surmonter ces défis grâce à la confiance des villageois en mes capacités pour sauver l'école. Je savais que je devais être à la hauteur de leur confiance et c'est pour y arriver que j'ai toujours fait une thérapie personnelle, pour ne pas m'affaiblir à l'école et briser la vie de mes enfants.

La spiritualité

Selon moi, la spiritualité se reflète dans ma vie par les actions que je pose à la maison et à l'école. La spiritualité c'est de vivre mon humanité en plein essor et d'aider les personnes sans attendre aucun retour de leur part. À la maison, auprès de mes enfants, je me donne sans calcul et sans limites, je ne suis pas égoïste et j'aime aussi sans limites à un point où je m'oublie. À

l'école, j'aime tout le monde, je pardonne même aux personnes qui me détestent et j'essaie de leur trouver des prétextes que ça soit des complexes physiques, des problèmes psychologiques, affectifs ou un manque de confiance en eux-mêmes. Je sens que si je peux aller au-delà de leurs problèmes, je n'arrive pas à les détester. Les personnes avec qui je fais de bonnes actions, elles sont intimidées par ma sympathie et ma façon d'agir. Je pose de bons gestes tout en sachant qu'il y aura des personnes qui seront reconnaissantes et d'autres ingrates. Je cherche des bourses pour les études universitaires de mes élèves. J'assure un suivi auprès d'eux, même lorsqu'ils sont rendus à l'université. Je ne peux pas faire autrement, car je les aime et j'aime donner. Je me sens bien quand j'aide quelqu'un à résoudre ses problèmes.

Ma spiritualité s'incarne dans mon côté humain, qui se reflète dans les relations que j'entretiens avec les enseignants, les parents et les partenaires de l'école. Dans ma relation avec les enseignants, je comprends des défis qu'ils rencontrent, ce qui les encourage à s'ouvrir à moi et à entretenir une relation de confiance et de collaboration. J'agis envers mes enseignants de manière humaine et compréhensive ce qui se traduit non seulement par un retour positif pour moi-même quand j'ai besoin de leur aide, mais aussi sur les élèves, les parents et le climat scolaire en général. Tous les enseignants savent que je les aime et je les aide, mais pas au détriment de l'école. J'ai une bonté innée. Cependant j'ai appris par expérience à être stricte et dure afin d'imposer mes règles sans faire abstraction de ma gentillesse. Il est vrai que mon attachement au côté humain n'a pas un retour financier, mais plutôt un retour moral. Ce gain moral est l'aspect prioritaire que je cherche dans ma vie, sinon j'aurai plutôt choisi de joindre l'école privée qui peut me fournir des rentrées financières plus importantes. J'ai une grande foi, enracinée dans les valeurs, les principes et les traditions chrétiennes que je traduis et met en pratique dans ma vie par des actions concrètes. C'est pour cela que je ne vais pas tous les jours à l'église et je ne m'arrête pas trop sur la pratique des rituels religieux et en plus je suis trop prise par mon travail. À quoi sert de jeûner et en même temps poser des actions dommageables à ceux qui nous entourent.

À l'école nous proposons le cours de religion, donné par un prêtre, tout en assurant une certaine ouverture qui respecte la diversité religieuse et spirituelle au sein de l'école. Avec le prêtre nous choisissons des sujets en lien avec les principes, les vertus et l'éthique dans la vie tout en orientant les élèves vers les actions caritatives. S'ils ont des questions ou s'ils souhaitent avoir plus d'informations, leur enseignant et moi-même sommes toujours disponibles pour les

accompagner. J'ai insisté que ce cours de religion soit orienté vers la construction de la personnalité de l'élève, de son agir dans la vie et des choix éthiques à mener plutôt que la simple transmission de la foi chrétienne. Dans les autres écoles publiques, les orientations du cours de religion et l'identité de l'enseignant qui anime ce cours dépendent de la région dans laquelle se retrouve l'école selon que cette majorité est chrétienne, musulmane ou mixte.

Je mène une relation authentique avec moi-même c'est-à-dire que je m'observe et je m'autoévalue constamment, si je suis satisfaite de moi, je me sens bien sinon, même si tous ceux qui m'entourent me font des éloges, je reste insatisfaite. Je me tiens occupée avec mes responsabilités, et j'accepte mes erreurs tout en exerçant une pression sur moi-même pour éviter ces dernières. Je m'assure de consacrer un temps d'exercice physique pour me reposer l'esprit et prendre soin de mon corps afin d'avoir toujours l'énergie pour continuer à avancer dans ma responsabilité. Prendre soin de moi-même et de mon apparence me donne un équilibre et une confiance en moi-même. Ce qui fait que là où je vais, je me sens bien, je parle avec tout le monde avec aisance. Quand je vis un temps difficile qui me mène vers une chute, je m'assure de faire une thérapie personnelle pour m'aider à remonter la pente. Bref, j'ai une bonne relation avec moi-même, car elle est rythmée par un travail continuel sur soi.

Ma relation avec mes parents, mes enfants, ma famille, avec les élèves, leurs parents et les enseignants est fondée sur la compréhension et la bonne communication. J'arrive à accepter autrui et à surmonter n'importe quelle situation embarrassante dans laquelle j'ai été impliquée, d'une façon très intelligente. J'exprime ce que je pense en respectant l'avis des autres et j'accepte autrui malgré nos différends, ce n'est pas parce qu'une personne ne me ressemble pas qu'elle est mauvaise. Avec les enseignants je suis très réactive, compréhensive et sympathisante. Quand je m'énerve dans des situations irritantes, j'arrive toujours à me contrôler et garder mes émotions à l'intérieur de moi. Avec mes élèves en difficulté, je joue le rôle du psychologue et je veille à les aider, en consacrant tout le temps nécessaire pour les calmer et régler leur problème.

Quant à ma relation avec Dieu, je la vis comme une référence spirituelle. Devant l'idée qui parfois circule sur la non-existence de Dieu, je sens une grande peur et je serai effrayée de la vie. Toutefois, dans ma relation avec Lui, je le questionne sur l'équité dans la vie : pourquoi des personnes avec une mauvaise foi reçoivent-elles de belles choses dans leur vie et pourquoi un enfant nait atteint d'un cancer dès ses premiers jours ? Cette injustice, ainsi que la fragilité de la

nature mortelle de l'être humain ne peuvent pas être acceptées sans avoir une référence comme Dieu. Il est ma sécurité qui m'aide à comprendre ce qui se passe autour de moi.

Je pense que la spiritualité doit être présente dans chaque personne. Personne ne peut imposer la spiritualité chez une direction d'école, elle la possède ou elle ne la possède pas, la spiritualité peut se développer une fois qu'elle est présente chez une personne. Je crois que la spiritualité a un impact très positif chez la direction d'école, elle lui donne la patience de pouvoir supporter les difficultés et de tisser de meilleurs contacts avec les autres. Si la direction n'a pas en elle cette spiritualité, elle ne va pas trouver de motivation et ne pourra pas supporter la complexité de son travail. De même, la direction doit être forte et résiliente pour chercher des solutions, pour échanger des points de vue, et pour régler des problèmes. Ce travail nécessite du calme et de la sérénité mentale, car si je ne me sens pas à l'aise avec moi-même, si je n'ai pas une stabilité psychologique, comment pourrai-je régler toutes les difficultés auxquelles je fais face à la direction. Imagine qu'une direction a des problèmes psychologiques, ou un complexe particulier, elle est nerveuse, elle n'a pas confiance en elle-même, ou elle ne se sent pas bien avec elle-même, ou elle n'a pas une paix intérieure, ou une certaine spiritualité, comment est-ce qu'elle peut acquérir ou apprendre tout cela pour assurer un leadership dans son école ? Imagine, si la direction a des problèmes au niveau moral, tout sera négatif à ses yeux, ses réactions seront exagérées, elle ne pourra pas voir les choses telles qu'elles sont et ne saura pas comment traiter les problèmes. Tout cela aura un impact négatif sur le climat de l'école, les enseignants, les élèves et leurs parents. Comme la négativité est contagieuse, la positivité l'est à son tour, il y a deux jours une enseignante est arrivée dans mon bureau le matin à 7h45, elle m'a entendu rire et elle m'a dit : « C'est agréable de voir quelqu'un rire et de commencer la journée de cette manière, surtout le matin, on se sent à l'aise ».

Bref, dans une école publique, je peux être une direction qui ne fait rien à la longueur de la journée, comme je peux être une direction qui se tue au travail. En effet, c'est à la direction de choisir selon ses valeurs, sa spiritualité et ses priorités et d'assumer la responsabilité de ses choix en récoltant ce qu'elle sème.

Conclusion

Avant de terminer notre dernière rencontre, j'ai envie de vous dire que vos questions m'ont aidée à faire une synthèse de mon parcours à la direction d'école en me rappelant de

certains moments et évènements, ce qui m'a fourni l'occasion de réfléchir et de remettre en question quelques éléments dans ce long parcours. De même nos rencontres m'ont aidée à évaluer ma vie professionnelle et personnelle en me rappelant toutes ces étapes vécues. Je vous remercie de cet exercice qui a augmenté ma confiance en moi, qui m'a rendue encore fière de moi-même et de mes accomplissements ainsi que la conscientisation des difficultés et des défis que j'ai surmontés. Par ces rencontres j'ai pu non seulement prendre conscience de tout ce qui a été réalisé, mais aussi de ce qu'il y a encore à réaliser. Si je m'arrête à rêver et planifier de nouveaux projets, une routine s'installe dans l'école. Je dois toujours être innovatrice et renouvelée pour motiver les élèves à venir à l'école et découvrir la nouveauté et l'apprécier.

Je ressens que cette école est comme mon enfant que j'élève depuis quelques années, qui va de succès en succès. Je m'inquiète pour l'école comme je m'inquiète pour ma maison. Je ne la considère pas comme étant une école publique, je considère qu'elle m'appartient, c'est mon école, même si je suis consciente qu'un jour arrivera où je prendrai ma retraite. Je considère chaque élève comme mon enfant c'est pour cela je leur offre des services qui ne sont pas forcément offerts dans d'autres écoles publiques comme l'accompagnement psychologique et des formations sur la santé mentale et sur l'éthique de la vie.

Je suis contente d'avoir fait ta connaissance et je pense votre profil de psychologue a rendu nos rencontres très agréables, vous êtes un bon interlocuteur. Ces entrevues m'ont beaucoup apportée. Je sens que j'en ai tiré parti plus que vous, car c'est comme si j'avais fait une thérapie avec quelqu'un, d'une manière indirecte.

5.2.4 Profil de Mounir (chef d'orchestre, stratégique et endurant)

Je suis directeur d'une école, élémentaire et secondaire, fréquentée par 2 300 élèves appartenant à différentes religions et confessions. Le personnel de l'école est réparti entre 180 enseignants et 20 employés. Elle se situe à Beyrouth et s'étale sur 50.000 m^2. Elle fait partie du réseau d'enseignement français à l'étranger et de celui des écoles catholiques. Je suis un prêtre religieux et je dirige cette école qui appartenait à ma communauté religieuse. Cette dernière chapeaute plus d'une dizaine d'écoles au Liban par son bureau pédagogique qui est composé par les directions de ces écoles.

J'ai commencé à enseigner la philosophie et la catéchèse pendant deux ans. Par la suite, j'ai été nommé comme direction adjointe pendant trois ans dans cette école. Après cette période,

ma congrégation m'a affecté au poste de direction pendant deux mandats de trois ans chacun avec une intermittence de trois ans entre les deux mandats où j'ai obtenu un master en philosophie et un autre en gestion scolaire, ce qui a favorisé la synchronisation entre le leadership et le management stratégique dans ma direction de l'école. Je n'ai pas voulu personnellement le poste de direction, mais j'ai obéi, j'ai accepté la mission et je me suis beaucoup investi dans ce travail. Je trouve qu'être direction d'une école composée des cycles élémentaire et secondaire me donne la chance d'imprégner dans tout l'établissement le même esprit avec quelques différences d'approches pédagogiques dépendamment des cycles.

Le sens que je donne à ma fonction de direction d'école se résume en deux mots : un chef d'orchestre aux niveaux administratif et pédagogique. Un chef d'orchestre qui sache comment déléguer, négocier, communiquer, motiver et orienter, accompagner et guider l'équipe administrative, qui est formée des responsables de cycles, et l'équipe pédagogique, qui est formée des coordonnateurs des matières, en lien avec tous les partenaires de l'école.

Le bien-être

Le bien-être c'est se sentir en harmonie avec soi-même et avec les autres là où je suis. C'est le fait d'être à l'aise et épanoui dans un milieu qui m'aide à me développer et à faire croitre mes compétences et mes acquis afin de me réorienter vers un futur meilleur. Ce que j'entends par bien-être c'est le fait d'être heureux, de trouver un certain bonheur qui peut se traduire tout simplement par un sourire, un regard, une approche conviviale, un discours, un dialogue ou un comportement.

Parmi les expériences qui me procurent du bien-être dans mon travail, c'est l'assemblée générale annuelle avec les enseignants pour préparer la rentrée scolaire. Durant cette assemblée, je vis avec mon équipe un temps de partage, de collaboration et de remue-méninges sur les différents axes que ce soit au plan humain, spirituel, pédagogique ou administratif. Je me sens bien et à l'aise lorsque ce travail de collaboration et de planification est bien reçu par les autres. Ce qui me fait du bien dans ces assemblées, c'est l'échange des expériences dans les petits groupes que ce soit mauvais ou bon pour nous améliorer ou pour nous enrichir, c'est la transparence dans la communication, dans les pensées et dans le partage des idées. Ces échanges touchent le personnel d'une manière vraiment douce et humaine et renforcent les liens ses membres, ce qui contribue à mon bien-être. En d'autres termes, c'est le rapport avec l'être

humain comme existentiel, comme éthique, comme échange, comme le fait d'être là pour autrui, le fait d'écouter, le fait de dialoguer, qui renforce mon bien-être.

Il m'arrive de vivre des moments de stress, surtout au Liban, et cela est lié à des facteurs externes et des facteurs internes. Parmi les facteurs externes, je cite les contraintes que je subis de l'entourage, de la société, de l'environnement politique et socio-économique. Par exemple, il y a quatre ans le parlement a voté une loi qui fait augmenter de 30 à 40 %, entre autres, le salaire du personnel enseignant dans les écoles. Conséquemment nous étions obligés d'augmenter la scolarité des élèves, ce qui a causé beaucoup d'anxiété, de stress et de tension avec les parents, car le salaire de la plupart d'entre eux n'a pas connu la même augmentation.

Les facteurs internes qui peuvent nuire à mon bien-être sont en lien, d'une part, avec les personnes avec qui je travaille que ce soit mon supérieur de la communauté, l'économe et des membres de l'administration ou, d'autre part, avec la surcharge du travail que j'assume parfois. Dans notre réseau d'écoles, il n'y a pas uniquement une seule personne à la tête de l'école, il y a toujours un supérieur, une direction et un économe, donc, une sorte de partage de pouvoir ou plutôt un pouvoir triangulaire, bien qu'il y ait des tâches différentes pour chacun, mais il y a une interférence dans la prise de décision. Durant mon premier mandat, j'avais de la difficulté à assumer le rôle de la direction vu le manque d'expérience dans ce domaine et la structure hiérarchique qui partage le pouvoir avec la direction. Dans mon deuxième mandat, j'ai pu assumer ce rôle de direction, car j'ai gagné de l'expérience et je me suis imposé et affirmé auprès du supérieur et de l'économe.

Personnellement, j'arrive à surmonter ces moments de stress et à reconstruire mon bien-être à travers le dialogue, la franchise et la transparence avec les responsables au collège tout en établissant une bonne argumentation de mes décisions. S'ajoutent à cela la prière qui est mon premier recours pour me calmer et retrouver ma paix intérieure, les activités avec les amis, les voyages de vacance et la lecture personnelle. De même, la présence à mes côtés de quelques responsables de cycle au sein du collège et des amis qui œuvrent dans différents secteurs m'ont permis, lors de ces moments de stress, de renforcer mon bien-être à travers leurs écoutes, leurs partages, leurs opinions, et leurs expériences.

Dans le bureau pédagogique de la congrégation, il y a une certaine indépendance et une autonomie de chaque direction dans sa propre école. Il n'y a pas un statut clair qui définit le rôle de ce bureau, car la mission et la vision éducatives de la congrégation ne sont pas claires et bien

définies. Malheureusement, le bureau n'assure aucune évaluation continue des compétences des directions d'école qui sont membres. Personnellement, j'ai passé une telle évaluation administrée par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) parce que le Collège est membre de ce réseau. L'action de ce bureau se limite à l'organisation d'évènements ludiques pour les élèves et une rencontre annuelle pour tous les enseignants de toutes les écoles. Les directions d'école se réunissent mensuellement pour partager leurs vécus. C'est pour cela je ne peux pas dire que mes confrères gérant les autres écoles contribuent toujours à mon bien-être. Toutefois, pendant les réunions mensuelles du bureau pédagogique, il y a beaucoup d'échanges qui enrichissent le développement du bien-être d'une manière directe ou indirecte. Pendant la révolution au mois d'octobre 2019 c'était plutôt moi qui les avais soutenus, car j'avais un bien-être stable par rapport à eux. Je crois que je n'aurais pas atteint ce niveau de bien-être sans le cumul d'expériences, sans mon travail sur moi-même, sans me former et me développer d'une manière multidimensionnelle aux niveaux spirituel, psychique, social et personnel.

Pour développer le bien-être et la résilience des directions d'école, je trouve que l'accompagnement professionnel est nécessaire. Présentement, dans notre congrégation, les directions d'école sont mal accompagnées et sont laissées à leur sort ce qui nuit à leur développement professionnel et à leur bien-être. Cet accompagnement est vital en ce moment même, car nous vivons au Liban une instabilité socio-économique, politique, numérique, didactique, digitale et sanitaire avec la pandémie ce qui crée des conflits et des tensions avec les partenaires, les parents, les élèves, les enseignants, et entre l'équipe et la direction même. S'ajoute à cela parfois le manque de continuité au niveau de la gérance des écoles qui, à son tour, engendre un manque de stabilité, de développement et d'aboutissement dans la réalisation des projets et des stratégies. Tous ces éléments causent une instabilité au niveau du bien-être de la direction d'école et de la communauté scolaire.

De plus, la nomination des directions dans les écoles congrégationnelles ou diocésaines dépend des supérieurs élus. Ces derniers favorisent des personnes de leur propre équipe électorale pour des postes de directions d'école sans se soucier de leurs formations académiques, de leurs compétences et de leurs expériences professionnelles. Cela me fait vivre un sentiment de déception, car je suis conscient qu'à long terme cela peut devenir un élément nuisant au développement de ces écoles. Bref, c'est le clientélisme et le favoritisme qui peut régner au moment des nominations ce que je trouve typique dans notre contexte oriental. C'est le danger

auquel on fait face dans les écoles même, car cet esprit de favoritisme peut être, à son tour, établi par la direction d'école auprès d'une équipe préférée d'enseignants.

Comme chef d'orchestre, j'essaie d'assurer une bonne répartition des tâches de sorte que chaque personne soit respectée, rémunérée, et joue son rôle à la perfection. Cela me rend vraiment satisfait et j'ose dire que je suis parmi les étoiles. Ce que j'aime moins c'est de rencontrer les parents qui ont des difficultés financières pour régler la scolarité de leurs enfants. En effet, en étant un prêtre religieux je suis là pour une mission qui se résume par le respect de l'être humain et de faire autant que possible pour l'aider. Ces rencontres me rendent mal à l'aise, car je me trouve impuissant d'aider ces parents vu la situation économique précaire au Liban. Nous sommes en train de vivre les misérables de Victor Hugo, c'est la misère qui n'a pas besoin d'une mise en scène. Les gens n'ont plus les moyens de se procurer de l'alimentation et les besoins nécessaires pour leur quotidien et d'une semaine à une autre la situation se dégrade et devient de plus en plus difficile avec une dévaluation historique de la livre libanaise. Désormais les enseignants ont perdu 90 % de la valeur de leur salaire.

Pour maintenir un certain équilibre entre ma vie personnelle, communautaire et professionnelle, j'essaie de respecter un niveau de la vie communautaire comme les prières du matin et du soir, les retraites spirituelles et les prières personnelles dans la chapelle. Au niveau personnel, je suis engagé dans une activité sportive permanente et des activités avec des amis d'une manière hebdomadaire. Moi, j'aime bien avoir cet équilibre entre la lecture, la prière, les activités sportives et les échanges humains avec les amis et je trouve que cela imprègne mon management à l'école qui est un miroir reflétant ma vie personnelle.

Si j'ai à changer quelque chose dans mes premières années à la direction, je dirais avoir un sourire beaucoup plus spontané, tout simplement. En fait, je suis très bien organisé, je travaille selon des normes bien précises, des stratégies administratives bien claires et nettes, aux niveaux relationnel et éducationnel. Toutefois, j'ai un visage vraiment sérieux et sévère qui peut être mal interprété par les autres. Pour en minimiser les effets, il me faudrait ajouter un petit sourire pour soulager les personnes que je rencontre et faciliter l'échange, pour qu'elles soient plus à l'aise, plus franches et plus transparentes. En outre, en début de carrière, j'aurais bien aimé avoir plus d'expériences pour mieux gérer mes relations avec les responsables au collège, notamment le supérieur et l'économe, car ma relation avec ces derniers n'était ni souple ni fluide.

Dans mes premières années à la direction, j'étais influencé par ma formation en philosophie et en éthique. J'étais trop cartésien, la faute n'était pas acceptée ou admise, ni de ma part ni de la part des autres. Je n'étais pas assez tolérant ni permissif, par contre j'étais exigeant et rigoureux beaucoup plus que nécessaire. Grâce à mes études en leadership scolaire, à la rédaction de mon mémoire de master qui synchronise le leadership triple C[9] et le management stratégique, j'ai pu découvrir l'importance du côté humain qui vient accompagner le rôle administratif d'une direction d'école. J'ai essayé de synchroniser les deux en les joignant et je suis ainsi devenu un bon leader stratégique. J'ai vécu une transformation au plan personnel que j'ai traduite dans mon travail quotidien, ce qui m'a procuré de la satisfaction que j'ai pu transmettre à mon équipe. S'ajoute à cette transformation, la maturité humaine que j'ai gagnée avec l'âge. De même, je suis des formations sur l'intelligence émotionnelle et sur le management conscient au niveau de la survie, de la gestion, de la productivité, de l'efficacité, de la qualité et de la transformation du travail que je trouve essentiel pour diriger l'école dans le monde d'aujourd'hui. Ces formations m'aident aussi à comprendre, à développer et à gérer mes émotions et mes relations, ce qui renforce mon bien-être. Sur ce, si j'ai à donner un conseil pour une nouvelle direction d'école je l'encourage à être un leader qui oriente, guide et donne un bon exemple, et non pas un simple manager. Un leader qui fait un équilibre dans son leadership entre le côté humain et le côté administratif.

Ce qui me donne la motivation, l'engagement, la satisfaction et l'accomplissement, c'est d'être un témoin du développement des élèves et de leur réussite à la fin de leur parcours scolaire et qu'ils choisissent une certaine profession ou carrière pour qu'ils deviennent de plus en plus humains et se réalisent vraiment dans la société. Toutefois, au plan personnel, je n'ai pas d'aspiration à long terme, car étant religieux j'obéis à la mission qui m'est confiée par mes supérieures. C'est pour cela je ne cherche pas un développement de carrière dans le monde éducationnel.

Chaque tâche que j'ai accomplie dans mon rôle de direction m'a aidé à me forger et à devenir ce que je suis aujourd'hui, à me réaliser, à m'affirmer, à accomplir ma mission malgré les situations, les difficultés et les obstacles, à trouver un certain équilibre entre mes formations, mes diplômes et mes expériences. Ces tâches de direction d'école continuent à me développer

[9] Le leadership Triple C se concentre sur le développement du *Leadership Competencies, Character and Commitment* (Crossan, Gandz et Seijts, 2012).

comme prêtre et religieux en mission. Bref, mes expériences vécues à la direction ont contribué à mon développement, à mon épanouissement et à ma réussite, voilà le sens que je donne à ces expériences. Aujourd'hui, je suis conscient que j'ai gagné une maturité au niveau relationnel, gestionnaire, managérial, communicationnel, humain et spirituel.

La résilience

La résilience c'est le fait de surmonter les problèmes ou les tensions et de tirer profit pour créer une situation positive. À chaque situation, il y a une action de résilience. La résilience c'est aider les personnes qui m'entourent comme les enseignants et les élèves de bonne qualité à surmonter eux-mêmes leurs difficultés économiques, psychologiques ou financières pour ne pas les perdre et les retenir dans l'école. C'est la résilience qu'on vit au Liban depuis des décennies avec l'instabilité aux niveaux social, économique et politique. S'ajoute à cela, la crise sanitaire à la suite de la pandémie de la Covid-19. Au Liban nous vivons toujours la résilience, ce qu'on appelle résilience, c'est être libanais.

Une des expériences de résilience que j'ai vécues dernièrement, c'était au moment du déclenchement de la révolution au Liban en octobre 2019 et qui a duré plusieurs semaines. J'ai essayé d'englober les retombées de cet évènement majeur dans une école où plusieurs religions se côtoient, en aidant les élèves à travers différentes activités de développer un sentiment patriotique, de dialoguer entre eux et d'exprimer leurs idées et leurs opinions. Avec les émeutes qui ont eu lieu partout dans le pays, j'avais peur que les élèves ou le personnel soient atteints d'une pierre, d'une bombe ou d'un fusil. C'était vraiment un climat social instable, qui faisait en sorte que nous étions anxieux. C'est pour cela qu'avec mon équipe j'ai décidé de passer à l'enseignement en ligne d'un jour à l'autre afin d'assurer la sécurité de tous. Nous étions parmi les premières écoles au Liban à prendre cette décision et avec le recul je trouve que c'était un acte de résilience par excellence. En me rappelant de cette période, je sens aujourd'hui un soulagement que personne n'ait été atteint, mais nous voilà en pleine crise sanitaire qui nous pousse à vivre une autre forme de résilience.

Au début de la crise sanitaire en mois de mars 2020, j'étais résilient, je prenais toutes les précautions sanitaires nécessaires. J'ai fait une retraite spirituelle de quatre semaines. J'ai consacré du temps pour vivre le silence et la prière et j'ai continué à pratiquer des activités sportives quotidiennement. Ensuite, j'ai été victime de la Covid-19 au mois d'aout et c'était un

moment très dur aux niveaux biologique et physique avec une fièvre qui a duré pendant 18 jours accompagnée de la nausée, du vomissement et des douleurs musculaires dans le corps. Grâce à Dieu, à mes amis qui étaient à mes côtés, et à un médecin qui m'a accompagné quotidiennement d'une manière gratuite et humaine par excellence, j'ai pu surmonter cette période difficile. En effet le support humain et psychique des personnes qui m'ont entouré m'a beaucoup aidé à retrouver mon bien-être. Au bout d'un mois, j'ai repris mes activités. J'étais vraiment heureux et motivé. À mon tour, j'étais aux côtés de ceux qui avaient besoin d'aide pendant qu'ils étaient atteints de la Covid-19. Aujourd'hui, comme cela fait six mois que la pandémie perdure et continue à s'amplifier, j'avoue que la résilience est un peu à l'écart, et que je n'arrive plus à surmonter ou à trouver un visage positif autour de moi.

Avec le passage vers l'enseignement en ligne à la suite de la révolution et de la pandémie de la Covid-19 j'ai vécu beaucoup de stress. J'ai essayé de ne pas transférer ce stress aux enseignants, aux élèves et à leurs parents. Malgré tous ces efforts, il reste que la connexion de l'internet et la coupure fréquente d'électricité ont rendu notre mission plus difficile. Au plan personnel, la retraite spirituelle, le coaching spirituel, la prière et le support de ma communauté religieuse m'ont aidé à surmonter ces moments difficiles.

Un autre évènement majeur que j'ai vécu, c'est l'explosion du port de Beyrouth le 4 août 2020. Je célébrais la messe, et juste avant la lecture de l'évangile, j'ai entendu l'explosion et les vitres ont été brisées partout dans l'église. Cela a créé une angoisse et une peur vraiment remarquable, et je me suis senti au milieu de tout et de rien, vraiment dans le vide, là où il y a le chaos, et assailli de beaucoup de questions sans avoir aucune réponse. J'ai pris quelques minutes pour me calmer et pour apaiser la foule qui était présente à l'église. Ensuite j'ai continué à célébrer la messe, cinq minutes après l'explosion. Il y a quelques personnes qui ont quitté, car elles ont eu peur tandis que les autres sont restées pour prier encore plus. Le fait d'être religieux cela m'a entrainé à être résilient, à surmonter les difficultés, à trouver des orientations différentes, à trouver des solutions ou bien à tirer profit des situations difficiles pour qu'un certain bien en ressorte.

À l'école, il y a eu des dégâts au niveau des bâtiments, du matériel et des équipements, cependant la réparation de ces derniers nous a coûté trop cher en pleine crise économique au niveau national. Heureusement, c'était les vacances scolaires et aucun membre de notre communauté scolaire n'a été atteint directement, mais plusieurs d'entre eux ont eu des

dommages au niveau de leurs propriétés. Nous avons vécu un moment de deuil au niveau national avec beaucoup de douleur et souffrance, car la vraie perte était au niveau humain. Ce qui a engendré l'anxiété, la perte de la motivation, la peur, l'instabilité et l'insécurité chez la population et plusieurs personnes ont dû quitter le pays. Malgré que nous ayons reçu un don de l'ambassade de France pour appuyer la scolarité de 500 élèves, pour des raisons financières, quelques-uns ont choisi de rejoindre l'école publique. Cette aide financière m'a permis de surmonter les problèmes économiques toutefois, les autres problèmes aux niveaux psychologique et social persistent.

C'est vrai que nous sommes un peuple résilient à travers l'histoire, car nous avons vécu durant les quatre dernières décennies beaucoup de guerres, soit civiles ou soit avec nos voisins, et nous les avons dépassées et nous sommes toujours là sans avoir quitté notre pays. Les expériences que nous avons vécues durant ce temps de guerre nous ont aidés à surmonter beaucoup de difficultés, aux niveaux familial, relationnel, financier, social et scolaire.

Mais aujourd'hui avec tout ce qui se passe : la révolution, la pandémie, l'explosion et la situation économique, je ne sais pas si nous pouvons poser la question de résilience au Liban. Personnellement, je sens qu'on est arrivé, au niveau de la résilience, à la pointe et à l'extrême, car si ça continue de la sorte, il faut commencer à essayer de trouver d'autres solutions pour faire face aux difficultés générées par ces problèmes et non pas uniquement les surmonter. Il faut faire partie de la révolution, il faut agir et il faut que le changement soit radical aux niveaux politique, social et économique.

Ce qui me donne la force de continuer, c'est le fait que je suis libanais. Je vis toujours en difficulté ou bien face à des difficultés. J'ai appris comment survivre, comment faire face, comment dépasser et surpasser, comment gérer les conflits et les situations, comment transformer une situation difficile en une autre qui soit beaucoup plus bénéfique. Certes, je n'arrive pas toujours à les assimiler ou à les assumer ou à les dépasser, mais au moins j'essaie toujours d'alléger la situation ou bien le degré de la difficulté en question.

En plus, je vis dans une « Terre Sainte », où nous avons plusieurs saints et beaucoup de croyants avec qui je prie. Par l'entremise de ces saints, j'ai une certaine force qui me dépasse, une certaine grâce divine qui m'accompagne. En outre, les prières dans les paroisses et dans les communautés religieuses, ainsi que le soutien humain et spirituel, sont un grand support pour

moi et pour les autres. En effet, nous sommes un peuple croyant, chrétien et musulman, qui vit pour le Liban et prie ensemble pour que la paix règne dans ce pays.

Au Liban, la situation est trop critique, je ne pense plus à mon bien-être ou à la résilience ou à la réussite scolaire, car nous sommes en mode de survie. Il y a une certaine instabilité au niveau sécurité sociale, nationale et financière. Les gens ont besoin d'une aide urgente pour avoir de la nourriture avec une dévaluation de la livre libanaise qui a perdu 33% de sa valeur depuis notre dernière entrevue il y a une semaine. Récemment, des Libanais se sont disputés dans les marchés pour se procurer le nécessaire pour répondre à leurs besoins. C'est le chaos, la peur et l'anxiété qui règnent dans toute la société libanaise. Présentement ma priorité n'est pas d'assurer une bonne gestion scolaire dans mon école, mais d'être aux côtés des gens et les supporter aux niveaux spirituel, financier et humain.

Dans une situation normale, les conditions essentielles à la résilience se répartissent entre les conditions externes et internes. Parmi les conditions externes, je cite le contexte dans lequel je vis, l'influence de la société et de la situation économique. Au niveau interne, la prière et le développement personnel et professionnel demeurent des conditions nécessaires à ma résilience. De plus, je trouve que le soutien de la communauté religieuse joue un rôle important. S'ajoute à ces conditions internes, le discernement de la communauté pour qu'elle sache prendre les bonnes décisions pour accompagner la direction et lui créer un environnement favorable. Au niveau professionnel, la négociation, la bonne entente et la souplesse avec tous les membres de l'équipe sont nécessaires afin que ces derniers puissent accomplir avec satisfaction les tâches exigées. Au niveau matériel, en tant que religieux, je ne touche pas de salaire de mon école, car ma communauté religieuse assure mes dépenses personnelles. Le poste de direction d'école est une mission pour moi. Au niveau physique, je réserve toujours un temps pour l'activité sportive pour me déstresser, c'est une condition qui me donne de l'énergie et favorise mon bien-être et ma résilience.

La résilience c'est un processus qui ne s'arrête jamais, un parcours qui se développe à partir des expériences qui s'acquièrent avec le temps. Ces dernières améliorent la qualité de la résilience, la qualité de l'équilibre personnel face aux situations de crise ou aux difficultés et la qualité de la gestion des conflits. D'où l'importance pour une direction d'école d'avoir, durant ce parcours, un coaching personnel, un mentor qui l'accompagne et la guide pour qu'elle devienne de plus en plus mature aux niveaux administratif, humain et relationnel. Ce coaching va se

traduire dans la communication avec les autres, dans la prise de décisions, dans l'épanouissement personnel et celui de toute l'équipe. De cette manière, la direction devient, à son tour, un coach pour son équipe et non un simple manager.

Durant mes deux années d'enseignement, j'ai travaillé avec une direction d'école que je ne trouvais pas résiliente dans toutes les situations. Cette direction n'arrivait pas à admettre le degré de difficulté des situations et elle n'essayait même pas de trouver de solutions aux problèmes, ni de surmonter les difficultés. C'était le chaos, car elle considérait certains problèmes comme étant personnels, ce qui a détruit, en quelque sorte, le côté professionnel au sein de l'établissement. La communauté a dû intervenir pour régler la situation.

Je suis une personne résiliente, mais dépendamment du degré de l'anxiété, de l'angoisse, ou de l'instabilité que je vis. Je suis convaincue que ma formation à la vie religieuse et monastique m'a préparé d'une manière indirecte à devenir une personne résiliente. En effet, le fait de vivre en communauté avec des personnes que je n'ai pas librement choisies, et qui sont issues de différentes cultures, sociétés, traditions et mœurs, te forge à surmonter les difficultés quotidiennes qui en découlent.

La spiritualité

La spiritualité est le lien en développement continu avec Dieu et avec l'homme et certainement avec moi-même. C'est l'image de la croix qui nous lie par l'intermédiaire de Jésus-Christ en relation verticale avec Dieu, et en relation horizontale avec les autres. La spiritualité, c'est une forme d'incarnation de la prière théorique sur le champ de l'action quotidienne. Je ne peux pas dire que je suis en train de prier, sans accompagner les autres, sans subvenir à leurs besoins, sans partager avec eux les beaux moments et ceux qui sont tristes. Donc, la spiritualité se traduit par l'action qui a une place importante à l'intérieur de l'école. Je suis vraiment conscient que la spiritualité de ma congrégation doit se traduire entre les gens, au sein de l'établissement, avec les familles et dans la société en général.

La spiritualité fait partie de mon identité, car elle forge et forme cette dernière. Je ne peux pas dissocier mon identité religieuse et sacerdotale de ma fonction comme direction d'école. En fait je suis religieux et j'occupe ce poste parce que je considère que c'est une mission que je vis. De là, la spiritualité fait partie intégrante de mon rôle comme direction d'école catholique. La spiritualité personnalise mon style de leadership et maximise mon potentiel humain. Il dépend de

chaque direction de savoir comment maximiser son potentiel spirituel, humain et administratif. Personnellement, certes, je vis des faiblesses humaines en lien avec mon caractère et mes tendances, j'ai mon propre rythme de prière, de contemplation et de méditation toutefois, je reste un moine en mission et je ne dissocie pas cela de ma responsabilité administrative.

À l'école, j'organise plusieurs activités pour aider la communauté scolaire à vivre cette spiritualité. Par exemple, en collaboration avec l'aumônier de l'école, je prépare des retraites spirituelles sur différentes thématiques qui s'adressent soit aux élèves, aux enseignants ou aux parents, deux fois par an durant les temps forts de Noël et du carême. De même, nous célébrons au sein de l'école avec nos élèves des liturgies ou des paraliturgies en lien avec le calendrier liturgique, par exemple, la célébration du lundi des cendres, le chemin de la croix, etc. La spiritualité se vit aussi à l'école en dehors de ces moments forts, en fait j'ai formé un groupe de prière au sein de l'école composé d'une trentaine d'enseignants avec leurs conjoints pour prier ensemble et louer le Seigneur mensuellement. Je trouve que c'est une excellente activité spirituelle qui a beaucoup aidé les enseignants à créer des liens, à prier ensemble, à échanger des prières spirituelles, personnelles et humaines. Grâce à ces échanges, ils sont devenus de meilleurs amis.

Je trouve que ma spiritualité est toujours mise en jeu dans ma fonction de direction d'école. Par exemple, la signature d'une lettre de renvoi définitif d'un élève de l'école qui n'a pas respecté, à plusieurs reprises, le règlement intérieur est toujours un moment difficile. Je suis censé agir avec tolérance, charité et miséricorde, or une décision de renvoi peut causer peut-être le décrochage scolaire de cet élève, ou des difficultés relationnelles dans sa famille ou avoir des répercussions que j'ignore au moment du renvoi.

Dans ma relation avec moi-même, je suis rigoureux et exigeant, ce qui se reflète dans ma personnalité. Ce que je vis avec moi-même, je le vis aussi dans ma relation avec l'autre. Cette relation est, à son tour, exigeante et rigoureuse d'une manière directe ou indirecte sans être une personne sévère, mais plutôt sérieuse. En tant que direction d'école, dans ma relation avec les membres de la communauté scolaire, je négocie, je communique, je délègue, je travaille en équipe et j'assure un suivi. J'aime bien que chacun sente qu'il est une partie importante dans n'importe quelle activité, et qu'il s'implique pour l'accomplir au sein de l'établissement, ce qui fait, à mon avis, la réussite même de l'activité. De plus, je reconnais la contribution de chaque membre à travers des lettres de remerciement, de gratitude, de reconnaissance, à travers une

parole, un geste, une petite célébration conviviale pour les motiver davantage. Dans ma relation avec les autres, je respecte le domaine d'expertise de chaque personne, pour cela j'ai toujours recours à des experts pour discuter des sujets ou des décisions à prendre que ce soit dans le domaine légal, pédagogique, artistique ou administratif.

J'ai une dynamique différente dans ma relation avec les élèves. C'est une relation verticale descendante. De par mon caractère, je ne suis pas un ami, mais je suis là pour eux. J'accueille avec bonté ceux qui désirent parmi eux me rencontrer, mais sans adopter une politique de porte ouverte. Avec les parents, je fixe aussi des rendez-vous sinon je risque de ne pas être productif dans la journée, car dans la culture libanaise, les parents ne visitent pas toujours la direction pour des objectifs précis parfois, c'est juste pour échanger autour d'un café. C'est pour cela que par moments, j'organise des rencontres avec les parents pour socialiser avec eux de manière conviviale.

Dans ma relation avec l'environnement, je profite d'une réserve qui n'est pas trop loin d'ici pour faire des randonnées, car nous sommes un peu entourés par des immeubles.

Ma relation avec Dieu en ces temps, ressemble à David qui se lamentait auprès de Dieu en lui demandant : pourquoi tu fais cela, pourquoi tu te mets autant de méchanceté ? etc. Présentement, je lui reproche beaucoup de choses, j'essaie de renoncer un peu à sa volonté, mais en fait c'est un peu dur. Nous sommes en train de vivre une situation très dure au Liban, et je ne vois pas d'issue. Il y a quelque temps, j'ai fait une petite intervention sur la thématique de la tentation, et j'ai constaté que c'est une des grandes tentations que l'on vit au Liban. Toutefois, en ce temps de tentation, je suis invité à accepter que Dieu est là, et qu'il est en train de me combler de ses grâces malgré la tristesse, la difficulté, la pandémie et la situation financière. Il est là comme notre seule garantie, ce qui m'aide sans doute à dépasser ces tentations en les acceptant et en les surmontant par la grâce de Dieu, par l'intermédiaire de son fils Jésus-Christ. Je suis convaincu que la seule et unique solution, c'est vraiment la prière, car n'importe quelle autre solution matérialiste ne sera pas bénéfique.

Je crois que la spiritualité contribue à mon bien-être et à ma résilience, car elle est la seule et unique chose sûre et certaine, à travers laquelle, je peux dépasser n'importe quelle difficulté. L'exemple de l'homme riche dans l'évangile est une bonne leçon. Ce dernier a encaissé ses trésors dans la banque, mais une fois décédé il perdra tout. Si cet homme partageait une partie de ses biens avec les pauvres, il saurait qu'à travers cette spiritualité, il gagnerait

beaucoup plus que l'argent encaissé, il gagnerait le Royaume. Il nous faut une certaine maturité pour accepter ce fait de manière authentique.

Il faut que la spiritualité soit faisable, authentique et palpable. Il ne faut pas qu'elle reste seulement au niveau de la contemplation et de la prière, mais il faut utiliser notre intelligence pour l'associer à des actions concrètes afin de trouver des solutions et de venir en aide aux gens qui sont dans le besoin. En d'autres termes, c'est important de prier et d'utiliser mon bagage spirituel en partant de la Bible, mais en même temps je dois traduire cette spiritualité en accompagnant les gens à l'instant même où ils ont besoin de moi sans retarder ni ajourner.

Je sens une certaine paix intérieure, mais elle est instable, elle n'est pas toujours la même. Il y a toujours des hauts et des bas, soyons réaliste. Parfois en célébrant la messe, je ne l'éprouve pas, parfois en célébrant une autre messe, je suis au ciel. Cette paix dépend de la situation et comme nous vivons en pleine pandémie, il y a cette culture de mort qui nous entoure. De plus, les gens sont dans le besoin, dans le manque, et certains demandent notre accompagnement, car ils sont seuls face à la mort dans les hôpitaux. Cela fait mal au cœur, c'est la peine, c'est le chagrin, voire l'angoisse. Je me pose la question suivante : comment pourrai-je être en paix dans un tel contexte ? Toutefois ce sentiment ne dure pas longtemps, car c'est la paix qui reprend sa place. Elle est inébranlable, mais elle reste instable. Pour la maintenir autant que possible, j'ai recours tous les jours à la prière du pèlerin russe, à la prière orientale, à la prière communautaire et à la contemplation en partant de l'évangile. De plus, je pratique des exercices de relaxation de rythme respiratoire avec une certaine posture de corps. S'ajoute à cela, la vie en communauté avec mes confrères où on mange ensemble, on cause ensemble, on échange nos expériences et on s'entraide. Je trouve que cela détend un peu. Comme je l'ai mentionné auparavant, je maintiens les activités sportives et je maintiens le contact avec les gens qui sont de bonne humeur et qui dégagent les ondes positives soit au niveau divin, humain, et social.

Mon rôle en tant que direction d'école m'a aidé à me réaliser au niveau humain comme les capacités et les compétences que je possède j'arrive à les assumer, à les réaliser et à les affirmer à travers les tâches, les travaux, les projets, les relations et les actions que je mène auprès de la communauté scolaire. Il y a toujours un certain conflit entre le côté administratif/humain et le côté spirituel. Le côté administratif/humain nécessite beaucoup plus de rigueur et d'exigence, bien qu'au niveau spirituel, il faut être beaucoup plus tolérant et miséricordieux, ce qui peut influencer d'une certaine part, mes décisions et ma gestion des

projets en prenant en considération les faiblesses de l'équipe. Donc, il y a toujours, pour ne pas dire un vrai conflit, il y a toujours cette corrélation, cette synchronisation entre ces deux côtés.

Conclusion

Ce qui contribue à maintenir mon bien-être c'est la prière, la contemplation, la vie communautaire, les activités sportives, le support des amis et le contact avec les gens qui sont de bonne humeur soit au niveau spirituel, humain et social. En effet, c'est un engrenage, une synchronisation entre le bien-être, la résilience et la paix intérieure, qui se trouvent dans une même roue. Imagine cette roue qui me représente avec ces différentes composantes : le bien-être, la résilience, la paix intérieure, l'axe social, l'axe personnel, etc. Si un bâton de cette roue ou une de ces composantes n'est pas vraiment rigide, bien solide, ou si elle est cassée, brisée, ou instable, cela va influencer les autres composantes, la continuité, le développement ou bien le cheminement de cette roue. Donc, il faut que chaque composante soit respectée, bien élaborée, bien placée et bien alimentée. Sinon, ma roue de mon instant présent ou bien ma roue quotidienne va être déstabilisée et déséquilibrée.

J'aimerais bien qu'il y ait un cursus bien clair et net pour la formation des directions d'école au Liban, qui dépasse le cursus académique pour que nous soyons vraiment des directions, des leaders, des managers et des humains. Il nous faut une formation quotidienne, un suivi, une évaluation objective à tous les niveaux pour l'accomplissement et l'aboutissement réussis de notre mission éducative. Il ne faut jamais être prétentieux et dire que nous sommes des bonnes directions, car nous sommes toujours en devenir, nous essayons et nous faisons de notre mieux et si nous y arrivons, c'est génial.

5.3 En résumé

Après une brève description du parcours de chacun des participants, la présentation de leurs profils est divisée en trois parties relatives au bien-être, à la résilience et à la spiritualité pour clôturer le profil par une conclusion. Cette présentation est en concordance avec la forme narrative que préconise le protocole de Seidman (2019) et en lien avec les trois entrevues qui ont été effectuées avec chaque participant lors de la collecte de données. Cette première synthèse et interprétation des témoignages recueillis offrent la possibilité de saisir la manière dont chacun articule sa conception de ce qu'est le bien-être, la résilience et la spiritualité dans son rôle de

direction d'école. Des exemples de situations agrémentent cette narration et servent d'exemples permettant de comprendre les intentions et la portée de leurs interventions dans le contexte scolaire. Nous sommes conscient que ces huit profils permettent aux lecteurs de cette thèse de se reconnaitre dans l'un ou l'autre récit, surtout pour ceux qui ont une expérience ou un vécu similaire dans la direction d'école.

Comme notre recherche se déroule dans deux contextes distincts, ce chapitre comprend deux parties, la première incluant les profils des participants de l'Ontario et la seconde ceux du Liban. Il va sans dire qu'il ne s'agit pas de comparer ces deux contextes qui s'avèrent d'autant plus distincts actuellement que plusieurs circonstances accentuent la crise humanitaire de la pandémie dans le contexte libanais. Nous ne saurions occulter l'impact qu'a eu au cours de 2020 et 2021 l'explosion du port de Beyrouth ainsi que la crise socio-économique et l'effondrement historique de la monnaie nationale sur le vécu et l'expérience de ces directions. Ces dernières y font référence et nous y reviendrons dans la prochaine étape d'analyse. Dans cette deuxième étape, et toujours en se basant sur le travail de Seidman (2019), nous nous attardons sur les diverses thématiques qui émergent des propos de nos participants. L'analyse et l'interprétation de ces thématiques nous aideront à répondre à notre objectif de recherche et de faire ressortir les dimensions qui favorisent le bien-être, la résilience et la spiritualité chez les directions d'école.

Chapitre 6 : La présentation et la discussion des dimensions du bien-être

La présentation des profils de nos huit participants a dévoilé la manière dont chacun d'eux décrit le sens de son expérience en lien avec les dimensions qui favorisent le bien-être, la résilience et la spiritualité dans l'exercice de leur leadership comme direction d'école. Cette première étape d'analyse, présentée dans le chapitre précédent, nous conduit dans ce sixième chapitre à amorcer cet exercice d'analyse par ce que Seidman (2019) appelle l'analyse des connexions thématiques dans les données recueillies auprès des participants. Pour cet auteur, cette forme d'analyse conventionnelle vient enrichir et compléter la création des profils tout en permettant au chercheur d'explorer quelles sont les connexions thématiques en les expliquant et en les interprétant. En d'autres termes, dans cette deuxième étape d'analyse, c'est le chercheur qui joue un rôle central, car il cherche à découvrir les connexions entre les expériences de ses participants et le sens qu'ils donnent à ces dernières (Seidman, 2019). Qui plus est, Seidman nous rappelle que ce travail de découverte repose également sur le sens de l'expérience que le chercheur a accumulé à la suite de la rencontre avec ses participants.

Pour procéder à cette analyse, nous avons privilégié le modèle du bien-être spirituel de Fisher (2011 ; 2016). Rappelons que ce modèle émerge d'études menées en éducation auprès d'élèves (Fisher, 2006 ; Haye et Nye, 1998) et d'enseignants (Fisher, 1999 ; 2001). Ce modèle, que nous avons abordé dans notre cadre conceptuel, fait référence à la qualité de relation que la personne mène dans quatre domaines, à savoir : le domaine personnel, le domaine commun, le domaine environnemental et le domaine transcendantal. Dans ce chapitre, subdivisé en cinq parties, nous proposons donc les résultats de notre analyse en présentant les dimensions relatives au bien-être de directions d'école en les répartissant selon les quatre domaines du modèle de Fisher (2016). Pour chaque dimension nous nous référons aux propos de nos participants ainsi qu'à notre journal de bord et aux connexions que nous avons dressées dans le sens qu'ils donnent à leurs expériences. Ce travail se complète par un va-et-vient avec la littérature et les écrits que nous avons abordés lors de notre présentation de notre problématique et du cadre conceptuel de cette étude. Cette présentation et interprétation des résultats portant sur les dimensions du bien-être couvrent ainsi les quatre premières parties du chapitre, alors que la cinquième partie en fait la synthèse. Nos participants ont évoqué huit dimensions relatives à leur bien-être lors des rencontres que nous avons eues avec eux. Selon l'analyse au cours de laquelle nous avons repéré des connexions thématiques, puis des catégories et sous-catégories, trois de ces dimensions sont

en lien avec le domaine personnel, deux renvoient au domaine commun, une seule dimension est en lien avec le domaine environnemental et les deux dernières dimensions réfèrent au domaine transcendantal. Le tableau ci-dessous présente les huit dimensions du bien-être.

Tableau 10

Les huit dimensions du bien-être

	Le bien-être
Le domaine personnel	La dimension du sens de la vie
	La dimension de la santé
	La dimension de l'engagement
Le domaine commun	La dimension relationnelle
	La dimension du contexte professionnel
Le domaine environnemental	La dimension d'émerveillement et de connexion avec l'environnement
Le domaine transcendantal	La dimension d'interconnectivité avec le Transcendant
	La dimension de gratitude

Le tableau 10 présenté ci-dessus nous offre un portrait global des dimensions identifiées lors de l'analyse en ce qui a trait au bien-être de nos participants, tout en nous permettant de voir la manière dont elles se répartissent en relation avec les quatre domaines du modèle de Fisher (2016). Nous présentons dans ce qui suit la spécificité de chacune de ces dimensions, en commençant par celles relatives au domaine personnel, puis à celles des domaines communs, environnemental et transcendantal.

6.1 Le domaine personnel

Le domaine personnel évoque la relation que l'individu mène avec lui-même en lien avec le sens qu'il donne à sa vie, son objectif ultime et ses propres valeurs (Fisher, 2011). Dans ce domaine et à la suite de la lecture des témoignages, nous avons récupéré trois dimensions de bien-être, à savoir : la dimension du sens de la vie, la dimension de la santé et la dimension de l'engagement.

6.1.1 La dimension du sens de la vie

Le sens de la vie est considéré comme l'un des quatre piliers établis par Wong (2011) dans sa conceptualisation de la deuxième vague de la psychologie positive. Le sens de la vie se définit par Wong (2010) par la motivation qu'a l'individu de discerner son objectif dans la vie, de le comprendre, de le mener à terme et d'évaluer son achèvement. Le tableau ci-dessous présente les deux catégories retrouvées pour la dimension du sens de la vie.

Tableau 11

Les catégories de la dimension du sens de la vie

Dimension du sens de la vie
Avoir une passion pour le travail
Trouver dans son travail une source d'épanouissement et de satisfaction

Nous avons noté, dès nos premières entrevues, l'existence d'une passion et d'une grande motivation qui incitent les directions d'école à persévérer dans leur métier. Nous avons été touché quand nous avons appris de certains témoignages que c'est un rêve d'enfance qui a accompagné certaines directions et les anime encore. Le profil d'Anna est un bon exemple quand elle rapporte qu'être un leader scolaire est dans son ADN, c'est sa raison d'être malgré les défis. Toutefois, nous n'étions pas surpris de savoir qu'être une direction d'école catholique au Liban ne peut être ni un rêve ni un choix. En effet, dans le contexte libanais et dans la plupart des cas où un religieux est nommé dans un poste de direction d'école catholique, l'obéissance à la volonté des supérieurs vient en premier lieu, indépendamment de son choix. Les profils de Mounir et Lamia sont des exemples probants à ce sujet. Comme leurs propos en témoignent, ils voient dans leur métier une mission, et c'est l'obéissance à la volonté de Dieu qui les incite à persévérer. Les propos de Seligman (2011), en expliquant le modèle PERMA, précisent que le sens de la vie peut être considéré comme une mission. Anna et Mayssa voient dans leur travail une mission. Pour Anna, sa mission est de favoriser la pérennité et la vitalité des écoles catholiques de langue française de l'Ontario, alors que pour Mayssa, sa mission est de sauver l'école de son village et garder ses portes ouvertes. En somme, quelle que soit la raison, nous sommes convaincu que c'est le sens que donne la direction d'école à son métier qui l'inspire et la stimule à s'investir davantage. En d'autres termes, il nous semble que nos participants ont réussi à discerner leurs objectifs dans la vie, ce qui, selon Wong (2010), forme un premier niveau dans sa définition du sens de la vie.

En parcourant notre journal de bord, nous avons pris conscience que cette passion et cette motivation sont accompagnées par des sentiments d'épanouissement et de satisfaction que nous avons retrouvés chez nos participants. Ces sentiments se développent à chaque fois que les directions d'école trouvent que leur leadership est en train de faire une différence dans la vie de leur entourage. Le profil de Béatrice forme un bon exemple étant donné qu'elle a exprimé sa satisfaction à chaque fois « qu'elle a contribué à la réussite, au développement, à l'épanouissement et au bien-être des élèves et des enseignants ». À la lumière de nos entretiens, nous avons découvert que la joie et l'humanité sont au cœur de la responsabilité des directions d'école, ce qui leur procure un sentiment de bien-être. En somme, nous avons réalisé à quel point le métier de direction aide ces dernières à atteindre leurs objectifs, à transformer la vie des autres et à faire évoluer leur propre vie. Ceci leur procure en retour de la joie, de l'épanouissement et de la satisfaction. Comme le souligne Wong (2010), c'est un sentiment de satisfaction profond qui accompagne la personne une fois qu'elle atteint l'objectif de sa vie.

Dans cette dimension nous étions témoin du sens que les directions ont donné à leur métier en évoquant la passion qui les anime malgré les défis multiples. Le profil de Layla vient confirmer nos propos par l'énoncé suivant : « Si je ne donne pas un sens à ma vie cela reste absurde ». En plaçant le sens de la vie au centre de son expérience, nous trouvons qu'elle corrobore les propos de Wong (2017) sur le bonheur mature dans le modèle CasMac (Courage, Acceptation, Autotranscendance/*Self-Transcendance,* Sens/*Meaning-mindset,* Attitude appréciative et Compassion). Nos entretiens avec les participants ainsi que nos remarques inscrites sur notre journal de bord nous laissent découvrir à quel point cette passion est ressentie non seulement dans la manière dont s'expriment verbalement nos participants, mais aussi dans leur non verbal, à savoir dans leurs gestes, leurs tonalités de voix pleines de joie, leurs yeux qui brillent d'enthousiasme. Il nous semble que l'absence d'une telle passion n'aiderait pas à la rétention des directions d'école, car cette fonction demeure, à la lumière de nos profils et des études dans ce domaine (Gravelle, 2015 ; Poirel et Yvon, 2011), un métier d'une très grande exigence personnelle et professionnelle. Qui plus est, à la suite de l'analyse de cette dimension, nous avons constaté que la flamme de cette passion continue à briller grâce à ces sentiments d'épanouissement et de satisfaction. Ces derniers accompagnent les directions à chaque fois qu'elles se sentent des agentes de changement et de transformation dans leurs écoles, leurs communautés et leurs sociétés. Toutefois, ce bien-être procuré par le sens donné à leur propre vie

demeure fragile s'il n'est pas accompagné d'une attention particulière à leur propre santé, ce qui nous amène à explorer la deuxième dimension du bien-être, celle de la santé.

6.1.2 La dimension de la santé

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) dans son préambule, entré en vigueur en 1948, présente une vision globale de la santé et tend dans sa définition à lui donner une extension illimitée en indiquant que la santé est « un état complet de bien-être au niveau physique, mental et social, qui ne consiste pas seulement en l'absence de maladie ou d'infirmité ». Le tableau 12 présente les trois catégories et leurs sous-catégories portant sur cette dimension, repérées dans les profils de nos participants.

Tableau 12

Les catégories et les sous-catégories de la dimension de la santé

Dimension de la santé
Prendre soin de sa santé physique
Prendre soin de sa santé mentale
Pratiquer ses loisirs et participer à des activités ludiques
Être apte à choisir de bonnes stratégies pour favoriser sa santé mentale
Conserver une positivité
Prendre soin de sa santé spirituelle
Développer une relation avec soi
Se ressourcer continuellement
Atteindre une maturité ou une sagesse spirituelle

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, l'analyse des profils des participants a permis d'identifier trois catégories en lien avec la dimension de la santé chez une direction d'école. La première consiste à prendre soin de la santé physique en pratiquant la prévention par des visites régulières chez le médecin, en effectuant des activités physiques, en se dotant d'une bonne alimentation et en ayant un temps de sommeil suffisant pour que le corps puisse récupérer son énergie. Nous sommes persuadé que toutes ces mesures aident la direction d'école à être en forme pour répondre aux exigences d'un travail si demandant. En outre, nous sommes à même d'affirmer que toute activité physique améliore le moral, l'humeur et contribue au bien-être mental. De même, nous sommes en accord avec Mayssa qui souligne que l'activité physique aide à mieux vieillir. Pour assurer son bien-être, il est donc important qu'une direction s'accorde des moments de repos, en particulier durant les temps de vacances pour reposer son corps et son esprit et avoir de l'énergie. Le terme « énergie » revient souvent dans nos profils en évoquant la

santé physique comme un des éléments nécessaires à la persévérance. Les propos de Lamia nous reviennent constamment en tête à ce sujet, elle qui, après une longue expérience s'étalant sur vingt-cinq ans, trouve que les moments de repos sont devenus un besoin et non pas un luxe pour une direction d'école. Hadchiti, Frenette et Dussault (2020) abondent également en ce sens, en soulignant l'importance de l'activité physique comme moyen pour promouvoir le bien-être, entre autres, en temps de pandémie et pour mieux gérer les pensées et les émotions négatives (Lane *et al.,* 2014).

Une deuxième catégorie porte sur la nécessité de prendre soin de sa santé mentale. Dans cette catégorie, nous avons repéré trois sous-catégories. La première est de pratiquer ses loisirs et participer à des activités ludiques comme écouter de la musique, ou réserver un temps pour faire une marche quotidienne ou même participer à des activités récréatives avec des amis par l'entremise des sorties ou de voyages de vacances. Nous sommes conscient que toutes ces activités aident la direction d'école à protéger son bien-être malgré la complexité de ses tâches. Il est à noter que dans le contexte libanais, les directions d'école ont perdu, à la suite de la crise financière, 90 % de la valeur de leur salaire. Cela nous porte à nous interroger sur la manière dont les responsables de ce dossier vont résoudre les problèmes découlant de ces pertes financières. Vont-ils mettre en place rapidement des dispositifs pour soutenir les directions d'école dans leurs fonctions de manière à éviter qu'ils s'épuisent à long terme ? Vont-ils tenir compte du contexte social en mutation et continuer uniquement de favoriser une politique prônant la patience et une attente qui s'éternise, risquant ainsi le bien-être de nos directions d'école ?

Dans le même ordre d'idées, nous avons identifié une autre sous-catégorie en lien avec la dimension de la santé : être apte à choisir de bonnes stratégies pour favoriser sa santé mentale. Parmi celles-ci, nous citons la méthode de l'imagerie mentale. Cette technique aide les directions, au moment des difficultés, à se remémorer de beaux souvenirs, ce qui leur procure de la paix et de la joie et modifie leur humeur. Une autre stratégie que nous avons repérée et qui nous semble adéquate est de se procurer de l'aide auprès de spécialistes en santé mentale. Le profil de Béatrice montre bien la portée que peuvent avoir nos propos à ce sujet ; à la suite d'un changement majeur dans sa vie, elle a eu recours à un spécialiste qui l'a aidée à prendre soin de sa santé mentale. Dans la même veine, nous avons retrouvé trois autres stratégies contribuant à la santé mentale : en premier lieu, la thérapie personnelle évoquée par Mayssa pour remonter le

moral ; en deuxième lieu, l'introspection personnelle mentionnée par Béatrice qui l'aide à être consciente de ses faiblesses et à accepter d'être vulnérable ; et en dernier l'adoption d'une attitude proactive proposée par Béatrice pour résoudre définitivement les problèmes favorisant ainsi son bien-être.

Enfin, nous trouvons que la troisième sous-catégorie, celle de conserver une positivité dans le quotidien d'une direction d'école l'aide non seulement à surmonter les défis et répondre aux attentes multiples, mais aussi à rayonner d'optimisme et faire ressortir le potentiel chez les autres. L'exemple d'Anna quand elle décide de porter « ses lunettes roses » pour discerner la beauté autour d'elle vient mettre en évidence ce constat sur le rayonnement que peut avoir la positivité. En somme, nous pouvons affirmer avec Layla et Mayssa que cette positivité est contagieuse, ce qui fait écho, selon nous, aux écrits de Hatfield, Cacioppo et Rapson (1993) sur le phénomène de contagion émotionnelle. Toutefois, pour conserver une positivité, nous encourageons la direction d'école à adopter un dialogue positif avec soi pour se renforcer au niveau émotionnel. Nous sommes convaincu que la stabilité d'une direction au niveau psychologique est nécessaire pour qu'elle puisse répondre aux besoins des autres.

Une autre manière d'assurer la santé d'une direction d'école est de prendre soin de sa santé spirituelle. Selon notre analyse des données, cette troisième catégorie de la dimension de la santé se réalise à travers trois sous-catégories : développer une relation avec soi, se ressourcer continuellement et atteindre une maturité ou une sagesse spirituelle. Les rencontres que nous avons eues avec nos participants nous ont appris que développer une relation avec soi aide les directions d'école à mieux discerner leurs besoins et leurs difficultés et à mieux comprendre leurs décisions et leurs expériences. De là, nous avons remarqué que dans la plupart des profils, il est important pour les directions de consacrer un temps pour soi par la méditation, le silence, la prière et un temps de repos, afin de vivre pleinement cette relation. L'importance de sauvegarder ces moments a été aussi mentionnée par Muse-Burke et Sallavanti (2019), car elle offre la possibilité à l'individu de vivre une paix intérieure. Reste à constater que cette relation avec soi n'est pas détachée, pour Anna, de sa relation avec Dieu, car elle se parle à travers Dieu.

À la lumière des profils nous avons constaté que le cheminement intérieur s'enrichit et se solidifie par un ressourcement continu. Cela ne nous surprend pas, toutefois, il nous laisse découvrir à quel point ces directions valorisent leur santé spirituelle, car elles cherchent à la développer par plusieurs formes de ressourcement comme la prière, la méditation, la lecture d'un

texte biblique, la fréquentation de l'église ou l'appartenance à une communauté de foi. Ce qui nous a étonné, c'est la façon différente, évoquée par Benoît, pour se ressourcer. Le questionnement de sa foi devant les interpellations posées dans la société l'aide à renforcer ses convictions en matière de foi. Cette méthode de questionnement rejoint les écrits de Pargament et Exline (2021) qui trouvent que ces luttes spirituelles forment un carrefour dans la vie qui peuvent conduire à une croissance spirituelle. En effet, ces auteurs soulignent que ces luttes ou ces questionnements « sont une partie essentielle des parcours personnels » de tout individu, même ceux qui sont des modèles de foi dans leur religion (Pargament et Exline, 2021, p.13). Cela nous permet de constater la manière dont une direction d'école est capable de profiter de ce qu'elle vit dans son contexte pour actualiser sa spiritualité. Nous encourageons toutes les directions à prendre le temps pour se ressourcer et prendre soin de leur santé spirituelle. Lamia l'a clairement souligné quand elle disait : « Si la direction ne se ressource pas, elle ne peut pas être une ressource pour les autres ». À la lumière de ce qui précède, nous pouvons affirmer que le ressourcement continu améliore la santé spirituelle d'une direction et, à l'instar de Sudarsan et Manaswini (2015), nous attestons qu'elle contribue à une augmentation significative de la satisfaction au travail.

Il nous semble que la relation avec soi et le ressourcement continu favorisent ce qu'on appelle la maturité ou la sagesse spirituelle. À la suite de l'analyse des profils, nous avons pris conscience de cette maturité, à chaque fois qu'une direction se sent poussée par sa spiritualité à exercer des actions concrètes dans son entourage. Le profil de Mounir est un exemple convaincant sur la manière de vivre la spiritualité d'une façon authentique, en l'incarnant à travers des gestes, des comportements et des attitudes et non seulement par la prière ou les gestes rituels. Cette maturité se reflète quand les participants témoignent en un Dieu à proximité et non un Dieu loin, où ils ont la possibilité de le retrouver non seulement dans la prière, mais aussi dans la rencontre avec les autres, à chaque fois qu'ils le questionne devant chaque situation et défi. Ce que nous avons apprécié, c'est que ces énoncés proviennent de religieux libanais, Mounir et Lamia, des connaisseurs dans le monde de la religion et de la spiritualité. Nous sommes d'accord avec leurs énoncés qui reflètent notre vision de la proximité de Dieu. Reste à mentionner que nous sommes conscient que la santé spirituelle, à l'exemple de la santé physique et mentale, demande du temps et du travail continu, voire un long cheminement, ce qui n'est pas toujours facile pour une direction d'école avec toutes les charges à accomplir. Par ailleurs, il

nous semble qu'il est vital pour une direction d'école d'investir du temps pour prendre soin de sa santé spirituelle, et ce indépendamment de son statut de religieux ou de laïque. Les résultats de Gibson (2014) indiquent que la spiritualité aide les directions d'école à faire face aux situations stressantes.

En somme, en explorant les profils de nos participants, nous sommes convaincu de l'importance qu'acquiert la santé physique, mentale et spirituelle dans la promotion de la satisfaction et du bien-être auprès des directions d'école. Or, nous sommes devenu conscient, à la suite de la lecture des profils, que ces trois niveaux de santé ne sont pas indépendants les uns des autres, mais plutôt interreliés. En effet, les profils évoquent l'importance d'avoir un équilibre entre les niveaux physiques, psychologiques et spirituels, ce qui rejoint les écrits de Wong (2011). Pour assurer cet équilibre, les directions sont invitées à poser des actions bien réfléchies. Dans notre journal de bord, nous avons noté le commentaire suivant : « nos participants ont confié, après nos entretiens, être conscients et convaincus de l'importance de l'équilibre entre la santé physique, mentale et spirituelle. Toutefois, même s'ils affirment que cet équilibre est important, ils admettent en même temps ne pas trouver le temps nécessaire pour le préserver sauf s'ils ont vécu des épisodes d'épuisement professionnel ». Nous comprenons leurs comportements vu leur surcharge de travail et la nécessité de répondre aux nombreuses sollicitations qui leur sont faites. Sur ce, il est nécessaire de consacrer du temps pour prendre soin de ces trois formes de santé. Avec Pollock, Hauseman et Wang (2019), il nous semble qu'il est temps d'outiller les directions d'école de stratégies qui les aident à réserver du temps pour leur santé. Force est de constater que les témoignages de nos participants renforcent l'idée qu'il serait judicieux de prévoir des moments spécifiques dans le calendrier scolaire pour favoriser la promotion de la santé. Il serait également très important de leur donner un appui tangible sous forme de mentorat ou de consultation au cours de leurs premières années en poste de direction.

6.1.3 La dimension de l'engagement

Cette dimension réfère à l'immersion totale de la direction d'école dans son activité de leadership. L'engagement forme une pierre angulaire dans la redéfinition du bien-être, dans la première vague de la psychologie positive. Selon Seligman (2011), l'engagement est un élément générateur du bien-être chez l'individu. Cette dimension a gardé sa place centrale dans le modèle

proposé par Wong et Roy (2018) à la lumière de l'émergence de la seconde vague de la psychologie positive. Le tableau 13 présente les catégories de la dimension de l'engagement.

Tableau 13

Les catégories de la dimension de l'engagement

Dimension de l'engagement
Être totalement engagé dans son travail
Être motivé à se développer
Reconnaitre ses propres accomplissements
Avoir une réalisation de soi au travail

En réalisant les entretiens, nous avons remarqué la place primordiale qu'occupe le travail dans l'esprit et dans le quotidien des directions d'école. La première catégorie de cette dimension, être totalement engagé dans son travail, en est un exemple évident. L'analyse des données nous informe que les directions se donnent totalement en investissant toute leur énergie au point de s'oublier en accomplissant leurs tâches. Ceci leur procure de la motivation, de la satisfaction et favorise leur bien-être. Ce que nous avons observé s'inscrit dans la lignée du concept de l'expérience optimale ou *flow*, conçu par Csikzentmihalyi (1990), qui fait référence à un état d'engagement total explicite dans le quotidien jusqu'à atteindre une perte de conscience de soi chez quelques participants.

Nous avons compris qu'au moment où la direction d'école est engagée dans son travail, elle tend davantage à se développer aux niveaux professionnel et personnel. De là, résulte la deuxième catégorie : être motivé à se développer. Au niveau professionnel, nous avons repéré, en étudiant les profils, trois contextes de développement qui s'inspirent des contextes de formations évoqués par IsaBelle *et al.* (2016). En premier lieu, nos participants abordent le contexte de formation informel où ils cherchent à mettre à jour leurs connaissances par l'entremise des dernières études en pédagogie et en éducation, ou par des pratiques gagnantes aux niveaux national ou international. Nous avons appris que ce niveau de développement encourage la direction d'école à faire face aux défis quotidiens et à mettre à jour leurs connaissances. En second lieu, le contexte de formation récupéré est celui du contexte formel, à travers les programmes de qualification au poste de direction ainsi que les formations non formelles par l'entremise de conférences offertes par le conseil aux directions d'école. Il nous semble que ce contexte aide les directions à s'outiller pour mieux répondre aux défis de la

gérance de l'école dans le monde d'aujourd'hui et à renforcer leur bien-être. Enfin, nous retrouvons un autre contexte de développement, celui du contexte de formation par expérience. Nous constatons que ce genre de développement aide les directions d'école à surmonter plusieurs défis, entre autres : prévenir les problèmes et les difficultés qui découlent d'une situation donnée, s'adapter au changement plus rapidement, tel le contexte de pandémie dans lequel nous vivons, et exécuter leur travail d'une manière efficace. Les bienfaits de ces formations se répercutent sur le rendement et le bien-être des élèves comme le soulignent dans leurs écrits IsaBelle *et al.* (2016) et Dulude et IsaBelle (2018). À la suite de nos entrevues, nous sommes aussi à même de constater qu'elles favorisent non seulement le rendement et le bien-être des élèves, mais aussi ceux des directions d'école.

À la lecture des témoignages reçus lors des entrevues, il nous apparait essentiel qu'un travail continu sur soi s'accomplisse au niveau personnel de manière à favoriser une bonne relation avec soi-même et avec les autres. Ce travail contribue à la motivation de la direction d'école et l'incite à s'identifier comme une apprenante à vie. En ce sens, nous sommes en accord avec les propos de Mounir lorsqu'il souligne l'importance d'un développement multidimensionnel aux niveaux spirituel, psychique, social et personnel. Dû à un cumul d'expériences, dans un contexte instable comme celui du Liban, Mounir assume un développement personnel et professionnel, qui lui offre la possibilité de ressentir un bien-être.

Selon nous, une autre manière pour qu'une direction d'école développe son engagement, réside dans la troisième catégorie que nous avons identifiée, à savoir : reconnaitre ses propres accomplissements. Il est important qu'une direction d'école soit consciente du fruit de son travail auprès de ses élèves et de son personnel. Cette reconnaissance lui procure de la satisfaction et du plaisir à œuvrer au sein de son école. Elle participe à développer chez la direction d'école des sentiments d'appartenance et de compétence, ce qui l'aide à solidifier son engagement et à favoriser son bien-être. Ces propos sont renforcés par Gilbert (2009), lorsqu'il mentionne que le désir d'implication et la reconnaissance sont des composantes du bien-être psychologique au travail. Dans la même veine, Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) trouvent qu'un sentiment de compétence au travail est l'un des facteurs concourant au bien-être de leaders éducatifs. L'accomplissement qu'évoquent nos participants a été soulevé comme composante constituante du modèle PERMA développé par Seligman (2011) en tant que source procurant du bien-être à l'individu.

Si les retombées positives des accomplissements d'une direction d'école se répercutent sur les élèves, le personnel enseignant et administratif, il importe également qu'elle accorde de l'attention à notre quatrième catégorie dans cette dimension : avoir une réalisation de soi au travail. Le profil de Mounir offre à ce sujet un exemple tranchant des retombées de cette réalisation sur le développement d'une maturité aux niveaux relationnel, gestionnaire, managérial, communicationnel, humain et spirituel. C'est en se transformant lui-même, qu'il a aussi modifié sa manière d'assumer son leadership à la direction. Dans le même ordre d'idées, Layla trouve que cette réalisation de soi, malgré les défis et la complexité des tâches, aide la direction d'école à constater qu'elle est la bonne personne à la bonne place, ce qui lui procure de l'énergie pour s'engager davantage dans son mandat. Selon O'Toole et Kropf (2010), cette réalisation de soi possède une place primordiale dans le bien-être psychologique du courant eudémonique. De plus, elle se retrouve dans les écrits évoquant la première vague avec le modèle PERMA (Seligman, 2011), ainsi que dans ceux de la deuxième vague de la psychologie positive comme l'une des sept sources de sens élaborées par Wong (2011).

Dans notre journal de bord, nous avons observé qu'aucun participant n'a regretté son choix de la profession de la direction d'école, et ce, malgré les défis imposés par la complexité de leurs tâches quotidiennes ainsi que les difficultés socio-économiques et politiques engendrées par la pandémie. Lors de nos rencontres avec les participants, nous avons pris conscience jusqu'à quel point ces directions, sans qu'elles le reconnaissent, au moins avant nos échanges, possèdent un degré d'engagement remarquable, qui assure un soutien constant aux communautés dans lesquelles elles œuvrent. Cet engagement incite les directions d'école à concevoir et à imaginer des moyens pour que des élèves poursuivent leurs apprentissages malgré les défis inédits, qui semblent *a priori* insurmontables. C'est cet engagement qui, selon Seligman (2011), leur procure une satisfaction, et est également gage de leur bien-être.

En parcourant cette dimension d'engagement, nous avons découvert à quel point il est indispensable pour une direction d'école de s'investir, de se développer, de reconnaitre ses accomplissements et de se réaliser soi-même pour faire en sorte que son leadership évolue constamment. Toutefois, et afin de vivre pleinement cet engagement, il nous semble nécessaire qu'une direction d'école apprenne à discerner les objectifs qu'elle est capable de réaliser à court et à long terme. La spécification d'objectifs atteignables, comme fil conducteur dans cette dimension, aide une direction d'école à : s'engager, planifier tant un développement personnel

que professionnel, prendre conscience des étapes importantes déjà accomplies et discerner comment tout ce cheminement façonne et forge son identité professionnelle et personnelle. À ce propos, il nous semble essentiel de proposer aux directions d'école et aux futures directions des formations portant sur l'élaboration d'objectifs SMART (spécifiques, mesurables, atteignables, réalisables et temporels) quant à leur leadership au sein de leurs écoles, ce qui favorise cette dimension d'engagement et rehausse leur bien-être.

6.2 Le domaine commun

Le domaine commun, pour Fisher (2011 ; 2016), représente les liens qui se manifestent entre l'individu et son entourage et la manière dont il influence les autres à partir de ses relations et sera influencé par eux. Dans ce domaine et à la suite de la lecture des témoignages, nous avons identifié deux dimensions de bien-être, à savoir : la dimension relationnelle et la dimension du contexte professionnel.

6.2.1 La dimension relationnelle

Selon Progin, Letor, Étienne et Pelletier (2021), le travail d'une direction d'école « s'affirme comme un métier de relation dans lequel le travail avec autrui et en particulier le travail sur autrui s'intensifie » (p. 225). Cette dimension fait référence aux différentes catégories d'acteurs scolaires avec lesquelles la direction travaille ou interagit dans son quotidien. Le tableau 14 présente six catégories et leurs sous-catégories portant sur cette dimension, repérées dans les profils de nos participants.

Tableau 14

Les catégories et les sous-catégories de la dimension relationnelle

Dimension relationnelle
Avoir le soutien de la famille et des amis
Favoriser l'engagement des enseignants
Établir une collaboration avec son équipe
Établir un climat sain et sécuritaire
Assurer un soutien pédagogique et humain
Améliorer l'expérience des élèves
Contribuer à la réussite, au développement et à l'épanouissement des élèves
Apporter un soutien aux élèves
Renforcer le rapport avec les parents
Assurer une écoute active
Apporter un soutien aux familles
Coopérer avec des directions de l'éducation et des conseils scolaires
Avoir des objectifs et des attentes clairs
Assurer un accompagnement professionnel pour les directions
Appuyer la croissance de la communauté
Contribuer au développement de la communauté
Être un leader dans la communauté

La première catégorie dans cette dimension relationnelle met en exergue le soutien qu'une direction d'école reçoit de sa famille et de ses amis. En parcourant les témoignages de nos participants, nous avons noté à quel point la relation avec leurs familles et leurs amis est une source vitale de bien-être, d'énergie et de joie ultime. Cette première catégorie de la dimension relationnelle ne nous a pas surpris, car nous sommes conscient de la primauté du soutien familial pour l'individu, en particulier quand il se sent entouré par ceux qu'il aime. Tous les profils de nos participants évoquent l'importance du rôle que jouent la famille et les amis dans leur vécu comme un appui continu. Les profils d'Alice et d'Anna offrent un exemple probant de la présence précieuse de leurs conjoints qui comprennent la nature de leur travail et sont devenus leurs meilleurs amis, car elles partagent tout avec eux. Benoît, à son tour, trouve que l'appui de son épouse lui procure du réconfort et du calme. Cet appui, Mayssa le retrouve auprès de sa famille et en particulier auprès de sa mère, qui demeure un modèle à suivre, ainsi qu'auprès de ses enfants adultes, qui comprennent la nature de son travail. Ces témoignages nous ont permis d'apprendre que la compréhension de la nature du travail, soit de la part du conjoint, de la conjointe ou des enfants, est cruciale pour soulager la direction d'école, entre autres, lorsqu'elle doit s'absenter lors des périodes surchargées de l'année. En outre, nous avons réalisé qu'une bonne santé des membres de la famille de la direction est une condition importante pour que

cette dernière se concentre sur son travail. Nous pouvons préciser que ces deux éléments, la compréhension de la nature de son travail par les membres de sa famille ainsi que sa santé, permettent à la direction d'école de fonctionner à tête reposée. En outre, la direction d'école sera sans doute plus efficace dans l'exercice de son leadership et plus apte à écouter ceux qui frappent à sa porte, à aider professionnellement ses enseignants, voire à s'investir totalement dans son école. Dans la même veine, nous constatons que les directions libanaises appartenant à un ordre religieux évoquent plus la présence et le soutien de leurs amis, car ces derniers les entourent constamment, ce qui n'est pas le cas de leurs parents, qui n'habitent pas d'habitude à proximité. Expliciter la dimension relationnelle avec la famille et les amis nous permet de reconnaitre l'importance et la vitalité de la présence de ce soutien dans la vie de nos directions comme source de bien-être.

Pour approfondir le sens que prend ce soutien, nous avons repéré différentes stratégies utilisées par plusieurs de nos participants pour se doter d'un temps de qualité auprès de leur famille et de leurs amis, afin de se déconnecter de leur travail. À titre d'exemple, Anna laisse son portable à l'entrée de sa maison pour demeurer entièrement présente avec sa famille. Benoît et d'autres participants gardent à leur horaire des moments privilégiés en famille, ce qui leur procure des moments plaisants et ressourçants. Qui plus est, dans leurs non-dits, nous avons compris que ces moments sont précieux parce qu'ils donnent aux directions d'école l'opportunité d'être entourés par ceux qui les aiment et les apprécient en tant que personne. À l'instar des relations familiales et amicales qui procurent à la direction d'école un soutien nécessaire afin d'exercer avec efficacité son leadership, les relations professionnelles jouent à leur tour un rôle central dans la réussite du mandat de la direction d'école. Sur ce, les cinq catégories suivantes de la dimension relationnelle sont en lien direct avec les relations professionnelles de la direction d'école.

Favoriser l'engagement des enseignants constitue la deuxième catégorie de la dimension relationnelle qui comprend trois sous-catégories : établir une collaboration avec son équipe, établir un climat sain et sécuritaire et assurer un soutien pédagogique et humain. Nous avons constaté que la promotion de l'engagement des enseignants assure le bien-être de la direction d'école, si sa relation avec ces derniers est fondée sur une collaboration. Après la lecture des témoignages, nous constatons que cette collaboration n'est pas une simple répartition des tâches, mais un partage du travail, des conseils et des commentaires, où chaque personne se retrouve

comme un élément important dans l'équipe. À la lumière de ce qui précède, nous avons identifié quatre stratégies qui prévalent dans l'établissement de cette collaboration afin de renforcer le bien-être des directions d'école. La première stratégie se résume par la reconnaissance et l'appréciation de la contribution des enseignants. Béatrice nous rappelle que dans toute réussite, l'empreinte de l'équipe est toujours présente, et non seulement celle de la direction, alors que Mayssa trouve que sa force découle de l'amour et du soutien de son équipe qui forme pour elle une famille. La deuxième stratégie réside dans l'engagement et la motivation des enseignants qui favorisent l'épanouissement de la direction d'école, sa satisfaction et son bien-être. La troisième stratégie consiste à ce que la direction d'école soit un modèle devant ses enseignants dans son don de soi et dans l'équilibre qu'elle opère entre le côté humain et le côté administratif. Nous avons appris en réalisant les entrevues que cette stratégie mène les enseignants à être généreux dans leur engagement et à soutenir la direction d'école dans ses démarches administratives, mais aussi dans son vécu au quotidien. La dernière stratégie s'inscrit dans le partage d'une vision commune et des objectifs semblables entre l'équipe et la direction. Nous sommes en accord avec les propos de Mayssa qui souligne que l'équipe qui travaille en harmonie et en homogénéité avec sa direction d'école est une équipe positive qui facilite la tâche de cette dernière, et contribue à son bien-être. Selon notre analyse, ces quatre stratégies sont vitales à l'émergence d'une collaboration qui allège la tâche de la direction et fait avancer toute l'équipe dans la poursuite d'objectifs communs. Les propos de nos participants affirment que cette forme de collaboration renforce leur bien-être et ouvre la voie à l'émergence d'un climat sain à l'école.

La collaboration avec son équipe n'était pas la seule sous-catégorie qui a émergé dans les entretiens avec nos directions d'école. Nous en avons observé une deuxième, à savoir : le climat sain et sécuritaire. Pour établir ce climat, la direction d'école est censée gagner la confiance des enseignants tout en prenant soin de leur bien-être. Par ailleurs, le contenu du profil d'Alice offre un autre élément qui s'ajoute à ce qui précède, celui de la transparence de la direction pour établir clairement ce qu'elle accepte et ce qu'elle n'accepte pas. Dans cette sous-catégorie, les témoignages d'Anna et Lamia ont attiré l'attention sur un élément que nous n'avions pas remarqué dans la littérature et qui est en lien avec des comportements de protection émotionnels. Nous avons été touché par la bienveillance de ces directions envers leurs enseignants quant au choix du moment et de la manière de communiquer avec eux, notamment lorsqu'il est question de commentaires ou de plaintes en provenance de parents qui peuvent leur causer du stress ou de

l'anxiété. Nous sommes conscient que l'établissement d'une telle confiance prend un certain temps, mais une fois qu'un climat sain et sécuritaire est établi, il est notoire d'observer que les enseignants s'investissent davantage dans le projet de l'école, ce qui a des retombées positives non seulement sur le bien-être des enseignants, mais sur celui de la direction et du climat scolaire. En somme, le climat sain et sécuritaire contribue à l'établissement des relations interpersonnelles positives qui aident la direction à renforcer le bien-être des enseignants.

Une troisième sous-catégorie dans la relation des directions avec les enseignants est en lien avec le soutien pédagogique et humain. À la suite de notre analyse, nous avons trouvé que les relations interpersonnelles positives ont facilité le soutien pédagogique et humain de nos participants envers leurs enseignants, ce qui a fortifié le bien-être des directions. Les politiques éducationnelles qui ont été adoptées en Ontario, tels la Stratégie ontarienne en matière de leadership (MÉO, 2012), le Cadre de leadership de l'Ontario (Institut de leadership en éducation, 2013), ainsi que la mise en place des communautés d'apprentissage professionnelles, favorisent, entre autres, ce climat de confiance et le soutien pédagogique des enseignants de la part des directions d'école (IsaBelle, 2018). Par exemple, les communautés d'apprentissage professionnelles peuvent « non seulement favoriser la réussite scolaire des élèves, mais aussi le développement professionnel des enseignants » (IsaBelle, 2018, p. 221). D'où l'importance de ces relations positives entre la direction d'école et ses enseignants. Comme nous venons de le mentionner, au moment où une direction d'école se sent utile pour ses enseignants, au niveau pédagogique ou humain, cela lui procure de la satisfaction et augmente son bien-être. Toutefois, comme le font remarquer à juste titre Alice et Layla, pour qu'une direction bénéficie de ce soutien, il s'avère nécessaire d'avoir une équipe compétente et ouverte aux changements afin de se doter d'une vision commune et d'évoluer ensemble. Or, ce soutien ne se limite pas au plan pédagogique. En effet, les participants expriment clairement lors des entrevues que leurs expériences à la direction leur ont appris l'importance d'apporter un soutien humain dans le travail qu'ils effectuent afin que celui-ci devienne une source de bien-être pour le bénéficiaire qu'est l'enseignant ainsi que pour eux-mêmes, en tant que bienfaiteurs. Ce soutien se réalise par l'écoute active et par le dialogue. Qui plus est, les propos de Mounir soulignent que le soutien humain assure un équilibre dans la relation administrative et pédagogique. Nous ajoutons à ses dires que ce soutien renforce, à son tour, la relation avec les enseignants, ce qui influence positivement leur engagement dans la réussite de tous les élèves. Le soutien pédagogique et

humain exige que la direction s'investisse davantage dans la relation, et ce, malgré la surcharge de son travail. Le profil de Mayssa, direction d'une école publique au Liban, offre à ce sujet un exemple quand elle évoque les concessions qu'elle a opérées pour soutenir ses enseignants qui étaient moins engagés et motivés, vu les difficultés de leur contexte socio-économique. Ces concessions n'ont pas seulement transformé le comportement des enseignants, mais les ont incités à s'engager davantage dans le processus pédagogique afin qu'ils en viennent à accepter de faire des concessions à leur tour auprès de leurs élèves. Toutefois, nous sommes convaincu qu'une direction d'école ne sera pas capable de faire des concessions ni d'assurer un soutien humain si elle ne vit pas le bien-être dans son quotidien, d'où l'importance et la nécessité de notre étude. Pour conclure, en parcourant cette catégorie, nous avons pris conscience jusqu'à quel point la relation avec les enseignants peut aider la direction à favoriser la transformation et le changement dans l'école.

La troisième catégorie dans la dimension relationnelle est en lien avec le rôle de la direction dans l'amélioration de l'expérience des élèves. Nous avons noté dans notre journal de bord l'existence d'un désir chez nos directions d'école de revenir vers l'enseignement pour être plus proche des élèves, car elles valorisent la relation avec ces derniers. De là, les profils de nos participants convergent vers la première sous-catégorie : contribuer à la réussite, au développement et à l'épanouissement des élèves. Cette sous-catégorie favorise le bien-être des directions d'école, car ces dernières insistent dans leurs entrevues sur le fait qu'être témoin du développement de leurs élèves et de leurs réalisations au sein de la société leur procure des moments de joie, de fierté, de satisfaction et d'accomplissement. Ces moments ne remplacent pas, toutefois, la pression que les directions vivent pour améliorer le rendement des élèves, où la gestion axée sur les résultats est toujours présente. En outre, nous avons constaté que, lorsque les élèves trouvent en leur direction d'école un modèle à suivre, cela leur procure du bien-être. Le témoignage de Layla, direction libanaise, rejoint nos propos lorsqu'elle nous fait part que plusieurs de ses anciens élèves retournent souvent chez elle pour prendre son avis, car elle représente à leurs yeux un « idéal ». De même, dans nos deux contextes de recherche, nous avons constaté à quel point il est important pour une direction d'assurer chez les élèves un équilibre entre la discipline et le climat familial et convivial au sein de l'école. Nous avons appris que cet équilibre rend l'élève heureux et productif, ce qui contribue au bien-être de la direction.

Dans la même veine, la deuxième sous-catégorie, apporter un soutien aux élèves que ce soit au niveau pédagogique, mais aussi psychologique et humain, favorise le bien-être de la direction. Ce soutien psychologique et humain s'incarne par le temps réservé pour écouter les élèves et les soutenir pour faire face à des problèmes familiaux et comportementaux. Ce soutien marque positivement la vie des élèves, ce qui apporte en retour du bien-être aux directions d'école.

La quatrième catégorie touche à la relation de la direction d'école aux parents. Selon nos participants, cette dernière est invitée à renforcer le rapport avec les parents, ce qui favorise son bien-être. Les propos de Barrère (2006) et de Pointereau et De Saint-Do (2010) affirment que ce qui est le plus difficile dans le travail d'une direction d'école, c'est la relation avec les parents. Le profil d'Anna est un exemple probant à ce sujet. En général, les parents visitent l'école quand ils ont un problème et désirent en discuter. À notre surprise, cette catégorie expose une autre perspective dans la relation entre la direction d'école et les parents. Nous avons pris conscience que cette relation peut aussi apporter des moments de bien-être à une direction d'école. En effet, la première sous-catégorie dans la relation avec les parents, assurer une écoute active, aide ces derniers à partager leur souci et leur malaise avec la direction dans un climat d'accueil et de bienveillance, comme si c'était dans une thérapie, rapporte Mayssa. Nous pouvons confirmer, à la lumière du témoignage de Mayssa, que cette écoute est un outil qui peut rassurer les parents. Ces rencontres procurent aux directions d'école un sentiment de satisfaction une fois que les parents saisissent que les intentions de la direction sont bienveillantes.

Notre deuxième sous-catégorie dans la relation avec les parents, assurer un soutien aux familles, nous a fait découvrir que ce soutien peut prendre aussi d'autres formes que le seul soutien psychologique. Le profil de Benoît est un bon exemple du soutien qu'il assure auprès des familles nouvellement arrivées au Canada pour faciliter leur intégration dans la société, alors que le profil de Mounir nous laisse découvrir le soutien financier. Ce dernier s'incarne par l'aide apportée aux familles touchées profondément par la crise socio-économique au Liban. Cependant, ce soutien ne peut pas se réaliser en tout temps et dépend de la situation économique de l'école. Le profil de Mounir réitère nos propos, car pour lui, quand il réussit à fournir un soutien financier à une famille, cela lui procure de la joie et du bien-être. Cette sous-catégorie nous dévoile à quel point le soutien rendu aux familles par les directions d'école tient compte du contexte dans lequel œuvre une direction d'école.

Quant à la cinquième catégorie dans la dimension relationnelle, nous avons noté qu'une coopération entre les directions d'école et les directions de l'éducation et des conseils scolaires peut contribuer au bien-être de nos participants. Quand la direction d'école réussit à coopérer avec ses responsables, elle se sent épanouie et motivée. La première sous-catégorie évoque la clarté et l'authenticité des attentes et des directives de la part des directions de l'éducation et des conseils scolaires. Afin que cette première sous-catégorie se réalise, nous retrouvons deux dispositions à la suite de la lecture des profils. Premièrement, il importe que la mission et la vision du conseil ou du bureau pédagogique soient claires. Deuxièmement, la relation professionnelle avec les directions de l'éducation et des conseils scolaires doit être fondée sur une évaluation adéquate des compétences des directions d'école afin de dissiper tout favoritisme et clientélisme typique au contexte social dans lequel est situé le système éducatif. Cette deuxième disposition fait écho au défi structurel lié aux conflits d'intérêts évoqués par Abdul-Hamid et Yassine (2020) dans le secteur public libanais. Or, la nouveauté retrouvée dans le profil de Mounir réside dans le fait que c'est une direction d'école catholique qui évoque ce genre de conflit d'intérêts. De là, il semble que cette forme de favoritisme et de clientélisme est vécue dans le système éducatif libanais, nonobstant l'appartenance de l'école au secteur public ou privé, ce qui nuit non seulement à la qualité de la formation offerte dans ce contexte, mais aussi au bien-être des directions d'école compétentes œuvrant dans ce milieu.

La deuxième sous-catégorie dans la relation de la direction avec ses responsables, réside dans l'accompagnement professionnel des directions. Pour mener une relation saine avec les directions de l'éducation et des conseils scolaires et promouvoir son bien-être, il devient important pour une direction de se sentir appuyée par ses responsables en recevant un accompagnement professionnel. Cet accompagnement, selon les profils des directions d'écoles libanaises, devient vital pour leur bien-être, car elles se retrouvent dans un contexte d'instabilité à tous les niveaux. Cependant, ce soutien prend d'autres formes en Ontario, mais demeure nécessaire. Par exemple, Benoît évoque, entre autres, l'apport des conseils judicieux que lui donne son responsable au niveau des retombées légales des décisions prises pour régler des situations litigieuses. Qui plus est, l'accès direct à son responsable, qui ne l'abandonne pas et le soutient toujours, favorise son bien-être. En revanche, le profil de Mayssa offre à ce sujet une orientation différente dans le contexte libanais, où réside un manque de communication avec les responsables du ministère de l'Éducation, ce que corroborent les propos de Abdul-Hamid et

Yassine (2020). Nos participants, dans nos deux contextes, dévoilent le rôle majeur qui peut être joué par le macrosystème éducationnel dans le développement du bien-être d'une direction d'école. Ce rôle est bien défini dans les stratégies et les initiatives retrouvées dans le contexte ontarien et que nous venons d'énumérer ci-dessus. En effet, ces stratégies et initiatives implantées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario visent « le développement et le perfectionnement du leadership en Ontario » (IsaBelle, 2018, p. 202). Cependant, le ministère de l'Éducation au Liban est encore loin de proposer d'implanter de telles stratégies ou initiatives. En effet, en parcourant cette catégorie, il est clair pour nous qu'il y a encore du chemin à faire dans le contexte libanais, mais cela vaut le cout.

La dernière catégorie dans la dimension relationnelle touche au rapport de la direction avec sa communauté. Quand la direction d'école participe à la croissance de la communauté, cela lui procure du bien-être. Nous avons repéré deux sous-catégories : contribuer au développement de la communauté et être un leader dans cette dernière. Pour la première sous-catégorie, le profil d'Anna offre un exemple probant de sa contribution au développement de sa communauté. Anna œuvre dans un milieu francophone minoritaire et c'est à partir de gestes simples et authentiques qu'elle prend part à la longévité et à la pérennité de la culture franco-ontarienne dans un contexte anglo-saxon. Son témoignage et la manière dont elle décrit ses interventions nous permettent de constater à quel point cette contribution lui procure de la joie, de la fierté, de l'épanouissement et de la motivation.

Dans les deux milieux de notre recherche, nous avons constaté que le rôle de la direction ne se limite pas aux tâches pédagogiques ou administratives à l'école, mais que ces directions ont aussi un rôle de leaders dans leur communauté, ce qui constitue la deuxième sous-catégorie dans la relation de la direction avec la communauté. Le profil de Mayssa, œuvrant dans une école publique située dans un village au Liban, est un exemple qui témoigne clairement de ce rôle de leader. En effet, c'est grâce au rôle joué par Mayssa que l'école a gardé ces portes ouvertes, d'où une grande contribution pour son village et les villages voisins. Ce rôle de leader assumé par la direction contribue à la prospérité et à l'épanouissement de la communauté. Cela nous incite à nous demander si les différentes formations offertes aux directions d'école les préparent à jouer ce rôle important auprès de leur communauté.

Pour conclure cette dimension relationnelle riche et abondante par ses différentes catégories et sous-catégories repérées lors de l'analyse, nous ne pouvons que reconnaitre le rôle

crucial du soutien de la famille et des amis ainsi que l'importance de la relation professionnelle qu'établit la direction dans la promotion de son bien-être. Sur ce, et en partant de ce que nous avons appris de l'expérience de nos participants, nous constatons également qu'être entouré par des personnes bienveillantes et positives revêt une très grande importance pour la direction d'école. Ces personnes inspirent la direction d'école, ne la jugent pas et partagent avec elle une même vision et les mêmes valeurs, desquelles se dégagent des ondes positives aux niveaux professionnel et humain. Leurs conseils aident la direction à tisser des relations interpersonnelles saines, positives et harmonieuses avec tous les acteurs scolaires afin de promouvoir son bien-être et celui des autres.

Lors des entrevues, nous avons été également touché de voir que le seul élément que nos participants désiraient changer au début de leur carrière était la façon dont ils tissaient leurs relations professionnelles. Cela prouve à quel point la dimension relationnelle constitue une pierre angulaire dans le développement du bien-être de la direction d'école. En effet, les modèles théoriques sur le bien-être, depuis l'émergence de la première vague de la psychologie positive jusqu'au développement de la deuxième vague font valoir la primauté de la dimension relationnelle aux niveaux personnel et professionnel (Seligman, 2011 ; Wong et Roy, 2018). Dans la même veine, Deci et Ryan (2006) ont montré que le besoin d'appartenance est un de nos besoins psychologiques fondamentaux, puisqu'il réside au même niveau que le besoin de compétence et celui d'autonomie. Il est vrai que les relations saines, positives et harmonieuses demeurent vitales pour le bien-être de la direction d'école. Toutefois, il nous semble qu'il est nécessaire de tenir compte de la spécificité de chacun des acteurs scolaires. De là, l'importance pour une direction d'école de recevoir une formation adéquate afin de varier les stratégies de communication dépendamment de ses interlocuteurs. Selon les dires des participants, de telles relations permettent à la direction d'école d'établir un climat de confiance au sein de son école et d'inspirer confiance aux autres. De même, nous sommes d'accord avec Alice qui souligne que ce climat de confiance aide la direction d'école à bâtir une confiance en elle-même, ce qui peut contribuer à son sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997/2019) et vient renforcer son bien-être.

Comme nous venons de le mentionner, l'importance de la dimension relationnelle ne réside pas seulement au niveau du bien-être fourni à la direction d'école, mais elle tient également du bien-être des enseignants et des élèves qui se répercute sur cette direction. Nous

avons pris conscience, à la suite de nos rencontres, de la présence d'un effet contagieux du bien-être de la direction, et ce, sur tous les acteurs scolaires. Cette observation va dans le sens des propos de Fullan (2020), de Mintzberg (2004) et de Philips et Sen (2011) au sujet de l'effet positif que peut avoir le bien-être de la direction envers ceux qui l'entourent. Il est vrai que les sept autres dimensions du bien-être qui sont présentées dans ce chapitre ont à leur tour, d'une manière ou d'une autre, un effet positif sur le bien-être de l'entourage de la direction d'école. Toutefois, il nous semble que la dimension relationnelle occupe une place de choix dans le domaine de l'éducation, tant en ce qui a trait aux bien-être des élèves, des enseignants que de l'ensemble du contexte éducatif. À cet égard, les résultats de l'étude longitudinale de Waldinger (2015), menée sur les facteurs qui alimentent le sentiment d'être heureux, corroborent nos dires puisqu'ils placent les relations en première position. Ces relations s'inscrivent dans un contexte socio-organisationnel professionnel, comme nous en faisons part dans la section suivante qui, toujours dans le domaine commun, présente une autre dimension qui procure du bien-être aux directions d'école.

6.2.2 La dimension du contexte socio-organisationnel professionnel

La notion du contexte est un « mot-valise qui inclue des phénomènes différents » (Grossen, 2011, p. 59). Ce même auteur dans son essai de définition de la notion de contexte évoque trois voies différentes, à savoir : le contexte « comme une variable, comme le fruit d'une construction intersubjective, comme un système d'interaction entre individus et objets » (p. 63). Nous optons pour cette troisième voie qui définit le contexte comme un système d'interaction socio-organisationnel dans lequel interagit la direction d'école auprès d'enseignants, d'élèves, de parents, de directions de l'éducation et des conseils scolaires selon les circonstances qu'elle rencontre dans son milieu de travail. Le tableau 15 présente les deux catégories et leurs sous-catégories portant sur cette dimension, repérées dans les profils de nos participants.

Tableau 15

Les catégories et les sous-catégories de la dimension du contexte socio-organisationnel professionnel

Dimension du contexte socio-organisationnel professionnel
Œuvrer dans un milieu agréable
Avoir des ressources humaines suffisantes pour soutenir la direction
Œuvrer dans un milieu stable au niveau politique et socio-économique
Œuvrer dans un milieu favorable au développement
Avoir une autonomie professionnelle
Recevoir un soutien financier adéquat
Avoir une stabilité professionnelle

Comme l'illustre le tableau 15, l'analyse des profils des participants a permis d'identifier deux catégories en lien avec la dimension du contexte socio-organisationnel professionnel d'une direction d'école. La première consiste à œuvrer dans un milieu agréable où une direction d'école est apte à mettre en œuvre sa vision, à concevoir et planifier de nouveaux projets, à transformer le vécu des élèves et celui du personnel enseignant et administratif avec lequel elle travaille afin de contribuer à leur développement. Pour approfondir le sens de cette dimension, nous avons identifié deux sous-catégories. La première consiste à avoir des ressources humaines suffisantes. Il y a un besoin de recruter un personnel pour seconder la direction dans ses différentes tâches quotidiennes afin qu'elle réserve un temps durant la semaine pour planifier, exécuter et évaluer les projets stratégiques et leur implémentation. Les propos de Mayssa, qui dirige une école publique au Liban, nous reviennent constamment en tête à ce sujet. Elle exprime avec déception que ses propres besoins en matière de recrutement de personnel ne sont que rarement approuvés, car l'affectation du personnel dans son école émane de la responsabilité du ministère, ce qui corrobore les propos de Ouba (2019) à ce sujet. En parcourant notre journal, nous avons noté dans nos deux milieux de recherche le besoin des directions d'école d'embaucher plus de personnel compétent pour répondre à la complexité de leurs tâches et pour les aider à implanter l'innovation dans leurs écoles. Cependant, dans le contexte libanais et en particulier dans les écoles publiques, le besoin de recrutement devient essentiel pour avoir un meilleur fonctionnement.

La deuxième sous-catégorie, évoquée dans le contexte libanais, touche à la stabilité au niveau politique et socio-économique. Nous n'étions pas surpris, en analysant les profils des directions d'école au Liban, de remarquer que l'absence d'un contexte stable est un élément

nuisible non seulement au bien-être de la direction d'école, mais aussi à celui de toute la communauté scolaire. Abdul Hamid et Yassine (2020) identifient, à leur tour cette instabilité, comme un des défis structurels du système éducatif libanais. De plus, lors de l'analyse, nous avons pris conscience que les retombées de cette instabilité ne se répercutent pas uniquement au niveau de la structure du système éducatif, comme le soulignent Abdul Hamid et Yassine (2020), mais que cette instabilité prend en quelque sorte le milieu de l'éducation en otage, en mettant un frein aux différents projets des directions d'école qui se soucient, dans un tel contexte, d'assurer les conditions pour continuer à offrir aux élèves l'enseignement nécessaire à leur apprentissage. Pour assurer le bien-être d'une direction d'école, il devient important que les acteurs au niveau des macrosystèmes éducationnels (les directions des conseils scolaires, les bureaux pédagogiques et les responsables au ministère de l'Éducation) et national (les politiciens) aient conscience que leurs décisions peuvent favoriser le bien-être des directions d'école, en leur procurant des milieux de travail propices à la transformation, à l'innovation et au changement pour contribuer à l'apprentissage et l'épanouissement des élèves et des enseignants. Par exemple, Mayssa et Mounir se demandent jusqu'à quel point les décisions qui sont prises au niveau du macrosystème du contexte libanais mettent toujours au premier plan l'élève et son développement plutôt que de faire avancer les intérêts spéciaux d'un parti politique ou d'une communauté religieuse. Il y aurait lieu d'approfondir cette problématique touchant le contexte socio-organisationnel du Liban par d'autres recherches, car la situation de crise qui s'y vit actuellement pourrait nous informer sur les répercussions de cette dimension professionnelle qui affecte non seulement les directions d'école, mais tous les acteurs scolaires.

Dans le même ordre d'idées, nous avons identifié une deuxième catégorie en lien avec la dimension du contexte socio-organisationnel professionnel, celle d'œuvrer dans un milieu favorable au développement professionnel d'une direction d'école. Dans ce milieu, cette dernière se voit apte à faire croitre ses compétences et ses acquis. Toutefois, les rencontres que nous avons eues avec nos participants nous ont appris qu'il est nécessaire que ce milieu de travail reflète les valeurs de la direction et qu'il soit un milieu inclusif où la direction d'école se sent respectée. Les propos de Béatrice nous reviennent constamment en tête à ce sujet, elle qui appartient à une minorité ethnique, trouve que son conseil public favorise un climat accueillant pour toute personne, ce qui l'aide à se développer professionnellement et à assurer son bien-être. Nous avons marqué, à plusieurs reprises dans notre journal de bord, que Béatrice a souvent

souligné l'importance pour une direction d'école qu'elle ne soit pas jugée sur son appartenance à une culture ou une race, mais plutôt d'être évaluée quant à ses compétences pédagogiques et administratives. En parcourant les profils de nos participants nous avons identifié trois sous-catégories, qui une fois retrouvées dans le contexte professionnel, favorisent chez la direction d'école un bien-être. La première sous-catégorie réside dans l'autonomie professionnelle d'une direction d'école. Nous avons noté dans notre journal de bord que les directions d'écoles ontariennes témoignent d'une certaine marge de manœuvre dans leur gestion, les aidant ainsi à accomplir adéquatement leurs tâches et à faire avancer leurs objectifs. Cette réalité se vit aussi dans les écoles catholiques au Liban. En opposition, cela n'est pas le cas dans les écoles publiques, où le profil de Mayssa forme un exemple flagrant à ce sujet. Il est vrai que nos directions ont signalé l'importance de l'autonomie professionnelle, toutefois, peu d'entre elles ont abordé explicitement le sentiment de compétence en exerçant leur leadership, qui assure, entre autres, le bien-être psychologique au travail (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012).Une deuxième sous-catégorie que nous avons identifiée et qui favorise le bien-être d'une direction, c'est le soutien financier qu'elle reçoit. Il va sans dire qu'une direction d'école qui reçoit un salaire digne des responsabilités qu'elle réalise a plus de possibilités financières pour payer des formations qui favorisent son développement professionnel et s'offrir divers moyens de détente qui participent à son bien-être. Il advient également que le soutien financier ne soit pas le même selon le contexte scolaire de la direction. Par exemple, nous avons appris à la suite de nos entrevues que les directions d'écoles publiques au Liban ne sont pas rémunérées suffisamment, ce qui fait en sorte que plusieurs d'entre elles assurent le minimum des tâches requises sans s'investir dans leur métier. Cet état de fait conduit, entre autres, à l'émergence de ce que Daccache (2012) nomme les îlots de privation, en majorité des écoles publiques, où les élèves arrivent à décrocher à peine un diplôme sans pourtant acquérir les compétences nécessaires pour aller plus loin dans leurs études.

La dernière sous-catégorie que nous avons notée en ce qui a trait à la dimension socio-organisationnelle professionnelle consiste à acquérir une stabilité professionnelle chez une direction dans son poste à l'école. Cette stabilité l'aide à se développer, et à avoir le temps nécessaire pour atteindre les différents objectifs qu'elle s'est fixés en concertation avec le personnel enseignant et à compléter l'implémentation des changements que ces objectifs présupposent. Nous sommes d'accord avec Mounir, qui dirige une école catholique au Liban,

que le changement prématuré d'une direction d'école engendre un manque de développement et d'aboutissement des projets, ce qui peut être nuisible pour toute la communauté scolaire. D'ailleurs, en tant que connaisseur et membre actif du contexte éducatif catholique au Liban, nous considérons qu'il serait pertinent que des recherches ultérieures visent à comprendre les intentions et les motivations qui suscitent les prises de décisions de changement de direction d'école, et ce, que ce soit dans le contexte socio-organisationnel libanais catholique et public que dans le contexte ontarien. Comme l'éventualité de situations de favoritisme, voire de clientélisme, est mentionnée dans les témoignages que nous avons recueillis, ces recherches pourraient susciter une réflexion sur la question du leadership au sein d'établissements scolaires pour que cette responsabilité demeure au service des élèves au regard de leur réussite et de leur bien-être.

6.3 Le domaine environnemental

Le domaine environnemental selon Fisher (2011 ; 2016) fait référence à une relation d'unité avec l'environnement et qui se reflète par un sentiment d'émerveillement, de respect et de responsabilité vis-à-vis de la création et de la nature. Dans ce domaine et à la suite de la lecture des témoignages, nous avons identifié une dimension de bien-être, à savoir : la dimension d'émerveillement et de connexion avec l'environnement.

6.3.1 La dimension d'émerveillement et de connexion avec l'environnement

L'émerveillement, selon Tremblay (2018), c'est la « capacité que nous avons à saisir la beauté du monde, de la nature, des autres qui nous entourent ; cette sensibilité à nous laisser toucher, bouleverser, attendrir par le beau, le bon, le juste ». Nous avons identifié deux catégories en lien avec cette dimension d'émerveillement qui met nos participants en connexion avec leur environnement. Le tableau 16 présente les deux catégories et leurs sous-catégories retrouvées quant à la dimension d'émerveillement et de connexion avec l'environnement.

Tableau 16

Les catégories et les sous-catégories de la dimension d'émerveillement et de connexion avec l'environnement

Dimension d'émerveillement et de connexion avec l'environnement
Unité avec l'environnement physique
Vivre dans un milieu agréable
Unité avec la nature
Être émerveillé par la nature
Avoir la responsabilité de protéger l'environnement

Comme l'illustre le tableau 16, l'analyse des profils des participants a permis d'identifier deux catégories en lien avec la dimension de l'émerveillement et de la connexion avec l'environnement. La première catégorie est en lien avec le « micro-milieu » de la direction d'école, c'est-à-dire l'environnement physique dans lequel elle évolue. À la lecture des profils de nos participants, nous avons compris que le bâtiment de l'école ainsi que le quartier où habite une direction d'école peuvent contribuer à son bien-être. En effet, nous avons marqué dans notre journal de bord que les directions accordent de l'importance à l'environnement physique de leurs écoles. Chaque direction opère cela d'une façon différente, selon les capacités financières disponibles, dans le but d'optimiser l'expérience des élèves et leur bien-être. Comme cet environnement constitue l'espace d'apprentissage de l'élève, nous avons repéré dans le profil de Mayssa, à plusieurs reprises, qu'elle fait référence à des travaux de rénovation qui ont comme but d'impressionner les élèves et de créer une belle ambiance pour l'enseignement et l'apprentissage. Il est à noter que Mayssa œuvre dans une école publique au Liban. Dans ce contexte, il n'y a pas souvent des moyens pour opérer des rénovations de grande envergure. Elle se limite à faire de petits changements qui font une différence dans la vie de ses élèves quand elle reçoit des fonds de donateurs. Ce qui n'est pas le cas de Layla, directrice d'une école moderne privée au Liban, où l'architecture de l'édifice, récemment construit, est lumineuse et sculpturale, ce qui pourrait favoriser l'apprentissage et le bien-être de l'élève (Bressoux, 2008 ; Mazalto, 2005). Nous avons eu la chance de visiter cette école et nous étions impressionné par la beauté de cet édifice. En Ontario, Béatrice a fait l'expérience d'œuvrer dans un bâtiment qui a été conçu initialement pour une autre mission, puis transformé récemment en école. L'analyse de son profil et de notre journal de bord nous laisse comprendre comment il a été difficile pour elle d'accepter cette réalité au début de son mandat et comment cet espace nuisait à son bien-être. Ces

témoignages laissent entendre que le « micro-milieu » a un effet positif sur la direction d'école quand il devient un milieu où elle se reconnait et se sent en unité avec son environnement physique, ce qui accentue son engagement, facilite sa mission, l'aide à accomplir ses tâches et favorise son bien-être et celui de tous les acteurs scolaires. Notre étude permet de prendre conscience que l'environnement physique de l'école peut avoir une incidence sur le bien-être de la direction. Il y aurait lieu de voir quelles sont les perspectives de recherche qui vont en ce sens.

Quant au milieu où une direction d'école réside, le témoignage d'Alice nous revient constamment en tête quand elle souligne que vivre dans un quartier extraordinaire lui procure du bien-être. Selon cette participante, le milieu de vie d'une direction d'école est un élément essentiel, car c'est le milieu où elle est censée trouver une oasis de paix, d'épanouissement et de repos. Sur ce, autant qu'elle soit en harmonie avec sa demeure, son quartier et les services qui lui sont offerts, autant son bien-être sera développé.

La deuxième catégorie dans cette dimension touche à l'unité avec la nature. De prime abord, il est important de signaler que dans notre journal de bord, nous avons noté que la thématique de la nature a pris son envergure à la suite du confinement imposé par la pandémie de la Covid-19. Les directions d'école apprécient désormais davantage la nature comme un lieu de ressourcement, de sérénité, de réflexion et de connexion avec le Créateur. L'analyse des données permet de déceler que, durant la pandémie, les directions ont été obligées de ralentir leur rythme habituel de travail. Ceci leur a permis de retrouver un espace d'émerveillement dans la nature, en portant leur attention sur la beauté de la création, un milieu pour développer leur paix intérieure et conserver leur calme. Ces expériences dans la nature les ont conscientisées sur leur responsabilité de protéger l'environnement. Le profil d'Anna est un exemple à ce sujet, elle qui désormais a inséré la sauvegarde de la nature au cœur de sa mission dans l'école.

L'analyse des données nous a également fait découvrir un sens plus large à la notion de l'environnement chez les participants. Avant la tenue de nos entrevues, et au moment de la conception théorique de notre étude, nous avions défini l'environnement en lien avec la nature (Fisher, 2011 ; 2016). Or, les profils de nos participants ont élargi notre notion de l'environnement pour inclure celui du milieu même de l'école dans lequel travaille la direction d'école. Nous avons pris conscience que ce dernier joue un rôle considérable dans la promotion du bien-être. Cela porte à nous interroger si les responsables du dossier de l'architecture scolaire prennent en considération dans leur projet que ces espaces sont réalisés pour favoriser non

seulement ce que Musset (2012) prône, le bonheur d'apprendre, mais aussi ce que nos résultats préconisent : des oasis de bien-être pour les directions d'école.

6.4 Le domaine transcendantal

Le domaine transcendantal renvoie à la relation de l'individu avec quelqu'un ou quelque chose qui dépasse le niveau humain (Fisher, 2011 ; 2016). Dans ce domaine et à la suite de la lecture des témoignages, nous avons identifié deux dimensions de bien-être, à savoir : la dimension d'interconnectivité avec le Transcendant et la dimension de la gratitude.

6.4.1 La dimension d'interconnectivité avec le Transcendant

Dans sa conceptualisation de l'humain et selon l'anthropologie ternaire, Fromaget (2017) propose trois dimensions qui interagissent entre elles à savoir : la dimension somatique, la dimension psychique et la dimension spirituelle. Cette dernière est, selon Malette (2019), « une dimension insaisissable certes, mais vitale, tel le souffle essentiel à notre vie qui permet à l'humain d'entrer en relation avec l'absolu, le divin, le transcendant » (p. 215). L'individu fait l'expérience de cette interconnectivité avec le Transcendant par des activités comme la prière et la méditation, ce qui lui permet de trouver et découvrir la paix intérieure (Muse-Burke et Sallavanti, 2019). Le tableau 17 présente les deux catégories de cette dimension, repérées dans les profils de nos participants.

Tableau 17

Les catégories de la dimension d'interconnectivité avec le Transcendant

Dimension d'interconnectivité avec le Transcendant
Vivre des moments de méditation, de contemplation et de prière
Cultiver une paix intérieure

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, l'analyse des profils des participants a permis d'identifier deux catégories en lien avec la dimension d'interconnectivité avec le Transcendant. La première catégorie consiste à établir des moments de méditation, de contemplation, de prière et de silence. Les profils des participants ont confirmé nos croyances, que ces moments aident à favoriser le bien-être de la direction d'école. Ces moments peuvent prendre plusieurs formes, par exemple, des sessions de méditation silencieuse, une lecture de la Bible, la récitation de prière

comme celle du pèlerin russe, une marche auprès d'un lac, etc. Alice, une direction d'école publique en Ontario, a indiqué qu'elle réserve quotidiennement un temps régulier, le matin et le soir, pour pratiquer la méditation et la prière personnelle, tandis que les directions d'écoles catholiques au Liban, appartenant à un ordre religieux, ont évoqué la prière communautaire régulière. Les recherches dans ce domaine (André, 2012 ; Bostock, Crosswell, Prather et Steptoe, 2019 ; Chowdhury, 2021) soulignent l'effet de la consécration d'un temps régulier de méditation sur le bien-être de la personne. Nous avons pris conscience, à la suite des entrevues, que les profils de nos participants, dans les écoles catholiques comme dans les écoles publiques, évoquent l'importance de réserver un temps pour vivre une interconnectivité avec le Transcendant. Ce temps peut être vécu différemment dépendamment de la forme de spiritualité privilégiée par la direction d'école. Cela nous fait penser à la version clinique moderne de la spiritualité de Koenig (2008), où la spiritualité n'est pas définie dans le cadre d'une religion, mais plutôt dans un contexte relationnel au sens large. Sur ce, ce que nous avons remarqué, c'est que tous les profils soulignent l'importance de cette relation et de cette interconnectivité avec le Transcendant dans la promotion du calme, de la sérénité et du bien-être. Les propos des participants font valoir qu'il s'avère bénéfique pour une direction d'école de consacrer des moments réguliers, selon sa préférence et ses croyances, pour vivre, nourrir et développer une interconnectivité avec le Transcendant, car ces moments favorisent son bien-être.

La deuxième catégorie, dans cette dimension, c'est le développement d'une paix intérieure qui fait écho aux écrits de Muse-Burke et Sallavanti (2019) à ce sujet. Les moments que nous avons évoqués dans la première catégorie aident la direction d'école à cultiver une paix intérieure. Selon les témoignages recueillis, cette paix est importante pour la direction d'école, car elle l'aide à persévérer dans son métier et à développer un sentiment d'harmonie avec soi. Les propos de Béatrice et de Layla continuent à résonner en nous, car pour la première, la paix est « une source infaillible pour assurer mon bien-être », alors que la deuxième trouve que « l'âme a toujours soif d'être en paix ». Nous avons pris conscience de l'analyse de nos profils que cette paix intérieure se développe à partir d'une connexion avec la famille, avec la communauté et avec le Transcendant, d'une capacité à résoudre les problèmes et à faire la différence dans la vie de l'autre en l'aidant à se développer. Dans la même veine, nous avons appris de nos participants que cette paix intérieure se reflète et rayonne dans la vie de la personne. Le profil d'Alice en est un exemple probant. Grâce au cheminement qu'elle a

accompli, elle vit dans la simplicité et elle apprécie le moment présent malgré les défis, ce qui l'aide à témoigner auprès de son entourage de la paix intérieure qui l'anime. De même, les dires de Mayssa font prendre conscience qu'une direction d'école qui ne développe pas une paix intérieure aura de la difficulté à assumer son travail de leadership qui nécessite de la sérénité mentale. À la lumière de la lecture de nos profils, nous sommes conscient que nonobstant le contexte dans lequel évolue une direction d'école, la quête de la paix intérieure demeure une pierre angulaire pour son bien-être. Dans une période où nos participants gèrent leurs écoles dans un contexte de pandémie, où les directions d'écoles libanaises font l'expérience d'une crise socio-économique et politique, le développement d'une paix intérieure devient une nécessité pour la promotion de leur bien-être tout en constituant un défi de taille, étant donné les états d'urgence que suscitent ces circonstances. Dans le domaine transcendantal, nous reconnaissons aussi une deuxième dimension, celle de la gratitude, dont nous allons parler dans la section suivante.

6.4.2 La dimension de la gratitude

Selon Emmons et McCullough (2003) la gratitude est loin d'être un simple remerciement ; c'est un processus en deux étapes chez un individu : la première est de reconnaitre qu'il a été bénéficiaire d'un évènement agréable qui lui a procuré de la joie ou du bonheur. La deuxième étape consiste à attribuer l'origine de son bien-être à une source externe. Ce processus l'aide à élargir son regard sur la vie pour discerner les réalités et les circonstances positives autour de lui (Farnier 2017) et pour développer son bien-être (McCullough, Tsang et Emmons, 2004). Le tableau 18 présente les deux catégories et leurs sous-catégories portant sur cette dimension, repérées dans les profils de nos participants.

Tableau 18

Les catégories et les sous-catégories de la dimension de gratitude

Dimension de gratitude
Se sentir guidé par Dieu
Être conscient de l'omniprésence de sa relation avec le Transcendant
Reconnaissance des bienfaits de la relation
Accueillir les bienfaits de l'interconnectivité avec le Transcendant
Exprimer la reconnaissance

Comme le précise le tableau ci-dessus, l'analyse des profils des participants a permis d'identifier deux catégories en lien avec la dimension de la gratitude. La première catégorie reflète le sentiment des directions d'école d'être guidées dans leurs responsabilités par Dieu. Les profils d'Alice, d'Anna, de Benoît et de Layla présentent un témoignage à ce sujet. À partir de la lecture de nos profils, nous constatons que nos participants expriment que Dieu est omniprésent dans leurs tâches quotidiennes comme au moment des grandes décisions à prendre, ce qui leur assure le bien-être et les aide à faire face au doute. Au cours des différentes entrevues que nous avons menées, nous avons senti que les participants arrivent à discerner la présence de Dieu dans plusieurs évènements majeurs de leur vie professionnelle. Le profil d'Alice en est un exemple évident quand elle affirme : « Je suis convaincue que c'est Dieu qui m'a aidée à devenir ce que je suis aujourd'hui : une direction épanouie, heureuse et résiliente ». À l'exemple d'Alice, les autres participants évoquent ce bien-être ressenti grâce au sentiment d'être guidé par Dieu. Cette catégorie fait référence à la première étape du processus de la gratitude selon Emmons et McCullough (2003), où les directions d'école reconnaissent qu'elles ont été bénéficiaires de la guidance de Dieu, ce qui leur procure du bien-être.

La deuxième catégorie dans cette dimension réside dans la reconnaissance des bienfaits de la relation avec Dieu. Comme nous l'avons souligné, les directions d'école ont le sentiment d'être guidées par Dieu, ce qui les incite, d'après leurs témoignages, à devenir reconnaissantes des bienfaits de cette relation avec Dieu. Il nous semble que nous sommes au cœur de la gratitude. En remerciant Dieu pour sa bienveillance, Alice et Anna reconnaissent que la source de leur bien-être découle, entre autres, de Dieu, ce qui nous fait penser à la deuxième étape évoquée par Emmons et McCullough (2003) dans le processus de la gratitude. Nos remarques inscrites dans le journal de bord nous laissent découvrir que la dimension de la gratitude est présente dans tous les profils de nos participants, nonobstant leur appartenance à une école catholique ou publique. Ces remarques se retrouvent inscrites en lien avec les profils d'Alice, Layla et Béatrice, toutes les trois étant des directions d'écoles publiques, et ce, en Ontario et au Liban, et qui évoquent la centralité de la dimension de la gratitude dans leur responsabilité de direction d'école. Nous observons donc, à l'instar de Emmons et McCullough (2003), que la gratitude possède un caractère universel.

6.5 En résumé

Dans ce chapitre nous avons présenté les dimensions du bien-être que nous avons repérées à la suite de l'analyse thématique des profils de nos participants. Huit dimensions se répartissent en relation avec les quatre domaines du modèle de Fisher (2011 ; 2016). Nous avons interprété ces dimensions, en réservant une place centrale à la voix du chercheur comme le préconise Seidman (2019) dans l'analyse et l'interprétation de connexions thématiques d'une approche phénoménologique. Nous avons été conscient tout au long de la rédaction de ce chapitre que la voix du chercheur vient enrichir et compléter les profils des participants sans les remplacer. Sur ce, nous avons voulu partager, dans ce chapitre, le sens que nous donnons à notre expérience quant aux dimensions du bien-être trouvées chez les directions d'école à la lumière des entrevues que nous avons menées.

En ce qui a trait au premier domaine du modèle de Fisher (2011 ; 2016), le domaine personnel, nous avons identifié trois dimensions : le sens de la vie, la santé et l'engagement. Dans ce domaine, nous avons exploré la relation que le participant mène avec lui-même au regard du sens de sa vie, de sa santé et de son engagement et les manières dont cette relation peut être porteuse de bien-être. La première dimension, celle du sens de la vie, nous a laissé comprendre que lorsque la direction d'école possède une passion pour son travail et trouve dans ce dernier une source d'épanouissement et de satisfaction, cela favorise chez elle son bien-être. Ce qui nous a touché dans cette dimension, c'est que dans tous les profils nous avons retrouvé une description abondante, de la part des directions d'école, de la complexité de leurs tâches et de la surcharge de leur travail qui dépasse la description que nous avons consultée dans la littérature scientifique à ce sujet. Toutefois, malgré cette complexité et cette surcharge, les participants ont continué à exprimer leur épanouissement et leur satisfaction. Nous pouvons témoigner que lors de nos entrevues, nous avons rencontré des directions d'école passionnées par leur travail. Ce qui nous amène à souligner que la passion chez une direction d'école demeure un point tournant dans son cheminement professionnel pour assurer son bien-être. La deuxième dimension, celle de la santé, nous a fait découvrir la nécessité d'avoir une vision globale de la santé pour nos participants. Cette dimension nous laisse avec un apprentissage simple, mais riche : pour assurer son bien-être, une direction d'école est encouragée à prendre soin de sa santé physique, mentale et spirituelle. À la lumière de notre analyse, nous avons découvert jusqu'à quel point la direction d'école, pour assumer ses tâches et ses responsabilités, est prête à faire des

concessions au niveau de sa santé physique, mentale et spirituelle. Il nous semble que ces concessions peuvent nuire, à long terme, au bien-être de la direction d'école et à son épanouissement. De là, il devient essentiel d'envisager la possibilité que toute direction d'école soit accompagnée par ses supérieures hiérarchiques, non seulement aux niveaux pédagogique et administratif, mais aussi au niveau de sa santé globale. La troisième dimension réside dans l'engagement de la direction d'école dans sa profession. Si cet engagement la conduit à vivre une immersion et une expérience optimale ou *flow* (Csikzentmihalyi, 1990) dans son activité de leadership, il est fort probable que cet engagement devient un élément générateur du bien-être chez elle. L'analyse des connexions thématiques de nos profils nous a laissé comprendre que la direction vit cette expérience lorsqu'elle est totalement engagée dans son travail et motivée à se développer davantage. De plus, elle se réalise lorsque la direction reconnait ses propres accomplissements et se croit apte à vivre une réalisation de soi au travail. Reste à signaler qu'à la suite de nos entrevues, nous avons pris conscience que la frontière entre l'immersion totale et l'épuisement professionnel est fragile, d'où l'importance pour une direction d'école de prioriser le développement de son bien-être dans sa relation avec soi.

Quant au deuxième domaine, le domaine commun, nous avons identifié deux dimensions favorisant le bien-être chez une direction d'école, à savoir : la dimension relationnelle et la dimension du contexte socio-organisationnel professionnel. Dans la dimension relationnelle, notre analyse a exposé à quel point une relation positive et saine avec les membres de la famille, les amis, les élèves, les enseignants, les parents, les directions de l'éducation et des conseils scolaires et la communauté, peut devenir une source jaillissante de bien-être pour une direction d'école. Avant notre analyse des données, nous étions conscient du rôle que peut jouer la direction d'école pour assurer son bien-être et celui de son entourage. Cependant, effectuer l'analyse des connexions thématiques nous a rendu sensible à l'autre revers de la médaille : l'entourage de la direction d'école, sa famille, ses amis et tous les acteurs scolaires et communautaires qui jouent aussi à leur tour un rôle dans la promotion du bien-être de la direction d'école. De là, il est important que la direction d'école soit entourée par des personnes qui lui fournissent du soutien et de l'entraide pour promouvoir son bien-être. Quant à la dimension du contexte socio-organisationnel professionnel, elle met en lumière la contribution de ce contexte au bien-être de la direction. L'analyse des données nous a laissé comprendre que leur bien-être est favorisé lorsque les directions d'école œuvrent dans un milieu agréable, où se

trouvent des ressources humaines suffisantes pour les soutenir et où se dresse une stabilité au niveau politique et socio-économique. De plus, dans un tel contexte, il est plus facile pour une direction de promouvoir son développement professionnel ce qui, à son tour, assure son bien-être. À la lumière de nos profils, de notre journal de bord et du matériel rassemblé au moment de la collecte de données, nous avons constaté que les directions d'école participantes ont peu de pouvoir sur les circonstances qui adviennent dans leurs contextes actuels. En effet, pour la plupart, elles n'ont pas choisi les personnes avec qui elles désirent travailler. De plus, dans le contexte libanais, la stabilité, à tous les niveaux, est loin d'être accessible et acquise. Il est donc à souhaiter que les résultats de notre étude sensibilisent les responsables de l'éducation, dans chacun de nos deux milieux de recherche, afin de sonner l'alarme sur l'importance de concevoir un contexte socio-organisationnel professionnel qui réponde aux besoins des directions d'école pour améliorer leur bien-être.

Pour ce qui est du troisième domaine, le domaine environnemental, nous avons identifié une seule dimension, celle de l'émerveillement et de la connexion avec l'environnement. Deux catégories sont en lien avec cette dimension soit, d'une part, l'unité avec l'environnement physique et, d'autre part, avec la nature. À notre surprise, l'unité avec l'environnement physique a occupé une place estimable dans les profils de nos participants. Sur ce, il convient de souligner l'importance pour les responsables des gouvernements de donner davantage de place dans les budgets attribués à l'éducation pour la rénovation des structures existantes et pour la construction de nouveaux édifices qui prennent non seulement en considération une architecture favorisant l'expérience des directions d'école, mais aussi celle des élèves, des enseignants et du personnel, afin de promouvoir un environnement qui favorise l'apprentissage de tous les élèves. Quant à la dimension de l'unité avec l'environnement, elle a pris son ampleur chez les directions d'école avec la pandémie de la Covid-19. Les profils de nos participants témoignent de cette unité avec la nature qui est devenue une source d'émerveillement et de ressourcement.

Pour le quatrième domaine, le domaine transcendantal, deux dimensions ont été repérées : celle d'interconnectivité avec le Transcendant et celle de la gratitude. L'interconnectivité avec le Transcendant s'incarne d'après notre analyse par l'expérience des moments de méditation, de contemplation et de prière. Nous avons souligné à quel point ces moments demeurent pour les directions d'école une oasis pour cultiver leur paix intérieure, ce qui les aide à favoriser leur bien-être. De même cette interconnectivité les conduit à vivre de la

gratitude à chaque fois qu'elles se sentent guidées par Dieu, ou qu'elles reconnaissent les bienfaits de cette relation. Ces dimensions sont présentes dans les témoignages et vécues par les directions d'école, nonobstant leur affiliation ou celle de l'école dont elles sont responsables, ce qui s'inscrit dans le sens du caractère inclusif de la spiritualité que nous privilégions dans notre étude et qui concerne les personnes de différentes religions ainsi que celles qui ne sont affiliées à aucune religion.

L'analyse des données donne lieu de constater que ressentir du bien-être est un besoin incontournable pour toute direction d'école. Vu son importance sur l'engagement, sur le climat de l'école et l'apprentissage des élèves, le bien-être de la direction d'école, comme celui de tous les autres acteurs scolaires (enseignants et élèves), ne constitue pas une affaire personnelle ou intime, mais c'est l'affaire de tous. D'une part, s'il est vrai que la direction d'école a un rôle indispensable à jouer dans la promotion de son propre bien-être, elle doit, d'autre part, être soutenue par des personnes bienveillantes et un contexte qui le favorise et l'en assure. Par ailleurs, l'interprétation des huit dimensions identifiées nous permet d'observer que le bien-être de la direction d'école demeure fragile parce que plusieurs situations contextuelles peuvent le favoriser ou l'entraver. Relever les défis que posent ces situations exige de faire preuve de résilience. C'est en ce sens que le chapitre suivant traite des dimensions de résilience identifiées dans les profils de nos participants, dimensions qui sont complémentaires à celles que nous venons d'expliciter.

Chapitre 7 : La présentation et la discussion des dimensions de la résilience

Dans ce chapitre, nous continuons le travail de l'analyse des connexions thématiques dans les données recueillies auprès des participants (Seidman, 2019). Rappelons que ce travail d'analyse ne fait que compléter et enrichir les profils des participants par l'interprétation du chercheur. Pour ce faire, nous explorons les connexions thématiques entre les expériences des participants en lien avec la résilience et le sens que ces derniers leur attribuent. L'analyse de ces connexions thématiques se complète par le sens de l'expérience que nous, en tant que chercheur, avons accumulée à la suite de nos rencontres avec les directions d'école.

Ce chapitre présente les résultats de notre analyse quant aux dimensions de la résilience, en les répartissant selon les quatre domaines du modèle de Fisher (2016) : le domaine personnel, le domaine commun, le domaine environnemental et le domaine transcendantal. Optant pour la même structure du chapitre précédent, ce chapitre est subdivisé, à son tour, en cinq parties. Les quatre premières présentent, selon les domaines du modèle de Fisher (2016), les dimensions de la résilience repérées lors de notre analyse. Nous partons des propos de nos participants, ainsi que de notre journal de bord, pour dresser les connexions quant au sens que les directions d'école donnent à leurs expériences. Qui plus est, nous nous référons, dans ces quatre parties, aux écrits retrouvés dans la littérature sur la résilience. Alors que dans la cinquième partie de ce chapitre, nous proposons une synthèse qui dresse une vue d'ensemble des éléments élaborés quant aux dimensions de la résilience. Dans notre analyse des connexions thématiques, nous avons identifié huit dimensions pour la résilience, trois de ces dimensions sont en lien avec le domaine personnel, deux renvoient au domaine commun, une seule dimension est en lien avec le domaine environnemental et les deux dernières dimensions réfèrent au domaine transcendantal. Le tableau ci-dessous présente les huit dimensions de la résilience.

Tableau 19

Les huit dimensions de la résilience

	La résilience
Le domaine personnel	La dimension du sentiment d'existence
	La dimension de la méta-affection
	La dimension du courage
Le domaine commun	La dimension de la bienveillance
	La dimension des compétences du leadership éducationnel
Le domaine environnemental	La dimension du refuge
Le domaine transcendantal	La dimension de la confiance au Transcendant
	La dimension du réconfort et de l'espoir

Le tableau 19 présenté ci-dessus nous offre un portrait global des dimensions identifiées lors de l'analyse en ce qui a trait à la résilience de nos participants, tout en nous permettant de voir la manière dont elles se répartissent en relation avec les quatre domaines du modèle de Fisher (2016). Nous présentons, dans ce qui suit, la spécificité de chacune de ces dimensions, en commençant par celles relatives au domaine personnel, avant de poursuivre avec celles des domaines commun, environnemental et transcendantal.

7.1 Le domaine personnel

Rappelons que le domaine personnel selon Fisher (2011) traite de la relation qu'une personne tisse avec elle-même et avec le sens qu'elle donne à sa vie, à ses buts et à ses valeurs. Dans ce domaine et à la suite de la lecture des témoignages, nous avons identifié trois dimensions de résilience, à savoir : la dimension du sentiment d'existence, la dimension de la méta-affection et la dimension du courage.

7.1.1 La dimension du sentiment d'existence

Mucchielli (2021) définit l'identité selon un ensemble de sentiments au cœur duquel se situe le sentiment d'existence. C'est ainsi que les sentiments de son être matériel, d'unité et de cohérence, de continuité temporelle, d'appartenance, de différence, de valeur et d'autonomie concourent à ce que la personne se définisse elle-même, et ce, selon les contextes dans lesquels elle évolue. Par exemple, le sentiment de son être matériel s'inscrit en lien avec cette

reconnaissance que lui attribue la société (nom, statut social, etc.). Les sentiments d'unité et de continuité temporelle proviennent de la cohérence qu'attribue la personne à l'ensemble de ses expériences au cours du temps en s'appuyant « …sur ce fil conducteur ou ce sens d'unité que la personne donne à ce qui lui arrive lorsqu'elle fait son récit individuel » (Théberge, 1998, p. 270). Les sentiments d'appartenance, de différence, de valeur et d'autonomie mettent en jeu le processus d'intégration sociale et la manière dont la personne se lie ou non avec ses semblables, tout en respectant son besoin d'affirmer sa singularité. Le tableau ci-dessous présente les deux catégories retrouvées pour la dimension du sentiment d'existence.

Tableau 20

Les catégories de la dimension du sentiment d'existence

Dimension du sentiment d'existence
Être capable de surmonter les défis et de s'adapter à l'adversité
Améliorer la qualité de sa résilience à partir de ses expériences vécues

En effectuant les entretiens, nous avons remarqué la place importante qu'occupe le sentiment d'existence dans l'esprit des directions d'école, en partageant leurs expériences difficiles. Nous avons noté que cette dimension trouve sa source dans deux catégories. La première évoque la capacité de la direction d'école de surmonter les défis et de s'adapter à l'adversité lorsque cette dernière provoque des remises en question identitaires. À la lumière de la lecture de nos profils, nous sommes conscient que ce sentiment s'incarne quand une direction d'école fait de son mieux pour vivre l'une ou l'autre des démarches suivantes : (a) essayer de tout faire pour faire face à des situations difficiles tout en restant fidèle à elle-même, (b) dépasser les défis sans se sentir complètement dépourvue et brisée, (c) surmonter les difficultés sans sombrer dans la dépression, mais en retrouvant un sens d'unité et de cohérence, (d) supporter les problèmes sans lâcher prise ou (e) surmonter les obstacles et continuer à être productive, malgré cette période de remise en question.

Ces différentes démarches reflètent un savoir-être qu'une direction d'école développe à la suite des différents évènements rencontrés dans son quotidien et du sens qu'elle accorde à son existence. Ces démarches font écho à l'approche de Richardson (2002) qui définit la résilience comme un processus dynamique qui rend la personne capable d'actualiser les représentations de sa propre identité, de son histoire et de ses buts (Delle Fave, 2011). Toutefois, nous sommes conscient que les deux autres approches dans la définition de la résilience qui concernent cette

dimension : celle de la résilience comme un trait (Cyrulnik, 1999) et celle de la résilience comme un résultat (Masten, 2001 ; Reich *et al.,* 2010), sont aussi présentes dans nos profils, mais d'une manière moins évidente. Par exemple, Mayssa, malgré sa personnalité sensible et affectueuse, témoigne de l'importance de rester forte durant les moments difficiles pour ne pas se déclarer vaincue ou laisser tomber. Même si elle est ébranlée lors de ces moments, elle réussit à garder le cap et à retrouver un sentiment d'unité et de cohérence. Les propos de Mayssa corroborent l'approche de Cyrulnik (1999) dans sa définition de la résilience qui souligne que la capacité d'adaptation à l'adversité s'incarne dans les traits de personnalité et de caractère. Dans un autre ordre d'idées, les dires de Béatrice font prendre conscience que cette capacité d'une direction d'école à surmonter les défis et à s'adapter à l'adversité est accompagnée par une volonté de persévérer et de rester productive. C'est dans ce sens que les propos de Béatrice rejoignent l'approche de Masten (2001) et de Reich *et al.* (2010) qui mettent l'emphase sur le résultat d'une adaptation réussie face à l'adversité.

En somme, l'analyse des données nous rend conscient que cette première catégorie fait écho aux remises en question qui font partie d'un parcours de vie personnel et professionnel, qui exige de s'inscrire dans une démarche de reconstruction identitaire pour accepter de s'adapter aux changements afin de les intégrer à sa propre manière d'être et d'éprouver un sentiment d'existence. Comme le font remarquer les participants, il importe de prendre soin de soi et cela nécessite par moments de faire une rupture avec son milieu professionnel, de le quitter pendant un certain temps. Il est alors possible de prendre du recul et de réfléchir au sens de son existence. En d'autres termes, Layla a su se retirer au moment opportun pour survivre et discerner le sentiment d'existence qui l'anime. Cette rupture, qui fait partie du processus de résilience, l'a aidée à mieux se connaitre et connaitre ce qui lui convient le mieux. Comme le mentionnent les participants, cette dimension du sentiment d'existence est d'ordre ontologique. Elle leur permet de témoigner de résilience lors d'état de dépression et d'éviter d'y sombrer. C'est le cas de Layla qui a été hospitalisée à plusieurs reprises pour excès de stress durant ses premières années à la direction d'école. À la lecture de son profil, nous pouvons saisir l'envergure de sa souffrance à tous les niveaux. Elle a remis en question son parcours professionnel et personnel en se disant : « C'est moi ou l'école ». Cette affirmation existentielle de la part de Layla nous rappelle les écrits de Yalom (2017) sur les quatre enjeux « fondamentaux » existentiels : la mort, la liberté, l'isolement fondamental et l'absence de sens. Les deux enjeux de la mort et de la liberté sont

présents dans l'affirmation existentielle de Layla. Cette dernière s'est choisie pour mieux revenir vers l'école tout en ne s'oubliant pas. Elle a pris la décision de quitter son emploi, elle s'est libérée de ce joug qui pesait énormément sur elle. Après avoir eu un temps de recul, grâce au sentiment d'existence qu'elle a recouvré, elle est revenue en poste en imposant ses conditions de travail.

La deuxième catégorie portant sur l'amélioration de la qualité de la résilience à partir des expériences vécues met également en perspective cette dimension du sentiment d'existence chez les participants. En effet, à la suite des situations d'adversité, il apparait que le sentiment d'existence ressenti par nos participants favorise leur résilience. À la suite de notre analyse, nous constatons que les expériences difficiles des participants ont constitué *a posteriori* une source d'apprentissage pour acquérir une meilleure capacité de résilience. Cette constatation s'inscrit dans la lignée des écrits de Cyrulnik et Jorland (2012). Ces apprentissages varient selon les profils des participants. Pour plusieurs, ils sont capables désormais d'accueillir les défis sans être bouleversés ou ressentir une rupture identitaire, tout en se centrant sur la possibilité de trouver des solutions aux problèmes qu'ils ont besoin de résoudre. D'autres ont appris à comprendre la situation en l'analysant pour réagir d'une manière logique et garder une maitrise de soi. Les profils demeurent un bon exemple des apprentissages que les participants ont vécus au cours de leurs expériences. Nous avons noté que le point commun dans les profils, c'est qu'à la suite de leurs expériences, les directions d'école ont rebondi pour aller plus loin et devenir ce qu'elles sont devenues aujourd'hui. Comme si leur sentiment d'existence s'était consolidé et avait pris un sens nouveau après avoir été remis en question. Notons que ce qui les a aidées à vivre aussi ce rebondissement, c'est l'appui inconditionnel de la part de leur famille, leur personnel et leurs supérieurs.

Dans notre journal de bord, nous avons noté qu'il était ardu pour les participants de partager leurs expériences difficiles. Nous avons ainsi été témoin de moments de silence et avons observé que certains d'entre eux avaient même parfois des larmes aux yeux en parlant de ces expériences. Nous comprenons que ces moments sont empreints d'émotions et nous nous considérons privilégié d'y avoir eu accès. Toutefois, nous avons remarqué qu'à la fin de chaque témoignage, ce n'était pas la tristesse qui régnait, mais plutôt la fierté de pouvoir surmonter les défis surtout durant leurs premières années. En somme, les propos de Mounir forment un exemple remarquable de cette dimension du sentiment d'existence, lorsqu'il fait part de ses

expériences vécues dans un contexte plein de défis comme celui du Liban. Selon lui, la résilience « est un processus qui n'arrête jamais, un parcours qui se développe à partir des expériences. Ces dernières améliorent la qualité de la résilience face aux situations de crise ». Son témoignage, comme celui des autres participants, concourent à notre réflexion sur l'importance de la dimension du sentiment d'existence, au regard de la résilience manifestée en situation de stress et de remise en question identitaire.

7.1.2 La dimension de la méta-affection

Selon Bartsh, Vorderer, Mangold et Viehoff (2008), la dimension méta-affective comprend des éléments cognitifs et métacognitifs tels que l'expérience, la description, la surveillance et la régulation des sentiments (DeBellis et Goldin, 2006). De plus, selon Pintrich et Schunk (2002), cette forme de méta-affection comprend la régulation des croyances motivationnelles, telles que l'auto-efficacité, qui fait référence à la croyance des individus quant à leur capacité à accomplir une tâche avec succès. Le tableau ci-dessous présente les trois catégories retrouvées pour la dimension de la méta-affection.

Tableau 21

Les catégories et les sous-catégories de la dimension de la méta-affection

Dimension de la méta-affection
Connaitre et accepter ses limites et ses erreurs
S'apprécier et s'aimer soi-même
Avoir une meilleure connaissance de soi
Se protéger soi-même
Savoir se retirer pour prendre soin de soi
Garder un langage positif
Développer une intelligence émotionnelle
Être capable de développer une maturité multidimensionnelle

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, l'analyse des profils des participants a permis d'identifier trois catégories en lien avec la dimension de la méta-affection. La première consiste à connaitre et à accepter ses limites et ses erreurs. Les profils des participants ont confirmé les propos de Brooks et Goldstein (2006) qui trouvent que « la manière dont nous analysons nos erreurs et nos échecs, ainsi que nos réactions, fait partie intégrante d'un état d'esprit propice à la résilience » (p. 34). La connaissance et l'acceptation des limites peut prendre plusieurs formes, par exemple reconnaitre son impuissance à tout contrôler et tout changer dans son école, accepter

ses défauts sans se culpabiliser et son caractère. Quant aux erreurs, nous avons noté dans les profils des participants qu'ils ont appris à se pardonner à la suite de leurs expériences, à se donner le droit à l'erreur et à accepter de ne pas avoir toujours la bonne réponse. Cela nous fait penser aux propos de Brooks et Goldstein (2006) qui soulignent que « la résilience nous permet de tirer une leçon de nos erreurs » (p. 260). Lors de l'analyse, nous avons remarqué que les participants spécifient cette première catégorie en faisant référence à cinq sous-catégories qui favorisent leur connaissance et acceptation de leurs limites et de leurs erreurs.

La première sous-catégorie évoque l'appréciation et l'amour que développe une direction d'école pour elle-même. Ce regard positif envers soi trouve ses racines, selon le témoignage d'Alice, dans sa capacité à discerner les situations et les analyser, alors que Béatrice et Mayssa relient cette représentation positive de soi au sentiment d'accomplissement qu'elles expérimentent à chaque fois qu'elles surmontent des situations difficiles. À la suite de la lecture des profils, nous sommes devenu conscient que la résilience apporte de la joie et de la satisfaction à nos participants, car elle les aide à mieux s'aimer et s'apprécier.

La deuxième sous-catégorie que nous avons identifiée est d'avoir une meilleure connaissance de soi. Nous avons constaté, à la suite de l'analyse de nos profils, que cette connaissance de soi est une forme de prévention qui facilite la reconnaissance et l'acceptation des limites et des erreurs, ce qui raisonne avec les écrits de Germer et Neff (2020). Pour ces auteurs, la connaissance de soi mène la personne à vivre une forme de bienveillance envers elle-même et non un autojugement. Cette bienveillance « met fin à l'autojugement constant et aux commentaires internes dévalorisants » (Germer et Neff, 2020, p. 47). Les profils des participants témoignent qu'à travers les différentes expériences qu'ils ont rencontrées, ils ont davantage découvert qui ils sont en tant que personnes et comment ils se définissent. Par exemple, Alice et Anna reconnaissent qu'elles ont une sensibilité accrue et s'acceptent mieux telles qu'elles sont aujourd'hui. Elles ont appris à utiliser cette sensibilité pour mieux comprendre des situations que les autres ont du mal à saisir, ce qui les a aidées à bâtir davantage leur résilience. En ce qui a trait à Mounir, c'est en découvrant son caractère sérieux et exigeant dans sa relation avec lui-même, qui se reflétait aussi dans sa relation avec les autres, qu'il reconnait et accepte désormais les erreurs qu'il a commises dans ses premières années à la direction d'école et demeure attentif à ne pas les répéter. Les propos des participants au sujet de cette dimension ont confirmé nos croyances que la connaissance de soi favorise la reconnaissance et l'acceptation de ses limites et

de ses erreurs, ce qui conduit à bâtir la résilience. En effet, la connaissance de soi demeure un des facteurs de protection selon Rutter (1990) et Werner (1993).

La troisième sous-catégorie est en lien avec la protection de soi. C'est en reconnaissant et en acceptant sa vulnérabilité qu'une direction d'école se protège. Le profil d'Anna est un exemple probant à ce sujet. Elle a décidé de ne plus lire des courriels désagréables portant des plaintes ou des commentaires négatifs le soir pour éviter que ceux-ci aient des répercussions sur ses heures de repos. De même, elle n'a pas hésité à demander l'aide de la sécurité à l'école quand elle a été menacée physiquement par un parent dans son bureau. Nous sommes en accord avec Anna que la connaissance et l'acceptation de ses limites contribuent à s'assurer une protection, et ce, à tous les niveaux.

Dans la même veine, la quatrième sous-catégorie identifiée chez certains participants, savoir se retirer pour prendre soin de soi, va encore plus loin dans la protection de soi, en exigeant que la direction d'école prenne même la décision de quitter le travail pour une période de temps si c'est nécessaire, pour prendre soin d'elle-même. Les profils d'Alice et de Layla sont deux exemples qui illustrent bien cette sous-catégorie. Alice a tout essayé pour s'accommoder et ne pas s'effondrer. Elle a même démissionné de son poste et a entamé une thérapie. En ce qui concerne Layla, elle a été hospitalisée à plusieurs reprises. Puis, elle a décidé de quitter l'école pendant deux mois afin de prendre soin d'elle-même. Sur ce, il est important que la direction d'école reste vigilante et attentive à tout ce qui se passe à l'intérieur d'elle-même afin de discerner le bon moment pour se retirer et prendre soin d'elle-même avant de sombrer dans la dépression.

La dernière sous-catégorie consiste à garder un langage positif envers soi. Nous avons constaté qu'une direction d'école qui garde un esprit positif envers elle-même et envers son milieu lorsqu'elle vit des moments difficiles, est plus susceptible de reconnaitre et d'accepter ses limites et ses erreurs pour promouvoir sa résilience.

La deuxième catégorie consiste à développer une intelligence émotionnelle. En effet, devant des situations d'adversité l'intelligence émotionnelle demeure, selon les dires de nos participants, un outil incontournable pour gérer ces situations et les surmonter. Par exemple, Anna trouve que l'intelligence émotionnelle qu'elle a développée l'aide à interagir auprès d'un parent qui est dans l'incapacité d'assumer l'intensité des émotions mises en jeu lorsque survient une situation désagréable qui implique son enfant. Son intelligence émotionnelle contribue alors

à comprendre et gérer ses propres émotions, tout comme celles du parent, pour ne pas réagir impulsivement, ce qui pourrait nuire aux décisions qui doivent être prises dans de telles circonstances. Les propos d'Anna confirment ceux de Deschênes et Capovilla (2016), qui trouvent que l'intelligence émotionnelle aide la personne à la régulation des émotions qui « réside dans la diminution ou l'augmentation de l'intensité de l'émotion vécue » (p.177). Selon ces propos, l'intelligence émotionnelle aide une direction d'école à prendre du recul et à analyser la situation avant d'agir, afin de favoriser un climat de travail agréable dans lequel chacun sait qu'il peut avoir confiance. Les propos de Boland et Ross (2010) et ceux de O'Boyle *et al.* (2010) soulignent l'apport positif de cette catégorie sur le climat de travail. D'ailleurs, lors des entrevues, plusieurs des participants ont mentionné avoir eu recours à des formations pour développer leur intelligence émotionnelle. En effet, le travail de la direction d'école est extrêmement exigeant émotionnellement (Berkovich et Eyal, 2015). Cela réitère le besoin de rendre accessible de telles formations pour faire face à la réalité du quotidien des directions d'école. Nous sommes conscient que depuis plusieurs années, l'intelligence émotionnelle a été abordée dans les formations offertes aux directions d'école ainsi que dans les recherches scientifiques sur le leadership de ces directions (Hadchiti *et al.,* 2021 ; Moore, 2009 ; Poirel, Béland et Charlot, 2019). Toutefois, la présence de cette catégorie dans les profils reflète un besoin chez nos participants d'approfondir davantage leurs connaissances sur cette forme d'intelligence. Selon les participants, il serait peut-être judicieux de réviser ces formations pour répondre davantage aux besoins des directions. Il serait également temps que des recherches étudient ces besoins manifestés par nos participants, ce qui contribuerait au renouvellement de la formation initiale des directions d'école. Qui plus est, l'intelligence émotionnelle ne favorise pas seulement la résilience des directions d'école, mais aussi contribue à promouvoir leur satisfaction dans la vie et leur bien-être psychologique (Compton et Hoffman, 2019 ; Salovy *et al.,* 2009).

La troisième catégorie qui aide une direction d'école à vivre la méta-affection, c'est d'être capable de développer une maturité multidimensionnelle. À la suite de l'analyse de cette catégorie, nous avons constaté que cette maturité aide la direction d'école à ne pas se sentir dépassée et dépourvue émotionnellement, psychologiquement ou socialement devant des situations d'adversité. Cette maturité l'aide à exprimer ce qu'elle pense et à accepter les avis des autres même s'ils sont différents. Elle contribue à favoriser un dialogue et à considérer qu'il est

possible d'établir une entente malgré ces avis différents. Cette maturité se développe à travers l'âge et l'expérience, dévoile la lecture de nos profils. Sur ce, nous reconnaissons l'apport de la Stratégie ontarienne en matière de leadership (MÉO, 2008) qui propose des initiatives de mentorat offertes à de nouvelles directions d'école par des collègues chevronnés qui ont développé une telle maturité. Toutefois, il reste du chemin à faire dans ce domaine. Pollock et Wang (2019) recommandent, dans leur rapport sur le travail des directions d'écoles franco-ontariennes, de mettre davantage en place du « mentorat formel et informel qui met en relation des directions d'école au début de leur carrière et des directions d'école ayant plus d'expérience » (p. 57). Nous sommes convaincu qu'un tel accompagnement aiderait les directions surtout à ne pas se conforter dans un mythe de toute-puissance que peut leur conférer leur poste de gestion. Une maturité multidimensionnelle les inciterait à agir davantage en termes de collaboration avec les membres de leur équipe, ce qui favoriserait la résilience de chacun.

7.1.3 La dimension du courage

Le courage chez les leaders fait référence à l'habileté à agir selon ses convictions face à la peur, au doute et à l'adversité (Jablin, 2006). Ce courage n'est pas seulement en lien avec le comportement ou l'agir de la personne vis-à-vis d'évènements qu'elle rencontre, mais aussi vis-à-vis d'elle-même. Selon Harbour et Kisfalvi (2008), le courage implique aussi d'admettre que « son propre point de vue n'est peut-être pas le meilleur, voire admettre ses erreurs » (p. 75). De là, ces auteurs trouvent que pour acquérir le courage de diriger, deux types de confiance sont nécessaires : la confiance en soi et la confiance dans les autres. Enfin, les résultats de Harbour et Kisfalvi (2008) indiquent que la défense d'intérêts collectifs et individuels forme un levier et motive les leaders à agir avec courage dans leurs institutions.

Tableau 22

Les catégories et les sous-catégories de la dimension du courage

Dimension du courage
Agir selon ses convictions
Avoir une confiance en soi
Rester solide au moment de l'épreuve
Développer une force intérieure
Bâtir sa propre carapace
Prendre la bonne décision et la maintenir
S'adapter au changement qui surgit
Essayer toujours de trouver des solutions
Tirer profit des situations négatives

En parcourant les témoignages de nos participants, nous avons rapidement remarqué à quel point la dimension du courage forme une ressource incontournable pour les directions d'école et les encourage à vivre la résilience dans leur quotidien. Cette observation trouve son écho dans les écrits de Wong (2017), qui souligne que le courage demeure nécessaire pour faire face aux situations difficiles dans la vie d'une personne. Dans cette dimension, nous avons identifié cinq catégories en lien avec le courage. La première catégorie consiste en ce que les directions agissent selon leurs convictions. L'analyse des données nous a rendu conscient que, souvent devant l'adversité, les convictions des directions d'école sont remises en question, ce qui demande d'elles beaucoup de courage. Le profil d'Anna nous laisse comprendre que c'est grâce à une vision claire et ancrée dans ses convictions qu'elle a eu le courage de persévérer dans sa gestion de l'école durant ses premières années. Dans la même veine, Mayssa et Lamia ont clairement signalé qu'elles accomplissent leurs tâches en fonction de leurs convictions même si leur entourage n'était pas à l'aise avec leurs orientations. Il nous semble qu'agir, selon des convictions, nécessite le développement d'une confiance en soi chez les directions d'école.

Dans le même ordre d'idées, nous avons identifié la confiance en soi comme deuxième catégorie favorisant le courage chez nos directions d'école. Selon notre analyse, c'est grâce à leur confiance en soi que certaines directions d'école n'ont pas abandonné leur profession. Pour d'autres directions, cette confiance en soi leur a donné le courage d'abandonner temporairement leur poste, même si des critiques étaient formulées à leur endroit. Elles ont affronté ces critiques et ont décidé de prendre soin d'elles-mêmes. Ce constat s'inscrit dans la lignée des écrits de Rutter (1985), qui trouve que la confiance en soi est un des éléments caractérisant une personne résiliente. Nous avons remarqué à quel point la confiance en soi aide la direction d'école à persévérer et surmonter les défis avec courage. En développant sa confiance en soi, Alice a pu reconsidérer son orientation de carrière, en tant que direction d'école après avoir abandonné son poste quelques années auparavant. En outre, l'histoire de Mayssa, première femme à devenir direction d'école dans son village, continue à résonner en nous. Elle était prédestinée à l'échec à partir du moment de sa nomination par la plupart des villageois, car selon eux, une femme ne pouvait pas réussir là où des hommes n'y étaient pas parvenus. Fortifiée par sa confiance en soi et par l'appui de plusieurs membres de la communauté, elle a relevé ce défi avec courage et brio et elle est devenue un symbole de résilience pour son personnel et pour tous les villageois. Rappelons que Werner (1993) souligne que la confiance en soi est un facteur de protection

d'ordre interne favorisant ainsi la résilience de l'individu. Toutefois, selon Progin *et al.* (2021), la confiance « se construit à divers niveaux interconnectés : personnels, interpersonnels, organisationnels et institutionnels » (p. 155). De là, il demeure nécessaire que la direction d'école se sente soutenue durant les moments d'adversité par la confiance de son entourage et du système éducationnel dans lequel elle travaille afin de maintenir la confiance au sein de l'école (Progin *et al.*, 2021).

Cette confiance en soi aide les directions d'école à rester solides au moment de l'épreuve, ce qui forme notre troisième catégorie dans la dimension du courage. L'analyse de cette dimension nous a permis de constater qu'il n'est pas toujours facile pour les directions d'école de rester solides. Certaines d'entre elles nous ont confié qu'elles ont beaucoup pleuré par moments lorsqu'elles ont fait face à des situations difficiles, et ce, sans que les personnes qui les entourent à l'école et à la maison ne soient au courant et ne le remarquent. Dans notre journal de bord, nous avons inscrit que quand les directions d'école ont évoqué ces moments, elles ont pris un temps de silence avant de continuer l'entretien. Il nous semble que ces moments éprouvants restent gravés dans leur mémoire et leur conscience malgré le fait qu'elles considèrent les avoir surmontés. L'analyse de cette catégorie nous a permis de repérer trois sous-catégories qui aident les directions d'école à rester solides au moment de l'épreuve. La première, c'est celle de développer une force intérieure. Cette force a incité les directions d'école à tout faire pour éviter l'échec qui peut non seulement les affecter, mais ébranler aussi leurs familles. Notons que pour plusieurs, la famille est devenue une source de force intérieure pour persévérer durant les épreuves. La deuxième sous-catégorie consiste dans la capacité des directions d'école à bâtir leur carapace pour faire face aux épreuves. Cette image de la carapace provient du profil d'Anna qui a manifesté le besoin de se protéger des attaques des parents qui expriment sans retenue leur colère lorsqu'ils sont en désaccord avec une décision afin de rester alignée avec ses valeurs. Dans la même veine, Benoît évoque l'image de l'armure qu'il utilise pour se préserver des offensives des parents mécontents et qui l'aide à être résilient. Il est intéressant de voir dans les profils de nos participants l'utilisation de telles images pour mieux expliquer le sens qu'ils donnent à leurs expériences devant des situations parfois menaçantes ou déstabilisantes.

La troisième catégorie consiste à prendre la bonne décision et à la maintenir dans les moments de l'épreuve. Plusieurs exemples ont été évoqués par nos participants. Ces décisions sont en lien avec la relation qu'établit la direction d'école avec soi ou avec les autres. Dans sa

relation avec soi, Layla a décidé de quitter son poste pendant deux mois afin de prendre un temps de ressourcement et de discerner ce qui lui conviendrait davantage. Cette décision, qu'elle jugeait nécessaire au moment où elle l'a prise, a été remise en question par sa famille et son entourage. Toutefois, elle a réussi à la maintenir, ce qui l'a aidée à faire comprendre son point de vue, à bâtir sa confiance en elle-même et à devenir plus résiliente. Aujourd'hui, elle trouve que cette décision a été le plus beau cadeau qu'elle se soit offerte. Quant aux décisions en lien avec leurs élèves, leurs enseignants et les parents, les directions d'école témoignent de beaucoup de situations stressantes où elles ont fait appel à leur courage pour prendre la bonne décision et la maintenir. Lamia, après plus de vingt-ans d'expérience, propose à toute direction d'école de réfléchir davantage et de consulter un petit groupe d'enseignants ou de parents pour mieux discerner l'action à entreprendre devant une situation d'adversité avant de prendre une décision. Ces trois sous-catégories que nous venons d'évoquer aident les directions d'école à rester solides au moment de l'épreuve.

Une quatrième catégorie dans la dimension du courage fait référence à la capacité des directions d'école de s'adapter aux changements qui adviennent au cours de l'exercice de leur profession. Les exemples de changements évoqués dans les profils sont multiples. Ceux subis par Mounir sont troublants. En effet, au cours d'une seule année, Mounir devait faire face à deux évènements majeurs, le déclenchement de la révolution au Liban, puis la propagation de la pandémie de la Covid-19. La révolution l'a poussé très rapidement à s'adapter et à passer à l'enseignement en ligne même avant l'arrivée de la Covid-19. Son école était parmi les premières écoles libanaises qui ont proposé l'enseignement en ligne aux élèves. Le sens que Mounir donne à son expérience est un exemple convaincant de l'adaptation qu'une direction d'école peut faire face aux changements. Qui plus est, les changements peuvent survenir au niveau familial, comme c'était le cas de Béatrice avec l'arrivée de son premier nouveau-né et de Mayssa avec l'instabilité des conditions économiques de son mari. Ce changement au niveau de leur vie familiale a eu des retombées sur leur vie professionnelle, ce qui les a incitées à s'adapter aux changements. L'analyse de cette catégorie nous a fait comprendre à quel point nos participants, par leur adaptation aux changements, ont témoigné de leur courage et de leur résilience. Selon Wong (2021), le courage donne à la personne la capacité de gérer un équilibre dynamique entre des éléments opposés. Le courage permet de faire face aux difficultés et de persévérer malgré l'adversité.

Enfin, la dernière catégorie est en lien avec la volonté des directions d'école d'essayer de trouver des solutions. Nous avons noté à la suite de l'analyse des profils que la résilience requiert un état de vigilance de la part des directions d'école, afin qu'elles cherchent avec constance des solutions, malgré la fatigue qu'implique le fait de contrer au quotidien des défis et des difficultés. Nous sommes en accord avec nos participants lorsqu'ils mentionnent que si des solutions ne sont pas trouvées, les problèmes ne seront pas réglés et il n'y aura pas moyen à court ou moyen terme d'aller de l'avant, ce qui peut amplifier le caractère stressant des situations. Les propos de Béatrice vont en ce sens lorsqu'elle dit : « Si on évite les problèmes en espérant qu'ils vont disparaitre c'est comme si nous mettons des pansements qui servent à calmer la situation à court terme, mais cela ne résout pas le problème à long terme ». De là, les directions d'école ont besoin de courage pour oser chercher des solutions devant les situations d'adversité. Dans cette quête, elles ont témoigné avoir eu recours à des amis ou à des experts pour leur venir en aide. À l'instar de Maatouk (2014), les propos de nos participants nous portent à croire qu'il serait judicieux de transférer et d'institutionnaliser le fonctionnement de communautés d'apprentissage professionnelles implantées en 2007 en Ontario auprès des directions d'école. Dans de telles communautés, les directions partagent des solutions les aidant à faire face aux situations d'adversité. Ce partage d'expertise semble être primordial dans un contexte social en mutation permanente dans lequel les directions d'école sont de plus en plus appelées à faire preuve constamment de courage.

7.2 Le domaine commun

Rappelons que le domaine commun selon Fisher (2011) traite de la relation qu'une personne tisse avec son entourage et de la manière dont cette relation influence cette personne et marque son environnement social. Dans ce domaine et à la suite de la lecture des témoignages, nous avons repéré deux dimensions de résilience, à savoir : la dimension de la bienveillance et la dimension des compétences du leadership éducationnel.

7.2.1 La dimension de la bienveillance

En éducation, Shankland, Bressoud, Tessier et Gay (2018) ont proposé une définition opérationnelle de la bienveillance dans un contexte scolaire, mais qui « peut se décliner dans

d'autres contextes » (p. 4). Dans cette définition, la bienveillance prend en compte trois besoins, à savoir : les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale chez l'élève. La bienveillance, selon Roelens (2019), fait référence, entre autres, à un état d'esprit où la personne est capable de discerner les vulnérabilités autour d'elle et de se soucier des besoins des autres en ayant conscience de ses propres besoins. Le tableau ci-dessous présente les quatre catégories et leurs sous-catégories retrouvées pour la dimension de la bienveillance.

Tableau 23

Les catégories et les sous-catégories de la dimension de la bienveillance

Dimension de la bienveillance
Bénéficier du soutien de l'entourage
Puiser sa force de sa famille et de ses amis
Avoir le soutien de son équipe et de ses collègues
Avoir le soutien de ses dirigeants
Avoir le soutien de la communauté
Avoir un modèle de résilience
Promouvoir la résilience autour d'elle
Être un modèle de résilience
Cultiver la résilience chez les acteurs scolaires
Consacrer du temps pour écouter les autres
Devenir un soutien pour les autres

Comme le précise le tableau ci-dessus, l'analyse des profils des participants a permis d'identifier quatre catégories en lien avec la dimension de la bienveillance. La première catégorie reflète le besoin des directions d'école de bénéficier du soutien de l'entourage. Ce soutien est réparti selon quatre sous-catégories. La première sous-catégorie reflète la force que la direction d'école puise de sa famille. Il est vrai que nous avons déjà souligné le rôle joué par la famille dans la promotion du bien-être des directions d'école, toutefois, ce rôle ne se limite pas à ce stade. L'analyse des profils de nos participants dévoile à quel point le soutien des membres de la famille joue un rôle essentiel dans l'accompagnement et le soutien des directions d'école afin de surmonter les moments difficiles de leur profession. Ce fonctionnement familial positif a été reconnu comme un facteur de protection dans les écrits scientifiques portant sur la résilience (Burt et Paysnick, 2012 ; Cyrulnik et Jorland, 2012). Les directions d'école trouvent que les membres de leur famille, par leur écoute, leur disponibilité, leur compréhension de la nature du travail et leur bienveillance, demeurent un renfort vital pour elles afin de continuer à assurer leurs responsabilités dans de meilleures conditions. Cette bienveillance sans relâche envers les

directions d'école est centrale dans les profils de nos participants. Les propos de Béatrice ne sont qu'un exemple à ce sujet. Elle trouve que son mari l'aide à mener un discernement adéquat, surtout dans les moments d'adversité, en adoptant un point de vue objectif, ce qui aide, selon Béatrice, à élargir son horizon. En outre, nous avons constaté que le soutien de la famille réinstaure la confiance en soi des directions d'école durant les moments difficiles, ce qui peut favoriser leur résilience. Le contexte familial dans lequel la direction d'école évolue peut favoriser son parcours professionnel, mais aussi peut avoir d'autres répercussions. Le témoignage d'Anna continue à résonner en nous, elle qui a eu son premier nouveau-né lors de sa première année à la direction d'école. Elle était alors tenue de jumeler ses responsabilités familiales et ses tâches en tant que direction d'école, ce qui a constitué un grand défi et lui a causé un grand stress. De plus, le sentiment de culpabilité qui a découlé de cette situation n'a fait qu'augmenter ce stress. Progin *et al.* (2019) conseillent à la direction d'école, qui fait face à des difficultés, de « prendre conscience que les épreuves ne sont pas le fruit de déficits personnels » (p. 141), afin de ne pas éprouver un sentiment de culpabilité dans de telles circonstances. La complicité qu'elle vivait avec son mari était un soutien qui l'a aidée à ressortir de cette situation encore plus forte qu'auparavant. De là, nous trouvons qu'il est essentiel, pour une direction d'école, d'avoir un fonctionnement familial positif pour qu'elle bénéficie le plus possible d'un soutien indéfectible dans la réalisation de ses tâches. Les propos suivants de Béatrice vont en ce sens : « … la santé physique et mentale de ma famille est la seule chose qui contribue à ma résilience, à mon énergie et à ma passion pour le travail. Si un de mes enfants est malade, cela prend toute mon énergie et mon attention ». Ces paroles nous permettent de nous questionner sur l'importance d'un service d'accompagnement pour les directions d'école, non seulement au niveau pédagogique ou administratif, mais aussi au niveau psychologique. Un tel appui psychologique pourrait soutenir les directions d'école dans les moments où elles vivent des situations d'adversité soit au niveau familial ou professionnel.

La deuxième sous-catégorie de soutien est en lien avec l'équipe et les collègues de la direction d'école. Ce soutien demeure une forme de solidarité importante pour les directions d'école afin de faire face aux difficultés et de prendre des décisions qui favorisent le fonctionnement optimal de l'école. Les profils de Béatrice et de Mayssa témoignent à quel point leurs tâches étaient difficiles au début de leur mandat à cause de l'absence du partage d'une vision commune avec l'équipe de l'école. Toutefois, leur expérience s'est profondément

transformée dans les années qui ont suivi, quand elles ont procédé à l'embauche d'autres enseignants qui ont contribué à former une nouvelle équipe. De là, nous comprenons davantage le conseil que donne Mounir aux nouvelles directions d'école d'avoir une bonne entente avec leur équipe et d'apprendre à négocier avec elle pour inciter les membres de celle-ci à adhérer à une vision commune de l'école. Nous sommes conscient que sans le soutien de l'équipe, les tâches de la direction d'école sont de plus en plus lourdes et compliquées. De même, Alice a aussi évoqué la bonne entente et le soutien de trois de ses collègues qui en croyant en elle, d'une manière inconditionnelle, l'ont aidée à favoriser sa résilience. Dans notre journal de bord, nous avons noté qu'Alice a mentionné à plusieurs reprises, en dehors de nos entretiens, que la bienveillance qui la lie avec ses collègues est un apport positif dans son cheminement professionnel. De là, découle l'importance pour les directions des conseils scolaires d'encourager davantage la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles au niveau des directions d'école pour favoriser le partage d'expériences et valoriser la solidarité et la bienveillance entre ces dernières, afin qu'elles puissent s'entraider et surmonter ensemble des situations d'adversité. Ce soutien organisationnel peut être d'un grand recours dans des situations d'urgence et de bouleversements.

La troisième sous-catégorie fait référence au soutien des dirigeants. Nous retrouvons cette sous-catégorie dans les profils de Béatrice et de Benoît. Pour ces deux directions, l'appui de leur conseil scolaire, par l'entremise des surintendants, les rassure dans la prise des décisions et minimise leur inquiétude. Bien que peu de participants ont évoqué cette sous-catégorie, cela ne signifie pas que les autres participants ne font pas l'expérience du soutien de leurs dirigeants. Nous avons noté, dans notre journal de bord, le commentaire suivant : « Benoit est chanceux d'avoir un surintendant compréhensif et disponible ». Ce propos nous permet de signaler qu'il serait très approprié qu'un tel soutien soit institutionnalisé par des directives, des politiques, des stratégies ou des structures pour permettre aux directions d'en bénéficier. Cette institutionnalisation rendrait cette forme de soutien moins dépendante du caractère et des traits de personnalité des dirigeants, pour qu'elle devienne une priorité institutionnelle qui perdure.

La quatrième sous-catégorie dans la catégorie du soutien de l'entourage, c'est celle de la communauté. Cette dernière prend un sens différent selon nos participants et le contexte dans lequel ils évoluent. Cette communauté peut faire référence aux amis, à la communauté paroissiale, à des experts en matière de counseling, à la communauté religieuse ou bien aux

villageois. Le soutien et la solidarité de la communauté renforcent la direction d'école dans les moments difficiles et l'aident à préserver sa confiance en elle-même. Toutefois, cela n'est pas toujours le cas. Par exemple, dans le contexte libanais, les deux directions d'écoles catholiques, Lamia et Mounir, auraient aimé recevoir davantage le soutien de leur communauté religieuse. Lamia fait part du manque de soutien de sa communauté du fait que les membres de celle-ci sont âgés et ne peuvent plus lui fournir ni le soutien administratif ni le soutien moral et psychologique dont elle a besoin. De là, elle témoigne d'un sentiment de solitude qui ne l'a pas aidée dans ses premières années à la direction d'école. Dans la même veine, Mounir trouve que la communauté religieuse à laquelle appartient une direction d'école est censée fournir à cette dernière un milieu de vie favorable. En outre, nous avons noté dans notre journal de bord qu'il désire fortement que les supérieurs des communautés religieuses aient un bon discernement dans la nomination des directions d'écoles catholiques au Liban, en évitant de souscrire à un esprit de favoritisme et de clientélisme. Progin *et al.* (2019) abondent également en ce sens, en discutant de la nomination des directions d'écoles privées au Liban et en particulier catholiques, lorsqu'elles évoquent « que le poste de direction est la plupart du temps occupé par quelqu'un qui n'est pas formellement entrainé à l'administration » (p. 180).

Après le soutien de l'entourage, une deuxième catégorie a été repérée dans la dimension de la bienveillance, c'est celle de la présence d'un modèle de résilience pour une direction d'école. Nous sommes convaincu, à la lumière des profils de Béatrice et de Mayssa, que la présence d'une personne qui inspire la direction d'école par ses expériences et qui l'aide à se développer humainement et professionnellement est un facteur favorable à la résilience chez une direction d'école. Kimchi et Schaffner (1991) font part de l'importance de la présence d'une figure de soutien qui peut être considérée comme modèle d'identification aidant la personne à favoriser sa résilience. Les deux premières catégories de cette dimension reconnaissent la manière dont la présence d'un soutien de l'entourage et d'un modèle de résilience auprès d'une direction d'école contribue à sa propre résilience. Toutefois, cette dimension de la bienveillance ne se limite pas seulement au soutien que la direction pourrait recevoir, mais aussi à celui qu'elle peut donner. C'est en ce sens que se déclinent les deux catégories suivantes de cette dimension.

La troisième catégorie concerne le rôle que la direction d'école peut jouer auprès des autres dans la promotion de la résilience. L'analyse de nos profils nous permet d'observer que la direction d'école promeut la résilience quand elle devient un modèle de résilience, quand elle

cultive la résilience chez les acteurs scolaires et quand elle consacre du temps pour les écouter. La première sous-catégorie, être un modèle de résilience, conduit à ce que les enseignants trouvent en leur direction un coach à imiter et non pas un simple gérant de l'école. Afin que cela s'accomplisse, nos profils proposent deux voies. Premièrement, pour ce faire, la direction peut faire preuve d'ouverture d'esprit et apprendre, en tenant compte des commentaires authentiques qu'elle reçoit de la part de son personnel. Deuxièmement, elle peut démontrer de la retenue en toutes circonstances et en particulier devant des situations irritantes.

Être un modèle de résilience ne suffit pas à lui seul, selon les profils de nos participants. La direction d'école doit travailler à cultiver cette résilience auprès des acteurs scolaires, d'où notre deuxième sous-catégorie. Nous avons appris de l'analyse des données que les directions d'école qui ont réussi à cultiver cette résilience auprès des enseignants ont assuré un accompagnement en l'adaptant lors de visites de salles de classe, de discussions courageuses avec les membres de leur équipe et de formations sur la résilience offertes par des experts. Béatrice et Mayssa se sont réjouies de voir que certains des enseignants réticents qu'elles dirigeaient ont recouvré du plaisir à exercer leur profession à la suite de mesures d'accompagnement qu'elles ont mises en œuvre. Dans cette veine, Lamia a inséré un cours de développement personnel dans le programme de son école, afin d'aider les élèves à gérer leur stress et leurs émotions en tout temps. Dans notre journal de bord, nous avons inscrit que Lamia est convaincue que ce cours a favorisé la résilience chez ses élèves dans un contexte social instable. Nous avons remarqué que cet accompagnement prend aussi d'autres formes que l'accompagnement professionnel ou pédagogique. Par exemple, la direction cultive aussi la résilience en aidant son entourage à surmonter des défis économiques, psychologiques et sociaux.

La troisième sous-catégorie pour promouvoir la résilience concerne le temps que consacre la direction d'école pour écouter les autres. La plupart de nos participants ont évoqué la politique de la porte ouverte. Nous avons constaté que ce temps d'écoute est considéré par les directions d'école comme un investissement. En effet, cette écoute aide les directions à mieux comprendre le point de vue de l'autre, à analyser la situation et à aider leur entourage à comprendre leur raisonnement afin de les engager dans le processus décisionnel. Nous nous souvenons bien des propos de Béatrice qui croit que ce qu'elle donne de plus précieux aux gens qui l'entourent, c'est du temps. De là, et devant l'importance de cette sous-catégorie aux yeux

des directions d'école, nous nous demandons comment cette dernière peut consacrer du temps tout en tenant compte de la complexité de ses tâches administratives et de ses responsabilités (IsaBelle et Labelle, 2017). C'est en ce sens que nous croyons qu'il importe de reconsidérer les tâches et les responsabilités qui incombent à la direction d'école pour lui donner une marge de manœuvre et lui permettre d'être davantage présente auprès de sa communauté scolaire.

Dans la dimension de la bienveillance, nous avons identifié une quatrième et dernière catégorie, celle de devenir un soutien pour les autres. Une direction d'école assure ce soutien et favorise la résilience de différentes façons. Dans le contexte ontarien, le développement professionnel des enseignants et le coaching de la direction d'école occupent une place éminente dans les profils de nos participants de ce contexte. Par cet accompagnement, la direction favorise le développement de la résilience de son équipe. C'est dans cette perspective que les écrits de Théorêt et Leroux (2014) soulignent que le soutien fourni par la direction d'école accentue, entre autres, la résilience de ses enseignants. Dans un contexte de crise multidimensionnelle comme celui du Liban, le soutien prend actuellement un sens différent. Nous le ressentons à chaque fois que nous lisons les propos de Mounir : « … présentement, ma priorité n'est pas d'assurer une bonne gestion scolaire dans mon école, mais d'être au côté des gens et les supporter au niveau spirituel, financier et humain ». Ces propos nous touchent, car nous sommes témoin à quel point le contexte social au Liban façonne et « réinvente » le rôle de la direction d'école. En somme, cette sous-catégorie dévoile la manière dont le soutien que la direction d'école peut offrir aux autres dépend du soutien qu'elle est en mesure de recevoir dans le contexte social lui-même.

7.2.2 La dimension des compétences du leadership éducationnel

Plusieurs auteurs conçoivent la compétence comme étant un savoir-agir fondé sur la mobilisation d'une variété de ressources (Lasnier, 2000 ; Meirieu, 2005 ; Perrenoud, 2008 ; Tardif, 2006). À l'instar de Laurier (2005), Paul et Suleman (2005) nomment ainsi les trois composantes de la compétence : les compétences théoriques ou les connaissances, les compétences pratiques ou les habiletés et les compétences comportementales ou les attitudes. Le tableau ci-dessous présente les quatre catégories et leurs sous-catégories retrouvées pour la dimension des compétences du leadership éducationnel.

Tableau 24

Les catégories et les sous-catégories de la dimension des compétences du leadership éducationnel

Dimension des compétences du leadership éducationnel
Saisir les enjeux et les défis de la profession et de son milieu
Avoir une expérience du terrain
Accepter d'être sous le feu des projecteurs
Développer un sens de l'organisation
Développer l'habileté de faire face aux défis
Acquérir une expérience de leadership
Chercher de l'expertise
Promouvoir la résilience individuelle et communautaire
Avoir des stratégies pour gérer le stress
Appuyer l'innovation et le changement
Se servir de l'innovation dans la résolution des problèmes
Accompagner le personnel dans le changement
Mettre en pratique ce qui a été reçu lors des formations
Avoir des attitudes pour perdurer dans la profession
S'enrichir de l'expérience des autres
Agir tout le temps avec résilience

En effectuant les entretiens, nous avons remarqué rapidement que les participants misent sur leurs compétences de leadership éducationnel pour aider les autres acteurs scolaires à devenir résilients à leur tour. Nous avons repéré quatre catégories dans cette dimension. La première est en lien avec les savoirs de la direction d'école : saisir les enjeux et les défis de la profession et de son milieu. Deux autres catégories sont en lien avec les savoir-faire de la direction d'école : développer l'habileté de faire face aux défis et appuyer l'innovation et le changement. La dernière catégorie reflète le savoir-être de la direction : avoir des attitudes pour perdurer dans la profession. Dans le domaine commun, nous étudions la manière dont l'individu est influencé par son entourage et la façon dont il influence les autres. Sur ce, le développement des compétences dans cette dimension s'opère dans la relation menée par la direction d'école avec son entourage.

La première catégorie réside dans la connaissance de la direction d'école des enjeux et des défis non seulement de sa profession, mais aussi du milieu dans lequel elle évolue. Un des enjeux qui a occupé une place éminente lors de l'analyse de cette dimension est en lien avec la charge de travail de la direction d'école qui requiert parfois plus de douze heures de travail par jour. Cette charge est d'autant plus diversifiée que s'y ajoutent les périodes achalandées de l'année scolaire avec les bulletins, les graduations, etc. Réussir à accomplir toutes ces tâches nécessite de la part d'une direction d'école d'être continuellement centrée sur les besoins

immédiats et les situations problématiques qui adviennent dans un contexte scolaire, d'où le défi pour elle d'être polyvalente. Selon les profils analysés, l'enjeu majeur de cette profession réside dans la capacité de faire face aux situations imprévues et inconcevables auxquelles les directions d'école font face à n'importe quel moment. Anna évoque clairement les imprévus de sa profession lorsqu'elle mentionne avoir été dans l'obligation de faire appel à l'aide de l'enfance pour intervenir, de travailler avec un personnel ou des parents où chacun a un bagage culturel différent ou gérer la crise à la suite du décès d'un élève. Nous sommes en accord avec nos participants que ces enjeux et ces défis peuvent contribuer à l'épuisement professionnel d'une direction d'école, d'où l'importance de développer sa résilience. S'ajoutent à ces imprévus les enjeux et les défis du milieu dans lequel œuvre quotidiennement une direction d'école. À la suite de l'analyse des profils des directions d'écoles libanaises, il nous semble évident que les différents enjeux et défis qui se retrouvent dans nos profils sont des exemples clairs et frappants de la nécessité de la résilience des directions d'école pour pouvoir œuvrer dans ce contexte d'instabilité sociale, économique et politique. Par exemple, en période d'enseignement en ligne avec la propagation de la pandémie, les familles libanaises doivent s'accommoder avec une coupure prolongée d'électricité et de la connexion d'internet qui arrive dans la plupart des régions à vingt heures d'interruption. S'ajoute à tout cela l'expérience dont fait part Mayssa, lorsqu'elle rapporte le fait de combattre quotidiennement un gouvernement qui ne soutient pas ses écoles publiques. Mettre l'emphase sur les enjeux et les défis du milieu libanais ne signifie pas que les directions d'écoles ontariennes ne rencontrent pas des enjeux et des défis en lien avec leur milieu. Cependant, comme au Liban la crise est multidimensionnelle, il devient plus compréhensible que les profils des directions d'écoles libanaises mettent davantage d'emphase sur ce sujet.

Afin de faire face à ces défis et à ces enjeux et développer la résilience, nous avons repéré trois sous-catégories dans les profils de nos participants. La première est d'avoir une expérience du terrain. Cette expérience s'incarne dans la connaissance de son équipe et de son milieu avant de commencer à proposer des initiatives. Dans son modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire, Lapointe (2002) trouve que le préalable *sine qua non* dans un tel milieu « est la connaissance de la problématique sociale et linguistique dans laquelle l'école évolue » (p. 42). Nous retrouvons, dans les profils, une volonté chez la direction d'école de prendre le temps de détecter et d'analyser les besoins et les priorités de son école,

d'écouter activement les acteurs scolaires avant de prendre ses décisions. La deuxième sous-catégorie consiste à accepter d'être sous le feu des projecteurs, comme l'a clairement dit Mayssa. C'est d'accepter d'être redevable à la communauté au sens large dans ses décisions et ses choix. L'histoire de Mayssa résonne toujours en nous, elle, qui a accepté le défi de remettre l'école de son village sur le bon chemin, devait toujours vivre sous le regard des villageois, faire face à leurs préjugés et leurs multiples interpellations. Devant les défis et les enjeux de sa profession et de son milieu, une direction d'école doit développer un sens de l'organisation, d'où notre troisième sous-catégorie. Ce sens de l'organisation aide la direction d'école à accueillir l'imprévisible dans son quotidien et à le gérer. Cette organisation se manifeste quand la direction d'école apprend, selon Lamia, à vivre un équilibre dans la gestion de son temps, de son énergie et de son travail. À la suite de la lecture de nos profils, nous sommes conscient que le stress et l'épuisement professionnel que les participants ont subis sont causés, entre autres, par un manque de temps pour accomplir leurs multiples tâches (Gravelle, 2015). De là, il importe pour les nouvelles directions d'écoles de recevoir des formations sur la manière dont elles peuvent mieux gérer leur temps et leur énergie et savoir choisir leurs priorités pour faire face aux imprévus. Cela les aiderait à développer un sens d'organisation pour persévérer dans leur profession et établir un équilibre avec leur vie professionnelle, personnelle et familiale.

La deuxième catégorie dans cette dimension est en lien avec les habiletés que la direction d'école développe pour faire face aux défis. Nous avons remarqué dans notre analyse que le profil d'Anna énumère plusieurs stratégies pour relever les défis comme l'utilisation des techniques d'écoute active, de reformulation dans le dialogue avec autrui ou bien de se fier aux recherches scientifiques pour trouver des solutions implantées dans d'autres contextes. Dans cette catégorie, nous avons identifié quatre sous-catégories qui aident la direction d'école à développer des habiletés pour faire face aux défis. La première est d'avoir eu l'opportunité de vivre des expériences de leadership avant de recevoir la responsabilité de diriger l'école. Dans le système éducatif ontarien cela est possible, car selon l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, le poste de direction d'école est confié aux membres qui ont déjà assumé pendant au moins deux ans un poste de direction adjointe (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2021). Nous avons remarqué que Lamia, Mayssa et Mounir, tous les trois œuvrant dans le milieu libanais, ont manifesté leur désir d'avoir eu une expérience de leadership ou une forme de préparation avant d'exercer le rôle de la direction d'école, ce qui corroborent les

recommandations de Ouba (2019). Lamia va plus loin en demandant à ses supérieures de lui confier une candidate à la direction d'école afin d'assurer une relève. La deuxième sous-catégorie, c'est d'être accompagné et soutenu par un mentor. Nous trouvons que cette sous-catégorie demande de la part de la direction d'école une ouverture d'esprit pour profiter de l'expertise des autres. La plupart de nos participants, qu'il s'agisse de directions avec peu d'expérience ou chevronnées, ont eu recours à des experts issus des domaines soit légal, pédagogique, administratif ou même artistique pour les guider et les soutenir lorsqu'elles ont dû relever des défis. Nous étions heureux d'apprendre que le conseil scolaire d'Anna lui a affecté un mentor dans ses premières années à la direction d'école afin de la soutenir et l'aider dans l'accomplissement de ses tâches, ce qui lui a permis de se perfectionner en cours d'emploi. Sur ce, nous ne pouvons que saluer cette initiative et espérons qu'elle deviendra une procédure plus régulière lors de la nomination d'une nouvelle direction d'école. La troisième sous-catégorie est de promouvoir la résilience individuelle et communautaire. Nous avons pris conscience, lors de l'analyse des profils, qu'une direction d'école qui favorise la promotion de la résilience autour d'elle rencontre moins de défis dans son quotidien. En encourageant son personnel à réfléchir et à se questionner sur ses pratiques, en accompagnant et en coachant les parents qui se sentent dépassés par la gestion de leurs enfants, en appuyant les élèves dans le développement de leur résilience, cette direction d'école construit une communauté résiliente qui s'entraide, entre autres, à surmonter ensemble les défis (Day, 2014). Dès lors, elle ne se sent pas seule à faire face aux défis, mais elle devient ainsi soutenue par son personnel et sa communauté, ce qui favorise sa résilience. La quatrième sous-catégorie fait référence aux stratégies pour gérer le stress. À l'instar des autres participants, Benoît souligne le rôle que joue l'activité physique dans la gérance de son stress, ce qui va dans le sens des propos de Fleshner *et al.* (2011). De même, les profils des participants énumèrent plusieurs autres stratégies pour gérer le stress causé par le désengagement du personnel, les attentes irréalistes parfois des parents et les enjeux que soulèvent dans certains contextes la diversité culturelle des élèves. Dans cette catégorie, l'analyse de nos données nous a fait remarquer à quel point le développement d'habileté pour relever les défis constitue un atout central dans la promotion de la résilience de la direction d'école et de sa communauté.

Dans un contexte de mutation rapide, une troisième catégorie occupe une place éminente dans l'analyse de cette dimension. Cette catégorie consiste à appuyer l'innovation et le

changement dans l'exercice d'un leadership éducationnel. Dans une période où le changement est devenu une réalité imminente et essentielle, Progin *et al.* (2021) ont clairement encouragé les directions d'école « à exercer un rôle d'agent de changement tout en voyant celui-ci évoluer constamment » (p. 21). À ce sujet, les propos de nos participants laissent explicitement entendre qu'une direction d'école qui réussit à susciter l'innovation et le changement dans son école apprend à développer sa résilience. Dans cette catégorie, nous avons repéré trois sous-catégories. La première fait référence à la créativité qu'a la direction d'école en étant capable de se servir de l'innovation dans la résolution des problèmes. Benoît et Alice témoignent de leurs solutions créatives et innovatrices pour régler des problèmes de comportement chez les élèves ou pour discuter des difficultés d'enseignement avec leur personnel. Le profil de Mounir est un exemple explicite de la capacité d'une direction d'école à être novatrice dans les moments d'adversité. À la suite de la révolution d'octobre 2019, le Liban a connu une tension entre les différents partis politiques et communautés religieuses. Afin que ses élèves n'amènent pas cette tension au sein de leur école, Mounir a organisé un évènement patriotique pour mettre de l'avant ce qui rassemble tous ses élèves en tant que citoyens. Cet évènement a favorisé, par la suite, un contexte favorable à l'enseignement et à l'apprentissage malgré l'instabilité qui a été vécue au niveau national par l'ensemble de la population. La deuxième sous-catégorie consiste à accompagner le personnel dans le changement. Nous avons remarqué, dans nos différents profils, que les directions d'école ont vécu une réticence de la part de leur personnel, soit au début de leur mandat ou par la suite. En effet, nous sommes conscient que tout changement génère de la réticence et de la résistance. C'est en ce sens qu'Anna s'appuyait sur des études scientifiques pour justifier auprès de son personnel l'importance de nouvelles initiatives qu'elle mettait en œuvre. Pour ce faire, elle a même utilisé des exemples de transformations réussies dans d'autres écoles. À la suite de la lecture de nos profils, nous pouvons dire que la voie du changement était rarement parsemée de fleurs. Toutefois, c'est grâce à la résilience qui se manifeste par de la patience dans l'accompagnement de nos participants que des changements ont été implantés dans leurs écoles. La dernière sous-catégorie est en lien avec la mise en pratique des nouveautés qui ont été partagées lors des formations. Nous comprenons des profils de nos participants, spécialement en Ontario, qu'ils reçoivent des formations lorsqu'il s'agit de nouvelles initiatives. À la suite de l'analyse, nous pouvons souligner que ce qui importe ce n'est pas uniquement la formation reçue, mais également le suivi et l'accompagnement dans la mise en œuvre. Trouver

de bonnes idées est devenu une tâche simple aujourd'hui avec l'utilisation des réseaux de connexions et le partage massif de l'information au niveau mondial. Ce qui fait la différence, c'est la capacité qu'a la direction d'école de consacrer le temps nécessaire pour accompagner l'implémentation de telles initiatives. Béatrice confirme nos propos, car selon elle : « … le suivi est vital sinon je n'arrive pas à faire la transformation voulue ». Il est clair que la place de l'innovation et du changement est devenue primordiale dans le quotidien des directions d'école. De là, il devient nécessaire de réserver plus de place dans le calendrier des directions d'école pour susciter l'innovation et accompagner le changement. Sinon, il devient difficile pour une direction d'école d'accepter de vivre un leadership statique où aucune transformation ne peut être vécue, ce qui peut nuire à la résilience de la direction et la rend plus fragile.

La dernière catégorie dans cette dimension des compétences du leadership éducationnel est en lien avec le savoir-être de la direction : avoir des attitudes pour perdurer dans la profession. Parmi ces attitudes, nous avons noté, à la suite de l'analyse des profils, l'ouverture d'esprit de la direction d'école, l'honnêteté, la compassion, l'empathie, l'humilité et l'acceptation de la vulnérabilité face à la profession ainsi que l'écoute active. Ces attitudes, nous les retrouvons au centre des quatre sous-catégories que nous avons identifiées à la suite de notre analyse. La première sous-catégorie, s'enrichir de l'expérience des autres, demande, entre autres, de la part de la direction d'école, de l'ouverture de l'esprit, de l'humilité et de l'écoute active. Nous avons remarqué que plusieurs de nos participants ont profité de l'expérience d'autres directions lorsqu'ils étaient encore enseignants. Nous avons noté que les participants ont rencontré dans leur parcours des directions d'écoles résilientes et d'autres, moins résilientes. Toutefois, les deux modèles étaient, selon eux, une source d'apprentissage sur la manière de promouvoir leur résilience et d'accepter leur vulnérabilité. Dans la même veine, nous avons remarqué que la direction d'école est capable, par son ouverture d'esprit, son humilité et son honnêteté, à renforcer sa résilience par le biais de la consultation, le coaching, la présence d'un mentor ou du surintendant, etc. Le réseau des directions d'école s'avère également une autre source d'enrichissement, bien présente dans les profils d'Anna et d'Alice. Nous avons remarqué que ces deux directions comptent sur ce réseau pour renforcer leur résilience par le partage d'expériences. Dans leurs écrits, Progin *et al.* (2021) font référence à l'importance de ce réseau pour faire passer les directions d'école d'une logique administrative à une logique d'échange et de co-construction. Dans un tel réseau, la direction ne se retrouve pas seule à faire face à des

situations d'adversité, puisqu'il s'agit d'un réseau de confiance. Nous comprenons le sens de l'expérience qu'Anna rapporte, car dans de tels échanges, elle trouve un refuge, une source de confort et une force pour surmonter les défis et retrouver de la joie dans son travail. La deuxième sous-catégorie consiste à agir tout le temps avec résilience. Les profils de nos participants font référence à plusieurs situations imprévisibles qui surviennent dans le quotidien d'une direction d'école. De là, il demeure nécessaire, pour cette dernière, de faire preuve de résilience dans son quotidien ainsi que dans toutes les décisions qu'elle prend. C'est dans cette veine que Lamia et Mounir trouvent que leur capacité à négocier avec les enseignants et les parents avec souplesse quand leurs décisions sont remises en question les aide à renforcer leur résilience. Dans cette deuxième sous-catégorie, nous avons noté que pour agir tout le temps avec résilience, cela requiert de la part de la direction d'école d'avoir un bon discernement devant des situations changeantes, mais aussi un bon jugement quant à ses propres décisions.

En somme, dans cette dimension, nous avons présenté des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être du leadership éducationnel favorisant la résilience, selon l'analyse des profils des participants. À la lumière de ce que nous avons appris de l'analyse de cette dimension, nous comprenons que les compétences évoquées par nos participants pour identifier cette dimension peuvent être acquises durant la formation et renforcées lors de l'accompagnement. De là, nous concevons qu'il serait pertinent de mener des recherches sur les programmes de formation des directions d'école afin d'en identifier les contenus et, le cas échéant de les enrichir pour soutenir encore davantage les directions d'école dans leur capacité de résilience.

7.3 Le domaine environnemental

Rappelons que le domaine environnemental selon Fisher (2011) évoque la relation d'unité avec l'environnement. Cette relation prend sa forme par le développement d'un sentiment d'émerveillement, de respect et de responsabilité de la nature. Dans ce domaine et à la suite de notre analyse des profils, nous avons identifié une dimension de résilience, à savoir : la dimension du refuge.

7.3.1 La dimension du refuge

Le refuge se définit par « ce à quoi on recourt dans une situation ou un moment difficile, dont on attend une aide, un réconfort » (Larousse en ligne, s. d.). Avec la propagation de la

pandémie, la nature est devenue ce lieu par excellence, selon Hars (2021), qui nous place à l'abri du stress et nous permet de nous sentir mieux. Hars (2021) indique que la nature est un modèle de résilience, car elle s'adapte à tout. C'est pour cette raison qu'elle peut devenir un refuge pour toute personne qui cherche à apprendre sur la résilience. Le tableau ci-dessous présente les deux catégories retrouvées pour la dimension du refuge.

Tableau 25

Les catégories de la dimension du refuge

Dimension du refuge
Trouver dans la nature un espace pour prendre un souffle
Travailler dans un environnement sain et sécuritaire

Nous avons constaté que les directions d'école évoquent peu la thématique de l'environnement dans leurs propos. Cette paucité de données portant sur ce domaine environnemental peut s'expliquer du fait qu'aucune question spécifique ne portait sur ce domaine lors des entrevues. Toutefois, et malgré cette pénurie de données, notre analyse a permis d'identifier, dans la dimension du refuge, deux catégories expliquant la forme de relation que tissent les participants avec leur environnement naturel et celui du travail. La première catégorie présente la nature comme un lieu ou un espace pour reprendre son souffle. Plusieurs directions ont partagé des expériences qu'elles ont vécues, en particulier durant la période de confinement, au sein de la nature, ce qui confirme les propos de Hars (2021). Le profil d'Anna est remarquable par rapport à ce sujet. Cette direction d'école ontarienne s'est connectée davantage avec la nature pendant le confinement et a fait l'expérience de la nature comme refuge où elle a pu prendre un recul de ses activités professionnelles pour vivre davantage des démarches de réflexion et d'intériorisation. Les propos d'Anna nous font penser à ceux de Hars (2021) qui souligne que « le confinement a été synonyme de prise de conscience de l'importance de la nature pour de nombreuses personnes ». Dans la même veine, d'autres participants ont mentionné que cette connexion avec la nature leur a procuré de la sérénité et de la paix intérieure. Nous avons constaté que les directions d'école trouvent désormais dans la nature un refuge et un milieu qui diffère de celui dans lequel elles évoluent. Un milieu calme et paisible où elles ne se sentent pas jugées ni sollicitées. Sur ce, dans les moments désagréables, plusieurs directions ont fréquenté la nature en quête de paix intérieure. Cette fréquentation « renforce

l'immunité et apporte un sentiment d'apaisement » (Hars, 2021). En lisant les notes de notre journal de bord, nous constatons que ce déplacement est devenu, par exemple, un rituel hebdomadaire pour Layla. Cette dernière quitte régulièrement son quartier les fins de semaine pour rejoindre sa maison au village, profiter de la nature, se ressourcer, refaire le plein d'énergie et faire face aux défis qu'elle rencontre dans son école. Cet espace vert devient pour Reich *et al.* (2010) un facteur de protection qui favorise la résilience. Qui plus est, Morse, Gladkikh, Hackenburg et Gould (2020) ont étudié la relation de la personne avec la nature en temps de pandémie. Ces auteurs confirment que la nature est devenue un véritable refuge voire un besoin vital pour bâtir sa résilience et sa santé mentale en période d'adversité comme celle de la pandémie.

La deuxième catégorie fait référence à l'environnement de travail. La thématique d'un environnement sain et sécuritaire était fort présente dans quelques profils de nos participants. Béatrice a rapidement souligné qu'un tel environnement contribue à sa résilience. Un environnement sain pour nos directions d'école consiste à avoir des installations nécessaires pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage dans une école. L'expérience de Mayssa, après sa nomination à la direction d'école, en est un bon exemple. En fait, elle a exprimé un sentiment de malaise et de dégout lors de sa première visite à l'école où elle a trouvé les conditions précaires du bâtiment. Par la suite, lorsqu'elle a intégré ce lieu de travail, elle a démontré une grande résilience pour transformer ce bâtiment en un environnement sain pour ceux qui fréquentent son école. Nous comprenons la réaction de Mayssa. En effet, elle ne s'est pas reconnue dans ce bâtiment lors de ses premiers mois à la direction d'école. Au lieu que les installations favorisent son intégration et l'aident à s'occuper des défis pédagogiques, elle s'est trouvée contrainte de concentrer une partie de son temps et de son énergie pour résoudre un problème touchant l'environnement d'enseignement et d'apprentissage, qui n'était pas nécessairement dans son domaine d'expertise. Dans cette catégorie, nous constatons à quel point l'environnement physique peut devenir une embûche pour une direction d'école, si l'état du bâtiment requiert de nombreuses rénovations qui nécessitent plus d'effort, en d'autres termes, plus de résilience pour accomplir ses tâches et assumer ses responsabilités.

7.4 Le domaine transcendantal

Le domaine transcendantal renvoie à la relation de l'individu avec quelqu'un ou quelque chose qui dépasse le niveau humain (Fisher, 2011). Dans ce domaine, et à la suite de l'analyse des profils, nous avons identifié deux dimensions de résilience, à savoir : la dimension de la confiance au Transcendant et la dimension du réconfort et de l'espoir.

7.4.1 La dimension de la confiance au Transcendant

En partant des racines du verbe confier, Marzano (2010) souligne que la confiance renvoie, entre autres, à l'idée de se fier à quelqu'un en comptant sur sa bienveillance et sur sa bonne foi. Pour Orriggi (2008), la confiance est un mélange de rationalité, de sentiments et d'engagement. Basset (2006) et Marzano (2010) trouvent que malgré son caractère fondamental, la confiance à l'autre possède aussi un caractère dangereux, car elle comporte des risques de trahison. Le tableau 26 présente les trois catégories de cette dimension, repérées dans les profils de nos participants.

Tableau 26

Les catégories de la dimension de la confiance au Transcendant

Dimension de la confiance au Transcendant
Croire en la présence du Transcendant
Faire l'expérience de la bienveillance de Dieu
Puiser ses forces en Dieu

En parcourant les témoignages de nos participants, nous avons remarqué que la confiance est au cœur de leur relation avec le Transcendant. Nous avons appris que cette confiance s'est développée et renforcée à la suite des expériences difficiles que les directions d'école ont rencontrées. Ces directions ont souligné avoir ressenti la présence et la bienveillance du Transcendant, lors de ces expériences, ce qui les a aidées à les surmonter. Le sens des expériences partagées par nos directions corrobore les propos de Werner (1993), un chercheur renommé sur la résilience, et qui conclut que l'une des caractéristiques retrouvées chez une personne résiliente, c'est l'existence d'une foi intérieure. Dans la dimension de la confiance au Transcendant, nous avons repéré trois catégories. La première consiste à croire en la présence du Transcendant. Le point commun que nous avons remarqué dans les témoignages, c'est que cette

présence, dans les moments d'adversité, procure aux directions d'école de la sécurité et de l'assurance et les libère du stress. Les profils d'Alice, d'Anna et de Lamia forment de bons exemples à ce sujet. Qui plus est, cette présence procure du réconfort pour les directions d'école. Nous comprenons le sens que les participants donnent à cette présence. En fait, ils trouvent qu'ils ne sont plus seuls dans les moments difficiles, car ils croient que cette puissance d'en haut les accompagne pour les aider à ne pas sombrer dans un état de détresse, mais à en ressortir. Ce soutien, assuré par la présence du Transcendant, aide la direction d'école à accomplir sa mission dans des situations difficiles et à ressentir de la paix et du calme. En outre, nous trouvons que cette présence et cette confiance leur procurent de la patience pour persévérer, nonobstant la durée de l'épreuve. En somme, les directions ont témoigné d'une capacité à contrer le sentiment de solitude qu'elles peuvent rencontrer, en discernant davantage la présence du Transcendant dans leur quotidien. Nous sommes convaincu que cette quête de la présence du Transcendant dans leur vie est un acte de résilience par excellence, car il aide les directions d'école à ne pas baisser les bras.

La deuxième catégorie consiste à faire l'expérience de la bienveillance de Dieu. La confiance des directions d'école au Transcendant ne se limite pas à sa présence à leurs côtés dans les moments difficiles, mais aussi à sa bienveillance. L'analyse des profils nous a fait remarquer qu'à chaque fois que les directions d'école mentionnent la bienveillance du Transcendant, elles évoquent son soutien comme guide pour prendre de bonnes décisions. Les paroles d'Alice sur ce sujet continuent à résonner en nous quand elle a dit : « Le bon Dieu m'a aidée à devenir ce que je suis, une direction d'école épanouie, heureuse et résiliente et il continue à me soutenir pour devenir une meilleure personne ». Cette bienveillance, à laquelle se réfèrent les directions d'école, n'est pas le fruit d'un désir, mais fait partie de l'expérience dont elles témoignent. Layla le confirme clairement quand elle indique qu'elle a vécu des expériences qui lui ont fait gouter à la bienveillance de Dieu. Les propos des participants dans cette catégorie convergent avec ceux de Basset (2014) qui montre que l'expérience de la bienveillance de Dieu aide la personne à vivre la responsabilité, car elle apprend à être bienveillante envers elle-même et envers les autres. Cette catégorie du soutien et de la bienveillance a été bien présente dans les profils quand il est question du soutien familial, amical ou transcendantal. De là, nous constatons que la bienveillance de Dieu ou du Transcendant constitue un élément favorable à la résilience de nos directions en dépit de l'existence ou de la non-existence d'une appartenance religieuse. Kœnig

(2008) abonde en ce sens dans sa version clinique moderne de l'évolution du concept de la spiritualité, en faisant valoir que toute personne aurait une certaine forme de spiritualité, même les athées et les agnostiques. Qui plus est, les résultats de l'étude de Robertson (2008) menée auprès des directions d'écoles publiques aux États-Unis indiquent que les directions ayant un niveau de spiritualité élevé ont tendance à avoir un niveau élevé de résilience. Sur ce, nous trouvons important pour toute direction d'école d'essayer de discerner la bienveillance du Transcendant dans son quotidien pour renforcer sa résilience.

La dernière catégorie évoque les forces qu'une direction puise à partir de cette confiance au Transcendant. L'analyse de cette catégorie nous a fait réaliser que cette force se manifeste par le courage qu'une direction détient pour dépasser les moments difficiles. Anna, lors de sa prière quotidienne, demande à Dieu la force et le courage pour qu'elle devienne capable de rebondir et de rester forte. Cette catégorie trouve une place éminente dans les profils des directions d'école au Liban. Nous comprenons la raison pour laquelle cette catégorie est plus évoquée par les participants libanais vu la situation d'instabilité à tous les niveaux dans laquelle les directions d'école cheminent. À plusieurs reprises Mounir, qui est religieux, mentionne que cette force est la seule garantie qui l'aide à accepter et à surmonter les difficultés. En somme, l'analyse de cette dimension nous a rendu conscient de la centralité de la spiritualité dans la promotion de la résilience, non seulement chez les participants appartenant à une communauté religieuse, mais aussi chez les laïcs. Sur ce, nous nous joignons à Robertson (2008) dans sa proposition aux directions d'école de « considérer la spiritualité comme un instrument à utiliser pour cultiver la résilience. Il vaut la peine pour les directions d'école de développer activement leur résilience en s'améliorant spirituellement » (p. 99, traduction libre).

7.4.2 La dimension du réconfort et de l'espoir

Le mot réconfort peut se référer à « ce qui redonne de la force morale, du courage, ce qui apporte de la consolation dans une situation pénible, douloureuse » (Dictionnaire de la langue française, s. d.), alors que l'espoir est défini par ce même dictionnaire par « le fait d'espérer, d'attendre avec confiance la réalisation dans l'avenir de quelque chose de favorable, généralement précis ou déterminé, que l'on souhaite, que l'on désire ». Le tableau 27 présente les deux catégories de cette dimension, repérées dans les profils de nos participants.

Tableau 27

Les catégories de la dimension du réconfort et de l'espoir

Dimension du réconfort et de l'espoir
Être authentique en vivant sa foi
Mener une relation active avec le Transcendant

La relation avec le Transcendant procure du réconfort et de l'espoir pour nos participants. À la suite de l'analyse de leurs profils, nous avons compris que ce réconfort et cet espoir sont vécus dans les situations d'adversité, quand une direction d'école est authentique dans sa vie de foi et quand elle mène une relation active avec le Transcendant. La première catégorie reflète l'authenticité de nos participants qui trouvent que leur relation avec le Transcendant peut avoir des hauts et des bas. Les notes que nous avons prises dans notre journal de bord reflètent la présence de cette catégorie dans les profils. Nous avons remarqué, lors des entretiens, que les directions d'école mentionnent la relation authentique qu'elles ont établie avec le Transcendant. Par exemple, parfois devant des situations difficiles, elles ont recours à Lui pour se plaindre de Son absence ou pour Le questionner sur sa bonté. Cette relation authentique leur procure du réconfort, car elles ont une confiance en Lui et n'ont pas peur d'être jugées pour leur comportement. Nous pouvons affirmer que ce genre de relation est sain et bénéfique, car la capacité d'une personne à exprimer ses émotions, ses inquiétudes et ses peurs est un signe de maturité relationnelle et possiblement spirituelle. Nous sommes convaincu qu'en l'absence d'une telle authenticité, la relation avec le Transcendant peut prendre une connotation de peur d'un Dieu qui accuse et qui blâme. Nous pensons que cette authenticité assure à la direction d'école une dimension pour partager profondément ses propres inquiétudes et sentiments, ce qui lui procure du réconfort.

La deuxième catégorie consiste à mener une relation active avec le Transcendant. Cette relation active est importante pour nos participants pour renforcer leur résilience, car elle leur procure de l'espoir, ce qui corrobore les écrits de Gibson (2014). En effet, dans les moments de difficultés, les directions d'école ont témoigné qu'elles ont recours à leur relation avec le Transcendant pour passer à travers les tempêtes. Ce recours prend quatre formes selon les profils. La première, c'est par la prière. Pour Mounir, la prière en ces moments demeure une condition nécessaire à sa résilience. Une deuxième forme, c'est par l'exercice de la réflexion ou de la rétrospection. Béatrice trouve « qu'au lieu de m'adresser aux gens qui m'entourent, je me tourne

vers l'Être Suprême pour mener une réflexion sur la manière dont j'ai réagi ». Loin d'être une pratiquante, Béatrice témoigne d'une foi en un Être Suprême qui l'aide constamment dans ce genre de réflexion. La troisième forme consiste à pratiquer la méditation. Layla en a fait l'expérience durant les moments difficiles, ce qui lui a procuré du calme pour mieux analyser la situation et prendre les bonnes décisions. La quatrième forme est de discuter avec un coach spirituel qui aide la direction d'école à mieux surmonter les moments difficiles, comme l'a expérimenté à plusieurs reprises Mounir. Pour conclure cette dernière dimension, nous pouvons témoigner que toutes les directions d'école trouvent que leur connexion avec le Transcendant leur procure du réconfort et de l'espoir durant les moments difficiles.

Les dimensions que nous venons d'identifier en relation avec les domaines personnel, commun, environnement et transcendantal, offrent la possibilité de comprendre et d'approfondir le sens qu'a la résilience pour nos participants. Avant de présenter les résultats relatifs à la spiritualité, nous faisons la synthèse de ce chapitre dans la section suivante.

7.5 En résumé

Dans ce chapitre, nous avons interprété les dimensions de la résilience que nous avons identifiées à la suite de l'analyse des connexions thématiques repérées dans les profils des participants. Huit dimensions ont été classées selon les quatre domaines du modèle du bien-être spirituel de Fisher (2011 ; 2016). Guidés par les écrits de Seidman (2019) sur l'analyse phénoménologique, nous avons privilégié dans ce chapitre la voix du chercheur pour enrichir et compléter les profils des participants. En outre, tout au long de ce chapitre, nous avons veillé à établir aussi des liens avec les écrits scientifiques sur les sujets abordés. En d'autres termes, nous avons essayé de partager le sens que nous donnons à notre expérience vis-à-vis des dimensions de la résilience à la suite des entrevues que nous avons menées et de la création des profils des participants.

En ce qui a trait au premier domaine du modèle de Fisher (2011 ; 2016), le domaine personnel, nous avons identifié trois dimensions : le sentiment d'existence, la méta-affection et le courage. Dans ce domaine, nous avons interprété la relation que la direction d'école établit avec elle-même, au regard du sentiment d'existence qu'elle donne à ses expériences, de la méta-affection qu'elle déploie pour faire face à ses expériences, et du courage qu'elle manifeste pour faire preuve de résilience. En d'autres termes, dans ce domaine, nous avons exploré la manière

dont la relation avec soi peut être prometteuse de résilience. La première dimension, celle du sentiment d'existence, nous a permis de comprendre qu'une fois que la direction d'école se croit capable de surmonter les défis et de s'adapter à l'adversité, cela favorise chez elle la résilience. Qui plus est, en ayant ce sentiment d'existence, elle cherche toujours à améliorer la qualité de sa résilience. Nous avons constaté, lors de l'analyse de cette dimension, le processus dynamique dans lequel évoluent les directions d'école. En effet, les expériences qu'elles ont partagées au sujet de leurs premières années en fonction faisaient référence à des expériences difficiles, voire accablantes dans certains cas. Certaines des situations vécues étaient même susceptibles de provoquer des remises en question identitaires. Toutefois, malgré ces expériences exigeantes et éprouvantes aux niveaux personnel, familial, psychologique et professionnel, cette première dimension nous a permis de constater à quel point ces directions d'école ne se sont pas laissées abattre et ont fait preuve de résilience afin de retrouver un sens d'unité et de cohérence, malgré les défis auxquels elles font face. Cette constatation nous amène à souligner l'importance que revêt cette dimension, qui joue un rôle primordial pour faire face aux expériences difficiles et s'avère déterminante dans le cheminement professionnel des directions. La deuxième dimension, celle de la méta-affection, nous a rendu sensible aux différents éléments cognitifs ou métacognitifs en lien avec les sentiments qu'une direction d'école éprouve durant les périodes difficiles. Cette dimension nous a permis d'apprendre à quel point il est central qu'une direction d'école soit apte à connaitre et à accepter ses limites et ses erreurs, afin de développer une intelligence émotionnelle et une maturité multidimensionnelle. Cette reconnaissance aide les directions d'école à rebondir ou à choisir de faire une rupture et quitter temporairement leur poste pour se protéger. Au cours de l'analyse, les propos de nos participants nous ont porté à considérer cette deuxième dimension comme étant une des pierres angulaires dans le développement de la résilience des directions d'école, parce qu'elle s'avère intrinsèquement liée à celle du sentiment d'existence. C'est dans cette perspective que nous avons proposé qu'une structure d'accompagnement par les pairs soit implantée au niveau des conseils scolaires ou des bureaux pédagogiques. Dans cette structure, des directions d'école ayant développé une capacité de discernement et d'acceptation de leurs erreurs, une intelligence émotionnelle et une maturité multidimensionnelle pourraient, par exemple, assurer un rôle de mentor auprès de nouvelles directions. Nous sommes convaincu qu'un tel accompagnement aiderait toute direction d'école à apprendre, dans sa relation avec elle-même, à privilégier cette méta-affection. La troisième

dimension réside dans le courage de la direction d'école pour faire face aux moments d'adversité. Nous avons rapidement constaté que le courage dont nos participants témoignent, est nourri par leur motivation à défendre leurs intérêts collectifs et individuels. Pour cela, leur agir se fonde sur leurs convictions et sur une confiance en soi pour rester solides au moment de l'épreuve et s'adapter aux changements qui surviennent, et ce, en poursuivant la recherche de solutions. Au fil des entrevues, et dans une période marquée par la pandémie de la Covid-19 au niveau mondial et par des crises multiples au Liban, nous avons découvert que nous étions en présence de directions d'école courageuses qui affrontent les difficultés et s'adaptent aux changements avec bravoure. Nous sommes devenu conscient que les moments difficiles sont au rendez-vous de la direction d'école dès son premier jour de nomination. De là, il devient essentiel d'accorder la priorité au développement de sa résilience dans sa relation avec soi.

Pour ce qui est du deuxième domaine, le domaine commun, nous avons repéré deux dimensions favorisant la résilience chez une direction d'école : la dimension de la bienveillance et celle des compétences du leadership éducationnel. Pour préciser les dimensions de ce domaine, nous avons d'abord interprété la manière dont la direction d'école établit une relation avec son entourage. Puis, nous avons explicité l'influence de cette relation sur la direction elle-même, en faisant valoir comment celle-ci pouvait accélérer le processus de résilience. Dans la dimension de la bienveillance, notre analyse a donné une place centrale au soutien qu'une direction d'école peut recevoir de son entourage. Ce soutien peut prendre plusieurs formes et peut être assuré par plusieurs personnes qui inspirent la direction tout au long de son parcours professionnel. Sur ce, nous avons conclu qu'il est essentiel que la direction d'école soit entourée par des personnes qui lui fournissent du soutien et de l'entraide pour favoriser sa résilience, avant de faire valoir le fait, qu'à son tour, il est possible pour une direction d'école de promouvoir la résilience autour d'elle par sa bienveillance. Quant à la deuxième dimension retrouvée dans le domaine commun, celle de la compétence du leadership éducationnel, nous avons évoqué les connaissances, les habiletés et les attitudes de la direction pour favoriser la résilience. À la suite de notre analyse, nous avons constaté que saisir les défis et les enjeux de la profession et du milieu demeure une connaissance clé pour une direction d'école. Parmi les habiletés, elle est censée avoir des stratégies pour gérer le stress, appuyer le changement et l'innovation dans son école, etc. En outre, des attitudes comme l'ouverture d'esprit, l'honnêteté, l'empathie et l'humilité aident la direction d'école à bâtir sa résilience.

En ce qui a trait au troisième domaine, le domaine environnemental, nous avons repéré une seule dimension, celle du refuge. Nous avons décrit, dans cette dimension, comment la nature ou l'environnement physique est devenu un refuge pour nos directions d'école contribuant ainsi à augmenter leur résilience. Dans la première catégorie de cette dimension, nous avons constaté que la connexion avec la nature a pris tout son élan à la suite de la période de confinement. Les directions d'école ont retrouvé dans la nature un espace pour reprendre leur souffle et pour vivre davantage des démarches de réflexion et d'intériorisation. Quant à l'environnement physique dans lequel œuvre une direction d'école, il joue aussi un rôle dans la promotion de sa résilience. Nous sommes devenu conscient à la suite de nos entrevues qu'une direction d'école qui travaille dans un milieu sain et sécuritaire a plus de chance de développer sa résilience. En fait, au lieu d'investir leur énergie dans des travaux de rénovation ou de remise à niveau, ou dans la gestion de crises externes à leurs écoles, les participants réservent cette énergie pour faire face aux autres défis de la profession. Un environnement sain et sécuritaire peut devenir rapidement un refuge pour une direction d'école qui vit des moments d'adversité.

Quant au dernier domaine, le domaine transcendantal, renvoyant à la relation de l'individu avec quelqu'un ou quelque chose qui dépasse le niveau humain, nous avons identifié deux dimensions : la dimension de la confiance au Transcendant et la dimension du réconfort et de l'espoir. Dans la première dimension, notre analyse a fait ressortir que cette confiance se développe quand une direction d'école fait l'expérience de la présence et de la bienveillance du Transcendant lors de situations difficiles et quand elle puise ses forces dans cette confiance avec le Transcendant pour surmonter ces situations. Dans cette dimension, nous avons appris que cette confiance au Transcendant permet aux directions d'école de se sentir moins seules, ce qui contribue à rendre moins affligeantes les périodes stressantes ou les difficultés qu'elles rencontrent. La confiance au Transcendant leur procure de la sécurité et de l'assurance et minimise leur stress. Nous avons souligné que cette dimension est présente dans les profils des participants au regard de la spiritualité, que celle-ci soit en lien ou non avec l'existence ou la non-existence d'une appartenance religieuse. Dans la deuxième dimension qui met en jeu le réconfort et l'espoir, notre analyse a identifié deux sous-catégories. La première souligne la centralité de l'authenticité dans la relation avec le Transcendant. Cette authenticité donne la possibilité à la direction d'école d'exprimer ses émotions, ses inquiétudes et ses peurs vis-à-vis du Transcendant sans avoir peur d'être jugée. Nous avons souligné qu'une telle relation apporte

le réconfort et l'espoir dans les moments difficiles, ce qui favorise la résilience de la direction. La deuxième catégorie fait référence à une relation active et dynamique avec le Transcendant en ayant recours à la prière, la rétrospection, la méditation ou le dialogue avec un coach spirituel. Nous pouvons témoigner que ce domaine transcendantal compte aux yeux de nos participants, parce que cette forme de relation les aide à renforcer leur résilience.

À la fin de ce chapitre, nous sommes à même de reconnaitre que la résilience joue un rôle de premier plan dans le quotidien de toute direction d'école, et ce, dès le début de sa carrière. Elle est centrale, vitale et essentielle pour la persévérance de toute direction d'école, mais elle demeure fragile. Nous avons ressenti, tout au long de notre analyse, le besoin qu'ont les directions d'école de bénéficier d'un accompagnement humain et psychologique adéquat. Toutefois, les quelques expériences d'accompagnement que l'un ou l'autre des participants ont expérimentées demeurent rares, étant le fruit d'initiatives personnelles et limitées dans le temps. À la lumière de ce que nous ont appris les expériences de nos participants et à l'instar de Progin *et al.* (2019), il nous apparait urgent de former les directions « aux épreuves des débuts de carrière » (p. 138). Ces auteurs évoquent quatre épreuves : l'épreuve de la juste distance, l'épreuve du juste timing, l'épreuve de la juste confiance et l'épreuve de la juste expertise. Il nous semble également essentiel, au niveau des responsables du système éducatif, de reconnaitre que les facteurs à la source de ces épreuves « peuvent à la fois trouver leur origine dans la personne et/ou dans la structure et la conjoncture de l'organisation ou du système en question » (p. 138). Sur ce, nous considérons que l'accompagnement humain et psychologique aiderait la direction d'école à faire face aux épreuves qui trouvent leur origine dans sa personne ainsi que dans la structure et l'organisation du système éducatif lui-même. C'est en ce sens que des formations initiales et continues proposées aux directions d'école deviennent plus proches de leur réalité (Progin *et al.,* 2019). En somme, dans ce chapitre, nous avons constaté que les directions d'école que nous avons rencontrées ont réussi à persévérer malgré les différentes épreuves et difficultés qu'elles ont affrontées, ce que Richardson (2002) dans son modèle de processus de résilience intitule la réintégration résiliente. Cette dernière est un signe que ces directions ont pu combiner les facteurs de risque et les facteurs de protection individuels et environnementaux pour évoluer et améliorer la qualité de leur résilience pour gérer les moments de désorganisation. Cependant, des fois des directions d'école n'arrivent pas à vivre cette forme de réintégration résiliente et se trouvent plutôt en situation de réintégration dysfonctionnelle ou

inadaptée. Nous espérons que les huit dimensions de résilience que nous avons repérées dans ce chapitre et les explications qui y sont données contribueront à aider ces dernières à comprendre le phénomène qu'elles vivent.

Le chapitre suivant explore les dimensions de la spiritualité, troisième concept dans notre objet de recherche. Ces dimensions sont, à notre sens, interdépendantes et complémentaires à celles du bien-être et de la résilience.

Chapitre 8 : La présentation et la discussion des dimensions de la spiritualité

Dans ce chapitre, nous achevons le travail de l'analyse des connexions thématiques dans les données recueillies auprès des participants en lien avec la spiritualité et le sens que ces derniers donnent à leurs expériences. Rappelons que l'objectif de notre recherche consiste à comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'écoles de langue française catholiques et publiques de l'Ontario au Canada et du Liban, au regard de la psychologie positive, puisque la promotion de ces dimensions chez une direction d'école favorise l'enseignement, l'apprentissage et l'épanouissement des acteurs scolaires (Pollock, 2017). Après avoir complété et enrichi les profils des participants (chapitre 5) par l'exploration des connexions thématiques en lien avec le bien-être (chapitre 6) et la résilience (chapitre 7), nous menons à bon terme ce travail d'analyse, dans ce chapitre, en faisant part des dimensions de la spiritualité.

Doté d'une structure similaire à celle des chapitres sur les dimensions du bien-être et de la résilience, ce chapitre présente les dimensions de la spiritualité en les répartissant selon les quatre domaines du modèle de Fisher (2011 ; 2016). Sur ce, ce chapitre sera subdivisé, à son tour, en cinq parties. Les quatre premières présentent, selon les domaines du modèle de Fisher (2011 ; 2016), les dimensions de la spiritualité. Dans ces parties, nous dressons les connexions quant au sens que les directions d'école donnent à leurs expériences, tout en nous référant aux écrits retrouvés dans la littérature sur la spiritualité. Dans la cinquième partie de ce chapitre, nous proposons un résumé des éléments élaborés dans les quatre premières parties. Dans notre analyse des connexions thématiques, nous avons identifié huit dimensions pour la spiritualité, deux de ces dimensions sont en lien avec le domaine personnel, trois renvoient au domaine commun, une seule dimension est en lien avec le domaine environnemental et les deux dernières dimensions réfèrent au domaine transcendantal. Le tableau ci-dessous présente les huit dimensions de la spiritualité.

Tableau 28

Les huit dimensions de la spiritualité

	La Spiritualité
Le domaine personnel	La dimension de la vocation
	La dimension de l'auto-compassion
Le domaine commun	La dimension du leadership de service
	La dimension du leadership de foi
	La dimension du leadership éthique
Le domaine environnemental	La dimension de la rencontre
Le domaine transcendantal	La dimension de la communion
	La dimension du rayonnement spirituel

Le tableau 28 nous propose un portrait global des dimensions identifiées lors de l'analyse en ce qui a trait à la spiritualité de nos participants, tout en nous permettant de voir la manière dont elles se répartissent en relation avec les quatre domaines du modèle de Fisher (2011 ; 2016). Nous présentons, dans ce qui suit, la spécificité de chacune de ces dimensions, en commençant par celles relatives au domaine personnel, avant de poursuivre avec celles des domaines commun, environnemental et transcendantal.

8.1 Le domaine personnel

Selon Fisher (2011 ; 2016), la relation qu'une personne tisse avec elle-même et avec le sens qu'elle donne à sa vie, à ses buts et à ses valeurs, fait référence au domaine personnel dans son modèle sur le bien-être spirituel. Dans ce domaine, et à la suite de la lecture des témoignages, nous avons identifié deux dimensions de la spiritualité, à savoir : la dimension de la vocation et la dimension de l'auto-compassion.

8.1.1 La dimension de la vocation

Desaulniers et Jutras (2012) distinguent la vocation du métier et de la profession. Pour ces auteurs, la vocation représente un investissement d'une personne dans une action dans laquelle elle croit, car elle lui procure du sens. Cette vocation qui s'articule, selon Duyck et Mhenaoui (2013), autour d'interrogations existentielles telles que « pourquoi je fais ce travail ? », « quel est le sens de ma vie ? » (p. 59). Sur ce, il importe, selon ces auteurs, que les

valeurs véhiculées par l'employeur soient alignées avec celles de l'employé. Le tableau ci-dessous présente les deux catégories retrouvées pour la dimension de la vocation.

Tableau 29

Les catégories de la dimension de la vocation

La dimension de la vocation
Être conscient de son identité spirituelle
Travailler dans un milieu en harmonie avec ses valeurs et sa culture

La construction du sens chez une direction d'école est une thématique centrale identifiée dans notre analyse sur le bien-être et sur la résilience ainsi que sur la spiritualité, comme le prouve cette dimension. Nos profils mettent l'accent sur la vocation, en évoquant le sens qu'ils donnent à leur leadership du point de vue de leur spiritualité. En d'autres termes, en s'appuyant sur leur spiritualité et leurs croyances, nos directions d'école trouvent qu'elles ont une vocation à accomplir en tant que directions d'école. Cette vocation trouve son sens dans le rôle que joue la direction d'école auprès des autres acteurs scolaires. La vocation s'opérationnalise dans le vouloir de la direction de s'investir dans ce qu'elle croit essentiel pour l'accompagnement de son personnel, la transformation de son école et la formation des citoyens de demain. Le sens que les directions donnent à leur exercice de leadership comme vocation les a incitées à devenir prêtes à vivre une transformation personnelle. Par exemple, Anna, direction d'une école catholique en Ontario, a trouvé sa vocation comme direction d'école dans un milieu minoritaire francophone, en contribuant à la pérennité de la langue française et de la foi catholique dans son milieu. Cette vocation prend tout son essor quand cette direction d'école arrive à assumer un leadership de foi, de service et d'éthique, trois dimensions que nous allons développer dans le domaine commun de ce chapitre. Afin de vivre pleinement leur vocation, nos participants évoquent deux enjeux qui forment les deux catégories de cette dimension. La première catégorie consiste à être conscient de son identité spirituelle. Les profils de nos participants nous laissent comprendre qu'au début de leur mandat, la gérance de l'école occupait une grande place dans la conception de leur rôle. Avec l'expérience, les directions d'école ont découvert le vrai sens de leur rôle en l'assumant comme étant une vocation. De là, il devient nécessaire pour une direction d'école, dans sa pratique de leadership, d'être consciente de son identité spirituelle qui anime son comportement de leadership pour vivre pleinement cette vocation. Le profil de Lamia, religieuse et direction d'école catholique au Liban, est un exemple probant à ce sujet. Selon elle, si elle n'était pas

chrétienne ou une personne consacrée, elle aurait agi différemment dans ses relations ou ses décisions, voire dans sa gestion scolaire. Benoît, direction d'école catholique en Ontario, à son tour, trouve que cette gestion est guidée par sa foi en Jésus-Christ et ses valeurs chrétiennes. Cette identité spirituelle forge et forme l'identité de la direction d'école, nous indique Mounir, prêtre et direction d'école catholique au Liban. Nous observons donc, en décryptant les profils de nos participants, qu'il s'avère nécessaire pour une direction d'école d'être consciente, en tout temps, de son identité spirituelle, afin de vivre pleinement cette vocation, et ce, quel que soit le contexte scolaire public ou catholique.

La deuxième catégorie repérée dans cette dimension est celle de travailler dans un milieu en harmonie avec ses valeurs et sa culture. D'après l'analyse des profils, cette catégorie est centrale pour que la direction d'école ne fasse pas l'expérience de la détresse morale. Cette dernière émane d'un manque de cohérence et de continuité entre les valeurs d'une personne et ses actions (Mathieu, 2012 ; Webster et Baylis, 2000). Dans la même veine, cette catégorie nous rappelle le modèle de counseling pastoral de Saint-Arnaud (2002). Dans ce modèle, cet auteur souligne que « toute personne cherche un bien qu'elle préfère à toute autre et qui lui est unique », c'est le bien-le-plus-recherché, le BLPR (Malette, 2019, p. 132). Ce bien « unifie la personne autour d'une valeur centrale, ce qui l'aide à attribuer un sens à sa vie et à harmoniser toutes dimensions (physique, psychique et religieuse/spirituelle) de son être » (p.132). Au cas où il y a un manque d'harmonie dans la concrétisation de cette valeur centrale dans la vie d'une personne, elle vit un conflit intrapsychique ou de la souffrance, que Saint-Arnaud (2002) relie au concept de nœud. En d'autres termes, quand les valeurs véhiculées du milieu dans lequel une direction d'école évolue ne sont pas en cohérence et en continuité avec son BLPR, se forme un nœud, qui provoque une détresse morale. De là, il est difficile de laisser notre identité spirituelle nous guider dans un milieu qui est en contradiction avec nos valeurs et nos croyances. Les profils de nos participants témoignent de la vitalité de cette dimension. Les quatre profils ontariens, que ce soit dans le système éducatif public ou catholique, nous laissent constater que l'alignement entre les valeurs et la spiritualité de la direction avec celles de son conseil scolaire leur procure un épanouissement, un sentiment de joie et d'engagement dans leur exercice de leadership. Cette cohérence et continuité entre les valeurs, la culture et le travail sont des facteurs de protection contre l'épuisement professionnel, la fatigue de compassion et la détresse morale (Mathieu, 2012 ; Saint-Arnaud, 2002). Un milieu en harmonie avec l'identité spirituelle de la direction

d'école et ses valeurs maximise son potentiel humain, spirituel et administratif, souligne Mounir dans son témoignage lors des entrevues. Sur ce sujet, nous avons inscrit dans notre journal de bord qu'après avoir terminé notre troisième rencontre virtuelle avec Anna, nous avons mené une discussion de cinq minutes additionnelles au sujet de son épanouissement dans sa vie professionnelle. Dans ce journal de bord, nous avons inscrit :« Anna, rayonnante et pleine de passion, déborde de joie en parlant de la spiritualité qu'elle vit dans son travail. Elle est convaincante et inspirante dans le choix de ses mots. Elle est très heureuse de travailler dans un milieu en concordance avec ses valeurs et ses croyances. C'est cela qui l'aide et l'aidera à faire une différence dans ce contexte. Elle considère son travail comme une vocation et non pas uniquement comme un métier ! ». En somme, nous avons constaté que tous nos participants, et ce en Ontario et au Liban, s'investissent dans leurs responsabilités de bien gérer l'école, d'accompagner leur personnel, d'assurer un climat favorable à la réussite éducative de leurs élèves, car ils aiment ce qu'ils font et croient à l'importance d'assumer leur rôle comme étant une vocation (Desaulniers et Jutras, 2012).

8.1.2 La dimension de l'auto-compassion

Kristin Neff, une chercheuse renommée dans les études sur cette dimension, trouve que l'auto-compassion repose sur trois éléments en lien avec la capacité de la personne : de s'abstenir de critiques sévères envers elle-même, de reconnaitre la fragilité et l'imperfection de sa condition humaine, et de maintenir un sentiment de pleine conscience des expériences, incluant celles qui sont douloureuses (Neff, 2003). Le tableau ci-dessous présente les deux catégories retrouvées pour la dimension de l'auto-compassion.

Tableau 30

Les catégories de la dimension de l'auto-compassion

La dimension de l'auto-compassion
Apprendre à se pardonner
Vivre en harmonie avec soi-même

Dans l'analyse des profils en lien avec la résilience, en particulier dans la dimension de la méta-affection, nous avons souligné l'importance, pour une direction d'école, d'accepter ses limites et ses erreurs. Toutefois, dans l'analyse des connexions thématiques en lien avec la spiritualité, nous avons constaté que la direction est non seulement censée accepter ses erreurs,

mais aussi aller plus en profondeur dans cette compréhension de soi et développer une auto-compassion vis-à-vis d'elle-même. Cette dernière dimension du domaine personnel, loin d'être une simple acceptation de ses erreurs, se réalise quand la direction d'école apprend à être indulgente et compréhensive envers elle-même, tout en acceptant que les erreurs font partie de l'expérience humaine.

La première catégorie repérée dans cette dimension consiste à apprendre à se pardonner. Les profils de nos participants témoignent de leurs erreurs, en particulier, dans leurs premières années à la direction. Avec le cumul d'années et d'expériences, les directions ont appris à accepter leurs erreurs. Cependant, il demeure essentiel qu'elles franchissent une étape de plus et apprennent à se pardonner et à pratiquer cette auto-compassion. Lamia reconnait qu'elle était sévère avec son équipe et avec elle-même dans ses premières années en poste. De plus, à cette époque, sa vie manquait d'équilibre et elle n'avait personne à ses côtés sur qui compter. L'auto-compassion qu'elle a développée en partant de sa spiritualité l'a aidée. Avec le temps, elle a aussi appris à se pardonner, à mieux gérer sa relation avec son personnel et à renforcer les liens avec celui-ci. Ce qui nous a touché lors de la lecture des profils, c'est que la majorité des participants ont témoigné que ça leur a pris quelques années avant de se pardonner et vivre l'auto-compassion. Cela a rendu plus difficile leur exercice de leadership dans leurs premières années. Cette prise de conscience permet d'observer qu'il serait souhaitable d'offrir un accompagnement aux directions d'école, et ce, à partir du moment de leur nomination, afin de favoriser une réconciliation avec elles-mêmes et une auto-compassion. Cet accompagnement peut être assuré par des experts en ce domaine ou des intervenants psychospirituels.

La deuxième catégorie incite la direction d'école à vivre en harmonie. Cette catégorie est en continuité avec celle de travailler dans un milieu en harmonie avec ses valeurs et sa culture, abordée dans la première dimension de la vocation. Cette harmonie s'incarne quand la direction d'école se sent à l'aise avec elle-même, avec ses émotions, avec son identité et avec son contexte de travail. Nous avons découvert que cette harmonie se bâtit une fois que la direction d'école ressent une relation authentique avec elle-même. Mayssa et Mounir témoignent de la manière dont ils mènent cette relation authentique. C'est en s'observant et en s'évaluant qu'ils comprennent leurs besoins en matière de développement et d'accompagnement humain, psychologique et professionnel. En d'autres termes, la relation authentique établie avec elle-même aide la direction d'école à discerner ses propres besoins pour venir en aide aux personnes

qui l'entourent. Cela ne peut se vivre, selon nos directions d'école, sans une forme de spiritualité qui les incite à se pardonner, à s'accepter et à s'aimer elles-mêmes. Cette relation authentique aide aussi les directions d'école à découvrir davantage quels sont leurs points forts et leurs points faibles, ce qui les aide à les assumer et vivre en paix avec elles-mêmes et en harmonie avec les autres. Selon nos profils, cette harmonie avec soi procure aux directions d'école une paix intérieure stable en tant qu'êtres spirituels. C'est ainsi que la spiritualité de la direction d'école l'aide à vivre une réconciliation avec elle-même, voire une auto-compassion, ce qui favorise aussi son bien-être. Nous retrouvons, à plusieurs reprises, la spiritualité en lien avec l'émergence du bien-être dans les profils de nos participants. Cela corrobore les écrits de Musick (2010) et Gibson (2014), qui soulignent le rôle de la spiritualité de la direction sur la promotion de son bien-être et de celui de tous les acteurs scolaires.

La dimension de l'auto-compassion retrouvée en lien avec la spiritualité demeure essentielle à la direction d'école dans la promotion de sa résilience et de son bien-être. En effet, les recherches soulignent qu'une personne qui pratique l'auto-compassion devient moins anxieuse et moins stressée devant les situations d'adversité, ce qui la conduit à faire l'expérience d'une meilleure satisfaction dans sa vie et renforce sa motivation à se développer (Breines et Chen, 2012 ; Neff, Kirkpatrick et Rude, 2007 ; Riopel, 2021).

8.2 Le domaine commun

Le domaine commun de Fisher (2011 ; 2016) évoque les relations interpersonnelles qui se manifestent entre la personne et ceux qui l'entourent. Ce domaine fait référence aussi à l'influence de ces relations sur la personne et son entourage. Selon Fisher (2011), c'est par le biais de l'amour, du pardon, de la confiance, de la justice et de l'espérance que ces liens se manifestent. En analysant les données en lien avec le concept de la spiritualité, nous avons repéré, dans ce domaine, trois dimensions qui traitent du leadership de la direction d'école, à savoir : la dimension du leadership de service, la dimension du leadership de foi et la dimension du leadership éthique.

8.2.1 La dimension du leadership de service

Le concept du « Servant leadership » a été introduit dans les travaux de Greenleaf (1977). Spears (1998) a identifié que les caractéristiques suivantes représentent celles d'une direction qui pratique ce leadership : a) l'écoute, b) l'empathie, c) la sensibilisation, d) la persuasion, e) la prévoyance, f) l'intendance, g) l'engagement au développement des membres de l'école et h) la construction de la communauté. Neidhart et Lamb (2010) soulignent que ce type de leadership aide les directions d'école à transmettre leurs valeurs et leur foi. Qui plus est, So-Jung, Kyoung-Seok et Yeong-Gyeong (2014) trouvent que ce type de leadership assure des relations interpersonnelles positives et établit un climat favorable au sein d'une organisation. Le tableau ci-dessous présente les trois catégories retrouvées pour la dimension du leadership de service.

Tableau 31

Les catégories de la dimension du leadership de service

La dimension du leadership de service
Avoir une spiritualité incarnée
Apprendre à pardonner autrui
Favoriser un climat de compassion et d'empathie

La pratique d'un leadership de service se manifeste dans les profils de nos participants par l'entremise de trois catégories. La première catégorie fait référence à la spiritualité incarnée d'une direction d'école. L'analyse de cette catégorie révèle que les comportements de la direction d'école, ses décisions et les activités qu'elle mène au sein de son école ne sont pas isolés de sa spiritualité. En d'autres termes, la pratique de leadership d'une direction d'école est guidée par sa spiritualité. Les propos d'Alice, qui œuvre dans une école publique, touchent le cœur de cette catégorie quand elle indique que ce qui importe « ce n'est pas toujours ce que tu fais, mais ce que tu es, c'est la manière de travailler et d'être qui compte ». Nous avons constaté, à la suite de la lecture de cette catégorie, que la spiritualité de la direction d'école constitue une ressource vitale et une boussole fondamentale dans l'agir de nos participants. La spiritualité, les croyances et les valeurs sont « imbibées » dans toute action, nous rappelle Anna. Cette spiritualité devient une toile de fond qui anime et conditionne l'action de Lamia dans son école catholique, ainsi que celle de Mayssa qui dirige une école publique. Cela nous rappelle les propos de Malette (2019) qui souligne que la valeur ultime qu'est le bien-le-plus-recherché,

élaboré par Saint-Arnaud, est « tel un fil d'Ariane, [qui] relie toutes les valeurs d'une personne et guide ses prises de décisions » (p. 125).

Dans les profils de nos participants, nous avons repéré plusieurs manières dont la direction incarne sa spiritualité dans l'action. Cela se reflète dans des gestes simples, comme l'accueil des élèves au début de la journée avec un sourire. De même, la spiritualité de la direction se manifeste aussi dans les décisions prises, dans les initiatives lancées, dans les messages communiqués ainsi que dans le climat privilégié au sein de l'école. Sinon, cette spiritualité devient, selon nos participants, stérile et demeure au niveau théorique sans pouvoir transformer les relations interpersonnelles et le vécu des autres. Malgré la diversité du cheminement spirituel de nos huit participants, cette catégorie a été évoquée par la majorité d'entre eux. Il nous semble que se laisser guider par sa spiritualité dans son milieu de travail peut être conçu comme un signe de maturité et exige de faire preuve de courage. Cette maturité spirituelle fait écho aux trois stades de croissance évoqués par Hamel (1999) : croissance prépersonnelle, croissance personnelle et croissance transpersonnelle. Ces trois stades reflètent un continuum d'évolution dans le cheminement continu vers le Transcendant (Hamel, 1999). Il serait intéressant de faire une analyse des profils au regard de ces trois stades. Reconnaissant les forces et les limites de nos participants, il serait alors sans doute possible de discerner ceux qui sont parvenus au stade de la croissance personnelle et ceux qui ont atteint le stade de la croissance transpersonnelle. Arrivée à ce stade de croissance, la direction d'école est « fondamentalement centrée sur le monde plutôt que sur elle-même » (Hamel, 1999, p. 66). En somme, nos participants constatent la retombée positive de leur manière d'être et d'agir sur le bien-être et sur la résilience de leur communauté scolaire.

La deuxième catégorie du leadership de service évoque l'ouverture de la direction à apprendre à pardonner autrui. Nous avons observé que cette catégorie est le fruit de l'expérience que les directions d'école ont vécue dans leur parcours. En effet, nous avons retrouvé cette catégorie dans les propos des participants après leurs premières années à la direction. Au cours de ces années, les directions étaient occupées à opérer les changements d'une manière rapide, elles étaient habitées par ce sentiment d'urgence, elles voulaient que l'équipe apprenne à suivre leur rythme. Nous avons compris, à la suite de l'analyse de nos profils, qu'après quelques années, les directions d'école acceptent que le changement qu'elles désirent implanter prenne du temps. De là, elles ont appris à pardonner les erreurs de leurs équipes et à être plus indulgentes

avec leur personnel. Cette capacité à pardonner autrui chez les directions a solidifié les liens avec leur entourage et a favorisé des échanges d'expériences aux niveaux personnel et humain. Nous sommes en accord avec nos participants que le pardon accordé par la direction d'école à un enseignant aide ce dernier à s'ouvrir davantage et à accepter d'être accompagné par sa direction. Cet accompagnement, qui est assuré par le leadership de service pratiqué par la direction, favorise le cheminement personnel et professionnel de l'enseignant.

La troisième catégorie de cette dimension consiste à favoriser un climat de compassion et d'empathie. Guidée par sa spiritualité, une direction d'école qui pratique le leadership de service cherche toujours le bien de tous les acteurs scolaires. C'est une leçon que nous avons tirée de l'analyse de cette catégorie. En effet, pour se mettre au service des autres, une direction d'école doit être sensible à leurs besoins, ce qui crée un climat de compassion et d'empathie dans l'école. Les profils des participants sont riches d'épisodes qui font preuve d'un tel climat. Par son empathie, Béatrice a témoigné à plusieurs reprises qu'elle a aidé des parents à se calmer lors de situations litigieuses impliquant leur enfant, ce qui lui a évité d'entrer dans des relations conflictuelles avec eux. Quant à Lamia, elle trouve que ce climat d'empathie a renforcé l'engagement de son équipe dans la réussite des élèves. Ces propos confirment les résultats de l'étude de Black (2010), qui indique que le leadership de service assure un climat scolaire positif et contribue, entre autres, à la réussite des élèves. Nous avons noté, dans notre analyse de cette catégorie, qu'à chaque fois qu'il est question de climat d'empathie et de compassion, l'écoute de la direction est toujours un élément central. Cette observation corrobore les écrits de Spears (1998) sur les caractéristiques du leadership de service, où l'écoute et l'empathie figurent parmi les premières. De plus, un leadership qui reflète la compassion favorise l'établissement des relations de qualité au sein du milieu de travail (Boyatzis et McKee, 2005).

Il est à noter que le leadership de service a été introduit par les travaux de Greenleaf (1997), toutefois, il figure de plus en plus dans les recherches comme un modèle de leadership dont les caractéristiques sont appropriées à la direction d'école catholique (Nsiah et Walker, 2013 ; Schafer, 2005). Dans notre étude, nous redonnons à ce modèle son caractère universel, puisque toutes nos directions pratiquent ce modèle de leadership qui est en concordance avec leur spiritualité, nonobstant leur affiliation religieuse et le contexte dans lequel elles exercent leur profession en Ontario ou au Liban, dans des écoles élémentaires ou secondaires, des écoles publiques ou catholiques.

8.2.2 La dimension du leadership de foi

Daniels (2013) souligne que le leadership de foi vise, entre autres, les attentes suivantes : a) assurer un développement de la foi chez les membres de l'école, et b) établir une communauté de foi avec tous les acteurs scolaires (parents, enseignants et membres du personnel). Ce type de leadership trouve ses racines dans les études menées sur l'école catholique (Belmonte et Cranston, 2009 ; Daniels, 2013 ; Neidhart et Lamb, 2010). Selon Joseph (2002), le leadership de foi est décrit dans d'autres études sous différentes appellations : leadership spirituel, leadership pastoral et leadership religieux. Le tableau ci-dessous présente les deux catégories avec les sous-catégories retrouvées pour la dimension du leadership de foi.

Tableau 32

Les catégories et les sous-catégories de la dimension du leadership de foi

Dimension de leadership de foi
Être un modèle de foi
Contribuer à la formation d'une communauté de foi
Établir des moments spirituels, des rites culturels ou d'adoration
Mobiliser les acteurs scolaires à vivre leur spiritualité

Cette dimension se retrouve plus explicitement dans les profils des quatre directions d'écoles catholiques. Dans leur relation avec l'entourage, ces directions d'école ont souligné l'importance d'être un modèle de foi qui inspire la communauté scolaire et lui assure un soutien spirituel qui favorise non seulement son bien-être, mais aussi celui de tous les acteurs scolaires. Les directions d'écoles catholiques vivent leur leadership de foi à la manière de Jésus, leur modèle par excellence. Cette conception correspond aux mandats des écoles catholiques retrouvés dans les documents de l'Église et les écrits scientifiques (Congrégation pour l'Éducation Catholique, 1977, 1982, 1997 ; Convey, 2012 ; Cook et Simonds, 2011 ; Shimabukuro, 2008). Ce mandat se réalise quand l'école catholique devient :

> « un lieu de valorisation d'une anthropologie chrétienne où l'éducation est axée sur l'intégralité de l'être humain et non seulement sur ses résultats scolaires, un lieu où s'incarne une communauté de foi et finalement un lieu où l'engagement des acteurs scolaires façonne la construction identitaire des élèves » (Maatouk, 2020, p. 17).

Nous sommes conscient que cette référence à Jésus opérationnalise davantage le concept de modèle de foi dans le contexte des écoles catholiques et la met à la portée de ses directions

d'école. Par exemple, Benoît, qui est une direction d'école secondaire en Ontario, cherche à aider les élèves en difficulté, en s'inspirant des actes posés par Jésus auprès des personnes vulnérables. Nous ne pouvons pas passer sous silence le témoignage de Lamia, directrice d'une école catholique au Liban, quant à ce sujet. Elle essaie par son leadership d'être miséricordieuse, afin de refléter l'image qu'elle a bâtie d'un Dieu miséricordieux. En étant un modèle de foi, elle tend à transmettre cette image de la miséricorde de Dieu dans sa communauté scolaire, ce qui n'est pas toujours facile à vivre avec ses responsabilités administratives en tant que direction d'école.

Par ailleurs, les directions qui œuvrent dans un contexte d'écoles publiques font également état à leur manière de l'importance d'incarner un modèle de foi. Pour ce faire, elles favorisent l'inclusion et la compréhension des différentes religions et tendances spirituelles présentes dans leur école et voient également à faire connaitre les prémisses des croyances qu'elles mettent en cause. Elles tendent ainsi à instaurer une communauté dans laquelle chacun trouve sa place, en suscitant un sentiment d'appartenance axé sur des valeurs humaines communes. Essentiellement parlant, ces directions conçoivent que la spiritualité est l'affaire de chacun et de tous, y compris elles-mêmes.

La deuxième catégorie souligne la contribution de la direction, par son leadership de foi, à former une communauté de foi où la spiritualité se vit dans le quotidien, afin d'avoir un impact positif sur le personnel quant à leur motivation, leur développement et leur accomplissement (Lyon, 2004). Dans la même veine, l'établissement d'une communauté de foi contribue positivement au climat et à la culture de l'école en mettant l'accent sur des relations de qualité, et modifie l'expérience de l'apprentissage et de l'enseignement (Gibson, 2014). L'analyse de nos profils quant à la formation d'une communauté de foi nous a conduit à identifier deux sous-catégories. Ces dernières dévoilent les stratégies privilégiées par nos participants pour former une communauté de foi.

La première sous-catégorie est d'établir des moments spirituels, des rites culturels ou d'adoration. Les profils des directions d'écoles catholiques, dans nos deux contextes de recherche, font référence aux moments de prières établis dans la journée et les retraites spirituelles pour les élèves, les enseignants et les parents, entre autres, durant les périodes de Noël et de Pâques. Nous avons noté la primauté de cette sous-catégorie dans la formation de la communauté de foi. Elle est centrale, car elle contribue à renforcer la spiritualité des différents acteurs scolaires, les aidant à contribuer à leur tour au rayonnement spirituel de leur communauté

de foi. Les profils des directions d'écoles publiques mentionnent également l'importance à accorder à des moments de recueillement et de célébrations communes qui constituent non seulement des occasions de rassemblement, mais participent à consolider une appartenance au-delà des différences. Sur ce, le profil de Layla est un témoignage remarquable quand elle nous raconte l'exemple de la messe célébrée par des élèves de différentes confessionnalités, avant la cérémonie de promotion. Cela nous amène à notre deuxième sous-catégorie, celle de la mobilisation des acteurs scolaires à vivre leur spiritualité.

Nous avons constaté dans notre analyse que la communauté de foi ne réside pas seulement à aider les acteurs scolaires à développer leur spiritualité, mais aussi à la mobiliser pour l'incarner dans des activités caritatives. Ces activités peuvent être des gestes simples au sein de l'école ou bien des initiatives plus larges au niveau de la communauté scolaire. Parmi ces initiatives nous retrouvons des levées de fonds pour des associations qui s'occupent des personnes vulnérables ou marginalisées, des soupers de Noël pour les personnes âgées ou seules, de l'organisation de rencontres avec des familles immigrantes ou de réfugiés afin de briser leur isolement social lors de leur arrivée.

En parcourant les profils des directions d'écoles catholiques, nous étions témoin du leadership de foi de la direction qui ne cesse de créer de la confiance autour d'elle et de faire la promotion de la foi et des valeurs chrétiennes. Par ailleurs, nous avons aussi retrouvé dans notre journal de bord des passages où des directions d'écoles publiques évoquent une forme de leadership spirituel (Joseph, 2002). Dans ce type de leadership, la direction d'école publique devient un modèle qui reflète sa spiritualité dans son quotidien pour inspirer les autres à s'engager dans une réflexion sur leur propre spiritualité. Cela procure aux directions d'école de la joie, car elles se sentent en harmonie avec leurs croyances, ce qui raisonne avec le bien-le-plus-recherché de Saint-Arnaud (2002). Qui plus est, nous retrouvons aussi dans les profils des écoles publiques la présence de moments de recueillement durant la journée scolaire pour aider les élèves à se connecter avec eux-mêmes que ce soit par le yoga, des exercices de pleine conscience, le chant ou des activités de nature spirituelle favorisant, entre autres, le bien-être psychologique et la conscience de soi. Ces moments sont destinés à aider les acteurs scolaires à se ressourcer, à prendre du recul vis-à-vis de leurs activités quotidiennes pour consacrer le temps nécessaire pour se connecter avec un Être transcendant. En somme, nos directions d'école s'affirment comme des leaders qui inspirent leur entourage par leur propre spiritualité.

8.2.3 La dimension du leadership éthique

Desaulniers et Jutras (2012) soulignent que les écrits scientifiques ne présentent pas une définition du concept de leadership éthique. Toutefois, plusieurs travaux ont essayé d'identifier les différentes dimensions de ce type de leadership (Aronson, 2001 ; Freeman et Auster, 2006 ; Langlois, 2008 ; Seidman, 2012). Pour Langlois (2008), un leader éthique véhicule des valeurs et des messages par ses actions et ses décisions dans son quotidien. Il représente un modèle pour ses employés en matière d'éthique, car il prend conscience des retombées de ses gestes à long terme et manifeste la sollicitude envers ses employés qui cultivent une confiance envers lui. Il mène une réflexion éthique critique sur une situation donnée pour générer des décisions réfléchies (Langlois, 2008). Le tableau ci-dessous présente les trois catégories retrouvées pour la dimension du leadership éthique.

Tableau 33

Les catégories de la dimension du leadership éthique

Dimension du leadership éthique
Savoir identifier et aborder les dilemmes éthiques
Être une personne intègre et authentique
Mener une réflexion sur les décisions prises

En effectuant les entretiens, nous avons remarqué la place primordiale qu'occupe l'éthique dans la pratique de leadership des directions d'écoles publiques et catholiques. Ce leadership éthique s'opérationnalise selon nos profils par trois catégories. La première reflète la capacité de la direction d'école d'identifier et d'aborder les dilemmes éthiques. Devant ces derniers, nous avons constaté qu'il n'est pas toujours facile pour les directions d'école de concilier, d'une part, leur rôle de direction d'école et leurs valeurs humaines et, d'autre part, leur identité religieuse ou spirituelle. Par exemple, l'un des dilemmes qui pèse lourd dans les profils de Lamia et Mounir, deux directions appartenant à une congrégation religieuse au Liban, est de gérer leurs écoles tout en continuant d'incarner et de représenter la miséricorde de Dieu. Lamia se demande comment elle peut témoigner de la bonté de Dieu lorsqu'elle apprend à un parent que son enfant est renvoyé de l'école qu'elle dirige. Dans la même veine, Mounir trouve qu'il est toujours difficile d'assurer l'équilibre entre son rôle de direction et son identité religieuse. Rappelons qu'il témoigne ouvertement, lors des entretiens, de vivre un conflit entre le côté

administratif et le côté spirituel de ses fonctions. Pour lui, « le premier nécessite de la rigueur et de l'exigence alors que le deuxième côté demande de la tolérance et de la miséricorde ». Ce désir d'harmonisation et de synchronisation entre le volet administratif et spirituel dans la prise de décision, nous le retrouvons aussi chez les autres directions d'école. Alice qui œuvre dans une école publique en Ontario souligne clairement qu'elle ne peut pas séparer son rôle de direction de ce qu'elle est comme personne. Cette dichotomie peut engendrer de la difficulté à prendre des décisions lors de dilemmes éthiques et générer du stress.

À la suite de nos entretiens, nous avons compris à quel point nos directions d'école sont toujours en quête du bien commun lorsqu'elles doivent résoudre des dilemmes éthiques. Cette quête du bien commun confirme les propos d'Aronson (2001) qui trouve qu'un leadership éthique favorise l'établissement d'une culture du bien commun. Cela nous rappelle le philosophe Paul Ricoeur dont la définition de l'éthique est : « La visée du bien pour soi, avec et pour l'autre, dans des institutions justes » (Ricoeur, 1990, p. 202). Dans cette catégorie, nous avons également noté la capacité des directions d'école à identifier les dilemmes éthiques, ce qui les aide à les aborder adéquatement. Nous sommes conscient que la confiance des acteurs scolaires vis-à-vis de leur direction d'école et de l'intégrité de leurs décisions facilite davantage la tâche de celle-ci dans la prise de décision. Cette confiance se développe, entre autres, selon nos profils, quand une direction d'école fait preuve d'intégrité et d'authenticité dans ses décisions, ce qui constitue notre deuxième catégorie du leadership éthique.

Une direction d'école assure un leadership éthique en étant une personne intègre et authentique. À cet effet, Anna est un exemple remarquable de l'intégrité d'une direction d'école. Cette intégrité et cette authenticité font d'elle, selon Desaulniers et Jutras (2012), un modèle qui suscite la confiance en ses décisions et ses conduites. L'authenticité aide la direction d'école, selon l'analyse de nos profils, à établir des limites entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Cette distinction peut développer une certaine autonomie et un sens de responsabilité chez le personnel. Qui plus est, l'intégrité et l'authenticité d'une direction d'école concourent à mettre au premier plan l'accomplissement et la réussite des membres de son équipe, ce qui favorise leur bien-être, leur épanouissement et leur engagement. La communication authentique avec le personnel revêt une place d'importance dans cette catégorie lorsqu'elle est mentionnée par nos participants. Ces derniers trouvent qu'une telle communication favorise le développement professionnel de leur équipe et instaure un climat de respect et de confiance au sein de l'école.

La dernière catégorie de cette dimension du leadership éthique consiste à mener une réflexion sur les décisions qui sont prises en cours d'emploi. Dans cette catégorie, nous avons noté que les directions d'école pratiquent la réflexion avant, pendant et après la prise de décision. Avant la prise d'une décision, le leadership éthique de nos directions d'école se manifeste par un agir réfléchi en s'appuyant sur les normes établies et les valeurs du contexte scolaire dans lequel elles travaillent. Cela corrobore les propos de Rochon (2014) qui souligne qu'un leader éthique doit être capable de s'engager dans une réflexion afin de prendre une décision qui tient compte de plusieurs enjeux éthiques. Nous avons compris à la suite de nos entretiens que cette réflexion guide les directions d'école à construire des choix décisionnels justifiés éthiquement, ce qui corrobore les écrits de Langlois (2008) sur le leadership éthique. Il est essentiel pour nos directions d'école, à ce stade, de développer les arguments nécessaires afin de pouvoir justifier leurs décisions auprès des acteurs scolaires, quels qu'ils soient, ainsi que des membres de la communauté. Au moment de la prise de décision et de sa mise en application directe, nos participants pratiquent davantage la patience. C'est une stratégie importante pour Anna et Béatrice, sinon les réactions de la part des personnes concernées peuvent faire avorter les retombées positives de toute décision, susciter un malentendu et engendrer un malaise et la discorde au sein d'une même équipe. Enfin, après la prise de décision, il est temps, selon les profils, d'en accepter les répercussions. Ces répercussions trouvent leur source, selon Seidman (2012), dans les décisions difficiles et impopulaires que le leader éthique est appelé à prendre pour le bien commun de sa communauté. Cet auteur indique que de telles décisions peuvent être aussi non bénéfiques. Cela nous fait penser à Lamia qui a prêté une somme d'argent à une personne en difficulté financière et qui ne l'a jamais remboursée, malgré toutes les mesures qu'elle a prises.

En somme, l'analyse de cette dimension nous porte à faire deux constats quant au leadership éthique. Premièrement, il s'avère important que le leader éthique possède une capacité réflexive qui lui permette de concevoir les répercussions de ses décisions à long terme. Cela l'incite à éviter de réagir impulsivement ou de manière non réfléchie pour s'engager dans un processus réflexif. Deuxièmement, comme leader éthique dans son école, il est essentiel que la direction mette de l'avant ses valeurs et sa spiritualité dans sa pratique et son vécu professionnel, en particulier lorsqu'il est question de résoudre un dilemme éthique. De plus, selon Mitchell et Castle (2005), il importe que les priorités de la direction d'école rejoignent souvent celles des

enseignants, afin que le leadership éthique de la direction contribue à établir « un environnement scolaire éthique ».

8.3 Le domaine environnemental

Le troisième domaine du modèle du bien-être spirituel de Fisher (2011 ; 2016) évoque la relation de l'individu avec l'environnement. Cette relation se reflète par un sentiment d'émerveillement, de respect vis-à-vis de la création et de la nature et par la valorisation de l'environnement. Dans ce domaine et à la suite de la lecture des témoignages, nous avons repéré une dimension : la dimension de la rencontre.

8.3.1 La dimension de la rencontre

Dans son essai de définition de la notion de la rencontre, Bischoff (2017) souligne que la rencontre n'est pas une expérience que nous faisons, mais qu'elle s'offre plutôt comme une expérience qui nous fait, nous transforme, nous donne à advenir. Pour Pépin (2020), les facteurs propices à la rencontre sont ceux qui brisent l'habitude. Dans son étude sur la réciprocité du philosophe Martin Buber, Mishrahi (2016) trouve que la rencontre « est l'acte immédiat par lequel surgit la présence » (p. 41). Cette réciprocité entre le *Je* et le *Tu* vécue dans la rencontre est essentielle, car « c'est par l'autre que le sujet entre vraiment dans l'existence » (p. 39). Le tableau ci-dessous présente la catégorie retrouvée pour la dimension de la rencontre.

Tableau 34

La catégorie de la dimension de la rencontre

La dimension de la rencontre
Trouver dans la nature un lieu d'expérience spirituelle

Les profils de nos participants ont évoqué succinctement le domaine environnemental en lien avec la spiritualité. C'est pourquoi, nous n'avons repéré qu'une catégorie qui fait référence à la nature comme lieu pour vivre une expérience spirituelle. Pour Alice et Lamia, la nature demeure un lieu où elles prient et remercient Dieu pour sa bienveillance. Dans la même veine, Anna reconnait dans la nature un lieu où elle vit un moment d'arrêt, de réflexion, d'intériorisation, de connexion directe avec le Créateur. Le sens que les participants donnent à leur expérience au sein de la nature résonne avec l'essai de définition de la notion de rencontre

donnée par Bischoff (2017). En effet, la nature est devenue pour nos participants un lieu d'expérience spirituelle, qui les incite à vivre une forme de rencontre avec le Transcendant qui ne cesse de les transformer. En effet, Anna trouve que cette expérience lui procure de la sérénité et de la paix intérieure. L'analyse de cette dimension nous a rendu conscient que la rencontre avec le Transcendant ne se limite pas à un lieu sacré, une église, une mosquée, etc. Layla mentionne clairement que c'est dans la nature qu'elle peut aussi rencontrer le Transcendant. Il va sans dire qu'étant donné leurs nombreuses tâches à accomplir, nos participants avouent qu'ils n'ont pas toujours le temps de vivre cette expérience en nature. Il est vrai que toute rencontre exige de la disponibilité (Pépin, 2020), mais vu les retombées positives de la spiritualité sur le bien-être et sur la résilience (Dalia, 2007 ; Lyon, 2004 ; Williams, 2012), il serait souhaitable que les directions d'école consacrent du temps pour trouver dans la nature un lieu d'expérience spirituelle ainsi qu'un lieu de rencontre avec le Transcendant.

8.4 Le domaine transcendantal

Le quatrième domaine du modèle du bien-être spirituel de Fisher (2011 ; 2016) évoque la relation de l'individu avec une réalité transcendante ou divine (une force cosmique, un Dieu, etc). Dans ce domaine et à la suite de la lecture des témoignages, nous avons identifié deux dimensions : la dimension de la communion et la dimension du rayonnement spirituel.

8.4.1 La dimension de la communion

Selon Hammann (2017), « la communion avec Dieu inclut, mais dépasse le cadre strict de la prière et de la louange (…) c'est la relation, le dialogue, l'union de pensée et de sentiment avec Dieu. Elle est accord intérieur avec Dieu ». Selon lui, cette relation est une communion d'amour avec Dieu. Selon Warren (2022), pour entretenir cette communion avec le Transcendant ou Dieu, il est important de « le faire participer à tout ce que vous vivez ». En d'autres termes, cette communion fait en sorte que la personne inclut le Transcendant dans chaque activité, chaque conversation, chaque problème et pensée de sa vie courante. Le tableau ci-dessous présente la catégorie et les sous-catégories retrouvées pour la dimension de la communion.

Tableau 35

La catégorie et les sous-catégories de la dimension de la communion

La dimension de la communion
Renforcer la connexion avec le Transcendant
Entrer en relation intime avec le Transcendant
Oser questionner le Transcendant
Compter sur le Transcendant et non seulement sur soi-même

Dans notre analyse sur les dimensions du bien-être, nous avons identifié dans le domaine transcendantal la dimension d'interconnectivité avec le Transcendant. Nous avons souligné comment cette interconnectivité à travers des moments de contemplation, de méditation et de prière, procure la paix intérieure, une paix essentielle à la promotion du bien-être de la direction d'école. Dans ce même domaine, mais en lien avec la spiritualité, la dimension de la communion incite la direction d'école à franchir une étape de plus dans sa relation avec le Transcendant. L'analyse de nos profils nous a permis de comprendre qu'entrer en communion avec une réalité transcendantale tels Dieu, une force cosmique ou un Être puissant, peut signifier entrer en relation profonde pour solidifier cette connexion établie. La thématique de la relation et de la relation intime est fortement présente dans cette dimension. De là, et afin de renforcer la connexion avec le Transcendant et entrer en communion avec Lui, la direction d'école entre en relation intime avec cette réalité transcendante, ose la questionner et compter sur elle et non seulement sur elle-même. Ces trois actions forment les trois sous-catégories qui consolident, selon les profils de nos participants, leur connexion avec le Transcendant.

La première sous-catégorie évoque la relation intime avec le Transcendant. Cette relation intime prend la forme d'un échange avec le Transcendant dans la mesure du possible. Les profils de nos participants évoquent un échange de leurs vécus, de leurs soucis, de leurs accomplissements ainsi que de leurs difficultés. Il arrive que cet échange soit perçu comme étant unidirectionnel, si la direction attend des réponses immédiates, de la compassion, de l'empathie et l'énergie du Transcendant. Pour entrer en relation et vivre ce moment, nous avons remarqué que les directions d'école réservent un temps bien établi soit le matin, durant la journée ou le soir. Tout au long de notre analyse, nous avons décelé l'importance de vivre une spiritualité incarnée quotidiennement, cependant, nous constatons dans cette dimension que cette relation requiert que la direction d'école privilégie un moment bien précis.

La deuxième sous-catégorie consiste à oser questionner le Transcendant. Dans cette relation intime avec le Transcendant, nous comprenons que la direction d'école se sente à l'aise de lui addresser des reproches, voire de le blâmer, de le questionner au sujet d'injustice ou du manque d'équité vécu lors d'épreuves, d'exiger de sa part des explications au sujet des raisons qui justifient ce qui se passe autour d'elle. Cela nous fait penser à l'ouvrage de Basset (2003) intitulé *Sainte colère*. Cette auteure parle d'une colère qui est sainte, celle que la personne se permet d'exprimer à autrui ou au Tout-Autre et qui la garde en lien avec cette personne ou ce Tout-Autre versus une colère qui n'est pas sainte et qui est associée à une coupure de relation. Une rencontre a donc lieu au sein de la colère dite sainte. Selon Basset (2003), cette colère sainte maintient un lien, n'instaure pas une coupure et permet à la personne fâchée d'apparaitre devant l'autre/l'Autre et d'être entendue. En questionnant le Transcendant, Mayssa, une direction d'école publique, trouve qu'elle n'arrive pas à comprendre l'injustice autour d'elle « sans penser à Dieu qui est ma sécurité et qui m'aide à comprendre ». Les propos de Mayssa nous laissent comprendre qu'oser questionner le Transcendant est un moment essentiel pour renforcer la connexion et se retrouver dans la bienveillance (Basset, 2003). Il est à noter que les participants religieux ont aussi évoqué cette sous-catégorie d'oser questionner le Transcendant. Nous avons constaté que ce questionnement n'est pas un signe d'incrédulité ou de défiance, mais plutôt un gage de l'intimité de la relation avec le Transcendant qui ne laisse pas de place à la peur, mais témoigne d'une confiance envers Lui.

La troisième sous-catégorie, compter sur le Transcendant et non seulement sur soi-même n'est que le résultat de cette communion avec Lui. Désormais une forme d'unité se vit avec Lui. La direction d'école ne compte plus seulement sur ses propres efforts, mais aussi sur un Transcendant qui la guide. Pour Mayssa, il s'agit d'un Dieu qui l'aide à ouvrir des portes quand tout semble sombre et ténébreux. Renforcer sa connexion avec le Transcendant aide la direction d'école, nouvellement nommée, à comprendre « qu'elle n'est pas la sauveuse de l'école » selon Lamia. Cette dernière conseille à toute direction d'école d'entrer en communion avec une réalité transcendante afin de compter sur la providence, car c'est grâce à elle qu'elle arrive à accomplir adéquatement ses tâches et à prendre ses décisions.

En somme, cette dimension de communion nécessite que la direction soit dynamique si elle tient à renforcer sa relation avec le Transcendant et à entrer en relation intime avec Lui. Elle

exige également d'être courageuse pour oser Le questionner et finalement d'être humble pour éviter de se croire soi-même tout-puissant et d'accepter de compter davantage sur Lui.

8.4.2 La dimension du rayonnement spirituel

Le sens littéraire du verbe rayonner se réfère à l'action de « briller de manière intense et abondante. C'est atteindre un niveau de bien-être extrême qui ne laisse personne indifférent » (L'internaute, dictionnaire français en ligne, s. d). Selon Claire (2020), une telle personne rayonnante « dégage une énergie positive partout où elle va » et utilise toutes ses « forces et caractéristiques pour semer la bonté » dans son entourage. De même, elle tend par ses gestes et ses attitudes à rendre son milieu « un endroit meilleur, avec plus d'amour, de compréhension et d'empathie ». Le tableau ci-dessous présente les deux catégories retrouvées pour la dimension du rayonnement spirituel.

Tableau 36

Les catégories de la dimension du rayonnement spirituel

La dimension du rayonnement spirituel
Vivre en harmonie avec soi, avec les autres et avec le Transcendant
Rayonner au-delà des structures rituelles et des pratiques religieuses

La première dimension du domaine transcendantal a fait valoir, entre autres, que la communion incite la direction d'école à compter sur le Transcendant et non seulement sur elle-même dans son exercice de leadership. La dimension du rayonnement spirituel traite des retombées de cette communion non sur la direction elle-même, mais plutôt sur son entourage. Une direction d'école en relation intime avec le Transcendant vit un rayonnement spirituel qui touche les autres acteurs scolaires. De là, nous constatons que cette relation avec le Transcendant, en lien avec la spiritualité, ne se limite pas à entrer en relation personnelle et intime avec le Transcendant, mais aussi à rayonner et à inspirer les autres. Les profils de nos directions témoignent de la manière dont ces dernières rayonnent spirituellement grâce à leur communion avec le Transcendant. Anna, par exemple, trouve que ce rayonnement spirituel change toute la dynamique dans son école au niveau des interactions, car elle se sent plus patiente, plus tolérante, plus apte à écouter et à pardonner. Nous avons constaté auprès des

directions que ce rayonnement spirituel favorise davantage leur bien-être, en particulier chez celles qui ont vécu des moments stressants au cours de leurs premières années à la direction. Pour vivre ce rayonnement, l'analyse de cette dimension a révélé deux catégories.

La première catégorie consiste à vivre en harmonie avec soi, avec les autres et avec le Transcendant. Une direction d'école qui désire rayonner spirituellement doit refléter dans sa relation avec les autres, la relation qu'elle est en train de vivre avec le Transcendant. Lamia et Mounir utilisent deux images intéressantes dans ce domaine. Pour Lamia, l'image qu'elle a de Dieu est l'image d'un Dieu de proximité. Sur ce, pour qu'elle soit en harmonie avec elle-même, les autres et Dieu, elle doit rayonner de cette proximité auprès des autres. Par sa proximité, elle devient capable de mieux comprendre leurs besoins, les réconforter lorsqu'ils font face à des difficultés et cheminer avec eux. C'est grâce à cette harmonie dans ce qu'elle vit avec Dieu et avec les autres qu'elle rayonne auprès de ceux qui l'entourent. Mounir utilise l'image de la croix. Pour lui, la dimension verticale de la croix manifeste la relation de communion qu'il a avec Jésus. Cette communion se complète dans la dimension horizontale qui représente sa relation avec l'autre. Lorsqu'il ressent une harmonie dans sa relation vis-à-vis de Dieu et des autres, Mounir assure ce rayonnement spirituel dans sa vie.

La deuxième catégorie consiste à vivre ce rayonnement spirituel au-delà des structures rituelles et des pratiques religieuses. Les profils des participants ne remettent pas en question l'importance des rituels ou des pratiques, toutefois, ils soulignent clairement que le rayonnement spirituel peut se manifester en dehors de ces cadres. En d'autres termes, une direction d'école qui rayonne spirituellement est celle qui, par ses actions concrètes, ses décisions, son comportement et son vocabulaire, reflète sa spiritualité dans des gestes quotidiens quels qu'ils soient. Layla a grandi dans une maison chrétienne croyante et pratiquante. Durant ses études universitaires, elle a commencé sa quête transcendantale, elle s'est éloignée de toutes croyances pendant des années. Aujourd'hui, elle est d'avis que Dieu peut exister en dehors de l'Église et des structures religieuses. Pour elle, ses actions sont devenues sa seule prière. En somme, l'analyse de cette dimension nous laisse comprendre que pour rayonner spirituellement, la direction d'école doit faire vivre aux autres ce qu'elle est en train d'expérimenter dans sa relation avec le Transcendant, sans se figer dans des structures ou des rituels établis. De plus, nous constatons, selon les témoignages de nos participants, que le rayonnement spirituel ne connait pas de limite au niveau de l'espace ou du temps.

8.5 En résumé

Dans ce chapitre, nous avons présenté les huit dimensions de la spiritualité en lien avec les quatre domaines du bien-être spirituel de Fisher (2011 ; 2016). Ces dimensions de la spiritualité retrouvées chez nos participants s'avèrent complémentaires aux dimensions du bien-être (chapitre 6) et à celles de la résilience (chapitre 7). Cette complémentarité est riche en soi et a été mise en évidence lorsque nous avons abordé la spiritualité dans le domaine transcendantal de ces concepts. Il est alors apparu que ces trois concepts, le bien-être, la résilience et la spiritualité sont interreliés et interdépendants. En effet, d'une part, plusieurs études dressent un lien entre la spiritualité et le bien-être (Ivtzan *et al.,* 2016 ; Kim-Prieto et Miller, 2018) et, d'autre part, avec la résilience (Houston, 2008 ; Patterson, 1995 ; Reed et Patterson, 2007 ; Williams, 2012). Sur ce, aborder séparément les dimensions de chacun de ces concepts, et ce, en référence aux domaines personnel, commun, environnemental et transcendantal, nous a permis d'en approfondir le sens dans notre interprétation, tout en reconnaissant les connexions thématiques qui les relient.

Approfondir le sens de la spiritualité chez nos participants nous a permis de détecter deux dimensions dans le premier domaine personnel : la dimension de la vocation et la dimension de l'auto-compassion. La vocation traite du sens que les directions donnent à leur exercice de leadership comme une mission enracinée dans leurs valeurs et leur spiritualité. Afin de vivre cette vocation, elles ont non seulement conscience de leur identité spirituelle, mais la mettent en évidence en travaillant en harmonie dans un milieu partageant leurs valeurs et leurs cultures. Dans cette dimension, notre analyse met en exergue des directions d'école qui s'investissent dans leur exercice de leadership, car elles aiment ce qu'elles font et croient à l'importance de leur rôle, en l'identifiant et en l'assumant comme une vocation. La deuxième dimension en lien avec la spiritualité traite de l'auto-compassion de la direction d'école. Pour ce faire, la direction agit en se pardonnant à elle-même lorsqu'elle fait des erreurs, et en vivant en harmonie dans une relation authentique avec elle-même et ceux qui l'entourent. Notre analyse a souligné l'importance de cette dimension sur la promotion du bien-être et de la résilience de la direction d'école.

En ce qui a trait au domaine commun, nous avons repéré trois dimensions : le leadership de service, le leadership de foi et le leadership d'éthique. Le leadership de service aide la direction d'école à incarner sa spiritualité dans son école, à pardonner à autrui et à favoriser un climat de compassion et d'empathie. Le leadership de foi l'incite à être un modèle de foi et à

établir une communauté de foi dans l'environnement scolaire. Le leadership éthique convie la direction d'école à identifier et à aborder les dilemmes éthiques avec un sens d'équité, à être une personne intègre et authentique et à réfléchir aux répercussions des décisions qu'elle prend. Ces trois dimensions en lien avec le leadership de la direction d'école encouragent cette dernière à mettre en pratique sa spiritualité pour le bien commun de sa communauté.

Quant au domaine environnemental, nous avons identifié la dimension de la rencontre. Dans cette dimension, évoquée succinctement dans les profils de nos participants, nous avons abordé la nature comme un lieu d'expérience spirituelle où nos participants vivent la rencontre avec le Transcendant.

Pour ce qui est du domaine transcendantal, nous avons décelé deux dimensions : la dimension de la communion et celle du rayonnement spirituel. La communion nous laisse comprendre comment la direction d'école renforce sa connexion avec le Transcendant d'une manière dynamique et authentique, alors que la dimension du rayonnement spirituel explicite les retombées qu'a cette communion avec le Transcendant sur l'entourage de la direction d'école.

L'analyse des données nous a permis de découvrir à quel point la spiritualité de la direction d'école peut influencer son bien-être et sa résilience ainsi que le bien-être et la résilience des autres acteurs scolaires. Nos directions d'école, en tenant compte de la diversité spirituelle et religieuse retrouvée dans leur école, font preuve d'authenticité et d'intégrité dans le vécu de leur spiritualité. Ce vécu est ancré dans le respect des différentes perspectives spirituelles et religieuses du personnel et des élèves. En somme, la spiritualité que nous avons rencontrée dans nos profils fait écho à la définition inclusive de la spiritualité proposée par Muse-Burke et Sallavanti (2019), qui converge avec la version clinique moderne de la spiritualité selon Koenig (2008), une spiritualité qui rassemble, loin de toute dichotomie, d'opposition ou de division.

Conclusion

Après avoir présenté et interprété nos résultats de recherche dans les trois derniers chapitres, nous en sommes rendu à conclure notre démarche de recherche. Pour ce faire, notre conclusion se subdivise en cinq sections. Dans la première section, nous présentons une synthèse de notre travail de recherche qui nous a permis de répondre à nos questions de recherche. Dans la deuxième section, nous évoquons les contributions de la recherche sur les plans théorique, méthodologique et pratique. Dans la troisième section, nous précisons les limites de la recherche. Ensuite, nous faisons valoir des perspectives de recherche qui offrent la possibilité d'utiliser les résultats qui découlent de l'analyse de nos données en tant que référents, en approfondissant et en diversifiant le contenu. Enfin, dans la dernière section, nous partageons quelques-uns des apprentissages que notre travail de recherche nous a permis d'intégrer.

9.1 En guise de synthèse

Dans le premier chapitre, celui de la problématique, nous avons retracé les retombées que peut avoir une gestion axée sur les résultats sur l'expérience des élèves et des enseignants. Sur ce, nous étions témoin d'un nouveau mouvement de recherche, ayant comme objet le bien-être, la résilience et la spiritualité des élèves (Bergugnat *et al.,* 2015 ; MÉO, 2014 ; Rousseau et Espinosa, 2018) et des enseignants (Beltman *et al.*, 2011 ; Chirico *et al.,* 2020), afin de leur proposer des outils nécessaires pour améliorer leur vécu dans l'exercice de leur profession. En consultant la littérature scientifique, nous avons constaté que ce mouvement de recherche reste timide quand il est question du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'école. Cette paucité d'études demeure une réalité de nos jours, bien que les directions d'école aient connu une amplification des attentes à la suite de l'implémentation d'une gestion axée sur les résultats, ce qui a suscité différents changements dans leurs pratiques de leadership aux niveaux pédagogique et administratif. S'ajoute à tout cela une période de pandémie qui a accru au cours des dernières années le stress, l'anxiété, l'inquiétude et l'insécurité des directions d'école (Hadchiti *et al.,* 2020). C'est en lien avec cette problématique que notre recherche a pour but de comprendre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'écoles de langue française publiques et catholiques de l'Ontario au Canada et du Liban, au

regard de la psychologie positive, puisque la promotion de ces dimensions favorise l'enseignement, l'apprentissage et l'épanouissement des acteurs scolaires (Pollock, 2017).

Au deuxième chapitre, nous avons décrit nos deux contextes de recherche : l'Ontario au Canada et le Liban. Dans ces deux milieux, nous avons dépeint (a) le système éducatif de chacun de ces contextes, (b) les responsabilités et les pratiques des directions d'école, (c) la formation et l'accréditation des directions et (d) les attentes vis-à-vis des directions d'école qui se retrouvent dans les politiques ministérielles et dans les recherches sur le sujet. Cette description met en évidence les distinctions entre la structure et l'organisation de la gouvernance scolaire ainsi que dans les responsabilités et les attentes qui incombent aux directions d'école. S'ajoute à cela une situation socio-économique et politique qui diffère largement entre l'Ontario et le Liban. Loin de mener une étude de cas comparative, nous avons cherché, dans cette description, à faire valoir la singularité de chacun de ces contextes, à élargir nos horizons et à enrichir notre étude.

Dans le troisième chapitre, nous avons spécifié les concepts et les modèles qui constituent les fondements de notre recherche. Dans la première partie de ce chapitre, nous avons défini le concept du bien-être au regard de l'approche de la psychologie positive. Nous avons retracé les racines philosophiques et psychologiques du bien-être en présentant l'évolution de ce concept à travers le temps. De même, nous avons exposé comment la conception du bien-être a continué à évoluer avec l'avènement de la psychologie positive au cours de différentes vagues. Dans la deuxième partie, nous avons exposé les quatre vagues de l'évolution du concept de la résilience. Ce travail nous a mené à nous questionner sur les différentes approches de la définition de la résilience ainsi que sur les facteurs de risque et de protection dans l'étude de la résilience. Enfin, nous avons présenté le modèle de Richardson (2002) que nous privilégions dans notre étude. La troisième partie de ce chapitre a été réservée à l'étude du concept de la spiritualité. Nous avons présenté l'évolution de la signification de ce concept ainsi que les différentes définitions qui en sont données. Ensuite, nous avons explicité le modèle du bien-être spirituel de Fisher (2011 ; 2016) que nous avons utilisé dans la phase d'analyse, afin de repérer des dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité dans les témoignages de nos participants.

Au quatrième chapitre, nous avons exposé la méthodologie de notre recherche qui privilégie une approche phénoménologique. D'entrée de jeu, nous avons défini le postulat et le cadre interprétatif qui guident notre étude. Nous avons spécifié la procédure de recrutement des participants, l'importance de rédiger un profil détaillé de ces derniers, ainsi que la description des

trois instruments de collecte de données qui ont été utilisés. Rappelons que selon le protocole de Seidman (2019) dans le cadre de notre étude, l'entrevue semi-dirigée était l'outil principal, alors que le matériel écrit et le journal de bord ont servi d'outils secondaires assurant la triangulation des données. Ensuite, nous avons évoqué les considérations éthiques. De même, dans ce chapitre, nous avons précisé la logique inductive modérée de Savoie-Zajc (2018) que nous privilégions dans notre étude, ainsi que les démarches d'analyse des données qui s'inspirent de l'approche phénoménologie conçue par Seidman (2019). Cette dernière propose d'appréhender cet examen des données en deux temps : (a) élaborer des profils des participants et (b) analyser les connexions thématiques des extraits représentatifs des entrevues. Enfin, nous avons énuméré les critères méthodologiques et les critères relationnels (Proulx, 2019 ; Savoie-Zajc, 2018), que nous avons respectés tout au long de notre travail de recherche.

Le cinquième chapitre propose une première phase d'analyse, en présentant les profils de chacun de nos huit participants (Seidman, 2019). Chaque profil a été élaboré en cinq parties. La première introduit brièvement le parcours professionnel du participant. Ensuite, les trois parties suivantes retracent les dimensions favorables à l'émergence du bien-être, de la résilience et de la spiritualité contenus dans les témoignages des participants. La cinquième partie du profil résume les propos de ces derniers en reprenant leurs termes, fournissant ainsi les grands axes évoqués durant nos trois rencontres avec chacun d'eux. Dans ces profils, la voix de la direction d'école demeure centrale, ce qui donne, selon Seidman (2019), un meilleur accès au sens partagé par le participant.

Les chapitres six, sept et huit présentent notre interprétation des dimensions repérées dans notre analyse des profils. Ces chapitres correspondent à la deuxième phase de l'analyse, ce qui explique qu'ils se situent après l'élaboration des profils, car ils font l'analyse des connexions thématiques. C'est ainsi que le chapitre six traite des dimensions favorisant le bien-être de la direction d'école, en les déclinant en relation avec les domaines du modèle du bien-être spirituel de Fisher (2016). Selon notre analyse, le domaine personnel comprend trois dimensions. La première dimension, celle du sens de la vie, révèle que la passion est une source d'épanouissement et de satisfaction dans le travail d'une direction d'école. La deuxième dimension, celle de la santé, souligne la nécessité, pour une direction d'école, de prendre soin de sa santé physique, mentale et spirituelle pour assurer son bien-être. La troisième dimension réside dans l'engagement qui favorise le bien-être d'une direction d'école quand il la conduit à

vivre une immersion et une expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1990) dans son activité de leadership. Le domaine commun rassemble deux dimensions : la dimension relationnelle et la dimension du contexte socio-organisationnel professionnel. La première met en évidence à quel point des relations positives avec l'entourage peuvent devenir une source jaillissante de bien-être pour une direction d'école. La deuxième dimension met en lumière la contribution du contexte socio-organisationnel professionnel au bien-être de la direction. Dans le domaine environnemental, nous avons repéré une seule dimension du bien-être, celle de l'émerveillement et de la connexion avec l'environnement, que ce soit l'environnement physique ou la nature. Enfin, le domaine transcendantal comprend deux dimensions. La première traite de l'interconnectivité avec le Transcendant comme source de bien-être. La deuxième évoque la gratitude comme résultat de cette interconnectivité, à chaque fois que les directions se sentent guidées par le Transcendant, ou qu'elles reconnaissent les bienfaits de cette relation.

Le chapitre sept aborde les dimensions favorisant la résilience de la direction d'école. Dans le domaine personnel, nous avons identifié trois dimensions : le sentiment d'existence, la méta-affection et le courage. Dans ce domaine, nous avons interprété la relation que la direction d'école mène avec elle-même, au regard du sentiment d'existence qu'elle donne à ses expériences, de la méta-affection qu'elle manifeste pour faire face à ses expériences, et du courage dont elle fait preuve pour demeurer résiliente et se sortir de situations qui lui sont pénibles. Dans le domaine commun, nous avons repéré deux dimensions favorisant la résilience chez une direction d'école : la dimension de la bienveillance et celle des compétences du leadership éducationnel. Dans ce domaine, nous avons approfondi, d'une part, la manière dont la direction d'école établit une relation avec son entourage et, d'autre part, l'influence de cette relation sur la direction elle-même et la manière dont celle-ci peut contribuer au processus de résilience des autres acteurs scolaires. Dans le domaine environnemental, nous avons identifié la dimension du refuge. Nous avons décrit dans cette dimension comment la nature ou l'environnement physique sont devenus un refuge pour nos directions d'école, contribuant ainsi à augmenter leur résilience. Enfin, dans le domaine transcendantal, nous avons identifié deux dimensions : la dimension de la confiance au Transcendant et la dimension du réconfort et de l'espoir. Dans notre analyse, nous avons fait ressortir l'importance de ces deux dimensions vis-à-vis du processus de résilience des directions d'école.

Le dernier chapitre d'interprétation des résultats présente les huit dimensions favorisant la spiritualité de la direction d'école. En ce qui a trait au domaine personnel, nous avons identifié la dimension de la vocation et la dimension de l'auto-compassion. Si la première traite du sens que les directions d'école donnent à l'exercice de leur leadership, la deuxième met en exergue la place du pardon de soi et l'auto-compassion pour vivre pleinement cette vocation. Au regard du domaine commun, nous avons repéré trois dimensions en lien avec le leadership : le leadership de service, le leadership de foi et le leadership éthique. Ces trois types de leadership témoignent de la manière dont la direction d'école met en pratique sa spiritualité pour le bien commun de sa communauté. Quant au domaine environnemental, nous avons discerner la dimension de la rencontre, qui renvoie à l'expérience spirituelle que la nature peut offrir à la direction d'école. Pour le domaine transcendantal, deux dimensions ont été décelées, celles de la communion et du rayonnement spirituel. De plus, l'analyse de nos données a révélé la nécessité d'une relation dynamique avec le Transcendant pour vivre pleinement ces deux dimensions.

Après avoir mené une lecture verticale des dimensions en abordant les chapitres six, sept et huit, il s'avère opportun de proposer une lecture horizontale de l'ensemble de celles-ci, afin de saisir les liens qui les sous-tendent. Le tableau 37 présente cette vision globale de l'ensemble des dimensions.

Tableau 37

Tableau global présentant les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité repérées à la suite de l'analyse des données

	Le bien-être	**La résilience**	**La spiritualité**
Le domaine personnel	La dimension du sens de la vie	La dimension du sentiment d'existence	La dimension de la vocation
	La dimension de la santé	La dimension de la méta-affection	La dimension de l'auto-compassion
	La dimension de l'engagement	La dimension du courage	
Le domaine commun	La dimension relationnelle	La dimension de la bienveillance	La dimension de leadership de service
	La dimension du contexte professionnel	La dimension des compétences du leadership éducationnel	La dimension de leadership de foi
			La dimension de leadership éthique
Le domaine environnemental	La dimension d'émerveillement et connexion avec l'environnement	La dimension du refuge	La dimension de la rencontre
Le domaine transcendantal	La dimension d'interconnectivité avec le Transcendant	La dimension de la confiance au Transcendant	La dimension de la communion
	La dimension de gratitude	La dimension du réconfort et de l'espoir	La dimension du rayonnement spirituel

Le tableau précédent donne lieu d'observer que le sens s'avère central dans le domaine personnel des trois concepts à l'étude. Les dimensions du sens de la vie, du sentiment d'existence et de la vocation s'inscrivent donc en relation avec le bien-être, la résilience et la spiritualité chez nos participants. Ces dimensions se rapportent au sens que la personne donne à sa propre vie ainsi qu'à la manière dont elle définit son identité et s'investit dans ce qu'elle considère comme une mission ou une vocation. Le sens se retrouve aussi dans les modèles théoriques du bien-être, issus de l'approche de la psychologie positive, que ce soit PERMA (Seligman, 2011) ou le bonheur mature / CasMac (Wong, 2017). Toujours dans le domaine personnel, les trois dimensions de la santé, de la méta-affection et de l'auto-compassion résonnent avec les attitudes d'acceptation et de la compassion envers soi, retrouvées dans le modèle du bonheur mature de Wong (2017). Selon cet auteur, nous rencontrons des réalités dans notre vie que nous ne sommes pas en mesure de changer ou de contrôler, d'où l'importance de les accepter et de s'adapter. Nos participants témoignent dans leurs entrevues de leur fragilité et de leur vulnérabilité au niveau personnel, entre autres, lorsqu'ils vivent des moments de remises en question. De là, découle le bien-fondé d'exprimer de la compassion envers soi-même et de comprendre que ces remises en question peuvent être des situations d'apprentissage qui permettent d'évoluer. Enfin, les dimensions de l'engagement et du courage font référence à la mobilisation des directions d'école pour la justice et le bien commun, ce qui favorise des changements positifs dans leurs vies (Wong 2017).

Le domaine commun met en évidence l'importance pour les directions d'école d'établir des relations positives avec ceux qui les entourent. Selon les propos de nos participants, la famille, les amis, les collègues, les élèves, les parents, et la communauté sont sources de bien-être, de résilience et de spiritualité si ces relations sont positives. Ces dernières contribuent alors à susciter un sens d'appartenance chez la personne à l'instar de ce que propose le modèle PERMA (Séligman, 2011). Dans la même veine, Wong et Roy (2018) réservent une place centrale aux relations positives dans leur modèle PERMAGS. Le contexte professionnel et les compétences en leadership apparaissent également comme des dimensions qui favorisent le bien-être, la résilience et la spiritualité des directions d'école. Somme toute, les sept dimensions de ce domaine témoignent de la manière dont nos participants promeuvent leur bien-être, leur résilience et leur spiritualité lorsqu'ils tissent des liens positifs avec leur entourage.

Le domaine environnemental rassemble trois dimensions qui révèlent à quel point l'environnement peut devenir un lieu où la direction d'école fait l'expérience du bien-être, de la résilience et de la spiritualité. L'environnement devient un lieu d'émerveillement qui impulse son bien-être, un refuge dans les situations difficiles pour soutenir sa résilience et un lieu de la rencontre qui consolide sa spiritualité.

Les dimensions du domaine transcendantal permettent d'approfondir le sens de la relation avec le Transcendant à la lumière des trois concepts de notre étude. C'est ainsi que l'interconnectivité avec le Transcendant favorise le bien-être de la direction d'école, la confiance au Transcendant assure sa résilience, et la communion avec le Transcendant renforce sa spiritualité. Les dimensions de cette relation avec le Transcendant se traduisent sous forme de gratitude qui accroit le bien-être, le réconfort et l'espoir qui affermissent la résilience, ainsi que le rayonnement spirituel qui rend la spiritualité fertile.

Cette lecture horizontale des vingt-quatre dimensions de nos résultats contribue à discerner des liens entre les trois concepts de notre objet d'étude. Elle concourt également à concevoir comment ces dimensions sont nuancées selon que l'on traite du bien-être, de la résilience ou de la spiritualité, et ce, au regard des domaines du modèle de Fisher (2011 ; 2016) et d'autres modèles référentiels. Par exemple, la dimension du bien-être du sens de la vie conçue selon Wong (2010) en termes d'objectif de vie se traduit par la dimension de sentiment d'existence relatif au modèle de Mucchielli (2021) lorsqu'il s'agit de résilience, et se réfère à la conception de vocation, élaborée par Desaulniers et Jutras (2012), lorsqu'il est question de spiritualité. Ces nuances permettent d'approfondir le sens que prend le bien-être quand la résilience et la spiritualité entrent en jeu, selon les circonstances que vit la personne.

Somme toute, cette lecture verticale et horizontale des vingt-quatre dimensions fait écho d'une manière ou d'une autre aux vingt-quatre forces de caractère retrouvées dans le modèle VIA (Values in Action) de Seligman, Park et Peterson (2004). Vu que ce modèle est devenu une des contributions les plus substantielles issues de la psychologie positive au cours de la dernière décennie (Niemiec, 2013), nous choisissons de l'aborder succinctement dans la prochaine partie pour tisser les liens possibles entre nos résultats et ceux de Seligman *et al.* (2004), ce qui alimente sans doute de nouvelles voies de recherche sur ce sujet.

9.2 Lecture de nos résultats à la lumière du modèle VIA

Fidèle à la psychologie positive, le modèle VIA décrit les forces humaines plutôt que les faiblesses et les pathologies (Peterson et Seligman, 2004). Ce modèle met en exergue une classification en termes de six vertus universelles : sagesse, courage, humanisme, justice, modération et transcendance. Selon Dahlsgaard, Peterson et Seligman (2005), ces vertus fondamentales ont été trouvées dans divers écrits de philosophes et de chefs spirituels en Chine, en Asie du Sud et en Occident.

De ces six vertus émanent vingt-quatre forces de caractère considérées comme des voies distinctes, des processus et des mécanismes qui mènent aux vertus. Par exemple, Peterson et Seligman (2004) affirment que la vertu de transcendance peut être atteinte par la gratitude, l'espoir, la spiritualité, etc. Plusieurs instruments pour mesurer les forces de caractère du modèle ont été développés. Toutefois, Ruch, Proyer, Harzer, Park, Peterson et Seligman (2010) indiquent que l'instrument le mieux connu et le plus utilisé est celui *Values in Action Inventory of Strengths* (VIA-IS). Le VIA-IS est un questionnaire d'auto-évaluation de 240 items (10 items par force).

Selon Niemiec (2013), la recherche sur la classification VIA est florissante auprès des psychologues, des coachs, des chefs d'entreprise et des éducateurs. Selon lui, le mouvement de recherche qui fait référence à ce modèle établit, entre autres, des liens entre les forces de caractère et le bien-être, la satisfaction de vie, la santé et la réussite. Comme ce modèle revêt de l'importance actuellement et se réfère au concept de bien-être, nous esquissons dans les paragraphes qui suivent quelques-unes des possibilités de relations entre celui-ci et les dimensions que nous avons présentées en tant que résultats dans cette étude.

D'une part, le modèle VIA met en exergue plusieurs vertus et forces de caractère que nous pouvons facilement associer aux dimensions et catégories de nos résultats de recherche. Par exemple, la vertu de la sagesse fait référence dans ce modèle aux forces cognitives qui impliquent l'acquisition et l'utilisation des connaissances. Nos résultats réitèrent aussi l'importance de ces connaissances en évoquant la dimension des compétences de leadership, qui font référence aux savoirs théoriques, aux savoir-faire et aux savoir-être. D'autre part, une autre possibilité de jonction entre le modèle VIA et les dimensions concerne la vertu du courage. Pour Peterson et Seligman (2004), cette vertu réside dans les forces émotionnelles qui impliquent l'exercice de la volonté afin d'atteindre les buts que l'on s'est fixés, malgré les obstacles externes

ou internes. Dans les résultats que nous présentons, cette vertu est également reconnue en tant que dimension dans le domaine personnel en lien avec la résilience. Quant aux vingt-quatre forces de caractère, plusieurs d'entre elles font écho aux catégories de nos vingt-quatre dimensions. Par exemple, il est possible d'établir un lien entre l'honnêteté de la vertu du courage et l'équité de la vertu de justice avec la dimension du leadership éthique dans le domaine commun en ce qui a trait à la spiritualité. De même, l'appréciation de la beauté fait aussi écho à l'émerveillement et la connexion avec l'environnement.

Cette lecture de nos résultats à la lumière du modèle VIA n'élimine pas l'originalité de l'expérience vécue et partagée par nos participants. Elle permet d'explorer comment ces résultats peuvent être mis en relation avec un modèle existant intégré à la psychologie positive et, ce faisant, permet de discerner comment les forces de caractère du modèle VIA font écho aux dimensions que nous avons identifiées dans les témoignages des directions d'école qui ont participé à notre recherche. Nous sommes conscient que cette lecture succincte ne fait que nous donner le goût d'approfondir dans de futures recherches le lien entre le modèle VIA de Peterson et Seligman (2004) et les dimensions identifiées dans le cadre de cette étude. Ce travail aidera à élargir la contribution de nos résultats dans le monde de la recherche en psychologie positive. D'ici là, nous procédons à énumérer les contributions de notre recherche, ce sur quoi nous nous attardons dans la prochaine section.

9.3 Contributions de la recherche

Notre étude met en valeur un objet de recherche qui a été peu examiné, soit les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité des directions d'école au regard de la psychologie positive. Globalement les résultats de notre étude permettent d'accroitre les connaissances scientifiques sur les plans théorique, méthodologique et pratique.

Sur le plan théorique, nous présentons trois contributions. Premièrement, notre étude enrichit le corpus des connaissances scientifiques en identifiant vingt-quatre dimensions, dont huit favorisent le bien-être, huit la résilience et huit la spiritualité des directions d'école. Ces dimensions expliquent la manière dont ces directions d'école peuvent favoriser leur bien-être, leur résilience et leur spiritualité. Nos résultats répondent ainsi à ce besoin crucial et incontournable d'auto-compassion des directions d'école qui nécessite de prendre soin de leur bien-être, parce que celui-ci a des incidences directes dans les relations qu'elles établissent avec

les enseignants, les élèves, les parents (Hadchiti *et al.*, 2020 ; Pollock, 2017). De même, nos participants ont exprimé clairement ce besoin lors des entrevues. Les propos d'Anna en constituent un exemple quand elle conclut notre troisième entrevue en affirmant : « J'ai hâte de lire votre thèse et de voir vos recommandations pour les mettre en action, écrivez votre thèse rapidement ! ».

Deuxièmement, notre étude donne lieu de reconnaitre l'apport de l'identification de dimensions pour chacun des concepts de bien-être, de résilience et de spiritualité. Force est d'admettre que cette identification découle du nouveau mouvement de recherche qui a connu son émergence à la suite de l'évolution du courant de la psychologie positive. En effet, à l'encontre des recherches qui traitent de différents problèmes psychologiques tels le stress et l'épuisement professionnel vécus par des directions d'école (Gravelle, 2015 ; Poirel et Yvon, 2011), notre étude cible aussi la manière dont ces dernières parviennent à favoriser le bien-être, à faire preuve de résilience et à bénéficier de leur spiritualité dans le cadre de leurs fonctions. Les dimensions que nous identifions pourraient ainsi servir de référents pour contrer et remédier au stress et aux conditions d'apparition de l'épuisement professionnel, voire aux situations incitant à l'abandon de la profession. Dans le même ordre d'idées, notre étude donne également la possibilité d'approfondir la signification de chacune des dimensions que nous avons identifiées en les mettant en lien avec le modèle VIA (Seligman *et al.*, 2004). Nous n'avions aucunement en tête ce modèle lors de l'analyse des témoignages de nos participants. Cependant, à la suite de la lecture de la thèse lors de son évaluation, des pairs nous ont fait remarquer que certaines des dimensions issues de notre analyse sont en concordance avec les six vertus et les vingt-quatre forces de caractère de ce modèle. Cela signifie que nos résultats alimentent la discussion relative à d'autres modèles conçus au regard de la psychologie positive et exerce ainsi un apport théorique.

Troisièmement, sur le plan théorique, notre étude porte sur les concepts du bien-être, de la résilience et de la spiritualité dans une même recherche. Plusieurs études antérieures ont dévoilé des liens existants entre l'un et l'autre de ces trois concepts (Ivtzan *et al.*, 2016 ; Kim-Prieto et Miller, 2018 ; Williams, 2012). L'originalité de notre travail réside non seulement dans l'identification de dimensions qui sont respectives à chacun de ces concepts, mais aussi dans la possibilité de mettre en perspective ce qui les lie et les distingue. Notre lecture horizontale des dimensions, proposée dans la première partie de cette conclusion, nous a permis de mettre en

évidence ces liens et de présenter une vision globale de l'interrelation existante entre les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité. Cette vision globale pourrait même être susceptible de servir de modèle ou de nomenclature et d'inspirer d'autres recherches, entre autres, dans des domaines comme ceux de l'éducation, de la psychologie et de la santé.

Sur le plan méthodologique, nous présentons deux contributions. En premier lieu, les données recueillies ont donné accès à l'essence de l'expérience que nos participants ont accumulée dans l'exercice de leur profession. En effet, les trois entrevues préconisées dans le protocole de Seidman (2019) ont contribué à ce que les participants parlent avec confiance et sans difficulté de leurs expériences, en particulier de celles qui leur ont été douloureuses ainsi que de celles qu'ils ont vécues dans leurs premières années en poste et dont ils ne sont pas fiers. Nous avons été à même d'observer qu'à partir de la deuxième entrevue, les participants ont pris davantage leur temps pour partager et exprimer leurs émotions, en relatant leurs expériences vécues en tant que directions. L'application minutieuse de ce protocole, qui se décline en trois entrevues, a permis tant aux participants qu'au chercheur d'approfondir le sens accordé à ces expériences. De même, lors de l'interprétation des résultats, nous avons veillé à laisser une place centrale à la voix de chaque participant par l'entremise de l'élaboration de profils ainsi qu'en attribuant une place de choix à la voix du chercheur dans l'analyse des connexions thématiques.

La deuxième contribution sur le plan méthodologique réside dans la diversité de nos milieux de recherche. Il est vrai que cette diversité a favorisé une triangulation de l'espace qui s'ajoute à la triangulation des méthodes et des sources, toutefois, cette diversité de nos milieux de recherche nous a donné accès à une panoplie d'expériences. En effet, nos résultats présentent un ensemble d'expériences de directions d'écoles publiques et catholiques, élémentaires et secondaires, et ce, dans deux contextes différents : l'Ontario au Canada et le Liban. Dans ces deux contextes, nos directions d'école vivent des défis, des situations et des expériences différentes, car elles sont tenues de respecter des réglementations et des politiques des systèmes scolaires dans lesquelles elles exercent leur profession, ce qui enrichit notre étude.

Sur le plan pratique, nous exposons deux contributions. La première touche à l'utilité de nos vingt-quatre dimensions repérées. En effet, les résultats de notre étude mettent en valeur les expériences de huit directions d'école qui ont réussi à promouvoir leur bien-être, à s'investir dans le processus de la résilience et à tirer profit de leur spiritualité. Ces résultats peuvent être utiles à toute autre direction d'école qui vit des moments de stress, d'épuisement professionnel

ou qui songe à abandonner son poste. Qui plus est, ces résultats sont aussi bénéfiques pour les nouvelles directions, car une connaissance accrue des dimensions relatives au bien-être, à la résilience et à la spiritualité peut faire en sorte que leurs premières années en poste leur soient moins pénibles et, comme le dit Layla en pleurant dans son témoignage : « La carrière ne doit pas couter autant de stress, de fatigue, de souffrance ». Dans la même veine, ces résultats peuvent devenir bénéfiques pour les responsables au niveau du macrosystème éducationnel, en alimentant une réflexion sur la manière d'accompagner des directions d'école.

La deuxième contribution de notre recherche sur le plan pratique est circonstancielle, puisque notre collecte de données a eu lieu de juin 2020 à mars 2021, au moment même où la pandémie de la Covid-19 affectait largement l'expérience des directions d'école et transformait leur vécu professionnel. Il va sans dire que ces circonstances n'étaient pas prévues dans le devis initial de recherche, mais comme nous venions d'obtenir l'approbation du comité d'éthique pour procéder à la collecte de données, nous nous sommes adapté rapidement en mode virtuel pour faire le recrutement de participants et effectuer des entrevues selon leur disponibilité. Les témoignages de nos participants se sont alors avérés d'autant plus pertinents qu'ils ressentaient le besoin de parler de la situation d'urgence qui prévalait dans les écoles, de faire part de la résilience dont ils devaient faire preuve, ainsi que du sens que prenait la spiritualité dans cette situation. Dans cette période de bouleversement à l'échelle mondiale, les quatre participants libanais vivaient une crise socio-économique sans précédent alourdie par l'explosion du port de Beyrouth. Qui plus est, en cette période de crise dans laquelle les directions d'école évoluaient, notre étude privilégiait l'approche de la psychologie positive. Cette approche, avec l'émergence de la deuxième vague, reconnait l'apport tant des expériences négatives que positives et propose une perspective englobante, en confrontant le côté obscur de toute expérience pour la transformer, d'où l'importance de considérer la résilience en lien avec le bien-être. Au fur et à mesure que nous avons rencontré nos participants, transparaissait la pertinence des données recueillies. C'est pourquoi les résultats qui découlent de notre étude peuvent servir aux directions d'école confrontées aujourd'hui à des situations difficiles et imprévisibles, contribuer à transformer ces situations et améliorer leur bien-être. Il est à noter que lors des entrevues, les participants ont souligné que le fait de parler du bien-être, de la résilience et de la spiritualité, durant la période de la pandémie, leur a procuré de la paix et du réconfort. En relatant leurs expériences et en relisant le contenu de leurs entrevues, nos participants ont témoigné d'un

sentiment de fierté et de joie issues de leur accomplissement. Quant à la troisième vague de la psychologie positive, elle porte à réfléchir à l'importance de tenir compte des contextes ainsi que des systèmes dans lesquels évoluent les personnes. À cet effet, opter pour une collecte de données dans deux contextes spécifiques, l'un dans la francophonie ontarienne et l'autre dans celle du Liban, s'inscrit dans la réflexion que suscite cette vague, puisque ce choix nous a sensibilisé aux incidences que peuvent avoir un événement percutant comme celui de la pandémie. Il va sans dire que notre étude ne comportait pas une comparaison entre les expériences de directions d'école, mais visait plutôt à comprendre ces expériences et en faire ressortir les dimensions qu'elles concernent et le vécu qui leur est sous-jacent. Cependant, il n'en reste pas moins que les participants témoignent dans leurs entrevues de besoins et contribuent ainsi à reconnaitre cette importance à accorder à leur contexte respectif en ce qui a trait à leur bien-être, leur résilience et leur spiritualité, et ce, au regard de la psychologie positive.

Il est vrai que notre recherche apporte plusieurs contributions, toutefois elle comporte des limites qu'il importe de présenter.

9.4 Limites de la recherche

La première limite de notre étude est en lien avec la désirabilité sociale. D'une part, nous reconnaissons la possibilité que des directions d'école désirent se présenter sous un jour favorable, ce qui constitue un biais en recherche. Il va sans dire que les participants que nous avons rencontrés assumaient des postes de direction et étaient tenus de répondre à des attentes de la part de leurs employeurs (conseils scolaires, directions de l'éducation, ministères de l'éducation), il est donc possible que certains des contenus de nos entrevues puissent avoir été teintés de ce désir de répondre à une représentation valorisante socialement. D'autre part, les participants aux entrevues semi-dirigées étaient au courant que le chercheur est un prêtre catholique et un psychothérapeute. De ce fait, malgré tous nos efforts d'objectivité, l'identité du chercheur peut avoir influencé les participants à partager des valeurs qui reflètent l'attente sociale qu'ils nous attribuent. Toutefois, mentionnons que plusieurs participants ont signalé, lors de leur deuxième ou troisième entrevue, qu'ils sont plus à l'aise de partager leurs expériences de résilience et de spiritualité devant un prêtre et un psychothérapeute.

La deuxième limite de notre étude concerne l'analyse des différentes catégories de nos deux contextes de recherche. Comme nous l'avons mentionné, nous avons effectué une collecte

de données auprès de directions d'écoles francophones élémentaires et secondaires, catholiques et publiques, et ce, en Ontario et au Liban. Étant donné l'exhaustivité des données recueillies, plus de neuf cents pages d'entrevues, nous avons procédé à l'analyse, en retraçant les dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité contenues dans les profils de nos participants, nonobstant leur provenance de niveaux scolaires différents (écoles élémentaires ou secondaires), leur adhésion ou non-adhésion confessionnelle (écoles catholiques ou publiques), leur statut religieux ou laïc et leur genre (hommes, femmes ou autres). Une analyse approfondie de chacune de ces caractéristiques pourrait contribuer à approfondir encore davantage le sens des expériences relatées, par exemple, en ce qui a trait aux contextes catholiques ou publics dans lesquels les directions d'école exercent leur profession. Des projets de recherche qui ciblent spécifiquement ces distinctions pourraient enrichir la compréhension des dimensions du bien-être, de la résilience et de la spiritualité chez des directions d'école de chacun de ces contextes.

Une dernière limite est aussi en lien avec les caractéristiques de nos deux contextes en ce qui a trait au nombre d'années d'expérience de nos participants. Nous visions à recruter : 1) une direction d'école élémentaire et 2) une direction d'école secondaire francophone du contexte catholique en Ontario ; 3) une direction d'école élémentaire et 4) une direction d'école secondaire francophone du contexte public en Ontario ; 5) une direction d'école élémentaire et 6) une direction d'école secondaire francophone du contexte catholique au Liban ; 7) une direction d'école élémentaire et 8) une direction d'école secondaire francophone du contexte public au Liban. Nous avons réussi à recruter ces participants en procédant par boule de neige, en intégrant à le recherche les premières directions d'école qui répondaient aux caractéristiques de chacun des deux contextes. En observant les caractéristiques des participants, nous constatons que les directions d'écoles libanaises ont plus d'années d'expérience dans leur poste que les directions d'écoles ontariennes, ce qui leur donne davantage la possibilité de prendre du recul par rapport aux transformations qu'elles ont vécues dans l'exercice de leur profession.

Nous venons de spécifier trois limites dont nous sommes conscient et qui sont en lien avec la désirabilité sociale, l'analyse des différentes catégories de nos deux contextes de recherche et le nombre d'années d'expérience à la direction de nos participants. Ces limites nous portent à réfléchir à des perspectives de recherche qui détailleraient davantage certains de nos résultats et en approfondiraient le sens, ce dont nous traitons dans la section suivante.

9.5 Perspectives de recherche

Les résultats de notre recherche nous conduisent à proposer des pistes de réflexion, sur les plans théorique et pratique, susceptibles d'améliorer l'expérience des directions d'école en favorisant davantage leur bien-être, leur résilience ainsi que leur spiritualité.

Sur le plan théorique, notre étude ouvre la voie à la possibilité de transférer les résultats dans d'autres contextes ou domaines d'études. Par exemple, il serait intéressant de voir en quoi les dimensions que nous avons identifiées chez des directions d'école peuvent aussi être celles d'autres corps de métiers professionnels comme des infirmières, médecins, urgentologues, ambulanciers, policiers, travailleurs sociaux, psychologues, etc. D'autres études ayant le même objet de recherche pourraient donc être menées dans d'autres domaines, par exemple, en santé, en administration et en psychologie.

Dans le même ordre d'idées théoriques, les dimensions que nous avons identifiées suscitent l'étude de dimensions relatives à des contextes spécifiques qui peuvent être favorables à la direction d'école dans l'exercice de ses fonctions. Ces dimensions mettent aussi en perspective différents moyens et conditions qui peuvent contribuer au bien-être de directions d'école selon les contextes dans lesquels elles exercent leur leadership et évoluent. Des recherches visant à identifier, puis à comprendre quelles sont les incidences de l'amélioration de ces conditions contextuelles et professionnelles relatives aux dimensions de notre recherche pourraient, à leur tour, contribuer à l'épanouissement et au bien-être des directions.

Toujours sur le plan théorique, nos résultats de recherche qui identifient vingt-quatre dimensions pourraient servir de référents dans d'autres contextes. Nous avons mené notre étude dans deux contextes différents : l'Ontario au Canada et le Liban. De là, il serait fort intéressant de mener d'autres études empiriques, en adoptant l'approche de la psychologie positive, ce qui assurera une triangulation avec nos données, haussera leur pertinence en lien avec les dimensions repérées et favorisera davantage la transférabilité des données. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la mise en lien avec d'autres modèles théoriques comme celui de VIA (Seligman *et al.,* 2004) sont aussi à souhaiter pour participer aux discussions portant non seulement sur la conception de la psychologie positive, mais aussi sur son évolution.

De même, le modèle du bien-être spirituel privilégié dans notre étude réserve une place éminente au domaine environnemental. Nos résultats font référence à l'apport de l'environnement sur le bien-être, la résilience et la spiritualité des directions d'école. Nos

données empiriques peuvent inspirer et nourrir l'invitation à une conversion, voire à un changement de paradigme envers la nature. À l'ère des changements climatiques où la thématique de l'environnement est bien présente dans la sphère médiatique, des futures recherches peuvent explorer les retombées d'une approche sensible et appréciative des directions d'école envers la nature, ce qui favorise une meilleure intégration de l'éducation relative à l'environnement dans le monde éducationnel.

Sur le plan pratique, nos résultats offrent la possibilité de mener une recherche développement visant la conception d'outils pédagogiques. Cette recherche contribuerait, par exemple, à proposer un programme de formation initiale et continue pour les directions d'école, élaboré à la lumière de nos résultats. En effet, il est apparu clairement dans les propos des participants qu'un accompagnement qui pourrait se référer à nos dimensions ainsi qu'au regard de la psychologie positive serait souhaitable en début de fonction. Ces dimensions peuvent concourir à décrypter l'expérience de la pratique de leadership de la direction d'école ainsi que de l'enseignement des enseignants et de l'apprentissage des élèves. De là, des responsables de l'éducation dans les conseils scolaires et dans les ministères responsables du dossier de l'éducation pourraient trouver intérêt à s'investir dans une telle recherche. Les propos de nos participants dévoilent que leurs premières années à la direction d'école étaient difficiles. Sur ce, une recherche développement qui aboutirait à proposer des outils, voire des guides ou des ateliers de formation pourrait contribuer au bien-être des directions d'école et éventuellement participer à une meilleure rétention de celles-ci.

9.6 Nos apprentissages

En terminant, nous aimerions partager trois des apprentissages que nous avons effectués dans ce parcours doctoral. Un premier apprentissage est relatif aux contextes de notre recherche. Grâce à notre projet et à la diversité des participants, nous avons été à même de constater la présence active de la spiritualité chez les directions d'écoles publiques. Ces directions nous ont fait prendre conscience que cette spiritualité a sa place dans une école publique, car elle est inclusive et vise à conscientiser tous les acteurs scolaires au but et au sens de la vie, au savoir-vivre ensemble et à la paix intérieure. Dans les écoles catholiques, nous avons rencontré des directions d'école qui valorisent les valeurs chrétiennes de l'accueil, de la bienveillance, de l'amour du prochain, en faisant la promotion d'une ouverture vis-à-vis de la diversité spirituelle.

Dans ces deux systèmes, nous avons constaté que la spiritualité des participants guide leur façon d'être avec eux-mêmes et avec autrui.

Un deuxième apprentissage nous a conscientisé sur l'importance de tenir compte du bien-être dans l'expérience de la direction, du dynamisme de sa résilience et du rôle important de la spiritualité dans sa vie. Selon les participants, une direction d'école qui se sent bien dans son leadership contribue à rendre fertile l'expérience d'enseignement de son personnel et celle de l'apprentissage de ses élèves. Ce lien entre le bien-être de la direction et ses retombées sur les autres acteurs scolaires est indéniable. Nous sommes à même de reconnaitre que dans notre étude, huit participants ont témoigné d'une bravoure exceptionnelle pour tenir le cap et assurer leur mandat de direction d'école. Toutefois, notre étude dévoile que les directions d'école malgré les formations et l'accompagnement qu'elles ont reçus, ont manifesté leur besoin de recevoir davantage de formations et d'accompagnement qui tiennent compte du niveau humain, social et psychologique. À la fin de ce travail de recherche, nous avons appris que ce besoin d'accompagnement est central pour la « pérennité professionnelle » de la direction d'école.

Un troisième apprentissage émane des résultats de notre recherche. Nous présentons vingt-quatre dimensions qui peuvent servir comme toile de fond pour élaborer des formations et des structures d'accompagnement favorisant le bien-être, la résilience et la spiritualité des directions d'école. Nous constatons également que dans la période de pandémie que nous vivons actuellement, il s'avère nécessaire de continuer à soutenir les directions d'école dans leurs initiatives pour favoriser leur bien-être. S'il est évident à la lecture des témoignages de nos participants que les directions d'école font preuve de résilience, reste à garder en tête qu'elles doivent déployer des efforts constants pour assurer une qualité d'éducation aux générations qui sont dans les écoles, et il importe d'éviter qu'elles s'essoufflent et vivent de la détresse. Ce moment de crise nous amène aussi à réfléchir à la place à accorder à la spiritualité dans les contextes scolaires et aux besoins inhérents de l'être humain de ressentir une paix intérieure et de donner du sens à ce qu'il vit. Comme nos résultats le mettent en évidence, il importe de tenir compte du bien-être des directions d'école, car celui-ci se répercute sur leurs relations auprès des enseignants, des élèves et de la communauté scolaire. Ce constat nous porte à confier le mot de la fin à l'une de nos participantes qui affirme lors d'une de ses entrevues : « Je suis convaincue que le bien-être est un cadeau que vous faites aux autres ».

Références

Abelhauser, A., Gori, R. et Sauret, M-J. (2011). *La folie évaluation : Les nouvelles fabriques de la servitude*. Mille et une nuits.

Abdul-Hamid, H. et Yassine, M. (2020). *Political economy of education in Lebanon: Research for results program.* International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33369

Adams, K., Bull, R. et Maynes, M. L. (2015). Early childhood spirituality in education: Towards an understanding of the distinctive features of young children's spirituality. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(5), 760-774.

Ahmad Shafi, A. et Templeton, S. (2020). Towards a dynamic interactive model of resilience. Dans A. Ahmad Shafi, T. Middleton, R. Millican, S. Templeton (dir.), *Reconsidering resilience in education* (pp.17-37). Springer.

Al Hage, A. M. (2021, mars 29). *Ce secteur éducatif qui faisait autrefois la fierté des Libanais.* L'Orient-Le-jour. https://www.lorientlejour.com/article/1256891/ce-secteur-educatif-qui-faisait-autrefois-la-fierte-des-libanais.html

Allard, G. (2010). *Épuisement professionnel : Les profs décrochent aussi.* Journal de Sherbrooke. http://www.canoe.com/archives/infos/quebeccanada/2010/06/20100609-175816.html

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives, 26*(1), 5-31.

Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives, 28*(1), 1-7.

Anaut, M. (2015). La résilience : évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques. *Recherches en sciences infirmières, 121,* 28-39.

Anderson, S. E., Rodway-Macri, J., Yashkina, A. et Bramwell, D. (2013). *Characteristics of elementary schools achieving consistently high or low percentages of students at the provincial standard on EQAO.* Assessment prepared for education quality and accountability office, Toronto. https://docplayer.net/amp/14589070-Characteristics-of-elementary-schools-achieving-consistently-high-or-low-percentages-of-students-at-the-provincial-standard-on-eqao-assessments.html

André, C. (2012). Méditer pour une vie plus saine. *Cerveau & Psycho, 52,* 34-40.

Anfara, V., Brown, K. et Mangione, T. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher, 31*(7), 28-38.

Ang, R. P. et Huan, V.S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement, 66*(3), 522-539.

Angold, A., Erkanli, A., Silberg, J., Eaves, L. et Costello, E. J. (2002). Depression scale scores in 8-17-year-olds: effects of age and gender. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(8),1052-1063.

Archambault, J. et Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé. *Revue international d'éthique sociétale et gouvernementale, 11*(1), 1-12.

Aronson, E. (2001). Integrating leadership styles and ethical perspectives. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, *18* (4), p. 244-256.

Assaf Khoury, C. (1998). *Didactique du français langue étrangère/ seconde : pour un renouveau méthodologique de l'enseignement du français au Liban*. (Thèse de doctorat, Université Nancy 2). https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776448

Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques, AFOCSC. (2015). *Éducation catholique : mythes et réalités*. http://www.afocsc.org/representation/mythes-et-realites/

Association libanaise des sciences de l'éducation. (2006). *La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban. http://gator3268.temp.domains/~laes8554/wp-content/uploads/2021/01/Vision-Document-French-LAES-2006.pdf*

Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (J. Lecomte, Trad.; 3e ed.). DeBoeck Supérieur (Ouvrage original publié en 1997).

Barrère, A. (2002). Les enseignants au travail, routines incertaines. *Recherche et formation, 40,* 159-166.

Bartsh, A., Vorderer, P., Mangold, R. et Viehoff, R. (2008). Appraisal of emotion in media use: Toward a process of model of meta-emotion and emotion regulation. *Media Psychology, 11*, 7-27.

Basset, L. (2003). *Sainte colère : Jacob, Job, Jésus.* Bayard.

Basset, L. (2006). Oser faire confiance. *La chaire et le souffle, 1*(1), 24-39.

Basset, L. (2014). *Oser la bienveillance.* Albin Michel.

Beausaert, S., Froehlich, D., Devos, C. et Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research, 58*(4), 347-365.

Behrens, M. (2006). *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif.* IRDP.

Bellehumeur, C. R. (2019). Psychologie positive et psychothérapie positive. Dans C. R. Bellehumeur et J. Mallette (dir.), *Psychologie positive et spiritualité en psychothérapie.* (pp. 41-69). Presses de l'Université de Laval.

Belmonte, A., et Cranston, N. (2009). The religious dimension of lay leadership in catholic schools: Preserving Catholic culture in an era of change. *Journal of Catholic Education, 12*(3), 294-319.

Beltman, S., Mansfield, C. et Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on resilience. *Educational Research Review, 6,* 185-207.

Ben Mlouka, M. et Mhenaoui, I. (2015). Le retour de la spiritualité. De quelle manière la Responsabilité Sociale de l'Entreprise exprime-t-elle un retour hyper moderne du vieux concept de spiritualité au sein du milieu du travail ? *Revue Internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, 52*(21), 125-148.

Bergevin, S. (2012). *Relation entre le coping spirituel, le bien-être spirituel et le stress : particularités des jeunes adultes québécois et ceux issus de l'immigration.* (Thèse de doctorat, Université du Québec) http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2672/

Bergugnat, L., Dugas, É., Malet, R. et Garnier, A. (2015). *Le bien-être à l'école : un processus de production du bien-être ?* https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2343?file=1

Berkovich, I. et Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research, 85*(1), 129-167.

Bernard, N. (2020). Bien-être au travail et performance de l'entreprise : une analyse par les paradoxes. (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes). https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02461337/document

Berthoin Antal, A. et Frémeaux, S. (2013). Don gratuit, spiritualité au travail, sens au travail: Trois théories pour un management non instrumental du travail. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise, 4*(4), 3-18.

Biggio, G. et Cortese, C. G. (2013). Well-being in the workplace through interaction between individual characteristics and organizational context. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 8*(1), 1-13.

Bischoff, J. L. (2017). *Penser la notion de rencontre.* L'Harmattan

Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Journal of Catholic Education, 13*(4), 437-465.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives, 26*(2), 1-18.

Blais, M.R., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Brière, N.M. (1989). L'Échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du « Satisfaction with Life Scale ». *Revue canadienne des sciences du comportement, 21,* 210-223.

Block, J. H. et Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organisation of behaviour. Dans W.A. Collins (dir.), *Development of Cognition, Affect, and Social Relations, Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 39-101). Erlbaum.

Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House, 75*(4), 202-205.

Boland, M. J. et Ross, W. H. (2010). Emotional intelligence and dispute mediation in escalating and de-escalating situations. *Journal of Applied Social Psychology, 40*(12), 3059-3101.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 59*(1), 20-28.

Boniwell, I. et Tunariu, A. D. (2019). *Positive psychology: Theory, research and applications.* Open University Press.

Bostock, S., Crosswell, A. D., Prather, A. A. et Steptoe, A. (2019). Mindfulness on-the-go: Effects of a mindfulness meditation app on work stress and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology, 24*(1), 127-138.

Bouchamma, Y. et April, D. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation, 43*(2), 54-83.

Bouchamma, Y., David, M. et St-Germain, M. (2005). Leadership et stress en milieu minoritaire francophone. *McGill Journal of Education, 40*(2), 285-304.

Bouchard, J., Proulx, S. et Maccarone, J. (2016). La réussite des élèves. *Savoir 21*(4). https://www.magazine-savoir.ca/wp-content/uploads/2016/07/Savoir-FCSQ-Juin-2016-.pdf

Boyatzis, R. E. et McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Harvard Business School Press.

Boyland, L. (2011). Job stress and coping strategies of elementary principals: A statewide study. *Current Issues in Education, 14*(3), 1-10.

Breines, J. G. et Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38*(9), 1133-1143.

Bressoux, P. (2008). *L'effet établissement*. *Dictionnaire de l'éducation.* Presses Universitaires de France.

Brooks, R. et Goldstein, S. (2006). *Le pouvoir de la résilience. Mieux traverser les épreuves de la vie.* Les éditions de l'homme.

Broussouloux, S., Morand, J., Cheviot, M. et Berger, D. (2017). Aller bien pour mieux apprendre, un dispositif de promotion de la santé en milieu scolaire au service du bien-être. *Revue généraliste de recherches en éducation et formation, 18.* https://journals.openedition.org/rechercheseducations/4609

Burel, N., Cornus, S. et Andrieu, B. (2017). Le bien-être de l'enseignant en creux de sa souffrance ? *Revue généraliste de recherches en éducation et formation, 18.* https://journals.openedition.org/rechercheseducations/4921

Burt, K. B. et Paysnick, A. A. (2012). Resilience in the transition to adulthood. *Development and Psychopathology, 24,* 493-505.

Carignan, L.M. et Bellehumeur, C.R. (2019). Bilan-synthèse des rapports historiques entre la psychothérapie, la religion et la spiritualité. Dans C.R. Bellehumeur et J. Malette (dir.), *Psychologie positive et spiritualité en psychothérapie* (pp. 13-40). Presses de l'Université de Laval.

Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie, 34*(1), 193-212.

Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Ripol, M. C., Tardif, M. et Bourque, J. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires.* Statistique Canada.

Cenkseven-Önder, F. et Sari, M. (2009). Quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9,* 1223-1236.

Centre de recherche et de développement pédagogiques, CRDP. (2019). *Référentiel de la formation continue*. https://www.crdp.org/pdf/uploads/Manuel_de_Formation_2019_inside_V6.pdf

Charmaz K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.

Chenard, P. et Fortier, C. (2005). *La réussite scolaire, évolution d'un concept*. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2005-12-01-La-réussite-scolaire.pdf

Chirico, F., Sharma, M., Zaffina, S. et Magnavita, N. (2020). Spirituality and prayer on teacher stress and burnout in an italian cohort: A pilot, before-after controlled study. *Frontiers in Psychology*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02933/full

Chouinard, M. A. (2002). *Le cahier des charges des directeurs d'école.* https://www.ledevoir.com/societe/education/1349/le-cahier-des-charges-des-directeurs-d-ecole

Chowdhury, M. R. (2021, décembre 13). 5 Health benefits of daily meditation according to science. *PositivePsychology.com.* https://positivepsychology.com/benefits-of-meditation/

Cicchetti, D. et Rogosch, F. A. (2012). Gene X environment interaction and resilience: effects of child maltreatment and serotonin, corticotropin releasing hormone, dopamine, and oxytocin genes. *Development and Psychopathology, 24*, 411-427.

Claire, C. (2020). *Une personne lumineuse est souriante, généreuse et dégage une énergie positive partout où elle va.* https://www.espritsciencemetaphysiques.com/une-personne-lumineuse-est-souriante-genereuse-et-degage-une-energie-positive-partout-ou-elle-va.html

Clandinin, J., Schaefer, L., Long, J. S., Steeves, P., McKenzie-Roblee, S., Pinnegar, E., Wnuk, S. et Downey, C. A. (2012). *Early career teacher attrition: Problems, possibilities, potentials.* Center for research for teacher education and development, Edmonton. https://docplayer.net/11369779-Early-career-teacher-attrition-problems-possibilities-potentials-final-report-april-30-th-2012.html

Cohen, L., Manion. L. et Morrison, K. (2011). *Research methods in education.* Routledge.

Combs, J., Edmonson, S. L. et Jackson, S. H. (2009). Burnout among elementary school principals. *Journal of Scholarship and Practice, 5*(4), 10-15.

Commission des affaires étrangères française. (2012). *La francophonie, action culturelle, éducative et économique.* https://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i1723.asp#P1653_592463

Compton, W. et Hoffman, E. (2019). *Positive psychology: The science of happiness and flourishing.* Sage.

Congrégation pour l'éducation catholique. (1977). *L'école catholique*. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_fr.html

Congrégation pour l'éducation catholique. (1982). *Le laïc catholique, témoin de la foi dans l'école*. http://www.clerus.org/clerus/dati/2001-07/04-13/Laic.html

Congrégation pour l'éducation catholique. (1997). *L'école catholique au seuil du troisième millénaire.*

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_fr.html

Conseil des ministres de l'Éducation au Canada. (2019). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE.* https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/419/PISA2018_GC_Report_FR.pdf

Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick. (2015). *Favoriser la résilience dans les écoles et les collectivités du Nouveau-Brunswick.* https://csnb.ca/sites/default/files/publications-attachments/favoriser-la-resilience-dans-les-ecoles-et-les-collectivites-nb-2016011.pdf

Convey, J. J. (2012). Perceptions of catholic identity: Views of catholic school administrators and teachers. *Journal of Catholic Education, 16*(1), 187-214.

Cook, T. J. et Simonds, T. A. (2011). The charism of 21st-century catholic schools: Building a culture of relationships. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, *14*(3), 319-333.

Cormier, M. (2011). Au premier plan : les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie, 39*(1), 7-25.

Corriveau, L., Boyer, M. et Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. *La Revue de l'innovation dans le secteur public, 14*(3), 1-23.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.

Creswell, J.W. et Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.

Creusier, J. (2013). *Clarification conceptuelle du bien-être au travail. https://www.researchgate.net/publication/272301415_Clarification_Conceptuelle_du_Bien--tre_au_Travail*

Crossan, M. Gandz, J. et Seijts, G. (2012). Developing leadership character. *Ivey Business Journal.* https://iveybusinessjournal.com/publication/developing-leadership-character/

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* Harper and Row.

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Éditions Odile Jacob.

Cyrulnik, B, (2020, avril 1er). *La leçon de résilience de Boris Cyrulnik.* Radio Canada. https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/penelope/episodes/459554/rattrapage-du-mercredi-1-avril-2020

Cyrulnik, B. et Jorland, J. (2012). *Résilience, connaissances de base.* Odile Jacob.

Daccache, S. (2012). *Le système éducatif libanais : un regard d'ensemble des réalités, des problèmes et des défis.* https://dsalim.wordpress.com/2012/07/25/le-systeme-educatif-libanais-un-regard-densemble-des-realites-des-problemes-et-des-defis/

Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal Happiness Study, 13*(4), 659-684.

Dahlsgaard, K., Peterson, C. et Seligman, M.E.P. (2005). Shared virtue : The convergence of valued human strengths across culture and history. Review of General Psychology, 9 (3), 203-213.

Dalia, D. (2007). *Spirituality and school leadership*. Paper presented at the 12th Annual UCEA/CSLE Values & Leadership Conference. State College, Pennsylvania.

Daniel, B., Wassell, S. et Gilligan, R. (1999). *Child development for child care and protection workers.* Jessica Kingsley Publishers.

Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations 53*(2), 275–294.

Daniels, M. (2013). *Perceptions of catholic secondary school: Presidents and principals of six dioceses in Northern California regarding their faith, leadership practices and preparations. (Thèse de doctorat, University of San Francisco). https://repository.usfca.edu/diss/70/*

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*, 357-384.

Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 638-654.

DeBellis, V. A. et Goldin, G. A. (2006) Affect and meta-affect in mathematical problem solving: A representational perspective. *Educational Studies in Mathematic, 63, 131-147.*

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality, 74*(6), 1557-1586.

De Courville, M. (2018). Le bien-être psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec. (Thèse de mémoire, Université de Montréal). https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22234/De_Courville_Miryam_2018_memoire.pdf?isAllowed=y&sequence=4

Delle Fave, A. (2011). Psychologie positive : un parcours difficile entre idéal et réalité. Dans C. Martin-Krurnm et C. Tarquinia (dir.), *Traité de psychologie positive* (pp. 45-56). De Boeck.

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.

Department of Education, Skills and Employment. (2018). *Australian student wellbeing framework.* https://studentwellbeinghub.edu.au/educators/framework/

Deschamps C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : Comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Guérin Universitaire

Deschênes, A. A. et Capovilla, P. (2016). L'auto-efficacité émotionnelle : Un facteur à considérer pour expliquer la santé psychologique au travail. *Psychologie du travail et des organisations, 22*(3), 173-186.

Deschênes, A. A., Dussault, M. et Frenette, E. (2014). Auto-efficacité émotionnelle et épuisement professionnel de directions d'établissement d'enseignement. *Canadian Journal of Education, 37*(4), 1-22.

Desaulniers, M. P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement.* Presses de l'Université du Québec.

Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-112). Gaëtan Morin.

Desjardins, P. D. et Lessard, C. (2011). Les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec : le point de vue des directions. *Revue internationale d'éducation comparée, 5,* 3-13.

De Souza, M. (2016). *Spirituality in education in a global, pluralized world.* Routledge.

Dictionnaire de la Langue française. (s. d.). Réconfort. Dans *Dictionnaire de lalanguefrancaise.com. Repéré le 20 janvier 2022 de* https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/reconfort

Diener, E. (1994). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95,* 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The Satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49,* 71-75.

Diener, D., Oishi, S. et Lucas, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of Life. *Annual Review of Psychology, 54,* 403- 425.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R. et Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125,* 276-302.

Dodge, A. (2009). Heuristics and NCLB standardized tests: A convenient lie. *International Journal of Progressive Education*, *5(*2), 1-19.

Donner, J. et al. (2012). Support for involvement of glutamate decarboxylase 1 and neuropeptide Y in anxiety susceptibility. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics, 159*(3), 316-327.

Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes.* Presses de l'Université du Québec.

Dubé, J., Polèse, M. et Vololona, Z. (2013). Marché du travail et résilience régionale au Canada : Les effets de la crise de 2008. *Revue Canadienne des sciences régionales, 36*(1), 101-116.

Duckworth, A. (2016). *Grit. The power of passion and perseverance.* Harper Collins.

Dulude, É. et IsaBelle, C. (2018). Les stratégies ministérielles ontariennes : Assurer une cohérence pour accroître un leadership efficace dans les écoles. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien, d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves.* (pp. 195-219). Presses de l'Université du Québec.

Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *Journal international de psychologie, 35*(5), 194-206.

Dumont, M., LeClerc, D. et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 35*(4), 254-267.

Duyck, J. Y. et Mhenaoui, I. (2013). La spiritualité et l'entreprise. *Principaux concepts et outils de mesure. Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise, 8*(2), 57-70.

Dyson, J., Cobb, M. et Forman, D. (1997). The meaning of spirituality: A literature review. *Journal of Advanced Nursing, 26,* 1183-1188.

Egeland, B., Carslon, E. et Sroufe, A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology, 5,* 517-528.

Ellison, C. G. et Fan, D. (2008). Daily spiritual experiences and psychological well-being among US adults. *Social Indicators Research, 88*, 247-271.

Elton-Chalcraft, S. (2002). Empty wells: How well are we doing at spiritual well-being? *International Journal of Children's Spirituality, 7*(3), 309-328.

Emmons, R. A. (2005). Striving for the sacred: Personal goals, life meaning, and religion. *Journal of Social Issues, 61,* 731-745.

Emmons, R. A. et McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of personality and social psychology, 84*(2), 377-389.

Esparbès-Pistre, S. et Bergonnier-Dupuy, G. (2004). *Style éducatif parental, stress et réussite scolaire. Incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents.* Rapport final. Commissariat général du Plan.

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. et Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie, 43*(2), 87-112.

Farnier, J. (2017, septembre 29). *La gratitude plus qu'un simple merci.* La psychologie positive. https://www.lapsychologiepositive.fr/pratiquer-la-gratitude-plus-quun-simple-merci/

Feder, A., Charney, D. S. et Collins, K. (2011). Neurobiology of resilience. Dans S. M. Southwick, B. T. Litz, D. S. Charney, et M. J. Friedman (dir.), *Resilience and Mental Health* (pp.1-29). Cambridge University Press.

Feder, A., Nestler, E. J. et Charney, D. S. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *National review of Neuroscience, 10*, 446-457.

Federici, R. A. et Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education, 15*(3), 295-320.

Ferréol, G. (2018). *Éducation et bien-être.* ENE Éditions.

Feuer, M. J., Towne, L. et Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher, 31*(8), 4-14

Fisher, J. W. (1999). Helps to fostering students' spiritual health. *International Journal of Children's Spirituality, 4*(1), 29-49.

Fisher, J. W. (2001). Comparing levels of spiritual well-being in State, catholic and independent schools in Victoria, Australia. *Journal of Beliefs and Values, 22*(1), 113-119.

Fisher, J. W. (2006). Using secondary students' views about influences on their spiritual well-being to inform pastoral care. *International Journal of Children's Spirituality, 11*(3), 347-356.

Fisher, J. W. (2008). Impacting teachers' and students' spiritual well-being. *Journal of Beliefs and Values, 29*(3), 253-261.

Fisher, J. W. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions, 2*, 17-28.

Fisher, J. W. (2016). Selecting the best version of SHALOM to assess spiritual well-being. *Religions, 7*(5), 1-12.

Fleming, J. et Ledogar, R. J. (2008) Resilience, an evolving concept: A review of literature relevant to aboriginal research. *Pimatisiwin, 6* (2), 7-23. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2956753/

Fleshner, M., Maier, S. F., Lyons, D. M. et Raskind, M. A. (2011). The neurobiology of stress-resistant brain. *Stress, 14,* 498-502.

Folkman, S. et Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist Journal 55,* 647-654.

Forgas, J. P. (2014). On the downside of feeling good. Dans J. Gruber et J. T. Moskowitz (dir.), *Positive emotion*: *Integrating the light sides and dark sides* (pp. 301–322). Oxford University Press.

Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives.* Montréal, Canada : Chenelière Education.

Fouquet-Chauprade, B. (2013). L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte. *Sociologie, 4*(4), 431-449.

Fowers, B. J. (2008). From Continence to virtue: Recovering goodness, character unity, and character types for positive psychology. *Theory and Psychology, 18*(5), 629-653.

Franklin, T. B., Saab, B. J. et Mansuy, I. M. (2012). Neural mechanism of stress resilience and vulnerability. *Neuron, 75,* 747-761.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56, 218-226.*

Freeman, R. E. et Auster, E.R. (2006). Values, authenticity and responsible leadership. Dans T. Maak et N. Pless (dir.), *Responsible leadership* (pp.15-23). Routledge.

Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education, 5,* 229-251.

Fullan, M. (2018). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail.* Corwin Press.

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change.* Jossey-Bass.

Fromaget, M. (2017). *Corps-ame-esprit : Introduction à l'anthropologie ternaire.* Almora.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche.* Presses de l'Université du Québec.

Gall, T. L., Malette, J. et Guirguis-Younger, M. (2011). Spirituality and religiousness: A diversity of definitions. *Journal of Spirituality in Mental Health, 13*(3), 158-181.

Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry, 41*(1), 101-116.

Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. Dans J. E. Stevenson (dir.), *Recent research in developmental psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry* (pp. 213-233). Pergamon Press.

Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes, 56*(1), 127–136.

Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. et Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire : une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations, 12*, 327-337.

Gaucher, R. (2010). *La psychologie positive ou l'étude scientifique du meilleur de nous-mêmes*. L'harmattan.

Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée, 59*, 37-45.

Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 125-146.

Gérin-Lajoie, D. (2008). Le rôle contradictoire de l'école dans la construction des identités plurilingues. *Education et sociétés plurilingues, 24*, 27-40.

Gérin-Lajoie, D. (2016). Le rôle des écoles de minorités de langue officielle au Canada. Dans A. Delcroix, J. Y. Cariou, H. Ferrière et B. Jeannot-Fourcaud (dir.), *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches plurielles* (pp. 57-76). L'Harmattan.

Germer, C. et Neff, K. (2020). *Programme d'autocompassion en pleine conscience. Un guide pour professionnel*. Deboeck Superieur.

Gibbons, S. et Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review, 30*(2), 312-331.

Gibson, A. (2014). Exploring spirituality in teaching within a christian school context through collaborative action research. *International Christian Community of Teacher Educators Journal, 9* (1). https://digitalcommons.georgefox.edu/icctej/vol9/iss1/2/

Gidney, R. D. (1999). *From Hope to Harris: The reshaping of Ontario's schools.* University of Toronto Press.

Gilbert, M. H. (2009). *La santé psychologique au travail : conceptualisation, instrumentation et facteurs organisationnels de développement.* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6369

Gollnick, J. (2005). *Religion and spirituality in the life cycle.* Peter Lang.

Gorge, H., Özçaglar-Toulouse, N. et Toussaint, S. (2015). Bien-être et *well-being* dans la consommation : une analyse comparative. *Recherches et applications en marketing, 30*(2), 104-123.

Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive.* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières). https://core.ac.uk/reader/77617874

Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* (Thèse de doctorat, Université de Paris-Est). http://doxa.u-pec.fr/theses/th2009PEST0058-Tome1.pdf

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 au Québec ? *éducation et francophonie, 42*(1), 76-93.

Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec… situation qui peut épuiser. *Revue de l'association francophone internationale de recherche scientifique en éducation, 13,* 5-20.

Gravelle, F. (2017). Impact d'un changement de gouvernance sur la profession de direction d'établissement d'enseignement œuvrant en milieu scolaire québécois et de direction dirigeant des écoles franco-ontariennes. *Recherches et éducations, 8*(2). https://journals.openedition.org/rechercheseducations/7044

Gray, C., Wilcox, G. et Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology, 58*(3), 203-210.

Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.

Grellier, Y. (2004). Profession : Chef d'établissement. *La revue des échanges, 21*(2), 14-15.

Grossen, M. (2011). La notion du contexte : Quelle définition pour quelle psychologie ? Dans J. P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (pp.59-76). Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology*, *30*(4), 233- 252.

Guillory, W. A. (2000), *The living organization: Spirituality in workplace*. Innovations International Inc.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducations et formations, 88-89,* 163-184.

Hadchiti, R., Frenette, É. et Dussault, M. (2020, Septembre 29). Après la pandémie, le beau temps reviendra. Le bien-être des directions d'établissement scolaire. *EdCan.* https://www.edcan.ca/articles/apres-la-pandemie-le-beau-temps-reviendra/?lang=fr

Hadchiti, R., Frenette, É., Dussault, M., Deschênes, A. A. et Poirel, E. (2021). Processus d'élaboration et de validation d'un questionnaire portant sur le développement des compétences émotionnelles lors du mentorat. *European Review of Applied Psychology, 71*(4), 1-13.

Hamel, S. (1999). *Vivre le meilleur en soi. De la quête de sens à la transcendance de soi.* Stanké.

Hammann, T. (2017, 14 mars). *La communion avec Dieu*. https://esperertoujours.fr/la-communion-avec-dieu/

Harbour, M. et Kisfalvi, V. (2008). Le courage des leaders. *Gestion, 3*(33), 74-82.

Hars, M. (2021, mars 19). La nature comme refuge. *Radio-Télévision Belge Francophone.* https://www.rtbf.be/info/dossier/les-grenades/detail_monique-hars-la-nature-comme-refuge ?id=10723064

Hassan, G., Ventevogel, P., Jefee-Bahloul, H., Barkil-Oteo, A. et Kirmayer, L. J. (2016). Mental health and psychosocial wellbeing of Syrians affected by armed conflict. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 1*(2), 1-13.

Hatfield, E., Cacioppo, J. T. et Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science, 2*(3), 96-99.

Haye, D. et Nye, R. (1998). *The spirit of the child.* Fount.

Hefferon, K., Ashfield, A., Waters, L., et Synard, J. (2017). Understanding optimal human functioning – The 'call for qual' in exploring human flourishing and well-being. *The Journal of Positive Psychology,12* (3), 211-219.

Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology, 44*(1), 9-46.

Hill, P. C. et Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality. Implications for physical and mental health research. *American Psychologist, 58,* 64-74.

Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., McCullough, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B., et Zinnbauer, B. J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *30*(1), 51-77.

Houston, P. D. (2008). What's spirituality got to do with it. Dans P. D. Houston, A. M. Blankstein, et R. W. Cole (dir.), *Spirituality in educational leadership* (pp. 7-12). Corwin.

Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la fédération autonome de l'enseignement.* https://www.psychaanalyse.com/pdf/SANTE%20PSYCHOLOGIQUE%20DES%20ENSEIGNANT%202010%20(82%20Pages%20-%204,1%20Mo).pdf

Hoyek, S. et Papazian Zohrabian, G. (2007). Chronique internationale, la formation des enseignants au Liban, Dans Y. Lenoir (dir.), *Formation et profession, des pratiques d'enseignement en évolution* (pp. 37-44). Bulletin du CRIFPE, 13 (2).

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.

Institut de leadership en éducation, ILE. (2013). *Le cadre de leadership de l'Ontario. Guide à l'intention des leaders scolaires et des leaders du système pour la mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario.* https://www.education-leadership-ontario.ca/fr/recherches/le-cadre-de-leadership-de-l-ontario

Isaacs, A. J. (2012). Resiliency and the individual demographics of school leaders: Making a difference in the quality of educational leadership. *Journal of Research in Education, 22*(1), 128-162.

IsaBelle, C. (2018). Avant-propos. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien, d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (pp. XI-XV). Presses de l'Université du Québec.

IsaBelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation, 43*(2), 1-14.

IsaBelle, C., Meunier, H. et Gélinas Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 51*(2), 877-898.

Ivtzan, I., Chan, C. P. L., Gardner, H. E. et Parshar, K. (2011). Linking religion and spirituality with psychological well-being: Examining self-actualization, meaning in life, and personal growth initiative. *Journal of Religion and Health, 51,* 13-30.

Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K. et Worth, P. (2016). *Second wave of positive psychology: Embracing the dark side of life.* Routledge.

Jablin, F. M. (2006). Courage and courageous communication among leaders and followers in groups. *Organizations and Communities, Management Communication Quarterly, 20*(1), 94-110.

Jantos, M. et Kiat, H. (2007). Prayer as medicine: how much have we learned? *The Medical Journal of Australia, 186,* 51-53.

Jones, L. (2005). What does spirituality in education mean. *Journal of College and Character, 6* (7). https://naspa.tandfonline.com/doi/pdf/10.2202/1940-1639.1485

Joseph, E. A. (2002). Faith leadership. Dans T. C. Hunt, E. A. Joseph, et R. J. Nuzzi (dir.), *Catholic schools still make a difference: Ten years of research, 1991-2000* (pp. 3-20). National Catholic Educational Association.

Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie, 22*(1), 163-186.

Kamanzi, P.C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education, 52*(1), 115-134.

Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation, 38*(1), 57-88.

Kaplan, H. B. (2014). Reconceptualizing resilience. Dans S. Goldstein et R. Brooks (dir.), *Handbook of resilience in children* (pp. 39–55). Springer.

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education, 59*(5), 549-568.

Karsinti, E., Piani, K., Icick, R., Bloch, V., Bellivier, F. et Vorspan, F. (2015). Étude préliminaire des capacités de résilience des consommateurs de cocaïne suivis en centre de soin. *European Psychiatry, 30*. https://www.cambridge.org/core/journals/european-psychiatry/article/etude-preliminaire-des-capacites-de-resilience-des-consommateurs-de-cocaine-suivis-en-centre-de-soin/32C9C571DA0FF4E701489B83012830C5

Kashdan, T. B. et Biswas-Diener, R. (2014). *The upside of your dark side: Why being your whole self-not just your good self – drives success and fulfillment.* Hudson Street Press.

Kelle, U. (1995). *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice*. Sage.

Kern, M. *et al.* (2020). Systems informed positive psychology. *Journal of Positive Psychology, 15* (6), 705-715.

Keyes, C. L. M. et Magyar-Moe, J. L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. Dans S. J. Lopez et C. R. Snyder (dir.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 411–425). American Psychological Association.

Keyes, C. L. M., Schmotkin, D. et Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022.

Kim-Prieto, C. et Miller, L. (2018). Intersection of religion and subjective well-being. Dans E. Diener, S. Oishi et L. Tay (dir.), *Handbook of well-being.* DEF Publishers. https://www.nobascholar.com/chapters/70/download.pdf

Kimchi, J. et Schaffner, B. (1991). Childhood protective factors and stress risk. Dans L. E. Arnold (dir.), *Childhood stress* (pp. 475-500). John Wiley.

Klocko, B. et Wells, C. (2015). Workload pressures of principals: A focus on renewal, support, and mindfulness. *NASSP Bulletin 99*(4), 332-335.

Koenig, H. G. (2000). Religion, spirituality and medicine: Application to clinical practice. *Journal of American Medical Association, 97*(12), 1194-2000.

Koenig, H. G. (2008). Concerns about measuring spirituality in research. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 196*(5), 349-355.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 229-243.

Kumar, V. et Kumar, S. (2014). Workplace spirituality as a moderator in relation between stress and health: An exploratory empirical assessment. *International Review of Psychiatry, 26,* 344-351.

Labaki, D. (2010). *Représentations identitaires et styles de direction : cas des chefs d'établissement catholiques au Liban.* (Thèse de doctorat, Université Saint-Joseph).

Lachance, G. (2012). Expérience spirituelle et expérience de rétablissement en santé mentale : Étude descriptive en vue d'une thérapeutique spirituelle. (Thèse de doctorat, Université Laval, Canada). https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23532

Laguardia, G. J. et Ryan, M. R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie, 21*, 281-304.

Lamarre, A. M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire

dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives, 24*, 19-56.

Lamia, A. et Esparbès-Pistre, S. (2004). Estime de soi et vulnérabilité. Dans P. Tap et M. de Lourdes Vasconcelos (dir.), *Précarité et vulnérabilité psychologique. Comparaisons franco-portugaises* (pp. 87-104). Érès.

Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*. Éditions d'Acadie.

Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). Bilingual schooling of the canadian francophone minority: A cultural autonomy model. *International Journal of Sociology of Language*, *185*, 133-162.

Lane, N. D., Lin, M., Mohammod, M., Yang, X., Lu, H., Cardone, G. et Choudhury, T. (2014). BeWell: Sensing sleep, physical activities and social interactions to promote wellbeing. *Mobile Networks and Applications 19*(3), 345-359.

Langlois, L. (2008). *Anatomie du leadership éthique*. Presses de l'Université Laval.

Lantheaume, F. et Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Presses universitaires de France.

Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p. 37-48). Chenelière.

Larousse. (s. d.). Refuge. Dans *Dictionnaire en ligne*. *Repéré le 22 janvier 2022 de* https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/refuge/67559

Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétence. Guérin.

Laurier, M. D. (2005). Évaluer des compétences : pas si simple. Formation et profession, *Bulletin du CRIFPE, 11*(1), 4-17.

Leclerc, J. (1996). *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats.* Presses de l'Université du Québec.

Lecomte, J. (2014). *Introduction à la psychologie positive.* Dunod.

Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 51*(4), 482–509.

Leroux, M. (2009). Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique. (Thèse de doctorat, Université Laval). https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3946

Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés, 40*(1), 93-118.

Leurebourg, R. (2013). Rôles des directions d'école de langue française en situation minoritaire. *Canadian Journal of Education, 36*(3), 272-297.

LeVasseur, G. (1993). *Le statut juridique du français en Ontario*. Presses de l'Université d'Ottawa

Levin, J. (2001). *God, faith and health: Exploring the spirituality-healing connection.* John Wiley & Sons.

Liang, J., Peng, L., Zhao, S. et Wu, H., (2017). Relationship among workplace spirituality, meaning in life, and psychological well-Being of teachers. *Universal Journal of Educational Research, 5*(6), 1008-1013.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 108-150). Sage.

L'internaute. (s. d.). Resplendir. Dans *Dictionnaire en ligne.* Repéré le 22 janvier 2022 de https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/resplendir/

Localiban. (2015). *Private schools in Lebanon: Religiously affiliated schools in Lebanon.* https://www.localiban.org/private-schools-in-lebanon-religiously-affiliated-schools-in-lebanon

Lomas, T. (2020). Towards a cross-cultural lexical map of wellbeing. *The Journal of Positive Psychology, 16* (5), 622-639.

Lomas, T. (2021). Life balance and harmony: Wellbeing's golden thread. *International Journal of Wellbeing, 11*(1), 50-68.

Lomas, T. et Ivtzan, I. (2016). Second wave positive psychology: Exploring the positive-negative dialectics of wellbeing. *Journal of Happiness Studies, 17*(4), 1753-1768.

Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L.G., et Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology, 16*(5), 660-674.

L'Orient-Le-jour (2019, juillet 27). *Sur 5,5 millions de Libanais, près de 24 % vivent à l'étranger, selon un recensement privé.* https://www.lorientlejour.com/article/1180616/sur-55-millions-de-libanais-pres-de-24-vivent-a-letranger-selon-un-recensement-prive.html

Lyon, S. B. (2004). *Spirituality and public school leadership*. (Thèse de doctorat, Saint Louis

University,)
https://www.proquest.com/openview/adcf76c75affccfd2a2e9c1a9f71cf0c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Maatouk, Z. (2014). *Le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans six écoles de langue française au Canada : conditions d'implantation.* (Thèse de maitrise, Université d'Ottawa). https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/31714

Maatouk, Z. (2020). *Directions d'école catholique de langue française : Indicateurs de deux compétences pour la promotion de leurs mandats spécifiques.* (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa). https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/41692

Mahipalan, M. et Sheena, S. (2019). Workplace spirituality and subjective happiness among high school teachers: Gratitude as a moderator. *Explore, 15*(2), 107-114.

Malette, J. (2019). Conclusion. Dans J. Malette, M. Rovers et L. Sundaram (dir.), *De la psychologie à la spiritualité* (pp. 213-216). Peeters.

Malette, J. (2019). La quête de bonheur et la quête de sens. Dans C. R. Bellehumeur et J. Mallette (dir.), *Psychologie positive et spiritualité en psychothérapie* (pp. 121-138). Presses de l'Université de Laval.

Maroy, C. (2012). Performance scolaire et régulation par les connaissances en éducation. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 2*, 1-13.

Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2017). La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires. *McGill Journal of Education, 52*(1), 7-258.

Marsollier, C. (2017). Les conditions du bien-être à l'école. *Économie et management, 162,* 38-43.

Martin-Breen, P. et Anderies, J. M. (2011). *Resilience. A literature review.* https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/3692/Bellagio-Rockefeller%20bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherche qualitative, 5,* 70-81.

Martínez de Pisón, R. (2019). De la religion à la psychologie et de la psychologie à la spiritualité. Défis et dialogue. Dans J. Malette, M. Rovers et L. Sundaram (dir.), *De la psychologie à la spiritualité* (pp. 3-18). Peeters.

Marzano, M. (2010). Qu'est-ce-que la confiance ? *Études, 1*, 53-63.

Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. (2016). *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats.* Presses de l'Université du Québec.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic; Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.

Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic.* Guilford Press.

Masten A. S. et O'Dougherty Wright, M. (2010). Resilience over the life span. Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. Dans J. W. Reich, A. Zautra et J. S. Hall (dir.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). Guilford Press.

Mathieu, F. (2012). *The compassion fatigue workbook.* Routledge.

Matteau, M. (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire : pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vison.* Association canadienne d'éducation de langue française, ACELF. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/60812?docref=JiOzhMDA1jK2UGgYU3NVKw

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.

Mazalto, M. (2005). *Une école pour réussir : L'effet établissement.* L'Harmattan.

McCullough, M. E., Tsang, J.-A. et Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: Links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 295–309.

Ménard, J. et Brunet, L. (2012). Authenticité et bien-être : une invitation à bien comprendre les rapports entre le soi et son environnement de travail. *Pratiques psychologiques, 18*(1), 89-101.

Meirieu, P. (2005). *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer…* https://www.meirieu.com/ARTICLES/competence-eps.pdf

Michallet, B. (2009). Résilience : perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières, 22*(1-2), 10-18.

Migdal, L., Douglas, A. et MacDonald, A. (2013). Clarifying the relation between spirituality and well-being. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 201*(4), 274-280.

Mihail, D. M. et Kloutsiniotis, P. V. (2016). The effects of high-performance work systems on hospital employees' work-related well-being: Evidence from Greece. *European Management Journal, 34*(4), 424-438.

Min, J. A, et al. (2013). Characteristics associated with low resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Quality of life research, 22*(2), 231-241.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec. (2014). *ÉKIP : Santé, bien-être et réussite éducative des jeunes.* https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/sante-bien-etre-jeunes/ekip

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française.* http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). *En Bref. Stratégie ontarienne matière de leadership.* https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8114/9445/8266/Strategie_de_developpement_du_leadership_au_niveau_du_conseil_scolaire.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010a). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario.* http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growsuccessfr.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010b). *Partenariat avec les parents. Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario.* http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/involvement/PE_Policy2010Fr.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2012). *Développement du leadership : passer des idées à l'action.* http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/ideasintoaction.html

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Atteindre l'excellence : une vision renouvelée de l'éducation en Ontario.* https://news.ontario.ca/fr/release/28985/une-vision-renouvelee-pour-leducation-en-ontario

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *La stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire.* https://www.msdsb.net/images/ADMIN/correspondence/2016/Stratégie_pour_le_bien_être_en_milieu_scolaire_Fiche_de_renseignements.pdf

Ministère de la Santé de l'Ontario. (2020). *COVID-19 : Document d'orientation sur la gestion des éclosions dans les écoles.* https://files.ontario.ca/moh-covid-19-guidance-school-outbreak-management-fr-2020-11-18.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2021). *Je veux être directeur ou directrice d'école.* http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/directobe.html

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Bien-être et santé des élèves*. https://www.education.gouv.fr/bien-etre-et-sante-des-eleves-12323

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Le cheminement spirituel des élèves. Un défi pour l'école laïque*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_Avis_CheminementSpirituel.pdf

Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs.* Berrett-Koehler.

Misrahi, R. (2016). Martin Buber, philosophe de la relation. *Revue du MAUSS, 1*(47), 35-43.

Mitchell, C. M. (2010). *Job satisfaction of elementary principals in large urban communities*. https://www.researchgate.net/publication/49290101_Job_satisfaction_ of_elementary_ principals_in_large_urban_communities

Mitchell, C. et Castle, J. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education, 28*(3), 409-433.

Moberg, D.O. (2010). Spirituality research: Measuring the immeasurable? *Perspectives on science and Christian Faith, 62*(2), 99-114.

Mohamed, A. A., Wisnieski, J. M., Askar, M. et Syed, I. (2004). Towards a theory of spirituality in the workplace. *Competitiveness Review an International Business Journal incorporating Journal of Global Competitiveness, 14*(1/2), 102-107.

Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie, 169*, 99-140.

Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: a priority for school reform? *American Secondary Education, 37*(3), 20–28.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Éditions du Seuil.

Morse, J. W., Gladkikh, T. M., Hackenburg, D. M. et Gould, R. K. (2020). Covid-19 and human nature relationships: Vermonters' activities in nature and associated nonmaterial values during the pandemic. *PloS ONE, 15*(12).

Mucchielli, A. (2005). *Étude des communications : approche par la modélisation des relations*. Armand Colin.

Mucchielli, A. (2021). *L'identité. Que sais-je ?* Presses universitaires de France.

Muse-Burke, J. L. et Sallavanti, M. I. (2019). Inclusive spirituality: Development of a construct and scale. Dans J. Malette, M. Rovers et L. Sundaram (dir.), *De la psychologie à la spiritualité* (pp. 55-82). Peeters.

Musick, K. (2010). *Spirituality and school leadership: A grounded theory study.* (Thèse de doctorat, University of Denver). https://core.ac.uk/download/pdf/217242232.pdf

Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : Au bonheur d'apprendre ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses, 75*. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/75-mai-2012.pdf

National Interfaith Coalition on Aging. (1975). *Spiritual well-Being: A definition.* National Coalition on Aging.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223–250.

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. et Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality, 41, 139-154.*

Neidhart, H. et Lamb, J. (2010). Faith leadership and the primary principal: An expanding role in Catholic schools. *Journal of Catholic School Studies, 82*(2), 13-28.

Nguyen, C. T. et Fournier, L. (2007). Depressive disorders among young Canadians: Associated factors of continuity and discontinuity. *Canadian Journal of Public Health, 98*(4), 326-330.

Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (the first 10 years). Dans H. H. Knoop et A. Delle Fave (dir.), Well-being and cultures: Perspectives from positive psychology (pp. 11-29).

Nimer, M. (2013). *Liban : « misère » de l'école publique*. https://ifpo.hypotheses.org/4871

Norem, J. K. et Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology, 58*(9), 993-1001.

Nsiah, J et Walker, K. (2013). *The servant: Leadership role of Catholic high schools principals.* Sense Publisher.

O'Boyle, E., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver et Story, P. (2011). Emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 32,* 788-818.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2020). *À propos de l'OQRE.* https://www.eqao.com/a-propos-de-oqre/?lang=fr

Olsson, C., Bond, L., Burns, J. M., Velle-Broderick, D. A. et Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence, 26,* 1-11.

Oman, D. (2013). Defining religion and spirituality. Dans R. F. Paloutzian et C. L. Park (dir.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 23-47). The Guilford Press.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2020). *Fixer les normes pour un enseignement de qualité. https://reports.oct.ca/fr/2020*

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2021). *Cours de perfectionnement pour les directrices et directeurs d'école.* https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/principals-development?sc_lang=fr-ca

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE. (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration : les facteurs qui déterminent le bien-être.* https://www.oecd.org/education/school/resilience-des-eleves-issus-de-limmigration.pdf

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, UNESCO. (2013). *Formation des enseignants et chefs d'établissement scolaire en matière d'éducation dans les situations d'urgence.* http://www.unesco.org/new/fr/syria-crisis-response/regional-response/lebanon/projects/training-for-school-principals/

Organisation internationale de la francophonie. (2014). *La langue française dans le monde*. https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/Synthese-Langue-Francaise-2014.pdf

Orriggi, G. (2008). *Qu'est-ce que la confiance.* Vrin-Chemins philosophiques.

O'Toole, L. et Kropf, D. (2010). *Learning for well-being. Changing paradigms: Sharing our hearts, beginning a dialogue.* https://www.learningforwellbeing.org/wp-content/uploads/L4WB-Changing-Paradigms2012.pdf

Ouba, C. (2019). *L'effet chef d'établissement scolaire catholique dans un milieu multiconfessionnel : Le cas du Liban*. L'harmattan

Oxhandler, H. et Pargament, K. (2014). Social work practitioners' integration of clients' religion and spirituality in practice: a literature review. *Social Work, 59(*3), 271-279.

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans Dorvil H. (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Presses de l'Université du Québec.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Pancer, E. et Handelman, J. (2012) The evolution of consumer well-being. *Journal of Historical Research in Marketing, 4*(1), 177-189.

Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping.* Guilford Press.

Pargament, K. I. (1999). The Psychology of religion and spirituality? Yes and No. *International Journal for the Psychology of Religion, 9*(1), 3-16.

Pargament, K. I. (2011). *Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred.* Guilford Publications.

Pargament, K. I. et Exline, J. J. (2021). *Working with spiritual struggles in psychotherapy. From research to practice.* Guilford Publications.

Pargament, K. I. et Mahoney, A. (2009). Spirituality: The search for the sacred. Dans S. J. Lopez et C. R. Snyder (dir.), *Handbook of positive psychology* (pp. 611-619). Oxford University Press.

Patterson, J. M. (1995). Promoting resilience in families experiencing stress. *Pediatric Clinic of North America, 42*(1), 47-63.

Patterson, J. L. et Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Paul, J.-J. et Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ? *Éducation et sociétés, 15*, 19-43.

Pelletier, G. (2016, mars 16). *L'évolution de la gouvernance en éducation : enjeux et défis.* EdCan. https://www.edcan.ca/articles/levolution-de-la-gouvernance-en-education-enjeux-et-defis/?lang=fr

Pelletier, L. et Cournoyer, M. (2015). Quand l'art-thérapie et la spiritualité se conjuguent. *Counselling et spiritualité, 34,* 91-116.

Pépin, C. (2020, janvier 12). *La rencontre est une promesse*. Madame Figaro. https://madame.lefigaro.fr/societe/philosophie-entretien-charles-pepin-la-rencontre-est-une-promesse-100120-179006

Perrenoud, P. (1996). Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. *Recherche et formation, 26,* 180-183.

Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école.* ESF.

Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth, 18*(2), 3-7.

Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* Oxford University Press.

Philippe, S. (2017). Le bien-être à l'école : analyse et épistémologie d'une notion. *Revue généraliste de recherches en éducation et formation, 17.* https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3530

Phillips, S. et Sen, D. (2011). Stress in head teachers. Dans J. Langan-Fox et C. L. Cooper (dir.), *Handbook of stress in the occupations* (pp.177-201). Edward Elgar.

Pilote, A. (1999). L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire. *Éducation et francophonie*, *27*(1), 31-45.

Pilote, A. et Magnan, M. O. (2008), L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans Thériault, J.Y., Gilbert, A. et Cardinal, L. (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (pp. 275-317). Fides.

Pilote, A. et Magnan, M. O. (2012). La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *Cahiers canadiens de sociologie*, *37*(2), 169-195.

Pintrich, P. R. et Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications.* Prentice Hall Merrill.

Piquemal, N. (2017). Nouveaux-arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : regards croisés sur des pensées et pratiques favorisant la résilience. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, 29*(2), 491-519.

Plante, T. et Sherman, A. C. (2001). *Faith and health: Psychological perspectives*. The Guilford Press.

Plusquellec, P., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., Sindi, S., François, N., Wan, N., Findley, H., Durand, N. et Lupien, S. (2015). Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6e année du primaire intégrés dans une école secondaire. *Éducation et Francophonie, 43*(2), 6-29.

Pointereau, D. et De Saint-Do, Y. (2010). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement, nouvelles missions, nouveaux outils*. Berger-Levrault.

Poirel, E., Béland, S. et Charlot, J. (2019). Compétences émotionnelles en regard de trois émotions distinctes (anxiété, colère et joie) en lien avec le leadership des directions d'établissement scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 42*(1), 170-195.

Poirel, E. et Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation, 37*(3), 595-615.

Poirot, M. (2007). L'organisant de la résilience individuelle au travail : premiers éléments d'analyse. *Cahiers du CERN, 20. http://www.midori-consulting.com/wp-content/uploads/2021/02/la_resilience_dans_lorganisation.pdf*

Pollock, K. (2017, Septembre 18). *Healthy principals, healthy schools. Supporting principals' well-being.* EdCan. https://www.edcan.ca/articles/healthy-principals-healthy-schools/

Pollock, K., Hauseman, C. et Wang, F. (2019, novembre 7). *Comment les systèmes d'éducation peuvent-ils favoriser le bien-être des directions d'école*. EdCan. https://www.edcan.ca/articles/le-bien-etre-des-directions-decole/?lang=fr

Pollock, K. et Wang, M. F. (2019). *Le travail des directions d'école au sein des systèmes d'éducation de langue française en Ontario.* Rapport final. https://www.edu.uwo.ca/faculty-profiles/docs/other/pollock/pollock-ADFO-Report-Revised-Final.pdf

Progin, L., Etienne, R. et Pelletier, G. (2019). *Diriger un établissement scolaire. Tensions, ressources et développement.* Deboeck Supérieur.

Progin, L., Letor, C., Étienne, R. et Pelletier, G. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement.* DeBoeck Supérieur.

Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives, 38*(1), 53-70.

Puentes-Neuman, G., Trudel, M. et Breton, S. (2007). L'élève à risque et l'expression de la résilience : une étude longitudinale centrée sur la personne. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(3), 623-646.

Radio Télévision belge francophone, RTBF. (2016). *La méditation comme outil pédagogique à l'école.* https://www.rtbf.be/tendance/bien-etre/detail_la-meditation-comme-outil-pedagogique-a-l-ecole?id=9479992

Randolph, J., Kangas, M. M., Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale. *Child Indicators Research, 2*(1), 79-93.

Rascle, N., et Bergugnat, L. (2013). *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : Quels effets sur leur santé ? Quels effets sur leurs élèves ?* http://institut.fsu.fr/IMG/pdf/burnout_enseignant_debutant_rapport.pdf

Rashid, T., Anjum, A. Chu, R., Stevanovski, S., Zanjani, A. et Lennox, C. (2014). Strength based resilience: Integrating risk and resources towards holistic well-being. Dans G. Fava et C. Ruini (dir.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings. Interventions and cultural contexts* (pp. 153, 176). Springer.

Reed, D. et Patterson, J. (2007). Voices of resilience from successful female superintendents. *Journal of Women in Educational Leadership, 5*(2), 89-100.

Regnault, E. (2017). *L'éducation comparée, entre mesure et culture, entre global et local.* L'Harmattan.

Reich, J. W, Zautra, A. J. et Stuart Hall, J. (2010). *Handbook of adult resilience.* The Guilford Press.

Rescan, M. (2015). La méditation comme outil pédagogique. https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2015/03/16/la-meditation-comme-outil-pedagogique_4592039_4497916.html

Ribes, G. (2006). Résilience et vieillissement. *Reliance, 3*(21), 12-18.

Richards, K., Campenni, C. et Muse-Burke, J. (2010). Self-care and well-being in mental health professionals: The mediating effects of self-awareness and mindfulness. *Journal of Mental Health Counseling, 32*(3), 247-264.

Richardson, G.E., Neiger, B., Jensen, S. et Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. *Health Education, 21*, 33-39.

Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58,* 307-321.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Riopel, L. (2021, novembre 25). *15 Most interesting self-compassion research findings*. https://positivepsychology.com/self-compassion-research/

Robertson, J. (2008). *Spirituality among public school principals and its relationship to job satisfaction and resiliency.* (Thèse de doctorat, Union University). https://www.proquest.com/openview/2da3ffce6361e918a13e6fdc10e32068/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement.* Corwin.

Rochon, S. (2014). *Éthique professionnelle en éducation.* Note de cours. Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Canada.

Roelens, C. (2019). Bienveillance. *Le Télémaque, 1*(55), 21-34.

Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie, 43*(2), 219-240.

Rolland, J. P. (2000). Le bien-être subjectif : revue de questions. *Pratiques psychologiques, 1*, 5-21.

Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes.* Presses de l'Université de Québec.

Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German

version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences,31* (3), 138-149.

Russell, E. et Daniels, K. (2018). Measuring affective well-being at work using short-form scales: Implications for affective structures and participant instructions. *Human Relations, 71*(11), 1478-1507.

Rutter, M. (1979). Maternal deprivation 1972-1978: New findings, new approaches. *Child Development, 50,* 283-305.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, *147,* 598-611.

Rutter M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms, Dans J. Rolf *et al., Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge University Press.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*, 626-631.

Rutter, M. (2013). Resilience: Clinical implications. *Journal of child psychology and psychiatry, 54*(4), 474-487.

Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141–166.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57(*6), 1069-1081.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*(4), 99-104.

Saint-Arnaud, Y. (2002). *La guérison par le plaisir.* Novalis.

Salovy, P. Mayer, J. Caruso, D. et Yoo, S. H. (2009). The positive psychology of emotional intelligence. Dans C. R. Synder et S. Lopez (dir.), *Oxford Handbook of positive psychology* (2e éd., pp. 237-248). Oxford University Press.

Sapienza, J. K. et Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry, 24,* 267-273.

Savaria, M. (2013). Difficultés perçues par les enseignants du primaire au Québec et valeur prédictive de celles-ci sur l'engagement professionnel des enseignants. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6480

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., pp. 123-147). Éditions du Renouveau pédagogique.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., pp. 191-217). Éditions du Renouveau pédagogique.

Schafer, D. F. (2005). Leadership role expectations and relationships of principals and pastors in catholic parochial elementary schools: Part 2. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice, 9*(2), 230-249.

Schonert-Reichl, K. A. et Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1,* 137-151.

Schumaker, J. F. (2006). *In search of happiness: Understanding an endangered state of mind.* Praeger.

Seidman, D. (2012). Le leadership éthique : petit manuel pratique à usage de managers responsables. http://www.journaldunet.com/management/expert/50822/le-leadership-ethique--petit-manuel-pratique-a-usage-de-managers-responsables.shtml

Seidman, I. E. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences.* Teachers College Press.

Seidman, I. E. (2019). *Interviewing as qualitative research.* Teachers College Press.

Seligman, M. E. P. (1999). The president address. *American Psychologist, 54*(8), 559-562.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness.* Free Press.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish.* Simon et Schuster.

Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 35,* 5-14.

Seligman, M. E. P., Park, N. et Peterson, C. (2004). The Values In Action (VIA) classification of character strengths. *Ricerche di Psicologia, 27* (1), 63-78.

Shankland, R. (2014). *La psychologie positive.* Dunod.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages. *Questions, vives, 29*. https://journals.openedition.org/questionsvives/3601#tocto1n2

Sheldrake, P. (2011). Spirituality in European context. *Spiritus: A Journal of Christian Spirituality, 11*, 1-9.

Shimabukuro, G. (2008). Toward a pedagogy grounded in Christian spirituality. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, *11*(4), 505-521.

Smith, J. A., Flowers, P. et Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, method and research.* Sage.

So-Jung, K., Kyoung-Seok, K. et Yeong-Gyeong, C. (2014). A literature review of servant leadership and criticism of advanced research. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, *8* (4), 1154-1157.

Soini, T., Pyhältö, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, *16*(6), 735-751.

Southwick, S. M. et Charney, D. S. (2018). *Resilience. The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.

Southwick, S. M., Litz, B. T., Charney, D. S. et Friedman, M. J. (2011). *Resilience and mental health. Challenges across the lifespan*. Cambridge University Press.

Spears, L. C. (1998). *Insights on leadership: Service, stewardship, spirit, and servant-leadership*. Wiley.

Statistique Canada. (2017). *Le français, l'anglais et les minorités de langue officielle au Canada*. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016011/98-200-x2016011-fra.pdf

Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership and Management*, *34*(1), *52-68.*

Sudarsan, B. et Manaswini, D. (2015). Stress and spirituality among school teachers. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 6*(3), 305-308.

Tabet, M. (1998). *The role of the principal in catholic schools in post-war Lebanon.* (Thèse de Doctorat, University of South Africa, Boston). *https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/16164/thesis_tabet_me.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement.* Chenelière-Éducation.

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux.* De Bœck.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* De Bœck.

Tengelyi L. (2006). Introduction à la phénoménologie : le sens de l'expérience et son expression langagière, *Phénice*, 1-3.

Théberge, M. (1998). L'identité culturelle d'étudiants de la formation à l'enseignement : sentiments et référents identitaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 33*(3), 265-283.

Théorêt, M., Hrimech, M., Garon, R. et Carpentier, A. (2003). *Analyse de la résilience chez les personnels scolaires œuvrant en milieux défavorisés : vers des pistes pour une intervention de soutien.* Université de Montréal.

Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* De Boeck.

Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Presses universitaires de France.

Tourigny, M. A. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois: Analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle.* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11067

Tremblay, R. (2018). *L'émerveillement.* Maison des leaders. https://lamaisondesleaders.com/articles/l-emerveillement

Tulk, L. (2014). *Incidence du travail des parents et autres conditions parentales sur le bien-être psychologique et la réussite éducative des adolescents canadiens.* (Thèse de doctorat, Université Laval). https://www.theses.ulaval.ca/2013/30008/30008.pdf

UN News (2020, septembre 4). *Liban : un mois après les explosions, l'éducation des enfants de Beyrouth doit être une priorité (UNICEF).* https://reliefweb.int/report/lebanon/liban-un-mois-apr-s-les-explosions-l-ducation-des-enfants-de-beyrouth-doit-tre-une

Vanistendael, S. (1996). *La résilience ou le réalisme de l'espérance. Blessé, mais pas vaincu.* Les cahiers du BICE. *https://bice.org/app/uploads/2012/06/236publication_la_resilience_ou_le_realisme_de_lesperance_blesse_mais_pas_vaincu_2006_copyright_bice.pdf*

Van Manen, M. (1984). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology & Pedagogy, 1,* 36-69.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.

Van Der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives*, *11,* 4 -23

Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B. et Schreurs, P.J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(3), 365–375.

Waldinger, R. (2015, novembre 1). *What makes a good life? Lessons from the longest study on hapiness.* https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness?language=en

Walker, K. L. et Dixon, V. (2002). Spirituality and academic performance among African American college students. *Journal of Black Psychology, 28*(2), 107-121

Waller, M. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry, 71*(3), 290-297.

Wang, F. et Pollock, k. (2019, septembre 29). *Quels sont les défis particuliers des directions d'écoles francophones hors Québec.* https://www.edcan.ca/articles/des-directions-decoles-francophones/?lang=fr

Wang, F. et Pollock, k. (2020). *L'intensification du travail : des défis propres aux directions d'écoles francophones.* https://www.edcan.ca/articles/lintensification-du-travail/?lang=fr

Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Health Psychology 63*, 193–210.

Warren, R. (2022). *Soyez continuellement en communion avec Dieu.* https://lapenseedujour.topchretien.com/soyez-continuellement-en-communion-avec-dieu/

Waterman, S., Schwartz, S. et Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies, 9*(1), 41-79.

Watson, D., Clark, L.A. et Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063–1070.

Watson, D. et Clark, L.A. (1999). *The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule – expanded form*. University of Iowa: Department of Psychology Publications. https://www2.psychology.uiowa.edu/faculty/clark/panas-x.pdf

Waxman, H, C., Gray, J. P. et Pardón, Y. N. (2003). Review of research on educational resilience: Research reports. Institute of Education Sciences. https://escholarship.org/uc/item/7x695885

Webster, G. C. et Baylis, F. E. (2000). Moral residue. Dans S. B. Rubin et L. Zoloth (dir.), *Margin of error. The ethics of mistakes in the practice of medicine.* University Publishing Group.

Wells, C. M. et Klocko, B. A. (2018). Principal well-being and resilience: Mindfulness as a means to that end. *National Association of Secondary School Principals, 102*(2), 161-173.

Werner, E. E. (1984). Resilient children. *Young Children, 40*(1), 68-72.

Werner E. (1993). Risk, resilience and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology, 5*(4), 503-15.

Werner, E. E. (2012) Children and war: risk, resilience, and recovery. *Development and Psychopathology, 24*, 553-558.

Werner, E. E. et Johnson, J. L (1999). Can we apply resilience? Dans M. D. Glantz et J. L. Johnson (dir.) *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 259-268). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Werner, E. E. et Smith R. S. (1989). High risk children in youth adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*, 71-81.

Williams, K. T. (2012). *Staying power: A multiple case study of spirituality as a factor of resiliency in female public school superintendents in the southeastern region of the United States.* (Thèse de Doctorat, University of Alabama). https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/1039286558?pq-origsite=summon

Wissing, M. P. (2022). Beyond the « third wave of positive psychology »: Challenges and opportunities for future research. *Frontiers in Psychology, 12. doi*:10.3389/fpsyg.2021.795067

Wong, P. T. P. (2007). Perils and promises in the pursuit of happiness [Review of the book *In search of happiness*: *Understanding an endangered state of mind*]. http://dx.doi.org/10.1037/a0010040

Wong, P. T. P. (2010). *The PURE strategy to create lean and excellent organizations.* http://www.drpaulwong.com/the-pure-strategy-for-organizational-excellence/

Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology, 52*(2), 69-81.

Wong, P. T. P. (2016). Existential positive psychology. *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, *6*(1), 1-7.

Wong, P. T. P. (2017). *The Courage to live well and die well.* http://www.drpaulwong.com/the-courage-to-live-well-and-die-well/

Wong, P. T. P. (2019). Assessing Jordan B. Peterson's contribution to the psychology of wellbeing: A book review of *12 Rules for Life*. *International Journal of Wellbeing*, *9*(1), 83-102.

Wong P. T. P. (2021). *What is existential positive psychology (PP 2.0) Why it is necessary for mental health during the pandemic?* http://www.drpaulwong.com/what-is-existential-positive-psychology-why-is-it-necessary-for-mental-health-during-the-pandemic/

Wong, P. T. P. et Bowers, V. (2018). Mature happiness and global wellbeing in difficult times. Dans N. R. Silton (dir.), *Scientific concepts behind happiness, kindness, and empathy in contemporary society* (pp. 112-134). IGI Global.

Wong, P. T. P., et Roy, S. (2018). Critique of positive psychology and positive interventions. Dans N. J. L. Brown, T. Lomas et F. J. Eiroa-Orosa (dir.), *Routledge international handbooks. The Routledge international handbook of critical positive psychology* (pp. 142-160). Routledge/Taylor & Francis Group.

Wong, P. T. P. et Wong, L. C. J. (2012). A meaning-centered approach to building youth resilience. Dans P. T. P. Wong (dir.), The *human quest for meaning: Theories, research, and applications* (pp. 585-617). Routledge.

Woolfolk, R. L. (2002). The power of negative thinking: Truth, melancholia, and the tragic sense of life. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 22*(1), 19-27.

Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S. et Mansfield, C. F. (2015). *Resilience in Education*. Springer.

Wright, A. (2000). *Spirituality and education.* Routledge Falmer.

Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, J. J, Calderon, S., Charney, D. S. et Mathé, A. A. (2013). Understanding resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, 7*, 1-15.

Yalom, I. (2017). *Thérapie existentielle*. Livre de Poche.

Zacharyas, C. (2012). *Déterminants motivationnels de la résilience chez les enseignants pour une meilleure compréhension de la santé psychologique des résilients.* (Thèse de doctorat, Université de Montréal) https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18502/Zacharyas_Corinne_CZ_2012_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Zinnbauer, B. J. et Pargament, K. I. (2005). Religiousness and spirituality. Dans R. F. Paloutzian et C. L. Park (dir.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 21-42). The Guilford Press.

Toronto, le 31 mai 2020

Jean Al Alam

Faculté d'éducation
Faculty of Education
613-562-5804
1-800-860-8577
613-562-5963
education.uOttawa.ca
145 Jean-Jacques Lussier
Ottawa ON K1N 6N5
Canada

Annexe A : Formulaire de consentement

Titre du projet: *Dimensions favorisant le bien-être, la résilience et la spiritualité chez des directions d'école de langue française de l'Ontario au Canada et du Liban au regard de la psychologie positive*

Cette recherche est menée par M Jean Al Alam dans le contexte d'une thèse de doctorat et elle est supervisée par Mme Mariette Théberge, PhD de la Faculté d'éducation et a reçu l'approbation du Comité universitaire de déontologie. Toutes les questions concernant cette étude peuvent être adressées à Jean Al Alam et Prof. Mariette Théberge.

Invitation à participer: Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Jean Al Alam et supervisée par Prof. Mariette Théberge.

But de l'étude: Le but de notre recherche est d'identifier les dimensions favorisant le bien-être, la résilience et la spiritualité des directions d'écoles élémentaires ou secondaires dans une approche axée sur la psychologie positive. Nous menons notre recherche dans deux contextes : l'Ontario (Canada) et le Liban.

Participation: Ma participation consistera essentiellement à participer à trois entrevues, en ligne via Microsoft Teams, de 60 minutes chacune pendant lesquelles je réponds aux questions qui me seront adressées par le chercheur principal Jean Al Alam ou sa superviseure Prof. Mariette Théberge. Les séances sont prévues pour *(date et heure de chaque session)*. Je comprends qu'il y aura un intervalle d'une semaine entre chaque rencontre. Les entrevues seront enregistrées afin d'assurer la fiabilité des données et de faciliter la transcription des données pour que ces dernières soient mieux codées et formatées pour être ensuite traitées.

Risques: Je comprends que puisque ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée de l'inconfort émotionnel et psychologique. J'ai reçu l'assurance du chercheur que tout se fait en vue de minimiser ces risques à partir de deux ressources:

1) Lors de la rencontre, le chercheur principal peut intervenir pour atténuer cet inconfort puisqu'il détient un master en counselling de l'Université de Saint-Paul Ottawa.

2) À la fin de ce formulaire, se trouve une liste des ressources m'aidant à atténuer cet inconfort, au cas où j'aurai besoin après la rencontre. Ces ressources sont faciles d'accès et gratuites.

Bienfaits: Ma participation à cette recherche aura pour effet de m'aider à réfléchir davantage sur mon bien-être et sur ma résilience ce qui peut m'aider à prendre conscience de ce que j'ai accompli et ce qui pourra m'aider à m'améliorer dans l'avenir. Qui plus est, le fait de parler et de partager mon vécu avec le chercheur cela peut me procurer un sentiment de bien-être et à me faire découvrir le rôle de la spiritualité, dans son sens large, dans ma propre vie.
De même, cette recherche contribuera à l'avancement des connaissances en présentant les dimensions favorables au développement du bien-être, de la résilience et de la spiritualité chez les directions d'école. Qui plus est, cette étude contribue à lancer une réflexion au regard des besoins de formation et de matériel relatif au bien-être, à la résilience et à la spiritualité pour les directions d'école. Enfin, cette étude permettra de mieux connaitre comment la psychologie positive et la spiritualité sous-tendent le bien-être et la résilience des directions d'école.

Confidentialité et anonymat : J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour l'analyse des données afin de répondre à l'objet de la recherche et selon le respect de la confidentialité en utilisant des pseudonymes lors de la rédaction du rapport et toutes informations permettant de m'identifier ne seront pas publiées. L'accès aux données sera limité à la directrice de thèse, professeure Théberge, et le chercheur principal, Jean Al Alam, ainsi qu'un assistant de recherche pour aider à la transcription des données. Ce dernier signera un formulaire d'engagement à la confidentialité. Comme le recrutement s'effectuera selon une procédure de boule de neige, il est possible que d'autres participants soient au courant de ma participation et qu'en ce sens l'anonymat ne soit pas complètement respecté.

Conservation des données: Les données (formulaires, *verbatim*, notes de terrain, bandes audio, journaux de bord) seront conservées de façon sécuritaire au bureau du chercheur principal dans une armoire verrouillée pendant une période de vingt ans avant d'être détruites. La date prévue du début de la période de conservation est dès la fin de la thèse prévue pour le 30 juin 2022.

Participation volontaire: Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront détruites par le chercheur principal.

Ressources en Ontario :

1- *Ligne d'aide sur la santé mentale sans frais : 1 866 531-2600*

2- ***211** Ontario : Téléphone 2-1-1 /Information et aiguillage vers les services communautaires, gouvernementaux, sociaux et de santé, incluant les services en santé mentale.*

3- Accès à du soutien en cas de détresse ou de crise dans votre région. http://www.dcontario.org/centres.html

Ressources au Liban :

1- Ligne d'urgence sans frais : 125

2- Hôpital psychiatrique de la Croix : 04 710 225 (24/24)

Acceptation: Je, ……., accepte de participer à cette recherche menée par Jean Al Alam doctorant à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, cette recherche est supervisée par Prof. Mariette Théberge.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Si vous souhaitez être mis au courant lors de la publication des résultats, et/ou réviser les transcriptions de votre entrevue, veuillez inscrire votre intérêt sur ce formulaire.

☐ J'aimerais être informé lors de la publication du rapport de recherche ou tout autre document pertinent.

☐ J'aimerais recevoir par courriel sécurisé la transcription de mon entrevue. Je suis avisé que j'ai 20 jours pour apporter mes modifications ou remarques.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant: Date:

Signature du chercheur: Date:

Annexe B : Guide de la première entrevue

Description des sujets abordés par l'entrevue : *Le passé de la direction d'école pour faire ressortir ses motivations à choisir le poste et relater son expérience quant à son insertion professionnelle.*

Objectif de recherche ciblé par l'entrevue : *Faire ressortir les dimensions du bien-être et de la résilience dans un contexte de leadership et en particulier dans les premières années à la direction.*

Questions d'entrevue :

1. Racontez-moi les circonstances et les expériences qui vous ont amené à devenir directrice/directeur d'école, travailler dans une école de langue française de l'Ontario/Liban, catholique/publique à l'élémentaire/secondaire.
2. Nous entendons souvent parler de la notion de bien-être. Comment définiriez-vous le bien-être ?
3. Racontez-moi une expérience de vos premières années à la direction où vous avez senti un certain bien-être. En vous rappelant aujourd'hui cet épisode, qu'est-ce qui, selon vous, a contribué à ce sentiment de bien-être ?
4. Il peut arriver que nous vivions du stress au travail… au point même à vivre un épuisement professionnel (démotivation constante par rapport au travail, irritabilité marquée, colères spontanées, anxiété, inquiétude, fatigue persistante…). Vous est-il arrivé de vivre cela durant vos premières années à la direction d'école ? (Comment êtes-vous arrivé à les surmonter ? Qu'est-ce qui vous a aidé à garder/reconstruire votre bien-être ?
5. Nous entendons souvent parler de la notion de résilience. Comment définiriez-vous la résilience ? Vous rappelez-vous avoir agi avec résilience ?si oui, quelles expériences/émotions vous viennent en tête lorsque vous y pensez ?)
6. Dans vos premières années à la direction, quelles sont les personnes (membres de la famille, collègues, amis, des personnes avec qui vous entender, Dieu/Transcendant/Sacré…) qui ont favorisé votre bien-être / votre résilience ? Et comment ?
7. Pensez-vous que vous êtes une personne résiliente ? qu'est-ce qui vous incite à dire cela ?
8. Quand vous étiez enseignant(e) avez-vous rencontré des directions d'école résilientes ? qu'est-ce qui vous incite à dire cela ?

9. Avez-vous d'autre commentaires concernant le bien-être et la résilience ?

Annexe C : Guide de la deuxième entrevue

Description des sujets abordés par l'entrevue : *La réalité actuelle de la direction d'école pour mettre en lumière les détails concrets rattachés à son expérience. Description de son travail, de ses relations avec ses adjoints, ses enseignants, son personnel et ses élèves. Les moyens qu'elle a développés pour se sentir bien.*

Objectif de recherche ciblé par l'entrevue : *Situer la direction d'école dans le contexte lié à sa vie professionnelle. Faire émerger les dimensions qui favorisent, chez elle, le bien-être, la résilience et la spiritualité. Créer un lien entre les différents niveaux de relations (avec soi, l'autre, l'environnement et le Transcendant) et le bien-être.*

Questions d'entrevue :

1- Quelles sont les différentes fonctions /responsabilités rattachées à votre travail ?
(Qu'aimez-vous le plus faire? Pourquoi ? Qu'aimez-vous le moins faire ? Pourquoi ?)

2- Décrivez-nous une journée typique au travail.

3- Comment faites-vous pour maintenir un certain équilibre entre votre vie professionnelle et votre vie personnelle/familiale ?

4- Nous entendons souvent parler de spiritualité. Comment définiriez-vous la spiritualité?
Décrivez des activités ou des expériences où il est question de spiritualité dans votre école.
Quel rôle joue ou occupe la spiritualité dans vos fonctions /responsabilités de direction?
Racontez une expérience où elle a été mise en jeu?

5- Comment décrivez-vous les relations (le dialogue) que vous entretenez avec soi (vous-même)? L'autre (élève, parent, enseignant, personnel administratif…)? L'environnement ? Dieu/le Transcendant ?
Comment contribuent-elles à votre bien-être et à votre résilience ? Expliquez-nous.

6- Sentez-vous une paix intérieure ? Comment faites-vous pour maintenir/développer cette paix intérieure ?

7- Que (comment) faites-vous pour maintenir un sentiment du bien-être dans votre vie ?
(Est-ce que cela contribue à votre persévérance dans le métier ? De quelle manière ?)

8- Si vous avez à imaginer les premières cinq années à la direction qu'est-ce que vous auriez désiré changer chez vous ? Est-ce que vous avez reçu des formations que vous avez appréciées ou est-ce qu'il y aura d'autres formations que vous désirez recevoir ?

9- Une nouvelle direction d'école vient d'être nommée dans votre conseil scolaire. Elle vous appelle pour lui donner des conseils pour réussir son mandat. Qu'est-ce que vous lui suggérez ?

Annexe D : Guide de la troisième entrevue

Description des sujets abordés par l'entrevue : *Les différentes dimensions qui interagissent sur la situation actuelle de la direction d'école. Les dimensions contribuant à son bien-être et à sa résilience. Les objectifs et les prospectives de carrière.*

Objectif de recherche ciblé par l'entrevue : *Favoriser une autoréflexion chez le participant afin qu'il construise un sens de ses expériences rattachées au bien-être et à la résilience en leadership. Faire ressortir le sens que la direction donne à son métier.*

1- Qu'est-ce que cela signifie pour vous que d'être directeur/directrice ? Est-ce que ç'a été facile ou difficile d'assumer ce rôle selon le sens que vous donnez ? Est-ce que ce rôle vous a aidé à vous réaliser vous-même ? ou jusqu'à quel point pensez-vous que ce rôle peut aider à la réalisation de soi par rapport à vous ?

2- Quel sens accordez-vous aux expériences passées et présentes relatées ? Quelle est la portée de ces expériences ?

3- Pour les expériences difficiles d'où vous vient le courage de faire face à ces expériences ?

4- Quelles sont les conditions essentielles à votre bien-être et à votre résilience dans la profession ?
(Conditions socioéconomiques, physiques, matérielles, familiales, professionnelles…)

5- Jusqu'à quel point êtes-vous motivé dans votre profession ? Qu'est-ce qui vous incite à dire cela ? D'où vous vient cet engagement d'être une direction d'école ? Est-ce que ça vous arrive durant votre travail de ne pas penser à d'autre chose et de vous oublier dans le travail (Sous question sur le Flow)

6- Quels sont vos projets à court terme, moyen terme et long terme dans votre profession ? Comment vous vous imaginez dans 5 ans ? Dans 10 ans ?
(Comment voyez-vous ces différents projets en lien avec le développement de votre bien-être et de votre spiritualité ?)

7- La direction de votre conseil scolaire prépare une formation de deux jours pour les nouvelles directions d'école. En tant que direction, votre conseil vous demande de proposer une liste de thèmes pour cette formation. Quels seraient ces thèmes ? À votre avis, qu'est-ce qui peut promouvoir la résilience, le bien-être et la spiritualité chez ces directions ? Qu'est-ce qui vous incite à dire cela ?

8- Comment voyez-vous votre évolution durant vos années de direction d'école ?

9- Autres commentaires ?