

# Gestion des relations familles immigrantes-écoles-communautés en temps de pandémie de COVID-19 : une analyse de documents

Marina Thiana et Yamina Bouchamma

---

**Mots-clés** : Directeurs des établissements scolaires ; gestion des relations école-famille-communauté ; élèves immigrants ; intégration ; COVID-19

**Keywords** : School headmasters ; relationship management ; immigrant students ; integration ; COVID-19

---

## Résumé

En pré-pandémie de COVID-19, les directeurs des établissements scolaires (DÉS) se chargeaient d'assurer l'intégration scolaire et sociale des élèves immigrants (ÉI) en favorisant l'innovation, les relations au sein de l'équipe éducative et les relations écoles-familles-communautés (RÉFC) (MELS, 2008 ; MÉES, 2019). Cependant, durant la pandémie, la généralisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) a conduit à une détérioration de ces relations, entraînant des problèmes de santé liés à la performance et des changements imprévus (OCDE, 2020). Cet article cherche à comprendre comment les DÉS ont géré les RÉFC ancrées dans l'activité d'accompagnement des élèves immigrants (AÉI) favorisée par l'usage des TIC en contexte de ce changement non planifié. L'analyse par théorisation ancrée d'un corpus composé de 43 articles scientifiques a montré l'importance des RFÉC et de leur gestion dans la réussite scolaire et éducative de l'élève immigrant en période pandémique. Les problèmes sous-jacents à cette gestion des RFÉC comprennent la qualité de l'éducation ; la divergence de points de vue en matière de performance ; et le développement des risques psychosociaux (RPS) au travail lié à ces divergences et aux inégalités sociales (inégalités numériques, inégalités de genre dans l'éducation des enfants dans la famille, inégalité aux logements).

## Abstract

In the pre-pandemic period, school headmasters were responsible for ensuring the academic and social integration of immigrant students by promoting innovation, relations within the educational team and school-family-community relations (MELS, 2008 ; MÉES, 2019). However, the pandemic and the massive use of Information and Communication Technologies (ICT) has led to a deterioration in these relations, resulting in performance-related health problems and unforeseen changes (OECD, 2020). The initial question in this article is: how have school headmasters managed the school-family-community relations embedded in the activity of accompanying immigrant students fostered by the use of ICT in a context of unplanned change? A systematic literature review identified 43 empirical studies. Their grounded theory analyses led to the modelling of problems and their theorisation. This systematic review confirms the importance of school-family-community relations and their management for the academic and educational success of immigrant students during a pandemic. The underlying problems of relationship management include problems of educational quality; divergence of viewpoints in terms of performance; development of psychosocial risks at work linked to these divergences and to social inequalities (digital inequalities, gender inequalities in children's education within the family, housing inequality).

---

## Pour citer cet article

Thiana, M. et Bouchamma, Y. (2024). Gestion des relations familles immigrantes-écoles-communautés en temps de pandémie de COVID-19 : une analyse de documents. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 69-93. <https://doi.org/10.62920/pyhy6798>

© Les autrices, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



# Introduction

Avant la pandémie de COVID-19, suivant une stabilité relative des prescriptions ministérielles, la relation des directeurs des établissements scolaires (DÉS) avec l'ensemble du personnel des établissements, les enseignants, la communauté et les parents sous la forme de collaboration (Vatz Laaroussi et al., 2005 ; Vatz Laaroussi et al., 2008 ; Boulaamane, 2022) ont été bénéfiques dans l'accompagnement de l'élève immigrant (AÉI) vers son inclusion scolaire sans l'investissement massif des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement (TICE). Durant la pandémie de COVID-19, les relations écoles-familles-communautés (RÉFC) se sont détériorées par le confinement et le basculement à l'enseignement à distance (OCDE, 2020). Le premier, fruit de friction de nombreuses prescriptions ministérielles en temps de pandémie, est source de problèmes de santé mentale (OCDE, 2020). Le deuxième, au stade de balbutiement avant la pandémie et s'imposant brutalement durant la pandémie, en plus d'être une source de problèmes de santé, constitue des problèmes dus aux changements imprévus (OCDE, 2020). Ainsi, cette détérioration des RÉFC dont les sources sont l'utilisation massive des TIC et les problèmes de santé liés à la performance et aux changements imprévus nous invite à réfléchir à la manière dont les RÉFC ont été gérés durant la pandémie.

Pour cerner les problèmes sous-jacents aux RÉFC en temps de pandémie, nous avons fait une analyse de documents (Paillé, 1998, 2008 ; Paillé et Mucchielli, 2016) constituée d'articles scientifiques sur l'AÉI en temps de pandémie de COVID-19. Cet article, qui fait partie du premier devis de recherche de notre thèse, comporte trois parties. La première examine le contexte pour mettre en dialogue les différentes prescriptions ministérielles autour des RÉFC et y décrit les enjeux. Elle décrit aussi les fondements théoriques. La seconde partie décrit la méthodologie de recension des écrits. La troisième partie porte sur les résultats.

## 1 Problématique et contexte

### 1.1 Contexte de recherche : pertinence sociale et pertinence scientifique

#### 1.1.1 Contexte social

L'arrivée des immigrants, accompagnés de leurs familles incluant des enfants venus pour étudier, marque le contexte social de mouvements migratoires depuis la fin du 20<sup>e</sup> siècle dans le monde. Quelles que soient les causes de l'immigration (immigrants économiques, réfugiés de guerre, réfugiés climatiques, etc.), le déplacement familial accompagné des enfants a changé le paysage du domaine de l'éducation et de la gestion des établissements scolaires dans la plupart des pays du monde occidental, représentant environ 76 % de destination de flux migratoire (Mcauliffe et Triandafyllidou, 2021).

Cette situation représente l'un des problèmes sociaux de ces pays d'accueil. En effet, ces pays sont confrontés à des dilemmes dans l'accueil des immigrants par rapport aux fondements démocratiques suivant les principes d'égalité et de liberté (Bourgeault et al., 1995) qu'ils ont choisis et aux réalités sociales souvent hésitantes à l'accueil des immigrants. Pour Bourgeault et al. (1995) et Mcauliffe et Triandafyllidou (2021), cette réticence se traduit socialement par le préjugé, la discrimination, le racisme, ou encore la xénophobie,

menant vers des comportements discriminatoires (harcèlement, traitement injuste et préjudiciable, marginalisation et isolement de l'Autre, etc.) En même temps, les immigrants devenus une source de main-d'œuvre comblent le vieillissement de la population et, par ricochet, développent l'économie du pays d'accueil dans le long terme.

Le Québec, ayant accueilli autour de 52 800 immigrants en 2023 (ISQ, 2023), vit également ces problèmes sociaux des pays occidentaux dans l'accueil des immigrants. Dans ce sens, il a dû adapter son système éducatif et son mode de gestion des établissements scolaires. Dans le sillage de ces changements, la classe politique a encadré les pratiques des DÉs dans l'accueil des élèves immigrants. Ainsi, pour permettre cette adaptation, des classes de francisations ont été intégrées dans les structures scolaires existantes. Par ailleurs, les politiques ministérielles prescrivent dorénavant un ensemble d'actions et de réglementations en matière d'AEI.

Vatz Laaroussi, dans plusieurs ouvrages dont elle est la première autrice (et al., 2005 ; et al., 2008 ; et et al., 2010), Potvin (2014), et Boulaamane (2022) ont présenté des théories et des pratiques de gestion de la diversité et de l'interculturalité. Ces travaux offrent aux DÉs des outils pour accueillir les ÉI et, par extension, leurs parents. En outre, ils leur fournissent des outils pour assurer la gestion du personnel devenu hétéroclite, notamment celle du personnel enseignant de plus en plus issu de la diversité. Toutefois, les réalités des pratiques d'AEI diffèrent non seulement des prescriptions mais elles varient aussi selon les régions du Québec. Par exemple, Vatz Laaroussi et al. (2008) retracent plusieurs modèles de collaborations école-familles immigrantes-communauté dont six modèles communs à Montréal et en Estrie, notamment à Sherbrooke, à savoir : le modèle de l'implication assignée ; celui de la collaboration partenariale ; celui de la collaboration avec espace de médiation ; celui de la collaboration *distance assumée* ; celui de la collaboration fusionnelle ; et celui de la collaboration en quête de visibilité. Boulaamane (2022) retrace pour sa part plus de 44 modèles rien que dans la capitale nationale (Québec) en décrivant des pratiques plus performantes que d'autres.

Ces modèles étudiés de manières quantitatives ont montré l'importance des RÉFC sous la forme de collaboration pour dépasser les défis d'adaptation des immigrants dans leur trajectoire migratoire. En effet, la matérialité du changement d'espace constitue aussi des sources de difficultés pour les nouveaux arrivants. Leur investissement de nouveaux espaces sociaux et culturels constitue des défis pour eux et pour leurs enfants : changement de lieu de vie, de travail et d'études. En plus de porter leurs vécus et expériences passées, ils se trouvent face à leurs objectifs de départ dans leur trajectoire migratoire : amélioration de leurs conditions de vie, réussite scolaire de leurs enfants, et attentes des proches restés au pays d'origine. Comment se présentent ces RÉFC dans l'intégration scolaire et sociale des élèves immigrants ?

### **1.1.2 RÉFC : au cœur de l'intégration scolaire et sociale de l'élève immigrant**

Avant la pandémie de COVID-19, selon les prescriptions ministérielles, les DÉs devaient assurer l'intégration scolaire et sociale des élèves immigrants dans l'accentuation de la gestion des relations. En effet, par le leadership et le sens politique, les DÉs doivent faire « preuve d'innovation » par leur capacité à « mobiliser les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre autour d'un projet commun » (MELS, 2008, p. 30). Ils doivent ainsi veiller « au développement du potentiel des membres de leur équipe et à la qualité des relations humaines qu'ils entretiennent » (MELS, 2008, p. 30). Ils doivent aussi encourager « les initiatives et les innovations pédagogiques visant une réponse aux besoins des élèves » (MELS, 2008, p. 35).

Par ailleurs, les relations entre l'enseignant et les élèves ainsi que les RÉFC constituent des déterminants primordiaux de la réussite scolaire et éducative des élèves (MÉES, 2019). Premièrement, « la performance générale du système [d'éducation], un accroissement de l'équité et une reconnaissance de l'importance de la relation maître-élève » (MÉES, 2019, p. 3) permettent la persévérance et la réussite scolaires des élèves toutes deux constitutives de la mission éducative des milieux d'enseignement. Deuxièmement,

un soutien familial et social augmente le sentiment d'efficacité et de satisfaction des parents et favorise des pratiques parentales positives pour le développement des enfants et leur réussite éducative. De plus, les rapports constructifs qu'entretiennent les parents [...] avec les écoles et [...] avec des organismes communautaires ouvrent la voie à des relations famille-école soutenues qui seront bénéfiques à l'élève. (MÉES, 2019, p. 16)

Ainsi, la persévérance et la réussite scolaires et éducatives s'inscrivent dans des enjeux de finalité du système d'éducation et de moyens pour lutter contre les démotivations et les décrochages scolaires (MÉES, 2019). Enfin, les TICE constituent des outils technologiques incontournables d'enseignement et d'apprentissage en milieux d'enseignement pour une école insérée dans un monde, une société, évoluant avec la numérisation (MÉES, 2019). Les TIC dans le milieu éducatif sont donc des outils de communication efficaces dans les RÉFC.

Durant la pandémie, le confinement, l'utilisation massive des TICE et des TIC, et l'instabilité des prescriptions ministérielles ont conduit les DÉs à travers le monde occidental ; à coopérer davantage avec les enseignants, l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire, la communauté et surtout les parents à travers les TICE (OCDE, 2020). Or, l'OCDE (2020) a constaté la détérioration des RÉFC durant la pandémie de COVID-19 qui a eu lieu de 2020 à 2022. Cette détérioration prend sa source dans l'utilisation massive des TIC, les problèmes de santé liés à la performance<sup>1</sup> et les changements imprévus. En effet, la qualité de l'éducation des élèves issus des groupes vulnérables dont les ÉI sont issus a été détériorée par le confinement, l'augmentation de la violence domestique, l'exclusion de l'éducation par rapport à l'inégalité d'accès au numérique (OCDE, 2020). Près de 62 % des élèves vulnérables à risque de décrochage scolaire en Angleterre et 70 % en Amérique latine sont moins engagés à étudier à distance qu'en classe (OCDE, 2020). Ajoutons à cela le fait que beaucoup d'enseignants n'ont pas couvert l'ensemble du programme prescrit pour l'année scolaire en temps de COVID-19 (OCDE, 2020). Certains enseignants et DÉs ont décroché et quitté temporairement ou définitivement la sphère scolaire, d'autres ont manifesté pour la réouverture des écoles (OCDE, 2020). Au Québec, le taux de décrochage scolaire a atteint 14,2 % en 2020 pour descendre à 13,5 % en 2021 (MELS, 2023). Face à toutes ces situations et sources de détérioration des relations familles-écoles-communauté, il est intéressant d'aborder la relation sous l'angle théorique. Dans notre article, nous cherchons donc à savoir quels sont les fondements théoriques de la notion de relation. Quels sont les problèmes liés à cette notion et qui méritent d'être abordés ?

## 1.2 Fondements théoriques

### 1.2.1 La notion de relation

Dans toute activité et pratique des acteurs au sein des organisations, les relations sociales et professionnelles sont indissociables. Pour les directions, cela signifie avant tout la gestion des interactions avec leurs

---

<sup>1</sup> Principalement, les problèmes de santé (santé mentale, risques psychosociaux, grippe, etc.) ont eu des impacts sur les performances (performances scolaires des élèves, performances des enseignants, des parents). En effet, soit il y a eu un surinvestissement dans le travail soit tout simplement un abandon, une démission ou un décrochage.

subalternes. Les relations sont cruciales pour résoudre les problèmes de gestion d'une organisation dans un contexte où la volonté de dépasser les préférences monolithiques est confrontée aux défis liés aux différences d'origine migratoire et de genre. Dans ce sens, la gestion des ressources humaines (GRH) dans l'organisation est ancrée dans la gestion des relations (Emery, 2022). Dans leurs études en contexte diversitaire, Allègre et Andréassian (2008) arrivent à peu près au même constat qu'Emery (2022) : la relation se base sur les compétences interculturelles (CI) des GRH.

Par ricochet, la gestion de relations est importante dans la GRH. Toutefois, elle constitue un angle mort de la recherche en éducation en contexte d'effritement des catégories d'élèves notamment par l'arrivée des élèves immigrants. La relation est primordiale pour résoudre les problèmes que pose l'effritement des élèves par rapport à l'arrivée des élèves immigrants. Face à ce problème Vatz Laaroussi et al. (2010) ; Potvin (2014) et Boulaamane (2022) s'interrogent sur les ressorts des relations entre familles immigrantes, écoles et communautés en tant qu'acteurs scolaires, *dans* et *hors* du cadre scolaire, lors de l'AÉI. Pour Potvin (2014), la relation sous la forme de la collaboration comme conséquence de la prescription ministérielle de l'inclusion de tous à l'école implique un travail collectif entre l'ensemble des acteurs autour de l'ÉI. Dans ce sens, la collaboration se réfère à un travail collectif entre les professionnels de l'éducation et entre ces derniers et la communauté ou la famille dont l'objectif commun est la réussite scolaire de l'élève. L'ensemble de ces recherches (Vatz Laaroussi et al., 2010 ; Potvin, 2014 ; Boulaamane, 2022) tend à se concentrer sur la relation sous l'angle de la collaboration. Or, nous savons que la relation ne se limite pas à la seule collaboration.

Au regard de l'ergonomie, en effet, la portée théorique de la relation sous la seule forme de collaboration peut réduire le sens de la notion même de relation, puisque la relation peut prendre les formes de collaboration (Rouat et Sarnin, 2013), de coopération (Marx, 1983 ; Arnoud et Falzon, 2014), et de partenariat (Darses et Falzon, 1996 ; Olson et Olson, 2000 ; Sardas, 2002) comme le montre la [figure 1](#). Ces formes méritent d'être explicitées dans les contextes d'accueil des élèves immigrants, de gestion de changement non planifié et du développement des modèles de gestions des organisations du 21<sup>e</sup> siècle (organisation orientée « client », entreprise 2.0, sociocratie...). Ainsi, la notion de relation doit être considérée pour comprendre la gestion de relation dans un triple enjeu de capacitation, d'émancipation et de transformation durable. Dans ce sens, la relation est définie pour cette étude comme le rapport aux autres entre plusieurs sujets dans une volonté de travailler ensemble suivant des valeurs collectives sous-jacentes.

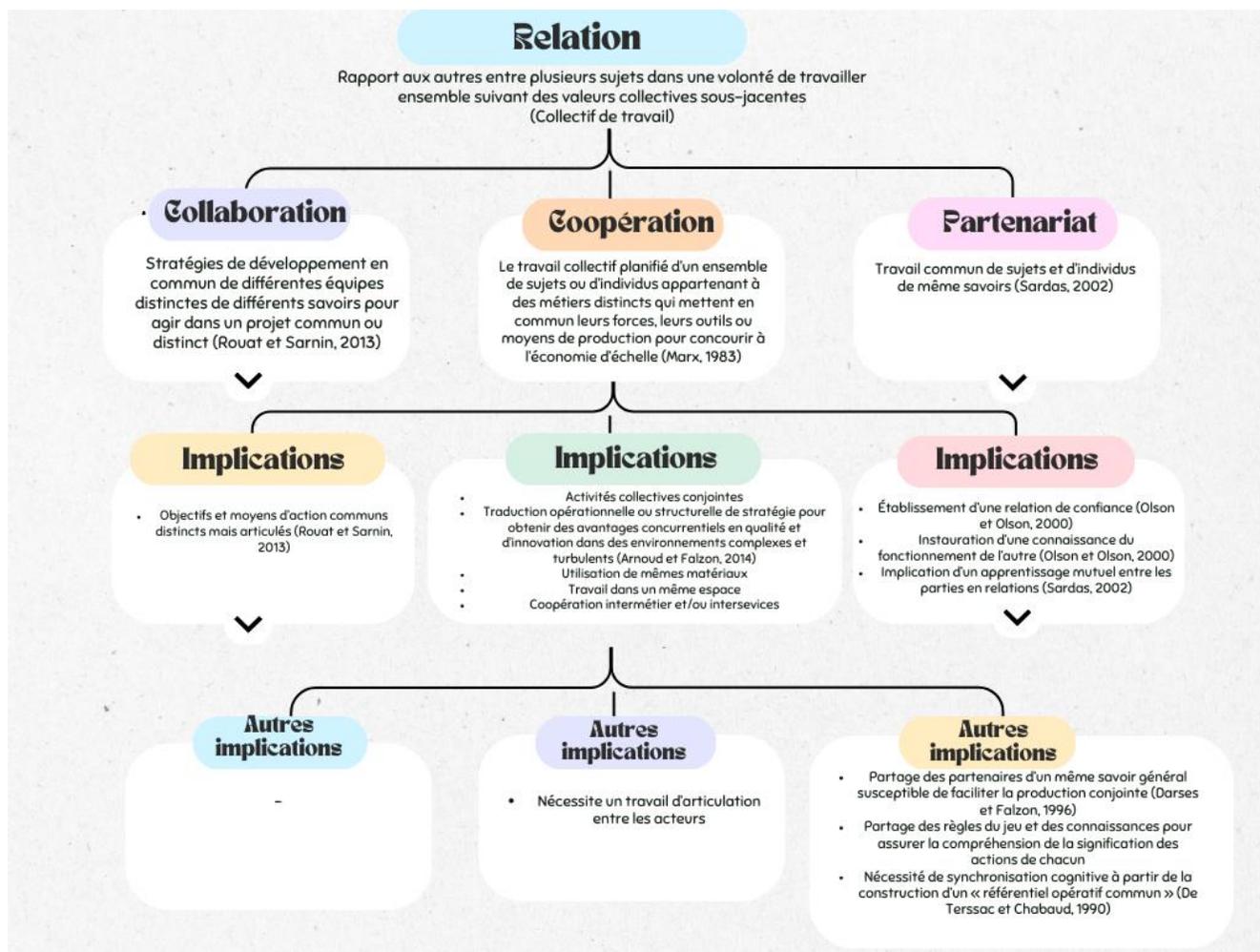


Figure 1. Les formes de relations et leurs implications<sup>2</sup>

La collaboration, c'est l'ensemble des stratégies de développement de différentes équipes avec des savoirs différents pour agir dans un projet commun ou distinct (Rouat et Sarnin, 2013), tandis que la coopération est le travail collectif planifié d'un ensemble de sujets ou d'individus appartenant à des métiers distincts qui met en commun les forces de chacun, les outils ou les moyens de production pour concourir à l'économie d'échelle. Cette coopération nécessite des activités collectives conjointes, la traduction opérationnelle ou structurelle de stratégie afin d'arriver en qualité ou innovation (Arnoud et Falzon, 2013 ; Arnoud et Falzon, 2017). En revanche, le partenariat est le travail commun de sujets et d'individus de mêmes savoirs (Sardas, 2002). Il s'établit dans une relation de confiance suivant une instauration de connaissances mutuelles de l'autre (Olson et Olson, 2000). Ceci implique un apprentissage mutuel entre les parties en relation (Olson et Olson, 2000). Le partenariat facilite la production conjointe (Darses et Falzon, 1996) et nécessite la synchronisation cognitive à partir de la construction d'un référentiel commun (De Terssac et Chabaud, 1990).

Il est établi que les relations peuvent prendre en outre les formes de relations sociales et de relations professionnelles. Ces relations peuvent s'imbriquer les unes aux autres et peuvent se reconfigurer suivant les rapports sociaux établis au sein d'une organisation. D'une part, ces rapports sociaux inscrits dans un rapport de domination sont porteurs d'enjeux de capacitation et d'émancipations dans la finalité d'intégration et de

<sup>2</sup> Nous avons réalisé cette figure à partir des résumés de nos lectures.

bien-être des opprimés, des marginalisés et des exclus. D'autre part, les relations influent sur la résistance aux changements en contexte de changement non planifié. Dans ces deux cas, les problèmes des relations sont souvent leurs asymétries. Décrivons ces asymétries et les solutions afférentes dans la partie suivante.

### 1.2.2 L'asymétrie comme problèmes des relations et les solutions y afférentes

En gestion de changement non planifié, la relation influe sur la résistance au changement. En effet, la relation peut être asymétrique ou symétrique selon les modèles d'organisation et de gestion ou leadership<sup>3</sup>. La relation est asymétrique dans un modèle d'organisation centrée sur l'homo œconomicus<sup>4</sup>. Dans ces modèles, l'asymétrie des relations inhibe l'initiative des salariés et défavorise la qualité des relations sociales autour d'une activité (Philippon, 2007 ; Bevert et Jobert, 2011). La performance y est définie par la hiérarchie sans la considération de la réalité et de l'avis du travailleur. La résistance au changement y persiste ainsi. Dans un environnement de travail délétère, la traduction comportementale des formes de cette résistance au changement est marquée par des dénis, des indifférences, du rejet, des rumeurs, des conflits, etc. (Coch et French, 1948).

Dans les modèles de gestion centrés sur l'homme, la relation tend vers une symétrie où la distance entre la hiérarchie et les employés se réduit. L'humanisation progressive des organisations depuis le 19<sup>e</sup> siècle favorise la participation totale de l'ensemble des employés au processus de changement et réduit la résistance au changement. Le développement des modèles de gestions des organisations du 21<sup>e</sup> siècle (organisation orientée « client », entreprise 2.0, sociocratie, etc.), permet au dialogue social d'agir comme la capacitation de chaque individu dans une centration sur l'innovation continue (Autissier et Moutot, 2016 ; Mack et Koelher, 2016 ; Grosjean et al., 2016).

En ergonomie, les relations professionnelles deviennent symétriques à condition de développer des systèmes alternatifs de gouvernance où l'avis de chaque personne dans l'organisation est considéré, suivant le principe de subsidiarité dont la base est le management du travail par la discussion. La subsidiarité régulatrice des relations sociales et professionnelles constitue une des conditions sine qua non au développement de la capacitation (Brabant et al., 2020), le pouvoir d'agir (Clot, 2010) ou la capacité d'agir (Detchessahar, 2019) et de réduire la résistance au changement. Cette capacité d'agir permet de retrouver la santé au travail (Canguilhem, 1998, 2002) via le bien-être de tous.

Les études en interculturalité révèlent différentes formes d'inégalités sociales face à l'éducation et à l'emploi menant vers l'asymétrie des relations selon les genres, les « races » et l'origine sociale (Dei, 1996). Cette asymétrie des relations se transpose dans l'employabilité différentielle entre l'Étranger, c'est-à-dire l'immigrant issu d'ailleurs ; et ceux qui appartiennent à la société d'accueil (Dei, 1996). Cette asymétrie des relations peut prendre source dans l'inégalité de l'accès à l'éducation, alors que l'éducation est considérée comme source de l'émancipation sociale (Dei, 1996) du fait que l'école en occident a été pensée pour la

---

<sup>3</sup> Le leadership est un processus d'influence d'un gestionnaire devant des comportements de subordination. Il permet au gestionnaire ou *manager* de « soutenir les efforts individuels et collectifs en vue de l'atteinte d'objectifs communs » (Uhl-Bien et al., 2021, p. G. 9).

<sup>4</sup> Un modèle organisationnel centré dans l'homo œconomicus est centré sur la maximisation des profits sans se soucier des relations humaines ou de bien être des employés ou des autres. Dans ce cas, les individus agissent de manière rationnelle et égoïste pour maximiser leur utilité, généralement mesurée en matière de gains financiers ou de profit. Pour Marx, l'homo œconomicus caractérise le comportement orienté vers la maximisation de profit ou de bénéfice personnel. Pour Arendt, cette logique de bénéfice, de profit dans toute action qu'est l'homo œconomicus, est une des trois dimensions de l'existence humaine inséparable de la logique de responsabilité (homo collectivus) et de la logique d'hospitalité (homo religatus) qui est à l'opposé même de l'homo œconomicus.

reproduction du groupe dominant (Dei, 1996 ; Dei et Lara-Villanueva, 2021). Thomazet et Mérini (2014) décrivent des tensions d'intermédier (de relations entre les professionnels de l'éducation et entre ces derniers et les parents) contributives à des jeux d'asymétrie des relations tout en alimentant des dilemmes de métier. Les dilemmes constituent des situations ambivalentes ou contradictoires plaçant les acteurs dans l'incapacité à choisir ou à agir dans son activité. Pour Prot et al. (2010), ces dilemmes peuvent poser problème lorsqu'ils placent l'acteur dans l'impossibilité d'être efficace dans son activité. Pour Poussin (2011), les dilemmes ne constituent pas un problème de l'activité en soi mais ils font partie intégrante de l'activité. Dans ce sens, l'acteur plein de possibilités à chaque instant dans son activité quotidienne travaille *avec, sur et au-delà* des dilemmes (Poussin, 2014).

### 1.2.3 L'objet de recherche

Thomazet et Mérini (2014) ont observé des dissonances, issues des dilemmes et des tensions, dans l'activité des enseignants et de leurs partenaires et dans le travail collectif. Ces dissonances orientées par la question de l'aide des élèves immigrants ont pour finalité de l'inclusion scolaire chez Potvin (2014). En plus de ces dissonances, les deux auteurs ont suggéré de mener des recherches en intermédier autour des élèves opprimés. Ainsi, notre problème de départ commence par cette recommandation d'« explorer plus avant les relations entre construction d'un métier [...] à la frontière entre différents mondes sociaux » (Thomazet et Mérini, 2014, p.14-15). Ces relations entre métiers constituent une source de défis, de dilemmes et de tensions pour tout accompagnateur d'élèves issus des groupes opprimés *dans* ou *hors* du cadre scolaire dans la mission d'inclusion des élèves (Potvin, 2014 ; Thomazet et Mérini, 2014).

La problématique étant trop large pour une thèse, nous nous sommes concentrée autour des relations entre métiers des accompagnateurs dans le cadre scolaire (la direction des établissements scolaires, les professionnels de l'éducation et l'enseignant) et hors cadre scolaire (la communauté, la famille principalement des parents autour de la mère ou du père). Par ailleurs, pour circonscrire la recherche, nous allons nous focaliser sur les dilemmes, les défis, les tensions et les difficultés dans nos analyses. Cette concentration a été choisie pour alléger nos analyses vu la lourdeur des études des documents collectés réalisées à partir de la théorisation ancrée de Paillé (2008).

Autrement dit, les relations dont il s'agit pour cette recherche sont ancrées dans l'intermédier que Thomazet et Mérini (2014) préconisaient d'approfondir et pour permettre l'inclusion des ÉI (Potvin, 2014). En effet, l'AÉI au regard du champ de la diversité, de l'inclusion et de l'éthique constitue l'unité d'analyse de base de cette recherche portant sur les relations en intermédier.

### 1.2.4 Question de recherche et objectif de recherche

Par rapport aux problèmes d'asymétrie des relations décrites à la sous-section 1.2.2 et à l'angle mort de la question de gestion de relations en recherche en éducation en contexte d'effritement des catégories d'élèves notamment de l'arrivée des élèves immigrants, la question de recherche suivante se pose : « comment les directeurs des établissements scolaires ont-ils géré les RÉFC ancrées dans l'activité d'accompagnement des élèves immigrants favorisée par l'usage des TIC en contexte de changement non planifié ? » En somme, cette étude vise à comprendre les RÉFC à travers l'analyse de l'activité d'AÉI au service de la santé et de la performance. Cette activité est favorisée autour des TIC dans l'objectif d'assurer l'intégration sociale et scolaire des élèves immigrants. Cet objectif se décline en 4 sous-objectifs : (1) caractériser l'activité d'AÉI ; (2)

décrire les problèmes dans l'activité d'AÉI dans une démarche interculturelle durant la pandémie ; (3) décrire les solutions apportées par les accompagnateurs des élèves immigrants par rapport à ces dilemmes ; et (4) décrire les styles de gestion pouvant apporter des solutions aux dilemmes. Le choix de commencer l'étude par la gestion des directions concorde avec la volonté de faciliter la gestion durable des transformations nécessaires.

## 2 Méthodologie des recensions des écrits et leur analyse

Avant l'analyse des données, nous avons d'abord opérationnalisé notre question de recherche. Nous avons entamé l'opérationnalisation de notre question de départ en nous posant la question de l'existence réelle dudit problème dans le monde et au Québec sachant que (1) les DÉs vivent des dilemmes, des défis, des tensions et des difficultés dans leur mission d'intégration scolaire et sociale des ÉI ; et (2) qu'ils gèrent la diversité du personnel et de leurs élèves afin de permettre la mise en pratique de la démarche interculturelle. Nous nous sommes donc demandé s'il y avait, dans le monde, des recherches anglophones et francophones susceptibles de démontrer scientifiquement la problématique de RÉFC et de sa gestion des DÉs dans une perspective de démarche interculturelle en temps de COVID-19 en lien avec l'usage des TIC.

Chapitre 1 | De cette question, les mots-clés suivants ont été retenus : immigration, gestion des établissements scolaires et COVID-19. Afin de collecter les documents constitutifs du corpus, les mots-clés : immigrant ; gestion des écoles et COVID-19 ont été travaillés à partir des opérateurs booléens dans l'objectif d'obtenir toutes les permutations possibles dans la littérature anglophone et francophone. Dans la littérature anglophone, sur la base des mots-clés (immigrant\* ; school manag\*, Covid-19) qui ont été utilisés en premier lieu, les mots-clés utilisés sont ainsi :

```
all(immigrant* or newcomer* or refug*) AND all("divers* manage*" or "divers* polic*" or "divers* strat* manage*") AND all("school* manage*" or "education* manager*" or "communit* manage*") AND all("innovat* polic*" or "innovat* Planning" or "innovat*manag*" or "inclusive* innovat*" or "organiz* innovat*") AND all("practic* or "school Manager* attitude*" or "school Manager experience*" or "intercult* practic*") AND all (activit* or routin* or task*) AND all (dilemm* or challenge* or difficult*) AND all (intercultural* dialog*) AND all ("managem* style*" or "leadership* style" or "model* of manage*") AND all (social* integrat* ) AND (pandem* OR COVID-19 OR SRAS-CoV-2).
```

Ces mots-clés ont été traduits en français pour aborder la littérature francophone. Les bases de données consultées pour les collectes des textes à étudier ont été : ERIC, ÉRUDIT, CAIRN, PsycInfo, Education Source et Proquest Dissertations and Thesis, ABI Inform, Proquest Central, IRSST, CGSST, CCOHS, WebInfoService, Google scholars.

Dans cette recherche, nous avons choisi le corpus à analyser sur les critères d'inclusion et d'exclusion basées sur des études empiriques primaires ou secondaires ou de chapitres de livres et d'articles scientifiques jugés par les pairs, car « le matériau empirique est [...] le test ultime de la validité de la construction d'ensemble » (Paillé, 1996, p. 185). Puisque cette recherche s'inscrit dans l'interdisciplinarité par son ancrage dans le champ de l'interculturalité, elle allie la discipline de gestion de la diversité à l'ergonomie et à l'éducation appliquée à l'inclusion scolaire des ÉI. Cette construction d'ensemble nous permet d'évaluer empiriquement comment le champ de l'interculturalité s'aligne aux vécus et à l'expérience de l'ensemble du personnel des

établissements scolaires et des communautés ou organismes communautaires ainsi que des parents dans l'AÉI.

Tableau 1. Critères de choix du corpus à examiner

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
1. Étude empirique primaire ou secondaire ou chapitre de livre	1. Critique d'articles, résumé de conférence
2. Articles jugés par les pairs en anglais	2. Articles en toute autre langue que le français et l'anglais
3. Articles jugés par les pairs en français	
4. Directions des établissements et communautés accueillant les immigrants <ul style="list-style-type: none"> <li>• Établissements primaires</li> <li>• Établissements secondaires</li> <li>• Établissements préscolaires</li> <li>• Communauté et organismes communautaires</li> </ul>	3. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entreprises</li> <li>• Établissements non scolaires et non communautaires : hôpitaux, centres de bases des militaires, églises</li> <li>• Établissements universitaires</li> </ul>
5. Centration sur les intérêts au vécu des directions des établissements scolaires en activité, de l'élève, des parents, des enseignants, des intervenants scolaires	4. Centration sur les vécus des élèves autres que les élèves immigrants
6. Toute forme de pratiques interculturelles axées sur les pratiques éducatives générales	
7. Centration sur les intérêts et vécus des directions des écoles, des parents (mère et pères), des organismes communautaires	

Les données collectées de janvier 2022 à août 2022 ont été codifiées et catégorisées au fur et à mesure des collectes (cf. [figure 2](#)). En effet, pour faciliter la compréhension du phénomène, Gallagher et Marceau (2020) recommandent fortement le traitement progressif des données par codification et catégorisation en recherche qualitative. En plus de cela, des alertes de parution ont été créées pour permettre d'intégrer de nouvelles recherches de septembre 2022 à septembre 2023. Leurs intégrations ont pour objectif de confirmer les résultats de données collectées de janvier 2022 à août 2022. Cette stratégie de collectes et d'analyses de données a été choisie pour ne pas alourdir nos analyses puisque nous allons examiner un volume important de documents collectés à partir de la théorisation ancrée de Paillé (2008). Voici ci-après le logigramme schématisant notre collecte de données.

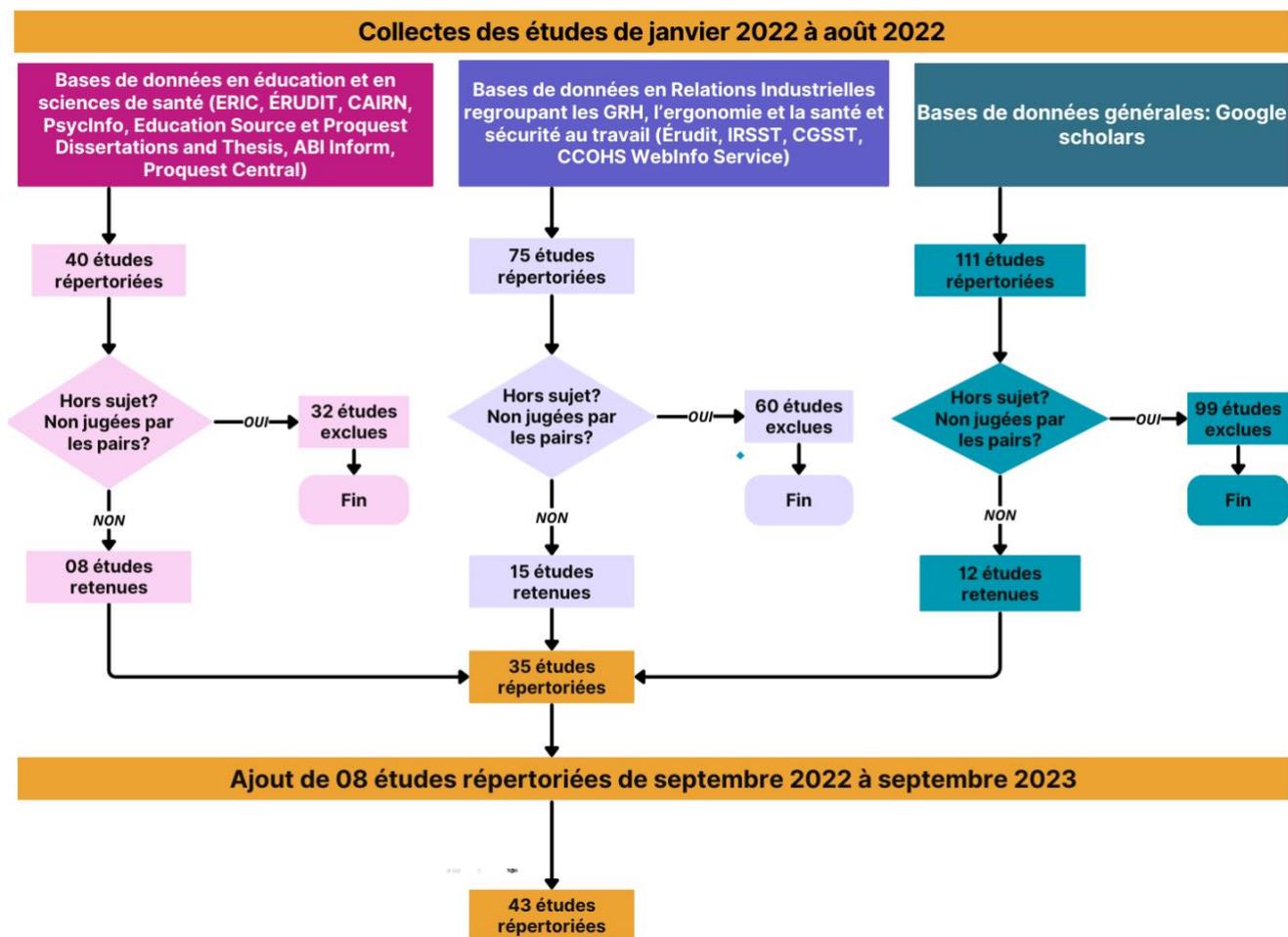


Figure 2. Logigramme des collectes des données<sup>5</sup>

Après, les collectes des données et l'analyse de ces dernières se sont faites à partir des résultats et discussions des articles recensées. La démarche de traitement des données a suivi une démarche itérative structurée entre la thématisation par codification, la catégorisation, la mise en relation et l'intégration. L'avantage de cette démarche est la construction minutieuse des problèmes en temps de COVID-19 dans leurs pluridimensionnalités avec les multiples causes et effets.

La recension des écrits se base sur les études des documents recueillis à partir de la théorisation ancrée de Paillé (1998, 2008, 2016) qui propose une démarche d'analyse quadri-phasique composée de thématisation par codification, de catégorisation, de mise en relation, d'intégration, de modélisation et de théorisation. Nous avons choisi la théorisation ancrée, car cette méthode d'analyse qualitative permet une formulation simple et provisoire de la complexité du phénomène et facilite la compréhension des faits complexes à étudier (Paillé, 2016). La théorisation ancrée a été aussi choisie parce que la COVID-19 est un phénomène peu étudié. En effet, la théorisation ancrée est avantageuse pour une « recherche [qui] vise à découvrir un phénomène encore peu connu, peu documenté » (Dionne, 2009, p. 99). Vu l'ampleur des données à traiter, nous avons arrêté les collectes des données dès leur saturation (Veyrié, 2017), c'est-à-dire au moment où les données collectées

<sup>5</sup> Ce logigramme a été produit à la suite de nos collectes des données.

n'apportaient aucune explication nouvelle à la compréhension des problèmes (Savoie-Zajc, 1996) de RÉFC en temps de pandémie.

Les étapes de catégorisation d'analyse par théorisation ancrée de Paillé (2016) nécessitent le regroupement par thème des problématiques, et leurs mises en relation ainsi que leur intégration. Ces parties ont été réalisées suivant des codifications des documents au fur et à mesure de leurs lectures sur NVivo. Les résultats de cette analyse montrent des problèmes de performance, de divergences de points de vue et de qualité. Ils révèlent en outre le développement des risques psychosociaux au travail. Par ailleurs, les résultats montrent qu'il existe des dilemmes chez les DÉs ainsi que des problèmes vécus par les enseignants, les parents et les élèves comme effets négatifs des inégalités. Développons un à un ces résultats.

## 3 Résultats

### 3.1 Problèmes de performance, divergence de points de vue et problème de qualité

À priori, dans le monde et au Québec, l'ensemble des recherches montrent qu'une grande partie du problème en temps de pandémie concerne les soucis de santé, de mal être des DÉs interreliés aux problèmes émotionnels dont la base est la gestion des relations (Chennamsetti, 2020 ; Harris et Jones, 2020 ; Pollock, 2020 ; Oumribte, 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Beauchamp et al., 2021 ; Parveen et al., 2022). L'analyse des documents recensés par théorisation ancrée (Paillé, 2016) montre que le cœur du problème concerne surtout la gestion des relations par le DÉs. En réalité, ces problèmes analysés au regard des gestions des relations parents-école-élève prennent racine d'abord dans les problèmes de qualité de l'éducation en temps de pandémie (Pollock, 2020 ; McLeod et Dulsky, 2021).

Premièrement, les DÉs ont du mal à se reconnaître dans ce qu'ils font (Harris et Jones, 2020 ; Oumribte, 2021 ; Lemieux et al., 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022), car ils se trouvent empêchés d'effectuer un travail de qualité dans leur mission d'intégrer socialement et au niveau scolaire les ÉI en temps de pandémie. Cette situation a des effets psychologiques sur ces DÉs. Ces effets peuvent aller du stress au *burn-out* (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022) voire à la dégradation de la qualité de vie au travail (Lavonen et Salmela-Aro, 2022).

Par ailleurs, les DÉs ont le sentiment qu'on les empêche d'être performants (Oumribte, 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021) par rapport aux prescriptions changeantes, floues ou inexistantes des différents ministères, par rapport aux réalités contradictoires des prescriptions, ou par rapport aux réalités du terrain en ce temps de crise (Oumribte, 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021). Ainsi, devant « l'inexistence d'un interlocuteur hiérarchique direct, et de l'aide matérielle et technique, les administrateurs ont vécu dans un flou, paralysant alors leurs initiatives et leurs actions » (Oumribte, 2021, n.p.). À travers ces défis dans les gestions des relations, des charges émotionnelles apparaissent et empêchent les DÉs de pratiquer l'interculturalité en temps de pandémie (McLeod et Dulsky, 2021).

## 3.2 Le développement des risques psychosociaux (RPS) au travail

Des innovations se sont réalisées durant la pandémie de COVID-19 à partir de l'utilisation des TIC. Pour les DÉs, les pratiques innovantes transparaisaient dans la gestion administrative en matière de moyens de communication (Kells, 2021 ; Oumribte, 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Les plateformes Moodle, Google Classrooms, Teams, Office365, Skype, Zoom, etc., efficaces pour la transmission des savoirs, ont été mobilisées pour assurer la continuité de l'éducation en temps de pandémie (Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Elles ont favorisé le développement des connaissances numériques des enseignants, des élèves et des DÉs. Cependant, elles ont drastiquement changé les RÉFC (Lavonen et Salmela-Aro, 2022) : changement des relations entre le personnel de l'organisation scolaire et celles qu'ils avaient avec les parents (Lavonen et Salmela-Aro, 2022) ou les communautés (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022).

En outre, l'introduction des TIC a permis la coopération. Par la coopération, les parents ont surveillé leurs enfants durant les heures de cours à la maison (Harris et Jones, 2020), tandis que pour la communauté, la coopération a assuré les liens entre parents-élèves-écoles. Cependant, un écart profond a émergé parmi les parents immigrants devant enseigner à leurs enfants alors qu'ils ne maîtrisaient pas la langue d'accueil, le système éducatif du pays d'accueil et les appareils informatiques (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Certains parents immigrants sont en plus analphabètes.

Pour le personnel de l'établissement scolaire, la coopération a conduit à l'amélioration des compétences des enseignants pour qui le travail devient formateur, menant vers leurs polyvalences en matière d'enseignement via le numérique (Lavonen et Salmela-Aro, 2022). La coopération, grâce à l'utilisation des TIC, a aussi amélioré la communication au sein de l'organisation (McLeod et Dulsky, 2021). Elle a permis (1) le développement des échanges de savoirs entre les collègues (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022) ; (2) le développement des connaissances des attentes et des contraintes de l'Autre (Harris et Jones, 2020) ; (3) l'émergence d'une culture collective de confiances et de connaissances mutuelles (Harris et Jones, 2020) ; et (4) le développement de l'empathie (Beauchamp et al., 2021 ; Bellei et al., 2021). Si la coopération a redonné plus de marges de liberté d'action au niveau des individus, elle a aussi changé la flexibilité en matière de temps de travail ; les catachrèses des TIC, c'est-à-dire leurs utilisations massives et les détours de leurs utilisations (Rabardel, 1995 ; Clot, 1997), ont cependant augmenté la charge de travail des enseignants, des DÉs, des parents et des élèves (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022).

En effet, la coopération a apporté des changements profonds au sens du travail (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Il s'agit aussi d'un « changement de la manière d'enseigner des enseignants et d'apprendre des élèves » (McLeod et Dulsky, 2021, p. 7). Ceci a conduit à identifier beaucoup de méfaits induits par l'introduction de l'informatique dans le travail du personnel au quotidien : la perte de sens de leur travail (Lavonen et Salmela-Aro, 2022) et la dégradation de la qualité de l'enseignement (Pollock, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022).

Pour les enseignants, l'utilisation de manière innovante des TICE a impliqué de nouvelles approches et la création de nouveaux matériels d'enseignement (Beauchamp et al. 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Cependant, ces enseignants, comme l'ensemble du personnel de l'organisation scolaire ainsi que les élèves, ont surinvesti l'utilisation des TICE dans leur travail, les menant vers différentes formes de RPS au travail comme l'augmentation de stress (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022), le *burn-out* (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022), la perte de sens du travail les menant vers des démotivations

(Lavonen et Salmela-Aro, 2022) ; et la dégradation de la qualité de l'éducation et de la qualité de vie au travail (Lavonen et Salmela-Aro, 2022).

Lavonen et Salmela-Aro (2022) confirment ces développements des RPS des enseignants et des problèmes de santé mentale des élèves. Enfin, si la coopération a favorisé le développement de l'empathie (Beauchamp et al., 2021) ou au contraire a inhibé son développement (Bellei et al., 2021), l'émotion affecte la relation entre toutes les personnes assurant l'AEI (Bellei et al., 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Le stress émotionnel dû à la peur du retour en classe réelle ou à la peur de non-fiabilité des sources mobilisées (Beauchamp et al., 2021 ; Bellei et al., 2021) a conduit au repli sur soi, à l'isolement, voire à des décrochages soit professionnels soit scolaires.

### **3.3 Les dilemmes des DÉS et leurs influences sur le style de leadership en temps de pandémie**

Les DÉS vivent des dilemmes durant la pandémie de COVID 19 (Chennamsetti, 2020 ; Harris et Jones, 2020 ; Pollock, 2020 ; Oumribte, 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Beauchamp et al., 2021 ; et Parveen et al., 2022). Ces dilemmes influencent le leadership des DÉS et peuvent conduire à différentes réactions. Ils ont conduit des DÉS à des résiliences menant vers leurs impuissances devant une situation (Beauchamp et al., 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021), à des incapacités d'agir (Parveen et al., 2022 ; Oumribte, 2021), à des réorientations (McLeod et Dulsky, 2021) ; à des réinventions (McLeod et Dulsky, 2021) ; et à des délaissements de leurs propres bien-être (Chennamsetti, 2020 ; Harris et Jones, 2020). En effet, ces dilemmes peuvent être regroupés sous trois catégories : les dilemmes interculturels (Lemieux et al., 2021) ; les dilemmes professionnels, éthiques et émotionnels (Chennamsetti, 2020 ; Harris et Jones, 2020 ; Pollock, 2020 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Beauchamp et al., 2021 ; Parveen et al. 2022 ; Krüger-Potratz et al., 2021) ; et les dilemmes des imprévus des DÉS (Harris et Jones, 2020 ; Parveen et al., 2022 ; Pollock 2020). Développons ces catégories de dilemmes et leurs influences sur le style de leadership.

#### **3.3.1 Dilemmes interculturels**

Les dilemmes interculturels rendent difficile la considération des DÉS quant à la spécificité culturelle du personnel et des enseignants issus de l'immigration, et des parents et élèves allophones immigrants (Lemieux et al., 2021 ; Krüger-Potratz et al., 2021). Soit ces directeurs n'ont pas été sensibilisés à l'interculturalité (Krüger-Potratz et al., 2021), soit ils n'ont reçu aucune formation sur les théories critiques – c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas avoir accès à la théorie de la justice sociale liée à la lutte contre les inégalités sociales et la promotion de la justice sociale en temps normal – soit ils ont été sensibilisés en interculturalité, mais ont été dans l'incapacité de les appliquer à cause des différentes prescriptions étatiques en temps de crise (Lemieux et al., 2021). On rencontre ce dernier cas au Québec où la déclaration de l'état d'urgence sanitaire liée à la pandémie de la COVID-19 s'accompagne d'un manque de directives claires de la part du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, entraînant une discordance entre les directives ministérielles dans le transfert numérique et les réalités sociales et scolaires, principalement dans la plupart des écoles du réseau public (manque de formation à distance du personnel enseignant, des parents et des élèves) (Lemieux et al., 2021). Ces situations d'incompatibilité et de contradictions créent des conflits de rôle pour l'ensemble des acteurs d'établissements où le « leadership partagé entre plusieurs personnes au Québec » (Lemieux et al., 2021, p. 2), traditionnellement mobilisé, n'a pas été remis en cause. Contrairement aux autres régions du

monde, Lemieux et al. (2021, p. 2) affirment qu'au Québec, « le contexte de crise révèle que la poursuite de cette mission [de l'école assumée par une multitude d'acteurs] repose sur un équilibre fragile qui s'appuie sur une interaction et une collaboration entre ces acteurs. Elle exige aussi le développement continu de nouvelles pratiques professionnelles ».

Par ailleurs, au Québec, ces situations entraînent des prises de décisions sur des situations imprévues par les prescriptions et les recommandations des ministères, ou contraires à ces prescriptions (Lemieux et al., 2021), alors qu'en France, face aux mêmes situations contradictoires, les DÉS tendent à se conformer à leur valeur de référence ou aux directives ministérielles. Ainsi, Krüger-Potratz et al. (2021) recommandent que les DÉS en Allemagne et en France, suivant le principe de l'école inclusive, appréhendent cette mobilité institutionnelle comme facteur de développement pédagogique. Dans le sens d'innovation managériale, les établissements scolaires doivent fonctionner dans une forme d'adaptations aux nouvelles conditions politiques et sociales afin d'amener les transformations intrinsèques pour permettre aux immigrants, comme sujets capables de se penser en lien avec autrui, de se référer aux tiers, contribuant ainsi à la construction identitaire individuelle et sociale. La question de redonner aux DÉS leurs pouvoirs d'agir est ainsi préconisée (Krüger-Potratz et al., 2021).

### **3.3.2 Dilemmes professionnels, éthiques et émotionnels**

Le dilemme de choix de stratégies les plus « efficaces » pour les milieux scolaires, *dans* et *hors* salle de classe en temps de pandémie (Harris et Jones, 2020 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Pollock, 2020 ; Beauchamp et al., 2021) est indissociable au dilemme éthique mettant les DÉS dans des positions ou des besoins de défendre les minorités face aux opinions ethnocentriques ou racistes dans leurs écoles. Harris et Jones (2020), McLeod et Dulsky (2021), Pollock (2020) et Beauchamp et al. (2021) décrivent ce dilemme professionnel en fort lien avec le dilemme émotionnel. Pour Harris et Jones (2020), Pollock (2020), McLeod et Dulsky (2021), ce dilemme angoissant, causé par la frustration sur la possibilité d'être inefficace dans l'accomplissement des tâches liées aux pratiques interculturelles en temps de pandémie, peut être difficilement vécu émotionnellement par le DÉS. Tandis que pour Beauchamp et al. (2021) ce dilemme est composé du sentiment d'être dans une double impasse entre faire appliquer toutes questions liées à la justice sociale et le faire soi-même puis se sentir surchargés de travail et prendre la résolution de refuser et d'être étiqueté comme non coopératif. Ce sentiment s'accompagne du sentiment de culpabilité dans l'application de toutes les tâches inhérentes aux pratiques de l'interculturalité, compliqué par la situation de pandémie.

Pour De Luca-Acconi et al. (2022), les pratiques d'éthiques incombent à tous les accompagnateurs des ÉI et réfugiés, avec, pour finalité, l'apport de la santé mentale dans le but de les aider à réaliser leur potentiel le plus élevé, à gérer les conséquences émotionnelles de la pandémie, et à plaider en faveur d'un changement des politiques d'immigration et d'éducation. L'éthique se décline ainsi en responsabilités éthiques et en pratiques éthiques. L'éthique institutionnelle influence l'activité et le comportement des DÉS et impacte la réussite scolaire des ÉI en temps de pandémie (Antoci et Ceobanu, 2022).

### **3.3.3 Dilemmes d'imprévus**

Les DÉS ont été confrontés à un dilemme : ils ont dû assurer la continuité de l'enseignement-apprentissage tout en observant une diminution de la qualité de l'éducation alors que les enseignants, les parents et les élèves n'étaient pas encore prêts au basculement à l'utilisation complète des TICE du fait de leur non-maîtrise

ou de leur non-possession de ces outils. Ces situations conduisent à l'augmentation des charges de travail des DÉS. En effet, en plus d'être une des sources d'appui psychologique des enseignants, de l'ensemble du personnel sous leur commandement, et d'appui des élèves dans le but d'assurer leur bien-être et leur réussite scolaire, les DÉS doivent entreprendre des innovations technologiques tout en assurant leurs sécurités tant dans les réalités des confinements (Harris et Jones, 2020 ; Pollock, 2020 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Parveen et al., 2022) que face aux cyberattaques (Parveen et al., 2022) qui font des dommages sociaux et émotionnels pour les élèves et les enseignants (Parveen et al., 2022). Les DÉS, même en temps de pandémie, continuent ainsi d'assurer l'effectivité de l'intégration sociale et scolaire des ÉI à la société d'accueil.

Le dilemme des imprévus des DÉS (Parveen et al., 2022) se manifeste aussi par leurs rencontres des imprévus qui complexifient la GRH dans leur activité quotidienne lors de la réouverture des écoles et d'activité de liaison. Ils doivent assurer leur propre bien-être et leur sécurité en plus de ceux du personnel, des enseignants, des élèves et des parents. Les DÉS peuvent, en effet, se retrouver face à des dilemmes d'imprévu sur les planifications des activités en présentiel et l'application des prescriptions du gouvernement durant les réouvertures complètes ou partielles des écoles (Harris et Jones, 2020 ; Parveen et al., 2022 ; Pollock, 2020). Cette situation peut compromettre la qualité de l'enseignement et indirectement la performance des élèves et des enseignants à cause des divergences des points de vue de la communauté, des parents, des élèves et des enseignants sur la santé, notamment les positions sur la vaccination, les ports de masques, la résurgence de la COVID 19 au sein de la communauté, et le droit de l'individu à la liberté (Parveen et al., 2022).

Ainsi, les DÉS se retrouvent dans des situations paradoxales : ils doivent réaliser un travail non officiel d'appui psychologique des élèves et des enseignants, assurer les collaborations, enseignants, parents et élèves, et la collaboration avec les gouvernants locaux, ce qui surcharge leur temps. Harris et Jones (2020) ; Parveen et al. (2022) examinent la transition des leaderships des écoles vers une approche collaborative où les DÉS développent des sensibilités aux ressentis émotionnels de leurs subordonnées, des enseignants, des parents et des élèves. Le leadership distribué, axé sur la considération pour autrui (Harris et Jones, 2020 ; McLeod et Dulsky, 2021), est la meilleure voie possible pour les DÉS de dépasser leur incapacité à agir.

Le leadership autocratique redonne certes, en partie, aux DÉS leurs puissances d'agir. Cependant, il donne trop de charges de travail aux DÉS qui deviennent les seules personnes-ressources, car seules détentrices de savoirs en gestion de crise dans ce cas précis. Pour Chennamsetti (2020), en réalité, ce n'est pas tant le style de leadership qui est central dans ses propositions, mais plus la place des savoirs et des connaissances acquis par les DÉS pour faire face à une résurgence future de pandémie dans la mission d'intégration sociale et scolaire des ÉI. Chennamsetti (2020) et Harris et Jones (2020) démontrent un certain développement du savoir-faire, du savoir-être, des savoirs professionnels et du savoir d'action, bases constitutives des CI des DÉS en temps de pandémie.

## **3.4 Problèmes des vécus des enseignants, des élèves, des parents immigrants : effets des inégalités sociales**

### **3.4.1 Inégalités d'accès aux numériques : source d'asymétrie des relations au travail, accélérateur d'inégalité sociale**

L'usage des réseaux sociaux en ligne, d'Internet, des outils informatiques et des mobiles en temps de pandémie s'est accru pendant la pandémie de COVID-19 y compris dans les établissements scolaires, le monde du travail et le foyer familial. En temps de pandémie, les numériques s'inscrivent dans des enjeux d'accélération des formes d'inégalités sociales et d'exclusion (Kells, 2021 ; Oumribte, 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). La question du rapport entre les technologies et l'AÉI refaçonne les relations collectives dans ce rapport d'inégalité d'accès aux numériques. En effet, l'usage de ces TIC et TICE déséquilibre les relations de travail autour de l'AÉI en confrontant (1) le pouvoir de ceux qui ont accès aux numériques aux droits et libertés d'accès à l'éducation à tous ; et (2) le pouvoir de ceux qui maîtrisent les TIC aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Dans ces cas, l'inaccessibilité des parents immigrants et des ÉI aux TIC et les inégalités entre les enseignants dans l'accès aux TICE (illettrisme numérique de certains enseignants, etc.) (Parveen et al., 2022) influent sur la qualité de l'éducation, et nous entraînent également à réfléchir de nouveau aux rôles des outils numériques sur l'égalité professionnelle. Par ailleurs, l'ouverture des caméras durant les enseignements à distance (André, 2021) marque la rupture entre l'espace privé et l'espace public.

### **3.4.2 Catachrèses des TIC et surinvestissement au travail source de RPS**

Les catachrèses autour des TIC, dont les manifestations sont l'utilisation des plateformes destinées à des pratiques ludiques et récréatives détournées vers les pratiques d'enseignement (Cormier et Burke-Saulnier, 2023), et l'utilisation que font les jeunes des téléphones portables comme moyens de communication entre eux durant les cours à distance (André, 2021), ont créé du surinvestissement au travail. Ce surinvestissement ou *workaholisme* a à son tour contribué au développement des RSP. Liés aux catachrèses, l'immobilité physique prolongée des élèves devant les écrans (André, 2021) et l'isolement social contribuent aux développements d'un environnement anxiogène et délétère pour l'apprentissage.

### **3.4.3 Inégalités de genre dans l'éducation des élèves dans le cadre familial**

La COVID-19 est venue exacerber les inégalités de genre préexistantes dans l'accompagnement des élèves dans le cadre familial (Bruhn, 2022 ; Jung et al., 2022). Ces inégalités transparaissent dans la réalisation des tâches ménagères, la garde des enfants, l'occupation d'un travail rémunérée, la responsabilité du bien-être socioémotionnel des enfants et des maris, ainsi que dans les soutiens moraux à tous les membres de la famille immigrante. En plus de cela, les mères ont eu un changement de rôle comme enseignante et responsable de l'assurance de l'enseignement des enfants à la maison (Bruhn, 2022 ; Jung et al., 2022) alors qu'elles ne maîtrisent pas toujours la langue d'accueil ni le système éducatif ou encore moins les techniques pédagogiques (Bruhn, 2022). Cette inégalité du partage des rôles et des tâches familiaux impacte la santé mentale des mères (Bruhn, 2022), augmente la vulnérabilité des femmes, et renforce la précarité financière des femmes mères immigrantes. En effet, les femmes immigrantes peuvent difficilement concilier vie de famille et travail surtout en temps de COVID-19 alors qu'elles sont souvent en sous-emploi (travail en temps partiel, instabilité en emploi due à l'absence fréquente au travail pour s'occuper de la santé des enfants, etc.)

Ces situations ont des impacts sur la qualité de l'éducation et les résultats scolaires des ÉI. Certaines mères ont réorienté les aspirations éducatives de leurs enfants pour donner la priorité à la sécurité, tout en gérant un stress et des conflits accrus alors que les écoles restaient inaccessibles (Bruhn, 2022). D'autres ont maintenu les aspirations éducatives de leurs enfants et ont recherché des tuteurs pour toutes les matières à apprendre et pour coordonner des cours particuliers en ligne (Jung et al., 2022). Dans ce cas, ces mères assurent seulement la gestion des emplois du temps pour l'enseignement privé à domicile et à distance.

### 3.4.4 Inégalités aux logements

Bastien et al. (2020), Pollock (2020), André (2021) et Faivre (2021) ont révélé les inégalités d'accès aux logements pour les immigrants, inégalités qui se manifestent par l'inadaptabilité du design et de la structure des foyers familiaux pour permettre l'apprentissage à distance des ÉI. Les maisons et les lieux d'habitation de certaines familles immigrantes étudiées sont inadaptables pour permettre l'apprentissage à distance des enfants (Faivre, 2021) et des jeunes immigrants (André, 2021). Ces familles immigrantes, souvent regroupées dans des « quartiers populaires », ne disposent pas de l'espace nécessaire pour créer un espace d'apprentissage à domicile adéquat (Bastien et al., 2020). Ainsi, chez les familles immigrantes vivant dans des logements vétustes ou exigus, la promiscuité et le manque d'une pièce tranquille pour étudier ont entraîné des distractions constantes et entravé la concentration des élèves. Le manque d'espace privé fait en sorte que les élèves ont du mal à participer aux cours en ligne et à se concentrer. Par ailleurs, certains ÉI n'ont pas eu un accès suffisant à des appareils électroniques fiables ou à une connexion Internet stable (Chennamsetti, 2020). Le design des foyers familiaux n'a pas été adapté à l'intégration d'équipements informatiques et de zones de travail, ce qui a compliqué l'apprentissage en ligne. Enfin, le climat familial peut influencer l'apprentissage des élèves. L'environnement familial stressant (Beauchamp et al., 2021 ; Chennamsetti, 2020) ou hostile a eu un impact négatif sur leur concentration et leur engagement dans les études à domicile.

## Discussion et conclusion

Les résultats permettent de dégager que les contradictions des injonctions ministérielles et des normes en période de COVID-19 ont affecté négativement les capacités d'agir et les prises de décision des accompagnateurs des élèves immigrants, et ont entravé leur activité. En effet, les injonctions ministérielles et les normes ayant pour but d'orienter l'activité (Teillet, 2019) en temps normal ont désorienté l'activité de l'AEI en temps de pandémie. Au Québec, les politiques de santé publique en matière de gestion de COVID-19 prises entre la science, l'opinion publique et les surréactions chez les décideurs (Lemor et Montpetit, 2024) étaient en contradiction avec les politiques éducatives sur l'importance des RÉFC dans la réussite scolaire (MELS, 2008 ; MÉES, 2019) et la politique sur la réussite éducative sur l'importance d'obtention d'un diplôme au terme de la scolarité obligatoire (MÉES, 2017). Ensuite, la situation pandémique au Québec a révélé un taux de décrochage scolaire de 14,2 % comprenant les élèves immigrants en 2020 (MELS, 2023). Cette situation met en danger leur potentielle intégration socioculturelle. Pour dépasser l'influence négative des divergences des politiques sur la réussite scolaire des ÉI, deux actions peuvent être définies dans la perspective marxienne entre l'émancipation politique et l'émancipation humaine.

- L'une au niveau macrosociologique, où une politique de facilitation d'accès des femmes immigrantes à l'emploi peut réduire les inégalités dans l'AEI dans le cadre intrafamilial. Cette discrimination positive peut aussi contribuer au rééquilibrage des tâches dans l'AEI au sein de la famille. En effet, les résultats présentés démontrent que devant l'asymétrie des relations vécue dans la sphère intrafamiliale, certaines

mères de famille subissent plus les charges de l'éducation des ÉI que les hommes. Par ailleurs, certains parents immigrants illettrés, analphabètes, et sans diplôme, peuvent avoir intériorisé des représentations limitantes de leur capacité d'agir ou à décider, notamment en matière d'utilisation des TIC dans l'AÉI. En plus de la politique de francisation, l'obligation des parents immigrants à passer des cours d'initiation au TIC peut réduire ces inégalités numériques.

- L'autre, portant sur un dispositif de gestion de crise coordonnant les actions des accompagnateurs des élèves immigrants, devrait être mis en place. Inscrit dans des logiques d'acteurs dans le processus d'AÉI, ce dispositif pourrait sécuriser les parcours éducatifs des élèves immigrants ainsi que leurs réussites scolaires, éducatives et sociales. La RÉFC impliquant la collaboration, la coopération et le partenariat des accompagnateurs des élèves immigrants pourrait favoriser leurs logiques d'action. Ayant un caractère émancipateur, ce dispositif pourrait enfin favoriser le pouvoir d'agir des accompagnateurs des élèves immigrants par rapport à leurs choix pédagogiques et éducatifs.

Au-delà de la question de recherche, la recension des écrits démontre aussi l'importance de la place de l'émotion dans l'inhibition de l'activité d'AÉI ou à l'inverse dans le développement du pouvoir d'agir dans l'action. En effet, les émotions évoquées peuvent rompre ou dynamiser le fil de l'activité d'AÉI durant la pandémie. Les affects, les sentiments et les émotions occupent un rôle important dans l'AÉI lesquels peuvent ainsi stimuler les relations entre les accompagnateurs des élèves immigrants en temps de pandémie. Cela corrobore l'un des fondements des travaux d'Emery (2022), à savoir l'assimilation de la fonction de la GRH à celle de gestion des relations humaines où les émotions et leurs maîtrises favorisent la coopération dans un travail collectif. Si plusieurs recherches recensées (Chennamsetti, 2020 ; Harris et Jones, 2020 ; Pollock, 2020 ; Beauchamp et al., 2021 ; Bellei et al., 2021 ; Krüger-Potratz et al., 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Oumribte, 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022 ; Parveen et al., 2022) ont généralement démontré cette fonction positive ou négative de l'affect, des sentiments et des émotions dans les relations entre les accompagnateurs des élèves immigrants et l'absence d'information sur la transformation durable que ces derniers impliquent nous invitent à aborder ce thème dans les autres devis de recherches. En réalité, Bonnemain (2015) et Bonnefond et Clot (2016) démontrent la fonction de l'affect dans la régénération de l'activité empêchée, mais ils n'indiquent ni la durabilité de cette régénération ni sa fonctionnalité en contexte de crise.

Les défis de l'analyse des textes recensés se sont posés au niveau de la disparité des méthodes de recherches (quantitative ou qualitative) et des perspectives des chercheurs dans les études recensées. Les recherches n'étant pas un bloc monolithique, il a été difficile de mettre en pratique la théorisation ancrée de Paillé. Ensuite, la majorité des recherches (soit 36 sur les 43 études répertoriées) en sont au stade exploratoire et ont privilégié les démarches qualitatives. Pour assurer la continuité de nos recherches, il est alors intéressant d'entamer des démarches de recherches quantitatives. Cependant, cette démarche est contraire à notre objectif de départ de découvrir un phénomène encore peu connu sous l'angle ergonomique dans la considération de l'étude de cas.

Les résultats démontrent que certaines thématiques touchent le domaine de l'ergonomie de conception (fonctionnalité addictive des TIC, immobilité des élèves devant les TIC, design des foyers). Ce qui confirme l'affirmation de Dionne (2009) selon laquelle « l'une des principales limites de l'analyse par théorie enracinée est liée à sa nature hautement itérative, laquelle est rattachée à l'imprévisibilité de la fin du processus » (p. 99). Bien que ce cadre dépasse celui de l'ergonomie de travail comparant le réel de la prescription, nous les incluons dans notre design de recherche pour les raisons suivantes : d'abord, ils ont largement contribué aux

problèmes de santé en temps de pandémie ; et ils agissent sur les performances des accompagnateurs des élèves immigrants et des ÉI.

Enfin, comme l'un des critères de sélection des textes a tenu compte uniquement de textes en anglais et en français, ce choix laisse de côté la possibilité d'explorer les richesses tirées des études empiriques d'autres langues et exclus d'autres thématiques pouvant être intéressantes dans l'initiation d'un cadre dialogique. La prochaine étape de cette recherche se focalisera donc sur les autres étapes de démarche de recherche de Paillé (2008) composées de la modélisation et de la théorisation.

En somme, notre analyse a partiellement répondu à la question de recherche. Certes, les recensions des écrits n'ont pas permis de caractériser l'activité d'AEI, ni de mettre en relation les dilemmes professionnels, éthiques, émotionnels et le style de gestion. Elles ont toutefois apporté quelques éclaircissements sur les liens entre les types de dilemmes et les styles de gestions : les dilemmes interculturels ainsi que les dilemmes des imprévus font appel au leadership partagé des DÉS dans l'AEI en temps de COVID-19. Ainsi, devant une forme de limitation des capacités d'agir ou de décider résultant des dilemmes interculturels et des dilemmes des imprévus, le leadership partagé ou distribué peut créer un environnement capacitant dans une logique d'actions inscrites dans le travail collectif et le travail commun à travers la collaboration, la coopération et le partenariat. Par ailleurs, le dilemme en période hors crise et en temps de crise agit différemment sur l'individu. En effet, suivant les recherches de Poussin (2010, 2011) en temps hors crise, le dilemme fait partie intégrante de l'activité et représente une source de vitalité des pratiques par l'innovation. Cependant, en période de crise, le dilemme semble accentuer l'inhibition du pouvoir d'agir et nécessite l'adoption de leadership partagé ou distribué pour permettre la reprise de l'activité suspendue. Par ricochet, les relations intraorganisationnelles sous forme de collaboration, de coopération et de partenariat peuvent faire retrouver le pouvoir d'agir des personnes ayant subi les dilemmes et étant impliquées dans l'AEI. À ce stade, la question se pose sur les jeux de ce leadership dans les relations interorganisationnelles et les relations en intermédier. Aucun des auteurs recensés n'aborde ce sujet. Ces points méritent donc d'être abordés dans les autres devis de recherche de notre thèse.

## Références bibliographiques

Allègre, C.B. et Andréassian, A-É. (2008). *Gestion des ressources humaines : valeur de l'immatériel*. De Boeck Supérieur.

André, G. (2021). Les cultures civiques au sein d'un organisme associatif à l'épreuve de la COVID-19. *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085301ar>

Antoci, L. et Ceobanu, C. (2022). The Influence of schools' principal management profile on students' achievement. *Educatia 21*, 22, 4-14. <https://doi.org/10.24193/ed21.2022.22.01>

Arnoud, J. (2013). *Conception organisationnelle : pour des interventions capacitantes* [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00962450>

Arnoud, J. et Falzon, P. (2013). La co-analyse constructive des pratiques. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie Constructive* (p. 223-236). Presses universitaires de France.

Arnoud, J. et Falzon, P. (2014). Favoriser l'émergence d'un collectif transverse par la co-analyse constructive des pratiques. *Le Travail Humain*, 77(2), 127-154. <https://www.jstor.org/stable/26618591>

- Arnoud, J. et Falzon, P. (2017). Intervenir « sur » l'organisation : vers un cadre méthodologique. Dans A.L. Ulmann et A. Weil-Fassina (dir.), *De l'intervention en analyse du travail* (p. 155-163). Octares.
- Autissier, D. et Moutot, J. M. (2016). *Méthode de conduite du changement. Diagnostic, Accompagnement, Performance* (4<sup>e</sup> édition). Dunod.
- Bastien, T., Fournier, F. et Morel, A.-M. (2020). *Inégalités sociales : impact de la pandémie de Covid-19 sur la santé et la qualité de vie des personnes immigrantes au Québec*. Association pour la santé publique du Québec.
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L. et Harvey, J. A. (2021). « People miss people » : A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership* 2021, 49(3), 375-392.
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R. et Vielma, C. (2021). The fragility of the school-in-pandemic in Chile. Dans F. Reimers (dir.), *Primary and Secondary Education during Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (p. 79-103). Springer Nature Switzerland.
- Bevort, A. et Jobert, A. (2011). *Sociologie du travail. Les relations professionnelles* (2<sup>e</sup> édition). Armand Colin.
- Bonnefond, J.-Y., et Clot, Y. (2016). Les affects et leur destin dans l'intervention. *Activités* 13(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2895>
- Bonnemain, A. (2015). *Les paradoxes de l'intensité affective dans l'autoconfrontation. L'exemple de l'activité dialogique des chefs d'équipe de la propreté de Paris* [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-01918936/>
- Boulaamane, K. (2022). *Collaboration école-familles immigrantes-communauté : quelles pratiques des acteurs concernés ?* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/72257>
- Bourgeault, G., Gagnon, F., Mc Andrew, M. et Pagé, M. (1995). L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale. *Revue européenne des migrations internationales*, 11(3), 79-103.
- Brabant, C. Bernatchez, J. et Caneva, C. (2020). *La gestion du changement à l'école. Petit manuel à l'intention des cadres scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Bruhn, S. (2022). « Me Cuesta Mucho » : Latina immigrant mothers navigating remote learning and caregiving during COVID-19. *Journal of Social Issues*, 79(3), 1035-1056. <https://doi.org/10.1111/josi.12546>
- Canguilhem, G. (1998). The decline of the idea of progress. *Economy and Society*, 27(2-3), 313-329. <https://doi.org/10.1080/03085149800000023>
- Canguilhem, G. (2002). *Résistance, philosophie biologique et histoire des sciences* (Œuvre complète, tome IV). Vrin.
- Chennamsetti, P. (2020). Assisting school leaders in overcoming challenges related to Covid-19. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(S2), 93-99.
- Clot, Y. (1997). Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. *Le travail humain*, 60(2), 113-129. <https://www.jstor.org/stable/40660031>

- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.
- Coch, L. et French, J. R. P. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1(4), 512-532.
- Cormier, G. et Burke-Saulnier, A. (2023). Chapeau à vous : French-minority language teachers' pandemic pedagogies. *Language and Literacy/Langue et littérature*, 25(1), 57-77.  
<https://doi.org/10.20360/langandlit29655>
- Darses, F. et Falzon, P. (1996). La conception collective : une approche de l'ergonomie cognitive. Dans G. de Terssac et E. Friedberg (dir.), *Coopération et conception* (p. 123-135). Octarès.
- De Luca-Acconi, R., Bessaha, M., Velázquez, S. L. et Mendoza, M. R. (2022). How did we get here and where do we go from here? Supporting undocumented students through a pandemic. *American Psychological Association*, 37, (2), 202–211.
- De Terssac, G. et C. Chabaud. (1990). Référentiel opératif commun et fiabilité. Dans J. Leplat et G. de Terssac (dir.), *Les Facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes* (p. 111-139). Octares-Entreprise.
- Dei, G. (1996). The challenges of inclusive schooling and education: Multicentric curriculum and pedagogy. Dans G. Dei (dir.), *Anti-Racism Education : Theory and Practice* (p. 75-104). Fernwood Publishing.
- Dei, G. et Lara-Villanueva, M. (2021). Éducation antiraciste au Canada. Dans *L'Encyclopédie Canadienne*.  
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/anti-racism-education-in-canada>
- Detchessahar, M. (2019). *L'entreprise délibérée : refonder le management par le dialogue*. Nouvelle cité.
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105. <https://doi.org/10.7202/1085322ar>
- Emery, V. (2022). Gestion des relations humaines et prise en compte du transfert au travail. *Bien-être et performance au travail*, 39.
- Faivre, P. (2021). *La perception des inégalités sociales entre les élèves par les professeurs des écoles* [Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté (UFC)]. HAL. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-03407104/document>
- Gallagher, F. et Marceau, M. (2020). La recherche descriptive interprétative. Dans N. Larivière et M. Corbière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. La recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2<sup>e</sup> édition, p. 5-32). Les Presses de l'Université du Québec.
- Grosjean, V., Leichle J. et Theveny, L., (2016). Les nouvelles formes d'organisation du travail : opportunités ou illusions ? *La revue technique de l'INRS : Hygiène et sécurité du travail*, (245), 6-9.  
<https://www.inrs.fr/media.html?refINRS=DC%2015>
- Harris, A. et Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2023). *Les personnes immigrantes et le marché du travail québécois 2020*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

- Jung, G., Yim, S. S. et Jang, S. H. (2022). When home becomes classroom: The shifting roles of Korean immigrant mothers in the management of children's education during COVID-19 in the US. *Women's Studies International Forum*, 92, 1-9.
- Kells, L. M. (2021). Educational administrators' decision-making experiences during COVID-19 pandemic: A phenomenological study. [Thèse de doctorat, Université de La Verne].  
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/educational-administrators-decision-making/docview/2545627167/se-2>
- Krüger-Potratz, M., Wagner, B. et Montandon, F. (2021). *Les chefs d'établissement face à la mobilité institutionnelle en Allemagne et en France : enjeux stratégiques et paradoxes*. Téraèdre.  
<http://digital.casalini.it/9782140192814>
- Lavonen, J. et Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all Levels of education in Finland. Dans F. Reimers (dir.), *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (p. 105-123). Harvard Graduate School of Education.
- Lemor, A. et Montpetit, É. (2024). Exploring the role of uncertainty, emotions, and scientific discourse during the COVID-19 pandemic. *Policy and Society*. 43 (3), 289-303.  
<https://doi.org/10.1093/polsoc/puae010>
- Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M., (2021). Gestion de crise et éducation au Québec : les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19. *Revue Interventions économiques*, 66.  
<https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14403>
- Mack, M. et Koehler, C. (2016). *Ensemble, elles peuvent changer le monde : entreprises vivantes*. L'Harmattan
- Marx, K. (1867/1983). *Le Capital* (Œuvres Économie I). Gallimard.
- Mcauliffe, M. et A. Triandafyllidou (dir.), 2021. *Rapport état de la migration dans le monde 2022*. Organisation Internationale pour les Migrations (OIM).
- McLeod, S. et Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6.  
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/educ.2021.637075>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017). *Politique de réussite éducative : le plaisir d'apprendre la chance de réussir*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2019). *Persévérance scolaire et réussite éducative*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2023). *Taux de sorties sans diplômes ni qualification au secondaire*. Gouvernement du Québec.  
[https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Taux-sortie-sans-diplome-2023.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Taux-sortie-sans-diplome-2023.pdf)
- Olson, G. M. et Olson, J. S. (2000). Distance matters. *Human-Computer Interaction*, 15, 139-179
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2020). *The Impact of COVID-19 on Student Equity and Inclusion: Supporting Vulnerable Students During School Closures and School Re-Openings: OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. Éditions OCDE.  
<https://doi.org/10.1787/d593b5c8-en>
- Oumribte, H. (2021). La gestion administrative à l'ère de la pandémie Covid 19 : cas des administrateurs pédagogiques des établissements publics. *Laboratoire de Recherche Société Langage, Art et Médias*, (3). <https://revues.imist.ma/index.php/LARSLAM/article/view/29902>.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. (1998). Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat des Universités québécoises francophones (années 80 et début des années 90). *Recherches Qualitatives*, 18, 187-216.
- Paillé, P. (2008). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), p. 133-151.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Parveen, K., Tran, P., Alghamdi, A., Namaziandost, E., Aslam, S. et Xiaowei, T. (2022). Identifying the leadership challenges of K-12 public schools during COVID-19 disruption: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875646>
- Philippon, T. (2007). *Le capitalisme d'héritiers : la crise française du travail*. Seuil.
- Pollock, K. (2020). School leaders' work during the COVID-19 pandemic: A two-pronged approach. *International Studies in Education*, 48(3), 38-44.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, (1), 185-202.
- Poumay, M. (2014). L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. Dans C. Loisy et G. Lameul (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique – Questionnement et éclairages de la recherche* (p. 69-82). De Boeck.
- Poussin, N. (2010). Répliquer collectivement à la tâche pour « faire du bon boulot » d'un « boulot sale ». *Travailler*, 2(24), 93-110.
- Poussin, N. (2011). Échanger sur les dilemmes de l'activité : une question de métier. Dans S. Caroly, (dir.), *Les activités des médecins du travail dans la prévention des TMS : ressources et contrainte* (p. 354-376). Rapport ANR-SEST. <https://shs.hal.science/halshs-00676973>

- Poussin, N. (2014). *Développement des sentiments au travail : dialogues sur l'efficacité et l'utilité chez des médecins du travail* [Thèse pour le doctorat de psychologie, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)]. <https://theses.hal.science/tel-01201714>
- Prot, B., Mezza, J., Ouvrier-Bonnaz, R., Reille-Baudrin, E. et Vérillon, P. (2010). Les dilemmes d'activité. *Recherche et formation*, 63, 63-76.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rouat, S. et Sarnin, P. (2013). Prévention des risques psychosociaux au travail et dynamique de maturation : le processus d'intervention comme opérateur de la transformation et du développement de la coopération. *Activités*, 10(1), 58-72.
- Sardas, J. C. (2002). Relation de partenariat et recomposition des métiers. Dans F. Hubault (dir.), *La Relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie* (p. 209-224). Octarès.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (Technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 261-262). Armand Collin
- Teillet, A. (2019). *Une fabrique du sujet contemporain : normes éducatives et dispositifs néolibéraux*. [Thèse de doctorat, Université Paris 10.] HAL. <https://shs.hal.science/tel-02929414v1>
- Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- Uhl-Bien, M., Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N. et de Billy, C. (2021). *Comportement humain et organisation* (6<sup>ème</sup> édition). Pearson (ERPI).
- Vatz Laaroussi, M., Guilbert, L. et Bezzi, G. (2010). La rétention des immigrants dans les régions du Québec ou comment installer son « chez soi » ? *Diversité canadienne*, 8(1), 25-30. <https://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/criversite/Diversite-canadienne-special-quebec.pdf>
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles – Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*. Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Veyrié, N. (2017). Enjeux épistémologiques et éthiques d'une recherche qualitative pluridisciplinaire sur les « demandes d'euthanasie » formulées auprès des professionnels de la santé. *Recherches qualitatives*, 36(2), 8-28.