

Université de Montréal

Relations entre le leadership
des directions d'école primaire
et l'empowerment des enseignants

par

Richard Boudreault

Département d'études en éducation et
d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en administration de l'éducation

Octobre 1999

© Richard Boudreault 1999



LB
5
U57
2000
v. 015

5

0

5

**Université de Montréal
Faculté des études supérieures**

Cette thèse intitulée:

**Relations entre le leadership
des directions d'école primaire
et l'empowerment des enseignants**

présentée par:

Richard Boudreault

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

**M. André Brassard, président du jury,
M. Luc Brunet, directeur de recherche,
M. Jean Lorrain, examinateur externe,
M. Philippe Dupuis, examinateur interne.**

Sommaire

Marquée à la fois par la démocratisation et par la décentralisation, l'école primaire québécoise se renouvelle. Les enseignants y jouent un rôle essentiel pour en assurer l'efficacité et les directions d'école ont le défi de les diriger. À partir du thème de l'empowerment, cette thèse explique les relations entre le leadership des directions d'école primaire et la motivation intrinsèque des enseignants.

L'empowerment est présenté comme un construit central quant à la motivation au travail influencée par les composantes de la tâche, de l'organisation et du leadership. Ce construit est étudié ici dans le contexte du paradigme de gestion *qualité de vie au travail* qui privilégie le lien d'épanouissement plutôt que le lien économique pour expliquer les phénomènes organisationnels. Dans la littérature, l'empowerment est abordé sous trois angles différents: une caractéristique de la personne, une caractéristique de l'organisation et une forme de leadership. Cette recherche met en relation l'empowerment comme caractéristique personnelle des enseignants et l'empowerment comme modèle de leadership pour la direction d'école.

Comme caractéristique d'une personne, l'empowerment est décrit à partir du modèle théorique de Thomas et Velthouse (1990): la perception qu'une personne a de sa tâche, selon quatre dimensions (compétence, impact, signification, choix), conditionne sa motivation intrinsèque. Comme forme de leadership, l'empowerment est relié aux théories du leadership transformationnel et décrit par les quatre dimensions du modèle de Weber (1991), inspiré de Burke (1990) et de Bennis et Namus (1985): déléguer, communiquer, répondre, encourager.

Les relations entre l'empowerment et le leadership d'empowerment ont été étudiées grâce aux réponses de 183 enseignants à un document-questionnaire qui leur demandait d'exprimer leur perception de leur motivation intrinsèque (Tymon, 1988) et leur perception du leadership d'empowerment de leur direction d'école (Weber, 1991). Ces questionnaires traduits de l'anglais ont gardé leurs caractéristiques métrologiques.

Les résultats ont montré un lien faible mais significatif entre les deux perceptions: les enseignants qui se perçoivent motivés ont tendance aussi à percevoir que leur direction d'école exerce un leadership d'empowerment. L'unidimensionnalité des construits *empowerment* et *leadership d'empowerment* limite la description de leurs relations. Cependant, les caractéristiques des répondants, particulièrement l'ancienneté dans l'enseignement et l'ancienneté avec la même direction, influencent l'empowerment des enseignants. La description trop générale de ces caractéristiques et la taille de l'échantillon limitent les conclusions de la recherche.

Cette recherche valide les modèles théoriques dont elle est issue et ouvre des perspectives quant à la formation et à la sélection des directions d'école. Étant donné que la décentralisation du pouvoir des commissions scolaires vers les écoles primaires va modifier de plus en plus le rôle des directions, le leadership d'empowerment pourra aider au développement de la profession enseignante et à l'efficacité des écoles.

Table des matières

Sommaire	iii
Table des matières	v
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	xi
Remerciements	xii
Notes pour situer le lecteur	xiii
Introduction	1
Chapitre premier	
<u>Contexte théorique</u>	5
1.1 La problématique	6
1.1.1 L'école primaire comme organisation	6
1.1.2 L'école efficace et les enseignants	8
1.1.3 Le rôle des directions d'école	11
1.2 Le leadership	13
1.2.1 Un mot ambigu et des théories	13
1.2.2 Un processus	14
1.2.3 Une influence	15
1.3 L'empowerment	19
1.3.1 Les théories de la motivation	19
1.3.2 La motivation intrinsèque	22
1.3.3 La motivation au travail: un méta-processus	23
1.3.4 L'empowerment: donner le pouvoir	29
1.4 Le modèle d'empowerment de Thomas et Velthouse (1990)	30
1.4.1 Le modèle global	32
1.4.2 Les dimensions de l'empowerment	34
1.4.3 Liens entre l'empowerment et le comportement des dirigeants	36
Chapitre II	
<u>Contexte expérimental</u>	38
2.1 L'empowerment organisationnel	42
2.2 L'empowerment comme caractéristique d'une personne	48

2.3 L'empowerment comme leadership	55
2.3.1 Le leadership d'empowerment organisationnel	56
2.3.2 Le leadership d'empowerment personnel	59
2.4 La recherche sur l'empowerment	64
2.5 Les objectifs de cette recherche	66
2.6 Les hypothèses de la recherche	68
Chapitre III	
<u>La méthodologie</u>	71
3.1 La collecte des données	72
3.2 La description de l'échantillon	73
3.3 La description du document-questionnaire	74
3.3.1 Les renseignements personnels	74
3,3,2 Le questionnaire sur l'empowerment du personnel enseignant	76
3,3,3 Le questionnaire sur la perception du leadership d'empowerment	77
Chapitre IV	
<u>L'analyse des données</u>	80
4.1 Le traitement des données	81
4.2 La description des répondants	81
4.3 La consistance interne des questionnaires	84
4.3.1 Le questionnaire sur l'empowerment	85
4.3.2 Le questionnaire sur le leadership d'empowerment	86
4.4 Les résultats du questionnaire sur l'empowerment	88
4.5 Les résultats du questionnaire sur la perception du leadership d'empowerment	89
4.6 La vérification de l'hypothèse H 1	92
4.7 La vérification de l'hypothèse H 2	98
Chapitre V	
<u>La discussion des résultats</u>	104
5.1 Les résultats en lien avec le cadre théorique	105
5.2 La discussion des hypothèses	109
5.3 Les limites de la recherche	116
5.4 La contribution de cette recherche à l'éducation	120
Conclusion	125
Références	131

Appendice A

<u>Questionnaires et correspondance</u>	xiv
A-1 Version anglaise du questionnaire de Tymon	xv
A-2 Version française du questionnaire de Tymon	xvi
A-3 Version anglaise du questionnaire de Burke	xvii
A-4 Version française du questionnaire de Burke	xx
A-5 Texte final du questionnaire	xxiii
A-6 Correspondance	xxviii
A-6.1 Comité de la recherche de la CECM	xxix
A-6.2 Association des directions d'école de Montréal ...	xxx
A-6.3 Alliance des professeures et professeurs de Montréal	xxxii
A-6.4 Lettre de présentation aux directions d'école ...	xxxv
A-6.5 Feuille d'information aux enseignants	xxxvi
A-6.6 Lettre de rappel	xxxvii

Appendice B

<u>Tableaux statistiques complémentaires</u>	xxxviii
--	---------

Appendice C

<u>Figures complémentaires</u>	xlix
--------------------------------------	------

Liste des tableaux

Tableau 1	Coefficients de corrélation ^A entre les variables sociodémographiques	83
Tableau II	Coefficients de consistance interne du questionnaire sur la perception de l'empowerment	85
Tableau III	Coefficients de consistance interne du questionnaire sur la perception du leadership	86
Tableau IV	Statistiques descriptives de la variable <i>empowerment</i> et de ses dimensions	88
Tableau V	Coefficients de corrélation ^A entre les dimensions de la variable <i>empowerment</i> et les coefficients (entre parenthèses) de l'étude de Tymon (1988)	89
Tableau VI	Statistiques descriptives de la variable <i>leadership</i> et de ses dimensions	90
Tableau VII	Coefficients de corrélation ^A entre la variable <i>leadership d'empowerment</i> et ses dimensions	91
Tableau VIII	Coefficients de corrélation ^A entre la variable <i>leadership</i> et les caractéristiques des répondants	92
Tableau IX	Tableau croisé de la variable <i>empowerment</i> catégorisée en cinq classes par la variable <i>leadership</i> catégorisée en cinq classes	93
Tableau X	Coefficients de corrélation ^A entre les quatre dimensions de variable dépendante <i>empowerment</i> et de la variable <i>leadership</i>	94
Tableau XI	Coefficients de corrélation ^A entre les dimensions des variables <i>empowerment</i> et <i>leadership</i>	95
Tableau XII	Coefficients de corrélation ^A de la variable <i>empowerment</i> (catégorisée en cinq classes) ayant des valeurs fortes et faibles avec les valeurs fortes et faibles de la variable <i>leadership</i> (catégorisée en cinq classes)	96

Tableau XIII	Coefficients de corrélation ^A entre les variables <i>empowerment</i> et <i>leadership</i> quand elles prennent des valeurs opposées	97
Tableau XIV	Comparaison des scores moyens des variables continues entre les répondants «insensibles» au modèle et les autres	97
Tableau XV	Coefficients de corrélation ^A la variable dépendante <i>empowerment</i> et les caractéristiques sociodémographiques des répondants . . .	98
Tableau XVI	Statistiques descriptives des variables nominales: <i>sexe et fonction</i>	xxxix
Tableau XVII	Statistiques descriptives des variables continues	xxxix
Tableau XVIII	Test de la normalité des distributions des valeurs de chaque variable (Kolgomorov-Smirnov)	xxxix
Tableau XIX	Distribution de fréquences des variables sociodémographiques divisées en trois catégories	xl
Tableau XX	Tableau croisé de la variable <i>ancienneté dans l'enseignement</i> par la variable <i>scolarité</i>	xli
Tableau XXI	Détails des coefficients alpha de Cronbach du questionnaire sur l' <i>empowerment</i>	xlii
Tableau XXII	Détails des coefficients alpha de Cronbach du questionnaire sur le <i>leadership d'empowerment</i>	xliii
Tableau XXIII	Coefficients alpha de Cronbach de chaque dimension du questionnaire sur l' <i>empowerment</i>	xliv
Tableau XXIV	Coefficients alpha de Cronbach de chaque dimension du questionnaire sur le <i>leadership d'empowerment</i>	xlv
Tableau XXV	Coefficients de corrélation ^A entre la variable <i>leadership</i> et ses dimensions	xlvi
Tableau XXVI	Analyse factorielle de la variable <i>leadership</i> avec ses quatre dimensions	xlvi

Tableau XXVII

Tableau de contingences de la variable *scolarité*
par la variable *ancienneté dans l'enseignement* et par la variable
empowerment xlviii

Liste des figures

Figure 1 - La motivation au travail (Inspiré de Hollenbeck <i>et al.</i> , 1992) .	21
Figure 2 - Éléments de la motivation au travail	28
Figure 3 - Modèle d'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) . . .	33
Figure 4 - Relations étudiées entre les variables	70
Figure 5 - Modèle d'empowerment adapté de Thomas et Velthouse (1990)	109
Figure 6 - Histogramme de la variable <i>âge</i>	I
Figure 7 - Histogramme de la variable <i>ancienneté dans l'enseignement</i> .	I
Figure 8 - Histogramme de la variable <i>ancienneté dans l'école</i>	li
Figure 9 - Histogramme de la variable <i>ancienneté avec la même direction</i>	li
Figure 10 - Histogramme de la variable <i>scolarité</i>	lii
Figure 11 - Histogramme de la variable <i>empowerment</i>	lii
Figure 12 - Histogramme de la variable <i>leadership d'empowerment</i>	liii

Remerciements

Je remercie d'abord M. Luc Brunet, à titre de directeur de recherche qui m'a accompagné durant toutes les étapes de ma formation, de la maîtrise à la thèse de doctorat. Ses conseils, ses encouragements et ses corrections furent pertinents et toujours empreints de respect. Merci à M. André Brassard dont les réflexions et les cours ont été inspirants dans ma pratique professionnelle. Merci à M. Philippe Dupuis et M. Max Giardina pour leurs corrections au projet de thèse. Merci à Mme Michèle Perron pour ses judicieux conseils. Merci à Mme Odette Gagné, Mme Laurette St-Pierre et M. Gérald Sigouin qui ont bien voulu corriger le présent texte.

Merci à la Commission scolaire de Montréal qui a autorisé ma recherche; merci aux collègues à la direction, aux enseignants et au personnel de soutien qui ont partagé mon travail ou qui ont collaboré à la recherche.

Merci à Mme Nancy Lauzon qui a relancé ma recherche en me faisant partager son savoir.

Finalement, je remercie mon épouse pour son support indéfectible, sa complicité et sa patience. Merci à ma mère, mes soeurs et mes frères ainsi que leurs conjoints pour leurs nombreux et constants encouragements et pour leur écoute attentive. Merci aux amis.

Notes pour situer le lecteur

- L'utilisation d'un construit d'origine américaine, comme «empowerment», peut être problématique car même si plusieurs mots ont été utilisés pour le traduire (responsabilisation, autonomisation, appropriation, habilitation, délégation) aucun ne circonviendrait l'ensemble du construit, ni son sens spécifique adopté de Thomas et Velthouse (1990). C'est pourquoi le mot sera utilisé tel quel.

- Pour une meilleure compréhension des sources de cet ouvrage, les termes américains traduits seront cités entre parenthèses immédiatement après leur première traduction lorsque le sens peut prêter à confusion.

- Le générique masculin est utilisé sans discrimination.

- L'utilisation du mot «direction» fait référence aux personnes qui dirigent les écoles, directeur et directrice. Ce mot est utilisé dans le même sens que l'Association des directions d'école de Montréal devenue depuis 1999 l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire.

Introduction

L'école publique québécoise vit un nouveau départ avec la Loi de l'Instruction publique (Loi 180) adoptée en décembre 1997. Questionnée de façon informelle depuis une dizaine d'années autant par les usagers et les intervenants que par les autorités et les médias, l'école a été officiellement remise en question lors des États généraux de l'éducation de 1995 et 1996. La nouvelle loi et le plan ministériel *Prendre le virage du succès* incarnent les conclusions des États généraux et constituent la base de la réforme actuelle de l'éducation au Québec. L'autonomie de l'école est un élément important de cette réforme. Cette autonomie, loin d'être absolue, consacre une tendance qui date du début des années 1980: la décentralisation du pouvoir de décision vers les écoles.

La réforme actuelle provoque de nombreux changements qui viennent s'ajouter au renouvellement massif du personnel des écoles. Dans ce contexte, les directions d'école qui doivent gérer ces changements relèvent sans cesse des défis avec de nouvelles responsabilités et de nouveaux rôles. De même, les enseignants occupent les premières loges de l'action éducative et des changements que la réforme impose; ils acquièrent une plus grande autonomie et de nouvelles responsabilités professionnelles entre autres par le choix des méthodes d'enseignement et des moyens d'évaluation.

Dans ce contexte, le courant de pensée américain sur l'empowerment qui a pris naissance au début des années 1980 peut inspirer les directions d'école. Ce courant de pensée est habituellement rattaché à des politiques de restructuration scolaire centrée sur la décentralisation du pouvoir vers les écoles pour leur remettre une plus grande part des décisions les concernant. Bishop et Mulford (1996) ont reconnu que cette tendance était internationale et l'école québécoise vit aussi une telle décentralisation.

Les directions d'école sont interpellées. Autant la ministre de l'Éducation (1997) que le Conseil supérieur de l'éducation (1995) font appel à leur leadership. Bien sûr, alors qu'on répète déjà des mots comme mobilisation, implication, engagement, partenariat et participation, l'utilisation d'un nouveau mot comme "empowerment" peut susciter bien des réserves. Cependant, les directions d'école peuvent profiter de ce courant de recherches, d'où l'importance de faire connaître l'empowerment, d'en expliquer l'utilité et d'en vérifier, par une recherche empirique, l'application à partir d'un modèle théorique.

Cette thèse de doctorat en administration de l'éducation vise à expliquer les relations qui existent entre le leadership des directions d'école primaire et l'empowerment de leur personnel enseignant. Le chapitre premier énonce la problématique et le contexte théorique. Ainsi, l'école est vue

comme une organisation à la recherche de l'efficacité et cette efficacité est reliée à l'empowerment des enseignants et au leadership des directions d'école. Le chapitre deuxième expose le contexte expérimental de l'empowerment. Une revue de la littérature amène à formuler les hypothèses de recherche pour étudier les liens entre les comportements des directions et la perception qu'ont les enseignants de leur propre empowerment. Le chapitre troisième décrit la méthodologie de la recherche et particulièrement les questionnaires utilisés. Le chapitre quatrième présente l'analyse des données et le chapitre cinquième discute les résultats à la lumière des contextes théorique et expérimental.

Chapitre premier

Contexte théorique

1.1 La problématique

L'école primaire québécoise se manifeste dans cette étude comme une organisation en quête d'efficacité. Cette quête amène à constater l'importance de la qualité du travail des enseignants et à poser la question «Quelle sorte de leadership serait le plus apte à développer la qualité de leur travail?»

1.1.1 L'école primaire comme organisation

L'école primaire est une organisation. Selon Mintzberg (1982), une organisation est un système permettant à plusieurs personnes de coordonner leur travail pour atteindre un but. Selon Morin (1986, cité par Brunet *et al.* 1991), l'organisation est définie comme un système socio-économico-politique, exploitant des ressources de toutes sortes pour la production d'un bien ou d'un service qu'il met à la disposition de son environnement. Selon Brassard (1993), c'est une entité sociale constituée (c'est-à-dire créée ou maintenue et structurée) par des acteurs pour servir d'instrument à la réalisation d'intentions ou de buts qui sont l'expression d'objectifs qu'ils veulent réaliser, d'intérêts qu'ils veulent promouvoir ou de besoins qu'ils veulent voir satisfaits. Ces trois définitions se complètent et permettent de tracer un portrait de l'école primaire en tant qu'organisation. Chaque fois que le mot «école» sera utilisé dans cette thèse, il sera question de l'école

primaire québécoise si rien d'autre n'est spécifié. L'école, comme organisation, est une entité sociale constituée légalement (Loi 107¹) par un acte d'établissement dont le but est l'éducation et l'instruction des enfants d'un milieu donné. Différents personnels (de direction, d'enseignement, de services complémentaires, de soutien administratif et technique) travaillent en collaboration avec les parents, à l'atteinte de ce but dans le cadre d'un système socio-économico-politique régi par la loi de l'Instruction publique.

L'école primaire est une entité sociale qui a des caractéristiques particulières, elle a une personnalité propre. Avec la Loi 107, c'est le rôle du conseil d'orientation de définir les orientations particulières qui la caractériseront. Cet organisme est formé de parents et de membres du personnel ayant comme mandat de décider des orientations de l'école. Ces orientations prennent forme dans un projet éducatif, sorte de contrat social définissant les valeurs privilégiées par le milieu. Le projet éducatif s'incarne par un plan d'action et c'est le rôle de la direction de le mettre en place. Le pouvoir de la direction s'exerce de façon collégiale car les décisions importantes doivent être prises après consultation auprès des parents et des enseignants.

¹ Au moment de la cueillette des données la Loi 107 régissait l'école québécoise. C'est maintenant la Loi 180 adoptée en décembre 1997. La nouvelle loi a remplacé le conseil d'orientation par le conseil d'établissement qui exerce un rôle semblable mais avec des pouvoirs accrus.

L'étude de l'école primaire comme organisation se fera à partir du paradigme QVT (qualité de vie au travail) (Morhman *et al.*, 1986; Gershenfeld, 1987, voir Rondeau et Lemelin, 1994) qui repose sur une philosophie humaniste de l'administration (Barnabé, 1993). Des auteurs comme Follet, Mayo et McGregor ont préparé cette voie. On considère que l'avantage pour les acteurs de faire partie d'une organisation est d'abord relié à la recherche de leur épanouissement personnel et que l'efficacité de l'organisation dépend de l'engagement des employés. L'apport des employés peut faire la différence entre l'efficacité de deux organisations (Vogt et Murrell, 1990).

1.1.2 L'école efficace et les enseignants

Les intervenants scolaires sont à la recherche d'une certaine efficacité. Que ce soit face aux pressions des décideurs élus par les citoyens, des médias, des usagers ou encore plus souvent face aux coupures budgétaires qui les forcent à faire des choix déchirants entre telle ou telle ressource, l'école doit demeurer efficace. Cependant, le concept d'efficacité est difficile à cerner. Il s'est complexifié au cours du développement des sciences des organisations en passant de l'atteinte des buts à l'efficience, à la santé organisationnelle, à la qualité de vie au travail (Morin, 1994). Brassard (1993) a ramené le concept d'efficacité à l'origine même de l'organisation: «L'efficacité d'une organisation doit être définie en fonction de ce

à quoi elle est destinée *i.e.* en fonction de la performance qu'en attendent les participants qui la constituent» (p. 154). La notion de l'école efficace est la réponse que quelqu'un a choisi de donner à la question: «Qu'est-ce qu'une bonne école?». Or, ce «quelqu'un» au Québec est multiple car l'école a plusieurs constituants formels (le ministère de l'Éducation, la Commission scolaire, le Conseil d'orientation, l'assemblée des parents). De plus, les nombreuses dualités présentes dans la structure même de notre système d'éducation (institutionnelle, parlementaire, linguistique, religieuse et publique ou privée) (Lemieux, 1992) multiplient les possibilités de confusion quant à son efficacité. Il est donc difficile d'établir a priori ce qu'est une «bonne école» au Québec. Le problème de l'efficacité de l'école ramène fondamentalement au problème de son évaluation.

Désigner une bonne école, c'est procéder à une évaluation. Legendre (1988) définit l'évaluation comme «un jugement sur la valeur ... d'une organisation en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but» (p. 254). La recherche de ces critères explicites pour juger l'école a donné naissance, dans l'administration scolaire, au courant de recherches sur les écoles efficaces. Différentes études ont décrit cette efficacité (Rutter *et al.*, 1979; Edmonds, 1979; Goodlad, 1984). On y parle des caractéristiques de l'école efficace. Par

exemple, Stedman (1987, voir Hoy 1991) les résume à cinq: un leadership fort de la direction, des attentes élevées quant aux apprentissages, une insistance sur l'enseignement des matières de base, un environnement bien structuré, de fréquentes évaluations des élèves. Plusieurs auteurs présentent des synthèses de recherches antérieures sur ce sujet (Coyle, 1992; Dow et Oakley, 1992; Johnson, 1990; Purkey et Smith, 1983).

Les caractéristiques des écoles efficaces établies à la suite de différentes recherches renvoient à certaines caractéristiques organisationnelles mais elles renvoient surtout au rôle joué par ses acteurs. La notion d'efficacité de l'école est reliée à l'efficacité de ses acteurs. Les recherches à ce sujet ont porté surtout sur les élèves, les enseignants et la direction. L'étude de Hutchison (1993), qui a étudié les différences de rendement des élèves sur plusieurs années selon des variables reliées à l'élève et à l'école, décrit le rôle premier de la qualité des élèves. Les différences de rendement entre les écoles dépendent principalement des succès antérieurs de leurs élèves; il y a un coefficient de corrélation de Pearson de 0,82 entre le succès passé et le succès actuel des élèves.

Cependant, dans le tiers des écoles étudiées, d'autres facteurs expliquaient les différences de rendement. Un de ces facteurs est relié aux enseignants. La méta-analyse de Wang *et al.* (1993) décrit l'influence directe

de l'enseignant sur la qualité des apprentissages des élèves. Ces auteurs ont recensé plusieurs recherches qui démontrent que les enseignants, particulièrement par leur gestion de classe, jouent un rôle déterminant sur la réussite scolaire. Or, la condition enseignante est reconnue en difficulté. David et Payeur (1995) décrivent la conjoncture actuelle comme caractérisée par la dévalorisation du système d'enseignement public et de son corps enseignant. Les enseignants du Québec sont souvent écartelés entre leurs compétences personnelles et la course à l'efficacité qui s'incarne par des changements de programme d'enseignement, par le renouveau technologique et par la pression sociale en vue du succès scolaire des élèves. Cette situation influence directement le rôle des directions.

1.1.3 Le rôle des directions d'école

Le rôle des directions d'école change. Les directions évoluent dans un contexte de décentralisation et d'incertitude à la suite d'une nouvelle répartition des pouvoirs entre l'école et la commission scolaire et, à l'intérieur de l'école, entre les enseignants, le personnel, les parents et la direction (Brassard *et al.* 1998). En même temps, quand il est question du rôle des directions, on parle d'imputabilité, c'est-à-dire de reddition de comptes quant aux attentes à la fois des usagers et des autorités pour que l'école soit jugée «efficace».

L'importance du rôle des directions d'école a été décrite par plusieurs auteurs (Wang *et al.* 1993). Dow (1992) affirme que toutes les études sur les écoles efficaces mentionnent l'importance de la direction. Valentine (1991) a conclu que dans 250 écoles reconnues comme efficaces, les directions étaient évaluées plus positivement par les enseignants que dans les écoles choisies au hasard. De même, Eberts et Stone (1988) dans une large étude touchant 13 000 élèves, leurs enseignants et leur direction, ont conclu à l'importance du rôle joué par les directions. Brunet *et al.* (1991) ont aussi établi des liens entre l'efficacité des écoles, le climat organisationnel et le style de leadership de la direction. L'école efficace est forgée par des acteurs efficaces et, après les élèves, les enseignants y sont les plus importants.

Or, c'est la direction de l'école primaire qui gère ces enseignants. Elle a un rôle majeur à jouer à cet égard et le terme «leadership» est souvent choisi pour exprimer ce rôle. Cette thèse veut montrer qu'une forme de leadership permet d'influencer les enseignants dans le sens d'une plus grande efficacité. Cette influence concerne particulièrement la motivation intrinsèque à performer des enseignants, leur empowerment. Pour mieux préciser le cadre de recherche, il est nécessaire de bien expliquer les deux variables qui seront utilisées: celle du leadership et celle de l'empowerment.

1.2 Le leadership

1.2.1 Un mot ambigu et des théories

L'utilisation du mot «leadership» prête à confusion. Il est utilisé à la fois pour désigner les différents styles d'autorité et l'influence sociale informelle des personnes dans les groupes (Bass, 1981). On parle de leadership pour désigner le gestionnaire qui en plus de bien faire les choses, fait les bonnes choses (Bennis, 1989 voir Tellier, 1991); on oppose alors *manager* et *leader* (Zaleznik, 1977 voir Burke, 1986). Le leadership devient un terme englobant pour désigner le gestionnaire dynamique et visionnaire. Malgré les confusions possibles, l'utilisation du mot «leadership» est inspirante car dans un même temps ce mot porte un sens commun positif et couvre des courants de recherche très dynamiques.

Il existe de nombreuses théories sur le leadership. Elles cherchent à expliquer comment certains dirigeants peuvent réussir à faire en sorte que leurs subordonnés soient plus productifs et parviennent ainsi à favoriser l'atteinte des objectifs de leur organisation. Ces objectifs sont atteints grâce à la personnalité du leader ou à ses comportements, en fonction de la situation organisationnelle dans laquelle il se trouve ou comme le dit Kanter (1979), selon la position occupée dans l'organisation. Brunet *et al.* (1991) classent les théories du leadership selon trois grandes approches: les traits, le comportement et la situation. Yukl (1989) en ajoute une quatrième: le

pouvoir et l'influence. La notion de leadership a évolué en s'enrichissant peu à peu de nouvelles acceptions à mesure que de nouvelles connaissances sont apparues. Par exemple, on accorde plus d'importance aux phénomènes cognitifs dans le comportement des leaders (Katzell 1994); de plus en plus, on reconnaît l'importance du subordonné non seulement comme objet d'intervention de la part du leader mais aussi comme élément actif du processus. La qualité différenciée de la relation du dirigeant avec chacun des membres de son personnel devient primordiale (Grean 1994). Certains considèrent plus que d'autres différents éléments de la réalité organisationnelle: le climat, la prise de décision, la motivation et les relations dirigeant-dirigés. Chaque théorie éclaire une partie du phénomène et plusieurs théories touchent plusieurs approches. Cependant certains auteurs (Hollenbeck et Wagner 1992, Yukl, 1989) formulent des modèles théoriques «synthèses» qui veulent tenir compte de tous les éléments énumérés. Le leadership est de plus en plus considéré comme un processus (Yukl, 1989).

1.2.2 Un processus

Un processus est un ensemble de phénomènes actifs et organisés en progression dans le temps (Legendre, 1993). Les phénomènes actifs qui composent le processus de leadership sont: un influençant (la direction), des influencés (le personnel enseignant) et une situation (l'école). Le processus peut être compris en considérant les rapports entre l'influencent (ses caracté-

ristiques personnelles, ses comportements, sa tâche, ses supérieurs hiérarchiques, ses pairs), la personne influencée (ses caractéristiques personnelles, ses comportements, sa tâche, ses pairs) et la situation donnée (structure, technologie, culture, environnement). Les caractéristiques personnelles comprenant les valeurs, les attitudes, les habiletés et les comportements (Hollander, 1978 *in* Hollenbeck et Wagner, 1992; Owens, 1991). Trois autres éléments peuvent être distingués dans le processus pour mieux rendre compte de la réalité: les relations entre l'influençant et l'influencé; les relations de l'influençant avec la situation; les relations de l'influencé avec la situation (Conger et Kanungo, 1988). Cette recherche vise l'étude d'une partie du processus: les relations entre l'influençant et l'influencé, entre la direction et les enseignants. Le mot «influence» étant un concept déterminant, nous allons dans ce qui suit le définir plus en détail.

1.2.3 Une influence

Une confusion risque de survenir avec l'utilisation du mot «influence» puisqu'il est utilisé pour exprimer une des formes de stratégies de pouvoir: la persuasion (Khensky et Muth, 1991). Le sens donné au mot est ici plus large. Fortin (1991) définit l'influence comme une «modification, par un agent social, du système conceptuel, des réactions affectives ou du comportement d'un autre agent social.» Cette définition voit l'influence de façon très large et permet non seulement de laisser de la place à l'influence

involontaire ou même inconsciente mais aussi de ne pas limiter l'effet de l'influence aux seuls comportements. En tant que modification, l'influence est considérée comme un résultat. Cependant, l'influence considérée comme étant qui a provoqué ce résultat, sera considérée comme un processus.

Quand le processus d'influence est formel, il est rattaché à la fonction de direction, à l'autorité. On y parle des influences nécessaires, établies a priori entre le dirigeant et les membres de son personnel (Tellier, 1991). Quand le processus est informel, on y parle de toutes les activités non couvertes par le formel, non déterminées par l'organisation. C'est ce processus informel d'influence dans une organisation, considéré du point de vue de l'influençant hiérarchique qui est appelé leadership. «Le leadership implique un ajout d'influence au-delà de ce qui est formellement prescrit dans l'unité de travail» (Katz & Kahn, 1978 *in* Grean, 1994).

Cependant, le leadership défini ainsi comme un processus informel d'influence, a un sens très large. Pour en permettre une meilleure observation, la portée de ce construit se limite dans cette étude à son volet comportemental. La définition utilisée est celle de Bergeron (1979) et reprise par Brunet *et al.* (1991): «L'ensemble des activités et surtout des communications par lesquelles un supérieur hiérarchique influence les comportements de ses subalternes dans le sens d'une réalisation volontairement plus

efficace des objectifs de l'organisation et du groupe.» (p. 110). Cette définition décrit ce que fait le leader et non ce qu'il est; elle restreint le leadership aux activités du dirigeant. Ce n'est pas une négation de la personnalité du leader (Bass, 1981; Yukl, 1989; Hollenbeck et Wagner, 1992) mais le choix de donner au mot un sens qui se rattache aux actions du leader. Le fait de définir le leadership à partir des activités du leader n'est pas non plus, une négation du rôle du subordonné dans le processus d'influence (Grean, 1994; Hollander et Offermann, 1990) mais le choix d'étudier ce processus à partir des actions posées par le dirigeant.

Quelles sont les actions du dirigeant, de la direction d'école, qui vont influencer les enseignants dans le sens d'une plus grande efficacité? Le travail de l'enseignant est complexe et il serait simpliste de penser que la réponse à la question de son efficacité soit de lui dire quoi faire. Le rôle de leadership de la direction se résumerait alors soit à un rôle de formateur soit à un rôle de législateur. Cette recherche se fait en supposant que l'enseignant est déjà compétent et pose la question: comment alors l'influencer pour qu'il donne son meilleur rendement et que l'école soit efficace? Une action posée en vue d'influencer n'a pas toujours les effets recherchés. Elle peut provoquer l'engagement (*commitment*) mais aussi la soumission (*compliance*) ou la résistance (Yukl, 1989).

Selon Leitwood et Jantzi (1997), la théorie du leadership transformationnel (Burns, 1978; Bennis et Namus, 1985 in Hollander, 1993) convient particulièrement bien au monde scolaire caractérisé par ses incertitudes quant aux buts à poursuivre, par les changements organisationnels reliés à la décentralisation et par les changements technologiques. Cette théorie concerne particulièrement l'influence du leader sur la motivation du subordonné. Selon cette théorie, l'influence dépend des relations d'échange entre le dirigeant et les personnes dirigées, ces échanges se réalisent au niveau de la satisfaction des besoins supérieurs (Yukl, 1989) et provoquent une transformation. La théorie transformationnelle reconnaît quatre facteurs de leadership: une influence idéalisée (charisme), une motivation inspirante, la stimulation intellectuelle et une considération individualisée (Bass et Avolio, 1993). La théorie du leadership charismatique (Conger et Kanungo, 1988) va dans le même sens. Elle cherche à expliquer l'influence de certains leaders qui réussissent à transformer en action collective les intérêts personnels de leurs subordonnés. Cette transformation se fait en agissant sur la motivation intrinsèque des employés (Shamir *et al.*, 1993). Certaines actions du dirigeant permettent de transformer la motivation intrinsèque des personnes qui travaillent sous son autorité.

Dans cette recherche les actions du leader seront étudiées à partir du modèle de Weber, qui a travaillé à la suite de Burke et Coruzzi (1990, voir

Weber 1991); ceux-ci avaient utilisé le modèle conceptuel de Bennis et Namus (1985). Weber résume à quatre les dimensions du leadership d'empowerment: déléguer, communiquer, répondre, encourager. La motivation intrinsèque sera étudiée à partir du modèle d'empowerment de Thomas et Velthouse (1991).

1.3 L'empowerment

Pour clarifier la notion d'empowerment, il faut décrire la notion de motivation au travail et particulièrement la notion de motivation intrinsèque. Owens (1991) affirme que le leadership nous renvoie au processus interne de motivation des travailleurs. Si l'étude du leadership pose la question «Comment modifier le comportement des employés?», il faut comprendre ce qui fait agir ces personnes. Un bref exposé des théories de la motivation, l'étude des significations du mot pouvoir et des origines du mot empowerment permettront de proposer une vision synthèse de ces phénomènes par rapport à l'empowerment et de mieux comprendre le modèle de Thomas et Velthouse (1991).

1.3.1 Les théories de la motivation

Les théories de la motivation ont évolué des théories de satisfaction avec Maslow, Herzberg et McClelland, à des théories plus complexes qui décrivent des processus (Porter *et al.*, 1974; Hackman et

Holdham, 1980; Bandura, 1986). Pépin (1993) définit ainsi la motivation au travail: «le processus qui active, oriente et maintient le comportement des employés vers l'atteinte d'un objectif organisationnel». L'expression «employé motivé» rend donc compte de la volonté d'un employé d'atteindre les objectifs de son organisation. La compréhension du processus de motivation s'est enrichie à mesure que les chercheurs et théoriciens en ont identifié les nouveaux éléments.

Des modèles de plus en plus complexes unissent tous ces éléments (Katzell et Thompson, 1990; Locke et Latham, 1990 voir Pépin, 1993; Hollenbeck et Wagner, 1992). Le modèle de Hollenbeck et Wagner (1992), dont s'inspire la figure 1, page 21, permet d'avoir une vue d'ensemble de ces éléments. Ce modèle se base sur les composantes de la théorie de Vroom (1964): il y a des bénéfices personnels reliés à la performance (*instrumentality*); ces bénéfices sont reconnus comme ayant de la valeur (*valence*); la performance étant perçue comme réalisable, cela crée des attentes (*expectancies*). La motivation dépend de la perception que peut avoir un employé de son travail et des réalités organisationnelles et cette perception évolue selon les expériences que vit l'employé (*social learning theory*). Adams (1962) a souligné l'importance du sentiment d'équité qui fait que la personne sait qu'elle est traitée avec justice. Locke (1968) a ajouté à ce modèle que la motivation est aussi reliée aux buts recherchés et à la façon dont ces buts sont déterminés.

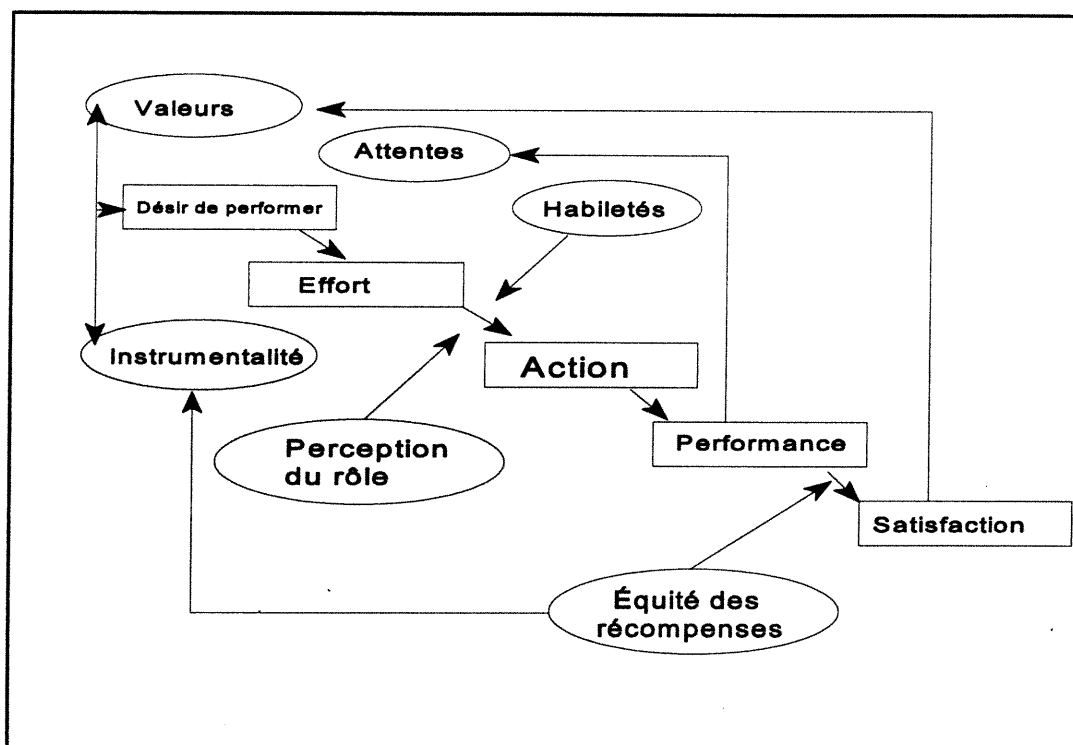


Figure 1 - La motivation au travail (Inspiré de Hollenbeck *et al.*, 1992)

Dans ce modèle du processus de motivation, le rôle des attentes (*expectancies*) éclairera particulièrement la suite de ce travail. Les attentes font appel au sentiment d'auto-efficacité (*self-efficacy*), lien entre l'effort et la performance (Bandura, 1986). C'est le jugement qu'une personne porte sur ses capacités. Ce jugement se construit par les réussites passées, par l'observation des autres, la persuasion verbale et la vérification logique (Bandura, 1982). Conger et Kanungo (1988) de même que Thomas et

Velthouse (1990) ont relevé quatre grandes catégories de facteurs externes influençant le sentiment de compétence (*self-efficacy*) de l'employé: les facteurs organisationnels, le style de supervision, le système de récompense et les caractéristiques des emplois.

1.3.2 La motivation intrinsèque

Le modèle de Hollenbeck et Wagner (1992) laisse cependant peu de place à ce que Vallerand et Thill (1993) appellent les types de motivation: la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque est le fait de faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique. La motivation extrinsèque explique des comportements réalisés par instrumentalité: ce n'est pas la tâche mais ce qu'elle rapporte qui est la cause de l'action. L'amotivation est l'absence de motivation.

Ces types de motivation sont situés sur un continuum selon le degré d'autodétermination dans une action. Selon Deci (1980, voir Pelletier et Vallerand, 1993), l'autodétermination, c'est le pouvoir de choisir et c'est un besoin fondamental de l'être humain. Ce qui fait que plus un acte est autodéterminé, et donc motivé intrinsèquement, plus ses effets sont positifs: créativité, performance, persévérance (Pelletier et Vallerand, 1993). Le besoin de se sentir compétent est aussi fondamental (Bandura, 1986). Ce

sentiment se développe selon l'information positive qu'une personne reçoit. Dans une situation de travail, cette information peut être reliée à l'accomplissement même de la tâche, à l'observation des autres, à des évaluations verbales positives, à un sentiment d'être supporté. La motivation intrinsèque au travail varie en fonction de la possibilité des individus de faire des choix reliés à leur tâche et en fonction des perceptions qu'ils ont de leur compétence.

La motivation au travail implique de nombreuses attitudes. Les attitudes sont définies ici dans le sens de Bergeron (1979): inclination de la personne à agir de telle façon; les attitudes ont des dimensions cognitives, affectives et conatives. La dimension conative des attitudes est particulièrement significative quand il est question d'atteindre les objectifs de l'organisation et qu'il faut passer aux actes. La notion d'empowerment définie par la suite (Thomas et Velthouse, 1991) rend compte de cette capacité d'agir: en opposition à la notion d'impuissance, le construit *empowerment* rapproche l'acte de l'intention. L'expression «processus motivationnel» sera utilisée pour désigner le développement des attitudes reliées à la motivation au travail.

1.3.3 La motivation au travail: un méta-processus

La réalité organisationnelle met la personne qui y travaille en

présence de trois éléments majeurs: une organisation, une tâche et un dirigeant. La personne, avec ses caractéristiques personnelles, possède déjà certaines attitudes motivationnelles: attachement moral à un travail bien fait, valorisation de l'effort, confiance en soi, capacité d'agir. Cependant, sa relation avec chacun des trois éléments (organisation, tâche, dirigeant) ajoute aussi un certain potentiel de motivation: «un bon job, un bon boss, une bonne compagnie!» Ces éléments de la réalité organisationnelle correspondent à différents courants d'étude sur la motivation: engagement envers l'organisation (*organizational commitment*), implication à la tâche (*job involvement*) et leadership. Et si, dans le langage courant, des mots comme implication, engagement et mobilisation sont parfois utilisés comme synonymes, il faut en préciser le sens pour éviter le chevauchement des significations (Dupras, 1991) et y introduire le mot «empowerment». De plus, ces mots désignent des attitudes mais ils désignent aussi des actions réalisées (*achievement verb*) (Ryle 1949, Price, 1990). Ils sont difficiles à cerner parce qu'ils désignent un résultat qu'on ne peut séparer de ses causes, comme le mouvement ou le changement. C'est pourquoi ces phénomènes sont décrits comme des processus et la motivation au travail est alors considérée comme un méta-processus, une résultante de plusieurs processus motivationnels.

D'une façon générale, trois processus motivationnels sont présents en milieu de travail. D'abord, le processus motivationnel qui relie un

employé à son organisation est appelé: *engagement*. L'engagement est l'identification et l'attachement d'un employé envers son organisation (Reid A., 1991; Porter *et al.*, 1974; Savoie et Martin, 1994). Brassard (1996) résume la synthèse de Morrow (1993) sur l'engagement. Il définit l'engagement envers l'organisation comme une attitude qui manifeste une acceptation des objectifs et des valeurs de l'organisation, la volonté de faire des efforts considérables pour assurer le succès de celle-ci et le désir d'en demeurer membre. Ensuite, le processus motivationnel qui relie un employé à sa tâche est appelé: *implication*. C'est le degré d'intérêt et de préoccupation d'un employé envers sa tâche (Rabinowitz et Hall, 1977; Kanungo, 1982; Brooke *et al.*, 1988). Enfin, le processus motivationnel qui relie un employé à son dirigeant n'est pas nommé dans la littérature même si on en trouve la trace dans le leadership attributif et dans toutes les théories de leadership mettant en lumière le rôle du subordonné (Williams et Podsakoff, 1989; Keller et Dansereau, 1995) dans le processus d'influence; le mot *collaboration* sera utilisé pour nommer ce processus.

À chacun de ces trois processus motivationnels (engagement, implication, collaboration), correspond une dimension du fonctionnement de l'organisation qui cherche à stimuler ce processus. Premièrement, la mobilisation² est l'expression de la volonté de l'organisation de développer

² Le terme mobilisation permet de traduire l'expression anglaise «*High-involvement management*». (Lawler, 1986)

l'engagement de ses employés (Lemelin et Rondeau, 1990; Lawler, 1988). La mobilisation se traduira par des gestes formels, par exemple une restructuration de l'organisation (Lawler, 1988). Un de ces gestes formels pourra être la participation. La participation est alors une pratique de gestion qui vise à associer les employés à des gestes (principalement la prise de décision), fonctions ou privilèges du supérieur hiérarchique (Schweiger et Leana, 1986). Selon Lawler (1988), la participation touche la motivation pour autant qu'elle rejoint des bénéfices intrinsèques comme le besoin de contrôle, de compétence, d'accomplissement et de croissance.

Deuxièmement, la restructuration du travail (ou l'enrichissement des tâches) est une dimension du fonctionnement de l'organisation qui exprime la volonté de l'organisation de stimuler l'implication de ses employés. Gagné *et al.* (1997) en se référant à la théorie de Hackman et Oldham (1980) de même qu'à celle de Thomas et Velthouse (1990), ont établi des liens importants entre l'empowerment, la motivation intrinsèque et les caractéristiques des emplois. Les dimensions de l'empowerment identifiées sont très proches des caractéristiques des emplois dans la théorie de Hackman et Oldham (1975 *in* Barnabé, 1991) utilisées dans le *Job Diagnosis Survey*: variété des habiletés, identification à la tâche, signification de la tâche, autonomie, feed-back (Spreitzer, 1996). Cette théorie relie la motivation aux caractéristiques de l'emploi, elle ne rend pas compte des différences

de motivation pour des emplois identiques.

Troisièmement, le leadership est recherché dans l'organisation pour stimuler la collaboration des employés. Leur motivation est reliée au leadership. Le leadership, reconnu comme l'ensemble des activités d'une direction influençant ses enseignants pour atteindre les objectifs de l'école, ne peut se faire sans réciprocité; chaque personne a un rôle à jouer dans le processus de leadership. Si le rôle du dirigeant est le leadership, le rôle de la personne dirigée est la *collaboration*.

La figure 2 de la page 28 illustre ces points de vue qui intègrent différents courants d'étude touchant la motivation au travail. Ces courants reflètent des processus interdépendants puisqu'ils appartiennent à la même personne et sont fondés sur la même réalité organisationnelle. Ils ont en commun d'inciter l'employé à agir, à passer aux actes dans le sens des objectifs de l'organisation et cette capacité d'agir ou de faire agir les autres est reliée à l'empowerment. Le centre de la pyramide permet de situer l'ensemble du processus d'empowerment dans toute sa complexité. Gagné *et al.* (1997) décrivent l'empowerment comme un construit multidimensionnel. Pour Vogt et Murrell (1990) l'empowerment est le construit qui permet de «réaliser et de reconceptualiser la relation entre la tâche, le travail, l'accomplissement personnel et collectif» (p. 5). Cette figure situe

l'empowerment dans une perspective différente de la nomenclature de Spreitzer (1997). Cette auteure relie l'empowerment au contexte organisationnel: support socio-politique, accès à l'information, accès aux ressources, climat de travail, culture organisationnelle. Certaines caractéristiques de l'organisation auxquelles elle relie l'empowerment se rapprochent des dimensions du leadership d'empowerment. Elle souligne aussi cependant, la nécessité de clarifier les liens entre l'empowerment et l'engagement organisationnel (Spreitzer, 1995), l'enrichissement des tâches et le leadership (Spreitzer, 1996).

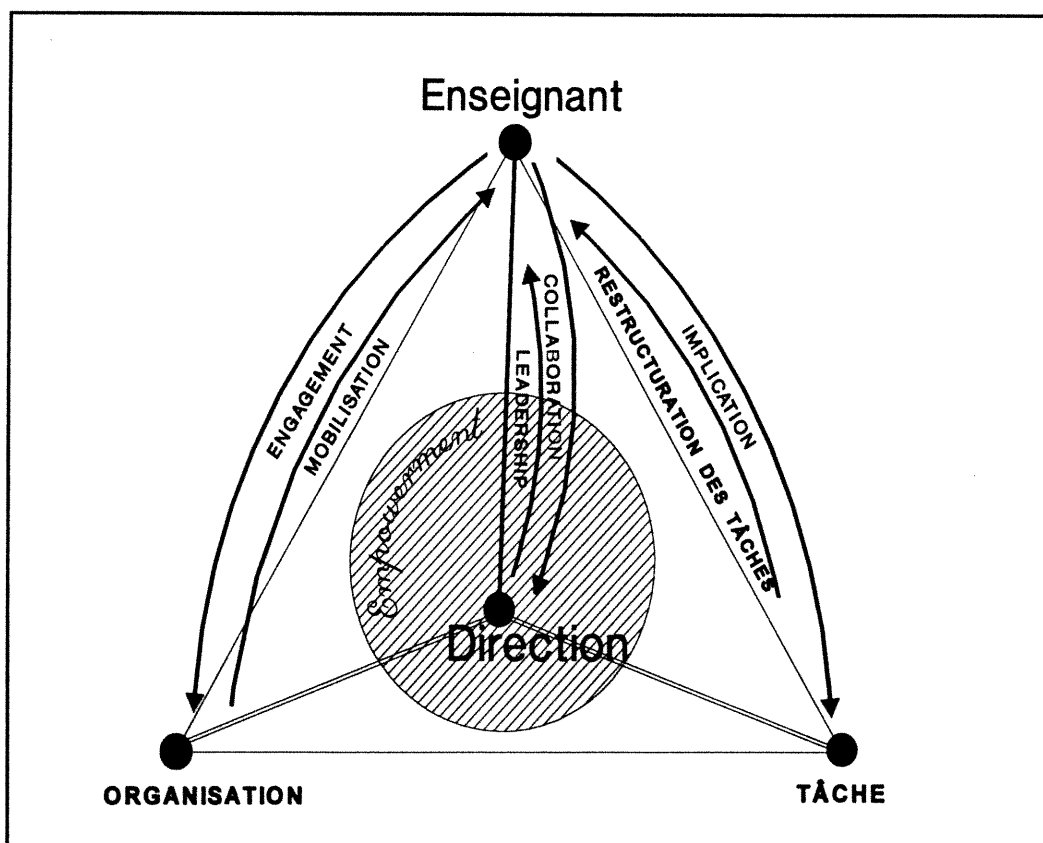


Figure 2 - Éléments de la motivation au travail

1.3.4 L'empowerment: donner le pouvoir

Si la signification du mot empowerment a soulevé des débats épistémologiques et ontologiques (Hardy et Leiba-O'Sullivan, 1997), cette signification est tributaire du sens accordé au mot pouvoir. Selon Thomas et Velthouse (1990), la construction du mot «empowerment» signifierait «donner le pouvoir». Or, le mot «pouvoir» a plusieurs sens.

Le sens le plus fréquent du mot pouvoir fait appel à la sorte de relation qui existe entre deux personnes: le pouvoir sur quelqu'un (*power over*) (Hollander et Offermann, 1990), l'autorité. C'est la capacité possédée par un acteur social d'affecter la conduite de d'autres acteurs sociaux (Tessier, 1973; Dahl, 1957, voir Stimson, 1988; Kotter, 1979 voir Nielsen, 1986). Alors que l'influence réfère à une action déjà posée laquelle avait entraîné une modification de comportement (Fortin, 1991), le pouvoir sur quelqu'un est la capacité ou l'habileté de réaliser cette influence. Le pouvoir d'une personne est donc relié à la dépendance d'une autre personne (Emerson, 1962 voir Mainiero, 1983). French et Raven (1959) sont reconnus pour avoir décrit cinq sources de ce pouvoir: récompense, coercition, légitimité, référence et expertise. Hersey et Natemeyer (1979, voir Stimson, 1988) y ajoutent deux nouvelles sources: le pouvoir d'information et le pouvoir de connexion (Kshensky, 1991). De plus, ils reclassent les sources du

pouvoir en deux catégories, le pouvoir de position et le pouvoir personnel. Le pouvoir prendra forme par des stratégies d'exercice du pouvoir. Maniero (1983) a relevé les différentes façons d'exercer le pouvoir présentes dans la littérature: l'affirmation, l'insinuation, la manipulation, la persuasion, l'expertise, le faux-fuyant, la menace, la reformulation, la coalition et le recours à des règles. Cette énumération pourrait être complétée par la typologie des tactiques de changement intentionnel (Tessier, 1973) ou par les six modes d'influence de Garneau (1973) : imposition, conditionnement, propagande, manipulation, exemple et participation. Le leadership, tel que défini auparavant, est une forme d'exercice du pouvoir dans une organisation.

Il existe un sens plus «motivationnel» (Conger et Kanungo, 1988) au mot pouvoir. C'est la capacité de faire quelque chose (*power to*) (Hollander et Offermann, 1990), de poser des actions (Mooney, voir Bergeron, 1979). Cette capacité est reliée au besoin d'une personne de faire des choix (Deci, 1975, voir Weber, 1991) et à la croyance en sa compétence (*self-efficacy*) (Bandura, 1986). Cette notion du pouvoir nous renvoie à la définition de la motivation intrinsèque et à la définition de l'empowerment selon Thomas et Velthouse (1990).

1.4 Le modèle d'empowerment de Thomas et Velthouse (1990)

Le modèle de Thomas et Velthouse (1990) a été retenu parce qu'il

permet une compréhension des phénomènes de leadership en lien avec le processus de motivation. Pour Thomas et Velthouse (1990), l'empowerment est d'abord motivationnel mais il est aussi relationnel. Motivationnel car il se centre avant tout sur l'individu et son modèle est conforme aux constats reconnus au sujet de la motivation intrinsèque (Tymon, 1988). Relationnel parce son processus donne de la place à l'environnement et aux interactions sociales. De plus, Thomas et Velthouse (1990) présentent un modèle bien articulé du concept «empowerment» alors qu'en administration scolaire, la signification du terme n'est pas encore fixée (Short *et al.*, 1992; Ripley, 1993). Vogt et Murrell (1990) qualifient ce modèle de «judicieux». On peut l'appliquer car il a déjà été vérifié par des recherches empiriques (Tymon, 1988; Spreitzer, 1995) qui en ont validé l'aspect cognitif. Tymon (1988) a démontré l'existence de liens entre d'une part, le sentiment d'empowerment et d'autre part, la satisfaction, le stress et la performance au travail.

Enfin, le modèle de Thomas et Velthouse (1990) a été retenu parce que les distinctions qu'ils font entre les différents sens du mot pouvoir permettent de situer les différents courants de littérature en administration et en administration de l'éducation: l'empowerment comme phénomène organisationnel, l'empowerment comme phénomène individuel, l'empowerment comme leadership. Ces auteurs distinguent trois façons de donner le pouvoir: pouvoir légal, pouvoir de capacité et pouvoir d'énergie.

Donner le pouvoir légal de faire quelque chose, en donner l'autorisation (délégation); donner le pouvoir de capacité, habiliter quelqu'un à faire quelque chose dans le sens de le rendre compétent (professionnalisation, formation); donner le pouvoir d'énergie, influencer dans le sens de donner de la puissance, l'énergie pour agir. Thomas et Velthouse (1990) retiennent ce dernier sens pour l'associer à l'empowerment. L'empowerment est le processus de motivation intrinsèque par lequel un employé en vient à donner son plein rendement au travail dans une organisation. Ils associent l'empowerment au paradigme de gestion QVT «Qualité de Vie au Travail». Ce pouvoir n'est pas seulement donné par le dirigeant, il appartient aussi aux employés. Ces auteurs ont élaboré un modèle qui associe l'empowerment à la motivation intrinsèque dans le paradigme de gestion QVT.

Le modèle global d'empowerment de Thomas et Velthouse (1990), les dimensions qui permettent de reconnaître l'empowerment chez les travailleurs et les liens de l'empowerment avec les comportements des dirigeants seront présentés tour à tour.

1.4.1 Le modèle global

Le modèle de Thomas et Velthouse (1990) identifie six composantes. L'ordre de présentation de ces composantes réfère aux numéros de la figure 3 à la page 33.

Premièrement, les événements qui se produisent dans un environnement de travail influencent la perception et l'évaluation situationnelles qu'un employé se fait de sa tâche. La motivation intrinsèque est reliée à cette évaluation. Deuxièmement, cette évaluation se forme en fonction de quatre critères: impact, compétence, signifiante et choix, lesquels seront expliqués ultérieurement.

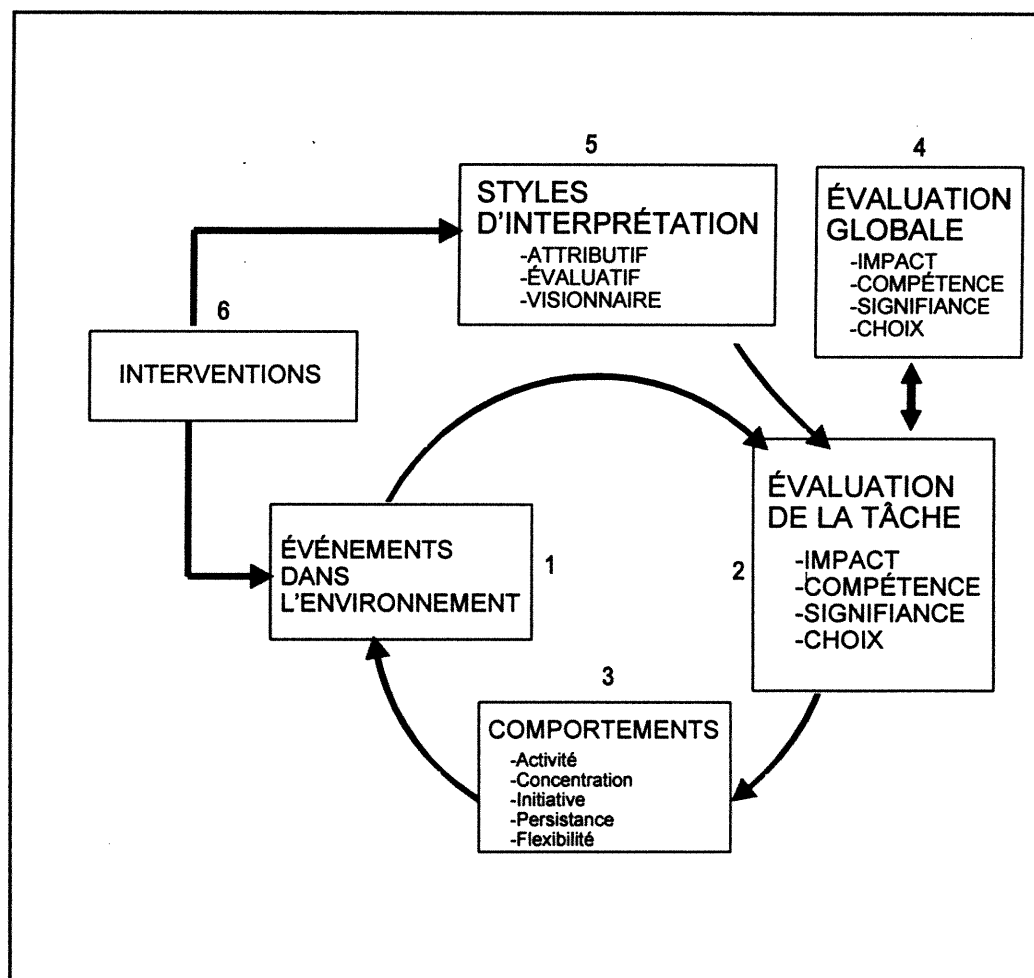


Figure 3 - Modèle d'empowerment de Thomas et Velthouse (1990)

Troisièmement, cette évaluation influence le comportement de l'employé: plus grande activité, flexibilité, attention, initiative et capacité de récupération. Quatrièmement, cette évaluation est dépendante d'une perception plus globale de ces mêmes critères. Ces perceptions globales sont des généralisations apprises à partir des expériences passées. Cinquièmement, ce processus s'effectue selon le style d'interprétation cognitive de la personne: attributif, évaluatif et imaginatif (*envisionning*). Sixièmement, ce processus peut être modifié soit par des interventions visant à modifier le style cognitif de la personne ou soit par des interventions visant à modifier l'environnement.

Dans ce modèle, la deuxième composante qui identifie les quatre critères d'évaluation, et la sixième composante qui présente les interventions visant à modifier l'environnement nous intéressent particulièrement car la deuxième permet de reconnaître l'empowerment comme attitude et la sixième permet de bien situer le leadership.

1.4.2 Les dimensions de l'empowerment

La deuxième composante du modèle de Thomas et Velthouse (1990) affirme qu'un employé évalue sa tâche en fonction de quatre critères: l'impact, la compétence, la signifiante et le choix. Ces critères de perception

et d'évaluation situationnelles de la tâche sont nommés ici comme les dimensions de l'empowerment. Ce sont des aspects dont la présence engendre des effets positifs « motivationnels » et dont l'absence engendre des effets négatifs comme le sentiment d'impuissance (*powerlessness, helplessness, depowerment, dispowerment*). Spreitzer et al., (1997) ont relié ces quatre dimensions dans une séquence logique: le travail étant *significatif* pour une personne, elle peut se sentir *compétente*, faire des *choix* et anticiper un *impact* positif de ses actions.

La signifiante est la conviction d'une personne à l'effet qu'une tâche donnée lui permettra de répondre à ses aspirations personnelles ou sociales. Cela vaut la peine pour elle de réaliser cette tâche parce qu'elle en connaît l'utilité. Cette conviction produit un effet d'implication (Hackman et Oldham, 1980 voir Thomas et Velthouse, 1990). Dans le cas contraire, l'insignifiante provoque l'apathie.

La compétence est la conviction d'une personne de pouvoir réussir une tâche (self-efficacy, Bandura, 1986). Les connaissances acquises, les expériences antérieures et les dispositions naturelles d'une personne déterminent son sentiment de compétence. Dans le cas contraire, le manque de confiance en soi provoque un sentiment paralysant d'impuissance personnelle.

Le choix est la conviction d'une personne à l'effet que ses actes sont autodéterminés (Deci et Ryan, 1985, voir Thomas et Velthouse, 1990). L'autodétermination est liée au sens des responsabilités puisque la personne autodéterminée accepte la responsabilité de ses situations de vie. Le manque d'autodétermination entraîne une tension et une baisse de l'estime de soi qui se manifeste par le sentiment d'être une victime.

L'impact réfère à la conviction personnelle que la tâche à réaliser va produire un effet désiré et valable dans l'environnement du travail. Si ce résultat était estimé comme peu probable malgré une bonne performance, il y aurait alors l'apprentissage d'un sentiment d'impuissance (*learned helplessness*). La conviction que l'action posée sera efficace est essentielle à la motivation.

1.4.3 Liens entre l'empowerment et le comportement des dirigeants

Le sixième élément du modèle de Thomas et Velthouse (1990) porte sur la façon de modifier volontairement le processus d'empowerment. Les interventions visant cette modification peuvent toucher deux composantes du modèle: les variables environnementales et les styles d'interprétation cognitive. L'empowerment des employés pourrait être modifié par la modification des styles d'interprétation cognitive de ces mêmes employés.

Thomas et Velthouse (1990) identifient trois styles d'interprétation: le style «attributif» (Abramson *et al.*, 1978) qui fait qu'une personne attribue ses succès et ses échecs à des causes extérieures à elle-même; ce style a des effets négatifs sur l'empowerment. Le style «évaluatif» (Ellis, 1980 *in* Thomas et Velthouse, 1990) qui fait qu'une personne se forge des idéaux impossibles à satisfaire; ce style a des effets négatifs sur l'empowerment. Le style «imaginatif» (Harrison, 1983) qui fait qu'une personne anticipe la réalité de façon créative et ce style a des effets positifs sur l'empowerment. Ces styles sont des façons de penser apprises et selon Thomas et Velthouse (1990), il est possible de les changer en les rendant conscientes. L'influence du leader pourrait se faire à ce niveau.

Ces auteurs identifient aussi quatre éléments de l'environnement qui modifient l'empowerment. Ils ne définissent pas eux-mêmes le sens précis de ces variables mais se réfèrent aux auteurs qui les ont utilisées: le leadership charismatique avec House (1979) et transformationnel avec Bennis et Namus (1985), la délégation (Leana, 1987), les caractéristiques des emplois (Hackman et Oldham, 1980) et les récompenses (Deci, 1975). L'élément «leadership», comme variable environnementale, fera l'objet de cette recherche. La perception du leadership par l'employé, semble avoir un effet sur son empowerment (Bennis et Namus, 1985; Burke, 1986; House, 1977, voir Weber, 1991; Pelletier, 1989).

Chapitre II
Contexte expérimental

Ce chapitre propose de faire le point sur ce qui a été écrit au sujet des recherches sur l'empowerment. Même si le terme est utilisé aux États-Unis depuis plus de 15 ans, la conceptualisation du construit «empowerment» est récente et non fixée (Short *et al.*, 1992; Ripley, 1993; Pasmore, 1997). Ce mot est d'autant plus difficile à comprendre qu'il est à la mode et souvent associé au courant de la qualité totale (Dawson, 1992). Block (1987) en parle à la fois comme un état d'esprit et comme une habileté politique dans l'organisation. Le mot tient sa popularité en gestion au fait qu'il est associé à l'efficacité organisationnelle (Conger et Kanungo, 1988). En ce sens, le titre du livre de Vogt et Murrell (1990) qui traite de l'empowerment, «*How to Spark Exceptional Performance*», est révélateur. Le courant général qui relie l'efficacité d'une organisation à l'apport des employés remonte beaucoup plus loin, soit aux origines de l'école des relations humaines, de Follet à Mayo. Cependant, l'histoire de l'utilisation du mot, depuis Kanter (1979) à nos jours, passe particulièrement par Bennis et Namus (1985), Burke *et al.*, (1986), Conger et Kanungo (1988), Thomas et Velthouse (1990), Block (1987) et Vogt et Murrell (1988), Spreitzer (1996).

Le mot empowerment a d'abord été utilisé en psychologie et en psychologie sociale et le sens donné au mot éclaire son utilisation en administration. En psychologie, Cowen (1991) associe l'empowerment à la psychologie du bien-être (*wellness*) mais le plus souvent, il est associé au

concept de *self-empowerment*, concept rapproché du celui de Maslow (1954, voir Wilson, 1993) sur l'actualisation de soi. C'est un trait de personnalité qui présente les caractéristiques suivantes: l'individu est davantage intéressé à servir les autres qu'à recevoir des avantages extrinsèques; il a le courage d'agir en fonction de ses convictions; il exprime ses idées et ses sentiments; il accepte de prendre des risques et d'admettre ses erreurs; il accepte d'écouter et d'avoir des discussions constructives; il est ouvert aux autres sans chercher à les manipuler. Ce trait de personnalité fait en sorte qu'une personne s'accepte elle-même et accepte les autres; elle est capable de relations ouvertes et démocratiques (Block, 1987). Même si ce courant de pensée considère l'aspect organisationnel et collectif de l'empowerment, il est surtout concerné par le développement des personnes qui acquièrent de plus en plus de pouvoir sur leur vie (Short, 1992). Ce pouvoir peut être considéré soit comme l'habileté d'une personne à faire face aux situations qui briment sa liberté ou soit comme l'habileté à s'accomplir elle-même (Prawat, 1991). On rejoint ici le courant de psychologie sociale qui fait de l'empowerment un attribut de la personne en opposition à un autre attribut, le sentiment d'impuissance «*powerlessness*» (Zimmerman, 1990; Pankake, 1990).

En psychologie sociale, Zimmerman (1990), même s'il considère l'empowerment comme une énigme, distingue entre le trait de personnalité «empowerment» et l'empowerment psychologique qu'il considère comme une

variable contextuelle qui correspond à l'adéquation entre une personne et son environnement. Rappaport (1987, voir Short, 1992b) décrit l'empowerment comme un construit qui permet de relier les habiletés d'une personne avec son environnement. Dans le même sens, Lave (1988, voir Prawat, 1991) considère l'empowerment comme un processus dialectique dans le sens que la communauté forme l'individu mais que d'autre part l'individu forme la communauté. Le terme «empowerment» est associé à la lutte des minorités démunies (*powerlessness, helplessness*). De plus, les études pour expliquer la participation volontaire à une communauté sociale ont mis en évidence l'empowerment des individus; on a associé cette participation à l'ensemble des phénomènes reliés à l'empowerment (Prestby *et al.*, 1990). Maintenant on se pose des questions pour savoir jusqu'où doit aller l'empowerment (Price, 1990) et comment concilier le développement individuel avec le développement collectif?

Tymon (1988) classe les différentes approches de l'empowerment selon trois perspectives: structure, leadership et individu. Ces perspectives ne sont pas des catégories nettement définies mais plutôt des façons différentes de considérer l'empowerment. Ces trois perspectives sont présentes dans la littérature sur l'administration en général et dans la littérature sur l'administration scolaire. Elles sont nommées ici comme: empowerment organisationnel, empowerment comme caractéristique d'une

personne et empowerment comme leadership.

2.1 L'empowerment organisationnel

L'approche organisationnelle ou structurelle de l'empowerment ne concerne pas seulement l'employé qui est motivé, ni le leader qui habilite ses employés; elle suppose un changement organisationnel, des transformations profondes, systémiques et structurelles (Vogt et Murrell, 1990) qui touchent l'ensemble du management (Conger, 1989). L'empowerment est souvent relié à un programme de changements importants dans l'entreprise qui décide alors de stimuler la créativité et le sens de l'innovation chez ses employés (Hardy et Leiba-O'Sullivan, 1998).

Hollander et Offermann (1990) associent l'empowerment à la délégation de pouvoir. De même, Katzell (1994) décrit l'empowerment en terme de pouvoir délégué; c'est plus que le pouvoir partagé que l'on rencontre dans certaines formes de participation. Selon Burke (1986) les diverses formes de participation ne sont pas nécessairement de l'empowerment mais elles peuvent y mener en permettant le partage du pouvoir et en mettant en place un contexte favorable. L'accent est mis sur une organisation qui fonctionne avec la mobilisation de tous ses acteurs en leur fournissant l'information, le support et les ressources (Kanter, 1979; Tyman, 1988). Dans le même sens, Nielsen, (1986) conçoit l'empowerment

comme un processus de développement d'un groupe de travail. Pour Vogt et Murrell (1990), le développement d'un groupe de travail efficace est une étape pour rendre l'empowerment présent dans l'organisation. Hardy et Leiba-O'Sullivan (1998) ont décrit les risques des programmes d'empowerment qui n'atteignent pas toujours leur but parce qu'on crée l'illusion qu'il y aura harmonie entre le pouvoir délégué aux employés et le pouvoir formel dans l'entreprise.

En éducation, l'empowerment organisationnel est souvent perçu comme une conséquence de la décentralisation qui a donné une plus grande marge de manoeuvre aux écoles et a laissé plus de place aux enseignants (Irwin, 1990; White, 1992). L'empowerment est alors vu comme le résultat de politiques organisationnelles (Irwin, 1990). Les enseignants assument de plus grandes responsabilités dans leur vie professionnelle et dans le fonctionnement de l'école. Ils ont un rôle plus grand dans la prise de décision (Kirby et Colbert, 1994). L'empowerment organisationnel amène des changements de rôle et une nouvelle distribution du pouvoir. Un plus grand nombre de décisions sont maintenant laissées aux écoles et la direction partage son pouvoir de décision avec les enseignants (Bredeson, 1992; Reitzug, 1994).

Cette redistribution du pouvoir est liée à la mise en place d'un

mode de prise de décision participatif et est vue comme la marque d'un vrai leadership pédagogique (Harchar, 1993), comme une condition de l'efficacité des directions (Rutherford, 1985, voir Erlandson et Bifano, 1987), comme une source de satisfaction pour les enseignants (Erlandson et Bifano, 1987), comme la façon de donner aux enseignants une plus grande appartenance et une meilleure estime d'eux-mêmes (Stimson *et al.*, 1988). La redistribution du pouvoir est elle-même dépendante de la perception que les directions peuvent avoir de leur propre pouvoir (Lucas *et al.*, 1991). Elle provoque des conflits de rôles entre la direction et les enseignants. C'est une des conclusions de Bredeson (1992) à la suite d'une recherche qualitative (études de cas multiples) et quantitative (par questionnaires dans six écoles identifiées comme impliquées dans un processus de restructuration).

Il est inévitable de vivre des tensions dans cette redistribution de pouvoir et les directions, comme les enseignants, ont besoin de support. Bredeson (1992) a comparé ce que les directeurs et les enseignants avaient à dire sur des variables comme le leadership du directeur, la possibilité pour les enseignants de prendre des initiatives, les dérangements en classe, la discipline dans l'école, l'implication des enseignants dans la planification et le climat de l'école. Bredeson (1992) a alors pu établir de fortes relations entre la façon dont les enseignants perçoivent le climat de l'école, le leadership du directeur et les autres aspects de leur vie professionnelle.

Même si les enseignants voient leur vie professionnelle favorablement, ils sont ambivalents entre une plus grande implication dans la planification de la vie de l'école et leurs tâches traditionnelles. Selon l'étude de Bredeson (1992), les directions sont conscientes des besoins des enseignants mais ses données suggèrent qu'elles ne sont pas capables d'avoir les comportements de leadership appropriés. La restructuration du système scolaire avec la décentralisation et l'empowerment est souvent source de conflits entre les directions et les enseignants.

De plus, cette redistribution du pouvoir rejoint tout un courant de recherche dans lequel on a identifié l'empowerment à l'implication des enseignants dans la prise de décision (Bacharach *et al.*, 1990). Rice et Schneider (1994) ont recommencé, dans les mêmes écoles (22) en 1991, une étude faite en 1980 sur l'implication des enseignants dans la prise de décision pour constater l'évolution de cette implication. Le titre de leur étude «*Une décennie d'empowerment des enseignants*» (*A Decade of Teacher Empowerment*), couvre la même réalité que leur titre antérieur «*Implication des enseignants dans la prise de décisions*». Ces auteurs ont utilisé deux questionnaires pour comparer le degré d'implication des enseignants dans différents domaines de la vie scolaire (*Decision Involvement Analysis*) et leur degré de satisfaction (*Job Satisfaction Survey*). Ils constatent encore après 10 ans, que le degré d'implication et le degré de satisfaction sont reliés

(White, 1992). Ils constatent aussi que même si après 10 ans, les enseignants se sentent plus impliqués, ils ne se sentent pas plus satisfaits ni plus conscients de leur influence.

La situation est difficile parce que les enseignants sont ambivalents quant à leur nouveau rôle (Erlandson et Bifano, 1987). Est-ce vraiment à eux de prendre sur leurs épaules ces nouvelles responsabilités (White, 1992)? Ils sont davantage motivés à participer aux décisions qui concernent leur classe plutôt qu'à celles concernant l'administration de l'école (Conley, 1991, voir Keedy et Finch, 1994). High *et al.* (1989) ont constaté dans une étude exploratoire que les enseignants (N=203, primaire et secondaire) se sentaient trop impliqués dans les décisions administratives. Les recherches donnent des résultats imprécis quant à l'implication plus grande des enseignants dans la prise de décision. Blase et Roberts (1994) lors d'une recherche qualitative (N=1200, primaire et secondaire), basée sur un questionnaire avec des questions ouvertes (*Inventory of Strategies Used by Principals to Influence Teachers*) identifiant les comportements des directions qui influencent positivement l'implication des enseignants, ont identifié deux stratégies d'empowerment: prendre une décision avec les enseignants et leur demander leur opinion sur des décisions à prendre. Par contre, Gallmeir (1992) en utilisant le questionnaire *Teacher Morale Survey* (N=45) n'a pas trouvé de corrélation entre la motivation des enseignants et le fait d'avoir une direction ayant un style participatif.

Alors que l'attribution de pouvoirs aux enseignants engendre chez les directions la crainte de perdre leur propre pouvoir d'autorité, Kshensky et Muth (1991) ont voulu démontrer que le développement du pouvoir pouvait être mutuel entre la direction et les enseignants. Ils présentent l'empowerment à partir des différentes théories sur l'exercice et les formes de pouvoir dans les organisations. Ils se basent sur les travaux de Muth (1984) lequel a développé une théorie sur l'importance des formes de pouvoir dans le monde de l'éducation. Cette théorie reconnaît trois pôles pour décrire les formes d'exercice du pouvoir: la coercition, l'autorité et l'influence. L'empowerment est associé au pouvoir de persuasion³ et à trois dimensions de la vie de l'école: la communication horizontale, la communication verticale et le climat organisationnel. Kshensky et Muth (1991) ont administré deux questionnaires (*Administrative Behavior Scale* et *School Assessment Scale*) aux enseignants (N=375) et personnel de direction (N=113) de 34 écoles de niveau intermédiaire (*middle school*). Leur recherche leur a permis de démontrer que la coercition avait un effet négatif sur l'efficacité des écoles et que la persuasion avait un effet positif. Ils ont conclu que l'empowerment était en étroite relation avec l'exercice du pouvoir légitime et du pouvoir de persuasion.

Dans une perspective collective, Murray (1993) utilise le concept

³ Ces auteurs utilisent le mot influence au lieu du mot persuasion.

de «*school empowerment*» et identifie ainsi les écoles ayant atteint un haut degré de collégialité. Reitzug (1994) décrit l'école *empowered* comme une organisation où l'essentiel du contrôle du changement est passé de la direction aux enseignants et où le rôle de la direction a évolué du prescriptif au facilitant. Smith (1993) ajoute que ce n'est pas un changement qui peut émaner uniquement d'une politique administrative mais qu'il nécessite également l'évolution des personnes.

La compréhension de l'approche organisationnelle de l'empowerment dépend du sens que l'on donne au mot organisation. Spreitzer (1996) emploie l'expression «unité de travail» (*work unit*) pour désigner la réalité organisationnelle telle qu'elle est présente au travailleur. Elle explique que dans les grandes organisations, les départements ne sont pas homogènes et qu'un même rôle s'exercera différemment dans tel ou tel secteur d'une organisation. L'approche organisationnelle de l'empowerment est une figure de fond pour cette recherche qui s'intéresse aux relations entre les deux autres approches de l'empowerment: l'empowerment comme leadership et l'empowerment comme caractéristique d'une personne.

2.2 L'empowerment comme caractéristique d'une personne

L'approche de l'empowerment comme caractéristique d'une personne (*self-empowerment, psychological empowerment*) décrit l'employé

qui devient plus performant parce que plus créateur, plus autonome et plus professionnel. L'empowerment devient un état, un sentiment qui prédispose à l'action. Il n'est pas sans lien avec le contexte organisationnel: culture, ressources, et structure (Velthouse, 1990; Tard, 1993). Spreitzer (1996) a étudié les liens entre l'empowerment psychologique et certaines caractéristiques de l'organisation: la clarté du rôle, le degré de contrôle, le support socio-politique, l'accès à l'information, climat de travail, la grandeur de l'organisation (une organisation plus grande pouvait favoriser l'empowerment en étant plus significative pour les personnes). Spreitzer (1996) a établi qu'un plus haut niveau de scolarité favorisait l'empowerment en favorisant le développement des compétences.

La différence d'empowerment entre deux employés ne dépend pas seulement de leur tâche car deux individus ayant la même tâche auront un empowerment différent à cause de leur perception différente de la réalité (Velthouse, 1990). L'expérience d'empowerment est définie selon Bennis et Namus (1985, voir Tymon, 1988; Burke et Coruzzi, 1990) par quatre dimensions: compétence, impact⁴, sens de la communauté et enthousiasme au travail. Comme il a été souligné antérieurement dans cette recherche, Thomas et Velthouse (1990) associent l'empowerment à la motivation intrinsèque selon quatre dimensions de l'évaluation de la tâche: compétence,

⁴ Bennis utilise les mots «*to feel significant*» dans le sens d'impact. (Weber, 1991)

impact, signifiante et choix. Dans une première formulation de leur modèle, Thomas et Velthouse (1986 voir Tymon, 1988) utilisaient une cinquième dimension: progrès, dans le sens de la perception de l'évolution positive de la situation de travail. Malgré la recherche empirique de Tymon (1988) qui associait plutôt cette dimension à l'*impact*, Thomas et Tymon (1997) ont préféré garder la dimension *progrès* plutôt que la dimension *impact*. Dans le modèle de Bennis et Namus (1985) comme dans celui de Thomas et Velthouse (1990), les quatre dimensions sont interdépendantes. Velthouse (1990) a tenté sans succès de vérifier empiriquement un modèle basé sur la seule dimension *choix*. Spreitzer (1995b) a mené une recherche auprès de 393 cadres intermédiaires d'une grande entreprise industrielle et de 128 employés d'une compagnie d'assurance pour mesurer l'empowerment psychologique à partir des quatre dimensions utilisées par Thomas et Velthouse (1990). Spreitzer (1995b) a conclu en affirmant la validité du construit «empowerment».

L'empowerment comme caractéristique personnelle peut également être conçu comme une action plutôt qu'un état. L'empowerment d'une personne n'est plus considéré comme une disposition mais comme une réalisation. Wilson (1993) en se référant à Block (1987) et à Vogt et Murrell (1990) définit l'empowerment comme l'action de bâtir et de développer son pouvoir en le partageant. Si on se réfère à ce que nous avons dit déjà de

l'empowerment comme «action réalisée», on situe alors l'empowerment comme l'action elle-même. Lauzon (1997) considère aussi l'empowerment comme un résultat. À la suite d'une étude approfondie de la littérature et en utilisant le terme "habilitation", cette auteure a conceptualisé l'empowerment à partir de la notion de contrôle perçu (*locus of control*) par un individu en rapport à trois domaines d'activités: intrapersonnel, interpersonnel et organisationnel. Son analyse ramène à la complexité du phénomène de la motivation au travail illustré à la figure 3: l'empowerment appartient à une personne en situation avec d'autres personnes à l'intérieur d'une organisation. Lauzon a examiné les relations entre les caractéristiques des équipes de travail et l'empowerment des individus dans une grande entreprise. Les résultats de sa recherche suggèrent l'existence de liens entre l'empowerment des individus et certaines de leurs caractéristiques individuelles, comme l'ancienneté et la catégorie d'emploi.

En éducation, il a été constaté aussi que l'empowerment n'est pas uniquement un phénomène organisationnel de partage du pouvoir entre la direction et les enseignants. On attribue cette caractéristique à la direction (Kanpol, 1990), aux enseignants, aux parents (Goldring *et al.*, 1993), aux élèves, à tous les professionnels de l'école (Hunter, 1989) et au supérieur immédiat de la direction (Pancake, 1991). C'est une caractéristique de la personne et dans une même situation organisationnelle, tous n'en sont pas

qualifiés. Plusieurs auteurs ont voulu identifier et mesurer cette caractéristique chez les enseignants. Il est difficile de rapprocher ces tentatives à cause de l'absence d'une même définition du construit (Short et Rinehart, 1992) mais les constatations de ces chercheurs se rapprochent du modèle de Thomas et Velthouse (1990).

D'abord, Mearoff (1988) a décrit l'empowerment des enseignants en terme de professionnalisme. Les enseignants ayant plus d'autonomie doivent faire preuve de plus de professionnalisme. Ce professionnalisme est alors une habileté (*faculty*) qui permet à l'enseignant de bien fonctionner dans un environnement décentralisé. Mearoff (1988) identifie trois grands principes pour parvenir à ce professionnalisme et ces principes sont devenus des caractéristiques de l'empowerment. Premièrement, la reconnaissance professionnelle (*status*) qui découle de la considération ressentie suite à la participation à la vie de l'école; deuxièmement, le savoir professionnel (*teacher knowledge*) qui permet aux enseignants d'obtenir les informations nécessaires pour être compétents et participer à la prise de décision; troisièmement, la participation à la prise de décision (*access to decision making*) elle-même.

Colbert (1991, voir Kirby et Colbert, 1994) a utilisé ce modèle d'empowerment pour bâtir et valider un questionnaire de 18 items pour

mesurer le degré d'empowerment des enseignants. Ensuite, Martin (1990) en définissant l'empowerment comme la liberté d'un enseignant à prendre des décisions pédagogiques (*instructional decisions*), a mesuré l'empowerment à partir de trois variables: la perception de la compétence comme enseignant (*teacher efficacy*); la perception de soi comme leader et la perception de la capacité de prendre des décisions. Ces caractéristiques sont des habiletés qui permettent à un enseignant de se reconnaître comme compétent dans une situation de décentralisation.

Short et Rinehart (1992) ont voulu identifier les composantes de l'empowerment des enseignants et les mesurer. Ils s'inspirent de Lightfoot (1986, voir Short *et al.*, 1992), de Maeroff (1988) et de Rappaport (1987). Leur questionnaire a d'abord une assise empirique puisque les items qu'il contient sont au départ les réponses que des enseignants ont données à la question: Qu'est-ce qui vous fait sentir «*empowered*» dans votre école? Ces items ont été analysés par un panel d'experts et ils ont ensuite conçu et validé (N= 176) un questionnaire, le «*School Participant Empowerment Scale*» qui comporte six dimensions: prise de décision, croissance professionnelle, statut, compétence (*self-efficacy*), autonomie et impact. Ils ont utilisé ce questionnaire dans les écoles secondaires.

Une démarche semblable a été réalisée par Wilson (1993) mais

en associant l'empowerment (*self-empowerment*) au concept de "*self-actualization*" de Maslow (1954, voir Wilson, 1993). Leur questionnaire s'intitule le *Self-Empowerment Index*. Il a été validé auprès de 334 enseignants. Trois dimensions sont retenues: l'autonomie, la capacité d'exprimer ses idées et ses émotions et le courage de prendre des risques. La perspective de Wilson est très différente de celle de Short et Rinehart (1992). Elle définit l'empowerment comme une action plutôt que comme un état. On y retrouve cependant des caractéristiques qui se rapprochent du modèle de Thomas et Velthouse (1990).

Le modèle de Thomas et Velthouse (1990) n'est pas spécifique au monde de l'éducation mais les dimensions qu'ils donnent à l'empowerment se rapprochent de ce qui a été trouvé en éducation. La dimension «compétence» se retrouve chez Mearoff (1988), Martin (1990) et Short et Rinehart (1992). La dimension «signifiante» se retrouve dans la dimension «statut» de Maeroff (1988) et de Short et Rinehart (1992). La dimension «impact» se retrouve dans la caractéristique «impact» de Short et Rinehart (1992). La dimension «autonomie» se retrouve dans les caractéristiques «prise de décision» et «autonomie» de Short et Rinehart (1992).

Dans l'ensemble de ces recherches, la relation identifiée entre l'empowerment et certaines variables sociodémographiques est différente.

Certains chercheurs (Short, 1992; Martin, 1990) ne font pas de liens entre les variables sociodémographiques et les phénomènes d'empowerment. Ils les ignorent tout simplement ou ils mettent en opposition des conclusions qui se neutralisent d'une recherche à l'autre. Wilson (1993) et David (1995) ont démontré l'absence de lien entre le rapport des enseignants au travail et les variables "âge" et "sexe". Ces auteurs font référence à la recherche de Kallio et Jing (1985) établissant que lorsque les variables "âge" ou "sexe" sont significatives dans les établissements d'éducation, c'est plutôt à cause de l'influence cachée de variables organisationnelles et relationnelles. Gagné *et al.* (1997) ont relié chaque dimension de l'empowerment avec des caractéristiques de la tâche. Shanoski (1991) a montré que la scolarisation, le fait pour un enseignant de continuer à se scolariser, est un facteur d'accomplissement relié à l'empowerment. Spreitzer (1996) a identifié qu'un plus haut niveau de scolarisation était relié à un plus haut niveau d'empowerment. Selon Weber (1991), l'ancienneté dans l'organisation n'a pas de lien avec l'empowerment tandis que selon Lauzon (1997), l'ancienneté dans un poste est une variable à considérer quant au degré d'empowerment.

2.3 L'empowerment comme leadership

Selon le modèle de Thomas et Velthouse (1990) l'empowerment comme caractéristique d'une personne est modifiable par le fait d'introduire

des changements dans l'environnement et le leadership de la direction est un élément de cet environnement. La présentation de l'approche de l'empowerment comme leadership décrit cet aspect du modèle.

La personnalité du leader joue un rôle dans le leadership d'empowerment. Selon Quinn et Spreitzer (1997) il est impossible de développer l'empowerment des autres sans posséder soi-même cette caractéristique. Ce leadership n'est possible que si le gestionnaire a suffisamment confiance en lui pour ne pas considérer comme un danger le développement de ses subordonnés (Kanter, 1979). En effet, pour plusieurs, le pouvoir apparaît comme une réalité quantifiable que l'on risque de perdre en le partageant (Burke, 1986). Quand on considère l'empowerment comme une forme de leadership, deux sens apparaissent: leadership d'empowerment organisationnel et leadership d'empowerment personnel. Quinn et Spreitzer (1997) ont qualifié la première approche de «mécaniste» et la deuxième approche d'«organique».

2.3.1 Le leadership d'empowerment organisationnel

Premièrement, les actions que pose le gestionnaire peuvent influencer les employés par le biais de changements organisationnels. Block (1987) affirme que le fait de mettre en oeuvre une vision inspirante est l'essence même de l'empowerment. Selon Mainiero (1994), l'empowerment

consiste à créer un climat dans lequel les subordonnés se sentent créativement responsables de leur propre travail. Ce sens impute au leader la responsabilité de mener à bien le changement organisationnel décrit par la première approche. Selon Quinn et Spreitzer (1997), le leader qui veut développer l'empowerment dans son organisation doit utiliser quatre leviers: une vision stratégique claire; un climat de travail ouvert et favorisant le travail d'équipe; un milieu de travail où la discipline et le contrôle sont importants; un milieu supportant et sécuritaire.

En éducation, l'exercice de ce leadership est difficile parce que les directions n'y sont pas préparées. Selon Bredeson (1992), elles n'ont pas les habiletés appropriées pour remplir ce rôle. Stimson *et al.*, (1988) avaient aussi conclu dans le même sens en affirmant que l'empowerment des enseignants ne se réaliserait que si les directions amélioraient leurs façons de faire. Shield et Newton (1994) ont même appliqué le mot empowerment aux directions (*empowered leadership*) pour exprimer la nécessité d'un nouveau leadership pour parvenir à l'amélioration du fonctionnement des écoles. Keedy et Finch (1994) croient que le recrutement de futures directions est la clé du changement. Il faut choisir des directions capables de partager le pouvoir avec les enseignants sans perdre leur autorité. Colbert (1994), quant à lui, n'associe pas le leadership d'empowerment à des actions mais à l'authenticité de la direction. Le leadership d'empowerment

organisationnel rend possible l'adaptation de l'école à sa nouvelle réalité «restructurée».

Mearoff (1988b) a énoncé trois principes pour réussir cette adaptation: développer l'estime de soi des enseignants, développer leur savoir et leur donner accès à la prise de décision. Prestine (1993) a fait une revue de littérature et en a conclu que le mouvement de décentralisation avait plus de chance de réussir quand la direction utilisait les stratégies suivantes: développer une culture d'école; utiliser en faveur de l'école les mécanismes bureaucratiques; favoriser le développement professionnel; exprimer les valeurs culturelles par des symboles et des rituels; partager le pouvoir et les responsabilités et gérer la communication. L'importance de la communication est soulignée également par d'autres études.

En effet, Peel *et al.*(1994) ont suivi 26 directions reconnues pour favoriser l'empowerment des enseignants. Ils ont trouvé que ces directions sont fortement engagées quant au développement de leur école, qu'elles sont réalistes au sujet des problèmes possibles et qu'elles sont capables de prendre le risque d'une communication ouverte. Roberts et Dungan (1994) rapportent une étude de cas sur des directions dont les écoles sont impliquées dans un programme de décentralisation. Le leadership de ces directions se distingue par la qualité et la quantité des communications autant

verticales qu'horizontales. Les informations au sujet des changements organisationnels sont partagées entre la direction et les enseignants. Dans le même sens, Bredeson (1992), dans une étude à la fois quantitative et qualitative dans six écoles, auprès de 192 enseignants, constate l'importance de bonnes relations entre la direction et les enseignants pour faciliter l'adaptation à l'empowerment.

2.3.2 Le leadership d'empowerment personnel

Deuxièmement, les actions que pose le gestionnaire peuvent influencer les employés plus directement pour favoriser leur empowerment personnel. Comment faire pour libérer toute l'énergie de chaque personne afin qu'elle puisse donner son maximum (Vogt et Murrel, 1990)? Il est question ici de la force de travail et des habiletés des enseignants. La direction fait un investissement en aidant au développement des capacités de son personnel pour en arriver à ce que chacun accomplisse son travail de façon optimale (Pancake, 1991). Ainsi, ce qui fait le succès des organisations, ce ne sont pas les performances exceptionnelles mais la capacité que la main-d'oeuvre disponible donne son plein rendement (Pankake, 1991). L'expression de Prestine (1993) *principal as enabler* exprime bien cette signification de l'empowerment. Leitwood et Jantzi (1997), suite à une étude par questionnaire auprès de 1042 enseignants du primaire et du secondaire, ont conclu que la perception par les enseignants du leadership de leur

direction était explicable à 41% par les conditions de travail modifiables dans l'école (mission, culture, organisation, politiques, mode de prise de décision, circulation de l'information et planification) et à 8% seulement par les caractéristiques non-modifiables de l'école (taille et degré d'enseignement), les caractéristiques personnelles des enseignants (surtout le sexe et l'ancienneté dans l'école) et les caractéristiques personnelles des directions.

Martin (1990) utilise le modèle de Getzels (1957, voir Martin, 1990) pour décrire les comportements des directions permettant aux enseignants de développer leur empowerment: donner confiance aux enseignants, donner du feed-back efficace et créer un environnement de coopération. Il rejoint Blase et Kirby (1992) qui ont relié à l'empowerment le fait que les directions reconnaissent le mérite professionnel des enseignants.

Suite à l'étude des comportements d'une direction d'école primaire, Reitzug (1994) a développé une taxonomie des comportements de leadership. Sa taxonomie est basée sur la définition de l'empowerment de Prawat (1991) que Reitzug résume par une question: «Que fait la direction pour donner aux enseignants le pouvoir de s'engager plus à fond dans leurs pratiques professionnelles comme individu et comme faisant partie d'une école?» (1990, p. 290). Cet auteur établit sa taxonomie à partir de trois grandes catégories: support, facilitation et possibilité. Le «support» signifie

qu'il faut créer un environnement aidant pour que chacun puisse trouver et exprimer sa voix. La «facilitation» signifie qu'il faut provoquer des situations pour permettre aux enseignants de critiquer les pratiques et les politiques de l'école. La «possibilité» signifie qu'il faut faire en sorte que les enseignants puissent agir en conformité avec leurs critiques. Il s'agit de créer un espace professionnel pour que les enseignants puissent y prendre leur place plus facilement.

Blase *et al.*, (1997) comparent leurs résultats à ceux de Reitzug (1994). Ils ont mené une étude dans 11 écoles auprès de 285 enseignants d'écoles primaires et secondaires afin d'identifier les actions des directions qui influencent positivement l'empowerment des enseignants. L'empowerment a pour eux trois dimensions: personnel, dans la classe et dans l'école. Ils ont retenu sept facteurs d'influence: témoigner de la confiance, développer des mécanismes de prise de décision partagée, encourager et écouter, promouvoir l'autonomie, promouvoir l'innovation, supporter (récompenser) et enfin, posséder certaines caractéristiques personnelles comme l'enthousiasme et l'honnêteté.

Les recherches en éducation vont dans le même sens que les recherches dans d'autres domaines de l'administration. Conger (1989) ayant interrogé plusieurs gestionnaires, identifie cinq pistes d'empowerment:

développer un climat de travail émotivement positif, encourager et récompenser de façon visible et personnelle, exprimer sa confiance aux subordonnés, fournir des occasions d'initiative et de responsabilité et souligner les petits succès. Dans un sens très large, Vogt et Murrell (1990) énoncent jusqu'à soixante-cinq interventions que peut réaliser le gestionnaire pour développer l'empowerment. Burke (1986) pour sa part décrit cinq façons d'agir: insuffler une direction aux subordonnés; les stimuler, les récompenser, les développer et faire appel à leurs besoins. Pour Tard (1993) et Dawson (1992), quatre dimensions du comportement du dirigeant influencent l'empowerment: maintenir l'estime de soi, écouter et répondre avec empathie, demander de la collaboration et offrir de l'aide sans prendre la responsabilité.

Weber a travaillé à la suite de Burke et Coruzzi (1990, voir Weber, 1991) lesquels avaient utilisé le modèle conceptuel de Bennis et Nanus (1985). Ce modèle identifiait sept catégories de pratiques reliées à l'empowerment: développer son personnel, accorder des récompenses, encourager la confiance réciproque, encourager l'innovation, assurer des bonnes communications, déléguer et responsabiliser. Finalement, Weber (1991) ayant établi des liens entre le développement du sentiment d'empowerment et la perception des comportements des dirigeants a retenu quatre dimensions: encourager, répondre, communiquer et déléguer. Ces dimensions étaient en corrélation avec les sentiments reliés à l'empowerment

considérés séparément ou globalement (coefficients r variant de 0,52 à 0,89).

La dimension *encourager* signifie que le leader favorise l'innovation, qu'il aide son personnel à développer ses compétences, à obtenir de l'avancement et de la reconnaissance, que les critères de performances sont reconnus conjointement. La dimension *communiquer* signifie que le leader communique ses attentes clairement, qu'il informe et implique son personnel dans la prise de décision. La dimension *répondre* signifie que le leader accepte les échanges ouverts, favorise l'expression d'opinions originales, donne du feedback sur les performances de chacun et est aussi capable de reconnaître les erreurs que de les pardonner. La dimension *déléguer* signifie que le leader laisse une marge de manoeuvre sur la façon d'atteindre les objectifs, qu'il favorise la prise de décision aux échelons les plus bas de l'organisation et qu'il encourage les initiatives et accorde des ressources.

Ce modèle a été choisi parce que ces quatre dimensions du leadership d'empowerment rejoignent des éléments majeurs de la motivation intrinsèque présentés antérieurement. Communiquer et répondre s'associent facilement à la circulation de l'information: information descendante et ascendante entre la direction et les enseignants. Encourager s'associe à la compétence: établir une relation supportante face à la tâche. Déléguer s'associe naturellement à l'autodétermination: donner la possibilité de faire

des choix. De plus, ce modèle découle des idées de Bennis et Namus (1985) dont Thomas et Velthouse (1990) ont affirmé qu'elles étaient compatibles avec leurs idées. Il est le résultat d'études empiriques et il est instrumenté suite aux travaux de Burke et Coruzzi (1990) et de Weber (1991) qui ont construit l'*Empowerment Practices Questionnaire* qui sera présenté ultérieurement.

2.4 La recherche sur l'empowerment

Stimson et Appelbaum (1988) soulignent la difficulté d'étudier l'empowerment. En effet, le pouvoir est un phénomène camouflé et mal connu autant des directions que des enseignants; il a mauvaise réputation. Il est donc peu commun de penser ou d'agir dans le but de donner du pouvoir, de développer de l'empowerment. Lorsque des chercheurs se sont intéressés à ce sujet, l'absence d'un cadre théorique commun a rendu inconsistants plusieurs résultats de recherches (Imber et Duke, 1984, voir High, 1989). Selon Reitzug (1994), les théories sur l'empowerment sont plus abondantes que la recherche empirique et systématique sur le sujet. Par exemple, Keller et Dansereau (1995) ont identifié les liens entre le leadership et l'empowerment mais à partir de la théorie de l'échange social (*social exchange theory*). Alors que dans plusieurs domaines, les recherches quantitatives ont précédé les recherches qualitatives, les recherches dans ce domaine sont surtout qualitatives (Irwin, 1990; Blase *et al.*, 1997). Il y a eu

émergence progressive du construit «empowerment» et il n'y a pas encore d'unanimité à ce sujet. Pasmore et Woodman (1997) ont utilisé le développement du construit «empowerment» comme thème d'un volume sur le développement des construits. Par exemple, des auteurs comme Spreitzer (1997), Thomas et al., (1997), Bartanek et al., (1997) y discutent de leur conception de l'empowerment en tant que nouveau construit. Des modèles théoriques et des outils de mesure ont été développés pour faciliter progressivement les recherches quantitatives mais il n'y a pas encore de modèle unique.

Selon Vallerand et Thill (1993), la recherche sur la motivation peut se faire selon plusieurs schèmes: expérimental, quasi-expérimental, corrélational et étude de cas. Toujours selon ces auteurs, la mesure de la motivation intrinsèque peut se faire par voie de questionnaire.

L'étude d'un phénomène à travers les perceptions des individus engendre des biais d'interprétation et les observations de cette recherche ne sont pas recoupées par des observations complémentaires sur le terrain: la confidentialité accordée aux répondants pour faciliter la transparence de leurs réponses ne laissait pas de place à des recoupements d'observation. Cependant, Spreitzer (1996) affirme que ce sont les perceptions des individus qui façonnent leur sentiment d'empowerment et d'autres chercheurs (Ouellet,

1995; Leitwood et Jantzi, 1997) s'entendent pour affirmer qu'en matière de leadership, les perceptions de la réalité sont essentielles. Selon Spreitzer (1996), ces perceptions auraient une certaine persistance dans le temps.

2.5 Les objectifs de cette recherche

Cette recherche pourrait être un pas pour établir les liens entre l'empowerment des enseignants et l'efficacité des écoles. Elle pourrait avoir des retombées sur la formation et la sélection des directions d'école puisqu'une meilleure connaissance du processus d'influence pourrait guider les directions quant aux habiletés à acquérir. Le construit d'empowerment est très redevable à son antithèse: l'impuissance (*powerlessness*). Le monde scolaire peut facilement correspondre aux caractéristiques des organisations qui engendrent un état d'impuissance: compétition, climat de travail individualiste, bureaucratique et centralisé (Conger et Kanungo, 1988).

Cette recherche se situe dans le prolongement de recherches antérieures. Tymon (1988) à la fin de sa thèse pour valider le modèle d'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) ouvrait une piste de recherche pour explorer les liens entre les pratiques de gestion et ce modèle. Ce modèle n'a pas encore été étudié, à notre connaissance, en éducation. Il y a même une certaine coupure entre la recherche en éducation sur

l'empowerment et la recherche dans d'autres secteurs. Spreitzer (1997) recense les écrits sur l'empowerment (administration, psychologie, religion, sociologie) sans tenir compte des recherches dans le domaine de l'éducation. Cette recherche vise à appliquer à l'éducation un modèle reconnu. Elle a donc une dimension vérificatoire en ce sens qu'elle reprendra des analyses des recherches antérieures (Tymon, 1988; Weber, 1990).

D'une façon générale, cette recherche veut contribuer à la vérification empirique d'une partie du modèle de Thomas et Velthouse (1990) et appliquer ce modèle au domaine de l'éducation au Québec. D'une façon spécifique, l'objectif de cette recherche est d'étudier les relations entre le leadership des directions d'école primaire et l'empowerment de leur personnel enseignant; le leadership étant défini par les quatre dimensions du modèle de Weber (1991) telles que décrites au chapitre deuxième et le sentiment d'empowerment du personnel enseignant étant défini par les quatre dimensions du modèle de Thomas et Velthouse (1990) telles que décrites au chapitre premier. D'une façon complémentaire, cette recherche vise à mieux connaître l'empowerment des enseignants en étudiant ses relations avec les différentes variables sociodémographiques: l'âge, le sexe, la fonction, l'ancienneté dans l'enseignement, l'ancienneté dans cette école et l'ancienneté avec la même direction.

Le leadership des directions sera étudié avec le questionnaire de Burke et Coruzzi (1990) et l'empowerment des enseignants sera étudié avec le questionnaire de Tymon (1988)⁵. Les deux questionnaires seront administrés en même temps à l'intérieur d'un même document de façon à pouvoir associer les réponses. Des informations sociodémographiques viendront compléter les questionnaires de façon à vérifier les liens possibles de l'empowerment des enseignants avec leurs caractéristiques personnelles.

Cette recherche est explicative et le type de relations recherché est non causal. Elle veut confirmer la présence concomitante de l'empowerment et du leadership comme faisant partie du même processus motivationnel. Une recherche longitudinale aurait été nécessaire pour établir l'influence réciproque de l'empowerment et du leadership (Williams et Podsakoff, 1989; Spreitzer, 1995b).

2.6 Les hypothèses de la recherche

Si le modèle de Thomas et Velthouse (1990) est valable pour décrire le processus d'empowerment des enseignants et que ce processus peut être influencé par le leadership des directions, il devrait être possible de trouver des liens entre le leadership comme variable indépendante et

⁵ Suite à une analyse de la littérature, Spreitzer (1995a) a remodelé le questionnaire de Tymon en formulant le même nombre de questions pour chaque dimension. Ce questionnaire n'était pas disponible en 1994 au moment où cette recherche a été lancée.

l'empowerment comme variable dépendante. L'hypothèse nulle suivante sera étudiée:

H 1 La perception globale des enseignants de leur propre empowerment n'est pas reliée à la perception globale du leadership d'empowerment de leur direction d'école.

La variable dépendante empowerment sera étudiée davantage à l'aide de variables sociodémographiques (l'âge, le sexe, la fonction, l'ancienneté dans l'enseignement, l'ancienneté dans cette école et l'ancienneté avec la même direction. L'hypothèse nulle suivante sera étudiée:

H 2 L'empowerment du personnel enseignant observé par la somme des réponses au questionnaire de Tymon (1988), n'est pas relié aux caractéristiques des répondants selon leur H 2.1 -âge; H 2.2 -sexe; H 2.3 fonction; H 2.4 -scolarité; H 2.5 -ancienneté dans l'enseignement; H 2.6-ancienneté dans l'école; H 2.7 -ancienneté avec la même direction.

La figure 4 de la page suivante illustre les relations étudiées entre la variable indépendante, *leadership*, la variable dépendante, *empowerment* et les variables sociodémographiques.

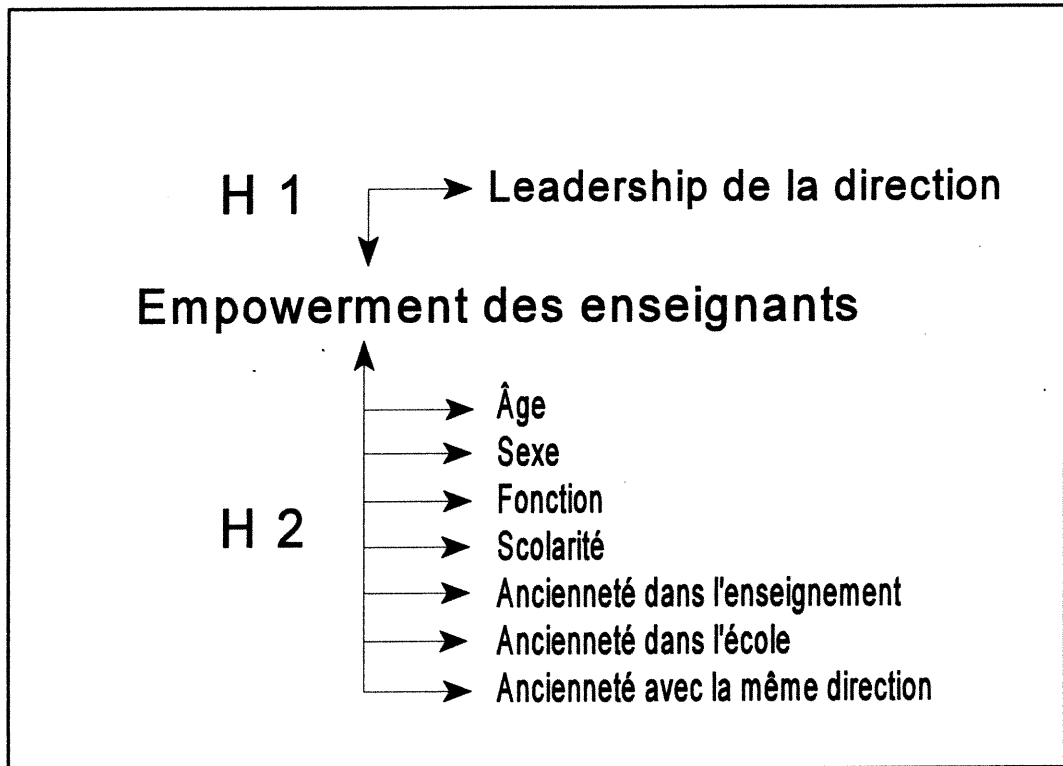


Figure 4 - Relations étudiées entre les variables

Chapitre III

La méthodologie

Ce chapitre expose le mode de cueillette des données, la description de l'échantillon et la description du document-questionnaire⁶.

3.1 La collecte des données

Pour vérifier les hypothèses formulées, des données ont été recueillies par voie de questionnaire dans dix-neuf écoles primaires, auprès du personnel enseignant, quant à leurs perceptions de leur empowerment et du leadership de leur direction. Les demandes d'autorisation de recherche et les autorisations requises auprès de la Commission scolaire, des associations professionnelles et des supérieurs directs des directions d'école sont jointes en appendice A-6: Comité de la recherche de la Commission scolaire; Association des directions d'école de Montréal; Alliance des professeures et professeurs de Montréal. L'appendice A-6 contient également la lettre de présentation aux directions d'école ayant accepté de collaborer accompagnée d'une lettre de présentation pour les enseignants. Tel que convenu avec les répondants, les noms des écoles participantes ne sont pas cités pour éviter tout rapprochement et ainsi sauvegarder totalement la confidentialité. L'observation de l'empowerment du personnel enseignant s'est faite à l'aide du questionnaire de Tymon (1988) et l'observation du leadership de la direction s'est faite par le questionnaire de Burke et Coruzzi (1990). Ces questionnaires sont présentés aux appendices A-1 et A-3. Ces

⁶ Le terme est utilisé pour éviter toute confusion quant au fait que deux questionnaires et des questions sociodémographiques ont été utilisés dans le même «document-questionnaire».

deux instruments ont été traduits de l'anglais en suivant un processus de validation inter-juges (4) choisis parmi les professeurs du Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Les traductions françaises sont présentées aux appendices A-2 et A-4. Ces instruments ont été unifiés dans un document-questionnaire conçu pour être facilement et rapidement complété (appendice A-5).

3.2 La description de l'échantillon

Les enseignants ayant répondu au document-questionnaire appartenaient à deux des neuf regroupements d'écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal, commission scolaire urbaine offrant des services à environ 90,000 élèves en 1994 et qui est devenue par la suite la Commission scolaire de Montréal après la restructuration scolaire de 1998. Suite à une présentation de la recherche aux directions de ces écoles primaires et suite aux démarches de ces directions dans leur milieu, les enseignants (n = 510) de 19 écoles ont été sollicités pour répondre au document-questionnaire. Parmi ces écoles, 17 sont situées dans des milieux défavorisés. Les données ont été recueillies à partir de la participation volontaire de directions d'école sollicitées en suivant la ligne hiérarchique. Chaque direction a présenté la recherche à son personnel enseignant, lequel a répondu au document-questionnaire de façon facultative et

confidentielle; de plus, des enveloppes de retour étaient fournies. Une lettre de rappel a été distribuée en même temps que les questionnaires, avec la consigne pour les directions de les distribuer une semaine plus tard que le document-questionnaire. Un total de 183 questionnaires ont été recueillis ce qui représente un taux de réponse de 35,9%.

3.3 La description du document-questionnaire

Le document-questionnaire comprend trois parties: les renseignements personnels, le questionnaire sur l'empowerment des enseignants et le questionnaire sur le leadership d'empowerment des directions.

3.3.1 Les renseignements personnels

De façon à diminuer au maximum les effets de désirabilité sociale internes à chaque école et à éviter que les directions d'école ne se sentent jugées, il a été établi auprès des répondants que ni les répondants, ni les directions, ni les écoles ne seraient identifiés. Les seuls renseignements personnels demandés ont trait à l'identification de cette population (sexe, âge, fonction) et à son ancienneté (dans l'enseignement, dans cette école, avec la même direction). Ces renseignements serviront à vérifier l'influence de ces caractéristiques sociodémographiques sur l'empowerment des enseignants et à faire des liens avec les recherches antérieures. L'âge et le

sexe des enseignants ont déjà fait l'objet d'études (David et Payeur, 1995) qui ont démontré leur faible importance quant au rapport au travail des enseignants.

L'ancienneté dans l'enseignement pourrait être une variable significative car de même qu'on associe souvent le vieillissement et la démotivation, on associe également l'expérience avec un durcissement des habitudes professionnelles. L'ancienneté dans l'école est choisie de façon à vérifier les liens avec l'appartenance à l'école. L'ancienneté dans l'école est une variable qui pourrait être significative car en même temps qu'elle reflète un certain degré de stabilité et d'engagement professionnel, elle est parfois associée à une certaine sclérose professionnelle caricaturée par l'exemple de l'enseignante qui prend sa retraite après avoir enseigné dans le même local durant toute sa carrière. L'ancienneté avec la même direction est choisie de façon à vérifier les liens avec la durée du processus d'influence.

La question à savoir s'il s'agit d'un enseignant titulaire ou non a été ajoutée pour vérifier les liens possibles avec la théorie des caractéristiques de la tâche de Hackman et Oldham (*in* Barnabé, 1993). La fonction enseignante dans une école primaire est d'abord le fait d'être titulaire. Cette tâche est plus structurée, plus uniformisée que d'autres tâches également effectuées par des enseignants: spécialistes, orthopédagogues, enseignant-

ressource, enseignant-support, projets reliés à des budgets spéciaux en lien avec les milieux défavorisés.

3.3.2 Le questionnaire sur l'empowerment du personnel enseignant

Tymon (1988) dans sa recherche (N=164) pour valider le modèle d'empowerment cognitif de Thomas et Velthouse (1986, in Tymon, 1988) a développé un questionnaire (*The Employee Work Survey*) dont la première section (*Situational Assessments*) mesure les quatre dimensions de l'empowerment (impact, compétence, signification et choix) du modèle de Thomas et Velthouse (1990). Cette section contenait à l'origine 33 questions et cinq dimensions. On demandait aux employés d'indiquer leur degré d'accord sur une échelle de 1 à 7. Le choix des items a été validé par des experts (Tymon, 1988) et fut ensuite soumis à des tests métrologiques qui ont démontré que seulement 4 des 5 dimensions étaient distinctes (la dimension progrès a été éliminée en la jumelant avec la dimension impact) et que 18 des 33 questions devaient être retenues. Les dimensions *impact*, *compétence*, *signification* et *choix* ont des coefficients de consistance interne respectivement de 0,87, 0,84, 0,72, 0,86 selon le coefficient alpha de Cronbach.

Le titre du questionnaire a été modifié de façon à pouvoir l'utiliser sans se référer directement au concept d'empowerment trop nouveau pour être connu de l'ensemble du personnel enseignant. Le titre choisi «Motivation

intrinsèque», entraîne une simplification puisque Thomas et Velthouse (1990) identifient l'empowerment à la motivation intrinsèque dans un sens particulier mais il permet d'évoquer la réalité de l'empowerment. L'échelle de réponses de ce questionnaire a été modifiée: les pôles des réponses «fortement d'accord, fortement en désaccord» ont été intervertis pour accorder les deux questionnaires aux mêmes pôles de réponses. La somme totale des réponses donnera un score global d'empowerment. La somme des réponses selon leur dimension d'appartenance donnera un score à chacune des dimensions: signifiante (1,11,14), impact (2,3,4,6,8,10,18), compétence (5,7,12,17), et choix (9,13,15,16). Le score maximum était de 126 et le score minimum de 18.

3.3.3 Le questionnaire sur la perception du leadership d'empowerment

La perception des enseignants du leadership d'empowerment de leur direction sera étudiée par des questions tirées de l'*Empowerment Practices Questionnaire* de Burke et Coruzzi (1990, voir Weber, 1991). Ce test a été utilisé par ses auteurs, auprès de 3419 employés d'une compagnie pharmaceutique internationale. Weber (1991) a utilisé le même test auprès de 384 employés d'une grande compagnie manufacturière espagnole. Les tests statistiques effectués ont réduit à 24 les 51 questions et à quatre les sept dimensions originales de Burke et Coruzzi. Les quatre dimensions retenues sont: encourager, communiquer, répondre et déléguer (coefficients

de validité de Cronbach respectivement de 0,91, 0,77, 0,83 et 0,78). Ces quatre dimensions étaient en corrélation entre elles avec des coefficients r de Pearson variant de 0,49 à 0,72. Pour chaque question les répondants devaient exprimer leur degré d'accord sur une échelle de 1 à 5. La somme totale des réponses aux 24 questions donne pour chaque répondant, le score de sa perception du leadership d'empowerment. La somme des réponses selon leur dimension d'appartenance donne un score à chacune des dimensions: encourager (1, 2, 3, 5, 6, 13, 15, 17, 20, 24), communiquer (9, 11, 18, 23), répondre (8, 10, 14, 16, 22), déléguer (4, 7, 12, 19, 21). Le score maximum étant de 120 et le score minimum de 24.

Le questionnaire de Burke et Coruzzi comprenait aussi 4 questions projectives (coefficients de validité de Cronbach de 0,86) pour mesurer le sentiment d'empowerment (compétence, signifiante, communauté et plaisir au travail): ces questions ne demandaient pas au dirigé d'exprimer son sentiment d'empowerment mais d'exprimer si son dirigeant favorisait cet aspect de l'empowerment. Weber (1991) a utilisé le score obtenu à ces questions pour établir que la variance observée du sentiment d'empowerment était explicable par les dimensions du leadership. Ainsi, quatre questions ont été ajoutées au questionnaire; les quatre dimensions de l'empowerment selon Thomas et Velthouse (1990) ont été formulées en questions projectives (questions 25 à 28). Le but de cet ajout était de comparer deux mesures du

degré d'empowerment mais elles n'ont pas été utilisées dans l'analyse.

Chapitre IV

L'analyse des données

Puisqu'un des objectifs de cette recherche est d'appliquer à l'éducation les travaux de Tymon(1988) et de Weber (1990), l'analyse des données se fera en ayant soin de relier ensemble ces recherches. Après avoir exposé le traitement des données et décrit les répondants, la consistance interne et les résultats des questionnaires seront traités. Les hypothèses seront ensuite vérifiées.

4.1 Le traitement des données

Les données ont été traitées avec le logiciel SPSS. De façon à maximiser le nombre de répondants, les documents-questionnaires ayant des valeurs manquantes n'ont pas été éliminés. Ainsi, pour les calculs statistiques relatifs à chaque variable, ne seront considérés que les cas valides et les valeurs de n (nombre de répondants) varieront de 153 à 183. Les valeurs aberrantes ont été identifiées par l'étude de la distribution de chaque variable. À la question sur la scolarité, cinq valeurs aberrantes ont été détectées et ramenées à des valeurs manquantes, comme s'il n'y avait pas eu de réponse.

4.2 La description des répondants

Parmi les 183 répondants, 80,9% sont des femmes et 15,3% sont des hommes (3,8% n'ont pas répondu à cette question); les hommes ont moins d'ancienneté ($\bar{x} = 11,82$) que les femmes ($\bar{x} = 16,97$). L'âge moyen

varie de 24 à 59 ans pour une moyenne de 42 ans ($\bar{x} = 42,33$); la médiane étant de 49 ans, il y a donc plus de répondants plus âgés que la moyenne. Les années de scolarité reconnues par le ministère de l'Éducation se situent entre 16 et 17 années ($\bar{x} = 16,89$). Parmi les enseignants, 68,3% sont titulaires de classe, 23% occupent d'autres postes d'enseignants (spécialistes en éducation physique, en arts ou en musique; orthopédagogues; enseignants-ressource; projets spéciaux) tandis que 8,7% n'ont pas répondu à cette question. L'ancienneté totale dans l'enseignement est de plus de 16 ans ($\bar{x} = 16,17$) alors que l'ancienneté dans l'école est d'environ 8 ans ($\bar{x} = 8,21$) et que l'ancienneté avec la même direction d'école dépasse à peine 2 ans et demi ($\bar{x} = 2,59$). Les statistiques descriptives de chacune de ces variables sont données en appendice B, tableaux XVI et XVII. Les figures 6 à 10 de l'appendice C illustrent les distributions des valeurs de ces variables. Le test Kolgomorov-Smirnov confirme que ces distributions ne sont pas normales (appendice B, tableau XVIII) et c'est pourquoi les tests non-paramétriques seront généralement utilisés. Martineau (1990) recommande l'utilisation de tests non-paramétriques lorsque les variables sont ordinales ou lorsque les distributions ne sont pas normales.

Une analyse bivariée par des coefficients de corrélation de Spearman, illustrée par le tableau 1 de la page 83, montre des relations significatives entre la variable sexe et les variables âge ($\rho = -0,186$),

fonction ($\rho = 0,193$) et ancienneté ($\rho = -0,160$). Ces relations font ressortir que les hommes sont plus jeunes ($\bar{x} = 38,82$) que les femmes ($\bar{x} = 43,03$) et cumulent donc moins d'ancienneté dans l'enseignement ($\bar{x} = 16,97$ pour les femmes et $\bar{x} = 11,82$ pour les hommes), qu'ils occupent davantage de postes d'enseignants sans être titulaires: 28% des hommes et 12% des femmes occupent des postes d'enseignement sans être titulaires. Ceux qui occupent ces postes sont légèrement plus jeunes que les titulaires (non-titulaires, $\bar{x} = 41,68$; titulaires $\bar{x} = 42,68$).

Tableau 1
Coefficients de corrélation^A entre les variables
sociodémographiques

	A	B	C	D	E	F	G
A Fonction	1,000						
B Sexe	0,193*	1,000					
C Scolarité	0,111	0,020	1,000				
D Âge	-0,058	-0,186*	-0,016	1,000			
E Anc. avec direction	0,023	-0,080	0,010	0,396**	1,000		
F Anc. école	0,096	-0,092	-0,046	0,587**	0,502**	1,000	
G Anc. enseignement	0,156*	-0,160*	-0,098	0,847**	0,411**	0,745**	1,000

** Coefficients de corrélation significatifs à .001 (test bilatéral)

* Coefficients de corrélation significatifs à .01 (test bilatéral).

^A Coefficients de corrélation de Spearman.

Pour identifier des relations entre ces variables qui seraient cachées par leur distribution anormale, les variables sociodémographiques ont été recodées pour être ensuite croisées en tableaux de contingences. Le

recodage des variables s'est fait en trois catégories pour obtenir des groupes aussi égaux que possible, ce qui correspond pour les variables reliées à l'ancienneté, au sens commun du vécu des écoles: les jeunes, les habitués et les anciens. Les noms de chaque catégorie ont été adaptés à chaque variable (appendice B, tableau XIX). La variable *scolarité* a été divisée en trois, pour en limiter les valeurs et ainsi éviter les cases vides dans les tableaux croisés. Une seule nouvelle relation significative est apparue. Les répondants moyennement anciens dans l'enseignement (N = 63) sont plus scolarisés ($\bar{x} = 17,3$) que les autres ($\bar{x} = 16,66$). Le χ^2 est significatif à ,008 (appendice B, tableau XX). Cette relation semble logique si on considère que le salaire des enseignants est directement relié à leur scolarité et que plusieurs poursuivent des études à temps partiel pour augmenter leur scolarité. De plus, les enseignants les plus âgés de cette recherche appartiennent à une époque où 14 ou 15 années de scolarité suffisaient pour obtenir un brevet d'enseignement. Présentement, on reconnaît 16 années de scolarité aux nouveaux enseignants qui entrent dans la profession avec un baccalauréat.

4.3 La consistance interne des questionnaires

La consistance interne des questionnaires a été vérifiée avec le coefficient alpha de Cronbach. La validité de chaque question a été étudiée par rapport à la dimension à laquelle elle appartient et par rapport à l'ensem-

ble des questionnaires.

4.3.1 Le questionnaire sur l'empowerment

Le questionnaire de Tymon a une bonne consistance interne. Le tableau II ci-dessous montre un alpha global de 0,92 variant pour chaque dimension de 0,70 à 0,89. La dimension *impact* compte 10 répondants de moins parce que la question six a été omise par 10 répondants. Cette question, *J'ai le sentiment d'avoir influencé les résultats*, pouvait prêter à une certaine confusion quant à l'utilisation du mot «résultat». Elle a cependant été conservée. Les dix répondants concernés avaient complété toutes les autres questions leurs scores étaient dans la moyenne. Même si le coefficient de corrélation de cette question avec les autres, est le plus bas (0,415), son absence ne modifierait pas vraiment la consistance interne de la dimension *impact* (de 0,8162 à 0,8203).

Tableau II
Coefficients de consistance interne du questionnaire
sur la perception de l'empowerment

	N	Nb d'items	Alpha de Cronbach
Globalement	173	18	0,92
Par dimension			
Signifiante	183	3	0,70
Impact	173	7	0,82
Compétence	183	4	0,89
Choix	183	4	0,86

(Détails en appendice B, tableaux XXI et XXIII)

Ces observations sont très semblables aux coefficients alpha de Cronbach du questionnaire d'origine de Tymon (1988): *impact* 0,87, *compétence* 0,84, *signification* 0,72 et *choix* 0,86. Les traductions et manipulations du questionnaire telles que décrites au chapitre III ont donc respecté ses caractéristiques métrologiques.

4.3.2 Le questionnaire sur le leadership d'empowerment

Ce questionnaire montre aussi une bonne consistance interne. Le tableau III ci-dessous donne un alpha global de 0,96 et un alpha pour chaque dimension variant de 0,73 à 0,92. Cependant, la dimension *communiquer* obtient un coefficient alpha plus bas que la moyenne. La principale raison de ce faible coefficient s'explique par le fait que seulement 158 des 183 répondants ont répondu à la question 23.

Tableau III
Coefficients de consistance interne du
questionnaire sur la perception du leadership

	N	Nb d'items	Alpha de Cronbach
Globalement	154	23	0,96
Par dimension			
Encourager	174	9	0,92
Communiquer	158	4	0,73
Répondre	176	5	0,84
Déléguer	180	5	0,86

Détails en appendice B, tableaux XXII et XXIV

Pourtant, 20 des 25 non-répondants avaient répondu à toutes les questions sur l'empowerment et leur score était supérieur à la moyenne ($\bar{x} = 108.9$). Cette question n'avait un coefficient de corrélation avec les autres items que de 0,26 et elle diminuait sensiblement la validité de la dimension "communiquer" (de 0,80 à 0,72). Cette question aborde le sujet controversé des reproches qu'une direction peut faire à un enseignant: "*Questionne la performance médiocre des personnes qui lui rendent des comptes*". Cette question touchait deux dimensions critiques de la relation direction-enseignant: l'autonomie professionnelle et l'évaluation professionnelle. Cette question a été éliminée. Une meilleure adaptation du questionnaire au milieu de l'enseignement au Québec devrait reformuler cette question.

Les coefficients de consistance interne de ce questionnaire sont semblables à ceux du questionnaire d'origine (Weber, 1991): coefficients alpha de Cronbach , *encourager* 0,91; *communiquer* 0,77; *répondre* 0,83; *déléguer* 0,78. Les traductions et manipulations du questionnaire décrites au chapitre III ont respecté ses caractéristiques métrologiques.

4.4 Les résultats du questionnaire sur l'empowerment

Les réponses à ce questionnaire permettent de mesurer la variable dépendante *empowerment* définie comme le degré de motivation intrinsèque des enseignants. La somme des réponses aux 18 questions pour

chacun des répondants, donne son degré d'empowerment. Cette variable prend des valeurs entre 68 et 126 avec une moyenne de 105,93 et un écart-type de 10,93. La distribution est asymétrique vers la droite (appendice C, figure 11); les valeurs fortes sont plus nombreuses que dans une distribution normale. Le tableau IV ci-dessous présente les statistiques descriptives de la variable empowerment et de chacune de ses dimensions. Chacune des dimensions présente des caractéristiques semblables quant à la distribution de ses valeurs.

Tableau IV
Statistiques descriptives de la variable *empowerment*
et de ses dimensions

	N	Étendue	Min.	Max.	Moy.	Éc.-type	Symétrie
Empowerment	173	58	68	126	105	10,93	-,562
Choix	183	16	12	28	23	3,48	-,805
Compétence	183	11	17	28	24	2,78	-,541
Impact	173	26	23	49	38	4,73	-,504
Signifiante	183	10	11	21	18	1,92	-1,091

Selon les résultats du test Kolmogorov-Smirnov ($Z=0,923$; significatif bilatéral à 0,362; voir Appendice B, tableau XVIII) la distribution de la variable *empowerment* est normale. Pour permettre une comparaison avec les données de Tymon (1988), le coefficient de corrélation de Pearson a été utilisé pour mettre en relation la variable *empowerment* et ses dimensions. Comme l'indique le tableau V de la page 89, les quatre dimensions de la

variable *empowerment* sont en corrélation (r varie de 0,46 à 0,67) plus forte que dans l'étude de Tymon (r variant de 0,27 à 0,53). Les coefficients de corrélation les plus forts et les plus faibles sont néanmoins les mêmes.

Tableau V
Coefficients de corrélation^A entre les dimensions de la variable *empowerment* et les coefficients (entre parenthèses) de l'étude de Tymon (1988)

	A	B	C	D
A Choix	1,000			
B Compétence	0,463 (.27)	1,000		
C Impact	0,620 (.53)	0,674 (.41)	1,000	
D Signifiante	0,571 (.43)	0,565 (.34)	0,624 (.42)	1,000

N varie de 173 à 183

Tous ces coefficients sont significatifs à ,001 (test bilatéral)

^ACoefficients de corrélation de Pearson

4.5 Les résultats du questionnaire sur la perception du leadership d'empowerment

Ce questionnaire vise à mesurer la variable indépendante *leadership* définie comme le degré de perception par les enseignants, du leadership d'empowerment de leur direction. La somme des réponses aux 24 questions pour chacun des répondants, donne le degré du leadership d'empowerment tel que perçu. Cette variable prend des valeurs entre 33 et 118 avec une moyenne de 85,41 et un écart-type de 18,71 (appendice C, figure 12). La distribution est normale (appendice B, tableau XVIII). Les statistiques descriptives de la variable "leadership" et de ses dimensions se

retrouvent au tableau VI ci-dessous.

Tableau VI
Statistiques descriptives de la variable
leadership et de ses dimensions

	Étendu	Min	Max	Moy	Éc.-type	Symétrie
Leadership	85	29	114	83,2	18,29	-,413
Communique	11	4	15	11,8	2,66	-,742
Délègue	20	5	25	18,9	4,32	-,791
Encourage	37	13	50	34,4	8,90	-,278
Répond	19	6	25	18,2	4,24	-,466

N (valides) = 167

Afin d'établir une comparaison avec les résultats de Weber (1991), le coefficient de Pearson a été utilisé pour déterminer les relations entre les quatre dimensions du leadership d'empowerment (encourager, déléguer, communiquer et répondre). Le Tableau VII de la page 91 montre des coefficients de corrélation de 0,698 à 0,799. Les coefficients de corrélation non-paramétriques (coefficient de Spearman) donnent des résultats analogues (appendice B, tableau XXV). Le coefficient de corrélation avec la variable *leadership* est de 0,828 à 0,95.

Tableau VII
Coefficients de corrélation^A entre la variable
leadership d'empowerment et ses dimensions

	Leadership	Communique	Déléguer	Encourager	Répondre
Leadership	1,000				
Communiquer	,828	1,000			
Déléguer	,901	,748	1,000		
Encourager	,950	,698	,773	1,000	
Répondre	,911	,759	,795	,799	1,000

N varie de 167 à 183

Toutes ces coefficients sont significatifs à ,001 (test bilatéral)

^ACoefficients de corrélation de Pearson

L'analyse factorielle de cette variable et de ses composantes ne fournit qu'un seul facteur (appendice B, tableau XXVI). La variable *leadership* exprime globalement un ensemble de comportement reconnu pour favoriser l'empowerment (Weber 1991). Cette variable sera considérée comme unidimensionnelle. Les dimensions de la variable *leadership* ne seront utilisées que lorsqu'il y a lieu de vérifier cette unidimensionnalité.

Les caractéristiques des répondants ne sont pas en relation avec les valeurs que prend la variable *leadership* puisque, comme le montre le tableau VIII de la page 92, les coefficients de corrélation de Spearman donnent tous des résultats statistiquement non significatifs.

Tableau VIII
Coefficients de corrélation^A entre la variable *leadership*
et les caractéristiques des répondants

	Coefficients	Sig.
Âge	-,003	,967
Sexe	,082	,301
Fonction	,084	,306
Scolarité	,127	,109
Ancienneté dans l'enseignement	,047	,947
Ancienneté dans l'école	-,053	,495
Ancienneté avec la même direction	,049	,549

N varie de 160 à 183 (aucune valeur significative)

^ACoefficients de corrélation de Spearman

4.6 La vérification de l'hypothèse H 1

H 1 La perception globale des enseignants de leur propre empowerment n'est pas reliée à la perception globale du leadership de leur direction d'école. Cette hypothèse a été vérifiée avec un tableau de contingences. Les variables continues, *empowerment* et *leadership* ont été catégorisées en cinq classes (1=très faible, 2=faible, 3=moyen, 4=fort, 5=très fort) pour créer un tableau de contingences. Le tableau IX de la page 93 permet de calculer un χ^2 de 39,078 avec 16 degrés de liberté et une probabilité significative à ,001 (test bilatéral; N valide de 160).

Tableau IX
Tableau croisé de la variable *empowerment* catégorisée en cinq classes par la variable *leadership* catégorisée en cinq classes

<i>Empowerment</i>		<i>Leadership</i>					Total
		Très faible	Faible	Moyen	Fort	Très fort	
Très faible	Réel	7	12	7	2	1	29
	Attendu	6,0	5,8	5,8	5,8	5,6	29
Faible	Réel	4	6	9	9	4	32
	Attendu	6,6	6,4	6,4	6,4	6,2	32
Moyen	Réel	8	6	5	5	5	29
	Attendu	6,0	5,8	5,8	5,8	5,6	29
Fort	Réel	11	4	9	6	7	37
	Attendu	7,6	7,4	7,4	7,4	7,2	37
Très fort	Réel	3	4	2	10	14	33
	Attendu	6,8	6,6	6,6	6,6	6,4	33
Total	Réel	33	32	32	32	31	160
	Attendu	33	32	32	32	31	160

Chi² de Pearson= 39,078 avec 16 degrés de liberté
(significatif bilatéral à ,001), N=160

Il y a une relation entre la perception globale du leadership d'empowerment et la perception globale de l'empowerment. H 1 est donc rejetée. Le tableau X de la page 94 montre que cette relation existe aussi pour chaque dimension de l'empowerment (rho varie de 0,261 à 0,315). Le coefficient de corrélation entre la variable *empowerment* et la variable *leadership* est plus fort (rho = 0,322) que le coefficient de corrélation de chacune des dimensions de l'empowerment ce qui tend à confirmer l'unidimensionnalité du construit.

Tableau X
Coefficients de corrélation^A entre les quatre dimensions de variable dépendante *empowerment* et de la variable *leadership*

	Coefficients
Empowerment et leadership	0,322
Choix et leadership	0,315
Compétence et leadership	0,261
Impact et leadership	0,271
Signifiante et leadership	0,278

N varie de 160 à 173

Coefficients significatifs à ,001 (test bilatéral)

^ACoefficients de corrélation de Spearman

Le tableau XI de la page 95 montre que les dimensions de l'*empowerment* et les dimensions du *leadership* sont toutes en relations significatives les unes par rapport aux autres. Les dimensions *choix* et *délègue* ont le coefficient de corrélation le plus fort, ce qui rejoint les travaux de Velthouse (1990). Le coefficient de corrélation le plus faible se situe entre *impact* et *communiqué* ($\rho=0,220$). La dimension du leadership qui influence le plus l'*empowerment* est *déléguer* ($\rho=0,358$), les autres dimensions ont des coefficients de corrélation semblables; *communiquer* (0,310), *répondre* (0,312), *encourager* (0,322).

Tableau XI
Coefficients de corrélation^A entre les dimensions des
variables *empowerment* et *leadership*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A Choix	1,000								
B Compétence	,478	1,000							
C Impact	,591	,654	1,000						
D Signifiante	,590	,635	,644	1,000					
E Communiquer	,292	,315	,220	,272	1,000				
F Déléguer	,416	,259	,295	,278	,760	1,000			
G Encourager	,261	,251	,283	,252	,692	,779	1,000		
H Répondre	,319	,261	,253	,257	,766	,802	,779	1,000	
I Empowerment	,788	,801	,909	,800	,310	,358	,320	,312	1,000

N varie de 164 à 183

Tous les coefficients sont significatifs à ,001 (bilat.)

^ACoefficients de corrélation de Spearman

La force du lien établi entre les variables *empowerment* et *leadership* est différente selon la valeur de ces variables. Le coefficient de corrélation est plus fort quand ces variables prennent des valeurs plus fortes et il est plus faible quand elles prennent des valeurs plus faibles. Les variables *empowerment* et *leadership* déjà recodées en cinq classes ont été utilisées pour mettre en relation ces deux variables selon la force de leur score. Le tableau XII de la page 96 donne les résultats: quand l'empowerment est fort, le rho est de 0,344 tandis que lorsqu'il est faible, le rho est de 0,243. Si la perception du leadership est fort, le rho est de 0,310 et s'il est faible, le lien entre l'*empowerment* et le *leadership* disparaît avec un rho de -0,054.

Tableau XII
Coefficients de corrélation^A de la variable *empowerment* (catégorisée en cinq classes) ayant des valeurs fortes et faibles avec les valeurs fortes et faibles de la variable *leadership* (catégorisée en cinq classes)

	N	Coefficients	Signif. ^B
Si le score d'empowerment est fort (empowerment > 3)	78	0,342	0,002
Si le score d'empowerment est faible (empowerment < 3)	82	0,243	0,027
Si le score de leadership est fort (leadership > 3)	76	0,310	0,006
Si le score de leadership est faible (leadership < 3)	84	-0,054	-0,629

^ACoefficients de corrélation de Spearman

^BSignificatif bilatéral

Le lien établi entre les variables *empowerment* et *leadership* n'est pas général en ce sens qu'il n'est pas présent pour tous les répondants. Certains obtiennent un score d'empowerment faible tout en percevant un leadership fort tandis que d'autres obtiennent un score d'empowerment fort tout en percevant un leadership faible. Leur empowerment est fort ou faible indépendamment de leur perception du leadership de la direction. Le tableau XIII de la page 97 montre que parmi les répondants, 38 répondent à cette description, avec un coefficient de corrélation négatif entre *empowerment* et *leadership* de 0,666. Il y a des enseignants dont les perceptions s'inscrivent de façon inverse par rapport au modèle qui suppose qu'il y a un lien entre la perception de l'empowerment et la perception du leadership.

Tableau XIII
Coefficients de corrélation^A entre les variables *empowerment*
et *leadership* quand elles prennent des valeurs opposées

	Empowerment	Leadership
Empowerment	1,000	-0,666
Leadership	-0,666	1,000

N= 38 (Cas choisis: *empowerment*<3 et *leadership*>3
ou *empowerment*>3 et *leadership*<3). Significatif à .001 bilat.)

^ACoefficients de corrélation de Spearman

Le tableau XIV ci-dessous établit la comparaison entre les caractéristiques de ces répondants. Ces enseignants «insensibles» au modèle ont deux années d'ancienneté de plus dans l'enseignement ($\bar{x} = 18,03$) que ceux qui sont influencés ($\bar{x} = 15,31$). À titre indicatif, le score moyen d'empowerment plus fort pour ces enseignants ($\bar{x} = 107,42$) par rapport au score moyen des répondants ($\bar{x} = 105,76$) suggère l'idée le fait d'être en dehors du modèle n'est pas chez eux un facteur d'absence d'empowerment.

Tableau XIV
Comparaison des scores moyens des variables continues
entre les répondants «insensibles» au modèle et les autres

	N ¹	N ²
Ancienneté avec la même direction	2,69	2,50
Ancienneté dans l'école	8,25	7,45
Ancienneté dans l'enseignement	15,31	18,03
Âge	41,92	42,65
Scolarité	16,88	16,72
Empowerment	105,76	107,42
Leadership	83,95	78,55

N¹ varie de 121 à 126 (empowerment catégorisé en cinq classes ≤ 3 et leadership catégorisé en cinq classes ≤ 3 ou leadership catégorisé en cinq classes ≥ 3 et empowerment catégorisé en cinq classes ≥ 3)

N² varie de 36 à 38 (empowerment catégorisé en cinq classes > 3 et leadership catégorisé en cinq classes < 3 ou leadership catégorisé en cinq classes > 3 et empowerment catégorisé en cinq classes < 3)

L'ancienneté dans l'enseignement serait un facteur d'indépendance par rapport à la relation entre l'empowerment et le leadership. Cette conclusion rejoint le sens commun qui suppose naturellement une certaine indépendance en même temps qu'une forte motivation chez un professionnel chevronné.

4.7 La vérification de l'hypothèse H 2

H 2 L'empowerment du personnel enseignant observé par la somme des réponses au questionnaire de Tymon (1988), n'est pas relié aux caractéristiques sociodémographiques des répondants: H 2.1, l'âge; H 2.2, le sexe; H 2.3, la fonction; H 2.4, la scolarité; H 2.5, ancienneté dans l'enseignement; H 2.6, l'ancienneté dans l'école; H 2.7, l'ancienneté avec la même direction.

Les coefficients de corrélation de Spearman entre les caractéristiques des répondants et la variable dépendante *empowerment* ont montré de prime abord, tel qu'indiqué au tableau XV de la page 99, l'absence de relation entre ces variables.

Tableau XV
Coefficients de corrélation^A la variable dépendante *empowerment*
et les caractéristiques sociodémographiques des répondants

	Coefficients	Sig.
Âge	,043	,579
Sexe	,046	,557
Fonction	,089	,262
Scolarité	,065	,404
Ancienneté dans l'enseignement	,037	,626
Ancienneté dans l'école	-,031	,687
Ancienneté avec la même direction	,114	,137

N varie de 160 à 183 (aucune significative)

^ACoefficients de corrélation de Spearman

La distribution des variables n'étant pas normale, un approfondissement des résultats a été réalisé en utilisant les variables sociodémographiques subdivisées en trois catégories comme dans la description de l'échantillon (appendice B, tableau XIX), isolant ainsi des catégories de répondants pour chaque variable sociodémographique et en reprenant les mêmes calculs des coefficients de corrélation. Le nombre de répondants n'était pas suffisant pour établir un nombre plus grand et plus significatif de catégories. Chaque répondant ne peut appartenir qu'à une seule catégorie et la variable est traitée comme une variable ordinale (Agresti, 1996). Plusieurs relations significatives sont apparues. Le petit nombre de répondants rend ces résultats aléatoires et ils ne peuvent donc être généralisés à d'autres types de répondants. Ainsi, H 2 et les hypothèses qui y sont reliées sont rejetées. Il y a un lien entre l'empowerment des

enseignants et leurs caractéristiques sociodémographiques.

H 2.1, H 2.2, H 2.3, H 2.6

L'empowerment du personnel enseignant n'est pas relié aux caractéristiques sociodémographiques des répondants: H 2.1, l'âge; H 2.2, le sexe; H 2.3, la fonction; H 2.6, l'ancienneté dans l'école.

L'empowerment des hommes est en lien inverse avec l'ancienneté dans l'école (rho de $-.394$, significatif bilatéral à $.038$, $n = 27$): les nouveaux, $\bar{x} = 110,18$, les habitués, $\bar{x} = 105,23$, les anciens, $\bar{x} = 100,75$. Leur empowerment est plus fort que les femmes quand ils sont jeunes (variable âge divisée en trois), (rho= $.306$ significatif bilatéral à $.022$, $n = 56$; hommes ($\bar{x} = 109,73$, $n = 15$), femmes ($\bar{x} = 103,27$, $n = 41$)). Leur empowerment est plus fort s'ils ne sont pas titulaires (rho= $.451$, significatif bilatéral à $.018$ $N = 27$); titulaires ($\bar{x} = 103,27$, $n = 15$), non-titulaires ($\bar{x} = 112,08$, $n = 12$)). Ces observations peuvent rendre compte de la diversité de la situation des hommes qui enseignent dans les écoles primaires. Ils sont en minorité et exercent plus souvent des fonctions comme spécialistes. Ces hypothèses sont donc rejetées. Il y a un lien entre l'empowerment des enseignants et les caractéristiques démographiques, âge, sexe, fonction et ancienneté dans l'école.

H 2.2, H 2.3, H 2.7

L'empowerment du personnel enseignant n'est pas relié aux caractéristiques sociodémographiques des répondants: H 2.2, le sexe; H 2.3, la fonction; H 2.7, l'ancienneté avec la même direction.

Selon *l'ancienneté avec la même direction*, l'empowerment des femmes augmente si *l'ancienneté avec la même direction* est plus grande ($\rho = ,185$, significatif bilatéral à $,03$, $n = 139$); nouvelle direction, $\bar{x} = 101,81$; récente, $\bar{x} = 106,82$, senior, $\bar{x} = 108,39$. De plus, il est à noter que sans être significatives statistiquement par les coefficients de corrélation, les moyennes au score d'*empowerment* augmentent aussi selon l'ancienneté avec la même direction si on y ajoute les hommes: nouvelle direction $\bar{x} = 103,72$; récente, $\bar{x} = 106,21$, senior, $\bar{x} = 108,66$. L'empowerment des titulaires augmente aussi selon *l'ancienneté de la direction* ($\rho = ,194$, significatif bilatéral à $,03$, $n = 116$); nouvelle direction $\bar{x} = 102,11$; récente, $\bar{x} = 105,92$, senior, $\bar{x} = 108,81$. Ces deux observations se renforcent mutuellement car, parmi les répondants, 87,8% de tous les titulaires sont des femmes et 78,3% des femmes sont titulaires. Ainsi, quant une enseignante titulaire a passé quelques années avec une même direction, elle a plus de chance d'avoir un empowerment fort. Ces hypothèses sont donc rejetées. Il y a un lien entre l'empowerment des enseignants et les caractéristiques sociodémographiques, sexe, fonction et ancienneté avec la même direction.

H 2.3, H 2.6

L'empowerment du personnel enseignant n'est pas relié aux caractéristiques sociodémographiques des répondants; H 2.3, la fonction; H 2.6, l'ancienneté dans l'école.

Selon la variable *ancienneté dans l'école*, les répondants ayant peu d'ancienneté dans l'école et qui ne sont pas titulaires, ont plus d'empowerment que ceux qui ont plus d'ancienneté ($\rho = 0,363$, significatif bilatéral à $.008$, $n = 52$); peu d'ancienneté dans l'école et titulaires ($\bar{x} = 103,23$, $n = 39$), peu d'ancienneté dans l'école et non-titulaires ($\bar{x} = 109,73$, $n = 13$). Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les jeunes titulaires travaillent et sont souvent témoins des performances d'enseignants expérimentés alors que ceux qui occupent des postes particuliers sont souvent uniques en leur genre et ne peuvent se comparer. Aussi, plusieurs de ces postes sont reliés à des projets annuels spéciaux attribués à de nouveaux enseignants auxquels on demande une grande disponibilité et une grande créativité. Ces hypothèses sont donc rejetées. Il y a un lien entre l'empowerment des enseignants et les caractéristiques sociodémographiques, fonction et ancienneté dans l'école.

H 2.4, H 2.5

L'empowerment du personnel enseignant n'est pas relié aux caractéristiques sociodémographiques des répondants; H 2.4, la scolarité; H

2.5, l'ancienneté dans l'enseignement.

Lors de la description des répondants, il a été établi qu'il y avait un lien entre leur *ancienneté dans l'enseignement* et leur *scolarité*. En subdivisant le tableau croisé initial par la variable *empowerment* avec seulement deux catégories (*empowerment* fort ou faible, selon la médiane), cette signification n'est apparue vraie que lorsqu'il y avait un *empowerment* fort (appendice B, tableau XXVII). Les enseignants qui continuent leur formation professionnelle tout en prenant de l'expérience ont plus d'*empowerment*. Il faut être motivé pour continuer à poursuivre sa formation. Ces hypothèses sont donc rejetées. Il y a un lien entre l'*empowerment* des enseignants et les caractéristiques sociodémographiques, *scolarité* et *ancienneté dans l'enseignement*.

Chapitre V

La discussion des résultats

Ce chapitre présente la discussion générale des résultats obtenus. Il resitue les résultats dans leur cadre théorique, il reprend les hypothèses de la recherche à la lumière des résultats obtenus et il considère la contribution de cette recherche à l'éducation.

5.1 Les résultats en lien avec le cadre théorique

La première difficulté de cette recherche a été de clarifier la notion d'empowerment. Même si les chercheurs ne s'entendent pas encore quant à l'ensemble du construit «empowerment», il semble se dégager une certaine unanimité quant à son aspect multidimensionnel. En effet, ce n'est qu'en situant ce construit dans l'ensemble de la réalité organisationnelle qu'il a été possible d'unifier les principales significations données à ce mot: empowerment organisationnel, empowerment comme leadership et empowerment comme caractéristique d'une personne. La figure 2 de la page 27 a illustré comment les composantes d'une organisation ont un rapport avec l'empowerment. L'empowerment comme caractéristique d'une personne, objet de cette recherche, n'est qu'un aspect de l'ensemble du phénomène de l'empowerment. L'empowerment relie la motivation intrinsèque à la tâche exercée, à l'organisation dans laquelle cette tâche s'effectue et au gestionnaire qui dirige cette organisation. L'empowerment est donc au coeur des liens entre l'école, la tâche, l'enseignant et la direction.

L'empowerment dans une école est un ensemble de processus qui lient ensemble la direction et les enseignants en vue d'atteindre les objectifs qui rendent l'école efficace. L'importance du lien entre le leadership et les enseignants est particulièrement important dans les écoles puisque les autres dimensions, l'organisation et la tâche, y sont moins variables. L'organisation est structurée de façon très semblable d'une école à l'autre dans une même commission scolaire et la tâche d'enseignement est définie de manière assez stricte par la convention collective. Cette constatation sera de moins en moins exacte à mesure que la décentralisation et le nouveau partage des responsabilités dans les écoles modifieront leur fonctionnement et qu'il y aura moins d'uniformité d'une école à l'autre.

Le modèle théorique d'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) a été choisi comme étant celui qui rendait le mieux compte du phénomène d'empowerment. Il est important de le rappeler ici pour mieux situer les résultats de la recherche. Ce modèle explique ce phénomène à partir de la personne en situation de travail, en considérant son style cognitif qui influence son évaluation de sa tâche selon quatre critères: l'impact, la signifiante, la compétence et le choix. L'impact est la conviction personnelle que la tâche à réaliser va produire un effet désiré. La compétence est la conviction personnelle de pouvoir réussir une tâche. La signifiante est la conviction personnelle qu'une tâche permettra de répondre à ses

aspirations personnelles ou sociales. Le choix est la conviction personnelle que ses actes sont auto-déterminés (Thomas et Velthouse, 1990). Ces convictions ou sentiments font que la personne évalue sa tâche et qu'ensuite, elle va entreprendre cette tâche avec plus ou moins de motivation. Cette évaluation lui donne une perception plus ou moins dynamique de sa tâche et de son environnement.

Le leader est un élément important de cet environnement. Le leadership a été décrit comme un processus d'influence de la direction envers les enseignants qui peut en arriver à les influencer pour que l'école soit plus efficace. La théorie leadership transformationnel (Burns, 1978; Bennis et Nanus, 1985, *in* Hollander, 1993) explique comment certains leaders transforment en action collective les aspirations de leurs collaborateurs. La définition du leadership de Bergeron (1979) amène à identifier les comportements du leader qui provoquent cette transformation. Ces comportements ont été nommés à la suite des recherches de Burke et Coruzzi (1990) sur le leadership d'empowerment: encourager, communiquer, répondre et déléguer. *Encourager* signifie que le leader aide son personnel à développer ses compétences. *Communiquer* signifie que le leader informe son personnel de ses attentes et l'implique dans la prise de décision. *Répondre* signifie que le leader donne à son personnel de la rétroaction quant à leurs performances. *Déléguer* signifie que le leader

favorise la prise de décision aux échelons les plus bas de l'organisation.

En étudiant les relations entre l'empowerment des enseignants et le leadership de la direction, cette recherche a établi un lien entre la perception du sentiment d'empowerment et la perception du leadership tel que le prévoyait le modèle de Thomas et Velthouse (1990). Tymon (1988) avait surtout validé le lien entre le style cognitif de la personne et son empowerment mais il avait aussi établi le lien de l'empowerment avec la performance, la satisfaction et le stress au travail. De son côté, Spreitzer (1995b) a décrit les liens entre certaines caractéristiques de l'organisation, l'empowerment et ses effets. Cette recherche établit que, quand un enseignant perçoit son propre empowerment à un certain degré positif, il risque davantage de percevoir aussi le leadership de la direction à un certain degré positif. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Weber (1990). La figure 5 de la page suivante reprend le modèle d'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) en insistant sur les éléments importants de la recherche et en y insérant le coefficient de corrélation de Spearman obtenu par l'analyse des résultats.

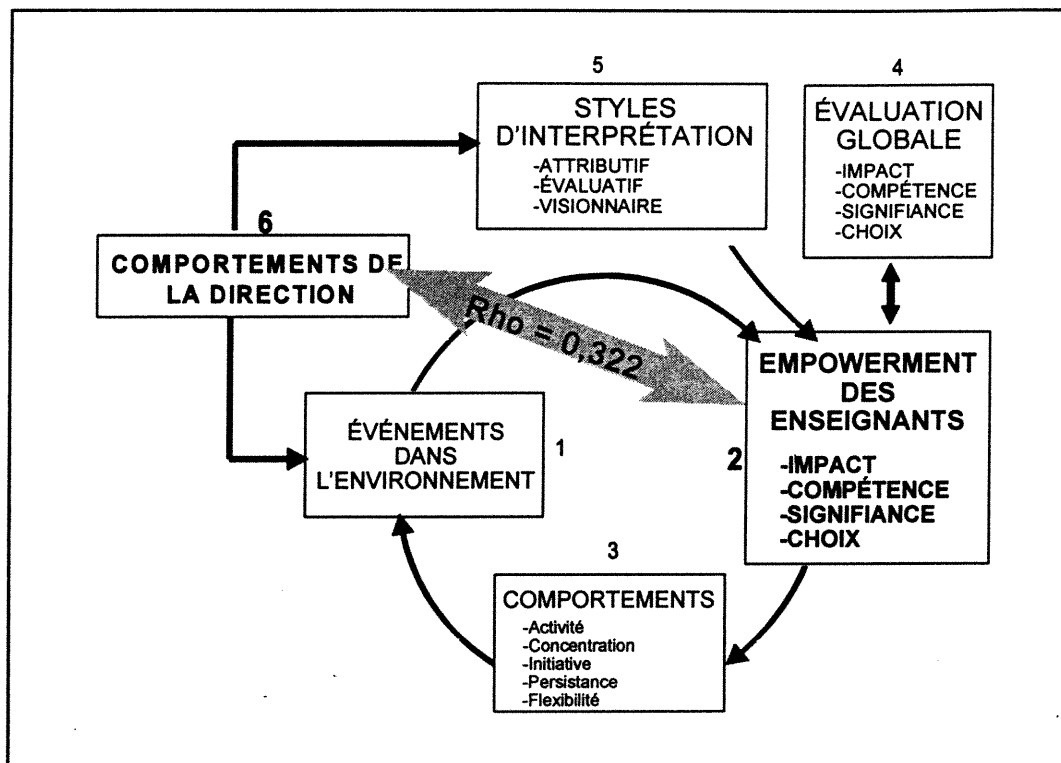


Figure 5 - Modèle d'empowerment adapté de Thomas et Velthouse (1990)

5.2 La discussion des hypothèses

Selon l'hypothèse H 1, *la perception globale des enseignants de leur propre empowerment n'est pas reliée à la perception globale du leadership d'empowerment de leur direction d'école*. Cette hypothèse a été rejetée. Il y a un lien entre empowerment et leadership, ce qui est conforme au modèle de Thomas et Velthouse (1991). Pour ces auteurs, l'empowerment d'une personne est un processus relié à la perception qu'elle a de sa tâche mais il est possible de modifier ce processus en agissant sur son environnement et le leadership se révèle un élément important de cet environnement. Plus précisément, cette affirmation rejoint

les conclusions de Weber (1991) qui à la suite de Burke et Corruzi (1990), avait démontré dans un environnement industriel, que la perception qu'un employé avait de son empowerment était relié à la perception qu'il avait des comportements de son chef. Weber avait identifié un lien beaucoup plus fort ($r = 0,65$) entre les dimensions du leadership et l'empowerment. Cependant, sa mesure de l'empowerment ne se basait que sur les réponses à quatre questions associées au questionnaire sur les perceptions du leadership. Compte tenu de l'ensemble des facteurs organisationnels et personnels pouvant influencer l'empowerment, le coefficient de corrélation identifié par cette recherche semble réaliste ($\rho = 0,322$). Le lien entre l'empowerment et le leadership identifié par Weber (1991), se retrouve également dans le monde de l'éducation au Québec.

La théorie du leadership transformationnel affirme que le leader n'influence pas en faisant poser directement telle ou telle action à la personne influencée mais qu'il influence en aidant à la transformation de la personne. La relation établie dans cette étude entre la perception du leadership et la perception de l'empowerment ouvre une porte afin d'inciter à des études plus poussées qui pourraient établir un lien causal entre les deux variables ou du moins mieux décrire le processus d'influence qui démontrerait que le leadership transformationnel influence le développement de l'empowerment.

Dans cette recherche, le coefficient de corrélation entre les variables *empowerment* et *leadership* augmente quand on ne considère que les enseignants ayant un *empowerment* fort. Cette constatation va dans le même sens que l'étude de Khensky et Muth (1991) qui a conclu que l'*empowerment* des directions et des enseignants était mutuel: les directions ne perdent pas de pouvoir en le partageant avec les enseignants. De même, selon Blase *et al.*, (1997), il y a réciprocité et synergie entre *empowerment* et *leadership d'empowerment*. Encore une fois, l'établissement d'un lien causal permettrait de valider ces indications.

Certains des enseignants dont l'*empowerment* est supérieur à la moyenne générale se situent en dehors de ce modèle: leur score d'*empowerment* est à l'inverse de leur perception du *leadership*. Ces enseignants ont une plus grande ancienneté dans l'enseignement et cette ancienneté, avec son bagage d'expérience, peut expliquer qu'ils ne soient pas conformes au modèle général. Cependant le fait déjà constaté que pour l'ensemble des répondants, il n'y avait pas de corrélation entre l'ancienneté dans l'enseignement et l'*empowerment*, laisse supposer l'influence de variables sous-jacentes. Ces variables pourraient être, par exemple, la perception de l'autorité, la perception de la tâche ou la perception du système d'éducation.

La perception du leadership de la direction par les enseignants n'est cependant pas reliée aux variables sociodémographiques (tableau VIII de la page 92) ce qui rejoint les conclusions de Leitwood et Jantzi (1997) qui affirmaient qu'une très faible proportion de la perception du leadership par les enseignants pouvait être expliquée par les caractéristiques personnelles des enseignants (surtout le sexe et l'ancienneté dans l'école) et les caractéristiques personnelles des directions.

Suite à l'analyse des résultats, l'hypothèse H 2, *l'empowerment du personnel enseignant observé par la somme des réponses au questionnaire de Tymon (1988), n'est pas relié aux caractéristiques sociodémographiques des répondants: H 2.1, l'âge; H 2.2, le sexe; H 2.3, la fonction; H 2.4, la scolarité; H 2.5, ancienneté dans l'enseignement; H 2.6, l'ancienneté dans l'école; H 2.7, l'ancienneté avec la même direction a été rejetée. Il a été possible d'affirmer qu'il existait des liens entre les variables descriptives de certains groupes de répondants et leur sentiment d'empowerment.*

Au départ de cette recherche, les variables sociodémographiques n'avaient qu'un rôle secondaire devant servir à démontrer que l'empowerment des enseignants n'était pas relié à ces caractéristiques. Or, les caractéristiques sociodémographiques se sont révélées importantes et

auraient nécessité une meilleure description. Elles étaient en fait de quatre ordres différents: le sexe et l'âge, en ce qui touche les caractéristiques des personnes; l'ancienneté dans l'enseignement, l'ancienneté dans l'école, l'ancienneté avec la même direction pour ce qui est des caractéristiques de la durée du lien d'emploi; la scolarité comme caractéristique reliée à la préparation professionnelle et enfin la fonction comme caractéristique descriptive de la tâche. Chacune de ces catégories pourrait être détaillée et il serait possible, dans une recherche ultérieure, de mieux cerner les relations entre l'empowerment et les caractéristiques des personnes. La présente étude permet toutefois de faire certaines constatations pour chaque élément de l'hypothèse H 2.

Selon l'hypothèse H 2, *l'empowerment du personnel enseignant n'est pas relié aux caractéristiques sociodémographique des répondants: H 2.1, l'âge et H 2.2, le sexe*. Cette hypothèse a été rejetée. Comme dans les recherches de Kallio et Jing (1985), Wilson (1993) et David (1995) la variable *âge* n'est apparue significative que lorsque les variables *fonction* et *sexe* étaient en cause. La variable "sexe" serait davantage reliée à la condition particulière des hommes dans les écoles primaires où ils sont en minorité. Cette situation va se perpétuer si on considère que les aspirants au brevet d'enseignement actuellement à l'université sont presque exclusivement des femmes. Si, pour les femmes, l'empowerment est

relié au fait d'être titulaire et de profiter d'une certaine stabilité avec leur direction, pour les hommes, le degré d'empowerment est avant tout relié à l'âge et à l'exercice de fonctions particulières.

Selon l'hypothèse H 2, *l'empowerment du personnel enseignant n'est pas relié aux caractéristiques sociodémographiques des répondants: H 2.3, la fonction*. Cette hypothèse a été rejetée. La caractéristique «fonction» parmi les variables sociodémographiques avait comme rôle de vérifier s'il y avait une relation entre la tâche et l'empowerment (Gagné *et al.*, 1997). Parmi les répondants, 25% avaient des tâches autres que celle de titulaire de classe. Ils étaient spécialistes en éducation physique, en arts ou en musique, orthopédagogues, ou étaient dégagés partiellement de leur tâche d'enseignement pour prendre en charge des projets spéciaux.

Cependant, la notion de «fonction» avait un sens très large dans cette recherche. Elle regroupait un trop grand nombre de fonctions différentes qui étaient mal définies: certains spécialistes enseignent dans plusieurs écoles; la tâche des orthopédagogues varie d'une école à l'autre; les projets spéciaux sont parfois assumés par des enseignants ayant des statuts précaires. De plus, même avec une meilleure description de ces fonctions, le nombre de répondants aurait sans doute été trop petit pour permettre d'établir des liens très significatifs. La moyenne plus forte au

score d'empowerment pour les enseignants exerçant ces tâches ($\bar{x} = 107,85$) en comparaison avec les titulaires ($\bar{x} = 105,41$) incite à mieux définir la fonction pour identifier des liens avec l'empowerment. La collecte de caractéristiques reliées à la tâche des titulaires aurait permis d'approfondir cet aspect: caractéristiques du groupe d'élèves (élèves en difficultés, nombre), défis pédagogiques (nouveaux programmes, nouveaux manuels, confort de la classe), implication dans l'école (comités, activités ou projets spéciaux) et implication professionnelle (associations, collègues).

Selon l'hypothèse H 2, *l'empowerment du personnel enseignant n'est pas relié aux caractéristiques sociodémographiques des répondants: H 2.4, la scolarité*. Cette hypothèse a été rejetée. Lors de la description des répondants, il a été établi qu'il y avait un lien entre leur ancienneté dans l'enseignement et leur scolarité. En contrôlant le tableau croisé initial par la variable empowerment fort ou faible, cette signification n'est apparue vraie que lorsqu'il y avait un empowerment fort (appendice B, tableau XX). Cette constatation rejoint les conclusions de Shanoski (1991) et de Spreitzer (1996). Cependant, la caractéristique démographique «scolarité» ne traitait que du nombre d'années de scolarité reconnue. Des précisions quant au contenu et quant au moment de cette formation pourraient rendre cette variable plus significative. De même, la formation continue, sous forme de perfectionnement choisi par l'enseignant, serait aussi un indice de

professionnalisme et possiblement d'empowerment.

Selon l'hypothèse H 2, *l'empowerment du personnel enseignant n'est pas relié aux caractéristiques sociodémographique des répondants: H 2.7, l'ancienneté avec la même direction*. Cette hypothèse a été rejetée. La caractéristique «ancienneté avec la même direction» est importante dans les conclusions de cette recherche. L'analyse des données fait d'abord ressortir le peu d'ancienneté des directions dans leur poste (2,7 années). La constatation qu'une enseignante titulaire a plus de chance d'avoir un empowerment fort si elle a passé plusieurs années avec la même direction renforce l'importance de la stabilité des directions dans une école et questionne la pratique qui consiste à changer l'affectation des directions après quelques années dans un milieu. Alors que la stabilité d'une direction dans une école est souvent vue comme une stagnation et que l'accès à des promotions oblige des changements d'école pour progressivement parvenir à diriger de plus grosses écoles, il serait utile de penser à des incitatifs afin d'augmenter le nombre d'années que passe une direction dans une même école primaire.

5.3 Les limites de la recherche

Les résultats de cette recherche doivent être interprétés en tenant compte de ses limites quant au type d'échantillon utilisé et quant au

mode de cueillette des données. Il est impossible de généraliser les résultats. L'échantillon est le fruit de la réponse volontaire (35,9%) des enseignants de 19 écoles sollicités par leur direction d'école. Cette situation porte en elle-même des possibilités de biais d'interprétation qui ne sont pas contrôlées par cette recherche. Il est aussi naturel de penser que des enseignants ayant répondu au questionnaire voulaient plaire à leur supérieur immédiat, que de penser que d'autres aient voulu utiliser cette opportunité pour manifester leur mécontentement. Keller et Dansereau (1995) ont étudié les liens entre l'empowerment et le leadership à partir de diades supérieur-subordonné, en questionnant l'un et l'autre et cette façon d'observer la réalité permettrait un approfondissement du phénomène d'influence.

Le mode de cueillette des données utilisé pour cette recherche, une seule mesure dans un seul groupe, après le fait étudié (*One-Group Post test Only Design*), limite la force des associations possibles entre les variables. On est loin d'une étude expérimentale avec groupe témoin et pré-test. Le sentiment d'empowerment des enseignants était-il présent avant qu'ils ne collaborent avec cette direction? Une recherche longitudinale basée sur des observations auprès des enseignants et de la direction, avant et après l'arrivée de cette nouvelle direction dans une école permettrait de suivre le processus d'empowerment. Spreitzer (1996) explique que même

si le cadre conceptuel incite à considérer un lien causal entre l'empowerment et l'environnement, seule une recherche longitudinale pourrait réellement établir ce lien. Ce qu'il sera possible de conclure de cette étude, c'est qu'à ce moment donné, lors de la réponse au questionnaire, il y avait un lien pour les enseignants entre la perception de leur propre empowerment et la perception du leadership de leur direction.

Par souci de confidentialité, aucune caractéristique des répondants ne permettait d'identifier leur école et ainsi de faire des liens quant à la taille de l'école, quant à son projet éducatif, quant aux caractéristiques socio-économiques du milieu et quand au style de la direction. C'est uniquement le hasard qui veut que la majorité des écoles (17 sur 19) des répondants soit situées en milieu socio-économiquement faible. Ouellet (1995) a comparé le leadership des directions selon le degré de défavorisation de leur école et il a conclu que le leadership était perçu de façon plus évidente dans les écoles défavorisées. Il explique que dans ces écoles, les directions sont plus près de la pédagogie et délèguent davantage les tâches administratives. Le degré de défavorisation élevé des écoles concernées est un élément qui peut avoir influencé les relations trouvées dans cette recherche entre l'empowerment et le leadership d'empowerment. Une recherche similaire en milieu favorisé, ou en ajoutant à la recherche une variable descriptive de cet aspect de la réalité, pourrait

donner des résultats différents et éclairants.

Une autre caractéristique des écoles touchées par cette recherche concerne leur taille. La taille des écoles est un élément particulièrement important dans les relations de la direction avec les enseignants puisque le nombre d'intervenants dans une école limite les interactions entre la direction et chaque enseignant. De plus, lorsque le nombre d'élèves pondérés⁷ atteint 550, on ajoute une direction-adjointe pour assister la direction. Les écoles touchées par l'échantillon avaient en moyenne environ 450 élèves pondérés. Parmi elles, neuf sur dix-neuf avaient une direction-adjointe. La nécessité d'assurer un maximum de confidentialité aux répondants n'a pas permis de les associer à la taille de leur école. Dans les écoles ayant une direction-adjointe, deux personnes assuraient plus ou moins conjointement le rôle de direction et la perception du leadership de la direction a pu être associé à plus d'une personne ayant chacune leur style de leadership, ce qui a sans doute influencé les résultats de la recherche.

⁷ Un élève pondéré signifie qu'il compte pour plus d'un élève dans le calcul du nombre d'élèves donnant droit à une direction-adjointe et à certains budgets. Cette pondération se fait en tenant compte du degré de défavorisation socio-économique de l'école et des codes formels d'identification des élèves selon leurs difficultés d'apprentissage ou de comportement et selon leur handicap physique ou mental.

5.4 La contribution de cette recherche à l'éducation

D'une façon globale, l'application au domaine de l'éducation du paradigme QVT (qualité de vie au travail) entraîne nécessairement un recadrage des relations entre les enseignants et leur direction. Il n'est pas évident de passer d'une interprétation économique à une interprétation d'épanouissement collectif. De plus, le rapport de force qui existe souvent entre les enseignants et l'administration invite les directions à prendre une distance importante pour garder leur pouvoir et se protéger. Cependant, la mission des écoles, avec ce qu'elle véhicule de valeurs humanistes est certainement un lieu privilégié pour ce nouveau paradigme. Cette recherche en est un jalon alors que la nouvelle Loi de l'Instruction publique invite à mettre en place un cadre de gestion collégial.

La décentralisation du pouvoir vers les écoles étant de plus en plus forte, les directions auront de plus en plus de décisions à prendre et les résultats de cette recherche peuvent les orienter. Le raisonnement est simple: l'efficacité des écoles repose sur les enseignants et il y a un lien entre le leadership de la direction et l'empowerment des enseignants. Cependant, ce leadership se situe loin des habitudes de gestion standardisatrices où le contrôle occupe une place prépondérante. C'est avec raison que Blase (1994,1997) utilise le terme «micropolitique» pour caractériser les actions que pose une direction qui facilite l'empowerment

des enseignants. C'est dans le quotidien par le biais d'une multitude de petits gestes et de décisions apparemment banales que s'établit ce leadership.

La sélection et la formation des directions peuvent aussi être touchées par cette recherche. Les critères de sélection des directions ont souvent été centrés sur la capacité de conseiller, former et contrôler les enseignants. L'expression «supervision pédagogique» a plusieurs fois été employée pour définir cette réalité. Un courant actuel de sélection renforce plutôt la nécessité de compétences telles que: savoir informer, savoir déléguer et savoir former une équipe (Scott, 1997). Cette recherche abonde dans le même sens. Les habiletés requises pour un leadership d'empowerment sont: savoir communiquer, savoir répondre (écouter), savoir encourager et savoir déléguer. Dans un sens, ces habiletés sont générales et peuvent être considérées comme étant reliées au savoir-être plus qu'au savoir-faire. Cependant, dans le contexte d'une école primaire, la complexité des mécanismes décisionnels, des contraintes administratives et légales aussi bien que de la culture organisationnelle rend ces habiletés difficiles à exercer. Le défi de la formation des nouvelles directions réside dans la nécessité de développer les habiletés de leadership en fonction d'un contexte organisationnel complexe.

Cette recherche questionne sur le rôle des hommes dans les écoles primaires. L'école primaire québécoise est un monde de femmes et la présence des hommes s'inscrit d'une façon différente par rapport à l'empowerment. Parmi les répondants à cette recherche, les hommes sont plus jeunes que les femmes et cumulent donc moins d'ancienneté dans l'enseignement; ils occupent davantage de postes d'enseignants sans être titulaires. Il y a une réalité masculine particulière dans l'école primaire et cette réalité est peu connue. Cette situation va se perpétuer si on considère que les aspirants au brevet d'enseignement actuellement à l'université sont presque exclusivement des femmes. Alors que le degré d'empowerment des femmes est relié à leur fonction comme titulaires, le degré d'empowerment des hommes est relié au fait d'exercer d'autres fonctions. Si, pour les femmes, l'empowerment est relié au fait d'être titulaire et de profiter d'une certaine stabilité avec leur direction, pour les hommes, le degré d'empowerment est avant tout relié à l'âge et à l'exercice de fonctions particulières. Il y aurait lieu de poursuivre la réflexion pour identifier les conséquences de cette situation sur l'efficacité des écoles.

L'enseignement au Québec est influencé par deux courants qui sont reliés à cette recherche: la dimension cognitive des apprentissages et la responsabilisation des élèves. Une recherche similaire pourrait servir de modèle afin de décrire la relation pédagogique de l'enseignant avec ses

élèves. Le modèle d'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) pourrait être reformulé en fonction de la situation de la classe: l'empowerment de l'élève et le leadership de l'enseignant. L'exemplarité des comportements d'une direction ayant un leadership d'empowerment pourrait influencer les enseignants en vue d'exercer un tel leadership auprès de leurs élèves.

D'une façon plus technique, cette recherche a permis d'adapter et de traduire deux questionnaires qui, avec quelques corrections, pourraient être réutilisés pour approfondir ou pour généraliser les résultats obtenus. Une recherche quantitative sur l'empowerment et le leadership d'empowerment devait commencer par le choix d'outils de recherche appropriés. Les outils retenus en fonction du cadre théorique choisi étaient de langue anglaise et s'adressaient à l'industrie. Il a donc fallu les traduire et parfois même les adapter. Les résultats obtenus par cette recherche ont confirmé leur valeur métrologique autant que leur valeur théorique. Les questions sociodémographiques du questionnaire devraient être reformulées à la lumière des résultats, principalement la question unique quant à la fonction qui devrait être précisée. Ce document-questionnaire utilisé dans une école pourrait permettre à une direction de faire une réflexion quant à son style de leadership. Il mettrait à jour les perceptions des enseignants quant au leadership de leur direction et donnerait à la direction une piste de réflexion éclairante. Une telle réflexion pourrait aussi

être partagée avec les enseignants si ces derniers acceptaient de discuter de leur empowerment. Toutefois, les conditions permettant d'amorcer un tel dialogue sont difficiles à mettre en place.

Conclusion

La nouvelle Loi de l'Instruction publique, l'implantation des nouveaux programmes d'étude et l'arrivée massive de nouveaux enseignants ouvrent la porte à un renouveau important dans les écoles primaires du Québec. Les enseignants auront une place plus grande dans la prise de décisions pédagogiques et administratives. L'environnement complexe et mouvant de l'école exige des enseignants à la fois une forte capacité d'autonomie, d'engagement et d'innovation. Ces qualités sont reliées à l'empowerment. Prawat (1990) affirmait que l'enseignant qui a de l'empowerment se pose la question: «De quelles ressources et de quel support ai-je besoin en tant que professionnel pour réussir mon travail?». Cette question définit un professionnalisme où la profession d'enseignant dépasse le cadre de l'acte purement pédagogique pour s'ouvrir aux réalités organisationnelles de l'école.

À mesure que la décentralisation et le nouveau partage des responsabilités dans les écoles modifieront leur fonctionnement, il risque d'y avoir moins d'uniformité d'une école à l'autre et l'importance du professionnalisme des enseignants et du leadership des directions va augmenter. Ce changement risque de se faire lentement pour plusieurs raisons. Les commissions scolaires, pour permettre un meilleur contrôle de la qualité de l'éducation et faciliter les mouvements de personnel d'une école à l'autre, ont tendance à standardiser le fonctionnement des écoles.

De même, le mouvement syndical dans l'éducation a souvent cherché à maintenir l'uniformité des fonctionnements d'une école à l'autre, pour s'assurer que ses membres puissent référer à des normes clairement définies quant aux paramètres de leur tâche et quant à leurs obligations professionnelles. Les enseignants et les directions ont des habitudes de travail qui les portent à se référer aux encadrements nationaux ou à ceux de la commission scolaire. La Loi 180 place les directions d'école en situation d'influence, d'animation, de négociation et de service plus que dans une position d'autorité. Le développement du leadership des directions devra se faire avec des pouvoirs formels moindres.

Les relations entre l'empowerment des enseignants et le leadership des directions d'école primaire existent mais cette étude n'a pas permis de les décrire avec beaucoup de détails; elles sont en corrélation, elles se renforcent mutuellement, elles s'établissent avec le temps et ne sont pas reliées aux caractéristiques sociodémographiques. Cependant, le lien établi par cette recherche entre l'empowerment des enseignants et le leadership des directions est une piste éclairante pour guider les directions. Au delà et à travers les tâches quotidiennes d'intendance, de médiation, d'organisation interne et d'adaptation aux changements ordonnés par les autorités scolaires, les directions peuvent exercer leur leadership en développant à l'intérieur de leur école une culture d'empowerment. Quand

une direction délègue, encourage, informe et écoute les enseignants, elle contribue au développement de leur empowerment.

Le rôle des directions a été souvent celui de gardien de la qualité de l'enseignement. Le lien professionnel de la direction avec l'enseignant a donc souvent été contrôlant car l'administration de la commission scolaire autant que le ministère de l'éducation ont imposé l'implantation des nouveaux programmes, les nouvelles méthodes d'enseignement et l'utilisation des nouvelles technologies. Les directions d'école exécutent ces directives et les enseignants ont développé une culture de résistance. La décentralisation devrait permettre de remettre peu à peu à l'école la responsabilité de la qualité de ce qui s'y passe.

Cette thèse ouvre la voie à de nouvelles recherches. Pour démontrer empiriquement toutes les facettes du modèle de Thomas et Velthouse (1990), il faudrait ajouter un questionnaire pour mesurer le style cognitif des enseignants et un questionnaire pour mesurer leurs tendances naturelles à évaluer en dehors de la situation de travail. La répétition des mêmes observations quant à l'empowerment des mêmes enseignants à des époques différentes permettrait d'en comprendre les constances, rattachées non pas à des situations de travail mais au substrat personnel de chacun. Une recherche quantitative ayant plus d'ampleur ferait en sorte non

seulement de corriger les faiblesses du document-questionnaire utilisé mais aussi d'introduire, dans l'ensemble de la procédure de recherche, des facteurs permettant de décrire chaque variable dans les deux sens de la relation entre la direction et ses enseignants. Il faudrait donc ajouter l'étude de la perception par les directions de leur propre leadership et de l'empowerment de leur personnel enseignant. Une dimension qualitative serait nécessaire à une recherche exhaustive afin de mieux éclairer, avec des cas particuliers, les relations identifiées et afin que différents aspects de la réalité scolaire difficilement quantifiables, comme le projet éducatif, l'environnement physique et le milieu social, soient considérés.

Cette recherche s'est faite dans des écoles primaires où les relations interpersonnelles sont plus fortes à cause du nombre restreint de personnes qui y travaillent. Dans les établissements d'éducation du secondaire, du collégial ou du niveau universitaire, existe-t-il un lien entre l'empowerment des professeurs et le leadership des cadres scolaires? Il serait intéressant d'étudier comment les dimensions du leadership, encourager, communiquer, répondre et déléguer peuvent jouer un rôle dans le développement de l'empowerment des professeurs de ces établissements scolaires même si les relations interpersonnelles directes, entre dirigeants et professeurs sont moins fréquentes que dans une école primaire étant donné la grosseur de ces organisations. Certains éléments

du leadership pourraient être perçus par les professeurs à travers le fonctionnement de ces organisations.

Une autre recherche enfin, pourrait poursuivre la démonstration du modèle en établissant des liens entre l'empowerment des enseignants, le leadership d'empowerment des directions et l'empowerment organisationnel des établissements scolaires. L'empowerment organisationnel est décrit d'une façon générale dans cette recherche et Spreitzer (1995a) a utilisé un outil d'observation qui pourrait être adapté au milieu scolaire. Il serait intéressant de décrire comment un enseignant ou une direction est influencé par la force de l'empowerment organisationnel quand il entre en fonction dans une école.

Références

ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M. E., et TEASDALE, J.D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 19-74.

AGRESTI, A. (1996). *An Introduction to Categorical Data Analysis*. New-York: John Wiley.

BACHARACH, S.B., BAMBERGER, P., CONLEY, S.C., BAUER, S. (1990). The Dimensionality of Decision Participation in Educational Organizations: The Value of Multi-Domain Evaluative Approach, *Educational Administration Quarterly*, 26 (2), 126-167.

BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, New-Jersey: Prentice-Hall.

BARNABÉ, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (2), 345 à 355.

BASS, B. M. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership*. New-York: Free Press.

BARTUNEK, J. M., BRADBURY, H., BORETH, C. (1997). *Attending to différence: a social interpretivist approach to empowerment* in Pasmore, W.A. & Woodman, R.W. (editors). *Research in Organizational Change and Development*, vol. 10, JAI Press.

BENNIS, W., NANUS, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

BERGERON, J.L., LÉGER, N., JACQUES, L., BÉLANGER, L. (1979). *Les aspects humains de l'organisation*. Chicoutimi, Gaétan Morin.

BERTHELOT, J. (1994). *Une école de son temps*. Québec: Éditions Saint-Martin, CEQ.

BEST, J.W. (1977). *Research in education*. New-Jersey: Prentice Hall.

BISHOP, P.W., MULFORD, W.R. (1996). Empowerment in Four Australian Primary Schools: They Don't Really Care, *International Journal of Educational Reform*, 5 (2), 193-204.

BLASE, J, BLASE, JO., (1997). The Micropolitical Orientation of Facilitative School Principals and its Effets on Teachers' Sense of Empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35 (2), 138-164.

BLASE, J., ROBERTS, J. (1994). The Micropolitics of Teacher Work Involvement: Effective Principals' Impacts on Teachers, *Alberta Journal of Educational Research*, 40 (1), 67-94.

BLASE, J., KIRBY, P.C. (1992). The Power of Praise - A Strategy for Effective Principals. *Nassp-Bulletin*, 76 (548), 69-77.

BLOCK, P. (1987). *The Empowered Manager*. San Francisco: Jossey-Bass.

BORDELEAU, Y. (1987). *Comprendre et développer les organisations*. Ottawa: Agence d'Arc.

BRASSARD, A. (1993). Conceptions of Organizational Effectiveness Revisited, *Alberta Journal of Educational Research*, (Avril), 143-162.

BRASSARD, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion*, Montréal: Éditions Nouvelles.

BRASSARD, A., BRUNET L. (1991). Pour une révision de la conception traditionnelle de la gestion, *Revue française de gestion*, (mars, avril, mai), 48-59.

BRASSARD, A., BRUNET, L., CORRIVEAU, L., PÉPIN, R., MARTINEAU, G. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle*, Université de Montréal.

BRASSARD, A., LESSARD, C., LUSIGNAN, J., PROULX, J.-P. (1998). *Virage 180°*, Communication au 26e congrès de l'Association des directions d'école de Montréal, Montréal.

BREDESON, P.-V. (1992). *Responses to Restructuring and Empowerment Initiatives: A Study of Teachers' and Principals' Perceptions of Organizational Leadership, Decision making and Climate*. Communication à la réunion annuelle de l' American Educational Research Association. San Francisco.

BROOKE, Jr., RUSSEL, D. PRICE, J. (1988). Discriminant Validation of Measures of Job Satisfaction, Job Involvement and Organizational Commitment, *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.

BRUNET, L., BRASSARD, A., CORRIVEAU, L. (1991) *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*. Montréal: Agence d'Arc.

BURKE, W.W. (1986). Leaders as Empowering Others, in Bennis, W.,

Mason, R.O., Mitroff, I.I. (1986). *Executive Power*. San Francisco: Jossey-Bass.

BURKE, W.W., CORUZZI (1990). An Empirical Investigation of Empowerment. Manuscrit non-publié in Weber, M. S. (1991). *Feelings of Empowerment in Relation To Leadership Approach*, Columbia University.

CHEVRIER, J. (1992). La spécification de la problématique, in *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, sous la direction de Gauthier B.. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

CONGER, J.A., KANUNGO, R.N. (1988) The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13, 471-482.

CONGER, J.A. (1989). Leadership: The Art of Empowering Others, *Academy of Management Executive*, 3 (1), 17-24.

CONGER, J.A., KANUNGO, R.N. (1988). *Charismatic Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, Québec.

COWEN, E.L. (1991). In Pursuit of Wellness, *American Psychologist*, 46 (4), 404-408.

COYLE, M.L., WITCHER A.E. (1992). Transforming the Idea into Action, Policies and Practices to Enhance School Effectiveness, *Urban Education*, 26 (4), 390-400.

CRESWELL, J. W. (1994). *Research Design, Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

DAVID, H., PAYEUR, C. (1995). Âge et rapport au travail parmi le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. *Relations industrielles*, 50 (2), 361-392.

DAWSON, G. (1992). Is Empowerment Increasing in your Organization? *Journal for Quality and Participation*, (sept.) 24-27.

DECI, E.L., RYAN, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New-York: Plenum.

DOW, I.I., OAKLEY, W.F. (1992). School Effectiveness and Leadership, *Alberta Journal of Educational Research*, 38 (1), 33-47.

DUPRAS, C.-A. (1991), *Validité discriminante et structure factorielle des versions françaises des questionnaires "Job Involvement Questionnaire" et "Organizational Commitment Questionnaire"*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

EBERTS, R. W., STONE, J. A. (1988). Student Achievement in Public Schools, Do Principals Make a Difference?. *Economics of Educational Review*, 7 (3), 291-299.

EDMONDS, R. (1979). Some Schools Work and More Can. *Educational Leadership*, 40 (3), 4-11.

ELLIS, A. (1980). An Overview of the Clinical Theory of Rational-emotive Therapy. In R. Grieger et J. Boyd éditeurs, *Rational-emotive Therapy*. New York: Van Nostrand Reinhold.

ELLSWORTH, J., MANAHAN, A. (1989). Empower Yourself for Better Classroom Management, *Instructor*, (août), 72-75.

ERLANDSON D.A., BIFANO, S.L. (1987). Teacher Empowerment: What Research Says To the Principal, *NASSP Bulletin*, (décembre), 31-36.

FORTIN, A. (1991). Le gestionnaire et la psychologie du pouvoir. In R. Tessier et Y. Tellier éditeurs, *Changement planifié et développement des organisations. Tome 4, Pouvoirs et cultures organisationnels*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

FRENCH, J.R., RAVEN, B. (1959). The Bases of Social Power. In D.W. Cartwright, *Studies in Social Power*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

GAGNÉ, M., SENÉCAL, C.B., KOESTNER, R. (1997). Proximal Job Characteristics, Feelings of Empowerment, and Intrinsic Motivation: A Multidimensional Model. *Journal of Applied Social Psychology*, 27 (14), 1222-1240.

GALLMEIR, K. (1992). *The Effectiveness of Principal Leadership Style on Teacher Motivation*, ED 354 591.

GARNEAU, J. (1973). Les caractéristiques psychologiques de six modes d'influence. In R. Tessier et Y. Tellier, *Changement planifié et*

développement des organisations. Montréal: Editions IFG.

GOLDRING, E.B., SHAPIRA, R. (1993). Empowerment and Involvement: What Satisfies Parents? *Educational Evaluation and Policy analysis*, 15 (4), 396-409.

GOODLAD, J.I. (1984). *A Place Called School: Prospects for the future*. New-York: McGraw-Hill.

GREAN, G. B., WAKABAYASHI, M. (1994). Cross-cultural Leadership Making: Bridging American and Japanese Diversity for Team Advantage. *In Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 4, 415-446.

HACKMAN, J.R., OLDHAM, G.R. (1980). *Work Redesign*. MA: Addison-Wesley.

HARCHAR, R.L. (1993). *Collaborative Power: A Grounded Theory of Administrative Instructional Leadership in the Elementary School*. Communication à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Atlanta.

HARDY.,C., LEIBA-O'SULLIVAN, S. (1998). The Power Behind Empowerment: Implications for Research and Practice, *Human Relations*, 51 (4), 451-483.

HARRISON, R. (1983) Strategies for a New Age. *Human Resource Management*, 22, 209-235.

HIGH, R.M., ACHILLES, C.M., HIGH, K. (1989). *Involvement in What? Teacher Actual and Preferred Involvement in Selected School Activities*. ED 336 856.

HOLLANDER, E., OFFERMANN, L.R. (1990). Power and Leadership in Organizations, *American Psychologist*, (février) 179-189.

HOLLENBECK, J.R., WAGNER J.A. (1992). *Management of Organizational Behavior*. New-York: Prentice Hall.

HUNTER, E.(1989). The Role of Teachers in Educational Reform. *NASSP-Bulletin*, 73 (518), 61-63.

HUTCHISON, D. (1993). School Effectiveness Studies Using Administrative Data, *Educational Research*, 35 (1), 27-47.

JOHNSON N.A., HOLDAWAY E.A. (1990). School Effectiveness and Principals' Effectiveness and Job Satisfaction: A Comparison of Three School Levels, *The Alberta Journal of Educational Research*, 36 (3), 265-295.

KANUNGO, R.N. (1982). Measurement of Job and Work Involvement, *Journal of Applied Psychology*, 67, 341-349.

KANPOL, B. (1990). Empowerment: The Institutional and Cultural Aspects for Teachers and Principals. *NASSP-Bulletin*, 74 (528), 104-107.

KANTER, R.M. (1979). Power Failure in Management Circuits, *Harvard Business Review*, 57 (4), 65-75.

KEEDY, J.L., FINCH, A.M. (1994). Examining Teacher-Principal Empowerment: an Analysis of Power, *The Journal of Research and Development in Education*, 27 (3), 162- 173.

KELLER, T., DANSEREAU F. (1995). Leadership and Empowerment: A Social Exchange Perspective, *Human Relations*, 48 (2), 127-146.

KOUZES, J.M., POSNER, B.Z. (1993). *Credibility*. San Francisco: Jossey-Bass.

KSHENSKY, M., MUTH, R. (1991). *The Mutual Empowerment of Teachers and Principals*, Communication présentée à la réunion annuelle de l' American Educational Research Association, Chicago.

LAUZON, N. (1997). *L'habilitation des employés dans un contexte d'équipe de travail*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

LAWLER III, E. E. (1988). *High-Involvement Management*. San Francisco: Jossey-Bass.

LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Larousse.

LEITWOOD, K., JANTZI, D. (1997). Explaining Variation in Teachers' Perceptions of Principals' Leadership: a Replication, *Journal of Educational Administration*, 35 (4), 312-331.

LEMELIN, M., RONDEAU, A. (1990). Les nouvelles stratégies en ressources humaines. In R. Blouin (Ed.), *Vingt-cinq ans de pratique en relations industrielles au Québec*. Québec: Les éditions Yvon Blais inc., 721-741.

LEMIEUX, A. (1992). *L'organisation de l'éducation au Québec, Structure et fonctionnement*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.

LUCAS, S., BROWN, G.C., MARKUS, F.W. (1991). Principal's Perceptions of Site-Based Management and Teacher Empowerment. *NASSP-Bulletin*, 75 (537), 56-62.

MEAROFF, G.I. (1988). Blueprint for Empowering Teachers, *Phi Delta Kappan*, 69, 473-477.

MAEROFF, G.I. (1988). Teacher Empowerment: A Step Toward Professionnalisation, *NASSP Bulletin Special*, 52-60.

MAINIERO, L.A. (1983). *Coping with Powerlessness: Power Balancing Strategies Employed by Men and Women Under Conditions of Relative Dependancy in Organizational Settings*, Thèse de doctorat, Yale Université, UMI 1989.

MAINIERO, L.A., TROMLEY, C.L. (1994). *Developing Managerial Skills in Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.

MARTIN, O.L. (1990). *Instructional Leadership Behaviors That Empower Teacher Effectiveness*. Communication présentée à la réunion annuelle de Mid-South Educational Research Association. New-Orleans.

MARTINEAU, G. (1990). *Statistique non-paramétrique appliquée aux sciences humaines*. Montréal: Éditions Sciences et culture.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1997). *L'école, tout un programme, Prendre le virage du succès*, Gouvernement du Québec.

MINTZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Les éditions d'organisation.

MORHMAN, S. A., LEDFORD, JR, G. E., LAWLER III, E. E., et MORHMAN Jr, A.M. (1986). Quality of Working Life and Employee Involvement. In C.L. Cooper, I. Roberston (Ed.) *International Review of Industrial Relations and Organizational Psychology*. New-York: Wiley.

MORIN, E.M., SAVOIE, A., BEAUDIN, G. (1994). *L'efficacité de l'organisation, Théories, représentations et mesure*. Montréal: Gaétan Morin.

MUTH, R. (1984). Toward an Integrative Theory of Power and Educational Organizations, *Educational Administration Quarterly*, 20 (2), 25-42.

NIELSEN, E.H. (1986). Empowerment Strategies: Balancing Authority and Responsibility. In W. Bennis, R.O. Mason, I.I. Mitroff (1986). *Executive Power*. San Francisco: Jossey-Bass.

OGAWA, T., HART, W.A. (1985). The Effect of Principals on the Instructional Performance of Schools, *The Journal of Educational Administration*, 23 (1), 59-72.

OUELLET, G. (1995). *La gestion de l'enseignement dans les écoles primaires de milieu urbain, Étude comparative de quatre groupes d'écoles*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

PANKAKE, A. M., BURNETT, I.E. (1990). *The Effective Elementary School Principal*. Palm Spring, California.

PASMORE, W.A. & WOODMAN, R.W. (1997). *Research in Organizational Change and Development*, vol. 10, JAI Press.

PEEL, H.A., WALKER, B.L. (1994). What It Takes to Be an Empowering Principal. *Principal*, 73 (4), 41-42.

PELLETIER L. G. (1989). *Une analyse des antécédents et des conséquences du style du superviseur sur la motivation intrinsèque/extrinsèque du subordonné*. Thèse de doctorat, Université du Québec.

PELLETIER, L. G., VALLERAND, R. J. (1993). Compétence et autodétermination. In R. J. Vallerand, E. E. Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Éditions Études Vivantes, Montréal.

PÉPIN, R. (1993). Motivation au travail: des approches globales. *Revue internationale de gestion*, 18 (4), 29-37.

PORTER, W., STEERS, R.M., MOWDAY, R.T., BOULIAN, V. (1974). Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Turnover Among Psychiatric Technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59 (5), 603-609.

PRAWAT, R.S. (1991). Conversations With Self and Settings: A Framework for Thinking About Teacher Empowerment, *American Educational Research Journal*, 28 (4), 737-757.

PRESTINE, N.A. (1993). Extending the Essentials Schools Metaphor: Principal as Enabler, *Journal of School Leadership*, 3 (juillet), 356-379.

PRESTBY, J.E., WANDERSMAN, A., FLORIN, R. R., CHAVIS, D. (1990). Benefits, Costs, Incentive Management and Participation in Voluntary Organizations: a Means to Understanding and Promoting Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 18 (1), 117-167.

PRICE, R.H. (1990). Wither Participation and Empowerment, *American Journal of Community Psychology*, 18 (1), 1 163-167.

PURKEY, S.C., SMITH, M.S. (1983). Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452

QUINN, R. E., and SPREITZER, G. M. (1997). The Road to Empowerment: Seven Questions Every Leader Should Consider. *Organizational Dynamics*, 26(2), 37-49.

RABINOWITZ, S., HALL, D. T. (1977). Organizational Research on Job Involvement. *Psychological Bulletin*, 84 (2) 265-288.

RANCOURT, F. L. (1984). *Validation de la version française du "Job Diagnostic Survey"*. Mémoire de maîtrise , Université de Montréal.

RAPPAPORT, J. (1987). Terms of Empowerment - Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.

REID, A. (1991). *Validité conceptuelle et structure factorielle de la version française de l'instrument de mesure "Organizational Commitment Questionnaire"* Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

REITZUG, U.C. (1994). A Case Study of Empowering Principal Behavior, *American Educational Research Journal*, 31 (2), 283-307.

RICE, E.M., SCHNEIDER, G.T. (1994). A Decade of Teacher Empowerment: An Empirical Analysis of Teacher Involvement in Decision Making, 1980-1991, *Journal of Educational Administration*, 32 (1), 43-58.

RIPLEY, R.E., RIPLEY, M.J. (1993). Empowerment, what to do with troubling employees?, *Journal of Managerial Psychology*, 8 (3), 3-9.

RONDEAU, A., LEMELIN, M. (1994). Implantation et impact des pratiques

de gestion mobilisatrices au Québec. In *La psychologie du travail et les changements technologiques, économiques et sociaux*, vol. 1, Actes du congrès de psychologie. Belgique.

ROWAN, B. (1990). Commitment and Control: Alternatives Strategies for the Organizational Design of Schools. In C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education*, 343-389. American Educational Research Association. Washington DC.

RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P. , OUSTON, J., SMITH, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours; Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SAVOIE, A., MARTIN, S. (1994). Les facteurs de l'engagement envers l'organisation chez le personnel d'encadrement d'une grande entreprise de service. In *La psychologie du travail et les changements technologiques, économiques et sociaux*, vol. 1, Actes du congrès de psychologie, Belgique

SCOTT, Y. (1997). *Le profil de compétences. Directions d'établissement*. Document interne de consultation. Commission des écoles catholiques de Montréal.

SCHWEIGER, D. M., LEANA, C. R. (1986). Participation in Decision Making. In E.A. Locke (Ed.), *Generalizing From Laboratory to Field Settings*. Lexington: MayHeath.

SHAMIR, B., HOUSE, R.J., ARTHUR, M.B. (1993). The Motivational Effects of Charismatic Leadership: a Self-concept Based Theory. *Organization Science*, 4 (4), 577-593.

SHANOSKI, L. A. (1991). *Learning from America's Best Teachers: What Research Tells Us*. Association of Teachers and Educators, ED 358 060.

SEKARAN, U. (1992). *Research Methods For Business*. New-York: John Wiley and Sons.

SHIELDS, C., NEWTON, E. (1994). Empowered Leadership: Realizing the Good News, *Journal of School Leadership*, 4 (mars), 171-196.

SHORT, P.M. (1992). What Do We Really Mean by Teacher Empowerment? *Journal of School Leadership*, 2 (oct), 376-378.

SHORT, P.M., Rinehart, J.S. (1992). School Participant Empowerment Scale: Assessment of Level of Empowerment Within the School

- Environment, *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-960.
- SIEGEL, S. (1956). *Nonparametric Statistics*. New-York: McGraw-Hill.
- SMITH, J. M. (1993). Letter to the editor, *Journal of School Leadership*, (janvier), 7-9.
- SPREITZER, G. M. (1995a). An empirical Test of a Comprehensive Model of Intrapersonal Empowerment in the Workplace. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5): 601-629.
- SPREITZER, G. M. (1995b). Psychological Empowerment in the Workplace: Definition, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 38 (5): 1442-1465.
- SPREITZER, G. M. (1996). Social Structural Characteristics of Psychological Empowerment. *Academy of Management Journal*, 39 (2); 483-504.
- SPREITZER, G. M. (1997). *Toward a Common Ground in Defining Empowerment* in Pasmore, W.A. & Woodman, R.W. (editors). *Research in Organizational Change and Development*, vol. 10, JAI Press.
- SPREITZER, G.M., KIZILOS, M.A., NASON, S.W. (1997). A Dimensional Analysis of the Relationship between Psychological Empowerment and Effectiveness, Satisfaction and Strain. *Journal of Management*, 23 (5); 679-704.
- ST-PIERRE, M.-L. (1986). *L'équivalence linguistique et qualités psychométriques de la traduction française de l'instrument "Organizational commitment questionnaire"*. Thèse de maîtrise, Université de Montréal.
- STOGDILL, R. M. (1974). *Handbook of Leadership; A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.
- STIMSON, T.D., APPELBAUM, R. (1988). Empowering Teachers: Do Principals Have the Power, *Phi Delta Kappan*, décembre, 313-316.
- TELLIER, Y. (1991). *Changement planifié et développement des organisations*. In R. Tessier et Y. Tellier, Tome 4, Pouvoirs et cultures organisationnels. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- TESSIER, R. (1973). Relations de pouvoir et structure des buts: une typologie des tactiques de changement social intentionnel. In R. Tessier et

Y. Tellier, *Changement planifié et développement des organisations*. Montréal: Éditions IFG.

THOMAS, K. W., JANSEN, E., TYMON, W.G. (1997). *Navigating in the Realm of Theory: an Empowering View of Construct Development* in Pasmore, W.A. & Woodman, R.W. (editors). *Research in Organizational Change and Development*, vol. 10, JAI Press.

THOMAS, K. W., VELTHOUSE, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666-681.

TYMON, W.G. (1988). *An Empirical Investigation of a Cognitive Model of Empowerment*, UMI 1994, Temple University, Philadelphie.

VALENTINE, J.W., BOWMAN, M.L. (1991). Effective Principal, Effective School: Does Research Support The Assumption?, *NASSP Bulletin*, décembre, 1-7.

VALLERAND, R.J., THILL, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Éditions Études Vivantes.

VAN DER MAREN, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

VELTHOUSE, B.A. (1990). *The Choice Model of Empowerment: an Exploratory Field Study*, University of Pittsburgh, UMI 1994.

VOGT, J.F., MURREL K.L. (1990). *Empowerment in Organizations*. San Diego: Pfeiffer.

WANG, M., HAERTEL, G., WALBERG, H. (1993). What Helps Students Learn? *Educational Leadership*, décembre, 74-79. In *Recherche en éducation, Vie pédagogique*, septembre-octobre 1994.

WARD, P.J. (1993). *A Study of Organizational Variables Affecting Worker Empowerment*, Thèse de doctorat, University of Miami, UMI 1994.

WEBER, M. S. (1991). *Feelings of Empowerment in Relation To Leadership Approach*, UMI 1994, Columbia University.

WHITE, P.A. (1992). Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), 69-82.

WILLIAMS, L.J., PODSAKOFF, P.M. (1989). Longitudinal Field Methods for Studying Reciprocal Relationships in Organizational Behavior Research: Toward Improved Causal Analysis. *Research in Organizational Behavior*, vol. 11, 247-292.

WILSON, S. M. (1993). The Self-empowerment Index: a Measure of Internally and Externally Expressed Teacher Autonomy. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 727-737.

YUKL, G. (1989). *Leadership in Organizations*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

ZIMMERMAN, M. A. (1990). Taking Aim on Empowerment Research: On the Distinction Between Individual and Psychological Conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18 (1), 169-177.

Appendice A
Questionnaires et correspondance

A-1 Version anglaise du questionnaire de Tymon

Situational assesments

Please read each of the following statements carefully and circle the response which most accurately reflects your feelings in performing your work.

Strongly agree Strongly disagree
1 2 3 4 5 6 7

- 1- I care about what I am doing.
- 2- I have a sense that things are moving along well.
- 3- I am getting results.
- 4- My projets are going well.
- 5- I am proficient at what I am doing.
- 6- I am influencing the outcomes achieved.
- 7- I am performing competently.
- 8- I am accomplishing my objectives.
- 9- I have a sense of freedom in what I am doing.
- 10- I am affecting the course things take.
- 11- The work I am doing is important.
- 12- I am doing my work capably.
- 13- I am determining what I do on my job.
- 14- What I am trying to accomplish is meaningful to me.
- 15- I feel I have a lot of latitude in what I am doing.
- 16- I am exercising a lot of choice in what I do.
- 17- I am skillful in my work.
- 18- I am having an impact.

Tymon, Walter G., Jr. (1988). An Empirical Investigation of a Cognitive Model of Empowerment, UMI 1994, Temple University.

A-2 Version française du questionnaire de Tymon

Lisez chaque énoncé soigneusement et encerclez l'affirmation qui décrit le mieux les sentiments que vous éprouvez en général pendant votre travail.

Fortement d'accord Fortement en désaccord

1 2 3 4 5 6 7

- 1- Je suis profondément concerné par ce que je fais.
- 2- J'ai l'impression que les affaires avancent bien.
- 3- J'obtiens des résultats.
- 4- Mes projets se passent bien.
- 5- J'ai une grande compétence dans ce que je fais.
- 6- J'ai de l'influence sur les résultats obtenus.
- 7- Ma performance est satisfaisante.
- 8- J'atteins mes objectifs. (Je réalise mes buts.)
- 9- J'ai une impression de liberté dans ce que je fais.
- 10- J'influence le cours des choses.
- 11- Le travail que je fais est important.
- 12- J'exécute mon travail habilement.
- 13- Je détermine ce que je fais dans mon travail.
- 14- Ce que j'essaie de réaliser est significatif pour moi.
- 15- J'ai l'impression d'avoir beaucoup de latitude dans ce que je fais.
- 16- J'ai beaucoup de choix à faire.
- 17- Je suis habile dans mon travail.
- 18- Mon travail a de l'effet.

Tymon, Walter G., Jr. (1988). *An Empirical Investigation of a Cognitive Model of Empowerment*, UMI 1994, Temple University.

A-3 Version anglaise du questionnaire de Burke

EMPOWERMENT QUESTIONNAIRE

Please rate the Participant for whom you are completing this form on his/her CURRENT use of the following practices. Read each statement below as a description of an empowerment practice, then rate on a scale of "1" To a very Small Extent to "5" To a Very Great Extent, the number which best reflects the Participant's use of that practice on a day-to-day basis. Please indicate your responses on the GENERAL PURPOSE ANSWER SHEET. Note: Throughout this questionnaire, the term "work unit" refers to the group consisting of you and your peers / colleagues, i.e., those who work directly with the Participant.

To what extent does the Participant...

To A Very Small Extent		To A Very Great Extent
1	2 3 4 5	

- 1- Solicit appropriate information from people: facts, opinions and concerns about their work.
- 2- Encourage people to initiate innovative approaches to projects.
- 3- Pay close attention and seek to understand others when interacting with them.
- 4- Hold people accountable for performance.
- 5- Help people attain rewards and recognition.
- 6- Encourage his/her people to participate in the hiring and appointment process.
- 7- Give people discretionary control over budget/resources.
- 8- Work with his/her people to establish mutually acceptable performance standards and requirements.
- 9- Help people to develop their skills and abilities in their work.
- 10- Promote an atmosphere of cooperation and coordinated effort among people.

- 11- Expect people to take initiative and use their own approaches to solving problems.
- 12- Ensure that there is a frank and open exchange of ideas in meetings.
- 13- Communicate back to his/her people decisions that are made.
- 14- Encourage people to submit new ideas and suggestions for improvement.
- 15- Provide truthful and timely feedback to his/her people on their performance.
- 16- Communicate valid and reliable information to his/her people.
- 17- Encourage his/her people to use independent thought and action in their work.
- 18- Provide his/her people with information, opportunities and resources to develop their skills.
- 19- Reward his/her people for attempting new things.
- 20- Admit a mistake when one is made.
- 21- Recognize people for innovation.
- 22- Accept diversity in people's opinions, ideas and approaches as opposed to expecting conformity.
- 23- Celebrate success.
- 24- Involve his/her people in decisions that affect their work.
- 25- Encourage decision making at lower levels in the organization.
- 26- Place people in positions or assignments that make the best use of their skills and abilities.
- 27- Take time to discuss careers with his/her people.
- 28- Provide his/her people with a sense of control over their own work.
- 29- Forgive mistakes made by his/her people.

- 30- Address substandard performance with those who report to him/her.
- 31- Encourage people to be completely open with him/her in admitting their mistakes.
- 32- Make use of existing systems/programs to reward his/her people.
- 33- Inspire people to believe they can overcome obstacles.

Burke, W.W., & Coruzzi, C. (1990). *An Empirical Investigation of Empowerment*. Unpublished manuscript in Weber, Michelle Susan (1991). *Feelings of Empowerment in Relation To Leadership Approach*, UMI 1994, Columbia University.

A-4 Version française du questionnaire de Burke

Complétez ce questionnaire en vous référant aux pratiques habituelles de votre supérieur immédiat. Lisez chacune des affirmations ci-dessous comme la description d'un geste d'empowerment et choisissez, sur une échelle de "1" À un très faible degré, à "5" À un très fort degré, le nombre qui indique le mieux l'utilisation de cette pratique dans le travail quotidien de votre supérieur/e.

À quel degré votre supérieur/e immédiat/e...

À un très faible degré 1 - 2 - 3 - 4 - 5 À un très fort degré

- 1- Invite les membres de son personnel à lui fournir des opinions, des faits et des préoccupations quant à leur travail.
- 2- Encourage les personnes à initier des approches nouvelles.
- 3- Porte très attention aux autres et cherche à les comprendre quand il/elle est en interaction avec eux.
- 4- Considère les personnes comme responsables de leur performance.
- 5- Aide les personnes à être reconnues à leur avantage et à être récompensées.
- 6- Encourage les membres de son personnel à participer à des concours de promotion.
- 7- Donne aux personnes la libre décision de disposer d'un budget.
- 8- Travaille avec les membres de son personnel pour établir des critères de performance et des exigences acceptables mutuellement.
- 9- Aide les personnes à développer leurs aptitudes et leur savoir-faire dans leur travail.
- 10- Favorise chez le personnel un climat de coopération et d'efforts collectifs.
- 11- S'attend à ce que les membres de son personnel prennent des initiatives et solutionnent les problèmes à leur propre façon.

- 12- Fait en sorte que pendant les réunions, il y ait des échanges d'idées francs et ouverts.
- 13- Informe les membres de son personnel des décisions prises.
- 14- Encourage les personnes à émettre de nouvelles idées et des suggestions d'amélioration.
- 15- Fournit un feedback sincère et opportun aux membres de son personnel quant à leur performance.
- 16- Communique au personnel des informations sérieuses et fiables.
- 17- Encourage les membres de son personnel à adopter une manière personnelle d'agir et de penser dans leur travail.
- 18- Fournit aux membres de son personnel les opportunités, les informations et les ressources pour développer leurs habiletés.
- 19- Récompense les membres de son personnel pour avoir entrepris de nouvelles actions.
- 20- Admet une erreur quand elle est faite.
- 21- Reconnaît les personnes, leurs innovations.
- 22- Accepte les différences d'opinions, d'idées et d'approches même si elles ne sont pas conformes aux habitudes.
- 23- Reconnaît publiquement le succès.
- 24- Implique les membres de son personnel dans les décisions qui affectent leur travail.
- 25- Encourage la prise de décision à la base de l'organisation.
- 26- Place les personnes dans des situations ou des tâches qui leur permettent la meilleure utilisation possible de leurs aptitudes et de leurs habiletés.
- 27- Prend le temps de discuter avec les membres de son personnel de leur avenir professionnel.
- 28- Fait en sorte que les membres de son personnel aient du contrôle sur

leur travail personnel.

- 29- Pardonne les erreurs faites par les membres de son personnel.
- 30- Questionne la performance médiocre des personnes qui lui rendent des comptes.
- 31- Encourage les personnes à être vraiment ouvertes avec lui/elle lorsqu'elles ont fait des erreurs.
- 32- Utilise tout ce qui existe pour pouvoir récompenser les membres de son personnel.
- 33- Incite les membres de son personnel à croire qu'ils peuvent surmonter les obstacles.

Burke, W.W., & Coruzzi, C. (1990). *An empirical investigation of empowerment*. Unpublished manuscript in Weber, Michelle Susan (1991). *Feelings of Empowerment in Relation To Leadership Approach*, UMI 1994, Columbia University.

A-5 Texte final du questionnaire

Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation,
 Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation

Madame,
 Monsieur,

Bonjour!

La motivation intrinsèque du personnel étant de plus en plus reconnue comme reliée à la qualité des organisations, je m'intéresse à explorer l'existence des liens entre la motivation intrinsèque du personnel enseignant et les comportements des directions d'école primaire.

En accord avec la direction de votre école et avec l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, je sollicite la collaboration volontaire et confidentielle du personnel enseignant. Voudriez-vous s'il vous plaît, répondre au questionnaire suivant et le retourner par courrier interne dans l'enveloppe ci-jointe? (Il est important de répondre à toutes les questions.)

Je vous remercie d'accepter de vous joindre aussi simplement à ma démarche personnelle et je vous souhaite une fin d'année scolaire comblante.


 Richard Boudreault

N. B. Une page d'informations est insérée pour ceux et celles qui désirent en savoir plus!

Première partie: motivation intrinsèque

Les affirmations qui suivent décrivent des idées personnelles ou des sentiments que vous pouvez éprouver en général pendant votre travail. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants:

<i>(À chaque question, encerclez le chiffre correspondant à votre réponse.)</i>	Fortement en désaccord	Fortement en accord
1- Je suis profondément impliqué(e) dans ce que je fais.	1 2 3 4 5 6 7	
2- J'ai le sentiment que les choses vont bien.	1 2 3 4 5 6 7	
3- J'obtiens des résultats.	1 2 3 4 5 6 7	
4- Mes projets se déroulent bien.	1 2 3 4 5 6 7	
5- J'ai une grande compétence dans ce que je fais.	1 2 3 4 5 6 7	

	Fortement en désaccord							Fortement en accord
6- J'ai le sentiment d'avoir influencé les résultats.	1	2	3	4	5	6	7	
7- Je me sens compétent(e).	1	2	3	4	5	6	7	
8- Je réalise mes objectifs.	1	2	3	4	5	6	7	
9- J'ai une impression d'autonomie dans ce que je fais.	1	2	3	4	5	6	7	
10- J'influence la façon dont les choses se déroulent.	1	2	3	4	5	6	7	
11- J'ai le sentiment de faire un travail important.	1	2	3	4	5	6	7	
12- J'exécute bien mon travail.	1	2	3	4	5	6	7	
13- Je décide du déroulement de mon travail.	1	2	3	4	5	6	7	
14- Ce que j'essaie de réaliser est significatif pour moi.	1	2	3	4	5	6	7	
15- J'ai l'impression d'avoir beaucoup d'autonomie dans ce que je fais.	1	2	3	4	5	6	7	
16- Je prends beaucoup de décisions dans ce que j'accomplis.	1	2	3	4	5	6	7	
17- J'ai beaucoup d'habiletés dans mon travail.	1	2	3	4	5	6	7	
18- J'ai de l'influence.	1	2	3	4	5	6	7	

Deuxième partie: comportements de la direction d'école

En vous référant aux pratiques habituelles de votre direction d'école, indiquez à quel degré les affirmations suivantes décrivent ses comportements.

(À chaque question, encerclez le chiffre correspondant à votre réponse.)

	À un très faible degré				À un très fort degré
1- Encourage les personnes à innover dans leur travail.	1	2	3	4	5
2- Aide les personnes à obtenir des récompenses et de la reconnaissance.	1	2	3	4	5
3- Encourage les membres de son personnel à se présenter à des concours de promotion.	1	2	3	4	5
4- Permet aux personnes d'exercer un contrôle sur un budget ou sur des ressources qui leur sont allouées.	1	2	3	4	5
5- Travaille avec les membres de son personnel pour établir conjointement des critères de performance et des exigences acceptables.	1	2	3	4	5

	À un très faible degré				À un très fort degré
6- Aide les personnes à développer leurs aptitudes et leurs habiletés dans l'accomplissement de leur travail.	1	2	3	4	5
7- S'attend à ce que les membres de son personnel prennent des initiatives et utilisent des approches personnelles pour solutionner des problèmes.	1	2	3	4	5
8- Privilégie une communication franche et ouverte lors d'échanges dans les rencontres.	1	2	3	4	5
9- Informe les membres de son personnel des décisions prises.	1	2	3	4	5
10- Fournit aux membres de son personnel une rétroaction pertinente et véridique de leur performance.	1	2	3	4	5
11- Communique au personnel des informations exactes et dignes de foi.	1	2	3	4	5
12- Encourage les membres de son personnel à être autonomes dans leur façon d'agir et de penser en regard de leur travail.	1	2	3	4	5
13- Reconnaît le mérite des membres de son personnel qui prennent des initiatives.	1	2	3	4	5
14- Accepte l'erreur.	1	2	3	4	5
15- Souligne les innovations réalisées par les personnes.	1	2	3	4	5
16- Accepte les différences d'opinions, d'idées et d'approches même si elles ne sont pas conformes aux attentes habituelles.	1	2	3	4	5
17- Reconnaît le succès des membres de son personnel.	1	2	3	4	5
18- Implique les membres de son personnel dans les décisions qui affectent leur travail.	1	2	3	4	5
19- Encourage la prise de décision au niveau du personnel enseignant.	1	2	3	4	5
20- Prend le temps de discuter avec les membres de son personnel de leur avenir professionnel.	1	2	3	4	5
21- Fait en sorte que les membres de son personnel aient le sentiment de contrôler leur travail.	1	2	3	4	5

(suite au verso)

	À un très faible degré			À un très fort degré	
22- Ne tient pas rancune des erreurs faites par les membres de son personnel.	1	2	3	4	5
23- Questionne la performance médiocre des personnes qui lui rendent des comptes.	1	2	3	4	5
24- Utilise ce qui existe en son pouvoir afin de récompenser les membres de son personnel.	1	2	3	4	5
25- Donne la chance à son personnel d'apprendre et de réussir dans de nouvelles activités.	1	2	3	4	5
26- Fait en sorte que son personnel ait l'occasion d'influencer les résultats de l'école.	1	2	3	4	5
27- Aide les membres de son personnel à sentir l'importance de leur travail.	1	2	3	4	5
28- Aide les membres de son personnel à se sentir autonomes dans leur travail.	1	2	3	4	5

INFORMATIONS GÉNÉRALES À COMPLÉTER

N.B. Informations strictement confidentielles à l'usage exclusif de l'auteur pour fins de recherche. L'école n'est pas identifiée.

(Encerclez vos réponses)

Sexe? F - H

Titulaire? oui - non

(Indiquez le nombre d'années)

Scolarité reconnue: _____

Ancienneté dans l'enseignement: _____

Ancienneté dans l'école: _____

Ancienneté avec cette direction: _____

Votre année de naissance: _____

....merci!

Références

- Burke, W.W., & Coruzzi, C. (1990). An empirical investigation of empowerment, in Weber, Michelle Susan (1991). Feelings of Empowerment in Relation To Leadership Approach, UMI 1994, Columbia University.
- Tymon, Walter G., Jr. (1988). An Empirical Investigation of a Cognitive Model of Empowerment, UMI 1994, Temple University Philadelphia.

A-6 Correspondance



LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CECM

SERVICE DE LA FORMATION GÉNÉRALE

COMITÉ DE LA RECHERCHE EXTERNE

DEMANDE D'EXPÉRIMENTATION

(à compléter à la dactylographie, s.v.p.)

Date de la demande	10 février 1995		
Nom	Boudreault	Prénom	Richard
Adresse	[REDACTED]	Tél.:	[REDACTED]
Ville	[REDACTED]	Code postal	[REDACTED]

- I - **TITRE DU PROJET:** Thèse de doctorat: L'influence des directions d'école sur l'"empowerment" de leur personnel enseignant.

Il est nécessaire de joindre à cette demande 4 copies du projet (hypothèse, méthodologie, etc.).

- II - **IDENTIFICATION DE L'ORGANISME:**
(Pour Universités: inscrire la faculté, l'école, le département ou le groupe de recherche)
Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation.
- III - **Votre expérimentation devrait se réaliser au cours de l'année (des années)scolaire(s).**
1994-95

IV - **ENGAGEMENT DE L'ORGANISME:**

Une fois la rédaction du rapport de recherche (de mémoire ou de thèse) terminée, le chercheur, la chercheuse ou l'organisme concerné s'engage à faire parvenir une copie de ce rapport au Comité de la recherche externe, Service de la formation générale, 4^e étage ouest, CECM, 3737, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec), H1X 3B3.

Dans le cas d'un projet abandonné, on voudra bien en aviser par écrit le Comité de la recherche externe.

[REDACTED]
Signature du chercheur
ou de la chercheuse

[REDACTED]
Signature du responsable
de la recherche

A-6.2 Association des directions d'école de Montréal

Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation

Montréal le 8 mars 1995

M. Wilfrid L'Italien président,
Association des directions d'école de Montréal

Re: demande d'un membre pour l'approbation d'un projet de thèse de doctorat.

Cher Monsieur,

Je suis actuellement en congé à traitement différé avec le projet de réaliser une thèse de doctorat dont le sujet est "L'influence des directions d'école sur l'empowerment de leur personnel enseignant".

Tel que prévu par la politique de la Commission des écoles catholiques de Montréal sur les recherches universitaires, j'ai soumis mon projet au Comité de la recherche et je vous le présente pour approbation. Vous trouverez ci-joint une copie de la dernière version du projet de recherche et du projet de questionnaire qui serait utilisé auprès du personnel enseignant (volontairement et confidentiellement). La collaboration d'une vingtaine de directions d'école des regroupements 1,2,3, serait demandée. Cette collaboration serait de deux ordres: accepter (anonymement) d'être un des sujets de la recherche et faciliter la distribution des questionnaires.

Je suis à votre disposition pour de plus amples informations et je vous remercie de votre collaboration.


Richard Boudreault dir.

Laboratoire de recherche de M. Luc Brunet,
Richard Boudreault, étudiant phd.
Téléphone 343-6111 poste 4831 Télécopieur 343-2497

edem *L'Association des directions d'école de Montréal*

Montréal-Nord, le 16 mars 1995

Monsieur Richard Boudreault


Monsieur,

Il me fait plaisir de vous apprendre que le Conseil d'administration de l'Association des directions d'école de Montréal, à sa séance régulière du 13 mars 1995, a décidé de vous autoriser à solliciter le concours de membres de l'Association pour mener à terme votre recherche.

Nous vous soulignons que nous les inviterons à collaborer avec vous.

Je vous signale, en terminant, que nous apprécierions recevoir un exemplaire des résultats de votre recherche.

En vous souhaitant bien du courage, nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments très distingués.

Le secrétaire administratif,


Jacques Monette

JM/jl

A-6.3 Alliance des professeures et professeurs de Montréal

Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation

Montréal le 8 mars 1995

Monsieur Luc Brunet,
Alliance des professeures et professeurs de Montréal

Re: demande d'autorisation pour solliciter la participation de
professeures et professeurs à une recherche doctorale.

Cher Monsieur,

Suite à notre conversation téléphonique, voici les détails demandés.
Vous trouverez ci-joint la dernière version du projet de recherche et du
projet de questionnaire. Il me ferait plaisir de vous fournir de plus
amples informations. Je vous communiquerai le nom des écoles
concernées dès j'aurai reçu toutes les autorisations.

Je vous remercie beaucoup.


Richard Boudreault



Alliance des professeures
et professeurs de Montréal (COP)

MONTRÉAL, LE 17 MARS 1995

MONSIEUR RICHARD BOUDREAU
LABORATOIRE DE RECHERCHE DE M. LUC BRUNET
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
FAC. DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
CASIER POSTAL 61 28, SUCC. A
MONTRÉAL (QUÉBEC)

MONSIEUR,

SUITE À VOTRE LETTRE DU 8 MARS 1995, NOUS AVONS LE PLAISIR DE VOUS INFORMER QUE L'ALLIANCE DES PROFESSEURES ET PROFESSEURS DE MONTRÉAL CONSENT À CE QUE VOUS EFFECTUIEZ VOTRE RECHERCHE, DANS LA MESURE OÙ LES MODALITÉS SUIVANTES SERONT RESPECTÉES:

- 1 - INFORMER LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS CONCERNÉS DES OBJECTIFS VISÉS PAR LA RECHERCHE AINSI QUE DE LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE;
- 2- AVISER LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS QUE L'ANONYMAT SERA RESPECTÉ ET QUE VOUS LEUR ASSUREZ LA CONFIDENTIALITÉ DES RÉSULTATS INDIVIDUELS;
- 3- INDIQUER AUX ENSEIGNANTES ET AUX ENSEIGNANTS QUE LEUR PARTICIPATION À CETTE RECHERCHE SE FERA SUR UNE BASE VOLONTAIRE;
- 4- TRANSMETTRE À L'ALLIANCE LES DOCUMENTS UTILISÉS DANS LA RECHERCHE;
- 5- TRANSMETTRE À L'ALLIANCE LES RÉSULTATS DE VOS TRAVAUX POUR CHACUNE DES ÉTAPES PRÉVUES DANS VOTRE ÉCHÉANCIER.

JE VOUS SIGNALE QUE LES MEMBRES DE NOTRE SYNDICAT BOYCOTTENT

2

DEPUIS LE DÉBUT DE L'ANNÉE SCOLAIRE UN CERTAIN NOMBRE D'ACTIVITÉS NON RELIÉES À LEUR TÂCHE DIRECTE D'ENSEIGNEMENT. IL SE POURRAIT DONC QUE CERTAINES ET CERTAINS JUGENT LA PARTICIPATION À VOTRE RECHERCHE COMME ÉTANT UN TRAVAIL SUPPLÉMENTAIRE. JE VOUS DEMANDE DONC DE PRENDRE EN CONSIDÉRATION CETTE DERNIÈRE INFORMATION.

NOUS DEMEURONS DISPONIBLE POUR TOUTE INFORMATION OU RENCONTRE QUE VOUS JUGERIEZ UTILE.

VEUILLEZ AGRÉER, MONSIEUR, L'EXPRESSION DE MES SALUTATIONS DISTINGUÉES.

/cl



WILLY DEMOUCELLE
CONSEILLER SYNDICAL

A-6.4 Lettre de présentation aux directions d'école

Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation

Montréal le 4 avril 1995

Madame la directrice,
Monsieur le directeur,

Chère collègue,
Cher collègue,

C'est avec une grande joie que j'ai appris votre accord à ma demande de collaboration. Connaissant les nombreux défis qui meublent votre quotidien, je suis touché de votre appui. Je vous en remercie chaleureusement.

Les documents que vous recevez aujourd'hui sont légèrement différents de ceux qui vous furent présentés.. À la demande de l'Alliance, j'ai ajouté une feuille d'informations; à la demande de mon directeur de thèse j'ai ajouté quelques questions de renseignements. J'espère que cela ne créera pas de difficultés.

Tel que convenu lors de notre conversation téléphonique, vous trouverez ci-joint la quantité de questionnaires et d'enveloppes pour le retour par le courrier interne. Le personnel du regroupement 2 a gracieusement accepté de servir d'intermédiaire pour que les réponses me parviennent. Je joins aussi à cet envoi une feuille de rappel que vous pourriez utiliser, si vous le jugez bon, quelques jours après la distribution des questionnaires.

Je vous assure de vous informer des suites de cette recherche. Je suis à votre disposition pour recevoir vos questions et commentaires.

Richard Boudreault dir.

Laboratoire de recherche de M. Luc Brunet, D.Ps.
Richard Boudreault, étudiant Ph. D.
Téléphone 343-6111 poste 4831 Télécopieur 343-2497

A-6.5 Feuille d'information aux enseignants

Informations

La société québécoise est à la fois exigeante et questionnante face à ses écoles, particulièrement les publiques. Alors que les incertitudes de l'avenir intensifient l'importance de l'éducation, on remet en question le système éducatif. Dans ce contexte, la gestion du personnel enseignant prend une importance majeure; on entend des mots comme mobilisation, implication, engagement, partenariat et participation. Au coeur de ce vocabulaire, se trouve la notion de motivation intrinsèque du personnel enseignant: le fait de réaliser un travail parce qu'on s'y sent compétent et autonome, parce que ce travail a un sens pour nous et pour les autres qui en bénéficient.

Les objectifs de cette recherche

L'objet de cette thèse de doctorat en administration de l'éducation est d'explorer l'influence des directions d'école primaire sur la motivation intrinsèque de leur personnel enseignant. Plus théoriquement, c'est d'explorer dans le monde de l'éducation, l'application du modèle de Thomas et Velthouse (1990) sur la motivation intrinsèque. Ces auteurs utilisent d'une façon particulière le mot "empowerment" pour expliquer la motivation intrinsèque.

La méthodologie

En demandant au personnel enseignant d'une vingtaine d'écoles primaires de répondre à ce questionnaire, nous comptons vérifier s'il existe des corrélations entre leur perception de leur motivation intrinsèque et leur perception de quelques comportements de leur direction. Chacune des deux parties du questionnaire comporte quatre dimensions. Première partie: impact, signifiante, compétence et choix; deuxième partie: communique, encourage, répond, délègue. Existe-t-il des liens entre chacune de ces dimensions? Les renseignements généraux recueillis à la fin du questionnaire serviront à en vérifier la validité et à faire des liens avec d'autres recherches.

Ces quelques lignes sont très succinctes. Si vous désirez de plus amples informations, si vous voulez émettre des commentaires ou des suggestions, il nous fera plaisir de recevoir votre communication.

Laboratoire de recherche de M. Luc Brunet, D.Ps.
Richard Boudreault, étudiant Ph. D.
Téléphone 343-6111 poste 4831 Télécopieur 343-2497

A-6.6 Lettre de rappel

Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation

Motivation intrinsèque

Merci - Rappel

Merci - Rappel

Merci - Rappel

Merci - Rappel

Merci - Rappel

Merci - Rappel

Madame,
Monsieur,

Bonjour!

J'ai fait appel à vous la semaine dernière pour répondre à un questionnaire de recherche. Un nouveau et grand **Merci** à celles et à ceux qui ont répondu; un **rappel** à celles et à ceux qui avaient l'intention de répondre; il est encore temps et j'ai vraiment besoin de votre collaboration.


Richard Boudreault

Appendice B
Tableaux statistiques complémentaires

Tableau XVI
Statistiques descriptives des variables nominales:
sexe et fonction

Sexe	N	%	% valide
Femmes	148	80,9	84,1
Hommes	28	15,3	15,9
Total	176	96,2	100,0
Pas de réponse	7	3,8	
Total	183	100,0	

Fonction	N	%	% valide
Enseignants-titulaires	125	68,3	74,9
Enseignants	42	23,0	25,1
Total	167	91,3	100,0
Pas de réponse	16	8,7	
Total	183	100,0	

Tableau XVII
Statistiques descriptives des variables continues

	N	Moyenne	Écart-type	Symétrie	Aplatissement
Âge	178	42,37	9,40	-,265	-,1241
Ancienneté avec la même direction	183	2,60	1,75	1,481	2,908
Ancienneté école	183	8,13	8,71	1,422	1,024
Ancienneté dans l'enseignement	183	16,05	11,45	,163	-1,540
Scolarité	175	16,89	1,46	-,110	-,133

Tableau XVIII
Test de la normalité des distributions des valeurs
de chaque variable (Kolgomorov-Smirnov)

	Kolgomorov-Smirnov	Sig. (bilat.)
Âge	1,97	,001
Ancienneté dans l'enseignement	1,87	,002
Ancienneté dans l'école	2,95	,001
Ancienneté avec la même direction	2,80	,001
Scolarité	2,01	,001
Empowerment	,92	,362
Leadership	,73	,665

Tableau XIX
Distribution de fréquences des variables
sociodémographiques divisées en trois catégories

<i>Variable Âge</i>			
	Fréquence	%	% valide
Jeunes	60	32,8	33,7
Moins jeunes	49	26,8	27,5
Vieux	69	37,7	38,8
Données manquantes	5	2,7	
Total	183	100,0	100

<i>Variable Ancienneté dans l'enseignement</i>			
	Fréquence	%	% valide
Peu	60	32,8	32,8
Moyennement	63	34,4	34,4
Beaucoup	60	32,8	32,8
Données manquantes	0		
Total	183	100,0	100,0

<i>Variable Ancienneté dans l'école</i>			
	Fréquence	%	% valide
Nouveaux	61	33,3	33,3
Habitué	62	33,9	33,9
Anciens	60	32,8	32,8
Données manquantes	0		
Total	183	100,0	100,0

<i>Variable Ancienneté avec la même direction</i>			
	Fréquence	%	% valide
Très récente	57	31,1	31,1
Récente	89	48,6	48,6
Senior	37	20,2	20,2
Données manquantes	0		
Total	183	100,0	100,0

<i>Variable Scolarité</i>			
	Fréquence	%	% valide
Peu	74	40,4	42,3
Moyennement	43	23,4	24,6
Beaucoup	58	31,7	33,1
Données manquantes	8	4,5	
Total	183	100,0	100,0

Tableau XX
Tableau croisé de la variable *ancienneté dans l'enseignement*
par la variable *scolarité*

Ancienneté dans l'enseignement		Scolarité			Total
		Peu	Moy.	Beaucoup	
Peu d'ancienneté	Réel	28	11	15	54
	Attendu	22,8	13,3	17,9	54,0
	%	51,9	20,4	27,8	100,0
Moyennement d'ancienneté	Réel	15	21	27	63
	Attendu	26,6	15,5	20,9	63,0
	%	23,8	33,3	42,9	100,0
Beaucoup d'ancienneté	Réel	31	11	16	58
	Attendu	24,5	14,3	19,2	58,0
	%	53,4	19,0	27,6	100,0
Total	Réel	74	43	58	175
	Attendu	74,0	43,0	58,0	175,0
	%	42,3	24,6	33,1	100,0

Chi² de Pearson=13,865 avec 4 degrés de liberté (signif. bilat. à ,008)

Tableau XXI
Détails des coefficients alpha de Cronbach
du questionnaire sur l'empowerment

	Score moyen sans cet item	Variance sans cet item	Corrélation totale avec les autres items	Carré des corrélations multiples	Coefficient alpha sans cet item
Q 1	99,51	111,27	0,5167	0,3841	0,9173
Q 2	100,62	105,07	0,5612	0,4520	0,9168
Q 3	100,26	107,36	0,6254	0,5937	0,9146
Q 4	100,27	107,66	0,6348	0,5573	0,9145
Q 5	100,04	107,66	0,6062	0,6716	0,9151
Q 6	100,50	109,05	0,3852	0,2448	0,9219
Q 7	99,94	105,86	0,7049	0,7254	0,9127
Q 8	100,25	107,40	0,6407	0,5503	0,9143
Q 9	99,91	104,21	0,6706	0,6562	0,9133
Q10	100,28	105,59	0,6610	0,5303	0,9136
Q11	99,73	106,36	0,6011	0,4361	0,9152
Q12	99,69	109,96	0,6052	0,5307	0,9156
Q13	99,88	105,33	0,6228	0,5724	0,9146
Q14	99,62	109,39	0,5949	0,4582	0,9156
Q15	100,04	103,54	0,6250	0,6813	0,9148
Q16	99,99	106,76	0,5843	0,5511	0,9156
Q17	99,87	107,84	0,6842	0,6510	0,9137
Q18	100,42	105,65	0,5936	0,4486	0,9155

18 items; coefficient alpha= ,9196; alpha standardisé = ,9236
N=173

Tableau XXII
 Détails des coefficients alpha de Cronbach
 du questionnaire sur le *leadership d'empowerment*

	Score moyen sans cet item	Variance sans cet item	Corrélation totale avec les autres items	Carré des corrélations multiples	Coefficient alpha sans cet item
Q 1	96,76	464,00	0,5904	0,5469	0,9653
Q 2	97,09	455,27	0,7207	0,6932	0,9644
Q 3	97,39	457,81	0,5826	0,5179	0,9656
Q 4	96,95	460,00	0,5878	0,4635	0,9654
Q 5	96,87	449,39	0,7972	0,7454	0,9638
Q 6	97,01	451,53	0,7622	0,7067	0,9641
Q 7	96,24	464,47	0,5968	0,5575	0,9653
Q 8	96,37	453,23	0,7255	0,6829	0,9644
Q 9	96,11	465,39	0,6080	0,5530	0,9652
Q10	97,02	453,81	0,7397	0,6653	0,9643
Q11	96,41	455,61	0,7189	0,6810	0,9644
Q12	96,22	461,20	0,6992	0,6849	0,9646
Q13	96,41	452,39	0,8050	0,7347	0,9638
Q14	96,64	457,99	0,6606	0,6531	0,9648
Q15	96,51	454,79	0,7646	0,7366	0,9641
Q16	96,93	456,91	0,7100	0,6839	0,9645
Q17	96,40	460,33	0,7258	0,6879	0,9644
Q18	96,61	456,63	0,7084	0,6932	0,9645
Q19	96,59	450,93	0,8099	0,7814	0,9637
Q20	97,23	451,15	0,7392	0,6672	0,9643
Q21	96,63	455,81	0,7467	0,7527	0,9642
Q22	96,54	470,38	0,4701	0,4956	0,9661
Q23	97,25	472,15	0,3948	0,3068	0,9666
Q24	97,00	451,80	0,7371	0,6831	0,9643

24 items; alpha= ,9658; alpha standardisé = ,9966

N=153

Tableau XXIII
Coefficients alpha de Cronbach de chaque dimension
du questionnaire sur l'empowerment

1. Signifiante: questions 1, 11, 14 N=183

	Score moyen sans cet item	Variance sans cet item	Corrélation totale avec les autres items	Carré des corrélations multiples	Coefficient alpha sans cet item
Q 1	12,5301	2,2065	0,4846	0,2391	0,6528
Q11	12,7486	1,4859	0,5378	0,2948	0,6076
Q14	12,6557	1,9523	0,5622	0,3160	0,5574

3 items; alpha=,6993; alpha standardisé=,7095

2. Impact: questions 2, 4, 6, 8, 10, 18 N=173.0

	Score moyen sans cet item	Variance sans cet item	Corrélation totale avec les autres items	Carré des corrélations multiples	Coefficient alpha sans cet item
Q 2	33,6127	15,9247	0,5678	0,3938	0,7910
Q 3	33,2486	16,7460	0,6795	0,5645	0,7733
Q 4	33,2543	17,2373	0,6335	0,4944	0,7816
Q 6	33,4855	17,1931	0,4150	0,2161	0,8203
Q 8	33,2428	17,4872	0,5826	0,4070	0,7889
Q10	33,2659	16,7661	0,6008	0,3956	0,7842
Q18	33,4046	17,0679	0,4896	0,3115	0,8039

7 items; alpha = ,8162; alpha standardisé= ,8263

3. Compétence: questions 5, 7, 12, 17 N=183

	Score moyen sans cet item	Variance sans cet item	Corrélation totale avec les autres items	Carré des corrélations multiples	Coefficient alpha sans cet item
Q 5	18,3607	42,099	0,7739	0,6113	0,8454
Q 7	18,2404	40,957	0,8106	0,6634	0,8301
Q12	18,0055	50,714	0,6848	0,4695	0,8786
Q17	18,1967	46,644	0,7513	0,5694	0,8538

4 items; alpha = ,8859; alpha standardisé= ,8868

4. Choix: questions 9, 13, 15, 16 N=183

	Score moyen sans cet item	Variance sans cet item	Corrélation totale avec les autres items	Carré des corrélations multiples	Coefficient alpha sans cet item
Q 9	17,9290	72,971	0,6800	0,5225	0,8361
Q13	17,8852	73,219	0,6881	0,4947	0,8329
Q15	18,0546	62,388	0,8133	0,6704	0,7785
Q16	18,0164	75,986	0,6637	0,4535	0,8425

4 items; alpha = ,8622; alpha standardisé = ,8614

Tableau XXIV
Coefficients alpha de Cronbach de chaque dimension
du questionnaire sur le *leadership d'empowerment*

1. Encourager: questions 1, 2, 3, 5, 6, 13, 15, 17, 20, 24 N=174

	Score moyen sans cet item	Variance sans cet item	Corrélation totale avec les autres items	Carré des corrélations multiples	Coefficient alpha sans cet item
Q 1	27,1609	54,1358	0,6297	0,4656	0,9157
Q 2	27,4713	51,4414	0,7504	0,6200	0,9080
Q 3	27,7644	51,5800	0,6453	0,4486	0,9157
Q 5	27,2586	51,0252	0,7345	0,6165	0,9090
Q 6	27,3851	49,9376	0,7871	0,6670	0,9053
Q13	26,7529	51,9559	0,7593	0,6295	0,9077
Q15	26,7589	52,6590	0,7347	0,5822	0,9092
Q17	26,7644	53,9962	0,7054	0,5603	0,9116
Q20	27,6379	50,7410	0,7199	0,5616	0,9101
Q24	27,3678	51,0547	0,7189	0,5766	0,9101

10 items; alpha = ,9196; alpha standardisé = ,9206

2. Déléguer: questions 4, 7, 12, 19, 21 N= 180

	Score moyen sans cet item	Variance sans cet item	Corrélation totale avec les autres items	Carré des corrélations multiples	Coefficient alpha sans cet item
Q 4	15,5722	12,1009	0,6259	0,4143	0,8536
Q 7	14,8944	12,9664	0,6586	0,4800	0,8425
Q12	14,8778	12,9235	0,7092	0,5573	0,8320
Q19	15,2556	11,8785	0,7098	0,5296	0,8295
Q21	15,2667	11,9732	0,7403	0,5702	0,8216

5 items; alpha = ,8643; alpha standardisé = ,8672

3. Répondre: questions 8, 10, 14, 16, 22 N=176

	Score moyen sans cet item	Variance sans cet item	Corrélation totale avec les autres items	Carré des corrélations multiples	Coefficient alpha sans cet item
Q 8	14,2898	11,7384	0,6274	0,4468	0,8076
Q10	14,9205	11,9822	0,5864	0,3759	0,8195
Q14	14,5568	11,3110	0,7267	0,5801	0,7785
Q16	14,8295	11,4679	0,7381	0,5692	0,7762
Q22	14,4716	13,3820	0,5250	0,3655	0,8327

5 items; alpha = ,8369; alpha standardisé = ,8368

4. Communiquer: questions 9, 11, 18, 23 N=158

	Score moyen sans cet item	Variance sans cet item	Corrélation totale avec les autres items	Carré des corrélations multiples	Coefficient alpha sans cet item
Q 9	10,5506	5,8668	0,6124	0,4297	0,6174
Q11	10,8544	5,1952	0,6209	0,4409	0,5998
Q18	11,0696	5,2754	0,6116	0,4177	0,6063
Q23	11,7089	7,0102	0,2633	0,6980	0,8021

4 items; alpha = ,7271; alpha standardisé = ,7281

Tableau XXV
Coefficients de corrélation^A entre la variable *leadership*
et ses dimensions

	A	B	C	D	E
A Leadership	1,000				
B Encourager	0,951**	1,000			
C Déléguer	0,901**	0,779**	1,000		
D Répondre	0,898**	0,779**	0,802**	1,000	
E Communiquer	0,861**	0,745**	0,762**	0,773**	1,000

N varie de 154 à 174

**Coefficients significatifs à .001 bilat.

^ACoefficients de corrélation de Spearman

Tableau XXVI
Analyse factorielle de la variable *leadership*
avec ses quatre dimensions

Valeurs initiales propres			
	Total	% de la variance expliquée	% cumulatif
1	4,267	85,3	85,3
2	,32	6,4	91,7
3	,22	4,4	96,1
4	,19	3,9	100,0
5	5,105E-16	1,021E-14	100,0

Méthode d'extraction en composantes principales

Tableau XXVII
Tableau de contingences de la variable scolarité par la variable ancienneté
dans l'enseignement par et par la variable empowerment

Degré d'empowerment	Ancienneté dans l'enseignement			Scolarité			Total
	Faible	Moyennement d'ancienneté	Fort	Peu	Moyennement	Beaucoup	
Empowerment fort	Peu d'ancienneté	Réel	17	4	7	28	
		Attendu	12,7	6,7	8,7	28,0	
		Réel	9	8	11	28	
	Moyennement d'ancienneté	Attendu	12,7	6,7	8,7	28,0	
		Réel	12	8	8	28	
		Attendu	12,7	6,7	8,7	28,0	
	Beaucoup d'ancienneté	Attendu	12,7	6,7	8,7	28,0	
		Réel	10	6,1	8,5	24,0	
		Attendu	38,0	20,0	26,0	84,0	
	Empowerment faible	Peu d'ancienneté	Réel	10	6	8	24
			Attendu	9,4	6,1	8,5	24,0
			Réel	5	12	14	31
Moyennement d'ancienneté		Attendu	12,1	7,9	11,0	31,0	
		Réel	17	3	7	27	
		Attendu	10,5	6,9	9,5	27,0	
Beaucoup d'ancienneté		Réel	32	21	29	82	
		Attendu	32,0	21,0	29,0	82,0	
		Total					
Test du Chi ²		Valeur	df	Sig.			
Empowerment fort		14,018	4	0,007			
Empowerment faible		5,179	4	0,269			

Appendice C
Figures complémentaires

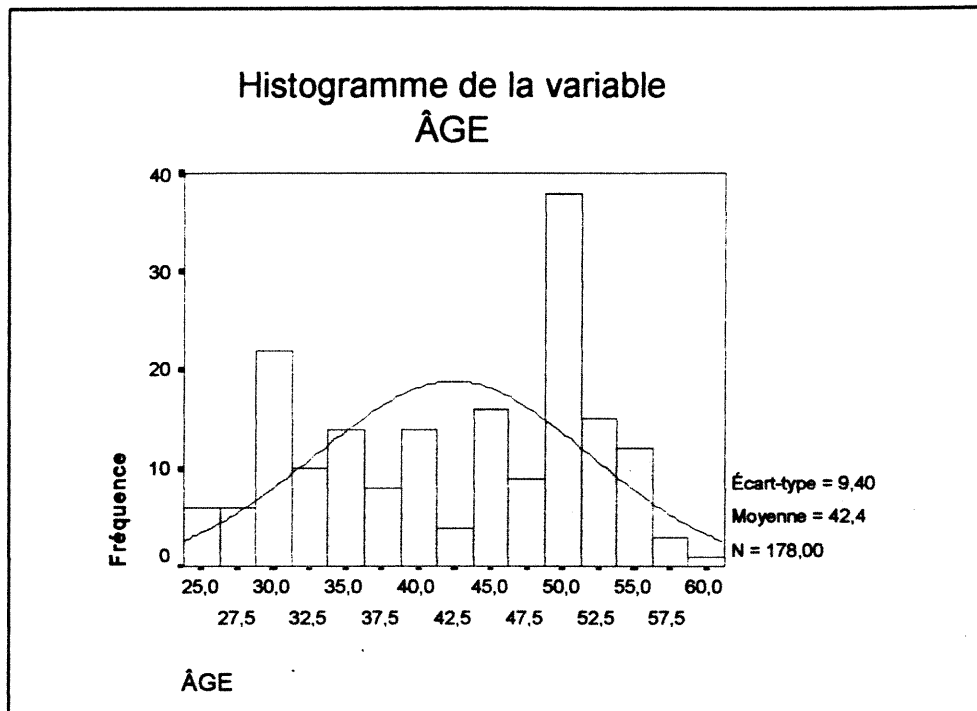


Figure 6 - Histogramme de la variable *âge*

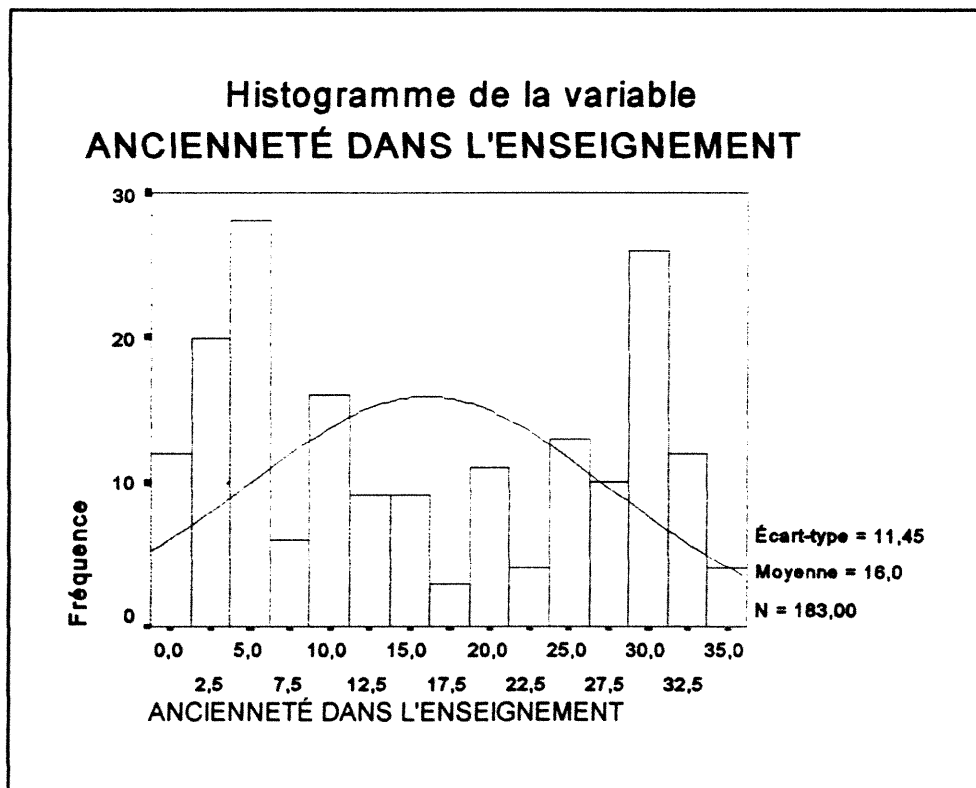


Figure 7 - Histogramme de la variable *ancienneté dans l'enseignement*

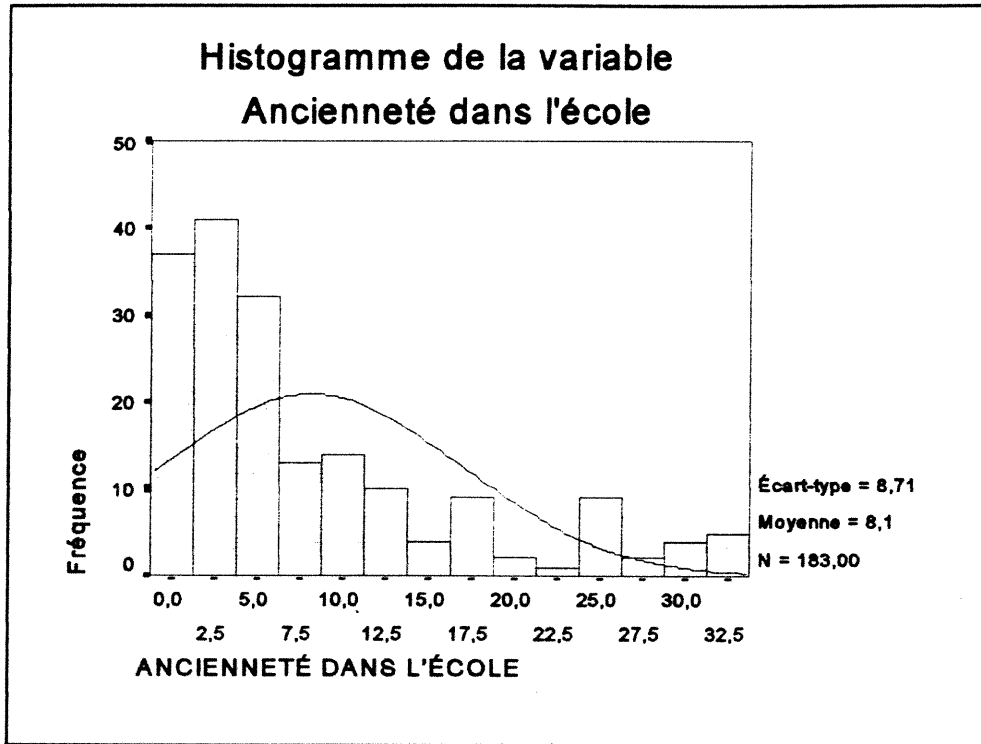


Figure 8 - Histogramme de la variable *ancienneté dans l'école*

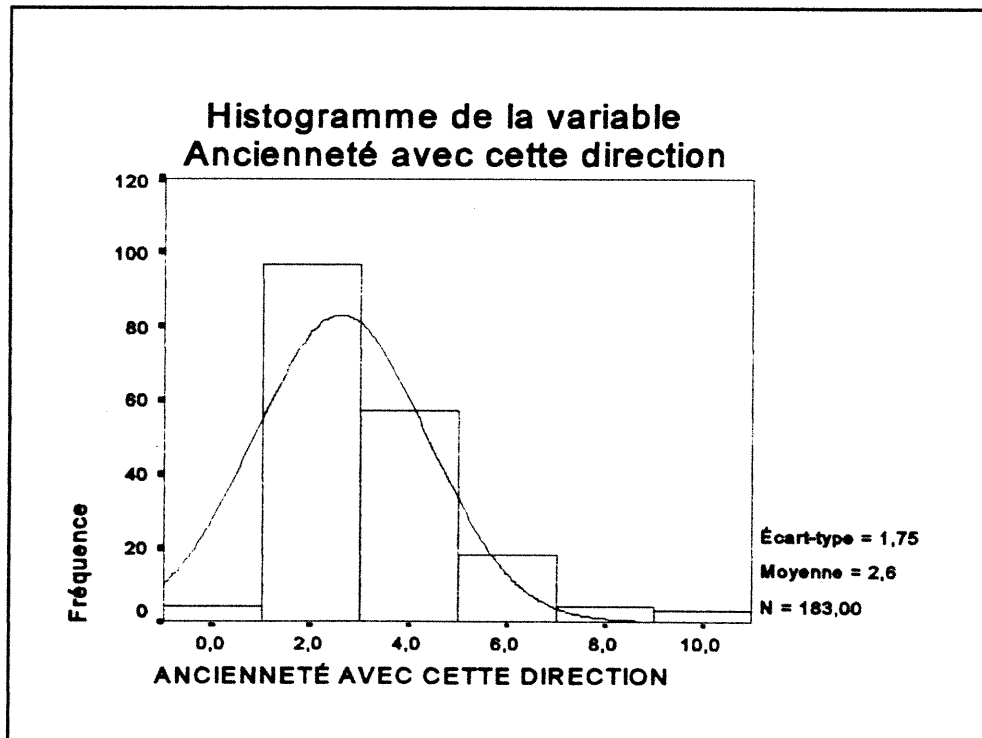


Figure 9 - Histogramme de la variable *ancienneté avec la même direction*

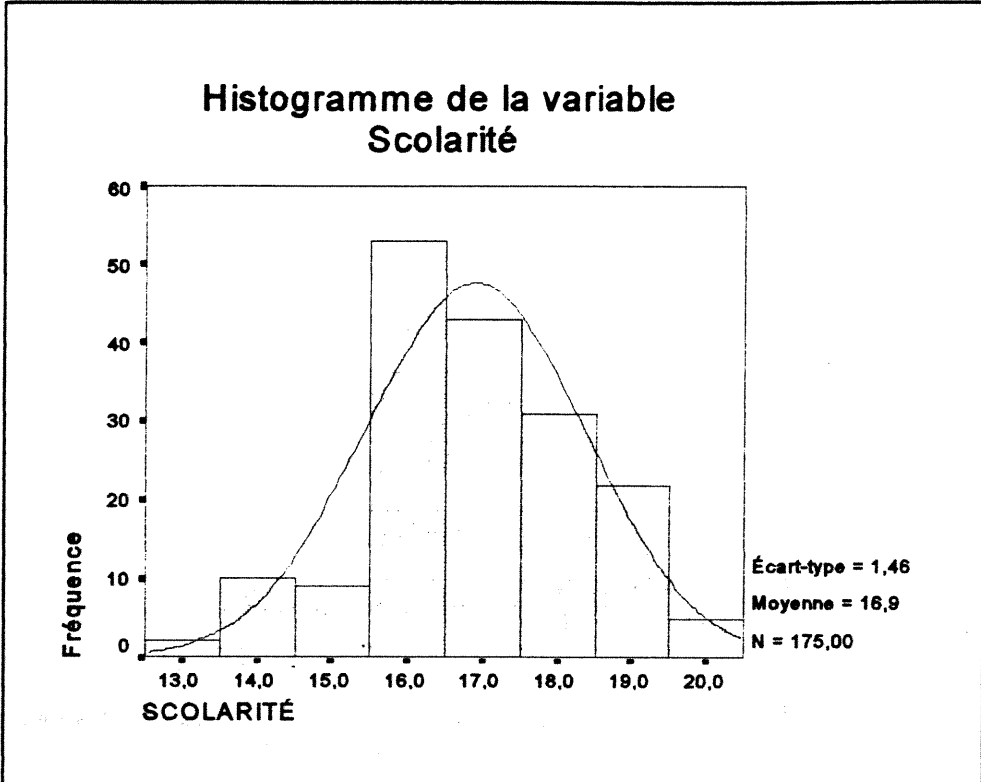


Figure 10 - Histogramme de la variable *scolarité*

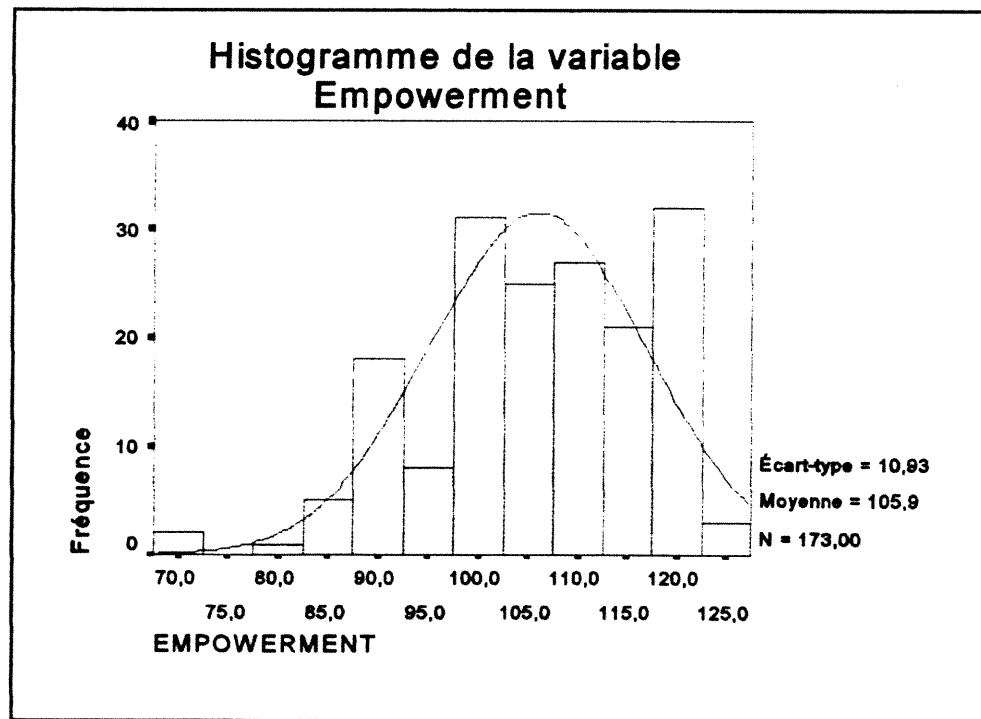


Figure 11 - Histogramme de la variable *empowerment*