

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
STÉPHANE ROUX

RELATION ENTRE L'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL
ET LA CITOYENNETÉ ORGANISATIONNELLE
DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES

DÉCEMBRE 2001

2103

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Le contexte dans lequel les enseignants travaillent est exigeant car les attentes sont nombreuses quant à leur performance. De plus, des coupures frappent régulièrement le monde de l'éducation. D'une certaine façon, ils doivent faire plus avec moins. Or, la citoyenneté organisationnelle se définit par des comportements qui ne sont pas exigés par la tâche et qui contribuent au succès de l'organisation. Comme celui-ci se traduit par la réussite des élèves, il appert que ces comportements aient une incidence importante en éducation. Il serait alors avantageux d'induire ou d'encourager une telle conduite. Il a d'ailleurs été suggéré que des enseignants et des enseignantes engagés se comportent davantage en bons citoyens dans l'organisation.

Cette étude s'appuie sur la théorie tridimensionnelle de l'engagement de Meyer et Allen (1991) ainsi que sur la théorie de la citoyenneté organisationnelle de Organ (1988). L'engagement selon Meyer et Allen (1991) comprend trois dimensions : une dimension affective, normative et de continuité. La citoyenneté organisationnelle comprend, de son côté, cinq dimensions : l'altruisme, la prévenance, la tolérance, le civisme et le professionnalisme. La recension des écrits ne présente qu'une seule étude en éducation impliquant ces deux principales variables (Koh, Steers et Terborg, 1995). La théorie ainsi que les études consultées portent à croire que l'engagement affectif serait le

meilleur prédicteur de la citoyenneté, car elle réfère aux émotions, aux valeurs, aux croyances, à l'identification et à l'implication de l'individu. Il semblerait aussi que la perception de justice peut accentuer la relation entre l'engagement affectif et la citoyenneté.

Les participants sont 221 enseignants et enseignantes provenant des écoles privées de niveau secondaire de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Pour mesurer l'engagement organisationnel, ils ont complété la version réduite du questionnaire de Meyer et Allen (1990) alors que pour la citoyenneté organisationnelle, ils ont complété une version inspirée du questionnaire de Podsakoff, Mackenzie, Moorman et Fetter (1990). Ils furent invités à répondre aux questionnaires dans leur école respective lors d'une réunion pédagogique au cours de l'hiver 2001.

Les résultats révèlent que l'engagement affectif est davantage corrélé avec la citoyenneté organisationnelle ($r = .27, p < .01$) que ne le sont l'engagement de continuité ($r = -.17, p < .05$) et l'engagement normatif ($r = .08, ns$). De plus, on remarque un effet modérateur léger de la perception de justice sur la relation entre ces deux variables organisationnelles ($\Delta R^2=2\%$). De tels résultats tendent à confirmer les hypothèses de recherche.


Stéphane Roux

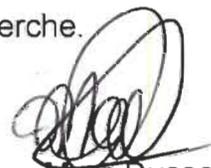

Marc Dussault, directeur

Table des matières

Liste des tableaux.....	v
Remerciements.....	vi
CHAPITRE I - INTRODUCTION	1
CHAPITRE II - CADRE DE RÉFÉRENCE, RECENSION DES ÉCRITS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	8
Cadre de référence.....	9
Recension des écrits.....	31
Hypothèses de recherche	35
CHAPITRE III - MÉTHODE	38
Description des participants	39
Instruments de mesure	40
Déroulement de la cueillette et analyse des données	43
CHAPITRE IV - RÉSULTATS	46
Description des résultats	48
Analyse des résultats	51
Discussion des résultats.....	54
CHAPITRE V - CONCLUSION	62
RÉFÉRENCES	69
ANNEXES	
A - Lettre présentée aux directeurs et directrices des services pédagogiques	76
B - Lettre présentée aux enseignants et enseignantes	79
C - Fiche de renseignements généraux.....	81
D- Instrument de mesure (engagement organisationnel).....	83
E- Instrument de mesure (perception de justice).....	85
F- Instrument de mesure (citoyenneté organisationnelle).....	87

Liste des tableaux

Tableau

1	Cote moyenne et écart type pour chacune des variables à l'étude.....	50
2	Intercorrélations entre les variables.....	52
3	Régression de l'engagement affectif et de la perception de justice sur la citoyenneté organisationnelle.....	54

Remerciements

L'auteur tient à remercier plusieurs personnes. D'abord, il aimerait témoigner sa gratitude envers Monsieur Marc Dussault, son directeur d'étude, pour son soutien à divers niveaux. Ses encouragements, son dynamisme et son souci de la parcimonie ont grandement contribué à la bonne conduite de cette recherche.

L'auteur aimerait également remercier l'ensemble des directeurs et des directrices des services pédagogiques des écoles privées de la Mauricie et du Centre-du-Québec pour leur collaboration et leur attitude facilitante. Leur participation ainsi que celle des enseignants et des enseignantes de leur école respective fut nécessaire et appréciée. De plus, l'auteur ne peut passer sous silence l'appui de ses collègues ainsi que de la direction de l'école où il travaille.

Finalement, l'auteur aimerait témoigner toute sa reconnaissance et son amour à sa conjointe Marilène ainsi qu'à sa fille Amélie. Leur soutien ainsi que leur patience ont été d'une valeur inestimable. Les études de maîtrise comprennent bien des aspects intéressants qui font grandir l'individu. En ce qui concerne l'auteur, ce processus a donné l'occasion, entre autres, de redéfinir la notion de famille et il espère que ses proches pourront en bénéficier autant qu'ils le méritent.

CHAPITRE 1
INTRODUCTION

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Ce premier chapitre présente la problématique à l'origine de l'étude. Il se divise essentiellement en quatre parties. Dans un premier temps, il situe le contexte de cette recherche pour, ensuite, cerner avec plus de précision le problème sous-jacent. Troisièmement, il souligne l'importance théorique et pratique de l'étude. Finalement, selon toute logique, il énonce la question de recherche qui justifie l'ensemble de l'étude.

À plusieurs reprises dans l'histoire québécoise, le système scolaire vit des cycles de renouvellement. Tel un pendule, il va d'une situation extrême à l'autre. Au début des années quatre-vingt-dix, l'insatisfaction des Québécois envers ce système enclenche une nouvelle fois un processus de changement. En 1995, le ministre de l'Éducation organise les États généraux. Cette gigantesque consultation « populaire » sera à l'origine d'une nouvelle réforme. Sept grandes lignes d'action orientent l'atteinte de ses objectifs. Une des lignes d'action proposées consiste à donner plus d'autonomie à l'école. La nouvelle

Loi sur l'instruction publique, sanctionnée en décembre 1997, tente de faire ce rapprochement en donnant plus de responsabilités aux directions d'école.

Dans la même veine, les enseignants revendiquent le statut de professionnel. Les négociations amorcées en 1998 vont, selon toutes attentes, aboutir à une certaine reconnaissance de cette position. Ce faisant, les enseignants devront adopter des comportements adéquats demandant une certaine conscience professionnelle ainsi qu'un haut niveau d'engagement.

En demeurant dans cette perspective de professionnalisation, certains enseignants en font davantage que d'autres, bien que leur travail soit défini par un contrat et rémunéré de façon forfaitaire. Ces enseignants sont souvent des modèles dans leur école. Ils font preuve d'altruisme et de prévenance, ils n'hésitent pas à donner de l'aide à un collègue et ils agissent de façon professionnelle. De plus, ils se plaignent rarement des conditions de travail parfois difficiles, mais inhérentes au monde de l'éducation. Leur contribution au succès de l'école et à la réussite des élèves est évidente. Ils adoptent ce que Organ (1988) appelle des comportements de citoyenneté organisationnelle. La présente étude s'intéresse donc à ces comportements.

La réforme du système d'éducation propose de nouvelles responsabilités à l'ensemble de ses intervenants et, en particulier, aux enseignants. Le système

attend des enseignants qu'ils adoptent des comportements pouvant être qualifiés de citoyenneté organisationnelle. Cependant, il convient de s'interroger sur les variables permettant de prévoir l'apparition de tels comportements chez les enseignants. Or, comme la citoyenneté organisationnelle est un concept relativement récent, la recherche d'éléments déclencheurs est l'objectif principal de plusieurs études menées au cours des dix dernières années dans le monde industriel et dans celui de la vente. De ces études, certains antécédents semblent être empiriquement démontrés.

D'abord, la satisfaction au travail d'un individu peut amener la présence de comportements de citoyenneté organisationnelle (MacKenzie, Podsakoff et Ahearne, 1998; Organ et Ryan, 1995; Schappe, 1998; Tang et Ibrahim, 1998). Un style de leadership transformatif peut aussi induire ce type de comportements (Deluga, 1995; Koh, Steers et Terborg, 1995; Podsakoff, MacKenzie et Bommer, 1996). De plus, le soutien des gestionnaires peut aussi faire apparaître des comportements de citoyenneté (Organ et Ryan, 1995). Comme la citoyenneté organisationnelle est un phénomène volontaire et non exigé par la tâche, il va de soi que la réponse à certains besoins tels que l'estime de soi et le besoin de réalisation peut motiver l'apparition de ce type de comportements (Tang et Ibrahim, 1998). L'apparition de comportements correspond à la réponse d'une perception. Alors, tout comme la perception de la tâche (MacKenzie et al., 1998), la perception d'une justice dans l'organisation

peut être à l'origine d'un haut niveau de citoyenneté organisationnelle. (Moorman, 1991; Moorman, Blakely et Niehoff, 1998; Niehoff et Moorman, 1993; Organ, 1988; Organ et Ryan, 1995; Schappe, 1998).

Une autre variable, l'engagement organisationnel, semble être un prédicteur prometteur de l'apparition de comportements de citoyenneté organisationnelle chez les enseignants. L'engagement organisationnel se définit principalement comme étant la force d'identification et d'implication de l'enseignant envers les objectifs et les valeurs de l'école (Reames et Spencer, 1990). En effet, Rosenholtz (1989) suggère que les enseignants démontrant un haut niveau d'engagement sont davantage portés à participer à des activités non définies par leur tâche et ayant un effet sur les élèves. De plus, une autre étude (Koh et al., 1995) souligne une relation entre l'engagement organisationnel des enseignants et la présence de certains comportements de citoyenneté. Bref, il convient que soit prise en compte cette variable dans les études visant à mieux comprendre la citoyenneté organisationnelle des enseignants.

Les concepts d'engagement et de citoyenneté organisationnelle, largement étudiés au niveau de l'entreprise, s'imposent en éducation. Avec la réforme que l'on connaît actuellement, il est naturel de penser qu'ils prendront de plus en plus d'importance. Un premier exemple serait l'enseignement par

compétences. Ce type d'enseignement est dynamique et multidisciplinaire. Il demande beaucoup à l'enseignant et il se distingue de l'approche presque linéaire de l'enseignement par objectifs des années quatre-vingts. La direction devra donc trouver des moyens pour pousser les enseignants à suivre le mouvement qui se traduit concrètement par « en faire plus » et le faire différemment. Un second exemple serait les moyens de pression utilisés par les enseignants en septembre 1999. Pour pousser les négociations de la nouvelle échelle salariale, les enseignants ont décidé de se retirer de toutes formes d'activités parascolaires. Or, la réalisation de ces activités fait souvent appel à des comportements de citoyenneté organisationnelle. La vive réaction des élèves et de la population démontre bien l'importance de ces comportements.

Alors en pratique, compte tenu des responsabilités et des pouvoirs actuels et à venir des directions d'école, il devient intéressant pour ceux-ci de distinguer les phénomènes d'engagement et de citoyenneté ainsi que d'en connaître la dynamique. En supposant un lien entre l'engagement organisationnel et la citoyenneté organisationnelle, il suffit de favoriser la présence des antécédents de l'un pour le faire apparaître et, ainsi, induire les comportements associés à l'autre. En d'autres termes, comprendre ce qui pousse les enseignants à en faire plus.

Au point de vue théorique, tel que mentionné précédemment, une seule étude (Koh et al., 1995) s'intéresse à la citoyenneté organisationnelle des enseignants. L'étude, en plus d'ajouter à la connaissance sur les comportements des enseignants, contribuera à la connaissance sur l'engagement et la citoyenneté organisationnelle en éducation.

La présente étude pose donc la question de recherche suivante : Quel est l'effet de l'engagement organisationnel des enseignants sur leurs comportements de citoyenneté organisationnelle ?

Le prochain chapitre présentera le cadre de référence retenu pour cette étude. Ensuite, une recension des écrits sur la relation entre les deux principales variables sera exposée suivie des hypothèses de recherche formulées à partir des constats émis au cours de cette section.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE,
RECENSION DES ÉCRITS ET
HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Afin de camper les principales variables à l'étude, ce chapitre sera développé en quatre parties. La première section concerne principalement l'engagement organisationnel. À cet égard, les types d'engagement seront exposés selon les principales approches et théories. Cette sous-section se terminera par un résumé des antécédents et des effets de l'engagement. Dans la deuxième partie, il sera question des comportements de citoyenneté organisationnelle. À l'instar de l'engagement, les principaux concepts et dimensions seront définis pour enchaîner avec les prédicteurs et les conséquences associées à cette notion. La troisième section sera consacrée à la recension des écrits relatifs à la relation entre les variables à l'étude. Une présentation et une justification des hypothèses de recherche concluront le chapitre.

L'Engagement

Cette première partie du contexte théorique tente de définir l'engagement afin d'en comprendre les rouages. Pour ce faire, certains types d'engagement seront présentés pour enchaîner avec l'engagement organisationnel considéré comme la variable indépendante de l'étude. Afin de mieux l'articuler, des théories multidimensionnelles telles que l'approche des points de focalisation et l'approche des bases seront brièvement décrites permettant ainsi de déterminer la théorie retenue pour la présente recherche. Finalement, il sera question, bien entendu, des principales causes et conséquences associées à cette variable organisationnelle.

Les Types d'Engagement

À prime abord, l'engagement semble être un concept large et difficile à cerner. Il est utilisé par différents intervenants dans divers domaines. Par exemple, on peut parler de l'engagement d'un artiste dans ses chansons ou dans ses actions sociales, de l'engagement mutuel entre deux personnes au sein d'une relation affective, de l'engagement d'un médecin pour ses patients ou de l'engagement d'un employé envers l'entreprise et les valeurs qu'elle véhicule. Le dictionnaire donne d'ailleurs plusieurs définitions qui nuancent cette notion. En particulier, on parle d'une « action de se *lier* par une promesse ou par une

convention » (Le Petit Robert, 1991). L'attention sera dirigée vers cette conceptualisation, car la compréhension de ce *lien* avec les raisons et les *conventions* qui l'expliquent peut être un apport intéressant aux connaissances relatives à l'administration scolaire. Il est évident qu'un individu engagé représente une ressource importante pour l'entité envers laquelle le lien existe.

Or, il existe plusieurs définitions de l'engagement (Mowday, Porter et Steers, 1982) ainsi que diverses formes d'engagement. Celles-ci dépendent évidemment du type de relation qu'il y a entre les acteurs ou avec l'organisation dont il est question. Naturellement, il est important de choisir une théorie qui correspond le mieux au contexte soumis à la recherche. Dans le cas qui nous intéresse, le monde de l'éducation, remarquons que les enseignants peuvent faire preuve d'engagement à divers niveaux. D'abord, Louis (1998) relève quatre types d'engagement chez ces professionnels : envers l'école comme regroupement social, envers les objectifs scolaires, envers les élèves et envers la profession.

L'engagement envers l'école comme unité sociale favorise l'esprit communautaire, l'identification et l'intégration. Cette forme d'engagement tend à responsabiliser les enseignants. L'engagement envers les objectifs scolaires de l'école pousse les enseignants à investir du temps dans leur planification et dans la préparation d'activités en classe. Ils réfléchissent constamment à la

façon d'augmenter l'implication des élèves et d'accroître leur performance scolaire. Les enseignants font preuve d'engagement envers les élèves lorsqu'ils font tout ce qui est possible pour mieux comprendre la façon dont ils pourraient les motiver et les soutenir davantage. L'engagement envers la profession encourage les enseignants à prendre des moyens pour être plus efficaces. Ils tenteront d'accéder à de nouvelles idées et ils les incorporeront à leurs cours.

D'autre part, Firestone et Rosenblum (1988) regroupent majoritairement les comportements d'engagement sous trois catégories : l'engagement envers l'élève, l'engagement envers la profession et l'engagement organisationnel. Tel que décrit précédemment, l'engagement organisationnel regrouperait l'engagement envers l'école ainsi que ses objectifs. Or, il n'est pas aisé de caractériser les effets des deux premiers types d'engagement. Il appert donc que l'engagement organisationnel serait un type d'engagement prometteur pour comprendre les comportements des enseignants et des enseignantes au travail.

D'une part, si l'enseignant fait preuve d'engagement organisationnel, c'est-à-dire d'engagement envers son école ou envers sa commission scolaire, il est probable que ce dernier soit aussi engagé envers l'élève et envers sa réussite. C'est d'ailleurs l'objet des projets éducatifs de la plupart des institutions. D'autre part, les écrits abondent quant aux recherches liées aux différentes façons de mesurer cette variable organisationnelle. Il semble alors

que l'engagement organisationnel serait davantage opérationnel et qu'il aurait des incidences sur l'efficacité de l'organisation. En éducation, on pourrait traduire l'efficacité de l'école par sa capacité à faire connaître la réussite à ses élèves.

L'Engagement Organisationnel

Pour parler d'engagement organisationnel, les auteurs utilisent habituellement la définition « classique » de Porter, Steers, Mowday et Boulian (1974). Ils définissent l'engagement comme étant l'identification d'un employé à son organisation et son implication dans celle-ci. Les individus qui font preuve d'engagement sont caractérisés par un partage des valeurs de l'organisation, le désir de demeurer à son service et une disposition à donner des efforts au nom de celle-ci. Cette approche est globale et unidimensionnelle. D'ailleurs, elle fait essentiellement référence à un lien affectif entre l'employé et l'organisation, car elle invoque l'identification aux valeurs. Or, le lien avec l'organisation peut être basé sur d'autres conventions de nature formelle ou informelle. À ce moment, il serait envisageable que l'engagement puisse être fondé sur d'autres dimensions connaissant sa complexité, d'où l'intérêt d'une approche multidimensionnelle. Dans ce même ordre d'idées, Meyer et Allen (1997) soulignent que les écrits relèvent deux grandes approches : l'approche des points de focalisation et l'approche des bases. Les prochaines lignes y seront consacrées.

L'approche des points de focalisation propose que les individus puissent être engagés envers plusieurs entités à l'intérieur même de l'organisation. On parle alors de points de focalisation (ex. : l'équipe d'enseignants, la direction, les conseillers pédagogiques). Ce point de vue permet davantage d'orienter l'engagement que d'en comprendre sa nature. C'est pourquoi, malgré l'intérêt que cette approche suscite, elle ne sera pas retenue pour la présente étude.

L'approche des bases ou des fondements suppose que l'engagement organisationnel peut fluctuer selon la nature du lien qu'a l'employé avec l'organisation. Elle s'intéresse aux fondements même de l'engagement ainsi qu'aux justifications sous-jacentes. Par exemple, un enseignant peut être engagé envers son école pour des raisons affectives, matérielles ou morales.

En outre, Meyer et Allen (1991) présentent l'engagement organisationnel dans une perspective multidimensionnelle. Il y aurait selon eux trois formes d'engagement : l'engagement affectif, l'engagement de continuité et l'engagement normatif. L'engagement affectif fait appel aux émotions, aux valeurs, à l'identification et à l'implication d'un employé. L'engagement se fait donc par désir et par choix. Un enseignant peut faire la promotion de son école parce qu'il croit fermement au projet éducatif de celle-ci. Il investira du temps et de l'énergie parce que ses valeurs et ses croyances personnelles coïncident avec celles véhiculées par le projet en question. Or, comme l'école est définie

en principe par un projet éducatif, cet enseignant aura un niveau d'engagement affectif élevé.

L'engagement de continuité réfère à la conscience qu'a un individu des désavantages associés au fait de quitter l'organisation. L'individu s'engage donc par besoin ou par manque d'alternatives. Par exemple, un employé qui possède des parts dans l'organisation peut faire preuve d'engagement pour conserver ses acquis. Il en va de même pour un individu qui a accumulé certains avantages sociaux qu'il perdrait s'il décidait de quitter l'entreprise. Au niveau de l'enseignement privé, la syndicalisation des employés est moins courante que dans le réseau public. La notion de permanence devient à ce moment relative. La sécurité d'emploi dépend d'une clientèle suffisamment abondante ainsi que de la qualité des services rendus par les éducateurs. Un enseignant pourrait être engagé dans le but de conserver une certaine sécurité d'emploi. Par contre, dans le secteur public, le syndicat protège d'une certaine façon les intérêts des enseignantes et des enseignants. Il semble évident que le niveau d'engagement de continuité en sera donc affecté.

L'engagement normatif se rapporte aux normes personnelles, morales et sociales. La personne s'engage alors par devoir ou par obligation. Un enseignant peut être engagé envers son école parce qu'il s'agit d'une norme. Il

suffit de penser à la participation des enseignants aux journées portes ouvertes ou aux campagnes de financement.

Ces dernières lignes démontrent que l'engagement organisationnel peut prendre sa source à divers endroits. Cette approche permet de comprendre la nature de l'engagement. D'ailleurs, cette information est pertinente et utile pour la direction d'une école si elle désire encourager les enseignants à en faire plus afin d'aider l'élève à connaître la réussite. Ce sera donc sous cette perspective multidimensionnelle que l'étude sera menée.

Antécédents de l'Engagement Organisationnel

D'une perception ou d'une dimension à l'autre, les antécédents de l'engagement organisationnel peuvent varier. Certains auteurs remarquent une constance et les rassemblent essentiellement autour de trois catégories : les caractéristiques personnelles, la structure organisationnelle et les expériences de travail (Meyer et Allen, 1991 ; Riehl et Sipple, 1996). Spécifions que Meyer et Allen (1991) associent davantage ces trois catégories à l'engagement affectif.

Les Caractéristiques Personnelles

Les caractéristiques telles que l'âge, le sexe, la scolarité, le statut socio-économique et marital agissent sur l'engagement. Évidemment, selon les individus, l'action de ces caractéristiques peut être plus ou moins forte et il est possible qu'une interaction soit présente. Les dispositions personnelles comme le besoin de réalisation, l'intégration, l'autonomie, l'éthique, les valeurs et les intérêts interviennent également.

La Structure Organisationnelle

Dans une institution, la décentralisation du pouvoir de décision, la consultation, la clarté des processus administratifs et décisionnels entraînent un plus haut niveau d'engagement, car l'enseignant a l'impression d'être important et influent. Dans son étude, Kushman (1992) conclut que le climat d'apprentissage et le degré de liberté dans la prise de décision influent sur l'engagement des enseignants. Il va de soi que la culture organisationnelle influent aussi sur cette variable.

Les Expériences de Travail

Cette catégorie englobe plusieurs variables qui augmentent le degré d'engagement. Elles se séparent, d'une certaine façon, en deux grands groupes : celles qui contribuent au bien-être physique et psychologique de l'employé au sein de l'organisation et celles qui valorisent et mettent en évidence leurs compétences professionnelles. Par exemple, la qualité des conditions de travail est liée à l'efficacité et à l'engagement. Un leadership transformatif a aussi un effet sur l'engagement (Koh et al., 1995; Podsakoff et al., 1996). D'autre part, l'engagement est plus important dans les écoles où il y a un soutien de la part de la direction, un bon esprit d'équipe, une influence professionnelle considérable et un comportement positif des élèves (Riehl et Sipple, 1996). Finalement, les membres d'une organisation sont habituellement sensibles à l'équité et à la justice dans la distribution des récompenses (Iverson et Buttigieg, 1999 ; Meyer et Allen, 1991) ainsi que dans les processus décisionnels (Meyer et Allen, 1991). On entend par récompenses non seulement l'aspect monétaire, mais aussi les compliments et les promotions.

En ce qui concerne l'engagement de continuité, tous les facteurs qui peuvent souligner les désavantages de quitter l'organisation peuvent être considérés comme des antécédents (Iverson et Buttigieg, 1999 ; Meyer et Allen, 1991). On peut d'abord penser à des investissements (financiers ou

autres). Par exemple, en éducation, pensons à du temps supplémentaire donné par un enseignant à un projet particulier tel que l'album des diplômés. Il est probable qu'il s'engagera afin de ne pas avoir investi tout ce temps pour rien. Les différentes récompenses ou promotions peuvent, de plus, influencer sur l'engagement de continuité. Tel que mentionné précédemment, il y a un effet possible sur l'engagement affectif si ces récompenses sont offertes de façon équitable. Pour terminer, le manque d'alternatives peut aussi accroître cette forme d'engagement. En effet, il souligne de manière prononcée les désavantages associés au départ de l'organisation.

De par sa nature, l'engagement normatif se fait par obligation pour respecter une norme personnelle, professionnelle ou sociale. Les prédicteurs de l'engagement affectif peuvent aussi être considérés. Il va de soi que le contexte professionnel, familial, culturel ou social a une incidence directe sur cette forme d'engagement.

Effets de l'Engagement Organisationnel

Meyer et Allen (1991) recensent plusieurs recherches dont les résultats sont concluants. D'abord, ils relèvent plusieurs recherches où une corrélation négative entre l'engagement et le roulement du personnel est rapportée (Iverson et Buttigieg, 1999 ; Meyer et Allen, 1991). On remarque une relation similaire

avec l'absentéisme. Une corrélation positive entre l'engagement et l'efficacité retient aussi l'attention de ces auteurs. Parallèlement, Louis (1998) fait remarquer que la relation est bilatérale : les enseignants ne s'engageront pas s'ils croient qu'ils ne peuvent pas être efficaces. Meyer et Allen spécifient que ces études utilisent des mesures qui se rapportent majoritairement à l'engagement affectif. Ils soulèvent aussi la possibilité que l'engagement de continuité et l'engagement normatif soient en relation avec la performance. D'ailleurs, les dimensions peuvent agir indépendamment et aussi de façon interactive. Par exemple, un niveau élevé d'engagement de continuité peut lier un individu à l'organisation ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'un niveau plus bas l'encouragerait à quitter celle-ci. Ces constats supportent l'engagement comme étant un concept multidimensionnel. Dans le même ordre d'idée, Tyree (1996) démontre que malgré ce fait, la plupart des études utilisent des instruments qui mesurent l'engagement de façon unidimensionnelle, ce qui ouvre la porte à la discussion.

Riehl et Sipple (1996) suggèrent que l'engagement des enseignants pourrait entraîner une attitude d'engagement des élèves. De plus, ces auteurs rapportent que l'identification de l'enseignant aux valeurs de l'école tend à augmenter le niveau d'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, une étude associe la satisfaction au travail et l'engagement (Reyes et Shin, 1995). Les auteurs remarquent que ces variables sont relativement stables dans le temps. De plus, les résultats démontrent que la satisfaction au travail doit être présente en premier pour que l'engagement se développe.

Iverson et Buttigieg (1999) relève une autre incidence intéressante de l'engagement pour le monde de l'éducation. L'acceptation du changement aurait une relation positive avec l'engagement. Les grands défis que connaissent les enseignants en ce début de millénaire font appel à cette tolérance au changement. L'intégration des compétences transversales dans le quotidien en est un simple exemple alors que les enseignants fortement engagés risquent de moins résister aux changements qu'apporte le nouveau curriculum.

Indépendamment des approches, les comportements de citoyenneté organisationnelle sont considérés comme une conséquence de l'engagement organisationnel (Allen et Rush, 1998; Koh et al., 1995; MacKenzie et al., 1998; Organ, 1997; Organ et Ryan, 1995; Podsakoff et al., 1996; Schappe, 1998). Rappelons que ce concept est considéré comme la variable dépendante de l'étude. Il sera davantage développé dans la section suivante.

La Citoyenneté Organisationnelle

Cette deuxième section du contexte théorique se divise essentiellement en trois parties. Il y aura d'abord une présentation de la théorie retenue avec une description des concepts sous-jacents. Ensuite, les antécédents seront présentés et discutés. Finalement, les effets de la citoyenneté organisationnelle seront exposés et commentés afin de souligner avec emphase l'impact de cette variable sur l'organisation scolaire.

La théorie sur la citoyenneté organisationnelle développée par Organ (1988) est une des plus répandues et des plus utilisées depuis dix ans. Essentiellement, les comportements de citoyenneté organisationnelle sont définis comme des comportements individuels volontaires qui ne sont pas exigés par la tâche ou par l'organisation. Dans l'ensemble, ces comportements contribuent de façon directe ou indirecte à l'efficacité fonctionnelle de l'organisation. À l'instar du bon citoyen dans la société, un individu qui adopte des comportements de citoyenneté va au-delà des règlements ou de la définition de tâche simplement pour contribuer au succès de l'organisation. Il ne s'attend pas non plus à une récompense quelconque pour ces comportements. Organ vulgarise d'ailleurs ce phénomène par l'expression typiquement américaine du « syndrome du bon soldat ».

En ce qui concerne l'éducation, pensons à toutes les activités parascolaires auxquelles les enseignants et les enseignantes participent de façon bénévole dans le seul but d'aider l'élève à se développer davantage. Entre autres, on peut aussi faire référence aux enseignants qui donnent beaucoup plus de temps que leur description de tâche l'exige afin d'aider les élèves à réussir. Or, la réussite des élèves correspond à la finalité de l'école. Indirectement, ils contribuent au bon fonctionnement et au succès de celle-ci. Ils font alors preuve de citoyenneté organisationnelle. On remarquera que les exemples où les enseignants en font plus de leur propre chef sont nombreux compte tenu des conditions dans lesquelles ils œuvrent, un contexte où les coupures sont incessantes.

L'ensemble des comportements de citoyenneté organisationnelle représente un large éventail. C'est pourquoi les auteurs ont tendance à les regrouper afin de mieux cibler leurs impacts sur l'organisation. Podsakoff, Ahearne et MacKenzie (1997) recensent plusieurs dimensions des travaux de l'organisation telles que l'altruisme, la prévenance (*courtesy*), l'encouragement (*cheerleading*), la modération (*peacekeeping*), la tolérance (*sportsmanship*), le civisme (*civic virtue*) et le professionnalisme (*conscientiousness*). Organ et Ryan (1995) parlent même de soumission, d'obéissance et d'acceptation (*compliance*). Dans les dernières études (MacKenzie et al., 1998; Podsakoff et al., 1997; Podsakoff et Mackenzie, 1997), les dimensions d'altruisme, de

prévenance, d'encouragement et de modération sont regroupées sous l'appellation de relation d'aide. Ces auteurs justifient ce regroupement par le fait que les gestionnaires ont de la difficulté à faire une distinction entre ces comportements.

De toutes les catégories mentionnées précédemment, il appert important de faire une sélection judicieuse afin de circonscrire le champ d'action. Selon Organ (1988), l'altruisme, le professionnalisme, la tolérance et la prévenance sont des dimensions qui semblent être associées de près à l'efficacité organisationnelle. Elles seront alors retenues à l'égard des objectifs de cette étude. De son côté, Graham (1986) abonde dans le même sens en ce qui concerne le civisme. Il en va de même pour Podsakoff et al. (1997). Cet aspect de la citoyenneté organisationnelle sera également choisi pour les mêmes raisons. Les lignes qui suivent décrivent les cinq dimensions sélectionnées. Rappelons que ces dernières s'avèrent importantes pour le gestionnaire car elles permettent d'accroître l'efficacité de l'organisation. Comme ces concepts sont tirés d'écrits anglophones, soulignons que la traduction littéraire perd une partie du sens (ex : *sportsmanship* traduit par la tolérance au lieu d'esprit sportif). Naturellement, le choix des expressions françaises dépend aussi des définitions données aux concepts dans les écrits originaux relatifs à l'administration.

L'altruisme (*altruism*) est une dimension qui englobe les comportements volontaires d'aide orientés vers un membre de l'organisation ayant un problème lié au travail. Il peut s'agir d'un collègue, d'un superviseur ou même d'un patron. On peut penser à un enseignant qui a de la difficulté à intégrer un nouveau système informatisé de gestion de notes. Un enseignant qui viendrait en aide à son confrère ferait alors preuve d'altruisme.

Le professionnalisme (*conscientiousness*) regroupe des comportements qui dépassent largement les exigences minimales de la tâche. Les impacts du professionnalisme, tel que défini dans les écrits originaux, sont plus globaux. Ce concept repose essentiellement sur des règles personnelles de bonne conduite telles que la ponctualité et l'ordre. Un exemple intéressant serait une enseignante de français qui prend le temps de bien ranger ses documents de références. Elle le fait évidemment pour elle-même, mais aussi pour des collègues qui voudraient les consulter. Un autre exemple serait l'enseignant qui arrive dix à quinze minutes avant les réunions afin de pouvoir être disponible pour la direction ou pour les autres éducateurs.

La tolérance (*sportsmanship*) réfère à l'indulgence qu'a un individu face à des conditions de travail qui ne sont pas idéales ou adéquates. Il accepte ces conditions dans la mesure où celles-ci sont présentes pour le bien et la réalisation des objectifs de l'organisation. Un enseignant qui endure, sans se

plaindre du bruit occasionné par la construction d'un gymnase, fait preuve de tolérance telle que définie précédemment.

La prévenance (*courtesy*) se caractérise par une attitude préventive envers des problèmes qui pourraient survenir pour d'autres membres de l'organisation. Il n'est pas rare de voir cette attitude chez des enseignants qui partagent l'enseignement d'une même matière pour des groupes d'élèves différents. Lorsqu'un de ces derniers rencontre une difficulté particulière au cours de l'application d'un scénario d'apprentissage, il s'empresse de faire une mise en garde afin que son collègue n'éprouve pas les mêmes problèmes.

Le civisme (*civic virtue*) est l'ensemble des comportements adoptés par une personne motivée par le souci véritable du bien-être de l'organisation. L'individu fera preuve d'engagement envers le processus organisationnel et il s'impliquera davantage dans le processus en question. Pour illustrer ce concept, on peut imaginer la situation courante des enseignants et enseignantes qui reçoivent quotidiennement des mémos dans leur casier. La plupart ne les lisent pas ou, du moins, y jettent un œil furtif. Par contre, d'autres enseignants les lisent scrupuleusement et ils appliquent de la même façon ce qui est demandé dans ces mémos.

Antécédents de la Citoyenneté Organisationnelle

Tel que stipulé dans la problématique, la citoyenneté organisationnelle est un concept assez récent et la recherche d'antécédents pour ces comportements est l'objectif principal de plusieurs recherches de la dernière décennie. De ces études, il est possible de relever des antécédents empiriquement démontrés. D'abord, la satisfaction au travail d'un individu peut amener la présence de comportements de citoyenneté organisationnelle (MacKenzie et al., 1998; Organ et Ryan, 1995; Schappe, 1998; Tang et Ibrahim, 1998). Un employé satisfait aura tendance à en faire plus sans que cela soit formellement demandé.

Par définition, certains styles de leadership ont beaucoup d'influence sur les individus en général. Il appert évident que le leadership peut induire ce type de comportements. Plus précisément, le leadership transformatif de certains gestionnaires peut inciter les subordonnés à adopter une telle conduite (Koh et al., 1995; Podsakoff et al., 1996). Il en va de même pour un style de leadership charismatique (Deluga, 1995).

Comme la citoyenneté organisationnelle est un phénomène volontaire et non exigé par la tâche, la réponse à certains besoins, tels que l'estime de soi et le besoin de réalisation, motive l'apparition de comportements caractéristiques à

celui-ci. En particulier, Tang et Ibrahim (1998) les associent à l'altruisme. Dans le même ordre d'idée, ces auteurs affirment qu'un niveau bas de stress ainsi que la satisfaction au travail peuvent être liés à certaines dimensions telles que la soumission, l'obéissance et l'acceptation (*compliance*).

D'autre part, l'apparition de comportements a des fondements perceptuels. À l'instar de l'engagement, la perception d'une justice peut être à l'origine d'un haut niveau de citoyenneté organisationnelle (Moorman, 1991; Moorman et al., 1998; Niehoff et Moorman, 1993; Organ, 1988; Organ et Ryan, 1995; Schappe, 1998). Il est normal qu'un employé qui a l'impression d'être traité de façon juste et équitable ait tendance à en faire plus. Naturellement, il va de soi que la perception de la tâche aura un effet positif sur la citoyenneté (MacKenzie et al., 1998), d'autant plus que la satisfaction au travail y est également associée. De plus, le soutien des gestionnaires peut aussi faire apparaître des comportements de cette nature (Organ et Ryan, 1995).

Effets de la Citoyenneté Organisationnelle

Outre la démonstration d'antécédents mentionnés précédemment, la recherche quant aux conséquences nous mène sur des voies intéressantes pour le gestionnaire. Comme pour l'engagement organisationnel, la citoyenneté a une relation négative sur le roulement du personnel (MacKenzie et al., 1998).

Or, il s'agit d'un phénomène peu répandu en éducation compte tenu des permanences octroyées aux enseignants et aux enseignantes. Excluons évidemment les enseignants à statut précaire. Par contre, la nouvelle génération d'enseignants semble avoir une attitude différente quant à la sécurité d'emploi ainsi qu'au plan de carrière. « Un métier pour la vie » n'est plus tellement une finalité pour ces personnes. Malheureusement, cette affirmation n'est pas encore démontrée empiriquement en éducation. Si c'était le cas, la relation établie entre la citoyenneté et le roulement du personnel deviendrait pertinente et très utile.

D'un autre côté, des études démontrent une relation entre la présence de comportements de citoyenneté organisationnelle et l'évaluation globale de la performance (Allen et Rush, 1998; MaKenzie et al., 1993; Podsakoff et MacKenzie, 1994). Un individu qui agit « en bon citoyen » dans l'organisation sera bien évalué indépendamment de sa performance réelle. Et, qui plus est, Podsakoff et MacKenzie (1994) concluent qu'il pourrait y avoir une surévaluation de la performance de ces personnes. La plupart du temps, les membres de la direction sont en contact avec les enseignants à l'extérieur de la réalité de la classe. Si les enseignants adoptent des comportements de citoyenneté organisationnelle, la direction pourrait se méprendre sur ce qui se passe en classe. À la lumière de ces résultats, les cadres d'une école devraient être

prudents avant de statuer sur la qualité de leurs enseignants au point de vue pédagogique.

Finalement, il va de soi qu'il faut tenter d'associer les comportements de citoyenneté organisationnelle à l'efficacité de l'organisation. En effet, les résultats obtenus par Podsakoff et al. (1997) démontrent un lien entre la citoyenneté organisationnelle et l'efficacité des groupes de travail. Plus précisément, ils relatent que les dimensions de relation d'aide et de tolérance sont plus fortement associées à l'efficacité au niveau de la quantité. En plus, la relation d'aide influence la qualité de la production et des services offerts. Une autre étude de Podsakoff et MacKenzie (1997) précise ces dernières relations en remarquant que la relation d'aide a un effet plus important sur l'efficacité des groupes de travail que la tolérance et le civisme.

Pour clore cette section, rappelons que l'engagement organisationnel est considéré comme un prédicteur de la citoyenneté organisationnelle. D'une part, un lien théorique entre les deux variables apparaît évident. D'autre part, certaines études relèvent une relation empirique telle que présentée précédemment. Par contre, une nuance doit être apportée car ces études ont été menées dans un contexte professionnel et culturel différent. De plus, le choix des théories varie d'une recherche à l'autre. La recension des écrits détaillera plus loin les associations faites entre ces deux variables.

RECENSION DES ÉCRITS

Quatre études présentent des résultats mettant en relation l'engagement organisationnel et la citoyenneté organisationnelle. La section qui suit décrit ces études.

D'abord, une seule étude concernant les deux principales variables concerne le monde de l'éducation. Koh et al. (1995) s'intéressent à l'effet du leadership transformatif sur l'engagement organisationnel, la citoyenneté organisationnelle, la satisfaction au travail et la performance des élèves. Cette étude tire ses résultats de 844 enseignants et enseignantes provenant de 100 écoles secondaires de Singapour choisies au hasard. La langue utilisée est l'anglais et les questionnaires sont adaptés des originaux en changeant certaines expressions telles que *subordonné* et *organisation* par des expressions comme *enseignant* et *école*. L'engagement est mesuré à l'aide de du questionnaire de Mowday et al. (1982). Soulignons que ce questionnaire mesure essentiellement l'engagement affectif. La citoyenneté organisationnelle des enseignants ou des enseignantes est mesurée par la direction à l'aide de la version du questionnaire de Smith, Organ et Near (1983).

Les résultats permettent d'observer un lien entre l'engagement et la citoyenneté. Plus précisément, les auteurs relèvent une corrélation entre l'engagement et la dimension d'altruisme ($r=.24$, $p<.05$). Par contre, comme dans plusieurs études, l'engagement est mesuré de façon unidimensionnelle sous la dimension affective. De plus, la citoyenneté organisationnelle est aussi mesurée avec un questionnaire qui n'a pas les mêmes dimensions que celles sélectionnées pour cette étude (altruisme et *compliance*). Rappelons que l'engagement fait partie des variables dépendantes et qu'il ne représente pas le centre d'intérêt principal de l'étude. Or, le style de leadership oriente l'analyse. Il devient alors difficile de vérifier l'impact de l'engagement organisationnel sur la présence de comportements de citoyenneté organisationnelle en éducation. En plus, de façon évidente, le contexte culturel et professionnel diffère passablement de celui du Québec décrit dans la problématique.

D'autre part, une revue de certaines études effectuées par Organ et Ryan (1995) sur la citoyenneté organisationnelle identifie des relations avec l'engagement organisationnel. Particulièrement, des analyses effectuées sur les effets de l'engagement de continuité et l'engagement affectif sur l'altruisme démontrent que seul l'engagement affectif est associé à l'altruisme. Ils arrivent à des résultats similaires pour la dimension *compliance* (soumission, obéissance et acceptation).

Ensuite, Podsakoff et al. (1996) présentent une étude concernant l'effet du leadership transformatif sur plusieurs variables dépendantes incluant la citoyenneté et l'engagement. Cette recherche fut menée auprès de 1539 employés de grandes compagnies à travers le Canada et les États-Unis. Les participants proviennent de milieux variés tels que l'automobile, les services financiers et l'informatique pour ne nommer que ceux-ci. Il ne semble pas être question du domaine de l'éducation ou de la formation. Les résultats révèlent une légère corrélation entre l'engagement organisationnel et les cinq principales dimensions de la citoyenneté organisationnelle. Voici les indices de corrélation pour chacune des dimensions avec $p < .05$: altruisme ($r = .26$), professionnalisme ($r = .27$), tolérance ($r = .28$), prévenance ($r = .26$) et civisme ($r = .17$). Soulignons que l'étude est orientée vers le style de leadership et que l'engagement est considéré sous la dimension affective. De plus, l'engagement est une variable dépendante contrairement à la présente recherche où on la considère comme indépendante. Ces résultats doivent être interprétés avec un certain recul compte tenu, entre autres, de la variété et de la nature des professions occupées par les répondants ainsi que par le centre d'intérêt des chercheurs.

Dans le domaine des assurances, Schappe (1998) recense plusieurs études où une relation est observée entre la satisfaction au travail, la perception d'une justice au niveau du processus décisionnel, l'engagement organisationnel et les comportements de citoyenneté organisationnelle. L'effet collectif des trois

premières variables chez 130 participants d'une compagnie américaine d'assurances est le thème principal de sa recherche. Cette étude considère aussi l'engagement sous la dimension affective et la citoyenneté organisationnelle sous des dimensions différentes de celles choisies dans le cadre de référence (altruisme et *compliance*). Les résultats révèlent une corrélation de .21 ($p < .01$) entre l'engagement et la citoyenneté. Ajoutons que l'échantillon provient d'un milieu professionnel différent de l'éducation. De plus, il conclut que, lorsque la satisfaction au travail, la perception de justice et l'engagement sont considérés simultanément, seul l'engagement organisationnel semble influencer l'apparition de comportements de citoyenneté de façon significative ($\Delta R^2 = .071$, $p < .01$).

La prochaine section de ce chapitre justifie et présente les hypothèses formulées dans le cadre de cette recherche.

HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Finalement, à la lumière du cadre théorique et des études recensées, l'engagement affectif semblerait être une dimension de l'engagement organisationnel pouvant prédire l'apparition de comportements de citoyenneté organisationnelle. Il apparaît donc logique que la relation soit la plus forte chez les enseignants et les enseignantes pour les raisons qui suivent. Compte tenu du contexte professionnel, social et culturel, l'engagement de continuité et l'engagement normatif ne paraissent pas d'emblée être reliés fortement à la citoyenneté. D'une part, à cause des conventions de travail appliquées à l'école, les enseignants ont peu à perdre. Ce qui éloigne l'engagement de continuité. D'autre part, les normes en éducation sont bousculées, entre autres, par la réforme en cours, mettant de côté l'engagement normatif. Ces constats permettent donc d'émettre la première hypothèse.

- 1) L'engagement affectif est un meilleur prédicteur de la citoyenneté organisationnelle des enseignants que l'engagement de continuité et que l'engagement normatif.

Outre la satisfaction au travail, la perception de justice semble influencer à la fois sur l'engagement organisationnel et la présence de comportements de citoyenneté organisationnelle. La justice dans l'organisation peut se situer à deux niveaux : la justice dans la distribution des récompenses et la justice dans le processus décisionnel (Niehoff et Moorman, 1993). Tel que mentionné précédemment, les rétributions peuvent prendre différentes formes comme l'argent, les promotions et les compliments. Pour sa part, la perception de justice dans les processus décisionnels se divise en deux autres dimensions : une dimension structurelle, les caractéristiques du processus décisionnel, et une dimension interpersonnelle, la façon dont les personnes sont considérées lors de la prise de décision. La perception d'une justice pourrait alors servir de variable modératrice entre les deux concepts étudiés. En principe, si une personne qui fait preuve d'engagement envers son organisation perçoit l'organisation ou ceux qui l'incarnent comme étant juste et équitable, celle-ci adoptera probablement des comportements de citoyenneté organisationnelle. L'étude tiendra donc compte de l'effet combiné de l'engagement organisationnel, plus précisément l'engagement affectif, et de la perception de justice ce qui nous permet de formuler la deuxième hypothèse.

- 2) La perception d'une justice dans l'école combinée à l'engagement affectif améliore la prédiction d'apparition de comportements de citoyenneté organisationnelle chez les enseignants.

La prochaine section présente la méthode permettant de vérifier empiriquement les hypothèses formulées à la lumière du cadre de référence et de la recension des écrits.

CHAPITRE 3

MÉTHODE

CHAPITRE 3

MÉTHODE

La présente étude, qui analyse la relation entre l'engagement organisationnel et les comportements de citoyenneté organisationnelle des enseignants, s'effectue sous une perspective quantitative. La présente section décrit la méthode utilisée afin de vérifier les deux hypothèses émises au terme du cadre de référence. Le chapitre se divise essentiellement en trois parties. D'abord, les participants et les participantes seront décrits. Ensuite, les trois instruments de mesure retenus seront présentés et explicités. Enfin, une description du déroulement de la cueillette des données et de leur analyse conclura ce chapitre.

Description des Participants

La population qui intéresse l'étude est constituée de l'ensemble des enseignants et enseignantes des écoles privées du Québec. Ces institutions proviennent de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Il s'agit de 288 enseignants et enseignantes provenant de dix écoles francophones de niveau

secondaire (trois écoles où les élèves sont exclusivement des filles et sept écoles mixtes). Parmi ces écoles, considérons la présence d'une seule école de petite taille (moins de vingt enseignants), six écoles de taille moyenne (entre vingt et trente enseignants) et trois écoles de grande taille (trente enseignants et plus).

Les participants sont 221 enseignants (110 femmes et 111 hommes) âgés entre 24 et 60 ans ($M = 42.4$ ans) ayant volontairement répondu aux questionnaires. L'étude présente donc un taux de réponses de 76.7%. La majorité des répondants (71.0%) ont un statut d'emploi permanent. Le nombre d'années d'expérience varie de 0 à 35 ans ($M = 16,3$ ans) et la scolarité des répondants se situe entre 14 et 21 ans ($M = 17,4$ ans).

Instruments de mesure

Les instruments de mesure ont été sélectionnés en raison de leur bonne qualité métrologique et parce qu'ils s'inspirent des théories utilisées dans l'étude. Ils furent traduits et validés de façon transculturelle en s'inspirant de la méthode proposée par Vallerand (1989). Ces questionnaires sont présentés aux annexes C, D et E.

L'engagement organisationnel (annexe D) fut évalué à l'aide de la version réduite du questionnaire de Meyer et Allen (1990) proposée par Iverson et Buttigieg (1999). Ce questionnaire comprend 12 items parmi les 24 originaux de Meyer et Allen (1990). Parmi ces items, quatre mesurent l'engagement affectif ($\alpha = .79$), quatre mesurent l'engagement normatif ($\alpha = .69$) et quatre mesurent l'engagement de continuité ($\alpha = .83$). Ces items (ex : L'école signifie beaucoup pour moi) sont présentés sur une échelle de type Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 4 (tout à fait en accord). Dans la présente recherche, l'instrument présente une bonne consistance interne pour l'engagement normatif ($\alpha = .84$) alors que pour l'engagement affectif ($\alpha = .56$) et l'engagement de continuité ($\alpha = .56$) celle-ci est faible.

La citoyenneté organisationnelle (annexe F) des enseignants fut mesurée à l'aide d'un questionnaire de 24 items inspiré du questionnaire présenté par Podsakoff et al. (1990). Il fut traduit, adapté et validé par Dussault (en arbitrage). À l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord), cinq items évaluent l'altruisme ($\alpha = .73$), cinq items évaluent la prévenance ($\alpha = .56$), cinq items évaluent la tolérance ($\alpha = .57$), quatre items évaluent le civisme ($\alpha = .44$) et cinq items évaluent le professionnalisme ($\alpha = .50$). Ce questionnaire présente une bonne stabilité temporelle avec un coefficient de corrélation (test-retest) de .56 alors que le

Alpha de Cronbach pour l'ensemble du questionnaire est de .78. À titre d'exemple, voici l'énoncé du premier item : J'aide ceux qui ont une lourde charge de travail. Dans la présente recherche, la consistance interne pour chacun des facteurs est .68 (altruisme), .60 (prévenance), .68 (tolérance), .35 (civisme) et .53 (professionnalisme) alors que pour l'ensemble du questionnaire, elle est de .77.

La perception de justice (annexe E) fut mesurée à l'aide d'un questionnaire adapté de celui utilisé par Moorman (1991). Ce questionnaire comportait 20 items sur une échelle de Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord). Comme les directions d'école n'ont pas d'influence sur le salaire des employés, l'item 2 fut retiré, car il concernait ce dernier (*I think that my level of pay is fair*). Donc, les items 1 à 4 sont associés à la perception d'une justice dans la distribution des récompenses (ex : Généralement, les récompenses que je reçois ici sont équitables), les items 6 à 10 s'intéressent à la dimension structurelle (ex : Les enseignants peuvent contester les décisions concernant leur travail) et les items 11 à 19 touchent la dimension interpersonnelle (ex : La direction m'explique clairement les décisions concernant mon travail). Le questionnaire original présentait une bonne consistance interne ($\alpha = .90$). Pour la présente recherche, la consistance interne est de .84 pour la dimension distributive, .90 pour la dimension

structurelle et .95 pour la dimension interpersonnelle, alors que pour l'ensemble du questionnaire elle est de .95.

Déroulement de la Cueillette et Analyse des Données

Dans un premier temps, les directrices et directeurs des services pédagogiques des écoles concernées furent rencontrés lors d'une réunion régionale au mois de mai 2000 afin de solliciter leur participation et aussi pour les familiariser avec les grandes lignes de la recherche. Lors d'une deuxième rencontre en septembre 2000, les directrices et les directeurs furent avisés qu'ils seraient rencontrés individuellement dans leur école respective afin de voir avec plus de précision les objectifs et les enjeux de l'étude ainsi que pour leur remettre le matériel nécessaire. Cet entretien entre les directrices, les directeurs et le responsable de la recherche a eu lieu au mois de décembre 2000.

Lors de cette entrevue, la personne responsable de l'étude a d'abord rappelé les objectifs visés, elle a ensuite expliqué certaines modalités particulièrement importantes et elle a finalement remis à la directrice ou au directeur un nombre suffisant de questionnaires. Lors des premières journées pédagogiques de janvier 2001, on demandait à la direction d'investir trente minutes d'une réunion avec l'ensemble des enseignants et des enseignantes.

À ce moment, ils devaient d'abord expliquer de façon générale les buts visés par l'étude aux enseignantes et aux enseignants. Ensuite, ils devaient leur distribuer les questionnaires. Le sondage était accompagné d'un résumé du projet de recherche ainsi que des objectifs inhérents à ce dernier. L'annexe B présente la lettre en question. Des précisions quant à l'anonymat des données y étaient inscrites. Avant de quitter la pièce, pour que les participants ne soient pas influencés par la présence d'un membre de la direction, ils mandataient quelqu'un pour recevoir les questionnaires complétés. De plus, ils devaient lui remettre une enveloppe affranchie et suffisamment grande afin d'y glisser les questionnaires en question (elle était fournie par le chercheur). Cette personne n'avait alors qu'à la poster dès que tous les membres du personnel enseignant avaient terminé. Afin de prévenir les oublis, ajoutons qu'une lettre explicative fut remise à la directrice ou au directeur lors de l'entrevue du mois de décembre. L'annexe A présente ladite lettre.

Dès janvier 2001, la plupart des directions ont appliqué de bonne foi et intégralement ce qui leur était demandé. Pour des raisons de logistique et de disponibilité, certaines directions avaient choisi de participer à cette recherche au retour de la semaine de relâche scolaire au début du mois de mars 2001. Cette décision fut transmise et approuvée au cours d'une conversation téléphonique à la fin du mois de janvier.

Afin de vérifier les hypothèses, des calculs de corrélation et de régression linéaire seront effectués à l'aide du logiciel SPSS (version 10.0). La première hypothèse sera vérifiée par l'étude des coefficients de corrélation entre les dimensions de l'engagement organisationnel et les dimensions de la citoyenneté organisationnelle. La seconde hypothèse sera vérifiée par la comparaison de régressions simples et multiples. Cette procédure sera expliquée davantage dans la section des résultats.

Le prochain chapitre présente donc les résultats obtenus, leur analyse ainsi que leur interprétation.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre traite des résultats obtenus au terme de la démarche proposée par la méthodologie afin d'étudier la relation entre l'engagement organisationnel et la présence de comportements de citoyenneté organisationnelle. Essentiellement, cette section est divisée en trois parties. D'abord, il y aura une brève description des principaux résultats. On y retrouvera alors des statistiques descriptives qui permettront d'avoir une meilleure vue d'ensemble de la situation. Ensuite, les résultats seront analysés conformément aux hypothèses formulées précédemment. Il y aura, dans un premier temps, une étude des indices de corrélation pour vérifier si l'engagement affectif est bel et bien le meilleur prédicteur de la citoyenneté organisationnelle parmi les trois dimensions présentées. Dans un deuxième temps, une régression multiple permettra de statuer quant à l'effet modérateur de la perception de justice sur la relation entre les deux variables à l'étude. Une discussion conclura ce chapitre en établissant des liens avec la théorie ainsi qu'avec les résultats des autres recherches.

Description des résultats

Cette section présente les statistiques descriptives telles que la moyenne et l'écart type pour chacune des variables à l'étude. Le Tableau 1 présente ces résultats.

Il montre d'abord qu'étant donné la distinction marquée entre les dimensions de l'engagement, seul le score moyen pour celles-ci a été calculé. Le Tableau 1 montre une moyenne plus élevée pour l'engagement affectif ($M=3.27$) que pour l'engagement de continuité ($M=2.40$) et l'engagement normatif ($M=2.46$) avec des dispersions comparables (respectivement de .63, .63 et .85).

Le Tableau 1 montre aussi le score moyen de la perception de justice qui est de 5.16 ($ÉT=1.51$). On remarque que le score de la perception de justice interpersonnelle ($M=5.49$) est plus élevé que celui de la perception de justice dans la distribution des récompenses ($M=4.88$) et la perception de justice structurelle ($M=4.95$). Encore une fois, la dispersion est comparable d'une dimension à l'autre car l'écart type varie entre 1.42 et 1.51.

Finalement, le Tableau 1 illustre le score moyen pour la citoyenneté organisationnelle qui est de 5.88 ($ÉT=.53$). La prévenance, le civisme et le

professionnalisme ont, comme l'indique le Tableau 1, des moyennes et des dispersions comparables de 6.00, 6.01 et 6.13 avec des écarts types respectifs de .79, .71 et .68. L'altruisme présente un score moyen légèrement plus bas ($M=5.72$) avec une dispersion dans le même ordre de grandeur soit .80. Par contre, la tolérance a une moyenne de 5.55 qui se veut être nettement plus basse que les moyennes des autres dimensions. De plus, la dispersion des résultats relatifs à la tolérance est aussi plus grande avec un écart type de 1.12.

La section a présenté le score moyen à chacune des variables tel qu'exposé au Tableau 1. La prochaine section analyse les résultats à la lumière des hypothèses.

Tableau 1

Cote moyenne et écart type pour chacune
des variables à l'étude (N=221)

Variables	Moyennes	Écarts types
Engagement*		
Affectif	3.27	.63
De continuité	2.40	.63
Normatif	2.46	.85
Perception de justice**	5.18	1.29
Distributive	4.88	1.51
Structurelle	4.95	1.46
Interpersonnelle	5.49	1.42
Citoyenneté organisationnelle**	5.88	.53
Altruisme	5.72	.80
Prévenance	6.00	.79
Tolérance	5.55	1.12
Civisme	6.01	.71
Professionnalisme	6.13	.68

*Scores variant de 1 à 4

**Scores variant de 1 à 7

Analyse des résultats

Cette section présente l'analyse des résultats en fonction des hypothèses émises au terme du chapitre 2.

La première hypothèse propose que l'engagement affectif, parmi les trois dimensions de Meyer et Allen (1991), soit le meilleur prédicteur de la citoyenneté organisationnelle. Or, comme l'indique le Tableau 2, l'engagement affectif est davantage corrélé avec la citoyenneté organisationnelle ($r = .27, p < .01$) que ne le sont l'engagement de continuité ($r = -.17, p < .05$) et l'engagement normatif ($r = .08, ns$). Plus précisément, on remarque que l'engagement affectif est relié à la tolérance ($r=.30, p<.01$) ainsi qu'au civisme ($r=.27, p<.01$), alors qu'il n'y a pas de relation significative avec les autres dimensions de la citoyenneté. La première hypothèse s'avère donc vérifiée alors que l'engagement affectif des enseignants prédit le mieux l'apparition de comportements de citoyenneté organisationnelle par rapport aux deux autres dimensions de l'engagement.

Le Tableau 2 présente la matrice d'intercorrélations entre les variables à l'étude.

Tableau 2
Intercorrélations entre les variables (N=221)

Variables	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Eng. affectif	-.25**	.05	.22**	.40**	.43**	.42**	.09	.13	.30**	.27**	.03	.27**
2. Eng. de continuité		-.07	-.22**	-.21**	-.24**	-.26**	-.12	-.11	-.14*	-.20**	.01	-.17*
3. Eng. normatif			-.05	.00	.01	-.01	.06	.15*	-.06	-.03	.18**	.08
4. Just. distributive				.50**	.53**	.71**	.25**	.17*	.17**	.21*	.08	.27**
5. Just. structurelle					.84**	.92**	.15*	.25**	.30**	.21**	.00	.31**
6. Just. interpersonnelle						.95**	.16*	.25**	.26**	.30**	.06	.33**
7. Perception de justice							.20**	.26**	.29**	.28**	.05	.35**
8. Altruisme								.38**	.23**	.41**	.27**	.70**
9. Prévenance									.26**	.39**	.23**	.69**
10. Tolérance										.22**	.08	.67**
11. Civisme											.18**	.61**
12. Professionnalisme												.50**
13. Citoyenneté org.												

* $p < .05$

** $p < .01$

La deuxième hypothèse suppose que la perception de justice a un effet modérateur sur la relation entre l'engagement affectif et la citoyenneté organisationnelle. Plus précisément, la perception de justice combinée à l'engagement affectif améliorent la prédiction d'apparition de comportements de citoyenneté.

La vérification de cette hypothèse s'est faite en trois étapes. Premièrement, un calcul de régression linéaire simple entre l'engagement affectif et la citoyenneté organisationnelle a été faite. Une relation significative fut relevée avec un R^2 de .07. Ensuite, une régression linéaire simple fut effectuée entre le score moyen de perception de justice et la citoyenneté organisationnelle. Une relation significative fut aussi soulignée avec un R^2 de .12. Finalement, une régression multiple pas à pas fut effectuée. Elle a produit un modèle qui mesurait l'effet de l'interaction des deux variables sur la citoyenneté. Le R^2 obtenu pour ce modèle était de .14 ce qui permet d'expliquer 2% supplémentaire de la variance. Notons à l'instar des premières étapes que les résultats sont significatifs avec une incertitude inférieure à .0005. On peut donc affirmer que l'interaction entre l'engagement affectif et la perception de justice améliore légèrement la prédiction d'apparition de comportements de citoyenneté organisationnelle. Le Tableau 3 résume les étapes décrites précédemment avec les principales valeurs des statistiques relatives à la régression.

Tableau 3
 Régression de l'engagement affectif
 et de la perception de justice sur
 la citoyenneté organisationnelle

	R ²	ΔR ²	dl	F
<u>Étape 1</u>				
Engagement affectif	.07		1, 219	16.62*
<u>Étape 2</u>				
Perception de justice	.12		1, 219	30.69*
<u>Étape 3</u>				
Interaction entre les deux variables	.14	.02	2, 218	17.77*

* p < .0005

Discussion des résultats

Cette dernière section discute et interprète les résultats en fonction de la théorie ainsi que des résultats études antérieures. D'abord, elle porte sur les statistiques descriptives et, ensuite, sur chacune des deux hypothèses.

En ce qui concerne les statistiques descriptives, on remarque que les enseignants et les enseignantes ont un niveau d'engagement affectif plus élevé

que pour les deux autres dimensions. La force d'identification et d'implication de ces derniers envers les objectifs et les valeurs de l'école est relativement grande. Or, ces professionnels proviennent d'écoles privées où l'approche client est habituellement préconisée. Il est justifié de penser que cet aspect de la culture organisationnelle influe sur l'engagement affectif. En ce qui concerne l'engagement de continuité, il est possible que la stabilité des emplois typique au monde de l'éducation explique le niveau plus bas de cette forme d'engagement. Prenons, par exemple, la notion de permanence. Celle-ci protège relativement bien les acquis des enseignantes et des enseignants. Ces derniers n'ont donc pas vraiment besoin de s'engager davantage afin de préserver cette forme de continuité. Comme la grande majorité des participants a un statut d'emploi permanent, il est normal d'observer un bas niveau de cette forme d'engagement. D'un autre côté, les normes en éducation sont davantage reliées à la profession qu'à l'école. Il suffit de penser à la correction faite à la maison ou aux nombreuses heures investies en préparation d'activités d'apprentissage. Ces derniers exemples se veulent être pratiquement des standards ou des normes reliées à la profession d'enseignant. Or, comme l'engagement normatif est davantage défini sous une perspective organisationnelle, il est normal que le score d'engagement normatif chez cette catégorie de professionnels soit relativement plus bas.

Pour la perception de justice, les enseignants se perçoivent globalement comme étant traités de façon équitable au sein de leur école respective. On remarque, par contre, que la perception de justice au niveau interpersonnel est plus élevée qu'au niveau distributif et structurel. Pour ces deux derniers, il est possible que le score soit plus bas en raison des limites quant à la variété des récompenses ainsi qu'à la structure organisationnelle relativement rigide des écoles. En ce qui concerne les récompenses, la direction n'a pas vraiment la possibilité d'utiliser des rétributions d'ordre financier. Elle doit donc miser entre autres sur des encouragements ou sur des avantages plus subtils tels que la libération d'un après-midi d'une journée pédagogique. Compte tenu des syndicats et des normes structurelles imposées par le ministère de l'Éducation, les processus décisionnels laissent peu de place à l'initiative de la direction. Par exemple, il est difficile de changer la grille horaire des élèves et ce, peu importe le projet, sans avoir droit à la réaction vive du syndicat. Pour palier à ces limites, il est alors normal que les gestionnaires mettent davantage l'accent sur la relation humaine que sur les ressources structurelles ou reliées aux récompenses pour gérer leur école. D'ailleurs, les résultats soulignent une forte corrélation entre la perception de justice au niveau interpersonnel et l'engagement affectif. Il est probable que les gestionnaires exploitent cette relation de confiance pour encourager les enseignants à s'engager au point de vue affectif. Le cadre de référence démontre bien l'intérêt de cette forme d'engagement pour l'organisation. Au point de vue théorique, tout semble

concorde car la perception de justice est reliée à la satisfaction au travail et cette dernière est associée à l'engagement.

En ce qui concerne la citoyenneté organisationnelle, les résultats révèlent un score global relativement élevé. Les enseignantes et les enseignants ont donc tendance à se décrire comme de bons citoyens organisationnels. L'approche client abordée précédemment n'y est probablement pas étrangère. Plus précisément, ces personnes affirment faire preuve d'un niveau élevé de prévenance, de civisme et de professionnalisme. Remarquons que ces dimensions sont relatives à des règles individuelles de bonne conduite. Il serait alors possible que ces comportements soient adoptés par simple savoir-vivre et non pour contribuer au succès de l'école. Malheureusement, les présents résultats ne nous permettent pas de vérifier cette affirmation. La présence d'altruisme, qui se veut une relation d'aide envers les collègues, est aussi élevée, mais de moindre importance que les trois premières dimensions. Par contre, la tolérance est la dimension qui possède le score le plus bas avec une dispersion importante. Or, plusieurs écoles d'où proviennent les participants vivaient, au moment de la collecte, des changements et quelques chambardements. Il est possible que certains enseignants soient moins tolérants à ces événements ce qui pourrait expliquer une dispersion plus importante par rapport aux autres dimensions.

En ce qui concerne la première hypothèse, l'engagement affectif se démarque de l'engagement de continuité et de l'engagement normatif quant à la corrélation avec la citoyenneté organisationnelle. En effet, la corrélation plus élevée obtenue entre cette dimension et la citoyenneté organisationnelle ne permet pas d'infirmer la première hypothèse. L'engagement affectif semble donc constituer, dans la présente étude, un meilleur prédicteur de la citoyenneté que les engagements normatif et de continuité. Ces résultats incitent à ne prendre en compte que l'engagement affectif dans les discussions subséquentes.

En ce qui concerne les résultats reliés à l'engagement affectif, ils sont similaires à ceux obtenus dans plusieurs autres études (Allen et Rush, 1998; Mackenzie et al., 1998; Organ, 1997; Organ et Ryan, 1995; Podsakoff et al., 1996). Par contre, il faut préciser que Organ (1997) associait l'engagement affectif à l'altruisme ce qui n'est pas le cas dans la présente étude. Dans le même ordre d'idées, Podsakoff et al. (1996) obtiennent une corrélation positive entre l'engagement affectif à la citoyenneté de façon globale tout comme dans la présente étude. Précisons, par contre, que de toutes les dimensions de la citoyenneté, seule la tolérance obtient des résultats similaires à ceux de Podsakoff.

D'autre part, soulignons que Schappe (1998) obtient des résultats comparables avec des participants provenant d'autres secteurs professionnels. Il obtient une corrélation comparable à celle obtenue dans l'étude. De plus, les résultats obtenus dans la présente étude sont similaires à ceux obtenus par Koh et al. (1995) dans la seule étude menée en éducation. Cette dernière fut, par contre, poursuivie dans un contexte culturel et professionnel différent. En effet, les participants provenaient d'écoles de Singapour.

Pour terminer cette partie, on remarque, dans la présente étude, une corrélation modérée entre l'engagement affectif et la tolérance. Les enseignants engagés affectivement ont donc tendance à être plus tolérants face aux inconvénients du métier. On remarque aussi une relation significative entre cette forme d'engagement et le civisme des enseignants. Or, le civisme est l'ensemble des comportements adoptés par une personne motivée par le souci de bien-être et de bon fonctionnement de l'école. Il est alors probable que les enseignants engagés fassent preuve de civisme.

En somme, les résultats suggèrent l'importance de l'engagement affectif dans la prédiction des comportements de citoyenneté organisationnelle. On peut remarquer que, globalement, la relation relevée par l'étude est comparable à celle obtenue dans les études recensées. La distinction se fait surtout au niveau des dimensions. D'ailleurs, les dimensions sont souvent différentes de

celles sélectionnées pour cette recherche. Or, tels que décrits dans l'introduction, les conditions et le contexte de travail des enseignants sont particuliers. Ceci peut affecter certains résultats relatifs aux dimensions, car celles-ci précisent le type de comportements adoptés.

En ce qui concerne la seconde hypothèse, elle est vérifiée au moyen d'une régression hiérarchique. D'abord, une régression simple entre l'engagement affectif et la citoyenneté organisationnelle fut effectuée. L'engagement affectif a été choisi compte tenu de son impact sur la citoyenneté. Il y a eu ensuite une régression entre la perception de justice et la citoyenneté organisationnelle. Le score global de la perception de justice a été retenu pour les calculs et ce, par souci de parcimonie. Enfin, une régression multiple a été effectuée pour vérifier l'effet combiné de la perception de justice et de l'engagement affectif sur les comportements de citoyenneté organisationnelle. On remarque que l'effet combiné des deux variables ajoute à l'explication de la variance de la citoyenneté organisationnelle. Il y a alors un léger effet modérateur de la perception de justice sur la relation entre l'engagement affectif et la présence de comportements de citoyenneté organisationnelle. Il est donc préférable de prendre en compte les deux variables pour la prédiction de la citoyenneté organisationnelle plutôt qu'une seule d'entre elles. Par ailleurs, on peut aussi remarquer que les deux variables expliquent une partie commune de la variance de la citoyenneté. Ceci est justifiable par la relation entre la

perception de justice et l'engagement affectif. Des études relèvent d'ailleurs le lien entre la perception de justice et l'engagement affectif (Iverson et Buttigieg, 1999; Meyer et Allen, 1991). D'autre part, la présente étude obtient une corrélation entre celles-ci. Ce phénomène semblerait alors normal à la lumière des études antérieures et des résultats obtenus par cette recherche.

Ces dernières lignes terminent la discussion et l'interprétation des résultats. Le prochain chapitre conclura la présente étude.

CHAPITRE 5
CONCLUSION

CHAPITRE 5

CONCLUSION

Le contexte dans lequel les enseignants travaillent est exigeant. D'une part, de nombreuses coupures frappent le monde de l'éducation. D'autre part, il y a beaucoup d'attentes relatives à leur disponibilité et à leur dévouement. Or, la citoyenneté organisationnelle se définit par des comportements qui ne sont pas exigés par la tâche et qui contribuent au succès de l'organisation. Il appert que ceux-ci ont une incidence en éducation car le succès de l'organisation se traduit par la réussite des élèves. Il serait alors avantageux d'induire ou d'encourager une telle conduite. Également, la théorie et la recherche empirique associent l'engagement organisationnel à la citoyenneté organisationnelle dans divers domaines professionnels. Qu'en est-il alors en éducation?

Cette étude s'appuie, d'abord, sur la théorie tridimensionnelle de l'engagement de Meyer et Allen (1991) et, ensuite, sur la théorie de la citoyenneté organisationnelle de Organ (1988). La théorie de l'engagement comprend trois dimensions : une dimension affective, une dimension normative et une dimension de continuité. Pour sa part, la théorie concernant la

citoyenneté organisationnelle possède cinq dimensions : l'altruisme, la prévenance, la tolérance, le civisme et le professionnalisme. La recension des écrits ne présente qu'une seule étude impliquant les deux principales variables en éducation (Koh et al., 1995). La théorie ainsi que les études consultées portent à croire que l'engagement affectif serait le meilleur prédicteur de la citoyenneté car elle réfère aux émotions, aux valeurs, aux croyances, à l'identification et à l'implication de l'individu. Il a aussi été relevé que la perception de justice pourrait accentuer la relation entre l'engagement affectif et la citoyenneté.

Les participants sont 221 enseignants et enseignantes provenant des écoles privées de niveau secondaire de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Pour mesurer l'engagement organisationnel, ils ont complété la version réduite du questionnaire de Meyer et Allen (1990) alors que, pour la citoyenneté organisationnelle, ils ont complété une version inspirée du questionnaire de Podsakoff et al. (1990). Pour ce faire, ils furent invités à répondre aux questionnaires lors d'une réunion pédagogique au cours de l'hiver 2001.

Les résultats révèlent que l'engagement affectif est davantage corrélé avec la citoyenneté organisationnelle ($r = .27, p < .01$) que ne le sont l'engagement de continuité ($r = -.17, p < .05$) et l'engagement normatif ($r = .08, ns$). De plus, on remarque un effet modérateur léger de la perception de justice

sur la relation entre ces deux variables organisationnelles ($\Delta R^2=2\%$). De tels résultats tendent à confirmer les hypothèses de recherche.

Cependant, cette étude présente certaines limites. D'abord, des contraintes pratiques ont forcé l'auteur à utiliser une approche corrélacionnelle. Il devient donc difficile d'établir un lien de cause à effet. Ensuite, le questionnaire relatif à l'engagement avait certaines faiblesses notamment en ce qui concerne la consistance interne de l'engagement affectif et l'engagement de continuité. Les dimensions de civisme et de professionnalisme du questionnaire d'évaluation de la citoyenneté organisationnelle présentent aussi une consistance interne faible. Troisièmement, l'étude utilise un échantillon de participants qui proviennent d'écoles privées de sorte que la généralisation des résultats au système public devient difficile. De plus, il faut questionner leur niveau d'engagement compte tenu du contact particulier et nécessaire avec leur « clientèle ». Cette situation peut expliquer le peu de variance dans les résultats. Finalement, les participants ont répondu selon leur propre perception ce qui est approprié pour la perception de justice. Par contre, l'effet de « désirabilité sociale » pourrait influencer sur l'évaluation que fait l'individu de son engagement et de ses comportements de citoyenneté organisationnelle.

Malgré ces limites, l'étude présente des incidences tant au niveau pratique que théorique. Sur le plan pratique, l'importance de comportements de

citoyenneté organisationnelle est évidente quant au succès de l'organisation. Or, il est possible pour les gestionnaires d'augmenter l'apparition de ces comportements en favorisant une attitude d'engagement chez les enseignants. Les résultats démontrent que l'engagement normatif et l'engagement de continuité ont peu d'effet sur la citoyenneté contrairement à l'engagement affectif. Ceci permet d'abord de circonscrire les interventions de la direction. Ensuite, comme l'engagement affectif réfère aux émotions, aux valeurs et aux croyances, le gestionnaire peut concentrer ses interventions sur ces dernières pour augmenter le niveau d'engagement et ainsi induire des comportements de citoyenneté. De plus, la perception de justice accentue la relation entre les variables. Une attitude juste, équitable et transparente encouragerait certainement les enseignants à s'engager davantage et à en faire plus.

Au point de vue théorique, cette étude a permis, d'une part, d'appliquer le concept de citoyenneté organisationnelle au monde scolaire francophone. D'autre part, l'étude a permis de consolider la relation entre l'engagement affectif et la citoyenneté organisationnelle. Elle met aussi en relief la perception de justice comme variable pertinente dans le processus organisationnel ainsi que dans la gestion des ressources humaines en éducation. La présente recherche précise d'ailleurs la dynamique entre la perception de justice et les deux principales variables à l'étude.

Enfin, les limites ainsi que les résultats suggèrent plusieurs pistes pour des recherches ultérieures. D'abord, les limites présentées précédemment représentent une voie possible pour d'autres études. Entre autres, il serait intéressant d'effectuer une recherche semblable dans le secteur public. Ensuite, bien que la citoyenneté organisationnelle contribue au bon fonctionnement de l'école, il serait pertinent d'en vérifier l'effet direct sur la réussite des élèves. D'autre part, l'ensemble de cette étude soulève l'importance de la perception de justice en éducation. On associe d'ailleurs la perception de justice à bien des variables dominantes dans l'organisation. Il s'agit donc d'une variable prometteuse pour d'autres recherches.

Dans un autre ordre d'idées, il est bien connu en administration que la culture organisationnelle influe sur plusieurs paramètres organisationnels. D'ailleurs, la possession d'une forte culture organisationnelle est propre à plusieurs entreprises qui connaissent du succès. Par exemple, il suffit de penser à ces écoles où une tradition d'excellence et de réussite existe depuis des années. Or, il est probable qu'il existe des écoles où l'engagement et la citoyenneté organisationnelle font partie intégrante de ladite culture. Il s'agit habituellement d'écoles qui ont une couleur particulière et qui offrent « un plus » à l'élève. Est-ce que l'engagement et la citoyenneté organisationnelle relèveraient alors de la culture organisationnelle dans les écoles? Comment pourrait-on mettre en place une telle culture? La perception de justice en serait-

elle un des fondements? À ce niveau, plusieurs questions sont soulevées et bien d'autres demeurent. Bien des institutions ont pris le temps de s'arrêter et de s'interroger à ce propos. Certaines écoles se questionnent encore alors que d'autres y répondent de leur mieux. Quoi qu'il en soit, il appert évident que cette forme de questionnement représente une source importante de thèmes de recherche. De plus, il contribue sans aucun doute à ce que l'élève prenne enfin le virage du succès.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- Allen, T. D., & Rush, M. C. (1998). The effects of organizational citizenship behavior on performance judgments: A field study and laboratory experiment, *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 247-260.
- Deluga, R. J. (1995). The relationship between attributional charismatic leadership and organizational citizenship behavior, *Journal of Applied Social Psychology*, 25(18), 1652-1669.
- Dussault, M. (En arbitrage). *Sentiment d'auto-efficacité et citoyenneté organisationnelle d'enseignants québécois*. Communication proposée au congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française. Rouen.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 285-299.
- Graham, J. W. (1986). *Organizational citizenship informed by political theory*. Document présenté à l'assemblée annuelle de l'Academy of Management, Chicago.
- Iverson, R. D., & Buttigieg, D. M. (1999). Affective, normative and continuance commitment : can the « right kind » of commitment be managed? *Journal of Management Studies*, 36(3), 307-333.

Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore, *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.

Konovsky, M. A., & Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior, *Journal of Organizational Behavior*, 17, 253-266.

Kushman, J.W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools, *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42.

Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française, 1991, Paris, France.

Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 9, pp (non disponible).

Mackenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Ahearne, M. (1998). Some possible antecedents and consequences of in-role and extra-role salesperson performance, *Journal of Marketing*, 62, 87-98.

Mackenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Fetter, R. (1993). The impact of organisational citizenship behavior on evaluations of salesperson performance, *Journal of Marketing*, 57, 70-80

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organisational commitment, *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.

- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in workplace : theory, research and application*. Thousand Oaks : Sage.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational citizenship behaviors : do fairness perceptions influence employee citizenship. *Journal of Applied psychology, 76* (1), 845-855.
- Moorman, R. H., Blakely, G. L., & Niehoff, B. P. (1998). Does perceived organizational support mediate the relationship between procedural justice and organizational citizenship behavior, *Academy of Management Journal, 41*(3), 351-357.
- Morrow, P.C. (1983). Concept redundancy in organizational research : The case of work commitment. *Academy of Management Review, 8*, 486-500.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organisation linkages : The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York : Academic Press.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal, 36*(3), 527-556.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior : The good soldier syndrome*. Lexington Books, Lexington.
- Organ, D. W. (1994). Personality and organizational citizenship behavior, *Journal of Management, 20*(2), 465-478.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior : it's construct clean-up time, *Human Performance, 10*(2), 85-97.

- Organ, D. W., & Lingl, A. (1995). Personality, satisfaction, and organizational citizenship behavior, *The Journal of Social Psychology*, 135(3), 339-350.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organisational citizenship behavior, *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Podsakoff, P. M., Ahearne, M., & MacKenzie, S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and quantity and quality of work group performance, *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 262-270.
- Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1994). Organizational citizenship behaviors and sales unit effectiveness, *Journal of Marketing Research*, 31, 351-363.
- Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1997). Impact of organizational citizenship behavior on organisational performance: a review and suggestions for future research, *Human Performance*, 10(2), 133-151.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behavior, *Journal of Management*, 22(2), 259-298.
- Podsakoff, P.M., Mackenzie, S.B, Moorman, R.H, & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. M., & Boulian, B. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609

- Reames, E. H, & Spencer, W. A. (1990). Teacher efficacy and commitment : Relationship to middle school culture. Communication présentée au congrès de l'AERA, San Diego.
- Reyes, P., & Shin, H. S. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis, *Journal of School Leadership*, 5, 22-39.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: secondary school organizational climate, teaching task environments and teacher commitment, *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment : Implication for teacher induction. *The Elementary School Journal*, 89, 421-438.
- Schappe, S. P. (1998). The influence of job satisfaction, organizational commitment, and fairness perceptions on organizational citizenship behavior, *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 132(3), 277-290.
- Smith, C. A, Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior : Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 67, 653-663.
- Tang, T. L., & Ibrahim, A. H. S. (1998), Antecedents of organizational citizenship behavior revisited: public personnel in the United States and the Middle East, *Public Personnel Management*, 27(4), 529-550.
- Tyree, A. K. Jr (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching, *The Journal or Educational Research*, 89(5), 295-304.

Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Canadian psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.

ANNEXE A

LETTRE PRÉSENTÉE
AUX DIRECTEURS ET DIRECTRICES
DES SERVICES PÉDAGOGIQUES

Victoriaville, le 14 décembre 2000

À : Direction des services pédagogiques
De : Stéphane Roux, Étudiant à la maîtrise
Objet : Collecte de données concernant les enseignants et les enseignantes

Madame, Monsieur,

Lors de la réunion des directrices et des directeurs des services pédagogiques du 22 novembre dernier, vous avez été invités à collaborer à une recherche concernant les attitudes au travail des enseignantes et des enseignants. Or, leurs comportements au travail sont sans contredit des sujets d'actualité. Bien que plusieurs études aient permis de mieux cerner ce phénomène, certaines croyances reliées au travail demeurent à explorer si on veut posséder les outils nécessaires pour mieux les comprendre.

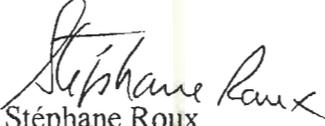
Dans cette optique, nous effectuons actuellement une recherche dans les régions Mauricie et Centre-du-Québec sous la supervision du professeur Marc Dussault de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette étude porte donc sur les croyances et les attitudes professionnelles des enseignantes et des enseignants. Pour ce faire, nous recueillons des données à l'aide de questionnaires. Nous sollicitons alors la participation des enseignantes et des enseignants de votre école. Votre collaboration est fort simple et elle se résume par les étapes suivantes :

- 1) Le plus tôt possible à la rentrée du congé des fêtes, profitez du fait que tous les enseignantes et enseignants sont réunis lors d'une journée pédagogique pour leur distribuer les questionnaires.
- 2) Invitez les enseignantes et les enseignants à lire les consignes et à compléter les questionnaires.

- 3) Mandater une personne pour recueillir les questionnaires, les insérer dans une enveloppe prévue à cet effet, cacheter l'enveloppe et déposer cette dernière à la poste.
- 4) À ce moment, vous pouvez quitter la pièce pour ne pas influencer les réponses des enseignantes et des enseignants.

Vous pouvez prévoir environ trente minutes et il est conseillé d'effectuer la collecte juste avant une pause. Sachez que votre collaboration est fort précieuse et nous vous remercions à l'avance. Bien entendu, les réponses revêtent un caractère anonyme. Aucun participant ne sera identifié, car seules les données de groupe seront traitées et apparaîtront dans les rapports. De notre côté, nous nous engageons à vous faire parvenir un résumé de l'étude ainsi que les principaux résultats qui concernent votre école. Pour des informations complémentaires, vous pouvez me rejoindre par téléphone au 819-751-1599 ou par courriel à l'adresse biloroux@ivic.qc.ca.

Merci de votre collaboration,



Stéphane Roux,
Stéphane Roux,

Étudiant à la maîtrise
Responsable de la collecte

P.J. Questionnaires

ANNEXE B

LETTRE PRÉSENTÉE
AUX ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES



Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7
Téléphone: (819) 376-5011

Le 15 décembre 2000

Madame,
Monsieur,

Les conditions de travail des enseignantes et des enseignants sont sans contredit des sujets d'actualité. Bien que plusieurs études aient permis de mieux cerner ce phénomène, plusieurs croyances reliées au travail demeurent à explorer si on veut posséder les outils nécessaires pour mieux les comprendre.

Dans cette optique, nous effectuons actuellement une recherche dans les régions Mauricie et centre du Québec sous la supervision du professeur Marc Dussault de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette étude porte donc sur les croyances et les attitudes professionnelles des enseignantes et des enseignants. Pour ce faire, nous recueillons des données à l'aide d'un questionnaire. Nous vous demandons alors de le compléter et de le remettre à la personne mandatée. Sachez que votre participation nous est fort précieuse et que nous vous remercions à l'avance. Bien entendu, vos réponses revêtent un caractère strictement anonyme. Aucun participant ne sera identifié, car seules les données de groupe seront traitées et apparaîtront dans les rapports.

Merci de votre collaboration

Liza Henry
Étudiante à la maîtrise

Stéphanie Roux
Étudiant à la maîtrise

Marc Dussault Ph. D.
Professeur

ANNEXE C
FICHE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Veillez compléter les éléments suivants afin que nous puissions vous connaître professionnellement.

Niveau(x) enseigné(s) : 1ère 2ème 3ème 4ème 5ème

Clientèle : Filles Garçons Mixte

Taille de l'école (nombre approximatif d'enseignantes et d'enseignants) : _____

Statut d'emploi : Permanent Non permanent

Nombre d'années d'expérience en enseignement : _____ ans

Nombre d'années de scolarité reconnues : _____ ans

Sexe : F M

Année de naissance : _____

ANNEXE D

INSTRUMENT DE MESURE
ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL

À l'aide de l'échelle suivante, indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés décrit votre perception au travail.

	(1) Tout à fait en Désaccord	(2) Plutôt en Désaccord	(3) Plutôt en Accord	(4) Tout à fait en Accord
1. Je ne sens pas que je «fais partie de la famille» au sein de l'école.....	1	2	3	4
2. L'école signifie beaucoup pour moi	1	2	3	4
3. Je ne me sens pas lié de «façon émotive» à l'école	1	2	3	4
4. Je ressens un très fort sentiment d'appartenance à l'école.....	1	2	3	4
5. Je crois que de nos jours, les gens passent trop souvent d'une école à l'autre	1	2	3	4
6. Passer d'une école à l'autre ne me semble pas contraire à l'éthique.....	1	2	3	4
7. Une des principales raisons pour lesquelles je continue de travailler à l'école est que je crois à l'importance de la loyauté et, par conséquent, je ressens une obligation morale d'y rester	1	2	3	4
8. Les choses allaient mieux du temps où les gens restaient au sein d'une même école pour la majeure partie de leur carrière	1	2	3	4
9. En ce moment, pour moi, rester au sein d'une même école est plus une question de nécessité que de désir	1	2	3	4
10. Trop peu de choix s'offrent à moi pour que je puisse envisager de quitter l'école.....	1	2	3	4
11. Un des problèmes sérieux qu'entraînerait mon départ de l'école serait le peu de choix qui s'offrent à moi.....	1	2	3	4
12. Même si je le désirais, il me serait très difficile de quitter l'école maintenant.....	1	2	3	4
13. Si c'était à refaire, je choiserais de nouveau la profession enseignante	1	2	3	4
14. Si le salaire était le même, j'opterais pour une autre profession que l'enseignement.....	1	2	3	4
15. J'aime trop la profession enseignante pour la quitter	1	2	3	4
16. Je tente fortement de montrer à mes élèves que je me préoccupe d'eux	1	2	3	4
17. Il est important pour moi d'avoir des informations sur la famille de mes élèves.....	1	2	3	4
18. Il est important pour moi de m'assurer que tous les élèves maîtrisent les habiletés de base ainsi que les matières scolaires.....	1	2	3	4

ANNEXE E

INSTRUMENT DE MESURE
PERCEPTION DE JUSTICE



À l'aide de l'échelle suivante, indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés décrit votre perception.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Fortement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	Légèrement d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord
1. Mon horaire de travail est équitable.....	1	2	3	4	5	6	7
2. Je considère que ma charge de travail est équitable.....	1	2	3	4	5	6	7
3. Généralement, les récompenses que je reçois ici sont équitables.....	1	2	3	4	5	6	7
4. J'ai l'impression que mes responsabilités au travail sont équitables.....	1	2	3	4	5	6	7
5. Les décisions prises par la direction concernant le travail ne sont pas tendancieuses.....	1	2	3	4	5	6	7
6. La direction s'assure que l'avis des enseignants a été entendu avant de prendre des décisions concernant leur travail.....	1	2	3	4	5	6	7
7. Pour prendre des décisions concernant le travail, la direction rassemble des informations exactes et complètes.....	1	2	3	4	5	6	7
8. La direction justifie ses décisions et elle fournit des informations supplémentaires lorsque les enseignants les demandent.....	1	2	3	4	5	6	7
9. Toutes les décisions liées au travail sont appliquées de façon uniforme à tous les enseignants concernés.....	1	2	3	4	5	6	7
10. Les enseignants peuvent contester les décisions prises par la direction concernant leur travail.....	1	2	3	4	5	6	7
11. Lorsque des décisions sont prises concernant mon travail, la direction me traite avec gentillesse et considération.....	1	2	3	4	5	6	7
12. Lorsque des décisions sont prises concernant mon travail, la direction me traite avec respect et dignité.....	1	2	3	4	5	6	7
13. Lorsque des décisions sont prises concernant mon travail, la direction est attentive à mes besoins personnels.....	1	2	3	4	5	6	7
14. Lorsque des décisions sont prises concernant mon travail, la direction s'adresse à moi de façon franche.....	1	2	3	4	5	6	7
15. Quand des décisions sont prises concernant mon travail, la direction considère mes droits en tant qu'employé.....	1	2	3	4	5	6	7
16. À propos des décisions concernant mon travail, la direction en discute les incidences avec moi.....	1	2	3	4	5	6	7
17. La direction justifie adéquatement les décisions prises à propos de mon travail.....	1	2	3	4	5	6	7
18. Lorsqu'elle prend des décisions qui concernent mon travail, la direction me donne des explications significatives.....	1	2	3	4	5	6	7
19. La direction m'explique clairement toutes les décisions concernant mon travail.....	1	2	3	4	5	6	7

ANNEXE F

INSTRUMENT DE MESURE
CITOYENNETÉ ORGANISATIONNELLE

À l'aide de l'échelle suivante, indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés décrit bien votre comportement au travail.

	(1) Fortement en désaccord	(2) Moyennement en désaccord	(3) Légèrement en désaccord	(4) Ni en désaccord, ni en accord	(5) Légèrement d'accord	(6) Moyennement d'accord	(7) Fortement d'accord
1. J'aide ceux qui ont une lourde charge de travail.....	1	2	3	4	5	6	7
2. Je suis celui qui met toujours du sable dans l'engrenage.....	1	2	3	4	5	6	7
3. J'estime qu'il faut travailler honnêtement pour mériter honnêtement mon salaire.....	1	2	3	4	5	6	7
4. Je perds beaucoup de temps à me plaindre de choses insignifiantes.....	1	2	3	4	5	6	7
5. Je tente d'éviter de causer des problèmes à mes collègues de travail.....	1	2	3	4	5	6	7
6. Je m'adapte aux changements qui surviennent dans l'école.....	1	2	3	4	5	6	7
7. J'ai tendance à faire « une montagne d'un rien ».....	1	2	3	4	5	6	7
8. Je prends en considération l'impact qu'ont mes actions sur mes collègues de travail.....	1	2	3	4	5	6	7
9. J'assiste aux réunions qui ne sont pas obligatoires mais qui sont considérées importantes.....	1	2	3	4	5	6	7
10. Je suis toujours prêt à donner un coup de main à mon entourage.....	1	2	3	4	5	6	7
11. J'assiste aux activités socioculturelles de l'école pour lesquelles je ne suis pas sollicité mais qui contribuent à la bonne image de l'école.....	1	2	3	4	5	6	7
12. Je lis les avis et les mémos émis par la direction et j'en suis les directives.....	1	2	3	4	5	6	7
13. J'aide ceux qui ont été absents.....	1	2	3	4	5	6	7
14. Je respecte les droits des autres.....	1	2	3	4	5	6	7
15. J'aide spontanément ceux qui ont des problèmes reliés au travail.....	1	2	3	4	5	6	7
16. Je suis toujours concentré sur ce qui ne va pas plutôt que sur les côtés positifs.....	1	2	3	4	5	6	7
17. Je fais les démarches nécessaires pour prévenir des problèmes avec mes collègues de travail.....	1	2	3	4	5	6	7
18. Mon assiduité au travail est supérieure à la norme.....	1	2	3	4	5	6	7
19. Je trouve toujours à redire à ce que fait la direction.....	1	2	3	4	5	6	7
20. Je suis soucieux de l'influence que peut avoir mon comportement sur le travail de mes collègues.....	1	2	3	4	5	6	7
21. Je ne prends pas de pauses supplémentaires.....	1	2	3	4	5	6	7
22. Je me conforme aux règles et aux règlements de l'école même quand personne ne me surveille.....	1	2	3	4	5	6	7
23. J'aide à orienter les nouveaux enseignants même si ça ne m'est pas demandé.....	1	2	3	4	5	6	7
24. Je suis un des enseignants les plus consciencieux de l'école.....	1	2	3	4	5	6	7