

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
RÉJEAN MORIN

LEADERSHIP TRANSFORMATIF DES DIRECTIONS D'ÉCOLE ET  
SENTIMENT D'EFFICACITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

JUILLET 1999

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

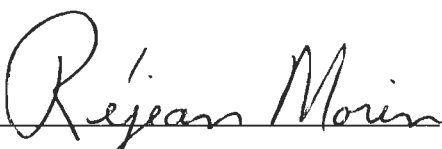
L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.


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 monde de l'enseignement est sans cesse à la recherche de nouveaux moyens de s'améliorer. Or, il semble que d'une part le leadership transformatif des directions contribue au succès scolaire en agissant sur les individus (Bart, 1991 ; Daresh & Laplant, 1983 ; Dubin, 1987 ; Edmonds, 1979 ; Heck, Larsen & Marcoulides, 1990 ; Slaughter, 1989 ; Sweeney, 1982 ; Zigarelli, 1996) et que, d'autre part le sentiment d'efficacité des enseignants soit associé à de nombreuses retombées positives dans les écoles (Bandura, 1993). La présente étude a donc comme objectif d'explorer le lien entre le leadership transformatif des directions d'école et le sentiment d'efficacité des enseignants. Le cadre de référence utilisé est le leadership transformatif de Bass (1985). Le sentiment d'efficacité est quant à lui examiné à la lumière de la théorie socio-cognitive de Bandura (1977). La recension des écrits se compose de neuf études pertinentes. L'analyse du cadre théorique ainsi que des écrits antérieurs suggèrent une relation positive entre le leadership transformatif de la direction et le sentiment d'efficacité des enseignants. L'étude formule donc l'hypothèse suivante : Il y a une relation positive entre le leadership transformatif des directions et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. La méthode mise en place pour établir et décrire le lien entre les variables est de type corrélationnel. La variable prédictive, le leadership transformationnel est estimé à l'aide de l'adaptation

canadienne du *Multifactor Leadership Questionnaire* de Bass (1990) produite par Silins (1992). La variable critère, le sentiment d'efficacité, est de son côté estimée par une adaptation canadienne française du *Teacher Efficacy Scale* de Gibson et Dembo (1994). Les questionnaires sont envoyés par la poste à 1000 enseignants des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de la région administrative Mauricie-Bois-Francs. De ce nombre, 261 sont utilisables pour des analyses statistiques. Les résultats de l'analyse principale montrent une faible relation significative ( $r=.15$ ,  $p<.05$ ) entre le leadership transformatif et le sentiment d'efficacité des enseignants. Cette étude suggère donc une relation entre le leadership transformatif de la direction et le sentiment d'efficacité des enseignants. Ce fait rehausse ainsi l'importance de la sélection et du développement efficace des directions afin de s'assurer d'un leadership fort dans nos écoles. L'étude montre également que les directions devraient se préoccuper d'entretenir chez les enseignants des croyances positives quant à leur efficacité. Enfin, l'étude souligne la nécessité de d'autres études dans le même domaine.

  
Réjean Morin

  
Marc Dussault, directeur

## Table des matières

Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	4
Présentation du Centre d'Intérêt.....	5
Identification du Problème .....	7
Importance de la Recherche .....	10
Question de Recherche.....	12
CHAPITRE II - CADRE DE RÉFÉRENCE ET RECENSION DES ÉCRITS.....	13
CADRE DE RÉFÉRENCE .....	14
RECENSION DES ECRITS .....	50
HYPOTHÈSE DE RECHERCHE .....	65
CHAPITRE III - MÉTHODE.....	66
Type de Recherche.....	67
Les Sujets .....	68
Les Instruments de Mesure.....	70
Le Déroulement de l'Expérience.....	72
Traitement et Analyse .....	73
CHAPITRE IV - LES RÉSULTATS .....	74
La Description des Résultats.....	75
L'Analyse des Résultats .....	78
Interprétation des Résultats.....	80
CONCLUSION.....	87
RÉFÉRENCES .....	94
APPENDICE A - DESCRIPTION DU PROJET .....	100
APPENDICE B - CAHIER- QUESTIONNAIRES .....	102

Liste des tableaux

## Tableau

1	Moyennes et Écarts-Types pour chacune des Dimensions du Leadership et du Sentiment d'Efficacité des Enseignant .....	77
2	Intercorrélations entre les Variables du Leadership et du Sentiment d'Efficacité.....	79

Liste des figures

## Figures

1	Structure bidimensionnelle du sentiment d'efficacité des enseignants.....	16
2	Représentation schématique de la différence entre les attentes de résultats et les attentes d'efficacité selon Bandura (1977).....	17
3	Représentation schématique de la théorie du leadership transformatif de Bass (1985).....	42
4	Plan d'analyse de corrélation montrant l'influence du leadership sur les résultats scolaires selon le modèle de Silins (1992).....	58

## Remerciements

L'auteur tient à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce mémoire. Il tient particulièrement à exprimer sa gratitude à l'endroit de Monsieur Marc Dussault, son directeur de mémoire. Son leadership, sa patience, sa disponibilité, son soutien morale et matériel ont été d'un grand apport dans la réalisation de cette étude. Il a su de plus, entretenir chez l'auteur le sentiment d'efficacité nécessaire pour mener ce mémoire à terme.

L'auteur désire également remercier Madame Céline Renault pour son assistance lors de l'administration des questionnaires. De plus, l'auteur est conscient qu'il a contracté une dette de reconnaissance envers les enseignants et les enseignantes de la région Mauricie-Bois-Francis qui ont pris le temps de répondre à l'étude.

Enfin, l'auteur tient à remercier profondément toute sa famille pour leur amour et leur soutien. D'abord, Lorraine sa conjointe pour son appui inconditionnel, ses enfants, Evelyn, Maxime, Émilie et Alexis pour leur soutien sous toutes ses formes. Finalement, sa sœur Louiselle pour son précieux concours.



## INTRODUCTION

Notre système scolaire vit présentement de profondes mutations. Dans cette tourmente, les enseignants sont devenus des cibles de choix. C'est vers eux que l'on se tourne pour améliorer la qualité de l'enseignement. Cependant, les conditions quotidiennes incitent d'avantage au découragement qu'à la créativité. Le sentiment d'efficacité des enseignants est ainsi mis à rude épreuve. Au cours des dernières années, à la suite des travaux de Bandura, un bon nombre d'études ont examiné les liens possibles entre le sentiment d'efficacité et toutes sortes de retombées dans le domaine scolaire. Il en ressort que le sentiment d'efficacité y est un élément positif important. Dès lors, il convient de se tourner vers les facteurs reconnus pour affecter ce sentiment. La littérature en recense un certain nombre. Toutefois, bien peu examine le rôle des directions d'école et de leur style de leadership. Or, la littérature des deux dernières décennies suggère que le leadership de la direction contribue au succès des écoles alors que des travaux comme ceux de Bass (1985) identifient ce leadership comme transformatif.

Le but de la présente étude est d'examiner le lien entre le leadership transformatif des directions d'écoles tel que perçu par les enseignants et le sentiment d'efficacité de ces derniers. L'originalité de la présente étude se situe au niveau de son cadre théorique. En effet, selon notre recension elle est la seule à utiliser la théorie du leadership transformatif de Bass (1985). Cette théorie a subi avec succès l'épreuve de l'empirisme et se situe près des champs

de recherche. De plus, elle prend en compte à la fois le caractère transactionnel et transformationnel du leadership.

Le cadre de référence ainsi que la recension des écrits suggèrent une relation positive entre le leadership transformatif des directions d'école et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. La présente étude s'effectue selon une approche quantitative. Plus précisément, elle utilise une méthode corrélationnelle pour vérifier l'hypothèse de recherche.

Le premier chapitre expose la problématique à l'origine de l'étude. Plus précisément, il présente à tour de rôle le centre d'intérêt, l'identification du problème, l'importance de la recherche et la question de recherche. Le second chapitre présente le cadre de référence et fait la recension des écrits pertinents sur le sujet. Il se termine par l'hypothèse de recherche. Le troisième chapitre décrit la méthode utilisée. Il présente donc le type de recherche, les sujets, les instruments de mesures, le déroulement de l'expérience, le traitement et l'analyse des résultats. Le quatrième chapitre présente les résultats. Il fait successivement la description, l'analyse et l'interprétation de ces derniers. L'étude se termine avec la conclusion et la présentation des références.

## CHAPITRE I

### **PROBLÉMATIQUE**

## Présentation du Centre d'Intérêt

La qualité de l'enseignement que l'on retrouve dans nos écoles se discute chaque jour sur la place publique. Par exemple, on avance que 30.3 pour cent des étudiants n'obtiennent pas de diplôme au secteur des jeunes (Indicateurs de l'éducation, 1996 ). Durant la même période, il faut tenir compte d'un taux de décrochage scolaire de 6.5 p. 100 chez les filles et de 19.8 p. 100 chez les garçons (Indicateurs de l'éducation, 1996). Si à cette liste, on ajoute les observations et les témoignages recueillis à l'occasion de la consultation sur les *États Généraux de l'Éducation* (1995-1996), on peut considérer que les résultats plutôt mitigés obtenus par le système d'éducation incitent à la réflexion sur la qualité de l'enseignement qu'on y dispense et par voie de conséquence, sur sa gestion.

Depuis un certain temps déjà et dans cette même perspective, le Conseil supérieur de l'éducation a publié plusieurs avis et rapports sur le rôle de l'école à l'intérieur du système d'éducation. Dans son rapport annuel 1986-1987, sous le titre *La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, le Conseil souligne que les composantes du système remplissent correctement leur rôle si elles appuient et favorisent la qualité de l'éducation au sein de chaque établissement. Plus loin, le Conseil ajoute qu'il faut miser sur la dynamique des établissements et sur leur capacité de se prendre en charge et de se renouveler.

Dans cette «réhabilitation» de l'école, les personnels scolaires sont les acteurs dont il faut reconnaître et promouvoir la compétence, car la responsabilité première de l'école, celle dont elle doit répondre, c'est d'assurer concrètement les conditions de la réussite des élèves (Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, septembre 1997).

Ainsi, tout récemment, la ministre de l'éducation donnait le coup d'envoi à cette recherche de qualité dans les écoles en rendant public son plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Dans son document intitulé, *Prendre le virage du succès*, on pouvait lire que la vie d'une école ne peut être «enfermée» dans des orientations ministérielles (Ministère de l'Éducation 1997). Elle ajoutait que, c'est dans chaque établissement que se joue au quotidien la réussite des élèves.

D'une façon plus concrète, avec la création des conseils d'établissement, la nouvelle répartition des responsabilités et des pouvoirs réserve à la direction de l'école et au personnel enseignant le champ des compétences proprement pédagogiques (Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, septembre 1997). C'est reconnaître ainsi d'une façon implicite leur expertise professionnelle et leur responsabilité première dans la réussite des élèves. Aussi, il convient de s'intéresser aux facteurs qui peuvent affecter, par le biais de ces derniers, la qualité des enseignements. La présente étude s'inscrit dans cette foulée, en

s'intéressant au leadership des directions d'école et à la qualité des enseignements.

### Identification du Problème

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la qualité des enseignements. Au niveau organisationnel, il peut s'agir de facteurs tels que le manque de ressources ou d'équipements, le nombre d'élèves par groupe, le climat organisationnel, la qualité des curriculum d'études, la participation aux prises de décisions ainsi que la qualité du leadership de la direction. Au niveau individuel, il est permis de penser à des facteurs comme le niveau de formation et de compétence des enseignants, leur niveau de stress, leur motivation et leur satisfaction au travail pour n'en nommer que quelques-uns. Dans cette perspective, au cours des quinze dernières années, des recherches ont été menées pour déterminer le rôle joué par le sentiment d'efficacité des enseignants dans la qualité de l'enseignement (Hipp, 1996).

Cette vague de recherches sur le sentiment d'efficacité fait suite aux travaux de Bandura (1977). Le sentiment d'efficacité peut être défini comme le jugement que font les gens de leur capacité à organiser et exécuter les procédures requises pour atteindre le type de performances escomptées. Bandura (1977) considère le sentiment d'efficacité comme un trait

multidimensionnel. Conséquemment, il établit une distinction entre les résultats tangibles et les attentes d'efficacité de telle sorte que les gens peuvent croire que certaines actions vont produire certains résultats (attentes de résultats), mais s'ils ne se sentent pas capables d'exécuter de telles actions, ils ne pourront ni les initier, ni persister à les accomplir (attentes d'efficacité). Ainsi, plus le sentiment d'efficacité est fort, plus les buts et les aspirations des gens pour eux-mêmes sont élevés et plus la solidité de l'engagement envers ces buts est grande (Bandura, 1977).

Le monde scolaire et plus précisément le personnel enseignant serait partiellement tributaire de ce sentiment d'efficacité. Pour Bandura (1993), il semble que les enseignants qui possèdent un haut sens d'efficacité consacrent plus de temps aux apprentissages académiques, aident davantage les étudiants dans le besoin et louangent leur réussite. D'ailleurs les études récentes tendent à confirmer ces effets. Ainsi, il est de plus en plus admis que le sentiment d'efficacité des enseignants est lié à l'amélioration des résultats scolaires (Hawkins, 1996 ; Taylor & Tashakkori, 1995 ; Hoy & Woolfolk, 1993), à une diminution du taux de décrochage, de même qu'à une baisse des taux d'attrition et d'épuisement professionnel (Hawkins, 1996). Il semble que, chez les enseignants, le sentiment d'efficacité puisse affecter les orientations générales envers les processus éducatifs aussi bien que les pratiques éducatives spécifiques. Selon Bandura (1993), la croyance qu'ont les enseignants en leur



efficacité prédit le niveau de réussite en mathématique et en langue des élèves au cours de l'année scolaire, compte tenu des variations en ce qui concerne l'habileté de ces derniers. De plus, il semble que le sentiment d'efficacité à enseigner soit significativement corrélé avec le rythme de présentation des cours, les habitudes de questionnement et même la façon de gérer une classe (Saklofske, Michayluk et Randhawa, 1988).

Dans ce dernier domaine, il ressort que la confiance dans ses aptitudes personnelles à enseigner est reliée à des attitudes plus humanistes dans la façon de gérer une classe. Ainsi, les enseignants qui possèdent un fort sentiment d'efficacité sont plus enclins à faire confiance aux élèves et à partager les responsabilités pour résoudre les problèmes (Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990). Ces derniers semblent également présenter une attitude plus positive envers l'intégration des élèves en difficulté dans les groupes réguliers (Mike, Bear, Deemer et Griffin, 1996). Enfin, ils sont plus réceptifs à l'implantation de nouvelles pratiques éducatives (Guskey, 1988).

Dans un plus large contexte, ce sentiment serait associé aux écoles en santé (Hoy & Woolfolk, 1993). Ainsi, pour avoir un meilleur portrait de la situation scolaire, il convient de mentionner que les enseignants opèrent collectivement à l'intérieur d'un système social interactif plutôt que de façon isolée. À ce sujet, Bandura (1993) rapporte que les croyances du corps professoral créent la culture de l'école qui peut être vivifiante ou démoralisante.

Selon lui, une atmosphère propice au développement apparaît dans les écoles où les membres se croient collectivement capables de promouvoir le succès académique. Dans ce domaine Hawkins (1996) rapporte que le degré de collaboration rencontré chez les enseignants constitue le meilleur facteur pour prédire le sentiment d'efficacité des enseignants. Or, plusieurs études (Hallinger et Heck, 1996 ; Hallinger et Leithwood, 1994 ; VanderStoep, Anderman et Midgley, 1994 ; Heck, Larsen et Marcoulides, 1990) soutiennent que le leadership de la direction d'école constitue un facteur important de cette culture.

Bref, le sentiment d'efficacité se retrouve au cœur du processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement et il convient donc de rechercher des moyens de contribuer à celui des enseignants (Hipp, 1996 ; Ross, Cousins et Gadalla, 1996 ; Taylor & Tashakkori, 1995; Hoy et Woolfolk, 1993 ; Bandura, 1993 ; Saklofske et al. 1988 ; Guskey, 1988). En conséquence, la présente étude veut explorer le lien entre le leadership des directeurs d'école et le sentiment d'efficacité des enseignants.

### Importance de la Recherche

La présente étude s'inscrit dans la lignée de celles qui visent à améliorer la qualité du milieu scolaire. Or, comme le souligne Hipp (1996), si un fort sentiment d'efficacité motive les enseignants vers les plus hauts niveaux de

succès et de compétence alors il convient de lui attribuer une place de choix au milieu des recherches sur l'amélioration de l'école. De plus, comme le souligne cette dernière, les enseignants constituent probablement la plus importante ressource que l'on retrouve dans nos écoles, ignorer les conditions sociales, psychologiques et physiques qui affectent les enseignants au travail, peut s'avérer désastreux (Hipp, 1996).

Par ailleurs, au cours des deux dernières décennies, la recherche sur les écoles efficaces suggère que le leadership de la direction contribue au succès de ces écoles (Bart, 1991 ; Daresh & Laplant, 1983 ; Dubin, 1987 ; Edmonds, 1979 ; Heck, Larsen & Marcoulides, 1990 ; Slaughter, 1989 ; Sweeney, 1982 ; Zigarelli, 1996). Toutefois, la majorité de ces études ne décrivent ni ce leadership, ni sa nature. Or, avec les travaux de Bennis et Nanus (1985) et de Bass (1985) qui décrivent le leadership efficace comme étant transformatif, il convient d'analyser l'impact de ce type de leadership des directions d'école sur le sentiment d'efficacité des enseignants.

En dépit d'études qui associent le sentiment d'efficacité à de nombreuses retombées positives pour l'école, peu de recherches examinent les variables qui peuvent augmenter ou diminuer ce sentiment chez les enseignants (Hoy et Woolfolk, 1993). Bref, cette étude se veut une contribution à une meilleure connaissance des facteurs qui peuvent induire ce sentiment chez les enseignants de façon à améliorer la qualité de l'enseignement.

### Question de Recherche

La question de recherche qui fait suite à l'énoncé du problème tout en délimitant la portée de cette dernière est la suivante : Quel est le lien entre le leadership de la direction et le sentiment d'efficacité des enseignants ?

## CHAPITRE II

### **CADRE DE RÉFÉRENCE ET RECENSION DES ÉCRITS**

## CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente d'abord la théorie socio-cognitive du sentiment d'efficacité (Bandura, 1977). Cette présentation débouche sur l'application de ce concept à l'enseignement. Par la suite, la théorie du leadership transformatif (Bass, 1985) est abordée en tant qu'élément du cadre théorique. Enfin, le chapitre traite des écrits sur la relation entre le leadership transformatif et le sentiment d'efficacité ainsi que les hypothèses de recherche.

### Le Sentiment d'Efficacité

Cette section aborde la nature, les sources et les effets du sentiment d'efficacité des enseignants à la lumière de la théorie socio-cognitive (Bandura, 1977).

#### La Nature du Sentiment d'Efficacité

Dans sa théorie, Bandura (1977) émet l'hypothèse qu'au gré de leurs expériences, les individus développent une forme d'attente généralisée envers les résultats qui font suite à une action de leur part, de même qu'une opinion plus spécifique concernant leur propre aptitude à se débrouiller. Bien qu'utilisées de

façon interchangeable les expressions efficacité, sentiment d'efficacité et efficacité personnelle peuvent être définies comme le jugement que font les gens de leur capacité à organiser et exécuter les procédures requises pour atteindre le type de performances escomptées. De plus, il considère le sentiment d'efficacité comme un trait multidimensionnel. Conséquemment, il établit une distinction entre les résultats tangibles et les attentes d'efficacité, de telle sorte que les gens peuvent croire que certaines actions vont produire certains résultats (attentes de résultats). Par contre, s'ils ne se sentent pas capables d'exécuter de telles actions, ils ne pourront ni les initier, ni persister à les accomplir (attentes d'efficacité). Bandura (1977) prétend aussi que le sentiment d'efficacité est, par définition, un déterminant du comportement spécifique à une situation et non un trait de personnalité globale.

Appliquer à l'enseignement le concept de sentiment d'efficacité peut se définir à travers les deux dimensions que sont le sentiment général d'efficacité et le sentiment personnel d'efficacité de l'enseignant (Gibson et Dembo, 1984 ; Hipp, 1996). Le sentiment personnel d'efficacité est l'opinion ou la croyance qu'un enseignant a dans sa capacité à influencer les apprentissages des élèves. L'efficacité des enseignants constitue donc une forme d'évaluation personnelle.

La seconde dimension, le sentiment général d'efficacité, réside dans la croyance que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les étudiants, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire. Il s'agit

donc de la croyance que les élèves sont éducatibles même si aucune spécification concernant le par qui et le comment ne s'y rattachent (Ross et al. , 1996). La figure 1 présente la structure bidimensionnelle du sentiment d'efficacité des enseignants.

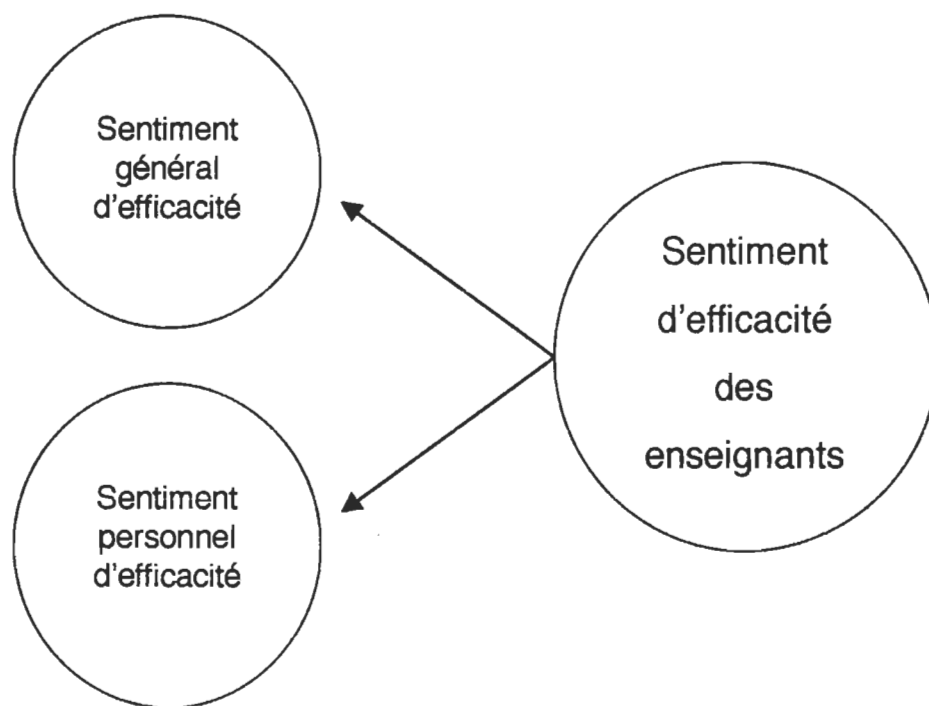


Figure 1. Structure bidimensionnelle du sentiment d'efficacité des enseignants.

Pour bien saisir la distinction entre les deux dimensions du sentiment d'efficacité, il faut savoir qu'elle s'enracine au niveau des attentes d'efficacité.



Les attentes d'efficacité doivent être distinguées des attentes de réponses de résultats. Cette différence est présentée schématiquement à la figure 2.

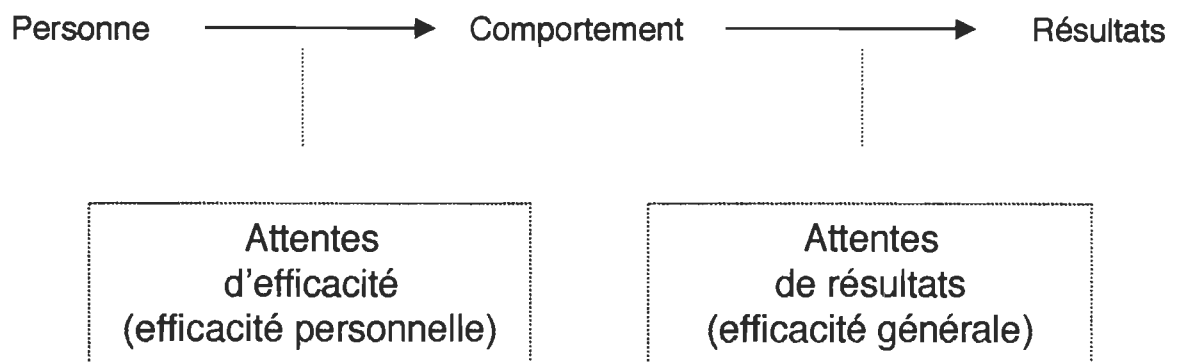


Figure 2. Représentation schématique de la différence entre les attentes de résultats et les attentes d'efficacité selon Bandura (1977).

Les attentes de résultats des enseignants se réfèrent à la croyance qu'une action pédagogique particulière va conduire à la réussite scolaire. Cette forme d'efficacité est différente de l'efficacité personnelle car, chez l'enseignant qui détient cette croyance, il n'est pas automatique que ce dernier s'estime pour autant capable de la produire. Ainsi, l'efficacité générale peut être vue comme la somme des attentes de résultats des enseignants. À ce titre, plusieurs

chercheurs considèrent l'efficacité générale à enseigner et les attentes de résultats comme équivalents (Ross et al. , 1996).

Ainsi, les attentes d'efficacité et les attentes de résultats sont deux choses différentes. En effet, les individus peuvent croire qu'une série d'actions particulières va produire un certain résultat mais s'ils entretiennent des doutes sérieux, sur leurs aptitudes à accomplir ces actions, posséder ces informations n'influence pas le comportement. Dans ce système conceptuel mis en évidence par Bandura (1977), les attentes de maîtrise personnelle affectent aussi bien la mise en route que la persistance du comportement permettant de faire face à la situation problématique. La force de conviction personnelle que l'on place dans son efficacité affecte probablement jusqu'à la décision même de faire face ou non à la situation problématique. La prochaine section présente les sources du sentiment d'efficacité.

### Les Sources du Sentiment d'Efficacité

Cette section traite des sources du sentiment d'efficacité. Bandura (1977) considère que les attentes d'efficacité personnelle à l'origine du sentiment d'efficacité se fondent sur quatre sources majeures d'informations. Il s'agit de l'accomplissement de performances, des expériences indirectes, de la persuasion verbale et des états physiologiques. Enfin, le traitement cognitif des

informations provenant de ces sources constitue un déterminant important du sentiment d'efficacité.

### L'Accomplissement de Performances

L'accomplissement de performances constitue une source d'informations sur son efficacité particulièrement influente car elle repose sur les expériences de maîtrise personnelle. Le succès augmente les attentes de maîtrise alors que les échecs répétés les diminuent, tout ceci semble particulièrement vrai si les aventures surviennent tôt dans la séquence des événements (Bandura, 1977). Une fois que les fortes attentes d'efficacité se sont développées par l'intermédiaire de succès répétés, l'impact négatif des échecs occasionnels risque d'être réduit. En effet, à l'aide d'un effort soutenu par une grande détermination, les échecs occasionnels peuvent être surmontés. La motivation personnelle à persister est accrue de la sorte.

Ce sentiment d'efficacité accrue, une fois qu'il est établi, tend à se généraliser à d'autres situations dans lesquelles les performances ont été affaiblies par des préoccupations liées à une insuffisance personnelle. L'amélioration dans le fonctionnement du comportement a comme résultat de se transférer non seulement à des situations semblables, mais aussi à d'autres activités substantiellement différentes de la première (Bandura, 1977).

Au fil des tentatives pour atteindre divers buts, les gens reçoivent des feed-back de l'environnement. L'atteinte des buts et de la performance souhaitée se fait graduellement. Pour Bandura (1993), la façon dont les progrès sont évalués socialement peut affecter fortement l'évaluation du sentiment d'efficacité et, de cette façon, modifier le cours de la réalisation de ces dernières. Les feed-back qui insistent sur les progrès accomplis lors de certaines performances, soulignent les capacités personnelles. Ceux qui mettent l'accent sur les déficiences, mettent en lumière les carences des individus. Comme l'a démontré Bandura (1993), mettre l'accent sur les gains effectués augmente le sentiment d'efficacité, les aspirations, l'efficacité de la pensée analytique, la satisfaction personnel et les résultats. Au contraire, souligner les carences amoindrit les influences régulatrices avec comme résultat une détérioration des performances. Une autre source du sentiment d'efficacité réside dans les expériences indirectes.

### Les Expériences Indirectes

Les gens ne puisent pas uniquement leurs informations sur les expériences de maîtrise pour établir leur niveau d'efficacité personnelle. Plusieurs attentes proviennent d'expériences indirectes. Voir les autres accomplir des activités menaçantes sans conséquences adverses peut générer des attentes chez l'observateur voulant que, lui aussi peut s'améliorer s'il accroît

son effort et persiste à le faire (Bandura, 1977). De cette façon, il peut se persuader que si d'autres peuvent le faire, il peut à tout le moins améliorer certains aspects de sa performance. Les expériences indirectes, qui s'appuient comme elles se doivent sur des inférences tirées à partir de comparaisons sociales, sont des sources moins crédibles d'informations sur ses capacités que le sont les accomplissements personnels (Bandura, 1977). Conséquemment, les attentes d'efficacité induites par ce type de modelage sont vraisemblablement plus faibles et vulnérables.

Le modelage des comportements à l'aide de résultats clairs semble communiquer plus d'informations sur l'efficacité que si l'effet de l'action de modelage demeure ambigu. En enquêtant sur les processus indirects, Bandura (1977) a découvert qu'observer quelqu'un accomplir une activité et connaître le succès, produit de fait une plus grande amélioration du comportement que d'assister à la même performance sans pouvoir l'associer à des conséquences évidentes. Dans le même ordre d'idées, il rapporte qu'observer plusieurs modèles accomplir des actions considérées comme hasardeuses et voir ces derniers bien se tirer d'affaires, produit un effet plus important que de voir la même performance accomplie par un seul modèle. Voir des gens présentant des capacités largement différentes réussir, constitue pour un observateur, une base raisonnable sur laquelle s'appuyer pour accroître son propre sentiment d'efficacité. Ce qui précède suggère que, l'accumulation d'exemples de succès

acquis à l'aide d'un effort soutenu avec des preuves à l'appui, puisse augmenter chez l'observateur, sa propre perception de capacité à produire de bonnes performances. Cette perception peut aussi être induite par le biais de persuasion verbale.

### La Persuasion Verbale

Lorsque l'on veut influencer le comportement humain, la persuasion verbale est largement utilisée car elle est facilement et rapidement disponible. Ainsi, par l'intermédiaire de suggestions, les gens sont conduits à croire qu'ils peuvent réagir efficacement en face de ce qui les a accablés par le passé. Les travaux de Bandura (1977) font ressortir que, les attentes d'efficacité ainsi induites sont aussi plus faibles que celles provenant de l'accomplissement de performances personnelles car elles ne fournissent pas une base expérimentale authentique pour l'individu. Ces travaux indiquent aussi que les attentes de maîtrise induites par la suggestion peuvent s'éteindre rapidement en face d'une expérience contrariante. Bien que la persuasion sociale toute seule semble posséder certaines limites lorsqu'elle est utilisée comme moyen de créer un sentiment d'efficacité durable, elle peut y parvenir par l'intermédiaire de performances correctrices d'efficacité (Bandura, 1977). C'est ce qui se produit chez les gens qui sont persuadés socialement qu'ils possèdent les capacités de maîtriser les situations difficiles s'ils sont accompagnés avec une aide provisoire pour une action efficace. Pour Bandura (1977), ces gens vont mobiliser un plus

grand effort que ceux qui reçoivent seulement une aide à la performance. Toutefois il ajoute que, la perception de compétence personnelle, lorsqu'elle est élevée par la persuasion sans aucun arrangement dans les conditions qui facilite une performance efficace, conduit vraisemblablement à l'échec. Ce qui a pour effet de discréditer la personne ainsi persuadée et de diminuer le sentiment d'efficacité. Une autre source réside dans l'excitation émotionnelle.

### L'Excitation Emotionnelle

Généralement, les situations stressantes et exigeantes s'accompagnent d'une excitation émotionnelle qui, dépendant des circonstances, peut avoir une valeur informative concernant la compétence personnelle. Par conséquent, l'excitation émotionnelle est une autre source d'informations qui peut affecter la perception d'efficacité lors des situations menaçantes. Selon Bandura (1977), les gens comptent partiellement sur leur état d'excitation physiologique pour juger de leur anxiété et de leur vulnérabilité au stress. Habituellement, un haut état d'excitation affaiblit la performance. Il explique ce phénomène par le fait que, les individus sont plus enclins à s'attendre au succès lorsqu'ils ne sont pas assaillis par cette forme d'excitation négative qui survient lorsqu'ils sont tendus et viscéralement agités. Pour Bandura (1977), les réactions à la peur augmentent par la suite la peur des situations stressantes imminentes. Pour lui, c'est l'anticipation de l'excitation personnelle qui est la source de ce phénomène. En

évoquant les pensées qui provoquent la peur de leur ineptie, les individus peuvent engendrer eux-mêmes l'élévation de leur niveau d'anxiété jusqu'au point d'excéder la peur déjà ressentie au cours de la présente situation menaçante.

Selon Bandura (1977), la peur et les déficits comportementaux semblent souvent interdépendants. Les tentatives pour fuir les situations stressantes empêchent le développement d'habiletés à gérer les situations de crise et, par voie de conséquence, une diminution du sentiment d'efficacité à gérer ces situations. Enfin, la seule présence d'information provenant des diverses sources ne suffit pas à induire ou modifier le sentiment d'efficacité d'une personne. En effet, c'est à la suite du traitement cognitif de ces informations que de telles modifications peuvent se produire.

#### Le Traitement Cognitif de l'Information Concernant son Efficacité

Selon Bandura (1977), l'impact de l'information sur les attentes d'efficacité va dépendre de la façon dont ces informations sont évaluées d'une façon cognitive. Plusieurs facteurs contextuels peuvent agir à ce niveau. Il s'agit, par exemple, des facteurs sociaux et des circonstances temporelles dans lesquelles ces événements prennent place. Pour cette raison, les expériences de succès ne créent pas nécessairement de fortes attentes d'efficacité généralisées. De plus, les attentes qui ont servi longtemps à des finalités protectrices ne sont pas



facilement rejetées. Selon Bandura (1977), lorsqu'une expérience vient contredire des attentes d'efficacité fermement enracinées, elle risque de ne pas produire grand changement. Le contexte dans lequel l'expérience prend place est important. Les conditions dans lesquelles s'effectue la performance peuvent conduire à ne pas tenir compte de la teneur de l'expérience. Par exemple, un individu peut agir hardiment dans des conditions sécurisantes alors que ses doutes peuvent reprendre le dessus dans des conditions qui sont moins favorables. Une telle forme de discrimination empêche le changement dans le sentiment d'efficacité même si l'information est jugée erronée objectivement. Dans ces conditions, l'observateur sera peu enthousiaste à essayer des actions risquées et sera facilement dissuadé par des expériences négatives.

L'évaluation cognitive des causes de son comportement peut également délimiter les gains dans le sentiment d'efficacité à partir des réalisations comportementales. Ainsi, le succès augmente le sentiment d'efficacité s'il est perçu comme résultant d'une habileté et non comme le résultat d'une expérience fortuite. De plus, il mentionne que l'impact des performances sur le sentiment d'efficacité va dépendre de l'attribution des résultats obtenus à l'effort ou à l'habileté. Le succès obtenu avec un effort minime renforce le sentiment d'efficacité. Au contraire, un succès identique, attribué à un effort colossal aura un impact très modeste sur le sentiment d'efficacité. L'évaluation cognitive du degré de difficultés reliée à la tâche affecte, elle aussi, l'impact de

l'accomplissement d'une performance sur le sentiment d'efficacité. Pour Bandura (1977), le succès facile ne modifie pas le sentiment d'efficacité au moment où la maîtrise d'une tâche difficile augmente le sentiment de compétence. La vitesse et la façon dont une tâche est accomplie fournissent des informations additionnelles permettant de juger de son efficacité. De plus les personnes qui rencontrent des contretemps mais détectent un progrès relatif dans leurs performances vont augmenter leur perception d'efficacité plus que celles qui réussissent en voyant le rythme d'amélioration de leurs performances s'amenuiser (Bandura, 1977).

Pour Bandura (1977) les performances individuelles occupent une position privilégiée car elles accroissent les attentes d'efficacité de plusieurs façons. Premièrement, elles créent une exposition additionnelle aux anciennes menaces qui fournissent en retour une source de preuves à l'effet que l'individu n'est plus affecté par ces émotions subversives associées aux peurs du passé. La réduction de ces tensions émotives vient ainsi confirmer à l'individu une augmentation dans sa capacité à gérer les situations de crise. Deuxièmement, les expériences de maîtrise conduites par l'individu procurent des occasions pour perfectionner les habiletés à générer une situation, ce qui atténue la vulnérabilité personnelle au stress. Finalement, les performances individuelles, si elles sont bien exécutées, procurent des expériences de succès qui viennent renforcer les attentes de compétence personnelle.

La transformation cognitive de l'information impliquée dans le processus de modelage peut influencer l'étendue avec laquelle les expériences indirectes affectent le sentiment d'efficacité (Bandura, 1977). Parmi les sources d'informations, Bandura (1977) mentionne les caractéristiques du modèle, les ressemblances entre le modèle et l'observateur, la complexité de la tâche dans laquelle le modèle accomplit sa performance et la diversité des réalisations.

L'évaluation cognitive des sources d'informations de nature émotives ou associées à une exhortation permet, elle aussi, de juger de la valeur de l'information d'efficacité. À ce titre, Bandura (1977) mentionne que, plus la source d'information est digne de confiance, plus les chances de modifier les attentes d'efficacité sont vraisemblables et plus l'effet de la persuasion est important.

Bref, plusieurs facteurs peuvent influencer le traitement cognitif de l'information contribuant au sentiment d'efficacité. La prochaine section traite des effets du sentiment d'efficacité.

### Les Effets du Sentiment d'Efficacité

Bandura soutient que le sentiment d'efficacité affecte les processus cognitifs, la motivation, les processus affectifs et les processus de sélection.

### Effets du Sentiment d'Efficacité sur les Processus Cognitifs

Les effets du sentiment d'efficacité sur les processus cognitifs prennent une variété de formes. Le sentiment peut agir au niveau des habiletés. Pour Bandura (1993) une habileté n'est pas un attribut fixe résidant à l'intérieur d'un répertoire particulier du comportement. Elle serait plutôt un lieu d'intégration où la motivation, les habiletés comportementales, sociales et cognitives sont orchestrées d'une manière efficace pour différents usages. Il existe une différence marquée entre posséder des habiletés ou des connaissances et être capable de bien les utiliser dans des conditions éprouvantes. Il ajoute que, l'accomplissement personnel requiert non seulement des habiletés, mais aussi la croyance personnelle dans son efficacité à pouvoir bien les utiliser. Or, il arrive qu'une personne possédant les mêmes connaissances et les mêmes habiletés puisse opérer pauvrement, adéquatement ou d'une façon extraordinaire, en fonction des fluctuations dans son niveau de sentiment d'efficacité.

Les habiletés affectent la gestion des réactions émotives défavorables pouvant affecter la qualité de la pensée. La pauvre performance de certains individus peut dépendre d'un manque d'habileté mais aussi, lorsque ces dernières sont présentes, d'un faible sentiment d'efficacité à les utiliser (Bandura, 1993).

Le sentiment d'efficacité affecte également la perception de contrôle de son environnement. Les travaux de Bandura (1993) mettent en lumière le

pouvoir de la perception de contrôle de l'environnement, sur les facteurs régulateurs régissant le fonctionnement cognitif. Cette forme de contrôle prend deux aspects différents. La première touche le niveau et la force de l'efficacité nécessaire pour produire un changement par l'intermédiaire de la persévérance et l'utilisation de ses capacités. La seconde concerne les possibilités de changer l'environnement. Ce dernier aspect représente les contraintes et les circonstances favorables fournies par l'environnement d'exercer son efficacité personnelle. Les gens remplies de doutes considèrent l'effort comme futile. Ils ont peu d'effet sur l'environnement même si les occasions de le faire sont présentes. Au contraire, les gens qui se sentent efficaces, par leur ingéniosité et leur persévérance, trouvent des façons d'exercer une forme de contrôle sur l'environnement, en dépit des contraintes. Le sentiment peut aussi avoir des effets sur la motivation de la personne.

#### Effets du Sentiment d'Efficacité sur la Motivation

La croyance en son efficacité joue un rôle clef dans l'autorégulation de la motivation. La plus grande partie de la motivation humaine est générée de façon cognitive. Selon Bandura (1993), c'est en exerçant leur prévoyance que les gens anticipent les actions qui les motivent. Ils forment leurs convictions au sujet de ce qu'ils peuvent faire. Ils anticipent les résultats promoteurs d'éventuelles actions. Ils se fixent des buts pour eux-mêmes et planifient la ligne de conduite

appropriée pour réaliser les précieuses transactions. La prévoyance est ainsi traduite en motivation et en actions appropriées à travers des mécanismes d'autorégulation.

Le sentiment d'efficacité influence l'attribution des causes de succès ou d'échecs. Les gens qui se voient comme hautement efficaces imputent leurs échecs à un effort insuffisant. Ceux qui se perçoivent comme inefficaces attribuent leurs échecs à leurs faibles habiletés. Les attributions causales affectent la motivation, la performance et les relations affectives principalement par le biais du sentiment d'efficacité (Bandura, 1993).

Selon Bandura (1993), la motivation est aussi gouvernée par l'attente qu'un comportement produira certains résultats, de même que, par la valeur de ce résultat. Or, les gens agissent selon leur croyance dans ce qu'ils peuvent faire, aussi bien que selon leurs croyances envers les résultats probables de la performance. Par conséquent, le potentiel motivant de ces attentes de résultats, est régi partiellement par un sentiment personnel de capacité. Il existe un grand nombre d'options intéressantes que les gens n'envisagent même pas, car ils se croient incapables de les réaliser.

Bref, le sentiment d'efficacité détermine les buts que les gens se fixent pour eux-mêmes et la quantité d'efforts qu'ils vont dépenser. Il détermine aussi combien de temps les gens vont persister en face des difficultés et leur tolérance à l'échec. Lorsqu'ils sont placés en face d'une difficulté ou d'un échec, les gens

qui doutent de leur capacité à surmonter l'obstacle vont relâcher leurs efforts ou abandonner rapidement. Ceux qui présentent un fort sentiment d'efficacité vont offrir un effort plus grand pour surmonter le défi que représente l'échec. Une forte persévérance est habituellement récompensée par la réussite. Le sentiment d'efficacité semble aussi affecter les processus affectifs.

### Les Effets du Sentiment d'Efficacité sur les Processus Affectifs

La croyance en ses capacités affecte l'état dépressif qu'un individu éprouve en situation de stress tout autant que son niveau de motivation. Cette croyance agit à titre de médiateur émotionnel du sentiment d'efficacité (Bandura, 1993). Cette sensation de pouvoir exercer un contrôle sur les éléments à la source du stress joue un rôle central dans l'éveil de l'anxiété. Ainsi, les gens qui se sentent maître de la situation n'évoquent pas de scénarios inutiles. Les incertains, eux, le font avec comme résultat une montée de l'anxiété. Ils vont amplifier la sévérité de la situation et s'imaginer des choses qui arrivent rarement. Ces pensées inutiles accaparent leur cerveau et les détournent de leurs buts. Bandura (1993) affirme que, dans les situations menaçantes, les gens qui possèdent un faible sentiment d'efficacité voient rapidement monter l'anxiété, le rythme du cœur s'accélère, la tension artérielle monte, certaines hormones associées au stress sont relâchées et les fonctions immunitaires déclinent. Il

ajoute qu'après un traitement approprié, les mêmes situations éprouvantes sont réfutées sans ressentir le fardeau des réactions au stress.

Bandura (1993) rapporte l'existence de preuves démontrant que les enseignants avec une haute perception d'efficacité académique gèrent les éléments stressants en orientant leurs efforts vers la résolution des problèmes. Par opposition, les plus anxieux, vont retourner leurs efforts vers eux-mêmes pour apaiser leur détresse émotionnelle. Cette façon d'agir qui consiste à se retirer de l'action au lieu d'essayer de surmonter le problème, contribue à l'épuisement professionnel. Par surcroît, les professeurs présentant un certain niveau d'insécurité dans leur gestion de classe vont démontrer un attachement plus faible envers l'enseignement et passer moins de temps dans les affaires académiques (Bandura, 1993). Enfin, le sentiment d'efficacité semble affecter les processus de sélections.

#### Les Effets du Sentiment d'Efficacité sur les Processus de Sélection

Les gens sont partiellement le produit de leur environnement (Bandura, 1993). Par conséquent, le sentiment d'efficacité peut façonner le cours de notre vie en influençant nos choix d'activités et notre environnement. Les gens évitent certaines activités s'ils croient qu'elles excèdent leur savoir-faire. Ils choisiront plutôt de se mesurer à des situations qu'ils croient en mesure de contenir. Par



ces choix, les gens cultivent différentes compétences, différents intérêts et se tissent un réseau social qui détermine la qualité de leur vie. Tous les facteurs susceptibles d'influencer le choix des comportements peuvent profondément affecter la direction du développement personnel. Les influences sociales qui agissent dans un environnement donné, continuent de promouvoir certaines compétences, valeurs, et intérêts longtemps après que le sentiment d'efficacité a influencé ces choix (Bandura, 1993). Le choix d'une carrière est ainsi affecté par le sentiment d'efficacité à la manière d'une réaction à la chaîne. Selon Bandura (1993), plus la croyance d'efficacité est grande plus le nombre d'options considérées dans le choix de carrière est important, plus l'intérêt démontré dans ces choix est important, meilleure est la préparation éducative pour ces différentes occupations et plus les gens persistent pour connaître le succès en dépit des contraintes.

Certaines recherches portent à croire que l'atmosphère qui règne dans une classe est partiellement déterminée par la croyance que possède l'enseignant dans son efficacité pédagogique. Ainsi, Gibson et Dembo (1984) affirment que les enseignants qui possèdent un haut sens d'efficacité pédagogique consacrent plus de temps aux apprentissages académiques, aident davantage les étudiants dans le besoin et louangent leur réussite. Par conséquent, les enseignants qui croient fortement dans leur efficacité créent des expériences de maîtrise pour leurs élèves. Au contraire, ceux qui possèdent un

faible sentiment d'efficacité consacrent moins de temps aux activités académiques, ils abandonnent plus rapidement les étudiants s'ils n'obtiennent pas de résultats instantanés et ils critiquent ces derniers pour leurs échecs. On peut en déduire que l'environnement scolaire y est alors peu favorable au développement cognitif et à l'accroissement du sentiment d'efficacité chez les élèves.

Chez les enseignants, le sentiment d'efficacité personnel affecte leurs orientations générales vers les processus éducatifs aussi bien que les pratiques éducatives spécifiques. Ceux qui présentent un faible sentiment d'efficacité vont favoriser une orientation conservatrice dans leur gestion de la classe, favorisant ainsi les récompenses extrinsèques et les sanctions négatives pour amener les étudiants à apprendre. Au contraire, ceux qui présentent un fort sentiment d'efficacité personnel vont favoriser le développement des intérêts intrinsèques et l'acquisition des habiletés académiques permettant le cheminement personnel (Woolfolk et Hoy 1990).

Dans l'une de ses recherches, Bandura (1993) relate que la perception collective d'efficacité change d'une façon notable au travers des différents niveaux scolaires. Elle fluctue, passant de faible à l'entrée des nouveaux élèves pour atteindre un sommet vers le milieu du primaire pour, par la suite, décliner à nouveau. Cette dernière baisse revêt une importance particulière due au fait que le sentiment d'efficacité des enseignants affecte la façon dont les élèves vont

gérer la transition entre le primaire et le secondaire (Bandura, 1993). L'effet serait particulièrement nocif chez les élèves possédant eux-mêmes une faible opinion de leurs capacités.

En somme, la section a mis en évidence la nature, les sources et les effets du sentiment d'efficacité dans la compréhension du comportement. La prochaine partie traite de la théorie du leadership transformatif (Bass, 1985).

### Le Leadership Transformatif

Les recherches sur le leadership ont utilisé diverses voies pour tenter de comprendre et expliquer l'ascendance qu'une personne, le leader, a sur les autres. La section que voici présente d'abord les diverses approches dans l'étude du leadership. Ensuite, elle justifie la position théorique utilisée dans l'étude. Enfin, elle présente la théorie du leadership transformatif de Bass qui constitue le cadre théorique de l'étude.

#### L'Évolution des Approches dans l'Étude du Leadership

Cinq grandes approches ont marqué les recherches sur le leadership. Il s'agit de l'approche des traits, de l'approche des comportements, de l'approche

situationnelle, de l'approche transactionnelle et de l'approche transformationnelle.

Dans l'approche des traits, les chercheurs s'intéressent aux caractéristiques personnelles des leaders que ne possèdent pas les non-leaders. Stodgill (1948 : voir Bass, 1987) évalue les études effectuées dans cette perspective sur une période de 70 ans. Il ne réussit pas à identifier un trait qui se retrouve dans toutes les études. D'une façon générale, il semblerait que les leaders se distinguent des non-leaders par leur intelligence, leur ascendance, leur confiance en soi, leur persévérance et leur niveau de connaissances. Bref, la faible valeur prédictive des résultats des traits identifiés à amener les chercheurs à s'intéresser aux comportements des leaders.

Les études menées à l'Université de Ohio et à l'Université du Michigan au cours des années 50 ont été marquantes de cette approche des comportements des leaders efficaces. Les recherches utilisent alors deux dimensions pour décrire les comportements des leaders, il s'agit des comportements de tâches et des comportements de relation. Comme le soulignent Kirby, Paradise et King (1992), ces facteurs ont été mis en relation avec la satisfaction des subordonnés à l'égard du leader et son efficacité. Ces études ont débouché sur de nouvelles théories explicatives des comportements des leaders comme celle élaborée par Blake et Mouton (1964) qui définissent les comportements des leaders par le biais de divers styles de comportements. Cependant, bien que les auteurs

plaident en faveur d'un style au détriment des autres, les résultats des études ne permettent pas de vérifier cette supériorité. En fait, il semblerait que le leader doit adapter son comportement (style) à la situation. Les chercheurs se sont donc intéressés à l'appariement du style de leadership à la situation dans, ce qui fût nommée, l'approche situationnelle du leadership.

Dans l'approche situationnelle, les chercheurs tentent de découvrir le style de leadership approprié à chaque situation. Les facteurs de la situation étudiés sont diversifiés. Il s'agit par exemple, des indicateurs technologiques, du type d'organisation, des collègues et des subordonnés (Reddin, 1970 : voir Bergeron, 1979), de la maturité des subordonnés (Hersey et Blanchard, 1982) ainsi que du caractère favorable de la situation pour le leader (Fiedler, 1967). Outre la théorie de Fiedler (1967), les autres théories proposées ne sont pas issues de la recherche et n'ont généralement pas subi avec succès l'épreuve de la recherche. C'est pourquoi les chercheurs ont effectué un certain retour à l'approche des comportements en s'intéressant à des comportements particuliers dans le cadre de l'approche transactionnelle.

Dans l'approche transactionnelle, le leadership est perçu comme une transaction qui s'opère entre le leader et les subordonnés. Bass et Avolio (1988) soulignent que le leader s'assure la conformité des membres de l'organisation en établissant des contrats implicites avec eux. Le leadership s'articule alors autour d'un système d'échanges de récompense entre le leader et les subordonnés.

Plusieurs études menées dans cette perspective (i.e. Bateman, Strasser et Dailey, 1982 ; Podsakoff, Todor et Stevens, 1981) montrent que les comportements de récompense du leader sont positivement liés à la satisfaction et la performance des subordonnés alors que les comportements de punition sont négativement liés à ces mêmes variables. Malgré des résultats intéressants, cette approche semble insuffisante pour prédire le succès des leaders. C'est pourquoi les auteurs se tournent depuis le début des années 80 vers une approche transformationnelle du leadership.

L'approche transformationnelle prend sa source dans les travaux de Burns (1978) et de Bennis et Nanus (1985) sur les leaders extraordinaires. Selon cette approche, un leader dit transformationnel est capable de modifier l'environnement plutôt que d'y réagir (Kirby et al, 1992). Plusieurs théories s'inscrivent dans cette perspective. Il s'agit, par exemple, de la théorie du leadership visionnaire (Sashkin, 1993), de celle du leadership charismatique (Conger et Kanungo, 1987) ainsi que la théorie du leadership transformatif de Bass (1985). La présente étude s'inscrit dans cette perspective transformationnelle comme le justifie la prochaine section.

### Justification du Choix Théorique

L'étude s'inscrit dans le courant des études récentes (Hallinger et Heck, 1996 ; Kirby et al. , 1992 ; Rinehart et Ross, 1998; Silins, 1992, par exemple) sur le leadership des directeurs d'école qui s'effectuent dans une perspective transformationnelle. En effet, depuis le début des années 60, le rôle du directeur d'école a été successivement assimilé à celui de manager, bureaucrate, agent de changement, leader pédagogique et leader transformatif (Hallinger et Heck, 1996), car l'utilisation d'un tel cadre théorique est davantage cohérente avec les nouvelles tendances en gestion scolaire qu'il s'agisse de leadership partagé ou d'organisations apprenantes, par exemple. D'ailleurs comme le souligne Silins (1992), le concept de leadership transformatif est rempli de promesses pour prédire efficacement les résultats de l'école.

Or, lorsqu'il est question de leadership transformatif, plusieurs théories s'offrent au chercheur qu'il s'agisse de la théorie du leadership visionnaire (Sashkin, 1990), de celle du leadership charismatique (Conger et Kanungo, 1987) ainsi que la théorie du leadership transformatif de Bass (1985). La présente étude utilise la théorie du leadership transformatif (Bass, 1985), car c'est la théorie la plus près des champs de la recherche. Il s'agit aussi d'une théorie ayant subi avec succès l'épreuve de l'empirisme. Enfin, contrairement aux autres théories c'est la seule qui prend en compte le caractère transactionnel

du leadership dans ses explications. Elle semble donc davantage complète que les autres.

### La théorie du Leadership Transformatif de Bass (1985)

Le modèle de leadership transformatif et transactionnel proposé par Bass (1985) présente une gamme de comportements de leader reconnus pour promouvoir le changement. Pour Bass (1985), le leadership transformatif repose sur la capacité du leader à transformer les énergies déployées par ses collaborateurs de façon à les emmener à être plus motivés dans l'atteinte des résultats et des objectifs désirés, tant sur le plan individuel qu'organisationnel.

Le leader transformatif est donc une personne qui motive ses subordonnés à agir au-dessus de toutes attentes. Cette transformation en ce qui concerne les attentes de performance, fondée sur le niveau de confiance dans son habilité à atteindre les résultats attendus, peut se manifester de trois façons connexes (Silins, 1992). Premièrement, il peut élever le niveau de conscience chez les subordonnés concernant l'importance et la valeur des résultats désignés tout en indiquant le chemin pour les atteindre. Ensuite il peut influencer les subordonnés à transcender leurs propres intérêts par égard à l'équipe, à l'organisation ou à une plus grande mission. Finalement, ce type de



leader peut modifier le niveau des besoins des subordonnés ou accroître chez eux les besoins et les désirs déjà existants.

La théorie de Bass (1985) explique le leadership à partir de deux dimensions distinctes que sont la dimension transformationnelle et la dimension transactionnelle. La figure 1 représente cette théorie ainsi que les facteurs associés à chaque dimension.

Pour Bass (1985) trois facteurs déterminent et définissent la dimension transformationnelle du leadership transformatif. Ce sont le charisme, la stimulation intellectuelle et les considérations individuelles. La seconde dimension, celle au caractère transactionnelle, regroupe les récompenses contingentes et la gestion par exception.

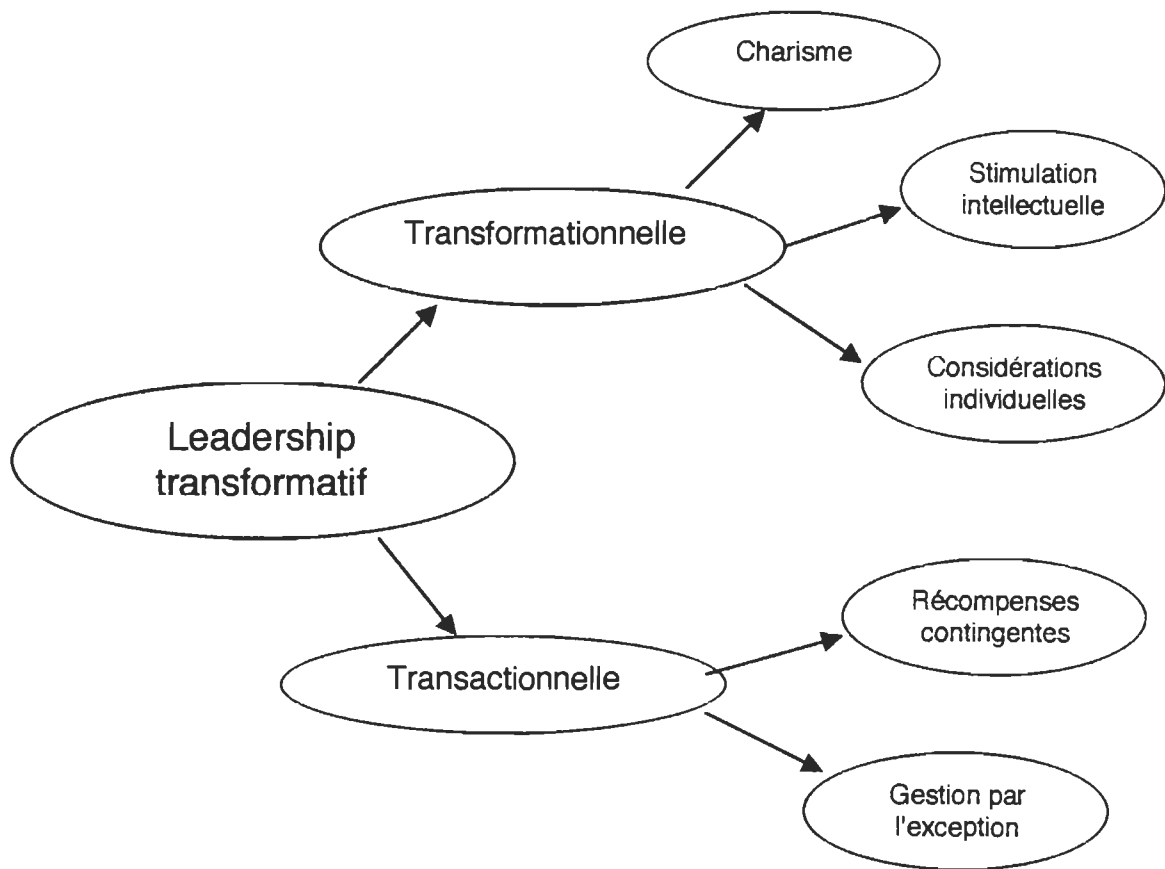


Figure 3. Représentation schématisque de la théorie du leadership transformationnel de Bass (1985).

*Charisme/inspiration.* Il s'agit du degré avec lequel le leader crée l'enthousiasme chez les subordonnés, voit ce qui est réellement important et transmet un sens de mission à l'organisation. Le leader inspire la loyauté et le dévouement. Il répand la fierté et la confiance tout en commandant le respect. Les subordonnés placent beaucoup de confiance et d'assurance envers la vision

et les valeurs du dirigeant, développent un intense sentiment envers leur leader, perçoivent ce dernier comme un modèle et veulent s'identifier à lui.

Ainsi, le leader transformatif est plus charismatique, il inspire, excite et éveille ses subordonnés. Il inspire la loyauté envers l'organisation, il commande le respect et transmet de l'énergie à ses subordonnés. D'ailleurs, les subordonnés s'identifient à ce leader car ils développent des sentiments intenses face à lui, ils croient en lui et lui accordent leur confiance. Bref, le charisme est cette première composante de la dimension transformationnelle qui englobe les qualités d'un bon modèle.

*Stimulation intellectuelle.* C'est le degré avec lequel le leader fournit les conseils intellectuels orientés vers la résolution de problèmes. Le leader suscite chez les subordonnés de nouvelles façons de penser (Silins, 1992). Il est source de stimulation intellectuelle, c'est-à-dire qu'il amène ses subordonnés à prendre conscience des problèmes et à réfléchir aux solutions possibles. Les subordonnés sont ainsi encouragés à remettre en question leurs propres suppositions, valeurs et croyances, ainsi que celles des autres, tout en développant leurs propres capacités à résoudre les problèmes.

La stimulation intellectuelle implique d'être en mesure d'éveiller aussi leur imagination, leurs désirs et de questionner leurs valeurs plutôt que de les amener à changer à travers l'action immédiate. Par-dessus tout, les leaders transformatifs sont plus proactifs que réactionnaires dans leurs pensées, plus

créatifs et innovateurs dans leurs idées, moins inhibés dans la recherche de solutions. Ils sont capables d'utiliser, comme si c'était des opportunités, certaines contraintes organisationnelles.

*Considérations individuelles.* Pour Silins (1992), c'est le degré avec lequel le leader est concerné par les besoins individuels de ses subordonnés. Le leader répond aux différences individuelles dans les besoins de croissance et de développement de ses subordonnés en élevant les besoins et les habiletés à un plus haut niveau lorsque c'est nécessaire, ainsi qu'un déléguant des projets pour simuler l'apprentissage individuel. Les subordonnés reçoivent l'enseignement et le support nécessaire.

La considération individuelle se reconnaît dans le comportement du leader lorsqu'il est attentif aux différences des employés face à leur besoin de croître et de se développer. En fait, chacun est traité selon ses besoins et ses capacités. La considération individuelle est aussi présente lorsque le leader donne l'exemple et assigne les tâches sur une base individuelle non pas pour satisfaire les besoins immédiats du subordonné, mais surtout dans le but d'élever ses besoins à un niveau supérieur et l'amener à développer ses habiletés au maximum.

En fait, la considération individuelle est une certaine forme de «coaching». C'est une façon de communiquer l'information à ses subordonnés. Elle procure un suivi permanent et plus important encore, relie les besoins immédiats

individuels à la mission de l'organisation. La considération individuelle peut prendre plusieurs formes mais l'appréciation d'un travail bien fait sera toujours la plus importante. Ce leader pourra aussi faire ressortir certaines faiblesses chez les employés, mais le fera de façon constructive. Il pourra aussi assigner quelques subordonnés à différents projets afin d'augmenter leur confiance en eux. Il saura également utiliser certains talents chez les subordonnés ou encore reconnaître les circonstances favorables d'acquérir de nouvelles compétences.

La seconde dimension du model transformatif de Bass (1985) porte le nom de transactionnelle. En effet, selon Bass (1985) la plupart des leaders font preuves des deux formes de leadership, transactionnel et transformatif, à des degrés divers. C'est pour cette raison que la deuxième dimension de son modèle, la transactionnelle, s'inspire largement du leadership du même nom déjà décrit dans une section précédente. Pour Silins (1992) le leader transactionnel est celui qui sait motiver les subordonnés à agir conformément aux attentes et parvient à satisfaire les besoins de base de ces derniers. Les transactions constituent le cœur de l'échange entre le leader et les subordonnés. L'effort de ces derniers dépend non seulement de leur niveau de confiance ou d'attente qu'un résultat peut être obtenu par leurs performances, mais aussi, de l'étendue avec laquelle ils peuvent desservir leurs propres intérêts.

Pour Bass (1985) un leader transactionnel est celui qui reconnaît les besoins et désirs des subordonnés tout en établissant les scénarios de

performance appropriés. Ce type de leader échange les récompenses et les promesses de récompense en retour d'un effort de la part des subordonnés. Il est également attentif à l'intérêt immédiat du subordonné, si cela est possible, tout en accomplissant le travail qui s'impose. Selon Bass (1985) deux facteurs constituent cette dimension transactionnelle, il s'agit des récompenses contingentes et de la gestion par exception.

*Récompenses contingentes.* Ceci correspond au degré avec lequel le dirigeant établit clairement ce que le subordonné doit accomplir s'il veut être récompensé. Pour Silins (1992) ce genre de leader fournit les récompenses si le subordonné agit conformément au contrat ou s'il consacre l'effort nécessaire pour rencontrer les standards. L'accent est placé sur la mission, la clarification des buts et les standards de travail. Le leader connaît les besoins des subordonnés et c'est par des récompenses extrinsèques qu'il fournit l'énergie nécessaire pour atteindre les objectifs.

*Gestion par exception :* C'est le degré avec lequel le dirigeant fournit les rétroactions négatives lorsque les standards convenus ne sont pas atteints. Le dirigeant évite de donner des instructions si la vieille façon de procéder fonctionne. Il permet aux subordonnés de continuer à accomplir leur travail de la même façon aussi longtemps que les objectifs de performance sont atteints. C'est la forme la moins active de leadership transactionnel. Le leader intervient seulement si les standards ne sont pas rencontrés.

Les résultats des recherches en provenance de différents pays et différents contextes scolaires sont unanimes autour d'un point. Les écoles où l'on peut noter une différence significative dans l'apprentissage des élèves sont toutes conduites par un directeur qui contribue d'une façon mesurable à l'efficacité de son personnel et à l'apprentissage des élèves à sa charge (Hallinger et Heck, 1996). Ainsi, il existe de fortes présomptions à l'effet que le leadership transformatif puisse influencer sur les facteurs reconnus pour affecter le développement du sentiment d'efficacité. À cet effet, l'examen des facteurs servant au développement du sentiment d'efficacité à la lumière des effets du leadership transformatif peut être révélateur.

#### Actions Possibles du Leadership Transformatif sur le Sentiment d'Efficacité

Dans sa théorie sociale de l'apprentissage, Bandura (1977) conceptualise le sentiment d'efficacité comme surgissant de plusieurs sources d'informations transportées par des expériences directes et médiatrices. L'acquisition d'informations sous forme de rétroactions liées à la performance accomplie lors des processus de modelage représente un élément important dans la construction du sentiment d'efficacité. Or le directeur d'école, par sa position privilégiée, constitue très certainement une source d'information et d'expériences importantes.

Une des sources importantes du sentiment d'efficacité identifiée par Bandura (1977) réside dans l'accomplissement de performances. Or, selon Bass (1985) un bon leader transformatif est précisément une source d'expériences importantes car il est capable d'établir les scénarios de performance appropriés. Ce type de leader affecte le climat et la structure de l'école. De plus, tout en étant une source de stimulation intellectuelle ce type de leader sait faire preuve de considérations personnelles et ainsi fournir l'enseignement et le support nécessaire à la réalisation des tâches.

Pour Bandura (1993), la façon dont les progrès sont évalués socialement peut affecter fortement l'évaluation que l'on fait de son sentiment d'efficacité. Comme il l'a démontré, mettre l'accent sur les gains effectués augmente le sentiment d'efficacité. Or, deux des dimensions du leadership transformatif de Bass (1985), la gestion par exception et les récompenses contingentes, pourraient constituer une approche particulière pour évaluer et renforcer les comportements requis pour modifier le sentiment d'efficacité.

Les expériences indirectes constituent une autre source d'information pour développer son sentiment d'efficacité (Bandura, 1977). Ainsi, voir les autres accomplir des activités menaçantes sans conséquences adverses peut générer des attentes d'efficacité chez l'observateur. Or ici, le rôle du directeur d'école comme modèle est particulièrement intéressant. Par son charisme, le directeur peut s'avérer à la fois un modèle et une preuve que le succès peut s'acquérir par



un effort soutenu. À ce titre, Bandura (1977) mentionne que, plus la source d'information est digne de confiance, plus les chances de modifier les attentes d'efficacité sont vraisemblables et plus l'effet de la persuasion est important. Aussi, il est pensable que cette perception puisse être induite, non seulement par l'exemple, mais aussi par le biais de la persuasion verbale.

Bandura (1977) note que la persuasion verbale est largement utilisée pour influencer le comportement humain car elle est facilement et rapidement disponible. Ainsi, par l'intermédiaire de suggestions, les gens sont conduits à croire qu'ils peuvent réagir efficacement. Dans ce domaine, le leadership transformatif est reconnu pour s'appuyer sur un système de communication efficace. Un bon leader communique efficacement sa vision et les feed-back reliés aux performances nécessaires pour la soutenir.

Pour Bennis et Nanus (1985), le leadership transformatif est fondamentalement un processus de relations humaines qui vise à rendre tout le monde important. Pour ce faire, le leader doit procurer du soutien à son personnel. Lors des situations stressantes, ce soutien a pour effet d'accroître la capacité de faire face à l'excitation émotionnelle, une autre source d'information pouvant affecter le sentiment d'efficacité déjà identifiée par Bandura.

Il semble donc, à la lumière du cadre théorique que le directeur, en tant que leader de l'école peut constituer, une source d'informations et d'expériences susceptibles d'influencer le sentiment d'efficacité des enseignants. On peut donc

poser la question suivante aux écrits antérieurs : Quel est l'effet du leadership transformatif du directeur sur le sentiment d'efficacité des enseignants ? La prochaine section s'intéresse donc aux études qui apportent des éléments de réponse à cette question. Ces études portent sur la relation entre le leadership de la direction et le sentiment d'efficacité des enseignants.

## RECENSION DES ECRITS

Cette section débute par la présentation des recensions qui dressent un bilan des principaux travaux sur le leadership transformatif des directeurs d'école. Ensuite, la recension traite des études qui touchent spécifiquement le leadership transformatif du directeur et le sentiment d'efficacité des enseignants.

Deux recensions antérieures suggèrent un éclairage sur la relation entre le leadership de la direction et le sentiment d'efficacité des enseignants. Il s'agit des études de Hallinger et Heck (1996) et de Leithwood (1994).

Hallinger et Heck (1996) recensent les études effectuées entre 1980 et 1995 sur le rôle des directeurs d'école dans l'efficacité de l'école. Trois critères guident l'inclusion des études dans cette recension. D'abord, les études doivent inclure une mesure du leadership des directeurs d'école comme variable

indépendante. Ensuite, la variable dépendante doit être une mesure de la performance scolaire. Enfin, les études doivent refléter un caractère international. Conséquemment la recension porte sur 40 études publiées dans onze pays différents et ayant fait l'objet d'une critique par les pairs. Les études sont regroupées de trois façons selon qu'elles analysent l'effet direct du leader, ses effets médiateurs ou réciproques.

Selon Hallinger et Heck (1996) les résultats des études sur les effets directs du leadership sont très clairs. Les études utilisant ce modèle sont incapables de produire des preuves tangibles de l'effet du leadership sur les résultats scolaires des élèves. Ils concluent que les modèles à effets directs présentent une utilité limitée pour étudier les effets des directions.

Une deuxième approche conceptuelle propose que les relations entre les directeurs d'école, les caractéristiques de l'école et son environnement soient interactives. Pour Hallinger et Heck (1996) cette conception implique que les administrateurs s'adaptent à l'organisation dans laquelle ils travaillent. Hallinger et Heck (1996) ne rapportent aucune étude de ce type.

Les résultats des études sur les effets médiateurs apportent un meilleur éclairage sur le rôle du directeur. Ainsi, la contribution du leader aux succès de l'école se ferait par le biais des autres personnes, événements et facteurs organisationnels sur lesquels le directeur exerce son influence. Ces constatations viennent renforcer l'hypothèse qui veut que le leader atteigne ses

fins principalement par son action sur les autres personnes. Aussi, les études suggèrent que le leadership transformatif affecte plusieurs des dispositions psychologiques des enseignants dont la capacité de développement professionnel. Ce développement serait possible par la mise en place d'une forme de support individuel pour les enseignants, un support à l'entraide et une assistance lors des travaux de groupes qui visent l'atteinte des buts de l'école. Les études des quinze dernières années soulignent les effets du leadership transformatif sur les individus. Selon Hallinger et Heck (1996), elles suggèrent que l'impact principal de ce type de leadership réside dans la production d'un changement chez les gens. Ces changements seraient possibles via le soutien aux buts du groupe, le modelage de comportements désirés pour les autres, la stimulation intellectuelle et le support.

Il ressort donc de cette recension que le leadership exerce un effet mesurable sur l'école. Cet effet est surtout de nature indirecte et couvre une vaste étendue de variables dépendantes notamment des variables de nature psychologique à l'instar du sentiment d'efficacité des enseignants.

Leithwood (1994) de son côté fait le bilan des travaux sur le leadership transformatif effectué par lui et par ses collègues de l'Ontario Institute for Study in Education (OISE) au cours de la période de 1990 à 1994. Dans cette recension, il examine les effets du leadership transformatif du directeur.

Il présente les relations entre les variables comme formant une chaîne causale. Le centre de la chaîne est occupé par les pratiques de leadership. Ces pratiques sont des comportements du leader. Les pratiques de leadership sont tributaires dans la chaîne des processus internes. Il s'agit des expériences passées, des sentiments, des croyances, des préférences et des processus psychologiques qui ont une incidence sur les comportements du leader. Toutefois, ces processus internes sont aussi façonnés par le maillon le plus à gauche de la chaîne, les influences externes. Finalement, les pratiques de leadership contribuent potentiellement aux résultats escomptés par l'école. Or, ce potentiel subit presque toujours l'effet médiateur des autres personnes, événements ou phénomènes tels la culture de l'école et l'engagement des professeurs (Leithwood, 1994).

À partir de cette toile de fond, Leithwood (1994) affirme que le leadership transformatif affecte directement trois types de dispositions psychologiques des enseignants. La première de ces dispositions réside dans la perception des caractéristiques de l'école. Les objets de ces attitudes et de ces croyances sont les buts de l'école, la culture de l'école, le processus de décision scolaire, les programmes, les politiques, l'organisation et les ressources.

Une seconde catégorie de dispositions psychologiques touche l'engagement des professeurs envers les processus de changement. Selon Leithwood (1994) ces conditions dépendent des buts personnels des

enseignants, de leur sentiment d'efficacité, des croyances spécifiques au contexte scolaire et aux processus d'évaluation de l'excitation émotionnelle.

L'apprentissage collectif de l'organisation constitue la troisième catégorie de dispositions psychologiques. D'abord définie comme une capacité collective de développement, cette capacité d'apprendre d'une organisation présente à première vue un lien avec le sentiment général d'efficacité des enseignants.

Selon Leithwood (1994), les résultants des sept études recensées fournissent des preuves pour soutenir le modèle expliquant l'effet du leadership transformatif sur les dispositions psychologiques. Le modèle employé explique de 80% à 90% de la variance dans la perception des enseignants des caractéristiques de l'école, de 40% à 50% de la variance dans l'engagement des enseignants envers le changement et presque 50% des variations de l'organisation apprenante. Leithwood (1994) rapporte de plus que, lorsque les sources d'engagement sont considérées séparément, le leadership transformatif a un effet direct et indirect important sur les buts personnels des enseignants. Ces buts, en retour, ont un fort effet direct sur les croyances des enseignants dans un contexte donné et un effet moindre, mais significatif sur le sentiment d'efficacité. En somme, à l'instar de la recension de Hallinger et Heck (1996), la recension de Leithwood (1994) laisse entrevoir une relation positive entre le leadership du directeur et le sentiment d'efficacité des enseignants.

À notre connaissance une seule étude (Hipp, 1996) aborde directement la relation entre le leadership du directeur et le sentiment d'efficacité des enseignants. Pour ce faire, le leadership de la direction est estimé chez dix directeurs par 280 enseignants du début du secondaire appartenant à des écoles reconnues pour leur engagement dans des efforts de changement au Wisconsin.

Le questionnaire, *The Nature of Leadership Survey* (Leithwood, 1993), compte 34 items et est destiné à mesurer les habiletés rattachées aux comportements de leadership transformatif couvrant sept dimensions de ce construit. La variable dépendante sentiment d'efficacité est mesurée uniquement chez les enseignants par une version à 16 items adaptés par Hoy et Woolfolk (1993) à partir du questionnaire *Teacher Efficacy Scale* de Gibson et Dembo (1984). Cette adaptation est spécialement conçue pour prendre en compte les concepts d'efficacité personnelle et d'efficacité générale.

Les résultats montrent que bien que le cadre de référence de l'étude suggère que le leadership transformatif de la direction puisse être lié au sentiment d'efficacité des enseignants, les corrélations obtenues entre le leadership de la direction et les deux dimensions du sentiment d'efficacité des enseignants s'avèrent faibles. En effet, une corrélation de .20 est obtenue entre le leadership transformationnel et le sentiment général d'efficacité alors qu'elle est de .14 avec le sentiment d'efficacité personnelle. De plus, comme cette étude s'intéresse uniquement à la dimension transformationnelle du leadership,

elle ne permet pas de conclure dans un impact du leadership transformatif de la direction sur le sentiment d'efficacité des enseignants. Par surcroît, le contexte d'innovation dans lequel est puisé l'échantillon ne semble guère propice ni à généralisation, ni à faire ressortir le rôle prépondérant du leadership du directeur d'école puisque aucune preuve statistique n'y est mise en évidence.

L'étude de Silins (1992) est la seule à utiliser le modèle de leadership transformationnel de Bass (1985) dans un contexte scolaire. Le modèle hypothétique testé par Silins (1992) suppose que le leadership en tant que variable endogène permet de produire des effets sur l'école, les enseignants, les programmes ou l'instruction et sur les élèves.

Les sujets sont 679 enseignants et enseignantes qui proviennent de 256 écoles primaires canadiennes. Le leadership est évalué à l'aide d'une version abrégée du MLQ de Bass. L'instrument semble présenter une bonne fidélité comme l'indiquent les alphas sur chacune des dimensions entre .67 et .92. Les effets mesurés sont les effets sur l'école et les effets sur les enseignants. Les effets sur l'école comprennent les changements perçus comme provenant du processus d'amélioration scolaire et ayant un impact sur l'école dans sa globalité en ce qui a trait à son fonctionnement, son climat et sa direction. Les effets sur les enseignants regroupent les changements perçus à partir du processus d'amélioration scolaire ayant un impact sur les enseignants.



Les corrélations entre les échelles montrent que la dimension transformationnelle du leadership semble avoir un effet significatif sur l'amélioration de l'école ( $r = .30$ ) et des enseignants ( $r = .24$ ). De son côté la dimension transactionnelle montre des corrélations de ( $r = -.01$ ) avec les effets sur l'école et de ( $r = .20$ ) avec les effets sur les enseignants. La figure 1 montre les principaux résultats des analyses acheminatoires effectuées à partir du modèle hypothétique que vérifie l'étude. La figure 1 présente seulement les coefficients  $p > 0.20$  et les coefficients structuraux supérieurs à  $f > 0.30$ .

La figure 1 montre que la stimulation intellectuelle ( $r_c = 0.32$ ), les considérations individuelles ( $r_c = 0.59$ ) et les récompenses contingentes ( $r_c = 0.41$ ) contribuent au facteur transformatif qui à son tour affecte fortement les effets sur l'école ( $r_c = 0.83$ ), les effets sur les programmes ( $r_c = 0.97$ ) et les effets sur les élèves ( $r_c = 0.76$ ). Le charisme ( $r_c = -0.60$ ), la stimulation intellectuelle ( $r_c = -0.36$ ), les récompenses contingentes ( $r_c = 0.95$ ) et la gestion par exception ( $r_c = 0.53$ ) affectent le facteur transactionnel qui, de son côté démontre un impact négatif sur les effets de l'école ( $r_c = -0.49$ ) et un impact positif sur les effets des enseignants ( $r_c = 0.46$ ).

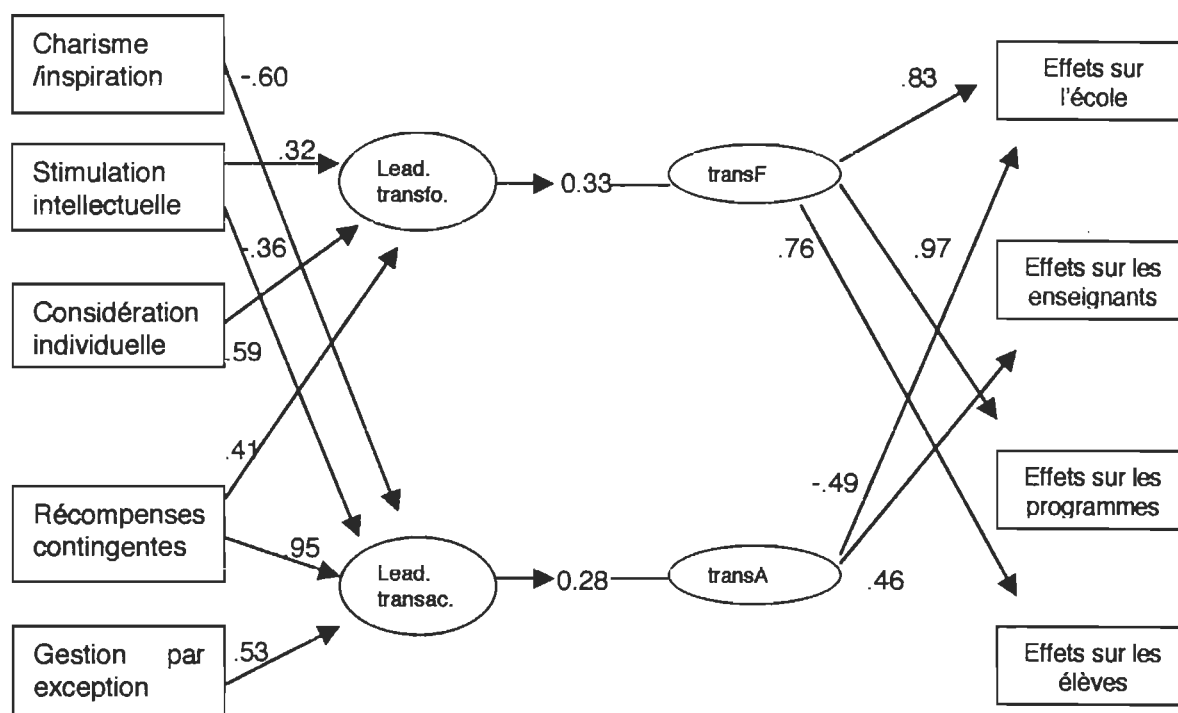


Figure 4. Plan d'analyse de corrélation montrant l'influence du leadership sur les résultats scolaires selon le modèle de Silins (1992).

Silins (1992) conclut que le construit transformationnel semble meilleur pour prédire l'amélioration de l'ensemble des résultats scolaires que le construit transactionnel. Toutefois, l'action directe du leadership, tel que le propose le modèle de Bass (1985), sur les résultats scolaires semble limité. Elle ajoute que vraisemblablement les enseignants jouent un rôle médiateur important dans l'impact du leadership sur les résultats scolaires. Ainsi, elle suggère à son tour

que l'action du leadership puisse s'opérer indirectement et principalement par l'intermédiaire des effets médiateurs. L'étude de Silins (1992), en plus de confirmer l'adéquation du modèle de Bass en éducation, semble confirmer que l'effet du leader sur l'école se fera par le biais d'une influence sur les personnes.

De son côté, l'étude de Kirby et Paradise (1992) sur les leaders exceptionnels en éducation vise, entre autres, à déterminer lequel du comportement transactionnel ou transformationnel prédit le mieux la satisfaction des enseignants de même que l'efficacité du leader.

Dans l'étude, le leadership est estimé à l'aide du *Multifactor Leadership Questionnaire* de Bass (1988). Les sujets sont 103 éducateurs participant à un programme universitaire en éducation. Kirby et Paradise (1992) rapportent des corrélations significatives entre les deux types de variables pour les dimensions charisme, considération individuelle, stimulation intellectuelle, inspiration et récompenses contingentes. Toutefois, ces corrélations s'avèrent faibles pour la dimension, contingent de récompenses, puisqu'elles s'élèvent à 0,57 pour la satisfaction et 0,49 pour l'efficacité. Il semble également que le leadership transformatif soit associé à une augmentation de la satisfaction et de l'efficacité. En effet, leur modèle de régression hiérarchique montre que le coefficient de détermination ( $R^2$ ) pour la satisfaction passe de .34 à .78 ( $p < .001$ ) lorsque le facteur transformatif est ajouté alors que celui de l'efficacité grimpe de .27 à .62. Toutefois, après une seconde analyse, le seul élément du modèle de Bass qui

prédit significativement mieux la satisfaction est la stimulation intellectuelle. Le coefficient de détermination passe de .70 à .73 ( $p < .01$ ). D'autre part, les auteurs semblent incapables d'expliquer le rôle disproportionné joué par le charisme sur la mesure de l'efficacité.

Une autre étude (Frase, 1998) explore, entre autres, les liens entre les comportements des directeurs d'école et le sentiment d'efficacité des enseignants. D'une façon plus précise, l'étude examine la relation entre le nombre de visites du directeur en classe, la perception de l'efficacité organisationnelle et le sentiment d'efficacité des enseignants.

Les sujets sont 201 enseignants qui travaillent dans des écoles urbaines américaines. Le *Teacher Self and Organizational Efficacy Assesment* (TSOEA) est un instrument développé par Loup et Ellett (1993 : voir Frase, 1998) et destiné à prendre en compte le jugement que font les enseignants de leur sentiment d'efficacité et de l'efficacité de l'organisation. Sa validité n'est pas rapportée. L'*Index of Perceived Organizational Effectiveness* (IPOE) emmène les enseignants à évaluer l'efficacité générale de l'école selon certaines dimensions. Frase (1995) confirme la validité et la fidélité de l'instrument.

L'analyse quantitative de première instance pour établir les relations possibles a été conduite à l'aide d'une analyse de variance et d'une analyse de régression. Les résultats des analyses montrent que la fréquence des visites de la classe prédit la perception l'efficacité des autres ( $F=5.895$ ,  $p < .01$ ) et l'efficacité

organisationnelle (IPOE) ( $F=11.28$ ),  $p<.001$ . Les prédictions en ce qui concerne l'efficacité organisationnelle (TSOAE) ( $F=0.954$ ) et le sentiment d'efficacité personnelle ( $F=0.411$ ) ne sont toutefois pas significatives.

Selon Frase (1998), la fréquence des visites prédit l'efficacité des autres mais non l'efficacité personnelle en raison du rôle médiateur joué par le lieu de contrôle. Selon cette conception, les gens présentant un lieu de contrôle interne s'attribuent les résultats personnellement plutôt qu'à un pouvoir externe. Il soutient de plus que cette explication est en accord avec la littérature. Ainsi, le directeur pourrait affecter chez une personne sa perception d'efficacité pour les facteurs externes sans toutefois en modifier l'efficacité personnelle.

Parmi les études qui touchent indirectement le leadership et le sentiment d'efficacité, il convient de signaler l'étude de Leithwood, Menzies, Jantzi et Leithwood (1996). Cette étude porte notamment sur la relation entre le leadership de la direction et l'épuisement professionnel des enseignants dans un contexte de restructuration et d'amélioration de l'école.

Leithwood et al. (1996) vérifient, entre autres, l'effet du leadership transformatif sur des facteurs personnels comme l'estime de soi et le sentiment d'efficacité. Le sentiment d'efficacité est défini à travers les croyances dans ses propres capacités et les croyances dans le contexte. Le modèle de leadership utilisé par Leithwood et al. (1996) inclut huit dimensions ; la vision, les buts du groupe, l'attente de hautes performances, fournir un soutien individuel, fournir de

la stimulation individuelle, le modelage, construire une culture productive et structurer l'école.

Les sujets sont 337 enseignants canadiens qui exercent leur profession dans des collèges de la région de Toronto. La mesure des deux variables est le résultat d'une sélection de 72 items provenant de divers sondages précédemment effectués à des fins connexes auprès de ces mêmes enseignants.

Les résultats révèlent des corrélations significatives ( $p < .01$ ) entre, d'une part, le leadership et, d'autre part, les facteurs personnels ( $r = .55$ ), les buts personnels ( $r = .70$ ), la croyance dans ses capacités ( $r = .17$ ) et les croyances dans le contexte ( $r = .56$ ). Leithwood et al. (1996) concluent, entre autres, que le leadership transformatif exerce un effet combiné direct et indirect sur les facteurs organisationnels et sur des facteurs personnels comme le sentiment d'efficacité. Ces résultats suggèrent une relation positive entre le leadership transformatif et le sentiment d'efficacité.

De son côté, l'étude de Rinehart et Ross (1998) vérifie, entre autres, la relation entre le leadership transformatif du directeur et le sentiment d'appropriation du pouvoir des enseignants. Le leadership est mesuré à l'aide du *Nature of Leadership Questionnaire* (Leithwood, Jantzi et Fernandez, 1993). Ce questionnaire comporte 34 items afin d'évaluer neuf dimensions du leadership. Il s'agit de la vision (.83), fournir un modèle (.78), développer des buts pour le

groupe (.89), le support individuel (.84) les hautes attentes de performances (.78), la stimulation intellectuelle (.91), le contingent de récompenses (.87), établir les consensus (.89) et la mise en place d'une culture de collaboration (.89). La fidélité de l'instrument semble éprouvée comme en font foi des coefficients alpha variant de .91 à .78 pour chacune de ses dimensions. Toutefois sa validité n'est pas rapportée.

La variable sentiment d'appropriation du pouvoir est estimée à l'aide du questionnaire *School Participant Empowerment Scale* (Short et Rinehart, 1992 voir Rinehart et Ross, 1998). Ses 38 items de type Likert présentent une consistance interne de .95 pour l'ensemble du questionnaire. Le questionnaire composé de 38 items de type Likert présente six facteurs qui sont la prise de décision, la croissance personnelle, le statut, l'autonomie, l'impact et le sentiment d'efficacité. Il présente une bonne fidélité comme l'indiquent des coefficients alpha entre .78 et .87 pour chacun des facteurs. Les sujets sont 311 enseignants, pour la plus part de sexe féminin (90.4 %), de la quatrième année du primaire.

Les résultats qui touchent plus particulièrement le sentiment d'efficacité montrent que le leadership transformatif du directeur est modérément et significativement corrélé ( $p < .01$ ) avec le sentiment d'efficacité des enseignants. En effet, les résultats montrent que le sentiment d'efficacité des enseignants est corrélé avec toutes les dimensions du leadership ( $r = .42$  avec la dimension

collaboration ;  $r = .38$  avec la dimension consensus,  $r = .35$  pour les attentes élevées,  $r = .24$  pour la dimension modelage,  $r = .25$  pour les récompenses,  $r = .33$  pour la stimulation,  $r = .34$  pour la structure,  $r = .36$  pour le support et de  $r = .33$  pour ce qui touche la dimension vision). À la lumière de tels résultats, force est de constater la relation entre le leadership du directeur et le sentiment d'efficacité des enseignants.

Une autre étude, celle de Taylor et Tashakkori (1995) vérifie si le climat de l'école et la participation aux processus décisionnels permettent de prédire la satisfaction au travail et le sentiment d'efficacité des enseignants.

Les sujets sont 9,987 enseignants de dixième année américains qui participent à une relance, à l'occasion du programme NELS (National Educational Longitudinal Study) mené aux États-Unis en 1990.

Le climat de l'école est mesuré par cinq facteurs dont le leadership du directeur. De son côté, le sentiment d'efficacité est mesuré à partir de six facteurs.

Les résultats révèlent que contrairement aux attentes le sentiment d'efficacité semble constituer un concept unidimensionnel qui explique 43% de la variance. Ce facteur s'apparente aux attentes d'efficacité de Bandura (1977) et indique le degré avec lequel les enseignants se sentent capables d'influencer les résultats des élèves. En ce qui concerne la relation entre le leadership et le sentiment d'efficacité, une corrélation faible ( $r = .14$ ) mais significative ( $p < .01$ ) est



rapportée. Toutefois, dans leur conclusion, Taylor et Tashakkori (1995) notent que l'association entre le sentiment d'efficacité et le climat semble nébuleuse. Par la même occasion, ils soulignent que le lien entre le leadership et le sentiment d'efficacité apparaît comme étant limité.

En somme, les résultats des études rapportées semblent confirmer la relation anticipée, à la lumière du cadre théorique, entre le leadership transformatif du directeur et le sentiment d'efficacité des enseignants. Conséquemment, l'étude soulève l'hypothèse de recherche suivante.

## HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Les réponses fournies par le cadre théorique et les écrits antérieurs suggèrent l'hypothèse de recherche suivante : Il y a une relation positive entre le leadership transformatif des directions d'école et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants.

## CHAPITRE III

### **MÉTHODE**

Le chapitre trois passe en revue la méthode mise en place pour tester l'hypothèse de recherche. Il présente successivement le type de recherche, les sujets, les instruments de mesure, le déroulement de l'expérimentation et le plan d'analyse des données.

### Type de Recherche

La première partie du présent chapitre présente le type de recherche effectuée. Cette partie expose donc en quelque sorte le plan de l'expérience et la perspective dans laquelle se réalise l'étude. On y trouvera également la définition opérationnelle des variables à l'étude.

Notre étude porte sur le lien entre le sentiment d'efficacité des enseignants et le leadership transformatif des directeurs d'école. Il s'agit d'une étude qui s'inscrit dans une approche quantitative. Plus précisément, il s'agit d'une étude descriptive de type corrélationnel qui tente d'établir et de décrire les relations entre le leadership transformationnel de la direction d'école et le sentiment d'efficacité des enseignants.

Ce choix se justifie par l'impossibilité de contrôler expérimentalement les comportements de leadership des directions d'école et aussi par l'état actuel des connaissances sur la relation entre ces variables, qui ne permettent pas de

proposer une hypothèse de relation causale. Dans cette perspective, la présente étude se limite à indiquer le degré de relation entre les deux variables.

Les variables à l'étude sont le leadership transformationnel et le sentiment d'efficacité. La variable indépendante est le leadership transformatif de la direction d'école alors que le sentiment d'efficacité des enseignants constitue la variable dépendante.

La variable prédictive, leadership transformationnel, se définit de façon opérationnelle comme le score obtenu par les enseignants à l'aide de l'adaptation canadienne du *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass, 1990) produite par Silins (1992). La variable critère prend la forme du sentiment d'efficacité des enseignants. Elle est, de son côté, définie de façon opérationnelle comme le score obtenu à une adaptation canadienne française du *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984). La prochaine section traite des sujets de l'étude.

### Les Sujets

Cette partie traite des sujets de l'étude. On y retrouve des précisions en ce qui concerne la population visée, les motifs de ce choix et quelques renseignements généraux.

La population qui intéresse l'étude provient de l'ensemble des enseignants de la région des Mauricie-Bois-Francs. Ce choix est principalement attribuable à des raisons économiques et pratiques. L'échantillon est constitué de 1000 enseignants choisis au hasard qui exercent leur profession dans des écoles publiques francophones des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de cette région administrative. De ces 1 000 enseignants sollicités, 266 retournent les deux questionnaires ; ce qui représente un taux de retour de 26,6%. De ce nombre, 261 sont utilisables pour des analyses statistiques. Les caractéristiques de l'échantillon limitent donc toutefois la généralisation possible des résultats à cette seule population.

Les enseignants qui participent à l'étude, le font sur une base volontaire et en toute connaissance des buts de l'étude. Ils sont âgés entre 23 et 60 ans avec une moyenne d'âge de 41,7 ans. Ils sont majoritairement de sexe féminin soient 67.1% de femmes comparativement à 32.9% d'hommes. Parmi les sujets qui ont indiqué l'ordre d'enseignement, on dénombre 21 enseignantes de niveau préscolaire, 124 de niveau primaire, 4 de niveau préscolaire et primaire, 88 au secondaire général, 18 en formation professionnelle, un à l'éducation aux adultes, 2 qui enseignent à fois aux adultes et au secondaire, finalement, 5 mentionnent enseigner au primaire et aux adultes. Chez ces sujets on observe que 35.2% détiennent un permis d'enseigner alors que 61.4% détiennent un brevet d'enseignement et 3.4% possèdent une autorisation provisoire

d'enseigner. En ce qui concerne leur statut d'emploi, 184 détiennent une permanence et 82 sont non permanents. La prochaine section aborde plus en détail la présentation des instruments de mesure.

### Les Instruments de Mesure

La présente étude utilise essentiellement deux instruments de mesure. Il s'agit du *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass, 1990 ) produite par Silins (1992) et du *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984). La présente section traite successivement de ces deux instruments alors qu'ils sont présentés à l'Appendice A.

Dans la présente étude, le leadership de la direction d'école, est estimée par les enseignants à l'aide de l'adaptation canadienne du *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass, 1990 ) produite par Silins (1992). Ce questionnaire vise à mettre en lumière l'approche personnelle du leader de l'école. Ainsi, chaque énoncé présente un comportement de leadership. Pour chaque item, les enseignants doivent évaluer sur une échelle de (1) jamais, (2) rarement, (3) quelques fois et (4) souvent, la fréquence avec laquelle le comportement est utilisé par le leader. À titre d'exemple, l'item numéro un s'énonce ainsi : Il insiste pour obtenir de nous le meilleur rendement.

Dans sa version originale, ce questionnaire comprend 28 items qui présentent des indices de cohérence interne entre .55 et .92. Toutefois, à la suite d'une analyse menée sur les items, 24 seulement sont retenus. En effet, quatre questions présentent des corrélations élevées avec presque toutes les dimensions de l'instrument. L'instrument retenu comprend donc vingt-quatre items qui montrent des Alphas de Cronbach de l'ordre de ,90 à ,92 entre eux. De plus, en ce qui concerne les Alphas de Cronbach pour chaque dimension, ils sont les suivants : ( $\alpha_{\text{charisme}} = 0.90$ ), ( $\alpha_{\text{stimulation individuelle}} = 0.92$ ), ( $\alpha_{\text{considération individuelle}} = 0.90$ ), ( $\alpha_{\text{contingent de récompense}} = 0.90$ ), ( $\alpha_{\text{gestion par exception}} = 0.94$ ), ( $\alpha_{\text{transformatif}} = .89$ ), ( $\alpha_{\text{transactionnel}} = .90$ ) et ( $\alpha_{\text{leadership}} = .88$ ).

Le questionnaire a été traduit en s'inspirant de la méthode de validation transculturelle proposée par Vallerand (1989). La stabilité temporelle ( $r_{\text{test-retest } /3 \text{ sem}} = 0.55$ ) est évaluée et, bien que modérée pour l'ensemble des dimensions du questionnaire elles sont toutes significatives ( $p < .001$ ) à l'exception de la dimension transactionnelle. Cette stabilité se situe à ( $r_{\text{test-retest } /3 \text{ sem}} = 0.64$ ) en ce qui concerne le charisme, ( $r_{\text{test-retest } /3 \text{ sem}} = 0.66$ ) pour la stimulation, ( $r_{\text{test-retest } /3 \text{ sem}} = 0.56$ ) pour la dimension considération individuelle, ( $r_{\text{test-retest } /3 \text{ sem}} = 0.50$ ) en ce qui a trait aux récompenses contingentes et elle est de ( $r_{\text{test-retest } /3 \text{ sem}} = 0.55$ ) pour la gestion par exception. De son côté, le caractère transformatif présente une stabilité de ( $r_{\text{test-retest } /3 \text{ sem}} = 0.66$ ) alors que le caractère transactionnel est non

significatif. Il convient de signaler que ces résultats sont toutefois assez semblables à ceux obtenus par Silins (1994).

Le sentiment d'efficacité est évalué à l'aide d'une adaptation canadienne française du *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984) qui constitue l'instrument le plus utilisé dans les études sur le sujet. Cet instrument comprend 16 items où les enseignants indiquent leur niveau d'accord avec les énoncés en utilisant l'échelle, (1) fortement en désaccord, (2) modérément en désaccord, (3) davantage en désaccord qu'en accord, (4) davantage en accord qu'en désaccord, (5) modérément en accord et (6) fortement en accord. Le premier énoncé de ce questionnaire s'énonce comme suit : Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire...

Lors de l'une de leurs études, Dussault, Deaudelin, Royer, Loiseleur et Thibodeau (1997) démontrent sa stabilité temporelle ( $r_{\text{test-retest/2 Sem.}} = .83$ ) alors que sa consistance interne y apparaît peu élevée ( $\alpha_{\text{efficacité personnelle}} = .66$ ) et ( $\alpha_{\text{efficacité générale}} = .52$ ). De plus, les résultats de leur analyse factorielle confirmatoire semblent corroborer la structure théorique bidimensionnelle et ce, après le retrait de l'item numéro 14 (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 1999). La prochaine section traite du déroulement de l'expérience.



### Le Déroulement de l'Expérience.

Les données sont colligées par le biais d'un envoi postal effectué à chacun des sujets de l'échantillon. L'envoi comprend une description sommaire du projet, le numéro de téléphone de la personne responsable ainsi que des directives pour la réponse aux questionnaires. Il comprend aussi une fiche de renseignements généraux (année de naissance, scolarité reconnue, sexe, nombre d'années d'expérience en enseignement, statut d'emploi, taille de l'école, ordre d'enseignement) et les questionnaires. De plus, une relance postale est effectuée une semaine après le premier envoi afin de rappeler aux sujets l'importance de leur participation.

### Traitement et Analyse

L'hypothèse est vérifiée au moyen de corrélations et de régressions. Les données ont été traitées à l'aide du progiciel statistique SAS.

## CHAPITRE IV

### **LES RÉSULTATS**

Le chapitre qui suit fait la présentation des résultats de l'étude. On y retrouve successivement les sections qui portent sur la description, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'étude.

### La Description des Résultats

Cette partie présente la description des résultats. D'une façon plus précise, elle aborde la moyenne et l'écart type obtenus par les participants à chacune des dimensions du leadership et du sentiment d'efficacité.

D'abord, en ce qui concerne le leadership, le Tableau 1 montre une moyenne de 2.79 qui suggère un leadership transformatif relativement faible tel que perçu par les enseignants participants de l'étude. Ensuite, il montre une moyenne de 2.84 pour le caractère transformationnel et des moyennes comprises entre 2.74 et 2.87 pour les facteurs constituant la dimension transformationnelle. Il s'agit de moyennes relativement faibles si on considère les échelles en quatre points utilisées. Il est à noter que la dimension charisme présente une moyenne légèrement plus élevée que les dimensions stimulation et considération. Enfin, en ce qui concerne le caractère transactionnel, on peut voir dans le Tableau 1 une moyenne d'ensemble de 2.67 et une moyenne de 2.81 pour la dimension récompense contingente alors que pour la gestion par l'exception elle se chiffre à 2.52. Ce dernier résultat suggère que les participants

perçoivent peu leur directeur comme des leaders qui adoptent des comportements transactionnels.

Le tableau 1 présente aussi les résultats (moyennes et écarts-types) pour chacune des dimensions du sentiment d'efficacité des enseignants. D'une façon générale, les enseignants de l'étude affichent un sentiment d'efficacité moyen étant donné le score moyen de 3.88. Pour être plus précis, ils présentent un score moyen de 4.40 à la dimension d'efficacité personnelle et de 3.36 à la dimension efficacité générale de l'enseignant.

Tableau 1

Moyennes et Écarts-Types pour chacune des dimensions du leadership et du sentiment d'efficacité des enseignants ( $n = 261$ )

Variables	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Leadership	2.79	0.52	1.63	3.92
Transformationnelle	2.84	0.57	1.22	3.94
Charisme	2.87	0.56	1.27	4.00
Stimulation	2.74	0.80	1.00	4.00
Considération	2.80	0.78	1.00	4.00
Transactionnelle	2.67	0.53	1.17	4.00
Récompense	2.81	0.68	1.00	4.00
Exception	2.52	0.69	1.00	4.00
Sentiment d'efficacité	3.88	0.52	2.61	5.38
Personnel	4.40	0.64	2.22	6.00
Général	3.36	0.87	1.00	5.43

Cette section présentait la description des résultats. La prochaine en fera l'analyse.

### L'Analyse des Résultats

Cette partie présente l'analyse des résultats. Elle expose l'analyse principale et les analyses secondaires.

Les résultats de l'analyse principale apparaissent dans le tableau 2. Ce tableau montre les corrélations obtenues entre les différentes variables de l'étude. Dans ce tableau, les résultats indiquent une absence de relations fortes entre le leadership et le sentiment d'efficacité. En effet, la corrélation entre le leadership et le sentiment d'efficacité est faible ( $r=0.15$ ) mais tout de même significative ( $p<.05$ ). De plus, dans l'ensemble du tableau 2, les résultats montrent des corrélations non-significatives qui s'échelonnent de ( $r=-0.02$ ) à ( $r=0.18$ ) entre les éléments du leadership et le sentiment d'efficacité.

L'hypothèse de recherche postule qu'il y a une relation positive entre le leadership transformatif des directions d'école et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Or, la première analyse effectuée à l'aide d'une corrélation indique plutôt une faible relation entre ces deux facteurs. Ces résultats qui tendent donc à corroborer l'hypothèse de recherche, suggèrent aussi d'user de prudence lors de leur interprétation.

Tableau 2  
Intercorrélations entre les variables ( $N = 261$ )

Variables	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Leader	.98	.75	.92	.62	.85	.83	.33	.06	.13**	.15**
2. Tranfo		.60	.95	.64	.85	.77	.16*	.02	.13**	.13**
3. Transa			.54	.37	.58	.76	.77	.16*	.07	.15**
4. Charis				.56	.69	.69	.14	.02	.13**	.12
5. Stimul					.39	.51	.06	-.02	-.06	-.06
6. Consid						.73	.17*	.05	.18*	.18*
7. Récom							.18*	.07	.03	.07
8. Excep								.18*	.07	.17*
9. Effiper									-.06	.56
10. Effigén										.79
11. Efficaci										

*Note.* Les  $r > 0.20$  sont significatives à  $p < .001$ . Leader = Leadership. Tranfo = Transformationnelle. Transa = Transactionnelle. Charis = Charisme. Stimul = Stimulation. Consid = Considérations. Récom = Récompenses. Effiper = Efficacité personnelle. Effigén = Efficacité générale. Efficaci = Sentiment d'efficacité. \*  $p < .01$  et \*\*  $p < .05$ .

Cette partie présentait l'analyse des résultats. La prochaine en fera une interprétation.

### Interprétation des Résultats.

L'interprétation des résultats aborde les aspects suivants ; la relation entre le leadership et le sentiment d'efficacité, les relations entre les dimensions du leadership et les relations entre les dimensions du sentiment d'efficacité.

Le cadre théorique de l'étude a conduit à la formulation de l'hypothèse voulant qu'il existe une relation positive entre le leadership des directions d'école, tel que perçu par les enseignants et le sentiment d'efficacité qu'éprouvent ces derniers. Toutefois, les résultats ne corroborent que faiblement cette hypothèse. Ils vont donc ainsi à l'encontre des travaux recensés par Hallinger et Heck (1996) qui suggèrent un effet, bien qu'indirect, du leadership sur des variables psychologiques telles le sentiment d'efficacité.

Les résultats de la présente étude se rapprochent toutefois de ceux obtenus par Hipp (1996). Ces derniers montrent de faibles corrélations entre le leadership transformationnel et le sentiment d'efficacité et ce, autant pour les dimensions, personnel ( $r=.14$ ) que général ( $r=.20$ ), du sentiment d'efficacité des enseignants.



Il convient ici de s'attarder sur cette étude puisqu'elle est la seule à porter directement sur le lien entre ces deux variables. Dans son étude, Hipp (1996) utilise le modèle de leadership transformatif de Leithwood (1993). Ce modèle transformatif comprend 5 dimensions. Parmi celles-ci, fournir un modèle ( $r=0.23$ ), inspirer une raison d'être au groupe ( $r=0.15$ ) et fournir le contingent de récompenses ( $r=0.20$ ) montrent un effet significatif sur le sentiment général d'efficacité. De plus, il faut noter le faible mais significatif impact qu'ont le contingent de récompenses ( $r=0.12$ ) et les modèles de comportement ( $r=0.15$ ) sur l'efficacité personnelle des enseignants. Aucune des dimensions du modèle de leadership de Bass (1985) contenues dans la présente étude ne semble présenter un effet similaire. Sans être troublants, puisque les corrélations observées par Hipp (1996) sont plutôt faibles, ces résultats soulèvent une interrogation sur l'aptitude du modèle Bass (1985) à bien saisir le milieu scolaire.

La présente étude, à l'instar de celle de Hipp (1996), ne cherche pas à vérifier les différences entre le sentiment général d'efficacité et le sentiment personnel d'efficacité. Cependant, le tableau 2 montre une absence de corrélations significatives entre la dimension personnelle et générale du sentiment d'efficacité. Ces résultats se démarquent toutefois encore un peu de ceux de Hipp (1996) puisque ces derniers indiquent une corrélation positive de  $r=.36$  entre les deux dimensions du sentiment. Toutefois, les résultats de Hipp

(1996) établissent également qu'il existe une différence significative entre le sentiment personnel et général d'efficacité.

La moyenne des résultats de la présente étude pour la dimension sentiment d'efficacité personnelle semble comparable à celle de Hipp (1996). Ces moyennes sont respectivement de 4.40 dans la présente étude contre 4.48. En ce qui concerne la dimension sentiment général d'efficacité, il semble que les enseignants de notre étude soient légèrement moins confiants dans leurs moyens puisqu'ils affichent une moyenne de 3.36 contre 3.44 dans l'étude de Hipp (1996). Néanmoins, la tendance qui se dégage chez les enseignants des deux études semble à l'effet que le sentiment personnel d'efficacité est légèrement supérieur au sentiment général dans le monde scolaire.

À notre connaissance, une seule étude, celle de Silins (1992) utilise le modèle de leadership de Bass en milieu scolaire. Les corrélations enregistrées dans la présente étude diffèrent passablement de celles de l'étude Silins(1992). On peut en effet observer qu'elles s'établissent à  $r=0.6$  entre les aspects transformationnels et transactionnels dans la présente étude alors qu'elles se chiffrent à seulement  $r=0.12$  chez cette dernière. Ces résultats peuvent suggérer une perception moins nette des comportements transactionnels et transformatifs des directions d'école de la part des enseignants de notre étude. Ce résultat vient s'ajouter à une moyenne relativement basse de 2.79 obtenue pour l'ensemble du leadership.

On peut noter de plus des écarts assez importants entre les corrélations enregistrées aux diverses dimensions du leadership, spécialement en ce qui touche le caractère transactionnel. Dans l'étude de Silins(1992) ces corrélations entre, d'une part, l'aspect transactionnel et, d'autre part, le charisme ( $r=0.11$ ), la stimulation intellectuelle ( $r=-0.03$ ), et les considérations individuelles ( $r=0.18$ ) sont passablement plus faibles que dans la présente étude (voir tableau 2). Elles sont par contre, bien que plus faibles encore, assez comparables en ce qui touche les récompenses contingentes ( $r=0.45$ ) et la gestion par exception ( $r=0.73$ ).

Lorsqu'on examine de plus près les corrélations touchant le caractère transformatif de l'étude de Silins (1992) avec les dimensions charisme ( $r=0.98$ ), stimulation ( $r=0.86$ ) et considérations individuelles ( $r=0.91$ ) on observe des résultats légèrement supérieurs aux nôtres. Cette observation est particulièrement évidente en ce qui concerne la stimulation intellectuelle puisqu'elle se situe uniquement à  $r=0.65$  dans notre étude. Les tendances semblent toutefois s'invertir lorsqu'on note les corrélations entre d'une part, l'aspect transformatif et d'autre part le contingent de récompenses ( $r=0.69$ ) ou la gestion par l'exception ( $r=-0.44$ ). Elles sont respectivement de  $r=0.77$  et de  $r=0.16$  dans la présente étude. Dans leur ensemble, nos résultats apportent peu de clarifications en ce qui concerne le recoupement qui semble exister entre les deux construits constituant le modèle de leadership de Bass (1985).

Cette série de comparaisons entre les résultats de Silins (1992) et les résultats de la présente étude soulève toutefois des interrogations sur la nature du leadership de nos écoles. Les moyennes relativement faibles enregistrées par nos directeurs concernant leur leadership, jumelées aux différences observées avec les corrélations de l'étude de Silins (1993), soulèvent à tout le moins un questionnement sur la nature du leadership exercé dans nos écoles. Il est donc permis de penser que les enseignants de la région étudiée perçoivent peu leur direction comme exerçant un leadership transformatif. Cette constatation pourrait constituer un élément important pour expliquer le faible soutien que recueille notre hypothèse de recherche puisqu'il existe peut-être un seuil minimum de leadership transformatif à atteindre pour affecter le sentiment d'efficacité. Toutefois, la portée et la nature de notre étude ne permettent pas ce genre de d'interprétation.

Qui exerce le leadership dans nos écoles ? La question se pose à son tour. La présente étude ne prétend pas y apporter une réponse directe. Toutefois la question demeure pertinente puisqu'elle pourrait partiellement élucider l'absence de relations significatives entre les éléments d'un leadership transformatif et le sentiment d'efficacité des enseignants. Dans son étude, Silins (1992) examine entre autres, les sources du leadership. On y observe que 73% des répondants identifient le directeur comme une source de leadership de l'école. Toutefois, seulement 35% identifient ce dernier comme la seule source

de leadership alors que 26% considèrent l'effet de son leadership comme se limitant aux comités de direction. Il ressort donc que le directeur d'école est une source importante de leadership parmi d'autres. En effet, les résultats de la présente étude vont dans le sens d'une perception diffuse, pour ne pas dire un peu nébuleuse de qui exerce le leadership dans nos écoles. Dans notre système scolaire québécois il n'est peut-être pas aussi simple qu'il y paraît d'attribuer les sources de leadership. Le pouvoir politique, gouvernement et commissions scolaires, les parents, la multiplication des tâches administratives exercées par les directeurs rendant ces derniers moins visibles, les subdivisions par niveau, famille ou matière peuvent contribuer à voiler le rôle du leader aux yeux des enseignants.

Dans la même veine, plusieurs auteurs (Silins, 1992 ; Frase, 1998 ; Leithwood et al.1996 ; Taylor et Tashakkori, 1995) mettent en relief l'effet combiné direct et indirect du climat organisationnel sur des facteurs comme le sentiment d'efficacité. Bien qu'encore passablement embrouillée, cette relation semble reconnue. Or, au moment de la saisie des données, le climat dans les écoles recensées était en proie à de nombreux tiraillements. Une certaine forme de démotivation était alors palpable dans le milieu. La proximité des départs massifs d'enseignants et de certaines directions pour la retraite combinée aux nouvelles législations dans le monde scolaire québécois créent des conditions pour les moins particulières. Dans un tel contexte, il est fort probable que d'une

part la perception du leadership était difficile et, d'autre part, que le sentiment d'efficacité était lui aussi affecté par le climat. Bref, il semble que le moment n'était pas très favorable à une telle étude.

Le présent chapitre a présenté successivement la description des résultats, l'analyse des résultats et l'interprétation de ces derniers. La prochaine partie présente les conclusions de l'étude.

## CONCLUSION

La présente étude s'intéressait au leadership des directions d'école et à la qualité des enseignements. Elle s'inscrit dans la lignée de celles qui visent à améliorer la qualité du milieu scolaire. D'une façon plus spécifique, elle tente d'apporter de l'éclairage sur la relation entre le leadership des directions d'écoles et le sentiment d'efficacité des enseignants.

Les recherches menées au cours des dernières décennies dans le domaine des écoles efficaces attribuent un rôle important au leadership transformatif (Bass, 1985). Parallèlement, et suite aux travaux de Bandura (1977) le sentiment d'efficacité devient un atout majeur impliqué dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Hipp, 1996 ; Ross, Cousins et Gadalla, 1996 ; Taylor, 1995 ; Hoy et Woolfolk, 1993 ; Bandura, 1993 ; Saklofske et al. 1988 ; Guskey, 1988). Dans cette veine, la présente étude tentait d'explorer le lien possible entre le leadership des directions d'école et le sentiment d'efficacité.

Le cadre de référence de l'étude s'articule autour de la théorie du leadership transformatif (Bass, 1985). Toutefois, cette dernière ne répond pas d'une façon précise à la question de recherche. Pourtant, selon cette théorie, un leader efficace (transformatif) développe l'estime de soi, des autres, élève leur niveau de besoins tout en fournissant le support et la stimulation intellectuelle nécessaire. Par contre, l'analyse de ses diverses dimensions suggère une relation avec le sentiment d'efficacité tel que présenté dans la théorie socio-cognitive de Bandura (1977). En effet, les dimensions à caractères



transformatifs aussi bien que celles aux caractères transactionnels semblent présenter le potentiel nécessaire pour modifier le sentiment d'efficacité. Ainsi, à la lumière de la théorie du leadership transformatif et de la théorie socio-cognitive de Bandura (1977), l'étude soulevait l'hypothèse, en dépit de l'absence d'études antérieures sur les variables, d'une relation positive entre le leadership transformatif de la direction d'école et le sentiment d'efficacité des enseignants.

La méthode utilisée s'inscrit dans une perspective quantitative. Plus précisément, il s'agit d'une étude descriptive de type corrélationnel. La variable prédictive, le leadership transformatif, a été mesurée à l'aide de l'adaptation canadienne du *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass, 1990 ) produite par Silins (1992). Dans sa version initiale, ce questionnaire comprend 28 items. Toutefois, à la suite d'une analyse menée sur les items, 24 seulement sont retenus. La variable critère prend la forme du sentiment d'efficacité des enseignants. Elle a été, de son côté, estimée à l'aide d'une adaptation canadienne française du *Teacher Efficacy Scale* de Gibson et Dembo, (1984) dont Dussault, Deaudelin, Royer, Loiselle et Thibodeau (1997) et Dussault et al. (1999) ont démontré les qualités psychométriques. L'échantillon était constitué de 261 enseignants des écoles publiques francophones des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de la région administrative Mauricie-Bois-Francs.

Les résultats de l'analyse principale indiquent une faible relation significative entre le leadership et le sentiment d'efficacité. En effet, la corrélation entre le leadership et le sentiment d'efficacité est faible ( $r=0.15$ ) bien que significative ( $p<.05$ ). Ces résultats tendent donc à confirmer l'hypothèse de recherche. Les résultats obtenus suggèrent un leadership transformatif des directions relativement faible tel que perçu par les enseignants. Par contre, d'une façon générale, les enseignants de l'étude affichaient un sentiment d'efficacité moyen.

Sur le plan pratique, cette étude suggère un effet du leadership transformatif de la direction sur les enseignants. Ce fait rehausse ainsi l'importance de la sélection et du développement efficace des directions afin de s'assurer d'un leadership fort dans nos écoles. L'étude montre également que les directions devraient se préoccuper d'entretenir chez les enseignants des croyances positives quant à leur efficacité. Dans ce sens, la direction devrait, en tant que leader de l'école adopter des comportements visant à promouvoir le sentiment d'efficacité. Pour ce faire, les directions doivent véhiculer des messages positifs, placer les enseignants dans des situations où ils connaîtront le succès et donner des feed-back qui insistent sur les progrès accomplis. Les leaders doivent être des modèles et des sources d'informations dignes de confiance, avoir du charisme tout en étant une source de stimulation intellectuelle. Les directions doivent pratiquer le «coaching» tout en appréciant le

travail bien fait, échanger les récompenses, pratiquer la gestion par l'exception, bref, être des leaders transformatifs.

Au point de vue théorique, la présente étude vient s'ajouter à celles qui tentent de démystifier les impacts du leadership de la direction d'école. Dans ce domaine, il semble toutefois que les résultats soient très modestes. Cependant, ils soulèvent un certain nombre d'interrogations autour du modèle de leadership de Bass (1985) en milieu scolaire. Ainsi, l'aptitude des enseignants à percevoir la nature et les sources de leadership semble plus que jamais incertaine. Il en est de même en ce qui concerne le rôle joué par d'autres facteurs modérateurs tel le climat de l'école.

La présente étude renferme aussi un bon nombre de limites. D'abord, les sujets composant l'échantillon proviennent d'une région administrative bien localisée. Cette caractéristique de l'échantillon restreint donc toute généralisation possible des résultats à la seule population des directions d'école et des enseignants de la région administrative Mauricie - Bois-Francs. Il convient également de rappeler qu'aucun membre des directions d'école ne fait partie de l'échantillon. On peut donc penser qu'il semble exister une faible relation entre le leadership tel que perçu par les enseignants de cette région et le sentiment d'efficacité. Toutefois, la validité de l'instrument de mesure servant à évaluer le leadership, le *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass, 1990) produite par Silins (1992) constitue certes une limite importante. En effet, ses qualités

psychométriques restent à démontrer. Ainsi, des études de validation devraient être entreprises.

Dans cette perspective, des recherches ultérieures devraient reprendre la présente avec d'autres populations puisque les résultats de la présente diffèrent de ceux rapportés lors de l'étude de Hipp (1996). De telles études viendraient confirmer ou infirmer la présente et devraient éventuellement vérifier la validité du modèle de leadership de Bass(1985) en milieu scolaire. Une évaluation multiple impliquant des enseignants, des membres de directions, de même que des représentants de tous les intervenants du milieu scolaire pourrait également permettre de mieux saisir les qualités du leadership de ces milieux. Des mesures répétées dans ce domaine sont nécessaires pour vérifier la stabilité du leadership des directions dans un contexte où le climat scolaire semble évoluer rapidement. Une clarification du rôle joué par ce dernier dans l'interaction entre le leadership et le sentiment d'efficacité serait également nécessaire. De telles études pourraient éventuellement mettre à jour des conditions propices à l'action du leadership transformatif sur le sentiment d'efficacité. Il serait également intéressant de vérifier dans quelle mesure le leadership transformatif a un impact sur le sentiment d'efficacité général aussi bien que personnel puisqu'il semble de plus en plus former deux éléments distincts du même construit (Bandura, 1985). Pour ce faire, on pourrait utiliser cette fois, un échantillon provenant de milieux reconnus comme étant dirigés par des leaders transformatifs. De telles études, si

elles s'avéraient positives, seraient un apport précieux à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

## RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and function. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bart, R. S. (1991). *Improving school from within*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bass, B. M. (1985). *Bass & Stogdill's handbook of leadership : Theory, research, and managerial applications (third edition)*. New York : Free Press.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1990). *Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA Consulting Psychologists' Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (1988). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Form 5 (Revised)*. Binghamton, NY: Center for Leadership Studies. State University of New York at Binghamton.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. & Goodheim, L. (1987). 'Biography and the assessment of transformational leadership at the world class level', *Journal of Management*, 13(1), 7—19.
- Bateman, T. S., Strasser, S., & Dailey, R. C., (1982). Toward proper specification of the effects of leader punitive behavior : a research note. *Journal of management*, 8(2), 83-93.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York : Harper Row Publishers.
- Bergeron, J-L., Côté-Léger, N., Jacques, J., & Bélanger, L.. (1979). *Les aspects humains de l'organisation*. Chicoutimi : G. Morin, 337 p.
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The managerial grid : key orientations for achieving production through people*. Houston : Gulf,. 340 p.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York : Harper and Row.
- Conger, J. & Kanungo, R. (1987). *Perceived Behavioural Attributes of Charismatic Leadership*. McGill University.
- Dareh, J. C., & LaPlant, J. C. (1983). In-service for school principals : A status report. *Executive Review*, 3(7), 1-5.

- Dembo, M., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy : An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Dubin, A. E. (1987). Administrative training: Socializing our school leaders. *Planning and Changing*, 18(1), 33-37.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N., Loiselle, J. & Thibodeau, S. (1997, Juillet). *Effet de la formation initiale sur le sentiment d'efficacité des futurs enseignants*. Communication présentée au Congrès annuel de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Liège.
- Dussault, M., Villeneuve, P. & Deaudelin, C. (1999, Mai). *Validation canadienne-française du Teacher Efficacy Scale*. Communication présentée au congrès annuel de l'ACFAS, Ottawa.
- Edmonds, R. (1979, Octobre). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. McGraw-Hill Book Company, New-York. (NY) . ED015354.
- Frase, L., English, F., & Poston, W.. (1995). *The curriculum management audit : improving school quality* . Lancaster, Penns. : Technomic, xii, 309 p. : ill.
- Frase L. E. (1998). *An Examination of Teachers' Flow Experiences, Efficacy, and Instructional Leadership in Large Inner-City and Urban School Districts*. Paper presented at the annual meeting of The American Educational Research Association, San Diego, CA
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantier prioritaires*. Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. (1997). *Prendre le virage du succès*. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Bibliothèque nationale du Québec.



- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. (1997). *Indicateurs de l'éducation édition 1996*. Direction des ressources informationnelles. Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. (1997). Projet de loi N° 109 . Loi modifiant la loi sur l'instruction publique, la loi sur les élections scolaires et d'autres dispositions législatives. <http://www.meq.gouv.qc.ca/ministre/minis97/a970506.htm> - size 34 470 octets - 97-05-09 16:56:26 GMT
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self concept, and attitudes toward the Implementation of instructional innovation. *Teaching Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996, Avril). *The principale role in school effectiveness: An assessment of substantive findings, 1980-1995*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, New York.
- Hallinger, P. & Leithwood, K. (1994). Introduction : Exploring the impact of principal leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 206-218.
- Hawkins, C. (1996). *Lessons from the league : Relationship between teacher involvement and sens of efficacy*. Learning and Performance Support Laboratory, Aderhold Hall, The University of Georgia. 1-9 Texte tiré de ERIC ED 405 314.
- Heck, R. H., Larsen, T. J. & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement : Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Hersey, P.; & Blanchard, K. H. (1982 ). Leadership Style: Attitudes and Behaviors. *Training-and-Development-Journal*; v36 n5 p50-52 May 1982 .
- Hipp, K. (1996, April) Teacher efficacy : Influence of principal leadership behavior. Paper Presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Hoy, W., & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organisational health of school. *Elementary School Journal*, 5(2), 355-372.

- Koh, W. L., Steers, R. M. & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teachers attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.
- Kirby, P. C., Paradise, L. V. & King, M. I. (1992). Extraordinary leaders in education Understanding transformational leadership. *Journal of Educational Research*, 85(5), 303-311.
- Leithwood, K., Menzies, T. & Jantzi, D. (1996). *School Restructuring, Transformational Leadership and the Amelioration of Teacher Burnout. Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 199-215.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Fernandez, A. (1993). *Secondary school teachers' commitment to change: The contributions of transformational leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teachers' experiences with inclusive classroom : Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Rinehart, J.S., & Ross, A.T. (1998, April). *Transformational leadership and empowerment*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Ross, J., Cousins, J., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Saklofske, D., Michayluk, J., & Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 63, 407-414.
- Sashkin, M. & Walberg, H. (1993). *Educational Leadership and School Culture*. McCutchan Publishing Corp., 2940 San Pablo Avenue, P.O. Box 774, Berkeley, CA.
- Sashkin, M. (1990). The visionnary leader : Trainer Guide. *Leader Behavior Questionnaire*. Penn. : King of Prussia.

- Silins, H. C. (1992). Effective leadership for school reform. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38(4), 317-334.
- Silins, H. C. (1994). Leadership characteristics and school improvement. *Australian Journal of Education*, 38(3), 266-281.
- Slaughter, C. H. (1989). Good principals good schools: *A guide to evaluating school leadership*. Holmes Beach, FL: Learning Publication.
- Sweeney, J. (1982, Février). Research synthesis on effective school leadership. *Educational Leadership*, 346-352.
- Taylor, D. & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.
- Taylor, D. & Tashakkori, A. (1994, janvier). *Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision making*. Paper presented at the Annual meeting of Southwest Educational Research Association in San Antonio, Tx, .
- Vallerand, R. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : Implication pour la recherche en langue française. *Canadien Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- VanderStoep, S, Andermar, E., & Midgley, C. (1994). The relation among Principal «Venturesomeness», a stress on excellence, and personal engagement of teacher and students. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 254-271
- Woolfolk, A., Rosoff, B. & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

## APPENDICE A

### **DESCRIPTION DU PROJET**

Le 18 mars 1998

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 le phénomène du stress, sa relation avec des variables comme le leadership de la direction, les croyances et les comportements des enseignants restent à explorer si on veut en arriver à posséder des outils efficaces pour mieux gérer le stress.

Dans cette optique, nous effectuons actuellement une recherche avec l'appui de la direction du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de la Commission scolaire des Bois-Francs. Cette étude porte sur les relations entre le leadership de la direction d'école, les croyances professionnelles des enseignants, leurs comportements au travail ainsi que leur niveau stress. Pour ce faire, nous recueillons des données au moyen d'un questionnaire. Nous nous permettons de vous faire parvenir le questionnaire ci-joint et nous vous demandons de le compléter et de le retourner, le plus tôt possible, dans l'enveloppe pré-affranchie. Sachez que votre participation nous est fort précieuse, et que nous vous en remercions à l'avance. Bien entendu, vos réponses revêtent un caractère strictement anonyme et aucun participant à l'étude ne sera identifié car seules les données de groupe seront traitées et apparaîtront dans les rapports.

Merci de votre collaboration,

Marc Dussault, Ph.D., responsable  
Département des sciences de l'éducation, UQTR  
Courrier électronique : Marc\_Dussault@uqtr.quebec.ca  
Tél. 819 376 5094

APPENDICE B

**CAHIER- QUESTIONNAIRES**

# Enquête sur les croyances professionnelles et le niveau de stress du personnel enseignant



Département des sciences de  
l'éducation  
Université du Québec à  
Trois-Rivières

### **RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX<sup>1</sup>**

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

Ordre d'enseignement :      Préscolaire ☐ Primaire ☐  
   Secondaire général ☐      Éducation des adultes ☐  
   Formation professionnelle ☐

Taille de l'école (nombre d'enseignantes et d'enseignants) : \_\_\_\_\_

Sexe : F ☐    M ☐

Autorisation légale d'enseigner détenue:    Permis ☐      Autorisation provisoire ☐  
   Brevet ☐

Statut d'emploi : Permanent ☐      Non permanent ☐

Nombre d'années d'expérience en enseignement : \_\_\_\_\_ ans

Nombre d'années de scolarité reconnues : \_\_\_\_\_ ans

Année de naissance : \_\_\_\_\_

Sexe de la direction de votre école : F ☐    M ☐

---

<sup>1</sup> Dans le présent questionnaire, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.



**Nous aimerions aussi connaître votre perception générale de votre travail. C'est pourquoi nous vous demandons de compléter les trois échelles suivantes.**

1- Indiquez sur l'échelle suivante jusqu'à quel point vous êtes satisfait de votre emploi en général.

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Extrêmement satisfait

2- Indiquez sur l'échelle suivante jusqu'à quel point vous êtes stressé au travail.

1	2	3	4	5
Pas du tout stressé	Peu stressé	Stressé	Très stressé	Extrêmement stressé

3- Indiquez sur l'échelle suivante jusqu'à quel point vous êtes soutenu et aidé au travail.

1	2	3	4	5
Pas du tout soutenu et aidé	Peu soutenu et aidé	Modérément soutenu et aidé	Très soutenu et aidé	Extrêmement soutenu et aidé

MULTIFACTOR LEADERSHIP QUESTIONNAIRE (Bass,1990) produite par  
Silins (1992)

Ce questionnaire vise à mettre en lumière l'approche personnelle du leader de votre école. Lisez chaque énoncé et évaluez, à l'aide de l'échelle suivante, dans quelle mesure il décrit bien le leadership de la direction de votre école : Fortement en désaccord, Légèrement en désaccord, Légèrement d'accord et Fortement d'accord

	1. Fortement en désaccord	2. Légèrement en désaccord	3. Légèrement d'accord	4. Fortement d'accord
1. Il insiste pour obtenir de nous le meilleur rendement.....	1	2	3	4
2. Il possède les aptitudes pour surmonter tous les obstacles.....	1	2	3	4
3. Il dirige par ce qu'il fait et non pas uniquement par ce qu'il dit.....	1	2	3	4
4. Il est respecté de tous.....	1	2	3	4
5. Il symbolise le succès au sein de notre profession.....	1	2	3	4
6. Il suscite l'enthousiasme par ses visions (ou ses façons de voir).....	1	2	3	4
7. Il attend beaucoup de nous en tant que professionnels.....	1	2	3	4
8. Il ne se contentera pas d'un rendement moyen, faute de mieux.....	1	2	3	4
9. Il nous encourage à être un membre de l'équipe...	1	2	3	4
10. Il fait passer les objectifs de l'école avant ses besoins personnels.....	1	2	3	4

11. Il nous donne le sentiment d'être un leader et d'agir comme un leader.....	1	2	3	4
12. Il fournit de bons modèles à suivre.....	1	2	3	4
13. Il nous donne le sentiment d'un objectif global à atteindre.....	1	2	3	4
14. Il nous met au défi d'examiner à nouveau nos hypothèses.....	1	2	3	4
15. Il nous incite à réfléchir à ce que nous faisons.....	1	2	3	4
16. Il nous pousse à repenser la façon de faire les choses .....	1	2	3	4
17. Il nous aide à trouver un soutien auprès d'un personnel extérieur.....	1	2	3	4
18. Il nous complimente lorsque nous faisons un travail remarquable.....	1	2	3	4
19. Il procure de la formation pour des habiletés pertinentes.....	1	2	3	4
20. Il nous traite comme des personnes ayant des besoins particuliers.....	1	2	3	4
21. Il est plein d'attention pour nos besoins personnels.....	1	2	3	4
22. Il manifeste une reconnaissance particulière pour du bon travail.....	1	2	3	4
23. Il nous assure qu'avec de l'effort, nous pouvons obtenir tout ce que nous voulons.....	1	2	3	4
24. Il nous donne de l'information pertinente.....	1	2	3	4
25. Il nous aide à obtenir ce que nous voulons.....	1	2	3	4

26. Il ne nous demande de faire que le travail qui est essentiel.....	1	2	3	4
27. Il est satisfait d'un rendement à partir de vieilles façons de faire si elles fonctionnent.....	1	2	3	4
28. Il n'apporte aucun changement si tout va bien.....	1	2	3	4

TEACHER EFFICACY SCALE (Gibson et Dembo, 1984)

Pour chacun des énoncés, indiquez votre niveau d'accord en encerclant le chiffre correspondant le mieux à votre opinion.

1) Fortement en désaccord	2) Modérément en désaccord	3) Légèrement en désaccord	4) Légèrement d'accord	5) Modérément d'accord	6) Fortement d'accord			
01. Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.....			1	2	3	4	5	6
02. Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.....			1	2	3	4	5	6
03. La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.....			1	2	3	4	5	6
04. Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.....			1	2	3	4	5	6
05. Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.....			1	2	3	4	5	6
06. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.....			1	2	3	4	5	6
07. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.....			1	2	3	4	5	6
08. Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire .....			1	2	3	4	5	6
09. Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces .....			1	2	3	4	5	6
10. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.....			1	2	3	4	5	6
11. Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.....			1	2	3	4	5	6
12. Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.....			1	2	3	4	5	6

13. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.....	1	2	3	4	5	6
14. Un enseignement de qualité peut venir à bout de l'influence du milieu familial sur l'élève.....	1	2	3	4	5	6
15. Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.....	1	2	3	4	5	6
16. Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.	1	2	3	4	5	6