

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
STÉPHANE THIBODEAU

RELATION ENTRE L'ISOLEMENT PROFESSIONNEL
DES DIRECTRICES ET DIRECTEURS
D'ÉCOLE ET LEUR PERFORMANCE AU TRAVAIL

JUILLET 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

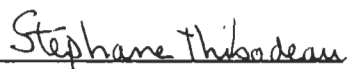
L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

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.

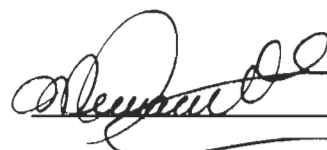
Sommaire

Dans le monde de l'éducation, on entend de plus en plus parler de l'effet pervers de l'isolement professionnel des directrices et directeurs d'école sur leur performance au travail. Cette étude a donc comme objectif l'analyse de la relation entre l'isolement professionnel que vivent les directrices et directeurs d'école et leur performance au travail. Le cadre de référence, l'approche cognitive de la solitude, suggère le contrôle d'une variable modératrice, il s'agit des attributions causales. La recension des écrits identifie six études pertinentes. L'analyse du cadre de référence et des études recensées suggère l'existence d'une relation négative entre la solitude et la performance au travail. L'étude formule donc l'hypothèse de recherche suivante: Il existe une relation négative et significative entre l'isolement professionnel et la performance au travail des directrices et directeurs d'école. La méthode mise en place pour vérifier l'hypothèse de recherche est de type corrélationnel. Les scores à l'*Échelle de Solitude de l'Université Laval* (De Grâce, Joshi & Pelletier, 1993) et au *Questionnaire d'Auto-Évaluation de la Performance* constituent respectivement les variables prédictive et critère de la présente recherche. Le score à chacune des dimensions de l'*Échelle de Dimensions Causales* constitue la variable contrôle. Les questionnaires sont envoyés par la poste aux 166 directrices (N = 38) et directeurs (N = 128) d'écoles des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de la région Mauricie - Bois-Francs qui représentent la population visée par cette étude. L'étude obtient un taux de réponse de 70,48%. Une première analyse des questionnaires retournés ramène à 114 la taille de l'échantillon. Il s'agit de personnes occupant un poste de direction d'école (27

femmes, 84 hommes et trois de sexe inconnu). Les résultats ne permettent pas d'invalider l'hypothèse de recherche. En effet, ils montrent qu'il existe une corrélation négative et significative ($r = -.26$, $p = .006$) entre l'isolement professionnel et la performance au travail des directrices et directeurs d'école. De plus, l'analyse de régression linéaire simple montre que la variance de l'isolement professionnel peut expliquer 6,8% de la variance de la performance au travail ($\beta = -.34$, $p = .005$). En ce qui concerne la première analyse secondaire, elle montre que des 34 dimensions de la performance au travail, 10 sont négativement et significativement liées à l'isolement professionnel. Il s'agit des dimensions accessibilité, délégation, gestion des équipements et des biens, relations interpersonnelles, leadership, structure de l'organisation, décisions en gestion du personnel, développement du personnel, planification stratégique et constitution d'équipes. Une seconde analyse secondaire montre qu'il n'y a pas de différence entre la relation isolement professionnel et performance au travail pour les sujets fortement et faiblement isolés. La dernière analyse secondaire montre que les attributions causales n'ont aucun effet modérateur sur cette même relation. Cette recherche met en évidence l'importance de l'isolement professionnel sur la pratique administrative des directrices et directeurs d'école. Enfin, elle souligne la nécessité que soient effectuées de nouvelles études sur cette problématique.



Stéphane Thibodeau



Marc Dussault, directeur

Table des matières

Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures.....	vii
Remerciements	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE	4
CHAPITRE II - CADRE DE RÉFÉRENCE ET RECENSION DES ÉCRITS.....	12
CADRE DE RÉFÉRENCE	13
RECENSION DES ÉCRITS.....	42
HYPOTHÈSE DE RECHERCHE	51
CHAPITRE III - MÉTHODE	53
PLAN DE L'EXPÉRIENCE	54
SUJETS	55
INSTRUMENTS DE MESURE.....	57
DÉROULEMENT.....	63
PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES.....	64
CHAPITRE IV - RÉSULTATS.....	68
DESCRIPTION DES RÉSULTATS	69
ANALYSE DES RÉSULTATS.....	70
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	76
CONCLUSION	83
RÉFÉRENCES	89
APPENDICE A - LETTRE D'APPUI DU PRÉSIDENT DE L'ASSOCIATION DES DIRECTRICES ET DIRECTEURS D'ÉTABLIS- SEMENT D'ENSEIGNEMENT DU CENTRE DU QUÉBEC..	100
APPENDICE B - DESCRIPTION DU PROJET.....	102
APPENDICE C - CAHIER-QUESTIONNAIRES.....	104
APPENDICE D - STRUCTURE DE LA RELANCE TÉLÉPHONIQUE.....	125
APPENDICE E - RELANCE POSTALE.....	128

APPENDICE F - RELATIONS NON SIGNIFICATIVES ENTRE LES SCORES À L'ÉSUL ET CEUX AU DIMENSIONS DU QAÉP	130
---	-----

Liste des tableaux

Tableau

1	Moyenne, Écart-Type et Scores Minimum et Maximum à l'ÉSUL, au QAÉP et à L'ÉDC	70
2	Relations Significatives entre les Scores à l'ÉSUL et ceux aux Dimensions du QAÉP	73
3	Intensité de la Relation entre les Scores à l'ÉSUL et ceux au QAÉP en Fonction du Niveau d'Isolement	74
4	Effet Modérateur de l'ÉDC sur la Relation entre les Scores à l'ÉSUL et ceux au QAÉP	75
5	Relations Non Significatives entre les Scores à l'ÉSUL et ceux aux Dimensions du QAÉP	131

Liste des figures

Figure

1	Approche cognitive de la solitude	16
2	Antécédents de la solitude	18
3	Processus cognitifs de la solitude	33
4	Relation entre les scores à l'ÉSUL et ceux au QAÉP	71

Remerciements

Plusieurs personnes méritent la reconnaissance de l'auteur. D'abord, son directeur de mémoire, le professeur Marc Dussault qui a su par sa patience, sa générosité et sa disponibilité apporter l'assistance nécessaire à la réalisation de cette étude. Il convient également de remercier le professeur Pierre Valois pour ses conseils en ce qui concerne l'analyse des données.

L'auteur désire exprimer sa gratitude à Madame Henriette Guévin ainsi qu'à Messieurs Paul Garçeau, Vincent Guay, André Lemay et René Tremblay pour leur assistance en tant qu'experts lors de la validation transculturelle du *Questionnaire d'Auto-Évaluation de la Performance*. De plus, il désire remercier tous les directrices et les directeurs d'école de la région Mauricie - Bois-francs qui ont pris le temps de répondre à l'étude.

Enfin, l'auteur ne pas passer sous silence l'appui de sa famille. D'abord Chantal, sa conjointe, dont l'appui inconditionnel et la patience ont été source constante de motivation. Ensuite, à sa mère Réjane et son Père Benoît pour leur soutien sous toutes les formes. Finalement, à sa soeur Carole et ses frères Carl et Marion pour leurs encouragements continus.

INTRODUCTION

Dans le monde de l'éducation, la gestion représente une composante très importante de la réussite. Cependant, la littérature dans le domaine relève plusieurs difficultés de fonctionnement qui appellent des redressements majeurs. Certains mentionnent que de bonnes relations au travail constituent un aspect essentiel de la réussite d'une organisation. En éducation, on entend de plus en plus parler de l'effet pervers de l'isolement professionnel des directrices et directeurs d'école sur leur performance au travail.

La littérature, qui fait ressortir l'importance du phénomène d'isolement professionnel des directrices et directeurs d'école et son lien possible avec la performance au travail, ne présente aucun cadre théorique explicatif et aucune étude mesurant la relation entre ces deux variables auprès de gestionnaires. L'originalité de la présente étude se situe donc dans son objectif premier qui est la mesure de la relation entre l'isolement professionnel des directrices et directeurs d'école et leur performance au travail. De plus, l'utilisation d'une théorie explicative de la solitude qui ne semble pas avoir déjà été utilisée dans un contexte organisationnel ajoute à l'originalité de l'étude. De l'utilisation de cette théorie ressort une autre innovation, celle de l'emploi d'un questionnaire mesurant la solitude en milieu de travail. En effet, ce questionnaire a jusqu'à maintenant été utilisé presque exclusivement auprès d'étudiants et de personnes âgées. Dans la présente, il est utilisé auprès de directrices et directeurs d'école. De plus, aucune des études recensées concernant la solitude et la performance ne vérifie l'effet modérateur des attributions causales. La présente recherche

innove donc en vérifiant cet effet sur la relation entre l'isolement professionnel et la performance au travail des directrices et directeurs d'école.

Le cadre de référence ainsi que la recension des écrits ne suggèrent pas une relation de cause à effet entre l'isolement professionnel des directrices et directeurs d'école et leur performance au travail. Cependant, leur analyse laisse tout de même entrevoir une relation négative entre ces deux variables. Cette étude s'effectue donc dans une perspective quantitative. Plus précisément, elle utilise une méthode corrélationnelle afin de vérifier son hypothèse.

Le premier chapitre présente la problématique à l'origine de l'étude. Pour ce faire, il expose le problème et la question de recherche. Le second chapitre présente le cadre de référence et la recension des écrits. Il débouche sur l'hypothèse de recherche. Un troisième chapitre décrit la méthode de recherche et un quatrième présente les résultats ainsi que leur interprétation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose la problématique à l'origine de l'étude. Pour ce faire, il commence par situer le contexte et ensuite, il présente le problème ainsi que la question de recherche.

Les sociétés avancées considèrent l'éducation comme un bien public essentiel et indispensable à l'évolution des individus qui les composent. Dans ce secteur de l'activité humaine, on s'interroge de plus en plus sur la qualité des services offerts à la population. Ainsi, on analyse la gestion de l'éducation en profondeur, tellement on lie la qualité de la formation dispensée à l'efficacité de la mise en oeuvre même des services. Malgré les acquis certains de ce secteur, on constate des difficultés de fonctionnement importants qui appellent des redressements majeurs (Conseil supérieur de l'éducation, 1993).

Outre le système comme tel, chacun des artisans constitue un rouage fort important pour atteindre les objectifs de l'éducation. Bien que les enseignants soient des intervenants de première ligne, il semble que les directrices et directeurs d'école peuvent jouer un rôle important dans la recherche de qualité. D'ailleurs plusieurs auteurs (Bart, 1991; Daresh & Laplant, 1983; Dubin, 1987; Edmonds, 1979; Heck, Larsen & Marcoulides, 1990; Slaughter, 1989; Sweeney, 1982) lient l'efficacité des écoles au leadership des directeurs.

Or, les conditions dans lesquelles se trouvent les directrices et directeurs d'école peuvent exercer une influence sur ce leadership et ainsi, contribuer ou

nuire à leur performance dans l'école. Les relations interpersonnelles au travail constituent une de ces conditions. Il semble qu'elles peuvent contribuer à l'amélioration du leadership puisqu'elles permettent, par exemple, l'échange d'idées (Smith & Scott 1990), l'apport d'un soutien (Anderson, 1990) et le partage des succès et des frustrations (Barnett, 1990). D'ailleurs, à ce sujet, Dolan et Lamoureux (1990) soulignent que les relations interpersonnelles, au sein d'une équipe de travail, jouent un rôle primordial dans le maintien de la santé des individus et des organisations. Or, les réseaux informels de communication des directrices et directeurs d'école dénotent des déficiences qui peuvent avoir une incidence sur leur leadership. En effet, les analyses produites par plusieurs auteurs (Garber, 1991; Johnson & Licata, 1983; Licata & Hack, 1980) tendent à confirmer cette observation.

Dans cette perspective, la présente étude s'intéresse aux conditions dans lesquelles se trouvent les directrices et directeurs d'école dans le cadre de leurs fonctions. De façon plus précise, son centre d'intérêt porte sur les relations interpersonnelles qu'ils entretiennent au travail .

Comme le mentionnent Bergeron, Léger, Jacques et Bélanger (1979), sans communication, aucune organisation ne peut exister parce qu'elle représente avant tout un système d'interactions structuré et que toute interaction présuppose une forme quelconque de communication. Mintzberg (1984), lors des observations qu'il a réalisées auprès de gestionnaires, démontre le rôle fondamental des communications dans la vie des organisations. En effet, selon lui, le manager typique consacre 90% de son temps aux communications et aux interrelations.

Dans une étude similaire visant à mettre en lumière les activités quotidiennes des directrices et directeurs d'école secondaire, Pépin (1987) montre que la majeure partie de leurs échanges (93,8%) s'effectue avec des personnes qui travaillent à l'intérieur de l'école (professeurs, adjoints, secrétaires, élèves, etc.). Toujours selon Pépin (1987), les communications qu'ils entretiennent avec ces personnes s'avèrent relativement fréquentes, brèves et fortement centrées sur la tâche. Les directrices et directeurs d'école secondaire accomplissent une proportion d'échanges beaucoup moins grande avec les personnes de l'extérieur. Ils réalisent, par exemple, 1,5% de leurs échanges avec leurs supérieurs et 0,7% avec leurs pairs. Cependant, même si ces communications sont peu fréquentes, elles s'avèrent nettement plus longues et souvent plus fortement axées sur la tâche que celles qu'ils entretiennent avec des personnes de l'école. Bref, comme le soulignent Johnson et Licata (1983) et Licata et Hack (1980), les directrices et directeurs d'école entretiennent des relations informelles peu diversifiées et assez prévisibles en ce sens qu'elles imitent les relations formelles que produit la structure organisationnelle.

En fait, les relations au travail qu'entretiennent les directrices et les directeurs d'école avec leurs pairs et leurs supérieurs s'avèrent limitées tant au niveau de la qualité que de la quantité. D'après certains auteurs (Anderson, 1989; Barnett, 1985, 1989, 1990; Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982; Dwyer, Lee, Barnett, Filby & Rowan, 1985; Laurin, 1989; Lee, 1993; Levine, 1989), les directrices et les directeurs d'école se sentent isolés professionnellement et ils considèrent la direction comme étant une fonction de solitude.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce sentiment d'isolement des directrices et directeurs d'école produit par l'état de leur réseau de relations et de communications informelles. Il peut être lié tant à la structure bureaucratique des commissions scolaires qu'à l'éloignement relatif des écoles entre elles de même que du centre administratif (Garber, 1991). Smith et Scott (1990) croient que la structure organisationnelle des écoles constitue une des causes principales de ce sentiment de solitude. En effet, dans plusieurs systèmes scolaires tel le système québécois, les directrices et directeurs d'école doivent être d'anciens enseignants. Ainsi, ils peuvent se retrouver dans une position où ils entretiennent des relations de subordination avec d'anciens collègues de travail. Cette situation augmente leur sentiment d'isolement. D'autres situations de la structure scolaire peuvent aussi y contribuer. D'abord, en tant que seul représentant de leur niveau hiérarchique dans l'école, ils se trouvent éloignés physiquement de leurs pairs et de leur supérieur immédiat. Ainsi, les directeurs n'ont personne avec qui ils peuvent parler de leurs problèmes, partager et échanger sur leur situation. Ils ont besoin de soutien et de rétroaction, mais ils en ont peu de leurs pairs et de leur supérieur hiérarchique (Anderson, 1990).

En somme, l'isolement professionnel des directeurs semble prendre sa source dans la structure même du système scolaire. Ainsi, l'éloignement physique des pairs et du supérieur immédiat constitue une des causes premières de cet isolement. De plus, l'entretien de relations de subordination avec d'anciens collègues peut aussi y contribuer.

En ce qui concerne les effets de cet isolement professionnel, Rosenholtz (1985) mentionne qu'il constitue peut-être le plus grand empêchement à

l'apprentissage et à la pratique des habiletés. En effet, l'absence de modèles force les spécialistes à apprendre par essais et erreurs. Lorsque les structures et les normes empêchent les individus ou les professionnels de s'entraider, ils doivent compter sur leurs propres habiletés pour détecter les problèmes et les résoudre. En conséquence, l'absence de modèles à imiter et de collègues avec qui échanger peut faire en sorte que les directrices et les directeurs d'école se tournent vers des styles de leadership révolus et peu adaptés.

Smith et Scott (1990) considèrent que l'isolement professionnel constitue une anomalie manifeste qui nuit beaucoup à l'efficacité et à la performance des personnes. Ils soulignent que les conditions d'isolement sous lesquelles les personnes pratiquent leur profession empêchent leur croissance au travail en rendant difficiles les échanges d'idées. Smith et Scott (1990) ajoutent que l'isolement peut contribuer à augmenter la résistance des personnes face aux changements. Ces derniers peuvent être vus comme menaçants et ces inquiétudes sont renforcées quand la personne doit y faire face seule. De plus, Raymond (1993) ajoute que l'isolement professionnel peut engendrer des conséquences telles la détérioration ou même la sclérose de la qualité du travail du professionnel, la démotivation, l'épuisement professionnel et même la remise en question de la poursuite de sa carrière comme professionnel.

Bref, l'isolement professionnel peut avoir plusieurs effets. Il peut produire l'élaboration de solutions inefficaces, une résistance aux changements et une détérioration de la santé au travail. Il peut également déboucher sur la démotivation, la remise en question de la carrière et même l'épuisement

professionnel. En somme, tous ces effets peuvent affecter la performance au travail des directrices et directeurs d'école.

En ce qui concerne l'importance du problème présenté, Perlman et Joshi (1989) mentionnent qu'il importe de détecter les personnes qui risquent de vivre l'isolement étant donné ses conséquences sévères. Cette détection peut permettre une intervention plus efficace afin de réduire cet isolement et augmenter la performance. De plus, Paloutzian et Janigian (1989) mentionnent que près de 80% des recherches dans le domaine se réalisent auprès des étudiants et des personnes âgées. Ils soulignent donc la pertinence, voire même la nécessité, de se tourner vers des sujets autres pour mesurer le niveau de d'isolement. L'étude répond donc à ce besoin de diversification en choisissant comme sujets des directrices et directeurs d'école.

Au niveau théorique, cette étude favorise l'éclaircissement du concept d'isolement professionnel. La consultation des banques de données suggère que le concept n'ait pas fait l'objet d'études systématiques. En effet, certains auteurs, comme Anderson (1990), Barnett (1985, 1989, 1990) ainsi que Smith et Scott (1990), affirment que les directeurs d'école se sentent isolés professionnellement. Cependant, ces études ne présentent pas de données quantitatives, elles se fondent sur des opinions ou des commentaires. Cette recherche permet donc de vérifier quantitativement le niveau d'isolement professionnel des directeurs d'école et d'établir empiriquement s'il existe un lien entre ce concept et leur performance au travail. Cette recherche permet également de faire ressortir l'importance du concept sur la pratique

professionnelle des directeurs et ce faisant, elle peut déboucher sur des recherches subséquentes visant à améliorer cette pratique.

Ainsi, vu l'importance du phénomène d'isolement professionnel, il importe de l'analyser de façon systématique. Le but de la présente étude consiste donc à scruter l'isolement professionnel des directrices et directeurs d'école afin de vérifier sa relation avec leur performance au travail.

Cette problématique engendre la question de recherche suivante: Existe-t-il une relation entre l'isolement professionnel que vivent les directrices et les directeurs d'école et leur performance au travail?

Ce chapitre a exposé la problématique à l'origine de la présente étude. Le prochain chapitre, quant à lui, présente le cadre de référence, la recension des écrits ainsi que l'hypothèse de recherche.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE ET RECENSION DES ÉCRITS

Le présent chapitre se divise en trois grandes parties. Dans un premier temps, il propose un cadre de référence pour la solitude. Par la suite, il expose la recension des écrits pertinents à l'étude. De ces deux éléments découle l'hypothèse de recherche.

La littérature consultée ne fournit pas d'encadrement théorique spécifique au phénomène d'isolement professionnel. Cependant, Achilles, Egelson, Dickerson, Epstein et Runkel (1992), Anderson (1990), Miller et Hull (1991), Peplau, Miceli et Morasch (1982), Peplau et Perlman (1982), Weiss (1973) ainsi que Wolf et Sherwood (1979) traitent de l'isolement et de la solitude comme étant des synonymes. De plus, Geber (1988) et Thomas (1987) parlent du phénomène d'isolement professionnel en termes de solitude professionnelle. Ainsi, en guise d'appui théorique, cette recherche se base sur l'approche cognitive de la solitude qui est la plus étroitement liée à la tradition de recherche dans ce domaine (Peplau & Perlman, 1982)

CADRE DE RÉFÉRENCE

Cette partie présente le cadre de référence de l'étude. Dans un premier temps, elle propose une définition de la solitude et de la performance au travail.

Par la suite, elle explique les antécédents et les processus cognitifs qui affectent l'expérience de la solitude.

Définitions

Cette section présente une définition de la solitude et de la performance au travail. Cette définition de la solitude tire son origine de l'approche cognitive.

Selon Perlman et Peplau (1981), la solitude est une expérience commune que peu de personnes réussissent à éviter durant toute leur vie et elle peut quelques fois atteindre des proportions pathologiques. Plusieurs auteurs comme Peplau et al. (1982), Peplau et Perlman (1982), Young (1982) et Weiss (1973) utilisent des mots porteurs d'un sens négatif lorsqu'ils traitent de la solitude. Peplau et Perlman (1982) la qualifient de déplaisante et même d'angoissante alors que Peplau et al. (1982) utilisent des qualificatifs comme douloureuse, sentiment malheureux et insatisfaction sociale. Young (1982), de son côté, parle d'une émotion négative alors que Weiss (1973) va jusqu'à la décrire comme une «détresse rongante» (p. 15). Peplau et Perlman (1979) mentionnent que les manifestations de la solitude peuvent être divisées en trois catégories principales: affective, cognitive (ou motivationnelle) et comportementale. Ils ajoutent qu'elle peut être liée à des sentiments comme l'insatisfaction générale, la peine, la dépression, l'anxiété, le vide intérieur, l'ennui, l'inquiétude et la marginalité.

Selon Peplau et Perlman (1982), il existe plusieurs définitions de la solitude. Trois aspects majeurs et constants en ressortent. Premièrement, l'expérience de la solitude est déplaisante et angoissante. Deuxièmement, elle est subjective, elle n'est pas synonyme de l'isolement social objectif. Les gens peuvent être seuls sans vivre la solitude ou se sentir seuls dans une foule. Troisièmement, elle résulte de déficiences dans les relations sociales de la personne. D'après Peplau et Caldwell (1978), la solitude reflète la relation entre le niveau de relations sociales désiré par la personne et celui qu'elle vit réellement. Perlman et Peplau (1981) proposent la définition suivante du concept de solitude: Il s'agit d'une expérience déplaisante qui apparaît quand le réseau de relations sociales de la personne présente un déficit quantitatif et qualitatif important. La solitude constitue donc une expérience unipolaire négative, elle n'est jamais positive. En effet, elle constitue un sentiment négatif qui résulte d'un «(...) écart perçu entre la quantité et la qualité des relations interpersonnelles que la personne a de fait et ce qu'elle souhaiterait connaître» (De Grâce, Joshi & Pelletier, 1993, p. 14).

La performance au travail d'un individu peut se définir comme la somme de ses actions qui contribuent aux objectifs de l'organisation (Campbell, 1988). En ce sens, elle revêt un caractère multidimensionnel.

Comme le montre la Figure 1, deux facteurs principaux affectent l'expérience de la solitude. Il s'agit des antécédents et des processus cognitifs. Les antécédents se présentent sous deux formes principales: les événements précipitants et les facteurs prédisposants ou de maintien. Ces deux éléments favorisent l'apparition du sentiment de solitude. Quant à eux, les processus

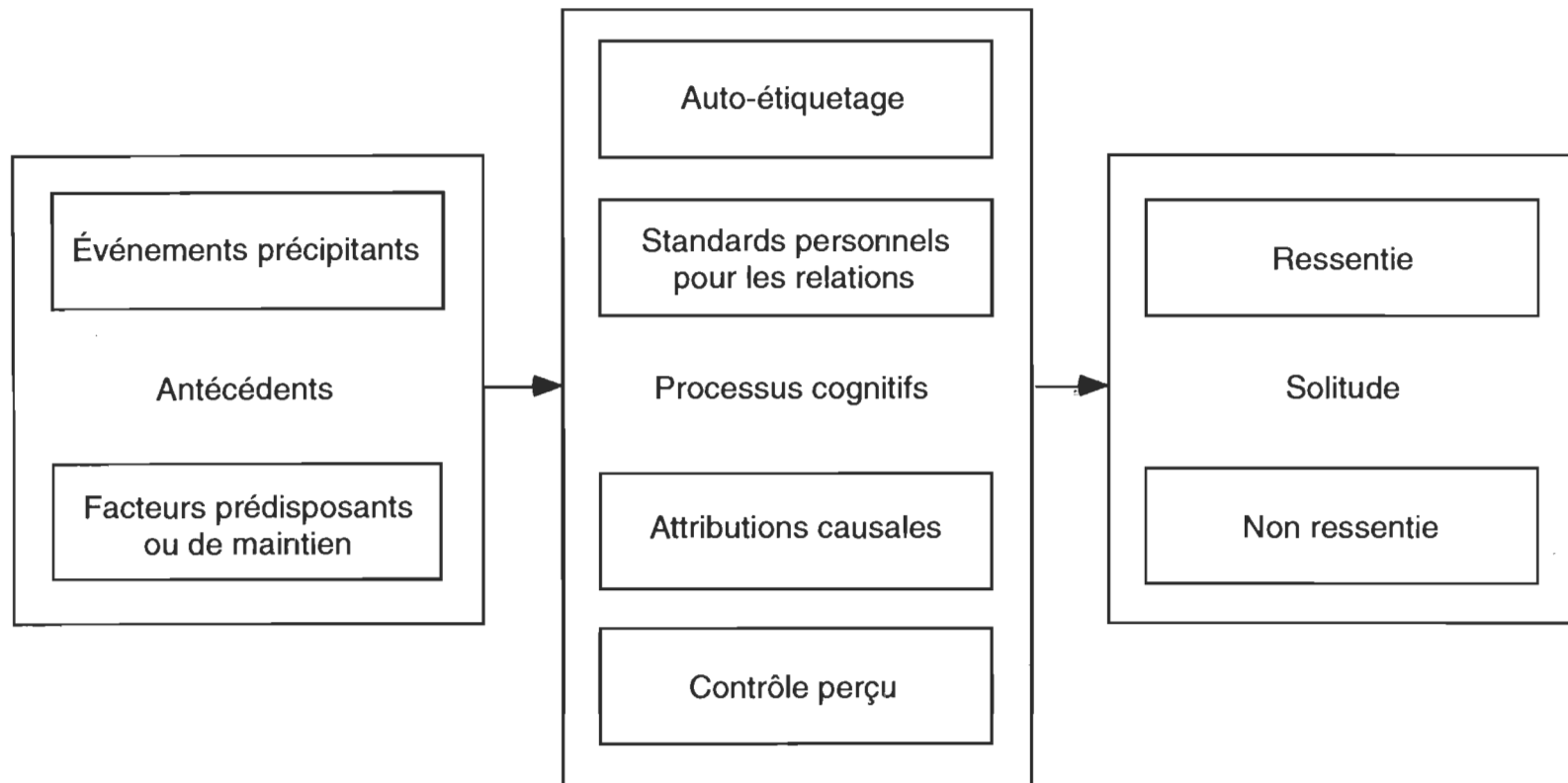


Figure 1. Approche cognitive de la solitude.

cognitifs font varier l'intensité de cette expérience. Ils se manifestent sous les formes suivantes: auto-étiquetage, standards personnels pour les relations, attributions causales et contrôle perçu. La prochaine section aborde les antécédents de la solitude.

Antécédents de la Solitude

Cette section expose les antécédents de la solitude telles que présentées par les tenants de l'approche cognitive. Peplau et Perlman (1982) proposent que le réseau causal de la solitude soit complexe et probablement circulaire. Peplau et Perlman (1979, 1982) ainsi que Perlman et Peplau (1981) identifient deux classes distinctes de causes de la solitude. Il s'agit des événements ou des changements qui précipitent l'apparition de la solitude et des facteurs qui prédisposent les individus à devenir isolés ou à le demeurer. La Figure 2 montre que les modifications des relations actuelles et des relations sociales attendues constituent des événements précipitants de la solitude. Elle montre aussi que des facteurs personnels, culturels et situationnels ainsi que la quantité et la qualité des contacts sociaux constituent, pour leur part, des facteurs prédisposants ou de maintien de la solitude.

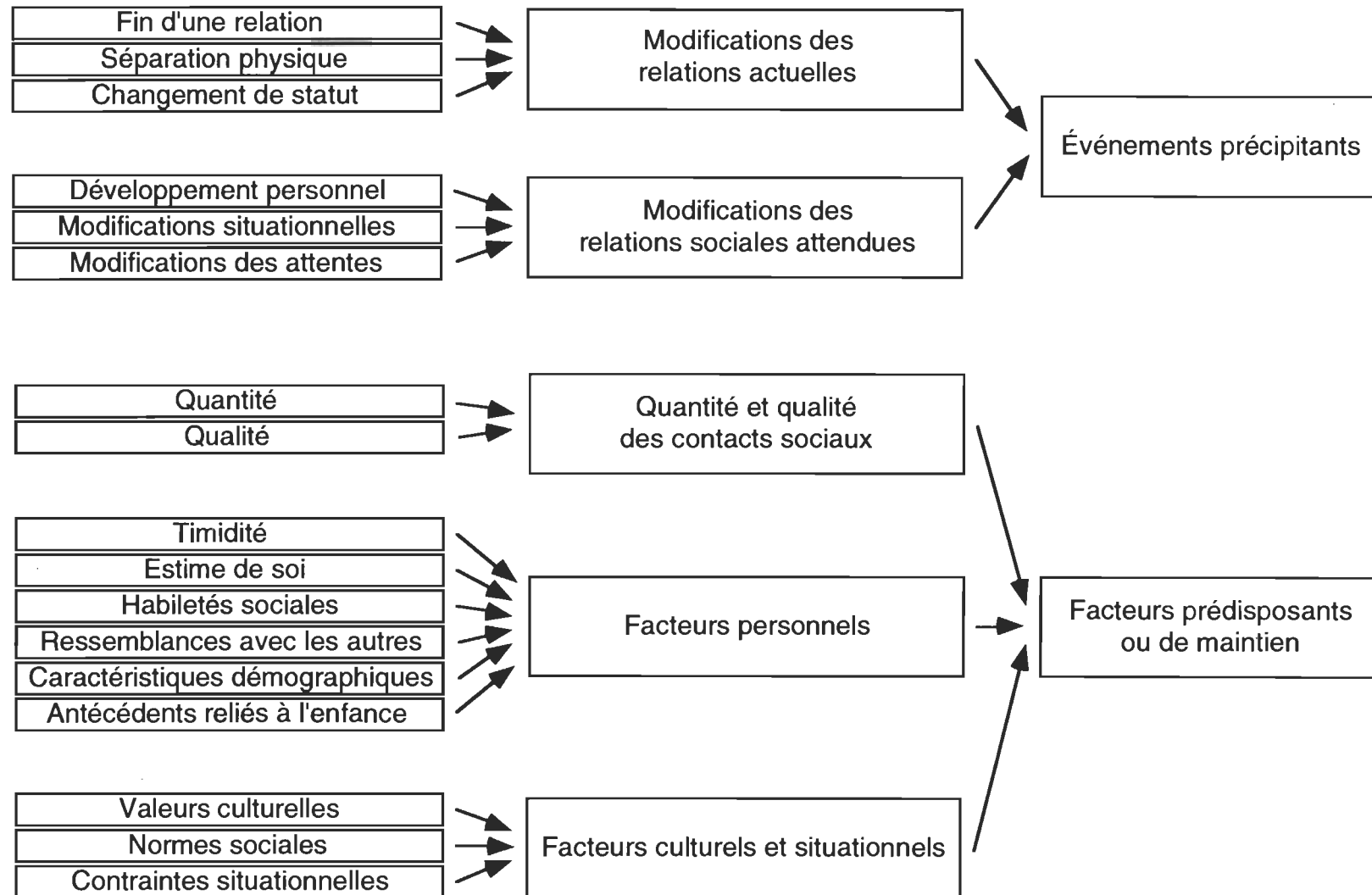


Figure 2. Antécédents de la solitude.

Événements Précipitants de la Solitude

La définition de la solitude (Perlman & Peplau, 1981) selon laquelle cette dernière résulte d'un déficit relationnel suggère deux types de changements qui peuvent la déclencher. Il s'agit, selon Peplau et Caldwell (1978), Peplau et Perlman (1979), Peplau, Russell et Heim (1979) et Perlman et Peplau (1981), des modifications des relations actuelles de la personne et des modifications des relations attendues.

Modifications des Relations Actuelles de la Personne

Pour Peplau et Perlman (1979, 1982) ainsi que Perlman et Peplau (1981), la modification des relations sociales actuelles de la personne, qui mènent à un nombre sous-optimal d'interactions sociales atteintes, précipite souvent la solitude. Ces changements peuvent affecter une relation simple ou le réseau de relations sociales tout entier. Comme le mentionnent ces auteurs, ces modifications s'expriment sous les trois formes suivantes: fin d'une relation, séparation physique et changement de statut.

Fin d'une relation. D'après Peplau et Caldwell (1978), Peplau et Perlman (1979, 1982) et Perlman et Peplau (1981), la fin d'une relation émotionnelle (mort, divorce, rupture) représente une cause fréquente de la solitude. Ainsi, une mésentente professionnelle avec un pair peut aussi constituer une cause de l'isolement professionnel.

Séparation physique. Comme le mentionnent Peplau et Caldwell (1978) et Peplau et Perlman (1979, 1982), la séparation physique des personnes aimées peut aussi constituer un antécédent de la solitude. En effet, pour Perlman et Peplau (1981), dans une société mobile, l'éloignement de la famille et des amis peut se produire fréquemment. La séparation réduit la fréquence des interactions, diminue la satisfaction qu'elles procurent et peut augmenter la crainte de l'affaiblissement de la relation. Ainsi, dans la vie professionnelle d'une personne, les exigences du travail peuvent empiéter sur ses relations sociales extérieures à l'emploi et favoriser son isolement.

Changement de statut. Selon Perlman et Peplau (1981), la position individuelle à l'intérieur d'une organisation cause un impact considérable sur les relations avec tous les autres membres et même avec les personnes externes à l'organisation. L'acquisition de nouveaux rôles peut donc briser les réseaux sociaux établis et ainsi, engendrer la solitude (Peplau & Caldwell, 1978; Peplau & Perlman, 1979; Perlman & Peplau, 1981). Une promotion dans l'organisation peut donc affaiblir les liens avec les anciens collègues et créer de la solitude jusqu'à ce que les relations avec les nouveaux pairs soient établies. De la même façon, la perte d'un rôle causée par la retraite ou le manque de travail rompt les liens sociaux avec les anciens confrères de travail et peut donc précipiter la solitude (Rubenstein, Shaver & Peplau, 1979).

En somme, les changements dans les relations actuelles de la personne, c'est-à-dire la fin d'une relation, la séparation physique et le changement de statut, constituent une des causes de la solitude. Les changements dans les

relations sociales désirées peuvent aussi constituer des événements précipitants de la solitude.

Modifications des Relations Sociales Attendues

Peplau et Caldwell (1978), Peplau et Perlman (1979, 1982) et Perlman et Peplau (1981) signalent que des changements dans les besoins ou les désirs sociaux de la personne peuvent déclencher la solitude. En effet, une augmentation dans les relations sociales attendues par la personne qui n'est pas accompagnée par un accroissement dans ses relations sociales actuelles peut précipiter la solitude. Comme le mentionnent ces auteurs, ces changements s'expriment sous les trois formes suivantes: développement personnel, modifications situationnelles et modifications des attentes.

Développement personnel. Le développement personnel peut se traduire par le passage à une nouvelle étape du cycle de vie et, par la même occasion, par des changements des capacités ou des attentes sociales personnelles (Peplau & Perlman, 1979). Un tel développement peut précipiter la solitude si des changements correspondants dans les relations actuelles ne l'accompagnent pas (Peplau & Perlman, 1982; Perlman & Peplau, 1981). Sheehy (1976), par exemple, suggère que pour plusieurs professionnels à succès, le mi-temps de la vie amène un intérêt renouvelé pour la culture de l'amitié et un désir croissant d'avoir, en plus du travail, un ensemble riche de relations sociales. En fait, cette période de la vie les amène à vouloir relaxer, consacrer plus de temps à la culture de l'amitié et se voir plus actif dans la communauté.

Modifications situationnelles. Les modifications situationnelles peuvent également affecter les attentes ou les besoins sociaux en ce qui a trait à l'amitié et l'intimité (Peplau & Perlman, 1982; Perlman & Peplau, 1981). En effet, le désir d'une personne de se retrouver avec une autre n'est pas constant. Il varie fréquemment en fonction de la tâche, du lieu physique, de l'humeur et de la préférence de la personne. Par exemple, un gestionnaire qui vit une période de stress intense causée par la restructuration de l'organisation qu'il dirige peut voir son désir de se retrouver avec les autres influencé. Il peut, dans une telle situation de stress, préférer se retirer de son groupe de travail ou, au contraire, tenter de travailler davantage en équipe.

Modifications des attentes. À ces changements, Peplau et Perlman (1982) et Perlman et Peplau (1981) ajoutent les modifications des attentes. En effet, les attentes à propos des genres de relations qui sont possibles ou probables dans une situation donnée tempèrent, jusqu'à un certain point, le niveau de relations sociales attendues par la personne. À certains moments, les attentes à propos de futurs contacts sociaux aident à prévenir ou minimiser la solitude. Par exemple, une personne qui va travailler dans une région éloignée peut correctement anticiper des contacts sociaux réduits et ainsi, modérer son niveau d'interactions désirées dans cette situation. Cependant, à d'autres moments, les attentes peuvent augmenter la probabilité de la solitude. En effet, la même personne dans les mêmes circonstances peut faussement s'attendre à se faire des amis rapidement et ainsi, augmenter ses attentes pour des relations sociales à des niveaux irréalistes. En affectant le nombre de contacts sociaux désirés, les attentes peuvent influencer l'importance de la solitude que la personne éprouve.

Ainsi les modifications des relations sociales attendues par la personne, c'est-à-dire les changements développementaux, situationnels et des attentes, constituent un type de causes de la solitude. Des modifications dans une des relations sociales actuelles ou dans les attentes ou les besoins relationnels de la personne peuvent la déclencher.

En somme, il existe deux types de changements qui peuvent déclencher la solitude. Il s'agit des modifications des relations sociales de la personne et des modifications des relations attendues. Cependant, comme l'indiquent Peplau et Perlman (1982), non seulement l'absence ou la présence de relations affecte la solitude, mais aussi les aspects qualitatifs de la relation. Ainsi, une diminution de satisfaction dans les relations peut mener à la solitude. Bref, si ces facteurs peuvent causer la solitude, d'autres prédisposent la personne à vivre une telle expérience. La prochaine section traite de ces facteurs.

Facteurs Prédisposants et de Maintien

Une variété de facteurs accroissent la vulnérabilité des individus à la solitude (Peplau & Perlman, 1982). Ils peuvent augmenter la probabilité que la personne devienne isolée et rendent plus difficile le rétablissement de relations sociales satisfaisantes. Ces facteurs dits prédisposants ou de maintien se présentent comme la quantité et la qualité habituelles des relations sociales d'un individu, ses caractéristiques personnelles (personnalité, attributs physiques) et les caractéristiques plus générales d'une situation ou d'une culture donnée. Ils constituent donc, comme le soulignent Perlman et Peplau (1981), des aspects

stables du contexte dans lequel vit la personne. Plusieurs de ces facteurs prédisposants peuvent être vus comme des variables sous-jacentes à la somme des contacts sociaux que la personne établit ou souhaite établir. De plus, ces facteurs façonnent et limitent la façon dont l'individu réagit aux changements qui peuvent altérer les niveaux de contacts sociaux qu'il vit ou désire vivre. Ainsi, ces facteurs prédisposent la personne à être seule, mais ils ne sont pas nécessairement une cause immédiate de la solitude et ce, même s'ils y sont étroitement liés. Il s'agit de la quantité et de la qualité des contacts sociaux, des facteurs personnels ainsi que des facteurs culturels et situationnels.

Quantité et Qualité des Contacts Sociaux

Quantité. Selon Perlman et Peplau (1981), la quantité de contacts sociaux que la personne réalise constitue une cause de la solitude. D'après ces auteurs, elle représente le déterminant de la solitude le plus évident. Il y a plusieurs indices qui montrent que l'individu seul réalise moins de contacts que ceux qui ne sont pas seuls (Jones, 1982). Il fréquente peu d'autres personnes, participe à peu d'activités sociales et passe beaucoup de temps seul.

Qualité. La solitude est affectée non seulement par l'existence et la fréquence des relations, mais aussi par leur qualité et les besoins qu'elles comblent (Perlman & Peplau, 1981). Selon ces auteurs, les contacts doivent satisfaire certains besoins de la personne. Weiss (1973) présente cinq besoins que comblent les relations sociales: le sentiment d'attachement, l'intégration sociale, l'opportunité de recevoir de l'attention, la chance de se faire rassurer sur sa

valeur personnelle et des conseils. Selon Weiss (1973), aucune relation ne peut satisfaire tous ces besoins à la fois. Il faut donc plusieurs relations afin de tous les satisfaire. Ainsi, comme l'étude de Cotrona (1982) le montre, la personne pour qui ces besoins sont les mieux comblés tend à être moins isolée que celle pour qui ils ne le sont pas. La satisfaction des besoins d'intégration sociale, de sentiment de valeur et de recevoir des conseils aident particulièrement l'individu à se sentir moins isolé et ce, notamment au travail.

En somme, la faible quantité et la piètre qualité des contacts sociaux peuvent contribuer à la solitude. Comme le mentionnent Perlman et Peplau (1981), l'importance ne doit pas être accordée aux relations que la personne atteint, mais plutôt à leur adéquation avec celles qu'elle désire ou dont elle a besoin. Certains facteurs personnels peuvent aussi contribuer à la solitude.

Facteurs Personnels Contribuant à la Solitude

D'après Peplau et Perlman (1979, 1982) et Perlman et Peplau (1981), les caractéristiques individuelles qui rendent difficile l'établissement ou le maintien de relations satisfaisantes accroissent la probabilité que la personne ressente la solitude. Certaines caractéristiques comme la timidité, l'estime de soi et l'attrait physique peuvent affecter la solitude de plusieurs façons. Premièrement, certaines caractéristiques personnelles diminuent la désirabilité sociale d'un individu et peuvent limiter ses chances d'avoir des relations sociales. Deuxièmement, elles influencent le comportement de la personne dans des situations sociales et contribuent à des modèles d'interactions insatisfaisants.

Troisièmement, les qualités personnelles peuvent déterminer comment la personne réagit aux changements dans ses relations sociales et influencent ainsi l'efficacité avec laquelle l'individu évite, minimise et allège la solitude. Les principaux facteurs personnels qui contribuent à la solitude sont: la timidité, l'estime de soi, les habiletés sociales, les ressemblances avec les autres, les caractéristiques démographiques et les antécédents reliés à l'enfance.

Timidité. La timidité constitue un facteur intimement lié à la solitude (Perlman & Peplau, 1981). Pilkonis (1977) mentionne que les comportement verbaux et non verbaux d'une personne timide peuvent faire obstacle à ses interactions sociales car ce type d'individu ne prend pas l'initiative de la conversation. Bref, la timidité amène la personne à éviter les interactions sociales et à ne pas fonctionner adéquatement dans un groupe de travail et elle peut donc contribuer à la solitude.

Estime de soi. Selon Cotrona (1982), l'estime de soi et la solitude sont liées. En fait, il semble que le lien entre ces deux concepts soit réciproque (Perlman & Peplau, 1981). Ainsi, la faible estime de soi et les facteurs s'y rattachant comme la timidité et le manque d'enthousiasme à prendre des risques sociaux peuvent causer la solitude. Mais, en même temps, la personne qui possède une faible estime de soi peut se blâmer elle-même pour ses échecs sociaux ou ses faibles contacts. Ceci a pour effet de renforcer la faible opinion qu'elle a d'elle-même. La solitude s'associe donc également à l'auto-dépréciation (Peplau & Perlman, 1982).

Habiletés sociales. Peplau et Perlman (1982) et Weiss (1973) suggèrent que le manque d'habiletés sociales, provenant peut-être de l'enfance, peut contribuer à la solitude. En fait, un tel manque peut rendre difficile le développement ou le maintien de relations sociales satisfaisantes (Peplau & Perlman, 1982; Perlman & Peplau, 1981). Ainsi, la cause de ce problème relationnel peut être le fait que la personne n'a pas appris les habiletés sociales essentielles (Perlman & Peplau, 1981). Cependant, une personne qui possède des habiletés sociales adéquates peut ne pas avoir de bonnes relations à cause de l'anxiété et la timidité. L'étude d'Horowitz, French et Anderson (1982) montre que la personne isolée possède une sociabilité inhibée. C'est-à-dire qu'elle a de la difficulté à se faire des amis, à se présenter, à participer dans des groupes, à aimer les rencontres sociales, à faire des téléphones pour initier des activités sociales, par exemple. Ainsi, la personne qui possède de faibles habiletés sociales réalise donc peu ou moins de relations sociales satisfaisantes et ainsi peut vivre la solitude.

Ressemblances avec les autres. Peplau et Perlman (1982) et Perlman et Peplau (1981) remarquent une constante dans le domaine de l'attraction personnelle. Cette dernière réside dans les ressemblances d'attitudes, de valeurs et d'expériences qui facilitent les relations. En effet, la correspondance entre un individu et les groupes sociaux dans lesquels il participe affecte la solitude. Par exemple, la personne qui est différente à cause de son origine ethnique, sa religion, son âge ou ses intérêts peut être plus encline à être isolée. Bref, comme le dit le vieil adage «qui se ressemble, s'assemble».

Caractéristiques démographiques. Perlman et Peplau (1981) affirment que certaines caractéristiques démographiques de la personne favorisent la solitude. En effet, il semble que cette dernière soit reliée au sexe, au statut marital, au revenu et à l'âge. Bien que cela puisse seulement refléter un meilleur consentement à révéler leurs sentiments, Weiss (1973) remarque que plus de femmes que d'hommes affirment être seules. Il mentionne également que la solitude est plus faible chez les personnes mariées et les riches que chez les non-mariées (veufs, divorcés, célibataires) et les pauvres respectivement. Une personne qui, par exemple, touche un plus faible revenu que ses pairs ou qui représente la seule de son sexe dans un groupe de travail risque de ressentir davantage la solitude.

Antécédents reliés à l'enfance. Les antécédents de la solitude peuvent être reliés à l'enfance (Perlman & Peplau, 1981). En effet, il semble que les personnes dont les parents sont divorcés vivent une plus grande solitude (Rubenstein et al., 1979). De plus, les personnes isolées se rappellent leurs parents comme étant des personnes froides, peu dignes de confiance et désagréables. À l'opposé, ceux qui ne vivent pas la solitude se rappellent leurs parents comme étant chaleureux, près d'eux et serviables. Brennan et Auslander (1979) résument les résultats de leur étude en disant que les gens isolés viennent de famille où il y a une absence de soutien émotif et de conseils. En fait, le climat de ces familles dégage froideur, violence, indiscipline et irrationnel. Ces auteurs font également ressortir que les personnes isolées ont vécu beaucoup de rejet parental et ce, surtout sous forme de punition. De plus, il semble que ces individus aient reçu peu d'encouragements parentaux quant à leur popularité et que leurs parents aient manifesté une grande insatisfaction par

rapport à leurs amis. Donc, une personne qui provient d'un environnement familial lacunaire similaire à celui décrit ci-dessus risque fort d'expérimenter la solitude. En effet, l'individu demeure prisonnier du modèle qui favorise son isolement et ce, autant au travail que dans d'autres situations.

En somme, certains facteurs personnels peuvent prédisposer l'individu à la solitude et faire en sorte qu'elle soit plus difficile à surmonter quand elle apparaît. Ces caractéristiques sont la timidité, l'estime de soi, les habiletés sociales, les ressemblances avec les autres, les caractéristiques démographiques et les antécédents reliés à l'enfance. Certains facteurs culturels et situationnels peuvent aussi y contribuer.

Facteurs Culturels et Situationnels Contribuant à la Solitude

Selon Peplau et Perlman (1982) ainsi que Perlman et Peplau (1981), les valeurs culturelles et les caractéristiques de situations sociales spécifiques peuvent toutes deux contribuer à la solitude. Ces facteurs culturels et situationnels sont: les valeurs culturelles, les normes sociales et les contraintes situationnelles.

Valeurs culturelles. Du point de vue des sociologues, la solitude résulte de facteurs culturels qui empêchent la personne d'établir des relations satisfaisantes (Perlman & Peplau, 1981). Slater (1970), par exemple, fait ressortir un conflit entre les valeurs américaines de compétition, d'implication et d'indépendance et les besoins humains d'être en communauté, d'engagement et de dépendance.

Ces valeurs peuvent augmenter l'incidence de la solitude. En effet, elles affectent le comportement des individus et se reflètent dans la structure des établissements sociaux (Peplau & Perlman, 1982; Perlman & Peplau, 1981). Donc, dans une société semblable à la société nord-américaine, la majorité des institutions encouragent des valeurs comme l'individualisme et la compétition qui peuvent nuire au développement de relations sociales satisfaisantes. Ces valeurs imposées par le monde du travail prédisposent donc les travailleurs à vivre l'isolement professionnel.

Normes sociales. Perlman et Peplau (1981) soulignent que les attentes et les désirs de la personne en ce qui a trait à ses relations sont affectés de façon importante par les normes sociales. Ils soulignent que les attentes culturelles pour les relations sociales changent avec l'âge. Si les relations de la personne ne rencontrent pas ses attentes, qui elles sont liées aux normes sociales, celle-ci risque de ressentir la solitude. Ainsi, une personne qui obtient un nouvel emploi et qui s'attend à se lier d'amitié avec des gens de son âge, comme la norme sociale le veut, risque de vivre la solitude si elle se retrouve dans un groupe où ses pairs sont plus âgés ou plus jeunes qu'elle.

Contraintes situationnelles. D'après Peplau et Perlman (1982) ainsi que Perlman et Peplau (1981), les contraintes situationnelles contribuent à la solitude. En effet, dans n'importe quel aménagement physique, les facteurs qui influencent la fréquence des interactions peuvent l'engendrer. Dans quelques situations, une certaine fréquence d'interactions sociales peut être normale et valorisée alors que dans d'autres, elle peut être anormale et dévalorisée. Dickens et Perlman (1981) mentionnent que la proximité physique favorise les

relations. L'architecture d'une bâtisse peut donc affecter le nombre d'interactions sociales (Peplau & Perlman, 1982; Perlman & Peplau, 1981) que vivent les personnes qui y travaillent.

En somme, certains facteurs culturels et situationnels peuvent contribuer à la solitude. Ces facteurs constituent les valeurs culturelles, les normes sociales et les contraintes situationnelles.

En résumé, il existe deux classes distinctes de causes de la solitude. Il s'agit des événements ou des changements qui précipitent l'apparition de la solitude et des facteurs qui prédisposent les individus à devenir isolés ou à le demeurer. Les événements précipitants se présentent sous la forme de deux types de changements. Premièrement, les modifications des relations actuelles que sont la fin d'une relation, la séparation physique et le changement de statut. Deuxièmement, les modifications des relations sociales attendus se présentent comme étant le développement personnel, les modifications situationnelles et les modifications des attentes. En ce qui a trait aux facteurs prédisposants ou de maintien, il s'y trouve d'abord la quantité et la qualité des contacts sociaux. Ensuite, les facteurs personnels contribuent à la solitude, il s'agit de la timidité, de l'estime de soi, des habiletés sociales, des ressemblances avec les autres, des caractéristiques démographiques et des antécédents reliés à l'enfance. Finalement, les facteurs culturels et situationnels comme les valeurs culturelles, les normes sociales et les contraintes situationnelles peuvent aussi contribuer à la solitude. Bref, tous ces antécédents favorisent l'occurrence de la solitude (Peplau & Perlman, 1982; Perlman & Peplau, 1981). La prochaine partie présente les processus cognitifs qui font varier l'intensité de cette expérience.

Processus Cognitifs qui Affectent l'Expérience de la Solitude

Selon Peplau et Caldwell (1978) ainsi que Perlman et Peplau (1981), l'individu perçoit et étiquette fréquemment l'écart entre les relations sociales désirées et celles vécues comme étant de la solitude. Mais dans la perspective cognitive, cet écart ne mène pas directement et inévitablement à ce diagnostic. En effet, certains processus influencent cette auto-évaluation. Il s'agit des processus cognitifs qui jouent un rôle central en faisant varier l'expérience de la solitude. D'après Peplau et al. (1982), ces processus colorent l'expérience de la solitude, forment les sentiments et guident les actions. Cette partie présente donc quatre processus cognitifs qui peuvent affecter l'expérience d'auto-évaluation de la solitude. Il s'agit de l'auto-étiquetage, des standards personnels pour les relations, des attributions causales ainsi que du contrôle perçu. La Figure 3 montre ces processus ainsi que leurs déterminants.

Auto-Étiquetage de la Solitude

Peplau et al. (1982) signalent que l'auto-étiquetage de la solitude constitue un processus par lequel la personne reconnaît et donne un sens à ses expériences personnelles et uniques. Afin d'en arriver à la conclusion qu'elle se sent seule, c'est-à-dire de s'étiqueter comme étant isolée, la personne utilise trois types d'indices. Il s'agit des signes affectifs, comportementaux et cognitifs.

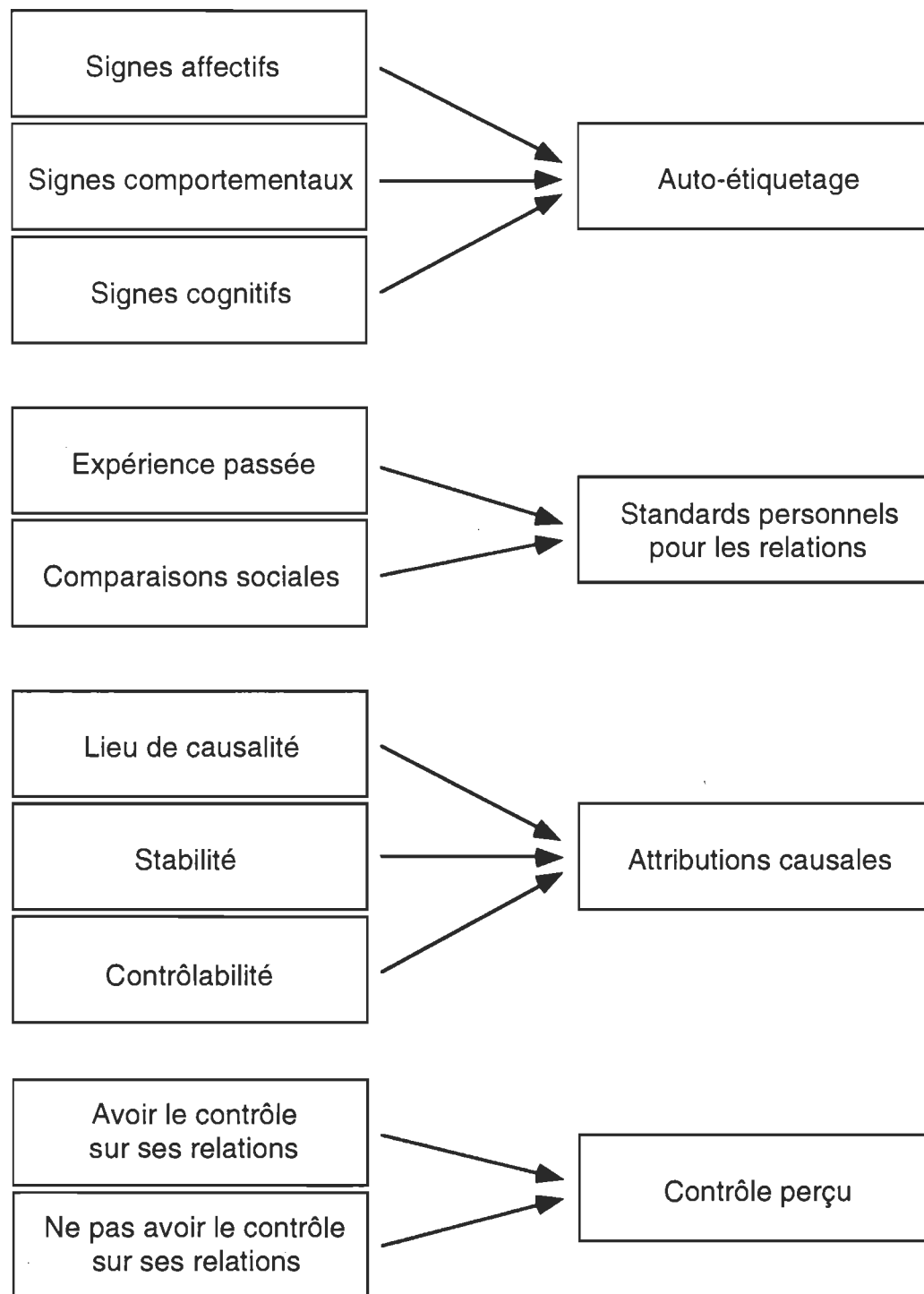


Figure 3. Processus cognitifs de la solitude.

Les signes affectifs prennent généralement la forme de sentiments négatifs (p. ex., dépression, désespoir, auto-dépréciation, ennui) qui peuvent, selon Peplau et al. (1982), amener la personne à prendre conscience que quelque chose ne tourne pas rond dans sa vie. Cependant, ces signes ne conduisent pas directement à l'auto-diagnostic de solitude. Plusieurs signes comportementaux comme la faible quantité de contacts sociaux et la rupture d'une relation importante constituent autant d'indices pouvant contribuer à l'auto-étiquetage de la solitude. Enfin, des signes cognitifs en favorisent aussi l'apparition. D'après Peplau et al. (1982), il semble que leur présence est essentiel à cet auto-diagnostic. Ces indicateurs gravitent probablement autour de l'attente de relations qui sont couramment manquantes. Les cognitions ordinaires incluent le désir d'avoir des relations plus fréquentes et plus intimes. Elles comportent également la croyance que de meilleures relations diminuent la détresse d'une personne. Horowitz, French et Anderson (1982) parlent de cet ensemble de signes en termes de prototype de l'individu isolé. Selon eux, l'élément majeur de ce prototype se trouve dans le fait que malgré les ressemblances, le concept de solitude ne veut pas dire la même chose pour chaque personne. Donc, comme le mentionnent Perlman et Peplau (1981), les croyances culturelles à propos de la solitude et du moment de son apparition peut affecter l'auto-étiquetage. Ils ajoutent également que le langage peut aussi jouer un rôle dans ce processus. Ainsi, la signification de la solitude peut différer à travers les groupes sociaux, les étapes de la vie, les périodes historiques et les limites culturelles. Peplau et al. (1982) mentionnent également que ces signes (affectifs, comportementaux et cognitifs) ne suffisent pas individuellement pour identifier la solitude et que seule leur combinaison permet cet auto-diagnostic.

En somme, la personne s'étiquette comme étant seule à partir de signes affectifs, comportementaux et cognitifs. Ce processus ne possède donc pas comme base un simple trait, mais plutôt une variété d'indicateurs. Les standards personnels pour les relations affectent également la solitude.

Standards Personnels pour les Relations

Comme le mentionnent Peplau et al. (1982), la solitude est non seulement affectée par les liens sociaux actuels de la personne, mais aussi par les standards personnels pour les relations sociales. D'après Peplau et Perlman (1979), ces standards réfèrent aux rapports que la personne désire ou préfère. Des changements dans les standards subjectifs de la personne pour ses relations peuvent augmenter ou réduire la solitude (Peplau et al., 1982). Selon ces derniers, ces standards personnels ne constituent pas des facteurs fixes, ils peuvent changer.

Il semble que les gens soient motivés à s'auto-évaluer ainsi qu'à évaluer leurs expériences et leurs relations (Festinger, 1954; Pettigrew, 1967; Thibaut & Kelly, 1959: voir Peplau et al., 1982). Les évaluations subjectives de la quantité et de la qualité des liens interpersonnels se présentent de façon comparative et comprennent un jugement de soi par rapport à une variété de modèles. Ces standards subjectifs pour les relations émanent de deux sources distinctes: de l'expérience passée et des comparaisons sociales.

Expérience passée. Selon Peplau et al. (1982), l'expérience passée de la personne l'amène à développer des images de relations sociales qui la comblent et d'autres qui ne lui conviennent pas. En fait, son vécu lui apprend sur ses propres besoins sociaux et sur la façon de les satisfaire. Ainsi, l'individu compare ses relations actuelles à ces standards (expérience passée) et s'il considère sa vie sociale courante moins bien qu'elle doit l'être, alors il se sent malheureux. À ce sujet, Cotrona (1982) mentionne que la perception de relations présentes moins bonnes que des précédentes s'associe avec l'insatisfaction sociale et la solitude.

Comparaisons sociales. D'après Pettigrew (1967: voir Peplau et al., 1982; Perlman & Peplau, 1981), les comparaisons sociales avec les autres dans des situations similaires peuvent être importantes dans l'auto-évaluation de la solitude. En fait, selon Peplau et al. (1982), l'individu évalue ses relations interpersonnelles en les comparant avec celles des autres. Une personne peut donc vivre la solitude si en comparant ses relations sociales avec celles de ses pairs, elle conclut que les siennes sont moins nombreuses et de moins bonne qualité.

En somme, les standards personnels pour les relations sociales peuvent affecter la solitude. Ils représentent des évaluations qui se fondent sur l'expérience passée et les comparaisons sociales. D'autres facteurs peuvent aussi agir comme modérateurs dans l'expérience de la solitude. Il s'agit des attributions causales.

Attributions Causales de la Solitude

Comme le soulignent Peplau et al. (1982), le fait que la personne s'étiquette comme étant isolée n'est pas le point final du processus d'auto-évaluation de la solitude. En effet, l'individu cherche aussi à expliquer les causes de son état. Selon Peplau et al. (1982) ainsi que Perlman et Peplau (1981), la compréhension de ces causes constitue, pour la personne, un premier pas afin de prédire, comprendre et alléger sa solitude. De plus, il semble que les explications personnelles concernant les causes de la solitude peuvent avoir des effets importants sur l'estime de soi, les attentes envers le futur, les réactions affectives et les comportements d'ajustement. Les attributions causales de la solitude s'exposent donc ici en fonction des explications de la personne pour les causes du maintien de la solitude.

Les explications personnelles pour la solitude comportent trois éléments reliés et distincts (Peplau et al., 1979; Peplau et al., 1982). Premièrement, la personne dirige habituellement son attention sur un événement précipitant qui, selon elle, entraîne sa solitude. Deuxièmement, en tentant d'expliquer pourquoi ce sentiment persiste et pourquoi elle se voit incapable de former des liens sociaux satisfaisants, la personne scrute les causes du maintien de sa solitude. Ces causes concernent habituellement les caractéristiques de la personne ou de la situation. Troisièmement, la personne trouve les changements dans ses relations sociales qui peuvent amenuiser sa solitude. Étant donné que ces attributions ne sont pas nécessairement précises, il est probable que ces changements ne fassent pas de différence, alors la personne peut considérer

d'autres attributions possibles. Ainsi, les explications personnelles peuvent changer avec le temps.

Pour Peplau et Perlman (1979) ainsi que Peplau et Caldwell (1978), le modèle attributionnel qui s'applique le mieux au concept de solitude est celui de Weiner (1974). Comme le mentionnent Peplau et al. (1979), dans cette approche, les causes spécifiques de la solitude sont moins importantes que leurs propriétés dimensionnelles générales. Ainsi, la cause concerne une caractéristique de la personne ou de la situation. Weiner (1974, 1986) démontre que les attributions causales peuvent être classifiées suivant trois dimensions: le lieu de causalité, la stabilité et la contrôlabilité.

Lieu de causalité. Weiner (1986) propose que cette dimension de la causalité concerne le lieu ou l'origine d'un résultat (succès ou échec). Ce lieu de causalité peut être interne ou personnel par opposition à externe ou situationnel. Ainsi, par exemple, un individu qui attribue sa solitude à son manque d'habiletés sociales ou à son apparence physique peu attirante démontre un lieu de causalité interne à sa personne. Si par contre, il la considère comme étant due à la mauvaise disposition physique de la pièce où il travaille ou au manque d'efforts de ses collègues qu'il considère comme étant trop froids, alors le lieu de causalité est externe.

Stabilité. Une seconde dimension de la causalité réside dans la stabilité (Weiner, 1986). La cause d'un succès ou d'un échec peut varier ou être constante. En effet, une cause peut être stable ou instable. Donc, dans l'exemple précédent, l'apparence physique, le manque d'habiletés sociales et la

disposition physique sont des causes stables ou fixes car elles ne peuvent changer à court terme, alors que l'effort des collègues pour établir des relations peut varier dans le temps.

Contrôlabilité. Weiner (1986) définit la troisième dimension de la causalité comme étant la contrôlabilité d'une cause. Cette dernière peut donc être perçue par la personne comme contrôlable ou incontrôlable. La cause est contrôlable lorsque l'acteur perçoit que lui ou quelqu'un d'autre peut agir sur elle. Par contre, elle est incontrôlable si l'individu ne perçoit pas sa propre incidence ou celle d'un autre sur la cause de son succès ou son échec. Ainsi, par exemple, l'échec à un examen peut être perçu par l'élève comme étant dû à un manque d'explication de l'enseignant, une cause externe à l'acteur et contrôlable par l'enseignant. Cependant, une personne peut percevoir son incapacité à ce trouver un travail à cause de la robotisation. Il s'agit alors d'une cause externe et incontrôlable. Si la cause est interne, c'est-à-dire due à la personne elle-même (p. ex., la maladie ou le manque d'effort), elle peut également être contrôlable ou non. Si un individu échoue un examen parce qu'il est trop malade, la cause est incontrôlable. Cependant, si cet échec est dû à son manque d'effort, il s'agit alors d'une cause contrôlable. Donc, l'habileté d'une personne à contrôler ses relations sociales afin de maintenir un équilibre entre celles qu'elle désire établir et celles qu'elle possède déjà constitue une conception centrale de l'approche cognitive. La solitude représente donc un manque de contrôle sur cet équilibre (Peplau et al., 1979).

Selon les théories cognitives des attributions, la performance est fonction de la probabilité d'obtenir une récompense valorisée à la suite d'un

comportement. Les attributions causales influencent tout autant la perception de la capacité de produire un comportement que la valeur attribuée aux conséquences associées à la réussite ou l'échec (Weiner, 1974). Ainsi, les attributions causales peuvent avoir une incidence sur la performance au travail. Peplau et al. (1982) mentionnent que la théorie des attributions prédit que des explications stables pour un échec peuvent mener à des attentes plus faibles quant aux performances futures.

En somme, les attributions ont une influence modératrice sur l'expérience de la solitude. Comme le mentionne Weiner (1986), la causalité présente trois dimensions: le lieu, la stabilité et la contrôlabilité. L'auteur conçoit chacune de ces propriétés comme un continuum bipolaire, étiqueté aux extrêmes comme étant interne ou externe, stable ou instable et contrôlable ou incontrôlable. Selon Weiner (1986), les causes se situent dans des catégories discrètes et non pas continues. Par exemple, pour la dimension stabilité, une cause est soit stable, soit instable. Il n'y a pas de degré de stabilité ou d'instabilité. La même conception s'applique pour le lieu de causalité et la contrôlabilité. Un autre processus d'auto-évaluation de la solitude, le contrôle perçu, affecte également l'expérience de la solitude.

Contrôle Perçu

Selon Peplau et Caldwell (1978), Peplau et Perlman (1979) ainsi que Perlman et Peplau (1981), la perception qu'un individu a du contrôle qu'il exerce sur ses relations peut affecter le processus d'auto-évaluation de la solitude. Plus

précisément, cette sensation de contrôle personnel s'élabore en fonction du niveau de contacts désirés. Selon ces auteurs, le sentiment de contrôle personnel peut réduire le stress et augmenter la performance. Donc, par exemple, une personne qui n'atteint pas le nombre de contacts qu'elle désire avoir au travail peut croire ou ne pas croire qu'elle exerce du contrôle sur ses relations. Ainsi, dans le cas où l'individu ne possède pas ce sentiment de contrôle personnel, il semble que les risques de vivre la solitude soient plus grands.

En résumé, certains processus cognitifs affectent la solitude. En effets, ces processus peuvent affecter l'expérience d'auto-évaluation de la solitude. Il s'agit de l'auto-étiquetage, des standards personnels pour les relations, des attributions causales et du contrôle perçu qui constituent ces processus. Celui d'auto-étiquetage de la solitude utilise des indices affectifs, comportementaux et cognitifs. Pour ce qui est des standards personnels pour les relations, ils émanent de l'expérience passée et des comparaisons sociales. Les attributions causales, quant à elles, peuvent être classifiées selon les dimensions lieu de causalité, stabilité et contrôlabilité. Finalement, le contrôle perçu fait référence au contrôle personnel que la personne croit posséder ou non sur ses propres relations.

Le cadre de référence ne répond pas explicitement à la question de recherche à savoir s'il existe une relation entre l'isolement professionnel que vivent les directrices et directeurs d'école et leur performance au travail. Son analyse suggère tout de même une relation entre les deux variables. En effet, même s'ils ne parlent pas de lien de cause à effet entre la solitude et des facteurs

négatifs comme la dépression (Rich & Scovel, 1987; Rubenstein & Shaver, 1982), le désespoir (Rubenstein & Shaver, 1982), l'auto-dépréciation (Rubenstein & Shaver, 1982), l'alcoolisme (Calicchia & Barresi, 1975) et les problèmes de santé physique (Rubenstein & Shaver, 1982); certains auteurs suggèrent tout de même une relation entre ces variables et la solitude. Ainsi, comme le mentionne Booth (1983), avec les diverses variables que la littérature associe à la solitude, il est difficile de croire que cette dernière n'affecte pas la performance. La prochaine partie présente la recension des écrits pertinents pour la présente étude.

RECENSION DES ÉCRITS

Cette partie expose la recension des écrits de la présente étude. L'interrogation des banques de données (ERIC, PSYCLIT, ABI/INFORM et Dissertation Abstracts) ne permet pas l'identification d'études traitant de la relation entre l'isolement professionnel et la performance au travail. Ainsi, les écrits recensés traitent de la relation entre la solitude et la performance académique. Plusieurs des études identifiées utilisent le *Revised UCLA Loneliness Scale* (Russell, Peplau & Cotrona, 1980) pour mesurer la solitude. Étant donné que sa description détaillée se retrouve au chapitre traitant de la méthode, il n'est pas ici décrit en détail. Les écrits suivants se présentent par ordre chronologique décroissant. Il s'agit des études de Rotenberg et Morrison (1993); Burleson et Samter (1992); Hawken, Duran et Kelly (1991); Dobson, Campbell et Dobson (1987); Booth (1983) ainsi que Ponzetti et Cate (1981).

L'étude de Rotenberg et Morrison (1993) examine la relation entre les scores à une échelle de solitude et le décrochage au collégial. Les écrits consultés amènent les auteurs à formuler l'hypothèse que les scores des étudiants au *Revised UCLA Loneliness Scale* (Russell et al., 1980), au début de l'année académique, prédisent le décrochage.

Le premier groupe de sujets se compose de 543 étudiants en psychologie (229 hommes et 314 femmes) inscrits à la session automne 1989. Le second groupe, quant à lui, représente 368 étudiants en psychologie (223 hommes et 145 femmes) inscrits à la session automne 1990. Tous les sujets proviennent d'une université canadienne.

Durant les deux premières semaines du semestre d'automne (septembre), les étudiants complètent en classe une échelle de solitude. Cette procédure s'applique en 1989 pour les étudiants du premier groupe et en 1990 pour ceux du second. La mesure de la solitude se fait à l'aide du *Revised UCLA Loneliness Scale* (Russell et al., 1980). On identifie les étudiants qui décrochent du collège par leur non-réinscription au semestre automnal suivant, c'est-à-dire en 1990 pour le groupe de 1989 et en 1991 pour celui de 1990. De plus, le collège fournit des données afin d'identifier les étudiants des deux groupes (1989 et 1990) qui ne se réinscrivent pas en raison de leurs faibles notes.

Tel que prévu, les scores des étudiants au *Revised UCLA Loneliness Scale* prédisent le décrochage. Pour le groupe de 1989, les corrélations sont de .05 pour l'échantillon total, de .16 ($p < .025$) pour les hommes et de -.05 pour les femmes. En ce qui a trait au groupe de 1990, les corrélations sont de .13 ($p <$

.05) pour l'échantillon total, de .09 pour les hommes et de .22 pour les femmes. Afin de déterminer l'influence de ceux qui décrochent à cause de leurs faibles résultats, les auteurs effectuent des corrélations partielles en contrôlant les résultats scolaires des sujets. Pour le groupe de 1989, les statistiques fournissent des corrélations de .05 pour l'échantillon total, de .16 ($p < .025$) pour les hommes et de -.07 pour les femmes. Ainsi, dans ce groupe, l'échelle de solitude prédit le décrochage pour les hommes et non pour les femmes. Pour le groupe de 1990, les corrélations sont de .18 ($p < .01$) pour l'échantillon total, de .14 ($p < .05$) pour les hommes et de .24 ($p < .01$) pour les femmes. Dans ce groupe, l'échelle de solitude prédit le décrochage pour les deux sexes. En somme, Rotenberg et Morrison (1993) concluent que le *Revised UCLA Loneliness Scale* constitue un «prédicteur» du décrochage, plus puissant pour les hommes que pour les femmes du groupe de 1989, mais non pour celui de 1990.

D'après Rotenberg et Morrison (1993), les corrélations entre le *Revised UCLA Loneliness Scale* et le décrochage sont du même ordre que celles entre les échelles de personnalité et le comportement. Il importe, selon eux, que des recherches sur le lien prédictif entre une échelle de solitude et le décrochage soient effectuées pour établir le lien causal. Ils soulignent que le contrôle des variables parasites comme les faibles notes influence peu la relation prédictive entre les scores de solitude et le décrochage.

L'étude de Burleson et Samter (1992) vise à mesurer les différences de sexe dans la relation entre la performance académique et la solitude. Les sujets représentent 208 étudiants (102 hommes et 106 femmes) avec un âge moyen de

20,52 ans. Le *Revised UCLA Loneliness Scale* mesure le sentiment de solitude des participants. Dans cette étude, une consistance interne .86 caractérise cette échelle. Les auteurs obtiennent la moyenne académique des étudiants directement du bureau du registraire de l'université. À la deuxième session de l'année scolaire, on demande aux sujets de compléter le *Revised UCLA Loneliness Scale* et ce, à n'importe quel moment entre le 1er jour de classe et la 3e semaine.

Les résultats montrent une relation positive peu élevée entre la solitude et la moyenne académique ($r = .12, p < .09$). Ce résultat suggère que les individus plus isolés obtiennent de meilleures notes. Cette relation entre la solitude et la moyenne académique se veut significative pour les hommes ($r = .25, p < .01$) et non significative pour les femmes ($r = .05$). En somme, la relation entre la solitude et la performance académique tend, en général, vers le positif. L'analyse quant au sexe ne démontre aucune différence liée à l'intensité de la corrélation entre ces variables. Ainsi, la corrélation observée pour les hommes n'est pas significativement différente de celle obtenue pour les femmes.

Selon Burleson et Samter (1992), le fait que les gens isolés montrent des interactions sociales moins fréquentes ou ressentent moins de satisfaction que les personnes non isolées suggère une explication pour l'association observée entre la solitude et la performance académique. En effet, ils proposent que les individus isolés obtiennent de meilleures notes parce qu'ils passent moins de temps à interagir avec les autres et plus à étudier. Cette explication concorde avec les résultats de Hoover, Skuja et Cosper (1979). Quoi qu'il en soit, la direction de la causalité entre la solitude et la performance académique n'est pas

claire. Les auteurs soulèvent également la possibilité que ces deux variables ne soient pas directement liées mais plutôt fonction de variables modératrices ou médiatrices comme l'intelligence, par exemple.

L'étude de Hawken et al. (1991) examine, entre autres, la relation entre la solitude et la persistance à l'école. Les auteurs posent la question de recherche suivante: Est-ce qu'il existe une différence significative entre les persistants et les non-persistants sur la mesure de solitude et ce, après six semestres?

Les sujets de cette étude représentent 200 étudiants (116 femmes et 84 hommes) de première année inscrits à un séminaire d'orientation d'une université privée du nord-est américain. Le *Revised UCLA Loneliness Scale* mesure la solitude. La mesure de la persistance se fait à l'aide des registres d'inscription de l'université et ce, trois et six semestres après la cueillette des données. Hawken et al. (1991) vérifient le nom des participants à l'aide de la liste d'inscription du registraire et on forme deux groupes, soit ceux qui sont encore inscrits et ceux qui ne le sont plus. Pour ce qui est de l'expérimentation, elle consiste à ce que les participants complètent le *Revised UCLA Loneliness Scale* (Russell et al., 1980) que leur distribue leur instructeur respectif au séminaire d'orientation. Par la suite, l'instructeur recueille les questionnaires et les renvoie aux chercheurs. De plus, les sujets signent une autorisation d'accès à leur dossier scolaire.

Les résultats démontrent une différence significative ($t = 2.06, p < .05$) aux scores de solitude entre les persistants et les non-persistants. En effet, le groupe des non-persistants ($M = 46.81$) obtient un résultat moyen plus élevé que celui

des persistants ($M = 42.25$). De plus, les résultats montrent un coefficient de .08 entre la solitude et la moyenne académique. Il semble donc exister une relation positive bien que non significative entre la solitude et la performance académique.

Selon Hawken et al. (1991), la relation entre la solitude et la persistance scolaire s'explique de la façon suivante. La solitude engendre une insatisfaction générale face à l'environnement scolaire qui elle entraîne le décrochage.

L'étude de Dobson et al. (1987) explore, entre autres, la relation entre la solitude et la moyenne académique chez les étudiants du premier cycle du secondaire. D'une façon plus précise, les auteurs se posent deux questions. Premièrement, quelle est la relation entre la solitude et la moyenne académique? Deuxièmement, quel pourcentage de la variance de la solitude peut expliquer la moyenne académique?

L'échantillon est composé de 163 étudiants (80 filles et 83 garçons) du premier cycle du secondaire. Le *Revised UCLA Loneliness Scale* (Russell et al., 1980) mesure la variable dépendante que représente la solitude. Après l'obtention de l'accord de chaque parent, le conseiller de chacune des écoles fournit la moyenne académique (variable indépendante) des sujets et ces derniers complètent le *Revised UCLA Loneliness Scale*.

Les résultats démontrent une corrélation négative ($r = -.78$) et significative ($p < .001$) entre la solitude et la moyenne académique. Ce résultats signifie que

la moyenne académique explique 61% de la variance de la solitude et ce, de façon significative ($p < .001$).

En somme, les étudiants qui rapportent un haut degré de solitude obtiennent une moyenne académique plus faible que les autres. Inversement, ceux qui rapportent un faible niveau de solitude récoltent une moyenne académique plus forte. De plus, les résultats indiquent que la moyenne académique constitue un «prédicteur» important de la solitude. En effet, plus de 60% de la variance de la solitude s'explique par celle de la moyenne académique. Dobson et al. (1987) se demande si cette relation entre la solitude et la performance peut s'expliquer par le fait que les gens qui se sentent seuls peuvent être si affectés par cet état qu'ils en «oubli» d'avoir du succès.

L'étude de Booth (1983) examine, entre autres, l'influence de la solitude sur la moyenne académique. L'auteur présuppose une relation négative entre ces deux variables. Il formule l'hypothèse selon laquelle les gens plus isolés obtiennent des résultats académiques moins élevés que ceux qui se sentent moins seuls.

Les sujets, 51 étudiants (26 hommes et 25 femmes) en psychologie, se portent volontaires pour participer à cette étude en échange d'un crédit de cours nominal. L'âge des sujets varie de 18 à 43 ans. La solitude se mesure à l'aide du *Revised UCLA Loneliness Scale*.

Les résultats démontrent que les deux niveaux de solitude (fort ou faible, $Md = 38.50$, distribution = de 24 à 63) n'ont pas d'influence sur la moyenne

académique. En fait, il n'y a pas de différence significative, en ce qui a trait à la moyenne académique, entre les sujets se sentant fortement ($M = 2.967/4$, $ÉT = 0.62$) et faiblement ($M = 2.969/4$, $ÉT = 0.46$) isolés. Les corrélations entre la solitude et la moyenne académique sont négatives et non significatives et ce, autant pour les femmes ($r = -.11$) que pour les hommes ($r = -.01$). Bien que des différences directionnelles entre les sexes émergent, celles-ci ne sont pas statistiquement significatives.

En somme, les données ne supportent pas l'hypothèse de Booth (1983) selon laquelle le niveau de solitude affecte la moyenne académique. L'auteur mentionne que la taille de l'échantillon ainsi que le type de sujets peuvent être responsables du manque de différences significatives. En effet, l'échantillon est constitué de volontaires plutôt que de sujets choisis au hasard. Les gens vivant de la solitude n'étant pas très ouverts aux événements demandant des interactions, ils peuvent ne pas se montrer aussi enclins à participer à ce type d'étude et ainsi, ne pas s'y impliquer. De plus, ceux qui se perçoivent comme n'ayant pas besoin de crédits supplémentaires, représentant probablement un extrême au niveau de la solitude, peuvent ne pas se porter volontaires.

L'étude de Ponzetti et Cate (1981) vise à explorer les différences de sexe dans la relation entre la solitude et la performance académique. L'hypothèse prévoit que la solitude affecte plus la performance des hommes que celles des femmes.

Les sujets sont 97 étudiants (51 hommes et 46 femmes) non gradués résidant sur le campus d'une université du nord-ouest des États-Unis. Une

version modifiée du *Bradley Loneliness Scale* (Bradley, 1969: voir Ponzetti & Cate, 1981) mesure la solitude. Cet instrument comprend 37 items, sur une échelle de type *Likert* en 6 points (allant de rarement vrai à toujours vrai). On additionne les 37 items pour obtenir le score total de solitude. Une consistance interne de 0.92 caractérise cette échelle. La moyenne cumulative des sujets détermine la performance académique.

Pour les hommes, les résultats montrent une corrélation négative ($r = -.32$) et significative ($p < .05$) entre la solitude et la performance académique. C'est-à-dire que plus la solitude augmente, plus la performance académique diminue. Pour les femmes, les résultats montrent une relation négative ($r = -.14$) mais non significative. Les auteurs interprètent ces résultats par l'inhabileté relative des hommes à exprimer leurs sentiments aux autres (Balswick, 1979: voir Ponzetti et Cate, 1981). Selon eux, si les hommes ne se sentent pas à l'aise de partager leurs sentiments avec les autres, les effets négatifs de la solitude peuvent les affecter de plusieurs façons et notamment, au niveau de leur performance académique.

En somme, les études de Burleson et Samter (1992) ainsi que de Hawken et al. (1991) montrent qu'il existe une relation positive bien que non significative entre la solitude et la performance académique. Ainsi, les individus les plus isolés semblent obtenir de meilleures notes. Les résultats de l'étude de Rotenberg et Morrison (1993) proposent une relation positive et significative entre la solitude et le décrochage scolaire. Les individus plus isolés risquent d'abandonner davantage l'école que les autres. Ils montrent également que le contrôle des résultats scolaires influence peu la relation prédictive entre la

solitude et le décrochage scolaire. La performance n'agit donc pas sur cette relation. Cependant, les études de Dobson et al. (1987) et de Ponzetti et Cate (1981) montrent qu'il existe une relation négative et significative entre la solitude et la performance académique. Booth (1983) obtient le même genre de résultats sauf qu'il se veut non significatif. Ainsi, les individus les plus isolés obtiennent de moins bonnes notes.

Cette partie constituait la recension des écrits. La prochaine présente l'hypothèse de recherche que suggèrent le cadre de référence et la recension des écrits.

HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

En définitive, la solitude semble liée à des facteurs négatifs comme la dépression (Rich & Scovel, 1987; Rubenstein & Shaver, 1982), le désespoir (Rubenstein & Shaver, 1982), l'auto-dépréciation (Rubenstein & Shaver, 1982), l'alcoolisme (Calicchia & Barresi, 1975) et les problèmes de santé physique (Rubenstein & Shaver, 1982). De plus, comme le mentionne Booth (1983), avec les diverses variables que la littérature associe à la solitude, il est difficile de croire que cette dernière n'affecte pas la performance. D'ailleurs, trois études obtiennent des corrélations positives entre la solitude et la performance académique des étudiants.

L'analyse du cadre de référence et des études recensées suggère donc l'existence d'une relation négative entre la solitude et la performance au travail. En conséquence, l'étude formule l'hypothèse de recherche suivante: Il existe une relation négative entre l'isolement professionnel et la performance au travail des directrices et directeurs d'école.

Ce chapitre présentait le cadre de référence, la recension des écrits et l'hypothèse de recherche. Le chapitre suivant expose la méthode de la présente étude.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Ce chapitre présente la méthode mise en place pour tester l'hypothèse de recherche. Il présente successivement le plan de l'expérience, les sujets, les instruments de mesure, le déroulement de l'expérimentation ainsi que le plan d'analyse des données.

PLAN DE L'EXPÉRIENCE

Cette partie expose le plan de l'expérience. C'est-à-dire qu'elle présente la perspective dans laquelle se réalise l'étude et elle définit de façon opérationnelle les variables à l'étude.

Cette étude, qui porte sur le lien entre l'isolement professionnel et la performance au travail, s'effectue dans une perspective quantitative. Plus précisément, une méthode corrélationnelle est utilisée afin de vérifier son hypothèse. Ce choix se justifie par l'impossibilité de contrôler expérimentalement le niveau d'isolement des sujets. En effet, les relations observées entre la solitude et des variables telles la faible estime de soi et la dépression, par exemple, ne permettent pas de prendre le risque d'isoler des sujets afin de vérifier une hypothèse causale. Une telle procédure, en plus d'être onéreuse, contreviendrait à l'éthique de la recherche (Robert, 1988). De plus, l'état actuel des connaissances sur la relation entre la solitude et la performance

ne permet pas de soulever une hypothèse causale. En somme, l'étude n'exige pas de manipulation délibérée d'une variable indépendante comme dans le cas de la méthode expérimentale. Elle se limite à indiquer le degré de relation entre deux variables, elle ne donne aucune information quant au lien de cause et effet (Ladouceur & Bégin, 1980).

Les variables à l'étude sont l'isolement professionnel, la performance au travail et le lieu de causalité. L'isolement professionnel constitue la variable prédictive. Elle se définit de façon opérationnelle comme étant le score à l'*Échelle de Solitude de l'Université Laval* (De Grâce et al., 1993). La variable critère se présente comme étant la performance au travail des directrices et des directeurs d'école. Elle est définie de façon opérationnelle comme le score à une traduction et une adaptation canadienne-française du *Self-Appraisal Instrument For Community College Administrators* de Brown et Rodriguez (1989). Le lieu de causalité représente une variable contrôle qui se définit opérationnellement comme étant le score à chacune des dimensions d'une traduction canadienne-française du *Causal Dimension Scale* de Russell (1982a). La prochaine partie traite des sujets de l'étude.

SUJETS

Cette partie présente les sujets de l'étude. Elle précise les motifs de leur choix, leur nombre ainsi que quelques renseignements généraux les caractérisant.

Pour des raisons économiques et pratiques, les directrices ($N = 38$) et directeurs ($N = 128$) d'école des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de la région Mauricie - Bois-Francs représentent la population visée par cette étude. Ils dirigent 247 écoles réparties dans les 14 commissions scolaires francophones de cette région administrative. De ces 166 directions sollicitées, 117 retournent les questionnaires; ce qui représente un taux de réponse de 70,48%.

Des 117 directrices et directeurs d'école qui retournent les questionnaires, 115 répondent aux deux questionnaires essentiels, soit les échelles des solitude et de performance. De plus, une analyse préliminaire des données suggère le retrait, pour des raisons statistiques, d'un sujet additionnel. En effet, il se situe à une grande distance de la cohorte des sujets comme le montre le nuage de points. Cent quatorze sujets (27 directrices, 84 directeurs et 3 sujets de sexe inconnu) constituent donc l'échantillon de la présente étude. Ces gens qui participent à l'étude le font volontairement après que ses buts furent expliqués. Ils sont âgés entre 34 et 57 ans avec un âge moyen de 47.99. Ils cumulent en moyenne 17.78 années de scolarité reconnues allant de 13 à 21 années. Ils ont entre 2 et 36 années d'expérience en enseignement ($M = 16.70$) et entre 1 et 29 années d'expérience dans la fonction de directrice ou directeur d'école ($M = 12.91$). Ils oeuvrent dans des commissions scolaires comprenant entre 4 et 46 directions d'école ($M = 22$). Ils dirigent entre 1 et 6 écoles ($M = 1,5$) des ordres préscolaire - primaire ($n = 91$), secondaire ($n = 16$) ou autres ($n = 5$). Les écoles qu'ils dirigent comprennent en moyenne 436.83 étudiants (entre 80 et 2 000). Ils ont entre 0 et 4 adjoint(es) ce qui représente une moyenne de 0.41. La prochaine partie présente les instruments de mesure.

INSTRUMENTS DE MESURE

La présente étude utilise trois instruments de mesure. Il s'agit de l'*Échelle de Solitude de l'Université Laval* (De Grâce et al., 1993) et des adaptations canadiennes-françaises du *Self-Appraisal Instrument For Community College Administrators* de Brown et Rodriguez (1989) et du *Causal Dimension Scale* de Russell (1982a).

Échelle de Solitude de l'Université Laval (ÉSUL)

L'*ÉSUL* constitue une version canadienne-française du *Revised UCLA Loneliness Scale*. Il repose sur la même base théorique que la présente, soit l'approche cognitive de la solitude. De plus, selon De Grâce et al. (1993), Paloutzian et Janigian (1989) ainsi que Russell (1982b), le *Revised UCLA Loneliness Scale* représente l'instrument le plus fréquemment utilisé pour mesurer la solitude et ce, tant en raison des conceptions théoriques qui la sous-tendent qu'en raison de ses qualités psychométriques.

L'*ÉSUL* se compose de 20 énoncés auto-descriptifs où le répondant indique la fréquence d'apparition d'un sentiment spécifique de solitude et ce, sur une échelle *Likert* en quatre points (1 jamais; 2 rarement; 3 quelquefois; 4 souvent). Il s'agit d'un instrument de mesure dont l'analyse factorielle (variance commune = 32%) révèle l'unidimensionnalité du concept de solitude. Pour sa

validation transculturelle, De Grâce et al. (1993) s'inspirent de la méthode que propose Vallerand (1989).

Le coefficient de cohérence interne (*alpha de Cronbach*) de l'ÉSUL est de .88 avec un échantillon d'étudiants et varie de .87 à .91 avec une échantillon de personnes âgées. Avec des étudiants, ce résultat ressemble à celui de la version américaine (Russell et al., 1980), soit .94 . Dans le cadre de la présente étude, c'est-à-dire avec des directrices et directeurs d'école, les résultats indiquent un coefficient de cohérence interne de l'ordre de .91.

Tel que le suggère le contexte théorique, le degré de relation entre une échelle de solitude et une échelle de satisfaction à la vie ainsi qu'une échelle de sentiment dépressif permet d'établir la validité concomitante de l'ÉSUL. Les corrélations entre l'ÉSUL et l'*Échelle de Satisfaction à la Vie* (ÉSV) de Blais, Vallerand, Pelletier et Brière (1989) sont de $-.53$ ($p < .001$) chez les femmes et de $-.54$ ($p < .001$) chez les hommes. Les corrélations entre l'ÉSUL et l'*Inventaire de Dépression Beck* (IDB) de Gauthier, Morin, Thériault et Lawson (1982) sont de $.52$ ($p < .001$) chez les femmes et de $.48$ ($p < .001$) chez les hommes. Ces résultats ressemblent à ceux obtenus pour la version originale de l'échelle (Russell et al, 1980) sur l'ensemble de l'échantillon ($r > -.40$ avec un indice de satisfaction et $r > .51$ avec un indice de dépression). Pour ce qui est de la validité discriminante, elle se vérifie par le pouvoir de l'ÉSUL d'identifier les sujets plus ou moins dépressifs selon l'*Inventaire de Dépression de Beck* (IDB) traduit par Gauthier et al., (1982). L'analyse de variance révèle des différences significatives entre les groupes dépressifs au niveau moyen de solitude tant chez les femmes ($F(2,60) = 10.14$, $p < .001$) que chez les hommes ($F(2,14) = 15.68$, $p <$

.001). Dans les deux cas, selon le test de *Tukey*, seul le groupe sévèrement dépressif se distingue significativement des deux autres. D'après l'analyse discriminante de classification, les erreurs de prédiction du groupe d'appartenance s'élèvent à 39% pour les femmes et à 44% pour les hommes. L'*ÉSUL* classe correctement 67% de femmes et 66% des hommes non dépressifs, 43% des femmes et 25% des hommes légèrement dépressifs alors que 72% des femmes et 75% des hommes sévèrement dépressifs sont correctement classés. En ce qui concerne la stabilité temporelle, elle s'évalue à l'aide d'un coefficient de corrélation test-retest entre les scores à deux passations à huit semaines d'intervalle. Les résultats montrent des corrélations de .86 ($p < .001$) chez les femmes et de .84 ($p < .001$) chez les hommes. Pour l'ensemble de l'échantillon ($r = .85$), cet indice se montre supérieur à celui obtenu par la version anglophone ($r = .73$). Le test- z de *Fisher* révèle une différence significative entre ces deux résultats.

Questionnaire d'Auto-Évaluation de la Performance (QAÉP)

Le *QAÉP* constitue une version canadienne-française du *Self-Appraisal Instrument For Community College Administrators* de Brown et Rodriguez (1989). Cette version se compose de 34 dimensions comparativement à 39 pour la version originale. Pour chacune de ces dimensions, le questionnaire présente cinq énoncés auto-descriptifs gradués. Le répondant doit choisir, pour chacune des dimensions, l'énoncé comportemental parmi les cinq présentés qui le décrit le mieux en tant que directrice ou directeur d'école. Ainsi chaque dimension est

évaluée sur une échelle en cinq points allant du plus faible comportement de gestion au comportement le meilleur. Sa validation transculturelle s'inspire de la démarche que propose Vallerand (1989).

D'abord, une version préliminaire du questionnaire original en langue française est réalisée. Pour ce faire, une traductrice professionnelle effectue la traduction. Deuxièmement, afin d'obtenir une version expérimentale du questionnaire un expert en administration scolaire ainsi que quatre directeurs et une directrice d'école qui ne font pas partie de la population cible évaluent la version préliminaire. Ils doivent dire si l'instrument contient des questions dont le sens leur semble obscur, si les questions leur semblent pertinentes en regard de la réalité de la fonction de directrice et de directeur d'école au Québec et s'ils considèrent que des éléments pourraient être ajoutés au questionnaire. Cette étape de vérification de la validité de contenu ramène de 39 (version originale) à 34 (version finale) le nombre de dimensions du questionnaire. Les dimensions restantes sont, selon les personnes consultées, représentatives et adaptées au travail des directrices et des directeurs d'école du Québec. Troisièmement, un prétest par la méthode du test-retest détermine la stabilité temporelle. Pour ce faire, 16 directrices et 26 directeurs d'école dont l'âge moyen est de 44,4 ans complètent le questionnaire à deux reprises à un intervalle de deux semaines. Les résultats des analyses statistiques démontrent que la version canadienne-française possède des qualités métrologiques comparables à celles de la version originale. En effet, l'indice de cohérence interne (*alpha de Cronbach*) est de .98 au prétest et de .90 au post-test. En ce qui concerne sa stabilité temporelle, les résultats montrent une corrélation totale de .84 ($p = .001$). Par ailleurs, la corrélation par dimension varie de -.02 à .87 comparativement de .12

à .86 pour la version originale. Une trop petite variance des scores explique les corrélations faibles telle celle de -.02. Dans le cadre de la présente étude, c'est-à-dire avec des directrices et des directeurs d'école, les résultats indiquent un coefficient de cohérence interne de .88.

Échelle de Dimensions Causales (ÉDC)

L'*ÉDC* constitue une traduction et une adaptation du *Causal Dimension Scale* de Russell (1982a). L'utilisation de ce questionnaire demande une adaptation du libellé selon l'objet de l'étude. Dans la présente recherche, il s'agit de la solitude vécue au travail. Ainsi, le libellé d'introduction est adapté afin que les répondants précisent à quoi ils attribuent la solitude qu'ils vivent ou pourraient vivre au travail et qu'ils en évaluent les dimensions causales (lieu de causalité, stabilité et contrôlabilité). Ce questionnaire se compose de 10 questions. La première demande de préciser la cause de la solitude. Les neuf autres, sur une échelle de 1 à 9, mesurent trois fois chacune des dimensions. Le score 1 à la dimension lieu de contrôle signifie que l'individu considère la cause comme étant situationnelle (externe) tandis que 9 signifie qu'il la voit comme d'origine personnelle (interne). Pour la dimension stabilité, le score 1 signifie que la personne voit la cause comme étant temporaire (instable) et le score 9 comme étant permanente (stable). Finalement, le score 1 à la dimension contrôlabilité indique que la cause est perçue comme incontrôlable et 9 qu'elle est contrôlable par la personne elle-même ou par quelqu'un d'autre. Pour

chacune des trois dimensions, le total des trois échelles correspondantes est calculé.

La procédure de traduction et d'adaptation de l'instrument demande premièrement la préparation d'une version préliminaire. Son libellé demande aux répondants à quoi ils attribuent la solitude qu'ils vivent ou qu'ils pourraient vivre. Quarante étudiants dont l'âge varie de 20 à 40 ans ($M = 25.97$) répondent au questionnaire. Les résultats des analyses statistiques démontrent que la version canadienne-française possède des qualités métrologiques acceptables pour les fins de la présente étude. En effet, des corrélations test-retest significatives ($p = .001$) à deux semaines d'intervalle de .76 pour le score total, de .75 pour le lieu de causalité, de .83 pour la stabilité et de .61 pour la contrôlabilité démontrent la stabilité temporelle de l'instrument. L'indice de cohérence interne pour l'ensemble du questionnaire est de .46. Ce faible résultat peut s'expliquer par la tri-dimensionnalité de l'instrument. D'ailleurs, les coefficients de cohérence interne pour chacune des dimensions présentent des niveaux supérieurs à celui pour l'ensemble. Ainsi, pour la dimension lieu de causalité, les résultats montrent des indices de cohérence interne de .61 au prétest et de .72 au post-test, de .84 et de .77 pour la stabilité et pour la contrôlabilité de .55 et de .68. De tels résultats semblent confirmer la présence de tels facteurs. Dans le cadre de la présente étude, c'est-à-dire avec des directrices et directeurs d'école, les résultats indiquent un coefficient de cohérence interne pour l'ensemble de l'échelle de .64. Pour chacune des dimensions, les résultats montrent des indices de cohérence interne de .67 pour le lieu de causalité, de .73 pour la stabilité et de .56 pour la contrôlabilité. La prochaine partie expose le déroulement de l'étude.

DÉROULEMENT

Le déroulement de la présente étude se concrétise en plusieurs étapes. Il s'agit du repérage des sujets, de l'envoi des questionnaires et des relances téléphoniques et postale.

Un appel téléphonique à chacune des commissions scolaires permet de mettre à jour l'Annuaire téléphonique des organismes scolaires de la région Mauricie - Bois-Francs (Ministère de l'éducation du Québec, 1994) et ainsi de connaître les noms des directrices et directeurs ainsi que l'adresse des écoles qu'ils dirigent. Étant donné que certaines personnes dirigent plus d'une école, un tri favorise l'obtention du nombre exact de directrices et directeurs d'école de la région et l'envoi d'un seul cahier-questionnaire à chacun.

Par la suite, s'effectue l'envoi postal d'une enveloppe comprenant une lettre d'appui du Président de l'Association des Directrices et Directeurs d'Établissement d'Enseignement du Centre du Québec (voir Appendice A). Cet envoi contient aussi une description du projet (voir Appendice B), un cahier comprenant une fiche de renseignements généraux et de caractéristiques de l'environnement et trois questionnaires (*ÉSUL*, *ÉDC*, *QAÉP*) (voir Appendice C). Une enveloppe de retour pré-affranchie et pré-adressée est jointe à cet envoi effectué à chacun des 166 directeurs et directrices. Cet envoi postal se réalise le 16 novembre 1994 à l'adresse de la première école qu'ils dirigent apparaissant dans l'annuaire téléphonique des organismes scolaires de la région Mauricie - Bois-Francs (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994).

Entre le 22 et le 25 novembre 1994, une relance téléphonique permet de vérifier si les 166 directions d'école ont reçu l'envoi, de leur rappeler l'importance de leur participation et de connaître leur intention par rapport à leur participation à cette étude. L'Appendice D présente la structure de la relance.

Le 28 novembre 1994, une deuxième relance, par le courrier cette fois (voir Appendice E), rappelle à chacun des membres de la population l'importance de leur participation ainsi que la date limite de retour fixée au 7 décembre 1994.

Le retour des questionnaires commence le 18 novembre 1994 et se termine le 10 janvier 1995. Cependant, la presque totalité des questionnaires arrive avant la date limite, soit le 7 décembre 1994. La prochaine partie traite du plan d'analyse des données.

PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES

La présente partie expose le plan d'analyse des données. Plus précisément, elle traite de la réduction des données et des analyses statistiques favorisant la réalisation de l'étude.

Réduction des Données

Cette section de la réduction des données présente les transformations effectuées sur les données brutes afin de générer les indicateurs de mesure utilisés lors des analyses statistiques. En ce qui a trait à la clé de correction de l'*ÉSUL*, on tient compte de la cote globale qui se situe entre 20 et 80. Plus le score augmente, plus la personne se sent isolée. Pour les questions 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 19 et 20, les cotes sont inversées. Pour ce qui est du *QAÉP*, on tient compte également de la cote globale. Elle se situe entre 34 et 170. Un score faible indique que l'individu se considère comme n'étant pas performant au travail alors qu'un score élevé indique que l'individu se considère comme étant performant. Finalement, en ce qui concerne l'*ÉDC*, les trois dimensions se traitent séparément. Les sommes des trois échelles pour chacune des dimensions constituent les scores utilisés dans l'étude. Le total minimum possible est de trois alors que le maximum est de 27 pour chaque dimension. Un total de 15 représente le milieu exact entre trois et 27. Chaque fois que cette situation se présente, on le considère comme étant indécis. Il est alors retiré pour les analyses qui concernent cette dimension étant donné le caractère dichotomique de cette dernière. La prochaine section présente les analyses statistiques.

Analyses Statistiques

Cette partie expose les analyses statistiques qui permettent de vérifier l'hypothèse de recherche. Elle présente également certaines analyses secondaires qui permettent d'augmenter la portée de l'étude.

L'hypothèse de recherche se formule de la façon suivante: Il existe une relation négative entre l'isolement professionnel et la performance au travail des directrices et directeurs d'école.

Une première analyse principale permet de tester l'hypothèse de recherche. Cette analyse consiste à calculer le coefficient de corrélation de *Pearson* entre les scores à l'*ÉSUL* et au *QAÉP*. Plus précisément, le coefficient de corrélation réfère à la direction et à l'intensité de la relation linéaire entre les deux variables. En somme, il vise à quantifier l'importance du lien entre les variables observées chez un même groupe de sujets (Bertrand, 1986).

Une première analyse secondaire, une corrélation de *Pearson* entre le score total à l'*ÉSUL* et chacune des 34 dimensions du *QAÉP*, permet de voir la relation entre la solitude et chacune des dimensions de la performance. Une seconde analyse secondaire permet de comparer l'intensité de la relation entre l'isolement professionnel et la performance au travail pour les individus fortement et faiblement isolés. La constitution des deux groupes s'effectue à partir du score médian à l'*ÉSUL*. Afin de comparer la différence de deux coefficients de corrélation, Glass et Hopkins (1984) proposent le test-z. De plus, selon Weiner

(1986), les attributions causales constituent des variables discrètes qui peuvent avoir une influence modératrice sur l'expérience de la solitude. Une analyse exploratoire vise à examiner si elles affectent la direction et la force de la relation entre les variables prédictive et critère (Baron et Kenny, 1986) que représentent, dans la présente étude, l'isolement professionnel et la performance au travail. Afin de vérifier l'effet de cette variable modératrice dichotomique sur la relation entre deux autres variables, dont la critère se veut continue, Baron et Kenny (1986) proposent d'éprouver les effets d'interaction entre les variables indépendantes et la variable modératrice dans un modèle de régression. Toutes les analyses s'effectuent à l'aide du *Statistical Analysis System* (SAS, 1989).

Ce chapitre représentait la méthode mise en place pour tester l'hypothèse de recherche. Le chapitre suivant expose les résultats.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'étude. Il expose successivement la description, l'analyse et l'interprétation des résultats

DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Cette partie présente la description des résultats. Plus précisément, elle expose pour chacun des trois instruments de mesure la moyenne, l'écart-type ainsi que les scores minimum et maximum.

Le Tableau 1 présente la moyenne, l'écart-type ainsi que les scores minimum et maximum à l'*Échelle de Solitude de l'Université Laval*, au *Questionnaire d'Auto-Évaluation de la Performance* ainsi qu'à l'*Échelle de Dimensions Causales*. En ce qui a trait à l'*ÉSUL*, le score moyen est de 41.22 (*É.T.* = 9.22) alors qu'au *QAÉP* il est de 137.24 (*É.T.* = 12.2). À l'*ÉDC*, pour les dimensions lieu de causalité, stabilité et contrôlabilité, les scores moyens sont respectivement de 11.11 (*É.T.* = 5.62), de 13 (*É.T.* = 6.89) et de 13.96 (*É.T.* = 5.84).

Cette partie constituait une description des résultats. La prochaine en fait l'analyse.

Tableau 1
Moyenne, Écart-Type et Scores Minimum et
Maximum à l'ÉSUL, au QAÉP et à l'ÉDC

Échelles	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Minimum	Maximum
1. ÉSUL*	114	41.22	9.22	26	66
2. QAÉP**	114	137.24	12.24	102	166
3. ÉDC***					
Lieu de causalité	111	11.11	5.62	3	27
Stabilité	111	13	6.89	3	27
Contrôlabilité	111	13.96	5.84	3	27

* Scores possibles de 20 à 80 inclusivement

** Scores possibles de 34 à 170 inclusivement

***Scores possibles de 3 à 27 inclusivement

ANALYSE DES RÉSULTATS

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

Les résultats indiquent une relation négative ($r = -.20$) et significative ($p = .03$) entre les scores à l'ÉSUL et au QAÉP. Cependant, suite à une analyse du nuage de points exposant la corrélation, un sujet dont les scores semblent

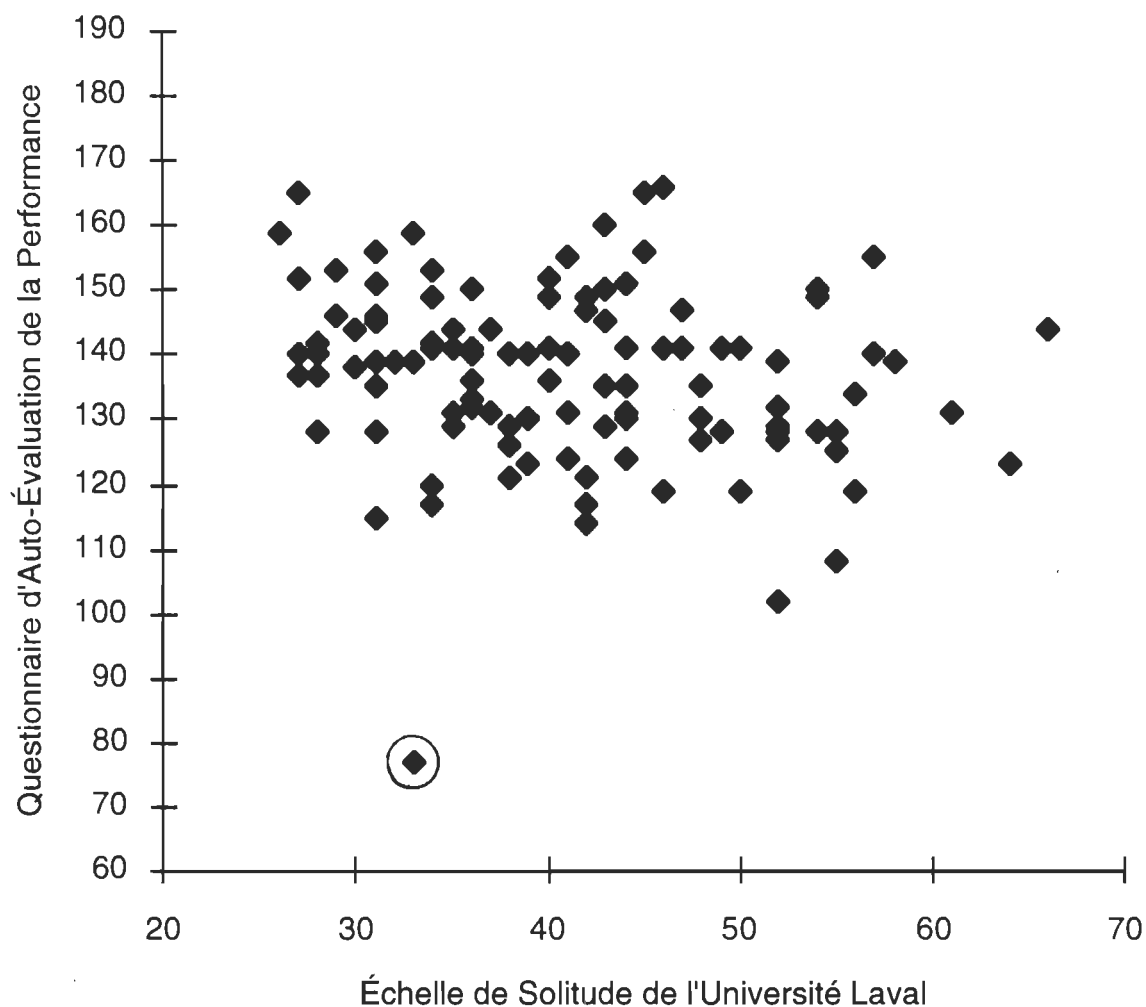


Figure 4. Relation entre les scores à l'ÉSUL et ceux au QAÉP.

statistiquement aberrants est retiré de la cohorte. La Figure 4 présente le nuage de points. Sans le sujet ayant des scores aberrants, les résultats indiquent une relation négative ($r = -.26$) et significative ($p = .006$) entre les scores à l'ÉSUL et au QAÉP. Le retranchement du sujet pour lequel les scores sont aberrants augmente donc la force de cette corrélation ainsi que le seuil de signification.

Analyses Principales

L'hypothèse de recherche prévoit qu'il existe une relation négative entre l'isolement professionnel et la performance au travail des directrices et directeurs d'école. L'hypothèse nulle qui dérive de cette hypothèse de recherche se formule ainsi: Il n'y pas de corrélation négative significative entre les scores à l'*ÉSUL* et ceux au *QAÉP*. La première analyse s'effectue à l'aide d'une corrélation. Elle montre qu'il existe une corrélation négative ($r = -.26$) et significative ($p = .006$) entre les scores à l'*ÉSUL* et ceux au *QAÉP*. Ce résultat indique que la variance à l'*ÉSUL* explique 6,8% de la variance au *QAÉP* ($\beta = -.34$, $p = .005$). Ces résultats invalident l'hypothèse nulle au profit de l'hypothèse de recherche.

Analyses Secondaires

Relation entre les scores à l'*ÉSUL* et à chacune des dimensions du *QAÉP*

En ce qui a trait à la relation entre les scores totaux à l'*ÉSUL* et ceux à chacune des 34 dimensions du *QAÉP*, le Tableau 2 montre qu'il y a 10 dimensions qui sont négativement et significativement reliées à l'isolement. Il montre également que la variance à l'*ÉSUL* peut expliquer de 3% à 5% de la variance aux items du *QAÉP*. De plus, 23 des dimensions y sont reliées négativement mais de façon non significative (voir le Tableau 5 en Appendice F).

Tableau 2
Relations Significatives entre les Scores à
l'ÉSUL et ceux aux Dimensions du QAÉP

Dimensions	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>R</i> ²
Accessibilité	114	-.21*	.04
Délégation	114	-.23*	.05
Gestion des équipements et des biens	114	-.19*	.03
Relations interpersonnelles	114	-.21*	.04
Leadership	114	-.21*	.04
Structure de l'organisation	113	-.21*	.04
Décisions en gestion du personnel	112	-.20*	.04
Développement du personnel	114	-.19*	.04
Planification stratégique	114	-.19*	.04
Constitution d'équipes	114	-.22*	.05

* $p < 0,05$

Une seule des 34 dimensions, prise de décisions, est reliée de façon positive ($r = .04$, $R^2 = .002$) et non significative ($p = .66$) à l'isolement.

Relation entre les Scores à l'ÉSUL et ceux au QAÉP selon le Niveau d'Isolement

Les prochains résultats montrent la différence d'intensité de la corrélation entre les scores à l'ÉSUL et ceux au QAÉP pour, d'une part, les individus

fortement isolés et d'autre part, ceux qui sont faiblement isolés (voir Tableau 3). Le score médian qui est de 41 à l'ÉSUL permet la constitution des deux groupes. Pour celui qui se compose des personnes se sentant moins isolées, la relation est négative ($r = -.28$) et significative ($p = .03$) alors que 6% de la variance au QAÉP peut s'expliquer par celle à l'ÉSUL. Pour le groupe qui représente ceux qui se sentent plus seuls, la relation est également négative ($r = -.16$) mais non significative ($p = .25$). Dans ce groupe, la variance à l'ÉSUL explique 0,7% de la variance au QAÉP. Selon le test z de *Fischer*, la différence de corrélation entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative.

Tableau 3
Intensité de la Relation entre les Scores à l'ÉSUL et
ceux au QAÉP en Fonction du Niveau d'Isolement

Niveau d'isolement	n	r	R^2	z
Faible	60	-.28*	.06	n.s.
Fort	54	-.16	.007	

* $p < 0,05$

Effet Modérateur de l'ÉDC sur la Relation
entre les scores à l'ÉSUL et ceux au QAÉP

Le Tableau 4 montre que l'effet principal de l'ÉDC et l'effet d'interaction entre l'ÉDC et l'ÉSUL (De Grâce et al., 1993) (qui permet de vérifier le rôle modérateur des attributions causales) ne sont pas significatifs. Ce résultat s'applique pour chacune des trois dimensions de l'ÉDC.

Tableau 4
Effet Modérateur de l'ÉDC sur la Relation
entre les scores à l'ÉSUL et ceux au QAÉP

Variables prédictives	β	R^2	t
1- Solitude	-.33*	.06	
2- Attributions causales			
Lieu de causalité	-1.24	.05	
Stabilité	1.27	.05	
Contrôlabilité	-1.92	.05	
3- Interaction			
Solitude X lieu de causalité	-.25	.04	-.72
Solitude X stabilité	.43	.06	1.51
Solitude X contrôlabilité	-.12	.04	-.45

* $p < 0,05$

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

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des résultats se divise en deux sections. La première traite des résultats principaux alors que la seconde présente l'interprétation des résultats secondaires.

Interprétation des Résultats Principaux

L'hypothèse de recherche prévoit qu'il existe une relation négative entre l'isolement professionnel et la performance au travail des directrices et directeurs d'école. Les résultats ne permettent pas d'invalider cette hypothèse. En effet, ils vont dans le même sens que le cadre de référence qui suggère implicitement que l'isolement soit associé à une variable négative comme la diminution de la performance au travail. Ces résultats vont également dans le même sens que ceux de Dobson et al. (1987), de Booth (1983) ainsi que de Ponzetti et Cate (1981). L'intensité de la relation de la présente étude est nettement inférieure à celle obtenue par Dobson et al (1987), mais comparativement significative. De plus, le pourcentage de variance commune entre la solitude et la performance est considérablement plus élevé dans l'étude de Dobson et al. (1987).

L'intensité de la relation obtenue se compare à celles obtenues par Booth (1983) ainsi que par Rotenberg et Morrison (1993), cependant pour ces auteurs elle n'est pas statistiquement significative. Elle est également comparable à celle obtenue par Ponzetti et Cate (1981) et ce, de façon plus significative. Cependant, les résultats ne vont pas dans le même sens que ceux obtenus par Burleson et Samter (1992) ainsi que Hawken et al. (1991). En effet, la relation entre la solitude et la performance est significativement négative dans la présente étude alors qu'elle est positive mais non significative dans ces deux études.

Comme le suggèrent Ponzetti et Cate (1981) des résultats comme ceux de la présente étude qui montrent une relation négative entre l'isolement et la performance peuvent s'expliquer par l'incapacité de certaines personnes, en particulier des hommes, à partager leur sentiment avec les autres. Si ces gens gardent leurs sentiments pour eux, les effets négatifs peuvent les affecter de plusieurs façons et notamment, au niveau de leur performance au travail. De plus, une réponse positive à la question de Dobson et al. (1987) à savoir si cette relation entre l'isolement et la performance peut s'expliquer par le fait que les gens qui se sentent seuls peuvent être si affectés par cet état qu'ils en «oubli» de bien «performer» peut expliquer ces résultats. Selon Hawken et al. (1991), l'isolement engendre une insatisfaction face à l'environnement qui elle entraîne le décrochage. Ainsi, par analogie, il est possible de dire que l'isolement pourrait engendrer une insatisfaction face à l'environnement de travail qui elle entraînerait une baisse de performance.

La définition selon laquelle la solitude constitue un «(...) écart perçu entre la quantité et la qualité des relations interpersonnelles que la personne a de fait et ce qu'elle souhaiterait connaître» (De Grâce et al., 1993, p. 14) peut se traduire au travail de la façon suivante: La personne qui perçoit un écart quantitatif et qualitatif de ses relations au travail ressent de l'isolement professionnel. Pour les directrices et directeurs d'école, au niveau quantitatif, ce manque peut se manifester à la suite du peu d'interactions qu'ils réalisent entre eux et avec leurs supérieurs. Au niveau qualitatif, ces relations peuvent ne pas répondre aux exigences de leur fonction de gestionnaire. Par exemple, il peut s'agir d'échange d'idées (Smith & Scott 1990), d'apport d'un soutien (Anderson, 1990) et de partage des succès et des frustrations (Barnett, 1990). Ainsi, s'ils sont insatisfaits quantitativement et qualitativement des relations nécessaires pour bien remplir leur fonction, l'isolement professionnel peut être lié à leur performance au travail. Ce manque d'appui au travail peut nuire à l'accomplissement de leurs tâches. Cet isolement peut donc causer chez les directrices et directeurs d'école un manque de ressources qui lui affecte la performance au travail.

Interprétation des Résultats Secondaires

Interprétation de la Relation entre l'Isolement Professionnel et les Dimensions de la Performance au Travail

L'hypothèse de recherche prévoit qu'il existe une relation négative entre l'isolement professionnel et la performance au travail des directrices et directeurs d'école. Le *Questionnaire d'Auto-Évaluation de la Performance* comprenant 34 dimensions, une analyse de la relation entre l'isolement et chacune des dimensions permet d'explorer une nouvelle avenue. Il s'agit en fait d'une analyse purement exploratoire afin de relever les dimensions de la performance qui semblent les plus significativement reliées à l'isolement professionnel.

Des 34 dimensions de la performance au travail, 10 sont négativement et significativement liées à l'isolement professionnel. Il s'agit des dimensions accessibilité, délégation, gestion des équipements et des biens, relations interpersonnelles, leadership, structure de l'organisation, décisions en gestion du personnel, développement du personnel, planification stratégique et constitution d'équipes.

Une analyse de contenu de ces 10 dimensions montre que huit d'entre elles constituent des tâches qui doivent nécessairement, de par leur nature, impliquer d'autres personnes. Il s'agit de l'accessibilité, de la délégation, des relations interpersonnelles, du leadership, de la structure de l'organisation, de la décision en gestion du personnel, du développement du personnel et de la

constitution d'équipes. Ainsi la nature des activités suggère que l'isolement des individus puisse affecter leur performance lorsqu'elles nécessitent l'apport d'autrui.

Par ailleurs, cette même logique d'analyse contribue à la compréhension de la relation observée entre l'isolement et la planification stratégique. En effet, Kaufman et Herman (1991) démontrent le caractère social de cette tâche des directrices et des directeurs d'école. Elle devrait, selon eux, impliquer tous les dépositaires de l'école ainsi que tous ses membres. En conséquence, il n'est pas surprenant d'observer une telle relation entre l'isolement professionnel et la performance au travail en planification stratégique.

Enfin, la seule dimension significativement liée à l'isolement n'étant pas sociale en raison de sa nature est la gestion des équipements et des biens. Cependant, elle demande malgré tout que les directrices et les directeurs d'école entrent en relation avec d'autres personnes. En effet, que ce soit avec le directeur de l'équipement de la commission scolaire pour lui justifier les besoins en mobilier ou avec les membres de leur(s) école(s) pour l'utilisation de l'équipement, les directrices et les directeurs d'école doivent entretenir un minimum de relations avec d'autres personnes. Ainsi, celui ou celle qui se voit isolé risque de moins bien réussir dans la gestion des équipements et des biens de leur(s) école(s).

Interprétation de la Relation entre l'Isolement Professionnel et la Performance au Travail selon le Niveau d'Isolement des Sujets

Cette analyse de l'influence du niveau d'isolement professionnel sur la performance au travail tire son intérêt de l'étude de Booth (1983) qui montre que les deux niveaux (fort ou faible) n'ont pas d'influence sur la moyenne académique. Dans la présente étude, les résultats montrent que la différence de corrélation entre l'isolement professionnel et la performance au travail n'est pas significative. Ainsi, le fait d'être fortement ou faiblement isolé n'affecte pas significativement la relation entre les deux variables à l'étude. Le Tableau 3 montre tout de même que la corrélation est plus forte et significative pour les gens faiblement isolés. Ainsi, même s'il ne s'agit que d'une tendance, ces résultats laissent supposer que moins une personne est isolée, plus elle est performante et vice et versa.

Interprétation de l'Effet Modérateur des Attributions Causales sur la Relation entre l'Isolement Professionnel et la Performance au Travail

Le cadre de référence suggère que les attributions causales, qui se présentent sous trois dimensions (lieu de causalité, stabilité et contrôlabilité), peuvent exercer un effet modérateur sur l'expérience de l'isolement et ainsi, sur sa relation avec d'autres variables telle la performance. Dans la présente étude, les attributions ne semblent pas avoir d'effet significatif sur la relation entre l'isolement professionnel et la performance au travail des directrices et des directeurs d'école.

En effet, il semble que la perception des causes de l'isolement professionnel n'affecte en rien la relation entre ce dernier et la performance au travail pour les sujets de la présente étude. Ainsi, la cause de l'isolement semble avoir moins d'effet que l'isolement professionnel lui-même sur la performance au travail. Ainsi, que les directrices et les directeurs associent la cause de leur isolement à la structure de l'organisation ou à leur personnalité, par exemple, ne semble pas influencer sur la relation entre l'isolement professionnel et la performance au travail. Le seul fait d'être isolé semble suffire à affecter la performance. Il faut peut-être s'en tenir, comme le font les études sur le sujet, à l'effet modérateur des attributions causales sur l'isolement et non sur la relation entre l'isolement et une autre variable comme la performance au travail.

Ce chapitre a présenté les résultats de l'étude. Il a exposé successivement la description, l'analyse et l'interprétation des résultats.

CONCLUSION

Cette étude vise à savoir s'il existe relation entre l'isolement professionnel que vivent les directrices et les directeurs d'école et leur performance au travail. Le cadre de référence, l'approche cognitive de la solitude, ne répond pas explicitement à la question de recherche. Cependant, son analyse suggère tout de même une relation négative entre l'isolement professionnel et la performance au travail. En effet, les diverses variables que la littérature associe à l'isolement, laissent croire que cette dernière peut aussi affecter la performance. De plus, le cadre de référence propose le contrôle d'une variable dite modératrice, il s'agit des attributions causales.

La recension des écrits n'identifient aucune étude traitant de la relation entre l'isolement professionnel et la performance au travail. Les études recensées s'intéressent donc à la relation entre la solitude des étudiants et leur performance académique. Deux d'entre elles montrent qu'il existe une relation positive bien que non significative entre la solitude et la performance académique. Une autre obtient une relation positive et significative entre la solitude et le décrochage scolaire. Elle montre également que le contrôle de la variable faibles notes influence peu la relation prédictive entre la solitude et le décrochage scolaire. La performance n'agit donc pas sur cette relation. Cependant, deux études démontrent qu'il existe une relation négative et significative entre la solitude et la performance académique. Une autre présente le même genre de résultats sauf qu'ils se veulent non significatifs.

L'analyse du cadre de référence et des études recensées suggèrent l'existence d'une relation négative entre la solitude et la performance au travail. L'étude formule donc l'hypothèse de recherche suivante: Il existe une relation négative entre l'isolement professionnel et la performance au travail des directrices et directeurs d'école.

La méthode mise en place pour vérifier l'hypothèse de recherche est de type corrélationnel. Le score à l'*Échelle de Solitude de l'Université Laval* (De Grâce et al., 1993) constitue la variable prédictive. La variable critère se présente comme étant le score à une traduction et une adaptation canadienne-française du *Self-Appraisal Instrument For Community College Administrators* (Brown & Rodriguez, 1989), il s'agit du *Questionnaire d'Auto-Évaluation de la Performance*. Le score à chacune des dimensions de l'*Échelle de Dimensions Causales*, une traduction canadienne-française du *Causal Dimension Scale* (Russell, 1982 a), constitue la variable contrôle.

Cent soixante-six directrices (N = 38) et directeurs (N = 128) d'école des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de la région Mauricie - Bois-Francs représentent la population visée par cette étude. Cent quatorze (n = 27 directrices, n = 84 directeurs et n = 3 sujets de sexe inconnu) constituent l'échantillon de l'étude.

Les résultats ne permettent pas d'invalidier l'hypothèse de recherche. En effet, ils montrent qu'il existe une relation négative ($r = -.26$) et significative ($p = .006$) entre l'isolement professionnel et la performance au travail des directrices et directeurs d'école. De plus, l'analyse de régression linéaire simple montre

que la variance de l'isolement professionnel peut expliquer 5,8% de la variance de la performance au travail ($\beta = -.34$, $p = .005$). En ce qui concerne la première analyse secondaire, elle montre que des 34 dimensions de la performance au travail, 10 sont négativement et significativement liées à l'isolement professionnel. Il s'agit des dimensions accessibilité, délégation, gestion des équipements et des biens, relations interpersonnelles, leadership, structure de l'organisation, décisions en gestion du personnel, développement du personnel, planification stratégique et constitution d'équipes. Une seconde analyse secondaire montre que le niveau d'isolement n'affecte pas de façon significative la relation entre l'isolement professionnel des directrices et des directeurs d'école et leur performance au travail. Enfin, la dernière analyse secondaire montre que les attributions causales n'ont aucun effet modérateur sur cette même relation.

En ce qui concerne l'importance du problème présenté, Perlman et Joshi (1989) mentionnent qu'il importe de détecter les personnes qui risquent de vivre l'isolement étant donné ses conséquences sévères. Cette détection peut permettre une intervention plus efficace afin de réduire cet isolement et augmenter la performance. De plus, Paloutzian et Janigian (1989) mentionnent que près de 80% des recherches dans le domaine se réalisent auprès des étudiants et des personnes âgées. Ils soulignent donc la pertinence, voire même la nécessité, de se tourner vers des sujets autres pour mesurer le niveau de d'isolement. L'étude répond donc à ce besoin de diversification en choisissant comme sujets des directrices et des directeurs d'école.

Au niveau théorique, cette étude favorise l'éclaircissement du concept d'isolement professionnel. La consultation des banques de données suggère que le concept n'ait pas fait l'objet d'études systématiques. En effet, certains auteurs, comme Anderson (1990), Barnett (1985, 1989, 1990) ainsi que Smith et Scott (1990), affirment que les directeurs d'école se sentent isolés professionnellement. Cependant, ces études ne présentent pas de données quantitatives, elles se fondent sur des opinions ou des commentaires. Cette recherche permet donc de vérifier quantitativement le niveau d'isolement professionnel des directeurs d'école et d'établir empiriquement s'il existe un lien entre ce concept et leur performance au travail. Cette recherche permet également de faire ressortir l'importance du concept sur la pratique professionnelle des directeurs et ce faisant, elle peut déboucher sur des recherches subséquentes visant à améliorer cette pratique.

Cependant, l'étude recèle certaines limites. D'abord, les sujets représentent des directrices et des directeurs d'école d'une région administrative bien circonscrite. Les caractéristiques de l'échantillon restreignent donc la généralisation des résultats à la population des directrices et directeurs d'école de la région Mauricie - Bois-Francs. Le fait que dans cet échantillon, il s'y trouve peu de femmes ($n = 27$) représente également une limite. L'augmentation de leur nombre aurait permis de mieux les situer par rapport aux hommes et à la relation entre les variables à l'étude. De plus, le devis de recherche ne permet pas d'établir un lien de cause à effet entre l'isolement professionnel des directrices et des directeurs d'école et leur performance au travail. Tout ce qu'il autorise à dire, c'est qu'il existe une relation négative et significative entre les deux variables. Bien que l'auto-évaluation de la performance soit valide et joue

un rôle central en recherche, quand un individu évalue sa propre performance, cette évaluation peut-être faite ou influencée par des standards personnels et par des groupes de référence. Ainsi, la personne risque de ne pas s'évaluer avec justesse (Levine, 1980). Meyer (1980) et Thornton (1968, 1980) mentionnent que les individus ont tendance à se surévaluer. L'utilisation du *Questionnaire d'Auto-Évaluation de la Performance* représente donc également une limite importante de la recherche.

Dans cette perspective, des recherches ultérieures devraient reprendre la présente, mais avec des directrices et des directeurs d'école provenant de d'autres populations. En effet, d'autres études doivent être réalisées dans le domaine afin de confirmer la relation entre ces deux variables. Des études similaires pourraient aussi être réalisées auprès de personnes occupant des postes autres que celui de directrice ou de directeur d'école. Des recherches ultérieures devraient être réalisées avec un échantillon de femmes plus grand. De cette façon, l'évaluation de la différence liée au sexe serait possible. Finalement, il importe que la mesure de la performance soit prise d'une autre manière afin d'éviter les biais qu'engendre l'auto-évaluation de la performance. L'évaluation des pairs ou du supérieur ou encore le jumelage des trois méthodes d'évaluation procurait des données plus valides. La relation entre l'isolement professionnel et la performance au travail n'en sera que plus conforme à la réalité.

RÉFÉRENCES

- Achilles, C. M., Egelson, P., Dickerson, C., Epstein, M., & Runkel, L. D. (1992). *Practical school improvement: the Mary Reynolds Babcock Project (MRBP) at Moore school, Winston-Salem / Forsyth county (WS/FC) North Carolina school*. San Francisco: American Educational Research Association (AERA). (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 343 221)
- Altman, I. (1975). *The environnement and social behavior: Privacy, personal space, crowding*. Monterey, CA: Brook-Cole.
- Anderson, M. E. (1989). *Training and selecting school leaders*. (Contract No. OERI-R-86-0003). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 309 507)
- Anderson, M. E. (1990). Helping beginning principals succeed. *Oregon school Study Council Report*, 30(2), 1-8.
- Balswick, J. (1979). The inexpressive male: Functional conflict and role theory as contrating explanations. *The Family Coordinator*, 28, 330-336.
- Barnett, B. G. (1985). Peer-assisted leadership: Using research to improve practice. *The Urban Review*, 17(1), 47-64.
- Barnett, B. G. (1989). Using peer observation and feedback to reduce principal's isolation. *Journal of Educational Administration*, 27(2), 46-56.
- Barnett, B. G. (1990). Peer-assisted leadership: Expending principals' knowledge through reflective practice. *Journal of Educational Administration*, 28(3), 67-76.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

- Bart, R. S. (1991). *Improving school from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bergeron, J. L., Léger, N. C., Jacques, J., & Bélanger, L. (1979). *Les aspects humains de l'organisation*. Chicoutimi, Québec: Gaëtan Morin.
- Bertrand, R. (1986). *Pratique de l'analyse statistique des données*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du "Satisfaction With Life Scale". *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(2), 210-223.
- Booth, R. (1983). An examination of college GPA, composite ACT scores, IQs, and gender in relation to loneliness of college students. *Psychological Reports*, 53, 347-352.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administrative Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bradley, R. (1969). Measuring loneliness. *Dissertation Abstracts International*, 30, 3382B. (University Microfilms No. 70-1048)
- Brennan, T., & Auslander, N. (1979). *Adolescent loneliness: An exploratory study of social and psychological pre-disposition and theory*. Boulder, CO: Behavioral Research Institute.
- Brown, D. E., & Rodriguez, R. C. (1989). A valid self-appraisal instrument for community college administrators. *Community and Junior College Quarterly of Research and Practice*, 13(3-4), 149-156.
- Burleson, B. R., & Samter, W. (1992). Are there gender differences in the relationship between academic performance and social behavior. *Human Communication Research*, 19(1), 155-175.
- Calicchia, J. P., & Barresi, R. M. (1975). Alcoholism and alienation. *Journal of Clinical Psychology*, 31, 770-775.

- Campbell, J. P. (1988). Training design for performance improvement. In J. P. Campbell, R. J. Campbell & Associates (Eds.), *Productivity in organizations* (pp. 177-216). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. La gestion de l'éducation: Nécessité d'un autre modèle*. Québec: Les Publications du Québec en collaboration avec la Direction des Communications du Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Cotrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 291-309). New York: John Wiley and Sons.
- Dareh, J. C., & LaPlant, J. C. (1983). In-service for school principals: A status report. *Executive Review*, 3(7), 1-5.
- De Grâce, G. R., Joshi, P., & Pelletier, R. (1993). L'échelle de solitude de l'Université Laval (ÉSUL): Validation canadienne-française du UCLA Loneliness Scale. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 25(1), 12-27.
- Derlaga, V. J. & Margulis, S. T. (1982). Why loneliness occurs: The interrelationship of social-psychological and privacy concepts. In L. A. Peplau, & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 152-165). New York: John Wiley and Sons.
- Dickens, W. J., & Perlman, D. (1981). Friendship over the life cycle. In S. Duck & R. Gilmour (Eds.), *Personal relationships 2: Developing personal relationships* (pp. 31-56). New York: Academic Press .
- Dobson, J. E., Campbell, N. J., & Dobson, R. (1987). Relationships among loneliness, perceptions of school, and grade point averages of high school juniors. *The School Counselor*, 35(2), 143-148.
- Dolan, S. L., & Lamoureux, G. (1990). *Initiation à la psychologie du travail*. Québec: Gaëtan Morin.
- Dubin, A. E. (1987). Administrative training: Socializing our school leaders. *Planning and Changing*, 18(1), 33-37.

- Dwyer, D. C., Lee, G. V., Barnett, B. G., Filby, N. N., & Rowan, B. (1985). *Understanding the principal's contribution to instruction: Methodology*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Festinger, L. A. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Garber, D. H. (1991). *Networking among principals: A case study of established practices and relationships*. Fargo, ND: Document présenté au Congrès Annuel du National Conference of Professors of Educational Administration. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 337 915)
- Gauthier, J., Morin, C., Thériault, F., & Lawson, J. S. (1982). Adaptation française d'une mesure d'auto-évaluation de l'intensité de la dépression. *Revue Québécoise de Psychologie*, 3(2), 74-89.
- Geber, B. (1988). Building a training department from scratch. *Training*, 25(9), 28-39.
- Glass, G. V., & Hopkins, K. D. (1984). *Statistical methods in education and psychology* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hawken, L., Duran, R. L., & Kelly, L. (1991). The relationship of interpersonal communication variables to academic success and persistence in college. *Communication Quarterly*, 39(4), 297-308.
- 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.
- Hoover, S., Skuja, A., & Cospers, J. (1979). Correlates of college students' loneliness. *Psychological Reports*, 44, 1116.

- Horowitz, L. M., French, R. S., & Anderson, C. A. (1982). The prototype of a lonely person. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 183-205). New York: John Wiley and Sons.
- Johnson, R. B., & Licata, J. W. (1983). Urban school principal grapevine structure. *Urban Education*, 17(4) 457-475.
- Jones, W. H. (1982). Loneliness and social behavior. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 238-252). New York: John Wiley and Sons.
- Kaufman, R., & Herman, J. (1991). *Strategic planning in education: Rethinking, restructuring, revitalizing*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company
- Ladouceur, R., & Bégin, G. (1980). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales*. St-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- Laurin, P. (1989). La formation à distance: Une solution au développement des ressources humaines. Dans P. Laurin & G. Jomphe (Éds.), *Développer nos ressources humaines en éducation: Une réponse seychelloise* (pp. 17-28). Trois-Rivières, Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lee, G. V. (1993). New images of school leadership: Implications for professional development. *Journal of Staff Development*, 14(1), 2-5.
- Levine, E. L. (1980). Introductory remarks for the symposium "Organizational applications of self-appraisal and self-assessment: Another look". *Personnel Psychology*, 33, 259-262.
- Levine, S. L. (1989). *Promoting adult growth in schools*. Boston: Allyn and Bacon.
- Licata, J. W., & Hack, W. G. (1980). School administrator grapevine structure. *Educational Administration Quarterly*, 16(3), 82-99.
- Meyer, H. H. (1980). Self-appraisal of job performance. *Personnel Psychology*, 33, 291-295.

Miller, B. A., & Hull, J. L. (1991). *Overcoming professional isolation in small, rural schools*. Portland, OR: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 344 707)

Ministère de l'éducation du Québec. (1994). *Annuaire téléphonique des organismes scolaires de la région Mauricie - Bois-Francs*. Québec: Direction Régionale de la Mauricie - Bois-Francs.

Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien: Les dix rôles du cadre*. (Traducteur: P. Romelaer). Montréal: Les éditions Agence d'ARC. (Ouvrage original publié en 1973)

Paloutzian, R. F., & Janigian, A. S. (1989). Models and methods in loneliness research: Their status and direction. In M. Hojat & R. Crandall (Eds.), *Loneliness: Theory, research, and applications* (pp. 31-36). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Pépin, R. (1987). Ce que font réellement les directeurs d'école secondaire au travail: Le contexte de leur travail. *Revue de la Fédération Québécoise des Directeurs d'École*, 3, 11-18.

Peplau, L. A., & Caldwell, M. A. (1978). Loneliness: A cognitive analysis. *Essence*, 2(4), 207-220.

Peplau, L. A., Miceli, M., & Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 135-151). New York: John Wiley and Sons.

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1979). Blueprint for a social psychological theory of loneliness. In M. Cook & G. Wilson (Eds.), *Love and attraction* (pp. 101-110). Oxford, England: Pergamon Press.

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspective on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: John Wiley and Sons.

- Peplau, L. A., Russell, D., & Heim, M. (1979). The experience of loneliness. In I. H. Frieze, D. Bart-Tal & J. S. Carroll (Eds.), *New approaches to social problems* (pp. 53-78). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Perlman, D. & Joshi, P. (1989). The revelation of loneliness. In M. Hojat & R. Crandall (Eds.), *Loneliness : Theory, research, and applications* (pp. 63-76). Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In S. Duck & R. Gilmour (Eds.), *Personal relationships 3: Personal relationships in disorder* (pp. 31-56). New York: Academic Press .
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1982). Theoretical approaches to loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 123-134). New York: John Wiley and Sons.
- Pettigrew, T. F. (1967). Social evaluation theory: Convergences and applications. In D. Levine (Éd.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Pilkonis, P. A. (1977). The behavioral consequences of shyness. *Journal of Personality*, 45, 596-611.
- Ponzetti, J. J., & Cate, R. M. (1981). Sex differences in the relationship between loneliness and academic performance. *Psychological Reports*, 48, 758.
- Raymond, S. (1993). Est-il possible de changer les mentalités des psychoéducateurs-trices? *Chronique de Psychoéducation*, 8(1), 11.
- Rich, A. R., & Scovel, M. (1987). Causes of depression in college students: A crosss-lagged panel correlational analysis. *Psychological Reports*, 60, 27-30.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e éd.). St-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myths about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), 349-355.

- Rotenberg, K. J., & Morrison, J. (1993). Loneliness and college achievement: Do loneliness scale scores predict college drop-out? *Psychological Reports*, 73, 1283-1288.
- Rubenstein, C. M., Shaver, P., & Peplau, L. A. (1979, February). Loneliness. *Human Nature*, 58-65.
- Rubenstein, C. M., & Shaver, P. (1982). The experience of loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 206-223). New York: John Wiley and Sons.
- Russell, D. (1982a). The causal dimension scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137-1145.
- Russell, D. (1982b). The measurement of loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 81-104). New York: John Wiley and Sons.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cotrona, C. E. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- SAS Institut Inc. (1989). *SAS/STAT® user's guide, version 6* (Vols. 1-2) (4th ed.). Cary, NC: SAS Institut Inc.
- Sheehy, G. (1976). *Passages: Predictable crises of adult life*. New York: Bantam.
- Slater, P. (1970). *The pursuit of loneliness: American culture at the breaking point*. Boston: Bacon Press.
- Slaughter, C. H. (1989). *Good principals good schools: A guide to evaluating school leadership*. Holmes Beach, FL: Learning Publication.

- Smith, S. C., & Scott, J. J. (1990). *The collaborative school: A work environment for effective instruction*. (Report No. ISBN-0-86552-092-5). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management; Reston, Va: National Association of Secondary School Principals. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 316 918)
- Sweeney, J. (1982, February). Research synthesis on effective school leadership. *Educational Leadership*, 346-352.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Thomas, T. (1987). Accounting's GP: The sole practioner. *Australian Accountant*, 57(6), 38-40.
- Thornton, G. C. (1968). The relationship between supervisory- and self-appraisals of executive performance. *Personnel Psychology*, 21, 441-455.
- Thornton, G. C. (1980). Psychometric properties of self-appraisals of job performance. *Personnel Psychology*, 33, 263-271.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wolf, J. F., & Sherwood, F. P. (1979). Executive coaching (It's ok to help the boss). *Bureaucrat*, 8(3), 35-41.

Young, J. E. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 379-405). New York: John Wiley and Sons.

APPENDICE A

**LETTRE D'APPUI DU PRÉSIDENT DE L'ASSOCIATION DES
DIRECTRICES ET DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENT
D'ENSEIGNEMENT DU CENTRE DU QUÉBEC**



1173 DES FORGES - C.P. 100
ST-LÉONARD D'ASTON, QC
J0C 1M0

Le 16 novembre 1994.

Monsieur Marc Dussault
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des Sciences de l'Éducation
C.P. 500
TROIS-RIVIÈRES, Qc
G9A 5H7

Monsieur,

Le Conseil d'administration de l'Association des directrices et directeurs d'établissement d'enseignement du Centre du Québec a étudié les objectifs de votre projet de recherche.

Nous souscrivons à cette recherche sur le rôle des directrices et des directeurs dans le succès des écoles. Nous espérons que vous pourrez vérifier les relations entre l'isolement professionnel, le leadership visionnaire et la performance au travail malgré toutes les tâches qui nous incombent avec la loi 107.

Nous souhaitons que les directions d'établissement d'enseignement de notre association répondent à votre questionnaire et que vous nous transmettiez votre étude. Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Le président,


Jean-Pierre Lamy

JPL/mc

APPENDICE B

DESCRIPTION DU PROJET



Université du Québec à Trois-Rivières

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

Trois-Rivières, le 16 novembre 1994

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons votre participation à une étude sur les conditions particulières que vivent les directrices et directeurs d'école dans l'exercice de leur leadership. Cette étude, subventionnée par le Fonds pour la Formation des Chercheurs et l'Aide à la Recherche et l'UQTR, s'inscrit dans un courant de recherches visant à mettre en lumière le rôle des directeurs et des directrices dans le succès des écoles. D'une façon plus précise, elle vise à vérifier les relations entre l'isolement professionnel que vous vivez, votre leadership visionnaire et votre performance au travail. Ce projet, comme le montre la lettre annexée, a reçu l'aval de l'Association des directrices et directeurs d'établissement du Centre du Québec.

Nous vous demandons donc de compléter les questionnaires joints à cet envoi et d'avoir l'obligeance, s'il vous plaît, de nous retourner le tout dans l'enveloppe pré-affranchie au plus tard le 7 décembre 1994. Nous tenons à vous assurer du plus strict anonymat des renseignements donnés car seules les données de groupe seront traitées et apparaîtront dans les rapports de recherche.

En vous remerciant à l'avance de l'attention que vous porterez à cette requête, nous nous tenons, Madame, Monsieur, à votre entière disposition pour toute information ou pour obtenir un résumé du rapport.

Bien à vous,

Marc Dussault, professeur
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
Tél.: 376-5095 (Poste 3644)

APPENDICE C

CAHIER-QUESTIONNAIRES



*Relation entre l'isolement professionnel
et la performance au travail
des directrices et directeurs d'école*



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

**ÉCHELLE DE SOLITUDE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL
(ÉSUL)**

ÉCHELLE DE SOLITUDE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL (ÉSUL)

Directives: Indiquez la fréquence avec laquelle chacun des énoncés décrit bien ce que vous ressentez au travail. Encerclez un chiffre pour chaque énoncé.

	Jamais	Rarement	Quelque- fois	Souvent
Au travail...				
1. Je me sens sur la même longueur d'ondes que les gens autour de moi.....	1	2	3	4
2. Je n'ai pas assez de compagnons	1	2	3	4
3. Il n'y a personne à qui je peux avoir recours.....	1	2	3	4
4. Je ne me sens pas seul.....	1	2	3	4
5. Je sens que je fais partie d'un groupe d'amis.....	1	2	3	4
6. J'ai beaucoup de choses en commun avec les gens qui m'entourent.....	1	2	3	4
7. Je ne me sens plus près de quiconque.....	1	2	3	4
8. Mes intérêts et idées ne sont pas partagés par ceux qui m'entourent.....	1	2	3	4
9. Je suis une personne sociable.....	1	2	3	4
10. Il y a des gens dont je suis près.....	1	2	3	4
11. Je me sens exclu.....	1	2	3	4
12. Mes relations sociales sont superficielles.....	1	2	3	4
13. Personne ne me connaît vraiment bien.....	1	2	3	4
14. Je me sens isolé des autres.....	1	2	3	4
15. Je peux m'entourer de compagnons quand je le veux.....	1	2	3	4
16. Il y a des gens qui me comprennent vraiment.....	1	2	3	4
17. Je me sens malheureux d'être aussi retiré.....	1	2	3	4
18. Les gens sont autour de moi et non avec moi.....	1	2	3	4
19. Il y a des gens à qui je peux parler.....	1	2	3	4
20. Il y a des gens à qui je peux avoir recours.....	1	2	3	4

ÉCHELLE DE DIMENSIONS CAUSALES

Traduction et adaptation du "Causal Dimension Scale" de Russell (1982)

ÉCHELLE DE DIMENSIONS CAUSALES

Tous les gestionnaires peuvent vivre périodiquement ou fréquemment de la solitude au travail. Nous vous demandons de vous rappeler un ou des moments de solitude que vous avez vécus en tant que directrice ou directeur d'école (s'il n'y en a aucun, essayez d'imaginer ce que vous pourriez ressentir si un tel événement se produisait dans votre travail actuel). Selon vous, quelle est **la principale cause** de cette solitude. Même si plusieurs causes peuvent être invoquées pour expliquer l'existence d'un tel événement, n'indiquez que celle qui, **selon vous**, semble la plus importante.

Inscrivez quelle est la principale cause de la solitude que vous avez vécue en tant que directrice ou directeur d'école (ou que vous pourriez vivre):

Pensez à la cause que vous venez d'écrire. Les items suivants concernent vos impressions à propos de cette dernière. Pour chacune des échelles suivantes, encerclez le chiffre qui correspond le plus à votre opinion.

À votre avis, est-ce une cause:

Qui reflète un aspect de la situation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Qui reflète un aspect de vous-même
---------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------------------------

Qui est incontrôlable par vous ou par quelqu'un d'autre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Qui est contrôlable par vous ou par quelqu'un d'autre
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Qui est temporaire	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Qui est permanente
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

Qui est non intentionnelle de votre part ou de la part de quelqu'un d'autre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Qui est intentionnelle de votre part ou de la part de quelqu'un d'autre
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Qui est extérieure à vous	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Qui est interne
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

Qui est variable dans le temps	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Qui est stable dans le temps
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------------------

Qui se rapporte aux autres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Qui se rapporte à vous
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

Qui est changeable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Qui est inchangeable
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

Dont personne n'est responsable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Dont quelqu'un est responsable
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE

DIRECTIVES

Ce questionnaire est conçu pour évaluer votre performance en tant que directrice ou directeur d'école. Choisissez l'énoncé qui décrit le mieux votre comportement en tant que gestionnaire et non celui illustrant la performance que vous souhaiteriez obtenir.

Pour remplir la grille d'évaluation, veuillez lire l'énoncé qui décrit UNE DIMENSION PARTICULIÈRE DE LA PERFORMANCE. Rappelez-vous ensuite la façon dont, selon vous, vous vous acquittez de cette dimension particulière dans votre travail. Ensuite, veuillez lire les cinq descriptions de la performance au travail. Placez un X à l'endroit prévu à cette fin, à gauche de l'énoncé qui est le plus conforme à votre performance. Ne placez qu'un seul X pour chacune des dimensions.

EXEMPLE:

DIMENSION: PLANIFICATION STRATÉGIQUE

DESCRIPTION: Je suis engagé dans la recherche et dans l'élaboration de programmes et de projets.

_____ J'évite inmanquablement de faire des recherches pour élaborer des programmes ou mettre sur pied des projets.

_____ J'assigne un projet au personnel sans lui donner d'instructions ou sans lui assurer un suivi.

_____ Je coordonne avec d'autres personnes la recherche, la conception et la réalisation d'un projet.

 X Je coordonne avec d'autres personnes la recherche, la conception, la réalisation et le suivi d'un projet.

_____ Je coordonne avec d'autres personnes la recherche, la conception, la réalisation et le suivi d'un projet; je fais appel à la participation de ceux qui seront engagés dans le processus de prise de décision.

Dans cet exemple, le X a été placé devant le quatrième énoncé qui stipule que la directrice ou le directeur d'école coordonne habituellement la recherche, la conception, la réalisation et le suivi d'un projet avec d'autres personnes, mais qu'il ne fait pas appel à la participation de ceux qui seront engagés dans le processus de prise de décision (cinquième ligne).

DIMENSION: ACCESSIBILITÉ

DESCRIPTION: Je suis disponible pour rencontrer les professeurs, les étudiants et les autres membres du personnel de l'établissement ainsi que les représentants de la communauté.

- _____ Les personnes désirant me rencontrer ne peuvent obtenir un rendez-vous avant une période de deux semaines.
- _____ Les personnes désirant me rencontrer ne peuvent obtenir un rendez-vous avant une période d'une semaine.
- _____ Les personnes désirant me rencontrer peuvent obtenir un rendez-vous dans un délai de cinq jours.
- _____ Les personnes désirant me rencontrer peuvent obtenir un rendez-vous dans un délai de trois jours.
- _____ Les personnes désirant me rencontrer peuvent obtenir un rendez-vous dans un délai de 24 heures.

DIMENSION: CONCILIATION

DESCRIPTION: Je prends en considération l'opinion des autres lorsque je suis confronté à une situation qui met en cause des opinions différentes.

- _____ Je maintiens inmanquablement mon opinion lorsque des différences d'opinion surgissent.
- _____ J'écoute l'opinion des autres mais je l'adopte rarement au détriment de la mienne.
- _____ Je soupèse différents points de vue et tire ma propre conclusion.
- _____ Je prends sérieusement en considération les opinions émises par chacune des parties sur un problème ou une situation particulière et j'invite à la discussion.
- _____ Je prends sérieusement en considération les opinions émises par chacune des parties sur un problème ou une situation particulière, j'invite à la discussion, et si on me convainc, j'adopte l'opinion des autres.

DIMENSION: CHANGEMENT

DESCRIPTION: Je gère le changement au sein de l'établissement.

- _____ Inmanquablement, j'introduis un changement sans consulter ceux qui seront concernés par celui-ci.
- _____ Habituellement, j'introduis un changement sans consulter ceux qui seront concernés par celui-ci.
- _____ J'introduis un changement sans la participation de ceux qu'il concerne.
- _____ Quand un changement est prévu, j'implique habituellement dans sa réalisation ceux qui sont concernés.
- _____ Pour un changement à réaliser, j'élabore un plan détaillé après avoir consulté ceux qui sont concernés.

DIMENSION: COMMUNICATION

DESCRIPTION: Je transmets oralement et par écrit, des idées et de l'information aux collègues, au personnel, aux supérieurs et à la communauté.

- _____ Les idées et les informations que je transmets oralement et par écrit sont souvent incomplètes et confuses.
- _____ Mes communications orales et écrites sont compréhensibles, mais à l'occasion, il manque certains points d'information importants.
- _____ Mes communications orales et écrites sont compréhensibles.
- _____ Mes communications orales et écrites contiennent l'information nécessaire à la pleine compréhension des idées.
- _____ Mes communications orales et écrites contiennent l'information nécessaire à la pleine compréhension des idées; mon feed-back est clair et adapté au message.

DIMENSION: SERVICE À LA COLLECTIVITÉ

DESCRIPTION: Je participe à la réalisation et fais la promotion d'activités et/ou de programmes civiques.

- _____ Je décline toute occasion de participer à des activités et/ou des programmes communautaires et de créer des liens.
- _____ Je participe rarement à des activités et/ou des programmes communautaires.
- _____ Je cherche à établir des liens entre l'établissement et la communauté puisque cela fait partie de mes responsabilités professionnelles.
- _____ Je participe à des organisations et à des activités communautaires.
- _____ Je participe à des organisations et à des activités communautaires et cherche activement à établir des liens entre l'établissement et la communauté.

DIMENSION: CONDUITE DE RÉUNIONS

DESCRIPTION: Je contribue à la bonne marche de différents types de réunion (par exemple, les comités, les groupes de travail, etc.)

- _____ Parce que je ne les dirige pas, les réunions ne mènent habituellement à rien et les résultats sont minimes.
- _____ Pendant les réunions, j'offre un leadership et une direction limités.
- _____ J'informe les membres de la réunion et facilite la discussion.
- _____ Je planifie à l'avance les réunions, je m'assure que le personnel concerné est informé de la réunion et je facilite la discussion.
- _____ Je planifie à l'avance l'ordre du jour de la réunion, je m'assure que le personnel concerné est informé de la réunion, je détermine les tâches à accomplir et facilite la discussion.

DIMENSION: RÉOLUTION DE CONFLITS

DESCRIPTION: Je suis engagé dans la résolution de conflits.

- _____ Je tolère que des conflits se perpétuent sans intervention.
- _____ Quand un conflit est porté à mon attention, le problème est abordé mais habituellement non résolu.
- _____ Quand un conflit est porté à mon attention, le problème est abordé de manière satisfaisante.
- _____ Je reconnais les conflits et j'entreprends les actions appropriées pour les résoudre de façon satisfaisante.
- _____ Je reconnais les conflits immédiatement, je détermine les causes et les parties impliquées, et j'entreprends immédiatement les actions appropriées pour les résoudre de façon satisfaisante.

DIMENSION: PRISE DE DÉCISION

DESCRIPTION: Quand je dois prendre une décision, je considère l'information disponible et consulte d'autres personnes sur la question.

- _____ Je prends arbitrairement des décisions sans consulter les personnes concernées ou touchées ou sans prendre en considération les conséquences de mes décisions; j'accorde peu de considérations aux risques possibles.
- _____ Après avoir pris en considération les conséquences sous-jacentes, je prends des décisions sans consulter les personnes concernées ou touchées.
- _____ Je prends des décisions en consultant, de façon limitée, les personnes concernées ou touchées.
- _____ Avant de prendre des décisions, je consulte les personnes concernées ou touchées.
- _____ J'encourage la participation des personnes concernées ou touchées dans le processus de prise de décision; le facteur de risque est réduit au minimum.

DIMENSION: DÉLÉGATION

DESCRIPTION: J'attribue des responsabilités à des personnes désignées pour qu'elles entreprennent des actions précises.

- _____ Dans tous les cas, je refuse d'attribuer des responsabilités au personnel.
- _____ De façon limitée, je délègue des responsabilités au personnel pour accomplir des tâches précises.
- _____ Je délègue des responsabilités au personnel pour accomplir des tâches précises.
- _____ Je délègue des responsabilités limitées au personnel pour accomplir des tâches précises et assure le suivi.
- _____ Je délègue des responsabilités au personnel pour accomplir des tâches précises et assure un suivi.

DIMENSION: FIABILITÉ

DESCRIPTION: Je donne suite aux idées, aux actions et aux demandes.

- _____ Immanquablement, je ne réussis pas à exécuter le travail, à remplir les obligations et à respecter les échéanciers.
- _____ A l'occasion, j'exécute le travail et remplis les obligations après la date limite.
- _____ Habituellement, j'exécute le travail et remplis les obligations efficacement, tout en respectant les délais.
- _____ Immanquablement, j'exécute le travail et remplis les obligations efficacement, tout en respectant les délais.
- _____ Immanquablement, j'exécute le travail, remplis les obligations et rends compte des résultats au personnel concerné, de façon efficace, tout en respectant les délais.

DIMENSION: ÉVALUATION

DESCRIPTION: J'évalue la performance du personnel, les programmes et les projets de façon formelle et informelle.

- _____ Habituellement, j'évalue le personnel, les programmes et les projets sous la forme de récits critiques, sans suggérer aucune action corrective.
- _____ J'évalue, de façon superficielle, les forces et les faiblesses du personnel, des programmes et des projets, en suggérant peu d'actions correctives.
- _____ J'évalue adéquatement les forces et les faiblesses du personnel, des programmes et des projets et apporte des suggestions dans le but d'améliorer la situation.
- _____ Mes évaluations permettent de comprendre, de façon précise, les forces et les faiblesses du personnel, des programmes et des projets et apportent des suggestions dans le but d'améliorer la situation.
- _____ Mes évaluations permettent de comprendre, de façon précise, les forces et les faiblesses du personnel, des programmes et des projets; une analyse constructive permet d'élaborer un plan d'action qui suggère des actions correctives.

DIMENSION: RELATIONS EXTÉRIEURES

DESCRIPTION: J'entretiens couramment des relations avec des individus et des organismes à l'extérieur de l'institution.

- _____ Je n'entretiens pas de relations extérieures.
- _____ J'entretiens des relations extérieures, mais ne les exploite pas.
- _____ J'entretiens des relations extérieures, mais les exploite rarement.
- _____ J'entretiens et exploite des relations extérieures.
- _____ Puisque qu'elles sont pertinentes au rôle du directeur, j'entretiens, exploite et maintiens des relations extérieures.

DIMENSION: GESTION DES ÉQUIPEMENTS ET DES BIENS

DESCRIPTION: Je suis responsable de la gestion des bâtiments, du mobilier et de l'équipement.

- _____ Je ne peux justifier les besoins en mobilier et équipement; il y a de l'abus dans l'attribution de l'équipement et l'entretien fait défaut.
- _____ L'inventaire relié à l'équipement et au mobilier n'est pas à jour; j'ai peu de contrôle sur l'utilisation de l'équipement et sur son entretien.
- _____ Je procède à un inventaire minimum du mobilier et de l'équipement, tel que demandé par la commission scolaire; je gère, de façon satisfaisante, l'utilisation et l'entretien des équipements.
- _____ Je tiens un inventaire de tout le mobilier et de l'équipement et le mets à jour de façon régulière; je contrôle l'utilisation et l'entretien des équipements.
- _____ Je tiens un inventaire courant, par écrit, de tout le mobilier et de l'équipement; je m'assure de l'utilisation adéquate et de l'entretien des équipements utilisés.

DIMENSION: SOUPLESSE FACE AU CHANGEMENT

DESCRIPTION: Je m'adapte aux changements de l'environnement immédiat.

- _____ Je soutiens un style de gestion stagnant dans lequel les choses doivent être faites comme elles ont toujours été faites.
- _____ Je réagis de façon impulsive aux changements dans l'environnement, ce qui se traduit habituellement par de la confusion et de la désorganisation.
- _____ Je prends en considération les changements dans l'environnement du travail mais tarde à m'y adapter ou à agir.
- _____ Mes actions tiennent compte des changements éminents face aux événements.
- _____ Je suis très habile à pressentir les changements éminents dans l'environnement et j'ajuste mon tir rapidement au moment opportun.

DIMENSION: EXERCICE DE L'AUTORITÉ

DESCRIPTION: J'exerce de l'autorité lorsque je m'acquitte de mes devoirs et de mes responsabilités.

- _____ Je m'exclus toujours du processus d'autorité.
- _____ Je m'implique rarement dans le processus d'autorité.
- _____ Je participe au processus d'autorité et y contribue parfois.
- _____ Je participe toujours au processus d'autorité.
- _____ Je participe toujours au processus d'autorité en y exerçant du leadership.

DIMENSION: INITIATIVE

DESCRIPTION: Je génère des idées et des projets.

- _____ Je ne génère aucune idée; j'apporte peu ou pas d'appui aux idées nouvelles ou aux projets des autres.
- _____ Rarement, je génère des idées ou entreprends un projet de moi-même; j'agis habituellement quand les autres m'incitent à agir.
- _____ Je génère des idées qui me sont propres; à l'occasion, j'accueille favorablement des idées conçues ou des projets entrepris par d'autres.
- _____ Je génère des idées et des projets et encourage les autres à faire de même; j'appuie habituellement les idées et les projets des autres.
- _____ Je suis en avance pour ce qui est de générer des idées et des projets et encourage les autres à faire de même; je me rends jusqu'à l'étape de la réalisation.

DIMENSION: INNOVATION

DESCRIPTION: Je crée et fais adopter de nouvelles idées et méthodes.

- _____ Je refuse de concevoir un plan d'action pour créer de nouvelles approches en pédagogie, en gestion et en supervision; je ne suis pas réceptif aux nouvelles idées des autres.
- _____ Il est rare que je conçoive un plan d'action ou que je crée de nouvelles approches en pédagogie, en gestion et en supervision; je ne me rends habituellement pas à l'étape de la réalisation.
- _____ À l'occasion, je conçois un plan d'action, crée de nouvelles approches en pédagogie, en gestion et en supervision; je me rends habituellement à l'étape de la réalisation.
- _____ Je suis créatif dans la conception de plans d'action, dans la création de nouvelles approches en pédagogie, en gestion et en supervision; je me rends habituellement à l'étape de la réalisation.
- _____ Je suis créatif dans la conception de plans d'action, dans la création de nouvelles approches en pédagogie, en gestion et en supervision; je me rends inmanquablement à l'étape de la réalisation.

DIMENSION: ENTHOUSIASME COMMUNIQUÉ AU PERSONNEL

DESCRIPTION: Je stimule et encourage la croissance et le rendement du personnel.

- _____ Par mon exemple et mon style de direction, je produis un effet négatif sur la croissance et le rendement du personnel; il en résulte une improductivité.
- _____ Par mon exemple et mon style de direction, je nuis à la croissance et au rendement du personnel.
- _____ Par mon exemple et mon style de direction, je produis une impression modérée sur la croissance et le rendement du personnel.
- _____ Par mon exemple et mon style de direction, j'encourage la croissance et le rendement du personnel.
- _____ Par mon exemple et mon style de direction, je stimule, de façon exceptionnelle, la croissance et le rendement du personnel.

DIMENSION: RELATIONS INTERPERSONNELLES

DESCRIPTION: Je maintiens des relations personnelles avec le personnel, les directeurs et les représentants de la communauté.

- _____ Mes relations personnelles se caractérisent par la méfiance, l'absence de soutien et la mésestente; il en résulte une improductivité; la diversité culturelle est peu prise en considération.
- _____ L'absence de confiance totale et de soutien caractérise mes relations personnelles, ce qui entraîne habituellement de la mésestente.
- _____ Mes relations personnelles se caractérisent habituellement par la confiance, le soutien et la compréhension.
- _____ Mes relations personnelles se caractérisent par la confiance, le soutien et la compréhension.
- _____ La confiance réciproque, l'appui et la compréhension entraînent un rendement exceptionnel du personnel; la diversité culturelle est fortement prise en considération.

DIMENSION: LEADERSHIP

DESCRIPTION: Je guide le personnel et dirige les activités de l'école.

- _____ Le personnel fait son travail sans bénéficier d'aucune direction; je ne dirige pas les activités de l'école.
- _____ Le personnel fait son travail en bénéficiant d'une direction limitée; je dirige peu les activités de l'école.
- _____ Mon style de leadership entraîne une direction adéquate du personnel et de l'école.
- _____ Mon style de leadership motive le personnel; je dirige avec soin les activités de l'école.
- _____ Mon style de leadership entraîne un rendement élevé ainsi que des activités de qualité.

DIMENSION: MARKETING

DESCRIPTION: J'effectue la promotion des programmes et des projets visant des clientèles particulières.

- _____ Il n'existe aucun plan de marketing pour promouvoir les programmes et les projets.
- _____ Il existe un plan de marketing mais ce plan n'a pas été mis en application.
- _____ Il existe un plan de marketing à des fins de promotion générale.
- _____ Il existe un plan de marketing qui vise des clientèles générales et ciblées.
- _____ Je conçois, réalise et contrôle un plan détaillé pour promouvoir les programmes et les activités qui visent des clientèles générales et ciblées, et obtiens les résultats escomptés.

DIMENSION: OBJECTIVITÉ

DESCRIPTION: Je fais preuve d'impartialité dans mes décisions et mes actions.

- _____ Mon parti pris et mes préjugés personnels déterminent mes prises de décisions et mes actions.
- _____ Mes relations personnelles influencent mes prises de décisions et mes actions.
- _____ Mes prises de décisions et mes actions sont habituellement basées sur l'information disponible.
- _____ Je m'efforce réellement de baser mes prises de décisions et mes actions sur l'information disponible, en tenant compte de tous les autres facteurs.
- _____ Immanquablement, mes prises de décisions et mes actions sont basées sur l'information disponible, en tenant compte soigneusement et équitablement de tous les autres facteurs.

DIMENSION: MODES DE FONCTIONNEMENT

DESCRIPTION: J'établis et contrôle les modes de fonctionnement de l'établissement.

- _____ Je ne vois pas à ce que les modes de fonctionnement de l'établissement soient observés.
- _____ À l'occasion, je vois à ce que les modes de fonctionnement de l'établissement soient observés.
- _____ Je vois à ce que les modes de fonctionnement de l'établissement soient observés.
- _____ Je vois à ce que les modes de fonctionnement de l'établissement soient observés, révisés et mis à jour de façon périodique.
- _____ Je vois à ce que les modes de fonctionnement de l'établissement soient observés, révisés, mis à jour et communiqués au personnel.

DIMENSION: STRUCTURE DE L'ORGANISATION

DESCRIPTION: Dans le cadre de mes fonctions, je conçois des équipes multidisciplinaires qui sont fonctionnelles.

- _____ Je n'organise pas de façon fonctionnelle d'équipes multidisciplinaires.
- _____ J'organise de façon fonctionnelle certaines équipes multidisciplinaires.
- _____ J'organise de façon fonctionnelle des équipes multidisciplinaires.
- _____ J'organise de façon fonctionnelle des équipes multidisciplinaires et elles obtiennent un certain succès.
- _____ J'organise des équipes multidisciplinaires de façon à déterminer clairement qui détient l'autorité et à qui incombent les responsabilités; cette organisation entraîne un niveau élevé de productivité et reflète un environnement de travail positif, comme le démontre la satisfaction du personnel.

DIMENSION: DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

DESCRIPTION: J'améliore mon rendement en tirant avantage des possibilités de poursuivre des études supérieures et d'accroître mes compétences.

- _____ Je ne fais aucun effort pour accroître les connaissances et les compétences requises pour mon emploi.
- _____ Je fais peu d'efforts pour accroître les connaissances et les compétences requises pour mon emploi.
- _____ Je m'efforce de maintenir un minimum de connaissances et de compétences requises pour mon emploi.
- _____ Je fais un effort pour accroître mes connaissances et améliorer mes compétences relativement à mon emploi.
- _____ Je tire avantage des possibilités formelles et informelles qui me sont offertes pour accroître mes connaissances et améliorer mes compétences, tant pour mon emploi actuel que pour ma carrière future.

DIMENSION: DÉCISIONS EN GESTION DU PERSONNEL

DESCRIPTION: Je participe à la prise de décision relativement au recrutement, à l'embauche, à l'avancement et au départ du personnel.

- _____ Ma non-participation à la prise de décision dans le cadre de la gestion du personnel entraîne, de façon systématique, l'embauche et l'avancement de personnels incompetents et l'impossibilité de retirer de son poste un employé qui offre un faible rendement.
- _____ Je reporte habituellement au dernier moment ma participation dans la prise de décision en gestion du personnel.
- _____ Tel que mon emploi l'exige, je participe à la prise de décision dans le cadre de la gestion du personnel.
- _____ Je participe régulièrement à la prise de décision dans le cadre de la gestion du personnel.
- _____ Habituellement, ma participation à la prise de décision a pour résultat la sélection et l'avancement de personnes compétentes et, si possible, le retrait de personnels qui offrent une faible performance.

DIMENSION: RÉOLUTION DE PROBLEMES

DESCRIPTION: Je m'attaque aux problèmes et suggère des méthodes nouvelles pour les résoudre.

- _____ De façon courante, j'évite de confronter directement un problème en ignorant son existence ou en déléguant à d'autres la responsabilité de s'y attaquer sans assurer moi-même le suivi.
- _____ Je délègue à d'autres la responsabilité de s'attaquer à un problème mais je n'assure pas de suivi après qu'il soit résolu.
- _____ J'essaie de faire face à un problème en utilisant la méthode essai et erreur jusqu'à ce que survienne une amélioration.
- _____ J'analyse la situation problématique et considère les possibilités qui s'offrent à moi, je propose une solution.
- _____ J'analyse habilement la situation problématique en identifiant les causes sous-jacentes; je propose une solution dans le but d'atténuer les conséquences des causes identifiées.

DIMENSION: DÉVELOPPEMENT DU PERSONNEL

DESCRIPTION: J'offre au personnel la possibilité d'améliorer ses compétences.

- _____ Je désapprouve les projets qu'ont les membres du personnel d'accroître leurs connaissances et d'améliorer leurs compétences relatives à leur emploi.
- _____ Je décourage les membres du personnel à poursuivre des activités de perfectionnement parce que je considère que ces activités peuvent nuire au rendement.
- _____ J'approuve les projets qu'ont les membres du personnel d'accroître leurs connaissances et d'améliorer leurs compétences mais je ne prends pas l'initiative de mettre en place ces types d'activités.
- _____ J'encourage les membres du personnel à accroître leurs connaissances et à améliorer leurs compétences relatives à leur emploi.
- _____ Après avoir consulté les membres du personnel et avoir considéré leurs besoins, je conçois et mets en place des programmes complets visant à accroître leurs connaissances et à améliorer leurs compétences.

DIMENSION: RELATIONS PUBLIQUES

DESCRIPTION: Je promeus l'image de l'établissement.

- _____ Ma contribution et mes interventions à l'interne et à l'externe créent une image négative de l'établissement aux yeux du personnel, des étudiants et de la communauté, et entraînent des conséquences préjudiciables évidentes.
- _____ Ma contribution et mes interventions à l'interne et à l'externe ont une part à jouer dans la création d'une image négative de l'établissement aux yeux du personnel, des étudiants et de la communauté.
- _____ Ma contribution et mes interventions à l'interne et à l'externe n'influencent pas, que ce soit positivement ou négativement, l'image de l'établissement aux yeux du personnel, des étudiants et de la communauté.
- _____ Ma contribution et mes interventions à l'interne et à l'externe servent à créer une image positive de l'établissement aux yeux du personnel, des étudiants et de la communauté.
- _____ Ma contribution et mes interventions à l'interne et à l'externe créent une image positive de l'établissement aux yeux du personnel, des étudiants et de la communauté, et procurent des avantages immédiats évidents.

DIMENSION: PLANIFICATION STRATÉGIQUE

DESCRIPTION: Je participe à la recherche et à la mise en place de programmes et de projets.

- _____ Immanquablement, j'évite de participer à la recherche et à la mise en place de programmes et de projets.
- _____ J'attribue à un membre du personnel la responsabilité d'un projet, sans lui donner de directives et sans assurer de suivi.
- _____ Je coordonne avec d'autres la recherche, la conception et la réalisation d'un projet.
- _____ Je coordonne avec d'autres la recherche, la conception et la réalisation d'un projet et en assure le suivi.
- _____ Je coordonne avec d'autres la recherche, la conception et la réalisation d'un projet; je demande la participation de ceux qui sont concernés par le processus de prise de décision.

DIMENSION: SUPERVISION

DESCRIPTION: Je contrôle les activités du personnel.

- _____ Je supervise rarement les activités reliées au travail du personnel; je ne donne aucun feed-back au personnel.
- _____ Je supervise occasionnellement les activités reliées au travail du personnel; je donne uniquement du feed-back négatif au personnel.
- _____ Je supervise les activités reliées au travail du personnel; je donne un feed-back minimal au personnel.
- _____ Je supervise les activités reliées au travail du personnel; je donne un feed-back constructif au personnel.
- _____ Je supervise sur une base régulière les activités reliées au travail du personnel; selon un certain nombre de conditions, je donne un feed-back constructif au personnel.

DIMENSION: CONSTITUTION D'ÉQUIPES

DESCRIPTION: J'encourage la constitution d'équipes de travail pour partager les tâches.

- _____ Je n'encourage aucunement la constitution d'équipes de travail.
- _____ J'utilise, à l'occasion, les équipes de travail.
- _____ J'encourage la constitution d'équipes de travail.
- _____ Je participe activement à la création d'équipes de travail.
- _____ Je participe activement à la création d'équipes de travail et j'en supervise les progrès.

DIMENSION: GESTION DU TEMPS

DESCRIPTION: Je gère mon emploi du temps.

- _____ Immanquablement, je suis en retard pour terminer et présenter les affectations et les tâches.
- _____ Je suis habituellement en retard pour terminer et présenter les affectations et les tâches.
- _____ Je termine et présente à temps les tâches et les affectations.
- _____ Je termine et présente à temps les tâches et les affectations; je gère de façon efficace la journée de travail.
- _____ Je termine et présente à temps les tâches et les affectations; je gère de façon efficace la journée de travail; j'établis de façon satisfaisante les priorités concernant les projets et les activités.

DIMENSION: TRAVAIL DE GROUPE

DESCRIPTION: J'assure la coordination des objectifs et des activités des groupes.

- _____ Je néglige de déterminer des objectifs pour les groupes au sein de l'établissement et de la communauté; je ne supervise pas souvent leur travail; je prends peu de mesures en ce qui concerne les résultats des groupes de travail.
- _____ Je détermine peu souvent des objectifs; je révise rarement le travail; toutefois, je prends en compte et réalise les projets et les solutions.
- _____ Quoique je détermine peu souvent les objectifs des groupes; je supervise le travail, je révise les résultats, je réalise les projets et apporte des solutions aux problèmes.
- _____ Habituellement, je détermine les objectifs des groupes, je supervise le travail et je révise et réalise les résultats
- _____ De façon constante, je détermine des objectifs pour les groupes; je supervise le travail; je révise les résultats, je réalise les projets et apporte des solutions aux problèmes.

APPENDICE D

STRUCTURE DE LA RELANCE TÉLÉPHONIQUE

RELANCE TÉLÉPHONIQUE

Bonjour, M. _____ ou Mme _____.

Je m'appelle _____ et je travaille pour le Professeur Dussault de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous vous avons fait parvenir des questionnaires concernant les conditions dans lesquelles les directions d'école exercent leur leadership. Afin d'assurer un suivi et vous rappeler l'importance de votre participation, nous effectuons actuellement un rappel systématique à toutes les personnes à qui nous avons fait parvenir des questionnaires.







Q1- Ainsi, nous voudrions savoir si vous avez reçu les questionnaires?



Si oui: Q2.	Si non: Vérifier l'adresse <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="text-align: center;">↓</div> </div>	
	Si bonne adresse: Rappeler 2 jours plus tard.	Si non: Envoyer une nouvelle copie et passer à Q3.

Q2- Nous désirons savoir si vous avez complété et retourné le questionnaire?



Si oui: Q3	Si non: Nous aimerions savoir si vous avez l'intention de le compléter et de nous le retourner?   		
	Si oui: Q3	Si perdu:	Si non: Q3
	Désirez-vous que nous vous fassions parvenir une nouvelle copie? 		
	 Si oui: Q3	 Si non: Q3	

Q3- Avez-vous des questions concernant cette étude?

Merci beaucoup de votre attention, aurevoir!

APPENDICE E

RELANCE POSTALE



Université du Québec à Trois-Rivières

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

Trois-Rivières, le 28 novembre 1994

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche qu'appuient l'Association des directrices et directeurs d'établissement du Centre du Québec et l'Association Mauricienne des directrices et directeurs d'école, nous vous avons fait parvenir des questionnaires visant à mettre en lumière les conditions particulières que vivent les directions d'école. Pour la suite, un suivi téléphonique nous a permis de vérifier si vous aviez bien reçu le tout.

La présente consiste simplement à vous rappeler l'importance de votre participation ainsi que notre assurance que l'anonymat sera respecté. Nous désirons aussi vous rappeler que la date de retour est le **7 décembre 1994**. Si vous avez déjà retourné les questionnaires, veuillez ne pas tenir compte de cet avis.

En vous remerciant à l'avance de l'attention que vous porterez à cette requête, nous nous tenons, Madame, Monsieur, à votre entière disposition pour toute information ou pour obtenir un résumé du rapport. Messieurs Jean-Pierre Lamy et Serge Morin, les Présidents de vos associations respectives, obtiendront une copie de ce rapport.

Bien à vous,

Marc Dussault, professeur
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
Tél.: 376-5095 (Poste 3644)

APPENDICE F

RELATIONS NON SIGNIFICATIVES ENTRE LES SCORES À L'ÉSUL ET CEUX AUX DIMENSIONS DU QAÉP

Tableau 5
Relations Non Significatives entre les Scores à
l'ÉSUL et ceux aux Dimensions du QAÉP

Dimensions	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
Conciliation	114	-0,04	0,002	0,66
Changement	113	-0,11	0,01	0,25
Communication	114	-0,13	0,02	0,17
Service à la collectivité	113	-0,07	0,005	0,44
Conduite de réunions	114	-0,1	0,01	0,27
Résolution de conflits	113	-0,17	0,03	0,07
Fiabilité	113	-0,15	0,02	0,11
Évaluation	113	-0,04	0,001	0,71
Relations extérieures	114	-0,12	0,01	0,21
Souplesse face au changement	114	-0,13	0,02	0,15
Exercice de l'autorité	113	-0,14	0,02	0,13
Initiative	113	-0,13	0,02	0,16
Innovation	112	-0,17	0,03	0,07
Enthousiasme communiqué au personnel	114	-0,13	0,02	0,18
Marketing	111	-0,07	0,005	0,45
Objectivité	114	-0,05	0,002	0,63
Modes de fonctionnement	114	-0,06	0,003	0,56
Développement professionnel	114	-0,09	0,007	0,36
Résolution de problèmes	114	-0,07	0,004	0,49
Relations publiques	114	-0,05	0,003	0,57
Supervision	114	-0,13	0,02	0,17
Gestion du temps	114	-0,18	0,03	0,053
Travail de groupe	112	-0,12	0,02	0,20