

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À
TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
DENISE BOUCHARD

EFFET D'UN PROGRAMME DE FORMATION PAR
LES PAIRS SUR LA SATISFACTION AU TRAVAIL
DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

JUILLET 1994

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.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE

Le problème repose sur une constatation de la baisse graduelle de la satisfaction au travail chez les enseignants depuis 1980 (Berns, 1990). Cette situation semble attribuable à des facteurs sociaux, aux exigences accrues, au manque de valorisation, à une quasi-absence de soutien, à l'isolement et peut-être à la difficulté du transfert de connaissances dans la pratique professionnelle.

L'étude formule une hypothèse déduite de la théorie des deux facteurs (Herzberg, 1971). Selon celle-ci, la satisfaction au travail peut dépendre de la présence de facteurs de motivation reliés au contenu de la tâche. Or, l'évocation d'un programme de formation par les pairs est susceptible d'augmenter la satisfaction au travail chez les futurs enseignants, ce programme facilitant la présence de facteurs moteurs dans la tâche. Le programme dont il est question est une adaptation des activités d'un programme originellement conçu pour le développement professionnel des directions d'école: le Peer-Assisted Leadership (PAL; Barnett, 1989). L'étude de type expérimental a pour but de vérifier l'effet de l'évocation d'un programme de formation par les pairs sur la satisfaction au travail des futurs enseignants du primaire. L'étude utilise un devis pré-expérimental en un temps avec un groupe expérimental et un groupe témoin. La

variable indépendante est l'évocation du programme appliquée aux sujets du groupe expérimental. La variable dépendante est la satisfaction au travail. Elle est mesurée à l'aide d'un questionnaire sur les facteurs moteurs. Celui-ci est tiré de l'Inventaire de Satisfaction au Travail (Larouche, 1977). Les sujets sont 62 étudiants et étudiantes inscrits à un cours de didactique des mathématiques dans l'Université de Trois-Rivières. Ils détiennent des crédits de stages dans des écoles de niveau primaire. Les résultats du test t (4,34, $df=60$) permettent de rejeter l'hypothèse nulle au profit de l'hypothèse de recherche. Ils montrent aussi que les sujets ayant subi l'évocation du programme présentent une plus grande satisfaction au travail que les sujets du groupe témoin. La discussion met en évidence l'importance des facteurs moteurs sur la satisfaction et les implications des résultats en gestion scolaire. Elle met aussi en évidence la nécessité de nouvelles études sur le terrain.

REMERCIEMENTS

Mener une recherche à terme peut constituer une entreprise hasardeuse sans le soutien et la participation de plusieurs collaborateurs et collaboratrices.

L'auteure de cette étude désire adresser des remerciements sincères à son directeur, monsieur Marc Dussault, qui l'a accompagnée tout au long de sa démarche. Sa disponibilité, son écoute et ses judicieux conseils ont permis cette réalisation.

À son époux, Léo, à ses enfants, Danielle, Pierre et Marc-André, elle tient à exprimer toute son affection. Leur confiance et leur soutien lui sont inconditionnellement acquis.

À toutes les personnes qui à leur façon ont participé à ce projet, un grand merci pour tout.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES APPENDICES	x
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Situation du problème	2
1.2 Identification du problème	4
1.3 Le programme de formation par les pairs.....	8
1.3.1 Les origines du programme	9
1.3.2 Les techniques du programme	10
1.3.3 Le cadre général d'analyse du leadership pédagogique	14
1.3.4 Les effets du programme d'assistance au Leadership (PAL)	24
1.4 Question de recherche	27
1.5 Importance de la recherche	28
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	30
2.1 La satisfaction au travail	31
2.1.1 La théorie des deux facteurs	33
2.1.2 Un thème majeur: La non-satisfaction	35

2.1.3	La satisfaction chez les enseignants	36
2.2	Effet du soutien des collègues sur la satisfaction des enseignants	37
2.3	Hypothèse de recherche	44
CHAPITRE 111		
MÉTHODE		47
3.1	Description du devis expérimental	47
3.2	Les variables	48
3.3	Les sujets	50
3.4	L'instrument de mesure	52
3.5	Déroulement expérimental	54
3.6	Les limites	56
3.7	L'hypothèse statistique	57
3.8	Plan d'analyse des données	57
CHAPITRE IV		
LES RÉSULTATS		60
4.1	Description des résultats	60
4.2	Analyse des résultats	63
4.3	Interprétation des résultats	67
4.3.1	En relation avec la théorie	67
4.3.2	En relation avec la recension des écrits ..	68
CHAPITRE V		
CONCLUSION		72

LISTE DES RÉFÉRENCES	77
APPENDICE A Texte utilisé par l'expérimentateur.....	83
APPENDICE B Liste des dix dimensions mesurées.....	87
APPENDICE C Formules de consentement.....	89
APPENDICE D QUESTIONNAIRE	92

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	Effets de l'application du PAL.....	25
TABLEAU 2	Sources de satisfaction des enseignants.....	43
TABLEAU 3	Distribution des sujets selon les variables contrôles.....	51
TABLEAU 4	Le score moyen au post-test et l'écart-type des groupes expérimental et témoin.....	61
TABLEAU 5	L'analyse des différences entre les groupes...	63
TABLEAU 6	L'analyse des différences entre les groupes selon les scores pour chacune des dimensions..	66

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1	Le déroulement du programme d'assistance au leadership	14
FIGURE 2	Cadre général d'analyse du leadership pédagogique pour les directeurs d'école	15
FIGURE 3	Cadre général d'analyse du leadership pédagogique pour les enseignants	17
FIGURE 4	Les trois dimensions interreliées du PAL	19
FIGURE 5	Résumé de la théorie des deux facteurs	34
FIGURE 6	Le devis de la présente étude	48
FIGURE 7	Distribution du niveau de satisfaction des groupes selon les 10 dimensions	62

CHAPITRE I

Problématique

CHAPITRE I

Problématique

1.1 Situation du problème

La situation de l'enseignement suscite actuellement beaucoup d'inquiétude dans la grande majorité des pays de l'OCDE (1990). Récemment, la recherche de la qualité est devenue un des objectifs prioritaires en éducation. On réalise de plus en plus le rôle primordial que jouent les enseignants dans l'atteinte des objectifs éducationnels (OCDE, 1990). Ils sont les piliers du système (Pagé, 1991) et ont l'avantage de travailler directement avec les élèves.

Malheureusement, plusieurs rapports nationaux soulignent les sentiments d'impuissance et d'isolement professionnel vécus par les enseignants (OCDE, 1990). Au cours des années, les conditions de travail des enseignants ont bénéficié de certaines améliorations, mais depuis 1980, force est de constater une réduction graduelle de la satisfaction au travail des enseignants (Berns, 1990).

Les bonnes conditions de travail telles que le salaire, le fonds de pension et la sécurité d'emploi ne suffisent pas à

assurer la satisfaction des enseignants. Cette satisfaction au travail vient d'abord de la qualité du travail accompli (Herzberg, 1971). Sergiovanni (1973: voir Valois, Lessard et Cormier, 1985) précise quant à lui que les facteurs de satisfaction des enseignants dépendent de leur performance. C'est donc le travail lui-même qu'il faut chercher à améliorer.

Pour améliorer leurs habilités, les enseignants en exercice passent souvent par la formation universitaire ou par ce qu'on appelle les mises-à-jour souvent prodiguées pendant les journées pédagogiques ou dans des soirées de rattrapage. Or, à cet égard, il se manifeste souvent une insatisfaction. Selon Paradis (1985), les cours suivis s'avèrent peu ou pas adaptés à la réalité scolaire que vivent les enseignants dans leur milieu ou champs respectifs.

Ainsi beaucoup d'enseignants développent des attitudes négatives à l'égard des nouvelles technologies, innovations ou changements. Pour eux, la théorie est souvent différente de la réalité quotidienne.

Malgré tout, il semble que la formation en cours d'emploi puisse être une formule à exploiter si on veut améliorer le niveau professionnel et la satisfaction au travail des enseignants (OCDE, 1990). Il s'agit donc de trouver de nouvelles avenues susceptibles d'améliorer la formation en cours d'emploi des enseignants. Cette recherche s'intéresse

donc à l'amélioration du niveau professionnel et de la satisfaction des enseignants.

1.2 Identification du problème

Le ministre de l'éducation, dans son plan d'action sur la réussite éducative (1992), s'exprime quant au nombre croissant de personnes aux prises avec des phénomènes malheureux liés au manque de scolarisation. Il ajoute que des voix multiples et diverses se font entendre pour manifester leur inquiétude à l'égard d'une réalité qui préoccupe au plus haut point. Il dit qu'il est grandement temps de donner un coup de barre.

Ces propos font ressortir le climat d'inquiétude, d'insécurité, d'isolement, d'insatisfaction vécu par ceux qui ont pour profession de travailler dans les écoles comme enseignants. Ces derniers se sentent impuissants à faire face seuls à l'ampleur du problème. L'insatisfaction augmente de plus en plus chez ce personnel.

Dans ce discours, on reconnaît aussi que les problèmes d'échecs, de démotivation, de redoublement et d'abandon, se préparent dès le primaire et vont en s'accroissant. L'école primaire ne réussit pas actuellement à répondre aux besoins des enfants (Ministère de l'Éducation, 1992).

La société considère essentielle la réussite scolaire en théorie, mais dans les faits, on déprécie trop souvent le

travail de l'école. On ne reconnaît pas toujours à l'enseignant tout le mérite auquel il est normalement en droit de s'attendre, pas plus que sa tâche et les difficultés qu'elle engendre ne sont reconnues à leur juste valeur (Dumont et Martin, 1990). En effet, la question de la non-reconnaissance semble être, dans ce rapport, une des plus importantes sources d'insatisfaction au travail des enseignants. De plus, l'opinion publique et les valeurs dominantes de la société ne sont pas axées sur l'effort et le travail soutenu (MEQ, 1992; Carpentier-Roy, 1991). Ces réalités sociales rendent le travail des enseignants très épuisant car ils ont toujours l'impression de lutter à contre-courant.

Dans ce contexte, les enseignants, malgré l'importance de leur travail (CSE, 1990-1991; MEQ, 1992; OCDE, 1990) se sentent démotivés, désillusionnés, démobilisés, isolés (Carpentier-Roy, 1991). De plus, Carpentier-Roy (1991) fait état d'une littérature abondante qui démontre précisément comment l'absence de soutien venant de l'administration ou de collègues peut être un facteur qui contribue aux troubles psychosomatiques. Le maître dans sa classe travaille dans un relatif isolement. Dans tous les pays de l'OCDE, la norme est, pour lui, d'être seul face à une classe, et le seul responsable des progrès des élèves. Très peu de professions ont une foi aussi indéfectible dans les capacités d'organisation d'une personne seule face à ses responsabilités (OCDE, 1990).

Les enseignants font face à l'émergence de plusieurs réalités sociales telles que la pauvreté et la transformation de la cellule familiale (IQRC, 1990; Paquette, 1989). La pauvreté génère chez les professeurs un sentiment de grande insatisfaction (Carpentier-Roy, 1991). En effet, ceux-ci savent que malgré les efforts déployés pour la réussite de l'élève les résultats sont souvent compromis par des facteurs aussi primordiaux que l'alimentation inadéquate chez les enfants du primaire.

Ces réalités ne datent pas d'hier (Auba et Leclerc, 1984) et ne sont pas isolées (OCDE, 1990). Ce dernier rapport soutient aussi que le milieu exige davantage des enseignants. Leurs tâches se compliquent, dit-on. Les ministres de l'OCDE (1990) vont dans le même sens pour affirmer que les nouvelles attentes de la société exigent des enseignants mieux formés et plus professionnels (Lundgren, 1987). Ces exigences à l'égard de l'enseignement retombent sur leurs épaules et exercent sur eux des pressions de plus en plus fortes (OCDE, 1990).

Après l'observation des faits vécus dans les écoles, il semble que la condition enseignante, en ce qui regarde plusieurs facteurs comme le soutien et la formation, est insatisfaisante. Le besoin qu'ont les enseignants de se donner des moyens pratiques pour faire face aux difficultés dans l'exercice de leur profession est souvent laissé pour compte (Paradis, 1985). Certains enseignants sont inscrits à des

cours universitaires, mais selon Daresh et La Plant (1984: voir Laurin, 1989), les cours universitaires sont d'excellents moyens pour permettre aux étudiants d'obtenir des diplômes, de satisfaire leur curiosité intellectuelle, mais ils ont leur limite comme réponse à long terme aux besoins d'un perfectionnement efficace en cours d'emploi. Les enseignants ont du mal à transférer la théorie dans la pratique quotidienne. Ainsi, l'OCDE (1990) plaide en faveur du développement de la formation en cours d'emploi pour améliorer la satisfaction des enseignants.

Les arguments en faveur du développement de la formation en cours de service prennent plus de poids que jamais. Avec un grand nombre d'enseignants en service qui ont encore plusieurs années de carrière, si l'on veut que l'éducation s'adapte mieux au changement et si l'on veut améliorer le niveau professionnel et la satisfaction des enseignants, on voit quel rôle essentiel la formation en cours d'emploi peut jouer (OCDE, 1990, p. 68).

Or, un programme de formation par les pairs tel celui développé par le Far West Laboratory (Barnett, 1990) peut constituer une avenue intéressante. Ce programme utilisant la formation par les pairs peut s'avérer efficace dans cette perspective de formation en cours d'emploi. La prochaine

section décrit ce programme, dresse ses origines et les effets observés.

1.3 Le programme de formation par les pairs

La présente étude s'intéresse à un programme de formation par les pairs pour les enseignants de l'école primaire susceptible de briser leur isolement professionnel, de leur apporter le soutien et d'augmenter la satisfaction au travail.

Ce programme, qui utilise la formation par les pairs en guise de moyen pour améliorer le leadership des administrateurs scolaires, gagne de plus en plus d'adeptes car il peut aider des adultes à travers l'observation par les pairs et le feedback (Barnett, 1987; Joyce et Showers, 1980, 1982). Les personnes qui choisissent de participer à ce développement professionnel sélectionnent un de leur pair comme partenaire pour la réalisation des activités du programme.

Les pages suivantes font la description du programme d'assistance au leadership (PAL) tel que le rapportent les auteurs ayant traité de cette question dans la littérature. Premièrement, la section trace les origines de ce programme. Deuxièmement, les techniques utilisées sont expliquées. Cette partie est accompagnée des notions pertinentes rapportées par les chercheurs sur la pratique réflexive laquelle constitue l'un des fondements de ce programme. Troisièmement, elle décrit le déroulement des activités qui sont prévues lorsqu'un

programme est appliqué par un moniteur qualifié. Quatrièmement, cette description se termine par une synthèse résumant les trois dimensions interreliées sur lesquelles repose la philosophie de ce programme. Cette dernière partie comprend aussi le phénomène du transfert des connaissances qui est discuté par les auteurs et en lien avec la dimension Apprentissage. De plus, elle présente aussi les recommandations, les conditions et les difficultés d'application rapportées par les auteurs afin de boucler la boucle de la recension des écrits sur ce programme et ses origines. Enfin, une section particulière porte sur les effets de ce programme.

1.3.1 Les origines du programme

En 1983, le FAR WEST LABORATORY à San Francisco établit LE PEER-ASSISTED LEADERSHIP (PAL). C'est un programme de développement professionnel unique conçu à l'intention des directeurs d'école. Plusieurs éducateurs sont devenus par la suite intéressés à utiliser les différents aspects du programme pour d'autres usages que celui prévu à son origine et ont réussi à adapter le modèle aux besoins d'autres organisations (Lee, 1988). Barnett (1989) propose aussi d'adapter les activités du programme pour les enseignants en cours d'emploi. C'est la perspective que propose la présente étude. La section qui suit décrit le programme original.

Lorsqu'il s'adresse aux directeurs d'école, le programme est d'une durée de 80 heures. Il se déroule sur l'ensemble de l'année scolaire. Il comporte six rencontres à un intervalle de six semaines. Le programme est dit cumulatif et hiérarchisé en ce sens que l'apprentissage d'habiletés lors d'une session de formation permet l'apprentissage d'autres habiletés lors des sessions ultérieures (Lee, 1988:voir Dussault, 1992). Voici les deux techniques essentielles constituant la base du fonctionnement de ce programme.

1.3.2 Les techniques du programme

Dussault (1992), explique que ce programme se compose de deux techniques essentielles et interreliées: l'ombrage et l'entrevue réflexive. L'ombrage consiste à suivre un collègue pendant une période de temps, à l'observer et à noter les observations. L'entrevue réflexive consiste à interroger la personne observée pour l'amener à préciser les motifs et les effets de son comportement. Cette méthode s'inspire de la pratique réflexive (Argyris et Schön, 1974: voir Dussault, 1992), une méthode de développement adaptée aux professionnels qui leur permet d'apprendre de leur expérience. La partie suivante explique en quoi consiste cette pratique réflexive.

La notion de professionnel utilisant la réflexion a reçu une attention notable dans les travaux de Donald Schön, souligne Barnett (1990). Dans cette étude sur des

professionnels de différents champs, il découvre qu'ils utilisent le processus de réflexion pour gérer les complexités, l'incertitude et les conflits de valeurs inhérentes à leur travail.

En examinant les actions passées, les professionnels cherchent une confirmation, une validation ou un changement de direction. Schön (voir Barnett, 1990) distingue la réflexion-sur-l'action où les gens reconsidèrent les événements après qu'ils soient survenus et la réflexion-dans-l'action lorsqu'ils engagent un dialogue interne pendant que les actions se déroulent. La réflexion-dans-l'action d'un praticien ne peut pas être très rapide. Elle est limitée par le présent de l'action qui peut se prolonger des minutes, des heures, des jours ou souvent des semaines ou des mois dépendant du rythme de l'activité et des limites situationnelles qui sont des caractéristiques de la pratique. Dépendant du type de réflexion pratiquée, Schön (voir: Barnett, 1990) croit que les professionnels utilisent ces procédés comme une manière d'apprendre de leurs expériences.

Aussi dans le travail des enseignants, il se présente des situations très variées et en perpétuel changement. Apprendre de leurs expériences peut devenir parfois difficile. La rapidité avec laquelle les événements arrivent n'est pas propice à l'action réflexive. Par contre dans un système conçu pour observer et interviewer un autre, il est possible

d'améliorer l'habileté à la réflexion sur-l'action et à la réflexion dans-l'action (Barnett, 1987). Des programmes d'entraînement variés comme le Pal ont commencé à se développer sur les lieux de travail pour encourager cette pratique réflexive. Il comprend 5 activités. La figure 1 décrit les activités du programme.

La première activité du programme consiste en l'introduction à l'observation et au modèle général. On met l'accent sur la manière de prendre des notes descriptives correctes et comment ne pas interférer lors de l'observation. On procède aussi à la première observation qui est revue par un moniteur accrédité par le Far West Laboratory.

La deuxième activité est le retour sur la première observation. Elle permet d'apprendre à formuler des questions d'entrevue basées sur les informations recueillies et conduit à la première entrevue. On procède ensuite à la seconde observation.

À la troisième activité, les sujets perfectionnent leurs habiletés d'entrevue en posant des questions qui mettent en relation les diverses informations et commencent à identifier les thèmes importants et les anecdotes. Ils conduisent une autre observation et une autre entrevue réflexive.

À la quatrième activité, les sujets apprennent à analyser l'information de leur observation et de leur entrevue autour

des thèmes identifiés précédemment et à compléter un diagramme qui décrit le leadership de leur partenaire et aide celui-ci à concevoir le sien. Ce diagramme consiste à préciser chacun des éléments du modèle présenté à la figure 3. Ils doivent compléter une autre session d'observation et d'entrevue avant la prochaine rencontre.

La cinquième activité consiste pour le chercheur à aider les sujets à synthétiser les thèmes de leur diagramme, à leur donner du feedback et leur apprendre à faire une présentation orale du modèle (10-15 minutes). Ils préparent la présentation avec leur collègue avant la dernière rencontre. La dernière activité est la présentation verbale et la comparaison des modèles par chacun des participants. Les lignes qui suivent vont expliquer en quoi consiste ce modèle qui est appelé le cadre général d'analyse du leadership pédagogique.

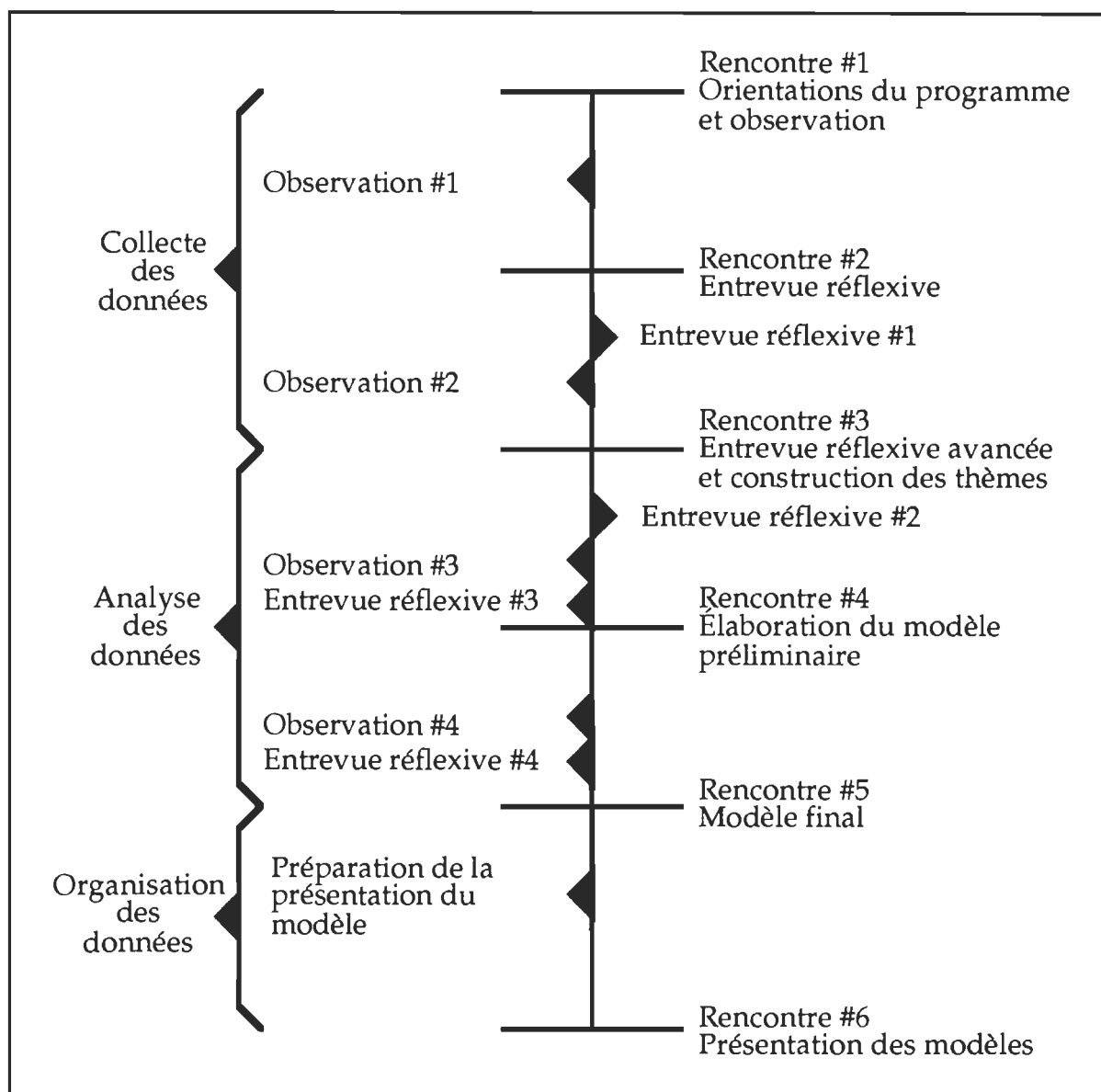


Figure 1. Le déroulement du programme d'assistance au leadership. Tiré de Dussault (1993).

1.3.3 Le cadre général d'analyse du leadership pédagogique

Durant les réunions, les participants apprennent à colliger, analyser et synthétiser les données. Ils ont aussi à étudier un cadre de travail appelé «Cadre d'analyse du leadership pédagogique» ou «cadre général de travail» qui est

illustré sur la figure 2 pour les directeurs d'école et à la figure 4 pour les enseignants.

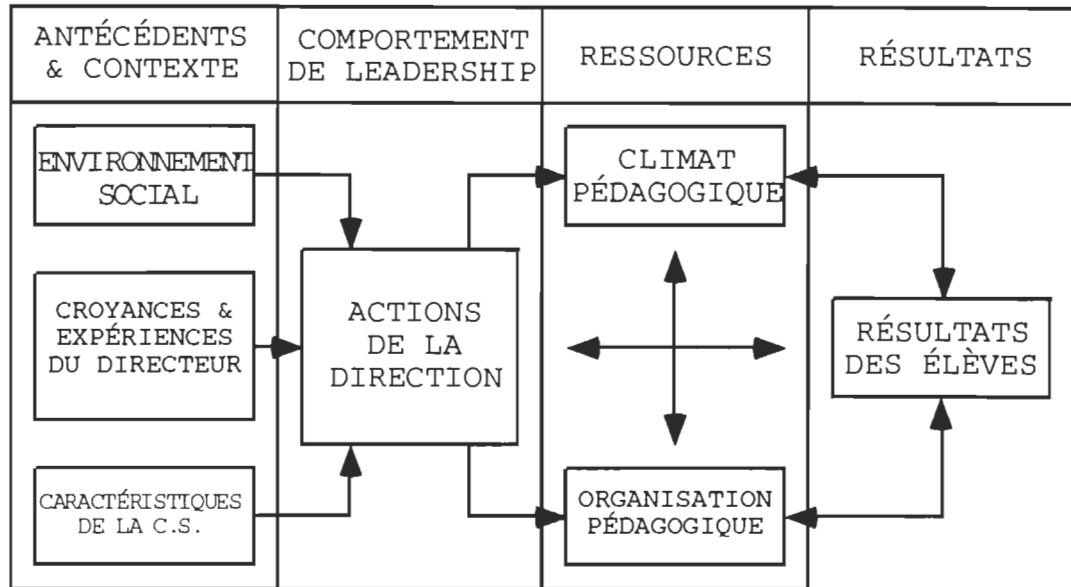


Figure 2. Cadre général d'analyse du leadership pédagogique pour les directeurs d'école.

Tiré du manuel du participant. Traduit par Dussault, Boisvert, Thibodeau et Morin (1993).

Lee (1992) explique que ce modèle procure un langage commun pour comprendre et échanger sur les éléments de leur vie au travail. Il constitue un outil pour dépeindre les relations entre ces éléments. Ce cadre a été adapté d'une étude de Bossert, Dwyer, Rowan, et Lee (1982). Il sert de squelette sur lequel les individus peuvent construire le corps de leur travail comme administrateurs et pour l'étude, c'est le travail des enseignants. La composition de ce cadre qui, comme le suggèrent Lee (1988) et Barnett (1989), est facilement adaptable, est exposée dans les lignes qui suivent.

Les colonnes du cadre servent de fichiers à remplir pour entrer et sortir les innombrables facteurs contextuels, les situations spécifiques, actions événements valeurs et autres variables qui influencent le leadership du participant. Le cadre n'a pas l'intention d'imposer le contenu d'aucune colonne ou catégorie. Il suggère plutôt différentes sortes de facteurs ou d'informations qui peuvent constituer un ou plusieurs éléments.

Ces éléments sont subdivisés en quatre catégories qui comprennent, en première colonne le milieu ou contexte de travail ainsi que la mentalité, les croyances et expériences, les liens avec son école et la commission scolaire, les programmes et les associations professionnelles, par exemple.

Dans la deuxième colonne, se retrouve le comportement du participant en tant que leader pédagogique et ses principales fonctions dans l'organisation. Dans la troisième colonne, le participant considère les différentes ressources. La quatrième colonne illustre les résultats des élèves et tout ce qui en fait partie.

Le cadre de travail pour les enseignants (figure 3) est une adaptation de celui conçu au départ pour les directeurs. Il emprunte un modèle similaire. L'enseignant joue un rôle de leadership plus près des élèves soit dans sa classe, au niveau des activités à organiser dans son école, des contacts avec les

parents de ses élèves, avec les collègues et les autres professionnels, les associations professionnelles, les stagiaires, sa propre formation. Le cadre étant un squelette, on peut adapter les éléments selon les besoins spécifiques des différents milieux ou selon le niveau de maturité professionnelle des enseignants en place.

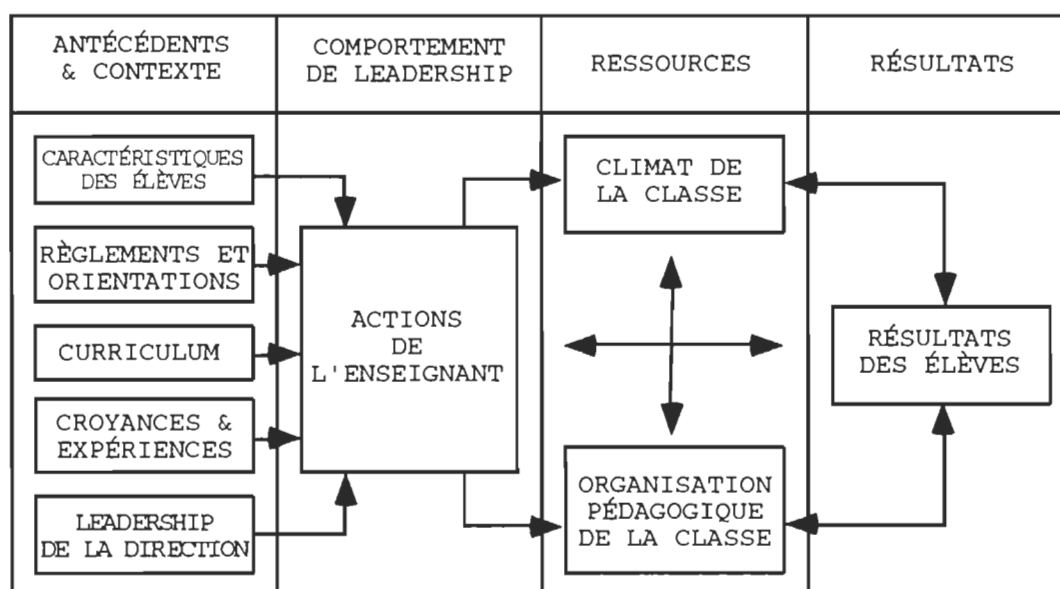


Figure 3. Cadre général d'analyse du leadership pédagogique pour les enseignants. Tiré de Dussault (1993).

Les participants utilisent le cadre pour s'aider à comprendre et à poser des questions à propos de ce qu'ils voient durant les visites d'observation. Le cadre est utilisé pour aider à administrer le grand nombre de données qui sont recueillies et pour fournir une structure pour l'analyse et la synthèse des données. Chacun peut aussi utiliser le cadre comme un moyen de s'améliorer et réfléchir sur l'information que son partenaire a recueillie sur lui.

En somme, comme le souligne Barnett (1989), le processus permet aux participants d'écrire l'étude de cas de leur collègue et de prendre connaissance de leur propre étude de cas. Les participants précisent ainsi certains éléments de leur action en constante collaboration. Ce dernier point est important. Il constitue une des dimensions interreliées du programme qui sont développées dans les paragraphes suivants.

Comme il fut désigné originalement, le PAL contient plusieurs dimensions interreliées sur lesquelles repose le succès du programme selon Barnett (1989). Ces dimensions sont constituées de trois éléments qui sont: la technique, les relations humaines, et les éléments d'apprentissage (voir la figure 4).

La dimension technique demande que les partenaires deviennent confortables avec les techniques d'observation et d'entrevue réflexive. Les participants ont besoin d'être habiles à prendre des notes précises d'observation. Ils doivent devenir des écouteurs actifs et ne pas nuire à leur collègues alors qu'ils les observent.

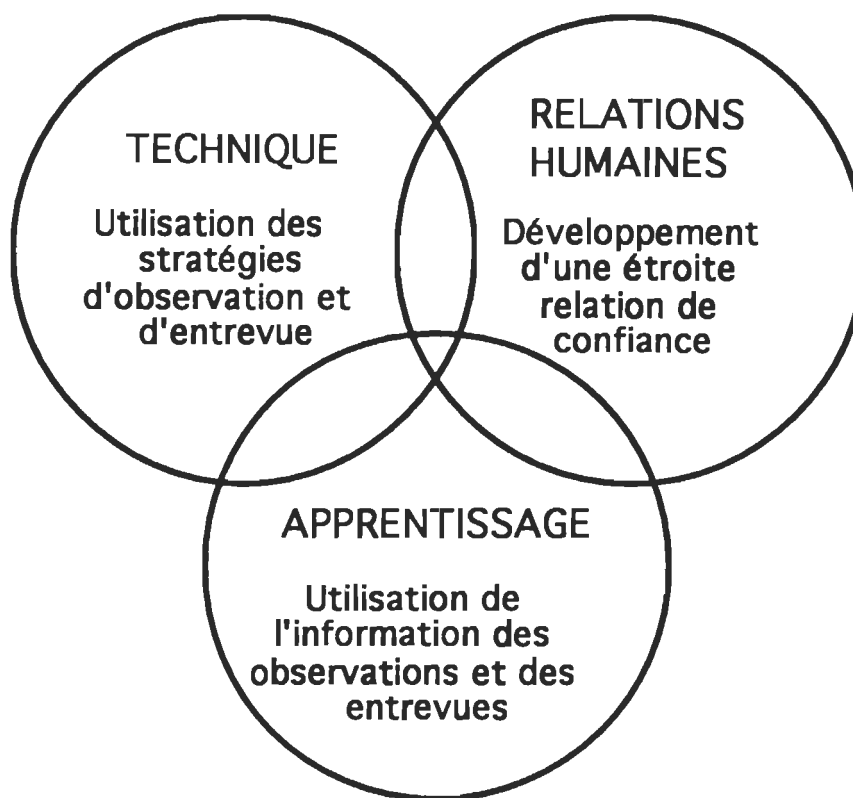


Figure 4. Les dimensions interreliées du programme. Tiré et adapté de Barnett (1989).

La dimension relation humaine demande la construction d'une étroite confiance entre les partenaires pour travailler ensemble, pour observer et fournir du feedback à l'autre. La nature de l'observation par les pairs et le feedback demande de prendre d'un risque. Chacun doit avoir confiance dans l'autre, la plus stricte confidentialité est de rigueur.

La dimension apprentissage amène les participants à être capables d'adapter l'information qu'ils ont recueillie à propos d'eux-mêmes et de leurs partenaires et à déterminer tous changements et modifications qu'ils aimeraient faire. Plus les

partenaires réussissent à gérer la dimension technique et humaine, plus ils apprennent à propos d'eux-mêmes et de leur environnement de travail.

Un programme qui utilise la formation par les pairs pour le développement des administrateurs scolaires ou des enseignants doit répondre à certaines conditions pour assurer des effets positifs. C'est ce que la littérature à ce sujet expose et que présentent les pages qui suivent.

Comme condition primordiale, il faut assurer ce qu'on appelle le transfert des connaissances. Laurin (1989) rappelle qu'un programme de perfectionnement ne peut se limiter à une description de contenu. Il doit surgir d'un environnement dynamique capable d'identifier les habiletés immédiatement utilisables. Un perfectionnement efficace permet de transférer les connaissances acquises.

La problématique de la présente étude mentionne que les enseignants vivent de l'insatisfaction face à leur développement professionnel. En effet, sur les lieux de travail, les connaissances apprises sont parfois difficiles à concilier avec la résolution de problèmes vécus tous les jours.

Les programmes pour le développement du personnel peuvent avoir des contenus très intéressants, mais ils ne procurent pas toujours les conditions qui maximisent le transfert de

connaissance, des habiletés et des attitudes sur le lieu de travail.

C'est pourquoi, Hallinger et Greenblatt (1990) discutent du concept de «transfert des connaissances». Ces auteurs présentent dans leur article un projet où ils expérimentent des manières spécifiques de transférer la théorie dans la pratique. Whitehead (1929), disent-ils, prétend que la pratique dans le domaine de l'éducation est particulièrement faite pour produire une connaissance inerte. Les gens se rappellent ce qui est explicitement appris, mais lorsqu'ils se trouvent dans un contexte de résolution de problèmes difficiles, c'est moins évident. Il est difficile de prétendre que les gens ont appris quand ils ne peuvent relier la connaissance acquise à la résolution des problèmes dans la pratique.

Les programmes de développement ne doivent pas enseigner seulement ce que les enseignants efficaces font, mais pourquoi ils le font. La situation où se rencontre le problème dans le réel diffère des conditions de la classe dans laquelle se trouvent les enseignants. Le transfert des connaissances est réalisé quand les participants ont l'occasion d'appliquer leurs nouvelles connaissances sur les lieux de travail. Les chercheurs parlent de similarités comme un important facteur pour promouvoir le transfert, soulignent Hallinger et Greenblatt (1990).

Ces auteurs affirment que l'avenir du développement du personnel dans les écoles dépend de l'habileté à bâtir des programmes qui assurent le transfert de connaissances, habiletés et attitudes, de l'entraînement sur les lieux de travail. Ils énumèrent quatre recommandations qui peuvent aider à respecter ce principe qu'on appelle le transfert des connaissances. En premier lieu, il faut choisir un cadre de travail précis. Deuxièmement, il convient d'expérimenter des approches basées sur la résolution de problèmes. Troisièmement, il faut y incorporer des stratégies d'apprentissage coopératif. En dernier lieu, il faut procurer aux apprenants de multiples occasions de pratique, feedback et réflexion (Joyce et Shower, 1987).

Or le PAL semble posséder la philosophie et les techniques pour appliquer ces recommandations. De plus, le programme répond aussi aux conditions qu'évoque Laurin (1989), c'est-à-dire qu'il permet de transférer les connaissances acquises, il utilise une approche inductive, il part des situations reliées à la réalité, il rompt l'isolement professionnel. En somme, il utilise une approche andragogique.

D'autres auteurs ayant déjà appliqué le programme d'assistance au leadership chez les directeurs d'école font part de leurs expériences. Ils rapportent sept conditions qui semblent utiles pour une future application du programme chez les enseignants. Lee (1992) en donne trois: choisir des

volontaires pour participer au programme; y consacrer le temps nécessaire; avoir confiance au procédé. Barnett (1988) parle, quant à lui, de l'attitude que doivent manifester les participants: posséder une attitude de non-jugement; s'intéresser au travail des autres; se responsabiliser par soi-même. Dan (1988) fait remarquer que si on veut obtenir un effet encore plus positif, on doit maintenir le contact après l'application proprement dite du programme. D'autres auteurs ont poursuivi leurs expériences et parlent des difficultés rencontrées.

Levine (1989) fait voir le degré d'approfondissement de l'entraînement. Il est difficile de prévoir la rapidité nécessaire à chacun pour atteindre l'habileté à la réflexion et à l'introspection ou à la pratique du feedback. Les directeurs ou les enseignants ne sont pas habitués non plus à recevoir des rétroactions fréquentes, régulières, précises ou concrètes. Aussi l'observation par les pairs et l'analyse sont inhabituelles. Elles peuvent constituer pour certaines personnes une sorte de risque. En général, selon Levine (1989) les enseignants sont plutôt portés à conserver leurs vieilles habitudes sans trop se questionner. Ils font aussi des louanges ou critiques sans pousser trop leurs analyses (Levine, 1989). Quant au facteur "temps", il peut devenir un obstacle à franchir pour certaines personnes.

Parmi les difficultés, les auteurs prétendent que ce programme ne peut convenir à tout le monde. Chacun y apporte son potentiel personnel et les résultats y sont parfois conditionnels. Il y a la technique de l'observation initiale qui peut être préoccupante pour certains, mais par la suite, le pair devient invisible.

Enfin, après toutes ces investigations, il semble possible qu'une application de ce programme chez les enseignants puisse fournir des occasions de leur fournir du soutien et des rétroactions qui peuvent augmenter leur satisfaction au travail. De plus, les habiletés d'observation et de communication apprises peuvent être utiles aux participants dans d'autres aspects de leur travail. De telles caractéristiques incitent à explorer davantage les effets de ce programme. C'est l'objectif que poursuit la prochaine section.

1.3.4 Les effets du programme d'assistance au Leadership (PAL)

Plusieurs effets sont rapportés dans la littérature concernant les effets positifs du programme sur les participants. Selon Dussault (1992), ces effets peuvent se regrouper en quatre catégories qui sont les habiletés sociales, affectives, cognitives et comportementales, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1

Les effets du programme sur les
participants en termes d'habiletés

SOCIALES ° Développer un réseau de communication et de relations professionnelles. ° Procurer du soutien. ° Fournir des rétroactions non évaluatives.	AFFECTIVES ° Briser l'isolement professionnel. ° Clarifier des valeurs ° Modifier des attitudes.
COGNITIVES ° Prendre connaissance des relations entre la théorie et la pratique. Permettre une meilleure connaissance de soi. ° Procurer une perception différente de la réalité scolaire.	COMPORTEMENTALES ° Modifier et enrichir la pratique quotidienne. ° Modifier la routine.

En termes d'habiletés sociales, ce programme favorise le développement d'un réseau de communication. Il apporte un soutien (Barnett et Long, 1986) et permet aussi de recevoir des rétroactions non biaisées et non évaluatives (Barnett, 1988; Muller et Lee, 1989; Dann, 1988).

Au niveau affectif, ce programme tend à briser l'isolement (Dan, 1988; Barnett, 1987, 1986, 1985); à clarifier les valeurs

(Barnett, 1990) et peut contribuer à modifier les attitudes (Barnett et Mueller, 1989; Barnett et Long, 1986).

Au niveau cognitif, ce programme fournit l'occasion de prendre conscience de la différence entre la théorie et la pratique (Barnett, 1990; Barnett et Drill, 1990). Il permet aussi une meilleure connaissance de soi (Barnett, 1990; Mueller et Lee, 1990; Bailey, 1989) ainsi qu'une plus grande capacité d'auto-évaluation et de réflexion. Les participants en viennent à percevoir autrement la réalité scolaire (Barnett et Drill, 1990) et à concevoir autrement le leadership (Mueller et Lee, 1990; Barnett et Long, 1986).

Le développement des habiletés d'observation et de conduite d'entrevues est susceptible de produire ensuite des effets au niveau comportemental. C'est ainsi que la pratique quotidienne se modifie et s'enrichit et que le candidat devient plus outillé pour planifier son travail quotidien (Bailey, 1989).

De plus, Levine (1989) affirme que le participant devient plus observateur, plus conscient de lui-même plus habile à échanger. La rétroaction, basée sur l'observation, donnée sans jugement a comme but d'améliorer la pratique de tous les jours. Le programme crée un contexte pour une analyse sérieuse. Il bâtit un cycle de confiance, un apprentissage coopératif par l'autonomie. À la longue, les participants apprennent à s'observer eux-mêmes dans l'action et ajustent leur propre

comportement. Levine pense que la plus grande barrière au développement et à l'apprentissage de l'adulte est l'inhabileté à changer ses perspectives. Le programme d'assistance au leadership semble posséder un mécanisme pour le contrer.

Cette auteure prétend que les effets d'un tel programme sont bénéfiques autant pour les administrateurs que les enseignants à tous les niveaux. Ce qu'il y a de spécial dans ce programme, dit-elle, c'est qu'il comprend l'observation de la pratique sur les lieux de travail et c'est là qu'il peut produire ses effets.

En somme, la présente étude suppose, à la lumière des effets bénéfiques que semble produire un tel programme de formation par les pairs, que son application auprès des enseignants de niveau primaire peut produire un effet positif sur plusieurs variables. Cependant, son effet sur la satisfaction au travail n'est pas connu. C'est l'avenue qu'entend exploiter l'étude.

1.4 Question de recherche

La question à la base de l'étude se formule: «Quel est l'effet du soutien des collègues sur la satisfaction au travail des enseignants?»

1.5 Importance de la recherche

Pour le monde de l'éducation, cette étude s'avère importante car des recherches récentes montrent une réduction graduelle de la satisfaction chez les enseignants (Hoy et Miskel, 1987; Gorton, 1982; Bentzen, Williams et Hecman, 1980: voir Berns, 1990). Pourtant, une variété d'études conduites dans les années 1970 et 1980 trouvent que plus de 80% des enseignants sont satisfaits ou très satisfaits de leur emploi. Pour améliorer les organisations scolaires, il est donc urgent de se pencher sur ce problème.

Cette recherche répond à une demande de chercher des moyens pratiques de fournir du soutien à l'enseignant du primaire sur les lieux même du travail (OCDE, 1990). Elle veut partir du quotidien de l'enseignant et demeurer spécifique à chaque situation. Ce faisant, elle veut briser l'isolement qui caractérise l'exercice de cette profession (OCDE, 1990). Des recherches démontrent aussi que les enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction lorsqu'ils s'aident et se soutiennent les uns les autres (King et Peart, 1992). Ceci vient appuyer la pertinence d'intervenir pour faciliter le soutien entre les enseignants.

En effet, le programme d'assistance au leadership est adapté pour la première fois à l'usage des enseignants et semble correspondre à un besoin de renouvellement et de

valorisation de la profession enseignante tel que le préconise le ministère lui-même (1992). Il est nécessaire de considérer les enseignants lors des activités de perfectionnement comme des adultes qui apprennent (Wood et Thompson, 1980: voir Laurin, 1989). Les programmes offerts aux enseignants devraient tenir compte de certains principes afin d'assurer la satisfaction et produire des résultats positifs sur leur pratique professionnelle (Daresh et La Plant, 1984: voir Laurin, 1989). Dans la littérature, les études récentes ne vérifient pas l'effet de l'application de ces principes sur la satisfaction au travail des enseignants. Cette recherche semble donc importante dans cette perspective.

Ce chapitre a permis d'exposer la problématique de l'étude. Il présente aussi un programme de formation par les pairs, le programme d'assistance au leadership (Barnett, 1990), susceptible d'avoir une incidence positive sur la condition des enseignants de niveau primaire. Le prochain chapitre élabore le cadre théorique et traite, en particulier de la satisfaction au travail des enseignants.

CHAPITRE II

Cadre théorique

CHAPITRE II

Cadre théorique

2.1 La satisfaction au travail

Quoique le domaine de la psychologie industrielle fut et demeure encore le terrain de prédilection des travaux de recherche sur la satisfaction au travail, il n'en demeure pas moins que la question est aussi étudiée avec beaucoup d'attention dans d'autres secteurs comme celui de l'éducation où elle demeure d'actualité (Coutibaly, 1986). Les phénomènes de satisfaction et d'insatisfaction ont des conséquences connues telles que l'absentéisme, le roulement du personnel, l'abandon de la carrière (Valois et al., 1985).

De telles conséquences peuvent être tributaires entre autres du peu de soutien que l'enseignant obtient de ses collègues. Une étude nationale réalisée pour le compte de la fédération canadienne des enseignants et des enseignantes par King et al. (1992) montre que les enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction à l'égard de leur travail lorsqu'ils s'aident les uns les autres. On ajoute que les enseignantes ont tout avantage à aider leurs collègues et à leur demander

conseil. Ces études viennent appuyer la pertinence d'intervenir pour faciliter le soutien entre les enseignants.

Selon Coutibaly (1986) la difficulté de définir la satisfaction transparaît dans de nombreuses recherches. Il ajoute que ce concept peut prendre différents sens. Coutibaly (1986) entre autres, explore deux approches qui caractérisent les études sur la satisfaction. Dans l'approche psychologique, la satisfaction est analysée principalement en relation avec différentes conceptions des besoins qui animent et motivent le comportement des individus dans leur travail. Dans l'approche organisationnelle, l'accent est plutôt mis sur les interactions qui s'établissent entre l'individu, et sur les processus et les conditions organisationnelles qui font que l'individu a le sentiment d'atteindre ou de ne pas rencontrer ses objectifs personnels tout en poursuivant ceux de l'organisation.

Dans la vie quotidienne la satisfaction pourrait être entendue comme l'état affectif de celui qui ne demande rien de plus que ce qu'il a (Lalande, 1947: voir Coutibaly, 1986). Quant à Lorrain, Pettersen et Jacob (1984, p.5), ils affirment que "...la satisfaction au travail est l'état émotionnel plaisant qui résulte de l'évaluation individuelle de son travail comme facilitant ou permettant la réalisation de nos besoins, nos valeurs et de nos attentes." C'est donc une réponse émotionnelle à l'environnement de travail. La section qui suit présente le cadre théorique sur lequel repose l'étude.

2.1.1 La théorie des deux facteurs

À l'instar des études de Sergiovani (1969), Wickstrom (1973) et Holdaway (1979), effectuées dans le monde scolaire, la présente étude utilise en guise de cadre théorique, la théorie des deux facteurs (Herzberg, 1971). La figure 5 illustre cette théorie.

Herzberg (1971), à l'aide d'une série d'expériences réalisées auprès d'environ deux cents ingénieurs et comptables de la région de Pittsburg, Pennsylvanie ainsi que sur une revue de la littérature traitant des attitudes au travail, établit l'existence de deux catégories majeures de facteurs reliés à l'insatisfaction et à la satisfaction au travail.

- A) Les facteurs de satisfaction (ou facteurs moteurs)
- B) Les facteurs de non-satisfaction (ou facteurs hygiéniques). Les lignes qui suivent expliquent ces deux catégories de facteurs.

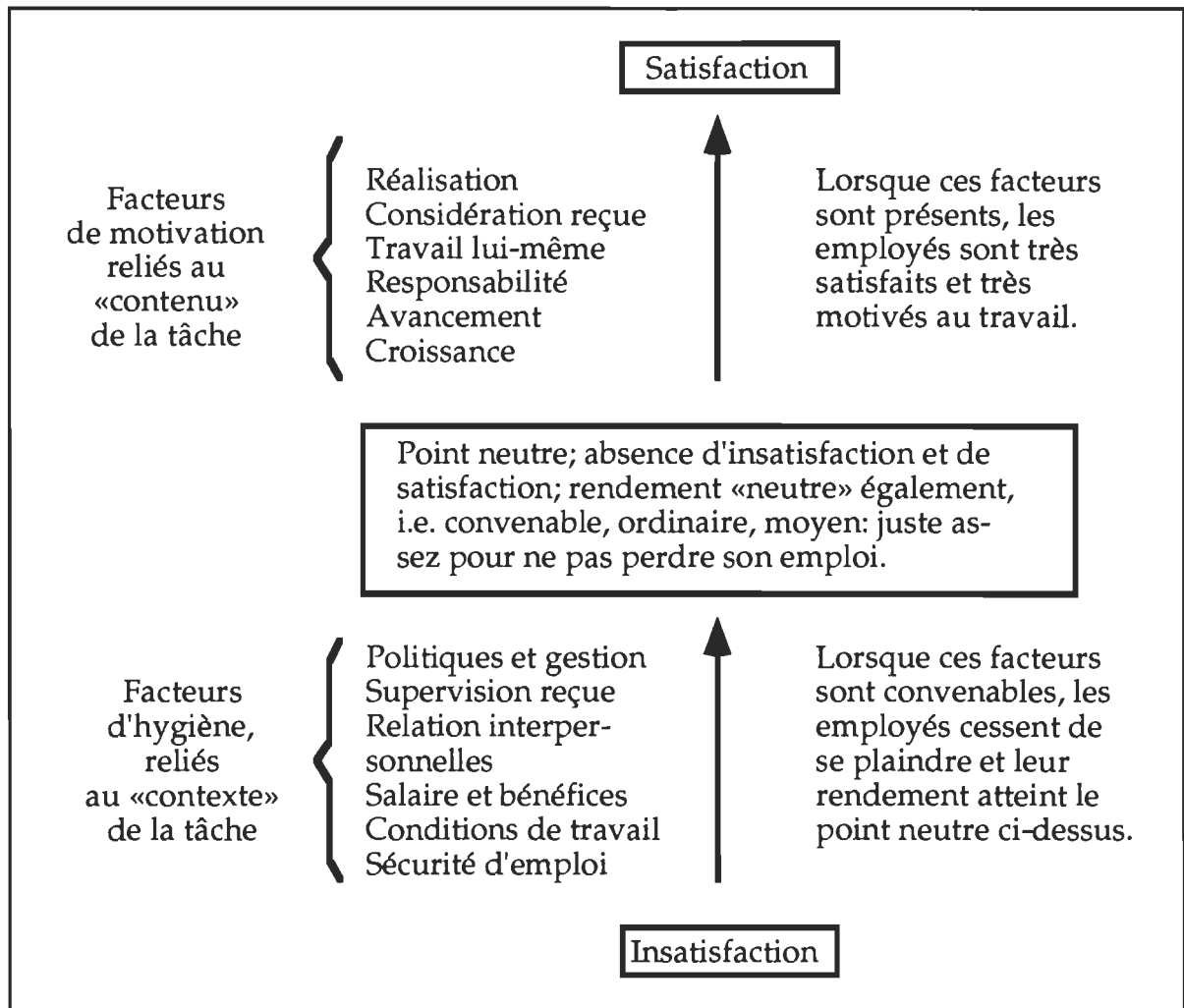


Figure 5. Résumé de la théorie des deux facteurs. (Tiré de Bergeron et al., 1979).

A) Les facteurs de satisfaction (moteurs)

Les facteurs de satisfaction font appel aux aspirations profondes de l'individu. Ils sont associés aux besoins des niveaux supérieurs et stimulent la croissance et le développement personnel. Ces facteurs de satisfaction incluent des facteurs tels le travail lui-même, la reconnaissance,

l'avancement, la responsabilité et la croissance professionnelle.

B) Les facteurs de non-satisfaction (hygiéniques)

Les facteurs de non-satisfaction sont associés aux besoins des niveaux inférieurs (physiologiques, de sécurité et sociaux) et ne conduisent pas, selon Herzberg (1971), à la satisfaction au travail. Il s'agit plus de faire appel à la théorie de la carotte et du bâton. Ils incluent des facteurs tels le salaire, la sécurité d'emploi, les conditions de travail, la supervision, les relations entre collègues et la politique de l'établissement. Ce sont des facteurs de maintien. Herzberg prétend que les gestionnaires ont tendance à s'attacher aux facteurs hygiéniques, car ils sont plus faciles à identifier et à mesurer et se prêtent mieux à des décisions concrètes.

2.1.2 Un thème majeur: La non-satisfaction

L'un des thèmes majeurs de cette théorie est que, lorsque les travailleurs ne sont pas satisfaits des facteurs hygiéniques, ceux-ci deviennent une source de non-satisfaction au travail; cependant, la satisfaction de ces facteurs hygiéniques ne conduit pas à la satisfaction au travail. Seule la présence des facteurs moteurs est plus susceptible d'occasionner une satisfaction plus élevée et plus stable.

Herzberg établit que le contraire de l'insatisfaction n'est pas la satisfaction mais la non-insatisfaction. La figure 1, montre, qu'à ce stade, le rendement est neutre, moyen, juste assez pour conserver son emploi. Pour atteindre la satisfaction, il faut éprouver un sentiment d'accomplissement, recevoir aussi de la reconnaissance, avoir de la responsabilité, du succès, s'attacher au travail lui-même.

2.1.3 La satisfaction chez les enseignants

D'autres chercheurs, tel que Sergiovanni (1969), appuient la théorie de Herzberg. Sergiovanni (1969) réalise une étude, auprès 71 enseignants du niveau primaire et secondaire, qui révèle que le sentiment de réalisation de soi, la reconnaissance et la responsabilité sont des facteurs qui contribuent le plus à la satisfaction des enseignants. Il précise que ces facteurs constituent des récompenses que l'enseignant ne peut obtenir que par sa performance au travail et qu'en fait, ces facteurs de satisfaction dépendent de la performance. Cette performance, ajoute Sergiovanni (1969), est récompensée en termes de succès personnel et de reconnaissance extrinsèque.

Cependant des recherches menées autour de ces questions révèlent que la satisfaction et la performance ne sont pas automatiquement liées entre elles (Levy-Leboyer, 1974:voir Valois et al., 1985). Retenons pour nos propos que, d'après

Likert (1967:voir Valois et al., 1985), dans les emplois dits professionnels, la satisfaction des individus apparaît comme un facteur important de leur performance.

En somme, pour Herzberg, il faut amener les gens à introduire dans le travail des facteurs moteurs comme la responsabilité, la reconnaissance, l'accomplissement, l'amélioration du travail lui-même.

Or, ces facteurs moteurs peuvent apparaître lorsqu'un enseignant participe à l'application d'un programme d'assistance au leadership tel celui décrit précédemment. En effet, les caractéristiques inhérentes à ce programme peuvent influencer leur satisfaction par la qualité du soutien et des rétroactions découlant de ses activités. Ces dernières peuvent susciter des occasions de recevoir plus de reconnaissance, de rétroactions, d'exercer leur responsabilité, leur autonomie et d'améliorer leur travail. C'est pourquoi il faut pousser plus loin l'investigation en trouvant réponse à la question suivante: «Quel est l'effet du soutien des collègues sur la satisfaction des enseignants?» La recension des écrits qui suit tentera de répondre à cette question.

2.2 Effet du soutien des collègues sur la satisfaction au travail des enseignants

L'identification des études à la base de cette recension se fait par l'interrogation de la banque de données Eric et la

consultation systématique des publications qui paraissent dans Current Content entre septembre 1992 et février 1993 et des références citées dans les études retenues.

La première interrogation permet l'identification de trois études: Coutibaly (1986); Brunet, Dupont et Lambotte (1991) et Carpentier-Roy (1991). La seconde interrogation dans Current Content identifie trois études: Evans (1992); Sandell et Sullivan (1992); Sullivan et Bhagat (1992). Une autre étude est aussi investiguée: King et Peart (1992). L'analyse préliminaire des études amène le rejet de l'étude de Coutibaly (1986) en raison de sa portée sociologique plutôt qu'organisationnelle. Cette section présente donc les résultats pertinents des études retenues.

Carpentier-Roy (1991) a interrogé des enseignants de niveau primaire et secondaire de six écoles de différents milieux dans le but de découvrir ce qui dans l'organisation du travail est source de plaisir ou de souffrance. L'auteure s'appuie sur une approche proposée par la psychopathologie du travail. L'isolement est le premier facteur anxiogène identifié dans cette recherche. Ce facteur, plus marqué au primaire à cause de l'horaire, apparaît souvent comme une des causes de l'épuisement professionnel. Ces enseignants souffrent plus d'individualisme par voie de conséquence. Dans le cas de stress au travail, le soutien peut agir comme modulateur. Une des conclusions de cette auteure est qu'il faut sortir les

enseignants de leur isolement; leur apporter le soutien par une organisation du travail adéquate et permettre au niveau primaire l'établissement d'un bloc horaire pouvant rendre possible les échanges entre les pairs.

Brunet et al. (1991) présentent aussi une étude visant entre autres à déterminer les causes de la satisfaction et de l'insatisfaction chez 752 enseignants des niveaux primaire, secondaire et de la formation professionnelle. Les résultats montrent aussi que l'absence de soutien des collègues et de la direction constituent les principales sources d'attentes déçues, de frustrations. Une des conclusions est que le soutien est toujours positivement lié à la satisfaction totale des enseignants.

Evans (1992) mesure la satisfaction de 18 enseignants d'Angleterre dans le but de découvrir les facteurs et les situations spécifiques qui peuvent affecter la satisfaction au travail. Elle prétend que c'est l'interaction entre les attributs personnels et les facteurs liés à l'emploi qui déterminent la satisfaction. Il s'agit, parmi les facteurs spécifiques d'insatisfaction, des comportements de la direction en ce qui regarde les questions pédagogiques, du feedback, de la reconnaissance, du leadership et de l'organisation. De plus, l'étude identifie les relations amicales avec les collègues comme un des aspects positifs du travail. Elle note

que les enseignants compensent parfois leur insatisfaction par des relations de soutien.

King et Peart (1992) ont interrogé plus de 17 000 enseignants canadiens des niveaux primaire et secondaire pour tenter d'évaluer leur degré de satisfaction, de stress et leur qualité de vie au travail. Quarante pourcent (40%) se disent insatisfaits de la reconnaissance témoignée par l'administration de l'école. Il existe aussi un lien étroit entre les relations que les membres du personnel enseignant ont établies avec leur direction ainsi que le niveau de stress et de satisfaction qu'ils éprouvent. Ceux qui manquent de soutien ou de feedback ont beaucoup plus tendance à être stressés dans leur école. Les facteurs qui semblent le plus contribuer à la satisfaction sont, par ordre de priorité, les relations positives avec les élèves, avec les administrateurs et avec les collègues. Il semble que les enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction à l'égard de leur travail lorsqu'ils s'aident les uns les autres. Les auteurs suggèrent, entre autres, aux facultés d'éducation de préparer les enseignants à collaborer de façon positive avec leurs collègues. Selon eux, l'enquête démontre l'importance des bonnes relations et du soutien entre les membres du personnel et les administrateurs.

Sandell et Sullivan (1992) analysent les causes de désillusionnement de 42 enseignants du primaire provenant de 15 écoles de milieux différents de Nouvelle-Écosse, regroupés

selon trois niveaux de maturation professionnelle: maturité professionnelle, apprenant consolidé, enseignant embryonnaire. Une majorité (72%) exprime personnellement un désillusionnement face à sa profession. Pour les deux groupes d'enseignants de maturité professionnelle et celui d'apprenants consolidés, les causes majeures sont les frustrations liées aux relations interpersonnelles et la carence de stimulation. Pour le groupe au stade embryonnaire, on cite le manque de soutien et d'appréciation, les classes difficiles et les problèmes avec les élèves. De plusieurs manières les causes de désillusionnement renforcent les différences parmi les catégories d'enseignants de l'étude, particulièrement entre le groupes de maturité professionnelle et celui d'enseignant embryonnaire. Il semble que la supervision par les directeurs est perçue par plusieurs comme étant non aidante. Certains désirent un superviseur qui leur accorderait du soutien, des suggestions et du feedback. La grande majorité (81%) privilégie une supervision par les pairs. L'expertise des collègues leur semble préférable. Ils notent les relations collégiales qu'ils apprécient. L'opportunité d'observer et d'apprendre d'un collègue apparaît plus significative que les influences formelles telles que le cours, les conférences, les mises-à-jour, les supervisions. Cette étude éclaire sur le fait que les enseignants sont à des stades différents de développement professionnel et qu'ils éprouvent un certain désillusionnement. Une manière de contrer ce désillusionnement

est de comprendre ce phénomène et d'avoir la possibilité d'appliquer un programme individualisé sur les lieux mêmes de travail.

Sullivan et Bhagat (1992) présentent une étude qui vise entre autres à analyser les études empiriques qui ont été conduites depuis vingt ans et qui mesurent les effets du stress organisationnel sur d'autres variables dans l'organisation dont la satisfaction et la performance. Le soutien social provenant des collègues plutôt que d'un superviseur ou d'une personne en dehors de l'organisation peut avoir un effet modérateur plus marqué sur le stress organisationnel et produire une grande satisfaction. De plus, le sentiment de compétence semble modérer les effets du stress de la vie sur les résultats organisationnels et produire une plus grande satisfaction avec le travail et les collègues.

En somme, comme le montre le tableau 2, les études recensées suggèrent que le soutien des collègues constitue un facteur explicatif important de la satisfaction au travail. En effet, il semble que ce facteur soit lié positivement à la satisfaction totale des enseignants. La bonne relation et le soutien de la direction, la reconnaissance, l'autonomie, la responsabilité et le pouvoir sont des variables qui ressortent fréquemment.

Tableau 2

Source de satisfaction des enseignants au primaire
selon les auteurs retenus
(Variables causales de la satisfaction des enseignants)

Auteurs Sources	Carpentier -Roy (1991)	Brunet et al. (1991)	Evans (1992)	King et Peart (1992)	Sandell et Sullivan (1992)	Sullivan et Bhagat (1992)
Bonne relation et soutien des collègues	X	X	X	X	X	X
Bonne relation et soutien de la direction		X	X	X	X	
Bonne relation avec les élèves				X	X	
Règles disciplinaires dans l'école				X	X	
Interaction entre attributs personnels et emploi			X	X	X	X
Sentiment de compétence				X		X
Reconnaissance Autonomie Pouvoir Responsabilité	X		X	X	X	

Bref, comme le montre le tableau 2, les bonnes relations
et le soutien des collègues constituent une des premières

sources de satisfaction au travail des enseignants au primaire. Étant donné les caractéristiques propres au programme de formation par les pairs qui intéresse la présente étude, l'hypothèse de recherche suivante tombe sous le sens.

2.2 Hypothèse de recherche

L'évocation d'un programme de formation par les pairs augmente la satisfaction au travail des futurs enseignants de niveau primaire. Les limites de l'étude et les caractéristiques du programme, notamment sa durée, ne permettent pas la vérification de ses effets sur la satisfaction au travail des enseignants. C'est pourquoi la description du programme et son évocation par des futurs enseignants constitue la variable indépendante. Cependant, il est permis de croire que l'effet de l'évocation sera moindre que celui de la participation au programme.

Le deuxième chapitre a présenté la théorie des deux facteurs (Herzberg, 1971) qui constitue le cadre théorique de l'étude. Il a aussi présenté le programme d'assistance au leadership en tant que solution pour augmenter la satisfaction au travail des enseignants. La recension des écrits sur les effets du soutien de collègues suggère que l'évocation du programme de formation par les pairs peut augmenter la satisfaction au travail des enseignants du primaire. Le

prochain chapitre présente la méthode mise en place pour mettre cette hypothèse à l'épreuve.

CHAPITRE III

Méthode

CHAPITRE III

Méthode

La présente étude a pour but de vérifier l'effet de l'évocation du programme de formation par les pairs sur la satisfaction au travail des enseignants du primaire.

Ce chapitre expose la méthode employée pour mettre à l'épreuve l'hypothèse de recherche. La présente section décrit le devis expérimental, la variable indépendante, la variable dépendante, les variables associées et leur contrôle, les sujets, l'instrument de mesure, le déroulement expérimental et les limites. En dernier lieu, elle présente l'hypothèse statistique ainsi que le plan d'analyse des données.

3.1 Description du devis expérimental

Selon la terminologie de Campbell et Stanley (1963), la présente étude est une recherche de type expérimental qui utilise un devis pré-expérimental en un temps avec un groupe expérimental et un groupe témoin. La figure qui suit explique ce devis.



Figure 6. Le devis de la présente étude.

X représente l'introduction du traitement. O désigne l'observation ou la mesure. Le chiffre 1, c'est le groupe expérimental qui reçoit le traitement. Le groupe témoin est représenté par le chiffre 2. La ligne pointillée indique l'absence de répartition aléatoire dans la formation des groupes.

C'est le devis appelé groupe de comparaison statique (Campbell et Stanley, 1963). Il s'agit d'un devis pré-expérimental puisque ni le choix des sujets, ni leur répartition dans les groupes ne se fait au hasard. Bien que ce devis n'assure pas l'équivalence des groupes, son utilisation est appropriée en présence de groupes de sujets déjà constitués (Fortin, Taggart, Kérouac et Normand, 1988).

3.2 Les variables

La variable indépendante est une évocation du programme d'assistance au leadership. L'expérimentateur décrit le programme aux sujets. Il leur demande ensuite de se fermer les yeux et de s'imaginer qu'ils viennent de terminer la participation à ce programme et qu'ils retournent travailler à plein temps dans une école. Robert (1988) souligne qu'une

telle situation de laboratoire constitue un moyen efficace de mettre à l'épreuve une hypothèse causale.

Le programme de formation décrit lors de l'évocation constitue une adaptation pour les enseignants du "Peer-Assisted leadership" (Barnett, 1989), un programme de formation au leadership par les pairs pour les directions d'école. Le programme original dure l'ensemble de l'année scolaire alors qu'en raison des limites propres à l'étude, un tel traitement s'avère impossible. En conséquence, la méthodologie de l'étude est adaptée pour palier à cette difficulté.

La variable dépendante est la satisfaction au travail. L'étude la définit comme étant "l'état émotionnel plaisant qui résulte de l'évaluation individuelle de son travail comme facilitant ou permettant la réalisation de nos besoins, nos valeurs et de nos attentes" (Lorrain et al., 1984, p.5). Une adaptation de l'Inventaire de Satisfaction au Travail (Larouche, 1980) sert à sa mesure.

L'étude contrôle les facteurs associés qui peuvent influencer les résultats et les biaiser. Il s'agit de facteurs liés aux sujets, au traitement et à la situation de mesure.

Les groupes existent a priori et l'expérimentateur exerce un contrôle nul sur leur composition. En fait, celui-ci peut tenter de tirer profit de l'existence de ces deux groupes relativement équivalents (Robert, 1988). Comme moyen de

motivation et de remerciement, les sujets qui sont des volontaires, sont invités à participer à un tirage au sort après l'expérience.

Pour le contrôle du traitement, les consignes écrites à l'expérimentateur et une préparation adéquate permettent le contrôle des comportements de l'expérimentateur lors du traitement. L'Appendice A présente les consignes données par l'expérimentateur.

Au post-test, le processus est similaire pour la mesure de la satisfaction. Les deux groupes subissent le test séparément et l'expérimentateur s'assure que les groupes ne se rencontrent pas. L'emplacement des locaux ainsi que l'heure sont prévus pour contrôler ce facteur.

3.3 Les sujets

Pour les fins de la présente étude, les 62 sujets sont deux groupes d'étudiants du Département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ils sont inscrits à un cours de didactique en mathématique. Tous ces étudiants, sauf un, suivent le programme du baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement au primaire. Ces sujets, bien qu'ils en soient pas enseignants en fonction, ont une bonne connaissance des conditions de travail des enseignants et du milieu puisqu'ils se destinent à cette

profession. En effet, tous les sujets ont suivi des cours de formation pratique (stage).

Le groupe expérimental est constitué de 37 femmes, d'un âge moyen de 23,4 ans qui sont toutes inscrites à plein temps, sauf deux. Au moment de l'expérience, elles cumulent 44,6 crédits universitaires en moyenne. Parmi ces sujets, 32 possèdent 6 crédits de stage dans les écoles, deux sujets en possèdent 3, une en possède 4. Elles participent volontairement à l'étude.

Tableau 3

Distribution des sujets selon les variables contrôlées

GROUPE	EXPÉRIMENTAL	TÉMOIN
N =	37	25
<u>SEXE</u>		
Féminin	37	22
Masculin	0	3
<u>ÂGE</u>		
Moyenne	23,4	22,2
<u>STATUT</u>		
Temps plein	35	24
Temps partiel	2	1
<u>CRÉDITS UNIVERSITAIRES</u> (Moyenne)	44,6	51
<u>CRÉDITS DE STAGE</u>		
3 Crédits	2	2
4 Crédits	1	0
6 Crédits	32	18
9 Crédits	0	4

Les 25 sujets du groupe témoin sont 22 femmes et 3 hommes. Leur âge moyen est de 22,2 ans. Ils sont tous à temps plein, sauf un. Pour les crédits universitaires, ils en comptent 51 en moyenne. Pour les stages, 18 sujets cumulent 6 crédits, quatre en ont 9 et deux en ont trois. Ces étudiants participent volontairement à l'expérience après que ses buts leur furent expliqués. Leur professeur accepte que leur groupe-cours participe à l'expérience. L'expérimentateur est un spécialiste en administration scolaire accrédité et entraîné comme moniteur du programme d'Assistance au Leadership et qui n'est pas l'auteur de cette étude. Le tableau 3 présente les caractéristiques des sujets de l'étude.

3.4 L'instrument de mesure

Cette étude mesure la satisfaction au travail chez les enseignants après l'application de la variable indépendante ou traitement expérimental pour voir s'il a eu un effet. L'instrument utilisé est une adaptation de l'Inventaire de satisfaction au travail. Cet instrument validé pour une population québécoise (Larouche, 1980) comprend originalement 72 questions réparties en 18 facteurs. La présente étude portant exclusivement sur la satisfaction des facteurs moteurs (Herzberg, 1971), elle ne tient compte que des questions qui s'y rapportent. Ainsi, le questionnaire de la présente étude comprend 40 questions réparties en dix facteurs. Le facteur est mesuré quatre fois par des questions différentes posées au

répondant. Une dimension comprend quatre questions que le sujet cote de un à cinq pour une possibilité de 20 points (5 X 4). Ce questionnaire comprend une échelle de type Likert en cinq points allant de "Pas du tout satisfait" à "Extrêmement satisfait". Pour le calcul, une réponse a une possibilité de 5 points. Au total, 40 questions X 5 = 200 points.

Selon le cadre théorique de la présente étude (Herzberg, 1971), seuls les facteurs moteurs sont susceptibles d'avoir un effet positif sur la satisfaction au travail des enseignants. Ces facteurs mesurés sont le travail lui-même soit son caractère attrayant. L'autonomie qui réfère à la liberté que j'ai pour organiser mon travail. La communication qui constitue dans un premier temps l'information que me fournit mon patron et dans un deuxième temps la facilité que j'ai de communiquer avec mes compagnons de travail. Le degré de responsabilité que comporte mon emploi. L'innovation que constitue l'occasion d'employer mes nouvelles méthodes de travail. La reconnaissance, ce sont les compliments qui me sont faits pour un bon travail. La politique de l'organisation, c'est la façon dont les dirigeants gouvernent l'organisation pour laquelle je travaille. La variété qui est le contraire de la monotonie. La supervision humaine considérée par Larouche dans ce questionnaire comme l'attention que porte le supérieur à ses employés et la supervision technique qui réfère à la compétence du supérieur.

L'Inventaire de Satisfaction au Travail (I.S.T.) (Larouche, 1980) peut donc réussir à mesurer la satisfaction au travail, car il remplit les conditions de validité et de fidélité. En effet, deux stratégies de validation furent utilisées: la validation corrélationnelle et la validité de contenu (Larouche, 1977). Les catégories de personnel utilisées furent des infirmières et des contremaîtres. L'I.S.T. est construit à partir d'une revue des principaux questionnaires américains et les facteurs employés recouvrent ceux fréquemment utilisés. Un test-retest a permis de mesurer la fidélité de l'Inventaire. Il fut présenté deux fois aux groupes cités plus hauts avec un intervalle de six mois entre les séances. Un coefficient de stabilité moyen de .62 pour les infirmières et de .51 chez les contremaîtres est obtenu.

La consistance interne de l'instrument a été vérifiée à l'aide d'un test moitié-moitié qui montre une consistance interne importante: coefficient moyen de .82 avec un maximum de .93 et un minimum de .68. L'I.S.T. présente donc les qualités métrologiques nécessaires à la mesure de la satisfaction au travail.

3.5 Déroulement expérimental

Pour le déroulement de l'expérience, les sujets demeurent dans leur local de cours habituel. Les pupitres sont placés en rangées. L'expérimentateur s'assure que la disposition est la

même pour les deux groupes. Ceci dans le but de contrôler les moindres facteurs susceptibles de créer une différence étrangère à celle attendue.

Pour l'expérience, les groupes sont traités séparément et ne se rencontrent pas. Ils sont pris en charge par le moniteur formé à l'application du programme de formation. Celui-ci demeure seul avec le groupe pendant l'intervention. Il explique d'abord à chacun les buts de l'étude et présente le formulaire de consentement. Ensuite l'expérimentateur procède selon qu'il a affaire au groupe témoin ou au groupe expérimental.

Le groupe expérimental est invité à participer à l'explication du programme offert aux enseignants fictifs que forme ce groupe expérimental et animé par le moniteur accrédité. Celui-ci répond aux questions des participants et s'assure de la compréhension des principes fondamentaux du programme. Par la suite, il demande aux sujets de s'imaginer qu'ils retournent dans leur école et qu'ils viennent de terminer le processus décrit. Le thème de l'évocation est le suivant: "Je vous demande de fermer les yeux". "Imaginez-vous que vous êtes un enseignant engagé à plein temps dans l'enseignement et les activités de votre école et que vous venez de terminer le programme." L'expérimentateur calcule ici trente secondes de silence. C'est le traitement expérimental de cette étude. Les sujets subissent ensuite le post-test qui

est l'Inventaire de Satisfaction au Travail (Larouche, 1980). L'Appendice D présente l'instrument utilisé dans la présente étude.

Quant aux sujets du groupe témoin, ils ne sont pas invités à l'audition de l'explication du programme. Ils ne reçoivent donc pas le traitement. Après avoir entendu les buts de l'étude et signé le formulaire, ils sont priés de se fermer les yeux pour s'imaginer qu'ils sont enseignants. C'est l'évocation selon le même procédé cité plus haut. Ils subissent immédiatement après le même post-test que les sujets du groupe expérimental.

3.6 Les limites

Les limites de l'étude sont en rapport avec le temps alloué, les ressources humaines, techniques et financières nécessaires pour expérimenter un tel programme. En effet, l'application d'un tel programme de formation exige une application et un suivi pendant toute la durée d'une année scolaire sous la supervision d'un moniteur formé et compétent à enseigner les techniques inhérentes à cette application. Or, cette procédure est impossible à instaurer dans le cadre de la présente étude à cause du temps alloué et des coûts rattachés à l'engagement et à la libération du personnel. C'est pourquoi la présente étude utilise une stratégie d'évocation du programme avec des étudiants en enseignement. Un moniteur

qualifié accepte de synthétiser la technique et assure le maximum de contrôle sur l'expérience vécue sous sa direction. L'impossibilité d'assigner les sujets au hasard peut présenter une limite. Par contre, les deux groupes désignés d'étudiants fréquentent la même université. Ils reçoivent une formation semblable. Ils sont au courant de la problématique vécue dans le milieu de travail des enseignants. Ils ont vécu des expériences de stage ou de travail dans les écoles.

3.7 L'hypothèse statistique

L'hypothèse de recherche de la présente étude se formule de la façon suivante: "L'évocation du programme de formation par les pairs augmente la satisfaction chez les enseignants du primaire."

L'hypothèse statistique dérivée de cette hypothèse se formule ainsi:

- * H_0 : il n'y a pas de différence significative entre le score moyen des sujets du groupe expérimental et le score moyen des sujets du groupe témoin.

La section suivante présente le plan d'analyse des données.

3.8 Plan d'analyse des données

Les données de l'expérience ayant été recueillies, il s'agit maintenant de les analyser afin d'évaluer l'effet réel

de la variable indépendante, l'évocation du programme, sur la variable dépendante, la satisfaction au travail des étudiants en enseignement. En fait, il s'agit de savoir si la différence entre les moyennes des deux groupes est bien due à l'effet du programme et non au hasard. Pour les besoins de la présente étude et considérant le nombre de sujets, il convient d'appliquer le test t de Student pour vérifier l'hypothèse (Fortin et al., 1988).

Ce chapitre complète l'élaboration de la méthode utilisée dans cette recherche pour vérifier l'hypothèse. Le prochain chapitre présente les résultats de l'étude.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

CHAPITRE IV

Les résultats

Le but de ce chapitre est de décrire, d'analyser et d'interpréter les résultats. Il présente d'abord les résultats liés à l'hypothèse. Ensuite, il présente leur analyse et leur interprétation en comparaison avec la théorie et la recension des écrits.

4.1 Description des résultats

Cette section présente les scores moyens au post-test des groupes expérimental et témoin. Au post-test, le score maximum est de 200.

Le tableau 4 présente le score moyen et l'écart-type dans chacun des groupes. Ainsi, dans le groupe expérimental le score moyen et l'écart-type sont respectivement de 156,91 et 23,59. Dans le groupe témoin, le score moyen au post-test est de 130,32 avec un écart-type de 23,71. Les résultats montrent donc une différence au post-test de l'ordre de 26,59. Cette différence va dans le sens de l'hypothèse de recherche qui stipule qu'au post-test, le groupe expérimental obtient un score moyen plus élevé que le groupe témoin.

Tableau 4

Le score moyen au post-test et l'écart-type
des groupes expérimental et témoin.

GROUPE	n	SCORE MOYEN	ÉCART-TYPE
Expérimental	37	156,91	23,59
Témoin	25	130,32	23,71

Cette tendance semble se refléter dans les scores moyens à chacune des dimensions du questionnaire. En effet, la figure 7 montre que le score moyen du groupe expérimental est plus élevé que celui du groupe témoin et ce, pour les dix dimensions du questionnaire.

Ainsi dans le groupe expérimental le score moyen pour l'attrait au travail est de 17,08. Dans le groupe témoin, le score au post-test est de 15,73. Pour l'autonomie, le groupe expérimental atteint un score moyen de 16,29. Le groupe témoin atteint 13,52. La communication I et II arrivent avec un score respectif de 13,21 et de 16,32 pour le groupe expérimental et de 11,64 et 13,04 pour le groupe témoin. Le degré de responsabilité se présente avec un score de 16,70 pour le groupe expérimental et de 14,32 pour le groupe témoin. L'innovation donne un score de 16,45 et un de 11,48 pour chacun des groupes. La reconnaissance vient avec un 15,13 et un 11,64. La supervision humaine et la supervision technique scorent pour le groupe expérimental à 14,29 et 14,45. Pour le

groupe témoin, elles fléchissent respectivement à 12,92 et 12,64. Quant à la variété, elle monte respectivement à 16,95 et descend à 13,40 pour chacun des groupes.

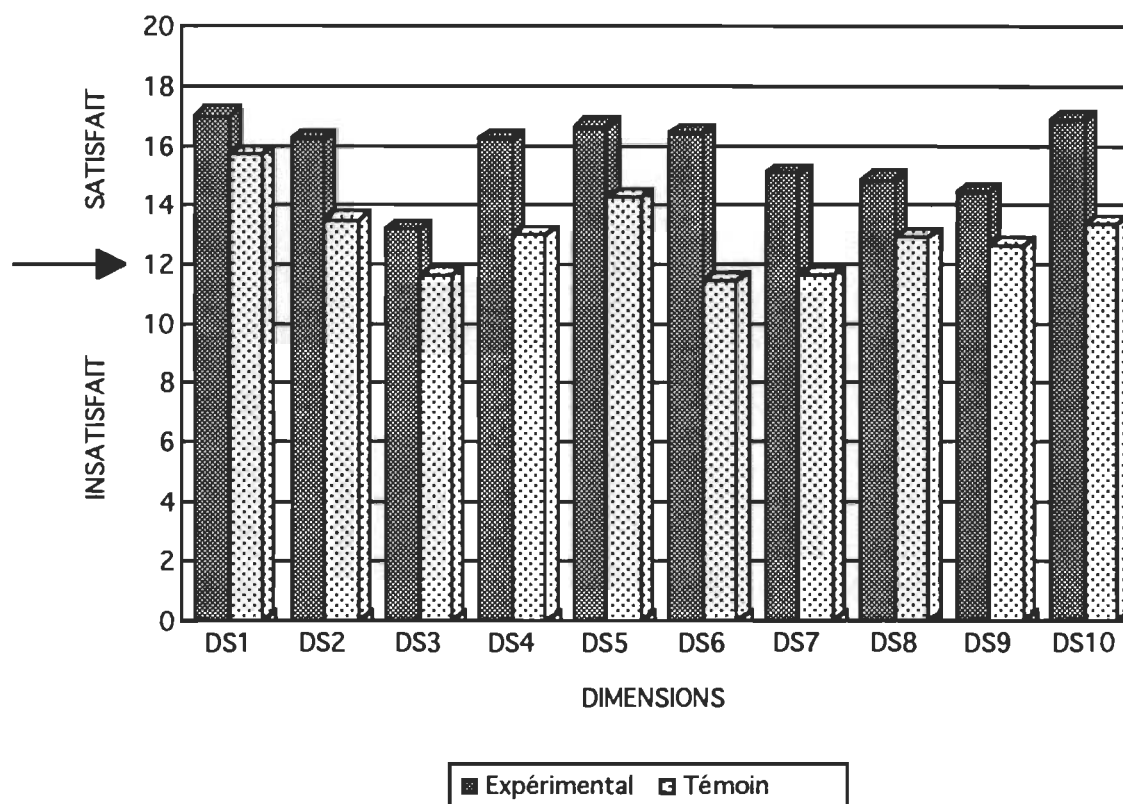


Figure 7. Distribution du niveau de satisfaction des groupes selon les scores pour chacune des 10 dimensions

La figure 7 permet donc de visualiser les différences dans les niveaux de satisfaction dans les deux groupes quant à chacune des dimensions du questionnaire. Elle montre que le score global du groupe qui a subi le traitement est le plus élevé, alors que celui du groupe qui ne l'a pas subi est le plus faible.

4.2 Analyse des résultats

La section suivante présente l'analyse des différences entre le score moyen au post-test du groupe expérimental et celui du groupe témoin. Elle présente aussi l'analyse des différences à chacune des dimensions évaluées lors du post-test. Ces analyses s'effectuent à l'aide de tests t.

A) L'analyse des différences entre les scores moyens

Le tableau 5 présente les résultats du test t. Il montre que la différence de 26,59 entre le score moyen du groupe expérimental et celui du groupe témoin est statistiquement significative ($p < 0,0001$). En effet, la valeur du test t effectué est de l'ordre de 4,34 avec 60 degrés de liberté. Ce résultat permet donc d'infirmer l'hypothèse statistique au profit de l'hypothèse de recherche. L'évocation d'un programme de formation par les pairs semble donc augmenter la satisfaction au travail des enseignants.

Tableau 5

L'analyse des différences entre les groupes.

GROUPE	n	SCORE MOYEN	ÉCART-TYPE	TEST t	DEGRÉS DE LIBERTÉ
Expérimental	37	156,91	23,59	4,34*	60
Témoin	25	130,32	23,71		

* $p < 0,0001$

B) L'analyse des différences selon les dimensions

Le tableau 6 présente l'analyse des différences à chacune des dimensions évaluées lors du post-test. Le seuil de signification pour ces analyses est de $p < 0,005$, étant donné le nombre de tests effectués. Les différences observées sont significatives pour six des dix dimensions. Ainsi, les différences entre le score moyen du groupe expérimental et celui du groupe témoin sont statistiquement significatives pour les dimensions suivantes: autonomie, communication II, degré de responsabilité, innovation, reconnaissance et variété. Aucune des différences observées pour l'attrait au travail, la communication I, la supervision humaine et technique ne voisine le seuil de signification de $p < 0,005$. Bien que non nécessaire pour vérifier l'hypothèse de la présente recherche, cette analyse supplémentaire apporte un éclairage aux résultats obtenus et renforce le cadre théorique de cette étude.

Le tableau 6 présente l'ampleur des différences mathématiques. La plus grande différence est attribuée à l'innovation avec 4,97. Cette dimension se réfère à l'occasion d'employer des nouvelles méthodes de travail. Vient ensuite en 2^e position, la variété avec une différence de 3,54. En 3^e lieu, se place la reconnaissance avec une différence de 3,49. Cette dimension touche l'estime ou les félicitations que l'on reçoit pour le travail bien fait. Cette dimension concerne la possibilité de faire un travail varié. La 4^e dimension, pour

l'étendue des différences dans l'augmentation de la satisfaction, est la communication II qui s'établit à 3,28. Il s'agit ici de la facilité à communiquer avec les compagnons de travail. En 5^e et 6^e place viennent l'autonomie et le degré de responsabilité qui enregistrent respectivement une différence de 2,77 et 2,38 entre les deux groupes. La 7^e position est attribuée à la supervision technique. Celle-ci concerne la compétence du directeur à prendre des décisions, régler ou juger des problèmes. On constate pour cette dimension une différence de 1,81. La différence en 8^e position est occupée par la communication I avec 1,57. On entend par là, l'information que me donne mon directeur. En 9^e position, c'est la supervision humaine avec 1,37. On entend ici l'intérêt que me porte mon supérieur. Pour la 10^e, qui est l'attrait au travail, la différence est de 1,36. Ces quatre dernières dimensions ne présentent pas de différence significative entre les groupes étudiés.

Le tableau 6 et la figure 7 font voir aussi que le groupe témoin, qui n'a pas reçu le traitement, présente pour certaines dimensions, une cote d'insatisfaction. En effet, dans la correction du questionnaire, une cote inférieure à 12 signifie "Peu satisfait" ou "Pas du tout satisfait" (voir Appendice D).

Tableau 6

L'analyse des différences entre les groupes selon les scores pour chacune des 10 dimensions

Échelle (dimensions)	n=37 EXPÉRIMENTAL		n=25 TÉMOIN			
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	t	p <
1. Attrait au travail	17,08	2,60	15,72	2,17	2,15	0,0354
2. Autonomie	16,29	2,65	13,52	3,36	3,62	*0,0006
3. Communication I	13,21	2,92	11,64	3,12	2,02	0,0473
4. Communication II	16,32	2,40	13,04	3,28	4,54	*0,0000
5. Degré de responsabilité	16,70	2,56	14,32	2,85	3,42	*0,0011
6. Innovation	16,45	2,99	11,48	3,95	5,63	*0,0000
7. Reconnaissance	15,13	3,66	11,64	3,41	3,78	*0,0004
8. Supervision humaine	14,29	3,06	12,92	2,78	1,80	0,0767
9. Supervision technique	14,45	2,89	12,64	3,31	2,29	0,0255
10. Variété	16,94	2,60	13,40	3,34	4,68	*0,0000

* p < 0,005

Pour le groupe témoin, les cotes d'insatisfaction apparaissent à la communication I (11,48); l'innovation (11,48); la reconnaissance (11,64). Le groupe expérimental ne présente aucune cote inférieure à 12. Bref, le groupe expérimental obtient un score moyen indiquant une certaine satisfaction à toutes les dimensions. Ces constats suggèrent que le traitement a produit un effet. Il semble que cet effet

soit attribuable à la variable indépendante puisque les autres variables ont été soumises à un contrôle.

4.3 Interprétation des résultats

Après l'analyse et la description des résultats, leur interprétation est faite dans la section qui suit. Elle comprend deux volets: l'interprétation des résultats en relation avec la théorie des deux facteurs et une autre en relation avec la recension des écrits.

4.3.1 En relation avec la théorie

L'interprétation des résultats, en relation avec la théorie des deux facteurs (Herzberg, 1971), prend en considération les résultats liés à l'hypothèse. Celle-ci prévoit que l'application d'un programme de formation par les pairs possède la capacité de déclencher une augmentation de la satisfaction au travail chez les enseignants, en raison des activités qu'il contient. Cette hypothèse est déduite du principe que la présence des facteurs moteurs peut contribuer à produire une telle augmentation. Les facteurs moteurs ou facteurs de motivation sont ceux qui sont reliés au contenu de la tâche. Le questionnaire utilisé mesure ces facteurs. D'après Herzberg, ils sont responsables du déclenchement de la satisfaction au travail chez les travailleurs. Ils font appel aux aspirations profondes de l'être humain.

Les résultats de la présente étude semble en concordance avec cette théorie puisque la seule évocation du programme produit une augmentation de la satisfaction. En effet, les résultats au post-test du groupe expérimental sont plus élevés. Les sujets du groupe témoin qui n'ont pas bénéficié du traitement donné à l'autre groupe sont moins satisfaits. Ils semblent même insatisfaits pour certains facteurs moteurs.

À la lumière de ces résultats, il semble que le traitement puisse influencer les sujets et les rendre plus satisfaits. Donc, le programme et plus encore sa seule évocation, peut influencer la satisfaction. Comme l'indique la théorie de Herzberg, l'effet est plus accentué sur des variables telles que l'innovation et la variété, ainsi que sur la reconnaissance et l'autonomie. Dans le cas des enseignants, la communication avec les pairs est considérée comme un facteur moteur.

4.3.2 En relation avec la recension des écrits

Aucune autre étude recensée ne vérifie l'effet de l'application ou de l'évocation d'un tel programme sur la satisfaction au travail des enseignants du primaire d'où la comparaison difficile. Cependant, d'autres écrits recensés montrent que plusieurs facteurs considérés par Herzberg comme des moteurs de la satisfaction au travail produisent des effets positifs. En effet, sept auteurs rapportent des points en relation avec les effets du programme et les résultats de cette recherche.

Or, le soutien, la reconnaissance, le feedback, les bonnes relations avec les collègues, un programme individualisé sur les lieux de travail font partie de la philosophie du PAL. Ces facteurs sont des caractéristiques du programme. Il semble donc possible de comparer les résultats des écrits recensés avec ceux de la présente étude. Ils vont dans le même sens.

Ainsi les relations avec les pairs (Carpentier-Roy, 1991; Brunet et al., 1991; Evans, 1992; King et Peart, 1992); le feedback (Evans, 1992) et la reconnaissance (Sandell et Bhagat, 1992) constituent autant d'éléments liés à la satisfaction des enseignants qui font partie du programme d'assistance au leadership. Ces caractéristiques importantes du programme peuvent donc expliquer, selon les écrits recensés, l'effet positif observé sur la satisfaction au travail des enseignants.

Bref, les résultats de cette étude indiquent que les sujets ayant participé à l'évocation du programme présentent un taux de satisfaction plus élevé que ceux du groupe témoin qui n'y ont pas participé. Ainsi, l'étude vérifie son hypothèse de recherche qui se lit ainsi: "L'évocation d'un programme de formation par les pairs augmente la satisfaction au travail chez les futurs enseignants du primaire."

En résumé, les résultats liés à l'hypothèse et ceux des analyses secondaires apparaissent positifs et suggèrent que la différence entre les deux groupes puisse être l'effet du

programme d'assistance au leadership. Cependant, rappelons-le, l'étude présente certaines limites. En effet, les caractéristiques de l'échantillon restreignent la généralisation possible des résultats. Le programme a été expérimenté avec des étudiants de l'université et non dans une école avec des enseignants ayant une expérience de travail plus considérable. L'utilisation d'un devis expérimental tel celui de la présente étude limite aussi la généralisation des résultats, bien qu'il permette un contrôle plus rigoureux qu'une recherche sur le terrain.

Au terme de cette discussion, il semble que cette étude ajoute aux connaissances concernant l'effet que peut avoir l'utilisation d'un tel programme sur la satisfaction des enseignants dans une école de niveau primaire puisque sa seule évocation produit un effet positif sur cette variable. Une éventuelle utilisation peut apparaître comme positive et créer l'espoir d'une amélioration de la culture d'une école.

Le prochain chapitre présente la conclusion de la recherche.

CHAPITRE V

Conclusion

CHAPITRE V

Conclusion

Cette recherche a pour but de vérifier l'effet d'un programme de formation par les pairs sur la satisfaction au travail des enseignants du primaire.

Le premier chapitre permet d'élaborer la problématique concernant la situation au travail des enseignants et leur formation. Un programme de formation par les pairs tel celui utilisé par le Far West Laboratory semble une avenue intéressante lorsqu'il est question d'augmentation de la satisfaction au travail des enseignants du primaire. En effet, bien qu'il n'y ait pas d'étude dans ce sens, les études recensées suggèrent un effet positif.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique. Il se divise en deux temps. La première partie décrit le concept de la satisfaction et explique la théorie des deux facteurs (Herzberg, 1971). Cette partie comprend aussi une recension des écrits liés aux facteurs qui peuvent augmenter la satisfaction. La deuxième partie présente une recension des études sur l'effet du soutien des collègues sur la satisfaction des enseignants. L'hypothèse déduite du cadre théorique et de

la recension stipule que l'évocation d'un programme de formation par les pairs augmente la satisfaction au travail des futurs enseignants .

Le troisième chapitre présente la méthode nécessaire pour la vérification de cette hypothèse. L'étude utilise un devis quasi-expérimental en un temps avec deux groupes. Le traitement expérimental est une évocation d'un programme de formation par les pairs adapté aux enseignants.

Le quatrième chapitre présente les résultats de l'étude. L'analyse statistique révèle qu'au post-test, le score moyen du groupe expérimental est plus élevé que celui du groupe témoin. Les différences significatives ne permettent pas le rejet de l'hypothèse de recherche.

Plusieurs implications se dégagent de cette étude. Le programme de formation par les pairs repose sur des concepts testés et peut constituer pour les gestionnaires une piste à suivre. En effet, les résultats suggèrent de vérifier avec des enseignants sur les lieux de travail les effets d'un tel programme. Le programme pourrait alors être utilisé par des enseignants débutants et expérimentés. De telles pratiques pourraient avoir une incidence sur la satisfaction au travail des enseignants.

Bien que cette recherche soit de type expérimental, elle peut quand même produire un impact considérable à d'autres

niveaux. Ce programme basé sur l'approfondissement de la méthode réflexive peut fournir des outils pour améliorer la formation professionnelle sur les lieux de travail et favoriser le soutien entre les pairs. En somme, il établit un climat propice à une éclosion de la satisfaction au travail avec tous les avantages qui en découlent pour l'atteinte des buts de l'organisation et de ceux qui y travaillent.

Des recherches ultérieures pourraient reprendre celle-ci, mais avec des enseignants au travail qui participeraient au programme sur une période d'au moins une année scolaire. Ainsi, il serait possible de vérifier l'effet sur des sujets de milieux, cultures, âges ou sexe différents. Il serait aussi intéressant d'étudier les effets sur une population de jeunes débutants et sur une population de gens plus expérimentés.

En conclusion et à la lumière des résultats de l'étude et des caractéristiques du programme de formation par les pairs de la présente étude, il convient de formuler certaines recommandations aux responsables de la formation du personnel des commissions scolaires:

- ° Fournir aux enseignants chercheurs des occasions de pouvoir appliquer des techniques nouvelles.
- ° Consacrer un budget spécial à ces activités de développement.
- ° Accepter des changements dans l'organisation du travail: un horaire rendant possible l'observation par

les pairs et l'échange pour l'analyse et la pratique réflexive.

- ° Être ouvert à l'innovation et à la créativité chez les enseignants qui désirent s'adonner à la recherche sur les lieux de travail.

LISTE DES RÉFÉRENCES

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Auba, J. et Leclerc, J.M. (1984). Les enseignants dans les sociétés modernes. Notes et Études Documentaires, (475). La documentation Française.
- Bailey, S.W. (1989). Meaningful professional growth opportunities for principals. The principals' center, Summer, 13-14.
- Barnett B. G. (1990). Peer-assisted leadership: Expanding principals Knowledge through reflective practice. Journal of educational administration, 28 (3), 67-76.
- Barnett, B. G. (1989). Using peer observation and feedback to reduce principal's isolation. Educational Administration, 27(2), 46-56.
- Barnett, B.G. (1988). Incorporating peer observation in administrative inservice and preservice training programs. Planning and changing, 63 (1), 174-186.
- Barnett, B.G. (1987). Using reflection as a professional growth activity. In Greenfield, W.D. (ED). Instructional leadership: Concepts, issues, and controversies. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Barnett, B.G. (1986). Principals creating case studies of one another: The peer-assisted leadership program. Peabody Journal of Education, 63(1), 174-186.
- Barnett, B.G. et Drill A.D. (1990). Building reflection into administrative training programs. Journal of Personnel Evaluation in Education, 3, 179-192.
- Barnett, B. et Mueller, F.L. (1989). Long-term effects of the Peer-Assisted Leadership Program on principals actions and attitudes. The Elementary School Journal, 89, 560-574.
- Barnett, B. et Long C. (1986). Peer-Assisted Leadership: Principals Learning from each other, Phi delta Kappan, (mai), 672-675.
- Barnett, B.G. (1985). Peer-Assisted Leadership: Using Research to Improve Practice. The Urban Review, 17 (1), 47-64.

- Bergeron, J.L., Côté-Léger, N., Jacques, J. et Bélanger, L. (1979). Les aspects humains de l'organisation. Chicoutimi: Gaétan Morin, éditeur.
- Berns, R.G. (1990). The relationship between vocational education teacher job satisfaction and teacher retention using discriminant analysis. In Annual Convention of the American Vocational Association (pp 1-26), (Cincinnati, OH).
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B. et Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. Educational Administration Quarterly, 18 (3), 34-64.
- Brunet, L., Dupont, P. et Lambotte, X. (1991). Satisfaction des enseignants? Bruxelles: Editions Labor.
- Campbell, D.T.; Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for Research. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Carpentier-Roy, M.C. (1991). Organisation du travail et santé mentale chez les enseignants et les enseignantes du primaire et du secondaire. Rapport de Recherche. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Coutibaly, N. (1986). La satisfaction au travail des enseignants des niveaux primaires et secondaire du système scolaire du Québec. Thèse de doctorat inédite. Université Laval, Québec.
- Dann, T. (1988). Everyone needs a PAL. The Manitobs Teacher, Octobre, 7-8.
- Dumont, C. et Martin, Y. (1990). L'éducation 25 ans plus tard et après. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Dussault, M. (1993). Et si un pair me supervisait... Compétence et formation des enseignants, AOUFOM. Trois-Rivières: Publications des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 191-203.
- Dussault, M., Boisvert, D., Thibodeau, S. et Morin, W. (1993). Programme d'Assistance au Leadership: Manuel du participant. Trois-Rivières: Université du Québec.
- Dussault, M. (1992). Effets de l'utilisation d'un programme d'assistance au leadership dans le cadre d'un programme de

formation à distance des administrateurs scolaires.
Colloque "Recherche, Education et Formation", Université de Sherbrooke.

- Evans, L. (1992). Teacher's morale and satisfaction: the important of school-specific factors. Conference of the British Educational Research Association. University of Warwick.
- Fortin, M.F., Taggart, M.E., Kérouac, S. et Normand, S. (1988). Introduction à la Recherche. Montréal: Décarie, éditeur.
- Hallinger, P. et Greenblatt, R. (1990). Designing Professional Development For Transfer Learning. Planning & Changing. 21 (4), 197-205.
- Herzberg, F. (1971). Le travail et la nature de l'homme. Paris: Entreprise moderne d'édition.
- Holdaway, E.A. (1979). Facets and Overall Satisfaction to Teachers. Educational administration quarterly, 14 (1), 30-47.
- Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC). (1990). L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire. Québec.
- Joyce, B. et Showers, B. (1987). Student achievement through staff development. White Plains, NY: Longman.
- Joyce, B. et Showers, B. (1982). The coaching of teaching. Educational Leadership, (40), 4-10.
- Joyce, B. et Showers, B. (1980). Improving inservice training: the messages of research. Educational Leadership, (37), 379-385.
- King, A.J.C. et Peart, M.J. (1992) Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Université Queen's Kingston.
- Larouche, V. (1980). Inventaire de Satisfaction au Travail. École des relations industrielles. Montréal: Université de Montréal.
- Larouche, V. (1977). Inventaire de satisfaction au travail. Tiré à part 16. École de Relations Industrielles. Montréal: Université de Montréal.

- Laurin, P. (1989). Perfectionnement des directeurs d'école. Pour une nouvelle approche inductive et participative. Information. 29 (1), 20-28.
- Lee, G. V. (1988). Reaching broader audiences: Training trainers to deliver peer-assisted leadership. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Lee, G.V. (1992). Peer-Assisted Development of school leaders. Journal of Staff Development. 12 (2), 14-18.
- Levine, S. (1989). Promoting adult growth in schools. Boston: Allyn and Bacon.
- Lorrain, J., Pettersen, W., et Jacob, R. (1984). Comportement organisationnel I. Notes de cours. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lundgren, U. (1987). Les nouveaux défis pour les enseignants et leurs formations. Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation, Strasbourg.
- Ministère de l'Éducation (1992). Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1992). Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession. Québec: Gouvernement du Québec
- Mueller, F. et Lee, G. (1990). Administrators help each other find answers for the 1990s. Research and Practice; Far West Laboratory: San Francisco.
- Mueller, F. et Lee, G. (1989). Changes abound when peers become Pals. The school administrator, 46 (2), 16-18.
- OCDE (1990). L'enseignant d'aujourd'hui. Paris.
- Pagé, M. (1991). Notre force d'avenir: l'éducation. Education Express. Bulletin du Ministère de l'Éducation. 8, 1-4.
- Paquette, L. (1989). La situation socio-économique des familles: faits et chiffres. Québec: Les publications du Québec.
- Paradis, E. (1985). Coup d'oeil sur les centres d'enseignants. CEQ (A8586cecs-017).

- Robert, M. (1988). Recherche Scientifique en psychologique. St-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- Sandel, M. et Sullivan, K. (1992). Teacher disillusionment and supervision as a part of professional development. The Alberta Journal of Educational Research. 38 (2), 133-140.
- Sergiovanni, T.J. (1969). Factors which Affect Satisfaction and Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers, in F.D.I. Carver et T.I.J. Sergiovanni: Organizations and Human Behavior: focus on Schools. New-York: McGraw-Hill.
- Sullivan, S.H. et Bhagat, S.R. (1992). Organizational Stress, job Satisfaction and job performance: Where do we go from here? Journal of Management. 18 (2), 353-374.
- Valois, P., Lessard, C. Cormier, R.A. (1985). Les enseignants et enseignantes du Québec: une étude socio-pédagogique. (8) Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- Wickstrom, R.A. (1973). Sources of Teacher Job Satisfaction. The Canadian administrator, 13 (1), 1-5.

APPENDICES

APPENDICE A

Texte utilisé par l'expérimentateur pour l'explication
du programme suivi de l'évocation

L'objectif de la présente rencontre est de vous présenter le programme d'assistance au leadership pour les enseignants afin que vous puissiez voir comment il peut répondre à vos besoins.

Le PAL est une activité de développement qui se déroule sur l'ensemble de l'année scolaire et au cours de laquelle chaque partenaire observe l'autre au travail et procède à une entrevue sur ses observations. Ces activités permettent aux enseignants d'apprendre comment d'autres enseignants exercent leur leadership et de réfléchir sur leurs activités en tant que leader de leur classe.

**Imaginez qu'avec un collègue de votre école
vous passez une journée à vous observer
mutuellement au travail et à prendre des
notes.**

Supposez aussi que vous pourriez continuer ce processus d'observation et de discussion avec l'autre et que, sur une période de quelques mois, vous pourriez vous visiter mutuellement plusieurs fois et discuter de vos observations chaque fois. De plus, au fur et à mesure du processus, vous recevez un entraînement qui vous permet de:

- ° développer vos habiletés d'entrevue de sorte que vous puissiez aller à fond dans vos discussions avec votre partenaire sur son travail;

- ° apprendre des stratégies pour lier ensemble toutes les informations échangées pendant les observations et les discussions;
- ° identifier les thèmes qui reviennent et qui sont importants dans le travail de votre partenaire (votre partenaire faisant de même avec vous);
- ° mettre ensemble les informations et les relations dans une grande image qui synthétise ce que vous avez appris sur votre partenaire (et ce qu'il a appris sur vous).

Description synthétisée du PAL.

Une série de **6 rencontres** qui se déroulent sur une année scolaire.

Les rencontres se déroulent à **un intervalle de 6 semaines**. Pendant l'intervalle, les enseignants réalisent des activités avec leur pair.

Les **habiletés** apprises lors des rencontres **sont cumulatives et hiérarchisées** (les premières habiletés d'observation et d'entrevue d'abord jusqu'aux habiletés d'analyse et de synthèse).

Les enseignants ont **l'opportunité de voir** un autre enseignant au travail ce qui réduit leur isolement professionnel et leur permet d'apprendre de l'autre.

De plus, les habiletés d'analyse qu'apprennent les enseignants pour donner un sens aux informations colligées sur leur partenaire deviennent **un outil pour réfléchir** sur leur propre travail, leurs objectifs et intentions, évaluer leur propre performance et pour modifier ce qui leur semble nécessaire.

Le programme ne consiste pas dans une série d'étapes spécifiques qui conduisent à une meilleure direction. Nous ne croyons pas qu'il y ait un seul modèle de leadership qui soit efficace pour toutes les écoles. **Le programme est plutôt une stratégie d'apprentissage pour réfléchir sur son travail et mettre en relation significative et explicative les pièces du casse-tête complexe que représente la tâche d'un enseignant.**

Fermez vos yeux et imaginez-vous que vous venez de terminer la participation à ce programme en tant qu'enseignant.

APPENDICE B

Liste des dix dimensions mesurées
par le questionnaire

Tableau 7

Liste des dix dimensions (facteurs moteurs) mesurées
par le questionnaire.

DIMENSIONS (Facteurs moteurs)	Numéro des questions
1. Attrait au travail	1 - 11 - 21 - 31
2. Autonomie	2 - 12 - 22 - 32
3. Communication I	3 - 13 - 23 - 33
4. Communication II	4 - 14 - 24 - 34
5. Degré de responsabilité	5 - 15 - 25 - 35
6. Innovation	6 - 16 - 26 - 36
7. Reconnaissance	7 - 17 - 27 - 37
8. Supervision humaine	8 - 18 - 28 - 38
9. Supervision technique	9 - 19 - 29 - 39
10. Variété	10 - 20 - 30 - 40

APPENDICE C

Les formules de consentement pour:

- . le groupe expérimental (X)
- . le groupe témoin

FORMULE DE CONSENTEMENT (X)

TITRE DE LA RECHERCHE: **Effet d'un programme de formation
par les pairs sur la satisfaction
au travail des enseignants du
primaire.**

AUTEURE: **Denise Bouchard, étudiante à la Maîtrise en
Éducation,**

Option administration scolaire

Université du Québec à Trois-Rivières

L'étude a pour but de vérifier l'effet de la participation à un programme de formation par les pairs sur la satisfaction au travail des enseignants du primaire.

Les participants devront répondre à un questionnaire portant sur la mesure de la satisfaction après avoir assisté à une évocation du programme cité plus haut. À partir des données ainsi obtenues, l'étude comparera les participants à l'évocation du programme de formation par les pairs et les non-participants. L'audition de l'évocation du programme ne nécessitera qu'une trentaine de minutes. Compléter le questionnaire ne prend que quelques minutes.

L'auteure de l'étude tient à assurer chacun et chacune de la plus stricte confidentialité des renseignements. Seules les données de groupe seront traitées et apparaîtront dans le rapport de recherche. Aucune donnée individuelle ne sera communiquée d'aucune façon à qui que ce soit.

Consentement

Je, _____ déclare avoir pris connaissance de ce formulaire de consentement et accepte de participer à cette étude.

Date

Signature

FORMULE DE CONSENTEMENT

TITRE DE LA RECHERCHE: Effet d'un programme de formation
par les pairs sur la satisfaction
au travail des enseignants du
primaire.

AUTEURE: Denise Bouchard, étudiante à la Maîtrise en
Éducation,

Option administration scolaire

Université du Québec à Trois-Rivières

L'étude a pour but de vérifier l'effet de la participation à un
programme de formation par les pairs sur la satisfaction au
travail des enseignants du primaire.

Les participants devront répondre à un questionnaire portant
sur la mesure de la satisfaction. À partir des données ainsi
obtenues, l'étude comparera les participants à l'évocation du
programme de formation par les pairs et les non-participants.
Compléter le questionnaire ne prend que quelques minutes.

L'auteure de l'étude tient à assurer chacun et chacune de la
plus stricte confidentialité des renseignements. Seules les
données de groupe seront traitées et apparaîtront dans le
rapport de recherche. Aucune donnée individuelle ne sera
communiquée d'aucune façon à qui que ce soit.

Consentement

Je, _____ déclare avoir pris connaissance de
ce formulaire de consentement et accepte de participer à cette
étude.

Date

Signature

APPENDICE D

Questionnaire

(Adaptation de l'Inventaire de satisfaction au travail)

LAROUCHE (1980)

SECTION A

Informations biographiques

INFORMATIONS BIOGRAPHIQUESGÉNÉRALITÉS

1. Âge: _____

2. Sexe: F ☐ M ☐ÉTUDES

3. Programme(s) d'étude: _____

Temps plein: _____ Temps partiel: _____

4. Nombre de crédits universitaires complétés: _____

5. a) Nombre de crédits universitaires en formation pratique
(stage): _____

b) Ordre d'enseignement:

Préscolaire ☐Primaire ☐Secondaire ☐EMPLOI

6. Travaillez-vous comme enseignant(e) présentement?

OUI ☐ NON ☐

Si oui, ordre d'enseignement:

Préscolaire ☐Primaire ☐Secondaire ☐

SECTION B

Questionnaire de satisfaction au travail

Questionnaire de satisfaction au travail¹

Directives générales

Dans les pages qui suivent vous trouverez des énoncés relatifs à votre emploi actuel.

1. Lisez attentivement chaque énoncé.
2. Demandez-vous si vous êtes SATISFAIT(E) ou non de l'aspect de votre travail décrit par l'énoncé.
 - a) Encerclez le nombre 1 si vous n'êtes PAS DU TOUT SATISFAIT(E) de cet aspect de votre emploi (c'est-à-dire si cet aspect n'est pas du tout ce que vous aimeriez qu'il soit).
 - b) Encerclez le nombre 2 si vous êtes PEU SATISFAIT(E) de cet aspect de votre emploi (c'est-à-dire si cet aspect n'est pas tout à fait ce que vous aimeriez qu'il soit).
 - c) Encerclez le nombre 3 si vous êtes SATISFAIT(E) de cet aspect de votre emploi (c'est-à-dire si cet aspect est ce que vous espériez qu'il soit).
 - d) Encerclez le nombre 4 si vous êtes TRÈS SATISFAIT(E) de cet aspect de votre emploi (c'est-à-dire si cet aspect est mieux que ce que vous espériez qu'il soit).
 - e) Encerclez le nombre 5 si vous êtes EXTRÊMEMENT SATISFAIT(E) de cet aspect de votre emploi (c'est-à-dire si cet aspect est beaucoup mieux que ce que vous espériez qu'il soit).
3. Répondez ainsi à toutes les questions.
4. Ne revenez pas sur les questions déjà répondues.

SOYEZ FRANC(HE), DITES CE QUE VOUS PENSEZ DE VOTRE EMPLOI ACTUEL
--

¹Tiré et adapté de Larouche, V. (1980).

1	PAS DU TOUT SATISFAIT(E)	c-à-d. cet aspect de mon emploi n'est pas du tout ce que j'aimerais qu'il soit.
2	PEU SATISFAIT(E)	c-à-d. cet aspect de mon emploi n'est pas tout à fait ce que j'aimerais qu'il soit.
3	SATISFAIT(E)	c-à-d. cet aspect de mon emploi est ce que j'espérais qu'il soit.
4	TRÈS SATISFAIT(E)	c-à-d. cet aspect de mon emploi est mieux que ce que j'espérais qu'il soit.
5	EXTRÊMEMENT SATISFAIT(E)	c-à-d. cet aspect de mon emploi est beaucoup mieux que ce que j'espérais qu'il soit.

DEMANDEZ-VOUS: JUSQU'À QUEL POINT ÊTES-VOUS SATISFAIT(E) DE CET ASPECT DE VOTRE EMPLOI?

1.	De la possibilité de faire du travail intéressant _____	1	2	3	4	5
2.	De la possibilité d'organiser moi-même mon travail _____	1	2	3	4	5
3.	Des renseignements que donne mon patron _____	1	2	3	4	5
4.	De la possibilité de communiquer avec les employé(e)s de mon département ou de mon groupe de travail _____	1	2	3	4	5
5.	Des responsabilités qui me sont confiées dans mon travail _____	1	2	3	4	5
6.	De la possibilité d'appliquer mes nouvelles façons de travailler _	1	2	3	4	5
7.	De l'estime qu'on me témoigne pour un travail bien fait _____	1	2	3	4	5
8.	De l'entente qui existe entre mon supérieur et ses employés _____	1	2	3	4	5
9.	De la compétence technique de mon supérieur lorsqu'il prend des décisions _____	1	2	3	4	5
10.	De la possibilité de faire du travail varié _____	1	2	3	4	5
11.	De l'occasion de faire des choses attirantes _____	1	2	3	4	5
12.	De la liberté accordée pour organiser mon travail _____	1	2	3	4	5
13.	De l'information que me fournit mon patron _____	1	2	3	4	5
14.	De la communication qui existe entre mes compagnons (gnes) de travail et moi-même _____	1	2	3	4	5
15.	Du degré de responsabilité que j'ai dans mon emploi _____	1	2	3	4	5
16.	De la possibilité d'apporter des changements dans ma façon de travailler _____	1	2	3	4	5
17.	Des félicitations que je reçois pour avoir fait un bon travail _____	1	2	3	4	5
18.	De l'intérêt que porte mon supérieur à ses employés _____	1	2	3	4	5
19.	De la compétence technique de mon supérieur à régler les problèmes _____	1	2	3	4	5
20.	De l'occasion de faire des choses différentes dans mon travail _____	1	2	3	4	5

1	PAS DU TOUT SATISFAIT(E)	c-à-d. cet aspect de mon emploi n'est pas du tout ce que j'aimerais qu'il soit.
2	PEU SATISFAIT(E)	c-à-d. cet aspect de mon emploi n'est pas tout à fait ce que j'aimerais qu'il soit.
3	SATISFAIT(E)	c-à-d. cet aspect de mon emploi est ce que j'espérais qu'il soit.
4	TRÈS SATISFAIT(E)	c-à-d. cet aspect de mon emploi est mieux que ce que j'espérais qu'il soit.
5	EXTRÊMEMENT SATISFAIT(E)	c-à-d. cet aspect de mon emploi est beaucoup mieux que ce que j'espérais qu'il soit.

DEMANDEZ-VOUS: JUSQU'À QUEL POINT ÊTES-VOUS SATISFAIT(E) DE CET ASPECT DE VOTRE EMPLOI?

21.	De l'attrait de mon travail	1	2	3	4	5
22.	De la possibilité d'être indépendant dans l'organisation de mon travail	1	2	3	4	5
23.	De l'information que me donne mon supérieur	1	2	3	4	5
24.	De la facilité de communiquer avec mes compagnons(gnes) de travail	1	2	3	4	5
25.	Des responsabilités que comporte mon emploi	1	2	3	4	5
26.	De l'occasion d'utiliser mes nouvelles idées dans mon travail	1	2	3	4	5
27.	Des compliments qui me sont faits pour un bon travail	1	2	3	4	5
28.	Des relations humaines entre mon supérieur et ses employés	1	2	3	4	5
29.	De la compétence technique de mon supérieur	1	2	3	4	5
30.	De l'occasion de ne pas toujours faire la même chose dans mon travail	1	2	3	4	5
31.	De la façon dont mon travail m'attire	1	2	3	4	5
32.	De la liberté que j'ai pour organiser un travail	1	2	3	4	5
33.	Des renseignements que mon supérieur me communique	1	2	3	4	5
34.	Des communications avec mes compagnons (gnes) de travail	1	2	3	4	5
35.	Des responsabilités rattachées à mon emploi	1	2	3	4	5
36.	De l'occasion d'employer mes nouvelles méthodes de travail	1	2	3	4	5
37.	De la reconnaissance qu'on me témoigne pour un travail bien fait	1	2	3	4	5
38.	De l'attention que mon supérieur porte à l'égard de ses employés	1	2	3	4	5

39. De la compétence technique de mon supérieur à bien juger des problèmes de travail _____ 1 2 3 4 5
40. De la variété dans mon travail _____ 1 2 3 4 5