

REVUE
ERNAE

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 2, n° 1, 2019

**Perception d'*empowerment* et
motivation intrinsèque lors de l'insertion
professionnelle des directions et directions
adjointes d'établissement d'enseignement**

Jocelyne CHEVRIER



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Perception d'*empowerment* et motivation intrinsèque lors de l'insertion professionnelle des directions et directions adjointes d'établissement d'enseignement

Jocelyne CHEVRIER

Université de Sherbrooke(Canada)

RÉSUMÉ

Au Québec, plusieurs instances sont préoccupées par le renouvellement important et la rétention parfois difficile des directions d'établissement d'enseignement (DÉ) et de leurs directions adjointes (DAÉ). Dans ce contexte, cette recherche quantitative utilise la perception d'*empowerment* pour étudier la motivation intrinsèque des DÉ et des DAÉ à poursuivre l'exercice de leur fonction durant leur première année en poste. L'évolution de la perception générale d'*empowerment* et celle des quatre dimensions qui y sont inhérentes (*sens, impact, choix et compétence*) de dix DÉ et DAÉ du primaire et du secondaire nouvellement en poste indique que la perception d'*empowerment* s'améliore dans la seconde partie de la première année et davantage à la fin de celle-ci. Bien que des perceptions différentes s'observent pour les quatre dimensions selon la fonction et l'ordre d'enseignement, la dimension *sens* est évaluée le plus positivement par l'ensemble des participants tout au long de l'année et pourrait s'avérer le prédicteur le plus important de la poursuite de la carrière. Ces constats conduisent à certaines recommandations afin de favoriser la rétention des DAÉ et des DÉ dans leur fonction, ainsi qu'à des perspectives de recherche.

MOTS-CLÉS

empowerment, directions d'établissement d'enseignement, directions adjointes d'établissement d'enseignement, insertion professionnelle

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Le recrutement et la rétention des directions et directions adjointes d'établissement d'enseignement (DÉ et DAÉ) présentent des défis, comme l'indique un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques :

Dans de nombreux pays, les chefs d'établissement sont accablés de travail; beaucoup atteignent l'âge de la retraite et il est de plus en plus difficile de les remplacer. Les candidats possibles hésitent souvent à se présenter en raison des responsabilités excessives, d'une préparation et d'une formation insuffisantes, des perspectives d'évolution de carrière limitées et de l'inadéquation de l'accompagnement et des rémunérations. (Pont, Nusche et Moorman, 2008, p. 9)

Le Québec ne fait pas exception quant aux difficultés de recrutement et de rétention des DÉ et on observe également une complexification de leur tâche (Fortin, 2006; Lauzon *et al.*, 2014). Dans une perspective d'imputabilité et de reddition de comptes découlant de la gestion axée sur les résultats (Gouvernement du Québec, 2008), plusieurs *compétences* sont attendues chez les DÉ nouvellement en poste, de même que chez les nouvelles DAÉ, notamment l'exercice d'un leadership pédagogique visant le développement de leur établissement (Conseil supérieur de l'éducation, 2003). Par ailleurs, comme la transition du statut de DAÉ vers la fonction de DÉ est souvent rapide (en moyenne 2 ans, selon Fortin, 2006), de nouvelles responsabilités incombent hâtivement aux DAÉ, sans pourtant que ces personnes y soient préparées (par exemple, la gestion des ressources humaines et du budget de l'établissement). De nombreuses recherches sur l'efficacité des écoles, réalisées dans divers pays (Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2006; Marzano, Waters et McNulty, 2005; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), mettent en évidence le rôle fondamental du leadership des DÉ sur l'amélioration des pratiques éducatives renforçant l'apprentissage des élèves. À toutes ces *compétences* attendues, IsaBelle, Gélinas-Proulx et Meunier (2015) ajoutent le développement d'une culture d'utilisation des données appuyées par la recherche, la préoccupation pour l'inclusion de la diversité, l'ouverture sur la place des parents et de la communauté, puis l'utilisation de la technologie de l'information et des communications à des fins pédagogiques. En somme, la complexification de la tâche des DÉ et des DAÉ, ainsi que leur manque d'accompagnement, expliquent que leur recrutement et leur rétention soient difficiles. Ces divers constats appuient la pertinence d'étudier ce qui motive intrinsèquement les nouvelles DAÉ et DÉ à demeurer en poste au cours de leur première année en exercice, afin de cibler ce qui peut contribuer à leur rétention.

La motivation intrinsèque de ces nouveaux gestionnaires peut être étudiée par l'observation de leur perception d'*empowerment*, selon un modèle élaboré par Thomas et Velthouse (1990), notion qui renvoie de façon générale au concept de *pouvoir*. Dans ce modèle, Brunet et Boudreault (2001, p. 285) précisent que « la signification épistémologique du mot "*empowerment*" porte sur le fait de "donner le pouvoir" » à un individu et mettent ce concept en lien avec la motivation intrinsèque qui le pousse à accomplir une tâche. Ils définissent ainsi l'*empowerment* : « [...] le processus de motivation intrinsèque par lequel un employé en vient à donner son plein rendement au travail dans

une organisation » (Brunet et Boudreault, 2001, p. 285). Selon Thomas et Velthouse (1990), quatre dimensions contribuent à la perception d'empowerment, soit le *sens* de la tâche pour l'individu, l'*impact* que celui-ci envisage à la suite de son action, le *choix* dont il dispose pour accomplir la tâche (par ex., les méthodes, les outils) et la *compétence* qu'il se reconnaît pour l'exécution de cette tâche. En ce sens, l'objectif général de la recherche décrite dans cet article est d'étudier la perception d'empowerment des DAÉ et DÉ au début de leur insertion professionnelle, afin d'examiner leur motivation intrinsèque à demeurer en poste. Les questions auxquelles cet article cherche à répondre sont les suivantes : comment évolue la perception générale d'empowerment des DAÉ et des DÉ au cours de la première année d'exercice de leur fonction respective? Comment évolue la perception des quatre dimensions inhérentes à l'empowerment (*sens*, *impact*, *choix* et *compétence*) chez les DAÉ et les DÉ au cours de la première année d'exercice de leur fonction?

2. CONTEXTE THÉORIQUE

Cette section présente le concept de motivation intrinsèque, puis différentes conceptions de l'empowerment retrouvées dans la littérature, avant de s'attarder au modèle théorique utilisé pour examiner la perception d'empowerment des DAÉ et des DÉ; quelques résultats de recherche sur le sujet seront enfin exposés.

2.1 CONCEPT DE MOTIVATION INTRINSÈQUE

On observe, à partir des années 1970, l'élaboration de différentes théories concernant la motivation intrinsèque, notamment dans les travaux de Deci (1975), puis de Deci et Ryan (1985), qui développent une théorie de l'évaluation cognitive qu'un individu produit face à une activité. Pour Deci et Ryan (1985), la motivation intrinsèque résulterait des besoins qu'un individu développe, à des degrés variables, concernant sa *compétence* et son autodétermination. Pour Hackman et Oldham (1980), une deuxième perspective de la motivation intrinsèque est envisagée, en lien avec les caractéristiques d'un emploi, par exemple, la variété des habiletés, l'identification et la signification de la tâche, l'autonomie et la rétroaction. Ainsi, tant des caractéristiques de cette nature que la perception par l'individu de l'*impact* de son travail (sentiment d'un travail valorisant, de responsabilité à l'égard de son travail et connaissance des résultats de son travail) sont à considérer dans la motivation intrinsèque.

2.2 CONCEPTIONS DE L'EMPOWERMENT

Nous retrouvons dans la littérature trois grandes conceptions de l'empowerment : sociostructurelle, psychologique et mixte, cette dernière alliant les deux premières. La conception sociostructurelle, représentée par les travaux de Maeroff (1988) sur l'empowerment du personnel enseignant, repose sur le fait que les personnes bénéficient d'un statut professionnel reconnu, qu'elles peuvent avoir accès à la formation continue qui est requise et qu'elles soient activement impliquées dans un processus

de prise de décision de type collégial. La conception psychologique de l'*empowerment* (Conger et Kanungo, 1988), plutôt que de s'intéresser aux structures et aux pratiques organisationnelles, est basée sur la façon dont un individu l'expérimente et sur les manifestations qui en résultent, comme la satisfaction au travail, l'initiative et la persistance. Spreitzer (1992) constate les limites de ces deux conceptions. L'approche strictement psychologique tient surtout compte du niveau individuel de l'*empowerment*, mais peu du niveau collectif, contrairement à l'approche sociostructurelle, qui se concentre davantage sur l'organisation et ses constituantes. Spreitzer (1995) suggère d'utiliser les apports de chacune des approches, puis de les mettre en relation afin de mieux comprendre l'*empowerment* en milieu de travail. C'est cette conception mixte, déjà présente dans le modèle proposé par Thomas et Velthouse en 1990, qui a été retenue pour la recherche présentée dans cet article.

2.3 MODÈLE DE THOMAS ET VELTHOUSE (1990)

Afin d'examiner la perception d'*empowerment*, le modèle cognitif de Thomas et Velthouse (1990) (Figure 1) est utilisé, comme l'ont fait précédemment plusieurs chercheurs (Boudreault, 2000; Fook, Britten, Sidhu, Sidhu et Fook, 2011; Kraimer, Seibert et Liden, 1999).

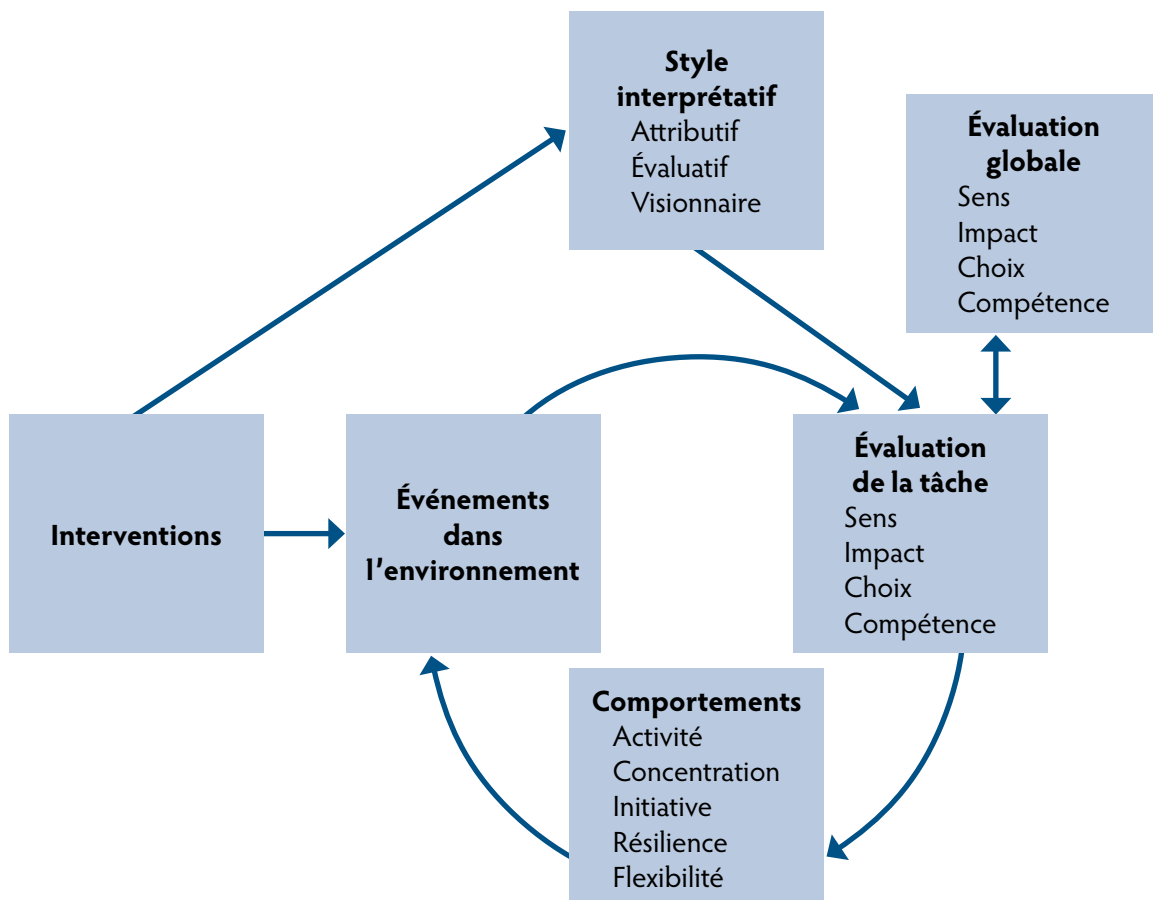


Figure 1 Modèle cognitif de l'*empowerment*, adapté de Thomas et Velthouse (1990, p. 670)

Ce modèle s'articule autour de trois composantes formant une boucle : les événements dans l'environnement, l'évaluation de la tâche, ainsi que les comportements et caractéristiques qui en résultent. À partir des événements qui se produisent dans l'environnement organisationnel, l'individu évalue des tâches qui lui sont confiées selon les quatre dimensions suivantes : 1) le *sens* qui fait référence à la valeur attribuée à la tâche en lien avec ses croyances; 2) l'*impact*, c'est-à-dire sa conviction que la tâche accomplie produira l'effet désiré et fera une différence; 3) le *choix*, qui renvoie à son autonomie dans l'exécution de la tâche (par ex., *choix* des méthodes, des outils); 4) la *compétence*, soit sa capacité à accomplir la tâche avec succès. Cette évaluation, par ces quatre dimensions combinées, constitue un processus interprétatif par lequel l'individu reconstruit la réalité après l'avoir interprétée. Ce processus est entamé pour évaluer une tâche spécifique, puis résulte en une évaluation plus globale, reflétant de façon abstraite les valeurs qu'un individu développe au fil du temps et des expériences vécues. Cette évaluation interprétative induit des comportements comme l'activité, la concentration et l'initiative, ainsi que des caractéristiques comme la résilience et la flexibilité.

Spreitzer (1995) a validé le modèle de Thomas et Velthouse (1990) et, selon elle, les quatre dimensions de la composante évaluation de la tâche (*sens*, *impact*, *choix* et *compétence*) composeraient la perception d'empowerment. Quelques années plus tôt, Spreitzer (1992) estimait que l'empowerment jouait un rôle de médiation entre l'organisation sociale d'une structure et un certain nombre de résultats organisationnels. Elle considère donc que la perception d'empowerment d'un individu ne se limite pas à un trait stable ou à un attribut de sa personnalité, mais la voit plutôt comme une variable dynamique, liée à un rôle spécifique et pouvant être influencée par le contexte, d'où l'importance de l'examen de son évolution au cours de la première année d'exercice dans un poste.

C'est cette conception de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) opérationnalisée par Spreitzer (1992, 1995) qui, selon Boudrias, Gobert, Savoie et Vandenberghe (2003, p. 43) est « retenue comme l'approche dominante du point de vue théorique et empirique ». Ainsi, ce modèle permet d'examiner précisément la motivation intrinsèque d'un individu face à sa tâche grâce à l'évaluation des quatre dimensions relatives à la perception d'empowerment, en tenant compte du contexte d'exercice. Il a donc été utilisé pour étudier la motivation intrinsèque des nouvelles DAÉ et DÉ à exercer leur fonction durant la première année d'exercice, afin d'examiner ce qui peut contribuer à leur rétention sur ce poste.

2.4 QUELQUES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les quatre dimensions constituant la composante évaluation de la tâche du modèle de l'empowerment selon Thomas et Velthouse (1990) ont été reprises par Spreitzer (1995) afin de vérifier comment chacune pouvait être associée à la satisfaction au travail. Sa recherche, réalisée auprès de 393 cadres intermédiaires et de 128 employés d'une compagnie d'assurance états-unienne, a établi une relation positive entre le *sens* et la satisfaction au travail, de même qu'avec la *compétence*, mais à un moindre degré.

En utilisant les mêmes dimensions, Kraimer *et al.* (1999) ont mené une recherche quantitative auprès de 160 infirmières pour valider l'opérationnalisation de l'*empowerment* faite par Spreitzer (1995). Les données ont été collectées une première fois par questionnaire, puis une seconde fois un an plus tard, selon la même méthode, après la reconfiguration de leur tâche. Parmi les principaux constats, on note que les caractéristiques de la tâche étaient parfois reliées différemment aux quatre dimensions de l'*empowerment* : la signification de la tâche avec le *sens*, l'autonomie dans la tâche avec le *choix*, mais la *compétence* et l'*impact* étaient liés à la rétroaction sur la tâche. De plus, les dimensions *sens* et *compétence* étaient davantage reliées à la poursuite de l'exercice de la fonction, tandis que l'*impact* et le *choix* l'étaient avec l'engagement envers l'organisation.

En éducation, quelques travaux se sont intéressés à l'*empowerment* perçu par les directions d'établissement d'enseignement. Ainsi, dans le cadre d'une recherche qualitative, Merklin (2015) a examiné, chez 22 directions états-uniennes ayant d'une à cinq années d'expérience, la relation entre les activités de leur programme de préparation à la fonction, leur perception d'*empowerment* et ce qui les aidait à rester en poste. Même si ces personnes ne pouvaient évidemment pas être préparées à gérer toutes les situations envisageables, les résultats indiquaient que la combinaison des savoirs académiques, du mentorat et de l'expérience leur procuraient les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires pour exercer leur fonction. Devant les défis, les doutes et les crises pouvant survenir, le soutien externe, l'analyse réflexive, la passion pour la tâche, les relations harmonieuses avec le personnel et la communauté, ainsi que le droit à l'erreur contribuaient à renforcer leur perception d'*empowerment*. En Malaisie, Fook, Britten, Sidhu, Sidhu et Fooki (2011) ont employé le modèle de Thomas et Velthouse (1990) pour étudier, d'une part, la relation entre la perception d'*empowerment* et les caractéristiques personnelles de 101 directions d'établissements publics de l'ordre secondaire et, d'autre part, la relation avec les caractéristiques de leur établissement. Dans le cadre de cette recherche quantitative, les participants étaient invités à remplir deux questionnaires. Les résultats font état d'une relation statistiquement significative entre la variable « expérience en administration » et la perception générale d'*empowerment*, plus spécifiquement avec les dimensions *choix* et *impact*, où la corrélation la plus forte est observée entre le nombre d'années d'expérience en éducation et l'*impact*.

Les liens établis par ces recherches entre les quatre dimensions de l'*empowerment* et la satisfaction au travail, la poursuite de l'exercice de la fonction, l'engagement envers l'organisation et les années d'expérience en administration incitent à utiliser ces dimensions pour étudier l'évolution de la perception d'*empowerment* chez les DAÉ et DÉ, au cours de leur première année en fonction, afin d'examiner leur motivation intrinsèque à en poursuivre l'exercice.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette section présente la méthodologie utilisée dans cette recherche quantitative, de type empirique et exploratoire, à savoir l'échantillon des participants, les collectes des données et le traitement des données recueillies.

3.1 ÉCHANTILLON DES PARTICIPANTS

L'échantillon volontaire est composé de dix DAÉ et DÉ nouvellement nommées à la fonction (première année d'exercice) d'une grande commission scolaire du Québec, soit deux DÉ et trois DAÉ de l'ordre d'enseignement primaire, puis une DÉ et quatre DAÉ de l'ordre d'enseignement secondaire. Notons qu'un suivi a été fait au début de la seconde année suivant la nomination à la fonction afin de vérifier si les participants de la recherche occupaient toujours ce poste.

3.2 COLLECTE DES DONNÉES

Afin de mesurer l'évolution de la perception d'empowerment chez les DAÉ et DÉ au cours de leur première année sur ce poste, trois collectes de données ont eu lieu : quelques semaines après leur entrée en fonction, au milieu de l'année scolaire et à la fin de celle-ci. En plus d'un questionnaire papier rempli au début de la première collecte et servant à recueillir des données sociodémographiques sur les participants, dont leur cheminement professionnel et quelques caractéristiques de leur établissement (par ex., l'ordre d'enseignement), chacune des trois collectes a été réalisée à l'aide du questionnaire papier de Tymon (1988), élaboré d'après le modèle de Thomas et Velthouse (1990), puis adapté et utilisé par Boudreault (2000). Le contexte de travail des participants de la recherche de Tymon (1988), complexe, non routinier, dynamique et comportant une marge de manœuvre discrétionnaire, était similaire à celui de nos participants. Cet outil a été réutilisé dans la présente recherche en raison de son utilisation antérieure dans le domaine spécifique de l'éducation par Boudreault (2000) et de sa validité en langue française. À cet égard, le Tableau 1 présente les coefficients de consistance interne du questionnaire sur la perception d'empowerment que Boudreault (2000, p. 78) a déterminés, où l'on constate que son adaptation et son expérimentation se sont avérées concluantes.

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

Tableau 1 Coefficients de consistance interne du questionnaire sur la perception d'empowerment

Dans ce questionnaire, les quatre dimensions de l'empowerment sont évaluées par 18 énoncés. Le Tableau 2 présente ces énoncés, regroupés selon les dimensions et leur ordre d'apparition dans le questionnaire (Boudreault, 2000). Ainsi, la dimension *sens* est mesurée par trois énoncés, celle d'*impact* par sept énoncés, celles de *compétence* et de *choix*, par quatre énoncés chacun. Les participants devaient indiquer leur adhésion à chacun des énoncés en la situant sur une échelle de réponse de type Likert, allant de 1 « fortement en accord avec l'énoncé » à 7 « fortement en désaccord avec l'énoncé », la cote 4 indiquant « en accord avec l'énoncé ». Il faut donc comprendre que plus le score relatif à un énoncé affiche une valeur numérique faible, plus le participant est en accord avec l'énoncé. Afin de pouvoir comparer les perceptions des dimensions, un score moyen par dimension est calculé en utilisant les scores enregistrés pour les énoncés qui s'y rapportent.

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

Tableau 2 Regroupement des énoncés par dimension et ordre d'apparition dans le questionnaire portant sur l'empowerment

3.4 TRAITEMENT DES DONNÉES

Tant les données recueillies au moyen du questionnaire portant sur les données sociodémographiques que celles provenant du questionnaire sur la perception d'*empowerment* ont été traitées à l'aide du logiciel Microsoft Excel 2010.

4. RÉSULTATS ET ANALYSE

Les résultats recueillis lors de chacune des trois collectes de données à l'aide du questionnaire sur la perception d'*empowerment* adapté par Boudreault (2000) sont présentés et analysés afin de répondre aux deux questions issues de l'objectif de la recherche, à savoir : comment évolue la perception générale d'*empowerment* des DAÉ et des DÉ au cours de la première année d'exercice de leur fonction respective? Comment évolue la perception des quatre dimensions inhérentes à l'*empowerment* (*sens, impact, choix et compétence*) chez les DAÉ et les DÉ au cours de la première année d'exercice de leur fonction?

4.1 COMMENT ÉVOLUE LA PERCEPTION GÉNÉRALE D'EMPOWERMENT DES DAÉ ET DES DÉ AU COURS DE LA PREMIÈRE ANNÉE D'EXERCICE DE LEUR FONCTION?

En réponse à cette première question, les résultats présentés à la Figure 2 indiquent les scores moyens des perceptions générales d'*empowerment* pour l'ensemble des participants (SME), de même que pour chacun des participants lors des trois collectes de données. Ces scores ont été établis en utilisant la moyenne des appréciations des 18 énoncés du questionnaire. En lien avec l'échelle de Likert utilisée, plus un score expose une valeur numérique faible, meilleure est la perception d'*empowerment*. Lors des deuxième et troisième collectes de données, les participants n'avaient pas accès à leurs réponses précédentes, afin de favoriser un nouveau regard sur la situation.

En considérant les scores moyens des dix participants, nous observons que la perception générale d'*empowerment* s'améliore un peu lors de la deuxième collecte (score moyen de 2,39 à 2,32) et qu'elle s'améliore de façon plus importante en fin d'année, lors de la troisième collecte (score moyen de 2,02). En examinant les perceptions individuelles des participants, c'est à la fin de la première année d'exercice, donc lors de la dernière collecte, que les meilleurs scores sont observés chez cinq participants (P2, P6, P8, P9 et P10). Il faut toutefois noter que, même si le participant P1 affiche un moins bon score en fin d'année, celui-ci démontre tout de même des perceptions d'*empowerment* très positives dans l'ensemble. D'après les résultats observés, il apparaît que la perception d'*empowerment* des participants n'est pas fixe, mais qu'elle varie tout au long de cette première année d'exercice. Nous notons également que le score des perceptions générales s'améliore lors de la deuxième collecte de données, mais encore plus lors de la troisième.

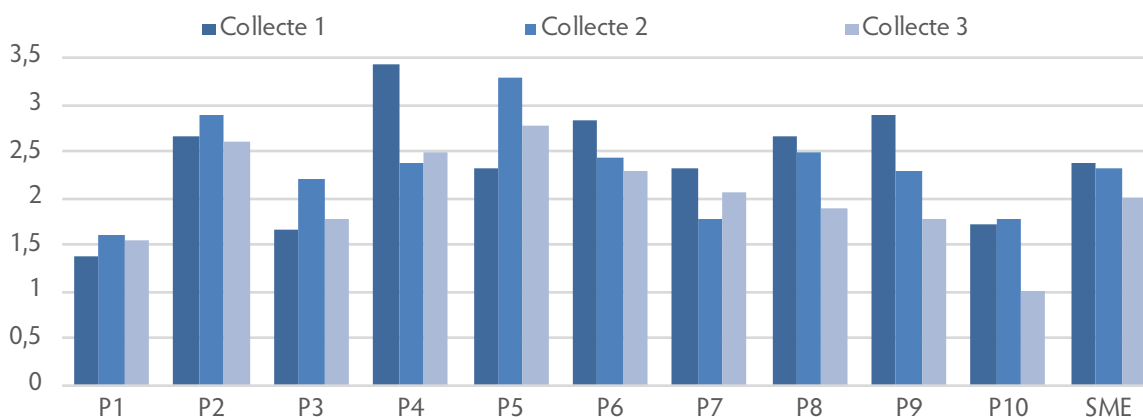


Figure 2 Scores moyens de la perception d'*empowerment* pour chaque participant et pour l'ensemble des participants, lors des trois collectes de données

4.2 COMMENT ÉVOLUE LA PERCEPTION DES QUATRE DIMENSIONS INHÉRENTES À L'EMPOWERMENT (SENS, IMPACT, CHOIX ET COMPÉTENCE) CHEZ LES DAÉ ET LES DÉ AU COURS DE LA PREMIÈRE ANNÉE D'EXERCICE DE LEUR FONCTION?

Pour répondre à cette question, l'analyse détaillée de l'évolution des scores obtenus pour chaque dimension de l'*empowerment* est d'abord présentée pour l'ensemble des participants lors de chaque collecte. Par la suite, ces résultats sont décrits en fonction de chacune des fonctions exercées par les participants et de chaque ordre d'enseignement. Comme illustré à la Figure 3, des scores moyens par dimension et par collecte ont été établis pour l'ensemble des participants (SME). La variation des scores pour chacune des dimensions, au cours de la première année d'exercice, est plus faible pour le *sens* (0,17), mais elle est plus grande pour le *choix* (0,32), l'*impact* (0,37) et, de façon plus importante, pour la *compétence* (0,67). Pour les dimensions *impact* et *compétence*, les scores affichent

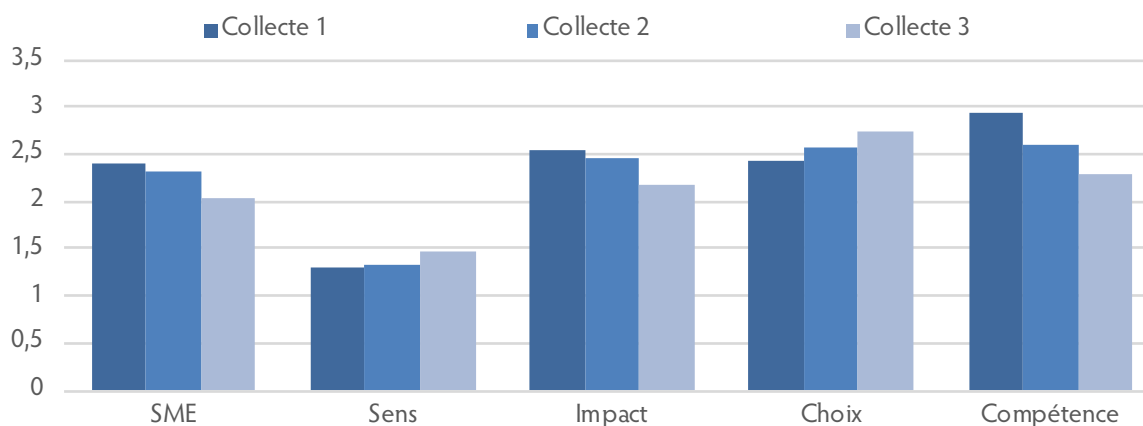


Figure 3 Scores moyens de la perception générale d'*empowerment* (SME) et de chaque dimension pour l'ensemble des participants, lors de chaque collecte de données

des perceptions plus positives à chaque collecte; à l'inverse, même si elles varient moins, les dimensions *sens* et *choix* sont perçues de plus en plus négativement. Parmi toutes les dimensions, c'est le *sens* qui obtient le score le plus faible au fil des trois collectes, donc la perception la plus positive par l'ensemble des répondants.

Lors du traitement des données, il nous est apparu intéressant de distinguer les résultats obtenus sur chacune des dimensions selon la fonction de DAÉ et de DÉ, de même que selon l'ordre d'enseignement (primaire et secondaire), afin de savoir si des particularités s'observaient en raison de ces différences. L'analyse montre des résultats distincts pour les DÉ (P1, P2 et P9) (Figure 4) et les DAÉ (P3, P4, P5, P6, P7, P8 et P10) (Figure 5). Ces résultats sont à considérer avec la prudence qui s'impose en raison du nombre réduit de participants et de leur distribution inégale dans les deux groupes. Le *sens* est perçu le plus positivement par les deux groupes, et ce, à chaque collecte, ce qui le démarque sensiblement des trois autres dimensions. L'évolution positive de la *compétence* est plus marquée chez les DAÉ (scores successifs de 2,42 / 2,34 / 2,04), sans toutefois rejoindre le score final des DÉ (scores successifs de 2,32 / 2,26 / 1,98). La dimension *choix* est celle qui varie le plus chez les DAÉ dans un *sens* positif (score en fin d'année de 1,71), alors que pour les DÉ, cette même dimension est celle qui est perçue le moins positivement (score en fin d'année de 2,67). L'évolution positive de la dimension *impact* est assez semblable pour les deux groupes.

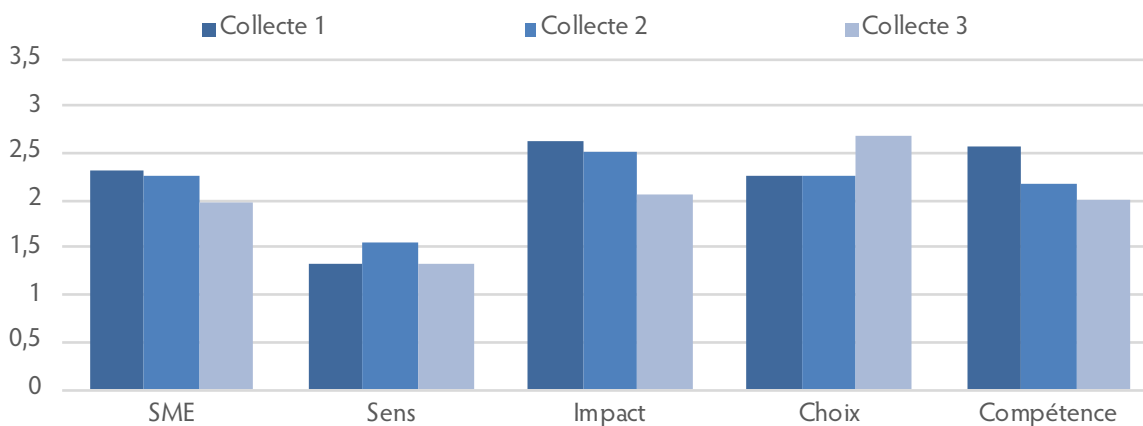


Figure 4 Scores moyens de la perception générale d'empowerment (SME) et de chacune des dimensions pour les DÉ, lors des trois collectes de données

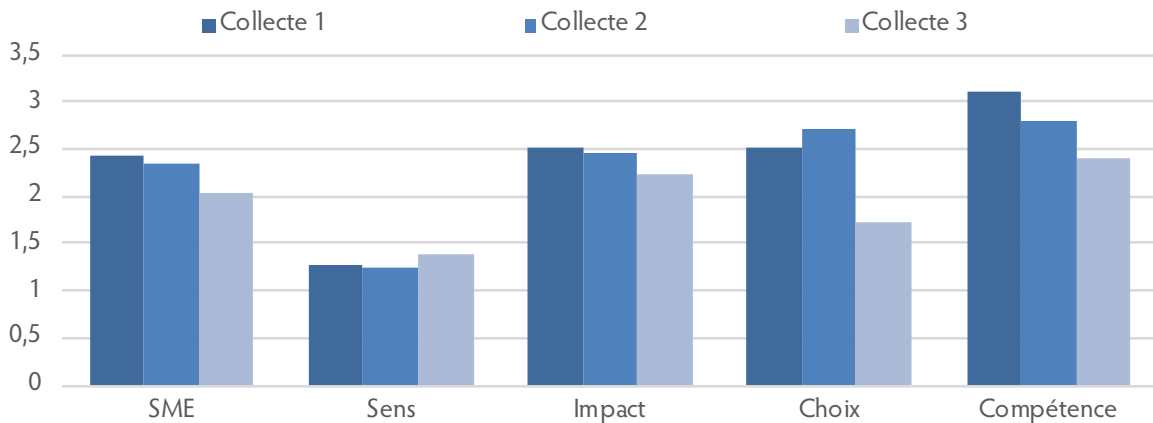


Figure 5 Scores moyens de la perception générale d'empowerment (SME) et de chacune des dimensions pour les DAÉ, lors des trois collectes de données

La Figure 6 présente les scores moyens de la perception générale d'empowerment pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire, de même que les scores moyens de chaque dimension pour chacun des deux ordres (cinq participants au primaire et cinq au secondaire), lors des trois collectes de données. Les scores moyens de la perception générale d'empowerment pour chaque collecte sont légèrement meilleurs au secondaire (scores successifs de 2,39 / 2,32 / 2,02) qu'au primaire (scores successifs de 2,55 / 2,47 / 2,07). Pour ce qui est des dimensions *impact* et *choix*, les participants du secondaire affichent une meilleure perception lors des deux premières collectes, ainsi que pour la *compétence*, lors de la première et de la troisième collecte. Les participants du primaire, quant à eux, se démarquent avec des perceptions plus positives pour les dimensions *choix* et *impact* lors de la troisième collecte, mais plus particulièrement pour le *sens*, perçu un peu plus positivement lors des première et troisième collectes. Toutefois, les deux groupes obtiennent des scores équivalents, lors de la deuxième collecte, pour les dimensions *sens* et *compétence*.

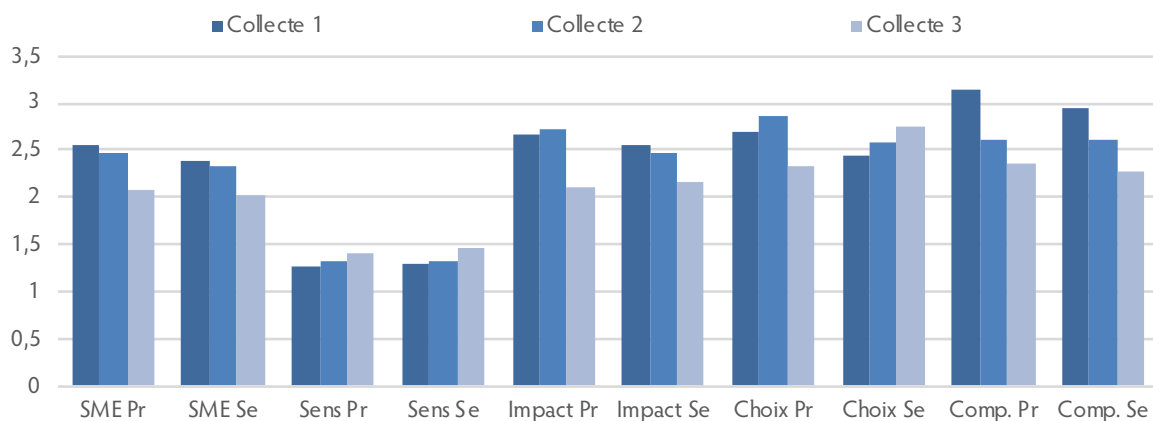


Figure 6 Scores moyens de la perception générale d'empowerment (SME) pour les ordres d'enseignement primaire (Pr) et secondaire (Se) et scores moyens de chaque dimension pour les cinq participants de chaque ordre, lors des trois collectes de données

En résumé, l'analyse des résultats indique des différences dans les perceptions générales d'*empowerment*, qui sont légèrement meilleures lors de chaque collecte pour les trois DÉ, de même que pour les cinq participants du secondaire (une DÉ et quatre DAÉ). Quant à l'analyse de chacune des dimensions de l'*empowerment*, nous observons une constante pour la dimension *sens*, qui est perçue plus positivement que les trois autres, peu importe la fonction ou l'ordre d'enseignement. La dimension *impact* évolue de façon positive en cours d'année, tant chez les DAÉ que les DÉ, mais il faut toutefois attendre la troisième collecte pour que les participants du primaire affichent un score proche de celui de leurs collègues du secondaire. La perception de la dimension *compétence* s'améliore toute l'année pour les DÉ comme pour les DAÉ, et ce, aux deux ordres d'enseignement. L'évolution de la dimension *choix* est cependant différente, en ce *sens* qu'elle est opposée selon la fonction; ainsi, lors de la troisième collecte, elle est plus positive qu'en début d'année pour les DAÉ, alors que c'est l'inverse pour les DÉ.

5. DISCUSSION

Tout en tenant compte des limites inhérentes au petit échantillon de participants, cette section présente certains constats concernant l'évolution de la perception d'*empowerment* chez les DAÉ et DÉ, au cours de la première année d'exercice de leur fonction, afin d'examiner leur motivation intrinsèque à demeurer en poste. Toutefois, avant d'entamer cette discussion, une importante précision doit être apportée concernant les termes « bon », « faible », « positif » et « négatif » utilisés pour qualifier les scores. Ces qualificatifs ne renvoient pas à des standards dans la littérature comme c'est le cas, par exemple, pour des coefficients de corrélation. Ils sont simplement utilisés pour comparer entre elles les perceptions des participants.

5.1 ÉVOLUTION DE LA PERCEPTION GÉNÉRALE D'EMPOWERMENT DES DAÉ ET DES DÉ

Notre première question de recherche vise à comprendre comment évolue la perception générale d'*empowerment* des DAÉ et des DÉ au cours de la première année d'exercice de leur fonction respective. À notre connaissance, il n'existe pas de résultats de recherches longitudinales sur cette question dans la littérature. En analysant les résultats de notre recherche, nous observons une amélioration de la perception générale d'*empowerment* lors de la deuxième collecte et, de façon plus importante, en fin d'année, lors de la troisième collecte. C'est aussi lors de cette dernière collecte que les meilleurs scores sont observés chez cinq des dix participants (quatre du primaire et un du secondaire). En classant ces mêmes scores dans un ordre allant de la meilleure perception vers la moins bonne, certains scores sont plus positifs chez les DAÉ que chez les DÉ. Un échantillon plus important et une répartition plus équitable selon les fonctions occupées seraient nécessaires afin de comparer nos résultats avec ceux de Fook *et al.*, (2011), qui mentionnent dans leur étude une relation statistiquement significative entre l'expérience en administration et la perception générale d'*empowerment*.

En ce qui concerne la motivation intrinsèque des DAÉ et des DÉ à demeurer en poste après leur première année d'exercice, il est intéressant de savoir que les participants qui présentaient les meilleures perceptions générales d'empowerment (P10, P1, P3 et P7), de même que le participant P8 malgré sa perception un peu moins positive (données exposées à la Figure 2), poursuivaient toujours l'exercice de leur fonction. Pour d'autres participants, la correspondance est moins évidente; ainsi, au terme d'une première année, le participant P6 est retourné enseigner et le participant P2 a pris sa retraite. Afin d'approfondir si des dimensions particulières de l'empowerment semblent plus importantes à considérer dans l'examen de la motivation intrinsèque des participants, la discussion se poursuit avec les résultats obtenus pour la deuxième question de la recherche.

5.2 ÉVOLUTION DES DIMENSIONS DE L'EMPOWERMENT

Notre recherche veut également répondre à la question suivante : comment évolue la perception des quatre dimensions inhérentes à l'empowerment (*sens, impact, choix et compétence*) chez les DAÉ et les DÉ au cours de la première année d'exercice de leur fonction? De façon générale, les dimensions *sens* et *choix* sont perçues moins positivement lors des deuxième et troisième collectes, alors que c'est l'inverse pour l'*impact* et la *compétence*. En reprenant nos résultats obtenus en lien avec les quatre dimensions du modèle de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990), nous constatons que c'est la dimension *sens* qui est évaluée le plus positivement par tous les participants lors de chaque collecte de donnée. La recherche de Spreitzer (1995) avait établi une relation positive entre la dimension *sens* et la satisfaction au travail. L'analyse de nos résultats suppose également l'importance de cette dimension pour nos participants en ce qui concerne leur motivation intrinsèque à exercer leur fonction.

Les résultats obtenus pour la dimension *compétence* ne révèlent pas de surprise. À notre avis, il était à prévoir que cette dimension s'améliorerait durant la première année d'exercice pour tous les participants, ceux-ci étant en apprentissage de leur nouvelle fonction. Toutefois, en analysant les résultats sur toute l'année, nous constatons que l'évolution des perceptions des DAÉ est un peu plus marquée, sans toutefois rejoindre le score final des DÉ, dont la perception de *compétence* est plus grande. En effet, alors que cette dimension demeure au quatrième rang chez les DAÉ, elle progresse en cours d'année chez les DÉ, passant du quatrième au deuxième rang. Les DÉ semblent progressivement plus confiantes en leur *compétence*; l'expérience acquise lors de leur affectation précédente comme DAÉ pourrait expliquer ce résultat. Selon Kraimer *et al.* (1999), les dimensions *compétence* et *sens* seraient davantage liées à la poursuite de l'exercice de la fonction que les deux autres dimensions.

Les perceptions de la dimension *impact* sont devenues également plus positives en cours d'année pour les deux groupes de participants, ce qui est plus particulièrement marqué pour les DÉ. Ce constat semble correspondre aux résultats de l'étude de Fook *et al.* (2011), indiquant que la corrélation la plus forte est observée entre l'acquisition d'expérience et cette dimension. Cette situation soulève un questionnement au sujet de la perception des participants : comme les DÉ de notre

recherche exerçaient leur fonction sans l'aide d'une DAÉ (ces DÉ géraient donc l'ensemble des dossiers dans leur établissement), à quel point cette solitude a-t-elle pu contribuer à une plus grande amélioration de la dimension *impact* que chez les DAÉ? La recension des écrits ne nous a pas renseignée sur ce sujet.

Les constats quant à la dimension *choix* suscitent des questionnements. En effet, cette dimension, qui fait référence à l'autonomie dans l'exécution de la tâche, semble davantage reliée à la fonction et à l'ordre d'enseignement, comparativement au *sens* ou à la *compétence*. D'une part, la fonction semble entrer en jeu, car le *choix* est perçu plus positivement en fin d'année par les DAÉ que par les DÉ. D'autre part, lorsque l'on regroupe les participants selon l'ordre d'enseignement, la perception de cette dimension est de moins en moins positive au secondaire, alors qu'au primaire, elle s'améliore en fin d'année. Selon nos observations, il se peut que les DÉ considèrent avoir une certaine marge de manœuvre dans leur établissement au début de leur mandat, mais s'aperçoivent, au fil du temps, qu'elles doivent se conformer à beaucoup d'encadrement administratif venant de la commission scolaire. Quant aux différences selon l'ordre d'enseignement, une analyse des tâches serait à effectuer.

À la lumière des résultats de notre recherche, qui vise à étudier l'évolution de la perception d'*empowerment* des DAÉ et DÉ au cours de la première année d'exercice de leur fonction, afin d'examiner leur motivation intrinsèque à demeurer en poste, nous constatons une amélioration globale de la perception générale d'*empowerment* des participants tout au long de cette année. En étudiant l'évolution de la perception de chacune des dimensions inhérentes à l'*empowerment*, nous observons que c'est la dimension *sens* qui est évaluée le plus positivement par tous les participants et que ce sont les dimensions *compétence* et *impact* qui sont perçues comme s'améliorant le plus durant la première année d'exercice. En nous inspirant des résultats des recherches de Spreitzer (1995), Fook *et al.* (2011), Kraimer *et al.* (1999) et Merklin (2015), nous supposons que ces dimensions jouent un rôle important dans la motivation intrinsèque des DAÉ et DÉ à poursuivre l'exercice de leur fonction, et ce, malgré un petit échantillon de participants. La dimension *choix* étant perçue plus positivement par les DAÉ que les DÉ en fin d'année, et plus positivement au primaire, nous nous interrogeons sur la marge de manœuvre que possèdent les DÉ dans leur fonction, de même que sur les types de dossiers confiés aux DAÉ selon les ordres d'enseignement.

6. CONCLUSION

Notre recherche s'est achevée en 2013 et, depuis, le recrutement et la rétention des directions d'établissement d'enseignement (DÉ) et de leurs directions adjointes (DAÉ) demeurent difficiles (Lauzon *et al.*, 2014; St-Germain et Boucher, 2016). L'objectif général de cette recherche s'avère encore pertinent, à savoir étudier l'évolution de la perception d'*empowerment* des DAÉ et DÉ au début de leur insertion professionnelle, afin d'examiner leur motivation intrinsèque à demeurer en poste. Le modèle cognitif de l'*empowerment* de Thomas et Velthouse (1990) s'est révélé un outil intéressant à utiliser afin de mesurer cette évolution au cours de la première année d'exercice des DAÉ et DÉ.

La discussion a procuré certains constats au regard de la perception générale d'*empowerment* et plus précisément, d'après ce modèle, relativement aux quatre dimensions qui y sont inhérentes (*sens*, *impact*, *choix* et *compétence*). Ainsi, en considérant les limites de notre échantillon de participants, nous constatons que la perception générale d'*empowerment* des DAÉ et des DÉ s'améliore entre le milieu et la fin de la première année en exercice, de même que les dimensions *compétence* et *impact*. Nous observons également que c'est la dimension *sens* qui est évaluée le plus positivement par tous les participants tout au long de l'année, ce qui pourrait s'avérer le prédicteur le plus important de la poursuite de la carrière.

Ces analyses nous amènent à formuler quelques recommandations et des propositions de recherches futures. D'abord, il serait utile d'examiner la perception d'*empowerment* des nouvelles DÉ et DAÉ tout au long de leur première année d'exercice, ce qui renseignerait sur la qualité de l'insertion professionnelle et de l'accompagnement dont ces personnes bénéficient, de même que sur l'apport du mentorat dans le renforcement de leur perception d'*empowerment* (Merklin, 2015). À la lumière de nos résultats, l'accompagnement offert par les commissions scolaires et les associations professionnelles devrait-il s'intensifier au tout début de l'exercice de la fonction afin de soutenir la motivation intrinsèque? Ensuite, il nous semblerait pertinent, dans le cadre d'une future recherche, d'examiner la nature de la tâche des DAÉ et DÉ au-delà des énoncés du questionnaire utilisé dans la présente étude. Quelle est l'influence des différentes tâches sur leur perception du *sens* de leur fonction? Doit-on réfléchir davantage sur cette dimension afin de favoriser leur rétention sur ces postes? Cette dernière observation sur la tâche nous mène vers une réflexion sur les dimensions d'*impact* et de *compétence*; ainsi, la gestion de certains dossiers suscite-t-elle une meilleure perception de ces dimensions? Plusieurs éléments restent à étudier pour mieux comprendre l'évolution de la perception du *choix*, notamment l'évaluation plus négative de la part des DÉ. À cet effet, les mécanismes de consultation auxquels les DÉ participent seraient à examiner, de même que la marge de manœuvre dans la gestion de leurs dossiers que les commissions scolaires accordent aux DÉ, et celle que ces dernières donnent aux DAÉ. En outre, l'influence du style interprétatif des participants, concept également issu du modèle de Thomas et Velthouse (1990), pourrait enrichir les connaissances sur la perception d'*empowerment*. Enfin, de façon plus globale, il pourrait être pertinent d'examiner le « poids relatif » de chacune des dimensions inhérentes à l'*empowerment*, afin d'orienter les activités de soutien et d'accompagnement à l'intention des DÉ et DAÉ nouvellement en poste.

Comme le processus d'insertion professionnelle ne se limite pas à la première année d'exercice, selon la littérature, mais se poursuit généralement durant les cinq premières années en poste, une recherche longitudinale pourrait examiner l'évolution de la perception d'*empowerment* des DAÉ et des DÉ plus tard dans leur carrière et explorer davantage l'influence de chacune des dimensions qui y sont inhérentes sur leur motivation intrinsèque à poursuivre l'exercice de leur fonction.

7. RÉFÉRENCES

- Boudreault, R. (2000). *Relations entre le leadership des directions d'école primaire et l'empowerment des enseignants* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Canada.
- Boudrias, J.-S., Gobert, P., Savoie, A. et Vandenberghe, C. (2003). L'habilitation psychologique au travail : que savons-nous après une décennie de recherche? *Revue québécoise de psychologie*, 24(2), 43-77. Récupéré de [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/RQP/\\$1935-50//N/2003/24///gratuit/F594596879_V024N2.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/RQP/$1935-50//N/2003/24///gratuit/F594596879_V024N2.pdf)
- Brunet, L. et Boudreault, R. (2001). *Empowerment et leadership des directions d'école. Un atout pour une politique de décentralisation*. *Éducation et francophonie*, 29(2), 283-299. Récupéré de https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_2_283.pdf
- Conger, J. A. et Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Sainte-Foy, Canada : auteur. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/reforme.pdf>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York, NY : Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY : Plenum Press.
- Fook, C. Y., Britten, L. J., Sidhu, G. K., Sidhu, R. K. et Fooi, F. S. (2011). Investigating the Relationship Between Psychological Empowerment with Personal and School Characteristics in the Malaysian Context. *Review of Higher Education and Self-Learning*, 4(10), 61-74.
- Fortin, R. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*. Anjou, Canada : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. Récupéré de <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/Insertionjanvier2006.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2008). *Projet de loi n° 88 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec. Récupéré de <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2008C29F.PDF>
- Hackman, J. R. et Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Isabelle, C., Gélinas-Proulx, A. et Meunier, H. (2015). Gérer l'école d'aujourd'hui : compétences actuelles et souhaitées chez les nouveaux directeurs au Canada. *Éducation et société*, 36(2), 175-190.
- Kraimer, M. L., Seibert, S. E. et Liden, R. C. (1999). Psychological Empowerment as a Multidimensional Construct: A Test of Construct Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 127-142.

- Lauzon, N., Corriveau, L., Garneau, M., Dunlavey, P., Pelletier, G., Solar, C. et Striganuk, S. (2014). *Étude des facteurs explicatifs de pénurie et de problèmes de rétention du personnel de directions d'établissement scolaire, en lien avec l'amélioration de la persévérance et de la réussite scolaires* (rapport de recherche). Québec, Canada : Fonds de recherche du Québec – Société et culture. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PT_LauzonN_rapport_direction-scolaire.pdf/8b1a5139-2858-4922-824d-3dbcfc1d9cd8
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What it Is and how it Influences Pupil Learning* (rapport de recherche n° RR800). Nottingham, Royaume-Uni : University of Nottingham.
- Maeroff, G. I. (1988). A Blueprint for Empowering Teachers. *The Phi Delta Kappan*, 69(7), 472-477.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merklin, L. D. (2015). *New Principals and the Empowerment Process: A Qualitative Study of Principals' Perceptions or the Impact of Preparation Programs* (thèse de doctorat, La Sierra University, Riverside, CA).
- Pont, B., Nusche, D et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 1 : Politiques et pratiques*. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. et Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- St-Germain, M. et Boucher, M. (2016). *Les facteurs incitatifs et dissuasifs influençant le personnel enseignant dans sa décision de postuler ou non à une fonction de direction ou de direction adjointe* (rapport abrégé). Anjou, Canada : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. Récupéré de http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/D030971_FED785_bro.pdf
- Spreitzer, G. M. (1992). *When Organizations Dare: The Dynamics of Individual Empowerment in the Workplace* (thèse de doctorat, University of Michigan, Ann Arbor, MI).
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurements and Validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Thomas, K. W. et Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management review*, 15(4), 666-681.
- Tymon, W. G. (1988). *An Empirical Investigation of a Cognitive Model of Empowerment* (thèse de doctorat, Temple University, Philadelphia, PA).