

RAPPORT DE RECHERCHE

LES DÉTERMINANTS DE L'EFFICACITÉ COLLECTIVE DES ENSEIGNANTS ET DE LA PERFORMANCE ORGANISATIONNELLE EN MILIEU SCOLAIRE COLLÉGIAL

PAR
LYNDA MÉTHOT, M.Ps., Ph.D.
SUZANNE JACOB, M.A.
CÉGEP DE TROIS-RIVIÈRES

EN COLLABORATION AVEC
LOUISE CLÉMENT, M.Sc., candidate au DBA
UNIVERSITÉ LAVAL

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'Établissement et des auteures.

JUIN 2016

Révision linguistique : Christiane Hamelin
Traduction : Essentiel plus, Services linguistiques

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :
Lynda Méthot
3500 rue De Courval, Trois-Rivières (QC), G9A 5E6
Lynda.methot@cegeptr.qc.ca

Ce document est accessible sur le site Web du Centre de documentation collégiale (CDC)
au www.cdc.qc.ca.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2016
ISBN : 978-2-921594-19-6

Descripteurs : efficacité collective, stratégies d'enseignement, gestion de classe, performance organisationnelle, engagement organisationnel

Sommaire

Cette recherche s'intéresse à l'efficacité collective des professeurs du réseau collégial. L'*efficacité collective* est la capacité des équipes à se reconnaître collectivement équipées pour déployer des stratégies d'enseignement et de gestion de classe (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Les objectifs consistent à documenter les liens 1) entre l'efficacité collective (deux dimensions : a- stratégies d'enseignement et b- gestion de classe) et trois de ses déterminants (sentiment d'autoefficacité personnelle, collaboration et structure administrative) ; et 2) entre l'efficacité collective et trois de ses manifestations (épuisement émotionnel, engagement organisationnel et performance organisationnelle). L'analyse de ce modèle, via le devis transversal (N = 388), comporte cinq hypothèses. Le devis longitudinal, réalisé avec un deuxième temps de mesure (N = 403), étudie ces mêmes liens au gré du temps et génère quatre hypothèses. Les résultats confirment partiellement les hypothèses. L'âge du professeur et son expérience en enseignement au niveau collégial influencent ses perceptions quant à l'efficacité collective de son équipe de travail. Le *sentiment d'autoefficacité personnelle* est lié positivement à l'efficacité collective (H1 et H2) et prédit aussi la gestion de classe au gré du temps (H6b). La variable *collaboration* fait davantage référence ici à celle entre les départements ou d'un département avec divers paliers administratifs. Celle-ci explique l'efficacité collective (H1 et H2), mais la causalité ne peut être inférée (H6). La *structure administrative* explique (H1 et H2) et prédit (H6) l'efficacité collective. Finalement, la gestion de classe explique l'*engagement organisationnel* (H8b) et la *performance organisationnelle* (H9b).

À long terme, ce sont les stratégies d'enseignement qui causent un plus fort engagement organisationnel (H8a). Aucun lien n'a pu être établi quant à l'efficacité collective et l'*épuiement émotionnel* (H3 et H7). Ainsi, la présente recherche soutient les *recommandations* suivantes : 1- favoriser le transfert des connaissances et expériences des professeurs plus expérimentés aux autres professeurs en matière de stratégies pédagogiques; 2- considérer que la permanence d'emploi explique une meilleure efficacité collective en regard de la gestion de classe et, en ce sens, favoriser l'accès à ce statut d'emploi; 3- favoriser le sentiment d'autoefficacité via la maîtrise des compétences, l'apprentissage social, l'état affectif, la persuasion et le soutien; 4- favoriser un climat de confiance (c.-à-d. un contexte de travail dans lequel les gens se reconnaissent comme étant interdépendants et solidaires) et agir de façon à accroître la confiance relationnelle (c.-à-d. de façon compétente, bienveillante, ouverte d'esprit, fiable et honnête); 5- démontrer un leadership transformationnel (c.-à-d. être charismatique, inspirant, stimulant intellectuellement et empreint de considération); 6- opter pour un style de gestion baladeuse (*management by wandering around*); 7- favoriser la justice organisationnelle (procédurale, interactionnelle et distributive), notamment en respectant les politiques et processus établis, en fournissant rapidement l'information et en faisant preuve de transparence quant à la distribution des ressources; 8- définir des critères d'embauche orientés vers la capacité de collaboration; 9- mettre en place et soutenir des activités à caractère collectif (récréatives, sportives ou citoyennes); et 10- offrir des activités et des infrastructures favorisant le bien-être psychologique des employés, le travail d'équipe, la créativité et donnant accès à la nature et à la beauté des lieux environnants.

Abstract

This research focuses on the collective efficacy of college professors. *Collective efficacy* is the teams' ability to collectively recognize themselves as equipped to deploy teaching strategies and classroom management (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy 1998). The objectives consist in documenting the links 1) between the collective efficacy of college professors (evaluated according to two dimensions: a- instructional strategies and b- student discipline) and three of its determinants (teacher efficacy, collaboration and administrative structure), and 2) between collective efficacy and three of its manifestations (emotional exhaustion, organizational commitment and organizational performance). This model is analyzed using a cross-sectional design (N = 388) and longitudinal design (N = 403 at the 2nd measurement time). The results obtained partly confirm the hypotheses. The age of the professor and his or her teaching experience at the collegiate level influence his or her perceptions of the collective efficacy of his or her work team. *Teacher efficacy* is positively related to collective efficacy (H1 and H2). It also predicts student discipline with time (H6b). The *collaboration* variable refers more to the one between departments or between a department and various administrative levels, also referred to as "extra-departmental collaboration". The latter explains collective efficacy (H1 and H2), but the causal relationship cannot be inferred (H6). *Administrative structure* explains (H1 and H2) and predicts (H6) collective efficacy. Finally, student discipline explains *organizational commitment* (H8b) and *organizational performance* (H9b). In the long term, however, instructional strategies generate a greater level of organizational commitment (H8a). It should be noted that, in our designs, no link was established

between collective efficacy and *emotional exhaustion* (H3 and H7). Given these results, numerous *recommendations* are made by managers, not only to better understand the importance of collective efficacy in the school context, but also to better understand their role and the concrete actions they can develop and support to foster the collective efficacy of the professors of their establishment.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Abstract	iv
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xii
Remerciements.....	xiii
Introduction.....	1
Contexte théorique.....	3
Conception du travail	5
Conception du travail dans les cégeps.....	11
Les cégeps	11
La population des professeurs au collégial	14
L'organisation du travail	14
L'efficacité collective.....	16
Caractéristiques méthodologiques des articles	18
Objets d'analyse	24
Type de collecte de données.....	24
Échantillons	25
Mesures.....	25
Les déterminants de l'efficacité collective.....	26
Sentiment d'autoefficacité	29

Collaboration.....	30
Structure administrative	31
Les manifestations de l'efficacité collective	33
Épuisement émotionnel.....	33
Engagement organisationnel.....	35
Performance organisationnelle	37
Objectif et questions de recherche	39
Hypothèses de recherche.....	40
Pertinence	44
Méthode.....	46
Méthode d'échantillonnage	47
Critères d'inclusion et d'exclusion des établissements collégiaux.....	47
Considérations éthiques	48
Recrutement	49
Participants	51
Taux de participation	51
Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles.....	54
Échantillon à T1	54
Échantillon à T2	55
Comparaison et représentativité des échantillons	56
Instruments de mesure.....	60

Questionnaire sociodémographique et professionnel	60
Déterminants (variables indépendantes)	60
Sentiment d'autoefficacité	60
Collaboration.....	61
Structure administrative	63
Variable médiatrice.....	63
Efficacité collective	63
Manifestations (variables dépendantes).....	65
Épuisement émotionnel.....	65
Engagement organisationnel.....	66
Performance organisationnelle	66
Traduction des questionnaires.....	67
Résultats.....	68
Analyses préliminaires	69
Identification du modèle à l'étude	69
Variables exogènes.....	70
Analyses statistiques descriptives.....	76
Analyses détaillées - devis transversal	81
Analyses détaillées - devis longitudinal	85
Discussion.....	91
Devis transversal.....	92

Devis longitudinal	96
Rôle médiateur de l'efficacité collective.....	97
Limites et perspectives	100
Constats et recommandations.....	108
Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des professeurs	108
Sentiment d'autoefficacité personnelle.....	109
Collaboration.....	112
Structure administrative.....	114
Conclusion	116
Références	119
Appendice A Formulaire de consentement pour participation à la recherche	130
Appendice B Questionnaire sociodémographique	135
Appendice C Questionnaires traduits et adaptés	138

Liste des tableaux

Tableau

1	Répartition des cégeps et collèges par région administrative	13
2	Caractéristiques méthodologiques des articles recensés sur l'efficacité collective	20
3	Déterminants recensés de l'efficacité collective	28
4	Répartition géographique des cégeps participants selon la densité de la population.....	48
5	Calendrier des collectes de données.....	51
6	Taux de participation lors des deux temps de mesure (T1 et T2)	52
7	Exclusion de participants lors des collectes de données (T1 et T2).....	53
8	Comparaison des échantillons entre eux	58
9	Cohérence interne des instruments de mesure	62
10	Identification des variables exogènes.....	71
11	Moyennes et écarts-types des variables influencées par le statut d'emploi à T1 et T2	74
12	Moyennes et écarts-types des variables influencées par l'expérience au collégial (T2).....	75
13	Analyses descriptives des variables et corrélations à T1 et à T2	77
14	Corrélations des variables entre T1 et T2.....	80
15	Analyses de régression multiple pas-à-pas ascendante expliquant les composantes de l'efficacité collective à T1 ($n = 308$)	82
16	Analyses de régression multiple expliquant les manifestations de l'efficacité collective (T1)	84
17	Régressions multiples hiérarchiques prédisant les composantes de l'efficacité collective ($n = 184$)	86

18	Régressions multiples hiérarchiques prédisant les effets de l'efficacité collective à partir des composantes stratégies d'enseignement (SE) et gestion de classe (GC)	88
----	---	----

Liste des figures

Figure

1	Modèle des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham (1976), tiré de Barnabé (1994).....	6
2	Modèle élargi de la conception du travail [traduction libre] (Humphrey et al., 2007).....	9
3	Modèle conceptuel à l'étude.....	39
4	Hypothèses étudiées dans le devis de recherche transversal.....	43
5	Répartition des participants à T1 selon l'expérience d'enseignement (N = 388).	55
6	Répartition des participants à T2 selon l'expérience d'enseignement (N = 403).	57

Remerciements

Les auteures tiennent à remercier : monsieur Claude Fernet Ph.D., professeur au Département de gestion des ressources humaines – École de gestion de l'UQTR ainsi que titulaire de la Chaire de recherche sur la motivation et la santé au travail, pour ces précieux conseils; monsieur Raymond-Robert Tremblay, directeur général du Cégep de Trois-Rivières, pour son appui indéfectible au projet; madame Lucie Comeau, directrice des études du Cégep de Trois-Rivières (aujourd'hui retraitée); monsieur Jean Deslauriers, conseiller pédagogique en recherche du Cégep de Trois-Rivières et aujourd'hui conseiller pédagogique au Collège André-Grasset, pour son soutien dès le début du projet; madame Julie Robitaille M.Sc., professeure au Département des techniques administratives du Cégep de Trois-Rivières, pour l'analyse statistique des données; mesdames Lucie Hamel (directrice adjointe) pour son appui au projet, Danielle Gauthier (agente de soutien administratif), Manon Larivière (agente de soutien administratif, aujourd'hui retraitée) de la Direction au soutien à la pédagogie et à la réussite du Cégep de Trois-Rivières; madame Lyne Dupuis, secrétaire administrative à la Direction générale du Cégep de Trois-Rivières; les membres de la direction des cégeps qui ont généreusement accepté de contribuer à ce projet en sollicitant leurs membres; les nombreux professeurs des établissements d'enseignement concernés ayant participé au projet; le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ainsi que le Cégep de Trois-Rivières pour leur soutien financier quant à la réalisation de ce projet de recherche.

Introduction

Les cégeps ont connu de nombreux changements environnementaux importants au cours des dernières années (Aubé, 2007; Cormier, Côté, Giroux, Lavoie, & Perron, 2011; De Saedeleer, 2005; Fédération des cégeps, 2010, 2012). Ces changements ont sensiblement modifié les tâches et les rôles que sont appelés à jouer les employés œuvrant au sein d'organismes publics (Cattonar et al., 2007; Delisle & Rinfret, 2006; De Saedeleer, 2005; Maltais & Rinfret, 2008) tels que les cégeps. Bien que le réseau soit constitué de 48 établissements d'enseignement public de niveau collégial (cégeps) et que plus de 17 500 professeurs¹ comptent plus de 40 ans d'existence (Fédération des cégeps, 2015), on en sait encore peu sur les caractéristiques de la tâche d'enseignement et de ses impacts sur la performance organisationnelle. Pourtant, ces professeurs jouent un rôle déterminant sur la persévérance et la réussite scolaire des étudiants qu'ils côtoient (Barbeau, 2007). La présente étude vise précisément à jeter un éclairage novateur sur le milieu scolaire collégial en s'intéressant à la fois aux déterminants de l'efficacité collective des professeurs ainsi qu'aux effets de celle-ci, non seulement selon une perspective prédictive (avec un devis transversal), mais également selon une perspective causale (avec un devis longitudinal).

¹ Tout au long du rapport, le vocable « professeur » est employé pour désigner un membre du corps enseignant post-secondaire alors que celui d'« enseignant » est utilisé pour les niveaux primaire et secondaire. De plus, l'« étudiant » est inscrit dans un collège ou une université alors qu'un « élève » est celui qui fréquente une école primaire ou secondaire.

Contexte théorique

L'intérêt des chercheurs pour le concept d'efficacité collective en milieu scolaire est somme toute récent. C'est pourquoi, en premier lieu, cette première section du rapport expose les fondements théoriques de l'efficacité collective, ce qui nous amène tout d'abord à préciser des assises quant à la conception du travail, et ce, en regard du modèle élargi de Humphrey, Nahrgang et Morgeson (2007). Ce modèle a été choisi puisqu'il propose une conception multifactorielle du travail. Puis, en deuxième lieu, en raison de la nature unique du niveau scolaire collégial du Québec, à tout le moins par rapport aux systèmes d'enseignement occidentaux, des précisions sont mises de l'avant pour mieux comprendre le contexte organisationnel dans lequel évoluent ces professeurs.

De cette organisation du travail très centrée sur la collégialité découle l'intérêt concernant l'efficacité collective, concept central de l'actuel projet de recherche. À ce propos, en troisième lieu, une recherche documentaire recense d'abord les déterminants de l'efficacité collective et permet ainsi de spécifier ceux de l'actuel projet. En fonction du modèle d'analyse choisi, trois catégories de déterminants de l'efficacité collective sont étudiées : le sentiment d'autoefficacité est retenu comme composante motivationnelle, la collaboration avec les partenaires du milieu constitue la variable analysée comme composante sociale tandis que la structure administrative est évaluée en regard du contexte organisationnel. Par la suite, les manifestations de l'efficacité sont ciblées dans le même bassin d'études. Viennent ensuite les explications sur les notions d'épuisement émotionnel,

d'engagement organisationnel et de performance organisationnelle en tant que variables dépendantes de la recherche. Toutes les composantes étudiées ici font écho aux limites rencontrées par les recherches antérieures ainsi qu'à la prospective qu'elles en ont tirée. Le choix des variables découle donc directement de leurs recommandations. Les articles recensés sont aussi utilisés pour statuer sur des choix méthodologiques à faire, notamment quant aux échelles de mesure à privilégier pour l'actuelle recherche. En dernier lieu, l'objectif de l'étude, les questions et les hypothèses de recherche ainsi que la pertinence de cette étude sont présentés.

Conception du travail

À travers la littérature portant sur la conception du travail, de nombreuses recherches ont concentré leur intérêt sur ses caractéristiques motivationnelles, particulièrement au cours des 40 dernières années (Humphrey et al., 2007). Grâce à cette vague de recherches, il va maintenant de soi que la motivation est un élément central dans la conception du travail. L'une des théories les plus connues quant à l'organisation du travail est celle portant sur les caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham (1976). Comme l'indique la Figure 1, cette théorie suggère que certaines caractéristiques du travail transigent via des états psychologiques cruciaux (sentiment d'un travail valorisant, sentiment de responsabilité à l'égard de son travail et connaissance des résultats de son travail) pour influencer la motivation intrinsèque, la satisfaction et l'efficacité personnelle des travailleurs. Dans le cadre de l'actuelle recherche, cette théorie est importante puisqu'elle présente le premier modèle intégrant d'une part des variables médiatrices (les

états psychologiques) et, d'autre part, des facteurs modérateurs entre l'organisation du travail et les résultats sur le travailleur (Hackman & Oldham, 1976). Notons que, contrairement aux modèles ultérieurs, les manifestations sont toutes ici de nature individuelle.

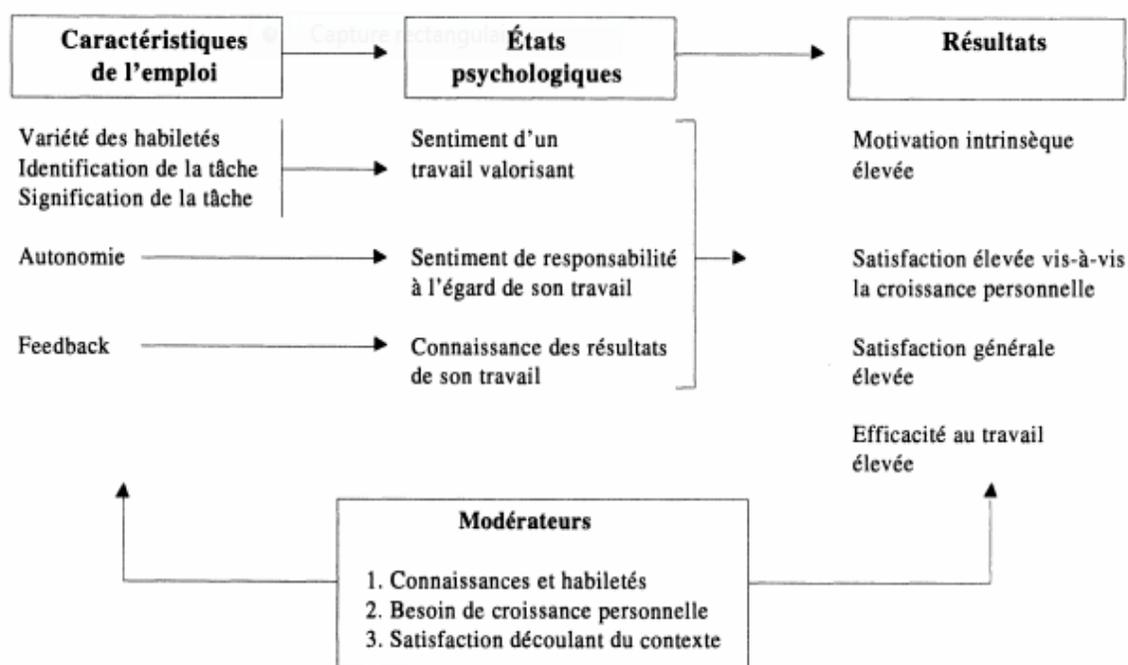


Figure 1. Modèle des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham (1976), tiré de Barnabé (1994).

Quelques années plus tard, Fried et Ferris (1987) réalisent une méta-analyse permettant de doubler le nombre de caractéristiques motivationnelles de l'emploi influençant le rendement de l'employé, les faisant ainsi passer de cinq à 10. Outre leur nombre, les caractéristiques de l'emploi sont alors considérées par les auteurs comme étant des caractéristiques motivationnelles en elles-mêmes, marquant ainsi l'importance

associée à la description de tâches sur la motivation de l'employé et amenant ce dernier aspect en amont dans leur modèle de conception du travail, l'identifiant plutôt comme déterminant.

Évidemment, il est facile de concevoir que des facteurs autres que motivationnels influencent la performance individuelle et, ultimement, la performance de l'organisation. Pensons notamment à l'environnement social et au contexte organisationnel. C'est ainsi que, s'inspirant d'abord du modèle proposé par Hackman et Oldham (1976), l'équipe de Humphrey et al. (2007) l'ont modifié selon le nombre et le type de déterminants à y inclure (voir Figure 2). Ces chercheurs définissent les caractéristiques de la conception du travail comme étant :

[...] les attributs de la tâche, du travail ainsi que de l'environnement social et organisationnel. L'accent est mis sur la conception du travail plutôt que de la conception des tâches, car ainsi on reconnaît le fait que le travail se compose des attributs d'un emploi et, d'autre part, on établit le lien entre emploi et environnement de travail, au sens le plus large du terme. [traduction libre] (Morgeson & Humphrey, 2006, p. 1322).

Dès lors, la conception du travail ne se restreint plus uniquement à la description de tâches. Au final, leur modèle présente trois catégories distinctes et complémentaires de déterminants :

- 10 éléments motivationnels de la conception du travail sont établis en regard de la méta-analyse de Fried et Ferris (1987) et en fonction de l'analyse de 137 recherches subséquentes (celles des 20 années suivantes), 14 autres résultats sur la notion de conception du travail ainsi qu'en regard de la méta-analyse formelle du modèle de Hackman et Oldham (1976) ;
- Les caractéristiques motivationnelles se concentrent sur les composantes individuelles au travail (Humphrey et al., 2007) ;
- Quatre caractéristiques sociales du travail sont établies à partir d'un modèle théorique développé par les auteurs. Ces caractéristiques se concentrent sur les composantes relationnelles ou sociales au travail ;
- Trois caractéristiques du contexte du travail sont également intégrées, en regard de ce qui a été historiquement évalué sur les plans physiologique et de l'ingénierie (Campion & Thayer, 1985 ; Parker & Wall, 2001). Ces caractéristiques se concentrent sur les composantes organisationnelles au travail.

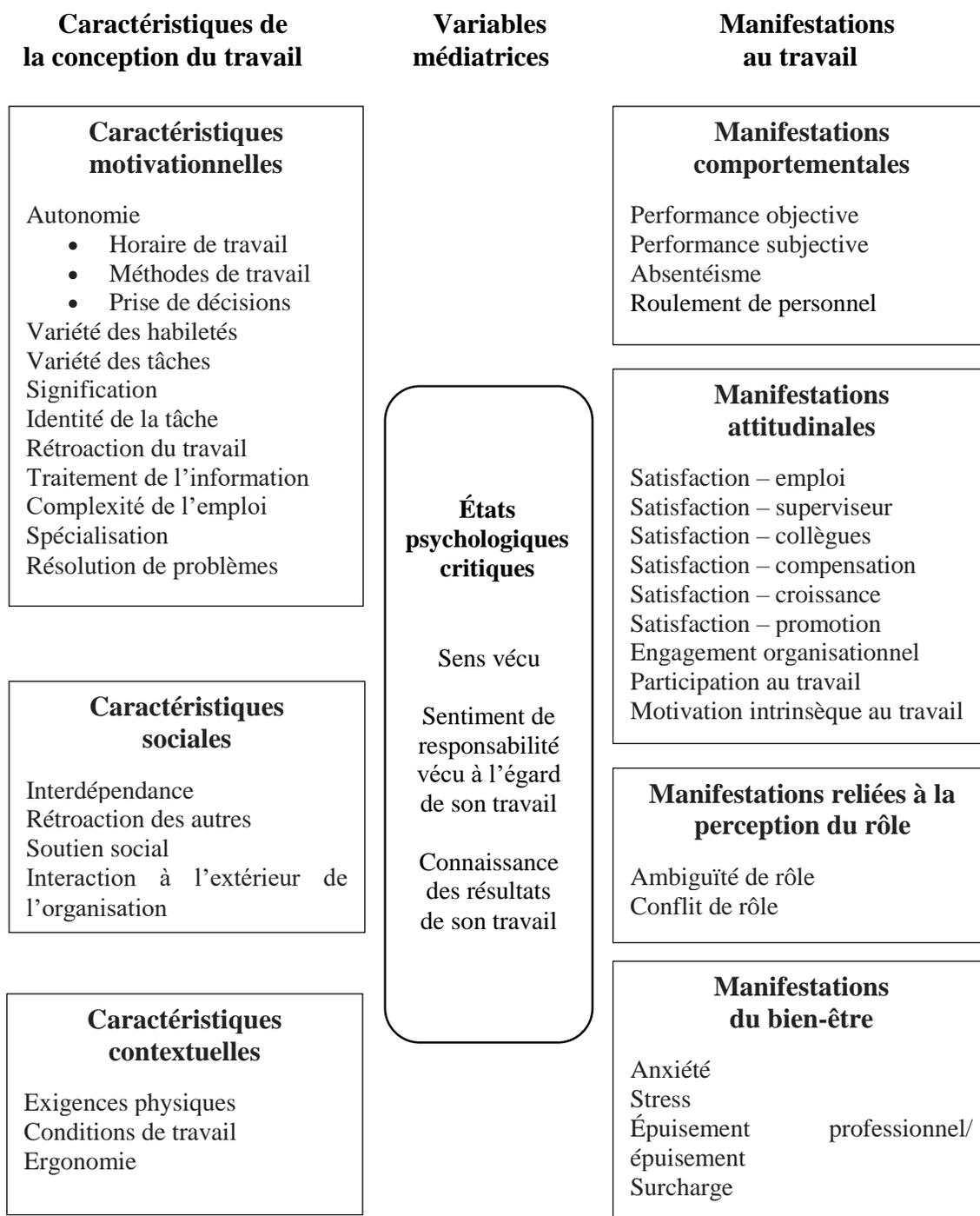


Figure 2. Modèle élargi de la conception du travail [traduction libre] (Humphrey et al., 2007).

À la suite de Fried et Ferris (1987), l'équipe de Humphrey et al. (2007) présente la toute première méta-analyse se rapportant aux liens prédictifs transigeant via des variables dites médiatrices. Ces chercheurs suggèrent alors que certains états psychologiques cruciaux sont des médiateurs dans l'établissement de la relation entre les caractéristiques du travail et les manifestations obtenues au travail. Qui plus est, les chercheurs espèrent une contribution unique des trois ensembles de caractéristiques de la conception du travail. En raison de leurs spécificités, des manifestations non redondantes de ces déterminants sur le comportement et les réactions des travailleurs ont été démontrées.

C'est la richesse de ce modèle qui a orienté la vision de l'actuel projet en élaborant des hypothèses incluant trois catégories de déterminants du travail (variables indépendantes), une variable médiatrice (influencée par les déterminants et influençant les manifestations) et des résultats sur le travail (variables dépendantes). Or, ce modèle propose une conception du travail telle que vécue par un seul individu alors que d'autres chercheurs se sont davantage intéressés à la conception collective de la tâche (Goddard, 2001; Motowidlo & Van Scotter, 1994). Cette dernière vision alimente le champ d'intérêt de l'actuelle recherche, car elle se rapproche bien plus de ce qui est prôné dans les institutions collégiales au Québec. Ainsi, la section suivante permet de mettre en évidence la réalité de ce réseau d'enseignement ainsi que son organisation du travail.

Conception du travail dans les cégeps

Puisque le réseau collégial québécois se démarque par sa spécificité, sa création et l'organisation du travail qui en découle se doivent d'être brièvement explicitées ici.

Les cégeps. En 1967, afin de pallier aux lacunes dans la formation scolaire de la population québécoise, le gouvernement provincial a créé des institutions d'enseignement publiques offrant un niveau de scolarisation intermédiaire entre les études secondaires et universitaires (Fédération des cégeps, 2015). Ainsi naît le réseau des collèges d'enseignement général et professionnel ; l'acronyme c.e.g.e.p. change plus tard pour la terminologie « cégep ». Parallèlement à ce système se créent des institutions privées relevant également du même niveau supérieur d'études ; l'ensemble de ces établissements constitue donc le premier palier de l'enseignement supérieur de la province. La principale singularité de ces institutions consiste en la cohabitation de l'enseignement préuniversitaire (formation de deux ans) avec l'enseignement technique (formation de trois ans) qui, lui, mène directement au marché du travail. La seconde particularité des cégeps réside dans le fait que les étudiants suivent tous des cours de formation générale (langue d'enseignement et littérature, langue seconde, philosophie et éducation physique) représentant une base commune dans leur formation respective.

Par la mise en place de ce nouveau niveau d'études, le gouvernement québécois rend accessible l'enseignement supérieur à l'ensemble de la population sur tout son territoire. Ainsi, la répartition globale de ces institutions varie en fonction des 17 régions

administratives du Québec (voir Tableau 1). Au total, on dénombre maintenant 48 cégeps dont cinq anglophones. Seule la région du Nord-du-Québec est sans cégep. À la session d'automne 2013, selon les données fournies par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), un cégep est fréquenté en moyenne par 3420 étudiants ($\bar{ET} = 2185$), le plus petit cégep (avec affiliations) comptant 605 étudiants alors que le plus volumineux en comptait 7918 (MEES, 2014). Dans la moitié des cégeps, on dénombre moins de 3056 étudiants. Les cégeps des régions éloignées sont généralement moins peuplés que ceux des grands centres urbains ou des villes moyennes.

Tableau 1

Répartition des cégeps et collèges par région administrative¹

Régions administratives (no)	Nombre de cégeps publics*	Nombre de collèges privés*
Abitibi-Témiscamingue (08)	1	-
Bas-St-Laurent (01)	4	-
Capitale-Nationale (03)	3	2
Centre-du-Québec (17)	2	1
Chaudière-Appalaches (12)	3	-
Côte-Nord (09)	2	-
Estrie (05)	2	1
Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine (11)	1	-
Lanaudière (14)	1	-
Laurentides (15)	2	-
Laval (13)	1	-
Mauricie (04)	2	1
Montérégie (16)	6	-
Montréal (06)	12	14
Nord-du-Québec (10)	0	0
Outaouais (07)	2	1
Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)	4	-
Total	48	20

* sans distinction des campus affiliés

¹ Comptabilisation effectuée à partir d'informations de la Fédération des cégeps (2016) et de l'Association des collèges privés du Québec (2014).

La population des professeurs au collégial. Le nombre de professeurs au collégial vacille autour de 20 000, indépendamment des années scolaires (MEES, 2016a). En 2012-2013, ils sont 20 839 (MEES, 2016a). En moyenne, les professeurs sont âgés de 43,41 ans ($\acute{E}T = 11,05$). La plupart d'entre eux sont âgés entre 50 et 60 ans (26,7 %) ou entre 40 et 49 ans (26,1 %). Les gens de 30 à 39 ans constituent 30,8 % d'entre eux alors que 10,6 % étaient âgés entre 20 et 29 ans. Peu de professeurs ont plus de 60 ans (5,9%). L'ensemble des professeurs ont en moyenne 8,28 ans d'ancienneté ($\acute{E}T = n.d.$) (MEES, 2016a). Évidemment, les professeurs permanents (50,2 %) sont plus âgés ($M = 47,88$; $\acute{E}T = 9,49$) et plus expérimentés ($M = 14,69$; $\acute{E}T = n.d.$) que les professeurs non permanents, âgés en moyenne de 38,92 ans ($\acute{E}T = 10,68$), qui ont moins d'ancienneté ($M = 1,83$; $\acute{E}T = n.d.$) (MEES, 2016b). La plupart enseignent à la formation technique (52,9 %) tandis que 47,1 % le font à la formation préuniversitaire ou générale. Le nombre de professeurs à la formation continue est minime (2/20 839) (MEES, 2016c). Notons finalement que la majorité du corps professoral de ces établissements est composé de femmes (55 %) (Fédération des cégeps, 2015).

L'organisation du travail. Les bastions de l'organisation du travail dans les cégeps sont l'autonomie professionnelle des professeurs, le pouvoir décisionnel des départements (regroupements des professeurs appartenant à la même discipline ou à des disciplines connexes) sur la répartition des tâches ainsi que l'esprit de collégialité dans les équipes de travail (Sabourin, Thibodeau, & Trudelle, 2011). À titre d'exemple, aucun directeur n'est à la tête des départements; des coordonnateurs sont plutôt nommés par l'équipe des

professeurs (et non par les membres de l'administration ou de la direction) puisqu'ils sont responsables des affaires administratives comme la gestion des budgets de fonctionnement et d'investissement ainsi que de la transmission d'informations entre le département et les diverses instances de l'établissement (et non pour diriger ou trancher dans le cas de situations conflictuelles). Bien que la coordination départementale puisse représenter le département aux divers comités et instances, cette tâche peut être partagée entre les professeurs. L'équipe départementale donne son avis à divers comités et voit à la gestion pédagogique de sa discipline, ce qui inclut de répartir la tâche enseignante entre ses membres et de voir à la qualité de la formation offerte, entre autres choses (voir l'article 4-1.05 : fonctions de l'assemblée départementale; Comité Patronal de Négociation des Collèges - CPNC, 2011).

Ainsi, on constate rapidement qu'un professeur est considéré comme un professionnel autonome ayant des habiletés variées pour accomplir des tâches variées et complexes et hautement relationnelles (notamment avec les étudiants, ses collègues et les membres de la direction). Sa tâche contient évidemment toutes les activités inhérentes à l'enseignement, mais également celles propres aux responsabilités collectives (voir article 8.4-00; CPNC, 2011). Il est membre à part entière d'une équipe qui est formée de ses collègues de travail, tous professeurs, et dont il est interdépendant. Dans ce contexte professionnel, il est facile de comprendre pourquoi une notion comme l'efficacité collective des professeurs s'avère des plus intéressantes à étudier.

L'efficacité collective

Généralement, les individus ne vivent pas isolés socialement les uns des autres. En effet, ils ont des besoins et des réalités sociales les appelant constamment à interagir avec autrui durant leur existence. Ceci est particulièrement bien représenté par la théorie dite bioécologique. La famille, le voisinage, le milieu scolaire, le groupe de pairs, le groupe religieux et le travail représentent les principaux microsystemes susceptibles d'influencer les gens et au sein desquels ils entretiennent des relations plus ou moins étroites avec autrui (Bronfenbrenner, 2001). Dans le cadre de cette étude, ce type de relations sociales est particulièrement ciblé en regard du travail en équipe, notamment dans un cadre organisationnel. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'efficacité des travailleurs et à son impact sur la performance de l'organisation dans laquelle ils évoluent. De ces travaux a émané la notion d'efficacité collective fondée sur la théorie sociocognitiviste de Bandura (1997) qui la définit comme étant « la croyance des membres d'un groupe quant à leur capacité de performer ensemble en tant que système » [traduction libre] (p. 469). Dans un cadre scolaire, le concept d'efficacité collective fait référence à la perception collective qu'ont les professeurs d'un établissement scolaire quant à leur capacité de faire une différence collectivement dans l'éducation de leurs étudiants, peu importe l'influence de leurs milieux familiaux et environnementaux (Goddard, Goddard, Kim, & Miller, 2015; Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Ce concept est largement reconnu comme étant un important levier de la performance organisationnelle¹. Cependant, les recherches réalisées en milieu scolaire jusqu'à maintenant ne dégagent pas de consensus quant aux déterminants de l'efficacité collective, de l'influence de l'environnement sur ces déterminants et des changements dans le temps de l'efficacité collective (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011). Pourtant, cette dernière est cruciale dans un cadre scolaire puisqu'elle se répercute sur la persévérance et la réussite des étudiants (Barbeau, 2007), ce lien prédictif ayant été validé à maintes reprises (p.ex., Bandura, 1993; Goddard, 2001; Goddard, Hoy, & Woolfolk Joy, 2000).

Afin de bien délimiter l'état des connaissances sur le sujet, une recension sélective des articles scientifiques portant sur l'efficacité collective a permis d'identifier, dans un premier temps, les articles relatant les résultats d'études empiriques réalisées dans un contexte scolaire. Ces études se sont intéressées soit aux déterminants de l'efficacité collective des professeurs, soit à ses manifestations, soit aux deux volets à la fois. Le choix de ces publications a d'abord été guidé par la méta-analyse de Klassen et al. (2011) qui couvrait la période 1998-2009. Dans un deuxième temps, une recherche exhaustive sur le thème a été réalisée à partir de bases de données pour la période de 1998 à 2012.² Les articles de nature théorique ont été exclus de la démarche puisque nous cherchions à établir le portrait des variables étant statistiquement significatives au regard de l'efficacité

¹ La notion de performance organisationnelle intègre tous les acteurs en cause et, en regard de l'actuel projet, ladite performance inclut alors tant la réussite scolaire des étudiants que la performance des employés et, plus spécifiquement ici, les professeurs.

² Les mots-clés recherchés dans le titre sont « collective » ET « efficacy » ET « teachers » dans chacune des banques suivantes : PsycInfo, ERIC Proquest, ERIC EBSCO et Web of Knowledge/Science.

collective. Citée et jugée pertinente par des études retenues lors de la recension des écrits, une recherche québécoise - celle de Dussault, Austin et Fernet (2011) - a été ajoutée. Au total, 12 articles ont constitué cette banque de références sur l'efficacité collective. Finalement, en préparation à la rédaction de ce document, nous avons refait la recherche d'articles scientifiques pour la période couvrant les années 2013 à 2015, permettant un ajout de neuf articles récents.¹ Cette recherche documentaire permet de répondre aux questions suivantes :

- 1- Quels moyens les chercheurs ont-ils utilisés pour étudier le phénomène de l'efficacité collective ?
- 2- Quels sont les déterminants de l'efficacité collective validés empiriquement et pertinents dans un cadre scolaire ?
- 3- Qu'en est-il par rapport aux manifestations de l'efficacité collective ?

Caractéristiques méthodologiques des articles

Afin de résumer l'ensemble de l'information à ce sujet, le Tableau 2 regroupe tous les articles recensés lors de notre revue de la littérature sur l'efficacité collective ($n = 21$). Sont décrits les objets d'analyse, les designs de recherche, les échantillons et les instruments de mesure utilisés. Les articles ont été classés par date de publication (et non par ordre alphabétique) afin de dégager plus facilement des observations quant à

¹ Au total, en date du 21 janvier 2016, avec les mêmes mots-clés et en limitant la recherche à la période 2013-2015, 19 articles ont été trouvés dans les bases de données. De ce nombre, huit doublons ont été exclus, tout comme deux articles repérés ne respectant pas le thème de recherche. Ainsi, tel qu'indiqué, seuls neuf articles ont été retenus.

l'évolution des études effectuées sur l'efficacité collective. De plus, pour faciliter la comparaison des échantillons, le terme « école primaire » est considéré synonyme de la terminologie « école élémentaire » alors que le vocable « écoles secondaires » regroupe les termes « *middle school* » et « *high school* » quand l'étude en cause se rapporte indistinctement aux deux cycles. Ainsi, ce tableau nous permet de dégager cinq constats.

Tableau 2

Caractéristiques méthodologiques des articles recensés sur l'efficacité collective

Auteur(s)	Objet(s) d'analyse	Type de collecte de données	Échantillon	Mesure(s)*
Goddard, Hoy et Woolfolk Hoy (2000) Goddard (2001) Goddard (2002) ¹	Enseignant	Enquête	452 enseignants – 47 écoles primaires – É.-U	CTE (versions longue et courte)
Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta et Rubinacci (2003)	Enseignant Personnel Parent	Enquête	726 enseignants / 387 membres du personnel / 1994 parents – 18 écoles secondaires – Italie	Conçue par les auteurs
Kurz et Knight (2004)	Enseignant	Enquête	113 enseignants – écoles secondaires – É.-U.	CTE (version longue)
Ross, Hogaboam-Gray et Gray (2004)	Enseignant	Enquête	2170 enseignants – 141 écoles élémentaires – Canada	CTE (version longue adaptée : 14 / 21 items)
Tschannen-Moran et Barr (2004)	École	Enquête	66 écoles de premier cycle du secondaire (<i>middle school</i>) – É.-U.	CTBS
Adams et Forsyth (2006)	École	Enquête	79 écoles primaires et secondaires (<i>middle et high schools</i>) – É.-U.	CTE (version longue)

* CTBS: *Collective Teacher Belief Scale* (12 items; Tschannen-Moran & Barr, 2004); CTE (version courte): *Collective Teacher Efficacy* (12 items; Goddard, 2002); CTE (version longue): *Collective Teacher Efficacy* (21 items; Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000).

¹ Lorsque plusieurs articles portant sur le même objet d'étude, soit l'efficacité collective, furent publiés à partir du même échantillon et des mêmes données recueillies par le même groupe d'auteurs, ceci est considéré ici comme provenant d'une seule et unique recherche. Cela évite la fausse impression de dédoublement.

Tableau 2

Caractéristiques méthodologiques des articles recensés sur l'efficacité collective (suite)

Auteur(s)	Objet(s) d'analyse	Type de collecte de données	Échantillon	Mesure(s)*
Caprara, Barbaranelli, Steca et Malone (2006)	Enseignant	Enquête	2184 enseignants – 75 écoles secondaires – Italie	Conçue par les auteurs
Dussault, Payette et Leroux (2008)	Enseignant	Enquête	487 enseignants – écoles secondaires – Canada	CTE (version courte en français)
Klassen (2010)	Enseignant	Enquête	951 enseignants – écoles primaires et secondaires – Canada	CTBS
Dussault, Austin et Fernet (2011)	Enseignant	Enquête	481 enseignants – 36 écoles secondaires – Canada	CTE (version courte en français)
Akan (2013)	Enseignant	Enquête	223 enseignants – écoles primaires – Turquie	CTES (version turque; Kurt, 2009)
Stephanou, Gkavras et Doulkeridou (2013)	Enseignant	Enquête	268 enseignants d'écoles primaires – Grèce	Neuf items provenant de l'étude de Caprara et al. (2003)

* CTBS: *Collective Teacher Belief Scale* (12 items; Tschannen-Moran & Barr, 2004); CTE (version courte): *Collective Teacher Efficacy* (12 items; Goddard, 2002); CTES: *Collective Teacher Efficacy Scale* (Kurt, 2009).

Tableau 2

Caractéristiques méthodologiques des articles recensés sur l'efficacité collective (suite)

Auteur(s)	Objet(s) d'analyse	Type de collecte de données	Échantillon	Mesure(s)*
Lorea et al. (2013)	Éducateur	Enquête	317 éducateurs provenant d'écoles secondaires et du secteur professionnel – technique – É.-U.	<p>Conçue par les auteurs : version légèrement modifiée du <i>15-item Collegial Teaching and Learning Scale</i> du RSCEQ (1999)</p> <p>Conçue par les auteurs : questionnaire dérivé de deux échelles existantes : quatre questions du <i>Clark's Teacher Collective Efficacy Scale</i> (n.d.) et trois questions adaptées de l'échelle conçue par Caprara et al. (2003)</p>
Lim et Eo (2014)	Enseignant	Enquête	Trois enseignants provenant de 24 écoles secondaires – Corée du Sud	CTE (version longue)

* CTE (version longue): *Collective Teacher Efficacy* (21 items; Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000).

Tableau 2

Caractéristiques méthodologiques des articles recensés sur l'efficacité collective (suite)

Auteur(s)	Objet(s) d'analyse	Type de collecte de données	Échantillon	Mesure(s)*
Pierce (2014)	Direction Enseignant	Enquête	15 écoles primaires, 15 directions 129 enseignants – É.-U.	CTBS
Belfi, Gielen, De Fraine, Verschuren et Meredith (2015)	Enseignant (Principal groupe) Direction Parent Élève	Enquête	183 écoles primaires flamandes – Belgique	Conçue par les auteurs : questionnaire dérivé de cinq items adaptés de la version hollandaise du CTE (version courte)
Chiu et Hong (2015)	Enseignant Élève	Enquête	314 enseignants 1756 étudiants d'écoles secondaires – Chine	CTES
Goddard, Goddard, Kim et Miller (2015)	Enseignant	Enquête	1606 enseignants – 96 écoles primaires – É.-U.	CTE version courte
Yusof, Hashim et Ariffin (2015)	Enseignant	Enquête	836 enseignants provenant de 12 écoles primaires – Malaisie	Conçue par les auteurs : 85 items

* CTBS: *Collective Teacher Belief Scale* (12 items; Tschannen-Moran & Barr, 2004); CTE (version courte): *Collective Teacher Efficacy* (12 items; Goddard, 2002); CTES: *Collective Teacher Efficacy Scale*.

Objets d'analyse. Premièrement, en raison de l'intérêt de la présente recherche, l'objet d'analyse récurrent est évidemment « l'enseignant » ($n = 16$, 76,2 %), excluant le vocable « éducateur », qui semble avoir un sens plus large que celui d'enseignant ($n = 1$, 4,8 %). Viennent ensuite « la direction » dans deux études (9,5 %), « l'école » dans deux études (9,5 %) et « le personnel » dans une étude (4,8 %). Notons finalement que certaines études ont plus d'un objet d'analyse et considèrent alors - notamment - le point de vue des élèves ($n = 2$) ou celui des parents ($n = 2$).

Type de collecte de données. Deuxièmement, le type de collecte de données de toutes les études est de nature quantitative puisqu'il s'agissait d'un des critères d'inclusion à la banque d'articles recensés. D'un point de vue historique, Tschannen-Moran et al., (1998) avaient effectué une méta-analyse afin d'évaluer les différents instruments de mesure de l'efficacité collective, et ce, pour les années 1974 à 1997. Ils concluent à la nécessité de procéder à des études de nature qualitative afin de fournir « une riche description de la croissance de l'efficacité des enseignants » [traduction libre] (p. 242). Dix ans plus tard, Klassen et al. (2011), par leur méta-analyse portant sur 218 études recensées de 1998 à 2009, estiment qu'une « grande part des recherches qualitatives réalisées à ce jour ont mis la table pour le développement de recherches quantitatives relativement aux antécédents [déterminants] de l'efficacité des enseignants, un développement essentiel pour l'avancement théorique et pratique du domaine » [traduction libre] (p. 32).

Échantillons. Troisièmement, tous les échantillons proviennent des niveaux scolaires élémentaire et/ou secondaire. Alors qu'il existe quelques recherches portant sur l'efficacité collective dans le milieu universitaire (par exemple : Budworth, 2011; Taggar & Seijts, 2003; Tasa, Sears, & Schat, 2011; Tasa, Taggar, & Seijts, 2007), celles-ci se sont intéressées uniquement à la population étudiante, ce qui explique pourquoi elles ont été absentes de l'actuelle recherche documentaire. Le niveau collégial étant propre au système scolaire québécois, aucune étude connue à ce jour ne s'est intéressée à la population spécifique des professeurs au collégial.

Quatrièmement, l'étendue géographique de la provenance des articles retenus est vaste. En effet, bien que la majorité des études soient nord-américaines (neuf étasuniennes et quatre canadiennes), il est intéressant de constater que l'intérêt pour l'efficacité collective s'est aussi propagé en Europe (cinq études dispersées dans quatre pays : Italie, Turquie, Grèce et Belgique) et en Asie (une étude pour chacun de ces trois pays : Corée du Sud, Chine et Malaisie). Les chercheurs ayant contribué aux études d'origine européenne et asiatique ont conçu de nouvelles mesures de l'efficacité collective au regard des traits de caractère distinctifs de leur société (culture, langage, système d'éducation; Caprara et al., 2006; Kurt, 2009). Toutefois, ils se sont largement inspirés des travaux de leurs collègues nord-américains.

Mesures. Cinquièmement, quant au moyen utilisé pour la mesure de l'efficacité collective, nous remarquons que parmi les 10 études quantitatives nord-américaines, neuf

d'entre elles ont utilisé la même mesure de l'efficacité, soit celle de Goddard et al. (2000) pour une version longue de l'échelle, ou encore Goddard (2002) pour sa version courte. D'ailleurs, Klassen (2010) et Pierce (2014) sont les seuls nord-américains à utiliser une autre mesure (soit le CTBS). Klassen et al. (2011) stipulent que les sources de l'efficacité collective dans le domaine scolaire souffrent d'un manque flagrant de recherches et que ces faibles progrès freinent le développement de la théorie. Ils réitèrent que seules des mesures fidèles et valides mèneront à une meilleure compréhension du phénomène.

Finalement, rappelons que la majorité des études axent leurs objectifs de recherche sur les déterminants sociaux de l'efficacité collective et sur sa relation positive avec la performance scolaire des étudiants. Or, nous en savons toujours peu sur l'ensemble des déterminants de l'efficacité collective des employés (Gibson & Earley, 2007; Klassen et al., 2011; Mathieu, Maynard, Rapp, & Gilson, 2008; Tasa et al., 2007).

Les déterminants de l'efficacité collective.

Le bassin d'articles recensés permet ainsi de mettre tout d'abord en lumière les déterminants de l'efficacité collective des professeurs. Certains chercheurs s'intéressent aux facteurs liés aux étudiants alors que d'autres se sont consacrés aux facteurs liés aux professeurs ou à l'organisation.

Parmi les facteurs propres aux étudiants, on relève que leur niveau scolaire (Adams & Forsyth, 2006), leur statut socioéconomique (Adams & Forsyth, 2006; Belfi et al., 2015;

Goddard, 2001; Ross et al., 2004) et leur performance académique (Caprara et al., 2006; Goddard, 2001; Ross et al., 2004) sont des variables liées significativement à l'efficacité collective de professeurs.

Les déterminants individuels propres aux professeurs sont la perception qu'ils ont de l'indice de défavorisation de leur école (Belfi et al., 2015) et leur capacité de dialogue réflexif (Lim & Eo, 2014). Selon ces résultats, seuls Ross et al. (2004) se sont intéressés à une caractéristique spécifiquement motivationnelle : la prise en compte des besoins des professeurs dans la planification des tâches.

Répartissant les déterminants de l'efficacité collective selon leur association à des aspects motivationnels, sociaux ou organisationnels comme le modèle proposé par Humphrey et al. (2007), l'analyse du Tableau 3 permet de constater la nature sociale de la majorité des déterminants. Cela va dans le sens commun voulant que ce qui est collectif s'explique nécessairement par des aspects relationnels. Notons finalement que les aspects organisationnels considérés alors regroupent parfois des éléments d'ordre logistique (par exemple, les caractéristiques physiques de l'établissement comme la sécurité des lieux ou la disponibilité des équipements requis pour réaliser la tâche enseignante), parfois des éléments d'ordre administratif ou encore d'ordre politique.

Tableau 3

Déterminants recensés de l'efficacité collective

Caractéristiques	Déterminants	Auteur(s)
Motivationnelles	Besoins pris en compte dans la planification	Ross, Hogaboam-Gray et Gray (2004)
Sociales	Collégialité	Lorea et al. (2013)
	Confiance envers la communauté	Goddard, Hoy et Woolfolk Hoy (2000)
	Culture de collaboration	Ross, Hogaboam-Gray et Gray (2004)
	Intelligence émotionnelle de la direction	Pierce (2014)
	Niveau de formalisme / centralisation	Adams et Forsyth (2006)
	Style de leadership - pédagogique - laisser-faire - transformationnel	Akan (2013), Goddard, Goddard, Kim et Miller (2015), Ross, Hogaboam-Gray et Gray (2004)
	Vision et objectifs partagés	Kurz et Knight (2004), Ross, Hogaboam-Gray et Gray (2004)
Organisationnelles	Caractéristiques physiques de l'établissement	Goddard, Goddard, Kim et Miller (2015)
	Occasions de perfectionnement pédagogique	Ross, Hogaboam-Gray et Gray (2004)
	Politiques organisationnelles	Lim et Eo (2014)

En prenant appui sur le modèle proposé par Humphrey et al. (2007), la présente recherche privilégie l'étude d'un déterminant pour chacune des trois dimensions ciblées selon les déterminants recensés au Tableau 3, soit motivationnelle, sociale et organisationnelle. Ainsi, quant à la caractéristique motivationnelle, nous avons opté pour

le sentiment d'autoefficacité ; quant à la caractéristique sociale, la collaboration avec les partenaires du milieu; quant à la caractéristique organisationnelle (liée au travail), la structure administrative. Élaborons maintenant sur ces variables afin d'en avoir une compréhension plus détaillée.

Sentiment d'autoefficacité. Sur le plan de la dimension motivationnelle, le déterminant étudié est celui du sentiment d'autoefficacité. Il établit comment la personne ressent et pense les choses et comment elle se motive et se comporte. Ainsi, pour Bandura (1994), le système de croyances d'un individu quant à son autoefficacité est le fondement de sa motivation, de son bien-être et de ses accomplissements. Pour Bandura (cité dans Carré, 2004), l'autoefficacité se définit de la façon suivante :

L'autoefficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité¹ humaine. Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés. (p. 41)

L'auteur élabore sa théorie en établissant la présence de quatre sources pouvant favoriser le développement du sentiment d'autoefficacité d'une personne : l'expérience réussie ou maîtrisée, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel (Bandura, 1994, 1997). Ainsi, le sentiment d'autoefficacité est

¹ L'agentivité humaine est une notion propre à la théorie de Bandura qui considère les individus comme des agents actifs de leur propre vie – d'où la notion d'agentivité – qui exercent un contrôle et une régulation de leurs actes. La notion d'« agentivité » reconnaît également la capacité des individus à anticiper et à ajuster leurs actions (Rondier, 2003).

multifactoriel et à la base de l'action humaine dans son environnement. D'autre part, Bandura (1997) ainsi que Goddard et Goddard (2001) précisent bien l'effet réciproque qu'ont le sentiment d'efficacité personnelle et l'efficacité collective l'un sur l'autre, notamment lorsqu'il existe une relation d'interdépendance entre les individus. En raison de tout ceci, il est plausible d'établir que le sentiment d'autoefficacité puisse représenter un déterminant de l'efficacité collective, cette dernière étant une variable de l'environnement organisationnel des professeurs.

Collaboration. Cette seconde variable indépendante réfère à la dimension sociale de notre modèle théorique. Il s'agit du phénomène étudié sous la terminologie *school-wide collaboration* et défini comme étant « [...] les sentiments des enseignants d'être bien préparés à faire face aux enjeux scolaires et d'avoir la possibilité d'en discuter avec des collègues [traduction libre] » (Ross et al., 2004, p. 170). En fait, la collaboration est considérée comme étant l'idée de partage et d'échanges sur des succès et difficultés vécus comme professeur, que ce soit dans le volet pédagogique, scolaire, administratif ou relationnel du rôle de professeur. Le sens commun suggère un lien entre la collaboration et l'efficacité collective, la collaboration étant un moyen pour échanger sur les pratiques efficaces et les diffuser, en plus d'évoquer un esprit propre à un climat de travail sain et favorable à la performance et au développement professionnels. Ceci joue donc raisonnablement sur la conception à pouvoir performer en groupe.

Structure administrative. Toute organisation, dont les établissements scolaires, fonctionne avec des procédures et des structures internes afin d'éviter l'inefficacité et le désordre, voire le chaos. En effet, dès 1947, Weber relate que la structure administrative ou la bureaucratie est nécessairement présente au sein d'une formation dès qu'on trouve « [...] une autorité hiérarchisée, une division du travail, de l'impersonnalité, des normes, des compétences techniques, des règles et des règlements [traduction libre] » (cité de Hoy & Sweetland, 2001, p. 296). Toutefois, on ne peut nier le fait que ce sujet soulève divers commentaires et opinions. Tant l'usage du terme bureaucratie a mauvaise presse en raison des effets négatifs qui lui sont associés tels l'irritation, la frustration ou encore le sentiment d'aliénation, d'autres études démontrent pour leur part qu'elle permet de favoriser la satisfaction des employés (Michaels, Cron, Dubinsky, & Joachimsthaler, 1988), l'innovation (Craig, 1995; Damanpour, 1991), tout en réduisant les conflits de rôle (Senatra, 1980) ainsi que le sentiment d'aliénation (Moeller & Charters, 1966). En tenant compte de tous ces éléments, Hoy et Sweetland (2001) ont proposé la réconciliation de conceptions contradictoires envers la structure administrative (bureaucratie) afin d'en arriver ensuite à proposer un nouveau construit qu'ils ont nommé « *enabling bureaucracy* » ou « bureaucratie favorisant le développement personnel [traduction libre] » (Hoy & Sweetland, 2001, p. 297) en milieu scolaire. En effet, dans une étude subséquente, Sinden, Hoy et Sweetland (2004, p. 462) sont en accord avec Anderson (1974, p. 375) quand ce dernier souligne qu'il y a trois raisons importantes d'étudier la nature de la structure scolaire et sa structure administrative. Premièrement, il y a le fait que la structure administrative est un système qui peut être réorganisé et qu'en la

comprenant, on peut alors la modifier pour servir au mieux les professeurs et les étudiants. Deuxièmement, il y a un intérêt accru pour l'établissement d'enseignement en tant qu'organisation, car malgré leur caractère distinct des organisations d'affaires, les établissements d'enseignement font face aux mêmes défis de gestion. Finalement, le type de structure scolaire peut être associé à la réussite des étudiants. Ainsi, une structure administrative permettant le développement de son personnel représente un élément des plus essentiels à analyser, et ce, en tant que variable contextuelle au sein de notre modèle théorique, d'autant plus que l'organisation du travail propre aux cégeps est unique et assumée en grande partie par des équipes de travail (départements ou comités divers).

Certes, l'étude des déterminants d'un phénomène s'avère essentielle afin de mieux saisir la dynamique et mieux comprendre ses rouages en vue de sa modélisation (Levine & Moreland, 1990). Ainsi vous sont présentées les variables en cause dans le phénomène étudié ici, l'efficacité collective, car « [...] l'étude des facteurs influençant sa formation et son développement permet de mieux cerner les éléments inhérents à ce phénomène » (Gibson & Earley, 2007, p. 438). Toutefois, l'efficacité collective étant proposée ici comme variable médiatrice, il est maintenant temps d'élaborer sur les aboutissants de ladite efficacité. Les prochains paragraphes amènent donc des précisions théoriques quant aux trois variables dépendantes de l'actuelle recherche.

Les manifestations de l'efficacité collective

L'étude des manifestations de l'efficacité collective des professeurs permet de justifier la pertinence de ce concept auprès des instances. En effet, plusieurs études empiriques indiquent un lien significatif entre l'efficacité collective des équipes enseignantes et la performance académique des élèves (Adams & Forsyth, 2006; Caprara et al., 2006; Dussault et al., 2011; Goddard, 2000, 2002; Goddard et al., 2015; Tschannen-Moran & Barr, 2004), ce qui constitue d'ailleurs la manifestation la plus fréquemment étudiée. Or, si l'on veut comparer ces études avec le modèle de Humphrey et al. (2007; voir Figure 2, p. 9), qu'en est-il de ses manifestations quant aux sentiments de bien-être, aux attitudes et aux comportements des employés?

Selon la banque d'articles recensés (voir Tableau 2), les auteurs ont pris en compte les impacts de l'efficacité collective sur les émotions des enseignants (Stéphanou et al., 2013) et sur l'épuisement professionnel (*burnout*) par Lim et Eo (2014). Sur le plan attitudinal, seuls la satisfaction au travail (Caprara et al., 2003, 2006; Kurz & Knight, 2004) et l'engagement organisationnel (Caprara et al., 2003) ont intéressé les chercheurs. Finalement, aucune manifestation de nature comportementale des enseignants n'a été étudiée jusqu'à présent (pensons au taux d'absence, au roulement de personnel ou au niveau de performance).

Épuisement émotionnel. Notre premier intérêt quant aux manifestations de l'efficacité collective chez les professeurs de cégep concerne l'épuisement émotionnel qui

est considéré comme une variable de bien-être des employés. Toutefois, pour comprendre cette variable, parlons d'abord de l'épuisement professionnel défini par Maslach, Schaufeli et Leiter (2001, p. 399) comme étant une « [...] réaction psychologique de stress lié au travail qui se compose de l'épuisement émotionnel, d'une dépersonnalisation et d'une perception réduite de l'accomplissement personnel » [traduction libre].

Cette définition est retenue puisque cette psychologue a largement contribué à la compréhension du sujet, tant par ses études que par le développement d'une échelle de mesure, le *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach & Jackson, 1981, 1986). Au fil du temps, bien que d'autres chercheurs proposent des variations de conceptualisation de l'épuisement professionnel, une constante demeure : tous intègrent l'épuisement émotionnel comme la composante majeure de l'épuisement professionnel (Halbesleben & Bowler, 2007). Maslach affirmera d'ailleurs : « La sous-composante qu'est l'épuisement émotionnel représente la caractéristique centrale de l'épuisement professionnel et sa manifestation est plus évidente que les deux autres mesures du MBI [traduction libre] » (Maslach et al., 2001, p. 402), soit celles de dépersonnalisation et d'accomplissement personnel. Notons finalement que l'épuisement émotionnel est en fait « [...] le sentiment d'être émotionnellement débordé et épuisé par son travail » [traduction libre] (Maslach & Jackson, 1981, p. 101).

Lim et Eo (2014) ont d'ailleurs validé empiriquement l'existence d'une relation inverse entre l'efficacité collective et l'épuisement professionnel dans leur étude

s'intéressant aux enseignants dans les *middle schools* américains. Les résultats de leur étude indiquent entre autres que le risque d'épuisement professionnel est expliqué à 43 % par le dialogue réflexif, les politiques organisationnelles et l'efficacité collective, celle-ci étant elle-même prédite à 25 % par le dialogue réflexif et ses politiques. Dans cette étude, il fût établi que l'efficacité collective représente une variable médiatrice entre le climat organisationnel et l'épuisement professionnel.

Engagement organisationnel. Cette variable représente la seconde manifestation étudiée en fonction du modèle conceptuel de cette recherche (variable attitudinale). L'engagement organisationnel est généralement défini comme étant l'état psychologique caractéristique d'un individu dans son rapport à l'organisation pour laquelle il travaille (Vandenberghe, 1998). Au départ, les premières études sur le sujet sont essentiellement conduites par l'équipe de Porter. L'engagement organisationnel y est vu comme une mesure d'intensité du sentiment d'appartenance ou d'attachement de l'employé envers son employeur (Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974). On y inclut la concordance entre les valeurs de l'individu et celles de l'entreprise, la volonté de l'employé à faire des efforts pour son organisation et le désir de rester membre de cette organisation (Porter et al., 1974).

Puis, Meyer et Allen (1984) affinent la compréhension du concept d'engagement organisationnel en recourant à trois formes distinctes : affective, normative et de continuation (Meyer et al., 1993). La forme affective, qui correspond essentiellement à la

vision classique développée par Buchanan (1974) et proposée par Porter et al. (1974), répond à l'idée que l'employé s'attache à l'organisation pour laquelle il travaille et désire éventuellement en partager les idées et valeurs plutôt que de prendre uniquement en considération ses intérêts personnels (Meyer & Allen, 1991; Paillé, 2005). La forme normative, tirée des travaux de Wiener (Wiener, 1982; Wiener & Vardi, 1980), représente l'engagement en tant que sentiment d'obligation morale envers son employeur, obligation qui engendre ensuite une attitude de loyauté (Allen & Meyer, 1990). Cette forme est toutefois controversée dans la littérature puisque des chercheurs, dont Paillé (2005), estiment qu'elle ne se distingue pas de la forme affective. Finalement, la continuation fait référence à l'engagement maintenu en raison de l'évaluation des coûts liés à la rupture avec l'employeur. En effet, il est jugé qu'un employé peut aussi être engagé envers l'entreprise pour éviter des conséquences néfastes qu'il estime trop grandes s'il choisissait de quitter son emploi, comme la perte de salaire ou des avantages sociaux, le risque de ne pas se trouver un emploi convenable, etc. (Meyer & Allen, 1997). Au final, l'engagement organisationnel est compris comme étant l'état psychologique qui caractérise la relation entre l'employé et l'organisation pour laquelle il travaille et ayant des répercussions sur la décision de rester ou non à l'emploi de cette organisation (Meyer & Allen, 1991). Dans le cadre de cette recherche, c'est davantage la forme affective qui nous intéresse puisqu'elle est l'une des manifestations attitudeles les plus étudiées selon Riketta (2008) avec la satisfaction au travail. Ce choix s'appuie sur la prémisse que le sentiment d'attachement que les professeurs perçoivent envers l'organisation est possiblement influencé non seulement par les liens affectifs qu'ils développent au fil du temps avec

leurs collègues et les étudiants, mais également par l'efficacité collective des acteurs du milieu.

Performance organisationnelle. L'efficacité collective est finalement analysée en regard de ses manifestations sur la performance organisationnelle (variable comportementale). Dans le cadre de cette étude, celle-ci est comprise comme étant l'ensemble des comportements adoptés par les employés, que ces comportements soient prescrits par la description de tâches (*in-role behavior*) ou plutôt volontaires (comportements de citoyenneté organisationnelle) (Motowidlo & Van Scotter, 1994). Déjà, dans les années 60, des chercheurs ont mis en évidence le fait que « [...] beaucoup du travail attendu dans les organisations va bien au-delà des descriptions formelles du poste et du rôle de l'employé en s'étendant à des activités de coopération de nature intrinsèque » [traduction libre] (Katz & Kahn, 1966, p. 339).

L'avancée des recherches durant les décennies suivantes démontre l'intérêt des chercheurs envers le comportement organisationnel. Divers concepts et études apparaissent ainsi dans les années 80 tels que le comportement prosocial sur le plan organisationnel et le comportement de citoyenneté organisationnelle (Organ & Konovsky, 1989). Malgré les nombreuses dénominations utilisées, on peut définir les comportements de citoyenneté organisationnelle comme étant des « [...] comportements individuels discrétionnaires n'étant pas directement ou nommément reconnus par le système officiel

de rétribution de l'organisation et qui, dans l'ensemble, favorise l'efficacité et le fonctionnement efficace de ladite organisation [traduction libre] » (Organ, 1988, p. 4).

Ainsi, on comprend que les comportements de citoyenneté organisationnelle (ce qu'on nomme en anglais *organizational citizenship behaviors*) représentent alors les contributions individuelles ne se rapportant pas aux obligations officielles associées au rôle de l'employé (Organ & Konovsky, 1989). Certains d'ailleurs s'y réfèrent parfois en utilisant l'expression « comportements extra-rôles » (Organ, 1988). Par ailleurs, à l'intérieur des comportements de citoyenneté organisationnelle, on retrouve deux sous-composantes, celles bénéfiques spécifiquement à l'organisation et celles bénéfiques à l'individu tout en demeurant profitables à l'organisation. Dans le cadre de la présente étude, la performance organisationnelle ne distingue pas les comportements liés à la tâche de ceux de citoyenneté organisationnelle.

Afin de visualiser les variables étudiées, et s'inspirant toujours de la conception du travail de Humphrey et al. (2007), la Figure 3 présente le modèle conceptuel validé dans ce projet de recherche. Cette présentation visuelle des tenants et aboutissants du projet facilite le passage aux sections suivantes qui, elles, énoncent distinctement l'objectif principal, les questions et les hypothèses soulevées par cette recherche.

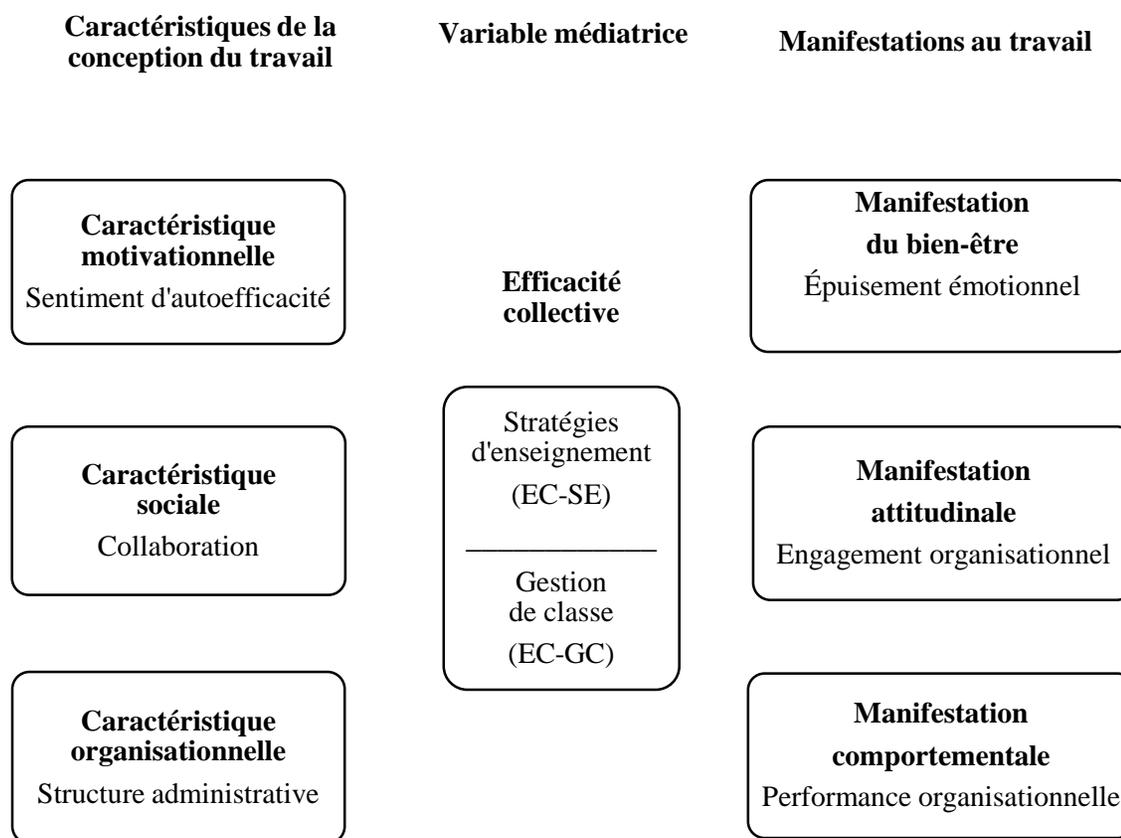


Figure 3. Modèle conceptuel à l'étude.

Note. EC-SE : efficacité collective-stratégies d'enseignement; EC-GC : efficacité collective-gestion de classe.

Objectif et questions de recherche

L'objectif général de ce projet d'étude est d'étudier l'efficacité collective des professeurs du niveau collégial et d'établir ses impacts à travers le temps. Cet objectif est doublement innovateur. Il intègre d'abord une variable médiatrice inexploitée auparavant que Humphrey et al. (2007) suggèrent justement de prendre en considération dans la conception du travail et son organisation. De plus, la recherche s'intéresse à une

population unique, soit celle des professeurs en milieu collégial. Dans cette optique, cinq questions de recherche sont formulées :

- Quels sont les déterminants de l'efficacité collective des professeurs dans un cadre scolaire collégial? (Q1)
- Quelles sont les manifestations de l'efficacité collective des professeurs dans un cadre scolaire collégial? (Q2)
- Est-il possible d'inférer la causalité des liens entre les déterminants et l'efficacité collective? (Q3)
- Les liens entre l'efficacité collective et ses effets peuvent-ils être considérés comme causals? (Q4)
- Est-ce que l'efficacité collective peut jouer un rôle de variable médiatrice dans la relation entre les déterminants (sentiment d'autoefficacité personnelle, collaboration et structure administrative) et les manifestations au travail (épuiement émotionnel, l'engagement organisationnel et la performance organisationnelle)? (Q5)

Hypothèses de recherche

Afin de répondre aux deux premières questions de recherche en lien avec le modèle proposé (voir Figure 3, p.39), un devis transversal est élaboré. Soulignons toutefois que nous avons choisi d'étudier l'efficacité collective selon les deux dimensions proposées par Tschannen-Moran et Barr (2004) : les stratégies d'enseignement (EC-SE) ainsi que la gestion de classe (EC-GC) qui confèrent à l'efficacité collective des professeurs une

légitimité afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaire des étudiants. Ces dimensions font référence à deux aspects fondamentaux de la tâche professorale, soit, d'une part, de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques et didactiques efficaces et adaptées aux diverses situations d'apprentissage et, d'autre part, de contribuer à réguler la dynamique de groupe afin de maintenir, d'améliorer ou de restaurer un climat de travail en classe qui soit favorable à l'apprentissage. Le choix d'étudier l'efficacité collective avec ces deux dimensions nous apparaît essentiel afin de mieux comprendre la réalité des professeurs de niveau collégial. De plus amples explications sont d'ailleurs fournies à ce sujet lors de la présentation des échelles de mesure.

Tout d'abord, concernant les déterminants de l'efficacité collective (Q1), voici ce qui est stipulé :

- Hypothèse 1 (H1) : la variance des stratégies d'enseignement (EC-SE) chez les professeurs au collégial est expliquée par des liens positifs avec le sentiment d'autoefficacité personnelle du professeur (caractéristique motivationnelle), la collaboration (caractéristique sociale) et la structure administrative (caractéristique organisationnelle);
- Hypothèse 2 (H2) : la variance de la gestion de classe (EC-GC) des professeurs au collégial est expliquée par des liens positifs avec le sentiment d'autoefficacité personnelle du professeur (caractéristique motivationnelle), la collaboration (caractéristique sociale) et la structure administrative (caractéristique organisationnelle).

Toujours dans le devis transversal, trois hypothèses supplémentaires sont formulées afin de mieux comprendre les manifestations de l'efficacité collective (Q2) :

- Hypothèse 3 (H3) : les stratégies d'enseignement (H3a) et la gestion de classe (H3b) sont liées négativement à l'épuisement émotionnel et contribuent à expliquer sa variance;
- Hypothèse 4 (H4) : les stratégies d'enseignement (H4a) et la gestion de classe (H4b) sont liées positivement à l'engagement organisationnel et contribuent à expliquer sa variance;
- Hypothèse 5 (H5) : les stratégies d'enseignement (H5a) et la gestion de classe (H5b) sont liées positivement à la performance organisationnelle et contribuent à expliquer sa variance.

Afin de visualiser le devis transversal de la recherche, la Figure 4 résume l'ensemble des cinq hypothèses formulées ci-dessus.

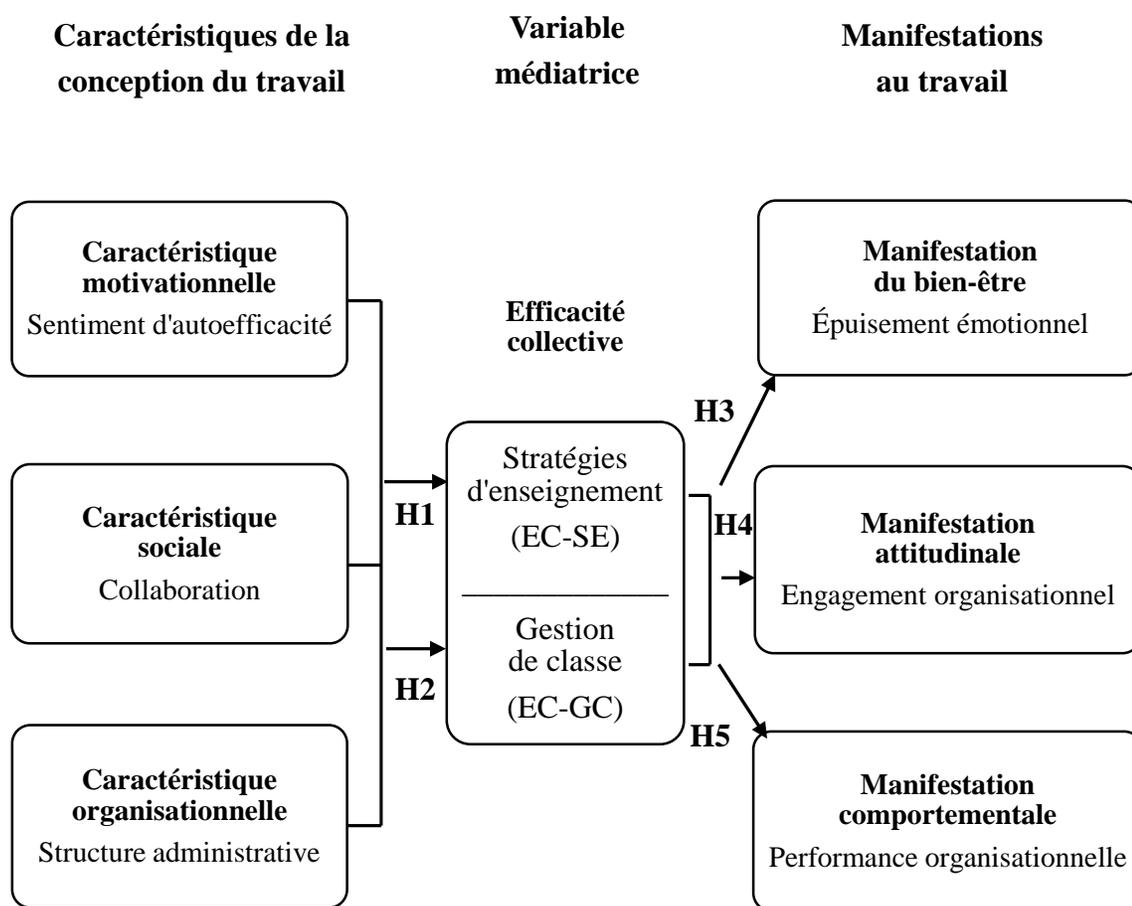


Figure 4. Hypothèses étudiées dans le devis de recherche transversal.

Note. EC-SE : efficacité collective-stratégies d'enseignement; EC-GC : efficacité collective-gestion de classe.

Finalement, un devis longitudinal permet de répondre à deux autres questions de recherche (Q3 et Q4) puisque nous cherchons à mieux comprendre les relations des variables du modèle conceptuel dans le temps. En ce sens, les hypothèses suivantes sont formulées :

- Hypothèse 6 (H6) : les deux composantes de l'efficacité collective, soit les stratégies d'enseignement (H6a) et la gestion de classe (H6b), sont prédites par les trois déterminants du modèle conceptuel de l'étude, soit le sentiment d'autoefficacité personnelle, la collaboration et la structure administrative, et ce, au gré du temps;

De plus, les stratégies d'enseignement (EC-SE) et la gestion de classe (EC-GC) prédisent :

- Hypothèse 7 (H7) : négativement l'épuisement émotionnel au gré du temps;
- Hypothèse 8 (H8) : positivement l'engagement organisationnel au gré du temps;
- Hypothèse 9 (H9) : positivement la performance organisationnelle au gré du temps.

La cinquième question de recherche (Q5) est traitée au plan théorique dans la discussion puisqu'elle est survenue *a posteriori* et que les réflexions des autres chercheurs viennent soutenir notre argumentation.

Pertinence

Les résultats de cette recherche contribuent de manière significative à la compréhension du rôle de l'efficacité collective dans les cégeps. En effet, comme le suggère Barbeau (2007) dans le cadre de perspectives de recherches futures :

Nous sommes convaincus que c'est dans la collaboration entre les enseignants et les divers intervenants d'un milieu que réside la clé pour favoriser la réussite scolaire. Cela a été longuement souligné et dans le cadre théorique de cette méta-analyse et dans la synthèse des 96 études retenues. Une attention particulière devrait être accordée à l'identification des moyens institutionnels qui favorisent un changement « véritable » d'attitudes dans la pratique d'enseignement et d'encadrement. Dans un nombre significatif d'études où la collaboration entre plusieurs intervenants était requise et souhaitée, l'importance et l'influence de cette collaboration sont mentionnées. (p. 100)

Ou encore lorsque l'auteure suggère la recommandation suivante :

Il nous semble important d'inciter les enseignants à travailler en équipe et de favoriser le travail en concertation tant disciplinaire, interdisciplinaire qu'entre enseignants et professionnels. Les études retenues dans le corpus de cette méta-analyse et le cadre théorique en indiquent les aspects positifs et en soulignent l'importance. (p. 101)

Il nous faut souligner également le caractère novateur du projet d'étude. Sur le plan théorique, cette recherche contribue à dégager les déterminants de l'efficacité collective des professeurs de niveau collégial ainsi qu'à mieux comprendre les relations entre ces facteurs, l'efficacité collective et la performance organisationnelle. Sur le plan pratique, les résultats permettent d'acquérir une meilleure compréhension du concept de l'efficacité collective au bénéfice de la gestion des ressources humaines (individu, équipes de travail et direction). L'étude suggère par ailleurs le développement d'outils de gestion visant à maintenir et accroître la mobilisation et la rétention du personnel et, de ce fait, favoriser l'atteinte des résultats souhaités : un taux accru de réussite et de diplomation des étudiants.

Méthode

Cette section présente de façon détaillée la méthode d'échantillonnage, les caractéristiques des participants, les instruments de mesure, les analyses statistiques réalisées pour tester les hypothèses et la procédure générale de la recherche.

Méthode d'échantillonnage

La méthode d'échantillonnage est non probabiliste puisque les institutions participantes et les répondants ont accepté de participer volontairement au projet d'étude. Cette partie détaille la procédure utilisée pour recruter les cégeps et leurs professeurs dans le cadre de ce projet.

Critères d'inclusion et d'exclusion des établissements collégiaux

Des 48 cégeps dispersés dans la province de Québec, seuls les cégeps francophones ont été sollicités ($n = 43$). Afin de s'assurer que l'échantillon de participants associé à chacun des établissements soit représentatif de l'ensemble de la population professorale au collégial, les cégeps dont le nombre d'étudiants inscrits au début de l'enquête, soit à l'automne 2012, était inférieur à 1000 ont aussi été exclus ($n = 7$). Au final, sur les 36 cégeps sollicités, neuf établissements ont répondu favorablement à l'invitation (25 %).

À l'automne 2013, 3059 étudiants en moyenne ($\bar{ET} = 1920$) fréquentaient ces neuf cégeps.¹ Tel que le présente le Tableau 4, ces derniers couvrent l'ensemble du territoire de la province et appartiennent à des agglomérations de tailles variées, favorisant une représentativité des échantillons.

Tableau 4

Répartition géographique des cégeps participants selon la densité de la population

Type	Nombre d'habitants	Cégep(s) participant(s)
Région métropolitaine	Plus de un million	1
Grand centre urbain	100 000 à 999 999	2
Centre urbain	50 000 à 99 999	1
Petit centre urbain	10 000 à 49 999	4
Localité	1000 à 9 999	1

Considérations éthiques

Conformément aux principes et règles en vigueur en éthique de la recherche, cette étude a été approuvée en premier lieu par le Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Trois-Rivières afin de respecter l'Énoncé de politique des trois Conseils ainsi que la politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'établissement (certificat de conformité éthique portant le numéro CÉR-CTR-2012-003.01 émis en date du 9 octobre 2012). Comme la collecte de données s'est déroulée jusqu'au printemps 2015,

¹ Les statistiques descriptives sont calculées à partir des données de fréquentation fournies par le MEES (2014).

ce certificat a été renouvelé à deux reprises. En deuxième lieu, quant aux autres établissements participants, des certificats d'éthique ($n = 3$), un avis éthique ($n = 1$) ou une approbation éthique ($n = 1$) ont été obtenus lorsque ces milieux d'enseignement étaient dotés d'une telle politique institutionnelle et ils ont également fait l'objet d'une demande de renouvellement. Toutefois, comme certains établissements n'avaient pas de comité d'éthique de la recherche ($n = 3$) au moment de débiter la collecte de données, l'autorisation de sollicitation des professeurs a été obtenue auprès des instances après avoir transmis une copie du certificat d'éthique du Cégep de Trois-Rivières. Dans tous les cas, peu importe son milieu de travail d'origine, dès que le professeur souhaitait participer à l'étude, le même formulaire de consentement lui était présenté en introduction (voir Appendice A).

Recrutement

Pour chacun des établissements ayant accepté de collaborer au projet, la stratégie de communication de recrutement des participants s'est effectuée ainsi : d'abord, un premier courriel fut transmis par un membre de la direction de l'établissement à l'ensemble des professeurs. Ce premier envoi visait à les informer du projet de recherche et les avisait qu'ils recevraient, au cours des prochains jours, un courriel d'un membre de l'équipe de la recherche. Ainsi, quelques jours plus tard, un courriel était transmis à chacun des professeurs de l'établissement avec un code d'utilisateur et un mot de passe afin que chacun puisse avoir accès au questionnaire en ligne.

Ensuite, deux relances ont été effectuées par courriel auprès des participants n'ayant toujours pas répondu au questionnaire à des intervalles de deux semaines. En tout, six semaines se sont déroulées entre la première invitation lancée par un membre de la direction jusqu'à la fin de la période du sondage. Par ailleurs, la même procédure a été mise en œuvre lors de la deuxième collecte de données réalisée un an plus tard, non seulement auprès des participants ayant répondu lors de la première collecte de données, mais également auprès de tous les professeurs. En effet, comme il est possible de procéder au remplacement de données manquantes (Tabachnick & Fidell, 2013), il nous est apparu important de contrer la mortalité expérimentale inhérente à toute étude avec un devis longitudinal (Campbell & Stanley, 1963). Toutefois, une relance téléphonique a été réalisée auprès des professeurs ayant répondu lors de la première collecte de données (environ 75 personnes), mais ne l'ayant toujours pas fait lors de la fin du sondage durant la deuxième collecte de données. Cette action visait à sensibiliser ces derniers à l'importance de leur participation au projet. Ce faisant, nous voulions nous assurer d'un taux de réponse satisfaisant qui garantissait subséquemment un minimum de validité interne à la recherche (Campbell & Stanley, 1963).

En somme, l'étude s'est déroulée en trois temps. D'abord, à l'automne 2012 auprès des professeurs du Cégep de Trois-Rivières afin de prétester la stratégie de communication et le site d'hébergement du questionnaire¹ lors de la collecte de données. En effet, il nous

¹ L'instrument de mesure a été mis en ligne grâce à la collaboration du Service des technologies de l'information (STI) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

est apparu essentiel de tester la mise en œuvre du projet à petite échelle avant de solliciter d'autres cégeps. Cette sollicitation a permis d'obtenir la participation totale de neuf cégeps. La collecte de données auprès de ces cégeps s'est déroulée à l'automne 2013, hormis un cégep où celle-ci s'est déroulée à l'hiver 2013. Par la suite, la deuxième collecte de données s'est déroulée selon le calendrier présenté au Tableau 5 puisque nous avons choisi d'espacer d'une année les deux temps de mesure (T1 et T2).

Tableau 5

Calendrier des collectes de données

	Collecte 1	Collecte 2	Collecte 1	Collecte 2
Automne 2012	A		Hiver 2013	B
Automne 2013	C à I	A	Hiver 2014	B
Automne 2014	C à I		Hiver 2015	Relance téléphonique

Note. Les neuf cégeps sont représentés par les lettres A à I.

Participants

Taux de participation

Au premier temps de mesure, sur les 2574 professeurs en fonction dans les cégeps participants, 555 ont complété la série de questionnaires en ligne, pour un taux global de participation de 21,6 %. D'un établissement à l'autre, tels que présentés au Tableau 6, les taux de participation varient de 13,4 à 43,9 %. De ce nombre de répondants, 167 ont dû être exclus pour cause de données manquantes, le critère d'exclusion d'un participant étant

de ne pas avoir complété 20 items dans l'ensemble des questionnaires propres aux variables à l'étude. Comme le met en évidence le Tableau 7, le taux final de répondants à T1 se situe alors à 15,1 % (388/2574).

Tableau 6
Taux de participation lors des deux temps de mesure (T1 et T2)

Cégep	T1			T2		
	Population	Répondants	Taux participation	Population	Répondants	Taux participation
	N	<i>n</i>	%	N	<i>n</i>	%
1	460	103	22,4	433	104	24,0
2	205	90	43,9	188	48	25,5
3	493	76	15,4	549	82	14,9
4	252	48	19,1	241	53	22,0
5	172	23	13,4	127	17	13,4
6	133	50	37,6	134	42	31,3
7	325	67	20,6	344	46	13,4
8	268	59	22,0	277	41	14,8
9	266	39	14,7	313	35	11,2
Total	2574	555	21,6	2606	468	18,0

Tableau 7

Exclusion de participants lors des collectes de données (T1 et T2)

	Temps de mesure	
	1	2
Participants (% de population)	555 (21,6)	468 (18,0)
Exclusions (% de participants)	167 (30,1)	65 (13,9)
Répondants (% de population)	388 (15,1)	403 (15,5)

Au deuxième temps de mesure, les taux de participation sont légèrement plus bas, variant de 11,2 à 31,3 % selon les cégeps. Avec 468 professeurs répondants sur les 2606 individus potentiels, le taux global de participation est établi à 18,0 %. Notons que 65 protocoles ont été exclus en raison d'un trop grand nombre de questions laissées sans réponse (critère d'exclusion : plus de 20 réponses manquantes), établissant ainsi le taux final de répondants à 15,5 % (403/2606). On note cependant que même si le taux de participation est plus bas à T2, le taux de répondants demeure similaire. Les raisons pouvant expliquer ces hauts taux d'exclusion seront discutées ultérieurement dans les limites de l'étude.

Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles

Les échantillons de T1 et T2 seront décrits séparément avant d'être comparés entre eux et avec la population cible pour statuer sur leur représentativité.

Échantillon à T1. L'échantillon ($N = 388$) est constitué à 62,1 % de femmes ($n = 241$). L'âge moyen des répondants est de 42,37 ans ($ÉT = 9,15$), fluctuant entre 23 et 64 ans. En fonction du dernier diplôme obtenu, la répartition des participants est large et diversifiée. L'étalement varie du diplôme d'études collégiales ou d'un certificat universitaire ($n = 27$; 7,0 %), à un baccalauréat ($n = 145$; 45,8 %) et d'un certificat ou d'un diplôme supérieur au baccalauréat sans constituer une maîtrise¹ ($n = 33$; 9,0 %) en allant à la maîtrise ($n = 156$; 40,2 %) jusqu'au doctorat ($n = 27$; 7,0 %).

Concernant le statut d'emploi, on note que 66,0 % des répondants ont obtenu leur permanence ($n = 256$) alors que 34 % d'entre eux sont précaires ($n = 127$)². Les participants comptent en moyenne 11,0 ans d'expérience ($ÉT = 8,06$). La Figure 5 illustre bien la répartition de l'échantillon quant aux années d'expérience en enseignement. On y remarque la forte proportion de participants ayant, somme toute, peu d'expérience, le mode étant de trois ans ($n = 31$). La moitié des participants enseigne dans le secteur technique ($n = 193$) alors que 17,4 % enseignent à la formation générale et 16,1 % à la formation préuniversitaire.

¹ Pensons notamment aux diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) ou autres microprogrammes universitaires.

² On compte aussi trois données manquantes (0,8 %).

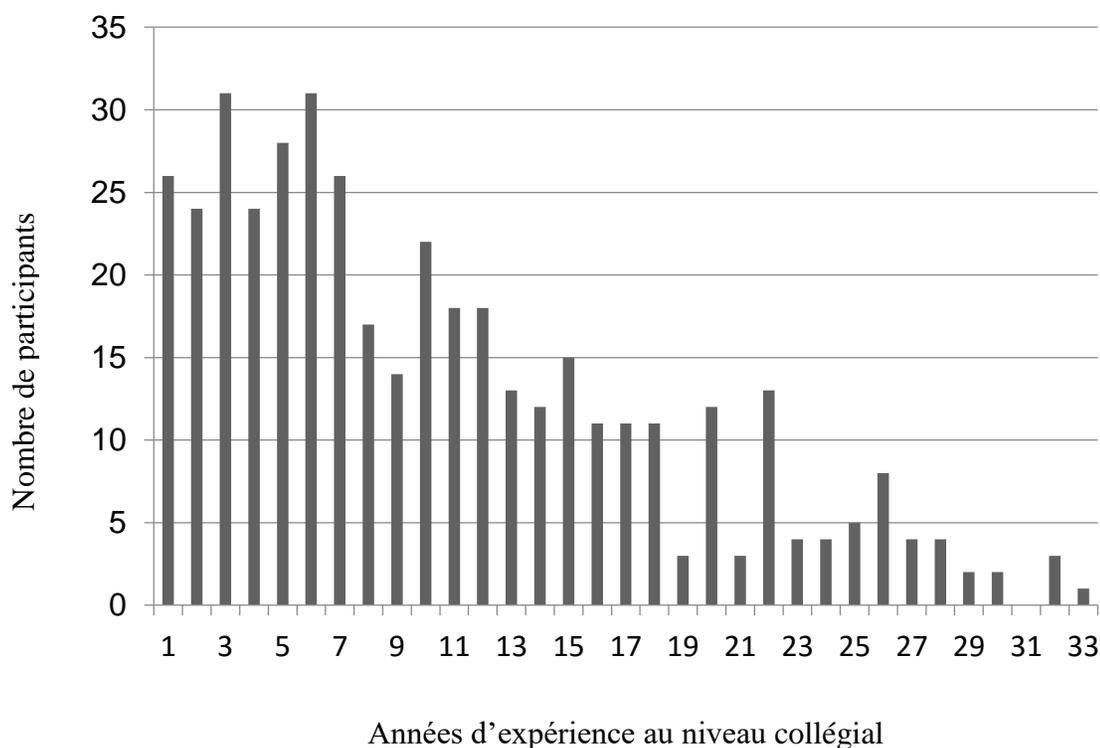


Figure 5. Répartition des participants à T1 selon l'expérience d'enseignement (N = 388).

Échantillon à T2. Au deuxième temps de mesure, l'échantillon (N = 403) est constitué à 57,3 % de femmes ($n = 231$). L'âge moyen des répondants est de 43,45 ans ($ÉT = 9,28$), variant entre 22 et 65 ans. En fonction du dernier diplôme obtenu, la majorité des répondants ont une maîtrise ($n = 178$; 44,2 %), suivent de près les bacheliers et détenteurs d'un certificat ou diplôme supérieur au baccalauréat sans toutefois constituer une maîtrise¹ ($n = 169$; 41,9 %). Les répondants ayant un diplôme préuniversitaire constituent 7,4 % de l'échantillon ($n = 30$) alors que ceux détenant un doctorat sont au

¹ Pensons notamment au diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ou autres microprogrammes universitaires.

nombre de 26 (6,5 %) en allant à la maîtrise ($n = 156$; 40,2 %) jusqu'au doctorat ($n = 27$; 7,0 %).

Concernant le statut d'emploi, on note que 70,2 % des répondants ont obtenu leur permanence ($n = 283$) alors que 29,8 % d'entre eux sont précaires ($n = 120$). Les participants comptent en moyenne 12,24 ans d'expérience ($\acute{E}T = 8,67$). Tel qu'illustré par la Figure 6, la majorité des répondants ont moins de 10 années d'expérience. Par ailleurs, 17,9 % enseignent à la formation générale ($n = 72$) alors que 23,1 % enseignent à la formation préuniversitaire ($n = 93$). Comme pour l'échantillon à T1, la majorité des professeurs évoluent au secteur technique ($n = 223$; 55,3 %) tandis que 3,7 % enseignent à la formation continue ou ailleurs ($n = 15$).

Comparaison et représentativité des échantillons. En comparant l'échantillon de T1 avec celui de T2 à l'aide du Tableau 8, on constate des différences significatives pour cinq des six caractéristiques sociodémographiques étudiées. Premièrement, concernant l'âge et l'expérience comme professeur au collégial, les premiers répondants sont plus jeunes ($M = 42,93$; $\acute{E}T = 8,96$) que les répondants au deuxième temps de mesure ($M = 44,04$; $\acute{E}T = 8,96$) [$t(226) = -42,37$, $p < 0,001$]. Deuxièmement, les participants du premier temps de mesure ont également significativement moins d'expérience ($M = 11,49$; $\acute{E}T = 8,42$) que les répondants du deuxième temps de mesure ($M = 12,65$; $\acute{E}T = 8,56$) [$t(226) = -10,73$, $p < 0,001$]. Cela s'explique en partie par l'effet du temps passé entre ces deux prises de mesure (environ un an). C'est le phénomène attendu de la

maturation; celle-ci « se rapporte aux processus de changement qui se produisent normalement au fil du temps et qui ne dépendent pas d'événements extérieurs. Ces processus sont biologiques et psychologiques... » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 177). Troisièmement, on suppose aussi que l'on peut attribuer au phénomène de maturation le fait que l'échantillon à T2 ait une proportion plus élevée de professeurs permanents que celle à T1 [$\chi^2(790, 1) = 1,64, p < 0,01$].

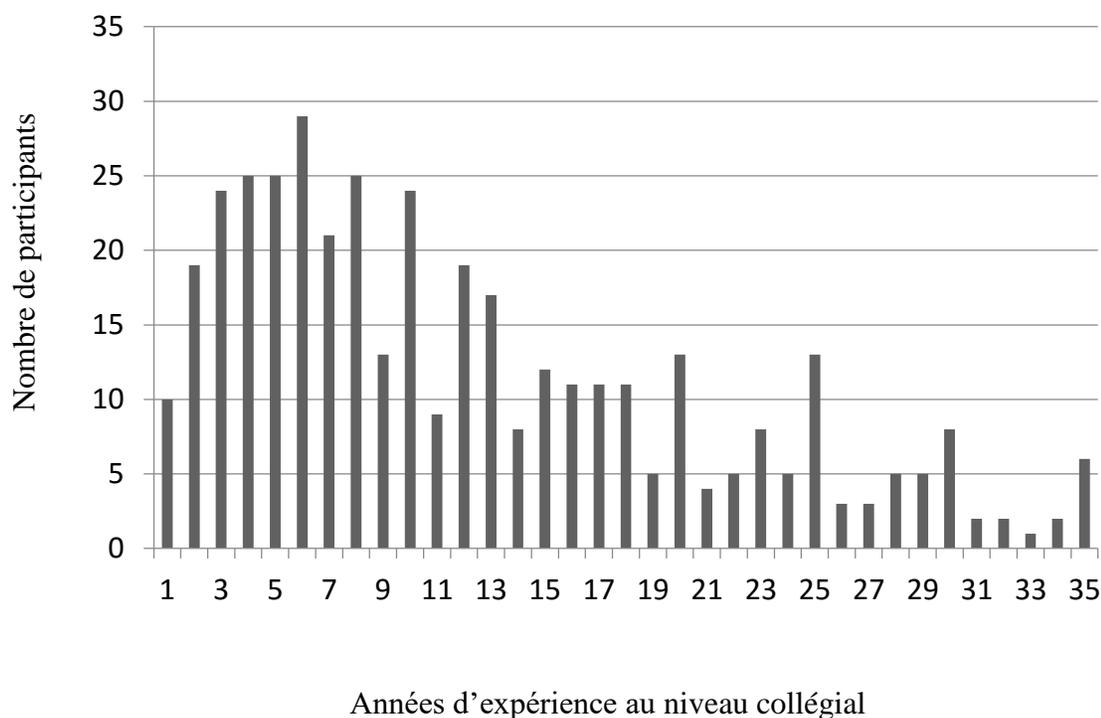


Figure 6. Répartition des participants à T2 selon l'expérience d'enseignement (N = 403).

Tableau 8

Comparaison des échantillons entre eux

Variables	Échantillons		Population dans les cégeps participants		Population tous cégeps (2012-2013)
	T1 (n = 388)	T2 (n = 403)	T1 (N = 2574)	T2 (N = 2606)	T1 (N = 19 972)
Âge					
M (ET)	42,93* (8,96)	44,04* (8,96)	n.d.	n.d.	43,5 (11,0)
Genre (%)					
Femmes	62,1	59,8	54,4	53,7	55,0
Hommes	37,9	40,2	45,6	46,3	45,0
Statut (%)					
Permanents	66,0*	70,2*	59,4	56,2	50,1
Précaires	34,0	29,8	40,6	43,8	49,9
Secteur (%)					
Général	17,4*	17,9*	21,6	22,4	46,8 †
Préuniversitaire	16,1	23,1	27,8	26,8	
Technique	50,1	55,3	50,5	50,5	53,1
Continue et autres	16,4	3,7	0,1	0,2	0,1
Scolarité					
Préuniversitaire	7,0*	7,4*	n.d.	n.d.	n.d.
1 ^{er} cycle	45,8	41,9			
2 ^e cycle	40,2	44,2			
3 ^e cycle	7,0	6,5			
Expérience					
M (ET)	11,49* (8,42)	12,65* (8,56)	n.d.	n.d.	8,45 †† (n.d.)

* Différences significatives $p < 0,05$; n.d. = non disponible

† Inclus la formation préuniversitaire et la formation générale

†† Il s'agit de l'ancienneté, et non de l'expérience cumulée.

Quatrièmement, il y a une différence significative quant à la répartition des professeurs selon leur secteur principal d'enseignement [$\chi^2(760, 3) = 10,58, p < 0,001$]. Cinquièmement, en ce qui concerne le dernier diplôme obtenu, l'échantillon à T2 comprend plus de maîtres et moins de bacheliers que celui à T1 [$\chi^2(760, 1) = 107,16, p < 0,001$]. Notons que malgré de légères variations de fréquence, les échantillons ne diffèrent pas selon le genre [$\chi^2(790, 1) = 0,44, n.s.$].

Lorsque l'on compare les deux échantillons à l'ensemble des professeurs affiliés aux cégeps participant à l'étude et à la population cible de professeurs dans les collèges (voir Tableau 8), les échantillons semblent conformes quant à la moyenne d'âge. Cependant, la proportion de femmes est plus importante dans les échantillons que dans les cégeps participants ainsi que dans la population cible. Concernant le statut d'emploi, les échantillons comprennent une proportion plus élevée de professeurs permanents (66,0 % et 70,2 %) que la population cible (50,1 %); on relève que les taux présentés dans les cégeps participants sont légèrement plus élevés aussi (59,4 % et 56,2 %). Quant aux secteurs d'enseignement, les proportions sont généralement respectées, sauf en ce qui a trait à la formation continue et autres, qui se trouve à y être surreprésentée. Finalement, à première vue, les échantillons semblent démontrer plus d'expérience que la population cible. Toutefois, l'expérience au collégial n'étant pas disponible pour l'ensemble des cégeps du réseau, seule l'ancienneté offre un barème de comparaison sur la question. Comme ces deux concepts sont différents, il est attendu qu'un professeur ait moins

d'ancienneté (8,45)¹ que d'expérience; l'ancienneté faisant référence au nombre d'années cumulées dans un seul et même établissement.

Instruments de mesure

Questionnaire sociodémographique et professionnel

Un questionnaire (voir Appendice B) est construit spécifiquement pour recueillir des données relatives aux situations sociodémographiques (âge et genre) et professionnelles des participants (statut d'emploi, secteur d'enseignement, dernier diplôme obtenu, nombre d'années d'expérience d'enseignement dans un cégep). Ces variables sont considérées de nature exogène.

Déterminants (variables indépendantes)

Conformément à la structure proposée par Humphrey et al. (2007), les trois types de caractéristiques sont considérés dans nos analyses (c'est-à-dire motivationnelle, sociale et organisationnelle). Il s'agit du sentiment d'autoefficacité personnelle pour la composante motivationnelle, la collaboration comme élément de la composante sociale et la structure administrative comme caractéristique organisationnelle.

Sentiment d'autoefficacité. L'instrument de mesure retenu pour l'évaluation de l'autoefficacité personnelle est une traduction du *Teacher Sense of Efficacy Scale Short Form* (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), réalisée par Ménard, Legault et Dion (2012).

¹ Moyenne de l'ancienneté des professeurs ($N = 19\ 7972$).

Cette version courte de 12 items évalue le sentiment d'autoefficacité qu'éprouve le professeur quant à ses stratégies d'enseignement, sa gestion de classe et sa capacité à engager les étudiants dans les activités d'apprentissage proposées (voir Appendice C). Le répondant doit indiquer, sur une échelle de 1 (*Pas du tout*) à 9 (*Sans le moindre doute*) à quel point il se sent capable de faire l'action proposée par l'énoncé. Par exemple, le premier item stipule « Dans un cours, vous sentez-vous capable d'utiliser des stratégies d'évaluation variées (moyens, outils)? ». Le score global de l'échelle s'obtient en effectuant la moyenne des scores. Cette échelle a été choisie parce qu'elle est l'une des plus utilisées dans sa version originale (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) et que la cohérence interne de la version traduite québécoise démontre des qualités psychométriques satisfaisantes (voir Tableau 9).

Collaboration. L'instrument de mesure retenu pour l'évaluation de la collaboration est une adaptation québécoise d'une sous-échelle (*school-wide collaboration*) du questionnaire portant sur la cohésion et le soutien de l'établissement scolaire (*school cohesion and support*) développé par Ross et al. (2004). Cette échelle a été choisie pour sa forme succincte. Le répondant indique son niveau d'accord en six points (*Tout à fait en désaccord* à *Tout à fait en accord*) avec les sept items proposés, comme « Je ne suis pas impliqué(e) dans les prises de décision du cégep autant que je le voudrais. » (item 1). L'échelle de réponses originale ne comporte pas le choix de réponse « Ne sais pas ». Cette adaptation a été nécessaire suite aux commentaires obtenus lors du prétest. Cette décision fait en sorte qu'ultimement, ces réponses ont dû être traitées comme des données

manquantes, ce qui a nui aux analyses statistiques et à leur puissance. De plus amples explications sont fournies à ce sujet à la section « Résultats ». Pour constituer un score global de collaboration, il faut d'abord inverser le score des items 1, 3 et 4. La cohérence interne de la version utilisée s'avère satisfaisante aux deux temps de mesure (voir Tableau 9).

Tableau 9

Cohérence interne des instruments de mesure

Variable	T1 (N = 388)		T2 (N = 403)	
	<i>n</i>	α	<i>n</i>	α
Sentiment d'autoefficacité	375	0,88	391	0,89
Collaboration	268	0,76	248	0,78
Structure administrative	292	0,85	316	0,85
Efficacité collective				
Stratégies d'enseignement	372	0,90	385	0,90
Gestion de classe	370	0,87	383	0,88
Épuisement émotionnel	382	0,90	394	0,90
Engagement organisationnel	381	0,83	395	0,83
Performance organisationnelle	270	0,80	364	0,77

α : alpha de Cronbach

Structure administrative. Le questionnaire utilisé est une adaptation de celui de Hoy et Sweetland (2001), déjà utilisé en milieu scolaire. Le participant est invité à évaluer la fréquence de six comportements émis par l'administration (par exemple, l'item 1 indique : « La structure administrative de ce cégep encourage les enseignants à faire leur travail ») sur une échelle de type Likert allant de 1 (*Jamais*) à 5 (*Toujours*). Le score global s'obtient en calculant la moyenne des résultats, en ayant pris soin au préalable d'inverser le résultat des items 4 à 6. Tout comme le questionnaire de collaboration, l'échelle de réponses originale ne comportait pas la réponse « Ne sais pas », qui a été ajoutée pour donner suite aux commentaires des participants au prétest. Ces réponses ont aussi été traitées comme des données manquantes, ce qui a nui à la puissance des analyses statistiques. D'autres informations seront fournies à ce propos dans la section consacrée aux résultats. En contrepartie, les alphas de Cronbach obtenus font foi d'une bonne cohérence interne de cette version francophone du questionnaire (voir Tableau 9).

Variable médiatrice

En regard de la suggestion de Humphrey et al. (2007), l'efficacité collective est considérée en tant que variable médiatrice au sein de notre modèle conceptuel.

Efficacité collective. Tel que suggéré par Klassen (2010) et Klassen et al. (2011), l'efficacité collective a été mesurée à l'aide d'une version traduite et adaptée du *Collective Teacher Efficacy Scale* de Tschannen-Moran et Barr (2004), au lieu de l'outil proposé par l'équipe de Goddard (Goddard, 2002; Goddard et al., 2000) qui est plus largement utilisé

(voir Tableau 2). Klassen et al. (2011) mentionnent en effet que l'instrument développé par Goddard est davantage utilisé en ce qui a trait à la mesure de l'efficacité collective au regard de la performance académique des étudiants, ce qui n'est pas l'objet de la présente étude. En effet, bien que Klassen (2010) et Klassen et al. (2011) reconnaissent l'apport important des travaux de Goddard pour l'avancement de la recherche dans le domaine, ils soulignent une confusion conceptuelle entourant certains items de la mesure de l'efficacité que ce dernier propose : certains ont trait aux facteurs environnementaux des étudiants et l'évaluation des professeurs peut être empreinte de subjectivité.¹ D'autre part, Klassen (2010) précise que certains « items mettent en évidence les habiletés actuelles plutôt que les capacités théoriques et prévisionnelles [de l'enseignant], une distinction subtile, mais importante de la théorie de l'efficacité de Bandura (1997) » [traduction libre] (p. 344).

L'échelle de Tschannen-Moran et Barr (2004), composée de 12 items, comporte deux dimensions : les stratégies d'enseignement (EC-SE) et la gestion de classe (EC-GC). Dans sa version traduite et adaptée, voici un exemple d'item pour chacune des dimensions :

- EC-SE : « Pour l'ensemble des enseignants de votre cégep, croyez-vous qu'ils aident les étudiants à maîtriser des savoirs complexes? » (item 5);
- EC-GC : « Pour l'ensemble des enseignants de votre cégep, croyez-vous qu'ils communiquent clairement aux étudiants les attentes par rapport à leur comportement? » (item 3).

¹ Voici un exemple d'item pouvant engendrer de la confusion chez le répondant : « Avec tous les avantages que procure la vie familiale, les élèves n'ont d'autre choix que d'apprendre à l'école » (adaptation française par Dussault et al., 2011, p. 249).

Le répondant se dit plus ou moins d'accord (échelle de réponses en 9 points allant de *Pas du tout* à *Sans le moindre doute*) pour chacun des items. La version traduite est présentée à l'Appendice C. La cohérence interne de cette version est excellente pour l'échelle globale, tout comme pour ses deux sous-échelles (voir Tableau 9).

Manifestations (variables dépendantes)

Finalement, et toujours dans l'optique de présenter des similitudes avec la structure de Humphrey et al. (2007), diverses manifestations au travail de l'efficacité collective sont étudiées. Ainsi, 3 manifestations sont analysées: l'une est associée au bien-être (épuiement émotionnel), une autre est de nature attitudinale (engagement organisationnel) et la dernière est comportementale (performance organisationnelle).

Épuiement émotionnel. Maslach et Jackson (1981, 1986) présentent une première puis une deuxième version de l'inventaire d'épuiement professionnel de Maslach (MBI). Cette échelle démontre les plus fortes qualités psychométriques quant à l'évaluation de l'épuiement professionnel ainsi qu'un usage des plus répandus et toujours maintenu parmi les chercheurs (Maslach et al., 2001). La composante de l'épuiement émotionnel représente une sous-échelle du questionnaire. La version adaptée utilisée pour cette recherche est conforme à cette sous-échelle qui comprend cinq items. Pour chacun des énoncés, le répondant évalue son degré d'accord, et ce, selon une échelle de fréquence de type Likert en sept points. Les choix offerts varient de *Jamais* (0) à *À chaque jour* (6). Par exemple, l'item 1 demande : « Je sens que mon travail m'épuise sur le plan émotif ». Le

résultat global indique jusqu'à quel point la personne a le sentiment d'avoir dépassé les limites de ses ressources physiques et émotionnelles (version traduite présentée à l'Appendice C). La cohérence interne de ce questionnaire s'avère excellente (voir Tableau 9).

Engagement organisationnel. Meyer et al. (1993) ont développé un questionnaire évaluant l'engagement organisationnel qui a l'avantage d'être très succinct (six items seulement). Le répondant est invité à évaluer son degré d'accord avec chacun des items sur une échelle de type Likert allant de 1 (*Pas du tout en accord*) à 7 (*Très fortement en accord*). Par exemple, l'item 6 stipule : « Ce cégep a une signification personnelle particulière pour moi ». Le score global indique à quel point l'individu est engagé face à l'organisation, c'est-à-dire qu'il se sent lié à l'organisation, se voit comme partie prenante et s'identifie à elle (version traduite présentée à l'Appendice C). Pour obtenir ce score global, il faut d'abord inverser les scores obtenus aux items 3 à 5, puis calculer la moyenne globale. Les alphas de Cronbach obtenus aux deux temps de mesure sont satisfaisants quant à la cohérence interne de l'instrument traduit (voir Tableau 9).

Performance organisationnelle. Le questionnaire de Williams & Anderson (1991) a été utilisé pour évaluer la performance organisationnelle. Le répondant indique dans ce questionnaire de 12 items son degré d'accord sur une échelle de type Likert allant de 1 (*Pas du tout d'accord*) à 7 (*Très fortement en accord*). Par exemple, « J'accomplis adéquatement les tâches qui m'ont été assignées » est l'énoncé du premier item. L'échelle

originale présente trois dimensions : les comportements liés à la description de tâches (*in-role behavior*) et ceux liés aux deux composantes de la citoyenneté organisationnelle (comportements bénéfiques à l'organisation et ceux directement bénéfiques aux individus tout en étant profitables à l'organisation). La version adaptée est présentée à l'Appendice C. Seul le score global est utilisé pour cette recherche. Notons que l'inversion préalable des scores des items 11 et 12 est nécessaire pour obtenir le score global à l'échelle. La cohérence interne de ce questionnaire, telle que mesurée dans nos échantillons, est satisfaisante (voir Tableau 9).

Traduction des questionnaires

Parmi les instruments de mesure choisis pour cette étude, trois d'entre eux ont fait l'objet d'une traduction : collaboration, structure administrative et efficacité collective. Ceux-ci ont fait l'objet d'une traduction et d'une adaptation selon la procédure suggérée par Vallerand (1989). D'abord, une version préliminaire en français de ces trois échelles a été élaborée, évaluée et validée par un comité composé de trois experts bilingues. Cette version expérimentale a également été prétestée par quatre professeurs de niveau collégial. Les versions finales de ces échelles sont présentées à l'Appendice C alors que le Tableau 9 confirme leur cohérence interne (Nunnally, 1978).

Résultats

Après avoir tenu compte des analyses préliminaires et descriptives, les résultats obtenus aux analyses détaillées sont présentés. Dans un premier temps, les résultats du devis transversal sont mis en parallèle avec chacune des cinq premières hypothèses à l'étude. Dans un second temps, le devis longitudinal comportant quatre hypothèses est évalué.

Analyses préliminaires

Identification du modèle à l'étude

Le modèle testé provient d'une série d'analyses respectant le modèle proposé par Humphrey et al. (2007). Ainsi, une série de combinaisons de différents déterminants possibles a été analysée, soit une caractéristique motivationnelle (sentiment d'autoefficacité ou justice procédurale)¹, une caractéristique sociale (collaboration, leadership transformationnel, confiance envers la direction, justice interactionnelle)² et une liée aux caractéristiques organisationnelles (structure administrative, conditions de

¹ Le concept de justice procédurale réfère à la perception que les employés se font sur le respect des règles et des procédures et des justifications apportées quant à leur application. Il a été évalué par le questionnaire proposé par Moorman (1991).

² Le leader transformationnel tend à communiquer une vision en étant un exemple quant aux comportements à suivre et en tant que source d'inspiration. Ce style de leadership a été mesuré par l'échelle de Ross et al. (2004). La confiance envers la direction a été évaluée par l'échelle de Hoy et Tschannen-Moran (2003), adaptée dans le cadre de cette étude selon la procédure présentée auparavant (voir la section « Méthode »). La justice interactionnelle réfère à la perception des employés du respect de principes moraux. Elle a été évaluée selon Moorman (1991).

travail, politiques administratives)¹. Le choix final d'une variable par dimension (sentiment d'autoefficacité, collaboration et structure administrative) s'est effectué parmi l'ensemble des variables présentées ci-dessus, et ce, en fonction de résultats d'analyses de régression multiple (bêtas standardisés). Ces analyses ont été faites par rapport à l'efficacité collective considérée globalement ou dans ses deux composantes (stratégies d'enseignement et gestion de classe). Cette dernière option a été retenue afin d'offrir une analyse plus nuancée des résultats obtenus. Finalement, concernant les résultats de l'efficacité collective, toujours dans l'esprit de respecter le modèle de Humphrey et al. (2007), une manifestation de mal-être psychologique (épuiement émotionnel), attitudinale (engagement organisationnel) et comportementale (performance organisationnelle) ont été sélectionnées.

Variables exogènes

Pour chacun des temps de mesure, des analyses MANOVAs ont été réalisées au sujet de variables sociodémographiques et professionnelles afin d'identifier celles devant être considérées exogènes lors des analyses détaillées. Le Tableau 10 regroupe les résultats obtenus aux deux temps de mesure. En somme, parmi les six variables analysées, quatre d'entre elles ressortent comme étant exogènes à l'un et/ou l'autre temps de mesure : l'âge, le genre, le statut d'emploi et l'expérience d'enseignement au collégial.

¹ Les conditions de travail (p.ex., le soutien technique, la disponibilité du matériel) ont été évaluées selon la mesure développée par Fernet (2008). Les politiques administratives l'ont été par l'échelle de Hoy et Sweetland (2001), traduite et adaptée selon la procédure déjà présentée auparavant (voir la section « Méthode »).

Tableau 10
Identification des variables exogènes

Variable	T1			T2		
	<i>n</i>	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>n</i>	<i>dl</i>	<i>F</i>
Âge	228	24	1,27	286	27	1,99**
Genre	228	8	2,57**	286	9	3,54***
Scolarité	228	24	0,67	286	27	1,13
Statut d'emploi	224	8	4,81***	286	9	2,95**
Expérience d'enseignement au collégial	228	24	1,45	286	27	1,75**
Secteur d'enseignement	227	24	0,87	286	27	1,19

Note. Pour les variables continues « Âge » et « Expérience en enseignement collégial », des regroupements ont été faits. Concernant l'âge, les catégories créées ont une étendue de 21 à 30 ans ($n_{T1} = 14$; $n_{T2} = 27$), de 31 à 40 ans ($n_{T1} = 88$; $n_{T2} = 138$), de 41 à 50 ans ($n_{T1} = 71$; $n_{T2} = 131$) et les 51 ans et plus ($n_{T1} = 55$; $n_{T2} = 107$). Pour l'expérience d'enseignement, les répondants ont été répartis comme suit : 0 à 5 ans ($n_{T1} = 117$; $n_{T2} = 103$), 6 à 10 ans ($n_{T1} = 101$; $n_{T2} = 112$), 11 à 20 ans ($n_{T1} = 116$; $n_{T2} = 116$), 21 ans et plus ($n_{T1} = 54$; $n_{T2} = 72$).

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Premièrement, bien que l'âge ne soit pas un facteur d'influence à T1, il l'est à T2. En effet, dans cet échantillon, le sentiment d'autoefficacité est influencé par l'âge des répondants [$F(286, 3) = 4,41, p < 0,05$] : on constate que le sentiment d'autoefficacité des professeurs de 30 ans et moins ($M = 6,36$; $ÉT = 0,25$) est plus faible que celui de tous les

autres groupes d'âge, à savoir les 31 à 40 ans ($M = 7,00$; $ÉT = 0,78$), les 41 à 50 ans ($M = 7,15$; $ÉT = 0,88$) et les 51 ans et plus ($M = 7,25$; $ÉT = 0,84$). Seule autre différence intergroupe, les professeurs de 51 ans et plus démontrent aussi un plus grand sentiment d'autoefficacité personnelle que les professeurs de 31 à 40 ans. C'est donc dire que plus un professeur est âgé, plus il s'attribue de l'efficacité personnelle; les professeurs classés comme étant les plus jeunes étant significativement distincts de leurs aînés.

Deuxièmement, concernant le genre, le fait d'être une femme ou un homme influence les résultats d'au moins une des variables à l'étude. Or, à T1, les tests d'effets inter-juges ne révèlent aucun résultat significatif bien que les variables « collaboration » et « performance organisationnelle » s'approchent du seuil de signification [respectivement $F(288, 1) = 3,61$, $p = 0,06$ et $F(288, 1) = 3,48$, $p = 0,06$]. Or, à T2, cette performance atteint le seuil de signification [$F(286, 1) = 6,71$, $p < 0,01$], mais pas la collaboration ($p = 0,74$). Les femmes ($n = 165$) rapportent en moyenne plus de comportements de performance organisationnelle ($M = 6,14$; $ÉT = 0,49$) que les hommes ($M = 5,99$; $ÉT = 0,53$). Finalement, à T2, le genre affecte également l'épuisement émotionnel [$F(286, 1) = 4,52$, $p < 0,05$], les femmes se déclarent en moyenne plus épuisée émotionnellement ($M = 1,59$; $ÉT = 0,93$) que les hommes ($M = 1,35$; $ÉT = 0,98$).

Troisièmement, le statut d'emploi est à considérer aussi comme une variable exogène puisqu'il influence quatre variables à l'étude, et ce, aux deux temps de mesure : la collaboration, la structure administrative et l'efficacité collective (EC) dans ces deux

composantes, soit les stratégies d'enseignement (EC-SE) et la gestion de classe (EC-GC).¹ Pour ces quatre variables, comme le montre le Tableau 11, on note que les professeurs avec un statut d'emploi permanent obtiennent en moyenne un score plus élevé que les professeurs avec un statut d'emploi précaire. C'est dire qu'ils perçoivent plus de collaboration dans leur équipe de travail, qu'ils évaluent de façon plus favorable la structure administrative et qu'ils perçoivent leur équipe départementale comme étant plus efficace collectivement que les professeurs avec un statut d'emploi précaire.

¹ Afin d'alléger le texte, les F sont rapportés ici, respectivement pour T1 et T2 : collaboration [$F(224, 1) = 9,63, p < 0,01; F(286, 1) = 6,01, p < 0,02$], la structure administrative [$F(224, 1) = 14,74, p < 0,001; F(286, 1) = 5,30, p < 0,05$] et l'efficacité collective (EC) dans ces deux composantes, soit EC-SE [$F(224, 1) = 5,84, p < 0,05; F(286, 1) = 5,47, p < 0,05$] et EC-GC [$F(224, 1) = 14,27, p < 0,00; F(286, 1) = 10,25, p < 0,01$].

Tableau 11

Moyennes et écarts-types des variables influencées par le statut d'emploi à T1 et T2

	T1		T2	
	Statut d'emploi		Statut d'emploi	
	Permanent (<i>n</i> = 63)	Précaire (<i>n</i> = 161)	Permanent (<i>n</i> = 77)	Précaire (<i>n</i> = 209)
	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)
Collaboration	4,02 (0,78)	3,61 (0,93)	3,79 (0,95)	3,50 (0,86)
Structure administrative	4,04 (0,54)	3,68 (0,67)	3,84 (0,70)	3,63 (0,67)
EC-SE	7,08 (0,87)	6,72 (1,05)	6,99 (0,88)	6,69 (1,00)
EC-GC	7,09 (0,74)	6,56 (1,01)	6,98 (0,91)	6,58 (0,95)

Note. EC-SE : efficacité collective-stratégies d'enseignement; EC-GC : efficacité collective-gestion de classe.

Quatrièmement, le nombre d'années qu'un répondant a enseignées au collégial agit sur deux variables au T2 uniquement : la perception de la structure administrative [$F(286, 3) = 4,75, p < 0,01$] ainsi que EC-GC [$F(286, 3) = 3,52, p < 0,05$]. Le Tableau 12 détaille ces résultats en indiquant, lorsqu'il y a lieu, les différences significatives entre les groupes. Le groupe de professeurs de moins de cinq ans d'expérience se distingue généralement des autres groupes quant à ces trois variables alors que les autres groupes ne diffèrent jamais entre eux.

Tableau 12

Moyennes et écarts-types des variables influencées par l'expérience au collégial (T2)

	Nombre d'années d'expérience en enseignement collégial			
	Moins de 5 (n = 62)	6 à 10 (n = 79)	11 à 20 (n = 91)	21 et plus (n = 54)
	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)
Structure administrative	3,94 ^a (0,09)	3,54 ^b (0,08)	3,61 ^b (0,07)	3,75 ^b (0,09)
EC-GC	7,00 ^a (0,12)	6,70 (0,11)	6,57 ^b (0,10)	6,50 ^b (0,13)

Note. EC-GC : efficacité collective-gestion de classe.

Pour chaque variable, les moyennes qui sont significativement différentes sont identifiées par des lettres différentes mises en exposant.

En bref, selon les résultats obtenus à T1, deux variables exogènes sont significativement liées aux variables à l'étude : le genre et le statut d'emploi. Cependant, lorsque l'on refait le même exercice à T2, nous avons également identifié deux autres variables exogènes au sein de cet échantillon, soit l'âge et l'expérience d'enseignement au niveau collégial. Afin d'uniformiser les analyses statistiques détaillées et leurs retombées, le choix de considérer ces quatre variables comme étant exogènes à tous les temps de mesure a été fait lors des analyses subséquentes.

Analyses statistiques descriptives

Cette section détaille les résultats des analyses descriptives de la recherche. Nous y comparons les données établies aux deux temps de mesure.

Le Tableau 13 présente les matrices de corrélations des variables à T1 et T2, en y incluant leurs analyses descriptives (moyennes, écarts-types, étendues). Peu importe le moment de la collecte de données, les moyennes obtenues sont généralement supérieures à la moyenne empirique des mesures du sentiment d'autoefficacité, de l'efficacité collective globale et de ses deux dimensions, de l'engagement organisationnel ainsi que de la performance organisationnelle. En revanche, les moyennes obtenues pour l'épuisement émotionnel se situent en bas de la moyenne empirique de l'échelle de réponses, ce qui est d'ailleurs souhaitable non seulement pour une organisation, mais également pour les individus. Pour leur part, les moyennes des échelles de collaboration et de structure administrative se situent davantage près de la moyenne empirique de leur échelle de réponses respective. Tous les écarts-types sont de faible valeur, ce qui dénote un certain consensus de la perception des répondants.

Tableau 13

Analyses descriptives des variables et corrélations à T1 et à T2

Variable	1	2	3	4a	4b	5	6	7
1. Sentiment d'autoefficacité		0,05	0,07	0,35***	0,34***	- 0,20***	0,24***	0,42***
2. Collaboration	0,20***		0,62***	0,30***	0,31***	- 0,22***	0,32***	0,20***
3. Structure administrative	0,12*	0,66***		0,31***	0,30***	- 0,17***	0,20***	0,12
4a. EC – SE	0,35***	0,32***	0,35***		0,76***	- 0,09	0,22***	0,21***
4b. EC – GC	0,34***	0,31***	0,35***	0,78***		- 0,07	0,24***	0,21***
5. Épuisement émotionnel	- 0,14**	- 0,13**	- 0,18***	- 0,07	- 0,01		- 0,25***	- 0,25***
6. Engagement organisationnel	0,22***	0,39***	0,39***	0,19***	0,21***	- 0,18***		0,36***
7. Performance organisationnelle	0,35***	0,14**	0,21***	0,22***	0,19***	- 0,05	0,32***	
Étendue	1-9	1-6 [†]	1-5 [†]	1-9	1-9	0-6	1-7	1-7
<i>n</i> 1	382	362	337	374	374	385	384	283
Moyenne T1 (Écart-type)	7,11 (0,83)	3,57 (0,86)	3,76 (0,67)	6,81 (1,00)	6,68 (1,00)	1,43 (0,97)	5,49 (1,14)	6,33 (0,62)
<i>n</i> 2	400	332	352	391	391	398	400	377
Moyenne T2 (Écart-type)	7,10 (0,88)	3,55 (0,89)	3,68 (0,67)	6,78 (0,97)	6,72 (0,95)	1,47 (0,97)	5,42 (1,16)	6,05 (0,53)

Note. EC-SE : efficacité collective-stratégies d'enseignement; EC-GC : efficacité collective-gestion de classe.

Les corrélations à T1 sont présentées en haut de la diagonale alors que ceux à T2 sont sous la diagonale.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

[†]Le choix de réponse « 0 : ne sait pas », ajouté lors de la traduction du questionnaire a été considéré comme une donnée manquante (voir la section « Méthode » du présent rapport pour de plus amples explications).

Toujours dans le Tableau 13 et peu importe le temps de mesure, les matrices de corrélations indiquent que les variables sont, pour la très grande majorité d'entre elles, liées de façon positive et modérée¹, indiquant qu'elles appartiennent à un même champ de savoir tout en se distinguant les unes des autres. Évidemment, les deux dimensions de l'efficacité collective, à savoir EC-SE et EC-GC, sont fortement corrélées ($r_1 = 0,76$; $r_2 = 0,78$) puisqu'elles sont liées à la même variable latente. À T1, on relève que le sentiment d'autoefficacité ne présente pas de lien significatif avec les deux autres variables indépendantes, soit la collaboration et la structure administrative. À T2, le sentiment d'autoefficacité présente cependant des liens significatifs de faible taille avec ces deux variables. Aux deux temps de mesure, un effet de grande taille lie la collaboration et la structure administrative ($r_1 = 0,62$; $r_2 = 0,66$), indiquant un possible phénomène de covariance entre ces celles-ci. Finalement, tel qu'attendu, tous les liens entre les variables et l'épuisement émotionnel sont négatifs. Cependant, aux deux temps de mesure, les liens entre l'épuisement émotionnel et les deux dimensions de l'efficacité collective (4a et 4b) n'atteignent pas le seuil de signification.

Ensuite, selon une perspective longitudinale, le Tableau 14 présente les corrélations entre les scores obtenus à T1 et T2. D'abord, tel qu'attendu, plus le sentiment d'autoefficacité au premier temps de mesure est élevé, plus il est élevé aussi au deuxième temps de mesure. Il en est de même pour toutes les variables étudiées (voir ligne diagonale surlignée); ces fortes corrélations positives varient entre 0,46 et 0,73, donnant un premier

¹ La force des liens est interprétée selon les normes proposées par Cohen (1988).

indice de la stabilité des variables à travers le temps. Ensuite, tel que souhaité, les liens entre les déterminants de l'efficacité collective à T1 (sentiment d'autoefficacité, collaboration et structure administrative) et les deux dimensions de l'efficacité collective à T2 (EC-SE et EC-GC) sont significatifs, positifs et modérés. De plus, les analyses corrélationnelles entre ces deux dimensions à T1 et les effets obtenus à T2 sont concluantes pour l'engagement organisationnel et la performance organisationnelle puisque les corrélations positives de faibles à modérées atteignent les seuils de signification. Cependant, en ce qui est relatif à l'épuisement émotionnel, on constate que les liens négatifs avec les deux composantes de l'efficacité collective (EC-SE et EC-GC) ne sont pas significatifs. C'est donc dire que cette variable n'est pas corrélée avec EC-SE ou EC-GC ni selon un même temps de mesure (devis transversal, voir Tableau 13) ni selon une perspective longitudinale (voir Tableau 14).

Tableau 14

Corrélations des variables entre T1 et T2

Variable à T1	Variable à T2							
	1	2	3	4a	4b	5	6	7
1. Sentiment d'autoefficacité	0,72***	0,16*	0,06	0,23***	0,28***	-0,09	0,18**	0,29***
2. Collaboration	0,19***	0,67***	0,54***	0,27***	0,25***	-0,18*	0,36***	0,11
3. Structure administrative	0,08	0,60***	0,70***	0,27***	0,26***	-0,14*	0,36***	0,11
4a. EC-SE	0,26***	0,31***	0,32***	0,59***	0,51***	-0,09	0,35***	0,19**
4b. EC-GC	0,21*	0,31***	0,33***	0,43***	0,46***	-0,06	0,33***	0,27***
5. Épuisement émotionnel	-0,11	-0,02	-0,09	-0,02	0,08	0,73***	-0,10	-0,10
6. Engagement organisationnel	0,14*	0,30***	0,28***	0,21*	0,17*	-0,19**	0,70***	0,36***
7. Performance organisationnelle	0,33***	0,01	0,11	-0,01	-0,04	-0,18*	0,23**	0,52***

Note. EC-SE : efficacité collective-stratégies d'enseignement; EC-GC : efficacité collective-gestion de classe. Les *n* varient de 138 à 219.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Analyses détaillées - devis transversal

Les deux premières questions de ce projet de recherche concernent les déterminants et les manifestations de l'efficacité collective. Les résultats obtenus sont mis en parallèle avec les cinq hypothèses énoncées dans ce devis transversal sont présentés dans cette section (voir Figure 4, p. 43).

En premier lieu, concernant les déterminants de l'efficacité collective, il était d'abord proposé que (H1) le sentiment d'autoefficacité personnelle, la collaboration et la structure administrative soient liées positivement aux stratégies d'enseignement (EC-SE), première composante de l'efficacité collective, et contribuent à expliquer sa variance. La deuxième hypothèse (H2) allait dans le même sens pour la gestion de classe (EC-GC), seconde composante de l'efficacité collective, c'est-à-dire que le sentiment d'autoefficacité personnelle du professeur, la collaboration et la perception de la structure administrative y sont liés positivement et contribuent à expliquer sa variance.

Le Tableau 15 présente les résultats des analyses de régression pour ces deux hypothèses (H1 et H2), qui sont toutes deux soutenues. Nonobstant le fait qu'une seule variable de contrôle influence le modèle, à savoir le statut d'emploi (permanence *vs* précarité), les trois déterminants du modèle proposé contribuent à expliquer l'efficacité collective. En effet, ces variables expliquent 23 % de la variance des stratégies d'enseignement (H1) et 23 % de celle de la gestion de classe (H2) des professeurs de niveau collégial.

Tableau 15

Analyses de régression multiple pas-à-pas ascendante expliquant les composantes de l'efficacité collective à T1 (n = 308)

		Efficacité collective			
Étape	Variables	EC-SE		EC-GC	
		ΔR^2	β	ΔR^2	β
1	Âge	0,04*	0,21**	0,04***	0,08
	Genre		-0,02		-0,02
	Statut d'emploi		0,11		0,17**
	Expérience		-0,19**		-0,12
2	Âge	0,11***	0,15*	0,10***	-0,03
	Genre		-0,04		-0,04
	Statut d'emploi		0,16**		0,22***
	Expérience		-0,14		-0,07
	Sentiment d'autoefficacité		0,34***		0,33***
3	Âge	0,07***	0,15*	0,08***	0,03
	Genre		-0,06		-0,06
	Statut d'emploi		0,12*		0,17**
	Expérience		-0,15*		-0,08
	Sentiment d'autoefficacité		0,31***		0,30***
	Collaboration		0,27***		0,30***
4	Âge	0,01*	0,13*	0,01*	0,01
	Genre		-0,05		-0,05
	Statut d'emploi		0,09		0,14*
	Expérience		-0,14*		-0,08
	Sentiment d'autoefficacité		0,31***		0,29***
	Collaboration		0,18**		0,22***
	Structure administrative		0,15*		0,13*
	R^2 total		0,23*		0,23*

Note. EC-SE : efficacité collective-stratégies d'enseignement; EC-GC : efficacité collective-gestion de classe.

$F_{EC-SE}(3, 307) = 13,81***$. $F_{EC-GC}(3, 307) = 14,03***$.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

En second lieu, par rapport aux manifestations de l'efficacité collective, trois hypothèses ont été formulées. Ainsi, malgré la contribution explicative des variables de contrôle (genre, âge, statut d'emploi et nombre d'années d'expérience en enseignement au collégial), il est proposé que :

- H3 : les stratégies d'enseignement (H3a) et la gestion de classe (H3b) soient liées négativement à l'épuisement émotionnel et contribuent à expliquer sa variance;
- H4 : les stratégies d'enseignement (H4a) et la gestion de classe (H4b) soient liées positivement à l'engagement organisationnel et contribuent à expliquer sa variance;
- H5 : les stratégies d'enseignement (H5a) et la gestion de classe (H45b) soient liées positivement à la performance organisationnelle et contribuent à expliquer sa variance.

À propos de H3, cette hypothèse est, somme toute, rejetée; les deux dimensions de l'efficacité n'ayant pas été corrélées avec l'épuisement émotionnel (voir Tableau 10, p.71), il devient évident que l'efficacité collective ne permettait pas de l'expliquer également [respectivement pour EC-SE et EC-GC : $\Delta F(1, 205) = 3,07, n.s.$; $\Delta F(1, 204) = 0,43, n.s.$]. C'est pourquoi le Tableau 16 présente seulement les analyses de régression hiérarchique ascendante pas-à-pas qui sont significatives. Dans les deux cas, l'âge est aussi la seule variable de contrôle identifiée (respectivement $\beta = 0,15, p < 0,05$; $\beta = 0,16, p < 0,05$).

Tableau 16

Analyses de régression multiple expliquant les manifestations de l'efficacité collective (T1)

Étape	Variables	Variables dépendantes			
		Engagement organisationnel		Performance organisationnelle	
		ΔR^2	β	ΔR^2	β
1	Âge	0,02*	0,16*	0,04**	0,17*
	Genre		-0,02		-0,11
	Statut d'emploi		-0,04		0,00
	Expérience		-0,11		0,04
2	Âge	0,04***	0,13*	0,04***	0,15*
	Genre		-0,01		-0,09
	Statut d'emploi		-0,06		-0,08
	Expérience		-0,08		-0,07
	EC-SE		0,21***		0,21***
3	Âge	0,02***	0,15*	0,02***	0,16*
	Genre		-0,01		-0,10
	Statut d'emploi		-0,08		-0,06
	Expérience		-0,08		0,06
	EC-SE		0,03		0,06
	EC-GC		0,23**		0,21*
	R^2 total	0,07***		0,09*	
	n	369		267	

Note. EC-SE : efficacité collective-stratégies d'enseignement; EC-GC : efficacité collective-gestion de classe.

$F_{engagement}(2, 368) = 5,36***$. $F_{performance}(2, 266) = 5,44***$.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

On y observe également que H4 et H5 sont soutenues : le modèle étudié explique 7 % de la variance de l'engagement organisationnel et 9 % de celle de la performance organisationnelle. Seule la dimension EC-GC participe à cette explication (respectivement $\beta = 0,23, p < 0,01$; $\beta = 0,21, p < 0,05$).¹

Analyses détaillées - devis longitudinal

Lors de l'étude d'un modèle selon une perspective longitudinale, la question consiste à savoir si l'on peut inférer la causalité des liens présentés. Comme l'indiquaient déjà les corrélations (voir Tableau 11), les analyses de régression permettent de confirmer que les différentes variables du modèle sont stables entre les deux temps de mesure, ce qui est une condition importante à remplir.

Par ailleurs, la sixième hypothèse du modèle (voir Figure 4, p. 43) proposait que l'ensemble des déterminants du modèle (sentiment d'autoefficacité personnelle, collaboration et structure administrative) prédit les stratégies d'enseignement déployées par les professeurs au gré du temps (H6a) ainsi que leur gestion de classe au gré du temps (H6b).

Le Tableau 17 regroupe les résultats aux régressions multiples hiérarchiques selon une perspective longitudinale.

¹ Étant donné que l'ordre d'introduction des variables dans la régression ascendante est un choix des chercheurs, des analyses supplémentaires aux fins de comparaison et de vérification ont été réalisées en entrant d'abord EC-GC puis EC-SE afin de vérifier la stabilité des résultats, ce qui s'est avéré concluant.

Tableau 17

Régressions multiples hiérarchiques prédisant les composantes de l'efficacité collective (n = 184)^a

		Efficacité collective			
Étape	Variables prédictives (T1)	EC-SE T2		EC-GC T2	
		ΔR^2	β	ΔR^2	β
1	Variables de contrôle ^a	0,03	0,21*	0,03*	-0,22*
2	Variables de contrôle ^a	0,33***	0,04	0,18***	-0,19*
	Composante de l'EC T1 ^b		0,59***		0,44***
3	Variables de contrôle ^a	0,00	0,04	0,02*	-0,17
	Composante de l'EC T1 ^b		0,58***		0,40***
	Sentiment d'autoefficacité T1		0,02		0,14*
4	Variables de contrôle ^a	0,01	0,09	0,01	-0,17
	Composante de l'EC T1 ^b		0,55***		0,36***
	Sentiment d'autoefficacité T1		0,02		0,14*
	Collaboration T1		0,11		0,12
5	Variables de contrôle ^a	0,01	0,03	0,03**	-0,18
	Composante de l'EC T1 ^b		0,54***		0,34***
	Sentiment d'autoefficacité T1		0,02		0,14**
	Collaboration T1		0,03		-0,02
	Structure administrative T1		0,14*		0,24**
	R^2 total	0,35***		0,24**	

Note. EC-SE : efficacité collective-stratégies d'enseignement; EC-GC : efficacité collective-gestion de classe.

^a Les variables de contrôle comprennent l'âge, le genre, le statut d'emploi et le nombre d'années d'enseignement au collégial. Afin d'alléger le Tableau 17, seuls les β significatifs sont présentés. Ainsi, pour EC-SE, les β sont ceux propres à l'âge. Pour EC-GC, les β sont ceux attribués au nombre d'années d'expérience en enseignement collégial.

^b Pour la régression concernant EC-SE, la variable prédictive utilisée est EC-SE à T1. Pour celle sur EC-GC, la variable est EC-GC à T1.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Concernant H6a, parmi les trois déterminants à l'étude, seule la perception de la structure administrative à T1 ($\beta = 0,14, p < 0,05$) prédit les stratégies d'enseignement à T2, mais la différence de R^2 à laquelle on l'associe n'est pas suffisante pour être significative ($p = 0,10$). Au final, ce modèle de régression explique 35 % de la variance. En regard de H6b, les résultats indiquent que le sentiment d'autoefficacité personnelle d'un professeur à T1 ($\beta = 0,14, p < 0,01$) et la structure administrative à T1 ($\beta = 0,24, p < 0,01$) prédisent l'efficacité collective en regard de la gestion de classe à T2 [$F(3, 183) = 8,23, p < 0,001$].

La quatrième question de recherche s'intéresse à inférer la causalité des liens entre les deux dimensions de l'efficacité collective et les trois variables dépendantes du modèle conceptuel. Ainsi, les stratégies d'enseignement et la gestion de classe prédisent :

- H7 : négativement l'épuisement émotionnel au gré du temps;
- H8 : positivement l'engagement organisationnel au gré du temps;
- H9 : positivement la performance organisationnelle au gré du temps.

Le Tableau 18 collige l'ensemble des résultats aux régressions hiérarchiques propres à ces hypothèses. À partir de ces résultats, H7 n'est pas soutenu. En effet, seul le genre ($\beta = -0,11, p < 0,05$) prédise l'épuisement émotionnel à T2 (à la hauteur de 53 %) [$F(2, 211) = 121,08, p < 0,001$]. Ainsi, aucune des composantes de l'efficacité collective ne prédit l'épuisement émotionnel.

Tableau 18

Régressions multiples hiérarchiques prédisant les effets de l'efficacité collective à partir des composantes stratégies d'enseignement (EC-SE) et gestion de classe (EC-GC)

Étape	Variables prédictives	Effets					
		Épuisement émotionnel T2		Engagement organisationnel T2		Performance organisationnelle T2	
		ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
1	Âge	0,02*	0,01	0,05*	0,21*	0,07*	0,13
	Genre		-0,15*		-0,03		-0,11
	Statut d'emploi		-0,09		0,16*		0,23*
	Expérience		0,01		-0,14		0,12
2	Âge	0,52***	0,03	0,48***	0,01	0,22***	0,05
	Genre		-0,11*		0,02		-0,02
	Statut d'emploi		0,01		0,11*		0,17*
	Expérience		0,01		0,01		0,03
	Manifestation à T1 ^a		0,72***		0,71***		0,50***
3	Âge	0,01	0,05	0,02**	-0,01	0,01	0,04
	Genre		-0,11		0,02		-0,03
	Statut d'emploi		0,03		0,10		0,16
	Expérience		-0,01		0,01		0,03
	Manifestation à T1 ^a		0,72***		0,68***		0,49***
	EC-SE T1		-0,08		0,17***		0,08

Note. EC-SE : efficacité collective-stratégies d'enseignement; EC-GC : efficacité collective-gestion de classe. $F_{engagement}(4, 212) = 65,47***$. $F_{performance}(2, 144) = 29,27***$.

^a Pour chaque effet étudié à T2, la manifestation correspondante à T1 est considérée (soit épuisement émotionnel, engagement organisationnel ou performance organisationnelle).

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 18

Régressions multiples hiérarchiques prédisant les effets de l'efficacité collective à partir des composantes stratégies d'enseignement (EC-SE) et gestion de classe (EC-GC) (suite)

Étape	Variables prédictives	Effets					
		Épuisement émotionnel T2		Engagement organisationnel T2		Performance organisationnelle T2	
		ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
4	Âge	0,01	0,05	0,01*	-0,01	0,01	0,06
	Genre		-0,11*		0,02		-0,02
	Statut d'emploi		0,04		0,09		0,13
	Expérience		-0,01		0		0,02
	Manifestation à T1 ^a		0,72***		0,67***		0,47***
	EC-SE T1		0,07		0,15*		-0,03
	EC-GC T1		0,06		0,03		0,17
	R^2 total	0,53***		0,56***		0,27*	
	n	212		213		145	

Note. EC-SE : efficacité collective-stratégies d'enseignement; EC-GC : efficacité collective-gestion de classe. $F_{engagement}(4, 212) = 65,47***$. $F_{performance}(2, 144) = 29,27***$.

^a Pour chaque effet étudié à T2, la manifestation correspondante à T1 est considérée (soit épuisement émotionnel, engagement organisationnel ou performance organisationnelle).

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Concernant H8, elle est partiellement soutenue, car seule la dimension liée aux stratégies d'enseignement de l'efficacité collective à T1 ($\beta = 0,15$, $p < 0,05$) prédit l'engagement organisationnel à T2. Au total, ce modèle explique 56 % de la variance. On note cependant que la gestion de classe ($\beta = 0,03$) n'atteint pas le seuil de signification

nécessaire pour contribuer au modèle.¹ Finalement, H9 est réfutée; aucune des deux composantes de l'efficacité collective à T1 ne prédisant la performance organisationnelle à T2.

À la vue de ces résultats détaillés, une cinquième question de recherche a émergé : est-il possible de statuer sur le rôle médiateur de l'efficacité collective entre les composantes du travail et les manifestations du travail des professeurs? Considérant les limites inhérentes à ce projet de recherche (discutées plus loin), nous avons préféré ne pas émettre d'hypothèse à ce propos et insister davantage sur les considérations théoriques et pratiques à mettre de l'avant lors des recherches futures. Tous ces éléments – et bien d'autres – sont traités dans la prochaine section.

¹ Toujours à des fins comparatives et de vérification (comme pour le devis transversal) des analyses supplémentaires ont été faites, en entrant d'abord EC-GC et ensuite EC-SE afin de vérifier la stabilité des résultats. Peu importe l'effet, les bêtas sont restés stables malgré ces manœuvres.

Discussion

Les résultats de la recherche prennent tout leur sens pratique dans cette section. Dans un premier temps, le devis transversal est évalué en s'attardant d'abord à l'explication des liens entre déterminants et efficacité collective, puis sur les relations entre la variable médiatrice et les manifestations escomptées. Dans un deuxième temps, le devis longitudinal permet d'examiner les variables pour en inférer ou non la causalité des liens entre elles. Se regroupent ensuite les arguments avancés pour répondre à la cinquième question de recherche, question soulevée par réitération lors de l'analyse statistique. Viennent ensuite les limites et perspectives pour les recherches futures. Les constats et les recommandations concrètes découlant de la recherche clôturent cette partie.

Devis transversal

En première partie du modèle à l'étude, on conclut que chaque déterminant explique les composantes de l'efficacité collective. Ainsi, le sentiment d'autoefficacité personnelle (fondement de l'individu quant à sa motivation, son bien-être et ses accomplissements), la collaboration (aspect social concernant le partage et les échanges quant aux succès et difficultés vécues, peu importe l'aspect ciblé du rôle de professeur) et la structure administrative (dimension organisationnelle favorisant le développement personnel) contribuent à l'efficacité collective des professeurs de niveau collégial, tant au plan des stratégies d'enseignement déployées qu'au plan de la gestion de classe.

Trois autres variables, d'ordre sociodémographique, influencent également les perceptions des professeurs quant à l'efficacité collective de leur équipe de travail. En premier lieu, en ce qui a trait à leurs stratégies d'enseignement au collégial, l'âge et l'expérience ont une influence. Ces résultats paraissent de prime abord plutôt contradictoires. En effet, d'une part, les plus jeunes professeurs jugent que leur équipe de travail présente collectivement moins de stratégies d'enseignement alors que les plus âgés attribuent une meilleure efficacité collective à leur équipe sur ce plan; d'autre part, paradoxalement, les professeurs ayant plus d'expérience semblent reconnaître moins de stratégies efficaces à leur équipe de travail. Cela détonne avec le résultat préliminaire indiquant que plus un participant est âgé, plus il déclare son équipe efficace. C'est donc dire que les professeurs plus âgés se reconnaissent comme étant efficaces, mais identifient moins de stratégies collectives d'enseignement. Peut-être qu'avec le temps font-ils preuve d'un regard plus critique quant à l'équipe de travail. Il faut dire qu'il y a généralement deux profils de carrière en enseignement au collégial : le jeune adulte entrant dans l'enseignement au collégial dès la fin de sa formation au baccalauréat et le professionnel expérimenté sur le terrain qui fait une seconde carrière en enseignement. Par ces deux profils, on observe bien que l'âge et l'expérience au collégial ne vont pas nécessairement de pair au sein de la communauté de professeurs de niveau collégial. Ceci reflète la tendance actuelle du marché du travail quant au fait qu'une carrière ne s'effectue plus toujours dans un même rôle et au sein de la même organisation. En second lieu, concernant l'efficacité collective axée sur la gestion de classe, le statut d'emploi explique aussi la perception des professeurs à cet égard. Le sens commun veut en effet qu'un professeur

permanent soit mieux outillé à faire face à des groupes requérant beaucoup de gestion de classe et puisse ainsi partager ses bonnes pratiques avec le reste de l'équipe, incluant dès lors des professeurs précaires.

La seconde partie du modèle examine les relations entre les composantes de l'efficacité collective et ses manifestations. En ce qui a trait d'abord à l'épuisement émotionnel des professeurs, force est de constater que l'une et l'autre des composantes de l'efficacité collective ne l'expliquent en rien. Pourtant, Lim et Eo (2014) avaient documenté ce lien auprès d'une population d'enseignants du secondaire, indiquant que l'efficacité collective diminuait les risques d'épuisement émotionnel.

Relativement à l'engagement organisationnel des professeurs au niveau collégial, Tawfik (2005) avait préalablement identifié des facteurs explicatifs auprès des professeurs de niveau collégial de la région de Montréal : le nombre d'années d'enseignement au collégial, l'ancienneté au collège, la satisfaction générale ainsi que le sentiment d'être engagé face à la profession, au département et à l'administration. Il est intéressant de constater qu'au-delà de ceux-ci, la recherche actuelle indique que l'efficacité collective explique aussi une partie de l'engagement organisationnel. Ces résultats sont en accord avec les résultats de l'étude de Caprara et al. (2003) qui avaient soutenu des liens explicatifs entre la variable médiatrice qu'est l'efficacité collective et ses deux manifestations organisationnelles : l'engagement organisationnel et la satisfaction au travail.

Finalement, parmi les études recensées sur l'efficacité collective, aucune n'avait documenté des manifestations comportementales comme la performance individuelle ou organisationnelle. Dans le cadre de notre étude, spécifions que c'est strictement la gestion de classe qui contribue à la performance organisationnelle. Il semble qu'en regard de l'efficacité collective, les professeurs perçoivent davantage les stratégies d'enseignement comme étant individuelles (c'est-à-dire liées à l'autonomie professionnelle) alors que la gestion de classe se rapporterait davantage à un aspect collectif. Ainsi, peu importe les stratégies pédagogiques d'une équipe professorale, sa capacité à uniformiser la mise en application des protocoles de gestion de classe (ex. : conditions nécessaires au retrait d'un étudiant de la classe) contribuerait favorablement à l'engagement organisationnel et à la performance. On peut donc penser que des décisions départementales collectives claires et appliquées de façon similaire par tous les membres du département engendreraient des manifestations bénéfiques sur la performance et l'engagement organisationnels. Il serait d'ailleurs intéressant de documenter l'impact du sentiment d'appartenance et de la loyauté envers l'équipe de travail sur l'efficacité collective de cette équipe.

Ainsi, globalement, nous sommes en mesure de recommander la mise en place d'interventions visant à soutenir ou développer le sentiment d'autoefficacité personnelle, à promouvoir la collaboration interdépartementale et à développer et maintenir une structure administrative favorisant l'actualisation des équipes de travail et leur innovation. D'après les résultats obtenus, ces mesures contribuent directement à accroître l'efficacité collective des professeurs au niveau collégial. De plus, il est important de former et de

soutenir les professeurs quant à la gestion de classe si l'on souhaite avoir des manifestations d'ordre organisationnel.

Devis longitudinal

Dans une perspective à long terme, le fait de nourrir le sentiment d'autoefficacité personnelle des professeurs prédit une meilleure gestion de classe au fil du temps au sein de l'équipe. Cela ne semble pas toutefois prédire les stratégies collectives d'enseignement. Par ailleurs, la collaboration ne démontre pas d'influence sur l'efficacité collective. À ce propos, le choix d'instrumentation pourrait expliquer le rejet de l'hypothèse alternative (voir section « Limites et perspectives » plus loin dans ce texte). Finalement, on relève que la structure administrative prédit à la fois les stratégies d'enseignement et la gestion de classe des équipes de travail. C'est donc dire l'impact positif que peut avoir la bureaucratie, ici définie comme une structure favorisant le développement personnel en milieu scolaire (Hoy & Sweetland, 2001), et non perçue comme une lourdeur administrative. Pierce (2014) avait d'ailleurs soutenu que la gestion via les relations entre les acteurs (*relationship management*) était un prédicteur de l'efficacité collective des enseignants du primaire. Cette représentation de la structure administrative conforte l'idée que, pour avoir comme effet d'augmenter l'efficacité collective, les styles de gestion devraient s'orienter davantage vers un leadership transformationnel.

En regard des liens entre l'efficacité collective et les trois effets anticipés sur le travail, nous constatons que seules les stratégies d'enseignement prédisent l'engagement

organisationnel des professeurs dans le temps. Ainsi, la capacité collective de gérer une classe ne présenterait pas suffisamment d'impact au long cours sur l'épuisement émotionnel, l'engagement et la performance organisationnels. Ces résultats sont contradictoires avec la gestion de classe qui est significativement liée aux manifestations dans le devis transversal (engagement et performance organisationnels). On peut en comprendre que si de bonnes pratiques collectives de gestion de classe expliquent la présence de ces manifestations au quotidien, ce sont toutefois les stratégies d'enseignement qui les prédisent au gré du temps. Une seconde piste soulevée touche la variation de la perception collective quant à la capacité de gestion de classe, car d'une session à une autre, les groupes d'étudiants sont différents et cela peut affecter les perceptions communes à faire face aux groupes rencontrés.

Rôle médiateur de l'efficacité collective

Au cours des analyses statistiques, il est apparu nécessaire de se questionner sur le rôle médiateur de l'efficacité collective (Q5. Qu'est-ce qui nous motive à la considérer comme une variable médiatrice?). Les recherches antérieures spécifiant que plusieurs composantes du travail déterminaient l'efficacité collective (notamment l'autoefficacité personnelle) tandis que d'autres études prédisaient un lien entre l'efficacité collective et certaines manifestations sur le travail, permettant d'enclencher la validation d'un modèle regroupant toutes ces hypothèses. L'innovation de l'actuelle recherche a été justement de rassembler au sein d'un même schéma théorique l'ensemble de ces éléments multifactoriels. Par ses multiples dimensions, la conception du travail proposée par

Humphrey et al. (2007) semble refléter la complexité de la conjoncture des diverses réalités professionnelles. D'ailleurs, n'avaient-ils pas réussi cet exercice avec d'autres variables médiatrices? Avec le recul, force est de constater que les variables choisies par Humphrey et al. (2007) sont d'ordre individuel tout comme le sont les « états psychologiques critiques » du modèle proposé par Hackman et Oldham (1976) avec le sens vécu, le sentiment de responsabilité vécu à l'égard de son travail et la connaissance des résultats de son travail. Ce n'est pas nécessairement le cas de l'efficacité collective puisqu'il n'est pas clairement établi qu'elle soit une variable de premier ou de second ordre. S'il est statué que l'efficacité collective est de deuxième ordre, il faudrait tout simplement éviter de l'utiliser comme variable intermédiaire et lui préférer une autre variable de nature individuelle, comme l'autonomie professionnelle. À ce sujet d'ailleurs, bien que la taille de l'échantillon des deux temps de mesure soit importante, elle ne permet toutefois pas des analyses statistiques plus approfondies quant à la réalisation d'analyses de régression hiérarchique de 2^e ordre avec seulement neuf établissements d'enseignement collégial. En effet, Bickel (2007) formule des recommandations à ce sujet, mentionnant que de telles analyses nécessitent la présence de 20 à 30 sujets (ou cégeps), ce qui n'est pas le cas ici présent.

Cette hésitation à conclure dans un sens comme dans l'autre réside dans la difficulté même à établir de bons instruments de mesure de l'efficacité collective. À l'instar de Klassen et al. (2011), force est de constater que les créateurs d'échelles ne suivent pas les recommandations pourtant formulées auparavant par divers experts. Ils affirment que les

instruments de mesure de l'efficacité collective présenteraient un manque de fidélité et de congruence avec la théorie déjà élaborée. Que ce soit l'échelle proposée par l'équipe de Goddard (Goddard, 2002; Goddard et al., 2000) ou celle de Tschannen-Moran et Barr (2004), l'efficacité collective fait l'objet d'une évaluation individuelle alors qu'on tend plutôt à mesurer une variable collective. L'importance de créer une mesure à haute validité de construit est également cruciale car « En effet, la validité d'une analyse de régression est limitée par la validité des mesures utilisées » (Vallerand & Hess, 2000, p. 387). Il s'agit là d'une condition préalable à respecter.

Il eut été intéressant que Caprara et al. (2003) diffusent à grande échelle l'outil avec lequel ils ont évalué l'efficacité collective, outil construit aux fins de leur recherche et avec lequel ils parviennent à établir le rôle médiateur de l'efficacité collective. Dans un devis transversal, ils valident un modèle à l'aide d'équations structurelles regroupant relativement peu de variables : une variable indépendante (l'autoefficacité personnelle évaluée par quatre groupes d'informateurs), une variable médiatrice (l'efficacité collective) et deux variables dépendantes (l'engagement organisationnel et la satisfaction au travail). Par notre choix de mesure, le devis transversal actuel est parvenu à des résultats similaires, mais de façon plus nuancée puisqu'une seule des deux composantes est médiatrice (gestion de classe). Dans le devis longitudinal, c'est l'autre composante de l'efficacité collective (stratégies d'enseignement) qui permet de prédire les effets. Ces résultats nuancés devront être corroborés par des recherches futures. Certes, en multipliant le nombre de variables incluses dans le modèle (trois variables indépendantes, deux

composantes médiatrices et trois variables dépendantes), celui-ci reflète davantage la complexité du travail. Toutefois, les recherches futures avec devis longitudinal devront avoir la puissance statistique nécessaire pour inférer la causalité des liens entre ces variables, tout comme Caprara et al. (2003) ont su le faire, et ainsi statuer sur le rôle médiateur de l'efficacité collective. C'est d'ailleurs l'une des limites de notre étude.

Limites et perspectives

Suivant les recommandations de Tschannen-Moran et Barr (2004), la présente recherche visait à étudier les éléments prédictifs ainsi que les effets de l'efficacité collective des professeurs. Comme pour toute étude, celle-ci présente quelques limites. Afin de bien les cerner, elles sont présentées de façon détaillée et regroupées en regard du contexte historique, de l'échantillonnage, de la variable centrale (efficacité collective), des instruments de mesure et de la réalité collégiale québécoise. Les recommandations et perspectives pour faire face à celles-ci sont présentées en alternance avec les limites.

Parmi les considérations restreignant la généralisation des résultats, il faut d'abord relever l'une des « menaces à la validité interne » soulignée par Vallerand et Hess (2000), soit les facteurs historiques. En effet, les deux temps de mesure se sont déroulés dans un contexte sociopolitique particulier connu aujourd'hui sous l'expression « printemps érable »¹. Ce contexte a été perturbant à plusieurs égards (votes de grèves étudiantes à

¹ Selon le Gouvernement du Québec (2016), le printemps érable « [...] fait référence à une longue grève étudiante survenue au Québec en 2012 contre la hausse des droits de scolarité. Elle a été marquée par

issues différentes, soutenues ou non par des votes de grèves des professeurs aux opinions tout aussi variées et plutôt polarisées, contestations légales de certains mandats de grève obtenus, variation dans l'application des mesures prises pour le « maintien de la paix » sur des campus, modifications, voire allongements de certains calendriers scolaires s'échelonnant jusqu'à la session automnale suivante). Chaque cégep de la province et chaque équipe de travail ont vécu différemment cette période de mouvance sociale. Il en fût de même à l'extérieur du cadre scolaire. En effet, le climat dit de « rigueur budgétaire » selon le gouvernement élu, mais qualifié plutôt d'austère par plusieurs acteurs sociaux (partis politiques, patronats, syndicats, regroupements étudiants, médias, contribuables, etc.) a attiré la sympathie pour la cause étudiante tout en créant un climat social tendu. Notons d'ailleurs que ceci précédait une phase de négociation des conventions collectives des fonctionnaires provinciaux, dont font partie tous les professeurs du réseau collégial sans égard à leur affiliation syndicale.

Outre les aspects contextuels, relevons le fait que nos échantillons sont composés de professeurs volontaires. Il est documenté que les participants volontaires présentent des caractéristiques spécifiques les amenant à accepter de se soumettre à une étude (Vallerand & Hess, 2000). De même, bien que la mortalité expérimentale de participants soit anticipée dans un devis longitudinal, il est possible que seuls les participants les plus motivés répondent à plus d'une reprise, ce qui peut alors biaiser les résultats (Vallerand

des manifestations populaires aux revendications étendues, parfois violentes, souvent bruyantes (casserolés), et le port d'un carré rouge de tissu sur la poitrine ».

& Hess, 2000). Afin d'améliorer la fiabilité des résultats, Cole et Maxwell (2003) soulignent qu'il est préférable qu'il y ait plus de deux prises de mesure. Le délai entre les mesures répétées aurait également pu être plus court (une mesure par session plutôt qu'une mesure par année, par exemple), diminuant ainsi les effets de maturation et les risques qu'un événement imprévu ne survienne. Évidemment, comme tout devis longitudinal, l'un des défis est de restreindre le taux de mortalité expérimentale de l'échantillon; d'après nous, une manière optimale consiste à effectuer un recrutement efficace au premier temps de mesure pour obtenir un échantillon de grande taille et de faire des relances pour la maintenir, ce qui a d'ailleurs été fait ainsi.

L'écart de 5 % entre les taux de participants et de répondants peut être associé, entre autres, au temps à consacrer à l'enquête. En effet, comme il a d'ailleurs déjà été souligné, une série de combinaisons de différents déterminants possibles ont fait l'objet d'analyses statistiques afin de proposer un modèle final qui tient compte de chacune des dimensions du modèle proposé par Humphrey et al. (2007). Bien que ces déterminants ne fassent pas partie du présent projet de recherche, ceux-ci étaient associés à des échelles de mesure qui ont été soumises aux participants, ce qui a eu pour effet d'augmenter le temps de réponse pour l'ensemble du questionnaire. Pour ce motif, il est plausible que des professeurs aient choisi de ne pas y répondre ou de suspendre leur participation. De plus, le nombre de réponses offertes sur les échelles de type Likert (de 5 à 9 choix) alourdissait peut-être le processus pour les répondants. Pourtant, il était de bon augure d'avoir un taux de répondants d'environ 15 %. Après tout, Tawfik (2005) a obtenu un taux de 13,5 % auprès

d'une population similaire ($N = 274$)¹. La taille des échantillons en valeur absolue, respectivement de 388 et 403 participants, était initialement jugée raisonnable. Or, ces nombres n'ont pas été suffisants pour fractionner les échantillons ou pour fournir la puissance statistique nécessaire à des analyses de régression hiérarchique de 2^e ordre (Bickel, 2007). On peut alors supposer que ce sont plutôt des effets de moyenne ou de grande taille qui peuvent être repérés dans ces échantillons. Dans le cadre de futures recherches ayant un devis longitudinal, le bassin de professeurs au collégial étant, somme toute, limité à environ 2500 individus, il faudrait idéalement tous les solliciter, tout en reconnaissant les efforts considérables que cela représente.

Certaines limites existent également à l'égard des autres instruments de mesure utilisés. Premièrement, ce sont des mesures autorapportées, reflétant ainsi la stricte perception des répondants. Elles ne mesurent donc pas directement le construit évalué. À ce propos, il serait d'ailleurs opportun d'inclure des mesures objectives, telles que le taux de réussite des étudiants pour une matière donnée ou le taux de persévérance des étudiants d'une session ou d'une année scolaire à l'autre. Une autre option serait de trianguler les informateurs, comme Caprara et al. (2003) ont su le faire dans leur devis, et de multiplier le type d'outils d'évaluation (notamment en faisant aussi des entrevues de fond avec des membres de la direction ou en utilisant des données objectives comme le rendement scolaire des étudiants). Deuxièmement, certaines échelles de type Likert ont des caractéristiques biaisant parfois les résultats (Vallerand & Hess, 2000) : l'absence d'items

¹ Son échantillon était constitué de professeurs œuvrant dans des cégeps francophones montréalais.

inversés rend une échelle sensible à la désirabilité sociale. Ainsi, l'échelle d'autoefficacité personnelle (Tschannan-Moran & Hoy 2001; version française Ménard et al., 2012), l'échelle d'efficacité collective de Tschannen-Moran et Barr (2004) ainsi que l'échelle d'épuisement émotionnel de Schaufeli, Leiter, Maslach et Jackson (1996) comportent plus de sept choix proposés à une même échelle et offrent un risque accru d'obtenir des réponses aléatoires (DeVellis, 2012). De plus, à l'exception d'une diminution de la puissance statistique, on ignore les impacts de la transformation de deux instruments de mesure (échelles de collaboration et de structure administrative) par l'ajout d'un choix de réponse « Je ne sais pas ». Finalement, aucun instrument de mesure n'est spécifique à la réalité du milieu collégial québécois.

À ce propos, le développement d'instruments de mesure spécifique au niveau postsecondaire nous apparaît comme une priorité dans le secteur de la recherche sur les équipes de travail, car la réalité de la tâche professorale postsecondaire est très différente des niveaux d'enseignement primaire et secondaire (pensons notamment à l'autonomie professionnelle quant au contenu et aux stratégies pédagogiques et à l'importance de la cellule organisationnelle décisionnelle représentée par chaque département). Sabourin et al. (2011) avaient d'ailleurs déjà insisté sur ces particularités de la tâche professorale au collégial. Un exemple d'instrument de mesure à revoir serait le questionnaire de Ross et al. (2004) concernant la collaboration; il s'y réfère sous l'appellation *school-wide* (l'ensemble de l'école). Cela semble bien refléter la réalité des milieux scolaires primaire et secondaire, mais non celle du collégial hormis peut-être les

cégeps de plus petite taille. Quoique la traduction effectuée ait tenu compte d'intégrer le vocable « cégep » comme précision dans les questions, il n'en demeure pas moins que le fondement des énoncés se rapporte finalement peu à la réalité postsecondaire. Il faudrait donc améliorer l'adaptation de ce questionnaire au niveau scolaire collégial afin d'indiquer avec précision le rôle joué par le département puisqu'il représente le premier lieu de collaboration quotidienne du professeur (Sabourin et al., 2011). C'est là qu'il s'y trouve des échanges davantage proximaux, tant sur les plans relationnel, pédagogique, didactique que logistique. Un second exemple de mesure qui mériterait d'être adaptée davantage à la réalité collégiale est celle de l'efficacité collective : les items propres aux stratégies d'enseignement ne rejoignent pas nécessairement toutes celles privilégiées en enseignement postsecondaire, qui souhaitent développer la pensée autonome et réflexive chez les étudiants (par exemple, par le biais de la pédagogie inversée). En outre, il nous apparaît qu'il faudrait établir la distinction, auprès de futurs participants, entre deux entités collégiales en raison que les professeurs avec peu d'expériences peuvent parfois confondre la coordination départementale avec un rôle de direction (et ultérieurement répondre en pensant à l'un ou à l'autre aux échelles de collaboration, de structure administrative, etc.).

De même, afin de faciliter les recherches futures dans le réseau collégial, il serait souhaitable de rendre plus facilement accessibles les données non sensibles sur le corps professoral ainsi que de sensibiliser les établissements collégiaux à l'importance de la recherche entre leurs murs et à la reconnaissance réciproque des hauts critères éthiques

exigés par les milieux collégial et universitaire afin de diminuer les demandes répétitives et redondantes de certification éthique comme ce fût le cas dans le cadre de ce projet d'étude. Finalement, tenant compte des réticences auxquelles des chercheurs ont dû faire face (Pierce, 2014), il faudrait sensibiliser la direction à l'importance d'effectuer des recherches sur la perception des professeurs quant aux comportements de la direction qui influencent le développement de l'efficacité collective des professeurs. Les résultats de ce genre d'études à l'aide d'entrevues peuvent paraître menaçants dans un premier temps, mais un devis qualitatif permettrait une analyse plus riche et plus profonde de cette variable complexe. D'ailleurs, nous n'avons pu recenser que trois études qualitatives ou mixtes dans le cadre de notre revue d'articles scientifiques lors de l'élaboration du modèle théorique. Ceci permettrait de mieux identifier tous les facteurs périphériques et de saisir toutes les subtilités avec lesquelles ces facteurs sont liés à l'efficacité collective des professeurs (Klassen et al., 2011; Pierce, 2014).

Car, tel que le soulignent Klassen et al. (2011), malgré l'essor de la recherche sur l'efficacité collective effectuée, force est de constater que la compréhension de ce phénomène auprès d'une population professorale demeure limitée : ni l'ensemble des facteurs contextuels favorisant l'efficacité collective ni les relations entre les facteurs identifiés ne font consensus auprès de la communauté des scientifiques.

Pour remédier à la situation, nous proposons trois perspectives de recherche qui peuvent s'avérer pertinentes. La première option est de suivre encore le modèle proposé

par Humphrey et al. (2007) tout en y insérant d'autres déterminants. Entre autres, Pierce (2014) ainsi que Tschannen-Moran et Barr (2004) recommandent la poursuite de la recherche sur le type de leadership de la direction. Plusieurs autres variables intermédiaires pourraient influencer l'efficacité collective des professeurs : le climat scolaire, le développement de l'équipe, les programmes de formation offerts aux professeurs et les comportements réels adoptés par les étudiants (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Considérant la population spécifique de l'actuelle recherche, il serait d'autant plus intéressant de documenter les caractéristiques propres au niveau collégial, comme l'autonomie professionnelle à titre de caractéristique motivationnelle, la collégialité intra-départementale comme caractéristique sociale (et non la collaboration extra-départementale) ainsi que la flexibilité de l'horaire en tant que caractéristique organisationnelle. La deuxième option consiste à comparer les réalités distinctes des professeurs de niveaux collégial et universitaire. À la lumière des résultats obtenus, la troisième option est de considérer les études comparatives entre professeurs permanents et précaires (ou avec plus ou moins cinq ans d'expérience en enseignement collégial) comme étant d'intérêt certain.

Bref, les chercheurs intéressés par l'efficacité collective doivent relever plusieurs défis. Pour y faire face, des alternatives s'offrent à eux. D'une part, ils peuvent élaborer des devis de recherche qualitatifs (qui demandent temps, argent et complexité) afin de statuer sur le niveau de la variable. D'autre part, ils pourraient développer des instruments de mesure courts, valides et fidèles pour les devis de recherche quantitatifs afin de réaliser

des devis de recherche longitudinaux avec plus de deux temps de mesure (obtenir de grands échantillons et mieux contrôler le taux de mortalité expérimentale).

Constats et recommandations

Voulant mettre de l'avant les diverses retombées de cette recherche, des recommandations sont émises pour guider les gestionnaires dans l'utilisation des résultats obtenus.

Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des professeurs

Afin de favoriser l'efficacité collective des équipes de professeurs de niveau collégial, il est d'abord recommandé que les gestionnaires tiennent compte de l'âge, du nombre d'années d'expérience et du statut d'emploi du professeur à qui ils s'adressent lorsqu'ils font leur intervention puisque ceux-ci influencent leurs perceptions quant à l'efficacité collective de leur équipe de travail.

Recommandations quant aux caractéristiques des professeurs

1. Reconnaître et valoriser l'expertise des professeurs plus expérimentés en matière des stratégies pédagogiques;
2. Favoriser le transfert des connaissances et des expériences des professeurs plus âgés et expérimentés envers les autres professeurs :
 - a) en soutenant les initiatives de mentorat,
 - b) en créant des espaces d'échanges et de partage au sein même des équipes de travail,
 - c) dans le contexte spécifique des cégeps, en favorisant la capacité et l'autonomie départementales à transmettre ces connaissances,
 - d) dans les équipes de travail accueillant plusieurs nouveaux professeurs, en reconnaissant l'importance de l'effort déployé pour transmettre ces connaissances et expériences par des libérations de tâche par exemple;
3. Considérer les professeurs plus âgés et expérimentés comme étant des agents de changement potentiels dans l'introduction de nouvelles stratégies pédagogiques;
4. Considérer que la permanence d'emploi explique une meilleure efficacité collective en regard de la gestion de classe et, en ce sens, favoriser l'accès à ce statut d'emploi et développer d'autres stratégies pour stabiliser les équipes de travail.

Sentiment d'autoefficacité personnelle

Dans un premier temps, il peut être profitable pour des dirigeants de nourrir le sentiment d'autoefficacité personnelle des professeurs, étant donné ses liens directs avec l'efficacité collective. Le sentiment d'autoefficacité personnelle étant la croyance à pouvoir produire par ses actions les résultats qu'une personne désire créer, le lien entre le sentiment d'autoefficacité personnelle et l'efficacité collective vient corroborer l'impact de l'agentivité humaine sur les stratégies d'enseignement et la gestion de classe (Bandura,

1997). À la lumière des résultats actuels, le sentiment d'autoefficacité personnelle d'un professeur prédit sa perception quant à la capacité collective de son équipe à bien gérer les classes. Rappelons que, théoriquement, l'agentivité humaine – définie comme le contrôle et l'autorégulation de ses actions – est clairement liée avec l'efficacité collective (Bandura, 1997). Si la notion d'agentivité humaine est propre au courant sociocognitivist, d'autres concepts similaires ont vu le jour dans diverses approches; pensons au « pouvoir d'agir » humaniste, plus souvent connu sous le vocable anglais *empowerment* (Spreitzer, 2007) ainsi qu'à la responsabilisation associée aux équipes autogérées. Ainsi, les mesures soutenues par ces grands courants de pensée profitent aux travailleurs, à l'équipe et ultimement à l'organisation.

Recommandations pour accroître le sentiment d'autoefficacité personnelle

Le sentiment d'autoefficacité personnelle est lié positivement à l'efficacité collective. Il prédit aussi la gestion de classe au gré du temps. Un gestionnaire peut dès lors tenter de le favoriser par divers moyens. Le sentiment d'autoefficacité personnelle comportant quatre dimensions (la maîtrise des compétences, l'apprentissage social, la persuasion verbale et le soutien ainsi que l'état émotionnel), voici des recommandations pour influencer chacune d'entre elles.

1. La maîtrise de compétences :
 - a) Proposer des tâches stimulantes et présenter des objectifs stimulants et concrets afin que l'équipe puisse vivre des succès;
 - b) Souligner l'importance de l'apport de chacun des membres de l'équipe;
 - c) Valoriser et publiciser la formation continue des professeurs, tant dans le volet pédagogique que disciplinaire (congrès, séminaires, etc.).

2. L'apprentissage social :
 - a) Offrir un programme de mentorat ou d'accompagnement (non seulement pour les nouveaux professeurs, mais pour tous, puisque les besoins de formation et d'accompagnement sont présents);
 - b) Favoriser les observations en classe et le *team-teaching*;
 - c) Favoriser les échanges extra-départementaux ou interdisciplinaires (p.ex., accompagnement lors de visites des milieux de travail ou laboratoires cliniques);
 - d) Être un modèle pour les employés (une des dimensions du leadership transformationnel selon Bass, 1985).

3. La persuasion verbale et le soutien :
 - a) Offrir une rétroaction positive, rapide et pertinente sur une base régulière;
 - b) Opter pour la gestion baladeuse, plus connue sous l'expression anglaise *management by wandering around* (MBWA);
 - c) Favoriser les contacts personnels (dimension affective) lors des échanges formels et informels.

4. L'état émotionnel :
 - a) Offrir des activités et des infrastructures favorisant le bien-être psychologique des employés : ateliers de gestion de temps et de stress, cours de yoga et de méditation; accès à des installations sportives, des douches, des lieux de détente et de jeux de société; favoriser le transport collectif ou actif comme le vélo;
 - b) Offrir une organisation des lieux de travail qui favorise la créativité et le bien-être (ouverts, aérés, lumineux) et qui donne accès à la nature et à la beauté.

Collaboration

La notion de collaboration explique une partie de l'efficacité collective bien qu'on ne puisse pas établir qu'il s'agit l'un de ses prédicteurs. Il faut préciser que, telle qu'évaluée par le questionnaire de Ross et al. (2004), cette variable indépendante est orientée vers une collaboration distale du rôle de professeur, à savoir une collaboration plus formelle et d'ordre logistique avec les membres de la direction et les autres professeurs et nous croyons que le choix de cette mesure comporte des limites. C'est pourquoi nos résultats soutiennent davantage des recommandations axées sur les relations intra- et extra-départementales, et non sur le climat d'équipe de travail au sein d'un département.

Recommandations pour accroître la collaboration

La collaboration étudiée dans cette recherche fait davantage référence à la collaboration entre un département et les autres départements ou avec les divers paliers administratifs, ce que l'on nomme « collaboration extra-départementale ». C'est pourquoi les recommandations suivantes se consacrent à cet aspect :

1. Favoriser un climat de confiance, c'est-à-dire un contexte de travail dans lequel les gens se reconnaissent comme étant interdépendants et solidaires;
2. Agir de façon à accroître la confiance relationnelle, c'est-à-dire de façon compétente, bienveillante, ouverte d'esprit, fiable et honnête;
3. Utiliser et promouvoir des stratégies de communication interpersonnelle reconnues comme étant efficaces et soutenantes;
4. Désamorcer rapidement les situations nuisant à la collaboration (p.ex., indifférence, ironie, sarcasme, intimidation, harcèlement, abus, violence);
5. Démontrer un leadership transformationnel;
6. Pour le personnel-cadre, définir des critères de sélection lors de l'embauche du personnel-cadre correspondant aux attitudes et comportements proposés dans les cinq premières recommandations;
7. Pour les autres catégories de personnel, définir des critères d'embauche qui ciblent la capacité du candidat à collaborer et, plus généralement au travail d'équipe;
8. Mettre en place des activités à caractère collectif et soutenir ce type d'actions récréatives, sportives ou citoyennes (p.ex., sorties muséales, activités de plantation d'arbres ou marches collectives sur l'heure du lunch);
9. Organiser des salles de taille variée favorisant la collaboration et le travail d'équipe (espaces de co-travail¹ et lieux conviviaux de discussion).

¹ Lieux de travail partagés entre plusieurs professionnels qui offrent tous les outils nécessaires aux tâches généralement exécutées dans le cadre de leur emploi (TICs et autre matériel de bureau). Ces lieux sont habituellement vastes, lumineux et aérés avec divers types de configuration de mobilier (longues tables pour travail en parallèle, tables rondes et section fauteuils). Ils sont propices au réseautage et à la collaboration, entre autres car ils sont réservés aux professionnels (et non à leur clientèle). Dans le cas qui nous concerne, les étudiants seraient exclus de ces endroits.

Structure administrative

Troisièmement, la structure administrative est le déterminant de l'efficacité collective le plus stable dans nos devis. En effet, elle prédit l'efficacité collective, tant dans sa composante de stratégies d'enseignement que dans la gestion de classe. Si la bureaucratie a souvent mauvaise réputation, plusieurs auteurs avaient déjà documenté ses impacts positifs potentiels sur la satisfaction des employés (Michaels et al., 1988), l'innovation (Craig, 1995; Damanpour, 1991), la diminution des conflits de rôle (Senatra, 1980) et celle du sentiment d'aliénation (Moeller & Charters, 1966). Ainsi, en accord avec Anderson (1974) et Hoy et Sweetland (2001), nous réitérons qu'une structure administrative permettant le développement personnel des professionnels représente un élément des plus positifs pour l'organisation, d'autant plus que les résultats provenant de la présente étude viennent appuyer l'idée qu'une telle structure administrative a aussi un impact sur l'efficacité collective des unités de travail.

Recommandations quant à la structure administrative

Afin de déployer une structure administrative soutenant l'efficacité collective, celle-ci doit favoriser l'actualisation des équipes de travail et leur innovation. La structure administrative prédit la capacité des équipes à se reconnaître collectivement équipées pour déployer des stratégies d'enseignement et de gestion de classe. Si un gestionnaire veut s'assurer d'avoir de ses effets sur l'efficacité collective, il peut :

1. Démontrer un leadership transformationnel (selon les quatre dimensions de Bass, 1985, être charismatique, inspirant, stimulant intellectuellement tout en sachant offrir de la considération);
2. Être un modèle des comportements et attitudes que le gestionnaire recherche chez ses employés;
3. Favoriser les trois types de justice (procédurale, interactionnelle, et distributive), notamment en faisant respecter les politiques et processus établis, en fournissant rapidement l'information (p.ex., budget de fonctionnement), en faisant preuve de transparence quant à la distribution des ressources (financières, matérielles et de logistique).

Conclusion

Les résultats obtenus lors des devis transversal et longitudinal ne permettent pas de confirmer l'ensemble des hypothèses du modèle conceptuel proposé. La notion d'efficacité collective demeure pourtant une variable d'intérêt non seulement pour les chercheurs, mais également pour les gestionnaires d'établissements scolaires. Les études scientifiques ont été principalement réalisées aux niveaux primaire et secondaire et, si certaines se sont intéressées au niveau universitaire, les retombées documentées de l'efficacité collective ne concernaient alors ni les professeurs ni les organisations, mais plutôt celle des étudiants. La présente recherche est innovatrice sur plusieurs plans, notamment par la population et le niveau scolaire ciblés (professeurs au collégial), le choix et le nombre de variables composant le modèle étudié (trois déterminants, une variable médiatrice composée de deux dimensions et trois manifestations) ainsi que son devis longitudinal.

Concernant les déterminants, les résultats obtenus indiquent que le sentiment d'autoefficacité personnelle, facteur motivationnel chez le professeur, prédit l'efficacité collective des professeurs, tout comme le fait, en tant que facteur organisationnel, la structure administrative dont font partie les gestionnaires. La collaboration extra-départementale explique, dans une certaine mesure, l'efficacité collective, mais ne parvient pas à la prédire. Quant aux manifestations de l'efficacité collective, les résultats

actuels ne permettent pas de l'associer avec une diminution de l'épuisement émotionnel. Quant à la performance organisationnelle, bien que l'efficacité collective l'explique dans un temps donné, elle ne la prédit pas au gré du temps (résultat marginalement significatif). Ainsi, seul l'engagement organisationnel d'un professeur envers son cégep est prédit par l'efficacité collective.

À la lumière de ces résultats, plusieurs recommandations sont formulées pour favoriser l'efficacité collective des professeurs de niveau collégial. En bref, toute intervention soutenant le sentiment d'autoefficacité personnelle des professeurs, l'esprit collaboratif et la structure administrative axée sur les relations favorisent l'efficacité collective au sein des équipes de travail.

Les recherches futures en milieu collégial ne peuvent qu'enrichir nos connaissances théoriques et pratiques quant aux tenants et aboutissants de l'efficacité collective. Elles doivent toutefois s'assurer d'utiliser un instrument qui mesure adéquatement l'efficacité collective des professeurs du réseau collégial; cette efficacité doit être de nature plus proximale que distale, en regard du rôle des professeurs de niveau collégial et du fonctionnement propre à ce dernier. Les bénéfices de l'efficacité collective profitent tant aux professeurs, qu'aux gestionnaires et aux étudiants du réseau collégial. En effet, ne perdons pas de vue qu'un phénomène synergique s'installe entre les maillons d'une même institution ou organisation ; d'où l'importance d'étudier, de maintenir et d'améliorer les conditions permettant à l'efficacité collective de croître en son sein.

Références

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration, 44*(6), 625-642.
- Akan, D. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and collective teacher efficacy. *Educational Research and Reviews, 8*(10), 96-601.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology, 63*, 1-18.
- Anderson, B. (1974). An application of the bureaucratic model to the study of school administration. *Journal of Educational Administration, 12*(1), 63-75.
- Association des collèges privés du Québec (2014). *Collèges membres*. Repéré à <https://www.acpq.net>
- Aubé, P. (2007). *Actualisation du profil de compétences des cadres au collégial au Québec : le cas des directeurs des ressources humaines* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Sainte-Foy, QC.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Dans V. S. Ramachaudran (Éd.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Éd.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*. Lévis, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Barnabé, C. (1994). La théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham : une recension des écrits. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'Éducation de McGill, 29*(3), 309-324.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K., & Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 45*, 33-44.
- Bickel, R. (2007). *Multilevel analysis for applied research: It's just regression!*. New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. Dans N. Smelser & P. Baltes (Éds), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963-6970), New York, Elsevier.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly, 19*, 533-546.
- Budworth, M. H. (2011). Individual learning and group performance: The role of collective efficacy. *Journal of Workplace Learning, 23*(6), 391-401.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Campion, M. A., & Thayer, P. W. (1985). Development and field evaluation of an interdisciplinarity measure of job design. *Journal of Applied Psychology, 70*, 29-43.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education, 18*(1), 15-31.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.
- Carré, P. (2004). Bandura une psychologie pour le XXI^e siècle?. Dans *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, Carré Ph. Savoirs - revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*. Éditions L'Harmattan, Hors-série, 10-50.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.-G., Larose, F., Riopel, M.-C., Tardif, M., ... Wright, A. (2007). *School principals in Canada: Context, profil and work. PanCanadian surveys of principals and teachers in elementary and secondary schools (2005-2006)*. Montréal: Université de Montréal.

- Chiu, S., & Hong, F.-Y. (2015). Examining a model of self efficacy, collective efficacy, and school effectiveness, and the moderating effects of collective efficacy in senior high school teachers and students. *Bulletin of Educational Psychology*, 46(3), 333-355.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cole, D. A., & Maxwell, S. E. (2003). Testing mediational models with longitudinal data: Questions and tips in the use of structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 558-577.
- Comité Patronal de Négociation des Collèges (CPNC, 2011). *Convention collective des enseignantes et enseignants de niveau collégial 2010-2015*. Répéré à <http://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/CC-2014-05-14-FNEEQ-2010-2015-AJour-Incluant-Lt-entente.pdf>
- Cormier, M., Côté, M., Giroux, N., Lavoie, È., & Perron, J. (2011). *Les cégeps : 40 ans et après?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Craig, T. (1995). Achieving innovation through bureaucracy. *California Management Review*, 38(10), 8-36.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation. *Academy of Management Journal*, 34, 555-591.
- Delisle, S., & Rinfret, N. (2006). *L'étude du leadership dans le secteur public : état de la situation*. Répéré à http://chairelacapitale.enap.ca/CAPITALE/docs/Recherches/Plus_de_lumiere/mehrl ichtpublic.pdf
- De Saedeleer, S. (2005). *Vivre l'autonomie dans un collège*. Montréal : Éditions nouvelles.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development. Theory and applications* (3^e éd.). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Dussault, M., Austin, S., & Fernet, C. (2011). Efficacité collective des enseignants et performance scolaire des élèves au secondaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17, 242-249.
- Dussault, M., Payette, D., & Leroux, M. (2008). Principals' transformational leadership and teachers' collective efficacy. *Psychological Reports*, 102(2), 401-410.

- Fédération des cégeps. (2010). *Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation : l'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wpcontent/uploads/2011/06/27janv2010_Mémoire_Fé dé_cse.pdf
- Fédération des cégeps. (2012). *Rapport annuel 2010-2011*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2012/02/rapport_annuel_2010-2011.pdf
- Fédération des cégeps. (2015). *Regard sur... Le personnel*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2015/09/Fiche_Regard-4-Le_personnel_des_cégeps.pdf
- Fédération des cégeps. (2016). *Carte des établissements*. Repéré à <http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/carte-des-etablissements/>
- Fernet, C. (2008). *Une mesure de la satisfaction professionnelle en contexte scolaire, Laboratoire de recherche sur la motivation et la santé au travail*. Trois-Rivières : Université de Québec à Trois-Rivières.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes de recherche du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 40, 287-322.
- Gibson, C. B., & Earley, P. C. (2007). Collective cognition in action: Accumulation, interaction, examination, and accommodation in the development and operation of group efficacy beliefs in the workplace. *The Academy of Management Review*, 32(2), 438-458.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban school. *Teacher and Teacher Education*, 17, 1-12.

- Goddard, R. D., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *Journal of Education, 121*(4) (August), 501-530.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507.
- Gouvernement du Québec. (2016). « Printemps érable ». Repéré à <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=16494>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance, 16*, 250-279.
- Halbesleben, J. R. B., & Bowler, W. M. (2007). Emotional exhaustion and job performance: The mediating role of motivation. *Journal of Applied Psychology, 92*(1), 93-106.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly, 37*(3), 296-321.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Dans W. K. Hoy & C. Miskel (Éds), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-208). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. N., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology, 92*(5), 1332-1356.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research, 103*(5), 342-350.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review, 23*(1), 21-43.

- Kurt, T. (2009). *Examination of relationships between transformational and transactional leadership styles of school principals and collective efficacy and self-efficacy of teachers* (Thèse de doctorat inédite). Université de Gazi, Ankara, Turquie.
- Kurz, T. B., & Knight, S. L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research, 7*(2), 111-128.
- Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1990). Progress in small group research. *Annual Review of Psychology, 41*(1), 585-634.
- Lim, S., & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education, 44*, 138-147.
- Lorea, G., Nakamoto, J., Rueda, R., Oh, Y. J., Beck, C., & Cherry, C. (2013). Collaboration, communication, and connection: Collegial support and collective efficacy among health science teachers. *Technical Education Research, 38*(3), 191-209.
- Maltais, D., & Rinfret, N. (2008). L'évolution du métier de gestionnaire public : dans quelle mesure et en quoi s'exerce-t-il différemment depuis quelques années? Dans B. Mazouz (Éd.), *Le métier de gestionnaire public à l'aube de la gestion par résultats : nouveaux rôles, nouvelles fonctions, nouveaux profils* (pp. 517-537). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (2^e éd.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management, 34*(3), 410-476.
- Ménard, L., Legault, F., & Dion, J. S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation, 35*(2), 212-231.

- Meyer, J., & Allen, N. (1984). Testing the « Side-Bet Theory » of Organizational Commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 372-378.
- Meyer, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-69.
- Meyer, J., & Allen, N. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Thousand Oaks (CA): Sages publications.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Michaels, R.E., Cron, W. L., Dubinsky, A. J., & Joachimsthaler, E. A. (1988). Influence of formalization on the organizational commitment and work alienation of salespeople and industrial buyers. *Journal of Marketing Research*, 25, 376-383.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MEES, 2014). *Nombre d'étudiants inscrits au collégial au trimestre d'automne à l'enseignement ordinaire à temps plein, selon le type de formation et la classe*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Effectif_etudiant_collegial/Prev_Coll_Cegep_01.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MEES, 2016a). *Répartition des enseignants selon le cycle et l'âge au 30 juin au système SPOC*. Québec : Gouvernement du Québec. Document fourni sur demande d'accès à l'information.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MEES, 2016b). *Répartition des enseignants selon le cycle et la permanence au 30 juin au système SPOC*. Québec : Gouvernement du Québec. Document fourni sur demande d'accès à l'information.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MEES, 2016c). *Répartition des enseignants selon le cycle et le secteur d'enseignement au 30 juin au système SPOC*. Québec : Gouvernement du Québec. Document fourni sur demande d'accès à l'information.
- Moeller, G. H., & Charters, W., W. Jr. (1966). Relation of bureaucratization to sense of power among teachers. *Administrative Science Quarterly*, 10, 444-465.
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1321-1339.

- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology, 76*(6), 845-855.
- Motowidlo, S. J., & Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology, 79*(4), 475-480.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Organ, D. W. (1988) *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA, England: Lexington Books.
- Organ, D. W., & Konovsky, M. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology, 74*(1), 157-164.
- Paillé, P. (2005). Engagement organisationnel et modes d'identification. Dimensions conceptuelle et empirique. *Bulletin de Psychologie, 58*(6), 705-711.
- Parker, S. K., & Wall, T. D. (2001). Work design: Learning from the past and mapping a new terrain. Dans N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Éds), *Handbook of industrial, work, and organization psychology: Vol. 1. Personnel Psychology* (pp. 90-109). Londres: Sage.
- Pierce, S. (2014). Examining the relationship between collective teacher efficacy and the emotional intelligence of elementary school principals. *Journal of School Leadership, 24*(2), 311-335.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology, 59*, 603-609.
- Riketta, M. (2008). The causal relation between job attitudes and performance: A meta-analysis of panel studies. *Journal of Applied Psychology, 93*(2), 472-481.
- Rondier, M. (2003). *A Bandura Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 163-188.

- Sabourin, Y., Thibodeau, M., & Trudelle, J. (2011). *Un regard sur les départements* (3^e éd.). FNEEQ-CSN. Repéré à <http://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Formation-departements-FR-2011-04.pdf>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996) Maslach Burnout Inventory-General Survey. Dans C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Éds), *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual* (3^e éd.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Senatra, P. T. (1980). Role conflict, role ambiguity, and organizational climate in a public accounting firm. *Accounting Review*, 55, 594-603.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Spreitzer, G. (2007). Giving peace a chance: Organizational leadership, empowerment, and peace. *Journal of Organizational Behavior*, 28(8), 1077-1095.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self- and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4(3A), 268-278.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Boston: Pearson.
- Taggar, S., & Seijts, G. H. (2003). Leader and staff role-efficacy as antecedents of collective- efficacy and team performance. *Human Performance*, 16(2), 131-156.
- Tasa, K., Sears, G. J., & Schat, A. C. H. (2011). Personality and teamwork behavior in context: The cross-level moderating role of collective efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 32(1), 65-85.
- Tasa, K., Taggar, S., & Seijts, G. H. (2007). The development of collective efficacy in teams: A multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 17-27.
- Tawfik, L. (2005). *L'engagement organisationnel des enseignants francophones de l'ordre d'enseignement collégial de la région de Montréal* (Thèse de doctorat inédite). Département des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Montréal, QC.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 30*(4), 662-680.
- Vallerand, R. J., & Hess, U. (dir.) (2000). *Méthodes de recherche en psychologie* (2^e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Vandenberghe, C. (1998). L'engagement des salariés dans l'entreprise : les liens entre le modèle tridimensionnel de Meyer et Allen et le changement organisationnel par réduction de main-d'œuvre. *Interactions, 2*(1), 35-53.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review, 7*(3), 418-428.
- Wiener, Y., & Vardi, Y. (1980). Relationship between job, organization, and career commitments and work outcomes. An integrative approach. *Organizational Behavior and Human Performance, 26*, 81-96.
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management, 17*(3), 601-617.
- Yusof, Y. Z., Hashim, M. A., & Ariffin, T. F. T. (2015). Modelling the relationships between personal well-being, collegiality, workplace well-being and collective teacher efficacy. *Malaysian Journal of Learning & Instruction, 12*, 177-204.

Appendice A
Formulaire de consentement
pour participation à la recherche

Invitation à participer au projet de recherche :

« Les déterminants de l'efficacité collective et de la performance organisationnelle en milieu scolaire collégial »

Préambule

L'objectif de ce projet de recherche consiste à mieux comprendre les facteurs favorisant la collaboration et la cohésion chez le personnel enseignant du milieu collégial. Les renseignements fournis dans les pages qui suivent visent à vous permettre de prendre une décision éclairée quant à votre éventuelle participation à la recherche. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement.

Tâche

Le questionnaire n'est pas un test de performance ni d'intelligence. Il nécessite de votre part une simple évaluation de ce que vous pensez et de ce que vous ressentez. Ce questionnaire comprend plusieurs énoncés.

Avantages et inconvénients liés à la participation

Comme toute recherche, la présente étude comporte certains avantages et inconvénients. Parmi les avantages, notons la contribution à l'avancement des connaissances au sujet du comportement organisationnel, tout en vous permettant d'en apprendre plus sur les attitudes et les comportements du personnel enseignant en regard de leur travail. Sur le plan des inconvénients, notons le temps nécessaire pour remplir le questionnaire. Prenez note également qu'aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée et qu'il n'y a aucun risque connu lié à la participation à cette recherche. Une prise de conscience professionnelle est susceptible d'amener un inconfort chez le participant. Dans cette éventualité, il vous est proposé de communiquer avec un service d'aide psychologique tel que celui mis à la disposition du personnel enseignant au sein de votre établissement (Programme d'aide au personnel - PAE).

Confidentialité

Soyez assuré(e) que les données recueillies seront strictement confidentielles. Afin d'assurer la confidentialité des réponses :

- Votre nom ne paraîtra sur aucun document;
- En aucun cas, vos réponses ne seront communiquées à qui que ce soit.

Concernant les mesures de conservation, d'accès et de protection des données numériques : toutes les précautions usuelles ont été prises afin que les renseignements transmis lors de votre connexion au site Internet demeurent confidentiels. Tout d'abord, le logiciel du serveur établit une connexion sécurisée avec le navigateur de votre ordinateur. Cette connexion utilise un protocole reconnu de sécurité, le protocole de chiffrement SSL standard le plus répandu. Lorsque vous êtes dans un environnement sécurisé, l'adresse URL commence alors par https:// et une icône représentant un cadenas verrouillé apparaît. Cela indique que toutes les informations que vous saisissez sont cryptées lorsqu'elles sont transférées de votre ordinateur au serveur. Avec ce protocole, il devient quasiment impossible pour une tierce partie de déchiffrer les données que vous échangez et la confidentialité de vos données est ainsi assurée. De plus, la base de données est elle-même dans un environnement contrôlé et sécurisé. Elle est protégée contre tout accès ou utilisation inappropriée.

Concernant les mesures de destruction des données numériques : seuls les courriels fournis par les participants afin d'obtenir une copie des résultats de la recherche seront détruits une fois l'information transmise. Les autres données, considérées comme anonymisées, seront conservées en accord avec l'*Énoncé de politique des trois Conseils*.

Suivi

En guise de reconnaissance et remerciement, nous offrirons un résumé des résultats de la recherche aux participants qui en feront la demande. À cette fin, les participants qui désirent l'obtenir sont invités à fournir leur adresse électronique à la dernière section du questionnaire.

Responsable de la recherche

Ce projet de recherche est réalisé par Madame Louise Clément, chercheure principale et enseignante au Cégep de Trois-Rivières. Une subvention a été accordée dans le cadre programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) ainsi que par le Cégep de Trois-Rivières afin de réaliser celui-ci. Les données recueillies seront également utilisées dans le cadre d'un autre projet d'étude réalisé dans le cadre des études doctorales de Madame Clément au Département des sciences de la gestion à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Pour toutes questions ou informations concernant ces deux projets d'étude, vous pouvez communiquer avec Madame Clément, par téléphone (819) xxx-xxxx ou par courrier électronique: xxxxxxxxx@cegeptr.qc.ca.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer au projet de recherche n'aura aucun impact sur votre travail.

Comme cette recherche est subventionnée par le PAREA, elle est réalisée également auprès d'une dizaine de cégeps situés dans la province, représentant un échantillon de près de 3000 participants.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Trois-Rivières. Un certificat de conformité éthique portant le numéro **CÉR-CTR-2012-003.01** a été émis le 9 octobre 2012. Pour tout renseignement, vous pouvez communiquer avec Monsieur Jean Des Lauriers, conseiller pédagogique en recherche et développement à la Direction adjointe au soutien à la pédagogie et à la réussite (DASPR) par téléphone (819) 376-1721 poste xxxx ou par courrier électronique xxxxxxx@cegeptr.qc.ca.

Consentement du participant

Je confirme avoir lu et compris le formulaire de consentement au sujet du projet « Les déterminants de l'efficacité collective et de la performance organisationnelle en milieu scolaire collégial ». J'ai bien saisi les conditions de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Consignes

- L'ensemble des questions de cette enquête vise à mieux comprendre les facteurs contextuels et individuels contribuant à la collaboration et au soutien auprès des enseignants d'un cégep.
- Lisez attentivement toutes les consignes avant de commencer. Assurez-vous de cocher les cases appropriées.
- Certaines questions se ressemblent, mais sachez que chacune d'entre elles nous permet de bien comprendre ce que vous vivez. Nous vous demandons donc de répondre à toutes les questions.
- Le genre masculin a été utilisé dans le but d'alléger le texte.
- Nous vous serions reconnaissants de remplir le questionnaire avant le [date].

- En tout temps, il vous sera possible de marquer une pause, d'enregistrer vos données et de continuer à remplir ultérieurement le questionnaire.
- Lorsque vous aurez terminé, n'oubliez pas de cliquer sur "enregistrer et clore le questionnaire".

Votre participation est très importante. Elle fera avancer la recherche et nous aidera à développer de meilleurs programmes de soutien auprès du personnel enseignant.

Remerciements

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

J'accepte librement de participer à ce projet de recherche [\[clic de souris\]](#)

Appendice B
Questionnaire sociodémographique

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

1. Quel âge avez-vous? _____ ans

2. Quel est votre genre ? Féminin Masculin

3. Quel est votre statut d'emploi?

Permanent à temps plein

Permanent à temps partiel

Précaire à temps plein

Précaire à temps partiel

Chargé de cours

Définitions :

- L'enseignant à **statut permanent** est engagé sur une base régulière et bénéficie de la sécurité d'emploi (temps plein ou partiel).
- L'enseignant à **statut précaire** est engagé à la session ou à l'année (temps plein ou partiel).
- Le **chargé de cours** se voit attribuer les cours à la pièce.

4. Quel est votre secteur d'enseignement à l'automne 2013?

Note : Si vous travaillez dans plus d'un secteur, cochez la case la plus représentative

Formation générale	Cours de langue française, philosophie, éducation physique, langue seconde ou complémentaire.	<input type="checkbox"/>
Préuniversitaire	Par ex., cours de biologie, mathématique, chimie, physique, géographie, histoire, psychologie, économique, science politique, sociologie.	<input type="checkbox"/>
100 : Techniques biologiques	Par ex. hygiène dentaire, diététique, soins infirmiers.	<input type="checkbox"/>
200 : Techniques physiques	Par ex. génie électrique, métallurgique, meubles et ébénisterie.	<input type="checkbox"/>
300 : Techniques humaines	Par ex. éducation spécialisée, travail social, documentation.	<input type="checkbox"/>
400 : Techniques de l'administration	Par ex. tech. administratives, informatique, gestion hôtelière.	<input type="checkbox"/>
500 : Arts	Par ex. cinéma, musique, théâtre, communication, design.	<input type="checkbox"/>

- Formation continue
- Centre spécialisé ou centre collégial de transfert de technologie (CCTT)
- Autre, spécifiez : _____

5. Quel est votre niveau de scolarité (diplôme obtenu) le plus élevé?

- Collégial professionnel
- Certificat universitaire dans la discipline
- Certificat universitaire dans une autre discipline
- Universitaire, 1^{er} cycle dans la discipline
- Universitaire, 1^{er} cycle dans une autre discipline
- Diplôme ou certificat universitaire supérieur au baccalauréat dans la discipline
- Diplôme ou certificat universitaire supérieur au baccalauréat dans une autre discipline
- Universitaire, 2^e cycle dans la discipline
- Universitaire, 2^e cycle dans une autre discipline
- Universitaire, 3^e cycle dans la discipline
- Universitaire, 3^e cycle dans une autre discipline
- Autre, spécifiez : _____

6. Combien d'années d'expérience avez-vous dans un cégep? (incluant l'année en cours) _____ ans

Appendice C
Questionnaires traduits et adaptés

Sentiment d'autoefficacité personnelle

(variable indépendante, caractéristique motivationnelle)

(Tschannan-Moran & Hoy, 2001; traduit par Ménard, Legault, & Dion, 2012)

Échelle de réponses :

Pas du tout		Très peu		Jusqu'à un certain point		Assez bien		Sans le moindre doute
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Dans un cours, vous sentez-vous capable de :

1.	Utiliser des stratégies d'évaluation variées (moyens, outils)?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Contrôler les comportements dérangeants?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Convaincre vos étudiants qu'ils peuvent réussir leurs travaux?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Fournir une autre explication ou un autre exemple lorsque les étudiants ne comprennent pas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Amener les étudiants à suivre les règles de conduite de la classe?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Aider vos étudiants à valoriser leurs apprentissages?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Élaborer de bonnes questions pour vos étudiants?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Calmer un étudiant dérangeant ou bruyant?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Motiver les étudiants qui démontrent un faible intérêt pour les travaux scolaires?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Mettre en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Mettre en place une gestion de classe efficace?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Assister les étudiants afin de favoriser leur réussite?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Collaboration (variable indépendante, caractéristique sociale)

(version traduite et adaptée de Ross, Hogaboam-Gray, & Gray, 2004)

Échelle de réponses :

Ne sais pas	Tout à fait en désaccord	Moyennement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Moyennement en accord	Tout à fait en accord		
0	1	2	3	4	5	6		
1.	Je ne suis pas impliqué dans les prises de décision du cégep autant que je le voudrais.	0	1	2	3	4	5	6
2.	L'organisation de notre cégep favorise le travail d'équipe du personnel.	0	1	2	3	4	5	6
3.	La plupart des enseignants dans ce cégep travaillent uniquement avec des collègues d'un même département.	0	1	2	3	4	5	6
4.	La manière dont notre horaire est aménagé accentue notre isolement avec les collègues.	0	1	2	3	4	5	6
5.	Le leadership dans ce cégep est partagé avec le personnel.	0	1	2	3	4	5	6
6.	Les enseignants de ce cégep détiennent l'information dont ils ont besoin afin de participer aux prises de décision.	0	1	2	3	4	5	6
7.	L'information liée au budget du cégep est disponible pour tous les enseignants.	0	1	2	3	4	5	6

Structure administrative
(variable indépendante, caractéristique organisationnelle)
(version traduite et adaptée de Hoy & Sweetland, 2001)

Échelle de réponses :

	Ne sais pas	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Fréquemment	Toujours
	0	1	2	3	4	5
1. La structure administrative de ce cégep encourage les enseignants à faire leur travail.	0	1	2	3	4	5
2. La structure administrative de ce cégep facilite la réalisation de sa mission.	0	1	2	3	4	5
3. Les administrateurs de ce cégep exercent leur autorité de manière à favoriser le travail des enseignants.	0	1	2	3	4	5
4. La structure administrative entrave la réussite étudiante.	0	1	2	3	4	5
5. La structure administrative de ce cégep freine l'innovation.	0	1	2	3	4	5
6. Dans ce cégep, l'autorité de la direction est utilisée de manière à dévaloriser les enseignants.	0	1	2	3	4	5

Efficacité collective

(version traduite et adaptée de Tschannen-Moran & Barr, 2004)

Échelle de réponses :

Pas du tout		Très peu		Jusqu'à un certain point		Assez bien		Sans le moindre doute
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Pour l'ensemble des enseignants de votre cégep, croyez-vous qu'ils :

1. Fournissent un apprentissage enrichissant pour les étudiants?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Persuadent les étudiants qu'ils peuvent réussir leurs travaux?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Communiquent clairement aux étudiants les attentes par rapport à leur comportement?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Mettent en place des politiques et procédures qui facilitent l'apprentissage?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Aident les étudiants à maîtriser des savoirs complexes?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Encouragent les étudiants à avoir une meilleure compréhension des concepts théoriques?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Réagissent bien face aux étudiants qui les défient?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Contrôlent les comportements perturbateurs des étudiants?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Aident les étudiants à développer leur pensée critique?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Amènent les étudiants à suivre le code de conduite du cégep?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Favorisent la créativité des étudiants (initiative, autonomie, recherche de nouvelles solutions)?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Aident les étudiants à se sentir en sécurité lorsqu'ils sont au cégep?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Deux dimensions composent cette échelle de mesure :

1- EC-SE : Déploiement de stratégies d'enseignement (items 1-2-5-6-9-11)

2- EC-GC : Gestion de classe (items 3-4-7-8-10-12)

Épuisement émotionnel
(variable dépendante, effet individuel)

(version traduite et adaptée de Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson, 1996)

Échelle de réponses :

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Régulièrement	Souvent	Très souvent	À chaque jour					
		Quelques fois par année ou moins	Une fois par mois ou moins	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine						
	0	1	2	3	4	5	6					
1.	Je sens que mon travail m'épuise sur le plan émotif.					0	1	2	3	4	5	6
2.	Je me sens complètement vidé à la fin d'une journée de travail.					0	1	2	3	4	5	6
3.	Je me sens fatigué lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée au travail.					0	1	2	3	4	5	6
4.	Travailler toute la journée représente vraiment un effort pour moi.					0	1	2	3	4	5	6
5.	Je sens que mon travail m'épuise complètement.					0	1	2	3	4	5	6

Engagement organisationnel
(variable dépendante, effets individuel et organisationnel)
(version traduite et adaptée de Meyer, Allen, & Smith, 1993)

Échelle de réponses :

	Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
	1	2	3	4	5	6	7
1. Je serais très heureux de passer le reste de ma carrière avec ce cégep.	1	2	3	4	5	6	7
2. Je me sens concerné par les problèmes organisationnels.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je ne ressens pas un grand sentiment d'appartenance à ce cégep.	1	2	3	4	5	6	7
4. Je ne ressens pas de « liens affectifs » avec ce cégep.	1	2	3	4	5	6	7
5. Je ne sens pas que je fais « partie de la famille » dans ce cégep.	1	2	3	4	5	6	7
6. Ce cégep a une signification personnelle particulière pour moi.	1	2	3	4	5	6	7

Performance organisationnelle
(variable dépendante, effets individuel et organisationnel)
(version traduite et adaptée de Williams & Anderson, 1991)

Échelle de réponses :

	Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord					
	1	2	3	4	5	6	7					
1.	J'accomplis adéquatement les tâches qui m'ont été assignées.					1	2	3	4	5	6	7
2.	Je remplis les responsabilités décrites dans ma description de tâches.					1	2	3	4	5	6	7
3.	J'accomplis les tâches que l'on attend de moi.					1	2	3	4	5	6	7
4.	Je me conforme aux exigences de performance officielles de mon poste.					1	2	3	4	5	6	7
5.	J'aide mes collègues lorsqu'ils ont été absents.					1	2	3	4	5	6	7
6.	Je prends le temps d'écouter les problèmes et les soucis de mes collègues.					1	2	3	4	5	6	7
7.	Je sors des sentiers battus pour aider les nouveaux employés.					1	2	3	4	5	6	7
8.	J'ai un intérêt personnel envers les autres employés.					1	2	3	4	5	6	7
9.	Ma présence au travail est au-delà de la norme.					1	2	3	4	5	6	7
10.	Je donne un préavis lorsque je ne peux pas me présenter au travail.					1	2	3	4	5	6	7
11.	Je prends des pauses non méritées.					1	2	3	4	5	6	7
12.	Je passe beaucoup de temps au téléphone pour des conversations personnelles.					1	2	3	4	5	6	7