

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	13
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	14
INTRODUCTION	17
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE MANAGÉRIALE	20
1. SPÉCIFICITÉS DES CÉGEPS.....	23
1.1 Cégeps au sein du réseau de l’enseignement au Québec	23
1.2 Description des principaux changements survenus depuis 20 ans.....	25
1.2.1 Les changements de nature sociétale	25
1.2.2 Les changements de nature structurelle	26
1.3 État global de la situation du travail des enseignants en milieu collégial.....	30
1.3.1 L’étude 1	30
1.3.2 L’étude 2	31
1.3.3 L’étude 3	32
2. RÉSIDENCE EN ENTREPRISE	33
3. PROBLÈME MANAGÉRIAL, OBJET DE RECHERCHE ET PERTINENCE	38
DEUXIÈME CHAPITRE – CONTEXTE THÉORIQUE	41
1. CONFIANCE	42
1.1 Définition de la confiance	42
1.2 Typologie de la confiance	47
1.3 Études empiriques portant sur la confiance des enseignants envers le milieu....	49
2. CONFIANCE ET MANIFESTATIONS POSITIVES AU TRAVAIL	57
2.1 Manifestations du bien-être psychologique des enseignants	60
2.1.1 La définition du bien-être psychologique des enseignants	60
2.1.2 La présentation de liens empiriques entre la confiance et le bien-être psychologique	61
2.2 Manifestations attitudinales des enseignants	64

2.2.1	La définition des manifestations attitudinales des enseignants	64
2.2.2	La présentation de liens empiriques entre la confiance et les manifestations attitudinales	64
2.3	Manifestations comportementales des enseignants	66
2.3.1	La définition des manifestations comportementales des enseignants .	66
2.3.2	La présentation de liens empiriques entre la confiance et les manifestations comportementales	67
2.4	Sommaire des manifestations salutogéniques de la confiance des enseignants	69
3.	RÔLE MÉDIATEUR DES RESSOURCES MOTIVATIONNELLES ENTRE LA CONFIANCE DES ENSEIGNANTS ET LEURS MANIFESTATIONS AU TRAVAIL	72
3.1	Théories portant sur l'étude des ressources motivationnelles des enseignants	73
3.1.1	La théorie de l'efficacité personnelle (<i>teacher efficacy</i>)	74
3.1.2	La théorie moderne des attentes-valeurs (<i>modern expectancy-value theory</i>)	75
3.1.3	La théorie des buts (<i>goal theory</i>)	76
3.1.4	La théorie de l'autodétermination (TAD) (<i>self-determination theory – SDT</i>)	77
3.1.5	Un sommaire des théories portant sur l'étude des ressources motivationnelles des enseignants	77
3.2	Validation empirique de la confiance des enseignants avec leurs ressources motivationnelles	79
3.3	Ressources motivationnelles de la TAD : les besoins psychologiques fondamentaux	80
3.4	Confiance et besoins psychologiques fondamentaux (BPF)	83
3.5	BPF et manifestations salutogéniques	85
4.	PROPOSITION D'UN MODÈLE CONCEPTUEL	88
4.1	Objectif général.....	88
4.2	Objectifs spécifiques et hypothèses de recherche	89
4.2.1	Le premier objectif spécifique : devis transversal.....	89
4.2.2	Le second objectif spécifique : devis longitudinal.....	97

TROISIÈME CHAPITRE – CADRE OPÉRATOIRE	99
1. PERSPECTIVE EPISTEMOLOGIQUE ET STRATEGIE DE RECHERCHE	99
1.1 Niveau d’analyse	100
2. ÉCHANTILLONNAGE	102
3. COLLECTE DE DONNEES	103
3.1 Échelles de mesure	104
3.1.1. La confiance des enseignants	104
3.1.1.1 Confiance envers les membres de la direction	104
3.1.1.2 Confiance envers les collègues	104
3.1.1.3 Confiance envers les étudiants	104
3.1.2 Les besoins psychologiques fondamentaux	106
3.1.2.1 Satisfaction des besoins d’affiliation sociale	106
3.1.2.2 Satisfaction des besoins de compétence.....	106
3.1.2.3 Satisfaction des besoins d’autonomie	106
3.1.3 Les manifestations salutogéniques	107
3.1.3.1 Vitalité	107
3.1.3.2 Engagement organisationnel	108
3.1.3.3 Performance subjective	108
3.2 Méthode de collecte de données	109
4. METHODES D’ANALYSE DE DONNEES	111
4.1 Volet descriptif	112
4.2 Volet explicatif : validation du devis transversal	113
4.2.1 Le traitement des données manquantes.....	114
4.3 Volet prédictif : validation du devis longitudinal	115
5. QUALITE DE L’ETUDE	118
6. CONSIDERATIONS ETHIQUES	120
QUATRIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS	123
1. VOLET DESCRIPTIF	123
1.1 Caractéristiques de l’échantillon	123
1.1.1 Le genre	126

1.1.2	L'âge	126
1.1.3	Les années d'expérience en enseignement collégial	128
1.1.4	Le statut d'emploi	128
1.1.5	Le secteur d'enseignement	128
1.1.6	Le niveau de scolarité	129
1.2	Caractéristiques des variables étudiées	129
1.3	Analyses corrélationnelles entre les variables étudiées	132
2.	VOLET EXPLICATIF : DEVIS TRANSVERSAL	135
2.1	Analyse factorielle confirmatoire (AFC)	135
2.2	Validation du modèle proposé	135
2.2.1.	Les analyses préliminaires	135
2.2.1.1	Variables exogènes	135
2.2.1.2	Énoncés et parcelles	137
2.2.1.3	Surcharge de travail	138
2.2.2	Les analyses détaillées	140
2.3	Examen des effets indirects du modèle	146
3.	VOLET PREDICTIF : DEVIS LONGITUDINAL	147
3.1	Analyse factorielle confirmatoire (AFC)	147
3.2	Validation du modèle proposé	147
3.2.1	Les analyses préliminaires	147
3.2.2	Les analyses détaillées	148
3.2.2.1	Modèles à équations structurelles	148
3.2.2.2	Modèle à équations structurelles retenu – <i>M4</i>	151
3.3	Examen des effets indirects du modèle	154
	CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION	156
1.	SYNTHÈSE DES RESULTATS OBTENUS	157
1.1	Devis transversal	157
1.1.1	La confiance et les manifestations salutogéniques	157
1.1.2	La confiance et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux	161

1.1.3	La satisfaction des BPF et les manifestations salutogéniques	162
1.1.4	Les effets indirects du modèle	164
1.1.4.1	Confiance envers les membres de la direction	164
1.1.4.2	Confiance envers les collègues	164
1.1.4.3	Confiance envers les étudiants	166
1.2	Devis longitudinal	167
2.	RETOMBEES SCIENTIFIQUES	168
2.1	Confiance relationnelle	168
2.2	TAD	170
2.3	Milieu collégial	171
2.4	Méthodologie employée	171
3.	RETOMBEES MANAGERIALES.....	172
3.1	Confiance envers les membres de la direction	174
3.2	Confiance envers les collègues	175
3.3	Confiance envers les étudiants	176
4.	LIMITES DE L'ETUDE ET PISTES DE RECHERCHE	177
	CONCLUSION.....	181
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	183
	ANNEXE A – ÉCHELLES DE MESURE	201
	ANNEXE B – QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	209
	ANNEXE C – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	212

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Compilation du sondage selon la perception des manifestations au travail des enseignants.....	34
Tableau 2	Compilation du sondage selon les caractéristiques de l'organisation du travail	35
Tableau 3	Définitions de la confiance en milieu scolaire	43
Tableau 4	Caractéristiques d'études empiriques recensées	51
Tableau 5	La confiance avec les manifestations de bien-être psychologique.....	62
Tableau 6	La confiance avec les manifestations attitudinales	65
Tableau 7	La confiance avec les manifestations comportementales	67
Tableau 8	Synthèse d'études empiriques ayant établi un lien entre la confiance et les manifestations des enseignants.....	71
Tableau 9	Sommaire des théories portant sur les ressources motivationnelles du personnel enseignant.....	78
Tableau 10	Ressources motivationnelles des enseignants avec la confiance	79
Tableau 11	Besoins psychologiques fondamentaux et manifestations salutogéniques	87
Tableau 12	Hypothèses concernant la confiance des enseignants et leurs manifestations salutogéniques.....	93
Tableau 13	Hypothèses concernant la confiance des enseignants et la satisfaction de leurs BPF	94
Tableau 14	Hypothèses concernant la satisfaction des BPF des enseignants et leurs manifestations salutogéniques.....	95
Tableau 15	Hypothèses des effets indirects de la confiance envers la direction	96
Tableau 16	Hypothèses des effets indirects de la confiance envers les collègues.....	96
Tableau 17	Hypothèses des effets indirects de la confiance envers les étudiants.....	97
Tableau 18	Conceptualisation de la confiance	101
Tableau 19	Trois phases de collecte de données.....	110
Tableau 20	Dispositions relatives au processus de la recherche.....	119
Tableau 21	Taux de participation concernant les deux collectes de données (T1 et T2).....	124

Tableau 22 Répartition des répondants parmi les deux collectes de données (T1 et T2)	125
Tableau 23 Caractéristiques démographiques de l'échantillon à l'étude	127
Tableau 24 Statistiques descriptives des variables étudiées (T1 et T2)	130
Tableau 25 Comparaisons de moyennes pour les variables continues	131
Tableau 26 Corrélations des variables étudiées	134
Tableau 27 Variables exogènes à considérer pour les modèles	136
Tableau 28 Statistiques descriptives de l'échelle de mesure de la <i>surcharge de travail</i>	139
Tableau 29 Indices d'ajustement des modèles testés (devis transversal)	141
Tableau 30 Covariances significatives des variables exogènes et de la surcharge du travail avec <i>M2</i> (devis transversal)	145
Tableau 31 Tests des effets indirects du modèle retenu – <i>M2</i> (devis transversal)	146
Tableau 32 Indices d'ajustement des modèles testés (devis longitudinal)	150
Tableau 33 Covariances significatives des variables exogènes et de la surcharge du travail – <i>M4/M4a</i> (devis longitudinal)	154
Tableau 34 Tests des effets médiateurs de la confiance des enseignants envers les collègues à T1 sur les variables dépendantes à T2 à travers les besoins psychologiques fondamentaux à T2	155
Tableau 35 Validation des hypothèses entre la confiance et les manifestations (devis transversal)	158
Tableau 36 Validation des hypothèses entre la confiance et la satisfaction des BPF (devis transversal)	161
Tableau 37 Validation des hypothèses entre la satisfaction des BPF et les manifestations salutogéniques (devis transversal)	163
Tableau 38 Validation des hypothèses (effets indirects) avec la perception de la confiance envers les collègues (devis transversal)	165
Tableau 39 Validation des hypothèses (effets indirects) avec la perception de la confiance envers les étudiants (devis transversal)	166

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Logigramme présentant les étapes lors de la recension de la littérature ...	50
Figure 2 Modèle conceptuel proposé	89
Figure 3 Modèle conceptuel proposé – Devis transversal	90
Figure 4 Modèle conceptuel proposé – Devis longitudinal	98
Figure 5 Modèles testés pour le devis longitudinal	117
Figure 6 Modèle final (devis transversal) – <i>M2</i>	143
Figure 7 Modèle final (devis longitudinal) – <i>M4 / M4a</i>	153

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AFC	analyse factorielle confirmatoire
BPF	besoins psychologiques fondamentaux
c.-à-d.	c'est-à-dire
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
CEREH	Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
CFI	<i>comparative fit index</i>
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CRSNG	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada
<i>dl</i>	degrés de liberté
Δdl	différence degrés de liberté
$\acute{E}T$	écart type
FEC-CSQ	Fédération des enseignantes et enseignants de cégep
FECQ	Fédération étudiante collégiale du Québec
GER	Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche
IC	intervalle de confiance
IRSC	Instituts de recherche en santé du Canada
<i>JD-R model</i>	<i>Job Demands-Resources model</i>
χ^2	khi deux
LIP	Loi sur l'instruction publique
MANOVA	analyse de variance multidimensionnelle
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<i>N</i>	taille de la population
<i>n</i>	taille de l'échantillon
<i>N^{bre}</i>	nombre
n. d.	données non disponibles

n. s.	non significatif
OQLF	Office québécois de la langue française
PAE	Programme d'aide au personnel
p	probabilité
p. ex.	par exemple
r	coefficient de corrélation de Pearson
RMSEA	<i>root mean square error of approximation</i>
$\Delta\chi^2$	<i>Sattora-Bentler scaled chi-square difference</i>
SDT	<i>Self-determination theory</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SRMR	<i>standardized root mean square residual</i>
STI	Service des technologies de l'information
T1	premier temps de la mesure
T2	second temps de la mesure
TAD	Théorie de l'autodétermination
TLI	<i>Tucker Lewis index</i>
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

REMERCIEMENTS

What you get by achieving your goals is not as important as what you become by achieving your goals.

– Henry David Thoreau (1817-1862)

La rédaction d'une thèse est un processus au long cours qui ne peut être accompli sans l'appui de personnes clés. Au premier chef, je tiens à exprimer ma grande reconnaissance à monsieur Claude Fernet, directeur de ce projet d'étude, qui, par ses précieux conseils, ses commentaires judicieux et son soutien continu, m'a guidée à travers ces années. Je tiens à remercier également les membres du jury de thèse pour leurs suggestions et commentaires constructifs et éclairants : madame France St-Hilaire ainsi que messieurs Bruno Fabi, Frédéric Guay et Raymond-Robert Tremblay. Par ailleurs, cette recherche n'aurait pu être réalisée d'abord sans le précieux concours des membres de la direction des cégeps concernés, qui ont spontanément accepté de collaborer à la collecte de données, ainsi que des membres de leur personnel enseignant, qui ont généreusement offert leur temps afin de remplir le questionnaire et de contribuer à l'avancement des connaissances. Je remercie de même mes amis, collègues et parents pour leurs encouragements.

En outre, je ne peux passer sous silence le soutien indéfectible de mon conjoint, Gary Frost : d'une part, par les nombreux échanges et discussions ayant jalonné mes études doctorales ainsi que par le travail de relecture et ses suggestions d'amélioration des textes, qui ont contribué au succès de ce projet; d'autre part, parce qu'il a compris mes aspirations et m'a toujours encouragée à les satisfaire et à les réaliser. Enfin, je remercie nos deux enfants de leur compréhension, Émilie et Thomas, qui ont eu à composer avec mon horaire atypique et parfois contraignant. Je leur souhaite une vie de bonheurs à savourer et des défis à relever à la hauteur de leurs intérêts et ambitions. Je souhaite que mon parcours puisse susciter chez eux fierté et inspiration.

INTRODUCTION

Le milieu de l'éducation a connu de nombreux changements de nature sociétale et structurelle au cours des dernières années. Ces changements ont eu pour effet de modifier les tâches et les rôles que sont appelés à jouer les enseignants non seulement à l'enseignement primaire et secondaire, mais également à l'enseignement postsecondaire. Ce projet de thèse s'intéresse plus précisément à l'enseignement collégial (une des composantes de l'enseignement postsecondaire) et aux ressources motivationnelles de ces enseignants puisque ce milieu a fait l'objet de peu d'études depuis sa création. En effet, bien que le réseau collégial, établi il y a près de 50 ans, soit constitué de 48 établissements d'enseignement avec près de 20 000 enseignants, on en sait encore peu sur les antécédents et les manifestations de la motivation au travail de ces derniers. Pourtant, les enseignants participent activement à la réalisation des objectifs organisationnels en favorisant la persévérance et la réussite scolaires chez les étudiants (Barbeau, 2007 ; Tinto, 1997 ; Zumbunn, McKim, Buhs et Hawley, 2014).

La présente étude vise à jeter un éclairage novateur sur le milieu collégial en s'intéressant précisément à la confiance relationnelle¹ comme déterminant des ressources motivationnelles des enseignants. La confiance relationnelle des enseignants naît des interactions avec trois principaux référents du milieu, à savoir les membres de la direction, les collègues de travail et les étudiants. Elle est un important liant social qui favorise la collaboration parmi les acteurs (Adams et Forsyth, 2009 ; Tschannen-Moran, 2009) et elle engendre des manifestations positives au travail (p. ex, un bien-être psychologique, des attitudes et des comportements positifs).

¹ La confiance relationnelle se définit comme la volonté d'une partie à être vulnérable à une autre partie où la seconde fera preuve de bienveillance, de fiabilité, de compétence, d'honnêteté et d'ouverture d'esprit à l'endroit de la première (Hoy et Tschannen-Moran, 1999, 2003; Tschannen-Moran, 2001, 2014a, 2014b).

Bien que la confiance relationnelle soit étudiée depuis quelques dizaines d'années en milieu organisationnel, l'intérêt des chercheurs quant à son étude en milieu scolaire est beaucoup plus récent. Or, malgré l'importance de la confiance relationnelle en milieu scolaire, les études réalisées jusqu'à maintenant ne permettent pas de dégager un consensus, et ce, pour trois principales raisons.

D'abord, la majorité des études examinent la confiance relationnelle avec un seul des référents du milieu, et non l'ensemble des référents proposés. Pourtant, il est reconnu que les enseignants interagissent avec plus d'un référent dans le cadre de leur travail et que l'étude simultanée de la confiance des enseignants envers les trois référents permet de mieux refléter la réalité scolaire.

Également, l'étude des différentes manifestations au travail (c.-à-d. le bien-être psychologique, les attitudes et les comportements) n'est pas nécessairement réalisée de manière concourante, ce qui restreint le déploiement de stratégies dans un cadre de gestion des ressources humaines.

Enfin, et comme Dirks (2006) le souligne, l'étude du processus psychologique de la confiance relationnelle permettrait de mieux comprendre pourquoi et comment celle-ci est liée aux manifestations au travail. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'examiner le rôle médiateur des ressources motivationnelles entre la confiance relationnelle perçue par les enseignants et leurs manifestations positives au travail grâce à la théorie de l'autodétermination (TAD). Il existe plusieurs théories des ressources motivationnelles. Cependant, la TAD repose sur la base théorique selon laquelle les êtres humains ont des besoins psychologiques fondamentaux à combler et que la satisfaction de ces derniers amène non seulement les individus à agir de manière à s'intéresser à des activités et à interagir avec les autres, mais également qu'elle contribue à leur fonctionnement optimal, soit à leur développement, leur croissance et leur bien-être (Deci et Ryan, 2000).

En somme, ce projet doctoral vise à mieux comprendre, dans une perspective pragmatique, les raisons pour lesquelles il est important de favoriser la confiance relationnelle des enseignants au sein du milieu (question managériale) et la manière dont cette confiance se manifeste chez les enseignants ainsi que le mécanisme psychologique par lequel elle contribue au fonctionnement optimal des enseignants (question de recherche).

À cet égard, cette thèse comprend cinq chapitres. Le premier chapitre présente la spécificité des établissements collégiaux ainsi que les résultats préliminaires obtenus grâce à une enquête réalisée auprès d'enseignants permettant d'exposer la problématique managériale. Le deuxième chapitre examine les variables clés de ce projet d'étude en décrivant le contexte théorique, ce qui permet de proposer le modèle conceptuel. Le troisième chapitre porte sur le cadre opératoire et, plus précisément, il fournit de l'information quant à la démarche de recherche préconisée. Le quatrième chapitre présente les résultats d'analyses statistiques obtenus grâce à la participation des enseignants à ce projet de recherche. Enfin, le cinquième chapitre décrit les retombées scientifiques et managériales ainsi que les limites de l'étude et les pistes de recherche.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE MANAGÉRIALE

Les nouvelles réalités économiques et la complexification des problématiques qui caractérisent notre société accentuent la pression au sein des milieux scolaires du réseau collégial. À cet égard, les changements de nature sociétale (p. ex., l'omniprésence des technologies et de ses nouveaux modes de communication) ainsi que les changements de nature structurelle (p. ex., la réforme de l'enseignement collégial en 1993 et la gestion par résultats) ont imposé aux acteurs du milieu, gestionnaires et employés, d'accomplir leur rôle de manière efficace et efficiente afin de répondre aux nouvelles et nombreuses exigences.

Par ailleurs, les établissements scolaires sont essentiellement des institutions construites autour de relations sociales dont la fréquence, le nombre et la qualité sont considérés comme d'une grande importance (Goddard, Salloum et Berebitsky, 2009). Pourtant, malgré les recherches menées dans une perspective d'amélioration de la performance organisationnelle, il existe un nombre limité d'études qui ont examiné le lien déterminant existant entre la qualité de ces relations sociales au sein du milieu scolaire et la performance organisationnelle, un constat qui se vérifie encore davantage dans le milieu collégial. Sous ce rapport, la confiance relationnelle représente un ingrédient essentiel permettant de créer des conditions favorables pour qu'un établissement collégial puisse accomplir sa mission dans un environnement changeant.

Le milieu scolaire est constitué de relations sociales multiples et variées faisant partie intégrante du quotidien de ses acteurs. Ces relations parmi les membres (c.-à-d. dirigeants, enseignants et étudiants) se développent, se tissent, s'améliorent ou s'enveniment parfois. Ces membres font partie d'une communauté au sein de laquelle ils jouent parfois le rôle d'acteurs et parfois le rôle d'observateurs.

C'est pourquoi une communauté collégiale est constituée d'un réseau complexe d'interactions où ses membres interagissent les uns avec les autres pour concourir à son bon fonctionnement (Mayer, Davis et Schoorman, 1995; Van Maele et Van Houtte, 2012). L'efficacité de cette interdépendance nécessite que la confiance relationnelle soit présente comme agent facilitateur des relations entre les membres (Tschannen-Moran et Gareis, 2015). La confiance relationnelle constitue la pierre d'assise des relations entre les acteurs et favorise la collaboration entre ceux-ci, alors qu'en son absence il n'y a pas de garantie que les gens travailleront ensemble (Smith, 2012; Tschannen-Moran, 2001). La confiance en milieu scolaire est considérée comme un liant social essentiel (*lubricant*; Adams et Forsyth, 2009; Tschannen-Moran, 2009). Bien que la confiance relationnelle soit cultivée et maintenue principalement par les dirigeants qui auront un rôle clé à jouer à cet égard, c'est souvent par le truchement des enseignants qu'il sera possible d'évaluer sa présence ou son absence au sein des institutions d'enseignement.

Les chercheurs de la communauté scientifique reconnaissent l'importance du rôle joué par les enseignants du collégial parce que ceux-ci favorisent l'apprentissage des étudiants et, de ce fait, concourent à leur persévérance et à leur réussite scolaires (Barbeau, 2007; Tinto, 1997; Zumbrunn et *al.*, 2014). Cependant, les enseignants du collégial² font face à plusieurs défis dans l'exercice de leur profession en raison de la présence de certains facteurs impondérables :

- un taux de précarité élevé, soit plus de 50 % du personnel (MEESR, 2015) ;
- un nombre important de nouveaux venus embauchés à la suite du départ à la retraite d'enseignants au cours de la décennie, soit plus de 7 000 sur une population de près de 18 000 (Fédération des enseignantes et enseignants de cégep, 2007) ;

² Bien qu'il existe une distinction entre les vocables « enseignant » et « professeur » où ce dernier est exclusivement réservé à l'enseignement universitaire (Office québécois de la langue française [OQLF], 2015a), nous avons choisi d'utiliser le vocable « enseignant » pour tous les ordres d'enseignement afin de ne pas alourdir inutilement le texte.

- un alourdissement de la tâche à la suite de pressions budgétaires récurrentes au cours des dernières années totalisant 155 millions de dollars (Fédération des cégeps, 2015a; Nadeau, 2016). Ces circonstances nuisent également au recrutement de nouveaux enseignants ;
- une complexification du travail de l’enseignant au cours des dernières années (Bilodeau, 2013) ;
- une pénurie de main-d’œuvre où il est parfois nécessaire de rappeler les enseignants à la retraite (Maheu, 2009).

Parallèlement à ces observations, nous remarquons qu’il existe un nombre relativement important d’écrits scientifiques portant sur la gestion administrative en soutien aux membres de la direction de l’enseignement primaire et secondaire, en comparaison au collégial. Si l’on considère les différences qui existent quant à la réalité professionnelle des enseignants selon leur ordre d’enseignement (St-Pierre, 2007) – un élément dont il sera d’ailleurs question plus loin dans ce chapitre –, il est étonnant de constater que peu d’études ont été réalisées sur la gestion de ces institutions en soutien aux dirigeants. Ce constat surprend dans la mesure où la création des cégeps³ remonte à près de 50 ans, et où leurs gestionnaires et employés exercent avec compétence des fonctions stratégiques au sein d’organisations bien établies et dotées d’un mode de fonctionnement bien rodé (Hamel et Gourdes-Vachon, 2008).

Dans ce chapitre, nous exposons, dans un premier temps, la spécificité des cégeps selon trois angles : 1) leur caractère distinct en comparaison des autres ordres d’enseignement au sein du système scolaire québécois; 2) la présence de changements de nature sociétale et structurelle au cours des 20 dernières années; et 3) l’état global de la situation et la modification de la tâche de l’enseignant selon trois études empiriques réalisées dans le milieu. Dans un second temps, afin de démontrer l’importance de la confiance relationnelle au sein du milieu collégial et de

³ Le terme « cégep » est l’acronyme de « collège d’enseignement général et professionnel » (OQLF, 2015c).

mettre en évidence l'ampleur des préoccupations actuelles du personnel enseignant, nous présentons les résultats préliminaires obtenus grâce à une enquête réalisée dans le cadre de la résidence en entreprise⁴. Cette vue d'ensemble nous permettra, en tout dernier lieu, de présenter la question managériale et la question de recherche qui fondent ce projet d'étude.

1. SPÉCIFICITÉ DES CÉGÉPS

1.1 Cégeps au sein du réseau de l'enseignement au Québec

Le système d'éducation québécois comporte quatre ordres d'enseignement : primaire, secondaire, collégial et universitaire. D'abord, le primaire et le secondaire, composés d'étudiants⁵ dont l'âge se situe généralement entre 5 et 16 ans, offrent des programmes d'études élaborés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (Bédard, 2003). La formation universitaire des enseignants de ces ordres d'enseignement est principalement axée sur la pédagogie et elle a un caractère obligatoire lors de l'embauche, c'est-à-dire qu'un enseignant doit garantir l'obtention de son brevet d'enseignement afin d'obtenir un emploi (Loi sur l'instruction publique - LIP, 2005, chap. I-13.3, art. 23).

Ensuite, les ordres d'enseignement collégial et universitaire sont souvent désignés comme composantes de l'enseignement postsecondaire puisque les activités d'enseignement sont « offertes aux personnes normalement considérées comme *adultes* ou auxquelles on peut habituellement aspirer après avoir achevé des études

⁴ La résidence en entreprise est un cours à unité prévu dans le programme du doctorat en administration de l'UQTR.

⁵ Bien qu'il existe une distinction entre les vocables « élève » (celui ou celle qui fréquente une institution d'enseignement primaire ou secondaire) et « étudiant » (celui ou celle qui fréquente une institution collégiale ou universitaire) (OQLF, 2015b), nous avons choisi d'utiliser le vocable « étudiant » afin de ne pas alourdir inutilement le texte.

secondaires ou atteint l'âge adulte » (Orton, 2003, p. 21). Ces ordres d'enseignement offrent des programmes d'études visant la maîtrise de compétences ou d'un champ de compétences (Laliberté et Dorais, 1999). Pour les enseignants de ces ordres d'enseignement, la formation universitaire axée sur la pédagogie est optionnelle (Lauzon, 2002; St-Pierre, 2007; St-Pierre, Martel, Ruel et Lauzon, 2010). En revanche, la formation universitaire dans leur discipline d'enseignement est obligatoire (St-Pierre *et al.*, 2010). En outre, le développement et l'évaluation des programmes sont assurés par les enseignants (Bédard, 2003; Conseil supérieur de l'éducation, 2000) et les activités de recherche sont facultatives au collégial, mais obligatoires et formelles à l'enseignement universitaire (St-Pierre, 2007).

Bien que nous ayons souligné les distinctions entre ces ordres d'enseignement, il importe de remarquer deux caractéristiques communes sans égard à l'ordre d'enseignement : 1) la responsabilité de l'enseignement est partagée par l'ensemble des enseignants intervenant dans un programme de formation et dans un même établissement, c'est-à-dire qu'elle n'incombe pas à un seul individu (Laliberté et Dorais, 1999); 2) tous les enseignants de ces ordres d'enseignement ont la responsabilité de préparer et dispenser l'enseignement aux étudiants ainsi que d'évaluer le rendement de ces derniers (Bédard, 2003; St-Pierre, 2007).

Créé en 1969, le réseau collégial public est composé de 48 établissements répartis à travers la province québécoise et accueille de jeunes adultes ($N = 200\ 493$). Ces derniers sont âgés majoritairement de 17 à 24 ans (soit dans une proportion de 80 %) et sont inscrits à la formation technique, préuniversitaire ou à la formation continue (Fédération des cégeps, 2015b). Quant au personnel au service du réseau collégial, celui-ci regroupe des employés ($N = 27\ 562$) répartis dans différents corps d'emploi, c'est-à-dire au sein du personnel enseignant ($N = 17\ 287$), du personnel de soutien ($N = 7\ 166$), du personnel professionnel ($N = 1\ 931$) et du personnel de direction ($N = 1\ 178$) (Fédération des cégeps, 2015b). Les cégeps occupent une place prépondérante non seulement dans le cheminement scolaire des étudiants québécois à

l'égard de l'enseignement supérieur, mais ils jouent également un rôle important au sein des communautés, tant par leur offre d'activités socioculturelles et sportives que par leur offre de services de soutien technologique aux entreprises, par l'intermédiaire de partage d'expertises et de perfectionnement (Fédération des cégeps, 2015b).

Certes, la mission des cégeps consiste à offrir un service d'enseignement, tout comme les ordres d'enseignement primaire, secondaire et universitaire, mais son service d'enseignement se différencie de ceux-ci notamment par sa mission d'orientation. En effet, la plupart des étudiants confirment leur choix de carrière lors de leur passage au collégial, et ce, qu'ils s'inscrivent à un programme technique menant au marché du travail ou à un programme préuniversitaire menant à la poursuite des études à l'université (Dionne-Proulx et Alain, 2000; Fédération des cégeps, 2015b).

1.2 Description des principaux changements survenus depuis 20 ans

Depuis une vingtaine d'années, les établissements d'enseignement du réseau collégial ont fait face à plusieurs changements qui ont eu pour conséquence de modifier la nature de la tâche des enseignants. Nous avons choisi de présenter ces changements selon deux perspectives, soit les changements de nature sociétale et ceux de nature structurelle.

1.2.1 Les changements de nature sociétale

D'abord, les changements de nature sociétale au sein des cégeps sont en phase avec les mutations de la société (Conseil supérieur de l'éducation, 2010), que nous présentons sous l'angle de trois réalités nous apparaissant plus évidentes. Premièrement, l'omniprésence des technologies et de ses nouveaux modes de communication (p. ex., les réseaux sociaux) modifie les pratiques pédagogiques du

personnel enseignant (Poellhuber, 2001; St-Pierre et Lison, 2009) ainsi que les comportements d'apprentissage des étudiants (Belleau, 2012).

Deuxièmement, les valeurs et attitudes des étudiants sont différentes des cohortes d'étudiants des générations antérieures (St-Pierre et Lison, 2009), des circonstances qui ont amené plusieurs cégeps de la province à se doter d'un code de conduite destiné à créer un environnement adéquat pour la réalisation de leur mission éducative.

Troisièmement, l'équilibre du rapport études-travail est rompu en raison des pressions liées à la consommation. Il en résulte un risque accru de difficultés scolaires et d'abandon des études dans de telles circonstances (Thériault, 2004). Le personnel enseignant, acteur de premier plan auprès des étudiants, doit les informer de la menace que ce risque accru fait peser sur leur parcours scolaire (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008). En somme, ce nouveau contexte sociétal nécessite des adaptations et une approche différente de la part des enseignants (Gourdeau, Labelle, Letarte et Tremblay, 2010), chez qui ces nouvelles réalités sont parfois perçues comme des entraves à leur épanouissement professionnel (Doyon, 2013).

1.2.2 Les changements de nature structurelle

Présentés au cours des prochains paragraphes, les changements de nature structurelle s'articulent selon sept points. Premièrement, la réforme Robillard en 1993 a modifié le cadre légal du réseau collégial en introduisant l'approche par compétences visant à établir une meilleure correspondance entre les attentes du marché du travail et les programmes de formation offerts par le réseau. Ce courant d'enseignement a eu pour effet d'alourdir la charge de travail des enseignants non seulement lors de son introduction (Dionne-Proulx et Alain, 2000), mais également depuis, puisque cette approche nécessite une concertation régulière des acteurs des programmes et une

certaine maîtrise des concepts s'y rattachant (Avignon, 2013; Comité patronal de négociation des collèges et fédérations syndicales, 2008).

Deuxièmement, depuis l'entrée en vigueur de la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) en 2002, les cégeps sont assujettis à une mesure de leur performance, chaque institution ayant la responsabilité d'élaborer à cet égard un plan stratégique pour une période couvrant plusieurs années. Ce plan comporte des objectifs stratégiques ainsi que des moyens à mettre en œuvre pour la réalisation de la mission de l'institution. Il est révisé annuellement et est de nature publique (Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, 2013, chap. C 29, art. 16.1). Voici deux exemples d'objectifs tirés du plan stratégique 2010-2016 du Cégep de Trois-Rivières, dont l'atteinte se mesure par un indicateur :

- Objectif 1 : « s'assurer de la pertinence des programmes d'études à l'enseignement régulier »;
- Indicateur 1 : « taux de placement des diplômés du secteur technique »;
- Objectif 2 : « poursuivre l'amélioration des infrastructures informatiques »;
- Indicateur 2 : « taux de renouvellement des équipements et des infrastructures informatiques » (Cégep de Trois-Rivières, 2015, p. 4-5).

Ainsi, la gestion par résultats, caractérisée par le souci de transparence et la reddition de compte (Mazouz, Leclerc et Tardif, 2008), est devenue une préoccupation majeure, tant pour les gestionnaires que pour les enseignants. En effet, selon certains membres du personnel enseignant, la gestion par résultats a contribué indirectement à diminuer leur autonomie professionnelle (De Saedeleer, 2005), car la performance organisationnelle des cégeps est dorénavant évaluée sur la base de l'atteinte d'objectifs formulés en indicateurs élaborés lors de la conception d'un plan stratégique (CEEC, 2008, 2012).

Troisièmement, les gestionnaires de cégep doivent relever de nombreux défis afin de maintenir la même prestation de service, malgré les pressions budgétaires imposées par le gouvernement, qui, à hauteur de 88 %, constitue la principale source de financement des cégeps (Fédération des cégeps, 2011). À sept reprises entre les exercices financiers 2011-2012 et 2015-2016, le gouvernement du Québec a imposé des compressions budgétaires récurrentes totalisant 155 millions de dollars (Fédération des cégeps, 2015a; Nadeau, 2016). Ces mesures ont été appliquées à l'ensemble des 48 cégeps publics et certains d'entre eux se trouvent depuis dans une situation financière précaire⁶. Dans un tel contexte, la suppression des services aux étudiants (Allard, 2015; Orfali, 2015), les mises à pied d'employés (Lafleur, 2014), l'augmentation du nombre d'étudiants par classe (Gervais, 2015) et le gel salarial représentent autant d'avenues à examiner pour les décideurs afin d'assurer l'équilibre financier de ces organisations. Il va sans dire que les enseignants appréhendent une augmentation du nombre d'étudiants par classe puisque cette mesure serait perçue comme un alourdissement indu de leur tâche dans un contexte où les services spécialisés de soutien se font rares.

Quatrièmement, la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ) soulignait en 2007 que, parmi les 19 900 enseignants de cégep, 7 749 étaient âgés de plus de 50 ans, soit une proportion de 40 % (FEC-CSQ, 2007). Elle prévoyait qu'une grande part d'entre eux prendrait sa retraite au cours de cette décennie. Il est plausible que ces nombreux départs aient fragilisé la culture organisationnelle en raison notamment de l'absence de transfert et de partage intergénérationnels de connaissances observée dans ces institutions (Lemay, Bernier, Rinfret et Houlfort, 2012). Par ailleurs, l'arrivée de nouveaux enseignants a exigé un investissement de temps afin de les intégrer et de les accompagner dans leurs nouvelles fonctions, comme le prescrivent les programmes d'accueil et d'insertion professionnelle qui ont été mis en place (Fédération des cégeps, 2008; Pratte, 2007).

⁶ En janvier 2015, 12 cégeps parmi les 48 du réseau ont terminé leur exercice financier en affichant un déficit (Chouinard, 2015). En janvier 2016, ils étaient 24 cégeps déficitaires (Dion-Viens, 2016).

Cinquièmement, de nouvelles modalités d'admission au cégep offrent certes un plus grand accès aux études collégiales à davantage d'étudiants, mais ces derniers présentent une moyenne générale scolaire plus faible ou sont moins bien préparés à ce niveau d'études (Fédération des cégeps, 2010a). En outre, comme la réforme pédagogique des étudiants du secondaire (communément appelée « nouveau pédagogique ») a suscité de nombreuses appréhensions et controverses depuis son implantation en 2005 (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Larose et Duchesne, 2015), l'arrivée de ces étudiants au collégial à compter de l'automne 2010 interpelle tout autant les différentes parties prenantes⁷. Ces deux situations, soit les conditions et modalités d'admission dorénavant plus souples et les étudiants du secondaire arrivant avec un bagage cognitif et expérientiel différent de leurs prédécesseurs, amènent les acteurs du collégial à s'interroger sur les conséquences à long terme du phénomène au collégial. Bien que ce phénomène soit peu documenté à l'heure actuelle selon la perspective des enseignants du collégial étant donné sa récence, on ne peut que s'interroger sur les impacts de ces modifications sur la tâche de l'enseignant et sur les adaptations que cette nouvelle réalité nécessite.

Sixièmement, comme il existe dorénavant de meilleurs outils de dépistage des troubles d'apprentissage chez les étudiants qui en sont affectés, les cas diagnostiqués sont en nombre croissant au sein des cégeps (Fédération des cégeps, 2010b). En 2007, le réseau collégial dénombrait 1 300 étudiants ayant des besoins particuliers⁸, tandis qu'en 2012 il en dénombrait 7 500; il s'agit donc d'une hausse de 477 % (Marquis, 2013). Leur présence requiert souvent que les tâches du personnel enseignant soient adaptées (p. ex., stratégies d'apprentissage), ce qui a pour conséquence également de modifier la nature du travail des enseignants.

⁷ Les ordres d'enseignement primaire et secondaire ont également connu une réforme pédagogique, respectivement en 2000 et 2005 (MELS, 2005).

⁸ Vocabulaire utilisé afin de désigner les « étudiants présentant un trouble [d'apprentissage], un handicap ou une déficience requérant des accommodements particuliers » (Fédération étudiante collégiale du Québec [FECQ], 2011, p. 27).

Septièmement, les perspectives démographiques régionales affectent les établissements largement tributaires du financement du gouvernement, comme nous l'avons déjà souligné. Certaines régions du Québec connaîtront au cours des prochaines années une baisse significative de leur population (p. ex., Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine), tandis que d'autres (p. ex., Laval), favorisées par les politiques migratoires du Québec, observeront une augmentation importante (Institut de la statistique du Québec, 2014). Cette situation est plutôt préoccupante et fragilise davantage certains établissements affichant déjà un déficit budgétaire.

1.3 État global de la situation du travail des enseignants en milieu collégial

Au cours des paragraphes précédents, nous avons exposé la situation indiquant que le milieu collégial connaît de nombreux changements sociétaux et structurels depuis les deux dernières décennies, un contexte ayant pour effet de modifier la nature du travail des enseignants. Il apparaît dès lors pertinent de s'interroger si cette réalité du travail, passée et présente, affecte au premier chef la confiance relationnelle au sein du milieu. À ce sujet, nous présentons trois études réalisées auprès d'enseignants en milieu scolaire collégial qui permettent de traduire, dans une certaine mesure, les principales préoccupations de ces derniers.

1.3.1 L'étude 1

D'abord, une recherche réalisée par Dionne-Proulx et Alain (2000) auprès d'enseignants répartis dans 30 cégeps de la province (taux de réponse de 40 %; $n = 1\,781 / N = 4\,500$) visait à mieux comprendre l'épuisement professionnel de ces derniers en déterminant certains facteurs contributifs de ce phénomène. Tout en mettant en lumière les particularités de ce milieu scolaire et les changements survenus depuis la réforme Robillard en 1993, les auteurs soulignent que les conditions de travail des enseignants ont changé. Les cinq facteurs présentés ci-dessous sont placés en ordre

décroissant d'importance selon le score moyen de satisfaction obtenu sur une échelle de 1 (« Pas du tout ») à 7 (« Beaucoup ») :

- Tâches d'enseignement (5,95);
- Vie départementale (5,17);
- Réforme de l'enseignement (4,44);
- Espace physique (4,24);
- Direction du collège (3,62).

Le facteur « Direction du collège » a obtenu le résultat le plus faible, alors que trois des quatre indicateurs de la variable ont présenté des résultats se situant sous la valeur 3,50 : 1) la créativité dont font preuve les membres de la direction; 2) la transparence dans la détermination des problèmes; et 3) le niveau d'estime pour le travail accompli. Quant à l'indicateur sur la satisfaction de la compétence des administrateurs (quatrième indicateur de la variable), le résultat obtenu se situe à près de 4,00.

1.3.2 L'étude 2

Ensuite, une étude qualitative réalisée par Gourdeau et ses collaborateurs (2010) visait à déterminer les principales situations stressantes portant sur l'organisation du travail ainsi qu'à établir une démarche préventive en santé psychologique. À partir d'entrevues de groupe menées auprès de 82 enseignants au sein d'un établissement collégial, une analyse des résultats a permis de dégager les principaux éléments suivants :

- Un écart entre les exigences du milieu et la disponibilité des ressources organisationnelles et sociales;
- Les exigences accrues des étudiants (c.-à-d. les nouvelles cohortes d'étudiants ayant des valeurs distinctes⁹ de leurs prédécesseurs ainsi que la présence accrue d'étudiants ayant des besoins particuliers);
- La perte du sens au travail par l'accroissement des tâches administratives au détriment de la tâche d'enseignement;
- Une sous-évaluation de la charge de travail associée aux activités pédagogiques.

1.3.3 L'étude 3

Enfin, l'enquête de Philippe et Richard (2015) indique qu'un bon nombre d'enseignants du collégial (taux de réponse de 10 %; $n = 443 / N = 4\ 500$) est insatisfait de leur emploi (35 %). Certains déclarent vouloir changer de travail (11 %) ou être hésitants quant au fait de rester ou de quitter l'organisation (18 %). Par ailleurs, 28 % des participants mentionnent souffrir de symptômes d'épuisement émotionnel (p. ex., manque d'énergie au travail) quelques fois par mois, tandis que 2 % mentionnent en souffrir plusieurs fois par semaine.

Bien que ces études ne visent pas à étudier de manière explicite la confiance relationnelle ni à comprendre les effets des changements qui sont survenus au cours des 20 dernières années dans ce milieu académique, les résultats observés mettent néanmoins en lumière la nécessité d'étudier ce milieu de travail afin de mieux comprendre sa réalité organisationnelle, qui, nous l'avons par ailleurs souligné, présente un caractère distinct des autres ordres d'enseignement.

⁹ Selon Gourdeau et ses collaborateurs (2010), « les [étudiants] sont décrits plus individualistes et tolèrent moins les délais. Ils demandent [aux enseignants] une plus grande disponibilité qui dépasse la présence en classe. Il en ressort également que le manque de respect [des étudiants] envers les enseignants soit un fait banalisé qui néanmoins mine parfois la motivation au travail » (p. 9).

2. RÉSIDENCE EN ENTREPRISE

Afin d'examiner la pertinence de ce projet d'étude et l'ampleur des préoccupations actuelles du personnel enseignant du milieu collégial, nous présentons les résultats préliminaires obtenus grâce à une enquête réalisée dans le cadre de la résidence en entreprise. Celle-ci est un cours à unité dans le cadre du programme de doctorat et permet à l'étudiant d'approfondir sa réflexion quant à la formulation de la problématique managériale de son projet de thèse.

À l'automne 2012, nous avons effectué un sondage auprès d'enseignants d'un cégep de la province (taux de réponse de 25,7 %; $n = 118 / N = 459$) afin de dresser un tableau de la situation actuelle. Nous avons compilé d'abord les résultats obtenus au regard des manifestations au travail des enseignants selon trois points de vue complémentaires, soit leur santé psychologique, leurs attitudes ainsi que leurs comportements au travail (dont il sera davantage question dans le prochain chapitre). Les résultats sont présentés au tableau 1. Ceux-ci proviennent d'énoncés d'échelles de mesure désignant la santé psychologique (p. ex., l'épuisement émotionnel), les attitudes au travail (p. ex., l'engagement organisationnel) et les comportements au travail (p. ex., la performance subjective au travail).

Tableau 1
Compilation du sondage selon la perception des manifestations
au travail des enseignants

Santé psychologique	<ul style="list-style-type: none"> - 25 % d'entre eux se sentent complètement épuisés à la fin d'une journée de travail¹⁰. - 40 % d'entre eux perçoivent que l'enseignement gruge toute leur énergie. - 28 % des enseignants éprouvent du stress dès qu'ils commencent à enseigner. - 37 % d'entre eux éprouvent de l'anxiété lorsqu'ils se trompent en classe.
Attitudes au travail	<ul style="list-style-type: none"> - 34 % des enseignants perçoivent qu'ils ne ressentent pas de sentiment d'appartenance à leur milieu. - 36 % des enseignants perçoivent qu'ils ne font pas « partie de la famille » dans leur cégep. - 32 % d'entre eux ne ressentent pas de « liens affectifs » avec le cégep.
Comportements au travail	<ul style="list-style-type: none"> - Seulement 68 % se sentent capables de motiver les étudiants qui démontrent un faible intérêt pour les travaux scolaires. - Seulement 66 % se sentent capables d'intéresser les étudiants les plus difficiles. - Même s'ils se préparent adéquatement, 28 % perçoivent qu'ils n'ont pas de succès lorsqu'ils enseignent. - 45 % perçoivent qu'ils font plusieurs erreurs lors de leur pratique enseignante.

Bien qu'à première vue les pourcentages présentés dans le tableau 1 de la perception des manifestations au travail des enseignants révèlent une situation de vulnérabilité pouvant constituer une source d'inquiétude, il apparaît pertinent de procéder à une étude plus approfondie qui élargirait cette perspective. En effet, selon ce spectre d'analyse, il importe de s'intéresser non seulement aux résultats d'un processus de travail (c.-à-d. à ses manifestations), mais également aux déterminants du processus, qui présentent souvent le point de départ d'une situation à corriger. Pour ce motif, nous avons privilégié les trois dimensions présentées par le modèle de Humphrey, Nahrgang et Morgeson (2007) afin de mieux comprendre l'organisation du travail des enseignants. Ce modèle met l'accent non seulement sur les caractéristiques

¹⁰ De ce pourcentage, 41 % se sentent ainsi quelques fois par mois, 18 % au moins une fois par semaine, 36 % quelques fois par semaine et 5 % chaque jour.

des conditions de travail, mais également sur ses caractéristiques sociales et organisationnelles (Morgeson et Humphrey, 2006). Ces résultats sont compilés selon ces trois dimensions et présentés au tableau 2.

Tableau 2
Compilation du sondage selon les caractéristiques de l'organisation du travail

Caractéristiques motivationnelles de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> - 40 % des enseignants perçoivent que les objectifs et les priorités de l'institution ne favorisent pas la mise en œuvre de nouvelles méthodes pédagogiques. - 53 % d'entre eux ne savent pas avec certitude quelles sont les priorités collégiales. - 49 % des enseignants perçoivent que l'information liée au budget n'est pas disponible pour tous les enseignants. - 55 % indiquent qu'ils ont peu l'occasion d'apprendre de nouvelles stratégies pédagogiques. - 41 % d'entre eux considèrent que les membres de la direction n'ont pas de grandes attentes à leur égard en tant que professionnels. - 59 % d'entre eux ne se sentent pas impliqués dans les prises de décision du cégep autant qu'ils le voudraient.
Avec les membres de la direction	<ul style="list-style-type: none"> - 40 % des enseignants perçoivent que les membres de la direction ne se préoccupent pas d'eux. - 49 % d'entre eux éprouvent de la méfiance quant à la plupart des actions des membres de la direction. - 50 % d'entre eux croient que les membres de la direction ne les informent pas de ce qui se passe vraiment.
Caractéristiques sociales	<ul style="list-style-type: none"> - 44 % des enseignants se méfient les uns des autres. - 33 % d'entre eux perçoivent qu'ils ne peuvent communiquer entre eux de façon ouverte. - 33 % des enseignants perçoivent qu'ils ne veillent généralement pas les uns sur les autres.
Avec les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> - 35 % des enseignants perçoivent qu'ils ne peuvent pas compter sur les étudiants afin qu'ils fassent leur travail. - 31 % d'entre eux croient que les étudiants ne sont pas des apprenants compétents.
Caractéristiques des conditions de travail	<ul style="list-style-type: none"> - 65 % des enseignants perçoivent que la charge de travail est trop lourde et constitue un facteur de stress. - 32 % d'entre eux sont insatisfaits de la disponibilité du matériel et des ressources pour l'enseignement ou la classe (livres, bibliothèque, centre de documentation, équipement et ressources informatiques, etc.). - 47 % d'entre eux considèrent que les groupes de grande taille représentent une source de stress dans le cadre de leur travail. - 66 % perçoivent que la manière dont l'horaire est aménagé accentue leur isolement avec leurs collègues.

En somme, le tableau 2 brosse le portrait d'une situation où les enseignants sont préoccupés par les trois dimensions des caractéristiques de l'organisation du travail proposées par le modèle théorique de Humphrey et ses collaborateurs (2007). En premier lieu, quant aux caractéristiques motivationnelles de la tâche, les enseignants soulignent :

- 1) qu'ils s'identifient difficilement à leur travail, car ils ne connaissent pas avec certitude les priorités de l'organisation (53 %), ils ne se sentent pas impliqués dans les prises de décision autant qu'ils le désirent (59 %) et que l'information liée au budget n'est pas disponible (49 %);
- 2) que l'acquisition d'une diversité de compétences semble être un souci puisqu'ils ont peu l'occasion de connaître de nouvelles stratégies pédagogiques (55 %);
- 3) que les membres de la direction n'offrent pas suffisamment de rétroaction parce qu'ils n'expriment pas leurs attentes (41 %).

En deuxième lieu, quant aux caractéristiques sociales, les enseignants soulignent que :

- 1) le soutien social de la part de membres de la direction (40 %) et de collègues (33 %) est perçu comme inadéquat;
- 2) l'interdépendance entre les acteurs du milieu est minée par la méfiance à l'égard de membres de la direction (49 %) ou de collègues (44 %);
- 3) les interactions avec les étudiants ne se présentent pas dans un contexte facilitant puisqu'ils croient que les étudiants ne sont pas des apprenants compétents (31 %) ou que les étudiants ne font pas leur travail (35 %).

En troisième lieu, quant aux caractéristiques des conditions de travail, les enseignants soulignent :

- 1) que la charge de travail est trop lourde (65 %);
- 2) qu'ils sont insatisfaits de la disponibilité du matériel et des ressources pour l'enseignement ou la classe (32 %);
- 3) que les groupes de grande taille représentent une source de stress (47 %);
- 4) que l'horaire de travail accentue leur isolement avec leurs collègues (66 %).

Humphrey et ses collaborateurs (2007) indiquent que, lorsque les caractéristiques motivationnelles de la tâche, les caractéristiques sociales et les conditions de travail sont perçues positivement, elles favorisent de meilleures attitudes (p. ex., satisfaction au travail) et de meilleurs comportements (p. ex., performance au travail). À l'inverse, lorsqu'elles sont perçues négativement, elles favorisent des comportements négatifs tels que l'absentéisme. Les auteurs soulignent également que, lorsque les caractéristiques sociales sont perçues positivement, elles favorisent une meilleure santé psychologique (p. ex., bien-être) et, lorsqu'elles sont perçues négativement, elles favorisent des manifestations de problèmes de santé tels que l'épuisement professionnel.

Il nous faut souligner deux limites quant aux résultats présentés dans les tableaux 1 et 2, à savoir la petite taille de l'échantillon et le questionnaire de type « autorapporté ». Cependant, puisque nous avons choisi d'accorder la primauté aux interactions sociales et, plus précisément, à l'important liant social que constitue la confiance relationnelle en milieu scolaire (Adams et Forsyth, 2009; Tschannen-Moran, 2009), ces données préliminaires sont utiles dans la perspective d'un questionnement sur la confiance relationnelle. De ce fait, cette dernière contribue à développer, à nouer et à entretenir les relations parmi les différents acteurs voués à la mission institutionnelle.

La confiance relationnelle est une caractéristique fondamentale du milieu scolaire puisqu'elle sert de toile de fond aux interactions entre les différents acteurs. Sa présence est essentielle, car elle entraîne des retombées positives et bénéfiques pour le

milieu (Bryk et Schneider, 2002). Lorsque la confiance relationnelle est absente ou qu'elle s'émousse, elle peut nuire à la collaboration et à la communication entre les acteurs (Tschannen-Moran, 2014a), tout en favorisant une attitude plus négative des enseignants à l'égard du milieu (Christophersen, Elstad et Turmo, 2011; Tschannen-Moran et Gareis, 2015). Cette dernière situation pose un sérieux problème, car l'absence de confiance relationnelle porte ombrage aux interactions entre les acteurs du milieu scolaire ou les inhibe.

3. PROBLÈME MANAGÉRIAL, OBJET DE RECHERCHE ET PERTINENCE

Les prochains paragraphes présentent d'abord la question managériale ainsi que la question de recherche qui servent de guides au projet de recherche. Ensuite, nous exposons brièvement la pertinence de la thèse par sa contribution à l'avancement des connaissances et à l'enrichissement du soutien aux dirigeants de cégep.

Au cours des pages précédentes, nous avons relevé les changements de nature sociétale et de nature structurelle qui ont exercé une pression sur le fonctionnement organisationnel des cégeps et plus spécifiquement sur la tâche enseignante. Ultimement, ces éléments ont concouru à fragiliser la confiance relationnelle des enseignants envers les autres acteurs du milieu. La réalité actuelle qui prévaut au sein des cégeps, mise en lumière par les résultats du sondage de la résidence en entreprise, nous amène à formuler la question managériale de ce projet d'étude : *Selon une perspective managériale et à la lumière de la réalité observée dans les cégeps et des nombreux changements sociétaux et structurels survenus au cours des 20 dernières années dans ces institutions, pourquoi la confiance relationnelle des enseignants doit-elle être favorisée au sein du milieu collégial ?*

Par ailleurs, bien que la confiance relationnelle présente des caractéristiques sociales qui permettent de définir le milieu, elle provient de chacun des individus qui le composent et n'est pas à proprement dit une caractéristique de l'organisation scolaire (Adams, 2008). Pourtant, les chercheurs privilégient l'étude de la confiance relationnelle selon une perspective sociale commune, alors qu'une approche visant le processus psychologique qui la sous-tend (Adams, 2008) permettrait de mieux comprendre pourquoi et comment la confiance relationnelle est liée aux manifestations au travail des enseignants (Dirks, 2006). Pour cette raison, la question de recherche de ce projet doctoral comporte deux volets puisqu'il est important non seulement de connaître les effets directs de la confiance relationnelle chez les enseignants du collégial (c.-à-d. ses manifestations), mais également de mieux comprendre le processus psychologique par lequel elle se déploie. Ce qui nous amène à formuler la question de recherche : *Comment la confiance relationnelle se manifeste-t-elle chez les enseignants du collégial et par quel mécanisme psychologique?*

Afin de répondre de manière pertinente et cohérente à la question de recherche, nous avons choisi d'élaborer le cadre théorique de ce projet de thèse selon trois perspectives guidant la conception de son modèle conceptuel. La première aborde le concept de la confiance relationnelle afin d'exposer non seulement sa définition et sa typologie, mais également une recension des études empiriques portant sur la confiance relationnelle des enseignants. La deuxième ouvre sur les manifestations de la confiance relationnelle et plus précisément sur leurs définitions ainsi que les études qui s'y sont intéressées, ce qui permet d'examiner les liens directs entre la confiance relationnelle et celles-ci. La troisième aborde le rôle médiateur des ressources motivationnelles des enseignants, car bien qu'il soit intéressant d'étudier les liens directs entre la confiance relationnelle et les manifestations chez le personnel enseignant, l'introduction d'une variable médiatrice dans la relation permettra de mieux comprendre comment et par quel mécanisme psychologique la confiance relationnelle se manifeste.

Ce projet doctoral apporte une contribution significative à la connaissance ainsi qu'aux applications que peuvent en tirer les gestionnaires d'établissement scolaire collégial. En premier lieu, sur le plan théorique, puisqu'à notre connaissance aucune étude n'a été réalisée en milieu scolaire collégial à propos des manifestations de la confiance relationnelle des enseignants envers les acteurs du milieu ni sur le mécanisme psychologique en jeu. Cette recherche vise à contribuer à une meilleure compréhension de la confiance relationnelle du personnel enseignant dans un contexte scolaire collégial, d'autant plus que la recherche sur ce sujet doit mettre en lumière les nuances et les subtilités du contexte d'étude (Van Maele, Van Houtte et Forsyth, 2014). Ainsi, ce projet doctoral propose l'étude simultanée de la confiance relationnelle envers trois référents (c.-à-d. membres de la direction, collègues de travail et étudiants) permettant de mieux refléter la réalité du travail en milieu collégial. L'étude permet de mieux comprendre comment la confiance relationnelle concourt à favoriser les manifestations positives au travail des enseignants en examinant le rôle des ressources motivationnelles de ces derniers.

En second lieu, sur le plan managérial, car, en s'intéressant à la confiance relationnelle du personnel enseignant, un sujet ayant fait l'objet d'aucune étude au collégial à notre connaissance, cette recherche permet de formuler des propositions qui offrent des pistes de réflexion aux gestionnaires scolaires du réseau afin de mieux cibler leurs interventions auprès du personnel enseignant et, par le fait même, de contribuer à une amélioration de la performance organisationnelle.

DEUXIÈME CHAPITRE

CONTEXTE THÉORIQUE

L'intérêt grandissant de la communauté scientifique pour le thème de la confiance relationnelle en milieu scolaire s'explique par le souci constant d'améliorer la performance organisationnelle. Puisque le milieu scolaire est caractérisé par un grand nombre de relations sociales, la confiance contribue à faciliter les échanges d'information ainsi qu'à favoriser la collaboration entre les parties (Van Maele et *al.*, 2014). Bien que la confiance soit un important vecteur des relations sociales du milieu scolaire (Forsyth, Barnes et Adams, 2006; Louis, 2007; Van Maele et Van Houtte, 2009; Wahlstrom et Louis, 2008), le sujet ne demeure cependant que très peu étudié (Daly, 2009).

Ce deuxième chapitre a pour objectif de présenter le modèle conceptuel de ce projet d'étude. Pour ce faire, nous exposons en premier lieu le concept de la confiance, liant social essentiel dans un cadre scolaire (Adams et Forsyth, 2009; Tschannen-Moran, 2009). En deuxième lieu, nous examinons les différentes manifestations de la confiance des enseignants selon trois perspectives afin de mieux comprendre le rôle de la confiance relationnelle, soit au regard de leur bien-être au travail, de leurs attitudes et de leurs comportements. En troisième lieu, nous étudions les ressources motivationnelles des enseignants qui entrent en jeu dans la relation entre la confiance des enseignants envers le milieu et les manifestations de cette confiance afin de mieux comprendre le processus psychologique par lequel la confiance se déploie. En dernier lieu, nous présentons le modèle conceptuel, les objectifs général et spécifiques ainsi que les hypothèses de ce projet d'étude.

1. CONFIANCE

Dans le cadre de cette section du chapitre, nous exposons d'abord la définition de la confiance afin de présenter le concept ainsi que les cinq dimensions qui la caractérisent. Puis, nous précisons les trois référents qui président à l'établissement d'une relation d'interdépendance avec les enseignants dans le cadre de leur travail. Ensuite, bien qu'il existe également la confiance de type institutionnel, nous examinons de plus près la confiance de type relationnel, plus pertinente dans la perspective de cette étude. Enfin, en faisant suite à une revue systématique de la littérature scientifique, nous exposons 21 études empiriques examinant le concept de la confiance des enseignants envers un ou plusieurs référents du milieu scolaire et dégageons un ensemble de constats.

1.1 Définition de la confiance

Puisqu'il est suggéré que l'étude de la confiance soit spécifique du milieu (Van Maele et *al.*, 2014; Van Maele et Van Houtte, 2012), nous avons privilégié la recension de définitions provenant d'études s'intéressant à cette variable en milieu scolaire. D'abord, nous présentons une vue d'ensemble de quelques définitions que nous avons recensées (voir Tableau 3). Nous avons choisi de conserver la version originale anglaise de ces définitions afin de ne pas altérer le sens et la portée des vocables privilégiés par les chercheurs.

Tableau 3
Définitions de la confiance en milieu scolaire

Auteur(s)	Définition
Adams et Forsyth (2009)	Trust is an individual's or group's willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is benevolent, reliable, competent, honest, and open (p. 128-129).
Daly (2009)	Trust is defined in this study as the extent to which one engages in a relationship and is willing to be vulnerable to another (i.e., assume risk) on the basis of the interaction and on the confidence that the latter party will possess benevolence, competence, integrity, openness, reliability, and respect (p. 175).
Forsyth, Barnes et Adams (2006)	Trust is one party's willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is: benevolent; reliable; competent; honest and open (p. 130).
Goddard, Salloum et Berebitsky (2009)	[...] Trust is a multifaceted construct involving a willingness to accept risk on the basis of judgments that a trusted party is benevolent, honest, open, reliable, and competent (p. 296).
Hoy et Tschannen-Moran (1999)	Trust is an individual's or group's willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is benevolent, reliable, competent, honest, and open (p. 189).
Lee, Zhang et Yin (2011)	[...] Trust reflects how an individual or group is willing to risk vulnerability with regard to another party. This willingness is based on the individual's or group's confidence that the party is benevolent, reliable, competent, honest and open (p. 821).
Tschannen-Moran (2009)	A party's willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is benevolent, honest, open, reliable, and competent (p. 233).
Van Maele et Van Houtte (2015)	[...] A state in which individuals and groups are willing to make themselves vulnerable to others and to take risks with confidence that others will respond to the own actions in positive ways, that is, with benevolence, reliability, competence, honesty, and openness (p. 97).

Parmi ces définitions, il est possible d'observer explicitement ou implicitement deux composantes communes, soit la vulnérabilité et l'interdépendance (Tschannen-Moran, 2014a). Premièrement, la vulnérabilité est une condition liée à la confiance (Forsyth, Adams et Hoy, 2011; Tschannen-Moran, 2014a), car elle crée une occasion

de développement de la confiance (Hoy et Tschannen-Moran, 1999). La vulnérabilité renforce même la perception de la confiance lorsque le comportement attendu est observé.

Deuxièmement, l'interdépendance est également une condition liée à la confiance (Forsyth et *al.*, 2011; Tschannen-Moran, 2014a), car, sans l'interdépendance, la confiance n'est pas nécessaire (Forsyth et *al.*, 2011). L'interdépendance se définit comme un :

Phénomène consistant en un état de subordination réciproque dans lequel des personnes ou des groupes se sentent solidaires les uns des autres par le seul fait de leur situation personnelle, sociale, économique, etc., et qui les incite à se soutenir mutuellement dans la recherche et la poursuite de leurs objectifs (Dion, 1986, p. 264).

Bien que certains auteurs indiquent le risque comme troisième condition à la confiance en plus de la vulnérabilité et de l'interdépendance (p. ex., Forsyth et *al.*, 2011), il suffit de poser que la vulnérabilité et le risque sont étroitement liés, car la vulnérabilité conduit au risque. Le risque survient lorsqu'on perçoit qu'il est impossible ou difficile de connaître les intentions de l'autre partie de qui l'on dépend (Kramer, 1999). En somme, la vulnérabilité et l'interdépendance sont deux conditions essentielles de la présence de la confiance. Cependant, ces deux conditions peuvent se révéler sous différents aspects à travers une relation entre deux parties, ce qui a pour effet de modifier la forme de la confiance (Rousseau, Sitkin, Burt et Camerer, 1998). Par exemple, il existe bien un niveau d'interdépendance qui est requis entre la grande majorité des enseignants œuvrant au sein d'un même établissement, mais on peut poser que ce niveau d'interdépendance ne sera pas le même selon que les enseignants ont un statut d'emploi précaire, par opposition à ceux ayant un statut d'emploi permanent.

Par ailleurs, l'analyse des définitions présentées au tableau 3 nous amène à conclure que la définition issue des travaux de Hoy et Tschannen-Moran (1999) en milieu scolaire fait consensus au sein de la communauté scientifique, et ce, pour trois

raisons. Premièrement, certains auteurs soulignent que la confiance est multiforme (Goddard et *al.*, 2009) et comporte plusieurs dimensions (Dirks et Ferrin, 2001). C'est pourquoi la définition adoptée par Hoy et Tschannen-Moran (1999) propose cinq dimensions¹¹ rendant celle-ci plus tangible (Adams et Forsyth, 2009). Deuxièmement, bien que certains auteurs n'aient pas opté pour la définition proposée par Hoy et Tschannen-Moran (1999), ils ont privilégié l'emploi des cinq dimensions définies par ceux-ci (c.-à-d. Goddard et *al.*, 2009; Van Maele et Van Houtte, 2015), s'appuyant sur les fondements de la définition proposée par Hoy et Tschannen-Moran (1999). En outre, bien que Daly (2009) ait privilégié seulement quatre des cinq dimensions proposées par Hoy et Tschannen-Moran (1999), soit la bienveillance, la compétence, la fiabilité et l'ouverture d'esprit, et qu'il ait pris soin d'ajouter deux autres dimensions, soit l'intégrité et le respect, nous constatons que ces dernières font partie du champ lexical de la cinquième dimension (c.-à-d. l'honnêteté), comme le proposent Hoy et Tschannen-Moran (1999). Troisièmement, plusieurs études empiriques récentes portent sur la confiance et préconisent le recours à la définition de Hoy et Tschannen-Moran (1999) (p. ex., Adams et Forsyth, 2009; Forsyth et *al.*, 2006; Lee, Zhang et Yin, 2011; Tschannen-Moran, 2009).

Ainsi, nous avons choisi la définition de la confiance qui est la volonté d'une partie à être vulnérable à une autre partie où la seconde fera preuve de bienveillance, de fiabilité, de compétence, d'honnêteté et d'ouverture d'esprit à l'endroit de la première (Hoy et Tschannen-Moran, 1999, 2003; Tschannen-Moran, 2001, 2014a, 2014b). Cependant, comme Fulmer et Gelfand (2012) le soulignent dans le cadre de leur recension de la littérature scientifique sur la confiance en milieu organisationnel, où elles ont examiné près de 375 articles scientifiques, un grand nombre d'études ne spécifient pas clairement les référents lors de l'élaboration de leur définition. Cette suggestion a pourtant le double avantage d'améliorer la clarté théorique du thème à l'étude et de faciliter les comparaisons entre les études s'intéressant au même construit.

¹¹ Ces cinq dimensions sont les suivantes : la bienveillance, la fiabilité, la compétence, l'honnêteté et l'ouverture d'esprit. Elles sont définies plus loin dans le texte.

À ce propos, quelles sont les différentes parties (ou référents) avec lesquelles les enseignants du collégial interagissent? Selon la Fédération des cégeps (2015b) et nos observations lors de la résidence en entreprise, il existe quatre types de référents qui côtoient sur une base régulière les enseignants, soit les membres de la direction, les collègues de travail, les étudiants et le personnel non enseignant (c.-à-d. le personnel professionnel et le personnel de soutien). Cependant, comme il est plutôt difficile de déduire que la grande majorité des enseignants du collégial interagissent sur le plan professionnel avec le personnel non enseignant, nous avons choisi d'exclure cette catégorie aux fins de cette recherche. Par conséquent, nous avons privilégié trois types de référents qui incitent à un grand nombre d'interactions avec les enseignants du collégial, soit les membres de la direction, les collègues de travail et les étudiants.

D'abord, les membres de la direction, parce qu'ils font la promotion de la cohésion et de la concertation du personnel enseignant afin de répondre à la mission éducative de leur établissement. Ensuite, les collègues, puisqu'ils ont intérêt à collaborer entre eux par rapport aux exigences et à la complexité de la tâche enseignante afin de répondre aux nombreux défis et stimuli intellectuels du milieu, tout en poursuivant la même visée éducative (Laliberté et Dorais, 1999). En outre, comme nous l'avons déjà souligné, le développement et l'évaluation des programmes sont assurés par l'ensemble des enseignants d'un même programme regroupés au sein d'un même établissement (Bédard, 2003; Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Enfin, les enseignants interagissent sur une base régulière avec les étudiants, non seulement à titre de guides dans leurs apprentissages, mais également à titre d'évaluateurs de leurs progrès scolaires.

Par conséquent, afin de se conformer à la suggestion formulée par Fulmer et Gelfand (2012), la définition théorique qui a été retenue dans le cadre de ce projet d'étude est la suivante :

La confiance des enseignants du collégial est la disposition de ces derniers à être vulnérable aux membres de la direction, aux collègues et aux étudiants, et où chacun d'entre eux fera preuve de bienveillance, de fiabilité, de compétence, d'honnêteté et d'ouverture d'esprit à l'égard des enseignants.

Par ailleurs, comme cette définition comporte cinq dimensions soulignant les cinq facettes de la confiance, nous présentons une définition de chacune d'entre elles. En premier lieu, la dimension de la bienveillance réfère à l'assurance qu'une partie agira de manière convenable envers l'autre partie. Le concept de la bienveillance illustre le caractère attentionné de l'autre partie ainsi que l'empreinte de ses bonnes intentions. En deuxième lieu, la dimension de la fiabilité réfère à l'assurance qu'une partie peut compter sur l'autre partie, soulignant le caractère prévisible de ce qui est attendu. En troisième lieu, la dimension de la compétence renvoie à l'habileté d'accomplir avec succès la tâche demandée. En quatrième lieu, la dimension de l'honnêteté réfère à l'intégrité et à l'authenticité d'une partie en qui l'on fait confiance. En cinquième lieu, la dimension de l'ouverture d'esprit renvoie au partage d'information et d'idées prônant le respect mutuel entre les parties (Tschannen-Moran, 2014a).

Somme toute, la confiance est une perception où l'enseignant se sait vulnérable à un ou des référents (membres de la direction, collègues et étudiants), mais il a confiance que ceux-ci répondront de manière positive en étant bienveillants, fiables, compétents, honnêtes et ouverts d'esprit. Comme Bryk et Schneider (2002) le suggèrent, il existe plus d'un type de confiance. Nous examinons ainsi, au cours de la prochaine section, les deux formes de confiance en milieu scolaire.

1.2 Typologie de la confiance

Dans le cadre d'une recension de la littérature portant sur la confiance en milieu organisationnel, Louis (2007) souligne qu'il existe deux formes de confiance, soit de

type institutionnel ou de type relationnel. La confiance institutionnelle se manifeste à travers le comportement qui est attendu des individus selon les normes de l'organisation. Certains la désignent plutôt par les vocables « contrat social de confiance » [traduction libre] (*social contract trust*; Louis, 2007). Quant à la confiance relationnelle, elle est le résultat d'interactions répétées entre les parties concernées (Van Maele et al., 2014). Selon Kramer (1999), les formes de confiance cognitive, affective et motivationnelle représentent les fondements de la confiance relationnelle. Or, certains chercheurs considèrent que la confiance affective est synonyme de la confiance relationnelle (p. ex., Dirks, 2006; Rousseau et al., 1998). En outre, Louis (2007) souligne que ces deux types, soit institutionnel et relationnel, coexistent en milieu scolaire et qu'ils s'influencent mutuellement dans le temps. L'auteure indique par ailleurs qu'il existe peu de travaux réalisés en milieu scolaire concernant la confiance institutionnelle, hormis ceux réalisés dans un contexte de négociation collective ou de rapports difficiles entre les parties patronale et syndicale.

Puisque la confiance en milieu scolaire naît à travers les échanges sociaux (Adams et Forsyth, 2009), ce type de confiance est de nature relationnelle puisqu'il découle des interactions répétées et prévisibles dans le temps entre deux parties (Louis, 2007), et c'est bien sous cet angle que nous proposons ce projet d'étude. La confiance relationnelle constitue une propriété essentielle du milieu scolaire, où la présence ou l'absence d'interactions entre les acteurs comporte des effets importants au sein de la communauté (Bryk et Schneider, 2002; Fox, Gong et Attoh, 2015; Forsyth et al., 2006). Soulignons que, lorsque la confiance entre les parties fait défaut ou qu'elle s'effrite, elle peut nuire à la performance organisationnelle, plus précisément à la collaboration et à la communication entre les individus (Tschannen-Moran, 2014a). Elle est plus fragile qu'on le croit, car elle s'émousse facilement, parfois par un seul incident, et qu'elle s'établit difficilement dans certains cas (Dirks, 2006; Kramer, 1999).

1.3 Études empiriques portant sur la confiance des enseignants envers le milieu

À partir d'une recension sélective des écrits scientifiques, nous avons pris en considération 21 études empiriques (voir Tableau 4) qui se sont intéressées dans un contexte scolaire à la confiance du personnel enseignant envers un, deux voire trois des référents du milieu (c.-à-d. membres de la direction, collègues et étudiants) ainsi qu'aux manifestations exprimées par les enseignants. Le choix de ces 21 études empiriques a été guidé par notre question de recherche, soit *Comment la confiance se manifeste-t-elle chez les enseignants du collégial et par quel mécanisme psychologique?* Les études d'Adams (2008) et de Tschannen-Moran (2014a) ont d'abord servi de tremplin, car ces auteurs y ont présenté une recension de la littérature sur le sujet. Par la suite, nous avons effectué une recherche à partir des deux bases de données américaines EBSCO et PsycINFO, donc en langue anglaise, en utilisant les mots clés *collective trust, school, faculty trust, trust, teacher, well being, teacher attitudes* et *teacher behavior*. La figure 1 présente le logigramme des différentes étapes successives ayant mené au choix de ces 21 études empiriques. Plusieurs études ont été éliminées du processus pour différentes raisons : 1) certaines ne provenaient pas d'une revue évaluée par les pairs; 2) d'autres ne présentaient qu'un modèle conceptuel; et 3) certaines ne présentaient pas d'instrument de mesure de la confiance envers un des référents (c.-à-d. dirigeants, enseignants ou étudiants). Par ailleurs, comme plusieurs études visaient des domaines (p. ex., arts, sciences ou mathématiques) ou encore faisaient mention d'une problématique d'une population ou d'un domaine jugé trop ciblé (p. ex., des éducateurs spécialisés avec des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage), celles-ci ont été également éliminées du processus. Le tableau 4 propose un aperçu synoptique de cette recension.

Figure 1
Logigramme présentant les étapes lors de la recension de la littérature

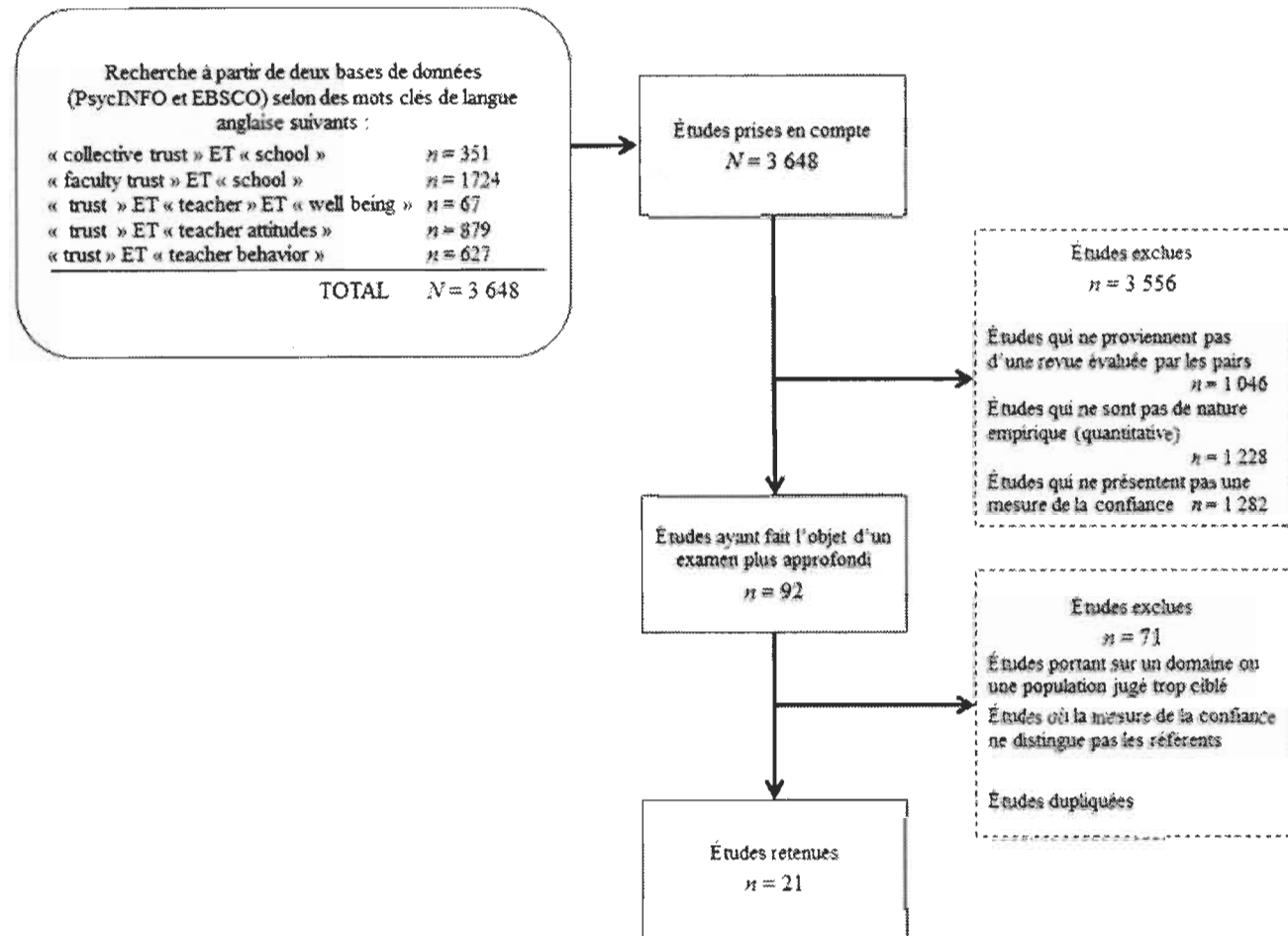


Tableau 4
Caractéristiques d'études empiriques recensées

Auteurs	1. Taille de l'échantillon 2. Ordre(s) d'enseignement 3. Pays	4. Type d'analyse 5. Objet d'analyse 6. Mesure de la confiance – n ^{bre} d'énoncés (réfèrent)	Variables étudiées
1 Adams et Forsyth (2009)	1. 545 enseignants 2. A, B 3. États-Unis	4. Modélisation par équations structurelles 5. École 6. OTS – 8 (ens.)	<ul style="list-style-type: none"> – Variable socioéconomique (étudiants) – Performance scolaire antérieure des étudiants – Confiance perçue des parents envers le milieu – Confiance perçue des enseignants envers les étudiants et les parents – Confiance perçue des enseignants envers leurs pairs – Efficacité collective des enseignants – Motivation des étudiants – Performance scolaire des étudiants
2 Bryk et Schneider (2002)	1. n. d. 2. A 3. États-Unis	4. Modèle linéaire hiérarchique 5. École 6. BS – 9 (dir.) et 6 (ens.)	<ul style="list-style-type: none"> – Variables contextuelles – Confiance relationnelle (envers la direction, les enseignants et les parents) – Engagement envers l'innovation – Collaboration entre les enseignants – Engagement envers la communauté – Confiance entre la direction et les enseignants
3 Christophersen, Elstad et Turmo (2011)	1. 243 enseignants 2. B, C 3. Norvège	4. Modélisation par équations structurelles 5. École 6. BS – 3 (dir.) et 3 (ens.)	<ul style="list-style-type: none"> – Confiance entre les enseignants – Soutien scolaire des enseignants envers les étudiants – Collaboration entre les enseignants – Attitude positive des enseignants envers le milieu
4 Chughtai et Zafar (2006)	1. 125 enseignants 2. D 3. Pakistan	4. Régression linéaire multiple 5. Enseignant 6. BSDTM – 3 (dir.)	<ul style="list-style-type: none"> – Caractéristiques personnelles des enseignants – Confiance envers la direction – Engagement organisationnel des enseignants – Satisfaction envers les gestionnaires – Satisfaction envers les collègues – Satisfaction au travail des enseignants – Perception de la justice organisationnelle – Performance au travail des enseignants (subjective) – Intention de quitter des enseignants
5 Forsyth, Barnes et Adams (2006)	1. 545 enseignants 2. A, B 3. États-Unis	4. Corrélation canonique 5. École 6. OTS – 11 (dir.) et 8 (ens.)	<ul style="list-style-type: none"> – Confiance envers les collègues – Confiance envers la direction – Confiance des parents envers le milieu – Confiance des parents envers la direction – Efficacité collective des enseignants – Perception du degré de formalisme et de centralisation de l'établissement – Performance scolaire des étudiants
6 Fox, Gong et Attoh (2015)	1. 398 enseignants 2. A, B 3. États-Unis	4. Régression linéaire multiple 5. École 6. FTS – 8 (dir.)	<ul style="list-style-type: none"> – Leadership authentique – Perception d'identification à la direction – Perception d'identification à l'institution – Confiance envers le dirigeant

Auteurs	1. Taille de l'échantillon 2. Ordre(s) d'enseignement 3. Pays	4. Type d'analyse 5. Objet d'analyse 6. Mesure de la confiance – n ^{brc} d'énoncés (réfèrent)	Variables étudiées
7 Hoy, Gage et Tarter (2006)	1. 2 600 enseignants 2. A, B 3. États-Unis	4. Régression linéaire multiple 5. École 6. OTS – 8 (dir.), 8 (ens.) et 10 (clients)	<ul style="list-style-type: none"> – Degré d'importance accordé à l'organisation par la direction et les enseignants – Confiance envers la direction – Confiance envers les collègues – Confiance envers les étudiants et les parents
8 Hoy et Sweetland (2001)	1. 97 écoles 2. B 3. États-Unis	4. Régression linéaire multiple 5. École 6. OTS – 11 (dir.)	<ul style="list-style-type: none"> – Perception d'une structure bureaucratique facilitante – Confiance envers la direction – Perception du degré de vérité dans le milieu – Perception du niveau de conflits de rôle
9 Hoy et Tschannen-Moran (1999)	1. 50 écoles 2. A 3. États-Unis	4. Régression linéaire multiple 5. École 6. HK – 7 (dir.), 7 (ens.) et 15 (clients)	<ul style="list-style-type: none"> – Confiance envers la direction – Confiance envers les collègues – Confiance envers les étudiants et les parents – Degré de collaboration avec les parents
10 Lee, Zhang et Yin (2011)	1. 480 enseignants 2. A, B 3. Chine	4. Régression linéaire multiple 5. École 6. FTS – 8 (ens.)	<ul style="list-style-type: none"> – Communauté d'apprentissage professionnelle – Confiance envers les collègues – Efficacité collective des enseignants – Engagement des enseignants envers les étudiants
11 Moolenaar et Sleegers (2010)	1. 775 enseignants 2. A 3. Pays-Bas	4. Régression linéaire multiple 5. École 6. FTS : 5 (ens.)	<ul style="list-style-type: none"> – Perception d'un réseau social – Confiance envers les collègues – Perception d'un climat d'innovation
12 Tarter, Bliss et Hoy (1989)	1. 1 083 enseignants 2. B 3. États-Unis	4. Régression linéaire multiple 5. École 6. HK : 7 (dir.) et 7 (ens.)	<ul style="list-style-type: none"> – Perception du soutien de la direction – Perception d'engagement des enseignants – Confiance envers la direction – Confiance envers les collègues
13 Tarter et Hoy (2004)	1. 145 écoles 2. A 3. États-Unis	4. Régression linéaire multiple 5. École 6. OTS : 8 (dir.), 8 (ens.) et 10 (clients)	<ul style="list-style-type: none"> – Perception d'une structure bureaucratique facilitante – Efficacité collective des enseignants – Confiance envers le milieu – Perception de la performance du milieu – Performance scolaire des étudiants – Variable socioéconomique (école)
14 Tschannen-Moran (2001)	1. 898 enseignants 2. A 3. États-Unis	4. Corrélation canonique 5. École 6. OTS – 11 (dir.) et 8 (ens.)	<ul style="list-style-type: none"> – Confiance envers la direction – Confiance envers les collègues – Confiance envers les parents – Collaboration des enseignants avec la direction – Collaboration entre les enseignants – Collaboration des enseignants avec les parents
15 Tschannen-Moran (2003)	1. 1 022 enseignants 2. B 3. États-Unis	4. Corrélation 5. École 6. OTS – 8 (dir.)	<ul style="list-style-type: none"> – Leadership transformationnel – Confiance envers la direction – Citoyenneté organisationnelle

Auteurs	1. Taille de l'échantillon 2. Ordre(s) d'enseignement 3. Pays	4. Type d'analyse 5. Objet d'analyse 6. Mesure de la confiance – n ^{bre} d'énoncés (réfèrent)	Variables étudiées
16 Tschannen-Moran (2009)	1. 2 355 enseignants 2. B 3. États-Unis	4. Régression linéaire multiple 5. École 6. FTS – 8 (dir.) et 8 (ens.)	<ul style="list-style-type: none"> – Confiance envers la direction – Confiance envers les collègues – Confiance envers les étudiants et les parents – Professionnalisme des enseignants – Développement professionnel de la direction
17 Tschannen-Moran et Gareis (2015)	1. 3 215 enseignants 2. A, B 3. États-Unis	4. Régression linéaire multiple 5. École 6. FTS – 8 (dir.)	<ul style="list-style-type: none"> – Confiance envers la direction – Leadership de la direction – Professionnalisme des enseignants – Soutien scolaire des enseignants – Engagement des enseignants envers la communauté – Performance scolaire des étudiants
18 Van Houtte (2006)	1. 711 enseignants 2. B 3. Belgique	4. Régression linéaire multiple 5. École 6. FME – 4 (ens.)	<ul style="list-style-type: none"> – Engagement des étudiants à leurs études – Confiance envers les étudiants – Satisfaction au travail des enseignants
19 Van Maele et Van Houtte (2012)	1. 2 091 enseignants 2. B 3. Belgique	4. Modèle linéaire hiérarchique 5. École 6. OTS – 7 (dir.), 7 (ens.) et 10 (clients)	<ul style="list-style-type: none"> – Confiance envers la direction – Confiance envers les collègues – Confiance envers les étudiants – Confiance envers les parents – Efficacité personnelle des enseignants – Satisfaction au travail des enseignants
20 Van Maele et Van Houtte (2015)	1. 673 enseignants 2. A 3. Belgique	4. Modèle linéaire hiérarchique 5. École 6. OTS – 7 (dir.), 7 (ens.) et 10 (clients)	<ul style="list-style-type: none"> – Confiance envers la direction – Confiance envers les collègues – Confiance envers les étudiants – Efficacité personnelle des enseignants – Épuisement professionnel (épuisement émotionnel, dépersonnalisation et diminution du sentiment d'accomplissement personnel) des enseignants
21 Wahlstrom et Louis (2008)	1. 4 165 enseignants 2. A, B 3. États-Unis	4. Régression linéaire multiple 5. Enseignant 6. n. d. – 5 (dir.)	<ul style="list-style-type: none"> – Confiance envers le dirigeant – Leadership de la direction – Pratiques pédagogiques des enseignants – Communauté professionnelle des enseignants – Efficacité personnelle

Note. (dir.) = items de la mesure de la confiance envers la direction; (ens.) = items de la mesure de la confiance envers les collègues; n. d. = information non déterminée. / Ordres d'enseignement : A = Primaire; B = Secondaire; C = Éducation des adultes; D = Université. / Échelles de mesure : BS = Bryk et Schneider (2002); BSDTM = Brockner, Siegel, Daly, Tyler et Martin (1997); FTS = *Faculty Trust Scale* – Hoy et Tschannen-Moran (2003); HK = Hoy et Kupersmith (1985); FME = Feldlaufer, Midgley et Eccles (1988); OTS = *Omnibus Trust Scale* – Hoy et Tschannen-Moran (1999).

Il est possible de dégager un certain nombre de constats des études présentées au tableau 4 en examinant d'abord leur démarche méthodologique. Premièrement, quant à la taille des échantillons des études recensées, nous observons que celle-ci varie de 125 à 4 165 enseignants (moyenne = 1 290; médiane = 775). Cela témoigne du souci de la nécessité d'assurer une puissance statistique adéquate à l'examen des relations observées.

Deuxièmement, quant à l'ordre d'enseignement où ces recherches ont été effectuées, nous observons que la presque totalité d'entre elles a cherché à mieux comprendre la confiance au sein des milieux du primaire et/ou du secondaire ($n = 19$). Comme nous l'avons d'ailleurs déjà souligné, malgré qu'il y ait des distinctions entre les ordres d'enseignement, il existe deux caractéristiques communes sans égard à l'ordre d'enseignement : la responsabilité d'un programme de formation partagée entre les enseignants (Laliberté et Dorais, 1999) ainsi que le fait de dispenser l'enseignement et d'évaluer les étudiants (Bédard, 2003; St-Pierre, 2007). Ainsi, bien que nous ayons souligné que la confiance relationnelle représente une condition importante de leur travail collaboratif, nous constatons que, hormis l'étude de Chughtai et Zafar (2006) portant sur l'enseignement universitaire ainsi que l'étude de Christophersen et ses collaborateurs (2011) portant sur le secondaire et le professionnel (éducation des adultes), il existe peu d'études portant sur les ordres d'enseignement postsecondaires (collégial et universitaire), en comparaison du primaire et du secondaire.

Troisièmement, quant à la répartition géographique des études retenues, nous observons qu'il y a 14 études d'origine étasunienne, cinq européennes¹² et deux eurasiennes¹³. Malgré cette distribution, toutes les études de cet échantillon ont utilisé une mesure de la confiance provenant d'études réalisées en sol américain, hormis l'étude de Wahlstrom et Louis (2008), qui ne précise pas cette information. À ce sujet, d'ailleurs, Van Maele et ses collaborateurs (2014) soulignent que deux équipes de chercheurs américains se distinguent par leur contribution à l'avancement des travaux portant sur la confiance relationnelle en milieu scolaire : la première, dirigée par Wayne K. Hoy de l'Université d'Ohio State (p. ex., Hoy, Gage et Tarter, 2006; Hoy et Sweetland, 2001; Hoy et Tschannen-Moran, 1999; Tarter, Bliss et Hoy, 1989; Tarter et Hoy, 2004), et la seconde, dirigée par Anthony S. Bryk et Barbara Schneider de

¹² Christophersen, Elstad et Turmo (2011); Moolenaar et Slegers (2010); Van Houtte (2006); Van Maele et Van Houtte (2012, 2015).

¹³ Chughtai et Zafar (2006); Lee, Zhang et Yin (2011).

l'Université de Chicago, qui sont d'ailleurs les seuls, à notre connaissance, à présenter une recherche reposant sur un devis longitudinal (Bryk et Schneider, 2002).

Quatrièmement, quant aux types d'analyses des études recensées, nous constatons que l'analyse de résultats s'est effectuée principalement par l'examen de corrélations ($n = 3$) et de régression linéaire multiple ($n = 13$) entre les variables. Deux études ont été réalisées à l'aide de la modélisation par équations structurelles, c'est-à-dire celles d'Adams et Forsyth (2009) et de Christophersen et ses collaborateurs (2011). Trois études ont été réalisées par le truchement de modèles linéaires hiérarchiques, c'est-à-dire celle de Bryk et Schneider (2002) et celles de Van Maele et Van Houtte (2012 et 2015). Enfin, comme nous l'avons déjà souligné, l'étude de Bryk et Schneider (2002) est la seule étude de cette recension ayant privilégié un devis longitudinal. Il est étonnant d'observer que son usage n'est pas plus répandu alors qu'il existe des techniques d'analyse dorénavant plus sophistiquées où celles-ci permettent désormais d'étudier des phénomènes dynamiques complexes et multidimensionnels (Robson, 2011), comme la confiance des enseignants envers le milieu scolaire.

Cinquièmement, quant à l'objet d'analyse, 19 études ont porté sur l'organisation (c.-à-d. l'école), tandis que deux études¹⁴ ont privilégié l'individu (c.-à-d. l'enseignant). Cette réalité est le reflet de recherches qui mettent en évidence l'étude de phénomènes complexes comme la confiance des enseignants envers le milieu et la mesure de manifestations sur le plan individuel. À cet égard, nous observons que la majorité de ces études ont visé à mieux comprendre le climat de confiance en tant que variable sociale organisationnelle jouant un rôle avec les manifestations des enseignants ou des étudiants. Ainsi, ces études ont adopté une posture de recherche qui privilégie l'étude du climat organisationnel et, plus précisément, du climat de confiance (Kochanek et Clifford, 2014; Schneider, Judy, Ebmeyer et Broda, 2014), et non l'étude des relations sociales au sein du milieu

¹⁴ Soit Chughtai et Zafar (2006) et Wahlstrom et Louis (2008).

(Schneider et *al.*, 2014). Quant à ce projet doctoral, nous avons choisi d'étudier la confiance organisationnelle comme une composante organisationnelle du milieu. Dans le cadre du troisième chapitre portant sur le cadre opératoire de ce projet d'étude, nous aborderons plus en détail ce point dans le but d'exposer cette posture de recherche et la stratégie de recherche qui s'inscrit dans cette logique.

Sixièmement, quant au moyen utilisé pour la mesure de la confiance des enseignants, nous remarquons que 16 études ont utilisé une échelle développée dans le cadre des travaux initiaux de l'équipe de recherche de Hoy, tandis que deux études ont utilisé une échelle développée par les travaux de Bryk et Schneider (2002). Comme nous l'avons déjà souligné, ce constat met en lumière les travaux réalisés par ces deux équipes de recherche américaines. Puisque la majorité des études de cet échantillon ont été réalisées en milieu scolaire primaire et/ou secondaire, il n'est pas surprenant d'observer que la confiance des enseignants envers les parents ait été examinée. Or, des travaux ont mis en évidence, par l'intermédiaire d'une analyse factorielle des items, que la perception de la confiance des enseignants envers les étudiants est difficile à distinguer de celle des enseignants envers les parents, étant donné leur covariance (Forsyth et *al.*, 2011; Goddard et *al.*, 2009; Hoy, 2012). Cette prémisse explique d'ailleurs pourquoi plusieurs études du tableau 4 privilégient l'utilisation du vocable « clients » désignant à la fois les étudiants et les parents (Hoy et *al.*, 2006; Hoy et Tschannen-Moran, 1999; Tarter et Hoy, 2004; Van Maele et Van Houtte, 2012, 2015), plutôt que de les étudier distinctement.

Ainsi, le tableau 4 a mis en lumière les caractéristiques méthodologiques de 21 études recensées portant sur la confiance en milieu scolaire. Le résultat est profitable et permet de dégager un certain nombre de constats. Notre attention se porte à présent sur le modèle conceptuel de ces 21 études. Un examen plus approfondi de ces études a permis de mettre en évidence les manifestations (variables dépendantes) ayant un lien statistiquement significatif avec la confiance. Ce sujet est abordé au cours de la prochaine section.

2. CONFIANCE ET MANIFESTATIONS POSITIVES AU TRAVAIL

Étant donné que la confiance se définit comme la volonté d'une partie d'être vulnérable à une autre, cela suggère que « faire confiance à une autre partie » donne lieu à des attentes positives quant aux intentions de cette dernière (Dirks et Ferrin, 2001; Rousseau et *al.*, 1998). Mieux encore, la majorité des recherches empiriques présentées au tableau 4 ont validé qu'un plus haut niveau de confiance de la part des enseignants envers différents référents favorise des manifestations positives chez ces enseignants, hormis l'étude de Van Maele et Van Houtte (2015), qui a validé le lien de nature négative entre la confiance des enseignants et l'épuisement professionnel.

Il est opportun de s'intéresser aux manifestations pathogènes d'un phénomène afin de mieux appréhender sa complexité et ainsi d'offrir des pistes de solution de nature préventive (p. ex., l'étude de l'épuisement professionnel et la mise sur pied de programmes de prévention). Reste qu'il est également pertinent de s'intéresser aux manifestations salutogéniques de phénomènes, car

Les organisations contemporaines ont besoin d'employés qui sont psychologiquement connectés à leur travail; qui désirent s'investir pleinement dans leurs rôles et qui en sont capables; qui sont proactifs et engagés à des standards de qualité quant à la performance organisationnelle [traduction libre] (Bakker, Albrecht et Leiter, 2011, p. 5).

La psychologie positive mise sur l'étude de variables positives, c'est-à-dire selon une perspective salutogénique (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Ce courant de recherches met précisément l'accent sur : 1) les forces des employés plutôt que sur leurs faiblesses; 2) la consolidation des acquis plutôt que sur un traitement préventif ou curatif d'une situation problématique; et 3) le maintien et le développement de sentiments et de relations harmonieux plutôt que sur leur rétablissement (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Steen, Park et Peterson, 2005; Sheldon et King, 2001).

Étant donné que cette perspective pose que les plus grandes ressources de l'individu se trouvent dans ses forces plutôt que ses faiblesses, il nous apparaît pertinent de s'interroger sur la manière dont un établissement collégial peut favoriser des états psychologiques positifs, condition essentielle à la réussite de la mission éducative. C'est la raison pour laquelle nous avons ciblé trois manifestations positives au travail, à partir du modèle de l'organisation du travail proposé par Humphrey et ses collaborateurs (2007), afin de mieux comprendre les manifestations positives de la confiance des enseignants, soit leur bien-être psychologique, leurs attitudes et leurs comportements. Comme nous l'avons déjà souligné, ce choix repose essentiellement sur la nature positive de la confiance et sur le fait que celle-ci engendre des manifestations de nature positive. Partant de cette prémisse, nous avons repris les 21 études empiriques présentées au tableau 4 et analysé en profondeur chacune d'elles, ce qui a permis de déceler :

- qu'une étude empirique a mis en évidence des liens entre la confiance des enseignants et la manifestation de leur bien-être psychologique;
- que trois études empiriques ont mis en évidence des liens entre la confiance des enseignants et la manifestation de leurs attitudes;
- qu'une étude empirique a mis en évidence des liens entre la confiance des enseignants et la manifestation de leurs comportements.

Au cours de cette section du chapitre, nous présentons tour à tour chacune de ces trois variables présentes au sein de ces études (c.-à-d. le bien-être psychologique des enseignants, leurs attitudes et leurs comportements). Nous avons classifié avec soin chaque variable dépendante présentant une corrélation avec la confiance des enseignants envers un ou plusieurs référents (c.-à-d. les membres de la direction, les collègues et/ou les étudiants). Bien que certains chercheurs privilégient l'étude de la perception de la confiance des enseignants au regard d'un seul des référents et que les résultats de ces recherches aient permis de jeter un éclairage sur le concept de la confiance, ces études ne permettent pas de révéler comme il se doit la réalité scolaire

puisque'il existe plus d'un référent dont la relation avec les enseignants est basée sur l'interdépendance. Par exemple, Fox et ses collaborateurs (2015) ont mis en évidence uniquement la perception de la confiance des enseignants envers leur dirigeant scolaire. Ou encore, Adams et Forsyth (2009) ont tenu compte uniquement de la perception de la confiance des enseignants envers leurs pairs. En revanche, certaines études ont privilégié l'examen de plusieurs référents de manière concurrente, ce qui permet de mieux refléter la réalité scolaire. Par exemple, l'étude de Van Maele et Van Houtte (2012) a mis en relation la confiance des enseignants envers les dirigeants, les collègues et les étudiants avec la satisfaction au travail des enseignants.

Cette dernière étude illustre l'importance qu'il faut accorder à l'étude concurrente de la confiance des enseignants envers les trois types de référents. De ce point de vue, le portrait de la réalité organisationnelle des enseignants rend compte de l'apport relatif de chacun des acteurs du milieu. D'ailleurs, Colquitt, Scott et LePine (2007) soulignent que l'étude de la confiance en milieu organisationnel manque parfois de distinction empirique quant aux référents en cause dans la relation. C'est d'ailleurs la principale raison pour laquelle nous avons choisi d'étudier la question de recherche non seulement sous le regard des trois types de manifestations (c.-à-d. le bien-être psychologique, les attitudes et les comportements), mais également selon les trois référents qui interagissent avec les enseignants du collégial (c.-à-d. les membres de la direction, les collègues et les étudiants).

En somme, les trois tableaux que nous présentons au cours des prochaines pages servent à illustrer les éléments clés suivants :

- 1) chacune des manifestations de la confiance, soit le bien-être psychologique, les attitudes et les comportements des enseignants;
- 2) chaque manifestation est non seulement regroupée au sein d'un tableau (donc une manifestation par tableau), mais à l'intérieur de chacun des tableaux. Nous avons

regroupé les études qui ont précisé le référent duquel la confiance des enseignants émane (soit des membres de la direction, des collègues ou des étudiants);

- 3) comme ces études sont de nature empirique, nous avons intégré la valeur de la corrélation entre les variables (lorsqu'elle était disponible).

L'analyse et l'interprétation de ces trois tableaux synoptiques (voir Tableaux 5, 6 et 7) nous ont permis de tracer le portrait d'ensemble afin de dégager des constats. L'ensemble de ces constats a par la suite servi d'appui pour l'élaboration du modèle conceptuel de ce projet d'étude. Ce dernier est d'ailleurs présenté à la dernière section de ce chapitre.

2.1 Manifestations du bien-être psychologique des enseignants

2.1.1 La définition du bien-être psychologique des enseignants

D'abord, nous désirons définir le bien-être, car il existe une panoplie de définitions à ce sujet (Taris et Schaufeli, 2015). Cependant, deux approches distinctes permettent de mieux classifier ces définitions, soit l'approche hédoniste ou l'approche eudémoniste (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012; Ryan et Deci, 2000). L'approche hédoniste met l'accent sur « l'angle du bonheur, des émotions positives et de la satisfaction de la vie » (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 66). En revanche, l'approche eudémoniste met l'accent sur le « fonctionnement optimal, [le] sens et [l']actualisation de soi » (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 66). Malgré cette distinction, ces deux approches sont parfois étudiées de manière complémentaire (p. ex., Gillet, Fouquereau, Forest, Brunault et Colombat, 2012; Leclerc, Boudrias et Savoie, 2014). Puisque la confiance des enseignants envers le milieu scolaire favorise non seulement les émotions positives des employés, mais également leur fonctionnement optimal et leur actualisation de soi, nous avons choisi la définition suivante où le bien-être psychologique et, plus précisément, l'engagement au travail (un état affectif de bien-

être psychologique selon Bakker et Oerlemans, 2011) « est un état d'esprit positif, épanouissant et lié au travail caractérisé par la vitalité, le dévouement et l'absorption dans le travail » [traduction libre] (Schaufeli, Salanova, González-Romá et Bakker, 2002, p. 74).

2.1.2 La présentation de liens empiriques entre la confiance et le bien-être psychologique

Le tableau 5 présente la seule étude provenant de l'échantillon des 21 études (voir Tableau 4) qui a mis en évidence des liens significatifs entre la confiance des enseignants et le pendant négatif du bien-être, soit le mal-être. Celui-ci a été opérationnalisé par les dimensions de l'épuisement professionnel, c'est-à-dire l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la diminution du sentiment d'accomplissement personnel (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001). Cette étude a permis de valider l'hypothèse voulant que les enseignants empreints de confiance envers les membres de la direction, leurs collègues et leurs étudiants vivent moins d'épuisement professionnel. Le tableau 5 ne présente qu'une seule étude empirique mettant en lien la confiance avec une manifestation de mal-être, mais il est le reflet d'une situation indiquant qu'il existe peu d'études empiriques réalisées en milieu organisationnel portant sur la confiance des employés et leur bien-être ou leur mal-être (Kelloway, Turner, Barling et Loughlin, 2012).

Tableau 5
La confiance avec les manifestations de bien-être psychologique

Étude	Hypothèse validée	<i>r</i>
MEMBRES DE LA DIRECTION		
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CED est associée (-) à l'épuisement professionnel des enseignants.	-0,32**
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CED est associée (-) à l'épuisement émotionnel des enseignants.	-0,33**
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CED est associée (-) à la dépersonnalisation des enseignants.	-0,17**
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CED est associée (-) à la diminution du sentiment d'accomplissement personnel des enseignants.	-0,17**
COLLÈGUES		
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CEC est associée (-) à l'épuisement professionnel des enseignants.	-0,29**
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CEC est associée (-) à l'épuisement émotionnel des enseignants.	-0,26**
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CEC est associée (-) à la dépersonnalisation des enseignants.	-0,27**
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CEC est associée (-) à la diminution du sentiment d'accomplissement personnel des enseignants.	-0,12*
ÉTUDIANTS		
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CEE est associée (-) à l'épuisement professionnel.	-0,33**
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CEE est associée (-) à l'épuisement émotionnel.	-0,25**
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CEE est associée (-) à la dépersonnalisation.	-0,13**
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CEE est associée (-) à la diminution du sentiment d'accomplissement personnel.	-0,29**

Note. CED = confiance des enseignants envers la direction; CEC = confiance des enseignants envers les collègues; CEE = confiance des enseignants envers les étudiants; (-) = négativement. La taille de l'effet est indiquée par *r* (coefficient de corrélation de Pearson). * = $p < 0,01$ et ** = $p < 0,001$.

Malgré le fait qu'une seule étude parmi celles présentées au tableau 4 ait porté sur le bien-être psychologique en milieu scolaire, nous avons cherché d'autres études réalisées en milieu organisationnel ayant validé empiriquement un lien entre la confiance des employés et leur bien-être. À ce sujet, une étude a mis en évidence un lien significatif entre ces deux variables. Ainsi, Kelloway et ses collaborateurs (2012) ont réalisé une étude auprès de 269 employés étasuniens provenant d'un large éventail de professions et ont démontré le lien positif significatif entre la confiance des employés envers la direction et leur bien-être. Puisque l'instrument de mesure du bien-

être comportait deux dimensions¹⁵, les corrélations des dimensions du bien-être avec la confiance présentaient une étendue variant de 0,42 à 0,56 ($p < 0,01$).

L'étude de Kelloway et ses collaborateurs (2012) indique l'existence d'un lien positif significatif entre la confiance envers la direction avec certains indicateurs du bien-être psychologique des employés. Il est également possible de déduire que la confiance des enseignants envers leurs collègues et leurs étudiants est liée positivement avec le bien-être psychologique des enseignants en supposant que les interactions sociales des enseignants avec ces deux référents (bien que distinctes par leur nature, comparativement aux membres de la direction) concourent au même effet. En effet, l'étude réalisée par Van Maele et Van Houtte (2015) a cherché à mieux comprendre le rôle de la confiance des enseignants envers ces trois référents avec la variable « épuisement professionnel ». À partir de ces résultats, il est possible d'envisager que la confiance des enseignants envers les membres de la direction, des collègues et des étudiants est liée positivement au bien-être psychologique des enseignants, d'autant plus que la recherche atteste l'étroite relation entre l'épuisement et l'engagement au travail (Schaufeli, Bakker et Salanova, 2006). Notons que l'engagement au travail est conceptuellement défini comme étant le pendant positif de l'épuisement professionnel et que ce concept est largement considéré comme un indicateur clé du bien-être psychologique au travail (Bakker, Schaufeli, Leiter et Taris, 2008; Maslach et Leiter, 1997).

¹⁵ 1) grand enthousiasme – grande exaltation; 2) grand enthousiasme – faible exaltation; 3) faible enthousiasme – grande exaltation; 4) faible enthousiasme – faible exaltation [traduction libre] (p. 48).

2.2 Manifestations attitudinales des enseignants

2.2.1 *La définition des manifestations attitudinales des enseignants*

À l'instar de la manifestation du bien-être psychologique, il existe une multitude de définitions concernant les manifestations attitudinales d'un individu. Cependant, une méta-analyse réalisée par Riketta (2008), où l'auteur définit l'attitude au travail comme « l'évaluation ou l'importance accordée à des considérations liées au travail – p. ex., l'organisation, le groupe de travail, l'emploi » [traduction libre] (p. 472), confirme que la satisfaction au travail et la dimension affective de l'engagement organisationnel sont les deux manifestations attitudinales les plus étudiées. Riketta (2008) définit la satisfaction au travail comme étant « l'évaluation cognitive et/ou affective plus ou moins positive ou négative d'un emploi » [traduction libre] (p. 472), tandis qu'il définit la dimension affective de l'engagement organisationnel comme étant « la force relative de l'identification d'un individu avec son engagement au sein d'une organisation précise » [traduction libre] (p. 472).

2.2.2 *La présentation de liens empiriques entre la confiance et les manifestations attitudinales*

Dans cette optique, le tableau 6 illustre la présence de liens corrélationnels entre la confiance envers trois référents (membres de la direction, collègues et étudiants) et les manifestations attitudinales des enseignants provenant de l'échantillon d'études présentées au tableau 4.

Tableau 6
La confiance avec les manifestations attitudinales

Étude	Hypothèse validée	<i>r</i>
MEMBRES DE LA DIRECTION		
Chughtai et Zafar (2006)	La CED est associée (+) à l'engagement organisationnel des enseignants.	0,55*
Chughtai et Zafar (2006)	La CED est associée (+) à la satisfaction des enseignants envers les gestionnaires.	0,48*
Chughtai et Zafar (2006)	La CED est associée (+) à la satisfaction des enseignants envers les collègues.	0,38*
Chughtai et Zafar (2006)	La CED est associée (+) à la satisfaction au travail des enseignants.	0,22*
Chughtai et Zafar (2006)	La CED est associée (-) à l'intention de quitter des enseignants.	-0,34*
Van Maele et Van Houtte (2012)	La CED est associée (+) à la satisfaction au travail des enseignants.	0,36**
COLLÈGUES		
Van Maele et Van Houtte (2012)	La CEC est associée (+) à la satisfaction au travail des enseignants.	0,32**
ÉTUDIANTS		
Van Houtte (2006)	La CEE est associée (+) à la satisfaction au travail des enseignants.	n. d.
Van Maele et Van Houtte (2012)	La CEE est associée (+) à la satisfaction au travail des enseignants.	0,35**

Note. n. d. = données non disponibles; CED = confiance des enseignants envers la direction; CEC = confiance des enseignants envers les collègues; CEE = confiance des enseignants envers les étudiants; (+) = positivement; (-) = négativement. La taille de l'effet est indiquée par *r* (coefficient de corrélation de Pearson). Les études ayant examiné plusieurs variables dépendantes peuvent se trouver à plusieurs endroits dans le tableau 6. * = $p < 0,01$ et ** = $p < 0,001$.

L'examen du tableau 6 conduit à l'émission de deux constats. Premièrement, quant aux variables étudiées, nous observons qu'elles couvrent un champ spécifique de variables dépendantes. Cette situation est d'ailleurs le reflet des différentes interactions sociales qui ponctuent le quotidien des enseignants. En effet et comme le souligne d'ailleurs Riketta (2008), bien qu'il existe plusieurs types d'attitudes en milieu organisationnel, les chercheurs s'intéressent généralement aux variables de la satisfaction du travail, du superviseur, des collègues, de la paie et de la promotion (Saari et Judge, 2004) ainsi que de l'engagement organisationnel (Meyer et Maltin, 2010). De même, les études présentées au tableau 6 ont validé l'existence d'un lien avec l'engagement organisationnel ($n = 1$), la satisfaction envers les gestionnaires ($n = 1$), la satisfaction envers les collègues ($n = 1$), la satisfaction au travail des

enseignants ($n = 5$) et l'intention de quitter ($n = 1$). Deuxièmement, il est possible d'observer que toutes les données présentées dans le tableau 6 sont de nature positive sans égard à leur mise en rapport envers un des trois référents, hormis l'intention de quitter, qui se définit comme étant le désir de quitter son organisation (O'Driscoll et Beehr, 1994).

Bien que la satisfaction des employés soit une variable intéressante à étudier, l'engagement organisationnel est d'un intérêt particulier en milieu scolaire, car la dimension affective de l'engagement organisationnel est un état d'esprit positif puisqu'elle amène les individus à évaluer leur environnement de manière favorable et de choisir d'y rester. Puisque l'environnement scolaire est empreint d'interactions sociales qui teintent le quotidien (avec les membres de la direction, les collègues et les étudiants), les travaux empiriques réalisés en milieu scolaire soulignent qu'un environnement empreint de confiance relationnelle envers les différents acteurs du milieu sera lié positivement à l'engagement organisationnel de nature affective des enseignants.

2.3 Manifestations comportementales des enseignants

2.3.1 La définition des manifestations comportementales des enseignants

Motowidlo et Van Scotter (1994) distinguent les manifestations comportementales des employés d'une organisation selon deux angles. Le premier, la performance au travail, porte sur l'atteinte des objectifs organisationnels où les tâches exécutées par les employés sont prescrites par l'organisation. La performance au travail peut être de nature subjective, c'est-à-dire évaluée de manière autorapportée par les employés, ou de nature objective, c'est-à-dire mesurée selon des indicateurs de performance (p. ex., évaluation formelle des employés réalisée par le supérieur immédiat). Le second, la performance contextuelle, vise à offrir du soutien à

l'environnement organisationnel où les tâches exécutées par les employés sont à leur discrétion et non prescrites par l'organisation. La performance contextuelle se manifeste volontairement par la coopération entre les employés et elle est souvent représentée par des comportements de citoyenneté organisationnelle.

2.3.2 La présentation de liens empiriques entre la confiance et les manifestations comportementales

L'analyse du tableau 7 nous permet de dégager deux constats. Premièrement, il existe un lien entre la confiance des enseignants envers la direction et la citoyenneté organisationnelle des enseignants. Deuxièmement, il n'y a pas d'études, parmi l'échantillon des 21 études recensées (voir Tableau 4), qui illustrent des liens entre la confiance des enseignants envers les collègues ou les étudiants et les manifestations comportementales des enseignants.

Tableau 7
La confiance avec les manifestations comportementales

Étude	Hypothèse validée	<i>r</i>
MEMBRES DE LA DIRECTION		
Tschannen-Moran (2003)	La CED est associée (+) à la citoyenneté organisationnelle des enseignants.	0,38*

Note. CED = confiance des enseignants envers la direction; (+) = positivement. La taille de l'effet est indiquée par *r* (coefficient de corrélation de Pearson). * = $p < 0,01$.

Ce dernier constat nous amène à réaliser qu'au sein du milieu organisationnel, il existe peu d'études qui ont mis en évidence des liens de confiance des employés envers leurs collègues de travail (Braun, Peus, Weisweiler et Frey, 2013; Lau et Liden, 2008) et les manifestations comportementales des employés. En dépit de ce constat, nous avons pris en considération la méta-analyse réalisée par Colquitt et ses collaborateurs (2007), qui a permis de valider l'existence de liens de confiance d'une

partie envers une autre partie (autrement dit, sans distinction si cette relation était caractérisée par un lien hiérarchique ou non). Les résultats ont démontré l'existence d'un lien entre la confiance envers un référent et la performance au travail ($r = 0,33$)¹⁶ et la citoyenneté organisationnelle ($r = 0,27$)¹⁶ ($p < 0,05$).

Par ailleurs, malgré le manque de preuves empiriques en milieu scolaire quant aux liens positifs entre la confiance des enseignants envers leurs collègues ainsi que les étudiants et les manifestations comportementales individuelles des enseignants, Forsyth et ses collaborateurs (2006) soulignent que les théoriciens de l'organisation conviennent que la confiance relationnelle en milieu scolaire agit comme un important liant social au sein des activités de coopération entre les individus et les groupes qui interagissent, et que cette confiance optimise la performance organisationnelle. Cependant, le mécanisme permettant d'expliquer cette relation n'est pas clairement compris.

Afin d'illustrer l'apport de la confiance des enseignants avec leurs manifestations comportementales, voici deux exemples, soit l'une de la confiance des enseignants envers leurs collègues et l'autre, envers les étudiants. D'abord, nous déduisons que la confiance relationnelle est présente ou se développe entre un enseignant et ses collègues lorsqu'ils échangent et discutent concernant des stratégies d'enseignement ou d'apprentissage à privilégier en classe. Puisqu'il n'est pas requis que les enseignants du collégial nouvellement embauchés aient une formation pédagogique (contrairement aux enseignants du primaire et du secondaire), ceux-là apprennent à développer leurs compétences pédagogiques au fil du temps. Ces échanges et ces discussions, si elles sont empreintes de confiance, devraient favoriser une plus grande manifestation comportementale chez ces enseignants. De telles manifestations pourraient se traduire, par exemple, par le déploiement de stratégies d'apprentissage et d'enseignement auprès des étudiants (Tschannen-Moran, 2014a).

¹⁶ La valeur de la corrélation est corrigée.

Ensuite, nous déduisons également que la confiance est présente entre un enseignant et ses étudiants au fur et à mesure que les échanges et les discussions se multiplient au cours de la session. Il est d'ores et déjà validé empiriquement que les enseignants du collégial jouent un rôle important quant aux apprentissages des étudiants (Barbeau, 2007). Ces échanges et discussions, lorsqu'ils sont empreints de confiance, favorisent la réussite éducative des étudiants. Par exemple, l'étude de Tarter et Hoy (2004) réalisée en milieu scolaire primaire a établi un lien positif entre la confiance des enseignants envers quatre référents (c.-à-d. la direction, les collègues, les étudiants et parents) et la performance scolaire des étudiants en lecture ($r = 0,52$; $p < 0,01$) et en mathématique ($r = 0,53$; $p < 0,01$). Or, cette réussite éducative rejaillit en quelque sorte non seulement sur les enseignants du primaire et du secondaire (Watt et Richardson, 2013), mais également sur ceux du collégial (Barbeau, 2007). Dès lors, nous arguons qu'une perception accrue de la confiance des enseignants envers les étudiants favorisera la performance des enseignants, notamment en ce qui a trait aux efforts qu'ils déploieront dans leurs pratiques pédagogiques.

2.4 Sommaire des manifestations salutogéniques de la confiance des enseignants

Au cours de cette section, nous avons examiné de façon détaillée des études empiriques qui ont mis en lumière des liens entre la confiance des enseignants envers trois référents, soit les membres de la direction, les collègues de travail et les étudiants, avec les manifestations individuelles des enseignants. Ces manifestations ont trait au bien-être psychologique des enseignants (voir Tableau 5), à leurs attitudes (voir Tableau 6) et à leurs comportements (voir Tableau 7). Ces liens sont de nature positive parce que la confiance engendre des états psychologiques positifs. À ce sujet, le tableau 8 présente une synthèse des liens validés empiriquement et dont il a été question jusqu'à présent entre la confiance pour chacun des référents avec les trois manifestations des enseignants que nous avons ciblées. Le tableau 8 permet d'observer

que certains liens sont empiriquement éprouvés, tandis que d'autres sont inexistantes. Ainsi :

- 1) Il n'est pas pleinement établi que la confiance est positivement liée au bien-être psychologique puisque nous arguons que ce lien existe à partir d'une étude ayant porté sur un indicateur du mal-être psychologique, soit l'épuisement professionnel;
- 2) Aucune étude n'a validé empiriquement des liens entre la confiance des enseignants envers leurs collègues et envers leurs étudiants au regard des comportements des enseignants;
- 3) Le faible nombre d'études suggère d'explorer et d'approfondir les liens entre les variables de la confiance des enseignants envers les trois référents et des manifestations qui y sont associées. Cette situation a d'ailleurs été soulignée par Forsyth et ses collaborateurs (2011), car ceux-ci indiquent qu'il existe peu d'études empiriques réalisées en milieu scolaire établissant un lien entre la confiance et les différents extrants organisationnels (*outcomes*), hormis celles établissant un lien direct entre la confiance et la performance scolaire des étudiants.

Tableau 8
Synthèse d'études empiriques ayant établi un lien entre
la confiance et les manifestations des enseignants

	Bien-être psychologique	Attitudes	Comportements
Confiance envers les membres de la direction	- Van Maele et Van Houtte (2015)	- Chughtai et Zafar (2006) - Van Maele et Van Houtte (2012)	- Tschannen-Moran (2003)
Confiance envers les collègues	- Van Maele et Van Houtte (2015)	- Van Maele et Van Houtte (2012)	
Confiance envers les étudiants	- Van Maele et Van Houtte (2015)	- Van Houtte (2006) - Van Maele et Van Houtte (2012)	

Par ailleurs, selon l'échantillon de ces 21 études (voir Tableau 4), la validation empirique de la confiance des enseignants envers les trois référents ne se fait pas nécessairement de manière concourante. Pourtant, la réalité scolaire du collégial suggère le contraire, où les enseignants sont appelés à interagir régulièrement non seulement avec les étudiants, mais également avec les membres de la direction et leurs collègues.

En outre, malgré l'importance de l'association positive de la confiance des enseignants envers les trois référents avec les trois types de manifestations des enseignants, la contribution de ce projet doctoral ne repose pas uniquement sur ces liens directs, mais cherche également à mieux comprendre les mécanismes psychologiques contribuant à cette relation (voir la question de recherche, page 39). En effet, l'étude des conditions favorisant les ressources motivationnelles ou y contrevenant est un exercice essentiel afin de mieux comprendre ces relations (Ryan et Deci, 2000).

3. RÔLE MÉDIATEUR DES RESSOURCES MOTIVATIONNELLES ENTRE LA CONFIANCE DES ENSEIGNANTS ET LEURS MANIFESTATIONS AU TRAVAIL

Malgré un certain consensus dans la communauté scientifique selon lequel la confiance relationnelle agit comme un important liant social avec la performance organisationnelle, les mécanismes permettant d'expliquer cette relation ne sont pas clairement compris ni en milieu organisationnel (Dirks, 2006) ni en milieu scolaire (Forsyth et *al.*, 2006). Dirks (2006) invite d'ailleurs les scientifiques à mener des recherches empiriques afin d'explorer le processus de médiation permettant d'expliquer comment la confiance agit sur les manifestations au travail.

En réponse à ce questionnement, nous reconnaissons qu'un processus de médiation entre les variables à l'étude (c.-à-d. la confiance et les manifestations) offre une avenue prometteuse. Le processus de médiation rend compte de la relation d'une variable indépendante (c.-à-d. la confiance) avec une variable dépendante (c.-à-d. les manifestations au travail) par le truchement d'un processus interne à l'individu (Baron et Kenny, 1986). Dans le cas présent, nous avons ciblé les ressources motivationnelles des enseignants en tant que processus de médiation puisque les ressources motivationnelles représentent un élément central dans la compréhension de différentes manifestations en milieu organisationnel (Pinder, 2008). Ainsi, une variable médiatrice agissant sur la relation entre ces deux variables permet d'expliquer comment un phénomène externe à l'individu (c.-à-d. la confiance) agit de manière significative sur le processus psychologique interne d'un individu (c.-à-d. ses ressources motivationnelles) et comment il se produit (c.-à-d. ses manifestations) (Baron et Kenny, 1986).

Au cours de cette section, nous examinons d'abord quatre théories portant sur l'étude des ressources motivationnelles des enseignants et exposons les motifs du choix de celle que nous avons retenue aux fins de ce projet doctoral, soit la théorie de l'autodétermination (TAD). Ensuite, à partir de l'échantillon des 21 études empiriques

du tableau 4, nous examinons les études qui ont cherché à mieux comprendre les liens entre la confiance des enseignants envers les trois référents et leurs ressources motivationnelles. Enfin, nous examinons plus attentivement les besoins psychologiques fondamentaux (BPF) issus de la TAD afin de dégager s'ils exercent un rôle médiateur entre la confiance des enseignants envers les trois référents et leurs manifestations salutogéniques.

3.1 Théories portant sur l'étude des ressources motivationnelles des enseignants

Le thème des ressources motivationnelles est largement étudié, ce qui donne lieu à l'élaboration de plusieurs théories portant sur le sujet (Pinder, 1998, 2008). Les ressources motivationnelles représentent un concept de nature abstraite, imperceptible et plutôt observé indirectement (Pinder, 1998, 2008), mais elles constituent néanmoins un thème de recherche qui a donné lieu à de multiples études, car elles sont associées à plusieurs manifestations (Ryan et Deci, 2000). Les ressources motivationnelles amènent les employés à penser, à se comporter et à s'épanouir dans leur milieu (Deci et Ryan, 2008). Elles peuvent se définir comme un ensemble composé de forces immanentes de l'individu et de forces émanant du milieu où il évolue (Pinder, 1998, 2008; Vallerand et Thill, 1993).

Selon Watt et Richardson (2013), les chercheurs du milieu scolaire s'appuient principalement sur une des quatre théories suivantes afin d'étudier et de mieux comprendre les ressources motivationnelles du personnel enseignant : la théorie de l'efficacité personnelle (*teacher efficacy*), la théorie moderne des attentes-valeurs (*modern expectancy-value theory*), la théorie des buts (*goal theory*) et la théorie de l'autodétermination (TAD) (*self-determination theory* – SDT). Quoique ce choix puisse paraître plutôt restreint étant donné le nombre important de théories sur le sujet, ces théories sont unies par le même fil conducteur ou dénominateur commun, à savoir l'approche sociocognitive, qui cherche fondamentalement à mieux comprendre la

perception et les comportements des individus influencés par leur milieu (Martin et Dowson, 2009).

En outre, selon Grant et Shin (2012), il existe deux écoles de pensée s'intéressant aux ressources motivationnelles au travail, l'une mettant l'accent sur les forces internes, l'autre, sur les forces externes, malgré le fait qu'il est reconnu que les ressources motivationnelles sont engendrées tant par des forces internes à l'individu que par la présence de forces externes (Pinder, 1998, 2008; Vallerand et Thill, 1993). Citant en appui le postulat de Grant et Shin (2012), et comme ces derniers le suggèrent, nous concluons que la théorie de l'efficacité personnelle et la théorie moderne des attentes-valeurs expliquent le processus motivationnel à l'aide de forces internes, tandis que la théorie des buts se classe dans la seconde catégorie, c'est-à-dire un processus motivationnel expliqué par la présence de forces externes. Quant à la TAD, Grant et Shin (2012) soulignent qu'elle offre une perspective hybride des deux catégories. Au cours des prochains paragraphes, nous décrivons brièvement chacune de ces théories et en soulignons leurs principales caractéristiques.

3.1.1 *La théorie de l'efficacité personnelle (teacher efficacy)*

En premier lieu, la théorie de l'efficacité mise sur les concepts de l'efficacité personnelle et de l'efficacité collective. Sa paternité est attribuée à Albert Bandura. L'efficacité personnelle se définit comme « le jugement des gens sur leurs capacités à s'organiser et s'exécuter dans l'action au regard d'un type de performance désirée » [traduction libre] (Bandura, 1986, p. 391). Ce jugement ou cette croyance personnelle sont liés à la question : *Suis-je capable de faire cette tâche?* Lorsque les individus répondent à cette question de manière affirmative, ils performant généralement mieux. Quant à l'efficacité collective, qui a la même visée, soit l'atteinte d'un rendement désiré, elle a plutôt trait aux membres d'un groupe partageant le sentiment qu'ils ont collectivement la capacité de mettre en œuvre les activités afin de parvenir au

rendement désiré (Bandura, 1997). Les travaux scientifiques réalisés par Goddard, Hoy et Woolfolk Hoy (2000), par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001, 2007) ainsi que par Skaalvik et Skaalvik (2007), pour ne nommer que ceux-ci, ont pavé la voie à une meilleure compréhension des concepts de l'efficacité en milieu scolaire et, plus précisément, auprès des enseignants. Cependant, cette théorie n'offre pas de déclinaison des types d'objectifs à poursuivre (Butler et Shibaz, 2008) ni de la nature des types de régulation ou encore des ressources motivationnelles (Butler et Shibaz, 2008; Deci et Ryan, 2000) sous-jacents aux différents comportements attendus. En outre, malgré le fait que l'individu soit empreint d'efficacité personnelle (c.-à-d. d'attentes personnelles), cela ne se traduira pas nécessairement en résultats (c.-à-d. en attentes de résultats) (Bandura, 1997). Par exemple, un individu qui croit qu'il sera capable d'enseigner à la suite de son embauche au sein d'un établissement scolaire dans le cadre d'une première expérience ne signifie pas nécessairement qu'il performera de manière optimale dès ses premières séances d'enseignement.

3.1.2 *La théorie moderne des attentes-valeurs (modern expectancy-value theory)*

En deuxième lieu, la théorie moderne des attentes-valeurs, issue des travaux d'Atkinson (1964) et reformulée par ceux d'Eccles (1983), postule que le niveau d'effort que les individus sont prêts à fournir quant à la tâche à accomplir repose sur quatre composantes clés : la valeur de réalisation, la valeur intrinsèque, la valeur utilitaire et le coût. La valeur de réalisation réfère à l'importance accordée quant à bien exécuter la tâche. La valeur intrinsèque est le plaisir à l'accomplissement de la tâche à exécuter. La valeur utilitaire est la pertinence du lien entre la tâche exécutée et son utilité future. Le coût est représenté par le sacrifice exigé ainsi que les efforts requis pour les bénéfices que l'individu en retirera (Eccles et Wigfield, 2002).

Bien que cette théorie soit décrite par Watt et Richardson (2013) comme une « lentille permettant de mieux comprendre la complexité des ressources motivationnelles du personnel enseignant » [traduction libre] (p. 272), elle n'offre pas

de conclusion quant aux forces externes qui entrent en jeu dans ce processus et néglige d'opérationnaliser la nature des différents types de régulation ou de ressources motivationnelles susceptibles de résulter de cette complexité.

3.1.3 *La théorie des buts (goal theory)*

En troisième lieu, la théorie des buts, mise de l'avant entre autres par les travaux d'Ames (1992), de Dweck (1986), de Maehr (1984) et de Nicholls (1984), met l'accent sur les actions des individus où les niveaux de compétence et de performance à atteindre ainsi que le niveau d'interaction sociale désiré constituent les fondements du modèle (Butler, 2012; Martin et Dowson, 2009). Il est intéressant d'observer que la théorie fait la distinction entre les comportements influencés positivement par les objectifs à atteindre (*approach goals*) ou négativement par ceux à éviter (*avoidance goals*; Martin et Dowson, 2009; Watt et Richardson, 2013). Les ressources motivationnelles engendrent deux résultats possibles : le premier indique que l'individu s'adapte à une situation en démontrant un comportement positif (p. ex., une valorisation liée au bien-être personnel), tandis que le second indique un comportement négatif (p. ex., l'anxiété) pouvant ultimement mener à des difficultés d'adaptation chez l'individu (p. ex., le stress ou l'épuisement professionnel) (Van den Broeck, Lens, De Witte et Van Coillie, 2013). Quoique cette polarité offre une perspective intéressante au regard de la variable dépendante étudiée, elle ne permet pas de distinguer les différentes ressources motivationnelles en jeu dans cette relation. Autrement dit, elle ne permet pas d'expliquer pourquoi les individus poursuivent le but qu'ils désirent atteindre (Deci et Ryan, 2000).

3.1.4 *La théorie de l'autodétermination (TAD) (self-determination theory – SDT)*

En dernier lieu, la TAD, issue des travaux d'Edward Deci et Richard Ryan, examine le phénomène des ressources motivationnelles des individus en s'intéressant non seulement aux facteurs externes de l'environnement, mais également aux facteurs internes de l'individu (Deci et Ryan, 2000, 2008). En effet, la théorie soutient que l'environnement social dans lequel baigne l'individu joue un rôle de premier plan en favorisant la satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux (BPF), soit d'affiliation sociale, de compétence et d'autonomie sans égard à sa culture (Deci et Ryan, 2008). La satisfaction des besoins constitue un nutriment psychologique offrant l'énergie nécessaire à la régulation des comportements au fonctionnement optimal de l'individu¹⁷.

La théorie connaît un essor empirique important depuis plusieurs années (Vallerand, Pelletier et Koestner, 2008; Vansteenkiste, Niemiec et Soenens, 2010), et ce, dans différents contextes de recherche appliquée (p. ex., clinique, scolaire, organisationnel, hospitalier, sportif, religieux; Deci et Ryan, 2008 ; Ryan et Deci, 2013). Ces circonstances soulignent les capacités heuristiques de la théorie, qui offre un cadre éprouvé au sein de plusieurs types de devis de recherche (p. ex., transversal ou longitudinal) et de différentes analyses statistiques (p. ex., équations structurelles ou régressions linéaires hiérarchiques).

3.1.5 *Un sommaire des théories portant sur l'étude des ressources motivationnelles des enseignants*

Le tableau 9 présente un résumé succinct des conclusions auxquelles nous sommes parvenue à l'issue de l'examen des quatre théories sur les ressources motivationnelles du personnel enseignant.

¹⁷ La TAD offre une typologie permettant de différencier et préciser différents types de régulation découlant de la satisfaction des BPF. Toutefois, ce projet de thèse se concentre exclusivement sur la satisfaction des BPF et désignés ici par « ressources motivationnelles ».

Tableau 9
Sommaire des théories portant sur les ressources motivationnelles
du personnel enseignant

Théorie	Constat
Théorie de l'efficacité personnelle	Ne fournit pas de déclinaison des types d'objectifs à poursuivre ni des types de ressources motivationnelles.
Théorie moderne des attentes-valeurs	S'intéresse principalement aux forces internes du processus et ne fournit pas de déclinaison des types de ressources motivationnelles.
Théorie des buts	Se rattache principalement aux forces externes du processus et ne fournit pas de déclinaison des types de ressources motivationnelles.
Théorie de l'autodétermination (TAD)	Offre une typologie permettant de différencier et préciser différents types de régulation découlant de la satisfaction des BPF à la lumière de l'interaction entre les forces internes des individus et externes (c.-à-d. exercées par le milieu).

En résumé, bien qu'il existe plusieurs théories des ressources motivationnelles en milieu de travail, comme le soulignent Gagné et Deci (2005), nous avons cherché, par cet exercice de comparaison de quatre théories principalement préconisées par les chercheurs en milieu scolaire, à mettre en évidence leurs éléments de convergence et de divergence. Que peut-on en conclure? Nous formulons deux observations au regard de cette interrogation. D'abord, les définitions conceptuelles et les cadres théoriques n'offrent pas de consensus, tout comme le soulignent Richardson et Watt (2010), étant donné la complexité et le nombre d'interactions entre l'enseignant et son milieu. Ensuite, bien qu'il existe des recherches portant sur les ressources motivationnelles des enseignants (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998), une seule de ces théories valide à la fois les forces externes et internes inhérentes au processus, et offre également une combinaison de ressources motivationnelles permettant de mieux comprendre les variables en jeu.

Pour ces raisons, nous avons choisi de privilégier la TAD, car elle tient compte à la fois de la présence de forces internes poussant un individu à agir et également de la présence de forces externes. En outre, elle repose sur une démarche méthodologique

qui a fait ses preuves dans différents domaines d'étude et types de devis de recherche, et qui est soutenue par diverses techniques statistiques. Nous avons donc choisi d'utiliser celle-ci comme fondement théorique à la proposition d'un modèle conceptuel visant à mieux comprendre les ressources motivationnelles en jeu entre la confiance relationnelle des enseignants du collégial et leurs manifestations.

3.2 Validation empirique de la confiance des enseignants avec leurs ressources motivationnelles

D'abord, nous visons à mieux comprendre la relation de la confiance des enseignants envers les trois référents du milieu scolaire à partir des 21 études empiriques du tableau 4. Nous avons extrait l'information désirée et sommes parvenue au résultat présenté au tableau 10.

Tableau 10
Ressources motivationnelles des enseignants avec la confiance

Étude	Hypothèse validée	<i>r</i>
MEMBRES DE LA DIRECTION		
Van Maele et Van Houtte (2012)	La CED est associée (+) à l'efficacité personnelle des enseignants.	0,13**
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CED est associée (+) à l'efficacité personnelle des enseignants.	0,13**
COLLÈGUES		
Van Maele et Van Houtte (2012)	La CEC est associée (+) à l'efficacité personnelle des enseignants.	0,04
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CEC est associée (+) à l'efficacité personnelle des enseignants.	0,08*
ÉTUDIANTS		
Van Maele et Van Houtte (2012)	La CEE est associée (+) à l'efficacité personnelle des enseignants.	0,21**
Van Maele et Van Houtte (2015)	La CEE est associée (+) à l'efficacité personnelle des enseignants.	0,25**

Note. CED = confiance des enseignants envers la direction; CEC = confiance des enseignants envers les collègues; CEE = confiance des enseignants envers les étudiants; (+) = positivement. La taille de l'effet est indiquée par *r* (coefficient de corrélation de Pearson). Les études ayant examiné plusieurs variables dépendantes peuvent se trouver à plusieurs endroits dans le tableau 10. * = $p < 0,05$ et ** = $p < 0,001$.

L'analyse des informations présentées au tableau 10 nous permet de dégager deux constats. D'abord, la corrélation de la confiance des enseignants envers les trois référents avec les ressources motivationnelles (c.-à-d. l'efficacité personnelle) présente une valeur positive confirmant l'existence d'une relation positive entre la confiance et les ressources motivationnelles des enseignants. Ensuite, seule la théorie de l'efficacité personnelle (Bandura, 1997) a été préconisée par les études citées dans le tableau 10. Les valeurs obtenues de la confiance avec l'efficacité personnelle correspondent à 0,13 ($p < 0,001$) pour la confiance des enseignants envers la direction ($n = 2$), à 0,04 ($p > 0,05$) et 0,08 ($p < 0,05$) pour la confiance envers les collègues ($n = 2$) ainsi qu'à 0,21 ($p < 0,001$) et 0,25 ($p < 0,001$) pour la confiance envers les étudiants ($n = 2$). Cependant, comme nous l'avons déjà souligné, cette théorie ne fournit pas de déclinaison des types d'objectifs à poursuivre ni de ressources motivationnelles distinctes. C'est une des principales raisons pour laquelle nous avons privilégié la TAD. Ce point fait d'ailleurs l'objet de la prochaine section.

3.3 Ressources motivationnelles de la TAD : les besoins psychologiques fondamentaux

La TAD repose sur la base théorique selon laquelle les êtres humains ont des besoins psychologiques fondamentaux (BPF) à combler. Ces derniers sont considérés comme des « nutriments essentiels pour la croissance psychologique, l'intégrité et la santé psychologique » [traduction libre] (Deci et Ryan, 2000, p. 229) des individus. La satisfaction de ces besoins contribue à favoriser leur potentiel de manière optimale et à ce qu'ils s'épanouissent davantage. Les BPF sont universels et ne sont ainsi pas spécifiques de la culture des individus (Ryan et Deci, 2013). En outre, ils n'ont pas besoin d'être mis en valeur de manière consciente. Puisque la satisfaction de ces besoins est importante pour les individus, ces circonstances les amènent à agir de manière à s'intéresser à des activités et à interagir avec les autres (Deci et Ryan, 2000).

La TAD propose ainsi, comme ressources motivationnelles, trois BPF : le besoin d'affiliation sociale, le besoin d'autonomie et le besoin de compétence. Deci et Ryan (2000) soulignent qu'il est essentiel que ces trois besoins soient comblés de manière concourante, c'est-à-dire afin de favoriser le plein potentiel des individus, ces trois besoins doivent être satisfaits simultanément, et non seulement un ou deux d'entre eux (Dysvik, Kuvaas et Gagné, 2013).

Le besoin d'affiliation sociale (Baumeister et Leary, 1995) réfère au besoin de l'individu de se sentir lié à son milieu et d'établir des relations empreintes de réciprocité avec les autres (Deci et Ryan, 2000). Il est parfois désigné par les vocables « besoin d'appartenance ». Selon la TAD, les employés sont plus enclins à satisfaire leur besoin d'affiliation sociale lorsqu'ils font partie d'une équipe de travail et lorsqu'ils se sentent libres d'exprimer leur opinion et leurs sentiments, que lorsqu'ils ne peuvent le faire parce qu'ils sont isolés ou qu'ils perçoivent que certaines conditions ne sont pas présentes (Deci et Ryan, 2000).

Le besoin d'autonomie correspond au besoin d'être à l'origine de ses comportements, d'agir selon sa volonté (*volition*), au désir de faire de nouvelles expériences et à la liberté de décision dans un environnement pourvu de soutien (de Charms, 1968). Le besoin d'autonomie est distinct du concept d'autonomie employé dans le sens d'indépendance, d'individualisme ou d'intérêt personnel (Ryan et Deci, 2013).

Le besoin de compétence réfère au besoin d'interagir de manière efficace avec son environnement afin d'atteindre l'objectif désiré (White, 1959). Le vocable « compétence » utilisé dans le cadre de la TAD a des similitudes et des différences avec la théorie de l'efficacité personnelle que nous avons présentée ci-dessus. En effet, nous observons trois similitudes quant à :

- 1) leur idéologie commune, où les humains sont responsables de leurs actions (Sweet, Fortier, Strachan et Blanchard, 2012);
- 2) l'importance de la notion de « compétence » au sein des théories, où elle est au cœur même de chacune d'elles (Bohlin, Durwin et Reese-Weber, 2012);
- 3) leur finalité identique, où la théorie de l'efficacité personnelle postule que l'individu croit qu'il a les connaissances et les habiletés afin de parvenir à exécuter une tâche ou de faire une action, tandis que la TAD indique que la satisfaction du besoin de compétence contribue à ce que l'individu déploie des efforts afin d'atteindre un objectif (Bohlin et *al.*, 2012).

En revanche, nous observons six différences entre les deux théories voulant que :

- 1) L'accent ne soit pas le même puisque la théorie de l'efficacité personnelle porte sur la « perception » de la compétence, en ce sens que l'individu croit qu'il a les habiletés nécessaires afin d'accomplir une tâche (donc de nature cognitive), tandis que la TAD porte sur le « besoin » à nourrir afin d'accomplir une tâche (donc de nature affective) (Bohlin et *al.*, 2012);
- 2) La théorie de l'efficacité personnelle soit généralement associée à un domaine particulier ou à un but précis à atteindre (autrement dit, sa transférabilité d'un domaine à l'autre est plutôt limitée). Bien que la TAD puisse être liée à un domaine spécifique, les BPF correspondent à des caractéristiques humaines plus générales (Bohlin et *al.*, 2012);
- 3) L'importance relative accordée au construit de « compétence » ne soit pas la même puisque ce dernier joue un rôle clé au sein de la théorie de l'efficacité personnelle. Cependant, afin de favoriser le plein potentiel des individus les trois besoins de la TAD doivent être satisfaits simultanément, et non seulement un ou deux d'entre eux (Dysvik et *al.*, 2013);
- 4) La satisfaction des trois BPF de la TAD soit une condition essentielle au développement et au fonctionnement optimal de l'individu. La théorie de

l'efficacité ne présente pas un mode conditionnel de la sorte (Deci et Ryan, 2000);

- 5) Le concept soit plutôt de nature proximale pour la théorie de l'efficacité personnelle, car la compétence a un effet direct sur le comportement de l'individu, tandis qu'il soit de nature plus distale pour la TAD, car le besoin de compétence (ainsi que les besoins d'affiliation sociale et d'autonomie) est parfois lié indirectement aux actions de l'individu et ce, par le biais de la régulation de ses comportements (Sweet et *al.*, 2012);
- 6) La satisfaction soit engendrée par les résultats que la compétence pourrait donner dans le cadre de la théorie de l'efficacité personnelle (c.-à-d. qu'elle est une manifestation), tandis que le besoin de compétence est une source de satisfaction qui contribue au fonctionnement optimal de l'individu (c.-à-d. qu'il est un antécédent) (Deci et Ryan, 2000).

3.4 Confiance et besoins psychologiques fondamentaux (BPF)

La présence des trois BPF de la TAD (c.-à-d. les besoins d'affiliation sociale, de compétence et d'autonomie) est décelée par l'expression de leur satisfaction. Selon la TAD, la principale source de satisfaction des BPF des individus provient de leur environnement social (Deci et Ryan, 2000, 2008). La TAD accorde la primauté quant au rôle de l'environnement social dans le déploiement des ressources motivationnelles d'un individu et, plus précisément, dans la satisfaction de ses BPF (Deci et Ryan, 2000, 2008), où la présence d'échanges et de relations interpersonnelles empreints d'harmonie, de respect et de cordialité favorise la satisfaction des BPF.

En milieu organisationnel, des variables de l'environnement social des employés ont été définies comme jouant un rôle dans la satisfaction de leurs BPF : le

leadership transformationnel¹⁸ de membres de la direction (Hetland, Hetland, Schou Andreassen, Pallesen et Notelaers, 2011; Kovjanic, Schuh, Jonas, Van Quaquebeke et Van Dick, 2012), la présence de justice procédurale¹⁹ et de justice distributive²⁰ (Boudrias et *al.*, 2011) et le soutien à l'autonomie (Baard, Deci et Ryan, 2004).

En milieu scolaire, Skaalvik et Skaalvik (2009) observent que le soutien à l'autonomie offert aux enseignants par les membres de la direction est essentiel, notamment quant aux méthodes et aux stratégies d'enseignement déployées par les enseignants afin de mieux répondre aux besoins des étudiants, et ce, dans le respect du cadre du programme d'enseignement préalablement défini. Également, l'étude de Tarter et Hoy (2004) portant sur la confiance des enseignants en milieu scolaire propose aux membres de direction qu'ils auraient avantage à favoriser un environnement où les erreurs sont permises et où elles sont plutôt perçues comme des occasions d'apprentissage, et non de sanction des enseignants. Les chercheurs invitent ces gestionnaires à être ouverts, honnêtes, équitables et authentiques avec les enseignants.

Or, comme nous l'avons déjà souligné, la confiance des enseignants envers non seulement les membres de la direction, mais également envers les autres acteurs du milieu est considérée comme un important liant social (Adams et Forsyth, 2009; Tschannen-Moran, 2009) ou un ciment social (Fullan, 2015) et une condition sociale fondamentale (Adams et Forsyth, 2009) au fonctionnement optimal de l'individu. En intégrant la confiance des enseignants envers les acteurs du milieu et la TAD, nous proposons que cette confiance soit un élément central positif dans la satisfaction des BPF des enseignants. Bien que des études aient cherché à mieux comprendre les liens entre la confiance des enseignants envers les acteurs du milieu et les ressources motivationnelles à l'aide de la théorie de l'efficacité personnelle (Adams et Forsyth,

¹⁸ Un leader de type transformationnel dégage du charisme, est inspirant, est stimulant intellectuellement et témoigne de la considération individuelle (Bass, 1985).

¹⁹ La justice procédurale réfère à l'équité perçue lors du processus décisionnel ou de la cohérence des critères décisionnels d'un processus (Colquitt, 2001).

²⁰ La justice distributive réfère à la perception par les employés de l'équité des ressources allouées (Colquitt, 2001).

2009; Forsyth et *al.*, 2006; Lee et *al.*, 2011; Van Maele et Van Houtte, 2012, 2015), ces études ne permettent pas d'expliquer de manière subtile les mécanismes psychologiques en jeu, comme il est proposé avec la TAD et les BPF.

En somme, nous arguons que non seulement la confiance des enseignants envers les membres de la direction favorisera la satisfaction des BPF des enseignants, mais la confiance des enseignants envers leurs collègues ainsi que la confiance des enseignants envers leurs étudiants contribueront également à la satisfaction des BPF des enseignants. En effet, puisque la TAD accorde la primauté au contexte social du travail comme facteur prédicteur de la satisfaction des BPF (Deci et Ryan, 2000, 2008), nous déduisons que le milieu scolaire empreint de confiance favorisera la satisfaction des BPF des enseignants ou à l'inverse, qu'un climat de méfiance brimera la satisfaction des BPF.

3.5 BPF et manifestations salutogéniques

La TAD est une théorie humaniste fondée sur une vision positive de l'être humain qui engendre des manifestations de nature salutogénique (Gagné et Vansteenkiste, 2013). Des études empiriques réalisées en milieux organisationnel et scolaire mettent en évidence que la satisfaction des BPF contribue de manière positive aux manifestations salutogéniques des employés/enseignants. Plus précisément, à partir d'un échantillon d'études recensées sur le sujet, nous présentons au tableau 11 les corrélations obtenues entre chacun des BPF (affiliation sociale, compétence et autonomie) et les manifestations salutogéniques des employés regroupées selon leur appartenance au bien-être psychologique, aux attitudes ou aux comportements des employés. En somme, la satisfaction des besoins engendre :

- 1) un plus grand bien-être psychologique, tel qu'il est reflété par la vitalité (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens et Lens, 2010) et par l'engagement au travail (Klassen, Perry et Frenzel, 2012; Marescaux, De Winne et Sels 2013; Trépanier, Fernet et Austin, 2013);
- 2) une meilleure attitude, telle qu'elle est reflétée par l'engagement organisationnel – dimension affective (Collie, 2014; Greguras et Diefendorff, 2009; Marescaux et *al.*, 2013; Van den Broeck et *al.*, 2010) et par la satisfaction au travail (Collie, 2014; Kovjanic et *al.*, 2012; Van den Broeck et *al.*, 2010);
- 3) un comportement mieux adapté au travail, tel qu'il est reflété par la performance au travail – subjective (Brien, Hass et Savoie, 2012; Van den Broeck et *al.*, 2010) et par la performance au travail – objective (Greguras et Diefendorff, 2009).

Tableau 11
Besoins psychologiques fondamentaux et manifestations salutogéniques

Manifestations salutogéniques		Besoin d'affiliation sociale									Besoin de compétence									Besoin d'autonomie								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Bien-être	Vitalité							0,38	0,40								0,41	0,31								0,54	0,49	
	Engagement au travail				0,28		0,39	0,47			0,48			0,28	0,50					0,49		0,53	0,61					
Attitude	Engagement organisationnel	0,65	0,37			0,51		0,36	0,42	0,37	0,43			0,13		0,18	0,18	0,46	0,31			0,48		0,51	0,58			
	Satisfaction au travail	0,44			0,54			0,41	0,40	0,64			0,51			0,18	0,15	0,64			0,56			0,66	0,54			
Comportement	Performance (subjective)	0,21						0,19	0,18	0,54						0,44	0,35	0,43						0,31	0,21			
	Performance (objective)		0,06								0,22								0,14									

Note. A = Brien, Hass et Savoie (2012); B = Collie (2014); C = Greguras et Diefendorff (2009); D = Klassen, Perry et Frenzel (2012); E = Kovjanic, Schuh, Jonas, Van Quaquebeke et Van Dick (2012); F = Marescaux, De Winne et Sels (2013); G = Trépanier, Fernet et Austin (2013); H = Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens et Lens (2010) – étude 1; I = Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens et Lens (2010) – étude 2. Toutes les corrélations sont significatives (c.-à-d. $p < 0,05$), hormis les deux corrélations surlignées en gris.

4. PROPOSITION D'UN MODÈLE CONCEPTUEL

Au cours de cette section, nous présentons d'abord l'objectif général de ce projet de thèse concernant le modèle conceptuel proposé. Ensuite, nous présentons les objectifs spécifiques et, plus précisément, les hypothèses de la recherche. Ces hypothèses sont présentées en deux temps selon qu'elles appartiennent au devis transversal (Temps 1) ou au devis longitudinal (Temps 1 et Temps 2) de ce projet doctoral. En effet, bien qu'il soit pertinent d'examiner un phénomène comme la confiance relationnelle à un moment précis dans le temps (devis transversal), ce type d'étude limite la compréhension des relations prédictives établies à partir des données recueillies. En revanche, une étude avec un devis longitudinal permet de recueillir les données auprès du même échantillon et ainsi de suivre l'évolution du phénomène étudié et de déduire la causalité des liens à l'étude.

4.1 Objectif général

Ce projet doctoral vise à proposer et à valider empiriquement un modèle conceptuel, présenté à la figure 2, afin de mieux comprendre les mécanismes psychologiques susceptibles de jouer un rôle dans la relation entre la confiance relationnelle des enseignants du collégial et leurs manifestations de nature salutogénique. De même, nous proposons que la satisfaction des BPF agisse comme mécanisme psychologique dans la relation entre la confiance des enseignants envers les acteurs du milieu et les manifestations salutogéniques des enseignants où la relation entre les concepts est de nature positive.

Figure 2
Modèle conceptuel proposé



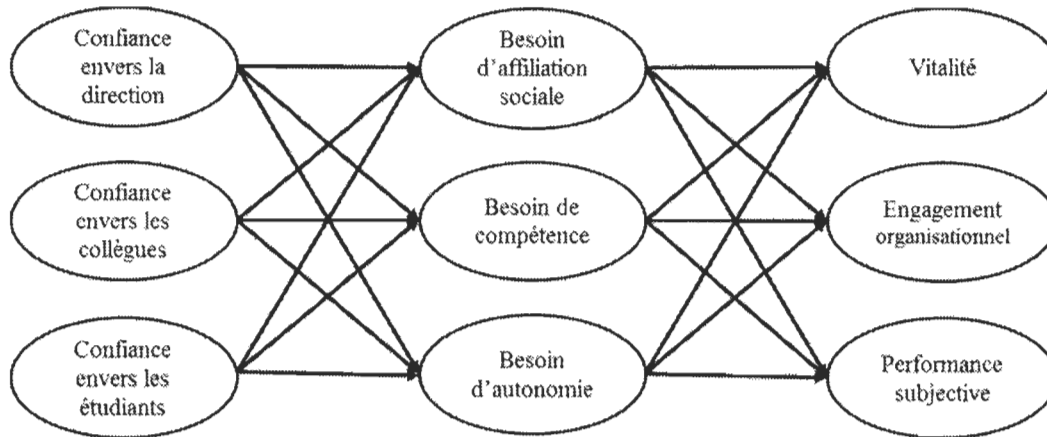
4.2 Objectifs spécifiques et hypothèses de recherche

Puisque nous souhaitons mieux comprendre les liens présentés dans la figure 2 dans le temps, cette étude comporte deux objectifs spécifiques, l'un rattaché au devis transversal et l'autre, au devis longitudinal. Au cours de cette section, nous présentons dans un premier temps l'objectif spécifique et les hypothèses de l'étude portant sur le devis transversal et, dans un second temps, l'objectif spécifique et les hypothèses de l'étude portant sur le devis longitudinal.

4.2.1 *Le premier objectif spécifique : devis transversal*

Le premier objectif spécifique de cette étude consiste à examiner le rôle joué par la satisfaction des BPF des enseignants (c.-à-d. les besoins d'affiliation sociale, de compétence et d'autonomie) permettant d'expliquer comment la confiance des enseignants envers chacun des référents agit sur les trois manifestations de nature salutogénique (c.-à-d. le bien-être psychologique, les attitudes et les comportements). Le modèle conceptuel proposé (devis transversal) est présenté à la figure 3. Bien que le sens des relations entre les variables ne soit pas indiqué, en respect au principe de parcimonie, elles sont toutes de nature positive.

Figure 3
Modèle conceptuel proposé – Devis transversal



Le modèle conceptuel (voir Figure 3) présente trois variables salutogéniques des manifestations à l'étude (une par manifestation), soit la vitalité (bien-être psychologique), l'engagement organisationnel – dimension affective (attitudes) et la performance subjective (comportements). Le choix de ces trois manifestations s'appuie sur deux prémisses.

En premier lieu, nous avons souligné, lors de la présentation de la problématique managériale (voir Chapitre 1), que les enseignants font face à plusieurs défis dans l'exercice de leur profession et que, par conséquent, il est d'autant plus judicieux de s'intéresser à plus d'un type de manifestation au travail. Ainsi, en étudiant de manière simultanée les manifestations positives d'un phénomène tel que la confiance relationnelle, cette approche permet une compréhension plus nuancée des liens qui existent entre les variables étudiées, contribuant à fournir des explications plus complètes de la complexité d'un phénomène. À l'opposé, lorsque les études empiriques ne s'intéressent qu'à une seule manifestation du personnel au lieu de le faire de manière concurrente, le déploiement de stratégies dans un cadre de gestion des ressources humaines est plutôt restreint et ne permet pas la mise en place d'un cadre intégrateur

de solutions (Guest, 2014; Van De Voorde, Paauwe et van Veldhoven, 2012). De même, il est suggéré d'étudier ces manifestations selon une perspective de gains mutuels, c'est-à-dire non seulement au regard de la performance organisationnelle, mais aussi des employés afin qu'ils puissent favoriser leur bien-être (Guest, 2014; Van De Voorde et *al.*, 2012).

En second lieu, chacune des manifestations de la figure 3 (c.-à-d. la vitalité, l'engagement organisationnel et la performance subjective) porte sur les éléments clés de la problématique managériale qui ont été présentés au chapitre précédent et que nous avons choisi d'étudier. Chacune d'entre elles fait l'objet d'une présentation au cours des lignes qui suivent.

D'abord, la vitalité, indicateur du bien-être psychologique des employés, se définit comme un haut niveau d'énergie au travail qui est caractérisé par des efforts soutenus malgré les difficultés éprouvées (Schaufeli et *al.*, 2006). L'étude réalisée par Kelloway et ses collaborateurs (2012) a validé que la confiance des employés envers la direction est associée positivement au bien-être des enseignants. Par ailleurs, il a été montré que la confiance des enseignants envers chacun des référents du milieu scolaire (membres de la direction, collègues et étudiants) est négativement associée à l'épuisement émotionnel des enseignants (Van Maele et Van Houtte, 2015; voir Tableau 5). Puisque nous nous intéressons plus précisément aux liens positifs de la confiance et que la vitalité est le pendant positif de l'épuisement émotionnel (Bakker et *al.*, 2008), le choix de la vitalité repose sur la prémisse selon laquelle cette variable représente un indicateur positif non seulement de la présence de la confiance des enseignants envers le milieu (plus les enseignants percevront de la confiance au sein de leur milieu, plus ils seront empreints de vitalité), mais également de la satisfaction des BPF (plus les enseignants pourront satisfaire leurs BPF, plus ils seront empreints de vitalité). Ainsi, malgré la présence de facteurs impondérables du milieu collégial, c'est-à-dire un taux de précarité élevé (MEESR, 2015), un taux de roulement élevé (Fédération des enseignantes et enseignants de cégep, 2007), un alourdissement de la

tâche (Fédération des cégeps, 2015a ; Nadeau, 2016) et une complexification du travail enseignant (Bilodeau, 2013), le choix de cette variable constitue une manifestation pertinente à étudier afin de mieux cerner la santé psychologique des enseignants du collégial.

Ensuite, la dimension affective de l'engagement organisationnel, indicateur des attitudes des employés, se définit comme un état psychologique mettant en relation l'employé avec son organisation, où celui-là choisit d'y demeurer ou non (Meyer, Allen et Smith, 1993). Le tableau 6 présente une seule étude ayant validé l'existence d'un lien positif entre la confiance des enseignants et l'engagement organisationnel (Chughtai et Zafar, 2006). Le choix de la dimension affective de l'engagement organisationnel comme manifestation attitudinale des enseignants repose sur l'idée que cette variable représente un indicateur positif non seulement de la présence de la confiance des enseignants envers le milieu (plus les enseignants percevront de la confiance au sein de leur milieu, plus ils seront affectivement engagés envers leur milieu), mais également de la satisfaction des BPF (plus les enseignants pourront satisfaire leurs BPF, plus ils seront affectivement engagés envers leur milieu). Or, comme nous venons de souligner la présence de facteurs impondérables au sein du milieu collégial et plus précisément le fait de composer avec une pénurie de main-d'œuvre (Maheu, 2009), le choix de cette variable souligne l'importance de s'intéresser à la fidélisation du personnel enseignant dans ce contexte environnemental turbulent.

Enfin, la performance subjective, indicateur des comportements des employés, permet d'assurer la réalisation de la mission éducative des établissements d'enseignement. Comme nous l'avons déjà souligné, la majorité des études ont plutôt mis en évidence l'existence d'un lien entre la confiance des enseignants envers le milieu et la performance scolaire des étudiants et, plus précisément, entre la confiance des enseignants envers les membres de la direction (Forsyth et *al.*, 2006; Tschannen-Moran et Gareis, 2015), les collègues (Adams et Forsyth, 2009; Forsyth et *al.*, 2006) ainsi que les étudiants (Goddard, Tschannen-Moran et Hoy, 2001). Cet état de fait

s'explique notamment par la nature objective de la valeur dépendante, soit la performance scolaire. Toutefois, comme il a été démontré empiriquement qu'il existe un lien positif entre la performance subjective des enseignants et la performance scolaire des étudiants (Stronge, Ward et Grant, 2011), nous proposons que la confiance des enseignants envers le milieu contribue à leur performance subjective. Ainsi, plus les enseignants percevront de la confiance au sein de leur milieu, plus ils percevront qu'ils performant au sein de leur milieu; plus ils pourront satisfaire leurs BPF, plus ils percevront qu'ils performant au sein de leur milieu.

À ce propos, nous formulons d'abord les hypothèses quant à la perception de la confiance relationnelle des enseignants envers chacun des référents avec les trois manifestations salutogéniques : plus les enseignants percevront que les relations envers chacun des référents sont empreintes de confiance, plus ils manifesteront de la vitalité, de l'engagement organisationnel ainsi que de la performance (voir Tableau 12).

Tableau 12
Hypothèses concernant la confiance des enseignants et leurs manifestations salutogéniques

H1	La perception de la confiance des enseignants envers la direction est positivement liée à leur :	H1a	Vitalité
		H1b	Engagement organisationnel
		H1c	Performance subjective
H2	La perception de la confiance des enseignants envers les collègues est positivement liée à leur :	H2a	Vitalité
		H2b	Engagement organisationnel
		H2c	Performance subjective
H3	La perception de la confiance des enseignants envers les étudiants est positivement liée à leur :	H3a	Vitalité
		H3b	Engagement organisationnel
		H3c	Performance subjective

Ensuite, nous formulons les hypothèses quant aux liens entre la perception de la confiance relationnelle envers chacun des référents avec la satisfaction des trois BPF. Ainsi, nous déduisons que la perception de la confiance des enseignants envers chacun des référents est liée à la satisfaction de leurs BPF. Puisque le milieu scolaire est caractérisé par de nombreuses interactions entre les différents acteurs (membres de la direction, collègues et étudiants), plus les enseignants percevront que leurs relations sont empreintes de confiance, plus ils pourront satisfaire leurs BPF (voir Tableau 13).

Tableau 13
Hypothèses concernant la confiance des enseignants et la satisfaction de leurs BPF

H4	La perception de la confiance des enseignants envers la direction est positivement liée à leur :	H4a	Besoin d'affiliation sociale
		H4b	Besoin de compétence
		H4c	Besoin d'autonomie
H5	La perception de la confiance des enseignants envers les collègues est positivement liée à leur :	H5a	Besoin d'affiliation sociale
		H5b	Besoin de compétence
		H5c	Besoin d'autonomie
H6	La perception de la confiance des enseignants envers les étudiants est positivement liée à leur :	H6a	Besoin d'affiliation sociale
		H6b	Besoin de compétence
		H6c	Besoin d'autonomie

Également, nous formulons les hypothèses quant aux liens entre la satisfaction des trois BPF avec les trois manifestations salutogéniques des enseignants: plus les enseignants seront en mesure de satisfaire leurs BPF, plus ils manifesteront de la vitalité, de l'engagement organisationnel ainsi qu'une performance subjective accrue (voir Tableau 14).

Tableau 14
Hypothèses concernant la satisfaction des BPF des enseignants et leurs manifestations salutogéniques

H7	Le besoin d'affiliation sociale des enseignants est lié positivement à leur :	H7a	Vitalité
		H7b	Engagement organisationnel
		H7c	Performance subjective
H8	Le besoin de compétence des enseignants est lié positivement à leur :	H8a	Vitalité
		H8b	Engagement organisationnel
		H8c	Performance subjective
H9	Le besoin d'autonomie des enseignants est lié positivement à leur :	H9a	Vitalité
		H9b	Engagement organisationnel
		H9c	Performance subjective

Le modèle conceptuel proposé met l'accent non seulement sur les effets directs entre les variables, mais encore sur le rôle médiateur de variables afin de mieux comprendre les mécanismes d'adaptation des individus (Fernet, 2013). Ainsi, la satisfaction des BPF agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de la confiance des enseignants envers la direction (Tableau 15), les collègues (Tableau 16) et les étudiants (Tableau 17) et leurs manifestations salutogéniques.

Tableau 15
Hypothèses des effets indirects de la confiance envers la direction

H10	Le besoin d'affiliation sociale des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers la direction et leur :	H10a	Vitalité
		H10b	Engagement organisationnel
		H10c	Performance subjective
H11	Le besoin de compétence des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers la direction et leur :	H11a	Vitalité
		H11b	Engagement organisationnel
		H11c	Performance subjective
H12	Le besoin d'autonomie des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers la direction et leur :	H12a	Vitalité
		H12b	Engagement organisationnel
		H12c	Performance subjective

Tableau 16
Hypothèses des effets indirects de la confiance envers les collègues

H13	Le besoin d'affiliation sociale des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les collègues et leur :	H13a	Vitalité
		H13b	Engagement organisationnel
		H13c	Performance subjective
H14	Le besoin de compétence des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les collègues et leur :	H14a	Vitalité
		H14b	Engagement organisationnel
		H14c	Performance subjective
H15	Le besoin d'autonomie des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les collègues et leur :	H15a	Vitalité
		H15b	Engagement organisationnel
		H15c	Performance subjective

Tableau 17
Hypothèses des effets indirects de la confiance envers les étudiants

H16	Le besoin d'affiliation sociale des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les étudiants et leur :	H16a	Vitalité
		H16b	Engagement organisationnel
		H16c	Performance subjective
H17	Le besoin de compétence des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les étudiants et leur :	H17a	Vitalité
		H17b	Engagement organisationnel
		H17c	Performance subjective
H18	Le besoin d'autonomie des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les étudiants et leur :	H18a	Vitalité
		H18b	Engagement organisationnel
		H18c	Performance subjective

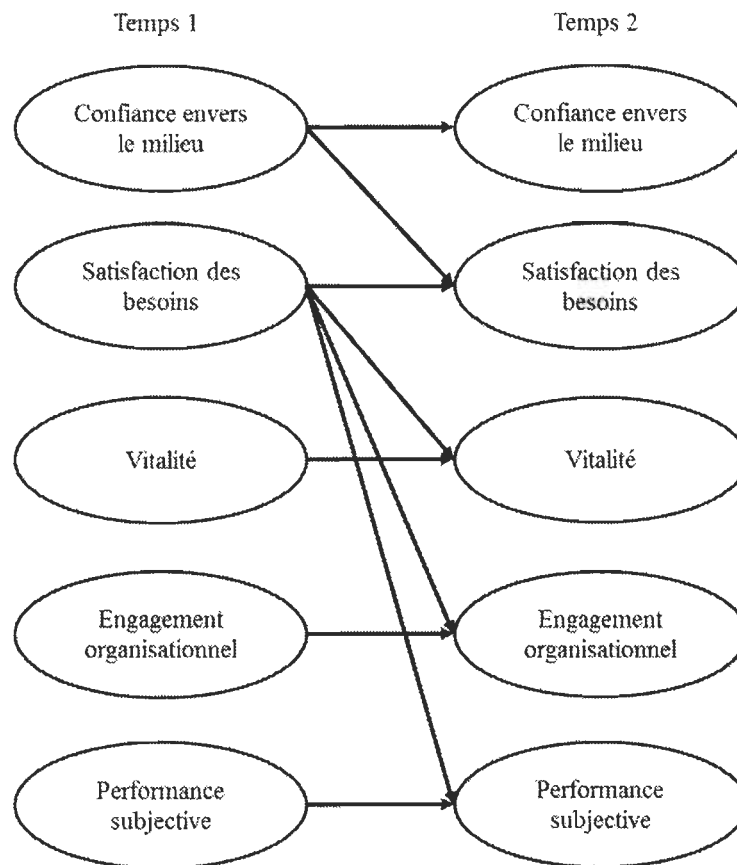
4.2.2 *Le second objectif spécifique : devis longitudinal*

Bien que la confiance évolue en raison des interactions répétées dans le temps (Rousseau et *al.*, 1998), la majorité des études portant sur la confiance des enseignants ont privilégié un devis transversal comme il a été mis en lumière avec le tableau 4. Pourtant, plusieurs chercheurs ont souligné la pertinence de mettre en œuvre des recherches avec un devis longitudinal (Tschannen-Moran, 2014a; Tschannen-Moran et Gareis, 2015; Van Maele et Van Houtte, 2015; Van Maele et *al.*, 2014). De plus, ce type de recherche permet de déduire le sens de la causalité entre les variables étudiées.

En somme, le second objectif spécifique de ce projet doctoral consiste à valider le rôle des BPF entre la confiance envers le milieu et les manifestations de nature salutogénique selon une perspective longitudinale, étant donné la nature temporelle des liens proposés. Le modèle proposé est présenté à la figure 4. Bien que le sens des

relations entre les variables ne soit pas indiqué, en respect au principe de parcimonie, elles sont toutes de nature positive.

Figure 4
Modèle conceptuel proposé – Devis longitudinal



Nous formulons deux hypothèses permettant de valider le modèle proposé :

Hypothèse 19 La confiance des enseignants envers le milieu est liée positivement à la satisfaction des trois BPF au gré du temps.

Hypothèse 20 La satisfaction des BPF est liée positivement à la vitalité (H20a), à l'engagement organisationnel (H20b) et à la performance subjective (H20c) des enseignants au gré du temps.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE OPÉRATOIRE

À la suite de la détermination de la problématique managériale et du contexte théorique, ce chapitre a trait au cadre opératoire de ce projet doctoral et, plus précisément, il fournit de l'information quant à la démarche de recherche qui a été préconisée. En somme, nous présentons tour à tour la perspective épistémologique et la stratégie de recherche, la méthode d'échantillonnage, la collecte de données, les méthodes d'analyse de données concernant les volets descriptif, explicatif et prédictif, la qualité de l'étude et, enfin, les considérations d'ordre éthique de ce projet doctoral.

1. PERSPECTIVE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET STRATÉGIE DE RECHERCHE

La méthode de recherche de cette étude repose sur le paradigme postpositiviste, car l'étude s'inscrit dans une perspective hypothético-déductive visant à vérifier empiriquement un ensemble d'hypothèses (Fortin et Gagnon, 2016; Robson, 2011). Quant à la stratégie de cette recherche, elle est de type non expérimental puisque celle-ci a été réalisée auprès d'une population où il n'y a pas d'intervention qui a été réalisée avant ou après la collecte de données (Fortin et Gagnon, 2016; Robson, 2011).

Comme nous l'avons déjà souligné et bien qu'il existe de nombreuses publications sur le sujet de la confiance, peu de chercheurs ont validé l'existence de liens proposés de manière concourante en milieu scolaire. Cette étude vise ainsi à mettre en évidence des relations entre des variables, soit la confiance relationnelle des enseignants envers trois référents (variables indépendantes), les besoins psychologiques fondamentaux (variables médiatrices) et les manifestations individuelles des enseignants (variables dépendantes).

L'objectif de cette recherche consiste non pas à mieux comprendre le phénomène selon une perspective descriptive ou exploratoire, mais plutôt à prédire l'existence de relations entre les variables, donc selon une perspective prédictive.

Par ailleurs, les résultats de la recherche permettront d'indiquer le sens des relations entre les variables, c'est-à-dire que ces relations peuvent être de nature positive ou négative. Nous avons d'ailleurs formulé un ensemble d'hypothèses dans le cadre du chapitre précédent en précisant d'abord les variables à l'étude, ensuite les liens entre celles-ci et, enfin, la nature de ces liens. Le courant postpositiviste mise sur l'objectivité du chercheur par la répétition des observations à l'aide d'un instrument de mesure composé d'échelles de mesure ainsi que d'échelles de réponses. Les données numériques recueillies auprès d'un échantillon de la population visée seront analysées à l'aide de techniques statistiques permettant ultimement de valider les hypothèses initialement proposées (Fortin et Gagnon, 2016).

1.1 Niveau d'analyse

Lors de la recension de la littérature réalisée au cours du deuxième chapitre afin de présenter un modèle théorique (voir Tableau 4), nous avons observé que ces études empiriques ont soit déterminé l'objet d'analyse comme étant l'individu (c.-à-d. l'enseignant) ou comme étant l'organisation (c.-à-d. l'école). Selon Rousseau (1985), l'objet d'analyse est le niveau de référence de l'étude (c.-à-d. l'individu ou l'organisation). Or, ces niveaux conceptuels peuvent se situer sur un continuum entre une approche micro (individu) et une approche macro (organisation) (Ployhart et Moliterno, 2011), et le choix du niveau d'analyse se reflètera dans le choix de la stratégie de recherche.

Reste que certains scientifiques ont cherché à mieux comprendre quelles sont les différentes perspectives où il est possible d'étudier la confiance en milieu

organisationnel. À ce sujet, Janowicz et Noorderhaven (2006) formulent initialement deux questions :

- 1) De quel niveau la confiance relationnelle émane-t-elle : individuel ou organisationnel?
- 2) Qui est l'objet de la confiance relationnelle : le niveau individuel ou le niveau organisationnel?

En somme, à partir de ces deux questions, auxquelles il est possible de répondre à chacune de deux façons, ces auteurs proposent une matrice 2 x 2, que nous avons adaptée au tableau 18.

Tableau 18
Conceptualisation de la confiance

		La confiance s'exprime envers qui (c.-à-d. le référent)?	
		Individu	Organisation
Qui fait confiance?	Individu	La confiance d'un individu envers un individu	La confiance d'un individu envers l'organisation
	Organisation	La confiance de l'organisation envers un individu	La confiance d'une organisation envers une autre organisation

Source : Adapté de Janowicz et Noorderhaven (2006)

Puisque ce projet doctoral vise à mieux comprendre la confiance relationnelle des enseignants envers trois référents présents au sein du milieu, nous observons que cette situation est représentée par le quadrant supérieur droit (voir Tableau 18, case grise), soit la confiance d'un individu envers l'organisation. Or, selon Janowicz et Noorderhaven (2006), cette conceptualisation de la confiance relationnelle est généralement reconnue parmi la communauté de chercheurs comme sans problème et plutôt facile à réaliser en tant que stratégie de recherche puisqu'elle consiste

essentiellement à recueillir de l'information par l'intermédiaire d'un sondage quant aux attitudes et aux comportements individuels.

2. ÉCHANTILLONNAGE

La méthode d'échantillonnage retenue aux fins de cette recherche est de type non probabiliste (Fortin et Gagnon, 2016; Robson, 2011) consistant à obtenir un sous-ensemble de la population cible selon sa disponibilité (donc volontaire à répondre au sondage). La population cible se définit comme étant « la population que le chercheur veut étudier et pour laquelle il désire faire des généralisations ou des transferts » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 261) et correspond à l'ensemble des enseignants du réseau collégial. Puisqu'il est impossible de sonder tous ces enseignants, nous avons déterminé un critère de sélection selon lequel toutes les caractéristiques pertinentes de la population cible se doivent d'être présentes dans cet échantillon (telles que l'âge, le genre, le statut d'emploi, etc.) (Fortin et Gagnon, 2016; Robson, 2011).

De cette idée, nous avons défini le critère suivant dans la recherche de candidats : seuls les établissements où le nombre d'étudiants était supérieur à 1 000 ont reçu une invitation à participer au projet. Ainsi, comme le point d'entrée de cette sollicitation était les membres de la direction générale des cégeps, 36 d'entre eux ont été sollicités sur une possibilité totale de 48 (Fédération des cégeps, 2012). Lors de la présentation du projet et afin d'optimiser le taux de participation, nous nous sommes engagée auprès des membres de la direction générale à fournir un rapport de recherche, à la condition de la réalisation des deux collectes de données. En consultant le nombre d'enseignants répartis parmi les établissements, nous avons convenu que les cégeps de petite taille composés d'un corps enseignant de petite taille ne permettraient pas de brosser un tableau adéquat de leur situation organisationnelle. Par exemple, certains cégeps de la province généralement situés au sein de régions éloignées des grands centres urbains sont considérés comme de petite taille. Par conséquent, ils sont

composés non seulement d'une population plus petite d'étudiants, mais également d'une population plus petite d'enseignants. Il n'est pas rare de trouver des cégeps composés d'un corps enseignant de 60 membres. Ainsi, avec un taux de participation projeté de 30 %, cela offre un potentiel d'obtenir 18 répondants parmi les 60 membres du corps enseignant, ce qui rend plutôt difficile le respect de la promesse de réaliser un rapport de recherche qui tient compte notamment de certaines variables sociodémographiques (p. ex., genre et âge des participants).

3. COLLECTE DE DONNÉES

Au cours de l'été 2012, un instrument de mesure comportant neuf échelles a été adapté pour la collecte de données. Puisque l'enquête a été réalisée auprès de participants francophones, les échelles étaient toutes de langue française, hormis trois d'entre elles, c'est-à-dire la confiance envers les membres de la direction, la confiance envers les collègues et la confiance envers les étudiants (Hoy et Tschannen-Moran, 2003). Celles-ci ont fait l'objet d'une traduction selon l'approche préconisée par Vallerand (1989). Un comité de trois experts bilingues a d'abord évalué et validé la version préliminaire qui lui avait été présentée. Il est suggéré de former un comité composé d'un nombre impair d'experts, car, dans l'éventualité d'un différend, il est possible d'opter pour la majorité.

Ensuite, quatre enseignants du collégial ont rempli le questionnaire et prétesté la version expérimentale. La phase de prétest a permis de valider la présence de difficultés liées à la compréhension de certaines questions et d'y remédier, de s'assurer du bon déroulement du sondage, d'évaluer le temps requis afin d'y répondre et d'énoncer avec clarté les directives offertes aux participants (Gauthier, 2003; Yin, 2009).

La prochaine section expose d'abord sommairement chacune des échelles utilisées dans le cadre de ce projet doctoral. Le lecteur trouvera à l'annexe A tous les énoncés de chacune des échelles de mesure accompagnés de leur échelle de réponses respective. Par la suite, nous présentons la méthode de collecte de données qui a été employée dans le cadre de cette étude.

3.1 Échelles de mesure

3.1.1 La confiance des enseignants

3.1.1.1 Confiance envers les membres de la direction

La perception de la confiance envers les membres de la direction a été évaluée à l'aide d'une échelle de mesure composée de huit énoncés (Hoy et Tschannen-Moran, 2003). Par exemple, « Les enseignants de ce cégep ont confiance en la direction ». Les énoncés étaient présentés sur une échelle de réponses allant de 1 (« Tout à fait en désaccord ») à 6 (« Tout à fait en accord »).

3.1.1.2 Confiance envers les collègues

La perception de la confiance envers les collègues a été évaluée à l'aide d'une échelle de mesure composée de huit énoncés (Hoy et Tschannen-Moran, 2003). Par exemple, « Les enseignants de ce collège communiquent entre eux de façon ouverte ». Les énoncés étaient présentés sur une échelle de réponses allant de 1 (« Tout à fait en désaccord ») à 6 (« Tout à fait en accord »).

3.1.1.3 Confiance envers les étudiants

La perception de la confiance envers les étudiants a été évaluée à l'aide d'une échelle de mesure composée de cinq énoncés (Hoy et Tschannen-Moran, 2003). Par

exemple, « Les enseignants de ce cégep font confiance à leurs étudiants ». Les énoncés étaient présentés sur une échelle de réponses allant de 1 (« Tout à fait en désaccord ») à 6 (« Tout à fait en accord »). Bien que l'échelle originale comporte 10 énoncés, 5 d'entre eux ont été retranchés puisqu'ils ont trait à la perception de la confiance des enseignants envers les parents, car cette échelle a d'abord été développée afin de sonder les parents du primaire et du secondaire. Il n'est pas coutume au collégial que les enseignants aient des échanges avec les parents des étudiants puisque ces derniers ont pour la plupart atteint l'âge de la majorité et, de ce fait, sont plus autonomes quant à leur parcours scolaire que les étudiants d'ordres d'enseignement inférieurs.

La fidélité (cohérence interne) de ces trois échelles a été démontrée par des études antérieures. Les seuils de cohérence interne variaient entre 0,90 et 0,98 pour la confiance des enseignants envers la direction, entre 0,87 et 0,91 pour la confiance des enseignants envers les collègues ainsi qu'entre 0,77 et 0,97 pour la confiance des enseignants envers les étudiants²¹ (Tschannen-Moran, 2009; Van Maele et Van Houtte, 2012, 2015). Également, afin de démontrer la validité de construit de ces trois échelles, la variable :

1) *Confiance des enseignants envers la direction* a été positivement associée au leadership de la direction (Fox et al., 2015; Tschannen-Moran et Gareis, 2015), au professionnalisme des enseignants (Tschannen-Moran, 2009; Tschannen-Moran et Gareis, 2015), au développement professionnel de la direction (Tschannen-Moran, 2009), au soutien scolaire des enseignants, à l'engagement des enseignants envers la communauté et à la performance scolaire des étudiants (Tschannen-Moran et Gareis, 2015);

2) *Confiance des enseignants envers les collègues* a été positivement associée à l'efficacité collective des enseignants (Lee et al., 2011), à la perception d'un

²¹ La confiance des enseignants envers les étudiants a été mesurée avec l'échelle originale comportant les 10 énoncés, c'est-à-dire la confiance envers les étudiants et envers les parents.

climat d'innovation (Moolenaar et Sleegers, 2010), au professionnalisme des enseignants et au développement professionnel de la direction (Tschannen-Moran, 2009);

- 3) *Confiance des enseignants envers les étudiants* a été positivement associée au professionnalisme des enseignants et au développement professionnel de la direction (Tschannen-Moran, 2009)²².

3.1.2 *Les besoins psychologiques fondamentaux*

3.1.2.1 *Satisfaction des besoins d'affiliation sociale*

La satisfaction des besoins d'affiliation sociale a été évaluée à l'aide de six énoncés. Par exemple, « J'ai le sentiment de faire partie du groupe au travail » (Van den Broeck et *al.*, 2010). L'échelle de réponses allait de 1 (« Totallement en désaccord ») à 5 (« Totallement d'accord »).

3.1.2.2 *Satisfaction des besoins de compétence*

La satisfaction des besoins de compétence a été évaluée à l'aide de six énoncés. Par exemple, « Je me sens compétent dans mon travail » (Van den Broeck et *al.*, 2010). L'échelle de réponses allait de 1 (« Totallement en désaccord ») à 5 (« Totallement d'accord »).

3.1.2.3 *Satisfaction des besoins d'autonomie*

La satisfaction des besoins d'autonomie a été évaluée à l'aide de six énoncés. Par exemple, « Mes tâches au travail correspondent à ce que je veux faire vraiment »

²² La confiance des enseignants envers les étudiants a été mesurée avec l'échelle originale comportant les 10 énoncés, c'est-à-dire la confiance envers les étudiants et envers les parents.

(Van den Broeck et *al.*, 2010). L'échelle de réponses allait de 1 (« Totalemment en désaccord ») à 5 (« Totalemment d'accord »).

Afin de démontrer la validité de construit de ces trois variables, celles-ci ont été significativement associées à des déterminants théoriques tels que des ressources organisationnelles (utilisation des habiletés, impact stratégique), à des demandes organisationnelles (pression au travail, pression du travail ressentie à la maison) (De Cooman, Stynen, Van den Broeck, Sels et De Witte, 2013), à du harcèlement psychologique (Trépanier et *al.*, 2013) ainsi qu'à des manifestations telles que la motivation autonome (De Cooman et *al.*, 2013), l'engagement au travail (Trépanier et *al.*, 2013; Schreurs, van Emmerik, Van den Broeck et Guenter, 2014), les efforts au travail (performance subjective) (De Cooman et *al.*, 2013), la vitalité, la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel (dimension affective) et la performance subjective (Van den Broeck et *al.*, 2010). En outre, la fidélité de ces trois échelles a été démontrée par l'ensemble des études citées ci-dessus, où les seuils de cohérence interne variaient de 0,83 à 0,88.

3.1.3 *Les manifestations salutogéniques*

3.1.3.1 *Vitalité*

La perception de la vitalité a été évaluée à l'aide de l'échelle conçue par Schaufeli et *al.* (2006). Elle comporte trois énoncés (p. ex., « Lorsque je me rends au travail le matin, j'ai le goût d'y aller »). L'échelle de réponses allait de 0 (« Jamais ») à 6 (« Chaque jour »). La validité de construit de l'échelle de la vitalité a été jugée satisfaisante puisqu'elle a été positivement associée à l'autonomie au travail, à la reconnaissance au travail (Trépanier, Fernet, Austin et Ménard, 2015), au soutien organisationnel perçu et à la motivation autodéterminée (Gillet, Huart, Colombat et Fouquereau, 2013). La fidélité de l'échelle a été démontrée par les deux études citées

ci-dessus, où les seuils de cohérence interne correspondaient respectivement à 0,89 et 0,91.

3.1.3.2 *Engagement organisationnel*

La dimension affective de l'engagement organisationnel a été mesurée à l'aide de la mesure de Meyer et ses collaborateurs (1993) avec six énoncés. Par exemple, « Je serais très heureux de passer le reste de ma carrière avec ce collègue ». L'échelle de réponses allait de 1 (« Pas du tout en accord ») à 7 (« Très fortement en accord »). La validité de construit de l'échelle de l'engagement organisationnel (dimension affective) a été jugée satisfaisante puisqu'elle a été associée à la reconnaissance, à la mobilisation, à des récompenses équitables, à la justice procédurale, au développement des compétences, au partage d'information (Paré et Tremblay, 2007), à la confiance envers la direction et envers les collègues, et à la mobilisation au travail (Laschinger, Finegan et Shamian, 2001). La fidélité de l'échelle a été démontrée par les deux études citées ci-dessus, où les seuils de cohérence interne correspondaient respectivement à 0,82 et 0,74.

3.1.3.3 *Performance subjective*

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé une mesure validant la performance subjective au travail (*in-role behavior*) développée par Williams et Anderson (1991). Elle est composée de quatre énoncés (p. ex., « J'accomplis les tâches que l'on attend de moi ») et son échelle de réponses allait de 1 (« Pas du tout en accord ») à 7 (« Très fortement en accord »). La validité de construit de l'échelle de la performance subjective a été jugée satisfaisante puisqu'elle a été associée à la motivation intrinsèque, au soutien organisationnel perçu (Rich, LePine et Crawford, 2010) ainsi qu'aux justices procédurale et distributive, au soutien organisationnel perçu ainsi qu'aux échanges entre le leader et les membres (*leader-member exchange*) (Wayne, Shore, Bommer et Tetrick, 2002). La fidélité de l'échelle a été démontrée par

l'ensemble des études citées ci-dessus, où les seuils de cohérence interne variaient de 0,85 à 0,90.

3.2 Méthode de collecte de données

Ce projet d'étude s'est déroulé en trois temps. D'abord, l'exercice a consisté à mener un prétest, exercice qui s'est déroulé par l'intermédiaire de la résidence en entreprise dans le cadre de notre programme de formation doctorale. À la suite du développement de l'instrument de mesure à l'été 2012, le prétest a été réalisé au cours de l'automne 2012 et a permis de développer un protocole de recherche (c.-à-d. l'opérationnalisation de la collecte de données) auprès d'un premier échantillon composé d'enseignants provenant de deux établissements (cégeps A et B). Il nous est apparu pertinent de développer un tel protocole à petite échelle auprès d'un petit nombre de participants avant de procéder à la sollicitation d'un plus grand nombre de participants auprès de plusieurs cégeps afin que cette deuxième phase se déroule sans anicroche (Yin, 2009).

Ensuite, une fois cette étape franchie et jugée satisfaisante, nous avons procédé à une importante collecte de données, qui a été réalisée au cours de l'automne 2013, en sollicitant initialement 36 cégeps, dont sept d'entre eux (soit les cégeps C à I) ont répondu à notre invitation. Enfin, une troisième collecte de données a été réalisée auprès des individus afin de permettre l'examen des liens proposés selon une perspective longitudinale. Puisque nous avons choisi d'espacer les deux temps de mesure d'une année, nous avons ainsi sollicité de nouveau les participants de l'automne 2012 à l'automne 2013 (cégeps A et B), tandis que les participants de l'automne 2013 (cégeps C à I) ont été sollicités à nouveau au cours de l'automne 2014. Le tableau 19 illustre les trois phases qui ont été réalisées.

Tableau 19
Trois phases de collecte de données

Automne 2012	Automne 2013	Automne 2014
Cégeps A et B ($n=2$)	Cégeps A et B ($n=2$)	–
–	Cégeps C à I ($n=7$)	Cégeps C à I ($n=7$)

Préalablement à la tenue de l'enquête auprès de chaque collègue qui s'engageait à participer à la recherche, une démarche a été entreprise auprès des membres de la direction et du syndicat afin d'obtenir leur appui lors de la collecte de données. Une fois cette étape franchie, nous avons reçu de la part des services des ressources humaines de chaque cégep participant la liste mise à jour de tous les enseignants de l'établissement comportant des renseignements de nature nominative (c.-à-d. prénom, nom, poste téléphonique, adresse de courriel, discipline d'enseignement, département et statut d'emploi). Ces données étaient essentielles afin d'être en mesure de retrouver les participants répondant au sondage du premier temps de mesure avec ceux répondant au second temps de mesure. Ainsi, tous les cégeps sollicités au premier temps de mesure ont accepté de transmettre à nouveau une nouvelle liste mise à jour pour le second temps de mesure. Ces données nous ont permis de considérer les départs et les arrivées des enseignants pour chacun des établissements.

L'instrument de mesure a été mis en ligne avec la collaboration du Service des technologies de l'information (STI) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Les trois phases de la collecte de données se sont déroulées avec le même *modus operandi*. Ainsi, chacune s'est échelonnée sur une période de six semaines. D'abord, la direction générale ou la direction des études de chaque collègue transmettait un courriel à l'ensemble des enseignants de l'établissement afin de présenter sommairement le projet d'étude, puis invitait ceux-ci à y participer en grand nombre.

Trois jours plus tard, chaque participant a reçu par courriel une invitation à remplir le questionnaire. Les participants ont eu accès au site Internet de l'UQTR avec l'aide d'un code d'utilisateur et d'un mot de passe. Le temps estimé pour remplir le questionnaire était de 20 à 25 minutes. Il était également possible d'obtenir sur demande une version papier du questionnaire. Ensuite, deux rappels, avec un intervalle de temps de deux semaines, ont été transmis à ceux qui n'avaient toujours pas participé au sondage. Tous étaient invités à y répondre sur une base volontaire, car aucune mesure incitative n'a été offerte.

Nous avons eu également recours à l'appui de deux étudiantes de cycles supérieurs de l'UQTR rattachées à la Chaire de recherche UQTR sur la motivation et la santé au travail afin de communiquer par téléphone avec les enseignants ayant répondu au premier temps de mesure, mais qui n'avaient toujours pas répondu, au moment de l'appel téléphonique, au second temps de mesure. Cette démarche visait à accroître le taux de réponse entre les deux temps de mesure et à réduire le nombre de données manquantes.

4. MÉTHODES D'ANALYSE DE DONNÉES

Ce projet doctoral comporte trois volets d'analyse de données visant à mieux comprendre le rôle joué par la satisfaction des BPF dans la relation entre la confiance relationnelle des enseignants envers le milieu et les manifestations de ces derniers. Or, chacun de ces volets, c'est-à-dire descriptif, explicatif et prédictif, vise respectivement à décrire les caractéristiques de l'échantillon, à expliquer les relations entre les variables et à prédire la direction des liens entre les variables à l'étude. Les méthodes proposées quant à l'analyse de données de chacun des volets sont décrites en détail au cours des prochains paragraphes.

4.1 Volet descriptif

Ce premier volet comporte trois étapes, dont le traitement des données est réalisé grâce au logiciel SPSS Statistics (version 23.0), et consiste à la présentation :

- 1) des caractéristiques de l'échantillon;
- 2) des caractéristiques de chacune des variables à l'étude;
- 3) des analyses corrélationnelles entre les variables à l'étude.

D'abord, quant aux caractéristiques de l'échantillon, il s'agit de les décrire, c'est-à-dire selon les données démographiques de ce dernier. Celles-ci ont trait au genre, à l'âge, au nombre d'années d'expérience, au statut d'emploi, au secteur d'enseignement ainsi qu'au niveau de scolarité des répondants (à ce sujet, voir l'Annexe B). L'information extraite est présentée sous forme de tableaux, où l'on présente une distribution des fréquences (c.-à-d. les fréquences absolue et relative), une mesure de tendance centrale (c.-à-d. la moyenne) ainsi qu'une mesure de dispersion (c.-à-d. l'écart-type) (Fortin et Gagnon, 2016).

Ensuite, quant aux caractéristiques de chacune des variables à l'étude, il s'agit de les décrire, c'est-à-dire la confiance envers la direction, la confiance envers les collègues, la confiance envers les étudiants, le besoin d'affiliation sociale, le besoin de compétence, le besoin d'autonomie, la vitalité, l'engagement organisationnel et la performance subjective. Ainsi, l'information extraite est présentée sous forme de tableaux, où l'on présente, pour chacune des variables, le nombre d'énoncés, l'étendue des échelles de réponses, la fréquence absolue quant au nombre de répondants, la moyenne ainsi que l'écart-type (Fortin et Gagnon, 2016). La cohérence interne de chacune des échelles est validée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach (Tabachnick et Fidell, 2001).

Enfin, quant aux analyses corrélationnelles entre les variables à l'étude, celles-ci sont utiles afin de qualifier la relation linéaire entre deux variables. Le coefficient de corrélation de Pearson permet de caractériser cette relation selon la force de la relation (la valeur obtenue se situe entre 0,00 et 1,00) et selon le sens de la relation (négative–inversement proportionnelle ou positive–directement proportionnelle) (Fortin et Gagnon, 2016; Robson, 2011). Quant à la taille de l'effet, elle est interprétée selon la valeur obtenue, soit :

- 1) de petite taille – corrélation faible (autour de 0,10);
- 2) de moyenne taille – corrélation moyenne (autour de 0,30);
- 3) de grande taille – corrélation forte (autour de 0,50) (Cohen, 1988).

4.2 Volet explicatif : validation du devis transversal

Ce deuxième volet vise essentiellement à vérifier empiriquement les hypothèses qui ont été formulées quant au devis transversal. Pour ce faire, trois étapes ont été réalisées :

- 1) une analyse factorielle confirmatoire (AFC);
- 2) la validation du modèle;
- 3) l'examen des effets indirects du modèle.

La première étape consiste à réaliser une AFC du modèle afin de s'assurer que ce dernier présente des indices d'ajustement satisfaisants. Cette étape est réalisée à l'aide d'équations structurelles au moyen du logiciel *Mplus* (Muthén et Muthén, 2010). Afin d'accepter l'AFC, deux indices relatifs de comparaison sont utilisés, soit le *comparative fit index* (CFI) et le *Tucker Lewis index* (TLI). Un modèle est considéré comme acceptable lorsque la valeur respective des indices est supérieure à 0,90 (Byrne, 1994; Hu et Bentler, 1999; Tabachnick et Fidell, 2001). Deux autres indices sont

également pris en considération, soit le *standardized root mean square residual* (SRMR) et le *root mean square error of approximation* (RMSEA). Lorsque la valeur du SRMR et du RMSEA est inférieure à 0,08, cela témoigne d'une qualité d'ajustement raisonnable (Browne et Cudeck, 1993; Kline, 2005).

La deuxième étape consiste à tester empiriquement le modèle du devis transversal à l'aide d'équations structurelles au moyen du logiciel *Mplus* (Muthén et Muthén, 2010). Les différents modèles qui sont ainsi produits (c.-à-d. le modèle de médiation totale, le modèle de médiation partielle et les modèles alternatifs) sont soumis aux mêmes conditions d'acceptation que l'AFC, c'est-à-dire qu'ils doivent présenter des indices d'ajustement (CFI, TLI, SRMR et RMSEA) satisfaisants.

La troisième étape consiste à examiner le rôle médiateur (l'effet indirect) des variables ciblées dans le modèle du devis transversal à l'aide de la technique de rééchantillonnage (*bootstrap*) et, plus précisément, grâce à un intervalle de confiance de 95 % et de 1 000 échantillons (Preacher et Hayes, 2008). Cette technique est recommandée lors de l'utilisation d'échantillons de petite et moyenne tailles (Shrout et Bolger, 2002). Un effet indirect est significatif à $p < 0,05$ lorsque la valeur obtenue à l'intérieur de l'intervalle de confiance de 95 % n'inclut pas la valeur 0 (Preacher et Hayes, 2008).

4.2.1 *Le traitement des données manquantes*

Lorsqu'il est question d'une étude de nature quantitative, les chercheurs doivent prendre en considération les données manquantes lors de l'analyse des données. À ce sujet, il existe quelques méthodes d'estimation permettant de les traiter. L'une d'entre elles, la méthode du maximum de vraisemblance (*maximum likelihood* – ML), est généralement privilégiée lors de l'analyse de modèles à l'aide d'équations structurelles (Allison, 2003 ; Peugh et Enders, 2004). L'utilisation de cet estimateur ne remplace pas les données manquantes. Par contre, les paramètres de l'échantillon sont plutôt

calculés par le logiciel (dans ce cas-ci, *Mplus*) et ce dernier estime, à l'aide d'un processus itératif, les données présentant le maximum de vraisemblance pour les variables d'intérêt.

4.3 Volet prédictif : validation du devis longitudinal

Ce troisième volet vise essentiellement à vérifier empiriquement les hypothèses qui ont été formulées quant au devis longitudinal permettant d'explorer les liens temporels entre les variables à l'étude afin d'en déduire une direction causale (Cole et Maxwell, 2003). Pour ce faire, les trois mêmes étapes décrites dans le cadre du volet explicatif ont été réalisées, soit :

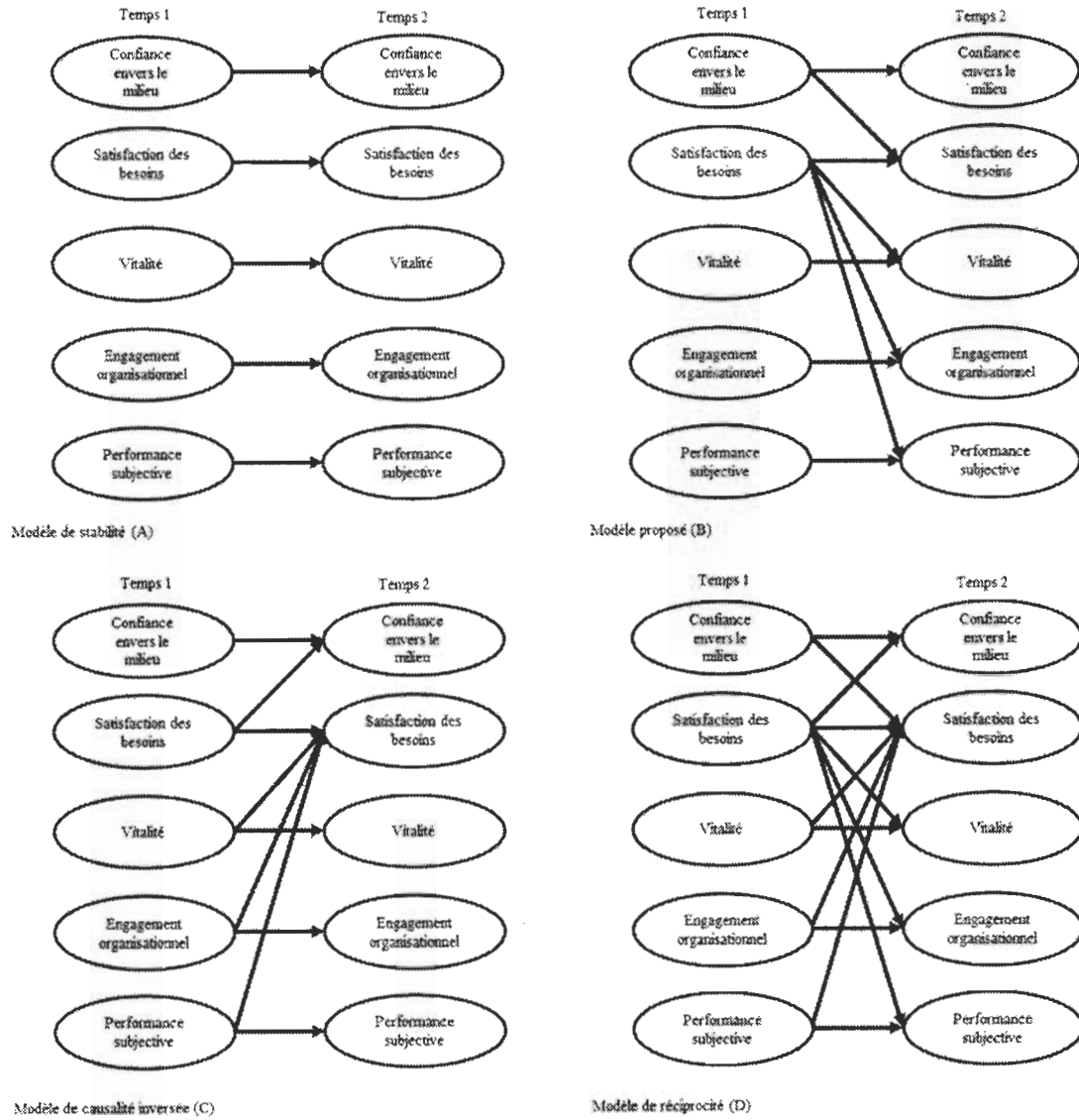
- 1) une analyse factorielle confirmatoire (AFC);
- 2) la validation du modèle;
- 3) l'examen des effets indirects du modèle.

Les deux premières étapes ont été également réalisées à l'aide d'équations structurelles au moyen du logiciel *Mplus* (Muthén et Muthén, 2010) et les modèles produits sont soumis aux mêmes conditions d'acceptation, c'est-à-dire qu'ils doivent présenter des indices d'ajustement (CFI, TLI, SRMR et RMSEA) satisfaisants.

En outre, afin de valider les hypothèses proposées quant au devis longitudinal, quatre modèles, présentés à la figure 5, sont testés, ce qui permet de valider les relations prédictives entre les variables (de Jonge et *al.*, 2001), soit :

- 1) un modèle de stabilité (A) visant à valider la stabilité des corrélations entre les mêmes variables du temps 1 et du temps 2;
- 2) un modèle proposé (B) visant à valider la relation de la variable indépendante du temps 1 avec la variable médiatrice du temps 2 ainsi que la relation de la variable médiatrice du temps 1 avec les variables dépendantes du temps 2 (et ce, tout en prenant compte des liens de stabilité) ;
- 3) un modèle de causalité inversée (C) qui est similaire au modèle proposé (B), mais de manière inversée, c'est-à-dire qu'il vise à valider la relation entre la variable médiatrice du temps 1 avec la variable indépendante du temps 2 ainsi que la relation des variables dépendantes du temps 1 avec la variable médiatrice du temps 2 (et ce, tout en prenant compte des liens de stabilité) ;
- 4) un modèle de réciprocité (D) visant à valider les relations entre les variables à l'aide des trois modèles cités précédemment.

Figure 5
Modèles testés pour le devis longitudinal



Quant à la troisième étape du volet prédictif, soit l'examen des effets indirects du modèle, elle est également réalisée à l'aide de la technique de rééchantillonnage (*bootstrap*) et assujettie aux mêmes conditions (soit qu'un effet indirect est significatif lorsque $p < 0,05$ et lorsque la valeur obtenue à l'intérieur de l'intervalle de confiance de 95 % n'inclut pas la valeur 0; Preacher et Hayes, 2008). Les effets indirects testés dans le cadre de cet examen prédictif consistaient à valider la relation suivante : variable indépendante (T1)²³ → variable médiatrice (T2)²⁴ → variables dépendantes (T2).

5. QUALITÉ DE L'ÉTUDE

Lors de la planification, de l'organisation et de la mise en œuvre d'un processus de recherche, le chercheur fait face à des choix afin de s'assurer de son bon déroulement. Puisqu'un processus de recherche comporte des forces et des faiblesses, le chercheur doit respecter des principes afin que cette recherche ait comme principale considération la démonstration de sa qualité scientifique. Selon Gauthier (2003), quatre principes doivent être pris en considération lors de l'élaboration d'une stratégie de recherche s'inscrivant dans un courant quantitatif : la rigueur, la neutralité, l'équilibre et la transparence.

En premier lieu, la rigueur implique l'utilisation de méthodes de recherche établies et reconnues par la communauté scientifique. En deuxième lieu, la neutralité exige que les résultats de l'analyse des données soient représentatifs de la réalité. En troisième lieu, l'équilibre suggère qu'une utilisation parcimonieuse des ressources doit être privilégiée au détriment d'une surabondance d'information. En quatrième lieu, la transparence nécessite que le chercheur fournisse toute l'information pertinente afin que le lecteur puisse apprécier la qualité de la recherche. Afin d'appliquer les critères

²³ Premier temps de la mesure.

²⁴ Second temps de la mesure.

de rigueur, de neutralité, d'équilibre et de transparence dans le cadre du processus de ce projet doctoral, nous avons effectué une recension de différents moyens de contrôle afin de minimiser les sources d'erreur. Ces différents moyens de contrôle sont présentés au tableau 20. Nous avons pris soin de les appliquer de manière optimale tout au long du processus de recherche.

Tableau 20
Dispositions relatives au processus de la recherche

Source d'erreur	Moyens de contrôle
ECHANTILLONNAGE	
Représentativité de l'échantillon	Comparer les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon avec la population cible; préciser les critères d'inclusion et d'exclusion.
Taille de l'échantillon	Indiquer le taux de réponse; calculer la marge d'erreur de l'échantillonnage.
EHELLES DE MESURE	
Formulation des énoncés	Privilégier les échelles de mesure déjà conçues autant que possible; effectuer un prétest du questionnaire; favoriser les questions courtes.
Format des échelles de réponses	Privilégier différents types de formats.
Traduction des échelles de mesure	Déterminer une procédure reconnue et employer celle-ci selon les recommandations des auteurs.
Fidélité et validité des échelles de mesure	Fournir de l'information permettant d'attester la fidélité et la validité des échelles.
METHODE DE COLLECTE DE DONNEES	
Respect des participants	Assurer le caractère anonyme des réponses aux participants de l'étude; exposer la raison d'être du sondage; obtenir le consentement éclairé; effectuer un processus de rappel qui convient aux participants.
METHODES D'ANALYSE DE DONNEES	
Choix des tests appropriés	Offrir suffisamment d'information quant à la pertinence du choix des tests; décrire la procédure employée ainsi que le traitement des données manquantes; commenter de manière adéquate les résultats obtenus; décrire les limites de l'étude.
Validation des hypothèses	Interpréter et expliquer de manière adéquate les résultats; proposer des retombées théoriques et pratiques de la recherche.

Sources : Inspiré de Fortin et Gagnon (2016), Gauthier (2003), Podsakoff, MacKenzie, Lee et Podsakoff (2003) et Robson (2011).

6. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Conformément aux principes et aux règles en vigueur en éthique de la recherche et, plus précisément, à l'Énoncé de politique des trois Conseils²⁵, ce projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CEREH) de l'UQTR et un certificat portant le numéro CER-12-183-06.05 a été délivré le 27 septembre 2012. Puisque la collecte de données s'est déroulée jusqu'au printemps 2015, ce certificat a été renouvelé à deux reprises. En outre, afin de respecter l'Énoncé de politique des trois Conseils ainsi que la politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de chaque établissement d'enseignement où se déroule cette recherche, une demande de certificat a été déposée à cet effet auprès de chacun des établissements concernés. Ainsi, des certificats d'éthique ($n = 4$), 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, étant donné que certains établissements n'avaient pas de comité d'éthique de la recherche ($n = 3$) au moment d'entamer la collecte de données, l'autorisation de sollicitation des enseignants a été obtenue auprès des instances après avoir transmis une copie du certificat d'éthique de l'UQTR.

Par ailleurs, cette étude a respecté les trois principes édictés par l'Énoncé de politique des trois Conseils (Fortin et Gagnon, 2016), soit :

- 1) le respect de l'individu;
- 2) le souci du bien-être de l'individu;
- 3) la justice et l'équité auprès des individus.

²⁵ Le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (GER) du gouvernement canadien regroupe trois organismes de recherche fédéraux, soit le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). Le GER a produit une politique commune concernant l'éthique de la recherche.

D'abord, quant au principe de respect de l'individu, nous nous sommes engagée à assurer le libre consentement des participants, c'est-à-dire que la participation au projet d'étude s'est faite sur une base volontaire, que les participants ont pu se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications, et que le refus de participer au projet de recherche n'a eu aucun impact sur leur travail. Le formulaire de consentement se trouve à l'annexe C.

Ensuite, quant au principe de souci du bien-être de l'individu et, plus précisément, du respect de la vie privée, nous nous sommes engagée à assurer la confidentialité de l'information recueillie auprès des répondants. Ces derniers ont été informés de l'utilisation d'un système de codification permettant une seconde collecte de données dans le cadre d'une étude longitudinale. Cependant, 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 la connexion au site Internet demeurent confidentiels par l'intermédiaire du logiciel du serveur de l'UQTR. 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 ont été détruits une fois l'information transmise. Les autres données, considérées comme anonymisées, seront conservées en accord avec l'Énoncé de politique des trois Conseils.

Enfin, quant au principe de justice et d'équité auprès des individus, nous avons cherché à optimiser les avantages et à réduire les inconvénients selon la perspective des participants. Ces avantages et ces inconvénients ont été énumérés aux participants avant qu'ils répondent au sondage. Les avantages sont :

- 1) contribuer à l'avancement des connaissances au sujet du comportement organisationnel;
- 2) en apprendre davantage sur les attitudes et les comportements du personnel enseignant en regard du travail.

Quant aux inconvénients, ils comportent les suivants :

- 1) le temps nécessaire pour remplir le questionnaire;
- 2) aucune compensation d'ordre financier n'est accordée;
- 3) bien qu'il n'y ait aucun risque connu lié à la participation à cette recherche, une prise de conscience professionnelle est susceptible de causer un inconfort. Dans cette éventualité, il est proposé de communiquer avec un service d'aide psychologique tel que celui mis à la disposition du personnel enseignant au sein de son établissement (p. ex., Programme d'aide au personnel).

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de ce projet doctoral selon les trois volets décrits au chapitre précédent, soit les volets descriptif, explicatif ainsi que prédictif.

1. VOLET DESCRIPTIF

Le volet descriptif présente les caractéristiques de l'échantillon (c.-à-d. le taux de participation, le nombre de questionnaires rejetés, la marge d'erreur et le profil sociodémographique des répondants), les caractéristiques de chacune des variables à l'étude ainsi que les analyses corrélationnelles entre les variables à l'étude.

1.1 Caractéristiques de l'échantillon

Pour ce projet d'étude, 555 participants (T1) et 468 participants (T2) répartis parmi neuf cégeps de la province ont accepté de répondre au questionnaire, ce qui correspond à des taux de réponse respectifs de 21,56 % et 17,96 % (voir Tableau 21).

Tableau 21
Taux de participation concernant les deux collectes de données (T1 et T2)

Cégep	Étudiants* <i>N</i>	T1			T2		
		Population	Répondants	Taux de participation	Population	Répondants	Taux de participation
		<i>n</i>	<i>n</i>	%	<i>n</i>	<i>n</i>	%
A	4 234	460	103	22,39	433	104	24,02
B	1 451	205	90	43,90	188	48	25,53
C	5 781	493	76	15,42	549	82	14,94
D	2 520	252	48	19,05	241	53	21,99
E	1 091	172	23	13,37	127	17	13,39
F	1 691	133	50	37,59	134	42	31,34
G	2 978	325	67	20,62	344	46	13,37
H	2 800**	268	59	22,01	277	41	14,80
I	2 498	266	39	14,66	313	35	11,18
Total	--	2 574	555	21,56	2 606	468	17,96

Note. Selon l'information disponible sur le site Internet de la Fédération des cégeps* ainsi que du cégep concerné** au 10 septembre 2015.

De cet ensemble, plusieurs questionnaires n'ont pas été retenus puisqu'ils ne comportaient pas un nombre de réponses satisfaisant. Ainsi, lorsque les participants ne répondaient qu'aux premières questions au sujet des variables sociodémographiques et à aucune échelle de mesure par la suite, ces observations n'étaient pas considérées. Par ailleurs, une erreur de transmission des codes d'utilisateurs et mots de passe aux participants du cégep B a fait en sorte que nous avons dû supprimer les réponses obtenues ($n = 90$). En somme, à la suite de l'élimination de ces questionnaires, l'échantillon final comportait 422 répondants en T1 [$555 - 133 = 422$] et 443 répondants en T2 [$468 - 25 = 443$] (voir Tableau 22). Certains participants ont répondu aux deux temps de mesure ($n = 239$ et ils sont désignés par G2), tandis que d'autres ont

répondu seulement au premier temps de mesure ($n = 183$ et ils sont désignés par G1). D'autres encore ont répondu seulement au second temps de mesure ($n = 204$ et ils sont désignés par G3).

Tableau 22
Répartition des répondants parmi les deux collectes de données (T1 et T2)

	T1	T2
	<i>n</i>	<i>n</i>
Répondants – Total initial	555	468
Questionnaires rejetés (moins)	(133)	(25)
Répondants – Total final	422	443
G2 (moins)	(239)	(239)
G1	183	–
G3	–	204

Note. G1 = participants ayant répondu à T1 seulement ;
G2 = participants ayant répondu à T1 et à T2 ;
G3 = participants ayant répondu à T2 seulement.

Nous avons calculé la marge d'erreur associée à l'échantillon du premier temps de mesure (T1) et elle correspond à 4,36 %, avec un niveau de confiance à 95 %. Quant à la marge d'erreur associée à l'échantillon du second temps de mesure (T2), elle correspond à 4,24 %, avec un niveau de confiance à 95 %. La marge d'erreur se définit comme étant le degré de précision des résultats selon un seuil de confiance acceptable (Krejcie et Morgan, 1970). Généralement et selon l'objet d'étude, une marge d'erreur dont la valeur se situe entre 3 % et 5 % est considérée comme acceptable (Krejcie et Morgan, 1970). Puisque nous obtenons 4,36 % (T1) et 4,24 % (T2), nous concluons que ces deux échantillons comportent une marge d'erreur acceptable.

Le tableau 23 (voir page 127) présente le profil sociodémographique des répondants provenant des différents échantillons à l'étude en fonction de leur genre, de leur âge, de leurs années d'expérience en enseignement collégial, de leur statut d'emploi, de leur secteur d'enseignement et de leur niveau de scolarité.

1.1.1 Le genre

La proportion de femmes dans l'échantillon total ainsi que des trois sous-groupes (G1, G2 et G3) est supérieure à la population masculine (61 % de femmes et 39 % d'hommes dans l'échantillon total). Toutefois, en comparaison des populations des neuf cégeps, nous observons que cette proportion diffère légèrement : l'échantillon du T1 ($n = 2\,622$) comprend 54,33 % de femmes et 45,67 % d'hommes, tandis que celui du T2 ($n = 2\,606$) comporte 53,52 % de femmes et 46,48 % d'hommes. Selon la Fédération des cégeps (2015b), le personnel enseignant du réseau collégial est composé de 55 % de femmes et de 45 % d'hommes ($n = 17\,521$).

1.1.2 L'âge

La moyenne d'âge de l'échantillon total ainsi que des trois sous-groupes (G1, G2 et G3) est relativement homogène. Son étendue varie de 41,91 à 42,49 années, tandis que l'étendue de l'écart-type varie de 8,98 à 9,70. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2016a), la moyenne d'âge des enseignants du réseau collégial pour 2014-2015 est de 43,85 années ($n = 19\,608$) avec un écart-type de 10,80, ce qui représente une valeur sensiblement comparable à l'échantillon de cette étude.

Tableau 23
Caractéristiques démographiques de l'échantillon à l'étude

Variable	Échantillon total		G1		G2*		G3	
<i>N</i> (%)	626	(100,00)	183	(29,2)	239	(38,2)	204	(32,6)
Genre								
Féminin – <i>n</i> (%)	382	(61,0)	112	(61,2)	152	(63,6)	118	(57,8)
Masculin – <i>n</i> (%)	244	(39,0)	71	(38,8)	87	(36,4)	86	(42,2)
Âge								
Étendue (ans)	22-65		23-61		24-64		22-65	
Moyenne (ans)	42,11		41,91		42,49		41,98	
Écart-type (ans)	9,35		9,43		8,98		9,70	
20-29 ans – <i>n</i> (%)	48	(7,7)	17	(9,3)	11	(4,6)	20	(9,8)
30-39 ans – <i>n</i> (%)	218	(34,8)	63	(34,4)	87	(36,4)	68	(33,3)
40-49 ans – <i>n</i> (%)	199	(31,8)	59	(32,2)	79	(33,1)	61	(29,9)
50-59 ans – <i>n</i> (%)	151	(24,1)	41	(22,4)	58	(24,3)	52	(25,5)
60 ans et plus – <i>n</i> (%)	10	(1,6)	3	(1,7)	4	(1,6)	3	(1,5)
Années d'expérience en enseignement collégial**								
Étendue (ans)	0-44		0-35		1-37		0-44	
Moyenne (ans)	11,02		10,53		11,27		11,16	
Écart-type (ans)	8,25		7,63		8,28		8,75	
0-5 ans – <i>n</i> (%)	197	(31,6)	58	(32,0)	71	(29,7)	68	(33,5)
6-10 ans – <i>n</i> (%)	156	(25,0)	45	(24,9)	60	(25,1)	51	(25,1)
11-15 ans – <i>n</i> (%)	104	(16,7)	34	(18,7)	45	(18,8)	25	(12,3)
16-20 ans – <i>n</i> (%)	75	(12,0)	22	(12,2)	26	(10,9)	27	(13,3)
21 ans et plus – <i>n</i> (%)	91	(14,7)	22	(12,2)	37	(15,5)	32	(15,8)
Statut d'emploi***								
Permanent – <i>n</i> (%)	396	(63,8)	113	(62,4)	163	(69,1)	120	(58,8)
Précaire – <i>n</i> (%)	225	(36,2)	68	(37,6)	73	(30,9)	84	(41,2)
Secteur d'enseignement†								
Pré-universitaire et form. générale – <i>n</i> (%)	253	(40,5)	76	(41,8)	83	(34,9)	94	(46,1)
Techniques – <i>n</i> (%)	336	(53,8)	92	(50,5)	141	(59,2)	103	(50,5)
Autres – <i>n</i> (%)	35	(5,7)	14	(7,7)	14	(5,9)	7	(3,4)
Niveau de scolarité								
Baccalauréat – <i>n</i> (%)	272	(43,5)	85	(46,4)	105	(43,9)	82	(40,2)
Maîtrise – <i>n</i> (%)	271	(43,3)	75	(41,0)	100	(41,8)	96	(47,1)
Doctorat – <i>n</i> (%)	38	(6,1)	9	(4,9)	19	(7,9)	10	(4,9)
Autres – <i>n</i> (%)	45	(7,1)	14	(7,7)	15	(6,4)	16	(7,8)

Note. G1 = participants ayant répondu à T1 seulement ; G2 = participants ayant répondu à T1 et à T2 ; G3 = participants ayant répondu à T2 seulement.

* = données obtenues à T1; ** = trois données manquantes donc *N* = 623 répondants, G1 = 181, G2 = 239 et G3 = 203; *** = cinq données manquantes donc *N* = 621 répondants, G1 = 181, G2 = 236 et G3 = 204;

† = deux données manquantes donc *N* = 624 répondants, G1 = 182, G2 = 238 et G3 = 204.

1.1.3 Les années d'expérience en enseignement collégial

La moyenne des années d'expérience en enseignement collégial de l'échantillon total ainsi que des trois sous-groupes (G1, G2 et G3) est relativement homogène. Son étendue varie de 10,53 à 11,27 années, tandis que l'étendue de l'écart-type varie de 7,63 à 8,75. Puisque la Fédération des cégeps (2015b) indique que 44 % du personnel enseignant a plus de 10 ans d'ancienneté, nous observons, en comparaison de l'échantillon total de cette étude (43,4 %), que ce dernier est comparable à celui de l'ensemble de la population concernant cette variable sociodémographique.

1.1.4 Le statut d'emploi

Près de 65 % des répondants de l'échantillon total ont un statut d'emploi permanent (63,8 %) contre 36,2 % qui ont un statut d'emploi précaire. Selon le MEES (2016b), l'ensemble des enseignants de niveau collégial pour 2014-2015 est composé de 54,87 % d'enseignants à statut permanent ($n = 10\ 759$) et de 45,13 % d'enseignants à statut précaire ($n = 8\ 849$). Ces données présentent un écart d'environ 10 points avec l'échantillon de cette étude.

1.1.5 Le secteur d'enseignement

La proportion d'enseignants des secteurs d'enseignement pré-universitaire et de la formation générale varie de 34,9 % à 46,1 %, tandis que celle du secteur des techniques varie de 50,5 % à 59,2 %. En comparaison de l'ensemble de la population du réseau collégial (MEES, 2016c), nous observons que cette proportion est sensiblement identique puisque la population enseignante est composée de 47,54 % d'enseignants de la formation préuniversitaire et de la formation générale ($n = 9\ 322$) tandis que 52,46 % proviennent du secteur des techniques ($n = 10\ 286$).

1.1.6 Le niveau de scolarité

La majorité des répondants ont obtenu un diplôme de 1^{er} cycle (baccalauréat) ou de 2^e cycle (maîtrise) en grande proportion variant de 85,7 % à 87,4 %. Les répondants ayant obtenu un diplôme de 3^e cycle (doctorat ; 4,9 % à 7,9 %) ainsi que les autres (diplôme d'études collégiales et certificat universitaire ; 6,4 % à 7,8 %) composent la dernière portion de cet ensemble. Les données quant au niveau de scolarité de l'ensemble de la population du réseau collégial ne sont pas disponibles ni de la part de la Fédération des cégeps ni de la part du MEES.

1.2 Caractéristiques des variables étudiées

Le tableau 24 présente, pour chacune des variables du modèle, le nombre d'énoncés, l'étendue des réponses, le nombre de répondants pour chacune des mesures (n), la moyenne (M) et l'écart-type ($ÉT$) pour les deux temps de mesure (T1 et T2) ainsi que le coefficient alpha de Cronbach (α) pour chacune des échelles (T1 et T2). Ce dernier permet de vérifier la cohérence interne de chacune d'entre elles. À ce sujet, toutes ces échelles présentent une cohérence interne dont la valeur dépasse le seuil minimal requis, soit 0,70 (Nunnally, 1978).

Tableau 24
Statistiques descriptives des variables étudiées (T1 et T2)

Variable	N ^{bre} d'énoncés	Étendue	<i>n</i>		<i>M</i>		<i>ÉT</i>		α	
			T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
1. Confiance envers la direction	8	1 – 6	422	443	4,46	3,89	0,92	0,99	0,91	0,92
2. Confiance envers les collègues	8	1 – 6	422	443	4,48	4,29	0,80	0,83	0,89	0,90
3. Confiance envers les étudiants	5	1 – 6	422	443	4,53	4,36	0,68	0,64	0,74	0,70
4. Confiance envers le milieu*	21	1 – 6	422	443	4,48	4,15	0,68	0,69	0,92	0,92
5. Besoin d'affiliation sociale	6	1 – 5	422	443	4,09	3,98	0,59	0,68	0,82	0,81
6. Besoin de compétence	6	1 – 5	422	443	4,50	4,43	0,41	0,45	0,84	0,79
7. Besoin d'autonomie	6	1 – 5	422	443	3,97	3,94	0,58	0,63	0,85	0,83
8. Besoins psy. fondamentaux**	18	1 – 5	422	443	4,19	4,11	0,39	0,44	0,86	0,85
9. Vitalité	3	0 – 6	422	443	4,55	4,43	1,01	1,02	0,90	0,88
10. Engagement organisationnel	6	1 – 7	422	443	5,49	5,43	1,09	1,10	0,83	0,83
11. Performance subjective	4	1 – 7	422	443	6,33	6,29	0,51	0,59	0,94	0,91

Note. *n* = échantillon ; *M* = moyenne ; *ÉT* = écart-type ; α = indice alpha de Cronbach.

* = La variable « confiance envers le milieu » est composée des énoncés de la confiance envers la direction (8), les collègues (8) et les étudiants (5) ; ** = La variable « besoins psychologiques fondamentaux » est composée des énoncés des besoins d'affiliation sociale (6), de compétence (6) et d'autonomie (6).

Par ailleurs, afin de valider que les résultats obtenus des participants ayant répondu au questionnaire aux deux temps de mesure (G2) ne diffèrent pas de manière significative de ceux ayant uniquement participé au premier temps de mesure (G1), nous avons comparé les moyennes des variables continues. Le résultat de cette analyse est présenté au tableau 25.

Tableau 25
Comparaisons de moyennes pour les variables continues

Variable	M_{G1-G2}	M_{G1}	$ÉT_{G1-G2}$	$ÉT_{G1}$	t	p	n_{G1-G2}	n_{G1}
Confiance envers la direction	4,46	4,09	0,92	0,87	4,62	0,01	422	183
Confiance envers les collègues	4,48	4,34	0,80	0,77	2,00	0,05	422	183
Confiance envers les étudiants	4,53	4,31	0,68	0,72	3,59	0,01	422	183
Confiance envers le milieu	4,48	4,25	0,68	0,65	3,88	0,01	422	183
Besoin d'affiliation sociale	4,09	4,02	0,59	0,60	1,33	0,18	422	183
Besoin de compétence	4,50	4,45	0,41	0,45	1,34	0,18	422	183
Besoin d'autonomie	3,97	3,94	0,58	0,58	0,58	0,56	422	183
Besoins psy. fondamentaux	4,19	4,14	0,39	0,53	1,15	0,25	422	183
Vitalité	4,55	4,45	1,01	1,17	1,07	0,29	422	183
Engagement organisationnel	5,49	5,36	1,09	1,19	1,31	0,19	422	183
Performance subjective	6,33	6,31	0,51	0,62	0,38	0,70	422	183
Âge	42,21	41,91	9,16	9,43	0,37	0,71	422	183
Exp. en enseignement collégial	10,95	10,53	8,00	7,63	0,60	0,55	422	183

Note. $G1$ = participants n'ayant répondu qu'à T1 ; $G2$ = participants ayant répondu à T1 et T2 ; M = moyenne ; $ÉT$ = écart type ; t = test-t ; n = taille de l'échantillon. Les variables des échelles étaient mesurées selon les échelles de réponses suivantes : confiance envers le milieu – 6 points ; besoins psychologiques fondamentaux – 5 points ; vitalité – 6 points ; engagement organisationnel – 7 points ; performance – 7 points.

Ainsi, les personnes composant G1 (c.-à-d. qui n'ont répondu qu'à T1) ne se différencient pas significativement de celles ayant participé à T1 et T2 en matière de besoin d'affiliation sociale ($M_{G1} = 4,02$; $M_{G1-G2} = 4,09$; $p = 0,18$), de besoin de compétence ($M_{G1} = 4,45$; $M_{G1-G2} = 4,50$; $p = 0,18$), de besoin d'autonomie ($M_{G1} = 3,94$; $M_{G1-G2} = 3,97$; $p = 0,56$), de l'ensemble des besoins psychologiques fondamentaux ($M_{G1} = 4,14$; $M_{G1-G2} = 4,19$; $p = 0,25$), de vitalité ($M_{G1} = 4,45$; $M_{G1-G2} = 4,55$; $p = 0,29$), d'engagement organisationnel ($M_{G1} = 5,36$; $M_{G1-G2} = 5,49$; $p = 0,19$), de performance subjective ($M_{G1} = 6,31$; $M_{G1-G2} = 6,33$; $p = 0,70$), d'âge ($M_{G1} = 41,91$; $M_{G1-G2} = 42,21$;

$p = 0,71$) et d'expérience en enseignement collégial ($M_{G1} = 10,53$; $M_{G1-G2} = 10,95$; $p = 0,55$).

En revanche, des différences significatives ont été mises en évidence avec la confiance envers les membres de la direction ($M_{G1} = 4,09$; $M_{G1-G2} = 4,46$; $p < 0,01$), la confiance envers les collègues ($M_{G1} = 4,34$; $M_{G1-G2} = 4,48$; $p < 0,05$), la confiance envers les étudiants ($M_{G1} = 4,31$; $M_{G1-G2} = 4,53$; $p < 0,01$) et la confiance envers le milieu²⁶ ($M_{G1} = 4,25$; $M_{G1-G2} = 4,48$; $p < 0,01$). Plus précisément, les enseignants ayant répondu au premier temps de mesure perçoivent une confiance moins élevée envers les membres de la direction, les collègues et les étudiants, comparativement aux enseignants ayant répondu aux deux temps de mesure. L'échantillon d'enseignants n'ayant répondu qu'au premier temps de mesure, par comparaison à l'échantillon d'enseignants ayant répondu aux deux temps de mesure, est caractérisé par un pourcentage légèrement plus élevé d'employés ayant un statut d'emploi précaire, ce qui permet d'offrir une explication possible aux résultats obtenus.

1.3 Analyses corrélationnelles entre les variables étudiées

D'abord, des analyses corrélationnelles ont été réalisées afin de valider l'association linéaire entre les variables du modèle conceptuel selon le devis transversal (voir Tableau 26, diagonale inférieure). En premier lieu, nous observons que la corrélation des variables de la confiance envers les membres de la direction, les collègues et les étudiants est liée positivement non seulement avec les besoins psychologiques fondamentaux (hormis le besoin de compétence dont la relation n'est pas significative), mais également avec la vitalité et l'engagement organisationnel. En deuxième lieu, seules les associations entre la confiance envers les collègues et la performance subjective ainsi que la confiance envers les étudiants et la performance

²⁶ La confiance envers le milieu a trait à la confiance des enseignants envers les trois référents.

subjective sont significatives. En troisième lieu, les trois besoins psychologiques fondamentaux sont liés positivement aux trois variables dépendantes du modèle.

Ensuite, des analyses corrélationnelles ont été réalisées afin de valider l'association entre les variables du modèle entre les variables à T1 et celles à T2 (voir Tableau 26, diagonale supérieure). Les variables des deux temps de mesure sont liées positivement entre elles, hormis le besoin de compétence (T2), dont la relation n'est pas significative avec les différents référents de la confiance (T1). Nous observons également que la confiance envers les étudiants (T1) est liée à l'engagement organisationnel (T2) et que seule la confiance envers la direction est liée à la performance subjective parmi les trois variables dépendantes du modèle.

Enfin, la matrice de corrélation présente les valeurs obtenues des mêmes variables à l'étude entre les deux temps de mesure, où $0,43 \leq r \leq 0,73$ ($p < 0,01$) (voir Tableau 26, cases surlignées). Les résultats obtenus indiquent que les échelles de mesure présentent des valeurs relativement stables, malgré l'intervalle d'une année entre les collectes de données. La stabilité temporelle des variables est d'ailleurs une caractéristique recherchée dans le cadre d'une étude avec un devis longitudinal.

Tableau 26
Corrélations des variables étudiées

Variable	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Confiance envers la direction	0,73**	0,47**	0,23**	0,64**	0,24**	0,01	0,17*	0,22**	0,16*	0,36**	0,14*
2. Confiance envers les collègues	0,57**	0,71**	0,49**	0,67**	0,47**	0,03	0,32**	0,42**	0,18**	0,40**	0,08
3. Confiance envers les étudiants	0,37**	0,63**	0,52**	0,44**	0,22**	0,02	0,21**	0,23**	0,04	0,19**	0,07
4. Confiance envers le milieu	0,85**	0,88**	0,71**	0,72**	0,38**	0,02	0,28**	0,35**	0,16*	0,40**	0,12
5. Besoin d'affiliation sociale	0,29**	0,49**	0,28**	0,44**	0,73**	0,06	0,36**	0,59**	0,18*	0,52**	0,08
6. Besoin de compétence	0,02	0,01	0,11	0,04	0,19**	0,58**	0,17*	0,31**	0,28**	0,05	0,44**
7. Besoin d'autonomie	0,34**	0,43**	0,34**	0,45**	0,43**	0,37**	0,63**	0,60**	0,35**	0,41**	0,26**
8. Besoins psy. fondamentaux	0,32**	0,45**	0,34**	0,45**	0,77**	0,62**	0,83**	0,72**	0,36**	0,49**	0,32**
9. Vitalité	0,20**	0,24**	0,23**	0,26**	0,31**	0,39**	0,40**	0,48**	0,64**	0,30**	0,28**
10. Engagement organisationnel	0,30**	0,39**	0,27**	0,39**	0,52**	0,14*	0,48**	0,54**	0,35**	0,70**	0,23**
11. Performance subjective	0,04	0,12*	0,17**	0,11	0,20**	0,49**	0,33**	0,43**	0,36**	0,17**	0,43**

Note. Les corrélations entre les variables à T1 sont présentées sous la diagonale, alors que les corrélations entre les variables à T1 et T2 sont présentées en haut de la diagonale. Les cases surlignées présentent la stabilité des variables entre les deux temps de mesure. * = $p < 0,05$ et ** = $p < 0,01$.

2. VOLET EXPLICATIF : DEVIS TRANSVERSAL

2.1 Analyse factorielle confirmatoire (AFC)

Le modèle proposé a fait l'objet d'une AFC faisant état d'indices d'ajustement acceptables, soit $\chi^2 = 2462,353$ ($dl = 1238$) ; CFI = 0,889 ; TLI = 0,882 ; SRMR = 0,062 ; RMSEA = 0,048 [IC = 0,046–0,051], et révélant des coefficients de saturation acceptables (0,363 à 0,972 où $p < 0,001$). Néanmoins, afin d'offrir de meilleurs indices d'ajustement pour valider le modèle à équations structurelles, certaines variables ont été transformées par la création de parcelles. De plus amples explications sont présentées à ce sujet plus loin dans la section 2.2.1.2 *Énoncés et parcelles*.

2.2 Validation du modèle proposé

2.2.1 Les analyses préliminaires

2.2.1.1 Variables exogènes

Une analyse de variance multidimensionnelle (MANOVA) a permis d'examiner si les variables du modèle étaient influencées par des variables exogènes, telles que le genre des participants, leur âge, leur nombre d'années d'expérience en enseignement collégial, leur statut d'emploi, leur secteur d'enseignement et leur niveau d'éducation. Les tests réalisés ont révélé la présence de différences statistiques significatives relativement à trois des six variables exogènes, soit les variables « genre », « années d'expérience » et « statut d'emploi » (voir Tableau 27).

Tableau 27
Variables exogènes à considérer pour les modèles

Variable	<i>n</i>	<i>F</i>	<i>dl</i>
Genre	275	2,88*	9
Âge	275	1,33	36
Années d'expérience en enseignement collégial	275	2,11**	36
Statut d'emploi	271	3,58**	9
Secteur d'enseignement	274	1,22	18
Niveau de scolarité	275	1,49	27

Note. * = $p < 0,01$ et ** = $p < 0,001$.

Plus précisément, il existe d'abord une différence statistiquement significative entre le genre des participants et la performance subjective ($F_{(1,273)} = 5,98$; $p = 0,02$), les femmes rapportant une performance subjective plus élevée ($M = 6,40$; $ÉT = 0,58$) que les hommes ($M = 6,21$; $ÉT = 0,66$).

Ensuite, il existe une différence statistiquement significative entre les années d'expérience en enseignement collégial et la performance subjective ($F_{(4,270)} = 2,41$; $p = 0,050$) où les enseignants ayant de 0 à 5 ans d'ancienneté rapportent une plus faible performance subjective ($M = 6,17$; $ÉT = 0,67$) que les enseignants de 6 à 10 ans d'ancienneté ($M = 6,36$; $ÉT = 0,63$), de 11 à 15 ans d'ancienneté ($M = 6,32$; $ÉT = 0,54$), de 16 à 20 ans d'ancienneté ($M = 6,41$; $ÉT = 0,53$) ainsi que ceux de plus de 21 ans d'ancienneté ($M = 6,52$; $ÉT = 0,56$). Les enseignants de 6 à 10 ans et de 11 à 15 ans d'ancienneté rapportent également une plus faible performance subjective en regard des enseignants ayant de 16 à 20 ans d'ancienneté ainsi que ceux ayant plus de 21 ans

d'ancienneté. Quant aux enseignants ayant de 16 à 20 ans d'ancienneté, ils rapportent une plus faible performance subjective que les enseignants ayant plus de 21 ans d'ancienneté.

Enfin, il existe une différence statistiquement significative entre le statut d'emploi et la confiance envers les membres de la direction ($F_{(1,269)} = 8,71$; $p = 0,003$) où l'on observe que les enseignants ayant un statut d'emploi permanent éprouvent moins de confiance envers les membres de la direction ($M = 3,93$; $ÉT = 0,93$) que les enseignants ayant un statut d'emploi précaire ($M = 4,30$; $ÉT = 1,01$). Par conséquent, les trois variables exogènes (c.-à-d. genre, années d'expérience et statut d'emploi) ont été intégrées aux modèles subséquents (c.-à-d. tant à celui proposé avec un devis transversal qu'à celui proposé avec un devis longitudinal) afin de tenir compte de leur effet potentiellement confondant.

2.2.1.2 Énoncés et parcelles

Le modèle validé est de type partiellement désagrégé où sept variables ont été opérationnalisées par la création de parcelles en subdivisant les énoncés d'une même mesure. D'abord, la mesure de la confiance envers chaque référent a été subdivisée en parcelles, soit :

- Les huit énoncés de la confiance envers la direction sont subdivisés en deux parcelles composées de trois énoncés et une parcelle composée de deux énoncés ;
- Les huit énoncés de la confiance envers les collègues sont subdivisés en deux parcelles composées de trois énoncés et une parcelle composée de deux énoncés ;
- Les cinq énoncés de la confiance envers les étudiants sont subdivisés en une parcelle composée de trois énoncés et une parcelle composée de deux énoncés.

Ensuite, chaque mesure des besoins psychologiques fondamentaux (affiliation sociale, compétence et autonomie) a été subdivisée en trois parcelles, soit deux énoncés par parcelle. Enfin, la mesure de l'engagement organisationnel a été subdivisée en trois parcelles avec deux énoncés par parcelle. Quant aux autres variables du modèle, chacune a été opérationnalisée par des indicateurs respectant le nombre d'énoncés de l'échelle de mesure (c.-à-d. la vitalité avec trois énoncés et la performance avec quatre énoncés). L'AFC de ce modèle composé d'énoncés et de parcelles présente des indices d'ajustement satisfaisants : $\chi^2 = 375,020$ ($df = 263$) ; CFI = 0,965 ; TLI = 0,957 ; SRMR = 0,049 ; RMSEA = 0,042 [IC = 0,036–0,048].

2.2.1.3 Surcharge de travail

Bien que cette étude vise une compréhension approfondie des manifestations salutogéniques, la recherche indique que la profession enseignante est considérée comme de nature stressante (Collie, Shapka et Perry, 2012 ; Kyriacou, 2001). Ainsi, nous avons choisi d'ajuster le modèle selon la surcharge de travail pour trois raisons.

La première raison, parce que le sondage réalisé lors de la résidence en entreprise (voir Tableau 2, page 35) a révélé que 65 % des enseignants (c.-à-d. 77 sur 118 répondants) perçoivent que la charge de travail est trop lourde et qu'elle constitue un facteur de stress. La deuxième raison, parce que l'identification de facteurs contextuels est devenue une priorité afin d'élaborer des stratégies pour mieux appréhender le phénomène et parce qu'un principal facteur explicatif se trouve de manière constante dans la littérature scientifique (Houlfort et Sauvé, 2010), soit la surcharge de travail. Elle se définit comme un manque de temps afin d'accomplir différentes tâches liées à un nombre plus élevé d'étudiants par classe ainsi qu'aux exigences accrues, relativement au travail administratif (Boyle, Borg, Falzon et Baglioni, 1995 ; Klassen et Chiu, 2010), issues des pressions du milieu (p. ex., réforme scolaire, reddition de compte, objectifs à atteindre) (Eyal et Roth, 2011).

La troisième raison, parce qu'il a été démontré que la perception de la surcharge de travail est associée de manière négative aux ressources motivationnelles des enseignants (Fernet, Guay, Senécal et Austin, 2012 ; Pelletier, Séguin-Lévesque et Legault, 2002) et de manière positive à leur épuisement professionnel (Fernet et *al.*, 2012). Ainsi, étant donné qu'une des particularités de la TAD est de prendre en compte l'influence du milieu dans lequel les travailleurs exercent leurs activités (Deci et Ryan, 2008), la variable a été introduite au modèle.

À ce sujet, la perception de la surcharge de travail a été évaluée à l'aide de l'échelle conçue par Boyle, Borg, Falzon et Baglioni (1995). L'instrument comporte quatre énoncés (p. ex., « Indiquez jusqu'à quel point une charge de travail trop lourde représente une source de stress dans votre pratique enseignante »). L'échelle de réponse allait de 1 (« Pas de stress ») à 9 (« Très stressant »). La validité de construit de l'échelle a été jugée satisfaisante puisqu'elle a été négativement associée à l'efficacité personnelle, à l'efficacité collective (Klassen, Foster, Rajani et Bowman, 2009) et à la satisfaction au travail (Klassen, 2010 ; Klassen et *al.*, 2009). Les statistiques descriptives de la mesure sont présentées au tableau 28, où l'on observe que le seuil minimal requis de la cohérence interne est atteint (Nunnally, 1978). La variable a été opérationnalisée par des indicateurs respectant le nombre d'énoncés de l'échelle de mesure (soit quatre).

Tableau 28
Statistiques descriptives de l'échelle de mesure de la *surcharge de travail*

Variable	N ^{bre} d'énoncés	Étendue	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	α
Surcharge de travail	4	1 – 9	422	4,70	1,67	0,74

Note. *n* = échantillon ; *M* = moyenne ; *ÉT* = écart-type ; α = Indice alpha de Cronbach.

2.2.2 Les analyses détaillées

Premièrement, deux modèles ont été testés afin de déterminer le modèle le plus approprié, soit un premier représentant une médiation totale (*M2*) et un second, une médiation partielle (*M3*). Comme en témoigne le tableau 29, les résultats obtenus par l'analyse indiquent que *M2* et *M3* démontrent des indices d'ajustement relativement similaires. D'ailleurs, l'indice *Sattora-Bentler Scaled chi-square difference* confirme qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux modèles ($\Delta\chi^2 = 10,1196$ n.s; $\Delta dl = 9$). En nous appuyant sur le principe de parcimonie, nous avons opté pour le modèle *M2* qui présente des indices d'ajustement satisfaisants : $\chi^2 = 636,016$ ($dl = 458$) ; CFI = 0,973 ; TLI = 0,967 ; SRMR = 0,043 ; RMSEA = 0,030 [IC = 0,024–0,036].

Deuxièmement, des analyses supplémentaires ont été réalisées afin de mener une étude plus approfondie sur les variables du modèle. Ainsi, le modèle initialement proposé (devis transversal) a été modifié en ne tenant compte que d'un seul type de confiance à la fois (c.-à-d. envers un seul référent à la fois). Les trois modèles présentent des indices d'ajustement satisfaisants :

- *M4a*–confiance envers la direction : $\chi^2 = 452,262$ ($dl = 328$) ; CFI = 0,977 ; TLI = 0,972 ; SRMR = 0,045 ; RMSEA = 0,030 [IC = 0,023–0,036] ;
- *M4b*–confiance envers les collègues : $\chi^2 = 477,707$ ($dl = 328$) ; CFI = 0,972 ; TLI = 0,965 ; SRMR = 0,046 ; RMSEA = 0,033 [IC = 0,026–0,039] ;
- *M4c*–confiance envers les collègues : $\chi^2 = 418,053$ ($dl = 301$) ; CFI = 0,976 ; TLI = 0,969 ; SRMR = 0,046 ; RMSEA = 0,030 [IC = 0,023–0,037]).

Toutefois, le fait d'étudier les trois référents de manière concurrente, permet de mieux refléter la réalité scolaire. Pour cette raison, nous avons privilégié le modèle *M2*, qui permet de mieux dépendre le milieu collégial.

Tableau 29
Indices d'ajustement des modèles testés (devis transversal)

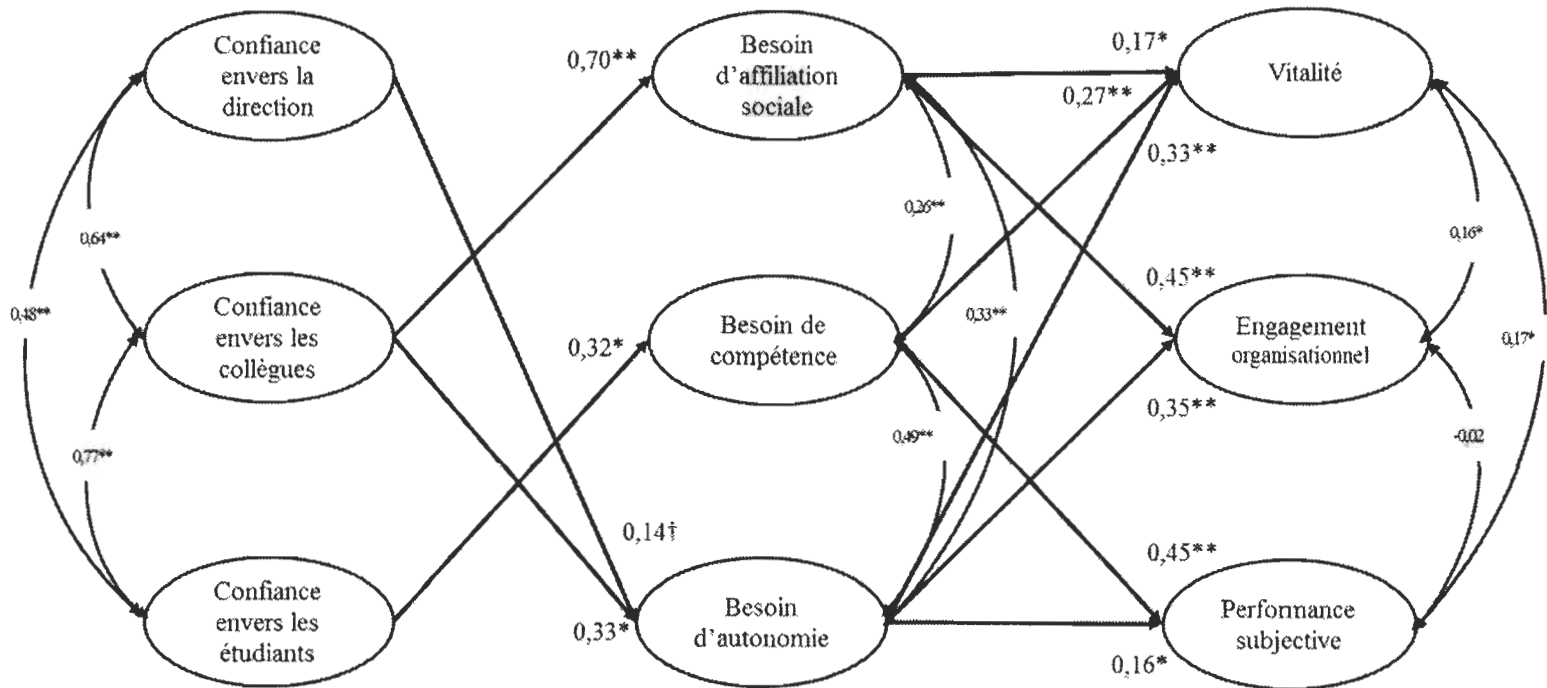
Structure	χ^2	<i>dl</i>	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90 %	Comparaison de modèles	$\Delta\chi^2$	Δdl
Analyse factorielle confirmatoire										
<i>M1a</i> : Modèle T1 (énoncés seulement)	2462,353	1238	0,889	0,882	0,062	0,048	[0,046–0,051]			
<i>M1b</i> : Modèle T1 (énoncés et parcelles)	375,020	263	0,965	0,957	0,049	0,042	[0,036–0,048]			
Modèles à équations structurelles										
<i>M2</i> : Médiation totale	636,016	458	0,973	0,967	0,043	0,030	[0,024–0,036]			
<i>M3</i> : Médiation partielle	630,094	449	0,973	0,966	0,043	0,031	[0,025–0,036]	<i>M2</i> c. <i>M3</i>	10,1196	<i>n. s.</i> 9
Analyses supplémentaires										
<i>M4a</i> : Confiance envers la direction	452,262	328	0,977	0,972	0,045	0,030	[0,023–0,036]			
<i>M4b</i> : Confiance envers les collègues	477,707	328	0,972	0,965	0,046	0,033	[0,026–0,039]			
<i>M4c</i> : Confiance envers les étudiants	418,053	301	0,976	0,969	0,046	0,030	[0,023–0,037]			

Note. χ^2 = khi deux ; *dl* = degrés de liberté ; CFI = comparative fit index ; TLI = Tucker Lewis index ; SRMR = standardized root mean square residual ; RMSEA = root mean square error of approximation ; IC 90 % = intervalle de confiance de 90 % ; $\Delta\chi^2$: Sattora-Bentler Scaled chi-square difference ; Δdl = différence degrés de liberté ; *n. s.* = non significatif.

Le modèle proposé (*M2*) est présenté à la figure 6. Nous observons que la confiance des enseignants envers la direction présente un lien marginalement significatif avec la satisfaction du besoin d'autonomie ($\beta = 0,14, p < 0,10$), que la confiance des enseignants envers leurs collègues présente un lien significatif avec la satisfaction du besoin d'affiliation ($\beta = 0,70, p < 0,001$) et du besoin d'autonomie ($\beta = 0,33, p < 0,05$) et, que la confiance des enseignants envers les étudiants présente un lien significatif avec le besoin de compétence ($\beta = 0,32, p < 0,05$). Par ailleurs, concernant les liens significatifs entre la satisfaction des besoins et les variables dépendantes, nous observons que le besoin d'affiliation sociale a des liens significatifs avec la vitalité ($\beta = 0,17, p < 0,05$) et l'engagement organisationnel ($\beta = 0,45, p < 0,001$), que le besoin de compétence a des liens significatifs avec la vitalité ($\beta = 0,27, p < 0,001$) et la performance subjective des enseignants ($\beta = 0,45, p < 0,001$) et enfin, que le besoin d'autonomie a des liens significatifs avec la vitalité ($\beta = 0,33, p < 0,001$), l'engagement organisationnel ($\beta = 0,35, p < 0,001$) et la performance subjective ($\beta = 0,16, p < 0,05$).

Le modèle permet d'expliquer 36,1 % de la variance de la vitalité, 46,5 % de la variance de l'engagement organisationnel (dimension affective) et 31,9 % de la variance de la performance subjective. Les covariances entre les variables sont également présentées à la figure 6.

Figure 6
Modèle final (devis transversal) – M2



Note. * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,001$ et † = $p < 0,10$.

Cependant afin de ne pas alourdir la présentation visuelle de la figure 6, les trois variables exogènes (c.-à-d. genre, statut d'emploi et années d'expérience des participants) ainsi que la variable « surcharge de travail » qui ont été introduites dans le modèle ne sont pas présentées. Néanmoins, le tableau 30 affiche les différentes valeurs obtenues. Ainsi :

- 1) Les hommes se perçoivent moins performants que les femmes ($\beta = -0,25, p < 0,001$) mais ceux-ci perçoivent une moindre surcharge de travail que les femmes ($\beta = -0,22, p < 0,01$) ;
- 2) Les enseignants avec un statut d'emploi précaire présentent une relation significative avec la confiance envers la direction ($\beta = 0,15, p < 0,01$), la confiance envers les collègues ($\beta = 0,18, p < 0,001$), la confiance envers les étudiants ($\beta = 0,11, p < 0,05$) et une relation significative positive avec la vitalité ($\beta = 0,12, p < 0,05$) ;
- 3) Les enseignants avec un statut d'emploi précaire perçoivent moins la satisfaction de leur besoin d'affiliation sociale ($\beta = -0,19, p < 0,01$) et leur besoin de compétence ($\beta = -0,22, p < 0,001$) que les employés à statut d'emploi permanent ;
- 4) Les années d'expérience en enseignement collégial présentent une relation significative avec la confiance envers les collègues ($\beta = -0,14, p < 0,01$), la confiance envers les étudiants ($\beta = -0,18, p < 0,01$), le besoin d'affiliation sociale ($\beta = 0,19, p < 0,01$), le besoin de compétence ($\beta = 0,28, p < 0,001$) et la vitalité ($\beta = -0,18, p < 0,01$) ;
- 5) La surcharge de travail présente des liens significatifs avec la confiance envers les collègues ($\beta = -0,14, p < 0,05$), la confiance envers les étudiants ($\beta = -0,22, p < 0,01$), le besoin d'affiliation sociale ($\beta = -0,18, p < 0,05$), le besoin de compétence ($\beta = -0,34, p < 0,001$), le besoin d'autonomie ($\beta = -0,24, p < 0,01$) et l'engagement organisationnel ($\beta = 0,13, p < 0,05$).

Tableau 30
Covariances significatives des variables exogènes et
de la surcharge du travail avec *M2* (devis transversal)

	Confiance envers la direction	Confiance envers les collègues	Confiance envers les étudiants	Besoin d'affiliation sociale	Besoin de compétence	Besoin d'autonomie	Vitalité	Engagement organisa- tionnel	Performance subjective	Surcharge de travail
Genre									-0,25***	-0,22**
Statut d'emploi	0,15**	0,18***	0,11*	-0,19**	-0,22***		0,12*			
Années d'expérience		-0,14**	-0,18**	0,19**	0,28***		-0,18**			
Surcharge de travail		-0,14*	-0,22**	-0,18*	-0,34***	-0,24**		0,13*		

Note. Genre : femmes = 1 et hommes = 2. Statut d'emploi : permanent = 1 et précaire = 2. * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$ et *** = $p < 0,001$.

2.3 Examen des effets indirects du modèle

Afin de valider de manière plus formelle le rôle médiateur des trois besoins psychologiques fondamentaux entre la confiance des enseignants envers les trois référents et les trois variables dépendantes, nous avons utilisé la technique de rééchantillonnage (*bootstrap*). Comme en témoigne le tableau 31, les résultats montrent, en premier lieu, que la satisfaction du besoin d'affiliation sociale agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de la confiance des enseignants envers les collègues et la vitalité (estimation = 0,12, $p < 0,05$) et l'engagement organisationnel (estimation = 0,31, $p < 0,001$). Puis, en second lieu, les résultats montrent que la satisfaction du besoin de compétence agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de la confiance des enseignants envers les étudiants et la vitalité (estimation = 0,09, $p < 0,10$) et la performance subjective (estimation = 0,15, $p < 0,05$). Enfin, en troisième lieu, les résultats montrent que la satisfaction du besoin d'autonomie agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de la confiance des enseignants envers les collègues et la vitalité (estimation = 0,11, $p < 0,05$) et l'engagement organisationnel (estimation = 0,12, $p < 0,05$).

Tableau 31
Tests des effets indirects du modèle retenu – M2 (devis transversal)

Variable indépendante	Variable médiatrice	Variable dépendante	Estimation	ES	IC 95 %	
					Infér.	Supér.
Conf. envers collègues	Bes. d'aff.sociale	Vitalité	0,12*	0,06	0,01	0,23
Conf. envers collègues	Bes. d'aff.sociale	Eng.organisationnel	0,31**	0,07	0,17	0,45
Conf. envers étudiants	Bes. de compétence	Vitalité	0,09†	0,04	0,01 ^a	0,16
Conf. envers étudiants	Bes. de compétence	Performance subjective	0,15*	0,07	0,01	0,28
Conf. envers collègues	Bes. d'autonomie	Vitalité	0,11*	0,05	0,01	0,21
Conf. envers collègues	Bes. d'autonomie	Eng.organisationnel	0,12*	0,05	0,01	0,22

Note. ES = erreur standard ; IC = intervalle de confiance. ^a = L'intervalle de confiance est à 90 %.

* = $p < 0,05$, ** = $p < 0,001$ et † = $p < 0,10$.

3. VOLET PRÉDICTIF : DEVIS LONGITUDINAL

3.1 Analyse factorielle confirmatoire (AFC)

Un modèle a été testé avec les cinq variables du cadre conceptuel (c.-à-d. la confiance des enseignants envers le milieu, les besoins psychologiques fondamentaux, la vitalité, l'engagement organisationnel et la performance subjective). Celles-ci révèlent des coefficients de saturation acceptables ainsi que des indices d'ajustement significatifs, où nous avons considéré les énoncés ainsi que les parcelles des cinq variables du T1 ainsi que les cinq variables du T2 (donc 10 variables au total) : les coefficients de saturation sont supérieurs à 0,597 ($p < 0,001$), hormis la variable « besoin de compétence » à T1²⁷ (0,397, $p < 0,001$) et à T2 (0,345, $p < 0,001$): $\chi^2 = 942,362$ ($df = 403$) ; CFI = 0,932 ; TLI = 0,917 ; SRMR = 0,085; RMSEA = 0,046 [IC = 0,042–0,050].

3.2 Validation du modèle proposé

3.2.1 Les analyses préliminaires

Puisque l'analyse de variance multidimensionnelle (MANOVA) réalisée lors de l'étude avec le devis transversal a validé que les variables exogènes « genre », « statut d'emploi », « années d'expérience en enseignement » des participants et « surcharge » influençaient certaines variables du modèle, elles y ont été intégrées également dans le cadre du devis longitudinal.

Le modèle validé est de type partiellement désagrégé où cinq variables ont été opérationnalisées par la création de parcelles en subdivisant les énoncés d'une même

²⁷ Bien qu'il n'existe pas de règle générale permettant de déterminer un seuil acceptable de la valeur d'un coefficient de saturation (Gorsuch, 1983), nous avons choisi de conserver l'ensemble des énoncés de ces mesures afin de ne pas altérer leur caractère distinct et/ou d'être fidèle aux mesures originales.

mesure. Ainsi, la mesure de la confiance envers le milieu a été subdivisée en trois parcelles (confiance envers la direction – huit énoncés, confiance envers les collègues – huit énoncés et confiance envers les étudiants – cinq énoncés). Également, les mesures des besoins psychologiques fondamentaux ont été subdivisées en trois parcelles : besoin d’affiliation sociale – six énoncés, besoin de compétence – six énoncés et besoin d’autonomie – six énoncés. Enfin, la mesure de l’engagement organisationnel a été subdivisée en trois parcelles comprenant chacune deux énoncés. Quant aux mesures de la vitalité et de la performance subjective, chacune a été opérationnalisée par des indicateurs respectant le nombre d’énoncés de leur échelle respective (c.-à-d. la vitalité avec trois énoncés et la performance subjective avec quatre énoncés).

3.2.2 *Les analyses détaillées*

3.2.2.1 *Modèles à équations structurelles*

En premier lieu, nous avons validé le modèle proposé avec la confiance envers le milieu (voir Tableau 32 sous *M2*). Les indices d’ajustement du modèle sont satisfaisants : $\chi^2 = 994,837$ ($dl = 636$) ; CFI = 0,935 ; TLI = 0,924 ; SRMR = 0,082 ; RMSEA = 0,030 [IC = 0,026–0,034]. Or, le lien entre la confiance envers le milieu et les BPF n’est pas significatif ($\beta = 0,11, p > 0,05$). Par conséquent, nous avons cherché à valider si le modèle composé d’un seul référent présentait des liens significatifs entre les variables à l’étude. Ainsi, les modèles *M3* (composé de la confiance des enseignants envers la direction) et *M5* (composé de la confiance des enseignants envers les étudiants) présentent des indices d’ajustement satisfaisants :

- *M3* : $\chi^2 = 989,619$ ($dl = 636$) ; CFI = 0,938 ; TLI = 0,928 ; SRMR = 0,079 ; RMSEA = 0,030 [IC = 0,026–0,033] ;
- *M5* : $\chi^2 = 841,222$ ($dl = 564$) ; CFI = 0,941 ; TLI = 0,930 ; SRMR = 0,076 ; RMSEA = 0,028 [IC = 0,024–0,032].

Toutefois, le lien entre la confiance envers la direction (*M3*) et envers les étudiants (*M5*) n'est pas significatif (respectivement $\beta = -0,11, p > 0,05$ ainsi que $\beta = -0,04, p > 0,05$).

En revanche, le modèle *M4* ayant trait à la confiance des enseignants envers les collègues présente non seulement des indices d'ajustement satisfaisants ($\chi^2 = 996,876$ ($df = 636$) ; CFI = 0,934 ; TLI = 0,923 ; SRMR = 0,080 ; RMSEA = 0,030 [IC = 0,026–0,034], mais également des liens significatifs entre les variables à l'étude. Par conséquent, le modèle *M4* a été privilégié pour la suite des analyses détaillées. De plus amples explications sont fournies à ce sujet ci-après. D'ailleurs, il est important, voire nécessaire de considérer des liens spécifiques entre les variables afin de dépeindre avec une plus grande justesse et une plus grande précision la réalité collégiale.

Tableau 32
Indices d'ajustement des modèles testés (devis longitudinal)

Structure	χ^2	<i>dl</i>	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90 %	Comparaison de modèles	$\Delta\chi^2$	Δdl
Analyse factorielle confirmatoire										
<i>M1</i> : Modèles T1 et T2 (énoncés et parcelles)	942,362	403	0,932	0,917	0,085	0,046	[0,042–0,050]			
Modèles à équations structurelles										
<i>M2</i> : Confiance envers le milieu	994,837	636	0,935	0,924	0,082	0,030	[0,026–0,034]			
<i>M3</i> : Confiance envers la direction	989,619	636	0,938	0,928	0,079	0,030	[0,026–0,033]			
<i>M4</i> : Confiance envers les collègues	996,876	636	0,934	0,923	0,080	0,030	[0,026–0,034]			
<i>M5</i> : Confiance envers les étudiants	841,222	564	0,941	0,930	0,076	0,028	[0,024–0,032]			
Modèle à équations structurelles retenu <i>M4</i>										
<i>M4a</i> : Modèle proposé	996,876	636	0,934	0,923	0,080	0,030	[0,026–0,034]			
<i>M4b</i> : Modèle de stabilité	1031,411	640	0,929	0,917	0,098	0,031	[0,028–0,035]	<i>M4a</i> c. <i>M4b</i>	34,535 *	4
<i>M4c</i> : Modèle inverse	1018,893	636	0,930	0,919	0,099	0,031	[0,027–0,035]	<i>M4c</i> c. <i>M4d</i>	29,669 *	4
<i>M4d</i> : Modèle réciproque	989,224	632	0,935	0,924	0,080	0,030	[0,026–0,034]	<i>M4a</i> c. <i>M4d</i>	7,652 <i>n. s.</i>	4
Analyse – Processus de médiation										
<i>M6</i> : Confiance envers les collègues T1 → Besoins T2 → Trois variables dépendantes T2	404,997	197	0,952	0,938	0,066	0,042	[0,036–0,048]			

Note. χ^2 = khi deux ; *dl* = degrés de liberté ; CFI = comparative fit index ; TLI = Tucker Lewis index ; SRMR = standardized root mean square residual ; RMSEA = root mean square error of approximation ; IC 90 % = intervalle de confiance de 90 % ; $\Delta\chi^2$: Sattora-Bentler Scaled chi-square difference ; Δdl = différence degrés de liberté. * = $p < 0,01$ et *n. s.* = non significatif.

3.2.2.2 Modèle à équations structurelles retenu – M4

Ainsi, en prenant comme appui le modèle de stabilité visant à valider la stabilité des corrélations entre les mêmes variables du T1 et du T2 (voir Tableau 32 sous *M4b*), nous avons éprouvé trois modèles :

1) Le modèle proposé (*M4 / M4a*) visait à valider la relation de la confiance des enseignants envers les collègues du T1 avec les BPF du T2 de même que les BPF du T1 avec la vitalité, l'engagement organisationnel et la performance subjective du T2. Ainsi, *M4a* présente des indices d'ajustement satisfaisants comme il a été souligné ci-dessus et des relations significatives entre :

- La confiance des enseignants (T1) et les BPF (T2) ($\beta = 0,16, p < 0,01$) ;
- Les BPF (T1) et la vitalité (T2) ($\beta = 0,20, p < 0,01$) ;
- Les BPF (T1) et l'engagement organisationnel (T2) ($\beta = 0,22, p < 0,01$) ;
- Les BPF (T1) et la performance subjective (T2) ($\beta = 0,36, p < 0,001$).

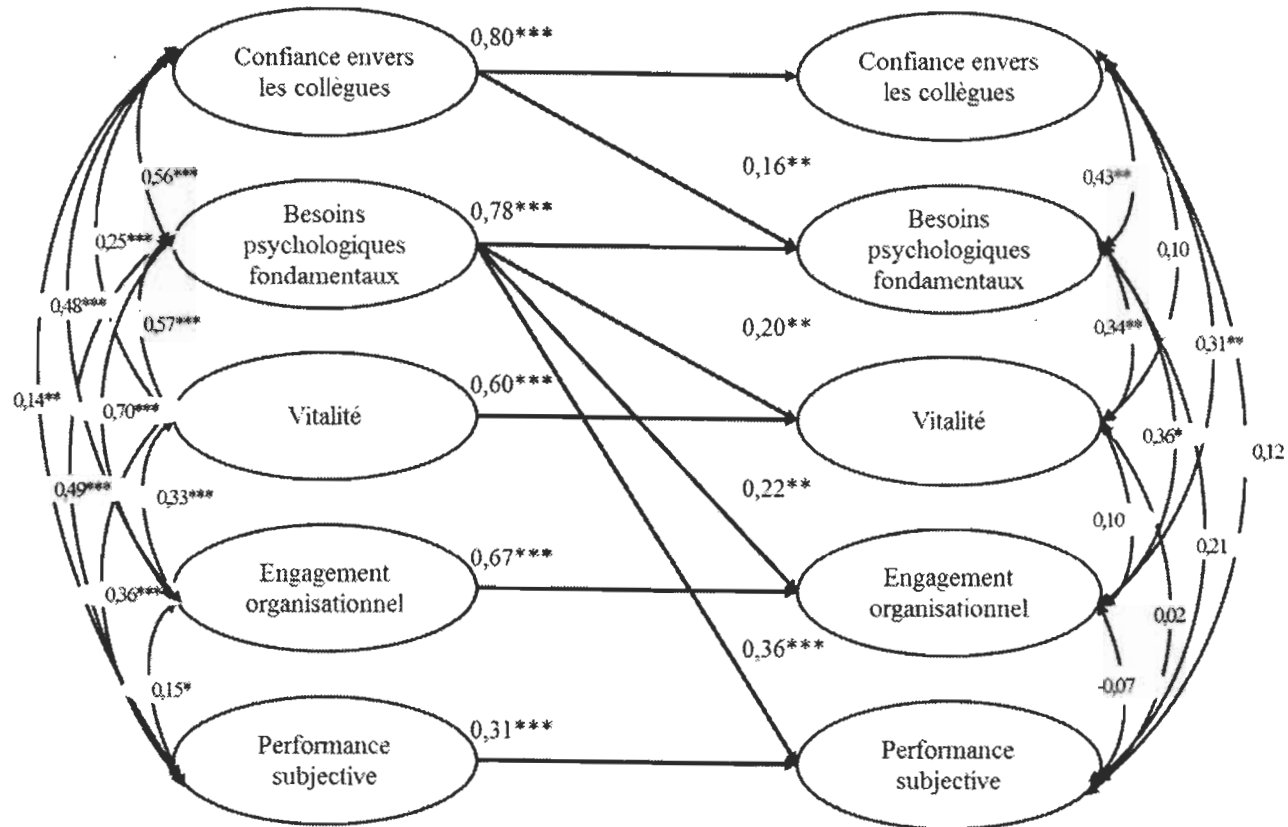
2) Le modèle inverse (*M4c*), bien que semblable à *M4a*, est présenté de manière inversée, c'est-à-dire qu'il vise à valider la relation entre les BPF du T1 avec la confiance des enseignants envers les collègues du T2 ainsi qu'à valider la relation de la vitalité, de l'engagement organisationnel et de la performance subjective du T1 avec les BPF du T2. Le modèle présente des indices d'ajustement satisfaisants : $\chi^2 = 1018,893$ ($df = 636$) ; CFI = 0,930 ; TLI = 0,919 ; SRMR = 0,099 ; RMSEA = 0,031 [IC = 0,027-0,035]. Or, *M4c* ne présente pas de relation significative entre les BPF (T1) et la confiance des enseignants envers les collègues (T2), soit $\beta = 0,08, p > 0,05$. Toutefois, le modèle présente des relations significatives entre la vitalité (T1) et les BPF (T2) ($\beta = -0,21, p < 0,01$) et entre la performance subjective (T1) et les BPF (T2) ($\beta = -0,27, p < 0,01$), mais pas de relation significative entre l'engagement organisationnel (T1) et les BPF (T2) ($\beta = -0,35, p > 0,05$).

3) Enfin, le modèle réciproque (*M4d*) présente des indices d'ajustement satisfaisants : $\chi^2 = 989,224$ ($df = 632$) ; CFI = 0,935 ; TLI = 0,924 ; SRMR = 0,080 ; RMSEA = 0,030 [IC = 0,026–0,034]) et est équivalent à *M4a* ($\Delta\chi^2 = 7,652$, *n. s.*) où *M4d* ne présente pas de lien significatif entre la confiance envers les collègues (T1) et les BPF (T2) ($\beta = -0,02$, $p > 0,05$).

En résumé, nous avons privilégié le modèle *M4 / M4a* qui est présenté à la figure 7 et permet d'expliquer 53,6 % de la variance de la vitalité (T2), 70 % de la variance de l'engagement organisationnel (dimension affective) (T2) et 33,5 % de la variance de la performance subjective (T2). Les covariances entre les variables sont également présentées. Cependant afin de ne pas alourdir la présentation visuelle de la figure 7, les trois variables exogènes introduites dans le modèle (c.-à-d. genre, statut d'emploi et années d'expérience en enseignement des participants) ainsi que la surcharge de travail ne sont pas présentées. Néanmoins, le tableau 33 affiche les différentes valeurs obtenues.

Ainsi, les hommes se perçoivent moins performants que les femmes ($\beta = -0,17$, $p < 0,05$) mais ceux-ci perçoivent une moindre surcharge de travail que les femmes ($\beta = -0,20$, $p < 0,001$). Puis, les enseignants avec un statut d'emploi précaire présentent une relation significative avec la confiance envers les collègues ($\beta = 0,20$, $p < 0,001$). Également, les années d'expérience en enseignement collégial présentent une relation significative avec la confiance envers les collègues ($\beta = -0,14$, $p < 0,05$) et la performance subjective ($\beta = 0,18$, $p < 0,001$). Enfin, la surcharge de travail présente des liens significatifs avec les besoins psychologiques fondamentaux ($\beta = -0,42$, $p < 0,001$), la vitalité ($\beta = -0,28$, $p < 0,001$) et la performance subjective ($\beta = -0,22$, $p < 0,01$). Il n'existe aucune covariance significative avec la variable « engagement organisationnel ».

Figure 7
Modèle final (devis longitudinal) – M4 / M4a



Note. * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$ et *** = $p < 0,001$.

Tableau 33
Covariances significatives des variables exogènes et de la surcharge de travail –
M4/M4a (devis longitudinal)

	Confiance envers les collègues	Besoins psy. fondamentaux	Vitalité	Performance subjective	Surcharge de travail
Genre				-0,17*	-0,20***
Statut d'emploi	0,20***				
Années d'expérience en enseignement	-0,14*			0,18***	
Surcharge de travail		-0,42***	-0,28***	-0,22**	

Note. Genre : femmes = 1 et hommes = 2. Statut d'emploi : permanent = 1 et précaire = 2.
*** = $p < 0,001$. ** = $p < 0,01$. * = $p < 0,05$.

3.3 Examen des effets indirects du modèle

Bien que les résultats du modèle *M4/M4a* tendent à démontrer l'effet médiateur des BPF, nous avons cherché à approfondir la compréhension de leur mode d'action à l'aide du devis longitudinal. De manière plus précise, les effets indirects du modèle ont été validés non seulement grâce à *M6* (voir Tableau 32, où $\chi^2 = 404,997$ ($df = 197$); CFI = 0,952; TLI = 0,938; SRMR = 0,066; RMSEA = 0,042 [IC = 0,036–0,048]), mais également grâce à la technique de rééchantillonnage (*bootstrap*), comme en témoigne le tableau 34. Les résultats montrent que les BPF à T2 agissent à titre de variable médiatrice dans la relation entre la confiance des enseignants envers les collègues à T1 et les trois variables dépendantes à T2, soit la vitalité (estimation = 0,31, $p < 0,001$), l'engagement organisationnel (estimation = 0,38, $p < 0,001$) et la performance subjective (estimation = 0,24, $p < 0,001$).

Tableau 34
 Tests des effets médiateurs de la confiance des enseignants envers les collègues
 à T1 sur les variables dépendantes à T2 à travers
 les besoins psychologiques fondamentaux à T2

Variable dépendante	Estimation	ES	IC 95 %	
			Infér.	Supér.
Vitalité	0,31*	0,05	0,22	0,40
Engagement organisationnel	0,38*	0,05	0,28	0,48
Performance	0,24*	0,04	0,16	0,32

Note. ES = erreur standard ; IC = intervalle de confiance. * = $p < 0,001$.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

L'objectif de ce projet doctoral visait à étudier l'environnement social des enseignants et, plus précisément, la confiance relationnelle que ces derniers perçoivent envers trois référents, soit les membres de la direction, leurs collègues et les étudiants, un domaine relativement peu exploré dans la littérature scientifique. Dans cette perspective, l'étude visait à mieux comprendre pourquoi et comment la confiance se manifeste chez les enseignants du collégial en examinant le rôle médiateur de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux entre la confiance envers ces trois référents et certaines manifestations salutogéniques des enseignants (c.-à-d. leur vitalité, leur engagement organisationnel et leur performance subjective). Le premier objectif spécifique visait à examiner, par l'intermédiaire d'un devis transversal, le rôle joué par la satisfaction des BPF, ce qui permettrait d'expliquer comment la confiance des enseignants agit sur les trois manifestations de nature salutogénique. Le second objectif spécifique visait à valider, par l'intermédiaire d'un devis longitudinal, le rôle des BPF entre la confiance des enseignants envers le milieu et les manifestations salutogéniques, étant donné la nature temporelle des liens proposés. Grâce à l'analyse statistique des données, notamment à l'aide de modèles à équations structurelles, les résultats obtenus offrent un éclairage novateur sur les mécanismes psychologiques susceptibles d'expliquer l'effet de la confiance relationnelle sur le fonctionnement optimal du personnel enseignant.

Au cours des prochaines sections, nous présentons d'abord une synthèse des résultats obtenus en juxtaposant ces derniers avec les hypothèses formulées dans le cadre du contexte théorique (voir Chapitre 2). Ensuite, nous décrivons les retombées scientifiques et managériales de ce projet doctoral. Également, nous présentons les limites de l'étude et les pistes de recherche. Enfin, nous terminons le chapitre avec une conclusion générale.

1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS OBTENUS

Puisque deux modèles ont été proposés et analysés dans le cadre de ce projet doctoral, la section suivante présente d'abord les hypothèses et les résultats obtenus au sujet du devis transversal et, ensuite, au regard du devis longitudinal.

1.1 Devis transversal

Puisque ce projet doctoral comporte plusieurs hypothèses, nous avons choisi de présenter : en premier lieu, celles ayant trait à la perception de la confiance envers les trois référents avec les trois manifestations salutogéniques ; en deuxième lieu, celles ayant trait à la perception de la confiance envers les trois référents avec les BPF ; en troisième lieu, celles ayant trait aux BPF avec les trois manifestations salutogéniques ; et, en dernier lieu, celles ayant trait aux effets indirects du modèle.

1.1.1 *La confiance et les manifestations salutogéniques*

Dans un premier temps, nous avons validé les hypothèses de l'étude quant aux liens de la confiance envers chacun des référents avec les trois manifestations salutogéniques par les résultats obtenus grâce aux analyses corrélationnelles entre les variables étudiées (voir Tableau 26, page 134). La synthèse de la validation de ces hypothèses est présentée au tableau 35. Les résultats soutiennent toutes les hypothèses proposées [H1ab, H2abc et H3abc] (étendue des coefficients = 0,12, $p < 0,05$ à 0,39, $p < 0,01$) hormis celle de la perception de la confiance envers la direction avec la performance subjective des enseignants [H1c] ($r = 0,04$, *n. s.*).

Tableau 35
Validation des hypothèses entre la confiance et les manifestations (devis transversal)

Hypothèse		<i>r</i>
H1	H1a Vitalité	0,20**
	H1b Engagement organisationnel	0,30**
	H1c Performance subjective	0,04
H2	H2a Vitalité	0,24**
	H2b Engagement organisationnel	0,39**
	H2c Performance subjective	0,12*
H3	H3a Vitalité	0,23**
	H3b Engagement organisationnel	0,27**
	H3c Performance subjective	0,17**

Note. * = $p < 0,05$ et ** = $p < 0,01$.

D'abord, quant à la confiance envers les membres de la direction, ces résultats appuient empiriquement les études ayant établi un lien entre cette variable et l'épuisement émotionnel chez les enseignants²⁸ [H1a] (Van Maele et Van Houtte, 2015 ; voir Tableau 5, page 62) ainsi que l'engagement organisationnel des enseignants [H1b] (Chughtai et Zafar, 2006 ; voir Tableau 6, page 65). En revanche, les résultats de notre étude donnent lieu à une interprétation différente quant aux résultats entre cette variable et le comportement des enseignants [H1c]. En effet, l'étude de Tschannen-Moran (2003 ; voir Tableau 7, page 67) a mis en évidence que la variable était associée avec une manifestation comportementale, soit la citoyenneté organisationnelle (0,38, $p < 0,05$). Néanmoins, nos résultats corroborent ceux de l'étude réalisée par Chughtai et Zafar (2006) auprès de 125 professeurs d'université, dans laquelle les chercheurs ont observé

²⁸ L'épuisement émotionnel est conceptuellement défini comme le pendant négatif de la vitalité.

l'absence d'un lien significatif entre la confiance envers les membres de la direction et la performance subjective des participants. Bien que ces résultats soutiennent la distinction introduite par Motowidlo et Van Scotter (1994) voulant que les manifestations comportementales se caractérisent par leur nature²⁹, ce résultat ne concorde pas avec la recension de la littérature présentée par Dirks et Ferrin (2001). En effet, ces auteurs ont souligné que les manifestations comportementales (c.-à-d. la citoyenneté organisationnelle et la performance individuelle) présentent une évidence empirique avec la confiance des employés envers la direction. Cependant, notons que la recension réalisée par Dirks et Ferrin (2001) est constituée d'un échantillon d'articles provenant uniquement du domaine organisationnel, et non scolaire.

Ensuite, quant à la confiance envers les collègues, ces résultats appuient empiriquement les études ayant établi un lien entre cette variable et l'épuisement émotionnel des enseignants [H2a] (Van Maele et Van Houtte, 2015 ; voir Tableau 5, page 62). Par contre, étant donné qu'aucune étude n'a été recensée dans le cadre de ce projet doctoral quant au lien entre cette variable et l'engagement organisationnel [H2b] ainsi que la performance subjective des enseignants [H2c], nos résultats révèlent l'existence d'un lien positif entre ces derniers soulignant l'importance du rôle de la confiance des collègues. Ainsi, les résultats de notre étude démontrent empiriquement l'importance de la confiance non seulement envers les membres de la direction, mais également envers les collègues. D'ailleurs, une recherche réalisée par Moreau et Mageau (2012) qui visait à mieux comprendre la perception du soutien à l'autonomie de la part du superviseur et des collègues a mis en évidence des liens entre la satisfaction au travail et le bien-être psychologique de 587 professionnels de la santé de la province du Québec. Les résultats de cette étude ont révélé que non seulement le soutien à l'autonomie offert par le superviseur contribue aux manifestations de nature salutogénique des professionnels de la santé, mais également le soutien offert par les collègues. En d'autres

²⁹ Selon Motowidlo et Van Scotter (1994), les manifestations comportementales sont soit dictées par la description de la tâche de l'employé (c.-à-d. qu'elles se présentent sous la forme de la performance subjective), soit volontaires en soutien à l'environnement organisationnel (c.-à-d. qu'elles se présentent sous la forme de la citoyenneté organisationnelle).

termes, notre étude met en évidence que plus les enseignants perçoivent la présence de la confiance relationnelle avec leurs collègues de travail, plus ils manifestent des degrés élevés de vitalité, d'engagement organisationnel et de performance subjective.

Enfin, quant à la confiance envers les étudiants, ces résultats appuient empiriquement les études ayant établi un lien entre cette variable et l'épuisement émotionnel des enseignants [H3a] (Van Maele et Van Houtte, 2015) (voir Tableau 5, page 62). Par contre, puisque aucune étude n'a été recensée dans le cadre de ce projet doctoral quant au lien entre cette variable et l'engagement organisationnel [H3b] ainsi que le comportement des enseignants [H3c], nos résultats dévoilent aussi l'existence d'un lien positif avec ces deux variables. Or, il a déjà été souligné que les enseignants interagissent sur une base régulière avec leurs étudiants. Ainsi, le travail d'enseignant a des caractéristiques particulières qui le distinguent d'emplois provenant d'autres milieux organisationnels, par exemple des emplois provenant du milieu de la santé (infirmières, médecins, psychologues, etc.). En effet, bien que les travailleurs en relation d'aide du milieu organisationnel ou de la santé puissent établir des liens avec leurs clients ou leurs patients, les enseignants sont en mesure de nouer des relations significatives puisqu'ils passent plusieurs heures avec leurs étudiants sur de longues périodes de temps (Klassen *et al.*, 2012). C'est d'ailleurs souvent l'une des principales raisons invoquées lorsque les enseignants choisissent d'embrasser la profession enseignante : l'établissement de liens relationnels de qualité.

L'importance de la relation entre les enseignants et leurs étudiants a été essentiellement mise en évidence afin de mieux comprendre son apport à la performance scolaire des étudiants (Forsyth *et al.*, 2006; Forsyth *et al.*, 2011). Cependant, il existe également une relation entre les deux (c.-à-d. enseignants et étudiants) contribuant au climat de travail des enseignants. Les recherches à ce sujet sont plutôt rares non seulement au primaire et au secondaire (Split, Koomen et Thijs, 2011; Wentzel, 2009), mais également à l'enseignement postsecondaire (Hagenauer et Volet, 2014), hormis le fait que certaines études aient jusqu'à présent plutôt démontré

la présence de facteurs minant cette relation (p. ex., le comportement perturbateur des étudiants par Fernet et *al.*, 2012; Klassen et Chiu, 2010). En somme, nos résultats soutiennent que la confiance des enseignants envers les étudiants est positivement associée à la vitalité, à l'engagement organisationnel et à la performance subjective des enseignants.

1.1.2 La confiance et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux

Dans un deuxième temps, les hypothèses de l'étude quant aux liens entre la confiance envers chacun des référents et la satisfaction des trois BPF ont été validées partiellement par les résultats obtenus grâce aux analyses corrélationnelles entre les variables étudiées (voir Tableau 26, page 134). La synthèse de la validation de ces hypothèses est présentée au tableau 36.

Tableau 36
Validation des hypothèses entre la confiance et la satisfaction des BPF
(devis transversal)

Hypothèse		<i>r</i>
H4	La perception de la confiance des enseignants envers la direction est positivement liée à leur :	H4a Besoin d'affiliation sociale 0,29*
		H4b Besoin de compétence 0,02
		H4c Besoin d'autonomie 0,34*
H5	La perception de la confiance des enseignants envers les collègues est positivement liée à leur :	H5a Besoin d'affiliation sociale 0,49*
		H5b Besoin de compétence 0,01
		H5c Besoin d'autonomie 0,43*
H6	La perception de la confiance des enseignants envers les étudiants est positivement liée à leur :	H6a Besoin d'affiliation sociale 0,28*
		H6b Besoin de compétence 0,11
		H6c Besoin d'autonomie 0,34*

Note. * = $p < 0,01$.

Les résultats soutiennent les hypothèses quant aux liens entre la perception de la confiance envers les trois référents et la satisfaction du besoin d'affiliation sociale [H4a, H5a et H6a] (étendue des coefficients = 0,28 à 0,49, $p < 0,01$) ainsi que la satisfaction du besoin d'autonomie [H4c, H5c et H6c] (étendue des coefficients = 0,34 à 0,43, $p < 0,01$). Seules les hypothèses entre la perception de la confiance envers les trois référents et la satisfaction du besoin de compétence ne sont pas confirmées [H4b, H5b et H6b] (étendue des coefficients = 0,01 à 0,11, $p > 0,05$). Ces derniers résultats ne concordent pas avec ceux de plusieurs recherches qui ont validé l'existence de liens entre la confiance envers les trois référents et les ressources motivationnelles à l'aide de la théorie de l'efficacité personnelle (Adams et Forsyth, 2009 ; Forsyth et *al.*, 2006 ; Lee et *al.*, 2011 ; Van Maele et Van Houtte, 2012, 2015). Bien qu'à première vue les résultats de notre étude paraissent contradictoires avec ceux de l'ensemble de ces études, ils pourraient plutôt donner un appui aux distinctions que nous avons déjà exposées entre la théorie de l'efficacité personnelle et la TAD (voir section 3.3, page 80) et, plus précisément, à l'idée que l'importance du construit « compétence » n'est pas la même entre les deux théories (Deci et Ryan, 2000).

1.1.3 La satisfaction des BPF et les manifestations salutogéniques

Dans un troisième temps, les hypothèses de l'étude quant aux liens entre la satisfaction des trois BPF et les trois manifestations salutogéniques ont toutes été validées [H7abc, H8abc et H9abc] par les résultats obtenus grâce aux analyses corrélationnelles entre les variables étudiées (voir Tableau 26, page 134). La synthèse de la validation de ces hypothèses est présentée au tableau 37.

Tableau 37
Validation des hypothèses entre la satisfaction des BPF et
les manifestations salutogéniques (devis transversal)

Hypothèse		<i>r</i>
H7	Le besoin d'affiliation sociale des enseignants est lié positivement à leur :	H7a Vitalité 0,31**
		H7b Engagement organisationnel 0,52**
		H7c Performance subjective 0,20**
H8	Le besoin de compétence des enseignants est lié positivement à leur :	H8a Vitalité 0,39**
		H8b Engagement organisationnel 0,14*
		H8c Performance subjective 0,49**
H9	Le besoin d'autonomie des enseignants est lié positivement à leur :	H9a Vitalité 0,40**
		H9b Engagement organisationnel 0,48**
		H9c Performance subjective 0,33**

Note. * = $p < 0,05$ et ** = $p < 0,01$.

Plus précisément, l'ensemble des résultats obtenus (étendue des coefficients = 0,14 à 0,52, $p < 0,05$) corroborent l'information transmise au tableau 11 (voir page 87) où, à partir d'un échantillon d'études recensées sur le sujet, nous avons présenté les corrélations obtenues entre chacun des BPF et les trois manifestations salutogéniques d'employés œuvrant au sein d'organisations. Ainsi, toutes les hypothèses du tableau 37 sont validées.

1.1.4 Les effets indirects du modèle

Grâce à la technique de rééchantillonnage (*bootstrap*), il a été possible d'examiner le rôle médiateur des variables ciblées et plus précisément les effets indirects du modèle proposé.

1.1.4.1 Confiance envers les membres de la direction

Les hypothèses émises quant à la satisfaction de chacun des BPF des enseignants (c.-à-d. besoin d'affiliation sociale, besoin de compétence et besoin d'autonomie) qui agissent à titre de variables médiatrices dans la relation entre la perception de la confiance des enseignants envers les membres de la direction et les manifestations salutogéniques [H10abc, H11abc et H12abc] ne sont pas validées puisque l'analyse démontre l'absence d'associations significatives entre la confiance envers la direction et la satisfaction des BPF. Cependant, comme nous l'avons déjà souligné (voir Tableau 29, page 141), lorsque la confiance envers les trois référents est étudiée de manière concurrente à l'intérieur d'un seul modèle comme le modèle proposé, il appert que l'effet de la confiance envers la direction sur la satisfaction des BPF est plus négligeable que la confiance envers les collègues ou les étudiants (voir Figure 6, page 143).

1.1.4.2 Confiance envers les collègues

Le tableau 38 présente les hypothèses validées quant au rôle de la satisfaction du besoin d'affiliation dans la relation entre la confiance envers les collègues et la vitalité [H13a] (estimation = 0,12, $p < 0,05$) et l'engagement organisationnel [H13b] (estimation = 0,31, $p < 0,001$) ainsi qu'entre la satisfaction du besoin d'autonomie dans la relation entre la confiance envers les collègues et la vitalité [H15a] (estimation = 0,11, $p < 0,05$) et l'engagement organisationnel [H15b] (estimation = 0,12, $p < 0,05$). Cependant, les résultats ne révèlent pas de relations significatives entre la satisfaction du besoin d'affiliation et la performance subjective [H13c], entre la satisfaction du besoin

de compétence et les trois manifestations salutogéniques [H14abc] et entre le besoin d'autonomie et la performance subjective [H15c].

Tableau 38
Validation des hypothèses (effets indirects) avec la perception de la confiance envers les collègues (devis transversal)

Hypothèse		<i>Estimation</i>		
H13	Le besoin d'affiliation sociale des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les collègues et leur :	H13a	Vitalité	0,12*
		H13b	Engagement organisationnel	0,31**
		H13c	Performance subjective	<i>n. s.</i>
H14	Le besoin de compétence des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les collègues et leur :	H14a	Vitalité	<i>n. s.</i>
		H14b	Engagement organisationnel	<i>n. s.</i>
		H14c	Performance subjective	<i>n. s.</i>
H15	Le besoin d'autonomie des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les collègues et leur :	H15a	Vitalité	0,11*
		H15b	Engagement organisationnel	0,12*
		H15c	Performance subjective	<i>n. s.</i>

Note. * = $p < 0,05$ et ** = $p < 0,01$.

1.1.4.3 Confiance envers les étudiants

Enfin, les résultats montrent que la satisfaction du besoin de compétence agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de la confiance des enseignants envers les étudiants et la vitalité [H17a] (estimation = 0,09, $p < 0,10^{30}$) et la performance subjective [H17c] (estimation = 0,15, $p < 0,05$) (voir Tableau 39). Cependant, les résultats ne révèlent pas de relations significatives entre la satisfaction du besoin d'affiliation sociale et les trois manifestations salutogéniques [H16abc], entre la satisfaction du besoin de compétence et l'engagement organisationnel [H17b] ni entre le besoin d'autonomie et les trois manifestations salutogéniques [H18abc].

Tableau 39
Validation des hypothèses (effets indirects) avec la perception de la confiance envers les étudiants (devis transversal)

Hypothèse		<i>Estimation</i>		
H16	Le besoin d'affiliation sociale des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les étudiants et leur :	H16a	Vitalité	<i>n. s.</i>
		H16b	Engagement organisationnel	<i>n. s.</i>
		H16c	Performance subjective	<i>n. s.</i>
H17	Le besoin de compétence des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les étudiants et leur :	H17a	Vitalité	0,09†
		H17b	Engagement organisationnel	<i>n. s.</i>
		H17c	Performance subjective	0,15*
H18	Le besoin d'autonomie des enseignants agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de leur confiance envers les étudiants et leur :	H18a	Vitalité	<i>n. s.</i>
		H18b	Engagement organisationnel	<i>n. s.</i>
		H18c	Performance subjective	<i>n. s.</i>

Note. * = $p < 0,05$ et † = $p < 0,10$.

³⁰ C'est-à-dire marginalement significatif.

1.2 Devis longitudinal

Par ailleurs, l'analyse des données a permis de valider autrement les hypothèses formulées quant au devis longitudinal puisqu'il avait été initialement proposé que la variable « confiance envers le milieu » fasse partie du modèle proposé. Cependant, à la lumière des analyses réalisées, les résultats révèlent plutôt que seule la variable « confiance envers les collègues » joue un rôle prédominant dans l'expérience psychologique des enseignants au collégial, ce qui se transpose d'ailleurs dans les diverses manifestations étudiées. Ainsi, l'hypothèse voulant que la confiance des enseignants envers les collègues soit liée positivement à la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux au gré du temps a été validée [H19-modifiée] ($\beta = 0,16$, $p < 0,01$).

Ensuite, les hypothèses voulant que la satisfaction des BPF prédise positivement une augmentation de la vitalité [H20a-modifiée], de l'engagement organisationnel [H20b-modifiée] et de la performance subjective [H20c-modifiée] des enseignants au gré du temps ont été validées (respectivement ($\beta = 0,20$, $p < 0,01$; $\beta = 0,22$, $p < 0,01$; $\beta = 0,36$, $p < 0,001$).

Enfin, l'analyse des effets indirects du modèle proposé montre que la satisfaction des trois besoins à T2 agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de la confiance des enseignants envers les collègues à T1 et la vitalité à T2 (estimation = 0,31, $p < 0,001$), l'engagement organisationnel à T2 (estimation = 0,38, $p < 0,001$) et la performance subjective à T2 (estimation = 0,24, $p < 0,001$). Ces hypothèses n'avaient toutefois pas été formulées dans le cadre du contexte théorique (voir Chapitre 2). Autrement dit, la confiance relationnelle que les enseignants perçoivent envers leurs collègues contribue à leur vitalité, à leur engagement organisationnel et à leur performance subjective parce que cette confiance relationnelle favorise la satisfaction de leurs BPF au gré du temps.

2. RETOMBÉES SCIENTIFIQUES

Ce projet doctoral engendre des retombées scientifiques significatives concernant la problématique de recherche qui a été soulignée. Ces retombées sont présentées selon quatre volets : au regard de la confiance relationnelle, de la TAD, du milieu collégial ainsi de la méthodologie employée.

2.1 Confiance relationnelle

Ce projet doctoral souligne l'importance d'étudier l'apport distinct et complémentaire de trois référents au sein du milieu collégial. Comme nous l'avons déjà souligné, certains chercheurs privilégient l'étude de la perception de la confiance des enseignants au regard d'un seul des référents (p. ex., Fox et *al.*, 2015). Cependant, ce choix ne permet pas de révéler comme il se doit la réalité du travail des enseignants puisque ce dernier est réalisé en grande partie dans un contexte d'interdépendance (Forsyth et *al.*, 2011; Tschannen-Moran, 2014a). Cet argument est d'autant plus vrai, que la collégialité, nécessitant à coup sûr l'interdépendance des acteurs, est un trait caractéristique du milieu.

Également, les résultats de notre étude révèlent la présence de liens entre la confiance des enseignants envers les membres de la direction, envers les collègues ainsi qu'envers les étudiants avec les manifestations salutogéniques des enseignants. Autrement dit, l'étude souligne l'importance de cultiver et d'accroître la confiance relationnelle des enseignants, car celle-ci contribue à favoriser leur vitalité, leur engagement organisationnel ainsi que leur performance subjective. Ainsi, selon une perspective de gains mutuels (Guest, 2014; Van De Voorde et *al.*, 2012), la confiance relationnelle concourt non seulement à favoriser le bien-être psychologique individuel, mais tend également à favoriser les manifestations attitudinales et comportementales organisationnelles des enseignants.

En outre, les résultats indiquent l'existence de liens, entre d'une part, les BPF et les manifestations salutogéniques et, d'autre part, entre la confiance des enseignants et les BPF. En premier lieu, l'étude confirme certes les résultats d'études antérieures ayant démontré des liens entre la satisfaction des besoins et les manifestations salutogéniques, mais elle présente une analyse plus nuancée de ces liens. En effet, puisque le modèle du devis transversal proposait d'étudier les BPF de manière concurrente, ce choix a permis de révéler l'importance relative de ces liens, et ce, spécifiquement pour une population donnée, soit les enseignants du milieu collégial. En d'autres termes, si l'on désire favoriser de manière optimale les manifestations salutogéniques de ceux-ci, les questionnaires devront privilégier des actions spécifiques contribuant à la satisfaction d'un ou des besoins mis en cause.

En second lieu, l'étude valide l'existence de liens entre la confiance relationnelle des enseignants et leurs BPF. Elle suggère l'existence de distinctions subtiles quant à la nature de la confiance relationnelle, c'est-à-dire qu'elle pourrait être perçue de nature distale ou proximale. Ainsi, elle ne jouerait pas le même rôle quant à la satisfaction des BPF. Bien que ce projet d'étude n'ait pas permis de mettre en évidence une telle distinction, nous présumons que la confiance relationnelle des enseignants envers les membres de la direction, les collègues et les étudiants n'est pas perçue de la même façon dans la mesure où la confiance relationnelle est composée de cinq dimensions distinctes (c.-à-d. la bienveillance, la fiabilité, la compétence, l'honnêteté et l'ouverture d'esprit). Or, il est probable que certaines dimensions de la confiance relationnelle jouent un rôle prépondérant dans la perception des enseignants selon les référents qu'ils côtoient. Par exemple, la confiance au sein de relations interpersonnelles de nature hiérarchique ne serait pas perçue de la même façon ou encore elle serait perçue différemment selon celle que l'on retrouve au sein de relations de nature personnelle ou professionnelle. Selon Tschannen-Moran (2014a), les enseignants pourraient percevoir que la confiance envers les membres de la direction est plutôt caractérisée par les dimensions d'intégrité ou d'ouverture d'esprit, que la confiance envers leurs collègues est plutôt caractérisée par ces cinq dimensions et que

la confiance envers les étudiants est principalement caractérisée par la dimension d'honnêteté. Par ailleurs, il y a possiblement d'autres variables qui peuvent contribuer à jouer un rôle lorsqu'il est question de cultiver la confiance relationnelle, telles que le style de leadership de membres de la direction (Adams, 2008) ou le niveau de collaboration déjà présent entre les enseignants (Tschannen-Moran, 2001).

2.2 TAD

La notion de confiance en milieu organisationnel est considérée comme implicite au fonctionnement optimal des employés, selon la TAD. Elle est pour ainsi dire peu abordée par la communauté de chercheurs. À notre connaissance, une seule recherche réalisée en milieu organisationnel a mis en évidence des liens entre la confiance envers le superviseur et le soutien à l'autodétermination des employés (Deci, Connell et Ryan, 1989). Bien que cette étude ait présenté des résultats empiriques intéressants visant à développer et à renforcer les relations entre le superviseur et ses employés par l'intermédiaire de la confiance, elle ne visait pas précisément l'étude de la confiance comme déterminant aux BPF.

En outre, nous observons qu'une grande part des études inspirées par la TAD réalisées en milieu organisationnel accorde la primauté à l'influence du milieu dans lequel les travailleurs exercent leurs activités (Deci et Ryan, 2008) et, plus précisément, à la relation hiérarchique entre les membres de la direction et les employés, hormis l'étude réalisée par Moreau et Mageau (2012). Notre étude indique des résultats empiriques intéressants non seulement sur la confiance relationnelle des enseignants envers les membres de la direction, mais également sur l'importance de la confiance relationnelle envers les collègues et les étudiants.

De surcroît, les résultats de ce projet doctoral révèlent que la satisfaction des BPF joue un rôle médiateur entre la confiance des enseignants et les manifestations

salutogéniques. Les études réalisées jusqu'à maintenant en milieu scolaire se sont plutôt plutôt intéressées à l'efficacité personnelle des enseignants afin d'expliquer le mécanisme psychologique qui entre en jeu dans la relation entre la confiance relationnelle et les manifestations des enseignants (p. ex., Van Maele et Van Houtte, 2012, 2015). Puisque notre étude a privilégié la TAD, elle a pu mettre en évidence l'apport de différents référents afin de mieux comprendre comment la satisfaction des BPF contribue aux manifestations salutogéniques des enseignants. Les résultats contribuent à une meilleure compréhension du rôle distinct de chacun des BPF lorsque les enseignants perçoivent la confiance envers l'un ou l'autre des référents.

2.3 Milieu collégial

À notre connaissance, cette étude est la première qui a été réalisée sur cette problématique de recherche en milieu collégial. Comme nous l'avons déjà souligné, les cégeps de la province sont établis depuis près de 50 ans. Malgré tout, il existe peu de recherches qui ont été réalisées au sein de ces établissements lorsque l'objet d'étude est le personnel enseignant et, de surcroît, lorsque l'existence de ces établissements repose sur des valeurs et des principes de collégialité. En plus de démontrer la pertinence de la TAD en milieu collégial, le modèle proposé et éprouvé dans ce projet doctoral sert de pierre d'assise afin d'approfondir la réflexion de différentes dimensions rattachées au fonctionnement des cégeps et à la gestion de leur personnel, qui reposent sur des valeurs et des principes de collégialité.

2.4 Méthodologie employée

Par ailleurs, les liens observés entre les variables des deux modèles proposés (devis transversal et longitudinal) ont été réalisés en contrôlant l'effet confondant non seulement de variables sociodémographiques, mais également d'une importante source

de stress largement rapportée dans les écrits sur le travail enseignant, soit la surcharge de travail (voir à ce sujet Fernet, Austin, Trépanier et Dussault, 2013; Trépanier, Forest, Fernet et Austin, 2015). Bien que le stress en milieu collégial ne soit pas l'objet de ce projet doctoral, il met en évidence que la surcharge de travail n'est pas uniquement associée à des coûts psychologiques, comme le proposent des modèles influents dont le modèle Demandes-Ressources au travail (*Job Demands-Resources model* ou *JD-R model*). En d'autres termes, ce projet doctoral fait ressortir que la surcharge de travail est également intimement associée aux ressources motivationnelles (soit les BPF) des employés, lesquelles peuvent limiter l'expression de manifestation salutogéniques.

Enfin, ce projet doctoral a non seulement présenté des résultats au sujet de la confiance relationnelle en milieu scolaire selon un devis transversal (domaine qui est d'ailleurs peu exploré jusqu'à présent; Daly, 2009), mais il a également présenté des résultats selon un devis longitudinal. Or, il existe encore trop peu de recherches selon cette perspective, malgré le fait que des chercheurs aient pourtant souligné sa pertinence (Tschannen-Moran, 2014a; Tschannen-Moran et Gareis, 2015; Van Maele et Van Houtte, 2015; Van Maele et al., 2014), puisque la confiance relationnelle évolue en raison des interactions répétées dans le temps (Rousseau et al., 1998). De même, les résultats révèlent que la confiance des enseignants envers leurs collègues contribue à la satisfaction des BPF dans le temps et que ces derniers contribuent positivement à la vitalité, à l'engagement organisationnel et à la performance subjective des enseignants dans le temps.

3. RETOMBÉES MANAGÉRIALES

Cette étude contribue à mieux comprendre la nature de la confiance relationnelle au sein du milieu collégial où celle-ci constitue un important levier stratégique afin d'assurer la mission organisationnelle. Des enseignants empreints de bien-être, engagés et performants contribueront à l'atteinte des objectifs

organisationnels, tout en minimisant les différents coûts associés aux ressources humaines (départs volontaires, présentéisme, absentéisme, etc.). Ainsi, il s'avère qu'il serait important pour ses gestionnaires de déployer des stratégies afin de favoriser celle-ci puisque les résultats de notre étude indiquent que la confiance envers les différents référents joue non seulement un rôle sur la vitalité, sur l'engagement organisationnel et sur la performance subjective des enseignants, mais qu'elle contribue également à la satisfaction des BPF. Cette étude a été réalisée à travers le prisme du comportement organisationnel, s'attachant plus particulièrement à la compréhension de l'individu dans son environnement de travail. Comme les pistes suggérées des retombées managériales visent à accroître le fonctionnement individuel et professionnel des enseignants, l'apport d'autres disciplines des sciences administratives telles que le management (p. ex., le déploiement d'actions stratégiques) et la gestion des ressources humaines (p. ex., la formation et le développement des compétences) permettrait d'accroître la portée de celles-ci.

À ce propos, nous suggérons quelques pistes d'implications pratiques pour les gestionnaires du collégial quant aux actions à poser afin de favoriser la confiance des enseignants envers les membres de la direction, leurs collègues et les étudiants. Ces gestionnaires ont d'ailleurs un rôle crucial à jouer quant au développement de relations de confiance en milieu académique (Bryk et Schneider, 2002 ; Van Maele et Van Houtte, 2012). Toutefois, comme la confiance est considérée comme multiforme (Goddard et *al.*, 2009) et qu'elle comporte plusieurs dimensions (Dirks et Ferrin, 2001), le déploiement de stratégies afin de favoriser la confiance relationnelle ne sera pas nécessairement le même selon le stade de développement de la confiance relationnelle entre les acteurs ou selon la fréquence des rapports entre ceux-ci (Tschannen-Moran, 2014a).

3.1 Favoriser la confiance relationnelle envers les membres de la direction

Concernant la confiance relationnelle des enseignants envers les membres de la direction, Tschannen-Moran (2014a) recommande d'orienter positivement la perception des enseignants selon les cinq dimensions qui la caractérise, soit la bienveillance, la fiabilité, la compétence, l'honnêteté et l'ouverture. En premier lieu, afin d'accroître la confiance relationnelle des enseignants envers les membres de la direction, les gestionnaires doivent prendre particulièrement à cœur la bienveillance qu'ils témoignent aux enseignants en les encourageant et en les soutenant de manière positive. Comme il a déjà été souligné que la confiance est ancrée dans l'interdépendance et la vulnérabilité entre les parties, ces rapports doivent reposer sur la croyance que les dirigeants sont empreints d'altruisme à l'égard des enseignants. En deuxième lieu, Tschannen-Moran (2014a) souligne qu'il ne suffit pas d'être bienveillant de temps en temps ou de soutenir les enseignants sporadiquement. Autrement dit, que les gestionnaires doivent faire preuve de constance permettant de démontrer leur fiabilité dans le cadre des actions qu'ils posent auprès du personnel enseignant.

En troisième lieu, les gestionnaires ne doivent pas seulement témoigner de la bonne volonté afin d'inspirer de la confiance. En effet, ils doivent démontrer les habiletés et les compétences requises pour exercer leurs fonctions. Selon Handford et Leithwood (2013), les enseignants perçoivent généralement que les gestionnaires sont compétents lorsque ces derniers sont en mesure de résoudre ou de trouver des solutions dans le cadre de situations difficiles à résoudre. En quatrième lieu, Tschannen-Moran (2014a) souligne que la dimension de l'honnêteté est fondamentale lorsqu'il est question de confiance relationnelle, car l'honnêteté fait référence aux dimensions d'intégrité et d'authenticité. Autrement dit, « être vrai » suppose que le souci de transparence et de reddition de comptes des gestionnaires contribue à renforcer une perception positive des enseignants quant à l'honnêteté des gestionnaires. Enfin, en dernier lieu, lorsque les gestionnaires démontrent de l'ouverture et partagent les

informations ainsi que les décisions, cela favorise la confiance relationnelle des enseignants envers les gestionnaires (Bryk et Schneider, 2002 ; Handford et Leithwood, 2013). À l'inverse, lorsque les gestionnaires choisissent de ne pas transmettre toute l'information désirée ou ne communiquent pas clairement l'information, cela ne favorise pas la confiance relationnelle.

3.2 Favoriser la confiance relationnelle envers les collègues

Tschannen-Moran (2001) souligne que la collaboration est au cœur de la confiance des enseignants envers leurs collègues puisque celle-ci contribue à favoriser l'échange d'information pertinente et cohérente entre eux. En effet, la charge de travail du personnel enseignant dans les cégeps comprend non seulement des activités qui sont généralement réalisées par chaque enseignant de manière autonome (p. ex., préparation et prestation de cours, encadrement des étudiants, préparation, surveillance et correction d'examens), mais également des activités qui sont réalisées avec des collègues (p. ex., journées pédagogiques, rencontres départementales, activités de perfectionnement collectif, développement institutionnel). Par ailleurs, puisque le développement et l'évaluation des programmes de formation sont assurés par les enseignants du collégial et puisque la mise en œuvre de ces programmes est une responsabilité partagée par l'ensemble des enseignants intervenant dans ces programmes, il est crucial que la collaboration entre les parties meuble les rapports. Ces moments d'interaction sont importants, car ils permettent non seulement de favoriser la confiance relationnelle, mais ils contribuent aussi à leur efficacité collective (Goddard, Hoy et Hoy, 2000 ; Klassen, Tze, Betts et Gordon, 2011) et indirectement à faciliter la résolution de conflits (Cosner, 2009). Pour cette raison, voici des stratégies à déployer par les membres de la direction afin d'accroître la confiance relationnelle des enseignants envers leurs collègues.

En premier lieu, les gestionnaires doivent accroître le temps alloué pour les rencontres entre collègues en offrant des plages horaires distinctes. Ces occasions de rencontre concourent à la mise sur pied de réunions départementales, à l'échange d'information quant aux meilleures pratiques d'enseignement et aux discussions quant à la définition des besoins des étudiants (Cosner, 2009). Le temps passé à communiquer avec les pairs demeure sans contredit le principal facteur clé afin de favoriser la collaboration. En deuxième lieu, les gestionnaires doivent créer de nouvelles structures organisationnelles favorisant les échanges (p. ex., mises sur pied d'équipes de travail dédiées à la résolution de problèmes lorsque de nouvelles situations se présentent). Par ailleurs, il ne faut pas minimiser l'importance des activités sociales qui, de par leur nature plutôt informelle, concourt à créer des liens affectifs entre les individus. En dernier lieu, les gestionnaires doivent mettre sur pied des programmes de mentorat pour les nouveaux enseignants afin de favoriser l'insertion professionnelle et sociale de ces derniers. Ces programmes sont généralement un lieu privilégié pour les nouveaux venus (soit les mentorés) d'être accompagnés par des enseignants avec une plus grande expérience (soit les mentors). Ces rencontres se font sur une base volontaire et consiste à un travail d'introspection de la part du mentoré, mais assisté par un mentor.

3.3 Favoriser la confiance relationnelle envers les étudiants

Enfin, afin d'accroître la confiance relationnelle des enseignants envers les étudiants, Tschannen-Moran (2014a) évoque le fait qu'elle est essentiellement caractérisée par le respect entre les deux partis, soit entre les enseignants et les étudiants. Également, la confiance relationnelle serait perçue différemment par les enseignants selon qu'elle se déploie envers les membres de la direction et les collègues par opposition à celle qui se déploie envers les étudiants : les enseignants feraient preuve d'une plus grande indulgence envers les étudiants puisque ces derniers, en tant que jeunes adultes, développent peu à peu leurs habiletés sociales. Par exemple, les enseignants seraient plus conciliants lorsque les étudiants ne démontrent pas de

manière optimale de la fiabilité et de la compétence lors de la réalisation des travaux demandés. Selon Tschannen-Moran (2014a), la principale stratégie à déployer par les membres de la direction afin de favoriser la confiance relationnelle des enseignants envers les étudiants repose essentiellement sur le modèle que ceux-ci doivent promouvoir auprès des enseignants. En effet, puisque les membres de la direction à l'enseignement collégial côtoient généralement très peu les étudiants, il est plutôt suggéré que les membres de la direction adoptent des attitudes et des comportements de bienveillance, fiabilité, compétence, honnêteté et ouverture envers les enseignants. À leur tour, par mimétisme, ces derniers adopteront des attitudes et des comportements de bienveillance, fiabilité, compétence, honnêteté et ouverture : « la meilleure façon d'aider les étudiants consiste à satisfaire les besoins de leurs enseignants, qui à leur tour vont satisfaire les besoins des étudiants [et vice-versa] » [traduction libre] (Riley, 2010 cité dans Tschannen-Moran, 2014a, p.183).

4. LIMITES DE L'ÉTUDE ET PISTES DE RECHERCHE

Cette étude comporte certaines limites qu'il importe de mentionner et constituant des avenues de recherche intéressantes à explorer. Premièrement, bien qu'il soit dorénavant possible d'utiliser des logiciels statistiques puissants permettant notamment l'imputation de données manquantes et que la mortalité expérimentale soit attendue dans le cadre d'une étude avec un devis longitudinal, nous devons prendre en considération que certains participants (G1 et G3)³¹ de cette étude n'ont répondu qu'à un seul des temps de mesure. Nous reconnaissons toutefois que les stratégies déployées afin de maximiser le taux de réponse des participants constituent sans équivoque une tâche difficile pour tous les chercheurs. Par ailleurs, avec un nombre plus élevé de cégeps participants (20 à 30 sujets – ou cégeps – selon Bickel, 2007), des analyses de régression hiérarchique de 2^e ordre ouvriraient la voie à l'étude de la confiance

³¹ G1 = participants ayant répondu à T1 seulement et G3 = participants ayant répondu à T2 seulement.

collective, qui est un domaine peu étudié en milieu scolaire (Hoy et Tarter, 2011; Van Maele et *al.*, 2014).

Deuxièmement, l'élaboration du modèle est fondée sur le principe de parcimonie. Le modèle visait à mieux comprendre le rôle médiateur des BPF entre la perception de la confiance des enseignants et leurs manifestations salutogéniques en ne s'appuyant que sur un nombre restreint de variables. En conséquence, le choix des variables nous a amenée à renoncer à inclure certaines variables qui pourraient s'avérer pertinentes au contexte. Ainsi, d'autres ressources motivationnelles (p. ex., perception d'efficacité personnelle ou collective) peuvent jouer un rôle complémentaire aux BPF et leur inclusion au modèle permettrait d'approfondir notre compréhension des processus motivationnels impliqués. De plus, l'étude simultanée de manifestations positives et négatives (p. ex., épuisement professionnel, intention de quitter, présentéisme) avec les processus motivationnels jetterait un éclairage plus nuancé sur la perception de la confiance relationnelle en milieu scolaire. En outre, l'étude des déterminants de la confiance relationnelle au sein du milieu scolaire collégial représente une avenue de recherche intéressante à explorer afin de déterminer les variables pouvant jouer un rôle lors de la formation, du développement ou de l'évolution de la confiance relationnelle. Ainsi, il serait intéressant d'étudier de manière plus approfondie non seulement les caractéristiques du milieu considérées comme des facteurs externes (p. ex., contexte socioéconomique, politiques gouvernementales), mais également les variables organisationnelles considérées comme des facteurs internes (p. ex., taille de l'établissement, style de leadership des membres de la direction, pratiques de gestion, justice organisationnelle, genre du référent avec genre de celui ou celle qui perçoit la confiance). Par ailleurs, l'étude des dimensions du construit de la confiance relationnelle (c.-à-d. bienveillance, fiabilité, compétence, honnêteté et ouverture) pourrait être mise en évidence afin d'approfondir la compréhension du construit de la confiance relationnelle.

Troisièmement, les mesures utilisées reposent exclusivement sur des données autorapportées. Afin de réduire le risque du biais de la variance commune (Podsakoff et al., 2003), d'autres sources de données, notamment des données objectives telles que la performance scolaire des étudiants, pourraient être utilisées dans le cadre de futures recherches. En outre, puisque cette étude a validé uniquement la perception de la confiance des enseignants, il serait intéressant d'étudier la perception de la confiance des membres de la direction envers les enseignants ou encore la perception de la confiance des étudiants envers les enseignants de manière concurrente. Comme nous l'avons déjà souligné, les membres de la direction, les enseignants et les étudiants ont à jouer non seulement des rôles distincts au sein du milieu scolaire, mais également des rôles où l'interdépendance entre ceux-ci est essentielle (Tschannen-Moran et Gareis, 2015; Van Maele et Van Houtte, 2012) et où ils contribuent également à l'environnement social du milieu (Tarter et al., 1989).

Quatrièmement, l'étude de populations d'enseignants d'ordres d'enseignement différents (primaire, secondaire et universitaire) serait utile à la généralisation des résultats obtenus (validité externe). En effet, il y a lieu d'étudier si les relations validées sont présentes au sein de chacun de ces milieux et avec un niveau de signification équivalent, ce qui permettrait de préconiser les interventions suggérées favorisant la confiance entre les parties ou, au contraire, de recommander des interventions différentes selon les milieux en cause.

Cinquièmement, l'étude de variables médiatrices au sein des modèles proposés a permis de mieux comprendre le rôle qu'elles jouent dans la relation entre les variables indépendantes et dépendantes choisies. Il serait également intéressant d'étudier la perception de la confiance relationnelle, mais à l'aide de variables modératrices (p. ex., déterminer des traits de personnalité des référents ou déterminer des comportements de ces derniers qui insufflent ou minent la perception de la confiance relationnelle des enseignants).

Sixièmement, bien que ce projet doctoral ait permis de mettre en évidence la direction des liens entre la confiance, les BPF et les manifestations salutogéniques des enseignants, des études supplémentaires sont essentielles afin de mieux cerner la relation temporelle entre les variables du modèle longitudinal. Ainsi, des temps de mesure supplémentaires avec des intervalles différents (Cole et Maxell, 2003) permettraient d'offrir une richesse d'information (p. ex., six mois au lieu d'un an d'intervalle), étant donné que l'enseignement collégial comporte un ensemble de tâches³² dont l'importance relative n'est pas nécessairement la même d'une session à l'autre.

Septièmement, Moller, Deci et Elliot (2010) soulignent qu'il est possible d'envisager deux perspectives distinctes lorsqu'il est question d'étudier les ressources motivationnelles. La première a trait à la satisfaction des BPF qui est fondée sur le principe d'accommodation des individus : les besoins mieux satisfaits d'un individu seront privilégiés au détriment des besoins moins satisfaits. La deuxième perspective a trait au principe de satiété des individus : lorsqu'un besoin est comblé, l'individu cherchera moins à satisfaire ce besoin dans le futur. Dans le cadre de ce projet doctoral, nous avons privilégié l'étude de la confiance relationnelle des enseignants en lien avec les BPF selon le principe d'universalité, c'est-à-dire que la satisfaction de ces derniers agit comme un nutriment essentiel au fonctionnement optimal de tous les individus. En conséquence, l'étude des variables de ce projet doctoral selon les principes de satiété et d'accommodation pourrait offrir une avenue de recherche intéressante à explorer.

³² Par exemple : la conception, la réalisation et les ajustements de l'intervention pédagogique; l'encadrement des étudiants; le perfectionnement individuel et collectif; la concertation avec les collègues du département pour l'élaboration des programmes d'études; etc. (Comité patronal de négociation des collègues et fédérations syndicales, 2008).

CONCLUSION

Le milieu scolaire constitue un réseau complexe d'interactions où les membres interagissent les uns avec les autres pour son bon fonctionnement. Cette interdépendance nécessite que la confiance soit présente afin d'agir comme agent facilitateur des relations entre les membres. La confiance relationnelle des enseignants envers les membres de la direction, les collègues et les étudiants est un important liant social. Malgré l'intérêt marqué des chercheurs à l'égard de la confiance des enseignants envers le milieu, peu d'études ont cherché à valider ses dimensions de manière concurrente afin de mettre en lumière la subtilité de ses influences sur les manifestations positives du fonctionnement des enseignants (vitalité, engagement organisationnel et performance subjective). Ce projet doctoral a permis d'abord d'examiner la confiance relationnelle des enseignants selon un devis transversal. Les résultats valident l'existence de liens positifs non seulement avec les manifestations salutogéniques des enseignants, mais également avec les BPF. Par ailleurs, grâce à des analyses réalisées à l'aide d'équations structurelles, il est dorénavant possible de mieux comprendre pourquoi et comment la confiance relationnelle influe sur les manifestations puisque les BPF agissent bien comme médiateurs dans cette relation, mais de manière distincte. Ensuite, les résultats du devis longitudinal indiquent la présence de liens de la confiance des enseignants envers les collègues favorisant la satisfaction des BPF, laquelle contribue à leur vitalité, à leur engagement et à leur performance au gré du temps.

Puisque le milieu collégial cherche à se réinventer afin de mieux répondre aux besoins d'un environnement en perpétuel changement, la confiance relationnelle en milieu scolaire représente un processus important qui concourt non seulement indirectement à la persévérance et à la réussite scolaires des étudiants, mais également aux manifestations salutogéniques des enseignants. Bien que la confiance en milieu organisationnel soit étudiée depuis un certain temps, celle en milieu scolaire n'en est encore qu'à ses balbutiements. Le développement de stratégies de la part de

gestionnaires afin de cultiver la confiance relationnelle entre les différents acteurs du milieu peut représenter un défi important, entre autres dans un contexte où les ressources sont plutôt rares. Cependant, le milieu collégial gagnera à mieux comprendre la dynamique de la confiance relationnelle afin de mieux prévoir ses manifestations organisationnelles.

ClicCours.com

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, C. (2008). Building trust in schools: A review of the empirical evidence. Dans W. K. Hoy et M. F. DiPaola (dir.), *Improving schools: Studies in leadership and culture* (p. 29-54). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Adams, C. M. et Forsyth, P. B. (2009). The nature and function of trust in schools. *Journal of School Leadership, 19*(2), 126-152.
- Allard, S. (2015, 12 février). Les services aux élèves amputés, déplore le milieu collégial. *La Presse*. Repéré à www.lapresse.ca
- Allison, P. D. (2003). Missing data techniques for structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(4), 545-557.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Oxford, Angleterre: Van Nostrand.
- Avignon, P. (2013). *Vingt ans après la réforme Robillard : bilan critique*. Récupéré du site de la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep le 14 juin 2016 :
http://www.fec.lacsq.org/fileadmin/FEC/documents/R%C3%A9seau_coll%C3%A9gial/1213-66_progThematique_f_web.pdf
- Baard, P. P., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(10), 2045-2068.
- Bakker, A. B. et Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. Dans K. S. Cameron et G. M. Spreitzer (dir.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (p. 178-189). New York, NY: Oxford University Press.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L. et Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 20*(1), 4-28.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. et Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress, 22*(3), 187-200.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*. Lévis : Presses de l'Université Laval.
- Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: The Free Press.
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bédard, D. (2003). *Les études secondaires et postsecondaires : propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*. Rapport présenté à la Fédération des commissions scolaires du Québec.
- Belleau, J. (2012). *Les élèves du renouveau pédagogique au collège : constats et enseignements pour une transition vers l'université*. Récupéré du site du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur le 25 juin 2016 : <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2012-03-26-art-Belleau-mars-2012.pdf>
- Bickel, R. (2007). *Multilevel analysis for applied research: It's just regression!* New York, NY: Guilford Press.
- Bilodeau, R. C. (2013). *Apprendre à enseigner au collégial : des mentors revisitent leur parcours d'insertion* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'Université Laval : <http://www.bibl.ulaval.ca>
- Bohlin, L., Durwin, C. et Reese-Weber, M. (2012). *EdPsych Modules* (2^e éd.). New York, NY: McGraw-Hill Higher Education.
- Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Gaudreau, P., Nelson, K., Brunet, L. et Savoie, A. (2011). Modeling the experience of psychological health at work: The role of personal resources, social-organizational resources, and job demands. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 372-395.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. et Baglioni Jr., A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S. et Frey, D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 270-283.
- Brien, M., Hass, C. et Savoie, A. (2012). Psychological health as a mediator between need satisfaction at work and teachers' self-perceptions of performance. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 44(4), 288-299.
- Brockner, J., Siegel, P. A., Daly, J. P., Tyler, T. et Martin, C. (1997). When trust matters: The moderating effect of outcome favorability. *Administrative Science Quarterly*, 558-583.
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (dir.), *Testing structural equation models* (p. 136-162). Newsbury Park, CA: SAGE Publications.
- Bryk, A. et Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 726-742.
- Butler, R. et Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction, 18*(5), 453-467.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cégep de Trois-Rivières. (2015). *Plan stratégique 2010-2016 : l'ambition de réussir*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : http://www.cegeptr.qc.ca/wp-content/uploads/2013/02/Planstrateg2010-2016_en2015_Web.pdf
- Chouinard, T. (2015, 17 janvier). Le quart des cégeps en déficit. *La Presse*. Repéré à www.lapresse.ca
- Christophersen, K. A., Elstad, E. et Turmo, A. (2011). The nature of social practice among school professionals: Consequences of the academic pressure exerted by teachers in their teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(6), 639-654.
- Chughtai, A. A. et Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers. *Applied HRM Research, 11*(1), 39-64.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, D. A. et 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.
- Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time* (thèse de doctorat, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver, Canada). doi : 10.14288/1.0165878
- Collie, R. J., Shapka, J. D. et Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 386-400.
- Colquitt, J. A., Scott, B. A. et LePine, J. A. (2007). Trust, trustworthiness, and trust propensity: A meta-analytic test of their unique relationships with risk taking and job performance. *Journal of Applied Psychology, 92*(4), 909-927.
- Comité patronal de négociation des collèges et fédérations syndicales. (2008). *Enseigner au collégial : Portrait de la profession*. Récupéré du site de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec le 25 juin 2016 : http://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/ComiteParitaireProfENSMars2008_Vers_finale.pdf

- Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). (2008). *Cadre d'analyse : évaluation de l'efficacité des plans stratégiques des cégeps*. Récupéré du site de l'organisation le 30 mars 2012 : http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/Autres_documents/CadreAnalyseEfficacitePS.pdf
- Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). (2012). *La Commission*. Récupéré du site de l'organisation le 16 mars 2012 : <http://www.ceec.gouv.qc.ca/fr/commission/mandat.htm>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form_col.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 : conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal : <http://hdl.handle.net/1866/3916>
- Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659-684.
- Daly, A. J. (2009). Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 168-216.
- de Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic Press.
- De Cooman, R., Stynen, D., Van den Broeck, A., Sels, L. et De Witte, H. (2013). How job characteristics relate to need satisfaction and autonomous motivation: Implications for work effort. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(6), 1342-1352.
- de Jonge, J., Dormann, C., Janssen, P. P. M., Dollard, M. F., Landeweerd, J. A. et Nijhuis, F. J. N. (2001). Testing reciprocal relationships between job characteristics and psychosocial well-being: A cross lagged structural equation model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(1), 29-46.
- De Saedeleer, S. (2005). *Vivre l'autonomie dans un collège*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Deci, E. L., Connell, J. P. et Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23.
- Dion, G. (1986). *Dictionnaire canadien des relations de travail*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dionne-Proulx, J. et Alain, M. (2000). L'épuisement professionnel des enseignants du réseau collégial au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(2), 229-246.
- Dion-Viens, D. (2016, 14 janvier). Un cégep sur deux en déficit. *Le Journal de Québec*. Repéré à www.journaldequebec.com
- Dirks, K. T. (2006). Three fundamental questions regarding trust in leaders. Dans R. Bachmann et A. Zaheer (dir.), *Handbook of trust research* (p. 15-28). Cheltenham, Angleterre: Edward Elgar Publishing.
- Dirks, K. T. et Ferrin, D. L. (2001). The role of trust in organizational settings. *Organization Science*, 12(4), 450-467.
- Doyon, P. R. (2013). *Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez des enseignantes et enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement professionnel* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada). Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'UQTR : <http://www.uqtr.ca/biblio/index.shtml>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dysvik, A., Kuvaas, B. et Gagné, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(5), 1050-1064.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (p. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman and Compagny.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Eyal, O. et Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Fédération des cégeps. (2008). *Les cégeps et leur milieu : défis, attentes et besoins*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : http://www.fedecegeps.qc.ca/wpcontent/uploads/files/comm/docs/rapport_les_cegeps_et_leur_milieu_final.pdf
- Fédération des cégeps. (2010a). *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*. Récupéré du site de l'organisation le 3 mars 2012 : http://www.fedecegeps.qc.ca/wpcontent/uploads/2011/06/27janv2010_Mé

- moire_Fédé_cse.pdf
- Fédération des cégeps. (2010b). *Augmentation significative du nombre d'étudiants et d'étudiantes du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou de santé mentale*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2010/10/augmentation-significative-du-nombre-d%E2%80%99etudiants-et-d%E2%80%99etudiantes-du-collegial-ayant-des-troubles-d%E2%80%99apprentissage-ou-de-sante-mentale/>
- Fédération des cégeps. (2011). *Nouvelle compression budgétaire dans le réseau collégial public : la Fédération des cégeps exprime ses vives préoccupations*. Récupéré du site de l'organisation le 4 mai 2013 : <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2011/09/nouvelle-compression-budgetaire-dans-le-reseau-collegial-public-la-federation-des-cegeps-exprime-ses-vives-preoccupations>
- Fédération des cégeps. (2012). *Carte des établissements*. Récupéré du site de l'organisation le 29 juin 2016 : <http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/carte-des-etablissements>
- Fédération des cégeps. (2015a). *La Fédération des cégeps demande que les étudiants soient davantage ciblés par la nouvelle politique jeunesse et sa stratégie d'action*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2015/10/15387/>
- Fédération des cégeps. (2015b). *Regard sur... le personnel*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2015/09/Fiche_Regard-4-Le_personnel_des_cégeps.pdf
- Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ). (2007). *Nombreux départs à la retraite et arrivée massive de jeunes enseignants : la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ) lance un documentaire sur la relève syndicale enseignante*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : <http://www.lacsq.org/salle-de-presse/communiqué-de-presse/news/la-federation-des-enseignantes-et-enseignants-de-cegep-fec-csq-lance-un-documentaire-sur-la-rel/>
- Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ). (2011). *Pour une éthique de l'égalité des chances : recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*. Récupéré du site du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur le 25 juin 2016 : <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2011-10-03-FECQ-rapport-2011-vol-1.pdf>
- Feldlaufer, H., Midgley, C. et Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence*, 8(2), 133-156.
- Fernet, C. (2013). The role of work motivation in psychological health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 54(1), 72-74.

- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G. et Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123-137.
- Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Forest, J., Dagenais-Desmarais, V., Crevier-Braud, L., Bergeron, É. et Girouard, S. (2010). Le lien entre la santé mentale et la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. *Gestion*, 35(3), 20-26.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M. et Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York, NY: Teachers College Press.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L. et Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (3^e éd.)*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fox, J., Gong, T. et Attoh, P. (2015). The impact of principal as authentic leader on teacher trust in the K-12 educational context. *Journal of Leadership Studies*, 8(4), 6-18.
- Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur : comprendre les rouages du changement en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fulmer, C. A. et Gelfand, M. J. (2012). At what level (and in whom) we trust across multiple organizational levels. *Journal of Management*, 38(4), 1167-1230.
- Gagné, M. et Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gagné, M. et Vansteenkiste, M. (2013). Self-determination theory's contribution to positive organizational psychology. Dans A. Bakker (dir.), *Advances in positive organizational psychology* (p. 61-82). Bingley, Angleterre: Emerald Group Publishing.
- Gauthier, B. (2003). L'évaluation de la recherche par sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (4^e éd.)* (p. 561-601). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, L.-M. (2011, 16 septembre). Près de 200 millions de coupes en éducation : les directions des cégeps sont en réunion d'urgence. *Le Devoir*. Repéré à www.ledevoir.com
- Gervais, L.-M. (2015, 27 janvier). Enseignants du cégep et du primaire, même combat? *Le Devoir*. Repéré à www.ledevoir.com
- Gillet, N., Fouquereau, E., Forest, J., Brunault, P. et Colombat, P. (2012). The impact of organizational factors on psychological needs and their relations with well-being. *Journal of Business and Psychology*, 27(4), 437-450.
- Gillet, N., Huart, I., Colombat, P. et Fouquereau, E. (2013). Perceived organizational support, motivation, and engagement among police officers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 44(1), 46-55.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K. et Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J. et Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. et Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2e éd.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gourdeau, P., Labelle, S., Letarte, H. et Tremblay, D. (2010). *Démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail*. Québec : Groupe de référence et d'intervention en santé mentale au travail.
- Grant, A. M. et Shin, J. (2012). Work motivation: Directing, energizing, and maintaining effort (and research). Dans R. M. Ryan (dir.), *The Oxford handbook of human motivation* (p. 505-519). New York, NY: Oxford University Press.
- Greguras, G. J. et Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 465-477.
- Guest, D. (2014, juillet). *Human resource management and the search for the happy, productive worker: The contribution of w/o psychology*. Communication présentée lors du 28^e International Congress of Applied Psychology, Paris, France.
- Hagenauer, G. et Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.
- Hamel, T. et Gourdes-Vachon, I. (2008). Le cégep : objet d'étude, enjeu de réformes et de débats? Dans T. Hamel, L. Héon et D. Savard (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (2^e éd.) (p. 425-453). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hetland, H., Hetland, J., Schou Andreassen, C., Pallesen, S. et Notelaers, G. (2011). Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International*, 16(5), 507-523.
- Handford, V. et Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, Québec : École nationale d'administration publique.
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.

- Hoy, W. K. et Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5(1), 1-10.
- Hoy, W. K. et 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. et Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K. et Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Dans W. K. Hoy et C. Miskel (dir.), *Studies in leading and organizing schools* (p. 181-208). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K. et Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427-445.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q. et Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Hu, L. T. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D. et 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.
- Institut de la statistique du Québec. (2014). *Perspectives démographiques du Québec et des régions 2011-2061*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/perspectives/perspectives-2011-2061.pdf>
- Janowicz, M. et Noorderhaven, N. (2006). Levels of inter-organizational trust: Conceptualization and measurement. Dans R. Bachmann et A. Zaheer (dir.), *Handbook of Trust Research* (p. 264-279). Cheltenham, Angleterre: Edward Elgar Publishing.
- Kelloway, E. K., Turner, N., Barling, J. et Loughlin, C. (2012). Transformational leadership and employee psychological well-being: The mediating role of employee trust in leadership. *Work & Stress*, 26(1), 39-55.
- 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. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., Foster, R. Y., Rajani, S. et Bowman, C. (2009). Teaching in the Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 381-394.

- Klassen, R. M., Perry, N. E. et Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. et Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2^e éd.). New York, NY: Guilford Press.
- Kochanek, J. R. et Clifford, M. (2014). Trust in districts: The role of relationships in policymaking for school improvement. Dans D. Van Maele, P. B. Forsyth et M. Van Houtte, *Trust and school life: The role trust for learning, teaching, leading and bridging* (p. 313-334). Dordrecht, Pays-Bas: Springer Verlag.
- Kovjanic, S., Schuh, S. C., Jonas, K., Van Quaquebeke, N. V. et Van Dick, R. (2012). How do transformational leaders foster positive employee outcomes? A self-determination-based analysis of employees' needs as mediating links. *Journal of Organizational Behavior*, 33(8), 1031-1052.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 569-598.
- Krejcie, R. V. et Morgan, D. W. (1970). Table for determining sample size from a given population. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lafleur, C. (2014, 4 octobre). Fédération des cégeps : « On roule déjà sur le fer! ». *Le Devoir*. Repéré à www.ledevoir.com
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Éducation CRP.
- Larose, S. et Duchesne, S. (dir.) (2015). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique*. Rapport de recherche. Récupéré du site du Projet ERES le 14 juin 2016 : http://www.eres.fse.ulaval.ca/fichiers/site_eres/documents/Communication_et_publication/Rapport_secondaire/Rapport_ERES.pdf
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J. et Shamian, J. (2001). The impact of workplace empowerment, organizational trust on staff nurses' work satisfaction and organizational commitment. *Health Care Management Review*, 26(3), 7-23.
- Lau, D. C. et Liden, R. C. (2008). Antecedents of coworker trust: Leaders' blessings. *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 1130-1138.
- Lauzon, M. (2002). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10.
- Leclerc, J.-S., Boudrias, J.-S. et Savoie, A. (2014). La santé psychologique et la performance au travail : des liens longitudinaux bidirectionnels? *Le travail humain*, 77(4), 351-372.

- Lee, J. C. K., Zhang, Z. et Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830.
- Lemay, L., Bernier, L., Rinfret, N. et Houlfort, N. (2012). Maturité organisationnelle des organisations publiques et management des connaissances. *Administration publique du Canada*, 55(2), 291-314.
- Loi sur l'instruction publique (LIP)*, chapitre I-13.3, article 23 (2005).
- Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, chapitre C-29, article -16.1 (2013).
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on Motivation in Education*, 1, 115-144.
- Maheu, M.-È. (2009, 25 avril). Syndicats de l'enseignement – Le décrochage des profs est aussi important que celui des élèves. *Le Devoir*. Repéré à www.ledevoir.com
- Marescaux, E., De Winne, S. et Sels, L. (2013). HR practices and affective organisational commitment: (When) does HR differentiation pay off? *Human Resource Management Journal*, 23(4), 329-345.
- Marquis, M. (2013, 12 décembre). Québec débloque cinq millions pour les étudiants ayant des besoins particuliers. *Le Devoir*. Repéré à www.ledevoir.com
- Martin, A. J. et Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Maslach, C. et Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. et Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mayer, R. C., Davis, J. H. et Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- Mazouz, B., Leclerc, J. et Tardif, M. J-B. (2008). *La gestion intégrée par résultats: concevoir et gérer autrement la performance dans l'administration publique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Meyer, J. P. et Maltin, E. R. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 323-337.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. et 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.
- 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.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Statistiques de l'enseignement supérieur*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Statistiques_enseignement_superieur_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit le « changement » – Préscolaire, primaire, secondaire*. Récupéré du site de la Fédération des commissions scolaires du Québec le 14 juin 2016 : <http://fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/452755.pdf>
- Moller, A. C., Deci, E. L. et Elliot, A. J. (2010). Person-level relatedness and the incremental value of relating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (36)6, 754-767.
- Moolenaar, N. M. et Sleegers, P. J. (2010). Social networks, trust, and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch Schools. Dans A. J. Daly (dir.), *Social network theory and educational change* (p. 97-114). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Moreau, E. et Mageau, G. A. (2012). The importance of perceived autonomy support for the psychological health and work satisfaction of health professionals: Not only supervisors count, colleagues too! *Motivation and Emotion*, 36(3), 268-286.
- Morgeson, F. P. et 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(6), 1321-1339.
- Motowidlo, S. J. et Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 475-480.
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2010). *Mplus user's guide: Statistical analysis with latent variables* (6^e éd.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nadeau, J. (2016, 16 mars). Compressions et déficits. *Le Devoir*. Repéré à www.ledevoir.com
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.

- O'Driscoll, M. P. et Beehr, T. A. (1994). Supervisor behaviors, role stressors and uncertainty as predictors of personal outcomes for subordinates. *Journal of Organizational Behavior*, 15(2), 141-155.
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2015a). *Fiche terminologique « professeur »*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299479
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2015b). *Fiche terminologique « élève »*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8353137
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2015c). *Fiche terminologique « cégep »*. Récupéré du site de l'organisation le 14 juin 2016 : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299032
- Orfali, P. (2015, 28 août). La mission des cégeps en péril. *Le Devoir*. Repéré à www.ledevoir.com
- Orton, L. J. (2003). *Un nouveau regard sur l'enseignement postsecondaire au Canada : document de travail*. Récupéré du site de Statistique Canada, Division de la culture, du tourisme et du centre de la statistique de l'éducation le 14 juin 2016 : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2003011-fra.pdf>
- Paré, G. et Tremblay, M. (2007). The influence of high-involvement human resources practices, procedural justice, organizational commitment, and citizenship behaviors on information technology professionals' turnover intentions. *Group & Organization Management*, 32(3), 326-357.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. et Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Peugh, J. L. et Enders, C. K. (2004). Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of Educational Research*, 74(4), 525-556.
- Philippe, F. L. et Richard, C. (2015). *Rapport de recherche sur les facteurs influençant la santé psychologique au travail dans les cégeps du Québec*. Récupéré du site ELABORER le 14 juin 2016 : <http://www.elaborer.org/RapportFinalSanteCegep.pdf>
- Pinder, C. C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Pinder, C. C. (2008). *Work motivation in organizational behavior* (2^e éd.). New York, NY: Psychology Press.
- Ployhart, R. E. et Moliterno, T. P. (2011). Emergence of the human capital resource: A multilevel model. *Academy of Management Review*, 36(1), 127-150.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. et Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Poellhuber, B. (2001). Intégration des TIC et changements pédagogiques : une équation? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 14-20.

- Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale*, 20(4), 19-26.
- Preacher, K. J. et Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Rich, B. L., LePine, J. A. et Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635.
- Richardson, P. W. et Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. Dans C. Urdan et S. A. Karabenick (dir.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (p. 139-173). Londres, Angleterre: Emerald Group Publishing.
- 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.
- Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (3^e éd.). West Sussex, Angleterre: John Wiley & Sons.
- Rousseau, D. M. (1985). Issues of level in organizational research: Multi-level and cross-level perspectives. *Research in Organizational Behavior*, 7(1), 1-37.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S. et Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2008). *La conciliation entre le travail et les études chez les collégiens : un paradigme en évolution*. Rapport de recherche pour le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Récupéré du site d'ÉDUQ le 14 juin 2016 : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32735/786840_roy_sainte_foy_PAREA_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2013, juin). *Facilitating development, motivation, performance and wellness: An overview of self-determination theory*. Communication présentée à la 5^e International Conference on Self-Determination Theory (SDT), Rochester, NY, États-Unis.
- Saari, L. M. et Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43(4), 395-407.
- Schaufeli, W. B. et Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. Dans G. F. Bauer et O. Hämmig (dir.), *Bridging occupational, organizational and public health* (p. 43-68). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. et Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. et Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schneider, B., Judy, J., Ebmeyer, C. M. et Broda, M. (2014). Trust in elementary and secondary urban schools: A pathway for student success and college ambition. Dans D. Van Maele, P. B. Forsyth et M. Van Houtte (dir.), *Trust and school life: The role trust for learning, teaching, leading and bridging* (p. 37-56). Dordrecht, Pays-Bas: Springer Verlag.
- Schreurs, B., van Emmerik, H., Van den Broeck, A. et Guenter, H. (2014). Work values and work engagement within teams: The mediating role of need satisfaction. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 18(4), 267-281.
- Seligman, M. E. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. et Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychological Association*, 60(5), 410-421.
- Sheldon, K. M. et King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Shrout, P. E. et Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Smith, H. R. (2012). Trust: Principals and collaborative teams. *Journal of Education Policy, Planning and Administration*, 1(2), 45-64.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. et Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- SPSS Statistics for Windows* (Version 23.0) [Logiciel] Armonk, NY: IBM Corp.
- St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 5-12.
- St-Pierre, L. et Lison, C. (2009). *Étude des caractéristiques des enseignantes et des enseignants des collèges francophones membres de PERFORMA en relation avec la formation continue*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. et Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 117-147.

- Stronge, J. H., Ward, T. J. et Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Sweet, S. N., Fortier, M. S., Strachan, S. M. et Blanchard, C. M. (2012). Testing and integrating self-determination theory and self-efficacy theory in a physical activity context. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 53(4), 319-327.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4^e éd.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Taris, T.W. et Schaufeli, W.B. (2015). Individual well-being and performance at work: A conceptual and theoretical overview. Dans M.van Veldhoven et R.Peccei (dir.), *Well-being and performance at work: The role of context* (p. 24-43). Londres, Angleterre : Psychology Press.
- Tarter, C. J. et Hoy, W. K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 539-554.
- Tarter, C. J., Bliss, J. R. et Hoy, W. K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 25(3), 294-308.
- Thériault, R. (2004). *La conciliation études-travail : une réalité pour la majorité de nos étudiants*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. Récupéré du site du Réseau de l'Université du Québec le 14 juin 2016 : http://www.uquebec.ca/~uss1109/capres/fichiers/art_uqac_sept04.shtml
- Tinto, V. (1997). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.
- Trépanier, S.-G., Fernet, C. et Austin, S. (2013). Workplace bullying and psychological health at work: The mediating role of satisfaction of needs for autonomy, competence and relatedness. *Work & Stress*, 27(2), 123-140.
- Trépanier, S. G., Fernet, C., Austin, S. et Ménard, J. (2015). Revisiting the interplay between burnout and work engagement: An Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) approach. *Burnout Research*, 2(2), 51-59.
- Trépanier, S.-G., Forest, J., Fernet, C., et Austin, S. (2015). On the psychological and motivational processes linking job characteristics to employee functioning: Insights from Self-Determination Theory. *Work & Stress*, 29(3), 286-305.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust. Dans W. K. Hoy et C. G. Miskel (dir.), *Studies in leading and organizing schools* (p. 157-179). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools : The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.

- Tschannen-Moran, M. (2014a). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2e éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2014b). The interconnectivity of trust in schools. Dans D. Van Maele, P. B. Forsyth et M. Van Houtte (dir.), *Trust and school life: The role trust for learning, teaching, leading and bridging* (p. 57-81). Dordrecht, Pays-Bas: Springer Verlag.
- Tschannen-Moran, M. et Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. et 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 trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30(4), 662-680.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans R. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 3-39). Laval : Éditions Études vivantes.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 257-262.
- Van De Voorde, K., Paauwe, J. et van Veldhoven, M. (2012). Employee well-being and the HRM–organizational performance relationship: A review of quantitative studies. *International Journal of Management Reviews*, 14(4), 391-407.
- Van den Broeck, A., Lens, W., De Witte, H. et Van Coillie, H. (2013). Unraveling the importance of the quantity and the quality of workers' motivation for well-being: A person-centered perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 82(1), 69-78.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. et Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.
- Van Houtte, M. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 247-256.
- Van Maele, D. et Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(9), 556-589.
- Van Maele, D. et Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889.

- Van Maele, D. et Van Houtte, M. (2015). Trust in school: A pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115.
- Van Maele, D., Van Houtte, M. et Forsyth, P. B. (2014). Introduction: Trust as a matter of equity and excellence in education. Dans D. Van Maele, P. B. Forsyth et M. Van Houtte (dir.), *Trust and school life: The role trust for learning, teaching, leading and bridging* (p. 1-36). Dordrecht, Pays-Bas: Springer Verlag.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. et Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16, 105-165.
- Wahlstrom, K. L. et Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Watt, H. M. et Richardson, P. W. (2013). Teacher motivation and student achievement outcomes. Dans J. Hattie et E. M. Anderman (dir.), *International guide to student achievement* (p. 271-273). New York, NY: Routledge.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., Bommer, W. H. et Tetrick, L. E. (2002). The role of fair treatment and rewards in perceptions of organizational support and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 590-598.
- Wentzel, K. (2009). Students' relationships with teachers as motivation contexts. Dans K. Wentzel et A. Wigfi eld (dir.), *Handbook of motivation in school* (p. 301-322). Malwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- Williams, L. J. et 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.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E. et Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science*, 42(5), 661-684.

ANNEXE A
ÉCHELLES DE MESURE

Confiance envers les trois référents

Consigne : Les énoncés suivants traitent de la qualité des rapports entre les employés au sein d'un cégep. Pour chaque énoncé qui suit, veuillez indiquer votre degré d'accord selon l'échelle suivante :

Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4	5	6

1. Confiance envers les membres de la direction

1.	Les enseignants de ce cégep ont confiance en l'intégrité de la direction.	1	2	3	4	5	6
2.	La direction de ce cégep agit généralement dans le meilleur intérêt des enseignants.	1	2	3	4	5	6
3.	Les enseignants de ce cégep peuvent se fier à la direction.	1	2	3	4	5	6
4.	Les enseignants de ce cégep ont confiance en la direction.	1	2	3	4	5	6
5.	La direction de ce cégep n'informe pas les enseignants de ce qui se passe vraiment. [1]	1	2	3	4	5	6
6.	La direction de ce cégep ne se préoccupe pas des enseignants. [1]	1	2	3	4	5	6
7.	Les enseignants de ce cégep se méfient de la plupart des actions de la direction. [1]	1	2	3	4	5	6
8.	La direction de ce cégep est compétente dans la réalisation de son travail.	1	2	3	4	5	6

Note. [1] = question inversée.

2. Confiance envers les collègues

1.	Les enseignants de ce cégep veillent généralement les uns sur les autres.	1	2	3	4	5	6
2.	Même lors de situations difficiles, les enseignants de ce cégep peuvent compter les uns sur les autres.	1	2	3	4	5	6
3.	Les enseignants de ce cégep se font mutuellement confiance.	1	2	3	4	5	6
4.	Les enseignants de ce cégep communiquent entre eux de façon ouverte.	1	2	3	4	5	6
5.	Les enseignants de ce cégep sont convaincus de l'intégrité de leurs collègues.	1	2	3	4	5	6
6.	Les enseignants de ce cégep se méfient les uns des autres. [1]	1	2	3	4	5	6
7.	Lorsque les enseignants de ce cégep vous racontent un fait, vous pouvez y croire.	1	2	3	4	5	6
8.	Les enseignants de ce cégep font bien leur travail.	1	2	3	4	5	6

Note. [1] = question inversée.

Confiance envers les trois référents (suite)

3. Confiance envers les étudiants

1.	Les étudiants de ce cégep se préoccupent les uns des autres.	1	2	3	4	5	6
2.	On peut compter sur les étudiants de ce cégep pour qu'ils fassent leur travail.	1	2	3	4	5	6
3.	Les étudiants de ce cégep sont cachottiers. [1]	1	2	3	4	5	6
4.	Les enseignants de ce cégep croient que les étudiants sont des apprenants compétents.	1	2	3	4	5	6
5.	Les enseignants de ce cégep font confiance à leurs étudiants.	1	2	3	4	5	6

Note. [1] = question inversée.

Besoins psychologiques fondamentaux

Consigne : Les énoncés ci-dessous parlent de vos expériences au travail. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord avec ces énoncés en encerclant le chiffre correspondant à votre opinion.

Totalement en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5

1.	Je ne me sens pas vraiment lié aux autres personnes au travail. [I]	1	2	3	4	5
2.	J'ai le sentiment de faire partie du groupe au travail.	1	2	3	4	5
3.	Je n'ai pas vraiment de contact avec les autres au travail. [I]	1	2	3	4	5
4.	Je peux parler de ce que je trouve vraiment important avec d'autres personnes au travail.	1	2	3	4	5
5.	Je me sens souvent seul lorsque nous sommes entre collègues. [I]	1	2	3	4	5
6.	Quelques personnes à mon travail sont de vrai(e)s ami(e)s.	1	2	3	4	5
7.	Je ne me sens pas vraiment compétent dans mon travail. [I]	1	2	3	4	5
8.	Je comprends bien les tâches à accomplir dans mon travail.	1	2	3	4	5
9.	Je me sens compétent dans mon travail.	1	2	3	4	5
10.	Je doute de pouvoir bien exécuter mon travail. [I]	1	2	3	4	5
11.	Je suis bon dans mon travail.	1	2	3	4	5
12.	J'ai l'impression que je peux accomplir mes tâches, même les tâches difficiles, dans mon travail.	1	2	3	4	5
13.	J'ai l'impression de pouvoir être moi-même au travail.	1	2	3	4	5
14.	Au travail, j'ai souvent l'impression de devoir faire ce que d'autres me commandent de faire. [I]	1	2	3	4	5
15.	Si j'en avais le choix, je ferais les choses différemment au travail. [I]	1	2	3	4	5
16.	Mes tâches au travail correspondent à ce que je veux faire vraiment.	1	2	3	4	5
17.	Je me sens libre d'exécuter mon travail comme je crois qu'il est bon de le faire.	1	2	3	4	5
18.	Au travail, je me sens forcé de faire des choses que je ne veux pas faire. [I]	1	2	3	4	5

Note. [I] = question inversée.

Vitalité

Consigne : Encercler le chiffre qui correspond au nombre de fois où vous avez éprouvé ces sensations ou réactions personnelles au travail.

Jamais	Rarement	De temps en temps	Régulièrement	Souvent	Très souvent	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.	Lorsque je me rends au travail le matin, j'ai le goût d'y aller.	0	1	2	3	4	5	6
2.	Au travail, je déborde d'énergie.	0	1	2	3	4	5	6
3.	Au travail, je me sens fort et énergique.	0	1	2	3	4	5	6

Engagement organisationnel

Consigne : Veuillez indiquer votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyenne-ment 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. [I]	1	2	3	4	5	6	7
4.	Je ne ressens pas de « liens affectifs » avec ce cégep. [I]	1	2	3	4	5	6	7
5.	Je ne sens pas que je fais « partie de la famille » dans ce cégep. [I]	1	2	3	4	5	6	7
6.	Ce cégep a une signification personnelle particulière pour moi.	1	2	3	4	5	6	7

Note. [I] = question inversée.

Performance subjective

Consigne : Veuillez indiquer votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants.

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

Facteurs de stress

Consigne : Pour chacun des facteurs suivants, indiquez jusqu'à quel point il représente une source de stress dans votre pratique enseignante en utilisant l'échelle suivante :

Pas de stress		Un peu stressant		Moyenne-ment stressant		Plutôt stressant		Très stressant
1	2	3	4	5	6	7	8	9

1.	Votre responsabilité quant au rendement d'un étudiant (par exemple, le succès d'un examen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Une charge de travail trop lourde (par exemple, préparer des cours, corriger, compléter des documents administratifs).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Devoir assumer des tâches / responsabilités additionnelles à cause d'enseignants absents.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Des groupes de grande taille.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ANNEXE B
QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

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 2014?

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

ClicCours.com

ANNEXE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer au projet de recherche

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 attentivement le formulaire de consentement.

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 financier 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 de causer 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 toute l'information que vous saisissez est cryptée lorsqu'elle est transférée 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 de 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, chercheuse principale et enseignante au Cégep de Trois-Rivières. Une subvention a été accordée dans le cadre du 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 pour un autre projet d'étude réalisé dans le cadre des études doctorales de madame Clément à l'École de gestion de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Pour toute question ou information concernant ces deux projets d'étude, vous pouvez communiquer avec madame Clément, par téléphone (819 xxx-xxxx) ou par courrier électronique (xxxxxxxxxx@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.

Puisque 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 3 000 participants.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-12-183-06.05 a été délivré le 27 septembre 2012. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819 376-5011, poste 2129) ou par courrier électronique (CEREH@uqtr.ca).

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 délivré 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 (xxxxxxxx@cegeptr.qc.ca).

Consentement du participant

Je confirme avoir lu et compris le formulaire de consentement au sujet du projet de recherche. 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]