

Empowerment et leadership des directions d'école

Un atout pour une politique
de décentralisation

Luc BRUNET, Ph. D., professeur titulaire

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

Richard BOUDREAU, Ph. D., professeur invité

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Marianne Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction
Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Marianne Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet
Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation

Rédacteur invité :

Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa (Ontario), Canada

- 1 **Liminaire**
Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation
Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 10 **Une conséquence de la nouvelle gestion publique : l'émergence d'une pensée comptable en éducation**
Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 45 **Les Hautes Écoles en Communauté française de Belgique à l'heure des logiques d'acteurs**
André GUSTIN, Haute École Blaise Pascal, Arlon, Belgique
- 70 **La commercialisation de l'éducation publique : un cheval de Troie menaçant?**
Denis HACHÉ, Université de Toronto, Ontario, Canada
- 89 **La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec**
Micheline MILOT, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 111 **De la tradition à la participation : parcours et adoption d'une politique linguistique à la Commission des écoles catholiques de Montréal**
Thérèse LANDRY, Université du Québec à Hull, Québec, Canada
Jean B. HACHÉ, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 130 **Le leadership pédagogique : une approche managériale du style d'enseignement**
Éric BERNABÉ et Pol DUPONT, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique
- 151 **La décentralisation du système scolaire québécois : une variation sur un thème majeur**
Guy PELLETIER, Université de Montréal, Québec, Canada
- 169 **Changement, incertitude et gestion en éducation : regards sur la réforme scolaire au Québec**
Jean J. MOISSET et Alice COUTURE, Université Laval, Québec, Canada
- 198 **Décentralisation et rapports de force : évolutions et stratégies politiques**
Jean LABELLE et Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 223 **L'école française : analyse des tensions et perspective d'une re-fondation**
Jean-Pierre LETOURNEUX, Université de Nantes, France
- 248 **Innovation, stratégies identitaires et rapport de force**
Marie-Christine PRESSE, Université de Lille, Laboratoire Trigone/Mégadipe, France
- 266 **Les directions générales et les commissaires scolaires : liaisons dangereuses?**
Lyse LANGLOIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 283 **Empowerment et leadership des directions d'école : un atout pour une politique de décentralisation**
Luc BRUNET et Richard BOUDREAULT, Université de Montréal, Québec, Canada
- 300 **Le partenariat décisionnel en éducation au Québec : l'institutionnalisation de rapports de force**
Marjolaine ST-PIERRE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 313 **Le conseil d'établissement et la participation parentale dans le processus de prise de décision**
Lucille MORIN et Rollande DESLANDES, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Empowerment et leadership des directions d'école

Un atout pour une politique de décentralisation

Luc BRUNET, Ph. D., professeur titulaire

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

Richard BOUDREAU, Ph. D., professeur invité

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

RÉSUMÉ

Dans cet article, l'empowerment est présenté comme une variable importante quant à la motivation au travail influencée par les composantes de la tâche, de l'organisation et du leadership. Ce concept est étudié ici dans le contexte du paradigme de gestion « qualité de vie au travail », qui privilégie le lien d'épanouissement plutôt que le lien économique pour expliquer les phénomènes organisationnels, et il porte sur l'habilitation des membres de l'équipe-école. Nous avons étudié les relations entre la motivation et le leadership d'empowerment auprès de 183 enseignants de 19 écoles primaires d'une commission scolaire de l'île de Montréal. Les résultats ont montré un lien faible mais significatif entre les deux perceptions : les enseignants qui se perçoivent motivés ont tendance aussi à percevoir que leur direction d'école exerce un leadership d'empowerment. Étant donné que la décentralisation du pouvoir des commissions scolaires vers les écoles (loi 180 au Québec) va modifier de plus en plus le rôle des directions, le leadership d'empowerment pourra aider à notre avis au développement de la profession enseignante et à l'efficacité des écoles.

ABSTRACT

School Administration Empowerment and Leadership : An Asset For a Decentralization Policy

Luc BRUNET, Ph. D., professeur titulaire

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

Richard BOUDREAU, Ph. D., professeur invité

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

In this article, empowerment is presented as an important variable related to motivation at work influenced by the components of the task, organization and leadership. This concept is studied here in the context of the management paradigm, "quality of life at work" which emphasizes the personal development link rather than the economic link to explain organizational phenomenon and is based on empowering the members of the school team. We studied the links between motivation and empowerment leadership with 183 teachers from 19 elementary schools and one school board on the Island of Montreal. The results showed a slight but significant link between the two perceptions : teachers who perceive themselves as motivated also have a tendency to perceive that their school administration exercises empowerment leadership. Since the decentralization of school board powers towards the schools (law 180 in the province of Quebec) will increasingly modify the role of school administration, in our opinion empowerment leadership will help the development of the teaching profession and school effectiveness.

RESUMEN

Empowerment y liderazgo de las direcciones de escuela : Un recurso para una política de descentralización

Luc BRUNET, Ph. D., professeur titulaire

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

Richard BOUDREAU, Ph. D., professeur invité

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

En este artículo, el empowerment se presenta como una variable importante en lo que se refiere a la motivación al trabajo influenciada por los componentes de la tarea, de la organización y del liderazgo. Este concepto se estudia en el contexto del paradigma de la gestión "calidad de vida en el trabajo" que privilegia el vínculo con el desarrollo completo más que el vínculo económico en la explicación de los fenómenos organizacionales y trata de habilitar a los miembros del equipo escuela. Hemos estudiado las relaciones entre la motivación y el liderazgo de empowerment entre 183 maestros provenientes de 19 escuelas primarias de la Comisión de la Isla de

Montreal. Los resultados muestran un vínculo débil pero significativo entre las dos percepciones : los maestros que se perciben motivados tienden asimismo a percibir que la dirección de la escuela ejerce un liderazgo de empowerment. Dado que la descentralización del poder de las comisiones escolares hacia las escuelas (ley 180 de Quebec) tiende a modificar cada vez más el rol de las direcciones, el liderazgo de empowerment podrá ayudar, según nosotros, al desarrollo de la profesión docente y a la eficacia de las escuelas.

Introduction

Plusieurs nouvelles approches de gestion destinées à améliorer la participation et la mobilisation du personnel ont fait leur apparition depuis vingt ans. On n'a qu'à penser aux cercles de qualité, à la qualité totale et à l'école apprenante. Une de ces nouvelles approches s'avère prometteuse au niveau des écoles et c'est la notion d'empowerment issue des études sur le leadership transformationnel. Elle est d'autant plus prometteuse si l'on considère que la réforme qui touche le Québec présentement répartit différemment les responsabilités dans les écoles. Le but de cet article est de présenter les résultats d'une recherche effectuée auprès de 183 enseignants d'une commission scolaire de l'île de Montréal et visant à voir la relation entre leur motivation intrinsèque et leur perception du leadership d'empowerment de leur direction d'école.

Empowerment et gestion

Il est difficile de traduire en français le concept d'« empowerment ». Celui-ci est en train de passer au vocabulaire de gestion comme un terme technique, un peu à la façon du mot « leadership ». Morin (1996) définit l'empowerment comme le pouvoir d'agir avec autorité, c'est-à-dire l'habilitation des membres de l'équipe. « Pour être efficace, l'équipe doit avoir le pouvoir de négocier des ententes et d'effectuer les ajustements requis pour accomplir son mandat » (Morin, 1996, p. 361).

Le mot « empowerment » a soulevé plusieurs débats épistémologiques et ontologiques (Hardy et Leiba-O'Sullivan, 1997). Sa signification est tributaire du sens accordé au mot pouvoir. Selon Thomas et Velthouse (1990), la signification épistémologique du mot « empowerment » porte sur le fait de « donner le pouvoir » afin de susciter la motivation intrinsèque des subordonnés. Toujours selon Thomas et Velthouse (1990), l'empowerment est d'abord motivationnel mais il est aussi relationnel. Motivationnel car il se centre avant tout sur l'individu et exprime sa motivation intrinsèque (Tymon, 1988). Relationnel parce que son processus donne de la place à l'environnement et aux interactions sociales. L'empowerment est le processus de

motivation intrinsèque par lequel un employé en vient à donner son plein rendement au travail dans une organisation. Selon Morin (1996), l'empowerment fait partie des pratiques de gestion à caractère participatif dont l'objectif est d'augmenter la motivation des employés au travail. Soulignons que Tymon (1988) a démontré l'existence de liens entre, d'une part, le sentiment d'empowerment et, d'autre part, la satisfaction, le stress et la performance au travail. Katzell (1994) affirme même que participation et empowerment sont devenus non seulement une question de leadership démocratique mais les caractéristiques d'un système de gestion ouvert sur le monde.

En éducation, l'empowerment est souvent perçu comme une conséquence de politiques de décentralisation visant à donner une plus grande marge de manœuvre aux écoles et à laisser plus de place aux enseignants (White, 1992). Cette redistribution du pouvoir est liée à la mise en place d'un mode de prise de décision participatif et est vue comme la marque d'un vrai leadership pédagogique (Harchar, 1993), comme une condition de l'efficacité des directions (Rutherford, 1985; voir Erlandson et Bifano, 1987), comme la façon de donner aux enseignants une plus grande appartenance et une meilleure estime d'eux-mêmes (Stimson *et al.*, 1988).

Un des aspects importants de l'empowerment selon Owens (1998) est qu'il permet à l'enseignant de participer activement, ouvertement et sans crainte à la vision et à la culture de son école par un processus de discussion interactif.

Selon Burns (1978) (voir Owens, 1998), l'empowerment a besoin d'un processus de leadership transformationnel pour se développer. Processus dans lequel les enseignants vont pouvoir contribuer au développement de la vision de leur école, vont devenir plus impliqués dans leur travail et vont devenir plus engagés dans les résultats poursuivis par l'école.

Leadership et empowerment

Le leadership constitue un des concepts de gestion les plus étudiés. On n'a qu'à penser à la recension de recherche faite par Stogdill (1974) qui totalisait, déjà à cette époque, plusieurs milliers d'études.

Il ne s'agit pas ici d'en faire un historique mais plutôt de rattacher cette notion à celle d'empowerment. Qu'entendons-nous par le leadership d'une direction d'école? Selon Yukl et Van Fleet (1992), le leadership peut être défini ainsi :

c'est un processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe et, finalement, à influencer la culture d'une organisation.

Le leadership est beaucoup plus un processus qu'un simple comportement individuel. La variable principale qui ressort de cette définition est celle de l'influence.

Alors, comment une direction d'école s'y prend-elle pour influencer ses enseignants à « performer »?

L'influence, selon Fortin (1991), est une modification, par un agent social, du système conceptuel, des réactions affectives ou du comportement d'un autre agent social. Quand le processus d'influence est formel, il est rattaché à la fonction de direction, à l'autorité. On y parle des influences nécessaires, établies *a priori* entre le dirigeant et les membres de son personnel (Tellier, 1991). Quand le processus est informel, on y parle de toutes les activités non couvertes par le formel, non déterminées par l'organisation. C'est ce processus informel d'influence dans une organisation, considéré du point de vue de l'influençant hiérarchique, qui est appelé leadership. Selon Katz et Kahn (1978), le leadership implique un ajout d'influence au-delà de ce qui est formellement prescrit dans l'unité de travail.

Comment faire pour susciter l'empowerment chez les enseignants? Selon Mainiero et Tromley (1994), l'empowerment consiste à créer un climat dans lequel les subordonnés se sentent collectivement responsables de leur propre travail. Selon Quinn et Spreitzer (1997) (voir Boudreault, 2000), le leader qui veut développer l'empowerment dans son organisation doit utiliser quatre leviers :

- 1) une vision stratégique claire;
- 2) un climat de travail ouvert et favorisant le travail d'équipe;
- 3) un milieu de travail où la discipline et le contrôle sont importants;
- 4) et un milieu supportant et sécuritaire.

Peel et Walker (1994) ont observé 26 directions d'école reconnues pour favoriser l'empowerment des enseignants. Ils ont trouvé que ces directions sont fortement engagées quant au développement de leur école, qu'elles sont réalistes au sujet des problèmes possibles et qu'elles sont capables de prendre le risque d'une communication ouverte. Roberts et Dungan (1994) (voir Boudreault, 2000) rapportent une étude de cas sur des directions dont les écoles sont impliquées dans un programme de décentralisation. Le leadership de ces directions se distingue par la qualité et la quantité des communications tant verticales qu'horizontales. Les informations au sujet des changements organisationnels sont partagées entre la direction et les enseignants. Dans le même sens, Bredeson (1992), dans une étude à la fois quantitative et qualitative effectuée dans six écoles, auprès de 192 enseignants, constate l'importance de bonnes relations entre la direction et les enseignants pour faciliter l'adaptation à l'empowerment.

Selon Morin (1996), de nombreuses études, tant dans le domaine du leadership que dans celui de la motivation, ont permis de déterminer les composantes de l'empowerment. Le modèle théorique d'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) est celui qui est le plus souvent cité pour décrire les composantes de ce concept (Boudreault, 1999). Ces auteurs expliquent l'empowerment à partir de la personne en situation de travail, en considérant son style cognitif qui influence son évaluation de sa tâche selon quatre critères : l'impact; la signifiante; la compétence; et le choix. L'impact est la conviction personnelle que la tâche à réaliser va produire un effet désiré. La compétence est la conviction personnelle de pouvoir réussir une tâche.

La signifiante est la conviction personnelle qu'une tâche permettra de répondre à ses aspirations personnelles ou sociales. Le choix est la conviction personnelle que ses actes sont auto-déterminés (Thomas et Velthouse (1990)). Ces convictions ou sentiments font que la personne évalue sa tâche et qu'ensuite, elle va entreprendre cette tâche avec plus ou moins de motivation. Cette évaluation lui donne une perception plus ou moins dynamique de sa tâche et de son environnement.

Le leader est un élément important de cet environnement. Le leadership a été décrit comme un processus d'influence de la direction envers les enseignants qui peut en arriver à les influencer pour que l'école soit plus efficace. La théorie du leadership transformationnel (Burns (1978); Bennis et Nanus (1985); voir Boudreault (2000)), explique comment certains leaders transforment en action collective les aspirations de leurs collaborateurs.

Selon Burke et Coruzzi (1990), les comportements du leadership d'empowerment seraient : encourager, communiquer, répondre et déléguer.

Encourager

signifie que le leader aide son personnel à développer ses compétences.

Communiquer

signifie que le leader informe son personnel de ses attentes et l'implique dans la prise de décision.

Répondre

signifie que le leader donne à son personnel de la rétroaction quant à leurs performances.

Déléguer

signifie que le leader favorise la prise de décision aux échelons les plus bas de l'organisation.

L'empowerment serait plus une façon d'habiliter les employés à faire leur travail plutôt qu'une simple redistribution du pouvoir réduisant, de cette façon, les sources de conflit possibles.

Question de recherche

Cette recherche vise à étudier la relation entre le leadership des directions d'école primaire et l'empowerment de leur personnel enseignant selon les quatre dimensions du modèle de Thomas et Velthouse (1990). En étudiant les relations entre l'empowerment des enseignants et le leadership de la direction, cette recherche vise à établir un lien entre la perception du sentiment d'empowerment et la perception du leadership tel que le prévoit le modèle de Thomas et Velthouse (1990). Tymon (1988) avait surtout validé le lien entre le style cognitif de la personne et son empowerment mais il avait aussi établi le lien de l'empowerment avec la performance, la satisfaction et le stress au travail. Plus spécifiquement cette étude vise à répondre à la question suivante :

La perception globale des enseignants de leur propre empowerment est-elle reliée à la perception globale du leadership d'empowerment de leur direction d'école? Il s'agit donc d'étudier la relation entre les deux concepts d'une façon globale.

Méthodologie

Cette étude s'est effectuée durant les années 1997-1998 auprès de 19 écoles primaires d'une commission scolaire de l'île de Montréal. L'observation de l'empowerment du personnel enseignant s'est faite à l'aide du questionnaire de Tymon (1988), et l'observation du leadership de la direction s'est faite par le questionnaire de Burke et Coruzzi (1990). Ces deux instruments ont été traduits de l'anglais en suivant un processus de validation inter-juges (4) choisis parmi les professeurs d'un département en administration de l'éducation d'une université montréalaise.

Description des répondants

Dans le cadre de cette recherche, 510 enseignants ont été sollicités dans 19 écoles primaires d'une commission scolaire de l'île de Montréal. Parmi ces écoles, 17 sont situées dans des milieux défavorisés. Les données ont été recueillies suite à la participation volontaire des directions d'école sollicitées. Chaque direction a présenté la recherche à son personnel enseignant, lequel a répondu au cahier d'instruments de mesure de façon facultative et confidentielle. Un total de 183 questionnaires ont été recueillis, ce qui représente un taux de réponse de 35,9 %.

Description des instruments de mesure

Trois questionnaires furent utilisés. Le premier questionnaire fut la version française de l'instrument de Tymon (1988), intitulé *The Employee Work Survey*. Seule la première section de ce questionnaire mesurant les quatre dimensions de l'empowerment chez les enseignants (impact, compétence, signification et choix) du modèle de Thomas et Velthouse (1990) fut utilisée ici. Cette section comprend 33 questions sur une échelle de réponse de type Likert en sept points. La consistance interne des échelles de cette dimension varie de 0,72 à 0,87 (Alpha de Cronbach). Le deuxième questionnaire utilisé pour mesurer l'exercice du leadership chez les directions d'école fut la version française du *Empowerment Practices Questionnaire* de Burke et Coruzzi (1990). Ce questionnaire comporte 24 questions regroupées sous quatre échelles qui sont : encourager, communiquer, répondre et déléguer (consistance interne Alpha de Cronbach de 0,77 à 0,91). Pour chaque question les répondants devaient exprimer leur accord sur une échelle de type Likert en cinq points. Finalement, un questionnaire destiné à mesurer certaines caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, fonction, ancienneté dans l'école et ancienneté avec la même direction) fut annexé à l'ensemble des deux premiers instruments.

Analyse des résultats

Parmi les 183 répondants, 84,1 % sont des femmes et 15,9 % sont des hommes. Le **Tableau 1** présente les données d'ordre sociodémographique. Ainsi, à la lecture de ce tableau, il apparaît que les répondants ont en moyenne 42 ans (42,37), 2,60 années d'ancienneté avec la même direction, 8,13 années dans la même école et 16,05 ans dans l'enseignement (le lecteur notera dans l'analyse des résultats que le nombre de sujets peut varier de 160 à 183). Ces variations sont dues aux données manquantes.

Tableau 1 - **Statistiques démographiques des répondants**

	N	Moyenne	Écart-type
Âge	178	42,37	9,40
Ancienneté avec la même direction	183	2,60	1,75
Ancienneté dans l'école	183	8,13	8,71
Ancienneté dans l'enseignement	183	16,05	11,45
Scolarité	175	16,89	1,46

Si on regarde maintenant les résultats en fonction de la question de recherche, les résultats présentés au **Tableau 2** montrent qu'il y a une relation entre la perception globale du leadership d'empowerment chez les directions d'école et la perception globale des enseignants de leur propre leadership. Cette question a été vérifiée avec un tableau de contingences. Les variables continues, empowerment et leadership, ont été catégorisées en cinq classes (1 = très faible; 2 = faible; 3 = moyen; 4 = fort; 5 = très fort) pour créer un tableau de contingences. Les résultats présentés au **Tableau 2** permettent de calculer un χ^2 de 39,078 avec 16 degrés de liberté et une probabilité significative à 0,001 (test bilatéral, N valide de 160).

Tableau 2 - Tableau croisé de la variable empowerment catégorisée en cinq classes par la variable leadership catégorisée en cinq classes

<i>Empowerment</i>		<i>Leadership</i> Très faible	Faible	Moyen	Fort	Très fort	Total
Très faible	Réel	7	12	7	2	1	29
	Attendu	6,0	5,8	5,8	5,8	5,6	29
Faible	Réel	4	6	9	9	4	32
	Attendu	6,6	6,4	6,4	6,4	6,2	32
Moyen	Réel	8	6	5	5	5	29
	Attendu	6,0	5,8	5,8	5,8	5,6	29
Fort	Réel	11	4	9	6	7	37
	Attendu	7,6	7,4	7,4	7,4	7,2	37
Très fort	Réel	3	4	2	10	14	33
	Attendu	6,8	6,6	6,6	6,6	6,4	33
Total	Réel	33	32	32	32	31	160
	Attendu	33	32	32	32	31	160

Chi² de Pearson = 39,078 avec 16 degrés de liberté
(significatif bilatéral à 0,001), N = 160.

Le **Tableau 3** montre que la relation observée existe aussi pour chaque dimension de l'empowerment (rho varie de 0,261 à 0,315). Le coefficient de corrélation entre la variable empowerment et la variable leadership est plus fort (rho=0,322) que le coefficient de corrélation de chacune des dimensions de l'empowerment, ce qui tend à confirmer l'unidimensionnalité du construit.

Tableau 3 - Coefficients de corrélation^A entre les quatre dimensions de la variable dépendante empowerment et de la variable leadership

	Coefficients
Empowerment et leadership	0,322
Choix et leadership	0,315
Compétence et leadership	0,261
Impact et leadership	0,271
Signifiante et leadership	0,278

N varie de 160 à 173.
Coefficients significatifs à 0,001 (test bilatéral).
(A) Coefficients de corrélation de Spearman.

Le Tableau 4 montre que les dimensions de l'empowerment et les dimensions du *leadership* sont toutes en relations significatives les unes par rapport aux autres. Les dimensions *choix* et *délègue* ont le coefficient de corrélation le plus fort ($\rho=0,416$), ce qui rejoint les travaux de Velthouse (1990). Le coefficient de corrélation le plus faible se situe entre *impact* et *communiquer* ($\rho = 0,220$). La dimension du leadership qui influence le plus l'empowerment est *déléguer* ($\rho = 0,358$), les autres dimensions ont des coefficients de corrélation semblables; *communiquer* (0,310), *répondre* (0,312), *encourager* (0,322).

Tableau 4 - **Coefficients de corrélation^A entre les dimensions des variables empowerment et leadership**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A Choix	1,000								
B Compétence	0,478	1,000							
C Impact	0,591	0,654	1,000						
D Signifiante	0,590	0,635	0,644	1,000					
E Communiquer	0,292	0,315	0,220	0,272	1,000				
F Déléguer	0,416	0,259	0,295	0,278	0,760	1,000			
G Encourager	0,261	0,251	0,283	0,252	0,692	0,779	1,000		
H Répondre	0,319	0,261	0,253	0,257	0,766	0,802	0,779	1,000	
I Empowerment	0,788	0,801	0,909	0,800	0,310	0,358	0,320	0,312	1,000

N varie de 164 à 183.

Tous les coefficients sont significatifs à 0,001 (bilatéral).

(A) Coefficients de corrélation de Spearman.

La force du lien établi entre les variables *empowerment* et *leadership* est différente selon la valeur de ces variables. Le coefficient de corrélation est plus fort quand ces variables prennent des valeurs plus fortes et il est plus faible quand elles prennent des valeurs plus faibles. Les variables *empowerment* et *leadership* déjà recodées en cinq classes ont été utilisées pour mettre en relation ces deux variables selon la force de leur score. Le **Tableau 5** donne les résultats : quand l'empowerment est fort, le ρ est de 0,344, tandis que lorsqu'il est faible, le ρ est de 0,243. Si le leadership perçu est fort, le ρ est de 0,310 et, s'il est faible, le lien entre l'*empowerment* et le *leadership* disparaît avec un ρ de -0,054.

Tableau 5 - Coefficients de corrélation^A de la variable *empowerment* (catégorisée en cinq classes) ayant des valeurs fortes et faibles avec les valeurs fortes et faibles de la variable *leadership* (catégorisée en cinq classes)

	N	Coefficients	Signif. ^B
Si le score d'empowerment est fort (empowerment > 3)	78	0,342	0,002
Si le score d'empowerment est faible (empowerment < 3)	82	0,243	0,027
Si le score de leadership est fort (leadership > 3)	76	0,310	0,006
Si le score de leadership est faible (leadership < 3)	84	-0,054	-0,629

(A) Coefficients de corrélation de Spearman.
(B) Significatif bilatéral.

Le lien établi entre les variables *empowerment* et *leadership* n'est pas général en ce sens qu'il n'est pas présent pour tous les enseignants qui ont participé à l'étude. Certains enseignants obtiennent un score d'empowerment faible tout en percevant un leadership fort, tandis que d'autres obtiennent un score d'empowerment fort tout en percevant un leadership faible. Leur empowerment est fort ou faible indépendamment de leur perception du leadership de la direction. Le **Tableau 6** montre que, parmi les répondants, 38 répondent à cette description, avec un coefficient de corrélation négatif entre *empowerment* et *leadership* ($\rho = -0,666$). Il y a des enseignants dont les perceptions s'inscrivent de façon inverse par rapport au modèle qui postule un lien entre la perception de l'empowerment et la perception du leadership.

Tableau 6 - Coefficients de corrélation^A entre les variables *empowerment* et *leadership* quand elles prennent des valeurs opposées

	<i>Empowerment</i>	<i>Leadership</i>
<i>Empowerment</i>	1,000	-0,666
<i>Leadership</i>	-0,666	1,000

N = 38 (Cas choisis : empowerment < 3 et leadership > 3 ou empowerment > 3 et leadership < 3). Significatif à 0,001 bilatéral).
(A) Coefficients de corrélation de Spearman.

Le **Tableau 7** établit la comparaison entre les caractéristiques des répondants insensibles et les autres. Ces enseignants « insensibles » au modèle ont deux années d'ancienneté de plus dans l'enseignement ($X = 18,03$) que ceux qui sont influencés ($X = 15,31$). À titre indicatif, le score moyen d'empowerment plus fort pour ces enseignants ($X = 107,42$) par rapport au score moyen des répondants ($X = 105,76$) suggère l'idée que le fait d'être en dehors du modèle ne soit pas chez eux un facteur d'absence d'empowerment.

Tableau 7 - **Comparaison des scores moyens des variables continues entre les répondants « insensibles » au modèle et les autres**

	N ¹	N ²
Ancienneté avec la même direction	2,69	2,50
Ancienneté dans l'école	8,25	7,45
Ancienneté dans l'enseignement	15,31	18,03
Âge	41,92	42,65
Scolarité	16,88	16,72
Empowerment	105,76	107,42
Leadership	83,95	78,55

(1) N varie de 121 à 126 (empowerment catégorisé en cinq classes ≤ 3 et leadership catégorisé en cinq classes ≤ 3 ou leadership catégorisé en cinq classes ≥ 3 et empowerment catégorisé en cinq classes ≥ 3).

(2) N varie de 36 à 38 (empowerment catégorisé en cinq classes > 3 et leadership catégorisé en cinq classes < 3 ou leadership catégorisé en cinq classes > 3 et empowerment catégorisé en cinq classes < 3).

Finalement, l'ancienneté dans l'enseignement serait un facteur d'indépendance par rapport à la relation entre l'empowerment et le leadership. Cette conclusion rejoint le sens commun qui suppose naturellement une certaine indépendance en même temps qu'une forte motivation chez un professionnel chevronné.

Interprétation des résultats

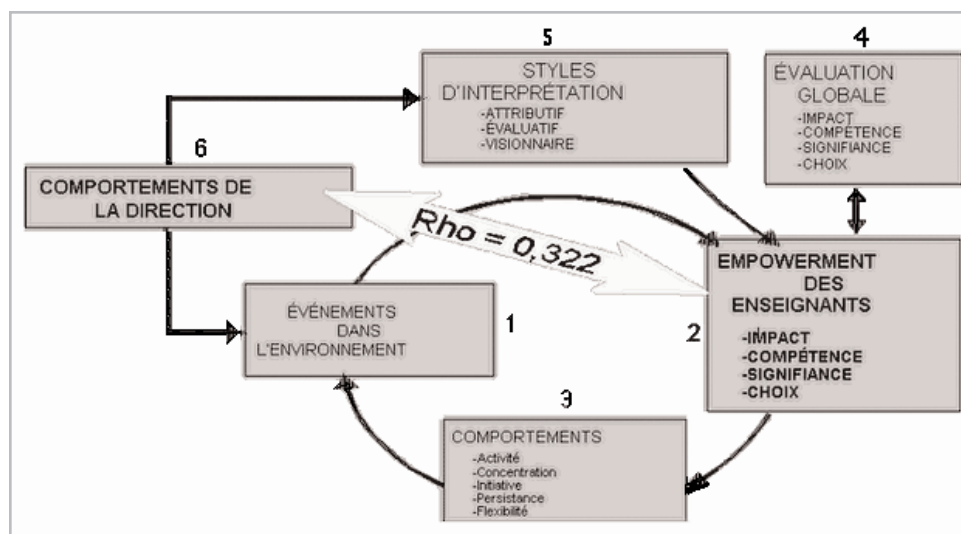
La première difficulté de cette recherche a été de clarifier la notion d'empowerment. Même si les chercheurs ne s'entendent pas encore quant à l'ensemble du construit empowerment, il semble se dégager une certaine unanimité pour reconnaître que c'est un processus complexe. En effet, ce n'est qu'en situant ce construit dans l'ensemble de la réalité organisationnelle qu'il a été possible d'unifier les principales significations données à ce mot; empowerment organisationnel, empowerment comme leadership et empowerment comme caractéristique d'une personne. L'empowerment comme caractéristique d'une personne, objet de cet article, n'est qu'un aspect de l'ensemble du phénomène de l'empowerment. L'empowerment relie la motivation intrinsèque à la tâche exercée, à l'organisation dans laquelle cette tâche

s'effectue et au gestionnaire qui dirige cette organisation. L'empowerment est donc au cœur des liens entre l'école, la tâche, l'enseignement et la direction.

L'empowerment dans une école est un ensemble de processus qui lie la direction et les enseignants en vue d'atteindre les objectifs qui rendent l'école efficace. La prépondérance du lien entre le leadership et les enseignants est particulièrement importante dans les écoles puisque les autres dimensions, l'organisation et la tâche, y sont moins variables. L'organisation est structurée de façon très semblable d'une école à l'autre dans une même commission scolaire et la tâche d'enseignement est définie de manière assez stricte par la convention collective. On peut faire l'hypothèse que cette constatation sera de moins en moins exacte à mesure que la décentralisation et le nouveau partage des responsabilités dans les écoles modifieront leur fonctionnement et qu'il y aura moins d'uniformité d'une école à l'autre.

Nos résultats démontrent que, selon notre question de recherche, il y a un lien entre empowerment et leadership (voir la **Figure 1**), ce qui est conforme au modèle de Thomas et Velthouse (1990). Cette recherche établit que, quand un enseignant perçoit son propre empowerment à un certain degré positif, il risque davantage de percevoir aussi le leadership de la direction à un certain degré positif. Ces résultats vont aussi dans le même sens que ceux obtenus par Weber (1990). Ainsi, l'empowerment d'une personne est un processus relié à la perception qu'elle a de sa tâche, mais il est possible de modifier ce processus en agissant sur son environnement et le leadership se révèle un élément important de cet environnement. Plus précisément, cette affirmation rejoint les conclusions de Weber (1990) qui, à la suite de Burke et Corruzi (1990), avait démontré dans un environnement industriel que la perception qu'un employé avait de son empowerment était relié à la perception qu'il avait des comportements de son chef. Weber avait identifié un lien beaucoup plus fort ($r = 0,65$) entre les dimensions du leadership et l'empowerment. Cependant, sa mesure de l'empowerment ne se basait que sur les réponses à quatre questions associées au questionnaire sur les perceptions du leadership. Compte tenu de l'ensemble des facteurs organisationnels et personnels pouvant influencer l'empowerment, le coefficient de corrélation identifié par cette recherche semble réaliste ($\rho = 0,322$). Le lien entre l'empowerment et le leadership identifié par Weber (1990) se retrouve également dans le monde de l'éducation au niveau de nos répondants.

Figure 1 - **Modèle d'empowerment adapté de Thomas et Velthouse (1990)**



La théorie du leadership transformationnel affirme que le leader n'influence pas en faisant poser directement telle ou telle action à la personne influencée mais qu'il influence en aidant à la transformation de la personne. La relation établie dans cette étude entre la perception du leadership et la perception de l'empowerment ouvre une porte afin d'inciter à des études plus poussées qui pourraient établir un lien causal entre les deux variables ou du moins mieux décrire le processus d'influence qui démontrerait que le leadership transformationnel influence le développement de l'empowerment.

Dans cette recherche, le coefficient de corrélation entre les variables empowerment et leadership augmente quand on ne considère que les enseignants ayant un empowerment fort. Cette constatation va dans le sens de l'étude de Khensky et Muth (1991) qui a conclu que l'empowerment des directions et des enseignants était mutuel : les directions ne perdent pas de pouvoir en le partageant avec les enseignants. De même, selon Blase et Blase (1997), il y a réciprocité et synergie entre *empowerment* et *leadership d'empowerment*. Encore une fois, l'établissement d'un lien causal permettrait de valider ces indications.

Certains des enseignants dont l'empowerment est supérieur à la moyenne générale se situent en dehors de ce modèle : leur score d'empowerment est à l'inverse de leur perception du leadership. Ces enseignants ont une plus grande ancienneté dans l'enseignement et cette variable, avec son bagage d'expérience, peut expliquer qu'ils ne soient pas conformes au modèle général. Cependant, le fait déjà constaté que, pour l'ensemble des répondants, il n'y avait pas de corrélation entre l'ancienneté dans l'enseignement et l'empowerment laisse supposer l'influence de variables sous-jacentes. Ces variables pourraient être, par exemple, la perception de l'autorité, la perception de la tâche ou la perception du système d'éducation.

La perception du leadership de la direction par les enseignants n'est cependant pas reliée aux variables sociodémographiques, ce qui rejoint les conclusions de Leitwood et Jantzi (1997) qui affirmaient qu'une très faible proportion de la perception du leadership par les enseignants pouvait être expliquée par les caractéristiques personnelles des enseignants (surtout le sexe et l'ancienneté dans l'école) et par les caractéristiques personnelles des directions.

Conclusion

Dans cette étude et selon nos répondants, la relation entre l'empowerment des enseignants et le leadership des directions d'école primaire existe. Ces deux variables sont en corrélation, elles se renforcent mutuellement, elles s'établissent avec le temps et ne sont pas reliées aux caractéristiques sociodémographiques. Cependant, le lien établi par cette recherche entre l'empowerment des enseignants et le leadership des directions est une piste éclairante pour guider les directions. Au-delà et à travers les tâches quotidiennes d'intendance, de médiation, d'organisation interne et d'adaptation aux changements ordonnés par les autorités scolaires, les directions peuvent exercer leur leadership en développant à l'intérieur de leur école une culture d'empowerment. Quand une direction délègue, encourage, informe et écoute les enseignants, elle contribue au développement de leur empowerment. Cette recherche s'est faite dans des écoles primaires où les relations interpersonnelles sont plus fortes à cause du nombre restreint de personnes qui y travaillent. Dans les établissements d'éducation du secondaire, du collégial ou du niveau universitaire, existe-t-il un lien entre l'empowerment des professeurs et le leadership des cadres scolaires? Il serait intéressant d'étudier comment les dimensions du leadership, *encourager, communiquer, répondre et déléguer*, peuvent jouer un rôle dans le développement de l'empowerment des professeurs de ces établissements scolaires même si les relations interpersonnelles directes entre dirigeants et professeurs sont moins fréquentes que dans une école primaire étant donné la dimension de ces organisations.

Références bibliographiques

- BLASE, J., BLASE, J.O. (1997). The Micropolitical Orientation of Facilitative School Principals and its Effects on Teachers' Sense of Empowerment. In *Journal of Educational Administration*, vol. 35 (2), p. 138-164.
- BOUDREAULT, R. (2000). *Leadership et empowerment chez les directions d'école*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

- BREDESON, P.V. (1992). *Responses to Restructuring and Empowerment Initiatives : A Study of Teachers' and Principals' Perceptions of Organizational Leadership, Decision making and Climate*. Communication à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco.
- BURKE, W.W., CORUZZI (1990). An Empirical Investigation of Empowerment. In M.S. Weber, *Feelings of Empowerment in Relation To Leadership Approach*, Columbia University. (Manuscrit non publié)
- ERLANDSON D.A., BIFANO, S.L. (1987). Teacher Empowerment : What Research Says to the Principal, In *NASSP Bulletin*, décembre, p. 31-36.
- FORTIN, A. (1991). Le questionnaire et la psychologie du pouvoir. Dans R. Tessier et Y. Tellier (dir.), *Changement planifié et développement des organisations*, Tome 4, Pouvoirs et cultures organisationnels, Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- HARCHAR, R.L. (1993). *Collaborative Power : A Grounded Theory of Administrative Instructional Leadership in the Elementary School*. Communication à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Atlanta.
- HARDY, C., LEIBA-O'SULLIVAN, S. (1997). The Power behind Empowerment : Implications for Research and Practice, In *Human Relations*, vol. 51 (4), p. 451-483.
- KATZ, D., KAHN, R.L. (1978). *The Psychology of Organizations*. New York : John Wiley and Sons.
- KATZELL, R.A. (1994). Contemporary Meta-trend in Industrial and Organizational Psychology. In M. D. Dunette et L. M. Hough (dir.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, vol. 4, p. 2-89.
- KHENSKY, M., MUTH, R. (1991). *The Mutual Empowerment of Teachers and Principals*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago.
- LEITWOOD, K., JANTZI, D. (1997). Explaining Variation in Teachers' Perceptions of Principals' Leadership : a Replication. In *Journal of Educational Administration*, vol. 35(4), p. 312-331.
- MAINIERO, L.A., TROMLEY, C.L. (1994). *Developing Managerial Skills in Organizational Behavior*. New Jersey : Prentice Hall.
- MORIN, E.M. (1996). *Psychologies au travail*. Montréal : Gaëtan Morin.
- OWENS, R.G. (1998). *Organizational Behavior in Education*. Toronto : Allyn and Bacon.
- PEEL, H.A., WALKER, B.L. (1994). What It Takes to Be an Empowering Principal. In *Principal*, vol. 73 (4), p. 41-42.

- STOGDILL, R.M. (1974). *Handbook of Leadership. A Survey of Theory and Research*. New York : Free Press.
- STIMSON, T.D., APPELBAUM, R. (1988). Empowering Teachers : Do Principal Have the Power? In *Phi Delta Kappan*, décembre, p. 313-316.
- TELLIER, Y. (1991). Changement planifié et développement des organisations. In R. Tessier et Y. Tellier (dir.), *Pouvoirs et cultures organisationnels*, Tome 4, Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- THOMAS, K.W., VELTHOUSE, B.A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment : An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. In *Academy of Management Review*, vol. 15, p. 666-681.
- TYMON, W.G. (1988). *An Empirical Investigation of a Cognitive Model of Empowerment*, UMI, Temple University, Philadelphie.
- WEBER, M.S. (1990). *Feelings of Empowerment in Relation to Leadership Approach*, UMI Columbia University,
- WHITE, P.A. (1992). Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. In *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 14(1), p. 69-82.
- YUKL, G., VAN FLETT, D.D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In Dunette, M.D. et Hough, L. (dir.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, p. 147-197.