

CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF

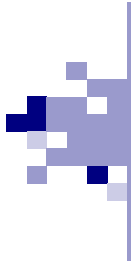


LE RÔLE DU COMPORTEMENT DE LA DIRECTION DANS L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Benoît Galand et Marie-Pierre Gillet (UCL)

N° 26 • JANVIER 2004 •





Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La rédaction de cet article a été facilitée par une bourse ARC n° 96/01/198 et par la Fondation Louvain. Merci à Michèle Garant pour son soutien tout au long de cette recherche, ainsi qu'à Mariane Frenay, Etienne Bourgeois et Kathleen Bentein pour leurs commentaires.

Adresse de correspondance : Benoît Galand, Faculté de Psychologie, Université Catholique de Louvain, 10 Place du Cardinal Mercier, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique.

Courrier électronique: benoit.galand@psp.ucl.ac.be

Une partie de cet article a fait l'objet d'une présentation au 2^{ème} Congrès des Chercheurs en Education, Louvain-la-Neuve, Belgique, mars 2002.

Résumé

L'objectif principal de cette étude est d'examiner le poids respectif des caractéristiques de la fonction, du comportement de la direction tel qu'il est perçu par les enseignants et du soutien perçu de la part des collègues, dans la prédiction de la motivation au travail et de la satisfaction professionnelle des enseignants. Pour ce faire, 362 enseignants du secondaire ont répondu à un questionnaire anonyme portant sur ces différentes variables. Les résultats indiquent que les effets relatifs aux caractéristiques des enseignants étudiées sont très faibles, épars et assez équivoques. Par contre, conformément à la théorie de l'auto-détermination, la perception de comportements soutenant, valorisant et coopératifs de la part de la direction favorisent le développe-

ment de la motivation et de la satisfaction professionnelle, tandis que les perceptions de comportements contrôlants, dénigrants et autoritaires favorisent la démotivation des enseignants. Le soutien perçu de la part des collègues est positivement associé à la motivation intrinsèque et à la satisfaction face au climat de travail. Il y a également un lien important entre type de motivation et niveau de satisfaction. De plus, le type de motivation au travail prédit l'absentéisme. Les implications pratiques de ces résultats sont discutées.

Mots-clés : Motivation – Satisfaction – Direction d'école – Leadership

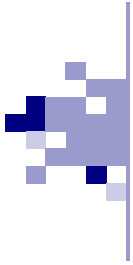
The role of principal's behaviour in teachers' job involvement.

Abstract

The main goal of this study is to assess the relative weight of teachers' job characteristics, principal's behaviours as perceived by teachers, and perceived support from colleges, in the prediction of teachers' work motivations and job satisfaction. To this aim, 362 secondary school teachers completed an anonymous questionnaire measuring those variables. Results show that the effects of teachers' job characteristics are weak, scattered, and equivocal. To the opposite, in accordance with self-determination theory, the perception of supportive, enhancing, and cooperative behaviours from principal foster the development of intrinsic motivation and satisfaction, while the

perception of controlling, denigrating, and authoritarian behaviours are related to a lack of motivation. Perceived support from colleges is positively associated with intrinsic motivation and satisfaction toward work climate. Work motivations and job satisfaction are also linked to each other. Moreover, work motivations predict self-reported absenteeism. Practical implications of those results are discussed.

Key-words: Motivation – Satisfaction – Principal – Leadership



Alors que de plus en plus de systèmes d'enseignement doivent faire face à une pénurie d'enseignants, la principale réponse des pouvoirs publics consiste le plus souvent à élargir la base de recrutement de la profession. Or, plusieurs recherches indiquent que la source du problème ne se situe pas tant dans le nombre de recrutements initiaux d'enseignants que dans le départ prématuré de nombreux enseignants qui quittent le métier (Ingersoll, 2001 ; Vandenberghe, 2000). Autrement dit, le problème tiendrait davantage à la motivation et à la satisfaction professionnelle, facteurs déterminants dans la décision de changer de travail (Meyer, 1997), qu'aux nombres de personnes initialement formées au métier d'enseignant. Un grand nombre de recherches indiquent en effet que plus une personne est motivée de façon intrinsèque (c.-à-d. par des éléments propres à la réalisation de son travail plutôt que par les bénéfices extérieurs qu'elle peut en retirer), plus elle persévère (Kroestner & Zuckerman, 1994), moins elle est sensible au stress (Boggiano, Shields, Barrett, Kellam, Thompson, Simons & Katz, 1992), moins elle s'absente de son travail (Blaise, Brière, Lachance, Riddle & Vallerand, 1993) et moins elle souhaite quitter son emploi (Meyer, 1997). De plus, le type de motivation, entendu comme les raisons pour lesquelles une personne s'engage dans une activité, a également un effet sur le niveau de satisfaction que lui procure cette activité (Balise et al., 1993 ; Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989). Or, la satisfaction professionnelle est aussi un facteur déterminant dans la décision de changer d'emploi (Ingersoll, 2001 ; Shore & Martin, 1989).

D'autre part, les défis à relever par l'école et les réformes qui en découlent demandent souvent un engagement élevé de la part des enseignants. Ces changements nécessitent en effet une implication active des professionnels dans la définition du projet d'établissement, dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, dans l'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques, dans le travail collectif, dans la formation continue, etc. Ici encore, la motivation au travail des enseignants semble un élément crucial. Plusieurs études montrent que plus une personne est motivée par des raisons intrinsèques, plus elle s'investit activement dans son travail, plus elle se montre créative et plus elle fait preuve d'efficacité dans la résolution de problèmes (Deci & Ryan, 1987 ;

Boggiano, Flink, Shields, Seelbach & Barrett, 1993). D'autres recherches indiquent en outre que les enseignants qui exercent leur métier pour des raisons intrinsèques adoptent des comportements plus favorables à l'engagement scolaire de leurs élèves, autrement dit que la motivation des enseignants à une incidence sur la motivation des élèves (Flink, Boggiano & Barrett, 1990 ; Pelletier, Seguin, Levesque & Legault, 2002).

Si le niveau de motivation est un paramètre important, les recherches citées soulignent que le type de motivation est un paramètre autant sinon plus déterminant (Ryan, Sheldon, Kasser & Deci, 1996). Le fait d'être fortement motivé par des éléments propres à la réalisation d'une activité, comme le plaisir de l'exercer ou la satisfaction du travail bien fait, c.-à-d. d'être motivé de façon intrinsèque, est systématiquement associé à des conséquences positives. Par contre, le fait d'être fortement motivé par des éléments périphériques à la réalisation même d'une activité, comme les félicitations ou les bénéfices matériels que l'on peut en retirer, c.-à-d. d'être motivé de façon extrinsèque, n'est pas associé à des conséquences positives et entraîne parfois des effets négatifs. Bien sûr, il vaut cependant mieux être motivé de façon extrinsèque qu'automotivé, c.-à-d. sans motivation aucune (voir Gillet, 2001, pour une revue). Transposé à l'enseignement, cela signifie que les effets positifs mentionnés ci-dessus seront surtout associés au fait d'être professionnellement motivé (et satisfait) par le plaisir d'apprendre et de faire apprendre à des jeunes plutôt que par le statut social de la profession ou la quantité de congés.

Vu l'importance de la motivation professionnelle des enseignants face aux enjeux mentionnés ci-dessus, il paraît légitime de s'intéresser aux conditions de travail susceptibles de soutenir ou au contraire de nuire à celle-ci. On peut par exemple s'interroger sur le rôle de la sécurité d'emploi, du nombre d'établissements fréquentés, du nombre d'heures de cours, de la ou les filières d'enseignement, bref d'une série de variables liés à la gestion administrative des ressources humaines (Vandenberghe, 2000). Nombre de recherches suggèrent également que le style leadership pourrait jouer un rôle important (Andreissen & Dreuth, 1998 ; Masi & Cooke, 2000). Le comportement de la direction d'établissement paraît à cet

égard particulièrement intéressant, dans un contexte d'autonomie accrue des établissements où cette direction est amenée à assumer un rôle d'interface entre les grandes orientations politiques et la gestion quotidienne (Leithwood, Menzies, Jantzi & Leithwood, 1996).¹

De nombreuses recherches en psychologie indiquent en effet que le contexte dans lequel se trouve une personne a un impact marqué sur ses motivations et sa satisfaction : plus ce contexte favorise l'autonomie, renforce le sentiment de compétence et offre du support social, plus la personne est motivée par ce qu'elle fait et ressent de la satisfaction par rapport à ce qu'elle fait (Cropanzano & Kacmar, 1995 ; Ryan & Deci, 2000b). Par ailleurs, plusieurs recherches soulignent l'influence qu'exerce le comportement de la direction d'un établissement sur le climat qui règne au sein de cet établissement (Brunot, Maduro & Coriveau, 1989 ; Charlot et Emin, 1997 ; Friedman, 1991). En croisant ces deux lignes de recherche, on peut se demander si la mesure dans laquelle le comportement de la direction favorise l'autonomie, renforce le sentiment de compétence et offre du support social, n'est pas un élément du contexte qui joue un rôle important dans la constitution d'un climat favorable à la motivation et la satisfaction professionnelles des enseignants (Deci, Spiegel, Ryan, Kroestner & Kauffman, 1982).

Méthode

Participants et procédure

Le recueil d'information a eu lieu durant l'année scolaire 2000-2001, dans 17 écoles secondaires confessionnelles de deux provinces belges. Tous les membres du personnel de chacune de ces écoles ont reçu un questionnaire anonyme accompagné d'une lettre présentant les objectifs de l'étude ainsi qu'une enveloppe timbrée pour le renvoi du questionnaire. Quatre cents vingt-cinq questionnaires complétés ont

été renvoyés (soit un taux de réponse de 26 %). Seules les réponses des enseignants (n = 362) seront traitées dans cet article. Cet échantillon d'enseignants est composé de 56 % de femmes. Les participants sont âgés de 23 à 65 ans (âge moyen = 42 ans) et ont entre une et 41 années de métier (moyenne = 18). Ils enseignent en moyenne 19 heures de cours par semaine (écart-type = 4,3). Au total, 49 disciplines différentes sont représentées au moins une fois dans l'échantillon. Les autres caractéristiques socio-démographiques des répondants figurent dans le Tableau 1. Cet échantillon est comparable à l'ensemble de la population enseignante de l'enseignement secondaire en Communauté française tous réseaux confondus en termes de sexe, d'âge et de pourcentage d'occupation (Tableau de bord de l'enseignement, 2000).

On peut également s'interroger sur le rôle joué par les relations avec les collègues (Van Dick & Wagner, 2001). Etant donné l'effet positif bien documenté du support social pour faire face aux situations stressantes (e.g. Sharpley, Dua, Reynolds & Acosta, 1995 ; Roy, Steptoe & Kirschbaum, 1998), on peut de fait penser que le soutien perçu de la part de ses pairs a un impact sur la motivation au travail et la satisfaction professionnelle des enseignants.

L'objectif principal de cette étude est d'examiner le poids respectif des caractéristiques de la fonction, du comportement de la direction tel qu'il est perçu par les enseignants et du soutien perçu de la part des collègues, dans la prédiction de la motivation au travail des enseignants. Il s'agit également d'examiner l'effet de l'ensemble de ces variables, y compris les motivations au travail, sur la satisfaction professionnelle des enseignants. Dans la lignée des approches actuelles concernant la motivation, qui considèrent qu'un même individu peut être guidé par des buts multiples et avoir plusieurs sources de satisfaction (Ryan & Deci, 2000a ; Nicholls, 1989), nous avons adopté une vision multidimensionnelle de la motivation et de la satisfaction professionnelle des enseignants.

¹ Dans cet article, nous préférons parler de direction plutôt que de directeur(trice) ou de chef d'établissement pour souligner le fait qu'il s'agit souvent d'une équipe plutôt que d'une seule personne



Tableau 1
Caractéristiques de l'échantillon

		%
Sexe	Féminin	56
	Masculin	44
Diplôme	Universitaire avec agrégation	38
	Enseignement supérieur	11
	Régendat	46
	Autres	5
Sécurité d'emploi (nommé)	Oui	88
	Non	12
Occupation	Temps plein	72
	Temps partiel	28
Nombre d'écoles où enseigne	1	80
	2	16
	3 et +	4
Nombre de disciplines enseignées	1	33
	2	33
	3	19
	4	8
	5 et +	7
Principal type de discipline enseignée	Sciences humaines	45
	Sciences exactes	37
	Autres	18
Filière principale d'enseignement	Générale	69
	Technique de transition	4
	Technique de qualification	12
	Professionnelle	15
Cycle d'enseignement		
1 ^{er} cycle	Oui	48
	Non	52
2 ^{ème} cycle	Oui	65
	Non	35
3 ^{ème} cycle	Oui	55
	Non	45

Note. N = 362

Mesures

Les réponses aux items du questionnaire se faisait sur une échelle de type Likert à six points (de 0 = pas du tout à 5 = tout à fait).

Perceptions du comportement de la direction. Ces items s'inspirent d'échelles existantes concernant le style de leadership (Bass, Waldman, Avolio & Bebb, 1987 ; Henry & Galand, 2000 ; Schriesheim & Kerr, 1974) et ont été adapté en fonction de la théorie de l'auto-détermination pour couvrir trois domaines : la compétence, l'autonomie et les relations sociales (Ryan & Deci, 2000b). Les analyses factorielles ne soutiennent pas les distinctions entre ces trois domaines mais mettent en avant deux dimensions, l'une regroupant les comportements théoriquement favorables à l'auto-détermination, l'autre regroupant les comportements défavorables à l'auto-détermination (voir Tableau 2). Ces items ont donc été regroupés en deux échelles, l'une intitulée comportements positifs de la direction (25 items ; alpha de Cronbach = .97), l'autre intitulée comportement négatif de la direction (6 items ; alpha de Cronbach = .84). Ces deux échelles sont négativement corrélées ($r = -.60$; $p < .001$).

Perception du soutien de la part des collègues. Ces huit items sont adaptés du questionnaire de support organisationnel perçu (Shore & Tetrick, 1991) appliqué aux relations entre collègues. Il s'agit d'items tels que : « Mes collègues font le maximum pour m'aider à effectuer mon travail au mieux de mes capacités. » ; « Mes collègues prennent en considération mes objectifs et mes valeurs. » (alpha = .91). Ils sont saturés par un seul facteur couvrant 63 % de la variance.

Motivations au travail. Ces items portent sur les raisons pour lesquelles la personne exerce son métier d'enseignants. Ils s'inspirent de Blaise et al. (1993) et Zeegers-Jourdain (1999) et ont été sélectionnés et adaptés en fonction de leur pertinence par rapport au métier d'enseignant en Belgique francophone. Ces items reflètent théoriquement les différents types de motivation élaborés par Deci & Ryan (Ryan & Deci, 2000a ; Vallerand & Thill, 1993). Les analyses factorielles réalisées sur ces items mettent en évidence

des dimensions qui recoupent ces différents types de motivation sans les recouvrir totalement. Etant donné la pertinence des dimensions mises en évidence par rapport aux réalités et aux spécificités du métier d'enseignant, elles ont été conservées dans la suite des analyses. Les types de motivation au travail identifiés dans cette étude sont les suivants, classés du plus intrinsèque à l'absence de motivation (amorce : « Pourquoi faites-vous ce métier ? ») :

- Motivation « intrinsèque » : l'enseignant exerce son métier pour le plaisir et la satisfaction que lui procure l'acte d'enseigner (ex : Parce que j'y trouve plaisir à apprendre de nouvelles choses ; 9 items, alpha = .87).
- Motivation « contact avec les jeunes » : l'enseignant exerce ce métier parce qu'il aime être en contact avec les jeunes (ex : Parce que j'ai du plaisir à être en contact avec des jeunes ; 3 items, alpha = .70).
- Motivation « valeurs prosociales » : l'enseignant exerce ce métier pour être en accord avec des valeurs sociales qu'il juge importantes (ex : Parce que j'espère par là contribuer à la construction d'une société plus juste ; 3 items, alpha = .78).
- Motivation « poussé par quelqu'un » : le choix du métier s'est fait sous la pression de quelqu'un d'autre (ex : « Pour faire plaisir à quelqu'un de proche qui voulait que je sois enseignant(e). » ; 2 items, $r = .48$).
- Motivation « avantages » : l'enseignant exerce ce métier pour obtenir des récompenses et éviter des contraintes (ex : Pour les congés et vacances scolaires ; 5 items, alpha = .70).
- Motivation « hasard » : l'enseignant a l'impression de se retrouver dans ce métier par hasard (ex : Par les hasards de la vie ; 3 items, alpha = .64).
- Démotivation « difficulté » : l'enseignant ne perçoit pas clairement ce qui le motive se sent dépassé par les contraintes externes de ce métier (ex : Je ne sais pas, on nous impose des conditions de travail trop difficiles ; 2 items, $r = .57$).
- Amotivation : l'enseignant ne voit pas bien ce qu'il



fait dans ce métier, se sent incompétent et sans contrôle sur son activité (ex : Je ne sais pas, je ne suis pas à l'aise face à une classe ; 4 items, alpha = .74).²

Satisfaction professionnelle. Les questions mesurant la satisfaction par rapport à différentes facettes du métier d'enseignant sont adaptées de Maroy (2002). Sur la base d'analyses factorielles, ces questions peuvent être regroupées en cinq échelles couvrant différents aspects du métier (et 64 % de la variance) : satisfaction à l'égard de l'exercice du métier lui-même (ex. : « Du travail que je fais avec mes élèves », « De mon enrichissement personnel (développement de mes compétences pédagogiques) » ; 4 items, alpha = .84) ; du climat de travail au sein de l'établissement

(ex. : « De mes relations avec la direction de l'école », « De la pédagogie pratiquée dans mon école » ; 4 items, alpha = .69) ; des bénéfices matériels liés à la profession (ex. : « De la possibilité que m'offre cette profession d'accéder à une stabilité et une sécurité d'emploi » ; 4 items, alpha = .72) ; du statut social de la profession (ex. : « De la place des enseignants dans notre société », 3 items, alpha = .67) ; de la compatibilité avec la vie privée (ex. : « De l'équilibre vie professionnelle/vie privée que ce métier permet », 2 items, $r = .47$).

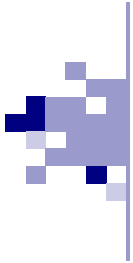
Absentéisme. Il était également demandé aux participants de rapporter leur nombre de demi-jours d'absence pour maladie au cours des trois dernières années.

² On pourrait discuter du statut de ces items, en arguant qu'ils reflètent plutôt un sentiment de « burnout » ou d'incompétence. Cependant, Blaise et al. (1993) utilisent ces items comme indicateurs de motivation au travail.

Tableau 2*Perceptions du comportement de la direction : Items et saturations factorielles (varimax).*

<i>Comportements positifs</i>	
Cherche à rendre notre travail aussi intéressant que possible.	.83
Nous donne le sentiment de faire partie d'une équipe éducative et pédagogique.	.83
Fait le maximum pour nous aider à effectuer notre travail au mieux de nos capacités.	.80
Prend réellement en considération les objectifs et les valeurs des enseignants.	.80
Construit avec le personnel des projets cohérents autour de valeurs choisies ensemble.	.78
Nous apporte son aide quand nous avons un problème.	.77
Tient compte de l'avis des enseignants.	.75
Construit des relations de coopération avec les personnes avec lesquelles elle travaille.	.74
Est réellement soucieuse de notre bien-être.	.73
Valorise notre contribution à l'efficacité générale de l'école.	.73
Encourage la collaboration entre les membres du personnel.	.72
Encourage la coordination des équipes pédagogiques.	.71
Crée une atmosphère de confiance mutuelle dans l'école.	.71
Encourage les initiatives personnelles	.70
Prend les décisions pédagogiques avec les enseignants.	.69
Cherche à créer un climat agréable et accueillant dans l'école.	.68
Reconnaît les compétences.	.67
Nous fait bénéficier d'une structure d'encadrement adéquate.	.67
Est juste envers les professeurs.	.67
Encourage les enseignants à parfaire leur formation.	.64
Diffuse les informations susceptibles d'intéresser les membres du personnel.	.63
Reconnaît les difficultés auxquelles les enseignants doivent parfois faire face.	.62
Consulte les membres du personnel quand il faut prendre une décision importante concernant le fonctionnement de l'école.	.62
Retire une certaine fierté de nos réalisations au travail.	.61
Fait preuve de compréhension dans l'application du règlement.	.59
<i>Comportements négatifs</i>	
Se montre menaçante lors de désaccords.	.77
Surveille ce que le personnel fait et dit.	.71
Cherche trop à souligner les imperfections de notre travail.	.70
Impose ses propres choix.	.68
Peut être irrespectueuse à l'égard du personnel.	.67
Divise les gens pour mieux régner.	.65

Note. N = 362



Résultats

Statistiques descriptives

Perceptions du comportement de la direction et des collègues. Les comportements positifs de la part de la direction (M = 3.1 ; E-T = 1) sont nettement plus présents que les comportements négatifs (M = 1.8 ; E-T = 1.2). Le soutien perçu de la part des collègues semble généralement appréciable (M = 2.9 ; E-T = 1.1).

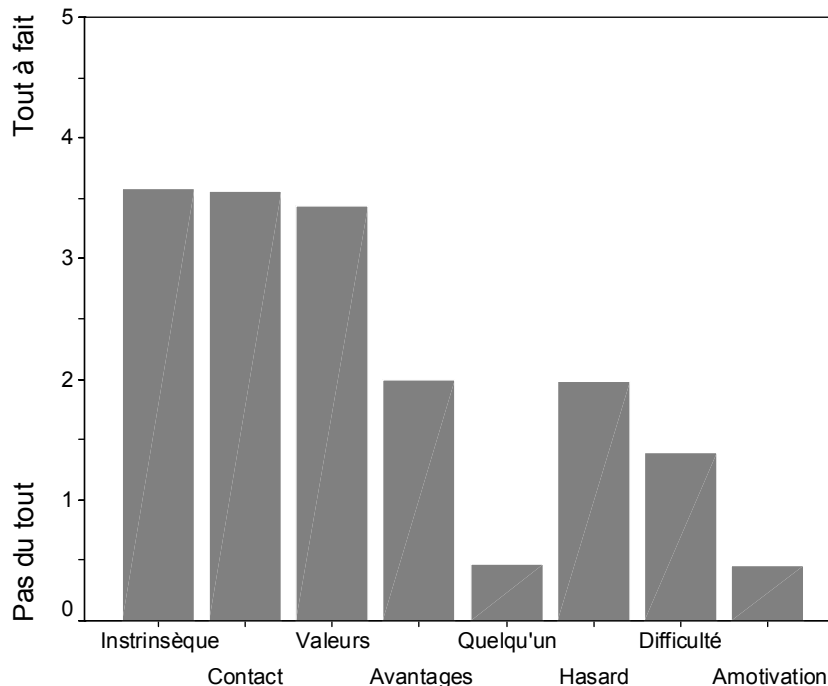
Aucune des caractéristiques socio-démographiques reprises dans le Tableau 1 n'est associée aux per-

ceptions du comportement de la direction. Seul le fait d'être nommé ou non est lié au soutien perçu de la part des collègues (les enseignants nommés se sentent moins soutenus ; $\beta = -.19$; $R^2 = .03$).

Motivations au travail. Les niveaux moyens des différents types de motivation au travail sont repris dans le Graphique 1. On peut noter que les enseignants se disent largement motivés par des raisons intrinsèques et rapportent globalement peu de démotivation. Les raisons tenant aux avantages associés à la profession ou au hasard occupent un position intermédiaire.

Graphique 1 :

Moyenne de l'échantillon pour les motivations au travail

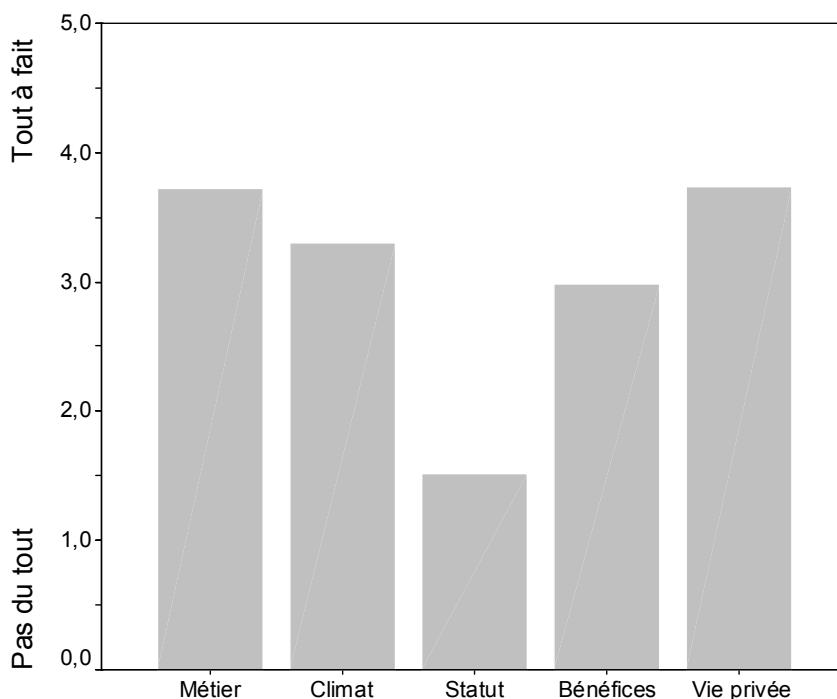


Satisfaction professionnelle. A la lecture du Graphique 2, on observe que dans l'ensemble les enseignants rapportent un niveau relativement élevé de satisfaction, surtout concernant l'exercice de leur mé-

tier en classe et la compatibilité avec la vie privée. Seul le statut social de la profession leur semble fort peu satisfaisant.

Graphique 2 :

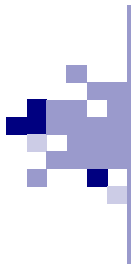
Moyenne de l'échantillon pour les satisfactions professionnelles.



Régressions multiples

Facteurs liés aux motivations au travail. Afin d'examiner les facteurs les plus fortement associés aux motivations au travail des enseignants, des analyses de régressions pas à pas ont été réalisées avec les différentes caractéristiques personnelles et statutaires, les perceptions du comportement de la direction et le soutien perçu de la part des collègues comme variables prédictives (Howell, 1998). Etant donné l'absence de liens entre perceptions et caractéristiques individuelles (à une exception près), une même analyse permet d'estimer directement la contribution de chaque type de facteurs (i.e. les effets qui apparaissent ne peuvent pas être des effets médiationnels puisqu'il y a absence de relations entre les facteurs de différents types). Les résultats de ces analyses sont présentés dans le Tableau 3. Les effets trouvés

sont généralement faibles et sont détaillés ci-dessous. Pour les caractéristiques individuelles, les observations suivantes peuvent être faites : L'avancée en âge est associée à davantage d'amotivation. Un diplôme plus élevé est lié à une moindre propension au choix du métier suite à l'influence de quelqu'un et à une moindre perception de difficulté d'exercice du métier. Un plus grand nombre d'heures de cours est associé au fait d'être davantage motivé par des valeurs prosociales et à une moindre amotivation. Par contre, le fait d'enseigner principalement dans des filières de qualification est associé à un niveau plus élevé d'amotivation. Le fait d'enseigner une discipline relative aux sciences exactes est lié à une moindre propension au choix du métier suite à l'influence de quelqu'un. Plus le nombre d'écoles fréquentées est grand, plus la perception de difficulté et l'amotivation sont élevées. Pour les perceptions de l'environnement de travail, les observations suivantes



peuvent être faites : La perception de comportements positifs de la part de la direction est associée à un niveau plus élevée de motivation intrinsèque, de motivation au contact avec les élèves et de motivation par des valeurs prosociales. La perception de comportements négatifs de la part de la direction est liée à une plus forte impression de difficulté dans l'exercice du métier et à un niveau d'amotivation plus éle-

vé. Le soutien perçu de la part des collègues est associé à un niveau plus élevé de motivation intrinsèque, c'est le seul effet notable de cette variable. Les autres variables n'ont aucun effet significatif. L'importance accordée aux avantages matériels que procure le métier et l'influence du hasard dans le choix du métier ne sont liées à aucune des variables prédictives étudiées.

Tableau 3:

Coefficients standardisés pour les régressions pas à pas avec les motivations au travail comme variables dépendantes.

	Intrinsèque	Contact	Valeurs	Avantages	Quelqu'un	Hasard	Difficulté	Amotivation
Sexe								
Age								.13
Année de métier								
Diplôme					-.19		-.13	
Sécurité d'emploi								
% Occupation								
Nbre heures de cours			.14					-.19
Filière								.21
Type de discipline					-.14			
Nbre de discipline								
Nbre d'écoles							.14	.19
Comportements direction :								
positifs	.20	.22	.13					
négatifs							.28	.15
Soutien collègues	.15							
R²	.09	.05	.04	.00	.05	.00	.12	.14

Notes. N = 245 ; tous les coefficients présentés sont significatifs à $p < .05$.

Une analyse de régression complémentaire a été réalisée pour examiner les relations entre motivations au travail et absentéisme auto-rapporté. Parmi les différentes motivations au travail étudiée, seule l'amotivation a un effet direct sur l'absentéisme auto-rapporté ($\beta = .21$; $R^2 = .04$).

Facteurs liés à la satisfaction professionnelle. Afin d'identifier les facteurs prédictifs de la satisfaction professionnelle des enseignants, nous avons à nouveau procédé à des analyses de régression multiple pas à pas. Cependant, considérant que la satisfaction professionnelle peut dépendre des raisons d'exercer son métier, nous avons ajouté les motivations au travail aux variables prédictives incluses dans les analyses précédentes. Les résultats pour les satisfactions professionnelles sont présentés dans le Tableau 4.

Les effets liés aux caractéristiques individuelles sont rares et faibles. Néanmoins, on peut noter que les femmes sont davantage satisfaites de leur climat de travail que les hommes. Les personnes nommées (sécurité d'emploi) sont moins satisfaites du statut social de leur profession, mais plus satisfaites des bénéfices matériels que leur procure leur travail. Le fait d'enseigner principalement dans des filières qualifiantes est associé à une plus grande satisfaction par rapport au statut social de la profession et par rapport à la compatibilité avec la vie privée.

Les effets liés aux motivations au travail restent faibles à modérés, mais sont nombreux et permettent d'augmenter le pouvoir prédictif des régressions. On peut remarquer que la motivation intrinsèque est positivement associée à tous les types de satisfaction, sauf celui relatif aux bénéfices matériels, alors que la difficulté d'exercice du métier est négativement associée à tous les types de satisfaction, sauf celui relatif au climat de travail. Le fait d'être motivé par le contact avec les élèves est lié à une plus grande satisfaction par rapport à son métier et par rapport au statut social de la profession. Le fait d'être motivé par les avantages matériels de la profession est lié à une satisfaction plus élevée vis-à-vis du statut social de la profession et vis-à-vis des bénéfices associés à la profession. Enfin, l'amotivation est associée à une plus faible satisfaction face au métier.

On observe également que la perception de comportements positifs dans le chef de la direction et la perception de soutien de la part des collègues ont chacune deux effets positifs directs sur la satisfaction. Plus le comportement de la direction est perçu comme positif, plus la satisfaction par rapport au climat de travail dans l'école et par rapport à la compatibilité avec la vie privée est élevée. Parallèlement, plus un enseignant se sent soutenu par ses collègues, plus il se dit satisfait du climat de travail dans son école et du statut social de sa profession.

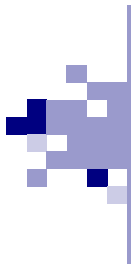


Tableau 4 :

Coefficients standardisés pour les régressions pas à pas avec les satisfactions professionnelles comme variables dépendantes

	Métier	Climat	Statut	Bénéfices	Vie privée
Sexe		.13			
Age					
Année de métier					
Diplôme					
Sécurité d'emploi			-.16	.15	
% Occupation					
Nbre heures de cours					
Filière			.16		.19
Type de discipline					
Nbre de discipline					
Nbre d'écoles					
Comportements direction :					
positifs		.54			.17
négatifs					
Soutien collègues		.32		.20	
Motivations :					
Intrinsèque	.44	.17	.18		.15
Contact	.22		.14		
Valeurs					
Avantages			.26	.41	
Quelqu'un					
Hasard					
Difficulté	-.13		-.18	-.13	-.22
Amotivation	-.15				
R²	.45	.62	.24	.24	.17

Notes. N = 239 ; tous les coefficients présentés sont significatifs à $p < .05$.

Discussion

Les résultats concernant le profil moyen de motivation et de satisfaction des enseignants renvoient une image globalement positive et comparable à celle trouvée dans d'autres études (Maroy, 2002 ; Shann, 1998 ; Scott, Cox & Dinham, 1999). Cette discussion se focalisera surtout sur les motivations les plus extrêmes en terme d'auto-détermination et sur les sources de satisfaction les plus liées à l'exercice même du métier, car ce sont celles qui sont les plus susceptibles d'avoir un effet prononcé sur le vécu émotionnel et le comportement, autrement dit d'être déterminantes pour l'engagement professionnel et la qualité de l'enseignement (Ryan & Deci, 2000b ; Ryan et al., 1996). On peut d'ailleurs remarquer que ces variables sont celles pour lesquelles la part de variance expliquée dans les résultats est la plus importante.

Concernant les motivations au travail, il s'agit des motivations intrinsèque et contact avec les élèves pour l'auto-détermination élevée, de la difficultés perçue et de l'amotivation pour l'auto-détermination faible. Les résultats indiquent que ces quatre types de motivation sont liées de façon cohérente aux comportements perçus de la part de la direction. Plus le comportement de la direction est perçu comme soutenant, valorisant, encourageant la concertation et la collaboration, plus les enseignants se disent motivés par le plaisir d'enseigner et d'être en contact avec les élèves. Inversement, plus le comportement de la direction est perçu comme contrôlant, autoritaire et dévalorisant, plus les enseignants rapportent des difficultés à enseigner et de l'absence de motivation. En outre, le seul effet observé du soutien perçu de la part des collègues est un effet positif sur la motivation intrinsèque : les enseignants qui se sentent soutenus par leur collègues rapportent davantage pratiquer leur métier par plaisir. Les autres caractéristiques des enseignants étudiées n'ont par contre aucun effet sur les motivations les plus auto-déterminées, alors que certaines de ces caractéristiques ont un effet sur les motivations les moins auto-déterminées. On peut noter que la multiplication des écoles où l'enseignant doit donner cours paraît favoriser la démotivation. D'autre part, un haut niveau de

formation semble offrir une certaine protection contre la difficulté perçue à exercer son métier. Il est rassurant de constater que ce n'est pas chez les enseignants qui donnent le plus d'heures de cours que l'absence de motivation est la plus présente.

Concernant les sources de satisfaction professionnelle, il s'agit de la satisfaction par rapport au métier et par rapport au climat de travail dans l'école. Les résultats montrent que la satisfaction face à l'exercice du métier est fortement liée aux motivations au travail. Plus les enseignants rapportent exercer leur métier pour le plaisir d'apprendre et pour le contact avec les élèves, plus ils se disent satisfaits d'exercer leur métier. A l'opposé, plus ils rapportent se sentir en difficulté et être démotivés, moins ils se disent satisfaits. La satisfaction vis-à-vis du climat de travail est quant à elle fortement associée aux perceptions du contexte scolaire. Les enseignants qui perçoivent des comportements positifs de la direction et du soutien de leurs collègues, sont logiquement plus satisfaits que les autres. Les enseignants intrinsèquement motivés se disent également plus satisfaits de leur climat de travail. Il est intéressant d'observer que, mis à part une légère différence entre hommes et femmes, les caractéristiques des enseignants n'ont aucun effet substantiel sur ces satisfactions.

Dans l'ensemble, les effets relatifs aux caractéristiques des enseignants étudiées sont très faibles, épars et assez équivoques (Maroy, 2000). Mis à part le niveau de formation et le nombre d'écoles attribuées, ces caractéristiques ne semblent pas offrir de pistes efficaces d'intervention concrète pour soutenir la motivation et la satisfaction professionnelle des enseignants.

Les effets relatifs aux perceptions des comportements de la direction sont plus constants et plus nets. Ces perceptions ne se distinguent pas selon les trois besoins de base d'autonomie, de compétence et de mise en relation postulés par la théorie de l'auto-détermination (Ryan et al., 1996), mais se répartissent plutôt entre comportements rencontrant ces trois besoins (positifs) et comportements allant à l'en-



contre de ces besoins (négatifs). Néanmoins, conformément à la théorie de l'auto-détermination, la perception de comportements soutenant, valorisant et coopératifs de la part de la direction favorise le développement de la motivation et de la satisfaction professionnelle, tandis que la perception de comportements contrôlants, dénigrants et autoritaires favorise la démotivation des enseignants (Friedman, 1991). Ces résultats suggèrent qu'il est tout aussi important de promouvoir des comportements positifs dans le chef de la direction (Blase & Blase, 2000) que d'éviter des comportements négatifs (Van Dick & Wagner, 2001). Si ces résultats soutiennent l'idée d'un impact des comportements de la direction sur l'engagement professionnel des enseignants, les effets sont cependant loin d'épuiser toute la variance. Ils suggèrent donc que le comportement de la direction est une voie d'intervention possible et invitent à s'interroger sur le rôle d'autres facteurs (Andriessen & Dreuth, 1998).

Le soutien perçu de la part des collègues a des effets plus spécifiques, puisqu'il est positivement associé à la motivation intrinsèque et à la satisfaction face au climat de travail (Pelletier et al., 2002). Ce facteur semble donc intéressant, mais semble avoir des effets plus ciblés que les comportements de la direction. Ces deux facteurs sont bien entendu reliés ($r_{\text{(positifs-soutien)}} = .31, p < .001$; $r_{\text{(négatifs-soutien)}} = -.09, p < .10$) et on peut se demander dans quelle mesure les comportements de la direction n'influencent pas la qualité des relations entre enseignants, ou si certains comportements de la direction sont plus probables suivant le type de relations entre enseignants (Good & Brophy, 1986 ; Pelletier et al., 2002).

Les résultats indiquent aussi que, assez logiquement, les motivations au travail prédisent les différents types de satisfaction professionnelle (Meyer, 1997). En plus de confirmer l'importance de l'autodétermination pour la satisfaction (Deci & Ryan, 1987), ces résultats suggèrent qu'il pourrait être intéressant de travailler en formation, initiale et continuée, le projet professionnel des (futurs) enseignants (Pourquoi font-ils ce métier ? Qu'est-ce qui les motive ?), car celui-ci semble conditionner en partie leur satisfaction.

Une question que l'on peut se poser face à ces résultats est celle du degré de subjectivité personnelle dans les perceptions du contexte scolaire (Lee,

1998). En d'autres termes, les perceptions des enseignants concernant leur direction ou leurs collègues ne dépendent-elles pas complètement des caractéristiques et de la subjectivité individuelle de chacun ? L'absence de relations entre les caractéristiques individuelles étudiées et les perceptions rapportées ne plaident pas en faveur de cette hypothèse (voir aussi Leithwood & Jantzi, 1997). Une autre façon d'aborder cette question est d'estimer la taille de l'effet relatif à la fréquentation d'une école plutôt que d'une autre sur les perceptions du contexte scolaire. Plus la taille de l'effet est élevée, plus cela plaide en faveur de l'idée que les perceptions sont fonction de l'école fréquentée et pas seulement de la subjectivité de chaque enseignant. Nous avons donc procédé à des analyses de variance avec l'école d'appartenance comme facteur aléatoire. La taille de l'effet (Eta carré) relatif à l'école est égale à .25 pour les comportements positifs de la direction, à .30 pour les comportements négatifs, et à .08 pour le soutien de la part des collègues. Autrement dit, environ 25 % des différences entre enseignants dans la perception des comportements positifs de la direction est lié à l'établissement fréquenté. Il en est de même pour 30 % des différences individuelles dans la perception des comportements négatifs de la direction et pour 8 % des différences dans la perception du soutien de la part des collègues. Ces résultats montrent que les perceptions des comportements de la direction varient fortement d'une école à l'autre. Le soutien des collègues, qui est sans doute davantage fonction du groupe de pairs fréquentés, fluctue moins suivant l'établissement.

En résumé, l'analyse des réponses recueillies montre que :

- Le type de motivation professionnelle d'un enseignant et son niveau de satisfaction professionnelle sont partiellement liés à sa perception du comportement de la direction.
- Globalement, l'effet de la perception du comportement de la direction est plus large que celui de la perception du soutien offert par les collègues et que celui des caractéristiques socio-démographiques des enseignants.
- Il y a un effet d'établissement très net quant aux perceptions qu'ont les enseignants du comporte-

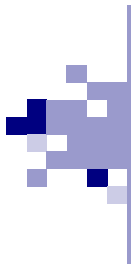
ment de leur direction (i.e. il y a des différences importantes entre les perceptions moyennes des enseignants d'un établissement à l'autre).

- Il y a un lien important entre type de motivation et niveau de satisfaction.
- Le type de motivation au travail prédit l'absentéisme.

Il faut rappeler que les résultats de cette étude sont de nature corrélationnelle et ne fournissent donc aucune démonstration en termes de causalité. Même si certaines études qui ont examiné l'effet d'un changement de direction ou d'une intervention (Rutter, 1983) soutiennent une interprétation en termes d'influence du comportement de la direction sur le climat d'école, l'hypothèse inverse d'un effet de la motivation du corps enseignant sur le comportement de la direction ne peut pas être totalement ignorée (Good & Brophy, 1986). De même, il est possible que d'autres éléments du contexte scolaire non pris en compte dans cette étude (par ex. les caractéristiques des élèves fréquentant l'établissement) ait un impact beaucoup plus important que le comportement de la direction. Vu les multiples sources de motivation et de satisfaction identifiées chez les enseignants, les résultats obtenus invitent également à s'interroger sur les conséquences spécifiques des différentes motivations au travail et de différents types de satisfaction professionnelle (Meyer, 1997 ; Ryan & Deci, 2000b). Une autre question qui se pose est celle du caractère plus ou moins généralisable des résultats obtenus. Les associations trouvées entre comportements de la di-

rection et engagement des enseignants sont-elles valables dans tous les contextes, comme le laisse supposer la théorie de l'auto-détermination, ou au contraire, certains comportements sont-ils à recommander dans certains contextes et à éviter dans d'autres ? Des évaluations rigoureuses d'interventions ciblées sur certains éléments du contexte scolaire seraient extrêmement précieuses pour répondre à ces questions.

Néanmoins, l'effet des perceptions du comportement de la direction trouvé dans cette étude paraît suffisamment important pour qu'il mérite d'être connu des responsables d'établissement. Une meilleure connaissance des comportements en jeu et de leurs effets positifs ou négatifs potentiels pourrait aider les directions à réfléchir à leurs pratiques et à mieux réguler leur politique de gestion des ressources humaines. A l'heure où l'on parle beaucoup de l'identité professionnelle des enseignants ou de professionnalisation du métier d'enseignant, ces résultats invitent à s'interroger sur le rôle et la formation des chefs d'établissement. Peut-être serait-il intéressant que les directions et les pouvoirs organisateurs aient à leur disposition des outils d'évaluation de l'action des chefs d'établissement afin de les aider dans l'amélioration de leurs pratiques ? Dans une vision plus systémique des choses, on pourrait également s'interroger sur les éléments du contexte institutionnel qui rendent plus probable l'émission de comportements positifs et moins probable l'émission de comportements négatifs de la part des directions d'école (Knight, 2002).



Références

- Andriessen, E.J.H. & Dreuth, P.J.D. (1998). Leadership : Theories and models. In P.J.D. Dreuth, H. Thierry, & C.J. de Wolf (Eds.), Handbook of Work and Organizational Psychology, vol.4 (2nd edition) (pp. 321-355). Psychology Press.
- Bass, B.M., Waldman, D.A., Avolio, B.J. & Bebb, M. (1987). Transformational leadership and the falling dominos effect. Group and Organization Studies, 12, 73-87.
- Blaise, M.R., Brière, N.M., Lachance, L., Riddle, A.R. & Vallerand, R.J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blaise. Revue Québécoise de Psychologie, 14, 185-215.
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. Journal of Educational Administration, 38, 130-141.
- Boggiano, A.K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination : Effects on students' analytic problem-solving skills. Motivation and Emotion, 17 (4), 319-336.
- Boggiano, A.K., Shields, A., Barrett, M., Kellam, T., Thompson, E., Simons, J. & Katz, P.A. (1992). Helplessness deficits in students: The role of motivational orientation. Motivation and Emotion, 16 (3), 271-296.
- Brunet, L., Maduro, C. & Corriveau, L. (1989). Styles de gestion des directeurs et des directrices d'école et efficacité organisationnelle en milieu scolaire. Revue des Sciences de l'Éducation, 15, 219-230.
- Charlot, B. & Emin, J.-C. (Coord.) (1997). Violences à l'école : Etat des savoirs. Paris : Armand Colin.
- Cropanzano, R.S. & Kacmar, M.K. (Eds.) (1995). Organizational politics, justice, and support: Managing the social climate of the workplace. Westport: Quorum Books.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 1024-1037.
- Deci, E.L., Spiegel, N.H., Ryan, R.M., Kroestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performances standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. Journal of Educational Psychology, 74, 852-859.
- Flink, C., Boggiano, A.K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. Journal of Personality and Social Psychology, 59, 916-924.
- Friedman, I.A. (1991). High- and low-burnout schools : School culture aspects of teacher burnout. Journal of Educational Research, 84, 325-333.
- Gillet, M.-P. (2001). Comportement de la direction et motivation au travail des enseignants. Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (1986). School effects. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching, 3rd edition (pp. 570-602). New-York : MacMillan.
- Henry, F. & Galand, B. (2000). Burnout et management du personnel soignant. Rapport de recherche non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Howell, D.C. (1998). Méthodes statistiques en sciences humaines (trad. M.Rogier). Paris : De Boeck.
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organisational analysis. American Educational Research Journal, 38, 499-534.

- Knicht, P. (2002). A systemic approach to professional development : Learning as practice. Teaching and Teacher Education, 18, 229-241.
- Kroestner, R. & Zuckerman, M. (1994). Causality orientation, failure, and achievement. Journal of Personality, 62 (3), 321-346.
- Lamude, K.G. & Scudder, J. (1994). Burnout of teachers as related to influence tactics within the college classroom. Perceptual and Motor Skills, 79, 915-919.
- Lee, C. (1998). Alternatives to cognition : A new look at explaining human social behavior. Mahwah: LEA.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication. Journal of Educational Administration, 35, 213-231.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. Anxiety, Stress, and Coping, 9, 199-215.
- Maroy, C. (Ed.) (2002). L'enseignement secondaire et ses enseignants. Bruxelles : De Boeck.
- Masi, R.J. & Cooke, R.A. (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms, and organisational productivity. International Journal of Organisational Analysis, 8, 16-47.
- Meyer, J.P. (1997). Organizational commitment. International Review of Industrial and Organizational Psychology, 12, 175-228.
- Pelletier, L., Seguin-Levesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. Journal of Educational Psychology, 94, 186-196.
- Roy, M.P., Steptoe, A. & Kirschbaum, C. (1998). Life events and social support as a moderator of individual differences in cardiovascular and cortisol reactivity. Journal of Personality and Social Psychology, 75 (5), 1273-1281.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress : Research findings and policy implications. Child Development, 54, 1-29.
- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. Journal of Personality and Social Psychology, 57 (5), 749-761.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68-78.
- Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T. & Deci, E.L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P.M. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior (pp 7-26). New-York: Guilford Press.
- Schriesheim, C.A. & Kerr, S. (1974). Psychometric properties of the Ohio State Leadership scales. Psychological Bulletin, 81, 756-765.
- Scott, C., Cox, S. & Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. Educational Psychology, 19, 287-308.
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. Journal of Educational Research, 92, 67-73.
- Sharpley, C.F., Dua, J.K., Reynolds, R. & Acosta, A. (1995). The direct and relative efficacy of cognitive hardiness, type A behavior pattern, coping behavior and social support as predictors of stress and ill-health. Scandinavian Journal of Behaviour Therapy, 24 (1), 15-29.



Shore, L.M. & Martin, H.J. (1989). Job satisfaction and organizational commitment in relation to work performance and turnover intentions. Human Relations, *42*, 625-638.

Shore, L.M. & Tetrick, L.E. (1991). A construct validity study of the Survey of Perceived Organisational Support. Journal of Applied Psychology, *76*, 637-643.

Ministère de la Communauté française de Belgique, Service général de l'informatique et des statistiques (2000). Tableau de bord de l'enseignement : Indicateurs statistiques n°2.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). Canadian Journal of Behavioural Science, *21*, 323-349.

Vallerand, R.J. & Thill, E.E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Québec : Vigot.

Vallerand, R.J., Fortier, M.S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. Journal of Personality and Social Psychology, *72*, 1161-1176.

Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. British Journal of Educational Psychology, *71*, 243-259.

Vandenberghe, V. (2000). Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium : A duration analysis. Education Economics, *8*, 221-239.

Zeegers-Jourdain, A. (1999). Vers une compréhension du burnout chez les enseignants : Ce phénomène est-il lié à leur motivation ? Mémoire de licence non publié, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

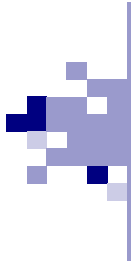
Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6 €, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.



Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25