

Article

« Les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement »

Stéphane Thibodeau, Marc Dussault et Colette Deaudelin

Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 2, 1997, p. 395-412.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031922ar>

DOI: 10.7202/031922ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement

Stéphane Thibodeau
Étudiant au troisième cycle

Marc Dussault
Professeur

Colette Deaudelin
Professeure

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé – L'étude¹ s'intéresse à l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement. Elle tente d'une part d'en identifier les causes et, d'autre part, de cerner les caractéristiques attributionnelles de celles-ci. Les sujets sont 96 des 166 directions d'une région administrative québécoise ayant été contactées lors d'une enquête par la poste. Une méthode mixte d'analyse est utilisée pour traiter les données qualitatives et quantitatives recueillies. Les résultats montrent, entre autres, que les causes perçues par les directions sont davantage liées à des caractéristiques de leur quotidien qu'à des événements déclencheurs. De plus, ils indiquent que les sujets tendent à percevoir la principale cause de leur isolement comme étant externe, instable et incontrôlable. L'étude propose des pistes de recherche et d'intervention visant à briser l'isolement professionnel.

Introduction

Plusieurs auteurs lient l'efficacité des écoles au leadership des directions (Bart, 1991; Daresh et LaPlant, 1983; Dubin, 1987; Edmonds, 1979; Heck, Larsen et Marcoulides, 1990; Slaughter, 1989; Sweeney, 1982). Pourtant, certaines conditions peuvent parfois rendre difficile l'exercice de ce leadership par les directions d'établissement d'enseignement. Les relations interpersonnelles qu'elles vivent au travail, par exemple constituent une de ces conditions. En effet, les réseaux de communication informelle des directions montrent des déficiences (Garber, 1991; Johnson et Licata, 1983; Licata et Hack, 1980) qui peuvent avoir une incidence sur leur leadership. En fait, les relations au travail qu'elles entretiennent avec leurs pairs et leurs supérieurs s'avèrent souvent lacunaires. De plus, les relations avec les enseignants peuvent aussi causer l'isolement des directions. En effet, plusieurs de ces dernières soulignent avoir de la difficulté à maintenir avec les enseignants le même type de relations qu'elles avaient avec eux alors qu'elles occupaient une fonction d'enseignant (Barnett, commu-

nication personnelle, 5 février 1997). D'après Anderson (1989), Barnett (1985, 1989, 1990), Bossert, Dwyer, Rowan et Lee (1982), Dwyer, Lee, Barnett, Filby et Rowan (1985), Lee (1993) et Levine (1989), les directions d'établissement d'enseignement se sentent isolées professionnellement et considèrent la direction comme étant une fonction de solitude.

L'isolement professionnel constitue un sentiment négatif résultant de déficiences sur le plan des réseaux relationnels au travail. Il peut avoir des effets très négatifs sur la santé des individus et des organisations (Joyce, Wolf et Calhoun, 1993). En effet, il peut nuire au développement professionnel (Barnett, 1990; Rosenholtz, 1985; Smith et Scott, 1990) et à la performance au travail (Anderson, 1989; Smith et Scott, 1990) tout comme il peut engendrer une résistance au changement (Smith et Scott, 1990). Il peut également amener l'insatisfaction personnelle (Rosenholtz, 1985), le stress (Archambault, Brunet et Goupil, 1984) et même l'épuisement professionnel (Chandler, 1983). En ce qui concerne les sources de cet isolement professionnel, les auteurs suggèrent la présence de facteurs organisationnels et personnels pouvant favoriser son apparition. Il s'agit par exemple, sur le plan organisationnel, de la structure bureaucratique (Barnett, 1989; Garber, 1991), de la charge de travail (Barnett, 1989; Smith et Scott, 1990) et de l'éloignement géographique (Barnett, 1989; Garber, 1991). Sur le plan personnel, Rosenholtz (1985) et Smith et Scott (1990) mentionnent la peur du jugement et le manque d'habiletés sociales. Malgré l'apparente abondance des causes suggérées par les auteurs cités, aucune d'elles n'a été identifiée à la suite d'études empiriques. Elles témoignent en réalité de l'expression de l'opinion de son auteur. Pour cette raison, la présente étude empirique porte précisément sur les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement.

Cadre théorique

Les écrits consultés ne présentent pas de cadre théorique spécifique à l'isolement professionnel. Cependant, l'isolement et la solitude constituent deux synonymes qu'utilisent indifféremment les auteurs (Achilles, Egelson, Dickerson, Epstein et Runkel, 1992; Anderson, 1990, Miller et Hull, 1991; Peplau, Miceli et Morasch, 1982; Peplau et Perlman, 1982; Weiss, 1973). Ainsi, l'utilisation, en guise de cadre théorique, d'une théorie explicative de la solitude pour comprendre l'isolement professionnel apparaît justifiée. La présente recherche se base sur l'approche cognitive de la solitude développée principalement par Peplau et Perlman. Cette approche semble la plus appropriée à l'étude de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement, car elle est la plus étroitement liée à la tradition de recherche sur la solitude (Peplau et Perlman, 1982). Bien qu'elle ne distingue pas l'isolement personnel de l'isolement au travail, elle a néanmoins déjà été utilisée avec diverses populations, dont les personnels infirmier et enseignant (Russell, 1996).

Le cadre théorique présenté dans la section suivante comporte deux volets. Un premier s'appuie sur divers travaux auxquels ont contribué Peplau et Perlman: Peplau

et Caldwell (1978), Peplau *et al.* (1982), Peplau et Perlman (1979, 1982), Peplau, Russell et Heim (1979), Perlman et Peplau (1981) ainsi que Rubenstein, Shaver et Peplau (1979). Cutrona (1982) et Weiss (1973) apportent, quant à eux, un éclairage sur certains facteurs prédisposant à l'isolement. Le deuxième volet de ce cadre théorique s'inspire de la théorie attributionnelle de Weiner (1974, 1986).

Approche cognitive de la solitude

À la lumière de l'approche cognitive de la solitude, l'isolement professionnel² peut se définir comme un sentiment négatif qui apparaît quand le réseau de relations sociales de la personne au travail présente un déficit quantitatif et qualitatif important. Il constitue alors une expérience unipolaire négative.

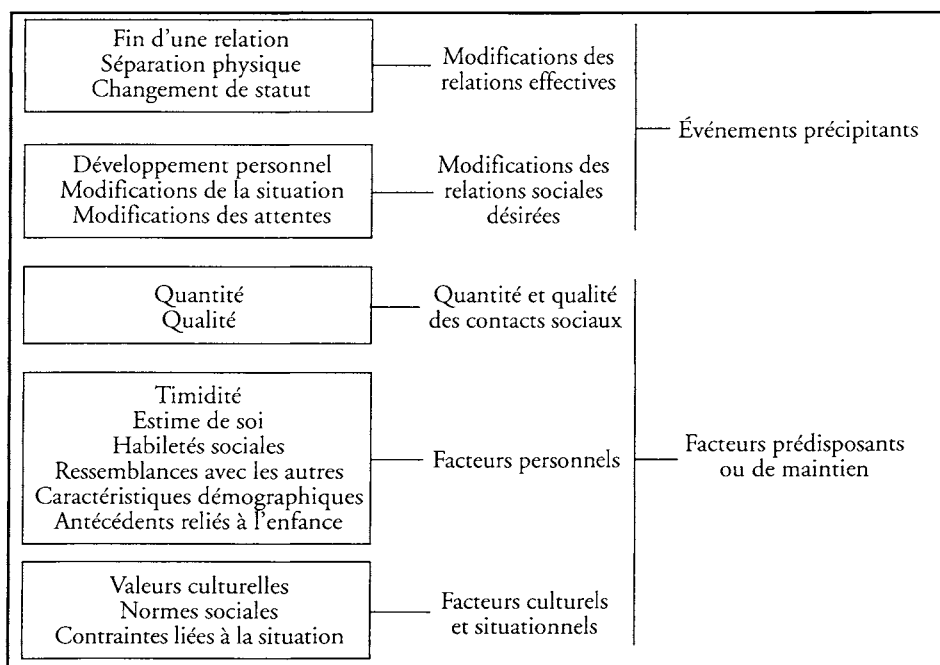


Figure 1 – Antécédents de l'isolement

Deux facteurs principaux affectent le sentiment d'isolement. Il s'agit des antécédents et des processus cognitifs. Les antécédents, qui constituent les causes de l'isolement, se présentent sous deux classes distinctes: les événements précipitants et les facteurs prédisposants ou de maintien. La figure 1 présente une synthèse des causes de l'isolement suggérées par le cadre théorique.

Événements précipitants – La définition de l'isolement selon laquelle ce dernier résulte d'un déficit relationnel suggère deux types d'événements qui peuvent le déclen-

cher. Il s'agit des modifications des relations effectives de la personne et celles des relations désirées. Les événements précipitants regroupent tout événement ponctuel qui amène chez la direction d'établissement d'enseignement des modifications dans ses relations effectives ou des modifications des relations qu'elle désire au travail.

Pour ce qui est des modifications des relations effectives de la personne, quand une modification de ces relations sociales mène à un nombre sous-optimal d'interactions sociales, elle risque d'accroître le sentiment d'isolement. Ces changements peuvent affecter une relation ou le réseau relationnel. Il peut s'agir, par exemple, d'un événement qui amène, chez la direction, une rupture de ses relations au travail. Cette modification des relations effectives peut être liée à trois causes exposant un événement qui suppose qu'une direction d'établissement d'enseignement:

- vive une rupture temporaire ou définitive à cause d'un conflit au travail ou de la perte d'un collègue (fin d'une relation);
- change d'établissement d'enseignement ou de groupe de travail (séparation physique);
- soit promue ou rétrogradée à la direction d'un ou de plusieurs établissements d'enseignement (changement de statut).

En ce qui concerne les modifications des relations sociales désirées, une augmentation des relations sociales désirées non accompagnée par un accroissement des relations sociales effectives peut précipiter l'isolement. Ainsi, tout événement qui amène la direction à modifier à la hausse ses besoins sociaux alors que cette modification n'est pas accompagnée d'une augmentation équivalente des relations constitue une cause possible de son isolement professionnel. La modification des relations sociales désirées peut être liée aux trois causes suivantes:

- un changement personnel qui amène la direction d'établissement d'enseignement à modifier ses besoins sociaux (développement personnel);
- un événement qui place la direction dans une situation bien particulière comme un changement de tâche, d'environnement physique, d'humeur ou de préférence (modifications de la situation);
- une situation bien précise dans laquelle la direction s'attend à un certain degré de relations et que, dans les faits, ses attentes ne sont pas rencontrées (modifications des attentes).

En somme, il existe deux types d'événements qui peuvent déclencher l'isolement. Il s'agit des modifications des relations effectives de la personne et des modifications des relations désirées. Bref, si ces facteurs peuvent causer l'isolement, d'autres prédisposent la personne à vivre une telle expérience.

Facteurs prédisposants ou de maintien – Une variété de facteurs accroissent la vulnérabilité des individus à l'isolement. Ils peuvent augmenter la probabilité que la personne

devienne isolée et rendre plus difficile l'établissement de relations sociales satisfaisantes. Ces facteurs dits prédisposants ou de maintien sont la quantité et la qualité des relations sociales d'un individu, ses caractéristiques personnelles et les caractéristiques plus générales d'une situation ou d'une culture donnée. Ils constituent des aspects stables du contexte dans lequel vit la personne. De plus, ces facteurs façonnent et limitent la façon dont l'individu réagit aux changements qui peuvent altérer les niveaux de contacts sociaux qu'il vit ou désire vivre. Ainsi, ils prédisposent la direction d'établissement d'enseignement à se sentir isolée et à entretenir ce sentiment.

En ce qui a trait à la quantité et qualité des contacts sociaux, la faible quantité et la piètre qualité des contacts sociaux peuvent engendrer l'isolement. En effet, si la personne a peu de contacts ou si ces derniers ne sont pas de qualité, elle peut ressentir l'isolement. C'est le cas de la direction d'établissement d'enseignement qui a une faible fréquence ou même une absence de relations sociales au travail (quantité) ou qui a des relations qui ne lui permettent pas de satisfaire ses besoins sociaux: attachement, intégration sociale, attention, valeur personnelle et conseils (Weiss, 1973) (qualité).

Pour ce qui est des facteurs personnels, les caractéristiques individuelles qui rendent difficile l'établissement ou le maintien de relations satisfaisantes accroissent la probabilité que la personne ressente l'isolement. Certaines caractéristiques comme la timidité, l'estime de soi et l'apparence physique peuvent affecter l'isolement de plusieurs façons. Ce sont de tels facteurs personnels qui peuvent amener la direction d'établissement d'enseignement à éviter d'entrer en contact avec les membres de l'organisation (timidité), à se sous-estimer, évitant ainsi de prendre des risques sociaux (Cutrona, 1982) (estime de soi), à établir ou à maintenir difficilement des relations au travail (habiletés sociales), à se distinguer des autres membres de l'organisation (ressemblances avec les autres et caractéristiques démographiques)³, à ressentir de l'isolement à cause de facteurs liés au climat familial, à ses relations avec ses parents (antécédents reliés à l'enfance).

En ce qui concerne les facteurs culturels et situationnels, les valeurs culturelles et les caractéristiques de situations sociales spécifiques peuvent aussi contribuer à l'isolement. La direction d'établissement d'enseignement peut se sentir isolée à cause de valeurs, de normes sociales ou des contraintes d'une situation spécifique et stable. Les causes de son isolement professionnel relèvent de facteurs culturels et situationnels lorsqu'elle se sent isolée en raison a) de certitudes fondamentales qui affectent les comportements des membres de l'organisation et qui se reflètent dans la structure organisationnelle (valeurs culturelles); b) des principes, des codes et des règles servant de références aux membres de l'organisation et qui priment dans celle-ci (normes sociales); c) des contraintes stables qu'impose la fonction de direction ou l'environnement de travail (contraintes liées à la situation).

En résumé, il existe deux classes distinctes de causes à l'isolement. Il s'agit des événements qui précipitent l'apparition de l'isolement et des facteurs qui prédisposent

les individus à développer ce sentiment et à l'entretenir. Les modifications des relations effectives et les modifications des relations sociales désirées constituent les deux types de changements pouvant précipiter l'isolement. La quantité et la qualité des relations sociales, les facteurs personnels, culturels et situationnels constituent autant de facteurs prédisposants ou de maintien de ce sentiment.

Les tenants de l'approche cognitive de la solitude soutiennent également que certains processus cognitifs sont susceptibles d'influencer l'expérience de la solitude. Les attributions causales représentent ceux les plus souvent évoqués. Elles déterminent les explications que la personne se donne au sujet de son isolement. Ainsi, elles peuvent influencer sur les sentiments et les comportements qui accompagnent l'expérience d'isolement au travail. Dans cette perspective, le modèle attributionnel de Weiner (1974, 1986) est celui qui s'applique le mieux à l'étude de la solitude (Peplau *et al.*, 1982).

Modèle attributionnel de Weiner

Weiner (1986) classe les attributions causales en trois catégories: le lieu de causalité, la stabilité et la contrôlabilité. Le lieu de causalité renvoie à la perception de l'origine d'un résultat. Il peut être interne ou personnel par opposition à externe ou situationnel. La deuxième dimension renvoie à la stabilité de la cause d'un résultat; une cause peut être perçue comme étant changeable ou non par la personne. Enfin, la cause peut être perçue contrôlable ou non par la personne. Une cause s'avère contrôlable lorsque la personne perçoit que lui ou quelqu'un d'autre peut agir sur elle ou la contrôler. À l'inverse, un individu considère une cause incontrôlable lorsque personne, selon lui, ne peut avoir d'effet sur elle.

Selon la théorie des attributions causales, des causes internes, stables et incontrôlables devraient engendrer des effets négatifs et durables. Par exemple, l'attribution de l'isolement professionnel à des causes internes et stables peut conduire l'individu à avoir des attentes personnelles plus faibles quant à ses performances futures. De même, en ce qui a trait à l'isolement, des causes perçues incontrôlables peuvent mener la personne à se retirer passivement et, ainsi, à devenir davantage isolée.

Bref, à la lumière de ce cadre théorique, la présente étude poursuit deux objectifs. Elle vise à identifier, d'une part, les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement et, d'autre part, les caractéristiques attributionnelles que ces directions associent à ces causes.

Méthode

La section qui suit décrit les sujets, présente les méthodes ainsi que les instruments de collecte et d'analyse des données.

Sujets

L'échantillon se compose de 96 des 166 directions d'établissement d'enseignement (23 femmes, 70 hommes et 3 de sexe inconnu) de la région Mauricie-Bois-Francs. Ils sont âgés de 34 à 57 ans ($M = 48$). Ils cumulent de 2 à 32 années d'expérience à la direction d'établissement d'enseignement ($M = 17$). Ils dirigent un ou des établissements d'ordre préscolaire-primaire ($n = 78$), secondaire ($n = 11$); pour sept d'entre eux cette information n'est pas disponible. Parmi ces directions, 18 travaillent en collaboration avec une direction adjointe.

Cueillette des données

Les données ont été recueillies lors d'un envoi postal effectué à chacun des sujets. Par la suite, des relances téléphonique et postale ont permis de rappeler aux sujets l'importance de leur participation. Les données ont été recueillies à l'aide d'une adaptation canadienne-française du «Causal Dimension Scale» de Russell (1982). Cet outil compte une question ouverte et neuf items.

La question ouverte se lit comme suit: «Inscrivez quelle est la principale cause de l'isolement que vous avez vécu en tant que directrice ou directeur d'école (ou que vous pourriez vivre)»; elle amène les sujets à identifier la principale cause de leur isolement. Il est à noter qu'il aurait été suffisant de demander aux répondants d'identifier la principale cause d'isolement. En effet, comme le soutiennent Anderson (1989), Barnett (1985, 1989, 1990), Bossert *et al.* (1982), Dwyer *et al.* (1985), Lee (1993) ainsi que Levine (1989), les directions d'établissement d'enseignement expérimentent fréquemment l'isolement professionnel et, tel que cela a été mentionné précédemment, elles considèrent même la direction comme une fonction de solitude. Toutefois, afin d'éviter qu'un répondant ne néglige de répondre estimant qu'il n'a jamais vécu d'isolement, la référence à une situation fictive a été ajoutée. Par ailleurs, deux raisons motivent l'absence de définition de l'isolement professionnel dans le questionnaire. Outre le fait qu'il s'agit d'une expérience connue des directions d'établissement d'enseignement, une définition aurait pu biaiser la réponse des sujets en induisant certaines causes.

Les neuf items que contient le questionnaire amènent les sujets à exprimer leur impression à propos de la cause mentionnée; ils servent à cerner leurs attributions causales (lieu de causalité, stabilité et contrôlabilité). Sur une échelle bipolaire en neuf points, ces neuf items mesurent trois fois chacune des dimensions. Un score faible à chacune des dimensions signifie une attribution externe, instable et incontrôlable alors qu'un score élevé signifie une attribution interne, stable et contrôlable. Dans le cadre de la présente étude, l'échelle présente des indices de cohérence interne (*alpha*) de 0,67 pour la causalité, de 0,73 pour la stabilité et de 0,56 pour la contrôlabilité.

Traitement des données

Une méthode mixte d'analyse a été utilisée pour mettre en évidence les causes de l'isolement professionnel que perçoivent des directions d'établissement d'enseignement (données qualitatives) et pour en identifier les caractéristiques attributionnelles (données quantitatives).

Analyse des données qualitatives – Afin de mettre en évidence les causes de l'isolement professionnel que perçoivent des directions d'établissement d'enseignement, l'étude s'appuie sur une démarche d'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) réalisée à partir d'un système catégoriel prédéterminé. Cette démarche comporte essentiellement les étapes suivantes: lectures préliminaires et établissement de la liste des énoncés; choix et définition des unités de classification ainsi que catégorisation et classification.

En ce qui concerne la démarche, la liste d'énoncés a été constituée à partir de la réponse à la question ouverte de chacun des 96 sujets. À chaque énoncé correspond donc une unité de classification. L'étape suivante qui, selon L'Écuyer (*Ibid.*) est la plus importante, consiste à regrouper les unités de classification par analogie de sens. Cette étape comporte deux sous-étapes: un premier regroupement sommaire des énoncés selon leur degré d'apparement à l'une ou l'autre des catégories du système catégoriel présenté précédemment et, ensuite, la classification finale en reprenant systématiquement chacun des énoncés. Parmi les 96 énoncés recueillis, trois énoncés difficilement classifiables ont été rejetés. Trois codeurs ont traité individuellement l'ensemble des énoncés et ont, par la suite, discuté leurs résultats. Un taux d'accord de 89,6 % a initialement été obtenu. Après discussion, un consensus a été obtenu pour l'ensemble des énoncés. Cette stratégie permet d'assurer la crédibilité des résultats.

Élaboré à partir de l'approche cognitive de la solitude présentée précédemment, le système catégoriel comporte deux catégories principales : les événements précipitants et les facteurs prédisposants ou de maintien. La première compte deux sous-catégories (modifications des relations effectives et modifications de relations sociales désirées) tandis que la seconde en comporte trois (quantité et qualité, facteurs personnels et facteurs culturels et situationnels). Les définitions opérationnelles des catégories, grandement inspirées du cadre théorique, ont été présentées dans la description de l'approche cognitive de la solitude.

Analyse des données quantitatives – Essentially, les données quantitatives liées aux attributions causales ont fait l'objet d'une analyse descriptive (moyennes et écarts-types). Ensuite, les sujets ont été répartis dans un groupe selon qu'ils attribuent leur isolement professionnel à une cause interne ou externe, stable ou instable et contrôlable ou incontrôlable. À l'instar de Chwalisz, Altmaier et Russell (1992), les sujets appartenant à la catégorie du milieu ont été omis (score = 15, la cause est alors perçue au point milieu pour les dimensions causalité, stabilité ou contrôlabilité).

Résultats

En regard des objectifs poursuivis par la présente étude, la première section énumère les causes de l'isolement professionnel identifiées par les directions d'établissement d'enseignement tandis que la deuxième fait état des attributions causales indiquées par ces dernières.

Causes de l'isolement professionnel

Comme le montre le tableau 1, les directions d'établissement d'enseignement attribuent leur isolement professionnel à des facteurs prédisposants dans 55,2 % des cas et à des événements précipitants dans de 41,7 % des cas. Ces causes sont présentées par ordre d'importance en fonction de chacune de ces deux catégories.

Parmi les facteurs prédisposants, les facteurs culturels et situationnels reviennent dans 28,1 % des cas. Dans cette catégorie, ce sont les causes relatives aux contraintes liées à la situation et aux valeurs culturelles que les directions mentionnent le plus souvent (respectivement 14,6 % et 12,5 %). Il s'agit, par exemple, de l'éloignement géographique et de certaines tâches quotidiennes. Les valeurs culturelles se présentent, entre autres, comme l'individualisme et l'ambition. Les causes d'isolement liées aux normes sociales ne sont évoquées que dans 1 % des cas. Il s'agit de l'ampleur des compétences à manifester.

Les facteurs personnels occupent la deuxième place en importance; les répondants les mentionnent dans 14,5 % des cas. Parmi ces derniers, les causes liées au faible degré de ressemblance avec les autres et aux caractéristiques démographiques sont évoquées le plus fréquemment (10,4 %). Elles se présentent principalement comme le fait d'être la seule personne occupant un poste de direction dans l'école et d'avoir une vision des choses qui diffère de celle des autres membres de l'organisation. Les causes en lien avec l'estime de soi et les habiletés sociales, pour leur part, sont rarement invoquées (3,1 % et 1,0 %). Selon les directions d'établissement d'enseignement, elles se manifestent par l'insécurité et le manque de confiance, d'une part, et l'incapacité à faire passer son message, d'autre part. La timidité et les antécédents reliés à l'enfance ne sont pas mentionnés.

Enfin, les directions d'établissement d'enseignement identifient des causes relatives à la quantité et à la qualité des relations sociales dans 12,5 % des cas. La piètre qualité des contacts sociaux est invoquée dans 10,4 % de l'ensemble des causes mentionnées alors que la faible quantité ne revient que dans 2,1 % des causes. Les sujets expriment dans le premier cas un manque de soutien, de compréhension, de confiance ou encore d'acceptation par exemple, alors que, dans le second cas, ils mentionnent un manque de contacts avec les partenaires et le peu de rencontres avec les collègues.

Tableau 1
Fréquence et pourcentage d'apparition de chacune des causes

Cause	frq*	%**
Événements précipitants		
Modifications des relations effectives		
Fin d'une relation	24	25,0
Séparation physique	6	6,3
Changement de statut	0	0,0
Modifications des relations sociales désirées		
Développement personnel	0	0,0
Modifications de la situation	7	7,3
Modifications des attentes	3	3,1
Facteurs prédisposants ou de maintien		
Quantité et qualité des contacts sociaux		
Quantité	2	2,1
Qualité	10	10,4
Facteurs personnels		
Timidité	0	0,0
Estime de soi	3	3,1
Habiletés sociales	1	1,0
Ressemblances avec les autres et caractéristiques démographiques	10	10,4
Antécédents reliés à l'enfance	0	0,0
Facteurs culturels et situationnels		
Valeurs culturelles	12	12,5
Normes sociales	1	1,0
Contraintes liées à la situation	14	14,6
Rejetées	3	3,1

* frq= fréquence; ** %= pourcentage

Les événements précipitants, quant à eux, sont considérés par les directions d'établissement d'enseignement comme étant des causes de leur isolement dans 41,7 % des cas. Dans cette catégorie, les modifications des relations effectives retiennent l'attention de 31,3 % des répondants. En effet, par ordre d'importance, ces derniers identifient la fin d'une relation et la séparation physique comme principales causes d'isolement dans 25 % et 6,3 % des cas. Les répondants font état de conflits de travail, de conflits personnels au travail et des répercussions de l'application de sanctions disciplinaires. La séparation physique est, quant à elle, liée au transfert d'école. Pour ce qui est du changement de statut, il n'est pas mentionné.

Enfin, 10,4 % des directions d'établissement d'enseignement considèrent les modifications des relations sociales désirées comme étant la principale cause de leur isolement. Les modifications de la situation et des attentes retiennent l'attention de

7,3 et 3,1 % des sujets. Il s'agit, d'une part, de situations ponctuelles comme l'affectation du personnel, le classement d'élèves et la prise de décisions importantes et, d'autre part, de situations bien précises dans lesquelles les directions auraient désiré être appuyées et ne l'ont pas été (lutte concernant la règle des effectifs, défense des petites écoles et convoitise d'un adjoint). Finalement, aucun des répondants n'a évoqué de causes relatives au développement personnel.

Attributions causales

Le tableau 2 présente les résultats liés au deuxième objectif de recherche portant sur les attributions causales de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement. Il montre que 69 directions expriment une causalité externe et 17, une causalité interne. Il révèle également que 50 directions perçoivent la cause comme instable et 36, comme stable. Enfin, il montre que 50 directions décrivent la cause de leur isolement comme incontrôlable et 41, comme contrôlable. Bref, les sujets de l'étude tendent, en général, à percevoir la principale cause de leur isolement professionnel comme étant externe, instable et incontrôlable.

Tableau 2
Moyennes, écart-types et fréquences des scores supérieurs et inférieurs au point milieu à l'échelle de dimensions causales (EDC)

Échelle*	<i>n</i>	<i>M</i>	ÉT	Scores _{≥15} **	Scores _{≤15} ***
Lieu de causalité	86	10,76	5,97	17	69
Stabilité	86	13,16	7,22	36	50
Contrôlabilité	91	13,85	6,20	41	50

* Scores possibles de 3 à 27 pour chacune des échelles.

** Scores >15 indiquent des attributions interne, stable et contrôlable.

*** Scores <15 indiquent des attributions externe, instable et incontrôlable.

Le tableau 3 met en lumière les caractéristiques attributionnelles des cinq causes les plus souvent mentionnées par les directions. Une analyse de ces causes montre que si les caractéristiques attribuées à la cause «fin d'une relation» respectent la tendance générale décrite précédemment, la situation s'avère quelque peu différente pour les autres. En effet, un nombre égal de directions considère la cause «contraintes liées à la situation» comme étant stable ou instable. Il en est de même pour la contrôlabilité de la cause «valeurs culturelles». Pour cette dernière, on juge également que la cause est stable. La cause «ressemblances avec les autres et les caractéristiques démographiques» est, selon les directions, stable et contrôlable alors que la cause «qualité des contacts sociaux», contrairement aussi à la tendance, est vue par une faible majorité comme contrôlable.

Tableau 3
Caractéristiques attributionnelles des cinq causes
les plus souvent mentionnées

Cause	Ext.	Interne	Stable	Inst.	Cont.	Incont.
Fin d'une relation	21	2	4	19	9	14
Contraintes liées à la situation	12	1	6	6	5	9
Valeurs culturelles	9	3	6	3	6	6
Ressemblance avec les autres et caractéristiques démographiques	7	2	6	4	7	3
Qualité des contacts sociaux	6	2	3	7	5	4

Légende Le caractère gras met en évidence les résultats qui ne s'inscrivent pas dans la tendance générale.

Discussion et conclusion

Les résultats relatifs aux causes de l'isolement professionnel sont discutés à la lumière des travaux portant sur ce phénomène. Ceux qui ont trait aux attributions causales ne peuvent être mis en lien avec des travaux antérieurs, car cette approche n'a pas été utilisée auprès de directions d'établissement d'enseignement. Ils suggèrent toutefois des pistes d'intervention.

Comme l'indiquent les résultats, 55,2 % des directions d'établissement d'enseignement ayant participé à la recherche considèrent que leur isolement professionnel est lié à des facteurs prédisposants et 41,7 % d'entre eux, à des événements précipitants. Ainsi, selon les directions, la cause de leur isolement au travail relève davantage de caractéristiques de leur quotidien plutôt que de phénomènes déclencheurs. À cet égard, l'étude tend à confirmer l'opinion de Barnett (1989), de Garber (1991) et de Smith et Scott (1990) qui soutiennent que l'isolement des directions d'établissement d'enseignement prend sa source dans des facteurs stables de l'organisation.

Parmi ces facteurs, ce sont les facteurs culturels et situationnels qui sont les plus souvent invoqués comme causes principales de l'isolement. Il s'agit, par exemple, des contraintes reliées à la situation, dont l'éloignement géographique. Un tel résultat suggère donc, comme l'a indiqué Garber (1991), que le fait d'être éloigné géographiquement des autres écoles et du centre administratif représente une contrainte qui favorise le développement du sentiment d'isolement des directions d'établissement d'enseignement. Ainsi, en tant que seuls représentants de leur niveau hiérarchique dans l'établissement d'enseignement, une majorité de directions n'ont personne avec qui elles peuvent parler de leurs problèmes et échanger sur leur situation (Anderson, 1990). Dans le même ordre d'idées, ce résultat peut aussi signifier que le rôle qu'a la

direction de rassembler les différents dépositaires de l'établissement, en raison des valeurs différentes à gérer, peut contribuer à son isolement. De même, les valeurs culturelles d'individualisme et de dépassement personnel peuvent être perçues, à la lumière des résultats, comme des causes de l'isolement des directions d'établissement d'enseignement.

Ensuite, bien qu'ils soient les facteurs prédisposants les plus souvent invoqués après les facteurs culturels et situationnels, les facteurs personnels ne le sont que peu comparativement aux modifications des relations effectives (facteurs précipitants). En effet, des causes comme la timidité ne sont pas mentionnées par les sujets alors que d'autres causes, comme la faible estime de soi et le manque d'habiletés sociales, ne le sont que très rarement. Un tel résultat tend tout de même à appuyer l'opinion de Rosenholtz (1985) et de Smith et Scott (1990) voulant que le manque d'habiletés sociales puisse avoir une incidence sur le sentiment d'isolement. Par ailleurs, peut-on soulever l'hypothèse que la faible occurrence des causes liées à des facteurs personnels puisse s'expliquer par des caractéristiques des sujets, notamment leur sexe. En effet, les hommes constituent la grande majorité des sujets (72,9 %). Or, comme le soulignent Ponzetti et Cate (1981), il semblerait que les hommes aient davantage de difficultés que les femmes à parler d'eux-mêmes.

Enfin, le dernier facteur prédisposant en importance par sa fréquence d'apparition réside dans la quantité et dans la qualité des contacts sociaux. Les résultats semblent confirmer, d'une part, que les réseaux relationnels au travail des directions d'établissement québécois d'enseignement présentent des déficiences telles celles observées par Johnson et Licata (1983) et par Licata et Hack (1980). D'autre part, ils montrent que les directions semblent considérer plus importante la piètre qualité des relations que leur faible nombre en tant que cause de leur isolement.

En ce qui concerne les événements précipitants, les modifications des relations effectives constituent la cause que rapportent le plus souvent les sujets. Au sein de cette catégorie, la cause davantage relevée réside dans les conflits réels ou potentiels, ce qu'aucun des auteurs consultés ne souligne.

Les modifications situationnelles sont les deuxièmes causes en importance parmi les événements précipitants. Il s'agit principalement de décisions ponctuelles que doivent prendre les directions d'établissement d'enseignement dans le cadre de leurs fonctions. Ces décisions, en raison de leur caractère difficile, procurent un sentiment d'isolement. Il s'agit habituellement de décisions ayant trait aux aspects humains de la tâche des directions (décisions liées au personnel et aux élèves, par exemple). On peut établir un lien entre cette cause et la principale cause d'isolement identifiée par les sujets, c'est-à-dire les difficultés liées à la gestion des conflits et l'isolement que celles-ci semblent déclencher. Là encore, les auteurs restent muets par rapport à cette cause de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement.

Pour ce qui est des attributions causales, les sujets perçoivent majoritairement la cause de leur isolement comme étant externe, instable et incontrôlable. La première caractéristique des causes, l'externalité, indique que les sujets perçoivent la principale cause de leur isolement comme extérieure à eux-mêmes. Elle peut être liée à l'organisation même dans laquelle ils travaillent ainsi qu'aux autres personnels. D'ailleurs, les résultats mentionnés précédemment montrent que les sujets ne sont pas enclins à souligner des facteurs personnels comme cause principale de leur isolement. L'externalité de la cause principale suggère une intervention visant la modification des structures de l'organisation scolaire afin de faciliter les communications et, par voie de conséquence, briser l'isolement. L'instauration d'un leadership participatif peut aussi apporter une contribution en ce sens.

En ce qui a trait à la stabilité, une faible majorité de directions considèrent la cause de leur isolement comme étant instable. Cependant, deux des cinq causes les plus souvent mentionnées («ressemblances avec les autres et caractéristiques démographiques» et «valeurs culturelles») sont perçues comme stables. À ce sujet, rappelons que les causes perçues comme stables peuvent engendrer des effets plus négatifs et plus durables que les causes vues comme instables (Weiner, 1986). La proportion non négligeable de répondants, qualifiant de stable la principale cause qu'ils mentionnent, rehausse l'importance de se pencher sur la restructuration du système scolaire québécois de manière à diminuer ces irritants structurels qui contribuent à l'isolement des directions.

Enfin, une faible majorité de directions considèrent la cause principale de leur isolement comme incontrôlable, c'est-à-dire que, selon eux, personne ne peut agir sur celle-ci. Ici encore, rappelons que deux des cinq causes les plus souvent mentionnées («ressemblances avec les autres et caractéristiques démographiques» et «qualité des contacts sociaux») sont considérées contrôlables. Un rappel des principales causes identifiées, en l'occurrence les facteurs culturels et situationnels (éloignement géographique, par exemple) et les modifications des relations effectives (conflits, par exemple), montre que celles-ci renvoient à de multiples habiletés de gestion. Ainsi, une formation à la gestion des conflits, à la gestion des différences ou encore au leadership pourrait, certes, contribuer à briser l'isolement. Les directions pourraient alors mieux identifier les actions susceptibles de les amener à gérer efficacement ces problèmes et, de la sorte, réduire le sentiment d'isolement qu'engendre la perception de l'incontrôlabilité d'une cause. Faut-il souligner que le développement de telles habiletés peut s'avérer bénéfique chez les directions. Ceux qui associent l'incontrôlabilité à une cause pourront être amenés à évaluer de nouveau le contrôle qu'ils sont en mesure d'exercer tandis que ceux qui considèrent déjà cette cause comme contrôlable pourront, par le fait même, se montrer enclins à utiliser ces nouvelles habiletés, convaincus du contrôle qu'ils peuvent exercer sur l'expérience qu'ils vivent.

Il convient de rappeler les limites de l'étude, limites qui suggèrent autant de pistes de recherche. D'abord, faut-il souligner à l'instar de Perlman et Peplau (1981)

que le sentiment d'isolement n'est pas la résultante d'une seule cause, mais plutôt celle d'un ensemble de facteurs. Or, la présente étude examine les causes de l'isolement d'une façon linéaire et unitaire. Dans cette perspective, de nouvelles recherches sont nécessaires pour assurer une meilleure compréhension du phénomène.

De plus, en ce qui a trait à la population, comme les sujets proviennent d'une seule région administrative, il faut se garder de généraliser les résultats à l'ensemble des directions d'établissement québécois d'enseignement. À cet égard, la réplique de l'étude avec des directions provenant d'autres régions administratives contribuerait à augmenter la généralisation possible des résultats.

Ensuite, des limites résultent du libellé de la question. D'une part, ce libellé laisse la possibilité aux sujets de faire référence à des situations fictives et, conséquemment, d'identifier une cause appréhendée. Bien que la différence entre une cause réelle et une cause fictive puisse s'avérer importante, le fait que l'isolement constitue une expérience vécue par tous diminue grandement la possibilité que les sujets aient mentionné une cause appréhendée. D'autre part, afin de conserver un taux de réponse satisfaisant, le libellé de la question exigeait des sujets une réponse très courte. Une telle pratique impose des limites certaines à l'analyse des données. D'autres méthodes de collecte de données, telle l'entrevue, permettraient de passer de l'identification à la description des causes de l'isolement professionnel. Les causes identifiées dans la présente étude pourraient alors faciliter l'élaboration d'un cadre d'entrevue. Par ailleurs, elles peuvent aussi conduire à l'élaboration d'un outil diagnostique de l'isolement professionnel chez les directions d'établissement d'enseignement.

De plus, tout au long de l'interprétation des résultats, les causes étant les plus souvent rapportées par les sujets sont considérées comme les plus importantes. Pourtant, leur importance relative n'a pas fait l'objet d'une évaluation systématique. Une telle évaluation, en plus d'ajouter à la connaissance, pourrait certainement orienter les actions visant la réduction de ce sentiment qui peut avoir des incidences importantes sur le travail des directions d'établissement d'enseignement.

Il faut ajouter comme limite que cette étude ne visait pas l'analyse des différences selon des caractéristiques des répondants, mais bien plutôt l'identification des causes et de leurs caractéristiques. En conséquence, les études futures pourraient comparer les causes de l'isolement des directions d'établissement d'enseignement selon qu'elles appartiennent à l'une ou à l'autre des catégories suivantes: direction (avec ou sans adjoint) ou direction-adjointe, homme ou femme, établissement primaire ou secondaire. Dans le cadre de la présente recherche, ces analyses n'ont pas été réalisées étant donné d'une part les objectifs et, d'autre part, le faible nombre de sujets dans chacune des catégories qui auraient ainsi été créées.

En conclusion, les voies d'intervention susceptibles de briser cet isolement relèvent autant des facteurs liés à la structure organisationnelle, qu'aux conditions quotidiennes

de travail en passant par des facteurs personnels propres aux directions. La problématique de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement constitue une avenue de recherche et d'intervention porteuse de promesses dans le champ de l'administration scolaire.

NOTES

1. Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du Fonds FCAR accordée au deuxième auteur.
2. Malgré la synonymie des expressions «solitude professionnelle» et «isolement professionnel», cette dernière est privilégiée, car elle est plus fortement employée dans le domaine de l'administration scolaire.
3. Les catégories «ressemblances avec les autres» et «caractéristiques démographiques» étant difficiles à distinguer, elles sont fusionnées pour l'étape de l'analyse de données.

Abstract – The central interest of this study is the professional isolation of school directors. The objective is to define the causes of this situation and to identify the contributing factors. The subjects include 96 of 166 school directors of one Québec school administrative region who responded to a mailed survey. A combination of analysis methods was applied to the quantitative and qualitative data collected. The results show, among other findings, that the causes identified by school directors were more related to the characteristics of everyday activities rather than to specific instigating events. As well, these subjects perceive the main cause of their isolation as being external, unstable, and uncontrollable. The study proposes directions for research and for practical solutions aimed to curtail professional isolation.

Resumen – Este estudio examina el aislamiento profesional de directores de escuelas. Se intenta por un lado identificar las causas y, por otro, definir las características de éstas. Participaron en él 96 de los 166 directores de una región administrativa del Québec, contactados a través de un sondeo por correo. Se utilizó un método mixto para analizar los datos cualitativos y cuantitativos recabados. Los resultados demuestran, entre otras cosas, que las causas percibidas por los directores están más ligadas a su trabajo cotidiano que a eventos iniciadores. Los resultados también indican que los sujetos tienden a percibir la causa principal de aislamiento como siendo externa, inestable e incontrolable. El estudio propone pistas de investigación para romper el aislamiento profesional.

Zusammenfassung – Die vorliegende Studie befasst sich mit der beruflichen Isoliertheit der Schulleitungen. Sie versucht, deren Ursachen und Eigenheiten zu bestimmen. An 166 Schulleitungen eines quebekischen Verwaltungsbezirks wurden ein Fragebogen verschickt; davon haben 96 geantwortet. Die gesammelten qualitativen und quantitativen Daten wurden mit einer kombinierten Methode analysiert. Die Ergebnisse zeigen, unter anderem, dass den Schulleitungen nach die Ursachen mehr in ihrem Alltag zu suchen seien, als bei bestimmten auslösenden Ereignissen. Außerdem sei der hauptsächlichliche Grund ihrer Isoliertheit extern, labil und unkontrollierbar. Der Artikel schlägt dann Forschungsthemen und konkrete Mittel vor, um der beruflichen Isoliertheit entgegenzuarbeiten.

RÉFÉRENCES

- Achilles, C. M., Egelson, P., Dickerson, C., Epstein, M. et Runkel, L. D. (1992). *Practical school improvement: The Mary Reynolds Babcock Project (MRBP) at Moore School, Winston-Salem/Forsyth County (WS/FC) North Carolina School*. San Francisco: Communication présentée au congrès annuel de l'«American Educational Research Association» (AERA). San Francisco, CA: ERIC Service de reproduction de documents n° ED 343 221.
- Anderson, M. E. (1989). *Training and selecting school leaders* (Contract n° OERI-R-86-0003). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ERIC Service de reproduction de documents n° ED 309 507)
- Anderson, M. E. (1990). Helping beginning principals succeed. *Oregon School Study Council Report*, 30(2), 1-8.
- Archambault, J., Brunet, L. et Goupil, G. (1984). *Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété*. Rapport de recherche, Faculté des sciences de l'éducation, section administration, Université de Montréal, Montréal.
- Barnett, B. G. (1985). Peer-assisted leadership: Using research to improve practice. *The Urban Review*, 17(1), 47-64.
- Barnett, B. G. (1989). Using peer observation and feedback to reduce principal's isolation. *Journal of Educational Administration*, 27(2), 46-56.
- Barnett, B. G. (1990). Peer-assisted leadership: Expending principals' knowledge through reflective practice. *Journal of Educational Administration*, 28(3), 67-76.
- Bart, R. S. (1991). *Improving school from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B. et Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administrative Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Chandler, H. N. (1983). The loneliness of the special education teacher. *Journal of Learning Disabilities*, 16(2), 126-127.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. A. Peplau et D. Perlman (dir.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (p. 291-309). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M. et Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognition, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(4), 377-400.
- Daresh, J. C. et LaPlant, J. C. (1983). In-service for school principals: A status report. *Executive Review*, 3(7), 1-5.
- Dubin, A. E. (1987). Administrative training: Socializing our school leaders. *Planning and Changing*, 18(1), 33-37.
- Dwyer, D. C., Lee, G. V., Barnett, B. G., Filby, N. N. et Rowan, B. (1985). *Understanding the principal's contribution to instruction: Methodology*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Garber, D. H. (1991). *Networking among principals: A case study of established practices and relationships*. Communication présentée au congrès annuel du «National Conference of Professors of Educational Administration». Fargo, ND: ERIC Service de reproduction de documents n° ED 337 915.
- Geber, B. (1988). Building a training department from scratch. *Training*, 25(9), 28-39.
- Heck, R. H., Larsen, T. J. et Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Johnson, R. B. et Licata, J. W. (1983). Urban school principal grapevine structure. *Urban Education*, 17(4), 457-475.
- Joyce, B., Wolf, J. et Calhoun, E. (1993). *The self-renewing school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lee, G. V. (1993). New images of school leadership: Implications for professional development. *Journal of Staff Development*, 14(1), 2-5.
- Levine, S. L. (1989). *Promoting adult growth in schools*. Boston, NH: Allyn and Bacon.
- Licata, J. W. et Hack, W. G. (1980). School administrator grapevine structure. *Educational Administration Quarterly*, 16(3), 82-99.
- Miller, B. A. et Hull, J. L. (1991). *Overcoming professional isolation in small, rural schools*. Portland, OR: Office of Educational Research and Improvement (ERIC Service de reproduction de documents n° ED 344 707).
- Peplau, L. A. et Caldwell, M. A. (1978). Loneliness: A cognitive analysis. *Essence*, 2(4), 207-220.
- Peplau, L. A. et Perlman, D. (1979). Blueprint for a social psychological theory of loneliness. In M. Cook et G. Wilson (dir.), *Love and attraction* (p. 101-110). Oxford, Angleterre: Pergamon Press.
- Peplau, L. A. et Perlman, D. (1982). Perspective on loneliness. In L. A. Peplau et D. Perlman (dir.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (p. 1-18). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Peplau, L. A., Miceli, M. et Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. In L. A. Peplau et D. Perlman (dir.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (p. 135-151). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Peplau, L. A., Russell, D. et Heim, M. (1979). The experience of loneliness. In I. H. Frieze, D. Bart-Tal et J. S. Carroll (dir.), *New approaches to social problems* (p. 53-78). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perlman, D. et Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In S. Duck et R. Gilmour (dir.), *Personal relationships 3: Personal relationships in disorder* (p. 31-56). New York, NY: Academic Press.
- Ponzetti, J. J. et Cate, R. M. (1981). Sex differences in the relationship between loneliness and academic performance. *Psychological Reports*, 48, 758.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myths about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), 349-355.
- Rubenstein, C. M., Shaver, P. et Peplau, L. A. (1979). Loneliness. *Human Nature*, february, 58-65.
- Russell, D. (1982). The causal dimension scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137-1145.
- Russell, D. W. (1996). UCLA loneliness scale (version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20-40.
- Slater, P. (1970). *The pursuit of loneliness: American culture at the breaking point*. Boston, NH: Bacon Press.
- Slaughter, C. H. (1989). *Good principals good schools: A guide to evaluating school leadership*. Holmes Beach, FL: Learning Publication.
- Smith, S. C. et Scott, J. J. (1990). *The collaborative school: A work environment for effective instruction* (Report n° ISBN-0-86552-092-5). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (ERIC Service de reproduction de documents n° ED 316 918).
- Sweeney, J. (1982). Research synthesis on effective school leadership. *Educational Leadership*, february, 346-352.
- Thomas, T. (1987). Accounting's GP: The sole practioner. *Australian Accountant*, 57(6), 38-40.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.