

# PERFORMANCE ORGANISATIONNELLE : LE RÔLE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS

ALICE LEVASSEUR et LOUISE CLÉMENT *Université Laval*

**RÉSUMÉ.** Cette étude s'intéresse aux rôles distincts et complémentaires des composantes du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants (déploiement de stratégies d'enseignement, gestion de classe, engagement envers les apprenants) en regard de leur performance organisationnelle (performance subjective, comportements de citoyenneté organisationnelle individus [CCOI] et organisation [CCOO]). Les données ont été collectées auprès de 250 enseignants d'établissements d'enseignement collégial du Québec. Les résultats des analyses montrent que seule la composante du déploiement de stratégies d'enseignement du SEP prédit une seule composante de la performance, soit les CCOI. Les conclusions de l'étude appuient le fait d'étudier séparément les composantes du SEP en regard de la performance organisationnelle des enseignants, car elles ont bien des rôles distincts et complémentaires sur la performance organisationnelle.

## ORGANIZATIONAL PERFORMANCE: THE ROLE OF TEACHERS' SENSE OF SELF EFFICACY

**ABSTRACT.** This study examines the distinct and complementary roles of the components of teachers' sense of personal efficacy (SPE) (instructional strategies deployment, classroom management, student engagement) in relation to their organizational performance (subjective performance, organizational citizenship behaviours individuals [OCBI] and organizations [OCBO]). Data were collected from 250 college teachers in Quebec. The results of the analyses show that only the instructional strategies deployment component of the SPE predict a single component of performance, namely OCBI. The study's findings support the separate study of SPE components in relation to teachers' organizational performance, as they do have distinct and complementary roles on organizational performance.

Les milieux d'enseignement se sont transformés au cours des dernières années, encourageant les enseignants à modifier leurs pratiques et à s'adapter aux nouvelles réalités du milieu de l'éducation (Woods et al., 2019). Les enseignants doivent souvent aller au-delà de leur description de tâches afin de pouvoir contribuer de façon significative aux changements positifs inhérents à leur milieu de travail

(Bogler et Somech, 2005). Les milieux d'enseignement bénéficient de ces comportements mis de l'avant par leurs employés et qui ne sont pas nécessairement prescrits dans leur tâche de travail. Il s'agit des comportements de citoyenneté organisationnelle (CCO; *organizational citizenship behaviors*; Bateman et Organ, 1983; Organ, 2018; Williams et Anderson, 1991). Considérant les nombreux changements survenus au fil des ans en administration scolaire (Gravelle, 2020), les CCO sont essentiels en contexte d'enseignement puisque les dirigeants et les directions d'établissements ne sont pas en mesure d'anticiper, par le biais de descriptions de poste formellement énoncées, l'ensemble des comportements à mettre en place par les enseignants afin d'atteindre les objectifs organisationnels (George et Brief, 1992). Les CCO des enseignants au sein d'établissements d'enseignement publics mettent de l'avant les intérêts des apprenants en premier (DiPaola et Neves, 2009). Ainsi, les comportements des enseignants traduisent leur responsabilité quant au développement des apprenants (Oplatka, 2006). Ces comportements sont précieux en contexte d'enseignement, car ils visent à participer à la mission éducative (George et Brief, 1992).

Le SEP se définit comme « les croyances qu'a un individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires à l'atteinte d'objectifs déterminés » [traduction libre] (Bandura, 1997b, p. 3). Des résultats empiriques confirment l'hypothèse selon laquelle le SEP serait lié à la performance organisationnelle des individus; à la fois à la performance subjective et aux CCO. Par exemple, Bogler et Somech (2004), Chen et Kao (2011) ainsi que Somech et Drach-Zahavy (2000), ont démontré que le SEP a un impact positif sur les CCO des individus en milieu de travail (respectivement :  $\beta = 0,35, p < 0,001$ ;  $r = 0,48, p < 0,001$ ;  $r = 0,35, p < 0,001$ ). Aussi, une méta-analyse réalisée par Chen et al. (2001) a relevé une relation positive et forte ( $\beta = 0,513, p < 0,05$ ) entre le SEP et la performance organisationnelle des employés. Finalement, Bolger et Somech (2004) ont constaté que les enseignants qui ont des attentes élevées envers eux-mêmes et qui croient qu'ils sont efficaces et performants, accomplissent des tâches supplémentaires au-delà de celles qui leur sont officiellement assignées.

En somme, le SEP des enseignants ainsi que leur performance organisationnelle sont étroitement reliés, et cette relation a été démontrée empiriquement. Cependant, il n'est pas clairement établi comment les trois composantes du SEP (c.-à-d. le déploiement de stratégies d'enseignement, la gestion de classe, l'engagement envers les apprenants (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) jouent un rôle en regard des composantes de la performance organisationnelle (c.-à-d. la performance subjective et les CCO).

Cette étude a pour objectif de mieux comprendre de quelle façon s'articulent les composantes de ces deux variables d'intérêt et ainsi favoriser le développement d'une composante précise de la performance organisationnelle par le biais d'une ou plusieurs composantes du SEP des enseignants.

## CADRE THÉORIQUE

### *La performance organisationnelle*

Dans le cadre de cette étude, la performance organisationnelle est conceptualisée selon deux types de comportements (Organ, 2018; Williams et Anderson, 1991) : ceux qui sont inclus dans la tâche enseignante (performance subjective) et ceux qui n'y sont pas d'entrée de jeu, mais qui sont tout de même adoptés par les enseignants, les CCO. Ces derniers peuvent être dirigés vers les individus du milieu de travail (comportements de citoyenneté organisationnelle envers les individus – CCOI; Organ, 2018) ou vers l'organisation elle-même (comportements de citoyenneté organisationnelle envers l'organisation – CCOO; Organ, 2018). Ces trois composantes (performance subjective, CCOI et CCOO) combinées représentent ainsi la performance organisationnelle selon Williams et Anderson (1991). L'étude des trois composantes de la performance organisationnelle doit être réalisée de façon distincte et concourante, car il a notamment été souligné qu'elles ont des antécédents différents (Somech et Drach-Zahavy, 2004; Williams et Anderson, 1991).

### *La performance Subjective*

La performance subjective a trait à l'ensemble des comportements prescrits (*in-role*; Williams et Anderson, 1991) par la description de tâches, adoptés par les employés. Il s'agit ainsi des comportements qui sont requis ou attendus dans le cadre de l'exécution des tâches et des responsabilités du poste (Van Dyne et al., 1995). Il s'agit donc de la perception qu'a l'employé de sa propre performance au travail en fonction des tâches qu'il doit accomplir quotidiennement.

### *Les comportements de citoyenneté organisationnelle - CCO*

Selon Organ (1988; 2018), les CCO consistent en des comportements qui sont individuels et discrétionnaires. Ils ne sont pas explicitement reconnus par un système de récompenses. Les CCO doivent être volontaires, c'est-à-dire qu'ils ne doivent pas faire partie des tâches officielles du travail. Ils ne doivent pas être récompensés formellement et le non-respect de ces comportements ne peut être sanctionné (Somech et Drach-Zahavy, 2000). Ces comportements favorisent le fonctionnement efficace de l'organisation (Williams et Anderson, 1991). En contexte d'enseignement, il peut notamment s'agir d'épauler un collègue qui a dû s'absenter, d'aider un collègue qui a une charge de travail élevée ou de prévenir l'employeur lorsqu'un employé n'est pas en mesure de se présenter sur son lieu de travail (Williams et Anderson, 1991).

Des chercheurs se sont intéressés aux déterminants des CCO non seulement en milieu d'enseignement (p. ex., Christ et al., 2003; Christophersen et al., 2015; Elstad et al., 2013; Mansor et al., 2013; Somech et Drach-Zahavy, 2000; Yilmaz et Altinkurt, 2012), mais également dans le cadre de divers domaines professionnels. Par exemple, Jung et Yoon (2012) ont réalisé une étude des CCO

auprès des employés de l'hôtellerie alors que Park et Han (2016) ont étudié les CCO auprès d'infirmières. Différents déterminants des CCO ont été étudiés notamment la personnalité de l'individu (Borman et al., 2001; Konovsky et Organ, 1996; Organ et Ryan, 1995), la perception de justice et d'équité salariale (Bateman et Organ, 1983; Konovsky et Pugh, 1994; Moorman et al., 1993; Organ et Konovsky, 1989; Organ et Ryan, 1995) et l'engagement (Ariani, 2013; Babcock-Roberson et Strickland, 2010; O'Reilly et Chatman, 1986).

Les principaux effets des CCO ont trait à l'efficacité organisationnelle. Autrement dit, ces comportements contribuent à la transformation des ressources au sein de l'organisation, à son caractère innovant ainsi qu'à son adaptabilité (Organ, 2018). Ils ont une incidence démontrée en ce qui concerne la performance globale de l'organisation. Par ailleurs, les CCO contribuent au maintien et à l'amélioration des contextes sociaux et psychologiques en milieu de travail (Organ, 1997). Les CCO, en termes d'entraide et de soutien interpersonnel, influencent entre autres la quantité et la qualité de la production, les revenus, l'efficacité opérationnelle et la satisfaction de la clientèle (Podsakoff et al., 1997; Walz et Niehoff, 2000). Ces implications dans le domaine de la performance organisationnelle révèlent l'importance de s'intéresser aux concepts qui favorisent l'adoption des CCO chez les enseignants : produire des environnements de travail sains où les enseignants effectuent non seulement les tâches attendues, mais prennent aussi des initiatives visant à soutenir leurs collègues et l'organisation dans son ensemble contribue à mener à bien la mission éducative du milieu.

### *Le sentiment d'efficacité personnelle*

Selon Bandura (1997b), le SEP a une influence sur les réactions émotionnelles et les comportements adoptés par un employé ainsi que sur les aspirations et la persévérance de ce dernier (Bandura, 1997a). Le SEP contribue aussi à expliquer le développement des intérêts et des choix professionnels, ainsi que la réussite des engagements professionnels (Lent et Brown, 1996). Ce sentiment est présent dans de nombreuses sphères de la société, dont celle de l'enseignement. S'intéressant au SEP des enseignants, Morris et al. (2017) ont adapté la définition du SEP afin de mieux représenter leur réalité. Ainsi, le SEP des enseignants est décrit comme les croyances des enseignants en regard de leurs habiletés à réaliser des tâches professionnelles (Morris et al., 2017) telles que d'enseigner les matières au programme, de gérer les comportements dérangeants ou encore de maintenir une relation de qualité avec les apprenants.

En ce qui a trait au domaine de la performance des enseignants, le concept du SEP est considéré comme un important prédicteur du bien-être des enseignants, de la satisfaction au travail, du comportement pédagogique et des résultats académiques des apprenants (Caprara et al., 2006; Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Bien qu'il existe plusieurs instruments mesurant le SEP des enseignants, celui développé par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) est cité dans le cadre de 58 % des études empiriques selon une recension de la littérature

réalisée par Valls et Bonvin (2015). Par ailleurs, la nature tridimensionnelle du SEP correspondant au déploiement de stratégies d'enseignement, à la gestion de classe et à l'engagement envers les apprenants (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) permet sa mesure au sein de plusieurs domaines d'activités considérés comme importants dans la profession enseignante (Valls et al., 2020). La première composante du SEP des enseignants, le déploiement de stratégies d'enseignement, correspond à la croyance de l'enseignant en sa capacité de concevoir et de mettre en œuvre des activités, des tâches et des évaluations visant à faciliter l'apprentissage des apprenants (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). La deuxième composante du SEP des enseignants, la gestion de classe, correspond en la croyance de l'enseignant en sa capacité à mettre en place et à maintenir un environnement de classe ordonné, organisé et sans distraction (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Finalement, la troisième composante du SEP des enseignants, l'engagement envers les apprenants, correspond à la croyance de l'enseignant en sa capacité à aider les apprenants à s'impliquer, à s'investir et à demeurer motivés envers leurs apprentissages (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001).

Le SEP des enseignants a une influence démontrée sur les caractéristiques personnelles et professionnelles de ces enseignants. Par exemple, il influence l'enthousiasme des enseignants envers la profession, leur ouverture, leur persévérance, leur résilience, les objectifs qu'ils se fixent ainsi que les efforts investis dans la tâche enseignante (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Ces éléments, qui sont davantage propres à la personne, ont également des répercussions sur leur environnement et sur les différents acteurs qu'ils côtoient au quotidien : les apprenants et leurs collègues de travail.

### *Les apprenants*

Le SEP des enseignants influence quatre aspects de la relation avec les apprenants. Premièrement, les enseignants ayant un SEP élevé prônent davantage la motivation intrinsèque des apprenants afin de les engager dans la tâche et utilisent plus souvent la persuasion que le contrôle autoritaire auprès d'eux (Bandura, 1997a). Deuxièmement, ces enseignants empreints d'un SEP élevé offriront un effort supplémentaire et des techniques appropriées afin de venir en aide aux apprenants ayant plus de difficultés (Bandura, 1997a). Par le fait même, ces enseignants croient qu'ils peuvent renverser les influences négatives de la communauté pouvant découler d'un milieu socioéconomique défavorisé en offrant à un apprenant un enseignement de qualité (Bandura, 1997a). Troisièmement, en présence d'une situation de stress, un enseignant ayant un fort SEP dirige ses efforts vers la résolution de problèmes plutôt que vers l'adoption de comportements d'évitement comme le ferait un enseignant ayant un faible SEP (Bandura, 1997b). Finalement, Zee et Koomen (2016) ont relevé que le SEP des enseignants impactait positivement les résultats scolaires des élèves au primaire et au secondaire ainsi que leur efficacité, leur motivation et leur engagement.

### *Le milieu d'enseignement*

Le SEP des enseignants a également des effets sur le milieu d'enseignement. En effet, Ware et Kitsantas (2007) ont relevé que les enseignants qui avaient confiance en leurs capacités à bien gérer la tâche enseignante ont fait preuve d'un engagement plus marqué envers leur emploi. Également, Skaalvik et Skaalvik (2014) ainsi que Simbula et al. (2011) ont constaté que le SEP des enseignants prédisait l'engagement au travail de ceux-ci.

### *Le SEP et la performance organisationnelle*

Les résultats de l'étude de Klassen et Tze (2014) relèvent des liens significatifs entre le concept d'efficacité et la performance au travail des enseignants. Quelques études se sont intéressées à l'influence du SEP sur la performance organisationnelle (p. ex., Bogler et Somech, 2004; Chiu et Chen, 2005; Kao, 2017; Mansor et al., 2013; Somech et Drach-Zahavy, 2000). Les résultats de l'étude de Kao (2017) confirment une relation positive entre le SEP et les CCO d'employés dans le domaine de l'immigration et cet auteur souligne l'importance de stimuler le développement du SEP des employés à l'aide des caractéristiques motivationnelles propres au milieu de travail et à l'emploi occupé. Chen et Kao (2011) ont trouvé des liens statistiquement significatifs entre le SEP de policiers et leur performance organisationnelle (CCO) et ont suggéré que l'étude des caractéristiques du milieu de travail est particulièrement importante pour améliorer le SEP des employés et l'efficacité collective du groupe et éventuellement les CCO effectués par les policiers. Chiu et Chen (2005) ont, non seulement, trouvé que le SEP est associé à la performance des employés, mais également, que le SEP des ingénieurs et du personnel administratif prédit cette performance organisationnelle. Bogler et Somech (2004) ont obtenu des résultats comparables à ceux de Chiu et Chen (2005) auprès d'une population d'enseignants au secondaire en Israël. Ils ont démontré que les CCO que les enseignants présentent sont influencés par leur niveau d'efficacité personnelle. Dussault (2006) a lui aussi relevé des relations positives entre le SEP des enseignants et les CCO. Il mentionnait d'ailleurs qu'un enseignant ayant un fort SEP sera plus enclin à participer à des activités non obligatoires telles que l'organisation d'une fête pour les apprenants. Finalement, Bogler et Somech (2005) ont étudié la relation entre le SEP d'enseignants à l'enseignement secondaire avec les CCOI et les CCOO que ces enseignants adoptent en milieu scolaire. Ils ont trouvé des associations statistiquement significatives entre le SEP et les CCOI ainsi qu'entre le SEP et les CCOO.

Ces résultats ainsi que ceux des études de Somech et Drach-Zahavy (2000) mettent en évidence l'importance d'analyser empiriquement la performance organisationnelle de façon distincte et concourante. Ils suggèrent également un examen individuel de chacune des dimensions de la performance organisationnelle et de leurs antécédents respectifs.

Cependant, la plupart de ces études ont examiné le SEP et la performance organisationnelle en tant que variables globales, sans en examiner leurs différentes composantes. De plus, certains auteurs ont étudié les CCO seulement, sans traiter la première composante de la performance organisationnelle, soit celle de la performance subjective (p. ex., Bogler et Somech, 2004; Chen et Kao, 2011; Chiu et Chen, 2005). Ainsi, ces quelques études permettent uniquement une compréhension large de la relation unissant le SEP et la performance organisationnelle, sans égard aux différentes composantes de ces variables selon les conceptions proposées de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ainsi que de Williams et Anderson (1991).

Par ailleurs, Barrick et al. (2001) ont souligné l'importance de comprendre la façon selon laquelle les ressources motivationnelles telles que le SEP prédisent la performance au travail. À ce sujet, Dussault (2006) relevait que peu d'études avaient appliqué le concept des CCO au domaine de l'enseignement. Aaronson et al. (2007) ont également relevé que 8% du SEP des enseignants peut être expliqué à l'aide de facteurs propres à ces derniers tels que le genre, l'expérience dans l'enseignement, les études réalisées et le statut d'emploi actuel, et que des études supplémentaires sont requises pour expliquer les disparités de leur performance.

À l'heure actuelle, à notre connaissance, aucune étude ne combine les trois composantes du SEP avec les trois composantes de la performance organisationnelle selon les conceptions de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ainsi que de Williams et Anderson (1991).

C'est pour ces raisons que cette étude vise à étudier la façon par laquelle le SEP des enseignants peut influencer leur performance organisationnelle au sein d'un établissement d'enseignement. Cette étude met en relation les trois composantes du SEP des enseignants (déploiement de stratégies d'enseignement, gestion de classe, engagement envers les apprenants; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) avec les trois composantes de la performance organisationnelle (performance subjective, CCOI, CCOO; Williams et Anderson, 1991). Une meilleure compréhension des relations unissant le SEP des enseignants et leur performance organisationnelle permettrait aux organisations d'enseignement d'optimiser la performance de leurs employés. En effet, en ayant une meilleure conception des relations unissant le déploiement de stratégies d'enseignement, la gestion de classe et l'engagement envers les apprenants à la performance subjective aux CCOI et aux CCOO, il serait possible pour les directeurs d'établissements d'enseignement d'intervenir spécifiquement auprès des enseignants dans l'optique de favoriser le développement de compétences reliées à l'une des composantes du SEP des enseignants. Ces interventions permettraient d'améliorer une ou des composantes précises de la performance organisationnelle des enseignants. À ce sujet, les résultats de cette étude permettront de favoriser le déploiement d'activités de formation non seulement une fois embauchés, mais également avant le début

d'emploi. Cette étude vise également à encourager les directeurs d'établissements d'enseignement à offrir un encadrement pédagogique et un soutien adéquats aux enseignants composant l'équipe-école.

## OBJECTIFS DE L'ÉTUDE ET HYPOTHÈSES

Cette étude s'intéresse aux rôles distincts et complémentaires des composantes du SEP, soit le déploiement de stratégies d'enseignement, la gestion de classe et l'engagement envers les apprenants en regard des trois composantes de la performance organisationnelle (voir figure 1). Le premier objectif est de déterminer de quelle façon les trois composantes du SEP des enseignants influencent la performance subjective, les CCOI et les CCOO. Le deuxième objectif est de déterminer quelle composante du SEP parmi les trois permet de mieux prédire la performance subjective, les CCOI et les CCOO.

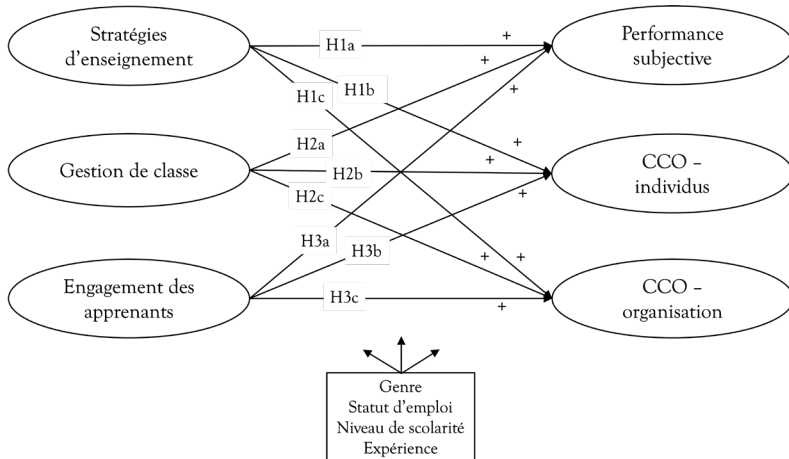


FIGURE 1. *Modèle des relations attendues entre les variables clés de l'étude*

NOTE. CCO = comportements de citoyenneté organisationnelle.

## MÉTHODE

### *Déroulement de la collecte de données*

Les données ont été collectées auprès de sept collèges publics de la province de Québec, au Canada (ceux-ci étaient situés dans les régions administratives suivantes : Bas-Saint-Laurent [n=3], Centre-du-Québec [n=1], Lanaudière [n=1], Montréal [n=1] et Saguenay-Lac-Saint-Jean [n=1]). Parmi ces sept établissements d'enseignement collégial, 1909 invitations ont été transmises par courrier électronique, une par participant potentiel correspondant à la population d'enseignants visée. Des rappels par courrier électronique ont été transmis à deux reprises aux participants n'ayant toujours pas répondu au questionnaire.



Les réponses se faisaient sur une base volontaire et les chercheurs n'utilisaient aucune mesure incitative.

### **Échantillon**

Sur les 1909 questionnaires envoyés aux enseignants d'établissements d'enseignement collégial, 250 ont été obtenus et utilisés dans le cadre de cette étude, ce qui représente un taux de réponse de 13,1%. L'échantillon était composé de 156 femmes (62,4%) et de 94 hommes (37,6%). Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), la population enseignante au collégial est composée de 54,2% femmes et de 45,8% d'hommes (MEES, 2020). L'âge moyen des participants était de 42,3 ans ( $\bar{E}.T.$  = 8,9; population enseignante : moyenne de 45,8 ans, 10,3  $\bar{E}.T.$ ; MEES, 2020). Le statut d'emploi permanent représentait 68,5% des participants, le statut d'emploi précaire représentait 31,5% des participants (population enseignante : moyenne de 51,6% à statut permanent, 48,4% à statut précaire; MEES, 2020). Les participants avaient obtenu à 7,2% un diplôme d'études collégiales ou un certificat, à 41,2% un diplôme baccalauréat, à 45,2% un diplôme de maîtrise et à 6,4% un diplôme de doctorat. Finalement, la moyenne d'expérience en enseignement des participants était de 11,1 ans ( $\bar{E}.T.$  = 8,0; population enseignante : moyenne de 10,4 ans; 8,6  $\bar{E}.T.$ ; MEES, 2020).

## **INSTRUMENTS DE MESURE**

### ***Sentiment d'efficacité personnelle***

L'instrument de mesure utilisé pour le SEP est la version française élaborée par Ménard et al. (2012) du *Teacher Sense of Efficacy Scale Short Form* de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001). La version courte de l'échelle de mesure a été privilégiée selon les recommandations de Valls et Bonvin (2015). En effet, la version longue (24 énoncés) présente régulièrement des alphas de Cronbach élevés, suggérant une redondance des énoncés (Valls et al., 2020). Aussi, selon ces auteurs, la structure factorielle de la version courte de l'échelle de mesure a été validée et confirmée par plusieurs études européennes et nord-américaines (p. ex., Fives et Buehl, 2009; Gibbs et Powell, 2012; Klassen et Chiu, 2010; Swanson, 2012). Cette version de 12 énoncés évalue le SEP des enseignants en regard : du déploiement de leurs stratégies d'enseignement (p. ex., « dans un cours, vous sentez-vous capable d'utiliser des stratégies d'évaluation variées [moyens, outils]? »,  $\alpha = 0,72$ ), de leur gestion de classe (p. ex., « dans un cours, vous sentez-vous capable de contrôler les comportements dérangeants? »,  $\alpha = 0,88$ ) et de leur capacité à engager les étudiants<sup>1</sup> dans leur cours, et plus précisément, dans des activités d'apprentissage (p. ex., « dans un cours, vous sentez-vous capable de convaincre vos étudiants qu'ils peuvent réussir leurs travaux? »,  $\alpha = 0,77$ ). Chacune des composantes du SEP est mesurée à l'aide de quatre énoncés. Les réponses possibles vont de 1 (*pas du tout*) à 9 (*sans le moindre doute*) sur une échelle

de type Likert. Les participants devaient indiquer à quel degré ils croient être en mesure d'exécuter la tâche dont il est question dans l'énoncé. La cohérence interne de cette échelle a été démontrée par des études antérieures où le seuil variait entre 0,83 et 0,96 (Duffin et al., 2012; Klassen et al., 2009).

#### PERFORMANCE ORGANISATIONNELLE

Une version traduite et adaptée du questionnaire de Williams et Anderson (1991; v.f. Fernet et al., 2015) a été utilisée pour mesurer la performance organisationnelle des enseignants. Les 12 énoncés s'articulaient autour de trois composantes : la performance subjective (p. ex., « j'ai accompli adéquatement les tâches qui m'ont été assignées »,  $\alpha = 0,94$ ), les CCOI (p. ex., « j'aide mes collègues lorsqu'ils ont été absents »,  $\alpha = 0,78$ ), et les CCOO (p. ex., « ma présence au travail est au-delà de la norme »,  $\alpha = 0,39$ ) comportant quatre énoncés chacun. Les participants devaient donner leur degré d'accord avec l'énoncé en sélectionnant une réponse allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*très fortement en accord*) sur une échelle de type Likert. La cohérence interne de cette échelle a été démontrée par des études antérieures où le seuil variait entre 0,79 et 0,90 (Cropanzano et al., 2003; Fernet et al., 2015).

#### VARIABLES DE CONTRÔLE

Afin d'obtenir une précision accrue dans l'estimation des paramètres du modèle théorique, et parce que près de 10% du SEP des enseignants est expliqué par des facteurs sociodémographiques tels que le genre et le statut d'emploi (Aaronson et al., 2007), quatre variables ont été introduites à titre de variables de contrôle. Les participants ont indiqué leur genre (féminin, 1; masculin, 2), leur statut d'emploi (permanent, 1; précaire, 2), leur niveau de scolarité (diplôme professionnel et collégial, 1; certificat universitaire, 2; diplôme de premier cycle universitaire, 3; diplôme d'études supérieures spécialisées, 4; diplôme de deuxième cycle universitaire, 5; diplôme de troisième cycle universitaire, 6) ainsi que leur expérience en enseignement (1-5 ans, 1; 6-10 ans, 2; 11-15 ans, 3; 16-20 ans, 4; 21 ans et plus, 5). La décision d'intégrer ces variables de contrôle aux analyses détaillées a été justifiée par la présence de corrélations statistiquement significatives entre ces variables de contrôle et les mesures du déploiement de stratégies d'enseignement, de la performance subjective et des CCOI lors des analyses préliminaires qui suivent.

#### ANALYSES STATISTIQUES

##### *Analyses préliminaires*

Le logiciel SPSS (version 25) a été utilisé pour réaliser les analyses préliminaires. Les paramètres de distribution ont été évalués afin de s'assurer que les données correspondent à une distribution normale. Les données ont été inspectées et des

corrections ont été apportées pour amener les données extrêmes à l'intérieur de trois écarts-types (Kline, 2009). De plus, des analyses de cohérence interne ont été effectuées et les résultats, alphas de Cronbach, sont satisfaisants pour les trois sous-échelles du SEP, c'est-à-dire que leur valeur est supérieure à 0,70 (Cohen, 1988). En ce qui a trait aux sous-échelles de la performance organisationnelle, les composantes de la performance subjective et les CCOI ont une cohérence interne satisfaisante. Par contre, l'alpha de Cronbach pour l'échelle des CCOO est inférieur au seuil acceptable selon Cohen (1988), soit de 0,39. Une attention particulière a été portée à cette variable lors des analyses détaillées en raison du faible score de fidélité de cette échelle.

Une analyse corrélationnelle a été réalisée avec le logiciel SPSS impliquant les quatre variables de contrôle, les trois composantes du SEP des enseignants ainsi que les trois composantes de la performance organisationnelle. L'analyse corrélationnelle a révélé des liens statistiquement significatifs entre les variables de contrôle et le déploiement de stratégies d'enseignement ( $r = -0,18, p < 0,01$  avec le statut d'emploi et  $r = 0,16, p < 0,01$  avec l'expérience), la performance subjective ( $r = -0,16, p < 0,01$  avec le genre,  $r = 0,13, p < 0,05$  avec la scolarité et  $r = 0,18, p < 0,01$  avec l'expérience) et avec les CCOI ( $r = -0,19, p < 0,01$  avec le statut d'emploi et  $r = 0,16, p < 0,01$  avec l'expérience en enseignement). Des coefficients de corrélations statistiquement significatifs faibles et modérés unissent les variables clés de l'étude (trois composantes du SEP et de la performance organisationnelle); ils sont tous de nature positive.

À l'aide de SPSS, des analyses de régression auprès des six variables clés de l'étude ont également été réalisées lors des analyses préliminaires afin de déterminer les influences potentielles des composantes du SEP des enseignants sur les composantes de la performance organisationnelle. Des liens statistiquement significatifs entre les trois composantes du SEP et chacune des trois composantes de la performance organisationnelle ont confirmé la pertinence d'inclure ces variables lors des analyses subséquences. Bien que les analyses de régression offrent des résultats intéressants, leur interprétation tient compte d'une seule variable dépendante à la fois. En revanche, la modélisation à l'aide d'équations structurelles permet l'analyse de plus d'une variable dépendante (donc de manière concurrente) ce qui permet de mieux refléter la réalité organisationnelle.

## ANALYSES DÉTAILLÉES

Les analyses détaillées ont été réalisées avec le logiciel statistique Mplus (version 7.3; Muthén et Muthén 2019). Nous avons d'abord testé différents modèles de mesure à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire. En se basant sur ces résultats, des équations structurelles ont été réalisées avec les variables composant le modèle de mesure optimal. Nous avons utilisé des indicateurs d'ajustement de modèles fiables: le *comparative fit index* (CFI), le *Tucker-Lewis index* (TLI), le *standardized root mean square residual* (SRMR) et le *root mean square error of*

approximation (RMSEA). Pour les indicateurs CFI et TLI, des valeurs supérieures à 0,90 sont considérées acceptables, et celles supérieures à 0,95 indiquent un ajustement satisfaisant du modèle aux données (Hu et Bentler, 1999). Pour des modèles de mesure bien définis, les indices SRMR et RMSEA ayant une valeur inférieure à 0,08 représentent un ajustement satisfaisant (Hu et Bentler, 1999). Un estimateur robuste pondéré des moindres carrés (*robust-weighted least squares estimator*; WLSMV) a été utilisé lors des analyses par équations structurelles. Cet estimateur est reconnu pour traiter de façon optimale les échelles ordinales et les variables catégorielles (pour une revue, voir Finney et DiStefano, 2013). D'ailleurs, les indicateurs CFI, TLI, SRMR et RMSEA sont reconnus pour bien performer lors d'estimations de modèles comprenant des données catégorielles (Beauducel et Herzberg, 2006; Yu et Muthén, 2002).

TABLEAU 1. Moyennes, écarts-types et corrélations pour les variables de contrôle, du SEP de enseignants et de la performance organisationnelle (n=250)

Variables	Énoncés	Étendue	M	É.-T.	$\alpha$	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Genre	1	1-2	1,38	0,49	-									
2. Statut d'emploi	1	1-2	1,31	0,47	-	0,00								
3. Scolarité	1	1-6	4,03	1,24	-	-0,03	-0,03							
4. Expérience	1	1-5	2,56	1,37	-	0,01	-0,54***	-0,01						
5. Stratégies d'enseignement	4	1-9	7,36	0,90	0,72	0,01	-0,18**	0,08	0,16**					
6. Gestion de classe	4	1-9	6,89	1,08	0,88	0,06	-0,05	0,08	0,07	0,46***				
7. Engagement des étudiants	4	1-9	7,09	0,93	0,77	0,01	-0,02	0,04	0,05	0,59***	0,55***			
8. Performance subjective	4	1-7	6,30	0,62	0,94	-0,16**	-0,07	0,13*	0,18**	0,33***	0,32***	0,37***		
9. CCOI	4	1-7	5,69	0,96	0,78	-0,04	-0,19**	-0,01	0,16**	0,39***	0,23***	0,32***	0,49***	
10. CCOO	4	1-7	6,21	0,66	0,39	-0,03	0,03	-0,07	0,03	0,22***	0,15*	0,31***	0,38***	0,45***

NOTE. M = moyenne. É.-T. = écart-type.  $\alpha$  = score de fidélité (Alpha de Cronbach). SEP = sentiment d'efficacité personnelle. CCOI = comportements de citoyenneté organisationnelle envers les individus. CCOO = comportements de citoyenneté organisationnelle envers l'organisation.  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

## RÉSULTATS

### Analyse factorielle confirmatoire

Afin de confirmer l'influence de variables latentes sur les données recueillies, nous avons analysé cinq modèles au moyen d'une analyse factorielle confirmatoire (voir tableau 2). Le premier modèle (M1) était composé de deux facteurs, SEP → performance organisationnelle ( $\chi^2 = 956,501$ ;  $dof = 251$ ; CFI = 0,753; TLI = 0,728; SRMR = 0,095; RMSEA = 0,106; IC 90% [0,099-0,113]). La valeur des indices d'ajustement de ce modèle n'est pas satisfaisante, car elle ne respecte pas le seuil d'acceptabilité. Le deuxième modèle (M2) était composé de quatre facteurs, SEP → performance subjective, CCOI, CCOO ( $\chi^2 = 745,431$ ;  $dof = 246$ ; CFI = 0,825; TLI = 0,804; SRMR = 0,088; RMSEA = 0,090; IC 90% [0,083-0,098]). Tout comme M1, la valeur des indices est en deçà des seuils d'acceptabilité. Le troisième modèle (M3) était également composé de quatre facteurs, soit

déploiement de stratégies d'enseignement, gestion de classe, engagement des étudiants → performance organisationnelle ( $\chi^2 = 728,614$ ;  $ddl = 246$ ; CFI = 0,831; TLI = 0,810; SRMR = 0,085; RMSEA = 0,089; IC 90% [0,081-0,096]). Tout comme les deux modèles précédents, la valeur des indices est en deçà des seuils d'acceptabilité.

Le quatrième modèle (*M4a*) était composé de cinq facteurs : déploiement de stratégies d'enseignement, gestion de classe, engagement des étudiants → performance subjective, CCOI ( $\chi^2 = 341,989$ ;  $ddl = 160$ ; CFI = 0,932; TLI = 0,919; SRMR = 0,057; RMSEA = 0,067; IC 90% [0,058-0,077]). La valeur de tous les indices (CFI, TLI, SRMR et RMSEA) respecte les seuils d'acceptabilité. Enfin, le cinquième modèle (*M5*) était composé de six facteurs, soit : déploiement de stratégies d'enseignement, gestion de classe, engagement des étudiants → performance subjective, CCOI, CCOO ( $\chi^2 = 508,195$ ;  $ddl = 237$ ; CFI = 0,905; TLI = 0,889; SRMR = 0,063; RMSEA = 0,068; IC 90% [0,060-0,076]). Tout comme les modèles précédents hormis *M4a*, la valeur des indices de *M5* est en deçà des seuils d'acceptabilité. Puisque *M4a* est le seul modèle présentant des indices d'ajustement satisfaisants ce dernier a servi à la modélisation par équations structurelles. Les coefficients de saturation découlant de ce modèle (appelé *M4b*) sont tous statistiquement significatifs et ils varient de 0,555 à 0,913.

Ainsi, nous avons choisi d'exclure le facteur CCOO non seulement en raison du faible score de fidélité de l'échelle ( $\alpha = 0,39$ ), mais également en raison de la valeur des différents indicateurs d'ajustement insatisfaisants de *M5* qui suggèrent une conceptualisation à cinq facteurs plutôt que six.

#### **Modélisation par équations structurelles**

Le modèle *M4b* présente des indices d'ajustement satisfaisants ( $\chi^2 = 325,895$ ;  $ddl = 240$ ; CFI = 0,941; TLI = 0,932; SRMR = 0,802; RMSEA = 0,038; IC 90% [0,027-0,048]). Les résultats sont illustrés à la figure 2. Quatre constats découlent de cette analyse. Premièrement, les résultats n'appuient que partiellement l'hypothèse H1 (a, b, c). Le lien entre le SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement et leur performance subjective (*H1a*) est statistiquement non-significatif ( $\beta = 0,218$ ,  $p = 0,236$ ), rejetant l'hypothèse *H1a*. Le lien entre le SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement et leurs CCOI (*H1b*) est statistiquement significatif ( $\beta = 0,774$ ,  $p = 0,001$ ), confirmant l'hypothèse *H1b*. Le lien entre le SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement et leurs CCOO n'a pu être confirmé, puisque les CCOO ont été retirés de la modélisation par équations structurelles, rejetant l'hypothèse *H1c*.

TABLEAU 2. *Comparaison de différents modèles*

Description des modèles	$\chi^2$	<i>ddl</i>	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90%
<b>CFA</b>							
M1 : SEP → PO	956,5	251	0,753	0,728	0,095	0,106	[0,099–0,113]
M2 : SEP → PS, CCOI, CCOO	745,4	246	0,825	0,804	0,088	0,090	[0,083–0,098]
M3 : SE, GC, EÉ → PO	728,6	246	0,831	0,810	0,085	0,089	[0,081–0,096]
M4a : SE, GC, EÉ → PS, CCOI	342	160	0,932	0,919	0,057	0,067	[0,058–0,077]
M5 : SE, GC, EÉ → PS, CCOI, CCOO	508,2	237	0,905	0,889	0,063	0,068	[0,060–0,076]
<b>SEM</b>							
M4b : SE, GC, EÉ → PS, CCOI	325,9	240	0,941	0,932	0,802	0,038	[0,027–0,048]

NOTE.  $\chi^2$  = khi-deux. *ddl* = degrés de liberté. CFI = comparative fit index. TLI = Tucker-Lewis index. SRMR = standardized root mean square residual. RMSEA = root mean square error of approximation. IC = intervalle de confiance. SEP = sentiment d'efficacité personnelle. PO = performance organisationnelle. PS = performance subjective. CCOI = comportements de citoyenneté organisationnelle envers les individus. CCOO = comportements de citoyenneté organisationnelle envers l'organisation. SE = stratégies d'enseignement. GC = gestion de classe. EÉ = engagement des étudiants.

Deuxièmement, les résultats n'appuient pas l'hypothèse H2 (a, b, c). Le lien entre le SEP des enseignants envers la gestion de classe et leur performance subjective (H2a) est statistiquement non-significatif ( $\beta = 0,123$ ,  $p = 0,148$ ), rejetant l'hypothèse H2a. Le lien entre le SEP des enseignants envers la gestion de classe et leurs CCOI (H2b) est statistiquement non-significatif ( $\beta = -0,032$ ,  $p = 0,747$ ), rejetant l'hypothèse H2b. Le lien entre le SEP des enseignants envers la gestion de classe et leurs CCOO n'a pu être confirmé, puisque les CCOO ont été retirés de la modélisation par équations structurelles, rejetant l'hypothèse H2c.

Troisièmement, les résultats n'appuient pas l'hypothèse H3 (a, b, c). Le lien entre le SEP des enseignants à engager les étudiants et leur performance subjective (H3a) est statistiquement non-significatif ( $\beta = 0,147$ ,  $p = 0,453$ ), rejetant l'hypothèse H3a. Le lien entre le SEP des enseignants à engager les étudiants et leurs CCOI (H3b) est statistiquement non-significatif ( $\beta = -0,253$ ,  $p = 0,284$ ), rejetant l'hypothèse H3b. Le lien entre le SEP des enseignants à engager les étudiants et leurs CCOO n'a pu être confirmé, puisque les CCOO ont été retirés de la modélisation par équations structurelles, rejetant l'hypothèse H3c.

Quatrièmement, les variables de contrôle sont associées à deux des cinq facteurs du modèle (M4b). En effet, le SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement est associé avec le statut d'emploi ( $\beta = -0,310$ ,  $p < 0,001$ ); avoir un statut d'emploi permanent est associé à une efficacité plus grande à utiliser diverses stratégies d'enseignement. Également, une plus grande expérience en enseignement est associée à une meilleure efficacité envers l'utilisation de diverses stratégies d'enseignement ( $\beta = 0,225$ ,  $p < 0,001$ ). La performance subjective des enseignants est, pour sa part, associée au genre ( $\beta = -0,226$ ,  $p < 0,01$ ); le genre féminin étant associé à une meilleure performance en ce qui a trait à la description de tâches. Finalement, un niveau de scolarité élevé et une grande expérience en enseignement sont associés à une meilleure

performance subjective des enseignants (respectivement  $\beta = 0,154, p < 0,05$ ;  $\beta = 0,151, p < 0,01$ ). Le modèle (M4b) permet d'expliquer 19,9% de la variance de la performance subjective et 30,1% de la variance des CCOI.

## DISCUSSION

L'objectif de cette étude était d'examiner les relations entre les trois composantes du SEP des enseignants (le déploiement de stratégies d'enseignement, la gestion de classe, l'engagement envers les étudiants) avec les trois composantes de la performance organisationnelle (performance subjective, CCOI, CCOO) en déterminant lesquelles des composantes du SEP prédisent davantage la performance subjective, les CCOI et les CCOO.

Les hypothèses de l'étude ont été confirmées partiellement. Premièrement, les relations unissant les trois composantes du SEP aux trois composantes de la performance organisationnelle ont été étudiées à l'aide d'une analyse corrélationnelle qui a révélé des liens statistiquement significatifs et positifs entre les six variables principales. Deuxièmement, des analyses de régression pour chaque variable dépendante du modèle (performance subjective, CCOI et CCOO) ont été réalisées. Cependant, nous avons choisi de procéder à une analyse par équations structurelles afin de tenir compte des trois variables dépendantes du modèle de manière concurrente (ce que ne permet pas une analyse de régression). L'analyse à l'aide d'équations structurelles n'a révélé qu'un seul lien statistiquement significatif entre les composantes du SEP et de la performance organisationnelle. Il s'agit du SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement qui influence les CCOI des enseignants. Ainsi, plus un enseignant se sent compétent à utiliser judicieusement diverses stratégies d'enseignement, plus il évaluera qu'il accomplit des tâches non attitrées à son poste. Néanmoins, c'est le seul lien statistiquement significatif entre les variables d'intérêts qui découle de la modélisation par équations structurelles (M4b). L'objectif de déterminer laquelle ou lesquelles des composantes du SEP des enseignants permettant de prédire davantage la performance subjective, les CCOI et les CCOO n'a été atteint que partiellement, car une seule composante du SEP a prédit une composante de la performance organisationnelle. Par ailleurs, la composante des CCOO n'a pas été incluse à la modélisation par équations structurelles en raison de la faible cohérence interne de la sous-échelle et de la valeur insatisfaisante des indices d'ajustement de modèle lui étant associés.

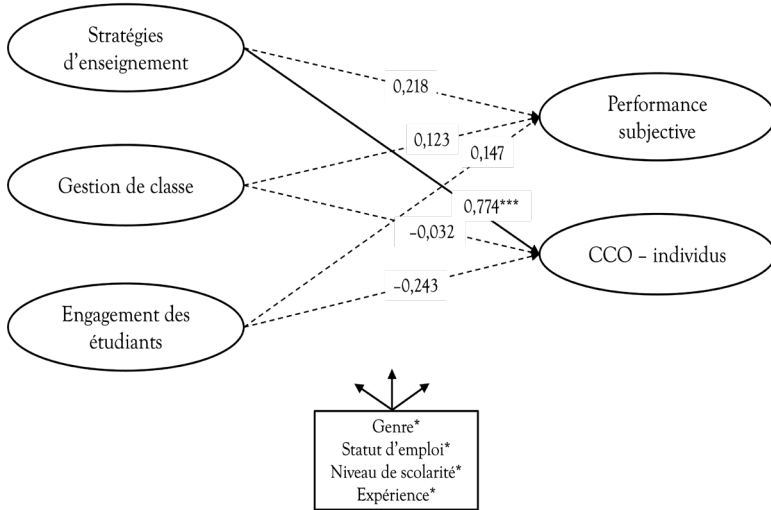


FIGURE 2. Régressions standardisées du modèle d'équations structurelles M4b

NOTE. Les liens statistiquement significatifs sont représentés par des flèches pleines, alors que les liens statistiquement non-significatifs sont représentés par des flèches pointillées. CCO = performance organisationnelle.\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ;

## IMPLICATIONS

Les résultats de l'étude appuient, d'une part, le fait d'étudier séparément les trois composantes du SEP en regard de la performance organisationnelle des enseignants, car ils ont des rôles distincts et complémentaires sur les deux composantes de la performance organisationnelle étudiées (performance subjective et CCOI). D'autre part, ces résultats appuient l'importance de considérer d'autres antécédents potentiels de la performance organisationnelle, car 70% et 80% de la performance subjective et des CCOI sont expliqués par des variables autres que les composantes du SEP des enseignants. L'influence du SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement sur leur performance en regard de leur description de tâches a été démontrée grâce aux analyses réalisées dans cette étude. Il apparaît essentiel de miser sur l'enseignement explicite de multiples stratégies d'enseignement en contexte de formation à l'enseignement afin de favoriser cette composante spécifique de leur SEP. Des formations s'adressant à des employés déjà en poste seraient pertinentes afin de s'assurer qu'ils se sentent compétents à déployer différentes stratégies d'enseignement afin d'élargir leur répertoire de stratégies. À la lumière des résultats de cette étude, des interventions spécifiques favoriseraient une meilleure performance des enseignants.

Les résultats de cette étude encouragent les directions d'établissements d'enseignement collégial à planifier des interventions spécifiques visant à accroître



le SEP des enseignants quant au déploiement de stratégies d'enseignement dans le but d'améliorer la performance des enseignants en regard des tâches et responsabilités non attendues d'eux.

#### LIMITES ET PISTES DE RECHERCHE FUTURES

Cette étude comporte certaines limites constituant des avenues de recherche intéressantes à explorer. D'abord, l'instrument de mesure utilisé dans le cadre de cette étude présente des qualités psychométriques satisfaisantes (hormis l'échelle des CCOO). Cependant, il faut considérer qu'il s'agit de données autorapportées par les participants. Lorsque questionnés sur leur performance au travail, les enseignants peuvent avoir, consciemment ou non, donné une réponse reflétant une performance plus élevée que leur performance réelle. Ce processus correspond au biais de désirabilité sociale (Fisher, 1993; Peltier et Walsh, 1990; Zerbe et Paulhus, 1987). Afin de pallier cette limite, il serait possible d'utiliser, pour une future recherche, des indicateurs objectifs pour mesurer la performance des enseignants tels que les questionnaires utilisés par le *National Board for Professional Teaching Standards* aux États-Unis afin d'évaluer les enseignants et la qualité de leur travail.

Ensuite, cette étude s'intéresse à une population moins souvent représentée dans la littérature scientifique; les enseignants d'établissements d'enseignement collégial québécois. En plus d'accroître les connaissances sur cette population spécifique, cette étude représente plus fidèlement la réalité éducative québécoise. Par contre, cette population particulière au Québec fait en sorte qu'il serait inapproprié de généraliser ces résultats à d'autres provinces canadiennes ou à d'autres régions du monde, d'autant plus que le système collégial québécois est régulièrement qualifié de « différent, de non comparable aux autres structures de formation postsecondaires » (Héon, 2017, p.336).

Enfin, à des fins de futures recherches, il serait pertinent d'étudier un modèle théorique plus vaste, comprenant davantage d'antécédents tels que l'efficacité collective des enseignants (Tschannen-Moran et Barr, 2004) et les déterminants du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997 ; Clément et al., 2018a). Ces variables pourraient elles aussi jouer un rôle au sein d'un modèle comprenant notamment la performance organisationnelle des enseignants (Clément et al., 2018b). Ces antécédents ajoutés pourraient contribuer à expliquer une plus grande portion de la variance associée à la performance subjective et aux CCOI. Dans un même ordre d'idées, il pourrait être judicieux d'intégrer des variables dépendantes autres que comportementales, soit attitudeinales (p. ex., satisfaction au travail) et bien-être (p. ex., vitalité au travail). Une telle étude empirique offrirait un portrait nuancé des relations unissant les concepts du SEP et de la performance organisationnelle.

## CONCLUSION

Les résultats de cette étude contribuent à une meilleure compréhension des relations unissant les composantes du SEP à celles de la performance organisationnelle des enseignants au collégial. Ils révèlent une influence du SEP envers le déploiement de stratégies d'enseignement sur les CCOI des enseignants. En contexte de transformations importantes des milieux d'enseignement, il devient un atout important pour les directions d'établissements d'enseignement collégial de veiller au développement d'un SEP optimal pour les enseignants sous leur supervision, car le SEP a le potentiel de favoriser une performance en milieu de travail de la part des enseignants au collégial.

## NOTES

1. Il existe une distinction entre les vocables « élève » (celui ou celle qui fréquente une institution d'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire) et « étudiant » (celui ou celle qui fréquente une institution collégiale ou universitaire) (Office québécois de la langue française, 2020). Comme cette étude a été réalisée en milieu collégial, nous avons choisi de privilégier à partir de ce point le vocable « étudiant ».

## RÉFÉRENCES

- Aaronson, D., Barrow, L. et Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135. <https://doi.org/10.1086/508733>
- Ariani, D. W. (2013). The relationship between employee engagement, organizational citizenship behavior, and counterproductive work behavior. *International Journal of Business Administration*, 4(2), 46-56.
- Babcock-Roberson, M. E. et Strickland, O. J. (2010). The relationship between charismatic leadership, work engagement, and organizational citizenship behaviors. *The Journal of Psychology*, 144(3), 313-326. <https://doi.org/10.1080/00223981003648336>
- Bandura, A. (1997a). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (1<sup>e</sup> éd.; traduit par J. Lecomte). De Boeck Supérieur.
- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. et Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1-2), 9-30. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00160>
- Bateman, T. et Organ, D. (1983). Job satisfaction and the good soldier: the relationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.
- Beauducel, A. et Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 186-203. [https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302\\_2](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_2)
- Bogler, R. et Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Bogler, R. et Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438. <https://doi.org/10.1108/09578230510615215>
- Borman, W. C., Penner, L. A., Allen, T. D. et Motowidlo, S. J. (2001). Personality predictors of citizenship performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1-2), 52-69. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00163>

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. et Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

Chen, C. H. et Kao, R. H. (2011). A multilevel study on the relationships between work characteristics, self-efficacy, collective efficacy, and organizational citizenship behavior: The case of Taiwanese police duty-executing organizations. *The Journal of Psychology, 145*(4), 361-390. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.574168>

Chen, G., Casper, W. J. et Cortina, J. M. (2001). The roles of self-efficacy and task complexity in the relationships among cognitive ability, conscientiousness, and work-related performance: A meta-analytic examination. *Human Performance, 14*(3), 209-230. [https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1403\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1403_1)

Christ, O., Van Dick, R., Wagner, U. et Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci or organizational identification as determinants of different forms of organizational citizenship behavior among schoolteachers. *British Journal of Education and Psychology, 73*(3), 329-441. <https://doi.org/10.1348/000709903322275867>

Christophersen, K. A., Elstad, E., Solhaug, T. et Turmo, A. (2015). Explaining motivational antecedents of citizenship behavior among preservice teachers. *Education Sciences, 5*(2), 126-145. <https://doi.org/10.3390/educsci5020126>

Clément, L., Fernet, C., Morin, A.J.S. et Jeanrie, C. (2018a). Validation canadienne-française de l'échelle des déterminants du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (EDSEPE) A French-Canadian validation of the determinants of teachers' self-efficacy scale (DTSES). *Psychologie du Travail et des Organisations, 24*(2), 126-143.

Clément, L., Fernet, C., Méthot, L. et Jacob, S. (2018b, 13-17 avril). *Sources of Self- and Collective Teachers' Efficacy: Could They Play Complementary Roles on Teachers' Behavior?* [Communication orale] Congrès de l'«American Educational Research Association» (AERA; Division K - Teaching and Teacher Education), New York, NY, États-Unis.

Cropanzano, R., Rupp, D. E. et Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 160-169. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.160>

DiPaola, M. F. et Da Costa Neves, P. M. (2009). Organizational citizenship behaviors in American and Portuguese public schools. *Journal of Educational Administration, 47*(4), 490-507. <https://doi.org/10.1108/09578230910967464>

Dussault, M. (2006). Teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Psychological Reports, 98*(2), 427-432. <https://doi.org/10.2466/pr0.98.2.427-432>

Elstad, E., Christophersen, K. A. et Turmo, A. (2013). Antecedents of organizational citizenship behavior among educators in language education for adult immigrants in Norway. *Adult Education Quarterly, 63*(1), 78-96. <https://doi.org/10.1177/0741713611429386>

Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., Gagné, M. et Forest, J. (2015). Transformational leadership and optimal functioning at work: On the mediating role of employees' perceived job characteristics and motivation. *Work & Stress, 29*(1), 11-31. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.1003998>

Finney, S. et DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. Dans G. Hancock et R. Mueller, *Structural equation modeling: A second course, 2e Édition* (p. 439-492). Information Age Publishing.

Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research, 20*(2), 303-315. <https://doi.org/10.1086/209351>

Fives, H. et Buehl, M. M. (2009). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education, 78*(1), 118-134. <https://doi.org/10.1080/00220970903224461>

George, J. (1996). Group affective tone. Dans M. West, *Handbook of Work Group Psychology* (p. 77-94). Wiley.

- George, J. M. et Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: a conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112(2), 310-329. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.2.310>
- Gibbs, S. et Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 564-584. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x>
- Gravelle, F. (2020). *Nouvelle gouvernance scolaire: Impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Héon, L. (2017). Le "modèle cégep" dans la diversité mondiale : une comparaison avantageuse. Dans *Association des cadres des collèges du Québec, Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*. Presses de l'Université Laval.
- Hu, L. et Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jung, H. S. et Yoon, H. H. (2012). The effects of emotional intelligence on counterproductive work behaviors and organizational citizen behaviors among food and beverage employees in a deluxe hotel. *International Journal of Hospitality Management*, 31(2), 369-378. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.06.008>
- Kao, R. H. (2017). Task-oriented work characteristics, self-efficacy, and service-oriented organizational citizenship behavior: a cross-level analysis of the moderating effect of social work characteristics and collective efficacy. *Personnel Review*, 46(4), 718-739. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2015-0234>
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M. et Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. et Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. et Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Kline, R. B. (2009). *Becoming a behavioral science researcher: a guide to producing research that matters* (vol. xii). Guilford Press.
- Konovsky, M. A. et Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17(3), 253-266.
- Konovsky, M. A. et Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, 37(3), 656-669. <https://doi.org/10.5465/256704>
- Krejcie, R. V. et Morgan, D. W. (1970). Table for determining sample size from a given population. *Educational and Psychological Measurement*, 30 (3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Lent, R. W. et Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *Career Development Quarterly*, 44(4), 310-322. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1996.tb00448.x>
- Mansor, A., Darus, A. et Dali, M. (2013). Mediating effect of self-efficacy on self-leadership and teachers' organizational citizenship behavior: A Conceptual framework. *International Journal of Economics Business and Management Studies*, 2(1), 1-11. <https://ssrn.com/abstract=2196801>
- Ménard, L., Legault, F. et Dion, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'Éducation*, 35(2), 212-231. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.2.212>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Répartition des enseignants du collégial public au cycle 2018-2019. Système sur le personnel des organismes collégiaux*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Moorman, R. H., Niehoff, B. P. et Organ, D. W. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: Sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment, and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6(3), 209-225. <https://doi.org/10.1007/BF01419445>

Morris, D. B., Usher, E. L. et Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: A Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>

Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X05285987>

O'Reilly, C. A. et Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.492>

Organ, D. (1997). Organizational citizenship behavior: it's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2)

Organ, D. W. et Konovsky, M. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 157-164. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.1.157>

Organ, D. W. et Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48(4), 775-802. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01781.x>

Organ, D. W. (2018). Organizational citizenship behavior: Recent trends and developments. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 295-306. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104536>

Park, K. H. et Han, J. W. (2016). Effect of nurses' mentoring function and organizational citizen behavior on nursing performance. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 17(2), 179-187. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2016.17.2.179>

Peltier, B. D. et Walsh, J. A. (1990). An investigation of response bias in the Chapman Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 803-815. <https://doi.org/10.1177/0013164490504008>

Podsakoff, P., Aherne, M. et MacKenzie, S. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 262-270. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.262>

Simbula, S., Guglielmi, D. et Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304. <https://doi.org/10.1080/13594320903513916>

Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

Somech, A. et Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)

Swanson, P. (2012). Second/foreign language teacher efficacy and its relationship to professional attrition. *Canadian Modern Language Review*, 68(1), 78-101. <https://doi.org/10.3138/cmlr.68.1.078>

Tschannen-Moran, M. et Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>

- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Valls, M. et Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants: quels outils d'évaluation utiliser? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1-47. <https://doi.org/10.7202/1036698ar>
- Valls, M., Bonvin, P. et Benoit, V. (2020). Psychometric properties of the French version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-12f). *European Review of Applied Psychology*, 70(3), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100551>
- Walz, S. et Niehoff, B. (2000). Organizational citizenship behaviors: their relationship to organizational effectiveness. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 24(3), 301-319. <https://doi.org/10.1177/109634800002400301>
- Ware, H. et Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>
- Williams, L. J. et Anderson, S. E. (1991). Job Satisfaction and Organizational Commitment as Predictors of Organizational Citizenship and In-Role Behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601-617. <https://doi.org/10.1177/014920639101700305>
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. et Boyle, M. (2019). *Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in the primary school*. Routledge.
- Yılmaz, K. et Altinkurt, Y. (2012). The relationship between organizational justice, organizational trust and organizational citizenship behaviors in secondary schools in Turkey. Dans *Discretionary behavior and performance in educational organizations: The missing link in educational leadership and management*. Emerald Group Publishing Limited.
- Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes* (vol. 30). University of California.
- Yu, C. Y. et Muthén, B. (2002). *Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes*. Communication dans le cadre du congrès de l'«American Educational Research Association», Nouvelle-Orléans, LA.
- Zee, M. et Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zerbe, W. J. et Paulhus, D. L. (1987). Socially desirable responding in organizational behavior: A reconception. *Academy of Management Review*, 12(2), 250-264. <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4307820>

ALICE LEVASSEUR est doctorante et détentrice d'une maîtrise en administration et politiques de l'éducation à l'Université Laval. Elle évolue sous la direction de la Pr. Louise Clément au sein du département des fondements et pratiques en éducation. Ses travaux de recherche portent non seulement sur la motivation au travail du personnel enseignant, non-enseignant et de direction et les manifestations qu'elle engendre, mais également sur les facteurs de risque psychosociaux au travail. Elle réalise des analyses statistiques avancées à l'aide de la modélisation par équations structurelles (SEM) et ses travaux de recherche sont en partie financés par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). [alice.levasseur.l@ulaval.ca](mailto:alice.levasseur.l@ulaval.ca)

LOUISE CLÉMENT est professeure titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent sur les déterminants de la motivation au travail (p. ex. leadership, confiance et méfiance relationnelles, justice organisationnelle, qualité des relations interpersonnelles) ainsi que sur ses manifestations (p. ex. engagement organisationnel, satisfaction au travail, intention de quitter). [louise.clement@fse.ulaval.ca](mailto:louise.clement@fse.ulaval.ca)

ALICE LEVASSEUR is a doctoral student and holds a master's degree in educational administration and policy from Université Laval. She works under the supervision of Prof. Louise Clément in the Department of Fundamentals and Practices in Education. Her research focuses not only on the work motivation of teaching, non-teaching, and management staff and the manifestations it engenders, but also on psychosocial risk factors in the workplace. She conducts advanced statistical analyses using structural equation modeling (SEM) and her research is partly funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC). [alice.levasseur.l@ulaval.ca](mailto:alice.levasseur.l@ulaval.ca)

LOUISE CLÉMENT is a full professor in the Department of Fundamentals and Practices in Education of the Faculty of Education at Université Laval. Her research focuses on the determinants of work motivation (e.g., leadership, relational trust and mistrust, organizational justice, quality of interpersonal relationships) as well as its outcomes (e.g., organizational commitment, job satisfaction, intention to quit). [louise.clement@fse.ulaval.ca](mailto:louise.clement@fse.ulaval.ca)