

**Solitude Professionnelle d'Enseignants du Secondaire :
Relations avec le Leadership du Directeur d'École et Leurs
Croyances d'Autoefficacité Sociale**

Stéphane Thibodeau

Université du Québec à Trois-Rivières

Marc Dussault

Université du Québec à Trois-Rivières

Éric Frenette

Université Laval

Nicole Royer

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Le but de cette étude est de vérifier un modèle théorique de la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants de même que du rôle que joue l'autoefficacité sociale de ces derniers dans cette relation. Quatre cent quatre-vingt-sept enseignants du secondaire ont participé à la recherche. L'analyse acheminatoire du modèle proposé présente des statistiques d'ajustement adéquates. Elle montre la relation directe entre le leadership et la solitude professionnelle de même que le rôle médiateur de l'autoefficacité sociale dans cette relation. Ces résultats sont discutés à la lumière de la théorie du leadership transformatif de Bass, de l'approche cognitive de la solitude de Peplau et Pelman, de la théorie sociocognitive de l'autoefficacité de Bandura ainsi qu'à partir d'études antérieures.

Mots clés : Autoefficacité sociale, croyances d'autoefficacité sociale, directeur d'école, enseignant, leadership, solitude professionnelle

Abstract

The goal of this study is to verify a theoretical model of the relationship between the leadership of the school principal and professional loneliness of teachers and the role of social self-efficacy of teachers in this relationship. Four hundred and eighty-seven high school teachers participated to this research. Path analysis of the proposed model provides a good fit to the data. It thus shows the direct relationship between leadership and professional loneliness as the mediating role of social self-efficacy in this relationship. The results are discussed in the light of Bass' transformational leadership theory, Bandura's social cognitive theory of self-efficacy, Peplau and Perlman's cognitive approach to loneliness, and results of previous studies.

Keywords : Leadership, professional loneliness, school principal, social self-efficacy, social self-efficacy beliefs, teacher

Solitude Professionnelle d'Enseignants du Secondaire : Relations avec le Leadership du Directeur d'École et Leurs Croyances d'Autoefficacité Sociale

Problématique

La solitude professionnelle, ou l'isolement professionnel, est une caractéristique évoquée depuis plusieurs décennies par des experts nord-américains (Dionne 2003; Osborn, 2006; Pomson, 2005; Sarason, Levine, Goldenberg, Cherlin, & Bennett, 1966), européens (Guigue, 2001; Maroy, 2004; Metzger, 2004; Van Zanten, 2004) et asiatiques (Wong, 2010) pour décrire la condition enseignante. La solitude professionnelle se manifeste par un manque de collégialité au travail (Flinders, 1988). Il s'agit d'une situation dans laquelle une personne est peu influencée et exerce peu d'ascendant sur les autres membres du personnel (Bakkenes, de Brabander, & Imants, 1999). Plus précisément, il s'agit d'une situation dans laquelle le nombre d'interactions est minimal entre l'individu et les autres membres du personnel, de même qu'avec les acteurs à l'extérieur de l'organisation (Bakkenes, 1996).

Depuis déjà plusieurs années, les auteurs proposent de nombreux effets possibles de la solitude professionnelle de divers intervenants du milieu de l'éducation. À cet égard, l'étude de Carpentier-Roy et Pharand (1992) montre que les enseignants croient que la solitude professionnelle peut les amener à se sentir dépossédés, infantilisés, sous-utilisés, mal utilisés, non respectés et non valorisés. Les enseignants interrogés dans cette étude considèrent également qu'elle peut engendrer la souffrance au travail, la démotivation, la démobilisation, l'anxiété, le stress et l'épuisement professionnel.

De même, les résultats de travaux corrélationnels suggèrent certains effets de la solitude professionnelle. À cet égard, ils montrent qu'elle est reliée négativement à la performance au travail de directeurs d'école (Dussault & Thibodeau, 1997) et positivement au stress professionnel des enseignants (Dussault, Deaudelin, Royer, & Loïselle, 1999). De plus, selon Burbank et Kauchak (2003) ainsi que Dionne (2003), la solitude au travail imposerait un frein au développement professionnel des enseignants.

Bien que les auteurs suggèrent plusieurs facteurs favorisant la solitude professionnelle en éducation, peu de ces antécédents émanent de la recherche empirique. Les résultats d'une enquête (Dussault, Deaudelin, & Thibodeau, 2003), menée auprès d'enseignants, montrent que la majorité attribue sa solitude professionnelle à des caractéristiques stables de son quotidien alors qu'une faible proportion l'octroie à des événements ponctuels. Parmi les caractéristiques de leur quotidien, les enseignants mentionnent, par exemple, le manque de temps, le fait d'être le seul enseignant d'une matière scolaire dans l'école, la compétition entre les enseignants, l'individualisme, la précarité d'emploi, ainsi que les idées et les valeurs différentes véhiculées par les enseignants. Parmi les événements ponctuels considérés comme des causes possibles de la solitude professionnelle par les enseignants, on trouve, par exemple, les conflits personnels au travail, les transferts d'école et les changements de niveau.

En somme, les écrits scientifiques suggèrent plusieurs facteurs qui peuvent influencer sur la solitude professionnelle des enseignants. Cependant, deux facteurs importants y semblent ignorés. Il s'agit du leadership du directeur d'école et de l'autoefficacité des enseignants. En ce qui concerne le leadership, le directeur d'école est probablement la personne la plus influente au sein de l'établissement (Sergiovanni, 2001). Par conséquent,

son leadership peut agir sur le contexte de travail des enseignants et influencer leur vie socioprofessionnelle (Li & Hung, 2009). Pour ce qui est de l'autoefficacité, il s'agit d'une caractéristique personnelle qui peut influencer la manière dont une personne réagit à son contexte de travail. En effet, l'autoefficacité détermine, dans une certaine mesure, le comportement (Bandura, 2007). Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli (1996) croient également que l'autoefficacité peut aussi agir sur les sentiments.

La présente recherche vise donc à vérifier un modèle théorique de la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants de même que du rôle que joue l'autoefficacité des enseignants dans cette relation.

Cadre de référence

Leadership et solitude professionnelle

Bass (1985, 1998) définit le leadership comme étant une interaction au cours de laquelle une personne augmente la motivation ou les compétences des autres membres du groupe. La théorie du leadership transformatif de Bass permet d'expliquer le leadership à partir de trois dimensions : transformationnelle, transactionnelle et laisser-faire.

La dimension transformationnelle fait référence à cette capacité du leader de transformer les motivations de ses subordonnés pour les amener à se dépasser. Elle comprend trois facteurs : le charisme, la stimulation intellectuelle et la reconnaissance personnelle. Le charisme est cette capacité du leader d'être un modèle, une source d'inspiration pour ses subordonnés. La stimulation intellectuelle se traduit par des comportements qui motivent ou éveillent intellectuellement les subordonnés. La reconnaissance personnelle est constituée de comportements du leader qui le poussent à prêter une attention particulière aux besoins de chacun des subordonnés.

La dimension transactionnelle réfère à une relation d'échanges entre le leader et les subordonnés; les transactions constituant le cœur des échanges. Cette dimension comprend deux facteurs, soit la récompense contingente et la gestion par exception. La récompense contingente se manifeste par des comportements qui amènent le leader à établir ou à conclure un accord sur ce que ses subordonnés doivent réaliser et à leur remettre, en échange, des récompenses. La gestion par exception est caractérisée par des comportements qui permettent au leader de réorienter l'attention de ses subordonnés lorsqu'ils n'atteignent pas les objectifs.

La dimension laisser-faire est unifactorielle. Il s'agit d'un type de non-leadership situé à la limite inférieure de l'activité du leader. En fait, le leadership du type laisser-faire équivaut à une approche « ne rien faire ».

À partir de la théorie cognitive de la solitude (Peplau & Perlman, 1979; Perlman & Peplau, 1998), la solitude professionnelle se définit comme un sentiment négatif qui résulte d'un écart perçu entre la quantité et la qualité des relations interpersonnelles effectives et celles désirées au travail.

Traditionnellement, cette théorie présente la solitude comme étant un construit unidimensionnel. Cependant, des études récentes (Dussault, Fernet, Austin, & Leroux, 2009; Hawkey, Browne, & Cacioppo, 2005; Thibodeau, Dussault, & Frenette, 2011) montrent que la solitude se manifeste plutôt par trois dimensions, soit l'isolement, les relations personnelles et les relations collectives. L'isolement réfère au sentiment de rejet, d'exclusion ou de distance par rapport aux autres. Les relations personnelles se rapportent

au sentiment d'un manque de familiarité, de proximité, de soutien ou de réseau social. Les relations collectives font référence au sentiment d'un manque d'identification au groupe, de cohésion avec le groupe ou au sentiment de ne pas faire partie du groupe.

La théorie cognitive de la solitude propose plusieurs antécédents possibles à la solitude, dont les facteurs contextuels. Parmi ces facteurs contextuels, qui correspondent à des caractéristiques stables de la situation dans laquelle vit la personne, il est raisonnable de considérer que l'on puisse retrouver le leadership du directeur d'école. En effet, ce dernier est l'un des facteurs qui fait partie quotidiennement du travail des enseignants.

De plus, selon Bass (1998), les manifestations de leadership transformationnel favorisent la création d'un réseau de soutien social et de bonnes communications. D'après Avolio et Bass (1995), ces manifestations peuvent également aider à établir un environnement de travail avec une forte coopération et cohésion. À cet égard, l'étude de Hofmann et Jones (2005) montre une relation positive entre une personnalité collective agréable, c'est-à-dire une organisation où l'on retrouve régulièrement des manifestations d'aide, de reconnaissance, de plaisir et de coopération, et la dimension transformationnelle du leadership. Pour sa part, Leithwood (1992) mentionne que le leader transformationnel maintient une culture de collaboration au sein de l'école dans laquelle les employés discutent, observent, critiquent et planifient souvent ensemble. Toutes ces occasions de collaboration peuvent vraisemblablement contribuer à la diminution de la solitude professionnelle des enseignants.

De même, les manifestations de leadership transactionnel telles récompenser ceux qui atteignent les objectifs et intervenir seulement lorsque des problèmes surgissent, sans cependant attendre que les conséquences soient trop sérieuses, peuvent constituer des relations d'échanges satisfaisantes et être considérées comme une forme de soutien. Ces manifestations semblent susceptibles d'entraver le développement de la solitude professionnelle des enseignants.

Au contraire, le leadership de type laisser-faire constitue une absence de leadership, c'est-à-dire qu'un leader de ce type est absent quand on a besoin de lui, il est peu disponible et peu présent. De tels comportements peuvent probablement engendrer des lacunes en matière de soutien professionnel essentiel aux enseignants. Il est donc logique de croire que ce manque de soutien puisse favoriser leur solitude professionnelle.

À notre connaissance, aucune étude ne porte sur la relation entre le leadership et la solitude professionnelle. Cependant, des travaux corrélationnels montrent des relations entre les dimensions et facteurs du leadership transformatif du directeur d'école et divers aspects de la vie au travail des enseignants comme leur satisfaction au travail (Bogler, 2005; Nguni, Slegers, & Denessen, 2006). Ces travaux suggèrent donc que le leadership du directeur puisse influencer la solitude professionnelle des enseignants.

À la lumière de cette analyse, on peut anticiper un lien entre le leadership et la solitude professionnelle. En conséquence, la première hypothèse s'énonce comme suit :

Hypothèse 1 : Il existe une relation directe entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants.

Leadership, solitude professionnelle et autoefficacité

L'autoefficacité constitue la croyance que possède un individu en sa capacité de réaliser ou non une tâche donnée (Bandura, 2007). Même si elle peut être généralisée à différentes activités, l'autoefficacité est normalement étudiée en fonction d'une tâche précise. La solitude professionnelle faisant référence aux relations interpersonnelles au travail, c'est-à-dire au domaine des compétences sociales des individus, l'autoefficacité sociale constitue donc le concept à l'étude. L'autoefficacité sociale représente la perception d'être capable de répondre à diverses situations interpersonnelles, donc de croire en ses capacités sociales (Bandura, 2007).

Shamir, House et Arthur (1993) suggèrent que le leader transformationnel augmente l'autoefficacité de ses subordonnés en leur communiquant une vision positive ainsi qu'en ayant envers eux des attentes élevées. Également, Kirkpatrick et Locke (1996) proposent que le leader transformationnel construise l'autoefficacité de ses subordonnés en leur donnant des rétroactions sur une base régulière et de façon adéquate. En comprenant comment les subordonnés se perçoivent, un tel leader serait capable de les aider à transformer leur concept de soi de manière à ce qu'ils se croient en mesure de réussir avec succès des tâches difficiles. Selon Walumbwa, Avolio et Zhu (2008), le leader transformationnel peut aussi contribuer au renforcement de l'autoefficacité de ses subordonnés à travers deux sources de l'autoefficacité, soit l'expérience vicariante (modelage) et la persuasion verbale. Par exemple, Bass (1998) avance que le leader transformationnel influence le comportement de ses subordonnés, car un tel leader représente un modèle idéal pour s'engager dans l'apprentissage vicariant.

D'après la théorie sociocognitive de l'autoefficacité de Bandura, les gens qui présentent une faible autoefficacité peuvent, avec le temps, vivre un déclin de leurs relations sociales (Fry & Debats, 2002). En effet, il semble qu'ils mettent peu d'efforts et de persévérance à combattre cette détérioration de leurs interactions sociales (Bandura, 2000) et, par conséquent, ils risquent d'en arriver à une augmentation de leur solitude. Ainsi, les enseignants qui présentent une faible autoefficacité dans les domaines social et interpersonnel peuvent avoir le réflexe de réduire leurs interactions et, par le fait même, courent un risque de ressentir de la solitude. De plus, l'autoefficacité sociale semble jouer un rôle déterminant en matière de relations interpersonnelles des individus. Une forte autoefficacité sociale permet d'adopter les comportements prosociaux nécessaires à l'obtention d'aide et de cultiver des relations satisfaisantes (Bandura et al., 1996). Or, une personne qui n'arrive pas à une telle vie sociale risque de vivre de l'isolement (Bandura et al., 1996). Ainsi, il semble vraisemblable que l'autoefficacité sociale des enseignants puisse influencer leur solitude professionnelle.

Du point de vue de la psychologie cognitive, l'écart perçu entre les relations sociales désirées et celles vécues ne mène pas nécessairement à la solitude. En effet, certaines ressources cognitives peuvent jouer un rôle central en faisant varier l'intensité de ce sentiment. En fait, ces ressources colorent l'expérience, forment les sentiments et guident les actions. Comme ressources cognitives susceptibles d'influencer ce sentiment, la théorie cognitive de la solitude suggère, entre autres, le contrôle perçu. Or, lorsqu'il est question de « perception de contrôle et de maîtrise », le concept d'autoefficacité semble particulièrement intéressant. Il est donc plausible que l'autoefficacité sociale puisse constituer une ressource cognitive de la personne susceptible d'influencer son sentiment de solitude.

Bien qu'aucune recherche ne semble s'être intéressée à la relation entre le leadership et l'autoefficacité sociale, certaines études corrélationnelles montrent qu'il existe des relations entre les diverses dimensions et facteurs du leadership transformatif et l'autoefficacité. Ces recherches ont été réalisées dans le milieu de l'éducation (Morin & Dussault, 1999) et dans d'autres sphères d'activité (Beauchamp, Welch, & Hulley, 2007; Rafferty & Greffin, 2004).

De même, aucune recherche traitant de la relation entre l'autoefficacité sociale et la solitude professionnelle ne semble exister. Cependant, l'étude corrélationnelle de Hermann et Betz (2006), réalisée auprès d'étudiants, démontre l'existence d'une relation entre l'autoefficacité sociale et la solitude.

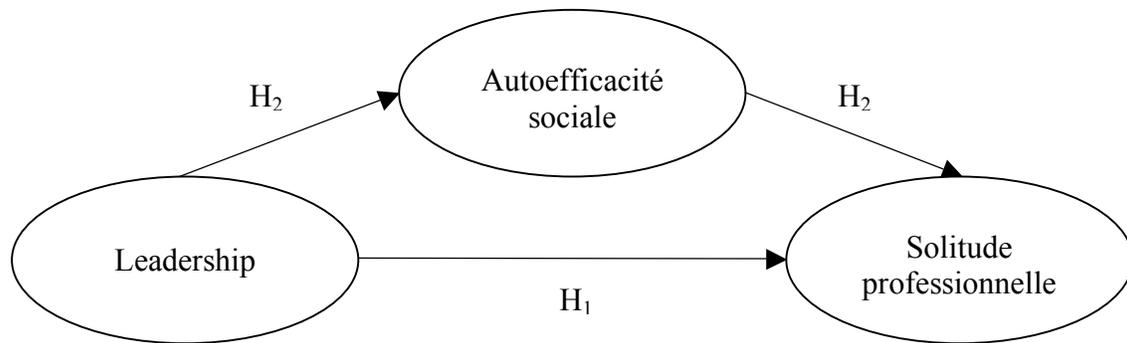
De plus, la relation entre le leadership, la solitude professionnelle et l'autoefficacité sociale ne semble pas avoir été étudiée. Toutefois, des études corrélationnelles récentes montrent que l'autoefficacité relative à diverses tâches joue un rôle dans la relation entre le leadership transformatif d'un supérieur hiérarchique et la créativité (Gong, Huang, & Farh, 2009), la qualité du sommeil (Munir & Nielsen, 2009), la satisfaction (Nielsen, Yarker, Randall, & Munir, 2009) et la performance au travail (Walumbwa et al., 2008) de leurs employés, par exemple.

À partir de cette analyse, il semble exister des relations entre le leadership et la solitude, entre le leadership et l'autoefficacité et, enfin, entre l'autoefficacité sociale et la solitude. Alors, il est permis de supposer que l'autoefficacité sociale des enseignants puisse jouer un rôle dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle de ceux-ci. Comme il paraît exister des relations entre les trois variables à l'étude, cela constitue un premier indice du rôle médiateur (Baron & Kenny, 1986) des croyances d'efficacité sociale dans la relation entre le leadership et la solitude professionnelle. En conséquence, la deuxième hypothèse est la suivante :

Hypothèse 2 : L'autoefficacité sociale des enseignants joue un rôle médiateur dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle de ceux-ci.

En somme, le modèle théorique proposé, à partir de l'analyse du cadre de référence, soutient l'influence du leadership du directeur d'école sur la solitude professionnelle des enseignants par l'intermédiaire de l'autoefficacité sociale de ces derniers (voir la Figure 1).

Figure 1.
Modèle théorique proposé



Méthode

Participants

Les participants visés se répartissent par quotas dans l'ensemble des commissions scolaires francophones du Québec. Mille cent quatre-vingt-dix-sept enseignants œuvrant dans 42 écoles secondaires publiques et francophones sont sollicités. Au total, 487 questionnaires dûment remplis sont retournés, ce qui représente un taux de réponse de 40,6 %. L'échantillon est composé de 275 enseignantes (56,47 %), de 206 enseignants (42,30 %) et de 6 personnes (1,23 %) dont le genre n'est pas indiqué. Il s'agit d'un ratio répondants/paramètres ($487 / 28 = 17,39$) acceptable pour les analyses proposées (Tabachnick & Fidell, 2001). Les répondants sont âgés entre 24 et 72 ans ($M = 40,43$; $ÉT = 10,38$). En moyenne, ils ont 14,07 ($ÉT = 10,30$) années d'expérience en enseignement et 17,36 ($ÉT = 1,12$) années de scolarité. Ils ont en moyenne 8,78 ($ÉT = 8,43$) années de service dans l'école où ils travaillent.

Instruments de mesure

Leadership. L'Échelle de Leadership Transformatif du Directeur d'École (ÉLTDÉ) de Dussault, Valois et Frenette (2007), inspirée de la théorie de Bass, est l'instrument choisi pour mesurer le leadership. Cet instrument comporte 46 énoncés portant sur les dimensions transformationnelle, transactionnelle et du laisser-faire. La dimension transformationnelle est mesurée à l'aide de 25 items dont huit portent sur le facteur charisme, sept sur la stimulation intellectuelle et 10 sur la reconnaissance personnelle. La dimension transactionnelle compte 15 items dont huit concernent le facteur de récompense contingente et sept traitent de la gestion par exception. Enfin, six items évaluent la dimension du laisser-faire. Ces items sont présentés sur une échelle Likert allant de (1) tout à fait en désaccord à (4) tout à fait en accord. L'instrument présente de bons indices de consistance interne : dimension transformationnelle ($\alpha = 0,96$; $\alpha_{\text{charisme}} = 0,92$; $\alpha_{\text{reconnaissance personnelle}} = 0,93$; $\alpha_{\text{stimulation intellectuelle}} = 0,88$), dimension transactionnelle ($\alpha = 0,91$; $\alpha_{\text{récompense contingente}} = 0,91$; $\alpha_{\text{gestion par exception}} = 0,83$) et dimension du laisser-faire ($\alpha = 0,82$).

Solitude professionnelle. Le questionnaire utilisé pour mesurer la solitude professionnelle est la traduction canadienne française du *UCLA Loneliness Scale 3*

(UCLA LS3, Russell & Cutrona, 1988/1992). Cet instrument se compose de 20 items à partir desquels le répondant indique la fréquence à laquelle il ressent les sentiments décrits, et ce, sur une échelle en quatre points allant de (1) jamais à (4) toujours. Par souci de bien décrire le contexte, l'énoncé « Au travail » est placé de manière à s'assurer que les répondants le remplissent en fonction de leur situation en milieu de travail.

L'instrument a une bonne consistance interne pour l'échelle totale ($\alpha = 0,93$) ainsi que pour chacune des dimensions ($\alpha_{\text{relations collectives}} = 0,72$; $\alpha_{\text{relations personnelles}} = 0,83$; $\alpha_{\text{isolement}} = 0,89$).

Autoefficacité sociale. La traduction d'une sous-échelle du *Self-Efficacy Scale* de Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Duce, Jacobs et Rogers (1982) est l'instrument utilisé pour mesurer les croyances d'autoefficacité sociale. L'instrument comporte six items pour lesquels le répondant indique son degré d'accord sur une échelle de type Likert en six points allant de (1) fortement en désaccord à (6) fortement d'accord. L'instrument montre une faible consistance interne ($\alpha = 0,54$). Une analyse d'items a mené au retrait de deux items (item 3 et item 4) qui présentaient une corrélation item-total inférieure au seuil recommandé de 0,30 (Crocker & Algina, 1986). À la suite de ce retrait, la consistance interne est considérée acceptable ($\alpha = 0,64$).

Analyse des données

Une analyse acheminatoire permet d'éprouver le modèle théorique, modélisant les relations entre les variables retenues (Raykov & Marcoulides, 2000). Pour ce faire, la version 6.1 du progiciel *EQS* (Bentler, 2005) est employée. Plusieurs indices sont utilisés pour estimer l'adéquation des données au modèle proposé. Pour la statistique du chi-carré (χ^2) et le rapport du chi-carré sur le nombre de degrés de liberté correspondant (χ^2/dl), une valeur χ^2/dl plus petite que 5 signifie habituellement que les données observées s'ajustent bien au modèle théorique proposé, tandis qu'une valeur plus petite que 2 signifie un ajustement appréciable (Jöreskog & Sörbom, 1993). Également, l'indice d'adéquation comparatif (CFI) et l'indice d'adéquation non normé (NNFI) suggérés par Tucker et Lewis (1973) sont deux indices d'ajustement relatif. Les modèles présentant une valeur du CFI et du NNFI supérieure à 0,90 sont généralement jugés comme adéquats (Schumacker & Lomax, 1996) et une valeur supérieure à 0,95 est considérée appréciable. De même, la racine du carré moyen de l'estimation (RMSEA de Steiger, 1990) est utilisée. Selon Browne et Cudeck (1993) ainsi que Marsh, Ellis, Parada, Richards et Heubeck (2005), une valeur inférieure à 0,08 est tout à fait acceptable alors qu'une valeur de 0,05 est considérée digne de considération.

Étant donné le nombre de participants et le nombre de paramètres à estimer, les analyses sont effectuées sur les scores globaux à chacune des échelles. L'utilisation de ces scores pour les variables latentes est une méthode aussi efficace que celle utilisant tous les items pour évaluer l'adéquation des modèles théoriques (Marsh, Hau, & Balla, 1997). Lors de l'analyse, la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance et l'option *Robust* sont utilisées. L'option *Robust* est retenue car certains indicateurs ne respectent pas l'hypothèse de normalité des données (Yuan & Bentler, 2000).

Résultats

Analyses préliminaires

Le Tableau 1 expose les moyennes et les écarts types pour chacune des variables¹. Il montre que le score moyen à la dimension du laisser-faire du leadership est le plus faible, suivi de celui à la dimension transactionnelle, alors que le score moyen le plus élevé se situe à la dimension transformationnelle. Selon les enseignants, les directeurs d'école semblent donc manifester un leadership davantage associé aux dimensions transformationnelle et transactionnelle qu'à la dimension du laisser-faire. Pour les facteurs de la dimension transformationnelle, le charisme obtient le score le plus élevé, suivi respectivement de la stimulation intellectuelle et de la reconnaissance personnelle, alors que pour les facteurs de la dimension transactionnelle, la récompense contingente obtient un score légèrement plus élevé que celui de la gestion par exception.

¹ La description suivante est à titre indicatif seulement. Aucune analyse statistique n'a été effectuée afin de tester les différences, cela n'étant pas le but de la présente étude.

Tableau 1.

Moyennes et écarts types pour le leadership des directeurs d'école ainsi que la solitude professionnelle et l'autoefficacité sociale des enseignants (n = 487).

Variable	M	ÉT
Leadership		
Transformationnelle*	3,09	0,61
Charisme	3,20	0,64
Stimulation	3,17	0,60
Reconnaissance	2,89	0,71
Transactionnelle*	2,73	0,58
Récompense	2,76	0,71
Gestion par exception	2,70	0,60
Laisser-faire*	1,92	0,64
Solitude professionnelle*	1,69	0,47
Relations collectives	1,84	0,56
Relations personnelles	1,43	0,46
Isolement	1,62	0,46
Autoefficacité sociale**	4,91	0,86

*Échelle de 1 à 4. **Échelle de 1 à 6.

Pour ce qui est du score moyen pour le questionnaire de solitude, il est relativement faible. Ainsi, les enseignants semblent rarement ressentir de solitude professionnelle. La dimension des relations collectives obtient le score le plus élevé, suivie respectivement des dimensions de l'isolement et des relations personnelles. En ce qui a trait au score moyen à l'autoefficacité sociale, il est assez élevé. Ce résultat indique que les enseignants ont des croyances d'autoefficacité sociale relativement fortes.

Le Tableau 2 présente les corrélations entre les variables. Pour ce qui est des relations entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants, les résultats indiquent que les dimensions transformationnelle et

transactionnelle du leadership, tout comme leurs facteurs respectifs, sont corrélés négativement et de façon statistiquement significative aux trois dimensions de la solitude professionnelle. De plus, les résultats montrent une corrélation positive et statistiquement significative entre la dimension du laisser-faire du leadership et les trois dimensions de la solitude professionnelle.

Tableau 2.

Intercorrélations entre le leadership, la solitude professionnelle et l'autoefficacité sociale (n = 487)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Transformationnelle	-	0,94*	0,93*	0,94*	0,81*	0,81*	0,60*	-0,71*	-0,32*	-0,30*	-0,24*	-0,31*	0,17*
2. Charisme		-	0,84*	0,81*	0,71*	0,70*	0,54*	-0,63*	-0,30*	-0,29*	-0,22*	-0,27*	0,16*
3. Stimulation			-	0,80*	0,79*	0,75*	0,63*	-0,66*	-0,28*	-0,26*	-0,20*	-0,27*	0,14**
4. Reconnaissance				-	0,77*	0,81*	0,52*	-0,69*	-0,32*	-0,30*	-0,24*	-0,31*	0,18*
5. Transactionnelle					-	0,90*	0,86*	-0,70*	-0,28*	-0,25*	-0,22*	-0,28*	0,15*
6. Récompense						-	0,56*	-0,61*	-0,24*	-0,22*	-0,18*	-0,26*	0,12***
7. Gestion par exception							-	-0,62*	-0,25*	-0,23*	-0,20*	-0,24*	0,15*
8. Laisser-faire								-	0,33*	0,34*	0,23*	0,24*	-0,18*
9. Solitude professionnelle									-	0,96*	0,84*	0,81*	-0,60*
10. Relations collectives										-	0,68*	0,66*	-0,53*
11. Relations personnelles											-	0,72*	-0,57*
12. Isolement												-	-0,53*
13. Autoefficacité sociale													-

* $p < 0,001$. ** $p < 0,005$. *** $p < 0,01$

En ce qui concerne les relations entre le leadership du directeur d'école et l'autoefficacité sociale des enseignants, l'examen de la matrice de corrélations révèle que toutes les dimensions du leadership, ainsi que leurs facteurs respectifs, sont corrélées à l'autoefficacité sociale de façon statistiquement significative. Plus précisément, les corrélations sont positives pour les dimensions transformationnelle et transactionnelle ainsi que pour l'ensemble de leurs facteurs, alors que la corrélation est négative pour la dimension du laisser-faire.

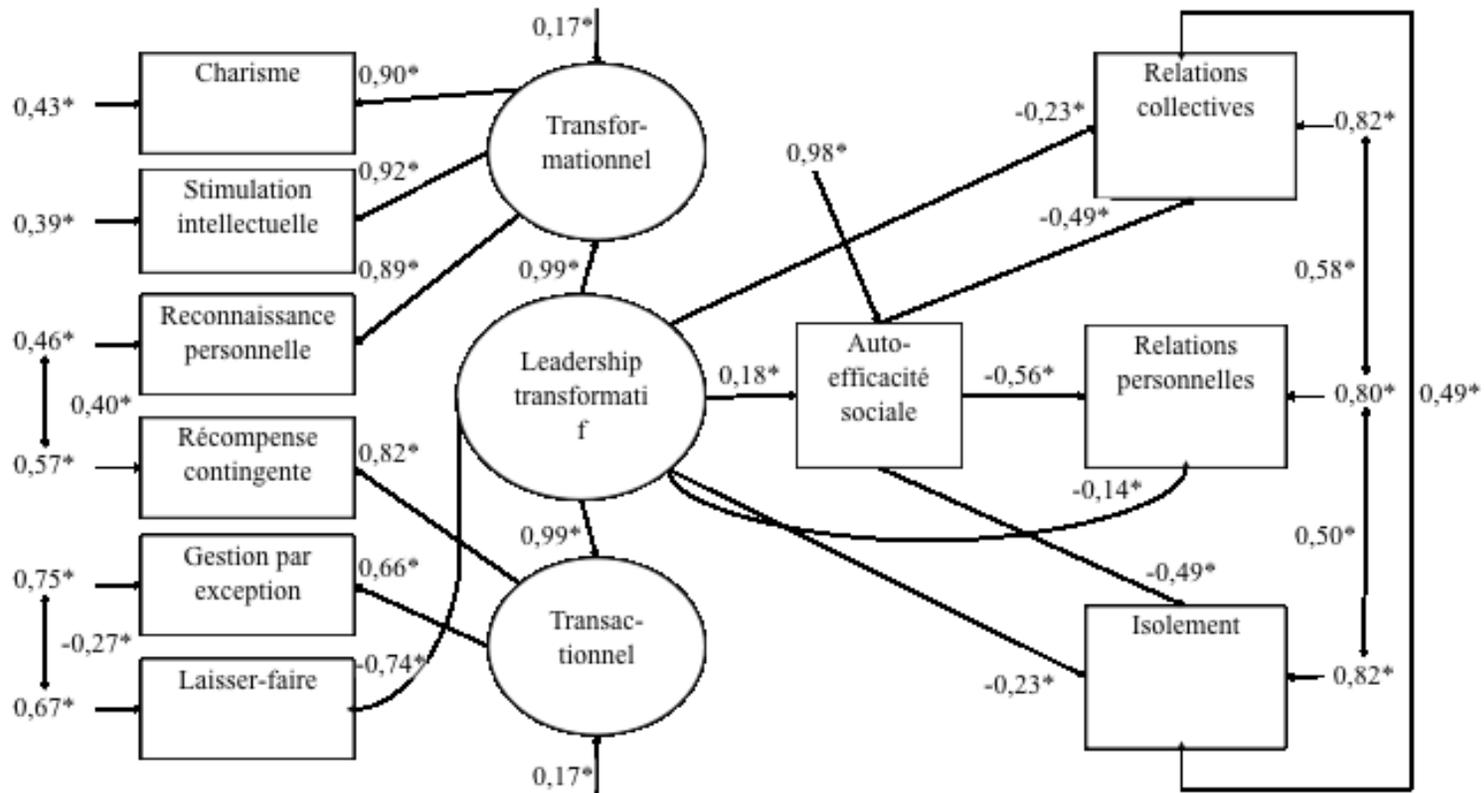
En ce qui a trait aux relations entre l'autoefficacité sociale des enseignants et leur solitude professionnelle, les résultats montrent des corrélations négatives et statistiquement significatives entre l'autoefficacité sociale et les trois dimensions de la solitude professionnelle.

Bref, bien qu'elles soient presque toutes de faible intensité (selon la table d'interprétation des corrélations de Martella, Nelson, & Marchand-Martella, 1999), l'ensemble des corrélations observées entre le leadership du directeur d'école, la solitude professionnelle des enseignants et l'autoefficacité sociale de ces derniers sont statistiquement significatives. D'abord, ces résultats attestent qu'il existe une relation entre le leadership et la solitude professionnelle. Ensuite, ils témoignent des relations entre les trois variables, soit le leadership, la solitude professionnelle et l'autoefficacité sociale.

Vérification des hypothèses

La dernière analyse porte sur l'ajustement des données au modèle théorique proposé. Cette analyse, à l'aide des équations structurelles, présente des statistiques d'ajustement adéquates ($\chi^2_{27} = 85,26$, $p < 0,0001$; CFI = 0,98; NNFI = 0,96; RMSEA = 0,07). La Figure 2 présente la solution standardisée de l'analyse acheminatoire.

Figure 2.
Solution standardisée de l'analyse acheminatoire.



Les résultats obtenus montrent un lien positif et faible (0,18) entre le leadership transformatif et l'autoefficacité sociale. Quant aux liens entre les l'autoefficacité sociale et les trois dimensions de la solitude professionnelle, ils sont modérées et négatifs (de -0,56 à -0,49). Pour ce qui est des liens entre le leadership et les trois dimensions de la solitude professionnelle, ils sont négatifs et faibles (de -0,23 à -0,14).

Bref, l'analyse acheminatoire du modèle proposé présente des statistiques d'ajustement adéquates. Elle révèle ainsi le lien direct entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants de même que le rôle médiateur de leur autoefficacité sociale dans cette relation.

Discussion

La présente étude a tenté d'ajouter à la compréhension des antécédents de la solitude au travail. Plus précisément, elle a vérifié un modèle théorique explicatif de la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants de même que du rôle que joue l'autoefficacité de ces derniers dans cette relation.

Relations entre le leadership et la solitude professionnelle

Les résultats concordent avec la première hypothèse de recherche. En effet, ils indiquent une relation directe entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants. Plus précisément, ils montrent des liens négatifs entre les dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership, ainsi que leurs facteurs respectifs, et les trois dimensions de la solitude professionnelle alors que ce lien est positif pour la dimension laisser-faire du leadership.

Ces résultats sont cohérents avec ceux des études antérieures. En effet, comme les études de Bogler (2005) et de Nguni et al. (2006), ils indiquent que le leadership du directeur d'école est relié à la vie au travail des enseignants.

De même, les résultats appuient l'analyse de la théorie cognitive de la solitude qui suggère que le leadership du directeur d'école peut être un antécédent, et plus précisément, un facteur contextuel de la solitude professionnelle des enseignants. Toutefois, il faut rappeler que plusieurs autres facteurs peuvent contribuer simultanément à la solitude professionnelle. Le leadership du directeur d'école ne serait donc pas nécessairement le seul antécédent de cette solitude chez les enseignants. À cet égard, la faible intensité des relations observées peut constituer une indication dans ce sens.

Enfin, les résultats soutiennent l'analyse de la théorie du leadership transformatif. Cette analyse propose d'abord que les manifestations associées au leadership transformationnel puissent favoriser le soutien, l'aide, la communication, la coopération et la cohésion, par exemple. Elle porte également à croire que les comportements associés à la dimension transactionnelle permettent de satisfaire les besoins des subordonnés et que, par conséquent, ces derniers peuvent être satisfaits de cette relation avec leur leader. Les manifestations de leadership transformationnel et transactionnel de la part du directeur d'école semblent donc contrer la solitude professionnelle des enseignants. Ensuite, cette analyse suggère que les manifestations de leadership de type laisser-faire, comme le fait d'être absent, peu disponible et peu présent représentent des lacunes en

matière de soutien professionnel de la part du directeur d'école. Ces manifestations de leadership de type laisser-faire de la part du directeur d'école semblent ainsi favoriser la solitude professionnelle des enseignants.

Bref, les résultats indiquent que la solitude professionnelle des enseignants peut être tributaire, du moins en partie, du leadership du directeur d'école.

Rôle médiateur de l'autoefficacité sociale

Les résultats concordent avec la deuxième hypothèse de recherche. En effet, ils montrent que l'autoefficacité sociale des enseignants joue un rôle médiateur dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle de ceux-ci. Plus précisément, ils montrent des relations entre le leadership et la solitude professionnelle, entre le leadership et l'autoefficacité sociale ainsi qu'entre l'autoefficacité sociale et la solitude professionnelle. Ces interrelations entre les trois variables représentent une condition essentielle pour déterminer l'effet médiateur d'une variable dans la relation entre deux autres variables (Baron & Kenny, 1986).

Ces résultats sont cohérents avec ceux des études antérieures. En effet, comme ceux de ces études corrélationnelles, ils montrent des relations entre le leadership et l'autoefficacité (Beauchamps et al., 2007; Morin & Dussault, 1999; Rafferty & Greffin, 2004) ainsi qu'entre l'autoefficacité et la solitude (Hermann & Betz, 2006). Les résultats démontrent également le rôle médiateur de l'autoefficacité dans la relation entre le leadership d'un supérieur hiérarchique et divers comportements organisationnels de leurs subordonnés (Gong et al., 2009; Munir & Nielsen, 2009; Nielsen et al., 2009; Walumbwa et al., 2008).

Les résultats appuient l'analyse de la théorie du leadership. Cette analyse suggère que des manifestations de leadership transformationnel de la part du leader telles que communiquer une vision positive, avoir des attentes élevées envers ses subordonnés et bien connaître la perception qu'ils ont d'eux-mêmes semblent favoriser le développement de leur autoefficacité.

De même, les résultats appuient l'analyse conjointe des théories du leadership transformatif et sociocognitives de l'autoefficacité qui suggère que le leadership puisse influencer l'autoefficacité sociale par l'entremise de deux sources, soit les expériences vicariantes et la persuasion verbale. Ainsi, le fait que le leadership du directeur d'école puisse influencer l'autoefficacité sociale des enseignants semble plausible. La faible intensité des relations obtenues entre les deux variables permet également de croire que le leadership n'est pas la seule influence sur les croyances d'autoefficacité sociale, ce qui est cohérent avec la théorie sociocognitive selon laquelle plusieurs facteurs influencent simultanément l'autoefficacité.

L'analyse de la théorie sociocognitive de l'autoefficacité propose également que les enseignants qui ont une faible autoefficacité sociale mettent peu d'efforts et de persévérance à combattre la détérioration de leurs interactions sociales, alors qu'une forte autoefficacité sociale leur permet, semble-t-il, d'adopter les comportements prosociaux nécessaires à l'obtention d'aide et de cultiver des relations satisfaisantes. Ainsi, les enseignants qui n'arrivent pas à une telle vie sociale risquent de ressentir de la solitude. À la lumière de l'analyse de la théorie et des résultats, il semble vraisemblable que l'autoefficacité sociale des enseignants puisse influencer leur solitude professionnelle. Enfin, les résultats obtenus ainsi que l'analyse de la théorie cognitive de la solitude

appuient cette idée que les croyances d'autoefficacité sociale puissent constituer une ressource cognitive de la personne susceptible d'influencer son sentiment de solitude.

En somme, les résultats permettent d'anticiper que le leadership du directeur d'école est susceptible d'influer sur l'autoefficacité sociale des enseignants et que cette dernière peut, à son tour, influencer leur solitude professionnelle. En effet, ils suggèrent que plus un directeur d'école fait preuve de leadership transformationnel et transactionnel, plus l'autoefficacité sociale des enseignants est forte et moins fréquemment ils risquent de ressentir de la solitude professionnelle. Par contre, les résultats laissent supposer que plus un directeur adopte des comportements associés au leadership de type laisser-faire, moins l'autoefficacité sociale des enseignants est forte et plus ces derniers risquent de ressentir fréquemment de la solitude professionnelle.

Limites et recherches futures

Bien que cette étude puisse contribuer au développement des connaissances, elle comporte tout de même certaines limites. D'abord, un échantillon non probabiliste tel qu'utilisé ne permet pas de préciser l'erreur d'échantillonnage. Cet échantillon risque donc d'être moins représentatif que l'échantillon probabiliste (Fortin, Côté, & Filion, 2006). Ensuite, l'instrument utilisé pour mesurer l'autoefficacité sociale présente une consistance interne à la limite de l'acceptable et il mesure les croyances d'efficacité sociale en général et non celles reliées au contexte de travail. Il est donc possible que les résultats de l'étude soient affectés par les limites de cet instrument. À l'instar des travaux antérieurs recensés, la perception des enseignants constitue la source pour évaluer le leadership du directeur d'école. Cette façon de faire peut affecter le biais lié à la source de variance commune dû à l'effet de halo (Avolio, Yammarino, & Bass, 1991; Rousseau, 1985). Ce biais peut avoir comme conséquence d'influer sur les relations entre les mesures des différents concepts étudiés. Il est donc possible de demander aux directeurs d'école de remplir eux-mêmes le questionnaire sur le leadership, mais cette façon de faire engendre un autre biais tout aussi important, soit celui de la désirabilité sociale.

À la lumière des résultats obtenus et des limites soulevées, certaines pistes émergent pour la recherche future. Il semble opportun de refaire cette étude auprès de plusieurs échantillons d'enseignants afin de favoriser la généralisation des résultats à la population enseignante. Il apparaît également nécessaire que l'instrument relatif aux croyances d'efficacité sociale soit l'objet d'une validation transculturelle. Étant donné ses qualités psychométriques discutables, il est même souhaitable d'élaborer un nouveau questionnaire et de l'adapter au monde du travail. Finalement, des études approfondies doivent être menées pour identifier les autres antécédents possibles de la solitude au travail. À cet égard, les résultats de la présente étude montrent qu'un facteur personnel tel que les croyances d'efficacité sociale est en relation plus étroite avec la solitude professionnelle qu'un élément lié à l'environnement tel le leadership du directeur d'école. La piste des facteurs personnels, comme la timidité et l'estime de soi des enseignants, semble donc intéressante. Du moins, les études futures doivent tenter de contrôler certains de ces facteurs afin de déterminer jusqu'à quel point ils peuvent agir à titre de variables intermédiaires entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants.

Références

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218.
- Avolio, B. J., Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1991). Identifying common methods variance with data collected from a single source: An unresolved sticky issue. *Journal of Management*, 17(3), 571-587.
- Bakkenes, I. (1996). *Professional isolation of primary school teachers: A task-specific approach*. The Netherlands: DSWO Press, Leiden University.
- Bakkenes, I., de Brabander, C., & Imants, J. (1999). Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 166-202.
- Bandura, A. (2000). Exercice of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* (2nd ed.). (J. Lecompte, Trans.). Bruxelles: De Boeck. (Original work published 1997)
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NJ: The Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership : Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Beauchamp, M. R., Welch, A. S., & Hulley, A. J. (2007). Transformational and Transactional leadership and exercise-related self-efficacy. *Journal of Health Psychology*, 12(1), 83-88.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6: Structural equations program manual*. Encico, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab Teachers in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 145(1), 19-33.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 445-455). Beverly Hills, CA: Sage.
- Burbank, M. D., & Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 499-514.

- Carpentier-Roy, M.-C., & Pharand, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire: Rapport de recherche*. Ste-Foy, QC: Centrale de l'Enseignement du Québec.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: Une étude de cas*. Unpublished doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N., & Loiselle, J. (1999). Professional isolation and stress in teachers. *Psychological Reports, 84*(3), 943-946.
- Dussault, M., Deaudelin, C., & Thibodeau, S. (2003). Les causes de l'isolement professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill, 38*(1), 49-63.
- Dussault, M., Fernet, C., Austin, S., & Leroux, M. (2009). Revisiting the factorial validity of the Revised UCLA Loneliness Scale: A test of competing models in a sample of teachers. *Psychological Reports, 105*(3), 849-856.
- Dussault, M., & Thibodeau, S. (1997). Professional isolation and performance at work of schools principals. *Journal of School Leadership, 7*(5), 521-536.
- Dussault, M., Valois, P., & Frenette, É. (2007). Validation de l'Échelle de Leadership Transformatif du Directeur d'École. *Psychologie du Travail et des Organisations, 13*(2), 37-52.
- Flinders, D. J. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision, 4*(1), 17-29.
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Fry, P. S., & Debats, D. L. (2002). Self-efficacy beliefs as predictors of loneliness and psychological distress in older adults. *International Journal of Aging and Human Development, 55*(3), 233-269.
- Gong, Y. P., Huang, J. C., & Farh, J. L. (2009). Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy. *Academy of Management Journal, 52*(4), 765-778.
- Guigue, M. (2001). Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission du savoir? *Connexions, 75*(1), 85-96.
- Hawkey, L. C., Browne, M. W., & Cacioppo, J. T. (2005). How can I connect with the thee: Let me count the ways. *Psychological Science, 16*(10), 798-804.
- Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2006). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness, social self-efficacy, and self-esteem to depressive symptoms in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*(10), 1086-1106.
- Hofmann, D. A., & Jones, L. M. (2005). Leadership, collective personality, and performance. *Journal of Applied Psychology, 90*(3), 509-522.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology, 81*(1), 36-51.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership, 45*(9), 8-12.
- Li, C.-K., & Hung, C.-H. (2009). The influence of transformational leadership on workplace relationships and job performance. *Social Behavior and Personality, 37*(8), 1129-1142.
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, (pp. 67-93). Saint-Nicolas, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., Parada, R. H., Richards, G., & Heubeck, B. G. (2005). A short version of the self description questionnaire II: Operationalizing criteria for short-form evaluation with new applications of confirmatory factor analyses. *Psychological Assessment, 17*(1), 81-102.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Balla, J. (1997, March). *Is more ever too much: The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL.
- Martella, R. C., Nelson, R., & Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research Methods: Learning to become a critical research consumer*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Metzger, J.-L. (2004). Devenir enseignant en ligne: Entre surcharge et isolement. *Distances et Savoirs, 2*(2-3), 335-356.
- Morin, R., & Dussault, M. (1999). Leadership de la direction et sentiment d'auto-efficacité des enseignants. *Cahiers de la Recherche en Éducation, 6*(3), 373-392.
- Munir, F., & Nielsen, K. (2009). Does self-efficacy mediate the relationship between transformational leadership behaviours and healthcare worker's sleep quality? A longitudinal study. *Journal of Advanced Nursing, 65*(9), 1833-1843.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 145-177.
- Nielsen, K., Yarker, J., Randall, R., & Munir, F. (2009). The mediating effects of team and self-efficacy on the relationship between transformational leadership, and job satisfaction and psychological well-being in healthcare professionals: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 46*(9), 1236-1244.

- Osborn, A. (2006). *Public school teacher attrition and organization health: A comparative study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin, Texas.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1979). Blueprint for a social psychological theory of loneliness. In M. Cook & G. Wilson (Eds.), *Love and attraction* (pp. 101-110). Oxford, England: Pergamon Press.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1998). Loneliness. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (Vol. 2) (pp. 571-581). San Diego, CA: Academic Press.
- Pomson, A. D. M. (2005). On classroom at a time? Teacher isolation and community viewed through the prism of particular. *Teachers College Record*, 107(4), 783-802.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329-354.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2000). *A first course in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rousseau, D. M. (1985). Issues of level in organizational research: Multi-level and cross level perspective. *Research in Organizational Behavior*, 7, 1-37.
- Russell, D., & Cutrona, C. E. (1988). *Development and evolution of the UCLA Loneliness Scale*. Unpublished manuscript, Center for Health Services Research, College of Medicine, University of Iowa.
- Russell, D., & Cutrona, C. E. (1992). *Traduction française de la version 3 du UCLA Loneliness Scale* (Y. Lussier, Transl.). Document inédit, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières. (Original work published 1988).
- Sarason, S. B., Levine, M., Goldenberg, I. I., Cherlin, D. L., & Bennett, E. D. (1966). *Psychology in community settings*. New York, NJ: John Wiley and Sons.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effect of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Duce, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Thibodeau, S., Dussault, M., & Frenette, É. (2011, Mars). *Structure factorielle de la traduction canadienne française du UCLA Loneliness Scale 3*. Communication présentée au congrès annuel de la Société Québécoise de Recherche en Psychologie, Québec, Canada.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, *38*(1), 1-10.
- Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants: Le cas des professeurs des collèges périphériques français. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 207-223). Saint-Nicolas, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., & Zhu, W. C. (2008). How transformational leadership weaves its influence on individual job performance: The role of identification and efficacy beliefs. *Personnel Psychology*, *61*(4), 793-825.
- Wong, J. L. N. (2010). What makes a professional learning community possible? A case study of a mathematics department in a junior secondary school of china. *Asia Pacific Education Review*, *11*(2), 131-139.
- Yuan, K., & Bentler, P. M. (2000). Three likelihood-based methods for mean and covariance structure analysis with nonnormal missing data. *Sociological Methodology*, *30*(1), 165-200.