

Engagement organisationnel et citoyenneté organisationnelle d'enseignants

Stéphane Roux and Marc Dussault

Volume 10, Number 2, 2007

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018168ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018168ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Roux, S. & Dussault, M. (2007). Engagement organisationnel et citoyenneté organisationnelle d'enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 151–164. <https://doi.org/10.7202/1018168ar>

Article abstract

This article presents the findings of a study that aimed to analyse the relationship between organizational commitment and teachers' organizational citizenship. Based on Meyer and Allen's three-component commitment-construct theory (1991), the study predicted that affective commitment is a better predictor of teachers' organizational citizenship than normative or continuance commitment. It also predicted that perceptions of justice could be a moderating factor between commitment and citizenship. Teachers (n = 221) from both private and public Quebec high schools took part in the study. The results showed that affective commitment is more strongly correlated to organizational citizenship than the other two components. Moreover, perceptions of justice do appear to act as a moderating factor in the relationship between these two variables.



Engagement organisationnel et citoyenneté organisationnelle d'enseignants

Stéphane Roux

Collège Clarétain de Victoriaville

Marc Dussault

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé – Cet article présente les résultats d'une étude visant à analyser la relation entre l'engagement organisationnel et la citoyenneté organisationnelle d'enseignantes et d'enseignants. S'inspirant de la théorie trifactorielle de Meyer et Allen (1991), l'étude prévoit que l'engagement affectif constitue un meilleur prédicteur de la citoyenneté organisationnelle des enseignants que l'engagement normatif et de continuité. L'étude prévoit aussi que la perception de justice peut jouer un rôle modérateur entre l'engagement et la citoyenneté. Des enseignantes et des enseignants (n = 221) provenant d'écoles privées de niveau secondaire du Québec ont participé à l'étude. Les résultats révèlent que l'engagement affectif est davantage corrélé à la citoyenneté organisationnelle que les autres types d'engagement. De plus, la perception de justice semble jouer un rôle modérateur sur la relation entre ces deux variables.

Abstract – This article presents the findings of a study that aimed to analyse the relationship between organizational commitment and teachers' organizational citizenship. Based on Meyer and Allen's three-component commitment-construct theory (1991), the study predicted that affective commitment is a better predictor of teachers' organizational citizenship than normative or continuance commitment. It also predicted that perceptions of justice could be a moderating factor between commitment and citizenship. Teachers (n = 221) from both private and public Quebec high schools took part in the study. The results showed that affective commitment is more strongly correlated to organizational citizenship than the other two components. Moreover, perceptions of justice do appear to act as a moderating factor in the relationship between these two variables.

1. Problématique

À plusieurs reprises dans l'histoire québécoise, le système scolaire vit des cycles de renouvellement. Tel un pendule, il va d'une situation extrême à l'autre. Au début des années 1990, l'insatisfaction des Québécois envers ce système enclenche une nouvelle fois un processus de changement. En 1995, le ministre de l'Éducation organise les États généraux sur l'éducation. Cette gigantesque consultation « populaire » sera à l'origine d'une nouvelle réforme. Sept grandes lignes d'action orientent l'atteinte de ses objectifs. Une des lignes d'action proposées consiste à donner plus d'autonomie à l'école. La nouvelle Loi sur l'instruction publique, sanctionnée en décembre 1997, tente de faire ce rapprochement en donnant plus de responsabilités aux directions d'école.

Dans la même veine, les enseignants revendiquent le statut de professionnel. Les négociations amorcées en 1998 vont, selon toutes attentes, aboutir à la reconnaissance souhaitée. Ce faisant, les enseignants devront adopter des comportements adéquats demandant une certaine conscience professionnelle ainsi qu'un haut degré d'engagement.

Dans cette perspective de professionnalisation, certains enseignants en font davantage que d'autres, bien que leur travail soit défini par un contrat et rémunéré sur une base forfaitaire. Ces enseignants sont souvent des modèles dans leur école. Ils font preuve d'altruisme et de prévenance, ils n'hésitent pas à donner de l'aide à un collègue et ils agissent de façon professionnelle. De plus, ils se plaignent rarement des conditions de travail parfois difficiles, mais inhérentes au monde de l'éducation. Leur contribution au succès de l'école et à la réussite des élèves est évidente. Ils adoptent ce qu'Organ (1988) appelle des comportements de citoyenneté organisationnelle. Or, comme la citoyenneté organisationnelle est un concept relativement récent, la recherche d'éléments prédicteurs est l'objectif principal de plusieurs études menées au cours des dix dernières années. La présente étude¹ s'inscrit dans cette perspective en voulant prédire les comportements de citoyenneté organisationnelle des enseignants.

1.1 Citoyenneté organisationnelle

La théorie sur la citoyenneté organisationnelle développée par Organ (1988) est une des plus répandues et des plus utilisées depuis dix ans. Essentiellement, les comportements de citoyenneté organisationnelle sont définis comme des comportements individuels volontaires qui ne sont pas exigés par la tâche ou par l'organisation. Dans l'ensemble, ces comportements contribuent de façon directe ou indirecte à l'efficacité fonctionnelle de l'organisation. À l'instar du bon citoyen dans la société, un individu qui adopte des comportements de citoyenneté va au-delà des règlements ou de la définition de tâche simplement pour contribuer au succès de l'organisation. Il ne s'attend pas non plus à une récompense quelconque pour ces comportements. Organ (*Ibid.*) vulgarise d'ailleurs ce phénomène par l'expression typiquement américaine du « syndrome du bon soldat ».

En ce qui concerne l'éducation, pensons à toutes les activités parascolaires auxquelles les enseignants participent de façon bénévole dans le seul but d'aider l'élève à se développer davantage. Entre autres, on peut aussi faire référence aux enseignants qui donnent beaucoup plus de

1 Cet article est tiré du mémoire de maîtrise du premier auteur effectué sous la direction du second.

temps que leur description de tâche l'exige afin d'aider les élèves à réussir. Or, la réussite des élèves correspond à la finalité de l'école. Indirectement, ils contribuent au bon fonctionnement et au succès de celle-ci. Ils font alors preuve de citoyenneté organisationnelle. On remarquera que les exemples où les enseignants prennent plus d'initiatives sont nombreux compte tenu des conditions dans lesquelles ils œuvrent, un contexte où les coupures sont incessantes.

L'ensemble des comportements de citoyenneté organisationnelle représente un large éventail. C'est pourquoi les auteurs ont tendance à les regrouper afin de mieux cibler leurs impacts sur l'organisation. Podsakoff, Ahearne et MacKenzie (1997) recensent plusieurs dimensions des travaux d'Organ (1988) telles que l'altruisme, la prévenance (*courtesy*), l'encouragement (*cheer-leading*), la modération (*peacekeeping*), la tolérance (*sportsmanship*), le civisme (*civic virtue*) et le professionnalisme (*conscientiousness*). Organ et Ryan (1995) parlent même de soumission, d'obéissance et d'acceptation (*compliance*). Dans de récentes études (MacKenzie, Podsakoff, et Ahearne, 1998 ; Podsakoff *et al.*, 1997 ; Podsakoff et MacKenzie, 1997), les dimensions d'altruisme, de prévenance, d'encouragement et de modération sont regroupées sous l'appellation de relation d'aide. Ces auteurs justifient ce regroupement par le fait que les gestionnaires ont de la difficulté à faire une distinction entre ces comportements.

De toutes les catégories mentionnées précédemment, il s'avère important de faire une sélection judicieuse afin de circonscrire le champ d'action. Selon Organ (1988), l'altruisme, le professionnalisme, la tolérance et la prévenance sont des dimensions qui semblent associées de près à l'efficacité organisationnelle. Elles seront alors retenues à l'égard des objectifs de cette étude. De leur côté, Graham (1986) ainsi que Podsakoff *et al.* (1997) abondent dans le même sens en ce qui concerne le civisme. Cet aspect de la citoyenneté organisationnelle sera donc également choisi. Les lignes qui suivent décrivent les cinq dimensions sélectionnées. Rappelons que ces dernières s'avèrent importantes pour le gestionnaire, car elles permettent d'accroître l'efficacité de l'organisation. Comme ces concepts sont tirés d'écrits anglophones, soulignons que la traduction littérale perd une partie du sens (par exemple, le *sportsmanship* traduit par la tolérance au lieu d'esprit sportif). Naturellement, le choix des expressions françaises dépend aussi des définitions données aux concepts dans les écrits originaux sur le concept.

L'altruisme (*altruism*) est une dimension qui englobe les comportements volontaires d'aide orientés vers un membre de l'organisation ayant un problème lié au travail. Il peut s'agir d'un collègue, d'un superviseur ou même d'un patron. On peut penser à un enseignant qui a de la difficulté à intégrer un nouveau système informatisé de gestion de notes. Un enseignant qui viendrait en aide à son confrère ferait alors preuve d'altruisme.

Le professionnalisme (*conscientiousness*) regroupe des comportements qui dépassent largement les exigences minimales de la tâche. Les impacts du professionnalisme, tel que défini dans les écrits originaux, sont plus globaux. Ce concept repose essentiellement sur des règles personnelles de bonne conduite telles que la ponctualité et l'ordre. Un exemple intéressant serait un enseignant de français qui prend le temps de bien ranger ses documents de références. Il le fait évidemment pour lui-même, mais aussi pour des collègues qui voudraient les consulter. Un autre exemple serait l'enseignant qui arrive dix à quinze minutes avant les réunions dans le but d'être disponible pour la direction ou pour les autres éducateurs.

La tolérance (*sportsmanship*) fait référence à l'indulgence qu'a un individu face à des conditions de travail qui ne sont pas idéales ou adéquates. Il accepte ces conditions dans la mesure où celles-ci sont présentes pour le bien et la réalisation des objectifs de l'organisation. Un enseignant qui endure, sans se plaindre du bruit occasionné par la construction d'un gymnase, fait preuve de tolérance telle que définie précédemment.

La prévenance (*courtesy*) se caractérise par une attitude préventive envers des problèmes qui pourraient survenir pour d'autres membres de l'organisation. Il n'est pas rare de voir cette attitude chez des enseignants qui partagent l'enseignement d'une même matière pour des groupes d'élèves différents. Lorsqu'un de ces derniers rencontre une difficulté particulière au cours de l'application d'un scénario d'apprentissage, il s'empresse de faire une mise en garde afin que son collègue n'éprouve pas les mêmes problèmes.

Le civisme (*civic virtue*) est l'ensemble des comportements adoptés par une personne motivée par le souci véritable du bien-être de l'organisation. L'individu fera preuve d'engagement envers le processus organisationnel et il s'impliquera davantage dans le processus en question. Pour illustrer ce concept, on peut imaginer la situation courante des enseignants et enseignantes qui reçoivent quotidiennement des notes de service dans leur courrier. La plupart ne les lisent pas ou, du moins, y jette un œil furtif. Par contre, d'autres enseignants les lisent scrupuleusement et ils appliquent à la lettre ce qui est demandé dans ces communications.

En ce qui concerne les antécédents de la citoyenneté organisationnelle, la satisfaction au travail d'un individu peut influencer des comportements de citoyenneté organisationnelle (MacKenzie *et al.*, 1998; Organ et Ryan, 1995; Schappe, 1998; Tang et Ibrahim, 1998). Un style de leadership transformatif peut aussi induire ce type de comportements (Deluga, 1995; Koh, Steers et Terborg, 1995; Podsakoff, MacKenzie et Bommer, 1996). De plus, le soutien des gestionnaires peut aussi faire apparaître des comportements de citoyenneté (Organ et Ryan, 1995). Comme la citoyenneté organisationnelle est un phénomène volontaire et non exigé par la tâche, il va de soi que la réponse à certains besoins tels que l'estime de soi et le besoin de réalisation peuvent motiver l'apparition de ce type de comportements (Tang et Ibrahim, 1998). L'apparition de comportements correspond à la réponse d'une perception. Alors, tout comme la perception de la tâche (MacKenzie *et al.*, 1998), la perception de justice dans l'organisation peut être à l'origine d'un haut degré de citoyenneté organisationnelle (Moorman, 1991; Moorman, Blakely et Niehoff, 1998; Niehoff et Moorman, 1993; Organ, 1988; Organ et Ryan, 1995; Schappe, 1998).

Une autre variable, l'engagement organisationnel, semble être un bon prédicteur de l'apparition de comportements de citoyenneté organisationnelle chez les enseignants. En éducation, l'engagement organisationnel se définit principalement comme étant la force d'identification et d'implication de l'enseignant envers les objectifs et les valeurs de l'école (Reames et Spencer, 1990). En effet, Rosenholtz (1989) suggère que les enseignants démontrant un haut degré d'engagement sont davantage portés à participer à des activités non définies par leur tâche et ayant un effet sur les élèves. De plus, une autre étude (Koh *et al.*, 1995) souligne une relation entre l'engagement organisationnel des enseignants et la présence de certains comportements de citoyenneté. Bref, il convient que soit prise en compte cette variable dans les études visant à mieux prédire l'émergence de la citoyenneté organisationnelle des enseignants.

1.2 Engagement organisationnel

Il existe plusieurs définitions de l'engagement organisationnel (Mowday, Porter et Steers, 1982), mais les auteurs utilisent habituellement la définition «classique» de Porter, Steers, Mowday et Boulian (1974). L'engagement est défini comme l'identification d'un employé à son organisation et son implication dans celle-ci. Les individus qui font preuve d'engagement sont caractérisés par un partage des valeurs de l'organisation, le désir de demeurer à son service et une disposition à donner des efforts au nom de celle-ci. Cette approche est globale et unidimensionnelle. Meyer et Allen (1991) présentent l'engagement organisationnel dans une perspective multidimensionnelle. Il y aurait selon eux trois formes d'engagement : l'engagement affectif, l'engagement de continuité et l'engagement normatif.

L'engagement affectif fait appel aux émotions, aux valeurs, à l'identification et à l'implication d'un employé. L'engagement se fait donc par désir et par choix. Un enseignant peut faire la promotion de son école parce qu'il croit fermement au projet éducatif de celle-ci. Il investira du temps et de l'énergie parce que ses valeurs et ses croyances personnelles coïncident avec celles véhiculées par le projet en question. Or, comme l'école est définie en principe par un projet éducatif, cet enseignant aura un degré d'engagement affectif élevé.

L'engagement de continuité fait référence à la conscience qu'a un individu des désavantages associés au fait de quitter l'organisation. L'individu s'engage donc par besoin ou par manque d'alternatives. Par exemple, un employé qui possède des actions dans l'organisation peut faire preuve d'engagement pour conserver ses acquis. Il en va de même pour un individu qui a accumulé certains avantages sociaux qu'il perdrait s'il décidait de quitter l'entreprise. Dans le milieu de l'enseignement privé, la syndicalisation des employés est moins courante que dans le réseau public. La notion de permanence devient à ce moment relative. La sécurité d'emploi dépend d'une clientèle suffisamment abondante ainsi que de la qualité des services rendus par les éducateurs. Un enseignant pourrait être engagé dans le but de conserver une certaine sécurité d'emploi. Par contre, dans le secteur public, le syndicat protège d'une certaine façon les intérêts des enseignants. Il semble évident que le degré d'engagement de continuité en sera donc affecté.

L'engagement normatif se rapporte aux normes personnelles, morales et sociales. La personne s'engage alors par devoir ou par obligation. Un enseignant peut être engagé envers son école parce qu'il s'agit d'une norme. Il suffit de penser à la participation des enseignants aux journées portes ouvertes ou aux campagnes de financement.

D'une perception ou d'une dimension à l'autre, les antécédents de l'engagement organisationnel peuvent varier. Certains auteurs remarquent une constance et les rassemblent essentiellement autour de trois catégories : les caractéristiques personnelles, la structure organisationnelle et les expériences de travail (Meyer et Allen, 1991 ; Riehl et Sipple, 1996). Spécifions que Meyer et Allen (1991) associent davantage ces trois catégories à l'engagement affectif. Les caractéristiques personnelles telles que l'âge, le sexe, la scolarité, le contexte socioéconomique et l'état civil agissent sur l'engagement. Les dispositions personnelles comme le besoin de réalisation, l'intégration, l'autonomie, l'éthique, les valeurs et les intérêts interviennent également. Au plan de la structure organisationnelle dans l'institution, la décentralisation du pouvoir de décision, la consultation, la clarté des processus administratifs et décisionnels entraînent

un plus haut degré d'engagement, car l'enseignant a l'impression d'être important et influent. Dans son étude, Kushman (1992) conclut que le climat d'apprentissage et le degré de liberté dans la prise de décision influent sur l'engagement des enseignants. Il va de soi que la culture organisationnelle agit aussi sur cette variable.

Les expériences de travail englobent plusieurs variables qui augmentent le degré d'engagement. Elles se séparent, d'une certaine façon, en deux grands groupes : celles qui contribuent au bien-être physique et psychologique de l'employé au sein de l'organisation et celles qui valorisent et mettent en évidence leurs compétences professionnelles. Par exemple, la qualité des conditions de travail est liée à l'efficacité et à l'engagement. Un leadership transformatif a aussi un effet sur l'engagement (Koh *et al.*, 1995 ; Podsakoff *et al.*, 1996). Aussi, l'engagement est plus important dans les écoles où il y a un soutien de la part de la direction, un bon esprit d'équipe, une influence professionnelle considérable et un comportement positif chez les élèves (Riehl et Sipple, 1996). Finalement, les membres d'une organisation sont habituellement sensibles à l'équité et à la justice dans la distribution des récompenses (Iverson et Buttigieg, 1999 ; Meyer et Allen, 1991) ainsi que dans les processus décisionnels (*Ibid.*). On entend par récompenses non seulement l'aspect monétaire, mais aussi la reconnaissance par les compliments et les promotions.

En ce qui concerne l'engagement de continuité, tous les facteurs qui peuvent souligner les désavantages de quitter l'organisation peuvent être considérés comme des antécédents (Iverson et Buttigieg, 1999 ; Meyer et Allen, 1991). On peut penser à des investissements (financiers ou autres). Par exemple, en éducation, pensons à du temps supplémentaire donné par un enseignant à un projet particulier tel que l'album des diplômés. Il est probable qu'il s'engagera afin de ne pas avoir investi tout ce temps pour rien. Les différentes récompenses ou promotions peuvent, de plus, influencer sur l'engagement de continuité. Tel que mentionné précédemment, il y a un effet possible sur l'engagement affectif si ces récompenses sont offertes de façon équitable. Pour terminer, le manque d'alternatives peut aussi accroître cette forme d'engagement. En effet, il souligne de manière prononcée les désavantages associés au départ de l'organisation.

De par sa nature, l'engagement normatif se fait par obligation pour respecter une norme personnelle, professionnelle ou sociale. Les prédicteurs de l'engagement affectif peuvent aussi être considérés. Il va de soi que le contexte professionnel, familial, culturel ou social a une incidence directe sur cette forme d'engagement.

Meyer et Allen (1991) recensent plusieurs recherches dont les résultats sont concluants quant aux effets de l'engagement organisationnel. D'abord, ils relèvent plusieurs recherches où une corrélation négative entre l'engagement et le roulement du personnel est rapportée (Iverson et Buttigieg, 1999 ; Meyer et Allen, 1991). On remarque une relation similaire avec l'absentéisme. Une corrélation positive entre l'engagement et l'efficacité retient aussi l'attention de ces auteurs. Parallèlement, Louis (1998) fait remarquer que la relation est bilatérale : les enseignants ne s'engageront pas s'ils croient qu'ils ne peuvent pas être efficaces. Meyer et Allen (1991) spécifient que ces études utilisent des mesures qui se rapportent majoritairement à l'engagement affectif. Ils soulèvent aussi la possibilité que l'engagement de continuité et l'engagement normatif soient en relation avec la performance. D'ailleurs, les dimensions peuvent agir indépendamment et aussi de façon interactive. Par exemple, un degré élevé d'engagement de continuité peut lier un individu à l'organisation, ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'un

degré plus bas l'encouragerait à quitter celle-ci. Ces constats supportent l'engagement comme étant un concept multidimensionnel.

Riehl et Sipple (1996) suggèrent que l'engagement des enseignants pourrait entraîner une attitude d'engagement des élèves. De plus, ces auteurs rapportent que l'identification de l'enseignant aux valeurs de l'école tend à augmenter le niveau d'apprentissage des élèves. Iverson et Buttigieg (1999) relèvent une autre incidence intéressante de l'engagement pour le monde de l'éducation. L'acceptation du changement aurait une relation positive avec l'engagement. Les grands défis que connaissent les enseignants en ce début de millénaire font appel à cette tolérance au changement. L'intégration des compétences transversales dans le quotidien en est un simple exemple alors que les enseignants fortement engagés risquent de moins résister aux changements qu'apporte le nouveau curriculum. Il semble d'ailleurs que l'engagement organisationnel puisse être un prédicteur efficace des comportements de citoyenneté organisationnelle. En effet, une recension (Organ et Ryan, 1995) et sept études présentent des résultats qui mettent en évidence la relation entre ces deux variables (Allen et Rush, 1998; Bergami et Bagnozzi, 2000; Koh *et al.*, 1995; MacKenzie *et al.*, 1998; Organ, 1997; Podsakoff *et al.*, 1996; Schappe, 1998).

Une seule étude en éducation (Koh *et al.*, 1995) considère ces variables. Elle s'intéresse à la relation entre le leadership transformatif de la direction d'école et l'engagement affectif, la citoyenneté organisationnelle, la satisfaction au travail des enseignants ainsi que la performance des élèves. Les résultats relèvent entre autres une corrélation entre l'engagement affectif des enseignants et leur altruisme ($r = 0,24$; $p < 0,05$). Bergami et Bagnozzi (2000) s'intéressent notamment à la relation entre l'engagement organisationnel affectif et les comportements de citoyenneté organisationnelle. Les résultats des analyses d'équations structurelles montrent que l'engagement affectif est lié à l'altruisme (coefficient standardisé = $0,20$; $p < 0,001$), au civisme (coefficient standardisé = $0,47$; $p < 0,001$) et à la tolérance (coefficient standardisé = $0,25$; $p < 0,001$). Ensuite, Podsakoff *et al.* (1996) effectuent une étude dans de grandes compagnies à travers le Canada et les États-Unis. Les résultats révèlent une corrélation positive et significative ($p < 0,05$) entre la dimension affective de l'engagement et l'altruisme ($r = 0,26$), le professionnalisme ($r = 0,27$), la tolérance ($r = 0,28$), la prévenance ($r = 0,26$) et le civisme ($r = 0,17$). Schappe (1998) effectue une étude auprès d'employés d'une compagnie américaine d'assurances. Les résultats révèlent une corrélation de $0,21$ ($p < 0,01$) entre l'engagement affectif et les comportements de citoyenneté organisationnelle. De plus, il conclut que, lorsque la satisfaction au travail, la perception de justice et l'engagement sont considérés simultanément, seul l'engagement organisationnel semble influencer l'apparition de comportements de citoyenneté de façon significative ($R^2 = 0,07$; $p < 0,01$). La méta-analyse de Organ et Ryan (1995) montre la relation entre l'engagement affectif et l'altruisme alors que celle de Podsakoff, MacKenzie, Paine et Bachrach (2000) montre la relation entre l'engagement affectif et chacune des dimensions de la citoyenneté organisationnelle.

À la lumière du cadre théorique et des études recensées, l'engagement affectif apparaît comme une dimension importante de l'engagement organisationnel pouvant prédire l'apparition de comportements de citoyenneté organisationnelle. En conséquence, l'étude prévoit que l'engagement affectif constitue un meilleur prédicteur de la citoyenneté organisationnelle des enseignants que leur engagement de continuité ou normatif. Par ailleurs, puisque la perception de justice semble influencer à la fois l'engagement organisationnel et la citoyenneté organisation-

nelle, l'étude prévoit aussi que la perception par les enseignants de justice dans l'école a un effet modérateur sur la relation entre leur engagement affectif et leur citoyenneté organisationnelle.

2. Méthode

2.1 Participants

Les participants à l'étude sont 221 enseignants (110 femmes et 111 hommes) âgés entre 24 et 60 ans ($M = 42,4$ ans) qui travaillent dans dix écoles privées francophones de niveau secondaire (trois écoles où les élèves sont exclusivement des filles et sept écoles mixtes) de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Ils ont complété volontairement les questionnaires (taux de réponse de 77%) lors d'une journée pédagogique. La majorité (71,0%) ont un statut d'emploi permanent alors que leur expérience varie de 0 à 35 ans ($M = 16,3$ ans) et leur scolarité de 14 et 21 ans ($M = 17,4$ ans).

2.2 Instruments de mesure

L'engagement organisationnel a été évalué à l'aide de la version réduite du questionnaire de Meyer et Allen (1990) proposée par Iverson et Buttigieg (1999). Ce questionnaire comprend 12 items parmi les 24 originaux de Meyer et Allen (1990). Parmi ces items, quatre mesurent l'engagement affectif (par exemple : «L'école signifie beaucoup pour moi.»), quatre mesurent l'engagement normatif (par exemple : «Je crois que de nos jours, les gens passent trop souvent d'une école à l'autre.») et quatre mesurent l'engagement de continuité (par exemple : «En ce moment, pour moi, rester au sein d'une même école est plus une question de nécessité que de désir.»). Ces items sont présentés sur une échelle de type Likert allant de 1 («Tout à fait en désaccord») à 4 («Tout à fait en accord»). Dans la présente recherche, l'instrument présente une bonne consistance interne pour l'engagement normatif ($\alpha = 0,84$), alors que pour l'engagement affectif ($\alpha = 0,56$) et l'engagement de continuité ($\alpha = 0,56$) celle-ci est faible.

La citoyenneté organisationnelle des enseignants a été estimée à l'aide d'un questionnaire de 24 items inspiré du questionnaire présenté par Podsakoff, MacKenzie, Moorman et Fetter (1990). Cinq items évaluent l'altruisme (par exemple : «J'aide ceux qui ont une lourde charge de travail.»), cinq items évaluent la prévenance (par exemple : «Je tente d'éviter de causer des problèmes à mes collègues de travail.»), cinq items évaluent la tolérance (par exemple : «J'ai tendance à faire «une montagne d'un rien.»), quatre items évaluent le civisme (par exemple : «J'assiste aux réunions qui ne sont pas obligatoires mais qui sont considérées importantes.») et cinq items évaluent le professionnalisme (par exemple : «Je suis un des enseignants les plus consciencieux de l'école.») à l'aide d'une échelle de type Likert allant de 1 («Fortement en désaccord») à 7 («Fortement en accord»). Ce questionnaire présente une stabilité temporelle moyenne avec un coefficient de corrélation (test-retest) de 0,56, alors que la consistance interne pour l'ensemble du questionnaire est de 0,78. Dans la présente recherche, la consistance interne pour chacun des facteurs est 0,68 (altruisme), 0,60 (prévenance), 0,68 (tolérance), 0,35 (civisme) et 0,53 (professionnalisme), alors que pour l'ensemble du questionnaire elle est de 0,77.

La perception de justice fut mesurée à l'aide d'un questionnaire adapté à partir de celui utilisé par Moorman (1991). Ce questionnaire comportait 20 items sur une échelle de Likert allant de 1 («Fortement en désaccord») à 7 («Fortement en accord»). Comme les directions d'école n'ont pas d'influence sur le salaire des employés, l'item 2 fut retiré, car il concernait cet aspect (*I think that my level of pay is fair*). Donc, les items 1 à 4 sont associés à la perception de justice dans la distribution des récompenses (par exemple : «Généralement, les récompenses que je reçois ici sont équitables.»), les items 6 à 10 s'intéressent à la dimension structurelle (par exemple : «Les enseignants peuvent contester les décisions concernant leur travail.») et les items 11 à 19 touchent la dimension interpersonnelle (par exemple : «La direction m'explique clairement les décisions concernant mon travail.»). Le questionnaire original présentait une bonne consistance interne ($\alpha = 0,90$). Pour la présente recherche, la consistance interne est de 0,84 pour la dimension distributive, 0,90 pour la dimension structurelle et 0,95 pour la dimension interpersonnelle, alors que pour l'ensemble du questionnaire elle est de 0,95.

3. Résultats

Le tableau 1 montre que les enseignants de l'étude présentent des scores moyens plus élevés pour l'engagement affectif ($M = 3,27$; $\acute{E}T = 0,63$) que pour l'engagement de continuité ($M = 2,40$; $\acute{E}T = 0,63$) et que pour l'engagement normatif ($M = 2,46$; $\acute{E}T = 0,85$). Il montre aussi qu'ils obtiennent un score moyen pour la perception de justice de 5,16 ($\acute{E}T = 1,51$). On remarque que le score de la perception de justice interpersonnelle ($M = 5,49$; $\acute{E}T = 1,42$) est plus élevé que celui de la perception de justice dans la distribution des récompenses ($M = 4,88$; $\acute{E}T = 1,51$) et la perception de justice structurelle ($M = 4,95$; $\acute{E}T = 1,46$).

Finalement, le tableau 1 illustre le score moyen pour la citoyenneté organisationnelle qui est de 5,88 ($\acute{E}T = 0,53$). La prévenance, le civisme et le professionnalisme ont, comme l'indique le tableau 1, des moyennes comparables de 6,00, 6,01 et 6,13 avec des écarts types de 0,79, 0,71 et 0,68. L'altruisme présente un score moyen légèrement plus bas ($M = 5,72$) avec une dispersion de 0,80. Par contre, la tolérance a une moyenne de 5,55 ($\acute{E}T = 1,12$) qui se veut plus basse que les moyennes des autres dimensions.

Comme l'indique le tableau 1, l'engagement affectif est davantage corrélé avec la citoyenneté organisationnelle ($r = 0,27$; $p < 0,01$) que ne le sont l'engagement de continuité ($r = -0,17$; $p < 0,05$) et l'engagement normatif ($r = 0,08$, ns). Plus précisément, on remarque que l'engagement affectif est relié à la tolérance ($r = 0,30$; $p < 0,01$) ainsi qu'au civisme ($r = 0,27$; $p < 0,01$), alors qu'il n'y a pas de relation significative avec les autres dimensions de la citoyenneté. De plus, les résultats du test z de Fischer pour des corrélations confirment ces différences. En effet, ils indiquent que la corrélation entre l'engagement affectif et la citoyenneté organisationnelle est plus forte que celle entre l'engagement normatif et la citoyenneté ($z = 2,90$; $p < 0,05$) et que celle entre l'engagement de continuité et la citoyenneté ($z = 6,62$; $p < 0,05$). La première hypothèse s'avère donc vérifiée puisque l'engagement affectif des enseignants est davantage corrélé avec les comportements de citoyenneté organisationnelle que l'engagement normatif et de continuité.

Tableau 1
Intercorrélations entre les variables (n = 221)¹

	Variabes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.	Eng. affectif	3,27 (0,63)	-0,25**	0,05	0,22**	0,40**	0,43**	0,42**	0,09	0,13	0,30**	0,27**	0,03	0,27**
2.	Eng. de continuité		2,40 (0,63)	-0,07	-0,22**	-0,21**	-0,24**	-0,26**	-0,12	-0,11	-0,14*	-0,20**	0,01	-0,17*
3.	Eng. normatif			2,46 (0,85)	-0,05	0,00	0,01	-0,01	0,06	0,15*	-0,06	-0,03	0,18**	0,08
4.	Just. distributive				4,88 (1,5)	0,50**	0,53**	0,71**	0,25**	0,17*	0,17**	0,21*	0,08	0,27**
5.	Just. structurelle					4,95 (1,5)	0,84**	0,92**	0,15*	0,25**	0,30**	0,21**	-0,00	0,31**
6.	Just. interpersonnelle						5,49 (1,4)	0,95**	0,16*	0,25**	0,26**	0,30**	0,06	0,33**
7.	Perception de justice							5,18 (1,3)	0,20**	0,26**	0,29**	0,28**	0,05	0,35**
8.	Altruisme								5,72 (0,80)	0,38**	0,23**	0,41**	0,27**	0,70**
9.	Prévenance									6,00 (0,79)	0,26**	0,39**	0,23**	0,69**
10.	Tolérance										5,55 (1,1)	0,22**	0,08	0,67**
11.	Civisme											6,01 (0,71)	0,18**	0,61**
12.	Professionalisme												6,13 (0,68)	0,50**
13.	Citoyenneté org.													5,88 (0,53)

1. La diagonale présente la moyenne (écart-type).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

La deuxième hypothèse suppose que la perception de justice a un effet modérateur sur la relation entre l'engagement affectif et la citoyenneté organisationnelle. Comme l'indique le tableau 2, l'ajout de la perception de justice à l'équation de régression augmente significativement ($p < 0,001$) et dans la direction prévue la prédiction des comportements de citoyenneté organisationnelle des enseignants participants à l'étude. On peut donc affirmer que l'interaction entre l'engagement affectif et la perception de justice améliore, dans la présente étude, la prédiction d'apparition des comportements de citoyenneté organisationnelle.

Tableau 2
Régression de l'engagement affectif et de la perception de justice
sur la citoyenneté organisationnelle

	R ²	R ²	β	dl	F
Étape 1 Engagement affectif	0,07		0,27	1, 219	16,62*
Étape 2 Perception de justice	0,12	0,05	0,35	1, 219	30,69*
Étape 3 Interaction des deux variables	0,14	0,02	0,29	2, 218	17,77*

* $p < 0,001$.

4. Discussion

Les enseignants de l'étude présentent un fort degré d'engagement affectif alors que les degrés d'engagement de continuité et normatif sont moyens. La provenance de l'échantillon d'écoles privées peut, d'une certaine façon, expliquer ce résultat. En effet, il semblerait que ces écoles utilisent une approche client nécessitant une identification et une implication des enseignants à l'endroit des objectifs et des valeurs de l'école. On peut penser que cet aspect de la culture organisationnelle peut influencer l'engagement affectif. En ce qui concerne l'engagement de continuité, il est possible que la stabilité des emplois typiques au monde de l'éducation explique le degré d'engagement observé. En effet, la sécurité d'emploi des enseignants peut les amener à ne pas penser aux coûts associés à un changement d'emploi, voire à ne pas envisager un tel changement et par voie de conséquence, avoir un plus faible engagement de continuité. Pour ce qui est de l'engagement normatif, on peut croire que les normes en éducation sont davantage reliées à la profession qu'à l'école. Il suffit de penser, en guise d'exemple, à la correction faite à la maison ou aux nombreuses heures investies en préparation d'activités d'apprentissage. Ces derniers exemples se veulent pratiquement des standards ou des normes reliés à la profession d'enseignant comme le mettaient en évidence les revendications syndicales en matière d'équité salariale. Or, comme l'engagement normatif est davantage défini sous une perspective organisationnelle, il est normal que le score d'engagement normatif dans cette catégorie de professionnels soit relativement plus bas.

De plus, les enseignants de l'étude se sentent globalement traités de façon équitable au sein de leur école. On remarque, par contre, que la perception de justice au plan interpersonnel est plus élevée qu'aux plans distributif et structurel. Pour ces deux derniers types, il est possible que le score soit plus bas en raison des limites quant à la variété des récompenses ainsi qu'à la structure organisationnelle relativement rigide des écoles. En ce qui concerne les récompenses, la direction n'a pas vraiment la possibilité d'utiliser des rétributions d'ordre financier. Elle doit donc miser entre autres sur des encouragements ou sur des avantages plus subtils tels que la libération d'un après-midi lors d'une journée pédagogique, par exemple.

Compte tenu des conventions collectives et des normes structurelles imposées par le ministère de l'Éducation, les processus décisionnels laissent peu de place à l'initiative de la direction. Pour pallier à ces limites, il est alors normal que les gestionnaires mettent davantage l'accent sur la relation humaine que sur les ressources structurelles ou reliées aux récompenses pour gérer leur

école. D'ailleurs, les résultats soulignent une forte corrélation entre la perception de justice au plan interpersonnel et l'engagement affectif. Il est probable que les gestionnaires exploitent cette relation de confiance pour encourager les enseignants à s'engager au point de vue affectif.

Les résultats révèlent aussi un score global relativement élevé au plan de la citoyenneté organisationnelle. Les enseignantes et les enseignants ont donc tendance à se décrire comme de bons citoyens organisationnels. Plus précisément, les participants affirment faire preuve d'un degré élevé de prévenance, de civisme et de professionnalisme. Remarquons que ces dimensions sont relatives à des règles individuelles de bonne conduite. Il serait alors possible que ces comportements soient adoptés par un simple savoir-vivre et non pour contribuer au succès de l'école. Malheureusement, les présents résultats ne nous permettent pas de vérifier cette affirmation. La présence d'altruisme, qui se veut une relation d'aide envers les collègues, est aussi élevée, mais de moindre importance que les trois premières dimensions. Par contre, la tolérance est la dimension qui détient le score le plus bas avec une dispersion importante. Or, plusieurs écoles d'où proviennent les participants vivaient, au moment de la collecte, des changements importants tels que la modification anticipée au curriculum du secondaire. Il est possible que certains enseignants soient moins tolérants face à ces événements d'où la dispersion importante observée.

Les résultats des analyses de corrélation confirment que l'engagement affectif est un meilleur prédicteur des comportements de citoyenneté organisationnelle que l'engagement de continuité et que l'engagement normatif. Ces résultats incitent à ne prendre en compte que l'engagement affectif dans les discussions subséquentes. Ainsi, on remarque que les résultats liés à cette variable s'approchent de ceux obtenus dans plusieurs autres études (Allen et Rush, 1998 ; MacKenzie *et al.*, 1998 ; Organ, 1997 ; Organ et Ryan, 1995 ; Podsakoff *et al.*, 1996). Il convient de préciser cependant qu'Organ (1997) associait l'engagement affectif à l'altruisme, ce qui ne semble pas être le cas dans la présente étude. Comme dans la présente étude, Podsakoff *et al.* (1996) obtiennent une corrélation positive entre l'engagement affectif et la citoyenneté de façon globale. Précisons, par contre, que de toutes les dimensions de la citoyenneté, seule la corrélation entre la tolérance et la citoyenneté organisationnelle est similaire à celle obtenue par Podsakoff *et al.* (1997). Aussi, soulignons que Schappe (1998) obtient des corrélations comparables avec des participants provenant d'autres secteurs professionnels. De plus, les coefficients obtenus dans la présente étude avoisinent ceux obtenus par Koh *et al.* (1995) dans la seule étude menée en éducation à Singapour, un contexte culturel et professionnel certes différent. Enfin, il semble que les enseignants de l'étude engagés affectivement ont tendance à être plus tolérants à l'endroit de leurs conditions de travail comme le suggère la corrélation obtenue entre l'engagement affectif et la tolérance. On remarque aussi une relation significative entre cette forme d'engagement et le civisme des enseignants. Or, le civisme est l'ensemble des comportements adoptés par une personne motivée par le souci de bien-être et de bon fonctionnement de l'école. Il est alors cohérent que les enseignants engagés fassent preuve de civisme. En somme, les résultats obtenus vont dans le sens des prédictions et montrent que la citoyenneté est associée à l'engagement. En conséquence, il est permis de croire que les actions managériales susceptibles d'avoir un impact positif sur l'engagement des enseignants puissent aussi s'accompagner d'une hausse des comportements de citoyenneté organisationnelle.

Les résultats montrent aussi un léger effet modérateur de la perception de justice sur la relation entre l'engagement affectif et les comportements de citoyenneté organisationnelle. Ainsi, plus les enseignants perçoivent qu'ils sont traités de manière équitable, plus leur engagement

prédit leurs comportements de citoyenneté. Ce résultat apporte un éclairage sur la relation observée, dans la présente étude et dans celles d'Iverson et Buttigieg (1999) et de Meyer et Allen (1991), entre la perception de justice et l'engagement affectif. En somme, le gestionnaire qui s'assure d'être juste et équitable peut espérer favoriser ainsi l'engagement des enseignants et leurs comportements de citoyenneté.

5. Conclusion

En résumé, les résultats obtenus vont dans le sens des prédictions et tendent à confirmer les hypothèses de recherche. Il montre que l'engagement affectif est un meilleur prédicteur des comportements de citoyenneté organisationnelle que les autres types d'engagement et que la perception de justice joue un rôle modérateur sur la relation entre ces deux variables. Cependant, la nature corrélacionnelle de l'étude incite à la prudence. En effet, elle ne permet pas de conclure dans la causalité de la relation. Les études futures devraient prendre en compte cette faiblesse en utilisant des devis longitudinaux et des analyses acheminatoires (*path analysis*) pour vérifier la causalité des liens entre les variables étudiées. L'étude est aussi limitée en raison des qualités métrologiques des instruments de mesure. En effet, la consistance interne de celui relatif à l'engagement présente des lacunes, notamment en ce qui concerne l'engagement affectif et l'engagement de continuité. De plus, les sous-échelles du civisme et du professionnalisme du questionnaire d'évaluation de la citoyenneté organisationnelle présentent aussi une consistance interne faible. Une autre limite de l'étude réside dans la provenance de l'échantillon d'écoles privées qui restreint la généralisation des résultats. Il convient donc que de nouvelles études soient menées auprès d'autres échantillons notamment dans le secteur public. Enfin, une dernière limite réside dans le caractère auto-rapporté des comportements de citoyenneté organisationnelle des enseignants qui peut, certes, avoir créé de la désirabilité sociale. Des études ultérieures pourraient combiner l'auto-évaluation des comportements à des évaluations faites par des collègues et la direction d'école, par exemple. Cependant, la culture professionnelle du corps enseignant ne favorise certainement pas ce type d'évaluation. En somme, les résultats de l'étude soulèvent plusieurs questions pouvant être prises en compte par les études futures.

Références

- Allen, T.D. et Rush, M.C. (1998). The effects of organizational citizenship behavior on performance judgments: A field study and laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 247-260.
- Bergami, M. et Bagozzi, R.P. (2000). Self-categorization, affective commitment and group esteem as distinct aspects of social identity in the organization. *British Journal of Social Psychology*, 39, 555-577.
- Deluga, R.J. (1995). The relationship between attributional charismatic leadership and organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(18), 1652-1669.
- Graham, J.W. (1986). *Organizational citizenship informed by political theory*. Communication présentée lors de l'Annual meeting of the Academy of Management, Chicago, IL, août.
- Iverson, R.D. et Buttigieg, D.M. (1999). Affective, normative and continuance commitment: Can the «right kind» of commitment be managed? *Journal of Management Studies*, 36(3), 307-333.
- Koh, W.L., Steers, R.M. et Terborg, J.R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.
- Kushman, J.W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42.

- Louis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1-27.
- MacKenzie, S.B., Podsakoff, P.M. et Ahearne, M. (1998). Some possible antecedents and consequences of in-role and extra-role salesperson performance. *Journal of Marketing*, 62, 87-98.
- Meyer, J.P. et Allen, N.J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Meyer, J.P. et Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organisational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Moorman, R.H. (1991). Relationship between organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 845-855.
- Moorman, R.H., Blakely, G.L. et Niehoff, B.P. (1998). Does perceived organizational support mediate the relationship between procedural justice and organizational citizenship behavior? *Academy of Management Journal*, 41(3), 351-357.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. et Steers, R.M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York, NY: Academic Press.
- Organ, D.W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Organ, D.W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Organ, D.W. et Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Podsakoff, P.M., Ahearne, M. et MacKenzie, S.B. (1997). Organizational citizenship behavior and quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 262-270.
- Podsakoff, P.M. et MacKenzie, S.B. (1997). Impact of organizational citizenship behavior on organisational performance: A review and suggestions for future research. *Human Performance*, 10(2), 133-151.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B. et Bommer, W.H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust and organizational citizenship behavior. *Journal of Management*, 22(2), 259-298.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R.H. et Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Paine, J.D. et Bachrach, D.G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.M. et Boulian, B.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Reames, E.H. et Spencer, W.A. (1990). *Teacher efficacy and commitment: Relationship to middle school culture*. Communication présentée lors de l'Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, mai.
- Riehl, C. et Sipple, J.W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climate, teaching task environments and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.
- Rosenholtz, S.J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implication for teacher induction. *The Elementary School Journal*, 89, 421-438.
- Schappe, S.P. (1998). The influence of job satisfaction, organizational commitment and fairness perceptions on organizational citizenship behavior. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 132(3), 277-290.
- Tang, T.L. et Ibrahim, A.H.S. (1998). Antecedents of organizational citizenship behavior revisited: Public personnel in the United States and the Middle East. *Public Personnel Management*, 27(4), 529-550.