

Cahiers de la recherche en éducation

Leadership de la direction et sentiment d'autoefficacité des enseignants

Réjean Morin et Marc Dussault

Volume 6, numéro 3, 1999

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1016976ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1016976ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Morin, R. & Dussault, M. (1999). Leadership de la direction et sentiment d'autoefficacité des enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(3), 373–392. <https://doi.org/10.7202/1016976ar>

Résumé de l'article

La présente étude s'inscrit dans la foulée des études qui s'intéressent au sentiment d'autoefficacité des enseignants. À la lumière de la théorie du leadership transformatif, l'étude soulève l'hypothèse que le leadership de la direction est positivement lié au sentiment d'autoefficacité des enseignants. Les participants sont 266 enseignants d'une commission scolaire québécoise. Ils complètent des versions canadiennes françaises du *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984) et du *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass et Avolio, 1990). Les résultats tendent à confirmer l'hypothèse d'une corrélation faible, mais significative, entre le leadership de la direction et le sentiment d'autoefficacité des enseignants.



Leadership de la direction et sentiment d'autoefficacité des enseignants

Réjean **Morin** et Marc **Dussault**
Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé – La présente étude s'inscrit dans la foulée des études qui s'intéressent au sentiment d'autoefficacité des enseignants. À la lumière de la théorie du leadership transformatif, l'étude soulève l'hypothèse que le leadership de la direction est positivement lié au sentiment d'autoefficacité des enseignants. Les participants sont 266 enseignants d'une commission scolaire québécoise. Ils complètent des versions canadiennes françaises du *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984) et du *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass et Avolio, 1990). Les résultats tendent à confirmer l'hypothèse d'une corrélation faible, mais significative, entre le leadership de la direction et le sentiment d'autoefficacité des enseignants.

Introduction et problématique¹

Durant les quinze dernières années, de multiples études se sont intéressées à l'autoefficacité des enseignants. Selon Gibson et Dembo (1984), ce construit correspond à la croyance que l'enseignant a de sa capacité à influencer l'appren-

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

tissage des élèves. À la lumière des études menées durant cette période, il est permis de croire que la qualité des interventions des enseignants soit liée à leurs croyances en leur capacité de faire en sorte que les élèves apprennent. En effet, ces études montrent que plus grand est ce sentiment, plus les enseignants ont des croyances humanistes au travail (Enochs, Scharmann et Riggs, 1993 ; Hoy et Woolfolk, 1993), plus ils sont optimistes en classe (Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990) et meilleures sont leur présentation de leçon, leur gestion de classe et les questions posées aux élèves (Saklofske, Michayluk et Randhawa, 1988). Aussi, les enseignants qui ont un fort sentiment d'autoefficacité tendent à recourir moins rapidement à un spécialiste pour les enfants présentant des problèmes de comportements en classe. De plus, il semble qu'un sentiment plus grand d'autoefficacité des enseignants soit lié à un plus grand engagement dans la profession (Coladarci, 1992) et à des attitudes plus positives à l'égard de l'implantation de nouvelles pratiques enseignantes (Guskey, 1988). Bref, comme le soulignent Rich, Lev et Fischer (1996), on peut supposer que le sentiment d'autoefficacité des enseignants a un effet significatif sur la nature et la qualité de leur travail et, par voie de conséquence, sur les élèves. Dans un plus large contexte, le sentiment d'autoefficacité des enseignants serait aussi associé aux écoles en santé (Hoy et Woolfolk, 1993). Or, lorsqu'il est question des écoles excellentes, un courant de pensée important en administration scolaire veut que le leadership de la direction d'école constitue la pierre angulaire pour toute école à succès (Bart, 1990) et qu'en conséquence, il constitue un élément crucial de l'amélioration de l'école (Sashkin, 1988). Or, cette croyance qui est répandue tant dans le milieu de la recherche que dans celui de la pratique en administration scolaire trouve peu d'assises empiriques. Il convient donc, selon Hallinger et Heck (1996), Krüger et Witziers (1998) et Leithwood (1994), de chercher à expliquer l'enchaînement des variables qui lient le leadership de la direction et les résultats de l'école. La présente étude s'inscrit dans cette lignée en voulant vérifier la relation entre le leadership de la direction et le sentiment d'autoefficacité des enseignants.

1. Le sentiment d'autoefficacité

Deux perspectives théoriques ont influencé les études sur l'autoefficacité des enseignants (Tschannen-Moran, Hoy et Hoy 1998). La première s'inspire des travaux de Rotter et s'intéresse à la croyance qu'ont les enseignants quant au contrôle qu'ils exercent sur les renforcements liés à leurs actions. La performance et la motivation des élèves sont alors considérées comme des renforçateurs significatifs pour les enseignants. Ainsi, un enseignant avec un niveau d'effica-

cité élevé croit qu'il peut influencer la motivation et la réussite des élèves. Un large courant de recherche s'inspire d'une seconde perspective théorique qui prend appui sur les travaux de Bandura (1977, 1982, 1997) sur l'autoefficacité. Selon cette théorie, le sentiment d'autoefficacité agit à titre indicateur de la conviction que possède la personne de sa capacité de produire ou non un comportement donné (Bandura, 1982, 1997).

La présente étude s'inscrit dans cette dernière perspective théorique, car il s'agit d'une théorie de plus en plus exploitée dans domaine de la psychologie industrielle et organisationnelle (Jeanrie, Bertrand et Fournier, 1996). De même, elle est la plus utilisée dans les études récentes sur le concept d'autoefficacité des enseignants (Rich *et al.*, 1996).

Selon Bandura (1977, 1997), le sentiment d'autoefficacité est un construit multidimensionnel. Bandura établit une distinction entre les résultats tangibles et les attentes d'efficacité, de telle sorte que les gens peuvent croire que certaines actions vont produire certains résultats (attentes de résultats), mais s'ils ne se sentent pas capables d'exécuter de telles actions, ils ne pourront ni les initier ni persister à les accomplir (attentes d'efficacité). L'autoefficacité se distingue d'autres conceptions du soi. Ainsi, l'estime de soi reflète l'évaluation que la personne fait d'elle-même alors que l'autoefficacité est spécifique à une tâche particulière, mais n'est pas nécessairement évaluative (Tschannen-Moran, Hoy et Hoy, 1998).

L'autoefficacité est un déterminant comportemental puissant (Jeanrie *et al.*, 1996). En effet, plus il est grand, plus élevés sont les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans leur poursuite (Bandura, 1982, 1997). Dans cette perspective, Lee, Locke et Phan (1997) soutiennent que le sentiment d'autoefficacité est un bon prédicteur de la performance individuelle dans de multiples situations.

Appliquer à l'enseignement, les deux dimensions du construit sont, selon Gibson et Dembo (1984), le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance qu'un enseignant a dans sa capacité à influencer les apprentissages des élèves. Il s'agit donc d'une forme d'évaluation personnelle. La seconde dimension, le sentiment d'efficacité générale, réside dans la croyance que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les étudiants, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire. Il s'agit donc de la croyance

que les élèves sont éducatibles même si aucune spécification concernant le par qui et le comment ne s'y rattache (Ross, Bradley et Gadalla, 1996).

Bandura soutient que le sentiment d'autoefficacité affecte les processus cognitifs, la motivation, les processus affectifs et les processus de sélection. Ses effets sur les processus cognitifs prennent une variété de formes. Il peut, par exemple, agir au niveau des habiletés. Pour Bandura (1993) une habileté n'est pas un attribut fixe résidant à l'intérieur d'un répertoire particulier de comportements. Elle serait plutôt un lieu d'intégration où la motivation, les habiletés comportementales, sociales et cognitives sont orchestrées d'une manière efficace pour différents usages. Il existe une différence marquée entre posséder des habiletés ou des connaissances et être capable de bien les utiliser dans des conditions éprouvantes. Il ajoute que l'accomplissement personnel requiert non seulement des habiletés, mais aussi la croyance personnelle dans son efficacité à pouvoir bien les utiliser. Or, il arrive qu'une personne possédant les mêmes connaissances et les mêmes habiletés puisse opérer pauvrement, adéquatement ou d'une façon extraordinaire, en fonction des fluctuations dans son sentiment d'autoefficacité.

Les habiletés influencent la gestion des réactions émotives défavorables qui peuvent affecter la qualité de la pensée. La pauvre performance de certains individus peut dépendre d'un manque d'habiletés et aussi, lorsque ces dernières sont présentes, d'un faible sentiment d'autoefficacité à les utiliser (Bandura, 1993).

Le sentiment d'autoefficacité affecte également la perception de contrôle de son environnement. Les travaux de Bandura (1993) mettent en lumière le pouvoir de la perception de contrôle de l'environnement, sur les facteurs régulateurs régissant le fonctionnement cognitif. Cette forme de contrôle prend deux aspects différents. La première touche le niveau et la force de l'efficacité nécessaire pour produire un changement par l'intermédiaire de la persévérance et l'utilisation de ses capacités. La seconde concerne les possibilités de changer l'environnement. Ce dernier aspect représente les contraintes et les circonstances favorables fournies par l'environnement d'exercer son efficacité personnelle. Les gens remplis de doutes considèrent l'effort comme futile. Ils ont peu d'effet sur l'environnement même si les occasions de le faire sont présentes. Au contraire, les gens qui se sentent efficaces, par leur ingéniosité et leur persévérance, trouvent des façons d'exercer une forme de contrôle sur l'environnement, en dépit des contraintes. Le sentiment peut aussi avoir des effets sur la motivation de la personne.

La croyance en son efficacité joue un rôle clef dans l'autorégulation de la motivation. La plus grande partie de la motivation humaine est générée de façon cognitive. Selon Bandura (1993), c'est en exerçant leur prévoyance que les gens anticipent les actions qui les motivent. Ils forment leurs convictions au sujet de ce qu'ils peuvent faire. Ils anticipent les résultats promoteurs d'éventuelles actions. Ils se fixent des buts pour eux-mêmes et planifient la ligne de conduite appropriée pour réaliser les précieuses transactions. La prévoyance est traduite ainsi en motivation et en actions appropriées à travers des mécanismes d'auto-régulation.

Le sentiment d'autoefficacité influence l'attribution des causes de succès ou d'échecs. Les gens qui se voient comme hautement efficaces imputent leurs échecs à un effort insuffisant. Ceux qui se perçoivent comme inefficaces attribuent leurs échecs à leurs faibles habiletés. Les attributions causales affectent la motivation, la performance et les relations affectives principalement par le biais du sentiment d'autoefficacité (Bandura, 1993).

Selon Bandura (1993), la motivation est aussi gouvernée par l'attente qu'un comportement produira certains résultats, de même que par la valeur de ce résultat. Or, les gens agissent selon leur croyance dans ce qu'ils peuvent faire, aussi bien que selon leurs croyances envers les résultats probables de la performance. Par conséquent, le potentiel motivant de ces attentes de résultats est régi partiellement par un sentiment personnel de capacité. Il existe un grand nombre d'options intéressantes que les gens n'envisagent même pas, car ils se croient incapables de les réaliser.

Bref, le sentiment d'autoefficacité détermine les buts que les gens se fixent pour eux-mêmes et la quantité d'efforts qu'ils vont dépenser. Il détermine aussi combien de temps les gens vont persister en face des difficultés et leur tolérance à l'échec. Lorsqu'ils sont placés en face d'une difficulté ou d'un échec, les gens qui doutent de leur capacité à surmonter l'obstacle vont relâcher leurs efforts ou abandonner rapidement. Ceux qui présentent un fort sentiment d'efficacité vont offrir un effort plus grand pour surmonter le défi que représente l'échec. Une forte persévérance est habituellement récompensée par la réussite. Le sentiment d'autoefficacité semble aussi affecter les processus affectifs.

La croyance en ses capacités affecte l'état dépressif qu'un individu éprouve en situation de stress tout autant que son niveau de motivation. Cette croyance agit à titre de médiateur émotionnel du sentiment d'autoefficacité (Bandura,

1993). Cette sensation de pouvoir exercer un contrôle sur les éléments à la source du stress joue un rôle central dans l'éveil de l'anxiété. Ainsi, les gens qui se sentent maîtres de la situation n'évoquent pas de scénarios inutiles. Les incertains le font avec comme résultat une montée de l'anxiété. Ils vont amplifier la sévérité de la situation et s'imaginer des choses qui arrivent rarement. Ces pensées inutiles accaparent leur cerveau et les détournent de leurs buts. Bandura (1993) affirme que, dans les situations menaçantes, les gens qui possèdent un faible sentiment d'autoefficacité voient rapidement monter l'anxiété, la fréquence cardiaque accélère, la tension artérielle monte, certaines hormones associées au stress sont relâchées et les fonctions immunitaires déclinent. Il ajoute que, après un traitement approprié, les mêmes situations éprouvantes sont réfutées sans ressentir le fardeau des réactions au stress.

Bandura (1993) rapporte l'existence de preuves prouvant que les enseignants avec une haute perception d'efficacité académique gèrent les éléments stressants en orientant leurs efforts vers la résolution des problèmes. Par opposition, les plus anxieux, vont retourner leurs efforts vers eux-mêmes pour apaiser leur détresse émotionnelle. Cette façon d'agir qui consiste à se retirer de l'action au lieu d'essayer de surmonter le problème, contribue à l'épuisement professionnel. Par surcroît, les professeurs présentant un certain niveau d'insécurité dans leur gestion de classe vont démontrer un attachement plus faible envers l'enseignement et passer moins de temps dans les affaires académiques (Bandura, 1993). Enfin, le sentiment d'efficacité semble affecter les processus de sélection.

Les gens sont partiellement le produit de leur environnement (Bandura, 1993). Par conséquent, le sentiment d'autoefficacité peut façonner le cours de notre vie en influençant nos choix d'activités et notre environnement. Les gens évitent certaines activités s'ils croient qu'elles excèdent leur savoir-faire. Ils choisiront plutôt de se mesurer à des situations qu'ils croient en mesure de contenir. Par ces choix, les gens cultivent différentes compétences, différents intérêts et se tissent un réseau social qui détermine la qualité de leur vie. Tous les facteurs susceptibles d'influencer le choix des comportements peuvent profondément affecter la direction du développement personnel. Les influences sociales qui agissent dans un environnement donné, continuent de promouvoir certaines compétences, valeurs, et intérêts longtemps après que le sentiment d'autoefficacité ait influencé ces choix (Bandura, 1993). Le choix d'une carrière est ainsi affecté par le sentiment d'autoefficacité à la manière d'une réaction à la chaîne. Selon Bandura (1993), plus la croyance d'efficacité est grande plus le nombre d'options considérées dans le choix de carrière est important, plus l'intérêt

démontré dans ces choix est important, meilleure est la préparation éducative pour ces différentes occupations et plus les gens persistent pour connaître le succès en dépit des contraintes rencontrées.

Certaines recherches portent à croire que l'atmosphère qui règne dans une classe est partiellement déterminée par la croyance que possède l'enseignant dans son efficacité pédagogique. Ainsi, Gibson et Dembo (1984) affirment que les enseignants qui possèdent un fort sentiment d'autoefficacité consacrent plus de temps aux apprentissages scolaires, aident davantage les étudiants dans le besoin et louangent leur réussite. Par conséquent, les enseignants qui croient fortement dans leur efficacité créent des expériences de maîtrise pour leurs élèves. Au contraire, ceux qui possèdent un faible sentiment d'autoefficacité consacrent moins de temps aux activités scolaires, ils abandonnent plus rapidement les étudiants s'ils n'obtiennent pas de résultats instantanés et ils critiquent ces derniers pour leurs échecs. On peut déduire que l'environnement scolaire y est alors peu favorable au développement cognitif et à l'accroissement du sentiment d'efficacité chez les élèves.

Pour ce qui est des enseignants, le sentiment d'efficacité personnel affecte leurs orientations générales vers les processus éducatifs aussi bien que les pratiques éducatives spécifiques. Ceux qui présentent un faible sentiment d'efficacité vont privilégier une orientation conservatrice dans leur gestion de la classe, favorisant ainsi les récompenses extrinsèques et les sanctions négatives pour amener les étudiants à apprendre. Au contraire, ceux qui présentent un fort sentiment d'efficacité personnel vont favoriser le développement des intérêts intrinsèques et l'acquisition des habiletés scolaires permettant le cheminement personnel (Woolfolk *et al.*, 1990).

Dans l'une de ses recherches, Bandura (1993) souligne que la perception collective d'efficacité change d'une façon notable au travers des différents niveaux scolaires. Elle fluctue, passant de faible à l'entrée des nouveaux élèves pour atteindre un sommet vers le milieu du primaire, pour décliner à nouveau par la suite. Cette dernière baisse revêt une importance particulière due au fait que le sentiment d'efficacité des enseignants affecte la façon dont les élèves vont gérer la transition entre le primaire et le secondaire (Bandura, 1993). L'effet serait particulièrement nocif chez les élèves qui possèdent eux-mêmes une faible opinion de leurs capacités.

Bandura (1977) estime que les attentes d'efficacité personnelle à l'origine du sentiment d'autoefficacité se fondent sur quatre sources majeures d'informations. Il s'agit de l'accomplissement de performances, des expériences indirectes, de la persuasion verbale et des états physiologiques.

L'accomplissement de performances constitue une source d'information sur son efficacité particulièrement influente, car elle repose sur les expériences de maîtrise personnelle. Le succès augmente les attentes de maîtrise alors que les échecs répétés les diminuent, tout ceci semble particulièrement vrai si les aventures surviennent tôt dans la séquence des événements (Bandura, 1977). Une fois que les fortes attentes d'efficacité se sont développées par l'intermédiaire de succès répétés, l'impact négatif des échecs occasionnels risque d'être réduit. En effet, à l'aide d'un effort soutenu par une grande détermination, les échecs occasionnels peuvent être surmontés. De la sorte est accrue la motivation personnelle à persister.

Au fil des tentatives pour atteindre divers buts, les gens reçoivent des *feed-back* de l'environnement. Pour Bandura (1993), la façon dont les progrès sont évalués socialement peut affecter fortement l'évaluation du sentiment d'efficacité. Les *feed-back* qui insistent sur les progrès accomplis lors de certaines performances soulignent les capacités personnelles. Ceux qui mettent l'accent sur les déficiences mettent en lumière les carences des individus. Une autre source du sentiment d'efficacité réside dans les expériences indirectes.

Les gens ne puisent pas uniquement leurs informations sur les expériences de maîtrise pour établir leur niveau d'efficacité personnelle. Plusieurs attentes proviennent d'expériences indirectes. Voir les autres accomplir des activités menaçantes sans conséquences adverses peut générer des attentes chez l'observateur voulant que, lui aussi, peut s'améliorer s'il accroît son effort et persiste à le faire (Bandura, 1977). De cette façon, il peut se persuader que si d'autres peuvent le faire, il peut tout du moins améliorer certains aspects de sa performance. Les expériences indirectes, qui s'appuient comme elles se doivent sur des inférences tirées à partir de comparaisons sociales, sont des sources moins fiables d'informations sur ses capacités que le sont les accomplissements personnels (Bandura, 1977). Conséquemment, les attentes d'efficacité induites par ce type de modelage sont vraisemblablement plus faibles et vulnérables.

Lorsqu'on veut influencer le comportement humain, la persuasion verbale est largement utilisée, car elle est facilement et rapidement disponible. Ainsi, par

l'intermédiaire de suggestions, les gens sont conduits à croire qu'ils peuvent réagir efficacement en face de ce qui les a accablés par le passé. Les travaux de Bandura (1977) font ressortir que les attentes d'efficacité ainsi induites sont elles aussi plus faibles que celles provenant de l'accomplissement de performances personnelles, car elles ne fournissent pas une base expérimentale authentique pour l'individu.

Généralement, les situations stressantes et exigeantes s'accompagnent d'une excitation émotionnelle qui, selon les circonstances, peut avoir une valeur informative concernant la compétence personnelle. Par conséquent, l'excitation émotive est une autre source d'informations qui peut affecter la perception d'efficacité lors des situations menaçantes. Selon Bandura (1977), les gens comptent partiellement sur leur état d'excitation physiologique pour juger de leur anxiété et de leur vulnérabilité au stress. Habituellement, un haut état d'excitation affaiblit la performance.

Selon Bandura (1977), la peur et les déficits comportementaux semblent souvent interdépendants. Les tentatives pour fuir les situations stressantes empêchent le développement d'habiletés à gérer les situations de crise et, par voie de conséquence, une diminution du sentiment d'efficacité à gérer ces situations. Enfin, la seule présence d'information provenant des diverses sources ne suffit pas à induire ou modifier le sentiment d'efficacité d'une personne. En effet, c'est à la suite du traitement cognitif de ces informations que de telles modifications peuvent se produire.

En somme, l'acquisition d'informations sous forme de rétroactions liées à la performance accomplie lors des processus de modelage représente un élément important dans la construction du sentiment d'autoefficacité. En conséquence, la direction d'école, par sa position privilégiée et son leadership, peut constituer une source d'information et d'expériences importantes pouvant contribuer au sentiment d'autoefficacité des enseignants.

2. Le leadership de la direction

À la lumière des études récentes sur le leadership de la direction (Kirby, Paradise et King, 1992; Koh, Steers et Terborg, 1995; Rinehart et Ross, 1998, Silins, 1992), la présente étude utilise la théorie du leadership proposée par Bass (1985), car il s'agit d'une des théories les plus prometteuses pour comprendre l'amélioration de la performance des écoles (Silins, 1992).

Selon Bass (1985), le leadership repose sur la capacité du leader à transformer les énergies déployées par ses collaborateurs de façon à les emmener à être plus motivés dans l'atteinte des résultats et des objectifs désirés, tant sur le plan individuel qu'organisationnel. Le leadership est fondamentalement un processus de relations humaines qui vise à rendre tout le monde important et efficace (Bennis et Nanus, 1985). Bass explique le leadership à partir de deux dimensions distinctes: la dimension transformationnelle et la dimension transactionnelle. Pour Bass (1985), trois facteurs (charisme, stimulation intellectuelle et considération individuelle) constituent la dimension transformationnelle du leadership. La dimension transactionnelle regroupe les facteurs de récompenses contingentes et de la gestion par exception.

Le charisme est la capacité du leader de créer de l'enthousiasme chez les subordonnés et d'inspirer la loyauté et le dévouement chez eux. Le leader charismatique est perçu comme un modèle qu'imitent les subalternes qui s'identifient à lui. La stimulation intellectuelle est la capacité du leader de susciter chez les subordonnés de nouvelles façons de penser (Silins, 1992) et d'amener ses subordonnés à prendre conscience des problèmes et à réfléchir aux solutions possibles. Les subordonnés sont ainsi encouragés à remettre en question leurs propres suppositions, valeurs et croyances, ainsi que celles des autres, tout en développant leurs propres capacités à résoudre les problèmes. Le leader fait preuve de considération individuelle en prenant en compte les besoins et les habiletés des subordonnés afin de répondre aux différences individuelles dans sa gestion quotidienne. Il veut ainsi stimuler l'apprentissage individuel. Il leur fournit alors le soutien nécessaire. La considération individuelle est une certaine forme de *coaching* visant, par exemple, à augmenter la confiance en eux des subordonnés et à leur offrir l'opportunité d'acquérir de nouvelles compétences.

La seconde dimension du modèle de Bass (1985) porte le nom de transactionnelle. Pour Silins (1992) le leader transactionnel est celui qui sait motiver, par le biais d'échange visant la satisfaction de besoins de base, ses subordonnés à agir conformément aux attentes de l'organisation. Selon Bass (1985), deux facteurs constituent cette dimension transactionnelle, il s'agit des récompenses contingentes et de la gestion par exception.

Le leader utilise des récompenses contingentes lorsqu'il renforce positivement le subordonné qui agit conformément au contrat ou s'il consacre l'effort nécessaire pour rencontrer les objectifs de l'organisation (Silins, 1992). Le leader connaît les besoins des subordonnés et c'est par des récompenses extrinsèques

qu'il fournit l'énergie nécessaire pour atteindre les objectifs. La gestion par exception consiste pour le leader à fournir les *feed-back* négatifs lorsque les standards convenus ne sont pas atteints. Le leader évite de donner des instructions lorsque les objectifs sont atteints. Bref, il permet aux subordonnés de continuer à accomplir leur travail de la même façon aussi longtemps que les objectifs de performance sont atteints. C'est la forme la moins active de leadership transactionnel puisque le leader intervient seulement si les standards ne sont pas rencontrés.

À la lumière de cette théorie, il est permis de croire qu'un directeur faisant preuve d'un leadership puisse influencer le sentiment d'autoefficacité des enseignants. En effet, une des sources importantes du sentiment d'efficacité relevée par Bandura (1977) réside dans l'accomplissement de performances. Or selon Bass (1985), un leader constitue une source d'expériences importantes, car il est capable d'établir les scénarios de performance appropriés. De plus, tout en étant une source de stimulation intellectuelle, un tel *leader* sait faire preuve de considérations personnelles et fournir le soutien nécessaire à la réalisation des tâches.

Pour Bandura (1993), la façon dont les progrès sont évalués socialement peut affecter fortement l'évaluation que chacun fait de son sentiment d'autoefficacité. Comme il l'a démontré, mettre l'accent sur les gains effectués augmente le sentiment d'efficacité. Or, deux dimensions de la théorie présentée par Bass (1985), la gestion par exception et les récompenses contingentes, pourraient constituer une approche particulière pour évaluer et renforcer les comportements requis pour influencer ce sentiment.

Les expériences indirectes constituent une autre source d'information pour développer le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 1977). Ainsi, voir les autres accomplir des activités menaçantes sans conséquences adverses peut générer des attentes d'efficacité chez l'observateur. La capacité du leader transformatif d'être un modèle et de susciter l'identification est particulièrement intéressante. À ce titre, Bandura (1977) mentionne que plus la source d'information est digne de confiance, plus les chances de modifier les attentes d'efficacité sont vraisemblables et plus l'effet de la persuasion est grand. Aussi, il est pensable que cette perception puisse être induite non seulement par l'exemple, mais aussi par le biais de la persuasion verbale notamment lorsque le leader possède des qualités charismatiques.

Il semble donc que le leadership du directeur puisse influencer le sentiment d'autoefficacité des enseignants. À notre connaissance, une seule étude (Hipp, 1996) aborde directement la relation entre ces deux variables. Les résultats de l'étude montrent que les corrélations entre le leadership de la direction et les deux dimensions du sentiment d'efficacité des enseignants s'avèrent faibles. En effet, une corrélation de 0,20 est obtenue entre le leadership transformationnel et le sentiment d'efficacité générale alors qu'elle est de 0,14 avec le sentiment d'efficacité personnelle. De plus, l'étude ne prend pas en compte le leadership transactionnel de la direction.

À la lumière du cadre théorique et de l'étude de Hipp (1996), l'étude prédit une relation positive entre les deux dimensions du leadership du directeur et le sentiment d'autoefficacité des enseignants.

3. La méthode

– Les participants

Les participants sont 266 enseignants (178 femmes et 88 hommes) âgés de 23 à 60 ans avec une moyenne d'âge de 41,7 ans d'une commission scolaire québécoise. Parmi ceux qui ont indiqué l'ordre d'enseignement, on dénombre 21 du préscolaire, 128 du primaire, 109 du secondaire général alors que 5 mentionnent enseigner au primaire et aux adultes. Les données ont été recueillies lors d'un envoi postal effectué à chacun des enseignants de l'échantillon.

– Les instruments de mesure

Le leadership de la direction d'école est estimé par les enseignants à l'aide de l'adaptation canadienne et pour l'éducation du *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) de Bass (Bass et Avolio, 1990) produit par Silins (1992). Ce questionnaire est utilisé pour plusieurs raisons. D'abord, il a été développé pour reproduire la théorie du leadership à la base de la présente étude. Ensuite, le MLQ a acquis la réputation d'être un instrument de premier plan pour mesurer le leadership (Lowe, Kroeck et Sivasubramaniam, 1996). Enfin, sa validité a été démontrée (Hater et Bass, 1988). La version utilisée comprend 28 items utilisant une échelle de 1 (jamais) à 4 (souvent). Il présente des indices de cohérence interne entre 0,55 et 0,92 (Silins, 1992). Il a été traduit en s'inspirant de la méthode proposée par Vallerand (1989). La stabilité temporelle de la version

traduite (r test-retest /3 sem = 0,55) est modérée pour la dimension transactionnelle et correcte pour la dimension transformationnelle (r test-retest /3 sem = 0,66). L'analyse d'items amène le retrait de quatre items qui présentaient des corrélations élevées avec chacune des dimensions du questionnaire. La version française comprend donc 24 items avec des indices de cohérence interne (alphas) entre 0,90 et 0,92. Le charisme est évalué à l'aide de 12 items (Il est respecté de tous), la stimulation intellectuelle par deux items (Il nous pousse à repenser nos façons de faire les choses), la considération l'est par cinq items (Il nous traite comme des personnes ayant des besoins particuliers), les récompenses contingentes sont estimées par trois items (Il manifeste une reconnaissance particulière pour du bon travail) et enfin, la gestion par exception est évaluée par trois items (Il n'apporte aucun changement si tout va bien).

Le sentiment d'autoefficacité est évalué à l'aide de l'*Échelle d'autoefficacité des enseignants* (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, en arbitrage), une adaptation canadienne française du *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984). Cet instrument constitue l'un des instruments les plus utilisés dans les études sur le sentiment d'autoefficacité des enseignants (Enochs *et al.*, 1995; Saklofske *et al.*, 1988; Hoy et Woolfolk, 1993; Coladarci, 1992; Woolfolk *et al.*, 1990; Evans et Tribble, 1986; Minke, Bear, Deemer et Griffin 1996; Taylor et Tashakkori, 1995; Hoy et Woolfolk, 1993). Il a été traduit en coréen (Gorrell et Hwang, 1995), en allemand (Meijer et Foster, 1988) et aussi en hébreu (Rich *et al.*, 1996). Son utilisation fréquente par les chercheurs pour mesurer l'autoefficacité des enseignants est justifiée en raison, d'une part, des conceptions théoriques qui le sous-tendent et, d'autre part, de ses qualités psychométriques. La version utilisée comprend 15 items où les enseignants indiquent leur niveau d'accord avec les énoncés en utilisant une échelle de 1 (fortement en désaccord) à 6 (fortement en accord). Le sentiment d'efficacité personnelle est évalué à l'aide de neuf items (ex. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.) alors que six items évaluent le sentiment d'efficacité générale (ex. La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux). Plus le score est élevé à chacun des facteurs, plus le sentiment d'autoefficacité de l'enseignant est élevé. Comme le démontrent les résultats de l'étude de Dussault *et al.* (1999), sa stabilité temporelle est bonne (r test-retest/2 sem. = 0,83) alors que sa consistance interne y apparaît peu élevée (efficacité personnelle = 0,66) et (efficacité générale = 0,52). De plus, les résultats des analyses factorielles exploratoire et confirmatoire montrent que l'instrument reproduit très bien le construit théorique à sa base.

4. Les résultats

Le tableau 1 présente les résultats. Il montre d'abord que le leadership des directions est perçu relativement faible par les enseignants de l'étude ($M = 2,79$; $\sigma = 0,59$), et ce, tant pour la dimension transformationnelle ($M = 2,84$; $\sigma = 0,57$) que pour la dimension transactionnelle ($M = 2,67$; $\sigma = 0,53$). Pour ce qui est du sentiment d'autoefficacité, les enseignants de l'étude affichent un sentiment d'efficacité moyen ($M = 3,88$; $\sigma = 0,52$). De plus, ils présentent un score moyen supérieur tant pour la dimension d'efficacité personnelle ($M = 4,40$; $\sigma = 0,64$) que pour la dimension d'efficacité générale ($M = 3,36$; $\sigma = 0,87$). Le tableau 1 montre aussi une corrélation faible, mais significative entre le leadership de la direction et le sentiment d'autoefficacité des enseignants ($r = 0,15$; $p < 0,05$). Il y a aussi des corrélations entre les facteurs du leadership et les dimensions de l'autoefficacité qui vont de $r = -0,02$ à $r = 0,18$. Le leadership de la direction n'explique qu'environ 2% de la variance du sentiment d'autoefficacité des enseignants. Le tableau 1 montre aussi que la dimension transformationnelle du leadership est davantage corrélée avec le sentiment d'efficacité générale qu'avec le sentiment d'efficacité personnelle et inversement pour la dimension transactionnelle. Les différences observées entre ces corrélations ne sont cependant pas significatives.

Des analyses secondaires visent à vérifier les différences liées au genre des enseignants et à leur expérience en enseignement. Les résultats montrent que les enseignantes ont un score moyen d'autoefficacité de 3,8 avec un écart-type de 0,49 alors que celui des enseignants est de 3,7 ($\sigma = 0,58$). Un test *t* non significatif de 0,13 montre que les petites différences observées sont le fruit du hasard. En ce qui concerne l'expérience en enseignement, une corrélation de -0,10 non significative est obtenue entre le nombre d'années d'expérience et le score moyen d'autoefficacité et de 0,05 avec l'autoefficacité personnelle. Par contre, cette corrélation, bien qu'elle soit faible ($r = -0,15$), se révèle significative avec le sentiment général d'efficacité.

5. La discussion

Les résultats, bien qu'ils soient assez restreints, confirment les prédictions. De plus, ils restent similaires à ceux obtenus par Hipp (1996), et ce, tant pour les scores moyens à l'échelle d'autoefficacité que pour les corrélations relevées. En ce qui concerne le sentiment d'autoefficacité des enseignants, les résultats

Tableau 1 – Moyenne (écart-type) (sur la diagonale) et intercorrélations entre les variables

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Leader	2,79 (0,52)	0,98***	0,75***	0,92***	0,62***	0,85***	0,83***	0,33***	0,06	0,13*	0,15**
2. Transformation		2,84 (0,57)	0,60***	0,95***	0,64***	0,85***	0,77***	0,16**	0,02	0,13*	0,13*
3. Transaction			2,67 (0,53)	0,54***	0,37***	0,58***	0,76***	0,77***	0,16**	0,07	0,15*
4. Charisme				2,87 (0,56)	0,56***	0,69***	0,69***	0,14*	0,02	0,13*	0,12
5. Stimulation interne					2,74 (0,80)	0,39***	0,51***	0,06	-0,02	-0,06	-0,06
6. Considération						2,80 (0,78)	0,73***	0,17**	0,05	0,18**	0,18**
7. Récompense							2,81 (0,68)	0,18**	0,07	0,03	0,07
8. Exception								2,52 (0,69)	0,18**	0,07	0,17**
9. Efficacité personnelle									4,40 (0,64)	-0,06	0,56***
10. Efficacité générale										3,36 (0,87)	0,79***
11. Efficacité											3,88 (0,52)

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

suggèrent que les participants à l'étude ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que leur sentiment général d'efficacité. Bref, les enseignants de l'étude semblent croire dans leur capacité personnelle de faire en sorte que les élèves apprennent, mais ils semblent également douter que le corps enseignant puisse influencer les élèves en raison de contraintes externes au milieu scolaire. À propos des scores moyens relativement faibles observés en ce qui a trait au leadership de la direction, les résultats suggèrent que les enseignants de l'étude perçoivent peu leur direction comme étant des leaders. Ce constat pose certes la question de la qualité du leadership dans les écoles. Ce résultat incite aussi à réfléchir sur la formation des directions au leadership. De plus, comme l'influence du leader se fait essentiellement par la communication donc par persuasion, il n'est pas surprenant de voir les résultats obtenus. En effet, comme le souligne Bandura (1993), la persuasion verbale ne constitue pas la meilleure manière d'induire le sentiment d'efficacité.

Les corrélations observées entre le leadership de la direction et le sentiment d'autoefficacité des enseignants, bien que significatives, sont faibles. Des facteurs extérieurs à l'école peuvent contribuer à limiter la portée du leader-

ship de la direction. D'abord, il convient, comme Hipp (1996) le remarque, de souligner la lourde charge administrative que représente la direction d'école. Une telle tâche qui demande à la direction d'intervenir auprès des divers dépositaires de l'école peut rendre difficile l'exercice d'un leadership pédagogique susceptible d'influer sur les enseignants. Ensuite, la diminution des fonds dédiés à l'éducation fait en sorte que des directions d'école primaire sont appelées à diriger deux, voire trois écoles. Cette situation rend aussi difficile l'exercice du leadership de sorte que ce sont davantage les substituts du leadership qui exercent une influence. À cet égard, les études futures devraient prendre en compte ces substituts dans l'analyse du leadership de la direction. Enfin, l'isolement professionnel vécu par les enseignants peut les amener à fonder leur perception d'efficacité sur leur propre enseignement en classe et, considérant les critiques à l'égard de la profession enseignante, ils peuvent croire davantage dans leur propre contrôle que dans celui de leurs pairs. Les études futures pourraient, dans cette perspective, prendre en compte l'isolement professionnel vécu en tant que variable modératrice de l'influence du leadership de la direction. Enfin, les analyses secondaires qui montrent une corrélation négative entre l'expérience en enseignement et l'efficacité générale portent à réfléchir. Plus les enseignants ont de l'expérience moins ils croient que l'enseignement peut influencer les élèves étant donné des facteurs comme la famille. Il y aurait donc une certaine perte d'illusion quant à la capacité de la profession enseignante à faire la différence avec l'expérience. Des études futures devraient analyser plus en profondeur ce phénomène, et ce, bien que la corrélation obtenue soit faible.

Conclusion

L'étude est aussi limitée par plusieurs facteurs. D'abord, les participants composant l'échantillon proviennent d'une région administrative bien localisée. Cette caractéristique de l'échantillon restreint donc toute généralisation possible des résultats à la seule population des directions d'école et des enseignants de la région administrative Mauricie – Bois-Francs. Il convient également de rappeler qu'aucun membre des directions d'école ne fait partie de l'échantillon. Une évaluation multiple avec des enseignants, des membres de directions, la direction générale de la commission scolaire, et ce, comme dans l'approche de *feedback* 360 degrés (Carless, Mann et Wearing, 1998), pourrait également permettre de mieux saisir les qualités du leadership exercé par les directions. Par ailleurs, la validité de l'instrument de mesure servant à évaluer le leadership (Silins, 1992) constitue aussi une limite importante. En effet, des études de

validation doivent être entreprises sur cet instrument. Dans cette perspective, des recherches ultérieures devraient poursuivre la vérification de la validité du modèle de leadership de Bass (1985) en milieu scolaire. Enfin, les études pourraient procéder à des mesures répétées afin de vérifier la stabilité du leadership des directions dans un contexte où le climat scolaire semble évoluer rapidement. De telles études pourraient éventuellement mettre à jour des conditions propices à l'action du leadership sur le sentiment d'autoefficacité. Bref, bien que le leadership constitue un des sujets les plus étudiés en administration scolaire, beaucoup de questions restent sans réponse et de nouvelles études s'avèrent nécessaires.

Références

- BANDURA, A. (1977).
Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- BANDURA, A. (1982).
Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- BANDURA, A. (1993).
Perceived self-efficacy in cognitive development and function. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- BANDURA, A. (1997).
Self-efficacy: The exercise of control. New York [NY]: W.H. Freeman.
- BARTH, R.S. (1990).
Improving school from within: Teachers, parents, and principals can make the difference. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BASS, B.M. (1985).
Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications (third edition). New York [NY]: Free Press.
- BASS, B.M. et AVOLIO, B.J. (1990).
Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Paolo Alto [CA]: Consulting Psychologists' Press.
- BENNIS, W. et NANUS, B. (1985).
Leaders. New York [NY]: Harper Row Publishers.
- COLADARCI, T. (1992).
Teachers's sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(3), 323-337.
- CARLESS, S.A., MANN, L. et WEARING, A.J. (1998).
Leadership, managerial performance and 360-degree feedback. *Applied Psychology: An international Review*, 47(4), 481-496.

- DUSSAULT, M., VILLENEUVE, P. et DEAUDELIN, C. (1999).
Validation canadienne-française du Teacher Efficacy Scale. Communication présentée au congrès annuel de l'ACFAS, tenu en mai à Ottawa.
- ENOCHS, L.G., SCHARMANN, L.C. et RIGGS, I.M. (1995).
The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcomes expectancy. *Science Education*, 79(1), 63-75.
- EVANS, E.D. et TRIBBLE, M. (1986).
Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- GIBSON, S. et DEMBO, M. (1984).
Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- GORRELL, J. et HWANG, Y.S. (1995).
A study of efficacy beliefs among preservice teachers in Korea. *Journal of Research and Development in Education*, 28(2), 101-105.
- GUSKEY, T.R. (1988).
Teacher efficacy, self concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- HALLINGER, P. et HECK, R.H. (1996).
The principal role in school effectiveness: An assessment of substantive findings, 1980-1995. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, tenu à New York en avril.
- HATER, J.J. et BASS, B.M. (1988).
Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73(4), 695-702.
- HIPP, K. (1996).
Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, tenu en avril à New York.
- HOY, W. et WOOLFOLK, A. (1993).
Teachers' sense of efficacy and the organisational health of school. *Elementary School Journal*, 5(2), 355-372.
- JEANRIE, C., BERTRAND, R. et FOURNIER, G. (1996).
Mesure du sentiment d'efficacité personnelle lié à la formation. Communication présentée au Congrès de l'Association internationale de psychologie de langue française, Sherbrooke.
- KIRBY, P.C., PARADISE, L.V. et KING, M.I. (1992).
Extraordinary leaders in education. Understanding transformational leadership. *Journal of Educational Research*, 85(5), 303-311.
- KOH, W.L., STEERS, R.M. et TERBORG, J.R. (1995).
The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.
- KRÜGER, M.L. et WITZIERS, B. (1998).
Impact of school leadership variables on school level factors: Validation of a causal model. Communication présentée au congrès annuel de l'American Research Association, San Diego.

- LEE, T.W., LOCKE, E.A. et PHAN, S.H. (1997).
Explaining the assigned goal-incitive interaction: The role of self-efficacy and personal goals. *Journal of Management*, 23(4), 541-559.
- LEITHWOOD, K., MENZIES, T. et JANTZI, D. (1996).
School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9,199-215.
- LEITHWOOD, K. (1994).
Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- LOWE, K.B., KRUECK, K.G. et SIVASUBRAMANIAM, N. (1996).
Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385-425.
- MELJER, C.J.W. et FOSTER, S.F. (1988).
The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.
- MINKE, K.M., BEAR, G.G., DEEMER, S.A. et GRIFFIN, S.M. (1996).
Teachers' experience with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(1), 152-186.
- RICH, Y., LEV, S. et FISCHER, S. (1996).
Extending the concept and assessment of teacher efficacy, *Educational and Psychological Measurement*, 56(6), 1015-1025.
- RINEHART, J.S. et ROSS, A.T. (1998).
Transformational leadership and empowerment. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, tenu en avril à San Diego.
- ROSS, J., BRADLEY, J. et GADALLA, T. (1996).
Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- SASHKIN, M. (1988).
The visionary principal: School leadership for the next century. *Education and urban society*, 20(3), 239-249.
- SAKLOFSKE, D., MICHAYLUK, J. et RANDHAWA, B. (1988).
Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 63, 407-414.
- SILINS, H.C. (1992).
Effective leadership for school reform. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38(4), 317-334.
- TAYLOR, D.L. et TASHAKKORI, A. (1995).
Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.
- TSCHANNEN-MORAN, M., HOY, A.W. et HOY, W.K. (1998).
Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

VALLERAND, R. (1989).

Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implication pour la recherche en langue française. *Canadien Psychology/Psychologie canadienne*, 30(4), 662-680.

WOOLFOLK, A., ROSOFF, B. et HOY, W. (1990).

Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.

Abstract – This study is part of a wave of research that investigates teachers' feelings of self-efficacy. Using the theory of transformative leadership, the study presents the hypothesis that administrative leadership is positively associated with teachers' feelings of self-efficacy. Participants in the study were 266 teachers in a Quebec school board. They completed French-Canadian versions of the Teacher Efficacy Scale (Gibson and Dembo, 1984) and the Multifactor Leadership Questionnaire (Bass and Avolio, 1990). Results have tended to confirm the hypothesis that a weak but significant correlation exists between administrative leadership and teachers' feelings of self-efficacy.

Resumen – Este estudio se inscribe en los múltiples estudios que se interesan en el sentimiento de autoeficacia de los docentes. Desde el punto de vista de la teoría del liderazgo transformativo, el estudio plantea la hipótesis que el liderazgo de la dirección está relacionado positivamente al sentimiento de autoeficacia de los docentes. Los participantes son 266 profesores de una comisión escolar quebequense. Ellos completan versiones canadienses francesas del Teacher Efficacy Scale (Gibson et Dembo, 1984) y del Multifactor Leadership Questionnaire (Bass et Avolio, 1990). Los resultados tienden a confirmar la hipótesis de una baja correlación, pero significativa, entre el liderazgo de la dirección y el sentimiento de autoeficacia de los docentes.

Zusammenfassung – Die vorliegende Untersuchung ist Teil eines Studienkontexts, der sich mit dem Gefühl des Eigenerfolgs von Lehrern beschäftigt. Basierend auf der Theorie des leadership transformatif, wird die These aufgestellt, dass die Führungsrolle der Schulleitung sich positiv auf das Gefühl des Eigenerfolgs der Lehrer auswirkt. Bei dem untersuchten Personenkreis handelt es sich um 266 Lehrer einer Québecker Schulkommission, die die französisch-kanadische Fassung der Teacher Efficacy Scale (Gibson und Dembo, 1984) sowie das Multifactor Leadership Questionnaire (Bass und Avolio, 1990) ausgefüllt haben. Die Resultate scheinen die These zu bestätigen, d.h. es wurde eine wenn auch schwache, aber doch signifikante Korrelation zwischen der Führungsrolle der Schulleitung und dem Gefühl des Eigenerfolgs der Lehrer festgestellt.