

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTÉ A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR

CLAUDE BARIL

ETUDE DE LA RELATION ENTRE LA PARTICIPATION
DE L'ENSEIGNANT DANS LA PRISE DE DECISION
ET LE CLIMAT ORGANISATIONNEL DE L'ECOLE

MARS 1981

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RECONNAISSANCE

L'auteur désire exprimer sa profonde gratitude à Monsieur Jean Séguin, Ph.D., pour l'intérêt qu'il a porté à cette recherche ainsi que pour sa disponibilité et ses conseils judicieux.

L'efficacité du travail en bibliothèque a été favorisée par la collaboration de Mademoiselle Cécile Mondou et Monsieur André Pagé. Les nombreux conseils de Madame Lise Gauthier-Hould ont permis une meilleure utilisation des statistiques.

L'auteur aimerait remercier également toutes les personnes qui l'ont soutenu au cours des deux années de travail qui ont permis l'achèvement de ce rapport de recherche.

TABLE DES MATIERES

RECONNAISSANCE	ii
TABLE DES MATIERES	iii
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	vi
CHAPITRE I: Présentation du problème	1
Situation du problème	2
Importance de la recherche	9
Hypothèses	12
Limites de la recherche	13
Définition des termes	15
Organisation de la recherche	16
CHAPITRE II: Recension des écrits	18
Nature de la prise de décision	19
Modèles de prise de décision	26
Le modèle de Mintzberg	28
La prise de décision en administration de l'éducation	38
Le climat organisationnel	53
CHAPITRE III: Méthodologie de la recherche	63
Choix des instruments	64
Description des instruments	66
Traduction des questionnaires	72
Validation des questionnaires	73
Population et collecte des données	74
Profil des répondants	76
Traitement des données	76

CHAPITRE IV: Présentation, interprétation et discussion des résultats	80
Présentation des résultats	81
Présentation globale	81
Interprétation et discussion des résultats	91
CHAPITRE V: Synthèse et conclusion	103
Synthèse	104
Conclusion	106

LISTE DES TABLEAUX

1	Participation de l'enseignant dans les écoles consultées pour cette étude	75
2	Distribution du nombre de professeurs selon les caractéristiques individuelles: école, sexe, total des années d'expérience dans l'enseignement, le nombre d'années dans l'école actuelle, le plus haut diplôme obtenu	77
3	Participation globale de l'enseignant dans la prise de décision et "scores" pour les sous-tests	83
4	Comparaison entre les "scores" du climat d'ouverture selon le QDCO et le "score" global de participation de l'enseignant selon le SPE	85
5	Comparaison entre les "scores" du climat d'ouverture selon le QDCO et les "scores" de participation de l'enseignant dans le sous-test Programme et Enseignement selon le SPE	86
6	Comparaison entre les "scores" du climat d'ouverture selon le QDCO et les "scores" de participation de l'enseignant dans le sous-test Personnel enseignant. .	87
7	Comparaison entre les "scores" du climat d'ouverture selon le QDCO et les "scores" de participation de l'enseignant dans le sous-test Services aux étudiants	89
8	Comparaison entre les "scores" du climat d'ouverture selon le QDCO et les "scores" de participation de l'enseignant dans le sous-test Organisation	90

LISTE DES FIGURES

1	Modèle général du processus décisionnel	34
2	Modèle de prise de décision selon Griffiths	40

Chapitre Premier

Présentation du problème

Situation du problème

Depuis quelques années, une certaine préoccupation est manifeste dans le système scolaire québécois face aux exigences des enseignants qui souhaitent une plus grande participation dans le processus de prise de décision. Lors du renouvellement de conventions collectives, par exemple, ces exigences reviennent constamment et sont souvent une source de conflits entre les enseignants, les commissions scolaires et le ministère de l'Education du Québec. De plus, une récente publication du ministère de l'Education sur l'Ecole québécoise (1979) préconise une participation accrue du milieu scolaire:

Le ministère entend se faire le promoteur de l'idée que la dynamique de participation s'applique à tous les niveaux de prise de décision en impliquant, selon le cas, les divers agents d'éducation (p. 52).

Cette participation accrue du milieu scolaire se réalisera par des voies multiples telles que des initiatives spontanées des personnes, des ententes générales ou locales avec certains groupes de personnels, ou encore d'une manière très informelle à même le réseau quotidien des activités au sein du milieu scolaire. On vise donc d'une façon particulière les enseignants et on les incite à s'impliquer davantage dans la prise de décision.

Dans ce même document, le ministère insiste aussi sur des mécanismes de collaboration à l'intérieur de l'école et souligne la pertinence des contributions des divers agents au développement du climat de l'école:

Quant au personnel oeuvrant à l'école même, qu'il s'agisse du personnel enseignant, du personnel non enseignant ou du personnel de soutien, ils contribuent tous, chacun dans leur champ propre, à développer le climat de l'école, à dispenser la multiplicité des services attendus et, par leurs attitudes et leur comportement, à conditionner fortement la portée et la valeur de toute entreprise d'action éducative. Le ministère souhaite que les autorités puissent suppléer aux carences possibles dans leur milieu et favoriser la mise en place de nouveaux mécanismes de collaboration permettant à tous ces agents d'enrichir la conception et la réalisation du projet éducatif grâce à leur expérience et à leur compétence (p. 52).

C'est cette relation entre d'une part la participation à la prise de décision par les enseignants dans l'école et, d'autre part, le climat organisationnel des divers agents qui fait l'objet de cette recherche.

Concernant la dimension de la participation des divers agents du milieu scolaire dans la prise de décision, John Goodlad (1970), lors d'une conférence prononcée à l'Université de Californie, remarqua: "Nous ne sommes toujours pas certains qui devrait prendre quel genre de décision dans le processus éducatif" (p. 12).

Goodlad demande alors à ceux qui prennent des décisions d'examiner les types de décisions à prendre et de voir si les

décideurs n'outrepassent pas leur champ de responsabilité.

Clairement, dit-il, nous sommes tous responsables, mais lorsque tout le monde est responsable et s'implique dans les décisions, le résultat n'est que chaos et confusion (p. 13).

C'est dans le but de mieux définir la notion de participation que Bridges en 1967 soulignait la contribution apportée par le mouvement des relations humaines pendant les années 40. Ce mouvement avait tenté de clarifier les idées prévalentes de ce temps sur la participation dans la prise de décision. En effet, la contribution du mouvement des relations humaines aurait été d'aborder la notion de ce que quelques années plus tard Harold Leavit (1963) a appelé "l'égalisation du pouvoir" (p. 43). Ce phénomène se réalisant par la participation et "le management participatif". La participation ainsi conçue apparaît, selon Scharf (1967)

comme un moyen de permettre aux subordonnés de prendre part au processus de prise de décision, ainsi qu'un moyen de susciter la créativité individuelle et l'enthousiasme (p. 43).

De plus, afin de préciser davantage ce qu'est la participation, Bridges (1967) et Tannenbaum (1967) apportent dans leurs énoncés des éléments nouveaux. De son côté, Bridges (1967) à la recherche d'une définition opérationnelle, affirme que "la participation est la manière par laquelle les administrateurs engagent les enseignants à l'élaboration d'une

décision" (p. 12). D'autre part, Tannenbaum (1967) souligne que la participation s'associe au désir de contrôle de l'environnement et découle d'un besoin qui motive l'action des individus.

Nonobstant la définition du concept de la participation qui se dégage des auteurs cités ci-dessus, il n'en demeure pas moins que, sur le plan opérationnel, le chercheur doit rattacher les éléments de cette définition à des phénomènes concrets. En ce sens, il est utile de se référer aux études traitant de cette question telle qu'elle se pose dans l'organisation en général puis, plus spécifiquement, dans l'organisation scolaire.

Pour ce qui est des organisations en général, Burkett (1965) porta son attention sur des études menées sur des caractéristiques de la gestion en rapport avec le moral du personnel. Constatant les résultats contradictoires rapportés dans ces études, il conclut que la nature du rapport entre la participation à la prise de décision et le climat organisationnel n'est pas clairement établie.

Concernant le domaine scolaire, Saunders (1966, p. 98) résume les études faites par Lewin, Maier, Blumberg et Amidon portant sur la participation des enseignants dans la prise de décision. Ces études indiquent un rapport positif d'une part entre la participation dans la prise de décision par les

enseignants et, d'autre part, la satisfaction qu'ils éprouvent face à la tâche et plus spécifiquement à l'intérieur de celle-ci, leur niveau de productivité et leur degré d'acceptation du changement. Conséquemment, ces auteurs préconisent un leadership démocratique.

Plus tard, Adelson (1972) développa un instrument visant à déterminer d'une façon encore plus précise le mode de participation des enseignants à la prise de décision. Dans son étude, il examina le rapport entre le mode de participation des enseignants à la prise de décision et le climat organisationnel de l'école. Pour décrire le climat organisationnel de l'école, il utilisa le QUESTIONNAIRE DECRIVANT LE CLIMAT ORGANISATIONNEL de Halpin et Croft (1963).

Selon Halpin (1966, p. 50), le climat organisationnel se définit comme la personnalité ou l'atmosphère organisationnelle de l'école caractérisée par l'interaction entre le principal et les enseignants. Le QUESTIONNAIRE DECRIVANT LE CLIMAT ORGANISATIONNEL qui sera expliqué plus loin, a été conceptualisé d'après huit sous-tests suivant les caractéristiques du groupe et de ses leaders.

En utilisant ces sous-tests, il est possible de placer sur une ligne continue le climat d'une école défini comme étant ouvert à une extrémité de cette ligne et à l'autre extrémité,

le climat comme étant fermé. Halpin soutient que le climat ouvert se caractérise par l'action émergeant facilement des membres, tandis que le climat fermé se traduit par un haut degré d'apathie et un manque de satisfaction sociale ou de satisfaction face à l'accomplissement d'une tâche.

Suivant la description faite par Halpin du climat ouvert, on pourrait s'attendre à trouver dans une école où il existe ce type de climat, une participation considérable de la part des enseignants dans la prise de décision. Mais par contre, il est aussi possible d'avoir un climat ouvert sans qu'un degré élevé de participation de la part des enseignants dans la prise de décision y soit associé. Si en effet un climat ouvert peut être atteint avec d'autres styles de leadership, quelles seraient les implications pour l'administration actuelle et pour la formation de futurs administrateurs?

Dans une société démocratique, la participation dans la prise de décision de la part de ceux qui ont à subir les décisions, semble être souhaitable. Selon Adelson (1972), une des raisons qui militent en faveur d'une plus grande participation est que celle-ci influence le moral du personnel et les relations de travail entre le principal et son personnel. Il soutient que des conditions de travail caractérisées par une plus grande participation favoriseraient l'atteinte des buts de l'organisation. Cependant, malgré ces perceptions, il semble

y avoir des réticences à la participation. En effet, le ministère de l'Education, dans l'Ecole québécoise (1979), constate que les différents moyens de participation ont fait l'objet d'un boycottage systématique de la part du personnel, soit parce qu'on avait l'impression d'un manque d'accueil de la part des autorités, soit qu'on ne voulait tout simplement pas se compromettre dans les décisions officielles et se réservait un pouvoir de contestation subséquente (p. 47).

Face à ces constatations, il est évident que la question de la participation en rapport avec le climat organisationnel de l'école aurait avantage à être étudié dans un contexte québécois. Il semble utile d'avoir des données sur des points précis qui se rattachent à la question.

- Par exemple, peut-on maintenir un moral élevé chez le personnel enseignant sans un degré élevé de participation des enseignants dans la prise de décision?

- La participation des enseignants tend-t-elle à être aussi importante dans toutes les dimensions de la prise de décision, à savoir par exemple au niveau du programme et du personnel enseignant?

- Quels aspects du climat organisationnel sont plus liés à la participation des enseignants dans la prise de décision?

- De quelle façon sont-ils liés au climat particulier d'une école?

Les éléments de réponses recueillis pourraient peut-être fournir des données pertinentes non seulement à l'administration actuelle, mais également à la formation de futurs administrateurs.

Tel qu'annoncé plus haut, cette recherche enquêtera donc sur la relation entre la participation des enseignants dans la prise de décision et le climat organisationnel de l'école. Plus particulièrement, notre étude examinera cette question au niveau secondaire dans la commission scolaire régionale des Vieilles Forges. Les résultats d'un questionnaire, SONDE SUR LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE DE DECISION, développé par Adelson (1972), seront mis en rapport avec les résultats du QUESTIONNAIRE DECRIVANT LE CLIMAT ORGANISATIONNEL de Halpin et Croft (1963). Les deux instruments ont été validés et adaptés à la situation québécoise.

Il est donc apparent qu'il y a lieu de poursuivre des recherches pouvant éclairer au moins en partie les questions soulevées.

Importance de la recherche

Parmi les raisons qui peuvent être invoquées pour justifier l'importance d'une recherche, retenons les raisons d'ordre scientifique, d'ordre professionnel et d'ordre politique. En

premier lieu, examinons les raisons d'ordre scientifique. Cette étude nous permettra d'abord de mieux comprendre la relation entre le mode de participation des enseignants dans la prise de décision et le climat organisationnel de l'école. Comme il est souligné auparavant, plusieurs recherches ont été effectuées d'un part sur la participation des enseignants dans la prise de décision et, d'autre part, sur le climat organisationnel. Toutefois, il y a lieu d'examiner avec plus de profondeur les liens qui existent entre l'une et l'autre de ces dimensions et plus particulièrement dans le contexte de l'école secondaire de la régionale des Vieilles Forges.

En second lieu, voyons l'importance de cette recherche sous l'angle de raisons d'ordre professionnel. Les résultats de notre expérimentation pourront possiblement contribuer à fournir des éléments susceptibles d'aider à solutionner les problèmes pratiques auxquels font face les administrateurs et les enseignants dans leurs interrelations quotidiennes. Connaissant mieux d'une part la nature de la participation dans la prise de décision et, d'autre part, le climat organisationnel de l'école, le principal pourrait adopter un style de leadership qui, tout en permettant une prise de décision efficace et une participation équilibrée de la part des enseignants dans la solution à différents problèmes pratiques, favoriseraient aussi un climat organisationnel approprié.

Il est possible finalement de faire valoir l'importance de cette recherche sous l'angle de raisons d'ordre politique. Le document publié par le ministère de l'Education sur l'Ecole québécoise (1979) incite

le gouvernement à prévoir des mesures nouvelles et à ménager un redressement qui favorise la participation et l'engagement accrus des divers agents d'éducation (p. 47).

Dans cette même publication, le ministère formule le souhait que

les autorités puissent suppléer aux carences possibles dans leur milieu et favoriser la mise en place de nouveaux mécanismes de collaboration permettant à tous ces agents d'enrichir la conception et la réalisation du projet éducatif grâce à leur expérience et à leur compétence (p. 52).

S'il apparaît souhaitable aux yeux des électeurs que ces représentants élus, responsables du système d'éducation, adoptent une politique qui lui permette d'atteindre l'objectif énoncé dans le document sur l'Ecole québécoise (1979), à savoir une participation accrue des divers agents, en particulier les enseignants, il apparaît indispensable de bien connaître la nature de la participation des enseignants dans un contexte organisationnel donné.

La présente étude nous apparaît donc, pour des raisons d'ordre scientifique, d'ordre professionnel et d'ordre politique, nécessaire non seulement pour que chacun des partenaires,

enseignants et principaux, prenne davantage conscience de son vécu, mais aussi pour qu'il soit en mesure de l'exprimer aux autres et d'agir.

Hypothèses

A partir des écrits scientifiques pertinents et conformément à l'approche utilisée par Adelson (1972), les hypothèses suivantes guideront notre recherche.

- I - Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score global de participation des enseignants dans la prise de décision.
- II - Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine "Programme et Enseignement".
- III - Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine "Personnel enseignant".

IV - Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine "Services aux étudiants".

V. - Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture et le score de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine "Organisation".

Limites de la recherche

Les principales limites de la recherche se situent au niveau de l'objectif poursuivi, des écrits recensés et de la méthodologie utilisée.

Cette étude vise seulement à étudier la relation entre la participation des enseignants dans la prise de décision et le climat organisationnel de l'école.

Le recensement de la littérature porte sur les deux dimensions de notre recherche, à savoir la participation de l'enseignant dans la prise de décision et le climat organisationnel. Le recensement couvre la période de 1938 à 1979.

La revue de la littérature est surtout américaine et parfois québécoise.

La méthodologie utilisée et la formulation des hypothèses furent empruntées de l'étude de Adelson (1972) que cette recherche tente de reproduire. Les deux instruments utilisés sont:

1. SONDAGE SUR LA PARTICIPATION DE L'ENSEIGNANT A LA PRISE DE DECISION (Adelson, 1972).
2. QUESTIONNAIRE DECRIVANT LE CLIMAT ORGANISATIONNEL de Halpin et Croft (1963).

Etant donné que les instruments sont américains, les résultats de cette étude sont restreints par la traduction française. De plus, la population choisie pour les fins de cette expérimentation, est composée d'enseignants du secteur régulier et professionnel de la régionale des Vieilles Forges. Les résultats de cette expérimentation sont limités par le nombre d'enseignants groupés dans cette population et par la diversité des caractéristiques personnelles de ceux-ci.

Il semble nécessaire de préciser qu'à cause d'un concours de circonstances hors du contrôle de l'auteur de cette recherche, les questionnaires ont été distribués durant la période de négociation de la convention collective des enseignants, soit quelques jours avant le déclenchement de la grève.

Définition des termes

Pour les fins de cette étude, les termes suivants ont été définis ainsi:

La participation est la manière par laquelle une personne s'implique dans la prise de décision (Adelson, 1972, p. 8).

La prise de décision est le pouvoir de sélectionner un plan d'action parmi un choix d'alternatives (Owens, 1970, p. 95).

Le climat organisationnel sera mesuré par le questionnaire sur la description du climat organisationnel de Halpin et Croft. C'est la personnalité organisationnelle ou l'atmosphère de l'école caractérisée par l'interaction entre le directeur et les enseignants (Halpin, 1966, p. 131).

Le climat fermé sera mesuré par le questionnaire sur la description du climat organisationnel de Halpin et Croft.

Le climat fermé est caractérisé par un degré élevé d'apathie de la part de tous les membres de l'organisation. L'organisation ne bouge pas: l'esprit est bas puisque les membres du groupe ne réussissent pas à se sécuriser une certaine satisfaction, ni au niveau des besoins sociaux, ni au niveau de l'accomplissement de la tâche. Le comportement des membres du groupe peut être classé comme étant non sincère et l'organisation semble être stagnante.

Le climat ouvert sera mesuré par le Questionnaire sur la description du climat organisationnel de Halpin et Croft.

Le climat ouvert est celui où les actions des membres émergent aisément et sans contraintes, où les actions de leadership émergent aisément et de façon appropriée autant pour le directeur que pour le groupe et dans lequel les membres ne se préoccupent pas démesurément, ni lors de l'accomplissement de la tâche, ni avec la satisfaction des besoins sociaux. La satisfaction semble être obtenue facilement et sans effort pour les deux cas.

Organisation de la recherche

Ce premier chapitre examine la problématique, les hypothèses, l'importance de la recherche, les limites et la définition des termes utilisés pour cette recherche.

Le second chapitre fait une recension sélective des écrits scientifiques sur les deux grandes dimensions définissant l'objectif de cette recherche: la relation entre la participation des enseignants dans la prise de décision et le climat organisationnel de l'école. Dans ce chapitre, nous trouverons différentes considérations théoriques en rapport avec ces deux dimensions de même qu'une revue d'études pertinentes.

La méthodologie de la recherche présentée dans le troisième chapitre voit le choix des instruments, la description des instruments, l'échantillon, la collecte des données, le profil des répondants et les techniques statistiques utilisées pour analyser les données recueillies.

Dans le quatrième chapitre, les résultats sont présentés et interprétés en rapport avec chaque hypothèse de recherche qui sous-tendent cette étude.

Enfin, le cinquième chapitre résume l'étude et avance quelques conclusions. Aussi, certaines recommandations en vue de futures recherches y sont présentées.

Chapitre II
Recension des écrits

Le but de ce chapitre est de présenter un survol des écrits scientifiques concernant les deux grandes dimensions de notre recherche, à savoir la participation de l'enseignant dans la prise de décision et le climat organisationnel. Quelques considérations d'abord sur la prise de décision en général feront ressortir les points saillants qui se dégagent chez les auteurs consultés concernant la nature de la prise de décision. Ensuite, ces notions et en particulier les phases et les activités de la prise de décision, seront développées à l'intérieur du modèle présenté par Mintzberg (1976), qui semble convenir aux besoins de cette recherche. Enfin, dans l'étude de la prise de décision en rapport avec l'administration de l'éducation, nous examinerons, parmi les stratégies de prise de décision liées par certains auteurs à l'efficacité du processus, celui de la participation qui constitue le premier volet de l'étude. Le deuxième volet s'inspire des résultats de l'étude de Adelson (1972) qui a démontré une relation entre la participation à la prise de décision et le climat organisationnel.

Nature de la prise de décision

Concernant la nature de la prise de décision, trois points majeurs se dégagent chez les auteurs consultés, soit l'importance de la prise de décision, les éléments de définition et les étapes.

a) Importance de la prise de décision

Nombreux sont les auteurs qui ont souligné l'importance de la prise de décision en administration. Par exemple, Barnard (1938) a écrit que:

le processus essentiel d'adaptation dans les organisations est la décision où tous les facteurs physiques, biologiques, personnels et sociaux de la situation sont choisis pour une combinaison spécifique pour l'action (p. 286).

Dans une même ligne de pensée, Mc Camy (1947) conclut que:

l'étendue de la décision est le centre de l'administration et que tout ce qui se rattache au processus administratif dépend, se modifie et existe pour faire des décisions (p. 41).

Simon (1970) conçoit l'organisation administrative de la façon suivante:

Qu'est-ce qu'une description scientifique de l'organisation? C'est une description qui, autant que possible, désigne pour chaque personne dans l'organisation, quelles décisions cette personne prend et l'influence à laquelle elle est soumise en prenant chacune de ses décisions (p. 37).

Owens (1970) soutient que:

La pensée contemporaine sur la nature de l'administration autant en éducation que dans les autres domaines, place la prise de décision comme au cœur de l'administration (p. 60).

b) Définition

Ces diverses considérations sur l'importance de la prise de décision nous amènent à essayer de clarifier davantage ce concept de prise de décision. Parmi les auteurs qui ont contribué à clarifier ce concept, retenons en particulier Taylor, Knezevich, Mac Crimmon, Hoy et Kiskel, puis Simon.

Taylor (1965) met la prise de décision sur un pied d'égalité avec la pensée. Il souligne que "la prise de décision est la pensée résultant d'un plan d'action pour choisir une option" (p. 48).

Knezevich (1965, p. 32) définit lui aussi la prise de décision comme un choix conscient parmi une série d'alternatives concurrentielles.

Mac Crimmon (1974, p. 445) rappelle que le cœur de la prise de décision est le choix, sommet de toutes les composantes du processus de décision. Dans une situation de décision, l'auteur souligne que le décideur choisit entre deux ou plusieurs options. Il précise que les éléments principaux d'une prise de décision sont un "décideur" dans un environnement de décision.

Un décideur est un individu, groupe, organisation ou société. Les premières considérations pour un décideur sont ses valeurs, ses croyances et ses ressources (p. 447).

Il ajoute que l'environnement de la décision peut être caractérisé suivant plusieurs voies dont les dimensions les plus importantes sont la complexité et l'incertitude. Selon Mac Crimmon, placer un décideur dans un environnement de décision conduit à un processus de prise de décision.

Hoy et Miskel (1978) définissent la prise de décision "comme un processus par lequel les décisions sont faites et appliquées" (p. 212).

Ils ajoutent qu'une compréhension du processus de prise de décision est "sine qua non" pour l'administrateur et l'enseignant parce que l'école, comme toutes les organisations formelles, est basée sur une structure de prise de décision.

Ce processus, Simon (1970) l'explique comme étant celui qui requiert la sélection de la meilleure alternative pour atteindre un but:

Pendant que le processus est rationnel, il est limité par la difficulté d'anticiper les conséquences. Afin d'atteindre ses buts, l'organisation doit limiter l'étendue de prise de décision de chaque membre en définissant les responsabilités, les buts, les règlements formels, les réseaux d'informations et les programmes (p. 40).

c) Etapes

Divers auteurs conçoivent le processus de prise de décision en une série d'étapes, de phases et d'activités. Mentionnons

en particulier Griffiths, Litterer, Drucker, Sergiovanni, Carver et Simon.

Griffiths (1959) spécifie que la prise de décision est le procédé central en administration. L'auteur intègre six étapes:

1. Identifier, définir, limiter le problème.
2. Analyser et évaluer le problème.
3. Etablir des critères et des standards.
4. Cueillir des faits.
5. Formuler et choisir des alternatives.
6. Mise en application de la solution (p. 94).

Litterer (1965) souligne que fréquemment la prise de décision est le fruit du travail d'un individu. Il poursuit en indiquant tout de même qu'en certaines occasions elle est impliquée dans une organisation où plusieurs individus travaillent. A ce moment-là, la prise de décision revêt également six étapes:

1. Le problème est défini ou le besoin pour une décision est établi.
2. Des informations sont recueillies sur le problème.
3. Plusieurs solutions sont formulées.
4. Les conséquences des solutions sont analysées.
5. Comparaison des possibilités et des conséquences pour chacune des solutions.
6. Choix d'une solution (p. 381).

Drucker (1968) propose une série d'éléments dans un processus de décision efficace:

1. La compréhension du fait que le problème était d'ordre général et ne pouvait se résoudre que par une décision établissant une règle ou un principe.
2. La définition des spécifications que devait respecter la réponse au problème, c'est-à-dire des conditions aux limites.
3. La conception d'une solution "juste", c'est-à-dire répondant aux spécifications avant que l'on en vienne aux compromis, adaptations et concessions nécessaires.
4. L'intégration à la décision des actions nécessaires à sa mise en oeuvre.
5. L'information en retour permettant d'attester la validité et l'efficacité de la décision face aux événements (p. 145).

Sergiovanni et Carver (1973) soutiennent que les modèles rationnels de prise de décision sont formulés à partir des postulats suivants:

1. La nature exacte du problème à être résolu est délimitée et les buts sont clairement formulés.

2. Le décideur identifie et spécifie toutes les alternatives possibles sur le problème.
3. Le décideur anticipe et spécifie tous les résultats pour chaque alternative.
4. Chaque résultat est analysé et rangé du meilleur au moins bon (p. 6).

Simon (1960, 1977) résume le processus de prise de décision en trois grandes activités:

1. Activité-intelligence: la phase initiale consiste à rechercher l'environnement nécessaire à la décision.
2. Activité-plan: dans cette seconde phase, il s'agit d'inventer, de développer et d'analyser des plans possibles d'action à prendre.
3. Activité-choix: la troisième et dernière, est le choix actuel, sélectionner un plan particulier d'action (p. 41).

Suite à cet échantillon de points de vue de quelques auteurs-clés dans le domaine, on constate qu'il est possible de retrouver chez les différents auteurs certaines étapes semblables. Il s'en dégage que la prise de décision est un processus dynamique et que le libellé des différentes étapes mentionnées n'est pas un écueil majeur. Comme le souligne Luthans

(1977, p. 178), le point essentiel à retenir pour le moment est que les auteurs s'entendent pour affirmer que la prise de décision est composée d'une série d'étapes dynamiquement reliées.

Modèles de prise de décision

C'est précisément cette vision de la prise de décision comme une série d'étapes qui sert de point de départ à certains auteurs dans l'élaboration de modèles de prise de décision. Jetons un rapide coup d'oeil sur quelques modèles récents de prise de décision.

Lipham et Hoech (1974) présentent leur modèle de prise de décision comme:

un processus d'où l'on perçoit un problème, influencé par l'information et les valeurs, réduit à comparer des alternatives parmi lesquelles un choix est fait et qui est basé sur un résultat perçu d'une situation (p. 155).

Selon ces auteurs, le processus implique l'action, c'est-à-dire un ensemble particulier d'activités continues, d'étapes, de phases et d'opérations. Le processus est toujours déductif, un événement commande l'autre, habituellement continu et parfois cyclique.

Mac Crimmon (1974) fait une description des diverses théories, concepts et techniques et cherche à définir leur interrelation dans le processus de prise de décision. Sur le plan

théorique, divers aspects de la prise de décision sont discutés: problèmes de décision, types de problème, alternatives, incertitude, information, résultats, préférences, risque et choix.

Rose (1974) développe une typologie de situations de prise de décision. L'auteur souligne que, pour juger la valeur pratique des concepts de prise de décision, on devrait considérer les dimensions qui peuvent être utilisées pour classifier les situations de décision. Les dimensions les plus importantes sont: le nombre d'objectifs, le nombre d'unités de prise de décision, la préférence en relation avec les unités de prise de décision, le degré d'incertitude et le type de décision.

Hoy et Miskel (1978) présentent leur modèle comme un cycle d'événements qui inclut l'identification et le diagnostic d'une difficulté, le développement réfléchi (reflective) d'un plan pour alléger la difficulté, la présentation (the initiation) d'un plan et l'évaluation des chances de succès (p. 212).

Selon les auteurs, une caractéristique de ce modèle d'action est sa nature cyclique. Ce processus dynamique résout des problèmes et en crée d'autres. Les auteurs soulignent qu'il est utopique de croire qu'une prise de décision efficace va résoudre tous les problèmes. Au mieux, le processus utilisé par des décideurs peut conduire à des décisions finales.

Le modèle de Mintzberg

Le modèle présenté par Mintzberg (1976) est le résultat de recherches effectuées sur 25 processus décisionnels au plan stratégique. L'auteur postule que, dans les processus de prise de décision "non-structurée", il existe en effet une structure appuyant ces processus. Il nomme son modèle "la structure des processus de décision 'non-structurée'". Mintzberg (1976, p. 246) définit une décision comme un engagement spécifique à l'action (entendre un engagement de ressources) et un processus de décision comme une série d'actions et de facteurs dynamiques qui commencent avec l'identification d'un stimulus pour l'action et finit avec l'engagement spécifique à l'action. Le terme "non-structuré" réfère aux processus de décision dont il n'est pas possible de trouver la même démarche et fournit une série de réponses ordonnées existant dans l'organisation. Le terme plan stratégique a pour signification l'action à prendre ou les ressources employées.

La structure comprend douze éléments: trois phases centrales, trois séries d'activités supportant ces trois phases et six séries de facteurs dynamiques.

I - Les composantes du modèle

1. Phases centrales

L'auteur distingue dans le processus de prise de décision trois phases centrales qu'il nomme:

- A. Phase d'identification
- B. Phase de développement
- C. Phase de sélection

A. Phase d'identification

La phase d'identification comprend deux étapes courantes: la reconnaissance d'une décision et le diagnostic.

1) La reconnaissance d'une décision consiste à reconnaître les opportunités, les problèmes et les crises et tout ce qui évoque l'activité décisionnelle. Au niveau de la reconnaissance, il se passe un phénomène intéressant. Un décideur peut paraître hésitant à agir sur un problème pour lequel il ne voit pas de solution apparente, de même il peut hésiter à utiliser une nouvelle idée pour ne pas se créer de difficulté. Mais quand une opportunité se crée, un décideur a plus de chance à s'initier à l'action de prise de décision.

2) Le diagnostic consiste à chercher à comprendre le stimuli évoqué et détermine les relations de cause à effet dans

une situation de décision. Souvent le succès des opérations dépend du diagnostic. Il permettra de voir quels sont les facteurs critiques du problème et de délimiter avec précision l'état de la question en faisant surgir d'autres sous-problèmes ignorés lors de la première étape.

B. Phase de développement

Le cœur du processus de prise de décision est la série d'activités conduisant au développement d'une ou de plusieurs solutions sur un problème ou encore à l'élaboration d'une opportunité.

Deux activités secondaires se greffent à cette phase: la recherche et la conception.

- 1) La recherche consiste à trouver des solutions toutes faites.
- 2) La conception consiste à faire des solutions sur commande ou à modifier celles toutes faites.

C. Phase de sélection

La sélection doit être considérée comme la dernière étape du processus de décision. La littérature normative décrit cette phase en trois séquences: détermination de critères pour le choix, évaluation des conséquences pour les alternatives et

enfin choix proprement dit. L'auteur précise que la phase de sélection peut impliquer d'autres étapes secondaires: le filtrage, l'évaluation-choix et l'autorisation.

1) Le filtrage consiste à éliminer des alternatives qui ne peuvent être utilisées et à en conserver un certain nombre susceptibles d'aider le décideur.

2) L'évaluation-choix semble être une ratification de la solution élaborée au niveau de la conception et du diagnostic. L'évaluation-choix peut se faire selon trois formes: le jugement, le marchandage et l'analyse.

Au niveau du jugement, l'individu fait un choix dans son esprit suivant des procédés qu'il ne peut expliquer.

Au niveau du marchandage, la sélection se fait par un groupe de décideurs à l'intérieur de systèmes en conflit, chacun exerçant son jugement.

Au niveau de l'analyse, l'évaluation est faite par des technocrates, suivie par la suite d'un choix de type administratif, à l'aide du jugement et du marchandage.

3) L'autorisation: des décisions sont autorisées lorsque l'individu qui fait le choix n'a pas l'autorité d'engager l'organisation dans un plan d'action. La décision peut suivre une démarche qui peut être désapprouvée par la hiérarchie et

peut-être par d'autres parties dans l'environnement qui ont le pouvoir de la bloquer.

2. Activités supportant les trois phases centrales

L'auteur rapporte que des études sur les processus de décision au plan stratégique suggèrent trois activités de support aux trois phases centrales:

- a) Le contrôle guide le processus de décision en lui-même.
- b) La communication prévoit l'input ou l'output de l'information nécessaire pour maintenir la prise de décision.
- c) Une politique permettant au décideur de trouver une solution dans un environnement de forces hostiles et souvent influençables.

3. Facteurs dynamiques

Plusieurs facteurs dynamiques influencent le processus décisionnel au plan stratégique dans différentes directions. Des événements soudains qui retardent, arrêtent ou interrompent le processus et qui occasionnent des changements du rythme de déroulement ou de direction. Mintzberg (1976) traite de six de ces facteurs dynamiques: les interruptions causées par les

forces de l'environnement, retard dans la programmation, retard dans le temps, accélération, cycles de compréhension et recyclage des échecs.

II - Représentation graphique du modèle de Mintzberg

A partir de ces éléments du processus décisionnel au plan stratégique, Mintzberg développe un modèle général (voir fig. 1) démontrant les interrelations entre les divers éléments. Ce modèle comprend les sept cheminements de base regroupés sous les phases centrales ainsi que les facteurs dynamiques mentionnés auparavant. L'auteur soutient que ce modèle peut être utilisé pour illustrer la structure de chacun des vingt-cinq processus décisionnels étudiés.

La ligne centrale qui traverse le centre du modèle montre les deux cheminements secondaires qui font partie de tout processus décisionnel: reconnaissance d'une situation et évaluation-choix d'une solution. Les trois modes d'évaluation sont illustrés à X₃. En théorie, le meilleur processus décisionnel suppose simplement la reconnaissance d'une solution donnée, l'évaluation et le choix. Cependant, sur le plan pratique, il semble, d'après Mintzberg, qu'aucun cas ne soit aussi simple que cela.

MODÈLE GÉNÉRAL DU PROCESSUS DÉCISIONNEL

adapté de Mintzberg (1976, p. 266)

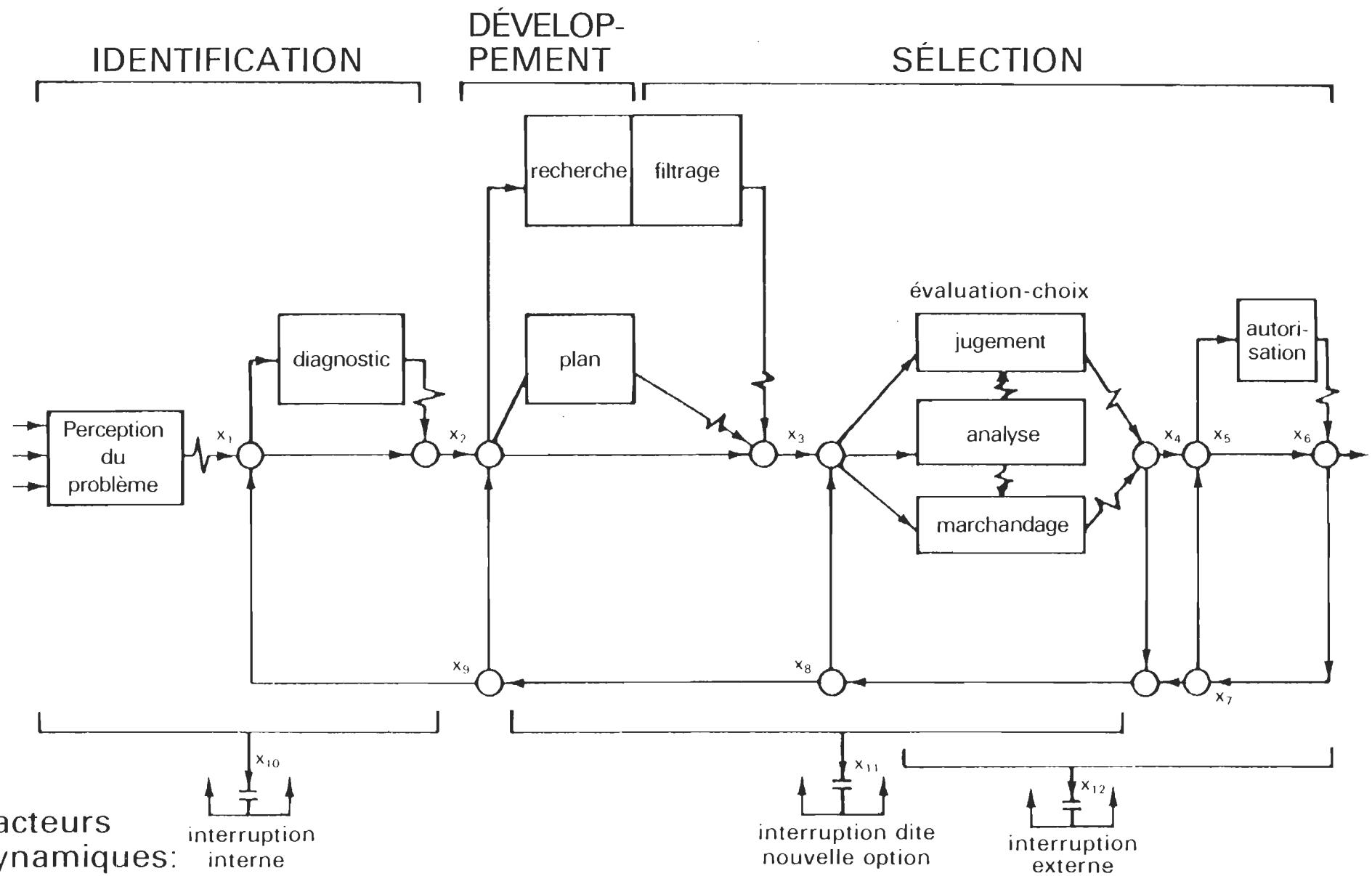


Fig. 1

La plupart des processus décisionnels supposent que la reconnaissance soit suivie de l'activité développement. Ainsi à X_2 , on délaisse la ligne centrale pour passer au cheminement de recherche et de filtrage afin de trouver une solution toute faite ou bien passer au cheminement du plan afin de développer une solution faite sur mesure. Dans presque tous les cas, Mintzberg constate que le développement était une activité de renouvellement. Ainsi à X_4 , le modèle montre une ligne secondaire qui passe du cheminement évaluation-choix pour revenir à la phase développement à X_9 et reprendre enfin un autre cheminement cyclique de recherche ou plan. Les solutions modifiées suivent un ou plusieurs cycles de recherches afin de trouver une solution toute faite, ou bien suivent une série de cycles de plan pour modifier la solution toute faite. En plus du développement renouvelé, il y a souvent une sélection renouvelée. Donc à X_4 et X_8 , une boucle passe du cheminement évaluation-choix et revient sur lui-même.

Par contre, un processus décisionnel peut ou ne peut pas impliquer un diagnostic formel ou une autorisation. Ainsi, le modèle indique des lignes secondaires à X_1 et X_5 qui éloignent le processus de la ligne centrale et une fois ce cheminement complété, ramènent le processus à la ligne centrale. De plus, l'autorisation peut s'étendre, d'où la boucle à X_6 et X_7 ; on peut demander l'autorisation de procéder soit après la reconnaissance,

soit avant l'étape de développement. Le résultat sera une ligne secondaire partant du cheminement autorisation à X_6 pour revenir à la phase développement à X_9 . Certains indices tendent à démontrer que le processus décisionnel peut prendre une ligne secondaire à partir de la sélection, soit à X_4 ou X_6 pour retourner à l'étape diagnostic permettant ainsi de remettre en question toute la situation décisionnelle. Toutes ces lignes secondaires représentent également des cycles de compréhension: l'activité cyclique à l'intérieur de l'évaluation-choix (X_4 et X_8), le recyclage suite à un échec à partir du cheminement évaluation-choix (X_4) ou du cheminement autorisation (X_6) pour retourner finalement au redéveloppement (X_9) afin de modifier une solution inacceptable ou pour en développer une nouvelle, ou encore pour revenir au cheminement évaluation-choix.

Dans plusieurs cas, les processus décisionnels au plan stratégique renferment différentes interruptions. Les trois types d'interruptions les plus courants sont illustrés dans le modèle. On trouve des interruptions internes ou politiques (X_{10}) dans la phase d'identification lors de désaccords sur la nécessité de prendre une décision au plan stratégique. Ce genre d'interruptions vient de l'intérieur de l'organisation et peut conduire soit à une activité cyclique à l'intérieur du cheminement de reconnaissance visant à résoudre le désaccord par marchandise, ou persuasion ou soit causer des retards en attendant que l'opposition cesse, ou soit conduire à des activités

politiques visant à faire disparaître l'opposition. On trouve également des interruptions externes (X_{12}) survenues au cours de la phase sélection. Il s'agit de forces extérieures empêchant le choix d'une solution entièrement développée. Normalement, ce genre d'interruptions mène soit à une modification du plan, ce qui peut donner lieu à la structuration d'une nouvelle solution ou encore à un marchandage pour faire face à l'opposition. On trouve enfin des interruptions dites nouvelles options. Normalement, ces interruptions se produisent à un stade avancé de la phase développement ou au cours du cheminement évaluation-choix. Il s'agit donc soit de ramener le processus au stade du plan afin de structurer ou de modifier la nouvelle option ou encore de modifier la nouvelle option, ou bien de ramener le processus au stade évaluation-choix afin que la nouvelle option soit adaptée ou rejetée sur le champ.

Le modèle montre du retard à la fin de chaque cheminement sous forme d'une ligne brisée. Celle-ci tient compte du fait qu'entre chaque étape du processus décisionnel au plan stratégique, il y a des retards dûs à la programmation (scheduling), au feedback, à la synchronisation. Ce modèle ne montre pas les cheminements secondaires, sauf le marchandage comme mode de sélection, mais n'importe quel des cheminements de ce modèle peut être accompagné par des cheminements de contrôle décisionnel, de communication et de politique.

Pour les fins de cette étude, le modèle de Mintzberg (1976) semble regrouper les éléments considérés par les divers auteurs comme étant essentiels à l'intérieur d'un modèle de la prise de décision. En effet, Mintzberg fait la synthèse des principaux modèles élaborés dans ce domaine. Sans s'étendre davantage sur cette question, nous postulons que le modèle de Mintzberg décrit de façon convenable le processus de prise de décision au plan stratégique faisant l'objet de cette étude.

Ayant présenté un aperçu de modèles de prise de décision que résume celui de Mintzberg, passons maintenant à l'étude de la prise de décision appliquée au domaine de l'administration scolaire.

La prise de décision en administration de l'éducation

Concernant la prise de décision en administration de l'éducation, plusieurs auteurs ont apporté une contribution importante soit par une étude cherchant à mieux comprendre la prise de décision dans le domaine scolaire, soit par l'analyse des "forces" qui influencent la prise de décision en éducation: entre autres, mentionnons Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962) et Sergiovanni et Carver (1973).

En premier lieu, examinons l'étude effectuée par Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962) qui permet de mieux

comprendre la prise de décision en administration de l'éducation. Griffiths et Lutz (1969, p. 248) résument cette étude. Selon ces derniers, il se dégage deux facteurs secondaires reliés à la prise de décision. Le premier, appelé facteur X, concerne l'activité pour préparer une décision versus la prise d'action finale (taking final action). Le second, appelé facteur Y, concerne tout le travail à effectuer à l'intérieur de l'article de décision. Le facteur X est centré sur le processus de prise de décision, tandis que le facteur Y est centré en majeure partie sur le comportement non-décisionnel et sert aussi à expliquer ce comportement.

A l'aide de ces facteurs et en utilisant également d'autres concepts de prise de décision, Griffiths (1969) a développé une nouvelle classification de prise de décision en éducation dans laquelle il identifie d'abord 142 caractéristiques au niveau du processus et établit ensuite des relations entre les concepts.

Cette nouvelle classification est fondée sur les trois hypothèses suivantes:

1. L'administration est un type généralisé de comportement que l'on retrouve dans toutes les organisations humaines.
2. L'administration est le processus de diriger et de contrôler la vie dans une organisation sociale.

3. La fonction spécifique de l'administration est de développer et de régulariser le processus de prise de décision de manière à le rendre efficace (Griffiths, 1969, p. 248).

Les caractéristiques pourraient s'illustrer selon la figure suivante:

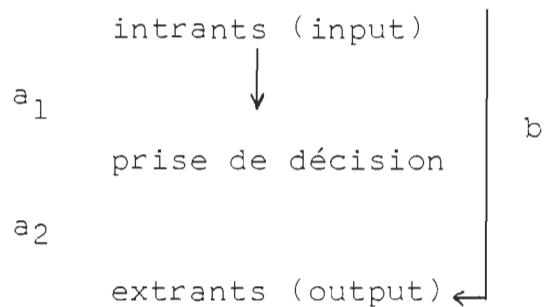


Fig. 2: Modèle de prise de décision selon Griffiths

Les extrants peuvent se produire aussi bien sur la ligne a_1 , a_2 (prise de décision) ou sur la ligne b , sans qu'il y ait prise de décision. Cette figure vaut pour l'ensemble des comportements qui doivent être considérés dans la description des administrateurs au travail et également dans le comportement de l'organisation.

Le travail effectué par Griffiths serait, selon Hoy et Miskel (1978), la meilleure étude pour comprendre la prise de décision en administration de l'éducation.

D'autre part, Sergiovanni et Carver (1973) présentent une autre version de la prise de décision en éducation en

analysant les trois "forces" (forces) influençant la prise de décision en éducation, à savoir: les forces à l'intérieur de l'administration, les forces dans le système humain et les forces dans l'environnement. Selon les auteurs, ces "forces" affectent profondément la prise de décision en éducation. Conséquemment, elles influent sur l'efficacité administrative à l'intérieur d'une école et finalement sur son succès.

D'abord, pour ce qui a trait aux forces à l'intérieur de l'administrateur, on souligne que le comportement administratif est largement influencé par les croyances (beliefs) concernant l'école et la société, les buts de l'éducation, la façon de gérer l'école et enfin les croyances concernant l'autorité. De plus, le système des valeurs qui organise les croyances de l'administrateur et ordonne ses choix selon un cheminement précis, constitue une force additionnelle qui affecte le comportement de prise de décision en éducation.

Pour ce qui a trait aux forces dans le système humain comme les besoins, les aspirations, les espoirs et les croyances des enseignants, des étudiants et des administrateurs, celles-ci seraient également des modificateurs du comportement administratif et donc des modificateurs de la prise de décision.

Enfin, concernant les forces dans l'environnement comme les caractéristiques de structure de l'organisation, elles sont des influences puissantes dans la prise de décision.

Bien que les écoles se situent à l'intérieur d'une vision générale de l'organisation, il n'en demeure pas moins que, malgré les caractéristiques qu'elles ont en commun avec toute organisation, elles ont également des caractéristiques particulières qui les différencient les unes des autres. En somme, selon Sergiovanni et Carver (1973, p. 8), il n'existe pas deux écoles pareilles. Celles-ci développent en effet des personnalités organisationnelles semblables à la personnalité humaine. Ces écoles ont des styles organisationnels uniques de même que des styles particuliers d'autorité et ces écoles mettent en relation les dynamiques de l'organisation.

Somme toute, il se dégage des études examinées ci-haut que la classification de Griffiths (1969) pour une prise de décision efficace en éducation et les forces qui influencent la prise de décision en éducation dont font état Sergiovanni et Carver (1973), mettent l'accent sur la participation. Ce phénomène de la participation offre, selon Scharf (1967), "un moyen permettant aux subordonnés de prendre part au processus de prise de décision ainsi qu'un moyen de susciter la créativité et l'enthousiasme. C'est la participation" (p. 43).

Ceci nous amène à examiner de plus près le concept de la participation. Pour ce faire, il est utile de se référer en particulier à Davis (1977) et Bridges (1964).

Davis (1977) a défini la participation comme "l'engagement mental et émotif des personnes dans une situation de groupe, lequel encourage la collaboration et le partage des responsabilités (p. 140).

Dans la définition de Davis, trois éléments importants ressortent:

1. Un engagement mental et émotionnel.
2. La motivation d'une personne à collaborer à une situation.
3. Un encouragement aux personnes qui acceptent des responsabilités dans les activités du groupe.

D'autre part, pour préciser encore plus la participation en terme opérationnel, Bridges (1964) a identifié cinq modes de participation, à savoir:

1. Annoncer
2. Sonder
3. Solliciter
4. Coopérer
5. Déléguer

Chacun de ces modes fera l'objet d'une discussion dans la partie méthodologique de cette recherche.

Bridges soutient, dans une étude faite en 1967, en utilisant un modèle de prise de décision où il y a participation,

que le principal doit décider dans quelle phase du processus les enseignants pourront intervenir et que le principal doit préciser le rôle de chacun.

Alors que Davis et Bridges ont tenté de clarifier ce concept de participation, d'autres études soutiennent que la participation est un phénomène qui est lié à l'efficacité dans la prise de décision.

En particulier, Knoop et O'Reilly (1977, p. 1) affirment que la participation efficace de l'enseignant ne devrait pas consister à se laisser influencer par les administrateurs scolaires. Dans le même sens, Likert (1959, p. 12) souligne l'importance d'une influence réciproque ou de contrôle à tous les niveaux dans l'organisation comme base d'une coordination efficace dans toutes les activités et également pour faire l'intégration des individus avec les buts de l'organisation. De même, Blau (1956, p. 80) soutient que, lorsque l'autorité de prise de décision est centralisée entre les mains des supérieurs, l'initiative est limitée et une ambiance d'hostilité et de conflit risque de se développer entre les membres de l'organisation. Il en résulte, selon l'auteur, que les individus s'identifient alors beaucoup moins à l'organisation.

D'autres motifs peuvent nous inciter à étudier la participation comme un phénomène lié à l'efficacité dans la prise

de décision. En effet, la complexité des organisations scolaires et la fluctuation des effectifs dans le système scolaire, rendent de plus en plus difficile l'administration des écoles. Il semble de moins en moins acceptable que l'ensemble des décisions reliées à une saine gestion dans une école, puisse relever du domaine exclusif d'une seule personne.

A cet égard, Griffiths (1956) affirme que

en lisant la liste des questions et des problèmes sur lesquels des décisions doivent être prises, nous sommes frappés par la complexité de la liste. La variété est si grande qu'il nous semble qu'aucune personne ne peut à elle seule prendre des décisions sur chacun des problèmes. Ceci est une raison pour étudier l'étendue de la prise de décision. Certaines décisions doivent être prises par le groupe, d'autres par contre le seront par un individu (p. 207).

Dans le même sens, Gregg (1957) voit le rôle de l'administrateur comme celui qui "crée un environnement dans lequel la participation de l'équipe dans la résolution du problème est efficace" (p. 306).

Dans une même ligne de pensée, le groupe, comme le soulignent Burton et Bruckner (1955), apparaît donc comme le lieu géométrique où tout s'intègre parce qu'il permet à l'évolution des individus d'être naturelle. Ils soutiennent que

le processus de groupe n'est pas simplement un autre truc dans l'administration. C'est la méthode de base de la démocratie. La participation et l'interaction font beaucoup plus que développer de bonnes solutions à des problèmes. Elles

affectent profondément les individus en eux-mêmes. Chaque personne qui contribue n'affecte non seulement les problèmes et les autres personnes, mais chacun s'affecte comme aucune autre expérience ne peut le faire (p. 177).

Afin de rendre plus efficace le groupe de décision, Bridges (1967, p. 55) propose trois modes de fonctionnement:

1. Les participants comme agents de décision
(type participant-determining)
2. Parlementaire (parliamentarian)
3. Centralisation démocratique (the democratic-centralist).

Chacun de ces modes de fonctionnement a des procédures qui permettent aux individus d'accéder à une décision. Pour les deux premiers modes, à savoir les participants comme agents de décision et le parlementaire, chaque individu a relativement le même pouvoir et la même influence sur la décision. La seule différence réside dans la méthode par laquelle on parvient à une décision: le premier y accède par consensus, tandis que le second le fait par voie majoritaire. Enfin, la centralisation démocratique laisse à la personne en autorité la décision finale.

Bridges suggère que les occasions pour "les participants comme agents de décision" devraient être minimes, car elles consomment un temps énorme et demandent beaucoup d'énergie.

Quand le principal croit qu'une décision particulière est importante pour chaque professeur mais qu'elle les touche différemment, il choisirait le style parlementaire. Dans ce type de décision, il devra surveiller que la majorité n'influence pas la minorité, spécifiquement si l'acceptation de la décision par la minorité est nécessaire pour une implantation efficace. Enfin, le danger de la clique subsiste dans le style parlementaire.

Se référant aux trois modes de fonctionnement élaborés par Bridges, Calvé (1970, p. 10) soutient qu'une organisation scolaire emploie surtout la décision par centralisation démocratique. Le principal pose un problème à ses professeurs et demande leurs idées, suggestions, réactions, avant de prendre une décision. Ce mode d'opération provient du fait que le principal est la seule personne qui puisse légalement prendre une décision. Le principal emploierait ce mode de décision lorsqu'il perçoit une résistance chez son personnel et qu'il désire la faire accepter par celui-ci. Si de plus il veut améliorer la qualité de sa décision, il voudra connaître les idées de ses professeurs.

Une étude effectuée par Knoop et O'Reilly (1977, p. 3) auprès de 192 enseignants et de 24 principaux, a démontré que les enseignants préfèrent fortement le groupe dans la prise de décision, favorisent le style parlementaire et préconisent les participants comme agents de décision.

Une autre étude faite par Plaxton et Bumbarger (1973) trouve que le mode centralisation-démocratique (democratic-centralist) est le moins souhaité des modes de fonctionnement. Ils affirment que les décisions auxquelles on arrive selon le mode parlementaire ou encore celui de participants comme agents de décision ont pour conséquence de connaître les opinions de d'autres et de recevoir plus d'information, de permettre une étude approfondie sur différentes possibilités, de favoriser une plus grande participation dans l'élaboration d'une solution et de connaître un taux élevé de satisfaction sur le processus de prise de décision.

Par contre, Pierre Laurin (1973, pp. 408-409) fait une mise en garde sur le processus de groupe et examine certains phénomènes tirés d'expériences concrètes de la gestion de groupe. Dans un premier temps, l'auteur souligne les conséquences négatives possibles sur le plan de l'organisation et, dans un deuxième, il propose un guide pour l'action. Au niveau du fonctionnement de l'organisation, il mentionne entre autres le phénomène de l'alourdissement du processus d'action. Il signale à ce titre un surplus d'injections dans le processus, une mobilisation inopportune de ressources, l'érosion de l'autorité. L'auteur souligne que

dans de telles circonstances, une organisation ne tarde pas à être freinée dans son action, surtout s'il se présente des urgences. La confusion s'installe parmi les subordonnés car il n'y a pas de souffle directeur pour canaliser les énergies vers les tâches (p. 410).

Devant ces manifestations, l'auteur propose un guide pour l'action qui pourrait se résumer de la façon suivante:

1. Eviter l'équation trompeuse entre autorité et oppression, i.e. le comportement actif du dirigeant n'exclut pas nécessairement la valorisation des subordonnés.
2. Eviter de confondre consultation et participation égalitaire dans la prise de décision.
3. Stabilir la participation sur la base des contributions distinctives: avant d'introduire des personnes dans le processus de décision, il serait sage d'identifier le champ de leur compétence et de solliciter leur intervention sur cette base.
4. Adapter le degré de participation à la nature de la tâche (pp. 414-416).

En conclusion, Pierre Laurin (1973, p. 416) préconise que le partage des responsabilités reflète une canalisation réfléchie du pouvoir détenu par un responsable, et cela dans un but bien précis qui sert l'organisme dont il a la charge.

D'autre part, d'autres études ont déterminé des conditions souhaitables pour que la participation soit efficace, retenons entre autres Bridges (1967), Davis (1977), Sharma (1955), Corwin (1956), Blumberg et Amidon (1963), Miklos (1970), Gorton (1971).

Bridges (1967, p. 3) prétend que la participation est efficace lorsque les enseignants sont impliqués dans la prise de décision en dehors de leur zone d'indifférence (i.e. lorsque

le subordonné est prêt à accepter des décisions faites par ses supérieurs).

Les décisions qui n'ont aucune conséquence pour les enseignants appartiennent à cette zone d'indifférence. Si ce sont des points qui les touchent directement, la participation sera alors très efficace. Voici quelques exemples de sujets liés à l'efficacité: affaires de classe, méthodes d'enseignement, matériel, contenu de la matière, technique d'évaluation, progrès des élèves. Le principal qui agira unilatéralement vis-à-vis ces exemples, rencontrera une résistance de la part des enseignants.

Une deuxième condition pour que la participation soit efficace touche la compétence. Bridges (1967) souligne que

Les enseignants ont tendance à manifester peu d'intérêt en dehors de leur champ d'expérience et leur sphère de compétence. Pour qu'un individu soit intéressé à participer, il doit non seulement avoir un enjeu dans le résultat, mais aussi la capacité de contribuer à la décision qui affecte le résultat (p. 4).

Davis (1977) confirme que les personnes doivent avoir l'habileté comme l'intelligence et l'objectivité, et les connaissances pour participer. Il y a un danger de faire participer des gens pour traiter d'un sujet où ils n'ont pas une compétence reconnue. Ainsi, des individus qui participent font des propositions qui sont continuellement rejetées à cause de leur incompétence, alors ils deviennent frustrés.

Sharma (1955) mentionne que la satisfaction des professeurs est directement fonction du degré de participation à la prise de décision. Il affirme:

Un examen approfondi de l'étude indique clairement que les enseignants veulent assumer plus de responsabilités pour toutes les activités concernant l'enseignement. Ils veulent plus d'autonomie pour les écoles où ils enseignent. Ils croient que le rôle de la communauté devrait se limiter à la participation des politiques autres que les affaires professionnelles (p. 3).

L'auteur rapporte que, autant chez les enseignants que chez les principaux, le degré souhaité d'implication (involvement) dans la prise de décision tend à être plus élevé que le degré actuel d'implication.

Corwin (1956) appuie le fait que les enseignants participant à la prise de décision obtiennent une plus grande satisfaction et, par conséquent, s'épanouissent plus facilement. Il placera comme troisième critère de sa théorie du professionnalisme la participation du professeur à la prise de décision.

Blumberg et Amidon (1963, pp. 124-136) ont découvert que l'opportunité de participer dans les décisions qui affectent les enseignants est le plus important facteur de satisfaction. Selon ces auteurs, lors des réunions de département centrées sur les enseignants, il y avait une plus grande interaction parmi eux et une part plus grande de responsabilités. Ils démontraient plus de volonté à vouloir accomplir les décisions prises

par le groupe qu'ils n'en démontraient pour accomplir les décisions prises par l'administration.

Une étude conduite par Miklos (1970) démontre qu'une plus grande participation de l'enseignant dans le processus de prise de décision conduit à une plus grande productivité et satisfaction de l'enseignant.

Gorton (1971) essaie d'isoler les facteurs associés aux efforts du principal pour étendre ou restreindre la participation de l'enseignant. Il trouve des relations significatives parmi trois variables: le comportement du principal visant à encourager la participation de l'enseignant dans la prise de décision, sa perception des attentes de son supérieur sur la participation de l'enseignant et les attentes du corps professoral sur la participation de l'enseignant dans la prise de décision au niveau de l'école. Les résultats ont aussi démontré que le rôle individuel du principal sur la participation de l'enseignant dans la prise de décision est étroitement lié à son comportement d'encourager la participation de l'enseignant et indépendamment de sa perception de l'enseignant et des attentes du corps professoral.

La participation de l'enseignant dans la prise de décision dans les domaines hors de la zone d'indifférence, apparaît donc comme une étape souhaitable dans le processus administratif

si on désire atteindre une efficacité administrative. Une satisfaction accrue, un meilleur partage des responsabilités, une confiance plus grande, sont autant de facteurs qui favorisent cette efficacité. Le défi au leadership est grand. Comme le souligne Gibb (1969):

Quelle est l'alternative à une direction de type passive? Ceci n'est pas facile à préciser. La clé à la direction dynamique dépend en grande partie de la façon dont le chef se fie aux autres et leur fait confiance. Les chefs qui se fient à leur collègues et à leurs subordonnés et qui leur font confiance ont tendance à être ouverts et francs, à leur laisser une grande latitude dans le choix des objectifs et à éviter le dirigisme autant dans leurs rapports personnels que dans la politique de direction (p. 321).

Il apparaît donc que le style de fonctionnement de l'administrateur et les opportunités de participation qu'ont les enseignants à l'intérieur de l'école, indiquent des liens étroits avec le climat organisationnel de cette école.

La deuxième dimension de cette recherche traitera du climat organisationnel.

Le climat organisationnel

Le terme "climat organisationnel" a été utilisé par Argyris (1958) dans son étude traitant des relations organisationnelles. L'auteur propose trois systèmes de variables "inter-reliées" devant constituer la base du climat organisationnel:

1. Les politiques, procédures et positions formelles de l'organisation.
2. Le schéma compliqué des variables associées aux efforts individuels pour accomoder ses propres buts à ceux de l'organisation.
3. Les facteurs de la personnalité incluant les besoins, valeurs et habiletés individuels (pp. 501-502).

Par après, Halpin et Croft (1963) cernent d'une façon encore plus précise et plus claire la notion du climat organisationnel en expliquant que "le climat organisationnel pouvait être interprété comme étant la personnalité (caractère propre) organisationnelle d'une école; figurativement, la personnalité est à l'individu ce que le climat est à l'organisation" (p. 1).

Owens (1970, p. 167), pour sa part, se réfère à la "sensation" de l'école, c'est-à-dire l'atmosphère ou le ton comme étant analogues au "climat".

Toujours dans un même sens, Hoy et Miskel (1978, p. 137) définissent le climat organisationnel comme étant une série de caractéristiques internes qui distinguent une école d'une autre et influencent le comportement des membres.

Le concept climat est souvent associé au moral; Halpin et Croft (1963, p. 5) en font la mise au point suivante: "chose paradoxale, nous avons affaire à la fois à ce qui est plus ou moins communément rattaché au mot "moral".

Ces derniers précisent que lorsqu'ils parlent du climat organisationnel, ils se réfèrent exclusivement à l'interaction entre le principal et les professeurs, à l'intérieur de la composante sociale du climat organisationnel (p. 7).

Cependant, les auteurs soulignent que, pour définir de façon complète le climat d'une école, les points suivants, tout au moins, devraient être pris en considération:

Le statut socio-économique des clients de l'école, les caractéristiques biographiques et les caractéristiques de la personnalité du principal et des professeurs; la "qualité" des étudiants, les attitudes des parents envers l'école, la composante terrain et bâtiment de l'école: l'échelle salariale des professeurs; les politiques éducationnelles et administratives de la commission scolaire, l'emplacement de l'école, et de première importance dans la présente étape de l'étude, les interactions sociales qui se produisent entre les professeurs et le principal (p. 7).

En somme, bien qu'Halpin et Croft aient choisi de limiter l'étendue de leur étude à la composante sociale du climat organisationnel, ces auteurs ont en effet reconnu que plusieurs des facteurs extérieurs précités pourraient jouer un rôle important, même si ce n'était que d'une manière indirecte dans la détermination de la forme d'interaction sociale entre un principal et son personnel dans un contexte donné.

Dans leur vaste échantillon d'écoles (à la grandeur des Etats-Unis), Halpin et Croft (1963, pp. 59-66) ont été capables d'identifier des profils d'écoles qui avaient tendance à se

regrouper. Ceux-ci ont été identifiés en six profils qu'ils appelleraient types de climat, à savoir le climat dit "ouvert", le climat dit "autonome", le climat dit "contrôlé", le climat dit "familier", le climat dit "paternel" et le climat dit "fermé". Le climat dit "ouvert" se caractérise comme suit: "esprit" élevé, faible désengagement, faible entrave, intimité moyenne, attitude distante moyenne, forte considération (faible accent sur la production) et poussée normale. Dans les écoles élémentaires par exemple, Halpin et Croft (1963, p. 174) constatent que les professeurs oeuvrant dans un climat dit "ouvert" sont décrits comme des gens jouissant d'un niveau très élevé d'"esprit".

Le climat dit "fermé", à l'autre extrême, se caractérise par un désengagement élevé, une forte entrave, une intimité moyenne, un "esprit" à la baisse, une faible poussée, une attitude distante élevée, un accent marqué sur la production et une faible considération. Les auteurs ont constaté, par exemple, que dans les écoles à climat organisationnel dit "fermé", les professeurs avaient un esprit de corps peu élevé. Il y avait une différence marquée de personnalité entre le comportement d'un principal d'une école à climat dit "ouvert" et celui d'une école à climat dit "fermé". Halpin (1966) souligne que la personnalité et le leadership du principal ont un effet significatif sur la structuration du climat de l'école. L'instrument

élaboré par Halpin et Croft (1963) sera présenté au chapitre III de cette étude.

Toutefois, certains éléments (tels que conditions de travail et relations professeurs/principal) qui constituent des articles importants du questionnaire de Halpin et Croft, ont été repris par certains auteurs s'intéressant à la motivation et en particulier pour étudier les facteurs de satisfaction. Rappelons d'abord brièvement les grandes lignes des théories de Maslow et Herzberg qui sous-tendent ces recherches.

Maslow (1954, pp. 81-92) a suggéré que la force motrice qui incite les gens à se joindre à une organisation, à y rester et à y travailler en fonction de son objectif, est effectivement une hiérarchie des besoins. Quand le plus bas niveau des besoins hiérarchiques est satisfait, un besoin supérieur apparaît et, étant donné qu'il a une plus grande force à ce moment, ce dernier besoin incite l'individu à essayer de le satisfaire. Les besoins d'ordre inférieur comprennent la nourriture, l'abri et d'autres besoins physiologiques; les besoins d'ordre supérieur exigent des choses telles que la sécurité, l'autonomie et finalement le besoin de se réaliser soi-même.

Herzberg (1966, p. 56) a poussé plus loin les idées de Maslow. Il sépare les besoins animaux des besoins psychologiques. Différentes personnes sont fortement motivées par la

satisfaction de différents besoins. Certaines personnes sont sensibles à des facteurs "d'hygiène" comme l'environnement, à des stimulants salariaux et à la sécurité d'emploi, tandis que d'autres trouvent fortement motivant le travail et la situation de travail.

A ce sujet, Owens (1970, p. 33) souligne que bien que plusieurs organisations aient essayé de motiver les travailleurs en mettant l'accent sur le salaire et les bénéfices marginaux, les salaires seuls ne sont pas une incitation suffisante pour faire un bon travail une fois dépassé un certain seuil; des augmentations au niveau salarial ne résolvent pas adéquatement le problème de la motivation.

Si l'approche traditionnelle d'une motivation au travail par les salaires et les conditions de travail devient inefficace, il y a peut-être lieu de s'attarder davantage aux besoins psychologiques d'ordre supérieur.

Owens (1970) rattache ce qui suit à l'éducation actuelle quand il dit:

Un examen de la théorie d'Herzberg, par exemple, nous fait demander combien de malaises, de nos jours, parmi les professeurs sont dûs à nos préoccupations en rapport avec les échelles salariales et les bénéfices marginaux jusqu'à l'exclusion près de pourvoir aux besoins des professeurs pour atteindre la véritable satisfaction et la réalisation de soi-même dans leur travail professionnel (p. 34).

L'étude de Sergiovanni (1969, p. 285) sur les facteurs contribuant à augmenter ou à diminuer les sentiments négatifs face au travail, a démontré que plusieurs de ces facteurs étaient éliminés. Des facteurs qui expliquaient de fortes attitudes chez les professeurs se rattachaient au travail lui-même, tandis que les facteurs qui expliquaient de faibles attitudes étaient rattachés aux conditions ou à l'environnement du travail (p. 257).

Les résultats de cette étude suggèrent que l'accent mis sur le comportement du professeur (supervision soutenue, relations interpersonnelles, communication efficace et efficacité du groupe) est une prescription importante pour un comportement administratif efficace. Elle est limitée, cependant, du fait qu'elle tend à se concentrer sur l'élimination des facteurs de non-satisfaction et ne contribue pas ainsi directement à la satisfaction au travail.

Le comportement orienté vers la tâche à accomplir (l'organisation et la planification du travail, la poursuite d'objectifs à atteindre) apparaît comme étant un apport important et direct sur la satisfaction du travail du professeur. Un tel comportement de la part de l'administration, incluerait une augmentation d'occasion, pour les professeurs, d'atteindre des succès professionnels et personnels. A la base de cette démarche se trouve la proposition suivant laquelle les administrateurs permettront et encourageront les professeurs à avoir plus d'autonomie dans la prise de décision, augmenteront la responsabilité individuelle dans le développement et l'implantation de programmes d'enseignement et développeront des habiletés professionnelles (Sergiovanni, 1969, p. 258).

Une autre étude effectuée par Holdaway (1978, p. 31) examine le rapport entre la satisfaction générale et des aspects spécifiques sur la satisfaction au niveau d'un échantillonnage de professeurs en Alberta. Cette analyse visait à fournir dans un premier temps des renseignements supplémentaires relativement aux postulats de Herzberg sur des facteurs satisfaction/mécontentement et motivation/hygiène et, dans un deuxième temps, à recueillir des renseignements sur les sentiments éprouvés par les enseignants face à leur travail et à leurs conditions de travail. Selon l'auteur, ces renseignements devraient aider les administrateurs, les syndicats et les enseignants à améliorer l'efficacité du milieu de l'école et la qualité des conditions de travail chez l'enseignant.

Les résultats ont démontré que les plus hauts pourcentages de satisfaction ont été obtenus au niveau de relations interpersonnelles, autonomie dans la prise de décision rattachée à l'enseignement, la tâche. Les plus hauts pourcentages de mécontentement se situent au niveau des attitudes de la société et des parents, du statut des enseignants, de la prise de décision, consultation et procédures de négociation, temps de préparation et politiques de gestion du personnel.

Williams (1964) résume les points qui semblent être partagés par plusieurs:

Le moral du personnel dépend des relations démocratiques atteintes coopérativement par le principal et son personnel. Quand les membres du personnel constatent qu'ils ont des occasions de croissance professionnelle et d'avancement, le moral est généralement élevé. Le respect pour l'administration et le sentiment que le personnel travaille en véritable équipe font beaucoup pour assurer un moral élevé.

L'étude de Burkett (1965) sur le moral des professeurs et sur l'administration démocratique fournit des explications supplémentaires sur ces deux domaines. Dans sa conclusion générale, il déclare:

De ces faits on peut admettre qu'il existe une relation positive significative entre le moral du personnel et une administration démocratique: ainsi plus l'administration est démocratique, plus élevé sera le moral du personnel (p. 85).

De plus, Burkett (1965, p. 92) vérifie la question de la participation dans la prise de décision au niveau de la souveraineté populaire et unité de groupe. Burkett affirme que quoique la corrélation entre le moral du personnel et la souveraineté populaire n'était pas significative, la corrélation entre l'unité de groupe et le moral était non seulement significative, mais elle était la plus élevée dans l'étude.

Dans une même ligne de pensée, Owens (1970, p. 33) soutient que divers projets pour élargir la participation à la prise de décision ont été essayés et un accent considérable fut mis pour développer le moral du groupe.

Adelson (1972, p. 34) confirme que le mode d'implication des membres du personnel dans le processus de prise de décision est lié à la satisfaction des besoins de l'individu, de sa responsabilité professionnelle et des besoins organisationnels dans le domaine de la connaissance et des habiletés spécialisées.

Ces deux dimensions, à savoir la relation entre la participation à la prise de décision de l'enseignant et le climat organisationnel de l'école sont l'objet de cette étude. Le chapitre suivant fait état de la méthodologie utilisée pour cette recherche.

Chapitre III
Méthodologie de la recherche

Ce chapitre traite de la méthodologie utilisée pour l'expérimentation. Y seront passées en revue les étapes suivantes: le choix des instruments, la description des instruments, l'échantillon et la collecte des données, le profil des répondants et le traitement des données utilisé pour analyser les données recueillies.

Choix des instruments

La partie expérimentale de cette recherche reprend la méthodologie et les instruments utilisés par Adelson (1972) dans une étude du même genre qu'il a effectuée aux Etats-Unis. Cependant, les instruments furent adaptés et validés pour la population concernée dans cette étude. Les deux instruments se nomment:

1. SONDAGE SUR LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE DE DECISION (SPE). (Survey of Teacher Participation in Decision-Making, Adelson, 1972.)
 2. QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT ORGANISATIONNEL. (The Organizational Climate Description Questionnaire, Halpin et Croft, 1963.)
- A. Sondage sur la participation de l'enseignant dans la prise de décision

Il s'agit d'un questionnaire à choix multiples dont la description sera faite dans les prochaines pages. Les

caractéristiques de cet instrument sont les suivantes:

- Cet instrument est basé sur une série de situations relatives au domaine de la gestion scolaire.
- Le choix des articles de décision a été effectué à la suite d'un sondage auprès d'enseignants et d'administrateurs.
- Il a été développé pour déterminer le mode de participation de l'enseignant dans la prise de décision.

B. Questionnaire de la description du climat organisationnel

Il s'agit d'un questionnaire à choix multiples dont la description sera faite dans les prochaines pages. Les caractéristiques de cet instrument sont les suivantes:

- Il identifie des aspects importants sur les interactions enseignants/enseignants et enseignants/principal (Hoy et Miskel, 1978, p. 144).
- Cet instrument est basé sur une série de comportements relatifs au domaine scolaire.
- Il est probablement l'instrument de mesure sur le climat organisationnel le plus connu sur le marché (Hoy et Miskel, 1978, p. 144).
- Plus de vingt-cinq études de validation ont été effectuées au niveau du doctorat.

Description des instrumentsA. SONDE SUR LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE DE DECISION

Ce questionnaire est composé de 44 articles de décision placés dans un ordre sans importance, mais repris également dans chacune des quatre catégories suivantes de la prise de décision: organisation, programme et enseignement, service aux étudiants, personnel enseignant. Les chiffres 1 à 5 suivant chaque article de décision correspondent respectivement aux modes de participation à la prise de décision ci-dessous:

1. Annoncer: dans cette situation, l'administration et/ou le principal déterminent un plan d'action et font rapport de leur décision au personnel enseignant.
2. Sonder : dans cette situation, l'administration et/ou le principal soumettent une décision "tentative" pour voir la réaction des enseignants. La décision finale appartient cependant au principal ou à l'administration.
3. Solliciter: dans cette situation, l'administration et/ou le principal discutent du problème avec les enseignants et les invitent à suggérer des voies possibles d'action. Ces suggestions s'ajouteront aux autres alternatives que le principal (ou l'administration) considérera en vue de prendre la décision finale.
4. Coopérer: dans cette situation, l'administration et/ou le principal travaillent à développer avec les enseignants une solution mutuellement acceptable.
5. Déléguer: dans cette situation, les enseignants travaillent individuellement ou à l'intérieur d'un comité déterminant la voie d'action à retenir.

1. Articles de décisions

Le questionnaire original comprenait 80 articles de décisions. Pour son étude finale, 44 ont été retenus, soit ceux qui ont reçu .8 et plus d'acceptations lors de l'expérimentation (voir Appendice A). Ils ont été regroupés en quatre secteurs:

1. Décisions se rapportant à l'organisation.
2. Décisions se rapportant au programme et à l'enseignement.
3. Décisions se rapportant au personnel enseignant.
4. Décisions se rapportant au service aux étudiants.

Selon Adelson (1972), ces articles de décisions proviennent de trois sources: a) d'une revue de la littérature; b) d'instruments contenant des sections sur la participation des enseignants dans la prise de décision; c) d'un sondage effectué auprès d'enseignants et de principaux.

2. Fiabilité et validité

Adelson (1972) a évalué la fiabilité de son instrument en utilisant la technique corrélationnelle du produit-moment de Pearson, corrigé selon la formule de Spearman-Brown. Sa fiabilité a été déterminée à .92.

B. QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT ORGANISATIONNEL

Il fut construit par Halpin et Croft en 1963. Le processus de validation a impliqué l'analyse du climat de 71 écoles élémentaires choisies dans six régions différentes des Etats-Unis. Cette analyse fut basée sur la description de ces écoles, telle que donnée par 1,151 répondants. Au niveau du doctorat, plus de 25 études de validation ont été réalisées depuis la première parution de ce questionnaire.

Halpin et Croft (1963) ont évalué la fiabilité de leur instrument en utilisant un coefficient moitié-moitié (split-half) de fiabilité corrigé par la formule Spearman-Brown. Les résultats des trois sous-tests utilisés dans le pointage désignant le degré d'ouverture sont comme suit: désengagement -.73, "esprit" -.75 et poussée -.84.

Dans le domaine scolaire, le Q.D.C.O. a été utilisé par Tanner (1966) pour établir la relation entre le climat organisationnel des écoles et le comportement social d'administrateurs d'écoles dans cinq districts scolaires américains. Mc Williams (1967) se servit du Q.D.C.O. pour mesurer le climat organisationnel en relation avec le taux d'adoption d'objectifs éducatifs. Sargent (1968) utilisa ce questionnaire pour enquêter sur le climat organisationnel et les traits de personnalité des principaux. Braden (1970) se servit également du Q.D.C.O.

pour étudier la relation entre les attitudes du professeur, du principal et de l'étudiant, et le climat organisationnel. Adelson (1972) employa ce questionnaire dans une étude sur la relation entre le mode de participation de l'enseignement dans la prise de décision et le climat organisationnel. Enfin, Smith (1973) utilisa le Q.D.C.O. lors d'une enquête sur la relation entre un moral élevé chez les étudiants et le climat organisationnel de l'école.

Au Québec, le questionnaire a été utilisé au niveau secondaire par Pedneault (1974) pour connaître la perception professorale du climat organisationnel d'une polyvalente en relation avec l'expérience administrative de son principal.

Le questionnaire comprend 64 questions de type Likert (voir Appendice B). Il peut être administré dans une situation de groupe et ne prend pas plus de 30 minutes (Halpin, 1966, p. 133).

Le questionnaire peut être utilisé pour analyser les climats des écoles selon la perception qu'en ont les enseignants. Il contient 8 sous-tests; 4 d'entre-eux appartiennent aux caractéristiques du groupe d'enseignants en tant qu'entité et les 4 autres aux caractéristiques du principal en tant que meneur (Halpin, 1966, p. 133).

Les 4 sous tests appartenant au comportement des professeurs sont décrits par Halpin et Croft.

1. Le désengagement: se rapporte à la tendance des professeurs de "ne pas être dedans". Cette dimension décrit un groupe qui "donne les apparences de faire du travail", un groupe qui "n'est pas engagé dans la tâche à accomplir".
2. L'entrave: se rapporte au sentiment des professeurs que le principal les surcharge de devoirs routiniers, de demandes rattachées à leur participation à des comités et autres exigences que les professeurs considèrent comme de "l'occupation" inutile. Les professeurs perçoivent que le principal entrave leur travail plutôt qu'il le facilite.
3. L'esprit: se rapporte au moral. Les professeurs sentent que leurs besoins sociaux sont en train d'être satisfaits et qu'ils jouissent en même temps d'un sentiment d'accomplissement de leur travail.
4. L'intimité: se rapporte au plaisir qu'éprouvent les professeurs dans leurs relations amicales entre eux dans un contexte social. Cette dimension décrit une satisfaction de besoins sociaux qui n'est pas nécessairement associée avec l'accomplissement de la tâche (Halpin, 1966, pp. 150-151).

Les 4 sous-tests appartenant au comportement du principal sont:

5. Attitude distance ou désintéressement: se rapporte au comportement du principal, caractérisé comme formel et impersonnel. Il "y va selon le livre" et préfère être guidé par des règlements et des politiques plutôt que d'oeuvrer avec les professeurs dans une situation informelle, face à face. Son comportement, en résumé, est universalisé plutôt qu'individualisé; nomothétique plutôt qu'idiosyncratique. Pour maintenir ce style, il se tient tout au moins émotionnellement à distance de son personnel.
6. Accent sur la production: se rapporte au comportement du principal, caractérisé par une supervision suivie du personnel. Il est fortement directif et joue le rôle d'un "contremaître". Sa communication tend à aller dans une seule direction et il n'est pas sensible à la "rétroaction" de son personnel.
7. Poussée: se rapporte au comportement du principal, caractérisé par son effort évident d'essayer de "faire avancer l'organisation". Un comportement de poussée se distingue non pas par une supervision suivie, mais par l'effort du principal de motiver les professeurs par l'exemple qu'il donne personnellement. Apparemment, parce qu'il ne demande pas aux professeurs de donner d'eux-mêmes plus qu'il n'en donne volontairement lui-même, son comportement, bien qu'il soit rigoureusement orienté vers la tâche, n'en est pas moins vu favorablement par les professeurs.

8. Considération: se rapporte au comportement du principal, caractérisé par une tendance à traiter les professeurs "humainement", à essayer de faire un petit quelque chose d'extra pour eux dans une optique humaine (Halpin, 1966, p. 151).

Les résultats aux huit sous-tests définissent un climat particulier. Halpin et Croft ont identifié, selon un continuum, les climats s'échelonnant d'un climat dit "ouvert" à un climat dit "fermé". L'école ayant un climat plus ouvert aura un résultat plus élevé sur les dimensions l'esprit et la poussée, et plus bas sur les dimensions désengagement et l'entrave. Par contre, l'école ayant un climat plus fermé aura un résultat plus bas sur les dimensions l'esprit et la poussée, et plus élevé au désengagement et à l'entrave (Halpin, 1966, p. 189).

Traduction des questionnaires

Le QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT ORGANISATIONNEL fut traduit et validé par Pedneault (1974).

Le SONDEUR SUR LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE DE DECISION fut traduit par l'auteur de cette recherche.

Ces deux traductions furent soumises à un comité de validation qui reprit les deux questionnaires et corrigea

certaines expressions qui ne lui paraissaient pas refléter exactement la pensée des auteurs.

Validation des questionnaires

Le système d'enseignement québécois diffère sur certains points du système américain. Or, les auteurs (Halpin et Croft, puis Adelson) avaient élaboré ces deux questionnaires en fonction du système américain.

C'est pourquoi, comme mesure visant à assurer la validité de ces deux questionnaires, ils furent distribués à une dizaine de professeurs travaillant dans une école secondaire. Leur tâche consistait à répondre à chacune des questions en prenant soin de noter, dans un premier temps, celles dont la formulation n'était pas claire et, dans un deuxième temps, celles qui ne leur semblaient pas pertinentes au contexte québécois.

Une dernière refonte fut élaborée à partir de ces commentaires et c'est à la suite de ces différentes phases que fut rédigé la version définitive du SONDEAGE SUR LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE DE DECISION (voir Appendice A) et le QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT ORGANISATIONNEL (voir Appendice B).

Population et collecte des données

Les enseignants sélectionnés pour cette étude étaient membres de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges et oeuvraient au secteur régulier et professionnel. Six écoles ont été retenues en raison de leurs similarités; parmi celles-ci, trois écoles aux dimensions réduites (640 étudiants), trois autres écoles aux dimensions plus considérables (1,500 étudiants et plus). La population totale des enseignants était de 180 sujets, soit 30 par école.

Dans chacune des six écoles, un responsable a été chargé de la distribution, de l'explication et de la cueillette des questionnaires. L'enquête s'est effectuée entre le 6 janvier et le 21 janvier 1980.

Le nombre d'enseignants participants des six écoles est représenté dans le tableau 1. Les données dans ce tableau montrent: 1) le nombre d'enseignants oeuvrant au secteur régulier et professionnel dans l'école; 2) le nombre de questionnaires distribués dans l'école; 3) le nombre de questionnaires reçus. Somme toute, pour ce qui est de la cueillette, 110 individus ont répondu, soit 60% de la population consultée.

Tableau 1

Participation de l'enseignant dans les écoles consultées pour cette étude

No de l'école	Enseignants ayant reçu le QDCO et le SPE	Nombre d'enseignants ayant complété les deux questionnaires	% de retours
A ₁	30	23	77
A ₂	30	13	40
A ₃	30	18	60
A ₄	30	16	53
A ₅	30	18	60
A ₆	30	22	70
Total:	180	110	

Pourcentage total de participation: 60%

Profil des répondants

Le questionnaire a été élaboré en vue de recueillir de la part des interrogés des renseignements concernant le nom de l'école, l'âge, le sexe, le total des années d'expérience dans l'enseignement, le nombre d'années dans l'école actuelle et le plus haut diplôme obtenu. Le tableau 2 illustre la distribution du nombre de professeurs selon les caractéristiques individuelles mentionnées auparavant. Afin de préserver l'aspect confidentiel de ces informations, le nom de l'école a été remplacé par des chiffres.

A l'examen des données du tableau 2, nous constatons qu'une très forte proportion des répondants (82) est du sexe masculin.

En ce qui concerne les années d'expérience, la majorité se situe entre 10 et 19, soit 85. A noter qu'un seul participant a moins de 4 ans d'expérience.

En ce qui a trait à l'âge des participants, la plupart se situent entre 30-39 ans.

Traitemennt des données

Le traitement des données a été effectué au Service de l'Informatique de l'Université du Québec à Trois-Rivières, sous

Tableau 2

Distribution du nombre de professeurs selon les caractéristiques individuelles: école, sexe, total des années d'expérience dans l'enseignement, le nombre d'années dans l'école actuelle, le plus haut diplôme obtenu

<u>Ecole</u>		<u>Nombre d'années d'expérience</u>	
A ₁	23	0- 4	1
A ₂	13	5- 9	8
A ₃	18	10-19	85
A ₄	16	20 et plus	16
A ₅	18		
A ₆	22		
<u>Sexe</u>		<u>Nombre d'années dans l'école actuelle</u>	
Masculin	82	0- 4	16
Féminin	27	5- 9	62
Pas répondu	1	10-19	32
		20 et plus	
<u>Age</u>		<u>Le plus haut diplôme obtenu</u>	
20-29	2	Moins de 4 ans de collège	2
30-39	70	Baccalauréat	47
40-49	33	Baccalauréat + 30	54
50-59	4	Maitrise	4
Pas répondu	1	Maitrise + 30	3
		Plus que la maitrise + 30	

la direction de Mme Lise Gauthier-Hould, M. Sc., analyste en informatique.

Les données recueillies par le QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT ORGANISATIONNEL ont été compilées par ordinateur. Les questionnaires compilés donnent d'une part la moyenne individuelle des enseignants et, d'autre part, la moyenne de l'école pour les huit sous-tests: 1) désengagement; 2) entrave; 3) esprit; 4) intimité; 5) désintéressement; 6) accent sur la production; 7) poussée; 8) considération (Halpin et Croft, 1963).

Le résultat d'ouverture pour le Q.D.C.O. fut calculé à partir des résultats moyens pour les sous-tests: esprit, poussée et désengagement, selon la formule mise de l'avant par Halpin et Croft. Selon cette formule, les résultats pour esprit et poussée étaient additionnés ensemble et le résultat pour le sous-test désengagement était soustrait du total donnant ainsi le résultat d'ouverture (voir Appendice C).

Le SONDEAGE DE LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE DE DECISION a été calculé par ordinateur en totalisant les réponses pour chaque sous-test: 1) organisation; 2) programme et enseignement; 3) personnel enseignant; 4) service aux étudiants. La somme des quatre sous-tests produit le résultat total de participation (voir Appendice D).

Les coefficients de corrélation du produit-moment de Pearson ont été calculés pour vérifier les relations dans les hypothèses.

Ce troisième chapitre fait état de la méthodologie proposée pour cette recherche. En particulier, les éléments suivants ont été décrits: le choix des instruments, la description des instruments, la population et la méthode de collecte des données, le profil des répondants, le traitement des données utilisé pour analyser les données recueillies.

Chapitre IV

Présentation, interprétation et discussion des résultats

Présentation des résultats

Cette recherche a pour but d'enquêter sur la relation entre, d'une part, le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture et, d'autre part, la participation des enseignants dans la prise de décision. Ce chapitre fait la présentation, l'interprétation et la discussion des résultats.

Dans un premier temps seront présentés globalement le degré d'ouverture du climat organisationnel des écoles et ensuite le "score" concernant la participation des enseignants dans la prise de décision pour les quatre sous-tests réunis, à savoir: Organisation, Programme et Enseignement, Personnel et Services aux étudiants. Dans un deuxième temps, les résultats seront présentés en relation avec les hypothèses.

Présentation globale

1. Ouverture du climat organisationnel

Pour les fins de notre étude, le climat organisationnel a été déterminé par le degré d'ouverture de l'école et ce, conformément à la méthodologie employée par Adelson (1972). Rapelons que l'instrument utilisé est le QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT ORGANISATIONNEL de Halpin et Croft (1963).

Les 110 répondants ont un "score" moyen d'ouverture de 31.94 avec un écart-type de 10.07 (les tableaux 4,5,6,7,8 reprennent ce résultat). Les "scores" d'ouverture étaient obtenus en ajoutant les résultats des sous-tests esprit et poussée et en soustrayant de leur total les "scores" pour le sous-test désengagement tel qu'expliqué dans le Chapitre III. Les "scores" élevés indiquent un climat organisationnel plus ouvert.

2. Participation de l'enseignant dans la prise de décision

Le mode de participation de l'enseignant dans la prise de décision est mesuré par le SONDEMENT DE LA PARTICIPATION DE L'ENSEIGNANT DANS LA PRISE DE DECISION. L'instrument nous donne le résultat global de participation et les "scores" pour les quatre sous-tests suivants:

- a) Organisation
- b) Programme et Enseignement
- c) Personnel enseignant
- d) Services aux étudiants

On obtient la participation globale en additionnant les "scores" des quatre sous-tests. Les résultats du sondage se retrouvent dans le tableau 3 qui montre le "score" moyen et l'écart-type pour la participation globale et également le "score" moyen et l'écart-type pour chacun des quatre sous-tests. Plus le "score" est élevé, plus le degré de participation est grand.

Tableau 3

Participation globale de l'enseignant dans la prise de décision et "scores" pour les sous-tests

	Participation globale	Organisation	Programme et enseignement	Personnel	Service aux étudiants
Moyenne	126.2636	26.3364	39.6273	26.1909	34.1091
Ecart-type	21.6429	7.2025	5.0208	7.4001	7.9509
Nombre	110	110	110	110	110

3. Les résultats en relation avec les hypothèses

Cette étude a enquêté sur la relation entre la participation de l'enseignant dans la prise de décision et le climat organisationnel de l'école, tel que déterminé par le degré d'ouverture. Les "scores" sur le SONDAGE DE LA PARTICIPATION DE L'ENSEIGNANT DANS LA PRISE DE DECISION ont été mis en corrélation avec les résultats d'ouverture du QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT ORGANISATIONNEL.

Signalons ici que le seuil de signification retenu pour les fins de cette étude est .05 auquel correspond une valeur critique $\pm .1579$.

Hypothèse I

Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score global de participation des enseignants dans la prise de décision.

Une comparaison entre les "scores" d'ouverture des participants et leurs "scores" dans le SONDAGE SUR LA PARTICIPATION DE L'ENSEIGNANT DANS LA PRISE DE DECISION produit un coefficient de corrélation de .1455, comme on peut le voir dans le tableau 4.

Tableau 4

Comparaison entre les "scores" du climat d'ouverture selon le QDCO et le "score" global de participation de l'enseignant selon le SPE

	Climat d'ouverture	Score global de participation de l'enseignant
Moyenne	31.9455	126.2636
Ecart-type	10.0739	21.6429
Nombre	110	110

Note: $r = .1455$, le coefficient de signification est .065

L'hypothèse I est rejetée parce que le coefficient de corrélation est inférieur à la valeur critique .1579 établie auparavant avec un seuil de signification de .05. Cependant, d'autres calculs ont permis de préciser un seuil de signification à .065.

Hypothèse II

Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le "score" de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine du Programme et de l'Enseignement.

Analysant le rapport entre les "scores" du climat d'ouverture des répondants avec les "scores" de participation dans les sous-tests Programme et Enseignement, nous obtenons un coefficient de corrélation de .2396, comme l'indique le tableau 5.

Tableau 5

Comparaison entre les "scores" du climat d'ouverture selon le QDCO et les "scores" de participation de l'enseignant dans les sous-tests Programme et Enseignement selon le SPE

Climat d'ouverture	Score de participation de l'enseignant au niveau du Programme et Enseignement
Moyenne	39.6273
Ecart-type	5.0208
Nombre	110

Note: $r = .2396$, significatif au niveau de .006

L'hypothèse II est confirmée car le coefficient de corrélation est supérieur à la valeur critique .1579 déjà établie selon un seuil de signification de .05. Cependant, d'autres calculs ont permis de préciser un seuil de signification à .006.

Hypothèse III

Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le "score" de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine du Personnel enseignant.

Analysant le rapport entre les "scores" d'ouverture des répondants avec leurs "scores" de participation de l'enseignant dans le sous-test Personnel enseignant, nous obtenons un coefficient de corrélation de -.1579, comme le démontre le tableau 6.

Tableau 6

Comparaison entre les "scores" du climat d'ouverture selon le QDCO et les "scores" de participation de l'enseignant dans le sous-test Personnel enseignant

Climat d'ouverture	Score de participation de l'enseignant au niveau du Personnel enseignant
Moyenne	26.1919
Ecart-type	7.4001
Nombre	110

Note: $r = -.1579$, significatif au niveau de .050

L'hypothèse III est confirmée car le coefficient de corrélation est égal à la valeur critique $t_{.1579}$ établie auparavant avec un seuil de signification de .05.

Hypothèse IV

Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le "score" de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine des Services aux étudiants.

Analysant le rapport entre les "scores" d'un climat d'ouverture des répondants avec les scores de participation des enseignants pour le sous-test Services aux étudiants, nous obtenons un coefficient de corrélation de .2648, comme le démontre le tableau 7.

Tableau 7

Comparaison entre les "scores" du climat d'ouverture
 selon le QDCO et les "scores" de participation
 de l'enseignant dans le sous-test
 Services aux étudiants

	Climat d'ouverture	Score de participation de l'enseignant au niveau des Services aux étudiants
Moyenne	31.9455	34.1091
Ecart-type	10.0739	7.9509
Nombre	110	110

Note: $r = .2648$, significatif au niveau de .003

L'hypothèse IV est confirmée car le coefficient de corrélation est supérieur à la valeur critique de .1579 établie antérieurement avec un seuil de signification de .05. De plus, des calculs supplémentaires ont permis de préciser un seuil de signification de .003.

Hypothèse V

Il y aura relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le mode de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine de l'Organisation.

Analysant le rapport entre les "scores" d'un climat d'ouverture des répondants avec les "scores" de participation des enseignants obtenus du sous-test Organisation, nous obtenons un coefficient de corrélation de .1402, comme le démontre le tableau 8.

Tableau 8

Comparaison entre les "scores" du climat d'ouverture selon le QDCO et les "scores" de participation de l'enseignant dans le sous-test Organisation

Climat d'ouverture	Score de participation de l'enseignant au niveau de l'Organisation
Moyenne	26.3364
Ecart-type	7.2025
Nombre	110

Note: $r = .1402$, significatif au niveau de .07

L'hypothèse V est rejetée car le coefficient de corrélation est plus petit que la valeur critique .1579 établie auparavant avec un seuil de signification de .05. Cependant, des calculs supplémentaires ont permis de préciser un seuil de signification de .07.

Interprétation et discussion des résultats

La première hypothèse se lit comme suit:

Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le "score" global de participation des enseignants dans la prise de décision.

Cette hypothèse est rejetée.

Pour vérifier cette hypothèse, la formule utilisée par Adelson (1972) fut reprise, à savoir la comparaison entre le degré d'ouverture du climat et le score global de participation de l'enseignant dans la prise de décision.

Avant d'interpréter et de discuter les résultats de la première hypothèse, rappelons trois définitions.

Le climat organisationnel est défini par Halpin et Croft comme la personnalité organisationnelle ou l'atmosphère de l'école caractérisée par l'interaction entre le principal et les enseignants.

Le climat "ouvert" est celui où les actions des membres émergent aisément et sans contrainte, où les actions de leadership émergent aisément et de façon appropriée, autant pour le

directeur que pour le groupe.

Enfin, la participation se définit comme la manière par laquelle une personne s'implique dans la prise de décision. Ceci peut s'exprimer par les modes de comportements administratifs suivants:

- Annoncer
- S'endre
- Solliciter
- Coopérer
- Déléguer

Pour vérifier cette hypothèse, le "score" d'ouverture fut calculé conformément à la formule d'Halpin et Croft à partir des "scores" moyens obtenus respectivement pour les sous-tests: Esprit, Poussée et Désengagement. Au niveau de la participation, la somme des quatre sous-tests: Organisation, Programme et Enseignement, Personnel enseignant et Services aux étudiants, produit le score global de participation. Les coefficients de corrélation du Produit-Moment de Pearson furent utilisés pour déterminer le coefficient de corrélation.

Le coefficient de corrélation qui résulta des calculs est de .1455. L'hypothèse est rejetée parce que le coefficient de corrélation est inférieur à la valeur critique fixée à .1579 selon un seuil de signification déjà établi à .05.

Le rejet de cette première hypothèse nous porte à croire qu'il n'existe aucune relation significative entre, d'une part,

le climat organisationnel tel que déterminé par le degré d'ouverture et, d'autre part, la participation des enseignants dans la prise de décision au niveau de la population retenue pour cette étude. Par contre, une autre étude du même genre effectuée aux Etats-Unis par Adelson (1972, p. 55) avec une population beaucoup plus vaste (230 enseignants de niveau secondaire) avait produit un coefficient de corrélation de .33 (significatif à .01). Selon l'interprétation qu'en fait Adelson, cette corrélation est positive mais faible.

Contrairement à nos attentes et au résultat obtenu en rapport avec cette hypothèse par Adelson, à l'effet qu'à un climat ayant un haut degré d'ouverture correspondrait un degré élevé de participation globale dans la prise de décision, les résultats de notre étude n'ont pas démontré de relation significative entre ces deux variables. Il est possible que les résultats signifient qu'à l'intérieur des paramètres de notre étude il n'y avait effectivement pas de relation significative entre le climat organisationnel dit "ouvert" et la participation globale à la prise de décision. A partir de cette interprétation, différents facteurs pourraient expliquer le rejet de cette première hypothèse. Par exemple, considérant les définitions citées auparavant sur le climat organisationnel, le climat ouvert et la participation, il semblerait, à partir de l'analyse des réponses fournies sur les questions pertinentes, que la

relation principal/enseignants était difficile. Cette difficulté caractérisant les relations n'aurait pas favorisé l'émergence d'actions de leadership, d'où un taux restreint de participation.

Un autre facteur pouvant expliquer cette difficulté dans les relations entre le principal et les enseignants, serait la période particulière durant laquelle les sujets ont répondu au questionnaire, soit quelques jours avant le déclenchement d'une grève anticipée par les enseignants. Il est possible que les relations plus tendues entre le principal et les enseignants durant cette période aient influencé la nature des données communiquées par les répondants à l'intérieur du questionnaire. En plus, la crainte exprimée par certains répondants de voir les résultats de cette enquête utilisés pour des fins reliées à la négociation en cours, est peut-être un facteur qui a également influencé la façon de répondre.

La deuxième hypothèse se lit comme suit:

Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le "score" de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine du Programme et de l'Enseignement.

Cette hypothèse est confirmée.

Pour vérifier cette hypothèse, la formule utilisée par Adelson (1972) fut reprise, à savoir la comparaison entre le degré d'ouverture du climat et le "score" de participation de l'enseignant dans le sous-test Programme et Enseignement.

Le coefficient de corrélation qui résulta des calculs est de .2396. L'hypothèse est confirmée parce que le coefficient de corrélation est supérieur à la valeur critique fixée à .1579 selon un seuil de signification déjà établi à .05.

L'étude de Adelson (1972) donna un coefficient de corrélation de .22 pour cette hypothèse (significatif à .01). Selon l'auteur, les enseignants qui ont un "score" élevé dans le climat d'ouverture tendent à participer davantage au niveau du Programme et Enseignement.

Selon nos attentes et en accord avec le résultat de l'étude de Adelson (1972), à l'effet qu'à un climat ayant un haut degré d'ouverture correspondrait un degré élevé de participation des enseignants dans la prise de décision au niveau du Programme et Enseignement, les résultats de notre étude ont démontré une relation significative entre ces deux variables. Ceci peut s'expliquer du fait que, de plus en plus, les enseignants sont sollicités à participer à l'élaboration et à la révision des programmes, aux méthodes d'enseignement et à son évaluation. De plus, l'insistance que met le ministère de

l'Education à encourager la participation des enseignants dans l'élaboration de programmes, par exemple dans le document L'école québécoise (pp. 88-93), oblige les commissions scolaires à créer un environnement propice à la participation des enseignants dans les décisions touchant les programmes et les méthodes d'enseignement.

La troisième hypothèse se lit comme suit:

Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le "score" de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine du Personnel enseignant.

Cette hypothèse est confirmée.

Pour vérifier cette hypothèse, la formule utilisée par Adelson (1972) fut reprise, à savoir la comparaison entre le degré d'ouverture du climat et le "score" de participation des enseignants dans le sous-test Personnel enseignant.

Le coefficient de corrélation qui résulta des calculs est de -.1579. L'hypothèse est confirmée car le coefficient de corrélation est égal à la valeur critique fixée à $\pm .1579$ établie auparavant avec un seuil de signification de .05.

L'étude de Adelson (1972) donna un coefficient de corrélation de .23 pour cette hypothèse (significatif à .01).

Conformément à nos attentes et au résultat obtenu par Adelson (1972), il y a une corrélation significative entre le climat d'ouverture et la participation dans la prise de décision concernant le Personnel enseignant. Cependant, contrairement cette fois à nos attentes et au résultat obtenu par Adelson, la corrélation est négative. Comment peut-on expliquer le phénomène que, malgré le climat dit "ouvert", nous obtenions un faible taux de participation des enseignants dans la prise de décision concernant le Personnel enseignant? Ce phénomène pourrait s'expliquer de la façon suivante: la lecture des questions touchant le Personnel enseignant (voir Appendice D) tirée de l'instrument SONDAGE SUR LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE DE DECISION nous permet de constater que les questions se rapportent entre autres au congédiement des enseignants, à la supervision, aux politiques de transfert et à la sélection des nouveaux membres, etc., bref aux décisions où les enseignants sembleraient préférer ne pas intervenir, possiblement pour conserver de bonnes relations avec leurs collègues et peut-être même d'éviter des conflits de personnalité. Dans le contexte québécois en général et en particulier pour ce qui concerne notre population, les enseignants, par l'entremise de leurs représentants syndicaux, réfèrent habituellement les points

litigieux touchant le personnel enseignant à la commission scolaire ou à la direction de l'école. De plus, la convention collective des enseignants consacre plusieurs articles sur le processus d'^{ta}affection, mutation et congédiement. C'est ce qui expliquerait que, malgré un climat dit "ouvert", le taux de participation des enseignants, dans ce domaine de prise de décision, soit faible. Il serait d'ailleurs intéressant qu'une autre recherche étudie en profondeur cette question précise pour laquelle les résultats obtenus ne correspondent pas à ceux de Adelson.

La quatrième hypothèse se lit comme suit:

Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score de participation des enseignants dans le domaine des Services aux étudiants.

Cette hypothèse est confirmée.

Pour vérifier cette hypothèse, la formule également utilisée par Adelson (1972) fut reprise, à savoir la comparaison entre le "score" d'ouverture du climat et le "score" de participation de l'enseignant dans le sous-test Service aux étudiants.

Le coefficient de corrélation qui résulta des calculs est de .2648. L'hypothèse est confirmée, car le coefficient de

corrélation est supérieur à la valeur critique .1579 établie auparavant avec un seuil de signification de .05.

L'étude de Adelson (1972) donna un coefficient de corrélation de .34 (significatif à .01) pour cette hypothèse.

Selon nos attentes et en accord avec le résultat de l'étude de Adelson, à l'effet qu'à un climat ayant un haut degré d'ouverture correspondrait un degré élevé de participation des enseignants dans la prise de décision au niveau des Services aux étudiants, les résultats de notre étude ont démontré une relation significative entre ces deux variables. Selon Adelson (1972, p. 58), un climat d'ouverture élevé dans l'école semble favoriser une meilleure participation de l'enseignant dans la prise de décision au niveau des Services aux étudiants.

Précisons que le questionnaire SPE comportait onze articles de décision traitant des étudiants, incluant la conduite, les activités et les tâches. A la lumière des résultats, il semble que le climat d'ouverture favorise des actions qui permettent à l'enseignant de participer à l'organisation d'activités étudiantes. Il est intéressant de constater que, selon les résultats obtenus, l'enseignant ne se limiterait pas uniquement à l'enseignement de sa matière mais qu'il participerait à l'organisation d'activités étudiantes favorisant ainsi l'épanouissement plus complet de l'étudiant.

La cinquième hypothèse se lit comme suit:

Il y aura relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine de l'Organisation.

Cette hypothèse est rejetée.

Avant d'interpréter et de discuter les résultats de cette hypothèse, rappelons que les articles de décisions touchant l'Organisation portaient sur les horaires, l'utilisation des locaux, l'entretien et les règlements.

Dans le but de vérifier cette hypothèse, la formule de Adelson (1972) fut utilisée, à savoir la comparaison entre le "score" d'ouverture et le "score" de participation de l'enseignant dans le sous-test Organisation.

Le coefficient de corrélation qui résulta de calculs est de .1402. L'hypothèse est rejetée, car le coefficient de corrélation est plus petit que la valeur critique .1579 déjà établie avec un seuil de signification de .05.

L'étude de Adelson (1972) donna un coefficient de corrélation de .22 pour cette hypothèse (significatif à .01).

Le rejet de cette hypothèse nous porte à croire qu'il n'existe aucune relation significative à l'effet qu'un climat ayant un haut degré d'ouverture correspondrait à un degré élevé de participation dans la prise de décision dans le domaine de l'Organisation. Par contre, l'étude effectuée par Adelson (1972, p. 58) avait produit un coefficient de corrélation de .22 (significatif à .01). Selon l'interprétation qu'en fait Adelson, les enseignants qui ont noté un degré d'ouverture élevé tendent à participer davantage aux décisions dans le domaine de l'Organisation.

Contrairement à nos attentes et au résultat obtenu en rapport avec cette hypothèse par Adelson, à l'effet qu'un climat ayant un haut degré d'ouverture correspondrait à un degré élevé de participation dans la prise de décision dans le domaine de l'Organisation, les résultats de notre étude ont démontré qu'il n'y avait effectivement pas de relation significative entre ces deux variables. A partir de cette interprétation, différents facteurs pourraient expliquer le rejet de cette hypothèse. Par exemple, considérant la précision citée auparavant sur le contenu des questions touchant l'Organisation, il semblerait, à partir de l'analyse des réponses fournies sur les questions pertinentes, que la consultation principal/enseignants soit faible. Cette faiblesse s'expliquerait du fait qu'au niveau secondaire l'horaire de l'enseignant est confectionné à l'aide

de l'informatique. L'enseignant n'est consulté uniquement que sur le choix de sa matière. De plus, l'utilisation des locaux est également déterminée par le principal. Il en est de même pour les décisions touchant l'entretien de l'école et les règlements, elles sont généralement prises par le principal ou la commission scolaire. Cette difficulté caractérisant le processus de consultation n'aurait pas favorisé l'émergence d'actions de leadership, élément important pour créer un climat dit "ouvert", d'où un taux restreint de participation. Un autre facteur pouvant expliquer cette difficulté de voir les enseignants s'impliquer davantage dans les questions touchant l'Organisation, serait la crainte de l'enseignant de se faire reprocher d'accomplir un travail qui relève de l'administration et, par le fait même, de l'employeur. Ce phénomène pourrait aussi contribuer à expliquer le taux restreint de participation dans le domaine des décisions touchant l'Organisation.

Chapitre V
Synthèse et conclusion

Synthèse

Le but de cette étude était d'enquêter sur la relation entre le climat organisationnel des écoles et la participation des enseignants dans la prise de décision.

Cinq hypothèses ont été sondées pour appuyer notre étude. Elles se lisraient de la façon suivante:

Hypothèse I : Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score global de participation des enseignants dans la prise de décision.

Hypothèse II : Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score de participation des enseignants dans la prise de décision au niveau du Programme et de l'Enseignement.

Hypothèse III: Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score global de participation des enseignants dans la prise de décision au niveau du Personnel enseignant.

Hypothèse IV: Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score de participation des enseignants dans la prise de décision au niveau des Services aux étudiants.

Hypothèse V: Il y aura une relation significative entre le climat organisationnel, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score de participation des enseignants dans la prise de décision au niveau de l'Organisation.

L'échantillon utilisé consistait en 110 professeurs répartis dans six écoles secondaires de la Régionale des Vieilles Forges. Ces enseignants répondirent à deux questionnaires:

1. QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT ORGANISATIONNEL (Halpin et Croft, 1963).
2. SONDE SUR LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE DE DECISION (Adelson, 1972).

Les deux principales variables étudiées étaient:

1) l'ouverture du climat organisationnel; 2) le mode de participation des enseignants dans la prise de décision.

Chaque enseignant recevait une feuille d'information personnelle afin de déterminer le profil des répondants. A partir des données compilées, l'existence et la nature de la relation entre ces deux variables mentionnées plus haut, furent vérifiées.

Conclusion

A la lumière des résultats obtenus, examinons les conclusions d'ordre scientifique, d'ordre professionnel et d'ordre politique qui se dégagent de notre étude. Rappelons que ces dimensions avaient été évoquées antérieurement pour justifier l'importance de la recherche.

En premier lieu, considérons le plan scientifique. Au niveau de la recension des écrits, le modèle de prise de décision de Mintzberg regroupait des éléments considérés par divers auteurs comme étant essentiels à l'intérieur d'un modèle de prise de décision. Parmi ces éléments, Mintzberg mentionnait que des facteurs dynamiques comme les "interruptions" causées par les forces de l'environnement pouvaient influencer le processus décisionnel. Il apparaît plausible que ces éléments dynamiques qui ne figurent pas explicitement dans la recherche de Adelson puissent servir à expliquer, au moins en partie, les divergences entre les résultats de notre étude et ceux de Adelson dans les domaines de la participation à la prise de décision en général, de la prise de décision au niveau de l'Organisation et de la prise de décision au niveau du Personnel enseignant. Il se pourrait donc que certaines "interruptions" provenant de l'environnement soient survenues et que celles-ci soient liées à un taux de participation des enseignants à la prise de décision plus faible que prévu, dans les domaines cités auparavant, et ce, malgré un climat dit "ouvert ". Mentionnons en particulier le

phénomène important dans le contexte québécois qu'est la syndicalisation des enseignants. Il semble en effet qu'il faille tenir compte de cette dimension dans une recherche qui étudie la prise de décision et le climat organisationnel dans le domaine scolaire. Il serait donc intéressant que d'autres chercheurs se penchent en profondeur sur les résultats de notre recherche et examinent plus attentivement les liens qui existent entre le mode de participation des enseignants à la prise de décision et le climat organisationnel, mais en tenant compte de l'aspect dynamique du phénomène de syndicalisation des enseignants comme élément "d'interruption" tel que défini dans le modèle de Mintzberg.

Ceci nous amène donc à exprimer une mise en garde pour les chercheurs en ce qui a trait par exemple à la transposition directe de données théoriques issues de recherches nord-américaines lors de l'élaboration de modèles ou cadre conceptuel devant servir à l'interprétation de phénomènes tirés du contexte québécois.

En second lieu, examinons les conclusions touchant le plan professionnel. Les résultats de notre recherche vont possiblement contribuer à des éléments susceptibles d'aider à solutionner des problèmes concrets de fonctionnement auxquels font face le principal et les enseignants dans leurs interrelations quotidiennes. Sachant que, d'une part, un climat ayant un haut

degré d'ouverture correspondrait à un degré élevé de participation des enseignants dans la prise de décision dans le domaine du Programme et Enseignement, de même qu'au niveau des Services aux étudiants, le principal pourrait alors adapter un style de leadership qui favoriserait un climat d'ouverture d'où, possiblement, une plus grande participation des enseignants dans les domaines précités. De plus, la traduction française des deux instruments utilisés pour cette recherche pourrait aider les chercheurs à bâtir d'autres instruments de mesure adaptés au contexte québécois.

En troisième lieu, voyons l'importance de cette recherche sous le plan politique. A la lumière des résultats obtenus pour l'hypothèse qui postulait une relation significative entre le climat organisationnel des écoles, tel que déterminé par le degré d'ouverture, et le score de participation des enseignants dans le domaine des Services aux étudiants, il est intéressant de constater que, dans un climat dit "ouvert" l'enseignant ne se limitait pas uniquement à l'enseignement de sa matière, mais qu'il visait également l'épanouissement de l'étudiant. Rappons à cet effet que, depuis quelques années, des contraintes budgétaires obligent les commissions scolaires à réduire le nombre de personnes ressources au niveau du personnel non-enseignant (psychologues, orienteurs, etc.), ce qui amène une diminution de services complémentaires à l'enseignement mais pertinente à

l'épanouissement de l'étudiant. Ces services étaient auparavant offerts par le personnel non-enseignant. C'est pourquoi il serait souhaitable de promouvoir un climat dit "ouvert" de manière à favoriser de la part des enseignants des interventions allant au-delà de l'enseignement de la matière pour permettre l'épanouissement de l'étudiant. Selon cette interprétation, le récent document intitulé Au-delà de l'exemple (1980) et publié par la Direction générale des réseaux du ministère de l'Education, serait pour une école où il existe un climat dit "ouvert" susceptible de stimuler des interventions favorisant l'épanouissement de l'étudiant.

A la suite des réflexions ci-dessus touchant notamment le plan scientifique, le plan professionnel et le plan politique, il est donc apparent qu'il y ait lieu de poursuivre des recherches qui permettront de vérifier le bien-fondé de nos conclusions, étant donné la divergence de nos résultats d'avec ceux de Adelson.

Appendice A

Janvier 1980

Cher(e) collègue,

Dans le cadre du programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, j'effectue une étude qui a pour but de déterminer la relation entre la participation dans la prise de décision chez l'enseignant et le climat de l'école. A cette fin, je requiers votre bienveillante collaboration.

Vous trouverez ci-joint deux questionnaires. Le premier traite des modalités de votre participation dans la prise de décision à l'intérieur de l'école. Le second traite du climat organisationnel de votre école. Vous trouverez également des feuilles-réponses afin de faciliter la compilation des données.

Je vous serais fort reconnaissant si vous pouviez m'accorder environ quarante-cinq (45) minutes de votre temps pour répondre à ces deux questionnaires. Vous trouverez sur la deuxième feuille des questionnaires les directives ayant trait à la façon de compléter les questionnaires.

Ces deux questionnaires sont anonymes et seront traités de façon confidentielle.

Vous êtes prié(e) d'insérer dans l'enveloppe fournie à cette fin les deux feuilles-réponses et la feuille Informations personnelles, de remettre l'enveloppe scellée au responsable désigné dans votre école.

Veuillez agréer l'expression de ma plus vive reconnaissance.


Claude Baril
Maitrise en éducation

SONDAGE SUR LA PARTICIPATION DE L'ENSEIGNANT
DANS LA PRISE DE DECISION

(Gary I. Adelson)

Le but de ce questionnaire est de déterminer comment les professeurs sont impliqués dans la prise de décision.

Les articles de ce questionnaire décrivent une série d'activités scolaires reliées à la prise de décision. Nous vous demandons d'indiquer la manière dont vous avez participé dans chacune de ces décisions.

L'échelle descriptive sur laquelle vous devrez évaluer les articles figure sur la feuille "DIRECTIVES".

L'information provenant de ce questionnaire servira à développer un modèle d'implication de l'enseignant dans la prise de décision et sa forme de participation.

DIRECTIVES

La manière dont vous pouvez être impliqué dans la prise de décision peut s'exprimer selon les modes de comportement administratifs suivants:

1. Annoncer: dans cette situation, l'administration et/ou le principal déterminent un plan d'action et font rapport de leur décision au personnel enseignant.
2. Sondier: dans cette situation, l'administration et/ou le principal soumettent une décision "tentative" pour voir la réaction des enseignants. La décision finale appartient cependant au principal ou à l'administration.
3. Solliciter: dans cette situation, l'administration et/ou le principal discutent du problème avec les enseignants et les invitent à suggérer des voies possibles d'action. Ces suggestions s'ajoutent aux autres alternatives que le principal (ou l'administration) considérera en vue de prendre la décision finale.
4. Coopérer: dans cette situation, l'administration et/ou le principal travaillent à développer avec les enseignants une solution mutuellement acceptable.
5. Déléguer: dans cette situation, les enseignants travaillant individuellement ou à l'intérieur d'un comité déterminent la voie d'action à retenir.

Voici un exemple-type d'article que l'on retrouve dans le questionnaire:

Fixer l'ordre du jour lors d'une réunion de professeurs:

1 2 3 (4) 5

SONDAGE SUR LA PARTICIPATION DE L'ENSEIGNANT
DANS LA PRISE DE DECISION

1. Développer un plan visant l'intégration au corps professoral des nouveaux enseignants.
2. Sélectionner des nouveaux manuels pour votre matière d'enseignement.
3. Etablir le calendrier scolaire de l'école.
4. Etablir les critères d'admissibilité pour la participation dans les associations d'étudiants ou activités étudiantes.
5. Etablir une politique concernant l'ampleur et la nature des activités étudiantes.
6. Etablir un programme de relations école-milieu.
7. Développer des objectifs et buts des programmes d'enseignement.
8. Développer des directives à l'étudiant pour la bonne marche de l'école.
9. Décider de garder ou de congédier des enseignants.
10. Déterminer le contenu de chaque cours à l'intérieur du programme.
11. Etablir une politique de contrôle d'absences à l'école.
12. Répartir les locaux et les salles de cours.
13. Développer des procédures pour la supervision des enseignants.
14. Etablir des critères pour la sélection du personnel enseignant.
15. Déterminer une politique visant à contrôler le contenu des publications étudiantes.

16. Développer des programmes pour les étudiants lents et les surdoués.
17. Sélectionner du matériel didactique et de l'équipement.
18. Etablir des politiques de transfert d'un enseignant.
19. Développer et sélectionner des nouvelles techniques d'enseignement ou programmes expérimentaux.
20. Sélectionner des enseignants ayant la tâche de superviser les enseignants en probation.
21. Sélectionner des nouveaux membres dans votre groupe-matière.
22. Déterminer des types d'organisation d'étudiants à être reconnus.
23. Etablir une politique permettant l'utilisation de l'école après les cours.
24. Déterminer la nature et l'étendue des droits et priviléges des étudiants.
25. Développer un système de billet de circulation pour la bonne marche de l'école.
26. Etablir des groupes de travail pour faire l'étude des programmes (revision, élaboration) durant l'été.
27. Etablissement de codes de conduite et des codes de tenue vestimentaire.
28. Etablir des procédures pour les randonnées à l'extérieur.
29. Etablir des procédures pour obtenir les services d'entretien ménager.
30. Etablir des horaires d'examens pour l'école.
31. Déterminer les méthodes d'enseignement.
32. Sélectionner des professeurs pour les cours de rattrapage ou la revision des programmes.
33. Sélectionner des enseignants en vue de congés pour perfectionnement.
34. Déterminer une politique concernant l'enseignement de matières prêtant à controverse (cours sur la sexualité, etc.).

35. Développer des programmes pour intégrer les nouveaux étudiants.
36. Développer des règles disciplinaires dans l'école.
37. Elaborer et reviser des programmes d'études.
38. Etablir des politiques en vue de l'utilisation de l'école par le milieu.
39. Etablir les critères d'éligibilité pour siéger au conseil étudiant.
40. Etablir les degrés scolaires à l'intérieur de l'école.
41. Etablir des procédures pour l'allocation et l'entretien du matériel audio-visuel.
42. Sélectionner des volumes de bibliothèque.
43. Développer des procédures pour la répartition des tâches d'encadrement.
44. Sélectionner des professeurs pour participer à des colloques.

Appendice B

DIRECTIVES

Un exemple d'un article typique tiré du QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT ORGANISATIONNEL apparaît ci-dessous.

1. Se produit rarement
2. Se produit quelquefois
3. Se produit souvent
4. Se produit très fréquemment

Les enseignants s'appellent par leurs prénoms 1 2 (3) 4

Dans cet exemple, le répondant a indiqué l'alternative 3 pour montrer que la relation interpersonnelle décrite par l'article "se produit souvent" dans son école. Bien sûr, n'importe quelle autre alternative pourrait être choisie, dépendant de la fréquence du comportement décrit par cet article dans votre école.

Veuillez indiquer votre réponse clairement, comme dans l'exemple. S'il vous plaît assurez-vous que vous répondez à chaque article.

QUESTIONS

7. Les amis les plus intimes des enseignants sont d'autres membres du corps enseignant de cette école.
8. Les façons d'agir des enseignants à cette école sont agaçantes.
9. A la fin des cours, des professeurs donnent de leur temps aux étudiants pour régler des problèmes personnels.
10. Des directives pour l'utilisation d'équipement audio-visuel sont disponibles.
11. Les enseignants invitent d'autres membres du corps enseignant à leur rendre visite à la maison.
12. Il y a un groupe minoritaire d'enseignants qui s'oppose toujours à la majorité.
13. Des volumes additionnels sont disponibles pour l'utilisation en classe.
14. Un temps suffisant est accordé pour préparer des rapports administratifs (bulletins, retards, etc.).

Dans cet exemple, le répondant indique l'alternative 4 pour montrer qu'il a joué un rôle coopératif dans la prise de décision.

Sur la feuille-réponse, veuillez indiquer le type de votre implication dans chacun des cas de prise de décision cités. Indiquez clairement votre réponse à chaque question, comme l'exemple ci-dessus.

QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT
ORGANISATIONNEL, FORME 4

A.W. Halpin et D.B. Croft

Les articles de ce questionnaire décrivent des comportements typiques ou des conditions qui se produisent à l'intérieur d'une organisation scolaire centrale.

Veuillez indiquer jusqu'à quel point chacune de ces descriptions caractérise votre école. Veuillez ne pas évaluer les articles en termes de "bon" ou "mauvais" comportement, mais lisez chaque article soigneusement et répondez en termes de "comment l'énoncé décrit-il bien votre école".

L'échelle descriptive sur laquelle vous devrez évaluer les articles figure au haut de la page de la feuille-réponse. S.v.p. lisez les directives concernant la façon de répondre au questionnaire.

Le but de ce questionnaire est de décrire les différents comportements des enseignants et les différentes conditions dans lesquelles ils doivent travailler. Après avoir répondu au questionnaire, nous examinerons les comportements ou conditions qui ont été décrits comme étant typiques par la majorité des professeurs de votre école, et nous construirons à partir de cette description un portrait du climat organisationnel de votre école.

15. Les enseignants connaissent le contexte familial des autres membres du corps enseignant.
16. Les enseignants exercent une pression de groupe sur les enseignants non-conformistes.
17. Lors des réunions du corps enseignant, il y a un atmosphère de travail.
18. La paperasserie administrative est encombrante à cette école.
19. Les enseignants parlent de leur vie personnelle aux autres membres du corps enseignant.
20. Les enseignants cherchent à obtenir des "faveurs" spéciales du principal.
21. Le matériel scolaire est disponible en tout temps pour le travail de classe.
22. Les bulletins de rendement scolaire requièrent trop de travail.
23. Les enseignants ont du plaisir à socialiser ensemble durant les heures d'école.
24. Les enseignants interrompent les autres membres du corps enseignant qui sont en train de parler durant les réunions du personnel.
25. La plupart des enseignants ici acceptent les défauts de leurs collègues.
26. Les enseignants ont trop de demandes pour participer à des comités.
27. Il y a du rire considérable lors des rencontres informelles des enseignants.
28. Les enseignants posent des questions insignifiantes lors des réunions du corps enseignant.
29. Un service d'entretien ménager est disponible au besoin.
30. Les tâches administratives routinières (contrôle des absences, etc.) nuisent au travail de l'enseignement.
31. Les enseignants préparent par eux-mêmes les rapports administratifs (bulletins, retards, etc.).

32. Les enseignants parlent longtemps et de façon décousue lors des réunions du corps enseignant.
33. Les enseignants à cette école manifestent beaucoup d'esprit d'école.
34. Le principal se dérange pour aider les enseignants.
35. Le principal aide les professeurs à résoudre des problèmes personnels.
36. Les enseignants à cette école se tiennent à l'écart des autres.
37. Les enseignants font leur travail avec beaucoup d'énergie, de vigueur et de plaisir.
38. Le principal donne l'exemple en travaillant fort lui-même.
39. Le principal accorde des faveurs personnelles aux enseignants.
40. Les enseignants prennent leur casse-croûte par eux-mêmes dans leurs propres classes.
41. Le moral des enseignants est élevé.
42. Le principal utilise une critique constructive.
43. Le principal reste après l'école pour aider les enseignants à finir leur travail.
44. Les enseignants socialisent ensemble en petits groupes fermés.
45. Le principal prend toutes les décisions par rapport aux horaires de classe.
46. Les enseignants sont contactés chaque jour par le principal.
47. Le principal est bien préparé lorsqu'il prend la parole aux activités en rapport avec l'école.
48. Le principal aide les membres du personnel à régler des conflits mineurs.
49. Le principal dresse l'horaire de travail pour les enseignants.
50. Les enseignants quittent les lieux durant les heures d'école.
51. Les enseignants aident à déterminer quels cours seront donnés.

52. Le principal corrige les erreurs des enseignants.
53. Le principal parle beaucoup.
54. Le principal explique ses raisons de critiquer les enseignants.
55. Le principal est sympathique aux revendications salariales des enseignants.
56. Le travail supplémentaire pour les enseignants est affiché bien en évidence.
57. Les règlements établis par le principal ne sont jamais remis en question.
58. Le principal voit au bien-être personnel des enseignants.
59. Le service de secrétariat de l'école est accessible pour l'usage des enseignants.
60. Le principal dirige la réunion du corps enseignant comme une réunion d'affaires.
61. Le principal est dans la bâtisse (école) avant que les enseignants arrivent.
62. Les enseignants travaillent ensemble à préparer des rapports administratifs (bulletins, retards, etc.).
63. Les réunions du corps enseignant sont organisées suivant un ordre du jour serré.
64. Les réunions du corps enseignant sont surtout des réunions où le principal donne ses rapports.
65. Le principal annonce aux enseignants les nouvelles idées dont il a pris connaissance.
66. Les enseignants parlent de quitter le système scolaire.
67. Le principal examine l'habileté des enseignants face à leur matière d'enseignement.
68. Le principal est facile à comprendre.
69. L'enseignant est informé des observations du principal suite à une visite dans la classe.
70. Le principal s'assure que les enseignants travaillent à leur pleine capacité.

SONDAGE SUR LA PARTICIPATION DE L'ENSEIGNANT
DANS LA PRISE DE DECISION

Feuille-réponse

	1. Annoncer	2. Sonder	3. Solliciter	4. Coopérer	5. Déléguer
1)	1 2 3 4 5			23)	1 2 3 4 5
2)	1 2 3 4 5			24)	1 2 3 4 5
3)	1 2 3 4 5			25)	1 2 3 4 5
4)	1 2 3 4 5			26)	1 2 3 4 5
5)	1 2 3 4 5			27)	1 2 3 4 5
6)	1 2 3 4 5			28)	1 2 3 4 5
7)	1 2 3 4 5			29)	1 2 3 4 5
8)	1 2 3 4 5			30)	1 2 3 4 5
9)	1 2 3 4 5			31)	1 2 3 4 5
10)	1 2 3 4 5			32)	1 2 3 4 5
11)	1 2 3 4 5			33)	1 2 3 4 5
12)	1 2 3 4 5			34)	1 2 3 4 5
13)	1 2 3 4 5			35)	1 2 3 4 5
14)	1 2 3 4 5			36)	1 2 3 4 5
15)	1 2 3 4 5			37)	1 2 3 4 5
16)	1 2 3 4 5			38)	1 2 3 4 5
17)	1 2 3 4 5			39)	1 2 3 4 5
18)	1 2 3 4 5			40)	1 2 3 4 5
19)	1 2 3 4 5			41)	1 2 3 4 5
20)	1 2 3 4 5			42)	1 2 3 4 5
21)	1 2 3 4 5			43)	1 2 3 4 5
22)	1 2 3 4 5			44)	1 2 3 4 5

QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT ORGANISATIONNELFeuille-réponse

1. Se produit rarement 3. Se produit souvent
 2. Se produit quelquefois 4. Se produit très fréquemment

7. 1 2 3 4	28. 1 2 3 4	49. 1 2 3 4
8. 1 2 3 4	29. 1 2 3 4	50. 1 2 3 4
9. 1 2 3 4	30. 1 2 3 4	51. 1 2 3 4
10. 1 2 3 4	31. 1 2 3 4	52. 1 2 3 4
11. 1 2 3 4	32. 1 2 3 4	53. 1 2 3 4
12. 1 2 3 4	33. 1 2 3 4	54. 1 2 3 4
13. 1 2 3 4	34. 1 2 3 4	55. 1 2 3 4
14. 1 2 3 4	35. 1 2 3 4	56. 1 2 3 4
15. 1 2 3 4	36. 1 2 3 4	57. 1 2 3 4
16. 1 2 3 4	37. 1 2 3 4	58. 1 2 3 4
17. 1 2 3 4	38. 1 2 3 4	59. 1 2 3 4
18. 1 2 3 4	39. 1 2 3 4	60. 1 2 3 4
19. 1 2 3 4	40. 1 2 3 4	61. 1 2 3 4
20. 1 2 3 4	41. 1 2 3 4	62. 1 2 3 4
21. 1 2 3 4	42. 1 2 3 4	63. 1 2 3 4
22. 1 2 3 4	43. 1 2 3 4	64. 1 2 3 4
23. 1 2 3 4	44. 1 2 3 4	65. 1 2 3 4
24. 1 2 3 4	45. 1 2 3 4	66. 1 2 3 4
25. 1 2 3 4	46. 1 2 3 4	67. 1 2 3 4
26. 1 2 3 4	47. 1 2 3 4	68. 1 2 3 4
27. 1 2 3 4	48. 1 2 3 4	69. 1 2 3 4
		70. 1 2 3 4

QUESTIONNAIRE DE LA DESCRIPTION DU CLIMAT ORGANISATIONNELFORME 4Informations personnelles

Veuillez cocher sur le tiret approprié.

1. Nom de l'école: _____

2. Age: _____

20 - 29	1.	_____
30 - 39	2.	_____
40 - 49	3.	_____
50 - 59	4.	_____
60 et +	5.	_____

3. Sexe: _____

Masculin	1.	_____
Féminin	2.	_____

4. Total des années d'expérience
dans l'enseignement: _____

0 - 4	1.	_____
5 - 9	2.	_____
10 - 19	3.	_____
20 et +	4.	_____

5. Nombre d'années dans l'école où
vous enseignez actuellement: _____

0 - 4	1.	_____
5 - 9	2.	_____
10 - 19	3.	_____
20 et +	4.	_____

6. Le plus haut diplôme obtenu:

Moins de 4 ans de collège	1.	_____
Baccalauréat	2.	_____
Baccalauréat + 30	3.	_____
Maitrise	4.	_____
Maitrise + 30	5.	_____
Plus que maitrise + 30	6.	_____

Appendice C

ARTICLES DE DECISION

Catégories

1. Organisation: articles impliquant des décisions sur l'administration générale de l'école, soit les horaires, l'utilisation des locaux, l'entretien et les règlements.
2. Programme et Enseignement: articles impliquant des décisions sur le programme éducationnel, soit les méthodes d'enseignement, cours offerts et contenus, et l'évaluation.
3. Personnel enseignant: articles impliquant des décisions sur le personnel, les tâches (assignments), l'évaluation et les réunions.
4. Services aux étudiants: articles impliquant des décisions sur les étudiants, incluant la conduite, les activités et les tâches.

Décisions se rapportant à l'Organisation

3. Etablir le calendrier scolaire de l'école.
6. Etablir un programme de relations école-milieu.
11. Etablir une politique de contrôle d'absences à l'école.
12. Répartir les locaux et les salles de cours.
23. Etablir une politique permettant l'utilisation de l'école après les cours.
25. Développer un système de billet de circulation pour la bonne marche de l'école.
29. Etablir des procédures pour obtenir les services d'entretien ménager.
30. Etablir des horaires d'examens pour l'école.
38. Etablir des politiques en vue de l'utilisation de l'école par le milieu.
40. Etablir les degrés scolaires à l'intérieur de l'école.
41. Etablir des procédures pour l'allocation et l'entretien du matériel audio-visuel.

Décisions se rapportant au Personnel enseignant

1. Développer un plan visant l'intégration au corps professoral des nouveaux enseignants.
9. Décider de garder ou de congédier des enseignants.
13. Développer des procédures pour la supervision des enseignants.
14. Etablir des critères pour la sélection du personnel enseignant.

18. Etablir des politiques de transfert d'un enseignant.
20. Sélectionner des enseignants ayant la tâche de superviser les enseignants en probation.
21. Sélectionner des nouveaux membres dans votre groupe-matière.
33. Sélectionner des enseignants en vue de congés pour perfectionnement.
42. Sélectionner des volumes de bibliothèque.
43. Développer des procédures pour la répartition des tâches d'encadrement.
44. Sélectionner des professeurs pour participer à des colloques.

Décisions se rapportant aux Services aux étudiants

4. Etablir les critères d'admissibilité pour la participation dans les associations d'étudiants ou activités étudiantes.
5. Etablir une politique concernant l'ampleur et la nature des activités étudiantes.
8. Développer des directives à l'étudiant pour la bonne marche de l'école.
15. Déterminer une politique visant à contrôler le contenu des publications étudiantes.
22. Déterminer des types d'organisation d'étudiants à être reconnus.
24. Déterminer la nature et l'étendue des droits et priviléges des étudiants.
27. Etablissement de codes de conduite et des codes de tenue vestimentaire.
28. Etablir des procédures pour les randonnées à l'extérieur.
35. Développer des programmes pour intégrer les nouveaux étudiants.

36. Développer des règles disciplinaires dans l'école.
39. Etablir les critères d'éligibilité pour siéger au conseil étudiant.

Décisions se rapportant au Programme et Enseignement

2. Sélectionner des nouveaux manuels pour votre matière d'enseignement.
7. Développer des objectifs et buts des programmes d'enseignement.
10. Déterminer le contenu de chaque cours à l'intérieur du programme.
16. Développer des programmes pour les étudiants lents et les surdoués.
17. Sélectionner du matériel didactique et de l'équipement.
19. Développer et sélectionner des nouvelles techniques d'enseignement ou programmes expérimentaux.
26. Etablir des groupes de travail pour faire l'étude des programmes (revision, élaboration) durant l'été.
31. Déterminer les méthodes d'enseignement.
32. Sélectionner des professeurs pour les cours de rattrapage ou la revision des programmes.
34. Déterminer une politique concernant l'enseignement de matières prêtant à controverse (cours sur la sexualité, etc.).
37. Elaborer et reviser des programmes d'études.

Appendice D

Articles du QDCO composant les huit sous-tests
sur le comportement des professeurs et du principal

Comportement des professeurs

I. Désenagement

8. Les façons d'agir des enseignants à cette école sont agaçantes.
12. Il y a un groupe minoritaire d'enseignants qui s'oppose toujours à la majorité.
16. Les enseignants exercent une pression de groupe sur les enseignants non-conformistes.
20. Les enseignants cherchent à obtenir des "faveurs" spéciales du principal.
24. Les enseignants ont du plaisir à socialiser ensemble durant les heures d'école.
28. Les enseignants posent des questions insignifiantes lors des réunions du corps enseignant.
32. Les enseignants parlent longtemps et de façon décousue lors des réunions du corps enseignant.
36. Les enseignants à cette école se tiennent à l'écart des autres.
44. Les enseignants socialisent ensemble en petits groupes fermés.
66. Les enseignants parlent de quitter le système scolaire.

II. Entrave

10. Des directives pour l'utilisation d'équipement audio-visuel sont disponibles.
14. Un temps suffisant est accordé pour préparer des rapports administratifs.
22. Les bulletins de rendement scolaire requièrent trop de travail.
26. Les enseignants ont trop de demandes pour participer à des comités.
30. Les tâches administratives routinières (contrôle des absences, etc.) nuisent au travail de l'enseignement.

III. Esprit

9. A la fin des cours, des professeurs donnent de leur temps aux étudiants pour régler des problèmes personnels.
13. Des volumes additionnels sont disponibles pour l'utilisation en classe.
17. Lors des réunions du corps enseignant, il y a une atmosphère de travail.
21. Le matériel scolaire est disponible en tout temps pour le travail de classe.
25. La plupart des enseignants ici acceptent les défauts de leurs collègues.
27. Il y a du rire considérable lors des rencontres informelles des enseignants.
29. Un service d'entretien ménager est disponible au besoin.
33. Les enseignants à cette école manifestent beaucoup d'esprit d'école.

37. Les enseignants font leur travail avec beaucoup d'énergie, de vigueur et de plaisir.

41. Le moral des enseignants est élevé.

IV. Intimité

7. Les amis les plus intimes des enseignants sont d'autres membres du corps enseignant de cette école

11. Les enseignants invitent d'autres membres du corps enseignant à leur rendre visite à la maison.

15. Les enseignants connaissent le contexte familial des autres membres du corps enseignant.

19. Les enseignants parlent de leur vie personnelle aux autres membres du corps enseignant.

23. Les enseignants ont du plaisir à socialiser ensemble durant les heures d'école.

31. Les enseignants préparent par eux-mêmes les rapports administratifs (bulletins, retards, etc.).

62. Les enseignants travaillent ensemble à préparer des rapports administratifs (bulletins, retards, etc.).

Comportement du principalV. Attitude distante ou désintérêt

40. Les enseignants prennent leur casse-croûte par eux-mêmes dans leurs propres classes.
46. Les enseignants sont contactés chaque jour par le principal.
50. Les enseignants quittent les lieux durant les heures d'école.
57. Les règlements établis par le principal ne sont jamais remis en question.
59. Le service de secrétariat de l'école est accessible pour l'usage des enseignants.
60. Le principal dirige la réunion du corps enseignant comme une réunion d'affaires.
63. Les réunions du corps enseignant sont organisées suivant un ordre du jour serré.
64. Les réunions du corps enseignant sont surtout des réunions où le principal donne ses rapports.
69. L'enseignant est informé des observations du principal suite à une visite dans la classe.

VI. Accent sur la production

45. Le principal prend toutes les décisions par rapport aux horaires de classe.
49. Le principal dresse l'horaire de travail pour les enseignants.

52. Le principal corrige les erreurs des enseignants.
53. Le principal parle beaucoup.
56. Le travail supplémentaire pour les enseignants est affiché bien en évidence.
67. Le principal examine l'habileté des enseignants face à leur matière d'enseignement.
70. Le principal s'assure que les enseignants travaillent à leur pleine capacité.

VII. Poussée

34. Le principal se dérange pour aider les enseignants.
38. Le principal donne l'exemple en travaillant fort lui-même.
42. Le principal utilise une critique constructive.
47. Le principal est bien préparé lorsqu'il prend la parole aux activités en rapport avec l'école.
54. Le principal explique ses raisons de critiquer les enseignants.
58. Le principal voit au bien-être personnel des enseignants.
61. Le principal est dans la bâtisse (école) avant que les enseignants arrivent.
65. Le principal annonce aux enseignants les nouvelles idées dont il a pris connaissance.
68. Le principal est facile à comprendre.

VIII. Considération

35. Le principal aide les professeurs à résoudre des problèmes personnels.
39. Le principal accorde des faveurs personnelles aux enseignants.
43. Le principal reste après l'école pour aider les enseignants à finir leur travail.
48. Le principal aide les membres du personnel à régler des conflits mineurs.
51. Les enseignants aident à déterminer quels cours seront donnés.
55. Le principal est sympathique aux revendications salariales des enseignants.

Références bibliographiques

ADELSON, G.

1972 A Study of the Relationship Between Teacher Participation in Decision Making and the Organisational Climate of the School. Unpublished Doctoral Dissertation, State University of New York at Albany.

ARGYRIS, C.

1958 "Some Problems in Conceptualizing Organizational Climate: a Case Study of a Bank". Administration Science Quarterly, 2 (March, 1958).

BARNARD, C.I.

1938 The Functions of the Executive. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

BLAU, P.

1956 Bureaucracy in Modern Society. New York: Random House.

BLUMBERG, A., E. AMIDON

1963 "Teacher Reactions to School Faculty Meetings". The Journal of Educational Research, May-June, 56.

BRADEN, J.N.

1970 A Study of the Relationship Between Teacher, Principal and Student Attitudes and Organizational Climate. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Missouri.

BRIDGES, E.M.

1964 "Teacher Participation in Decision Making". Administrator's Note Book, vol. 12, May 1964.

BRIDGES, E.M.

1967 A Model for Shared Decision Making in the School Principalsip". Educational Administration Quarterly, vol. 3, 1.

BROWN, A.F.

1967 "Research in Organizational Dynamics, Implications for School Administrators". Journal of Educational Administration, 5, May 1967.

BURKET, C.

1965 The Relationship Between Teacher Morale and Democratic School Administration. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pittsburgh.

BURTON, W.H., L.J. BRUECKNER

1955 Supervision a Special Process. New York: Appleton-Century Crofts.

- CALVE, C.
1970 "Participation dans la prise de décision". Revue Information, vol. 10, 4.
- CORWIN, R.G.
1965 "Professional Persons in Public Organizations". Educational Administration Quarterly, 1-3 (Autumn 1965).
- DAVIS, K.
1963 "The Case for Participative Management". Business Horizons (Fall 1963).
- DAVIS, K.
1977 Human Behavior at Work. New York: McGraw-Hill, chap. 9.
- DRUCKER, P.F.
1968 L'efficacité, objectif numéro 1 des cadres. The Effective Executive. Traduit de l'américain par J.E. Leymarie. Paris: Editions d'Organisation.
- FARINOLA, J.C.
1970 A Study of the Relationship Between the Belief Systems of Selected Faculty Association Leaders and the Organizational Climate of Schools. Unpublished Doctoral Dissertation. State University of New York at Albany.
- GIBB, J.R.
1969 Dynamics of Leadership, in F.D. Carver and T.J. Sergiovanni (Eds). Organizations and Human Behavior: Focus on Schools. New York: McGraw-Hill.
- GREGG, R.T.
1957 "The Administrative Process", in R.F. Campbell and R.T. Gregg (Eds). Administrative Behavior in Education. New York: Harper and Row.
- GRIFFITHS, D.E.
1956 Human Relations in School Administration. New York: Appleton-Century Crofts.
- GRIFFITHS, D.E.
1959 Administrative Theory. New York: Appleton.
- GRIFFITHS, D.E.
1969 A Taxonomy Based on Decision-Making, in D.E. Griffiths (Ed.) Developing Taxonomies of Organizational Behavior in Educational Administration. Chicago.

- GORTON, R.
- 1971 "Factors which are Associated with the Principal's Behavior in Encouraging Teacher Participation in School Decision-Making". Journal of Educational Research, 64-7.
- GOODLAD, J.I.
- 1970 Decision-Making for Schools. An Unpublished Paper Delivered for the Project'70 Series of Lectures. Schenectady: New York (September).
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC
- 1979 L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Ministère de l'Education, premier trimestre 1979.
- HALPIN, A.W. et D.B. CROFT
- 1966 The Organizational Climate of Schools, in Andrew-W. Halpin. Theory and Research in Administration. New York: The Macmillan Company.
- HALPIN, A.W.
- 1967 Theory and Research in Administration. New York: Macmillan.
- HERZBERG, F.
- 1966 Work and the Nature of Man. Cleveland: World.
- HOLDAWAY, E.A.
- 1978 "Facet and Overall Satisfaction of Teachers". Educational Administration Quarterly, 14, 1.
- HOY, W.K., C.G. MISKEL
- 1978 Educational Administration: Theory, Research and Practice. Random House.
- KNEZEVICH, S.J.
- 1965 (1975) Administration of Public Education. New York: Harper and Row.
- KNOOP, R., R. O'REILLY
- 1977 "Decision-Making Procedures and Teacher Participation". Canadian Administrator, 17, 3 (December).
- LAURIN, P.
- 1973 "Remise en question de la participation", in Le Management. McGraw-Hill.

- LEAVITT, H.L.
1963 The Social Science of Organisations. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.
- LIKERT, R.
1959 A Motivational Approach to a Modified Theory of Organization and Management, in M. Haire (Ed.). Modern Organization Theory. New York: Wiley.
- LIPHAM, J., J.A. HOEH, jr.
1974 The Principalship: Foundations and Functions. Harper and Row.
- LITTERER, J.A.
1965 The Analysis of Organizations. New York: John Wiley.
- LUTHANS, F.
1977 Organizational Behavior. New York: McGraw-Hill.
- MAC CRIMMON, K.
1974 Managerial Decision-Making, in J.W. McGuire. Contemporary Management. New York: Prentice-Hall.
- MASLOW, A.W.
1954 Motivation and Personality. New York: Harper and Row.
- MC WILLIANS, E.F.
1967 The Organizational Climate and Certain Administrative and Personnel Variables in Selected High Schools. Unpublished Doctoral Dissertation. Rutgers State University.
- KIKLOS, E.
1970 "Increasing Participation in Decision-Making". Canadian Administrator, 9, 6 (March, 1970).
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION
1980 Au-delà de l'exemple. Guide.
- MINTZBERG, H.
1976 "The Structure of 'Unstructured' Decision Processes". Administrative Science Quarterly, v. 21 (June 1976).
- OWENS, R.G.
1970 Organizational Behavior in Schools. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.

- PEDNEAULT, R.
- 1974 La perception professorale du climat organisationnel d'une polyvalente en relation avec l'expérience administrative de son principal. Thèse de maîtrise en éducation, non publiée. Université du Québec à Trois-Rivières.
- PLAXTON, R.P., C.S. BUMBARGER
- 1973 "Participation and Power in Decision-Making Groups". Canadian Administrator, 13, 5 (February 1973).
- RATSOY, E.
- 1969 "Decision-Making: Must it be a Cooperative Activity", in The 1968 Alberta Principals' Leadership Course.
- RICHARDS, M.D.
- 1974 Managerial Decision-Making: a Review, in J.W. McGuire. Contemporary Management. Prentice-Hall.
- ROSE, G.L.
- 1974 Assessing the State of Decision-Making, in J.W. McGuire. Contemporary Management. Prentice-Hall.
- SARGENT, J.C.
- 1967 Organizational Climate of High Schools. Danville, Ill.: Interstate.
- SAUNDERS
- 1966 Cité par Adelson (1972, p. 2), in A Study of the Relationship Between Teacher Participation in Decision-Making and the Organisational Climate of the School. Unpublished Doctoral Dissertation. State University of New York at Albany.
- SERGIOVANNI, T.J.
- 1969 Organizations and Human Behavior Focus on Schools. New York: McGraw-Hill.
- SERGIOVANNI, T.J., F. CAWER
- 1973 The New School Executive: A Theory of Administration. New York: Dood, Mead and Company.
- SCHARF, E.
- 1967 An Investigation of the Relationship Between the Professional Role Orientation and Social Structure of Teacher Groups. Unpublished Doctoral Dissertation. Edmonton: University of Alberta.
- SHARMA, C.
- 1955 "Who Should Make what Decision". Administrator's Notebook, 3.

SIMON, H.A.

1970 Administrative Behavior. Macmillan Company.

SIMON, H.A.

1977 The New Science of Management Decision. Prentice-Hall Inc.

SMITH, A.C.

1973 The Relationship of School Organizational Climate and Student Morale in Selected Schools. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Miami.

TANNER

1966 Cité par Adelson (1972, p. 41), in A Study of the Relationship Between Teacher Participation in Decision-Making and the Organisational Climate of the School. Unpublished Doctoral Dissertation. State University of New York at Albany.

TANNENBAUM, A.S.

1967 Psychologie sociale de l'organisation industrielle. Hommes et techniques.

TAYLOR, D.W.

1965 Decision-Making and Problem Solving, in James G. March (Ed.). Chicago: Handbook of Organisation.

WILLIAMS

1964 Cité par Adelson (1972, p. 33), in A Study of the Relationship Between Teacher Participation in Decision-Making and the Organisational Climate of the School. Unpublished Doctoral Dissertation. State University of New York at Albany.