

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ
A L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A
TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
BRIGITTE SIMONEAU

IDENTIFICATION DU DEGRÉ DE PRÉSENCE DES CONDITIONS PRÉALABLES
A L'IMPLANTATION D'UNE STRATÉGIE DE "GESTION DE L'ÉCOLE PAR LA
BASE" CHEZ LES ENSEIGNANTS ET LES DIRECTEURS D'ÉCOLE,
TEL QUE PERÇU PAR LES ENSEIGNANTS

MAI 1994

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.

N.B.: Dans la présente recherche, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

RÉSUMÉ

La décentralisation du système scolaire semble être le thème émergent du monde de l'éducation des années 90. Une stratégie privilégiée par plusieurs auteurs est la gestion de l'école par la base, par laquelle les écoles individuelles exercent des décisions autonomes sur les sujets reliés à l'enseignement et au fonctionnement de l'école. Les résultats de plusieurs recherches démontrent que certaines conditions préalables peuvent favoriser une implantation positive de la gestion de l'école par la base.

Cent-six enseignants ont répondu à un questionnaire d'enquête visant à identifier le degré de présence, tel que perçu par les enseignants, des conditions préalables à la gestion de l'école par la base chez les enseignants et les directeurs d'école d'une commission scolaire donnée.

De façon globale, les résultats permettent de conclure que les conditions "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants" et "acceptation de l'incertitude" semblent présentes dans la commission scolaire visée par la recherche. Les conditions au sujet desquelles il est possible de stipuler qu'il y aurait matière à amélioration et auxquelles il faudrait porter une attention particulière avant l'implantation de la gestion de l'école par la base sont, en ordre de priorité: la "disponibilité du temps", la "communication rapide à tous les niveaux de la hiérarchie", l'"implication réelle des enseignants dans la prise de décision", l'"efficacité de la direction de l'école" et la "présence de la collégialité au sein de l'école".

L'analyse de variance multivariée MANOVA révèle que les variables "sexe" et "niveau d'enseignement" influencent de façon significative ($p \leq ,05$) le degré de présence de certaines conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. En ce qui concerne les variables "âge", "années d'expérience", "ancienneté à l'école", "niveau de formation" et "grandeur de l'école", il n'a pas été possible d'établir de différence significative.

Les implications théoriques et pratiques de ces résultats sont ensuite discutées. Les principales recommandations qui découlent de la recherche sont: (1) implantation graduelle de la gestion de l'école par la base, (2) clarification des rôles des enseignants, des parents et des membres de la communauté, (3) développement d'une formation interne pour tous les agents impliqués, (4) s'assurer au départ que l'ensemble du milieu scolaire est prêt à assumer un tel projet, (5) s'assurer de l'appui des autorités supérieures, et (6) augmentation de la coopération entre la commission scolaire et le syndicat.

REMERCIEMENTS

La direction de ce mémoire de recherche a été assumée par M. Paul Laurin, professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sa rigueur intellectuelle, sa disponibilité, ses conseils judicieux et ses encouragements furent des atouts majeurs dans l'accomplissement de ce travail de recherche. Pour ce, je désire lui exprimer toute ma reconnaissance.

La patience, la compréhension et les encouragements que Jean-Luc a su m'apporter tout au long de la réalisation de ce travail m'ont été d'un grand support en de nombreuses occasions. Je l'en remercie chaleureusement. Je remercie également mes parents pour leur appui et pour avoir su développer chez moi le goût des études et de l'accomplissement de soi.

Je tiens aussi à témoigner ma grande reconnaissance à l'égard des enseignantes et des enseignants qui ont accepté de répondre au questionnaire de recherche, ainsi qu'au directeur général de la commission scolaire visée pour sa collaboration.

Ces travaux furent grandement facilités par l'octroi de bourses d'études de la part du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche du gouvernement du Québec, du Syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de la Centrale de l'enseignement du Québec. Je remercie sincèrement ces organismes de leur encouragement à la recherche et à la poursuite d'études supérieures.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi

CHAPITRE I: Problématique

1.1 Situation du problème.....	1
1.2 Identification du problème.....	2
1.3 Questions de recherche.....	5
1.4 Importance de la recherche.....	6
1.4.1 Limites de la recherche.....	7

CHAPITRE II: Cadre conceptuel

2.1 La restructuration scolaire.....	8
2.1.1 Historique de la restructuration scolaire.....	9
2.1.2 Expériences de restructuration scolaire dans différents pays.....	10
2.1.3 Définitions de la restructuration scolaire.....	11
2.1.4 Les caractéristiques de la restructura- tion scolaire.....	12

2.1.4.1	Décentralisation de la gestion organisationnelle des écoles...	13
2.1.4.2	Professionnalisation du travail des enseignants.....	14
2.1.4.3	Création de nouveaux rôles et responsabilités pour tous les acteurs du système.....	15
2.1.4.4	Transformation du processus "enseignement-apprentissage" dans les classes.....	21
2.1.5	Les objets de réforme de la restructuration scolaire.....	22
2.1.6	Modèle conceptuel de la restructuration scolaire.....	24
2.2	La gestion de l'école par la base.....	26
2.2.1	Historique de la gestion de l'école par la base.....	26
2.2.2	Les composantes de la gestion de l'école par la base.....	27
2.2.2.1	La décentralisation structurelle.....	28
2.2.2.2	Le transfert de l'autorité.....	29
2.2.3	Recension de la recherche sur la gestion de l'école par la base.....	30
2.2.3.1	Efficiencia de la gestion de l'école par la base.....	31
2.2.3.2	Rôle de la gestion de l'école par la base sur le changement de la culture de l'école.....	32
2.2.3.3	Attitudes et opinions des enseignants sur la gestion de l'école par la base.....	32
2.2.3.4	Evaluation d'expériences d'implantation de la gestion de l'école par la base.....	34
2.2.4	Obstacles à l'implantation de la gestion de l'école par la base.....	37

2.3	Conditions préalables favorisant une implan- tation positive de la gestion de l'école par la base.....	48
2.3.1	Conditions préalables à la gestion de l'école par la base au niveau de la commission scolaire.....	52
2.3.2	Condition préalable à la gestion de l'école par la base au niveau du syndicat.....	54
2.3.3	Conditions préalables à la gestion de l'école par la base au niveau de l'école.....	55
2.3.3.1	Présence de la collégialité au sein de l'école.....	55
2.3.3.2	Capacité de croissance profes- sionnelle chez les enseignants.....	58
2.3.3.3	Efficacité de la direction de l'école.....	60
2.3.3.4	Acceptation de l'incertitude...	63
2.3.3.5	Disponibilité du temps.....	64
2.3.3.6	Implication réelle des ensei- gnants dans la prise de déci- sion.....	64
2.3.3.7	Rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie.....	65
2.4	Variables pouvant influencer le degré de pré- sence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base.....	68
2.5	Objectifs de recherche.....	71

CHAPITRE III: Méthodologie

3.1	Type de recherche.....	72
3.2	Présentation de l'instrument utilisé.....	73
3.3	Echantillonnage.....	77

3.4	Collecte des données.....	80
3.5	Traitement et analyse des données.....	81

CHAPITRE IV: Présentation et analyse des résultats

4.1	Caractéristiques principales des répondants....	83
4.2	Présentation des résultats recueillis par le questionnaire.....	89
4.2.1	Présence de la collégialité au sein de l'école.....	91
4.2.2	Capacité de croissance professionnelle chez les enseignants.....	98
4.2.3	Efficacité de la direction de l'école..	102
4.2.4	Acceptation de l'incertitude.....	107
4.2.5	Disponibilité du temps.....	112
4.2.6	Implication réelle des enseignants dans la prise de décision.....	116
4.2.7	Rapide communication à tous les ni- veaux de la hiérarchie.....	120
4.2.8	Résumé et discussion des résultats.....	123
4.3	Analyses de variance multivariée et univariée.....	135
4.3.1	Selon la variable "sexe".....	136
4.3.2	Selon la variable "grandeur de l'école".....	138
4.3.3	Selon la variable "niveau d'ensei- gnement".....	140
4.3.4	Selon la variable "âge".....	142
4.3.5	Selon la variable "années d'expé- rience".....	144
4.3.6	Selon la variable "ancienneté à l'école".....	147
4.3.7	Selon la variable "niveau de for- mation".....	149
4.3.8	Résumé et discussion des résultats.....	150

CHAPITRE V: Conclusion.....157

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....167

APPENDICES:

- A: Lettre d'autorisation de la Commission d'accès à l'information du Québec
- B: Questionnaire
- C: Lettre de rappel
- D: Résultats pour chacun des échelons de réponse du questionnaire

LISTE DES FIGURES

	Page
Figure 1 Modèle conceptuel de la restructuration scolaire, adapté de Murphy, J. (1991, p.16)	25
Figure 2 Conditions préalables à la gestion de l'école par la base	69

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1 Résultats ou effets de la gestion de l'école par la base: synthèse des recherches présentées	38
Tableau 2 Conditions favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base: synthèse des recherches présentées	43
Tableau 3 Obstacles à l'implantation de la gestion de l'école par la base, d'après la littérature consultée	49
Tableau 4 Obstacles à l'implantation de la gestion de l'école par la base, d'après les résultats de recherche présentés	50
Tableau 5 Recommandations pour l'implantation de la gestion de l'école par la base, d'après les résultats de recherche présentés	51
Tableau 6 Conditions préalables favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base, d'après la littérature consultée	67
Tableau 7 Cadre de référence du questionnaire	74
Tableau 8 Retour des questionnaires selon les caractéristiques des répondants	84
Tableau 9 Caractéristiques connues des non-répondants	85
Tableau 10 Comparaison des répondants à la population totale	86
Tableau 11 Caractéristiques des répondants	88
Tableau 12 Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école"	92

Tableau 13	Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants"	99
Tableau 14	Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "efficacité de la direction de l'école"	103
Tableau 15	Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "acceptation de l'incertitude"	109
Tableau 16	Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "disponibilité du temps"	114
Tableau 17	Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "implication réelle des enseignants dans la prise de décision"	117
Tableau 18	Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie"	121
Tableau 19	Résultats obtenus pour les sept dimensions analysées par le questionnaire	124
Tableau 20	Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants"	126
Tableau 21	Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "acceptation de l'incertitude"	127

Tableau 22	Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école"	129
Tableau 23	Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "efficacité de la direction de l'école"	130
Tableau 24	Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "implication réelle des enseignants dans la prise de décision"	132
Tableau 25	Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie"	133
Tableau 26	Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "disponibilité du temps"	134
Tableau 27	Comparaison des résultats obtenus selon la variable "sexe"	137
Tableau 28	Comparaison des résultats obtenus selon la variable "grandeur de l'école"	139
Tableau 29	Comparaison des résultats obtenus selon la variable "niveau d'enseignement"	141
Tableau 30	Comparaison des résultats obtenus selon la variable "âge"	143
Tableau 31	Comparaison des résultats obtenus selon la variable "années d'expérience"	146
Tableau 32	Comparaison des résultats obtenus selon la variable "ancienneté à l'école"	148
Tableau 33	Comparaison des résultats obtenus selon la variable "niveau de formation"	150

CHAPITRE I

Problématique

Ce premier chapitre est consacré aux éléments constituant la problématique de la recherche. La situation et l'identification du problème sont d'abord présentées, de même que les questions de recherche qui en découlent. L'importance et les limites de la recherche sont ensuite discutées.

1.1 Situation du problème

Vers la fin des années 70 et au cours des années 80, le système scolaire québécois a connu plusieurs transformations pour tenter d'améliorer l'école. Ces changements visaient, entre autres, l'augmentation de la scolarité des enseignants, l'amélioration de leurs conditions de travail, la réforme des contenus de programmes et l'intégration des commissions scolaires primaires et secondaires.

Cependant, ces changements n'ont pas empêché l'émergence de nouveaux problèmes, comme la démotivation et la démobilisation chez les enseignants, un essoufflement et une fatigue au travail généralisés (Carpentier-Roy, 1991), de même qu'un faible taux de réussite chez les élèves et l'augmentation du taux d'abandon scolaire.

Le monde de l'éducation en général est d'accord qu'il faut apporter des changements importants dont, entre autres, l'augmentation de l'autonomie des écoles et l'accroissement du développement professionnel chez les enseignants. Mais il n'existe pas de consensus sur les solutions à adopter.

La restructuration scolaire semble être un des éléments de solution à cette problématique, celle-ci impliquant des changements fondamentaux dans l'organisation et la gestion des écoles publiques. Le centre d'intérêt de la présente recherche se situe donc au niveau des enjeux de la restructuration scolaire. Elle traite plus particulièrement de la "gestion de l'école par la base". Cette stratégie de décentralisation privilégiée par plusieurs auteurs (Barth, 1991; Beare, Caldwell & Millikan, 1989; Caldwell, Smilanich & Spinks, 1988; Coleman, 1987; Elmore & al., 1990; Lindelow, 1981; Murphy, J., 1991; Rothberg & Bozeman, 1990) concerne la restructuration de l'autorité et de la prise de décision en la retournant au niveau même de l'école. Elle inclut également une augmentation significative du pouvoir de la direction de l'école et de ses enseignants dans la prise de décision reliée à l'enseignement et au fonctionnement de l'école. Ces auteurs prétendent que le problème majeur de l'éducation est la centralisation du contrôle auquel l'école est devenue assujettie, et la conséquente distance entre la prise de décision et son niveau d'application.

1.2 Identification du problème

En support à l'idée de décentralisation, le Conseil Supérieur de l'Éducation, dans son rapport annuel 1991-1992, lève le voile sur la nécessité d'un autre modèle quant à la gestion de l'éducation. Il insiste sur une dynamique proprement éducative accordant la préséance à ce qui se passe entre les enseignants et les élèves, et mentionne qu'il faudra situer la responsabilité le plus près possible du lieu où se passe l'action éducative.

Dans le même ordre d'idées, les orientations du ministère de l'éducation visant à accroître la réussite scolaire et à

prévenir l'abandon des études proposent, entre autres, les voies d'actions suivantes (Ministère de l'éducation, 1991, p.7):

- promouvoir la responsabilité et l'engagement des enseignant(e)s par rapport aux décisions qui touchent l'organisation des activités de l'école et l'exercice de l'enseignement, ou qui concernent leur profession;
- (...) assouplir et simplifier le fonctionnement actuel des commissions scolaires, et préciser ce qui pourrait rapprocher les décisions des usagers;
- favoriser l'émergence des modèles originaux en matière d'administration et de pédagogie.

Le rapport de recherche "Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire", publié par la CEQ (Carpentier-Roy, 1991), dégage plusieurs demandes des enseignants comme pistes de solutions et priorités à poursuivre. Ce rapport mentionne, entre autres, que les enseignants revendiquent:

(...) une place réelle dans les structures de pouvoir qui concernent l'acte pédagogique à l'intérieur de l'école, mais aussi dans le fonctionnement décisionnel des commissions scolaires (p.33),

et qu'ils souhaitent également:

(...) avoir des budgets locaux gérés par les enseignantes et les enseignants pour leur permettre d'innover pédagogiquement et d'adapter leur enseignement aux besoins du milieu et ainsi renforcer les zones de plaisir au travail (p.34).

Le concept de décentralisation scolaire implique la transformation de l'organisation scolaire actuelle. Au début des années 80, un nouveau modèle de restructuration et de décentralisation du système scolaire, le "school-based management" désigné dans la présente recherche par la "gestion de l'école

par la base", émerge aux États-Unis et dans certaines provinces de l'ouest canadien. De nombreux projets-pilotes ont depuis été mis à l'essai dans différents milieux scolaires.

Houston (1990, p.226) définit la gestion de l'école par la base comme étant un:

Systeme administratif dans lequel les écoles individuelles exercent des décisions autonomes sur le budget, les programmes, et le personnel, à l'intérieur de directives politiques émises par la commission scolaire.¹

Ce modèle de gestion favorise également l'implication formelle des enseignants dans la prise de décision reliée à l'enseignement et au fonctionnement de l'école.

Les résultats des projets-pilotes expérimentés en différents endroits des États-Unis et du Canada démontrent que plusieurs conditions doivent d'abord être présentes dans l'école et la commission scolaire, pour favoriser une implantation positive de la gestion de l'école par la base (Barnes, 1989; Coleman, 1987; Lindelow, 1981; Ogletree & McHenry, 1990; Rutherford, 1991).

La présente recherche vise donc à identifier le degré de présence, tel que perçu par les enseignants, des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base chez les enseignants et les directeurs d'école d'une commission scolaire donnée. Il s'agit d'abord de déterminer, par la recension des écrits, quelles sont ces conditions devant

¹ Administrative system in which an individual school exercises autonomous decision making on budgets, curriculum, and personnel within policy guidelines sets by its governing board. (Houston, 1990, p.226)

être présentes à l'intérieur de l'école avant même la période d'implantation du projet, et ensuite d'élaborer un ensemble d'indicateurs permettant de vérifier le degré de présence de ces conditions au niveau même de l'école.

Une enquête par questionnaire auprès des enseignants d'une commission scolaire donnée permettra donc d'identifier jusqu'à quel point la stratégie de la gestion de l'école par la base pourrait être applicable dans le milieu scolaire québécois.

1.3 Questions de recherche

Suite à la détermination, par la recension des écrits, des conditions préalables à l'implantation d'une stratégie de gestion de l'école par la base, la question générale de la présente recherche est de s'interroger sur le degré de présence de ces conditions chez les enseignants et les directeurs d'école d'une commission scolaire donnée.

On peut donc se poser les questions suivantes:

1. Quels sont les indicateurs de la présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base, chez les enseignants et les directeurs d'école ?
2. Quel est le degré de présence, tel que perçu par les enseignants, de ces conditions chez les enseignants et les directeurs d'école, principaux agents d'éducation au niveau de l'école ?
3. Quelle(s) variable(s) parmi le sexe, le niveau d'enseignement, l'âge, l'expérience, le niveau de scolarité, l'ancienneté et la grandeur de l'école, influence(nt) le degré

de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base ?

1.4 Importance de la recherche

La gestion de l'école par la base est un sujet de recherche qui mérite d'être considéré, vu qu'il se réfère à un modèle de gestion relativement récent aux États-Unis (fin des années 80), constituant un nouveau courant de pensée important dans le domaine de l'éducation. Il est encore peu connu au Québec et semble correspondre à la tendance québécoise en matière de renouveau scolaire, préconisée dans le rapport annuel 1991-1992 du Conseil Supérieur de l'Éducation intitulé "La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle".

Étant donné que la restructuration touche toutes les pièces du système scolaire et qu'elle implique de nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités pour tous les agents d'éducation, plusieurs auteurs (Coleman, 1987; David, 1991; Foster, 1991; Murphy, J., 1991) mentionnent que les projets d'implantation de la gestion de l'école par la base ayant eu des résultats positifs sont ceux dont les conditions internes et externes pour supporter le changement étaient d'abord présentes dans le milieu. Jusqu'à maintenant, aucune étude n'a encore exploré le degré de présence de ces conditions dans une commission scolaire du Québec. Il y a donc lieu de s'interroger à savoir si le milieu scolaire québécois possède les conditions préalables à l'implantation de cette nouvelle stratégie de gestion.

Il est à espérer également que les instruments utilisés et les résultats obtenus pourront être utiles à d'autres commissions scolaires désirant effectuer une étude semblable.

1.4.1 Limites de la recherche

Cette recherche se limite à l'identification du degré de présence, tel que perçu par les enseignants, des conditions préalables à la gestion de l'école par la base chez les enseignants et les directeurs d'école d'une commission scolaire donnée. Elle ne vise donc pas à s'interroger sur le degré de volonté de ceux-ci à participer à une telle stratégie de gestion. En effet, le fait que certaines conditions puissent être présentes chez les enseignants et les directeurs d'école de la commission scolaire visée par la recherche ne permet pas d'en déduire que ces derniers aient le désir de s'engager dans un tel projet.

De même, l'enquête par questionnaire pour les fins de la présente recherche est effectuée auprès des enseignants d'une seule commission scolaire. On ne peut donc inférer statistiquement les résultats de cette étude à l'ensemble des commissions scolaires du Québec. Nous aurions pu choisir notre population parmi plusieurs commissions scolaires différentes, ce qui nous aurait permis un portrait plus large de la situation québécoise, mais des considérations pratiques nous ont incités à limiter la portée de notre étude.

Le chapitre suivant présente maintenant le cadre conceptuel permettant de comprendre et d'opérationnaliser les objectifs de la recherche.

CHAPITRE II

Cadre conceptuel

Ce deuxième chapitre est une recension de la littérature et des principales recherches concernant la gestion de l'école par la base, afin de constituer un cadre conceptuel servant à identifier et à définir les principales composantes du problème.

Le premier sujet traité est celui de la restructuration scolaire. Vient ensuite une stratégie de décentralisation privilégiée par plusieurs auteurs, soit la gestion de l'école par la base. En troisième lieu, les conditions générales favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base font l'objet d'une recension particulière. Parmi ces conditions, sept se rapportent au milieu même de l'école. Celles-ci constituent donc l'objet de l'investigation de la présente recherche. Quatrièmement, des résultats de recherches traitant des variables qui peuvent influencer le degré de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base sont rapportés. Enfin, la dernière section de ce deuxième chapitre présente les objectifs de la recherche.

2.1 La restructuration scolaire

Au début des années 80, dans le but de faire face au défi de la performance et de la concurrence internationale, plusieurs pays, dont particulièrement les États-Unis, se sont engagés dans un processus de restructuration scolaire. Cette restructuration suppose un changement de culture organisationnelle à l'intérieur du système scolaire, afin de pouvoir traiter différemment la notion d'autorité et de responsabilité de la

prise de décision, tout en orientant ces changements sur la performance des élèves (Brandt, 1991; David, 1991; Foster, 1991).

L'historique de la restructuration scolaire, les expériences de différents pays et les définitions utilisées seront d'abord présentées, suivies des caractéristiques et des objets de réforme de cette restructuration, de même que les principales stratégies de décentralisation utilisées. Finalement, un modèle conceptuel de la restructuration scolaire, adapté de Murphy, J. (1991), sera décrit.

2.1.1 Historique de la restructuration scolaire

Vers la fin des années 70, les États-Unis s'engageaient dans un débat de grande envergure au sujet des buts, de l'organisation et de la performance de ses écoles. Comme le rapporte Patterson (1992), la première vague de la réforme scolaire des États-Unis fut initiée par le rapport de la "National Commission on Excellence in Education" intitulé "A nation at risk: the imperative of educational reform", en 1983. Ce rapport identifie treize dimensions à risque comme étant les indicateurs d'une crise sérieuse en éducation et démontrant l'évidence du déclin du rendement des élèves. Parmi ces dimensions, on remarque particulièrement les suivantes: faible performance des élèves aux résultats des examens, déclin du nombre d'élèves s'orientant vers les sciences et les mathématiques, nombreuses plaintes provenant du domaine des affaires et de l'industrie au sujet des coûts élevés des programmes de formation devant être dispensés aux nouveaux travailleurs, et niveau inacceptable d'analphabètes fonctionnels parmi les jeunes et les adultes américains. Cette première vague de la réforme visait surtout les contenus académiques, en introduisant des standards plus

élevés en ce qui concerne les qualifications des professeurs, les contenus des programmes et la performance des écoles.

A partir de 1986, les rapports "Tomorrow's Teachers: A Report to the Holmes Group", "A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century" (Carnegie Forum on Education and the Economy), et le "Time for Results: the Governors' 1991 Report on Education" marquèrent le début de la deuxième vague de la réforme scolaire américaine, en mettant l'accent sur le concept de restructuration scolaire (Patterson, 1992). Ces différents rapports démontrent le rôle important des enseignants dans les changements nécessaires du système scolaire des États-Unis. Caldwell, Smilanich & Spinks (1988) soulignent également que les buts de la première vague de la réforme ne peuvent être atteints que si des changements majeurs surviennent au niveau de l'école et de la classe, impliquant une augmentation significative du pouvoir de la direction et de ses enseignants. Le concept de restructuration scolaire détourne donc l'attention des standards quantitatifs visés par la première vague de la réforme, en faveur de changements qualitatifs quant au rôle des enseignants, à leur préparation professionnelle et aux conditions de l'enseignement.

2.1.2 Expériences de restructuration scolaire dans différents pays

Beare, Caldwell & Millikan (1988) ainsi que Caldwell, Smilanich & Spinks (1988) ont recensé les expériences de restructuration scolaire de différents pays.

En Australie, la réforme a eu pour effet d'augmenter le pouvoir du conseil d'école dans la détermination des politiques éducatives et budgétaires de l'école, à l'intérieur de lignes

de conduite venant du gouvernement. Ce conseil d'école est généralement composé de parents, d'enseignants et d'élèves. Une politique générale priorisant le redressement des désavantages au niveau de chacune des écoles a également été élaborée et chaque école s'est dotée d'un conseil consultatif de parents.

En Angleterre, on a remis sur pied les programmes et les tests nationaux, chaque école ayant cependant la gestion locale de son propre budget, incorporant un mécanisme qui augmente le choix et la diversité des écoles pour les parents et les élèves.

Un mouvement de décentralisation est également évident dans les pays d'Europe. En France, où les décisions sur les programmes et les examens sont fortement centralisées, le récent "Decentralization Act" encourage plus de décisions prises au niveau de l'école (Care & Lafond, cités dans Caldwell, Smilanich & Spinks, 1988). En Italie, les conseils aux niveaux des écoles et des commissions scolaires, ainsi que les conseils provinciaux et nationaux, encouragent les initiatives de décentralisation centrées sur les besoins locaux des écoles, tout en maintenant une approche centralisée pour les décisions concernant les politiques éducationnelles (Ricatti, cité dans Caldwell, Smilanich & Spinks, 1988).

2.1.3 Définitions de la restructuration scolaire

Afin de faciliter la compréhension et la portée du concept de restructuration scolaire, certains auteurs proposent les définitions suivantes:

- (1) restructurer signifie préserver et construire sur ce qui a du succès dans l'éducation de nos enfants, et repenser et "redesigner" les aspects de l'entreprise

qui ont échoué.¹

(Harvey & Crandall, cités dans Klauke, 1989, p.1)

- (2) "deuxième vague" du mouvement d'"excellence en éducation" de la stratégie de réforme des Etats-Unis, basée sur la prémisse que l'organisation des écoles doit changer afin de lutter contre l'échec académique répandu, et rencontrer les hauts standards exigés par la société -- la décentralisation bureaucratique en est la composante principale, que ce soit par la forme de la gestion de l'école par la base, du choix parental, ou d'une variation quelconque de la privatisation.²
(Houston, 1990, p.229)
- (3) ...la restructuration peut être vue comme étant l'implantation d'efforts multiples et interreliés d'amélioration de l'école.³
(Harvey & Crandall, cités dans Murphy, J., 1991, p.85)

2.1.4 Les caractéristiques de la restructuration scolaire

La restructuration touche toutes les pièces du système scolaire. Elle nécessite un engagement à long terme pour un changement systémique et fondamental, en se basant sur la prémisse que tous les élèves peuvent et doivent apprendre jusqu'à des niveaux élevés (David, 1991).

¹ To restructure means to preserve and build upon what has been successful in educating our children and to rethink and redesign those aspects of the enterprise that have failed.
(Harvey & Crandall, cités dans Klauke, 1989, p.1)

² A "second wave" reform strategy of the U.S. "excellence in education" movement, based on the premise that the organization of schools must be changed in order to stem widespread academic failure and to meet higher standards demanded by society -- bureaucratic decentralization is the core component, whether in the form of school based management, a choice plan, or some variation on privatization.
(Houston, 1990, p.229)

³ ...restructuring can be approached in a fashion similar to implementing multiple, intertwined school improvement efforts, with the understanding that they are incredibly more massive and complex.
(Harvey & Crandall, cités dans Murphy, J., 1991, p.85)

Elle implique principalement:

- la décentralisation de la gestion organisationnelle des écoles;
- la professionnalisation du travail des enseignants;
- la création de nouveaux rôles et responsabilités pour tous les acteurs du système;
- la transformation du processus "enseignement-apprentissage" dans les classes.

2.1.4.1 Décentralisation de la gestion organisationnelle des écoles

La restructuration scolaire est caractérisée par de nouvelles formes de gestion et d'organisation scolaires, incluant "... une grande décentralisation, un haut degré de différenciation interne et des unités de travail plus autonomes" ⁴ (Murphy, J., 1991, p.14).

La littérature traitant de la restructuration scolaire présente plusieurs arguments politiques et économiques supportant la décentralisation. Carlson (cité dans Murphy, J., 1991) affirme qu'une plus grande autorité accordée au niveau de l'école tend à encourager l'innovation et à répondre davantage aux besoins de la communauté, en offrant la possibilité d'alternatives à l'intérieur du système scolaire. Pierce (cité dans Lindelow, 1981) mentionne que l'efficacité scolaire doit être définie en termes de distribution adéquate des ressources disponibles selon les besoins éducationnels des enfants de l'école. Or, la centralisation tend à dispenser des services uniformes, donc efficaces seulement si la clientèle est uniforme. Raywid

⁴ "...greater decentralization, a higher degree of internal differentiation, and more autonomous work units." (Murphy, J., 1991, p.14)

(cité dans Elmore & al., 1990) soutient également que les écoles doivent être différenciées, devant répondre aux divers besoins et intérêts d'une population diverse et d'une société pluraliste.

Dans le même ordre d'idées, la plus grande association de professeurs des Etats-Unis, le "National Education Association" joint le "National Association of Secondary School Principals" dans l'engagement au principe que la prise de décision substantielle au niveau de l'école est le pré-requis essentiel pour la qualité de l'éducation (Beare, Caldwell & Millikan, 1989).

2.1.4.2 Professionalisation du travail des enseignants

Une deuxième caractéristique importante de la restructuration scolaire est la professionnalisation des enseignants, par le développement d'un type de travail leur accordant plus de pouvoir et par la promotion d'un développement professionnel continu (Murphy, J., 1991). Le leadership est davantage relié à la compétence selon les besoins des tâches, plutôt qu'à la position formelle dans la hiérarchie (Maccoby, cité dans Murphy, J., 1991).

A cet effet, Rallis (cité dans Murphy, J., 1991, p.33) affirme que "la première étape vers une culture organisationnelle plus professionnelle est le développement de la collégialité entre les enseignants" ⁵. De même, Bredeson (cité dans Murphy, J., 1991, p.34) mentionne qu'"une culture professionnelle est celle qui supporte le développement de structures organisationnelles mettant fin à l'isolation traditionnelle de l'enseignant dans

⁵ " The first step toward a more professional culture is the development of collegiality among teachers".
(Rallis, cité dans Murphy, J., 1991, p.33)

sa classe" ⁶.

2.1.4.3 Création de nouveaux rôles et responsabilités pour tous les acteurs du système

La redéfinition des rôles et des responsabilités doit être accompagnée de changements dans les croyances et les valeurs de tous les acteurs du système scolaire, ainsi que d'une vision globale et compréhensive du phénomène de la restructuration scolaire (David, cité dans Murphy, J., 1991).

Il faut également réfléchir sérieusement au sujet de la responsabilité des résultats obtenus. Cuban (cité dans Murphy, J., 1991) affirme qu'il faut retourner la responsabilité des résultats faibles des élèves au système scolaire lui-même, plutôt que de l'imputer à l'élève et à sa famille.

La restructuration implique également des changements dans le principe bureaucratique de spécialisation des tâches (Murphy, J., 1991). L'emphasis doit être mise davantage sur les habiletés généralistes. Le système scolaire restructuré nécessite des gens adaptables pouvant effectuer plusieurs tâches différentes, ayant une vue organisationnelle et professionnelle plus globale que celle des spécialistes (Beare, cité dans Murphy, J., 1991).

Pour faciliter la compréhension de l'implication directe de la restructuration scolaire sur la tâche des différents acteurs du système, les paragraphes suivants décrivent plus en détails les

⁶ "A professional work culture is one that supports the development of organizational structures that help "break down traditional teacher isolation in the classroom"... "
(Bredeson, cité dans Murphy, J., 1991, p.34)

changements amenés quant aux rôles et responsabilités de la commission scolaire et du directeur général, du directeur d'école, des enseignants, des parents et des membres de la communauté, et du syndicat.

La commission scolaire et le directeur général

La commission scolaire doit en arriver à ne plus se percevoir comme un centre de planification et de contrôle, mais comme un fournisseur de services. La première fonction de la commission scolaire doit être de s'assurer que chacune des écoles individuelles dispose de ce dont elle a besoin pour être efficace.⁷
(Carlson, cité dans Murphy, J., 1991, p.23)

La commission scolaire devient donc un centre de support fournissant des services techniques aux écoles. Elle maintient cependant la responsabilité d'établir la direction totale de l'entreprise et de mesurer le succès des programmes des écoles (Lindelov, 1981).

Le directeur général et son personnel jouent davantage un rôle de facilitateur. Une dimension importante de leur leadership est de promouvoir le professionnalisme et le développement d'une culture organisationnelle basée sur la collaboration, de même que l'autonomie locale de l'école. Comme le mentionne Murphy, J.T. (cité dans Murphy, J., 1991, p.25),

(...) le directeur général ne doit pas seulement avoir une vision personnelle de son entreprise, mais surtout travailler avec les autres à développer une

⁷ The central office must come to see itself not as a regulator or initiator, but as a service provider. The primary function of the central office must be to assure that individual schools have what they need to be successful.
(Carlson, cité dans Murphy, J., 1991, p.23)

vision partagée et à trouver des bases communes...⁸

Ainsi, de façon logique, le directeur général est celui à qui revient l'initiative de développer un plan de restructuration scolaire.

Le directeur d'école

Le transfert de pouvoir aux enseignants et aux membres de la communauté, de même que la décentralisation de la prise de décision, provoquent nécessairement des changements importants dans le rôle du directeur d'école. Chaque école devenant une unité relativement autonome, le directeur doit être en mesure d'exercer un leadership efficace, ce qui implique qu'il doit détenir l'autorité de prendre les décisions importantes en regard des opérations de son école. Il doit donc être en mesure d'exercer une plus grande autonomie et pouvoir accepter une plus grande responsabilité envers l'école et son milieu.

Son rôle devient davantage celui d'agent de changement, de coordonnateur d'un groupe de professionnels, d'agent de support à l'enseignement et d'agent de ressources techniques. Ses nouvelles responsabilités sont donc principalement reliées à la gestion du personnel, aux relations de l'école avec son environnement et aux opérations techniques de l'école (Murphy, J., 1991).

La sélection du directeur est un élément important de la restructuration scolaire, une école autonome nécessitant un directeur pouvant agir comme un leader fort et efficace.

⁸

(...) Superintendents must not only have personal vision, but they must also work with others to develop a shared vision and to find the common ground...

(Murphy, J.T., cité dans Murphy, J., 1991, p.25)

Les enseignants

En ce qui concerne le travail des enseignants, la restructuration scolaire implique des changements pouvant s'inscrire dans les trois catégories suivantes:

(1) élargissement des responsabilités: il s'agit d'un

...accroissement du droit des enseignants à participer à la prise de décision formelle, ce qui leur donne un plus grand accès à l'influence, en rendant les structures de l'école plus flexibles.⁹

(Moore-Johnson, cité dans Murphy, J., 1991, p.29),

ce qui extensionne leur rôle habituellement confiné à la classe.

(2) nouveaux rôles professionnels: "Le développement de nouveaux rôles pour les enseignants se situe au sommet de la vague de restructuration"¹⁰ (Smylie & Denny, cités dans Murphy, J., 1991, p.72). La restructuration scolaire procure un nouveau rôle de leadership aux enseignants, ce qui leur permet d'

...assumer de nouvelles responsabilités telles que le tutorat et la supervision des pairs, spécialement les enseignants débutants, l'évaluation du travail du directeur, le développement professionnel des collègues, et le développement de programmes pour l'école.¹¹ (David, cité dans Murphy, J., 1991, p.30)

⁹ ...those that increase teacher's right to participate in formal decision making [and] those that give teachers greater access to influence by making school structures more flexible.
(Moore-Johnson, cité dans Murphy, J., 1991, p.29)

¹⁰ "The development of new roles for teachers [is] on the crest of the wave of restructuring."
(Smylie & Denny, cités dans Murphy, J., 1991, p.72)

¹¹ ...assuming greater responsibility for the mentoring and supervision of their peers -- especially beginning teachers -- evaluating the work of principals, providing professional development to their colleagues, and developing curricula for the school.
(David, cité dans Murphy, J., 1991, p.30)

Comme Murphy, J. (1991) le suggère, un enseignant peut continuer à travailler trois ou quatre jours par semaine dans sa classe, et utiliser les deux ou trois autres jours pour travailler avec des collègues dans leurs classes ou pour développer du matériel pédagogique. Une autre formule est de permettre à l'enseignant de quitter sa classe durant un semestre ou une année, pour travailler à créer des activités de développement professionnel ou du matériel pédagogique. Il peut s'agir de changements non permanents et rotatifs.

- (3) nouvelles occasions de développement de carrière: celles-ci incluent des occasions de fournir la chance aux enseignants bien préparés d'obtenir des promotions dans leur profession, sans nécessairement quitter complètement leur classe (Goodlad, cité dans Murphy, J., 1991).

Les parents et les membres de la communauté

L'implication des parents et des membres de la communauté est un autre élément important de la restructuration scolaire. Beare, Caldwell et Millikan (1989) rapportent une étude de Lopate (1969) concluant que lorsque les parents sont impliqués dans le processus de prise de décision en éducation, leur enfant tend à être meilleur en classe. Il se produit une diminution de la distance entre les buts de l'école et ceux de la maison. Cependant, selon Elmore et al. (1990), un des défis de la restructuration scolaire est de protéger l'intégrité des connaissances techniques et du jugement professionnel des enseignants, à travers le pouvoir des parents.

Le syndicat

La restructuration scolaire implique nécessairement un nouveau partenariat entre les commissions scolaires et les directions des groupes syndicaux. Une nouvelle réflexion est nécessaire au sujet des perspectives traditionnelles de "travailleurs versus patrons", sous-tendant les relations entre les enseignants et les commissions scolaires. Finn et Clements (cités dans Murphy, J., 1991) ont exposé l'incohérence entre ce qui est requis pour des réponses souples aux besoins et aux caractéristiques diverses des élèves dans l'école, et les conventions collectives de travail mandatant la même chose pour tous.

Jusqu'à présent, selon les différentes expériences de restructuration scolaire aux Etats-Unis, deux méthodes sont connues pour transformer les clauses des conventions collectives (Murphy, J., 1991). La première méthode, et la plus radicale, consiste à implanter la prise de décision partagée, en remplaçant le modèle industriel de négociation des conventions collectives par un modèle professionnel. Il s'agit d'instaurer une nouvelle forme de partenariat entre les enseignants et les administrateurs, et tenter de créer un environnement propice à la résolution de problèmes, dans un but commun d'amélioration de l'école.

La deuxième méthode consiste à pouvoir utiliser un droit de désistement au niveau de l'école elle-même, par rapport à certaines clauses des conventions collectives en place.

Plusieurs commissions scolaires pionnières dans les efforts de restructuration ont utilisé leur droit de désistement aux conventions collectives pour implan-

ter la gestion de l'école par la base.¹²
(Murphy, J., 1991, p.42)

2.1.4.4 Transformation du processus "enseignement-apprentissage" dans les classes

Négliger le processus éducationnel dans la restructuration scolaire serait un sérieux problème. La transformation majeure du processus "enseignement-apprentissage" doit se situer au coeur des efforts de restructuration. Les écoles,

...historiquement organisées pour produire des résultats consistants avec la courbe normale, (...) doivent être transformées pour assurer une chance égale de succès pour tous les apprenants.¹³ (Miller & Brookover, cités dans Murphy, J., 1991, p.19)

Selon Murphy, J. (1991), l'enseignant doit agir comme un facilitateur fournissant à l'élève une augmentation de son pouvoir et de sa responsabilité pour son propre apprentissage. A cet effet, Hawley (cité dans Murphy, J., 1991, p.20) mentionne que "les élèves sont vus comme des "producteurs de connaissances" et les enseignants comme des "gestionnaires d'expériences d'apprentissage" ".¹⁴

Suite à cette description de la restructuration scolaire et de ses différentes caractéristiques, la section suivante présente

¹² Many of the school districts that are pioneering restructuring efforts are using waivers from the labor contract to enhance SBM [school based management]. (Murphy, J., 1991, p.42)

¹³ ...historically organized to produce results consistent with the normal curve (...) are being redesigned to ensure equal opportunity and success for all learners.
(Miller & Brookover, cités dans Murphy, J., 1991, p.19)

¹⁴ "Students are seen as "producers of knowledge" and teachers "as managers of learning experiences".
(Hawley, cité dans Murphy, J., 1991, p.20)

maintenant chacun des domaines constituant les objets de réforme de cette restructuration.

2.1.5 Les objets de réforme de la restructuration scolaire

La restructuration scolaire promouvoit la décentralisation dans cinq domaines différents. Trois d'entre eux, soit le budget, le personnel et les programmes, ont reçu beaucoup d'attention de la part des auteurs consultés. Les deux autres, soit les buts et les structures organisationnelles, sont discutés moins fréquemment. Chacun de ces domaines est examiné brièvement dans les paragraphes suivants.

- (1) Le budget: "Le contrôle du budget est au coeur des efforts de décentralisation de l'autorité" ¹⁵ (Murphy, J., 1991, p.47). En effet, le contrôle des autres domaines dépend de la possibilité d'allouer les ressources où elles semblent appropriées par les acteurs, au niveau de l'école. La commission scolaire alloue aux écoles une somme globale, sans catégories prédéterminées. Cette somme globale peut varier de 10% à 90% du budget total de l'école, dépendant du degré de décentralisation visé (Murphy, J., 1991).
- (2) Le personnel: il existe des niveaux variés de décentralisation dans ce domaine. L'allocation du nombre d'enseignants peut être déterminée par la commission scolaire et les enseignants participent à la sélection de ceux-ci, ou encore l'allocation peut ne pas être pré-déterminée par la

¹⁵ "Control over the budget is at the heart of efforts to decentralize authority." (Murphy, J., 1991, p.47)

commission scolaire (Murphy, J., 1991). Dans ce cas, l'école peut utiliser le budget normalement alloué à l'engagement d'un enseignant pour acheter du matériel, ou encore pour engager un para-professionnel, selon ses besoins particuliers. Les enseignants peuvent également être partenaires dans le processus de sélection du directeur.

- (3) Le programme: Lindelow (1981, p.122) souligne qu'"à l'intérieur de grandes lignes définies par la commission scolaire, les écoles individuelles sont libres de diffuser l'enseignement de la manière dont elles le voient" ¹⁶. Les écoles décident elles-mêmes des techniques et du matériel utilisés, et déterminent les activités de formation du personnel selon leurs besoins particuliers (Murphy, J., 1991).
- (4) Les buts: les buts de l'école sont déterminés au niveau même de celle-ci. Cette décentralisation aide à répondre davantage aux besoins de la communauté et Murphy, J. (1991) mentionne qu'elle donne à l'école plus de contrôle sur la direction que l'organisation veut poursuivre.
- (5) Les structures organisationnelles: dans un système décentralisé, les écoles sont libres de changer les structures de base et de développer des alternatives aux modèles traditionnels d'enseignement, soit par exemple, le ratio de groupement des élèves, la durée des cours et le mode de classement des élèves (Murphy, J., 1991). Ce sont les résultats visés, et non le calendrier scolaire, qui

¹⁶ "Within broad outlines defined by the board, the individual schools are free to teach in any manner they see fit."
(Lindelow, 1981, p.122)

définissent ce qui constitue un cours et son contenu (Spady, cité dans Murphy, J., 1991).

Afin de mieux comprendre l'aspect systémique de la restructuration scolaire, la section suivante présente un modèle conceptuel adapté de Murphy, J. (1991).

2.1.6 Modèle conceptuel de la restructuration scolaire

La restructuration scolaire implique des changements fondamentaux dans les relations entre les différents acteurs impliqués dans le processus éducationnel.

La figure 1 présente un modèle conceptuel de la restructuration scolaire. Ce modèle, adapté de Murphy, J. (1991, p.16), démontre qu'une réelle transformation du système scolaire requiert l'implication de tous les acteurs agissant sur toutes les composantes du système, et la mise en place de stratégies distinctes, mais interreliées, pouvant et devant être utilisées simultanément.

Les rectangles représentent les acteurs-clé de la restructuration scolaire, soit: le conseil des commissaires, la direction générale, le directeur d'école, les parents, les enseignants et les élèves. Les lignes reliant les différents acteurs sont désignées pour expliquer quelques composantes prédominantes de la restructuration, soit: la redéfinition des rôles et des responsabilités, les changements dans les structures organisationnelles et les structures de gestion, et la revision du processus "enseignement-apprentissage". Les cercles représentent les stratégies utilisées dans la restructuration, soit: la gestion de l'école par la base, le choix de la part des parents, l'augmentation du pouvoir des enseignants et le focus

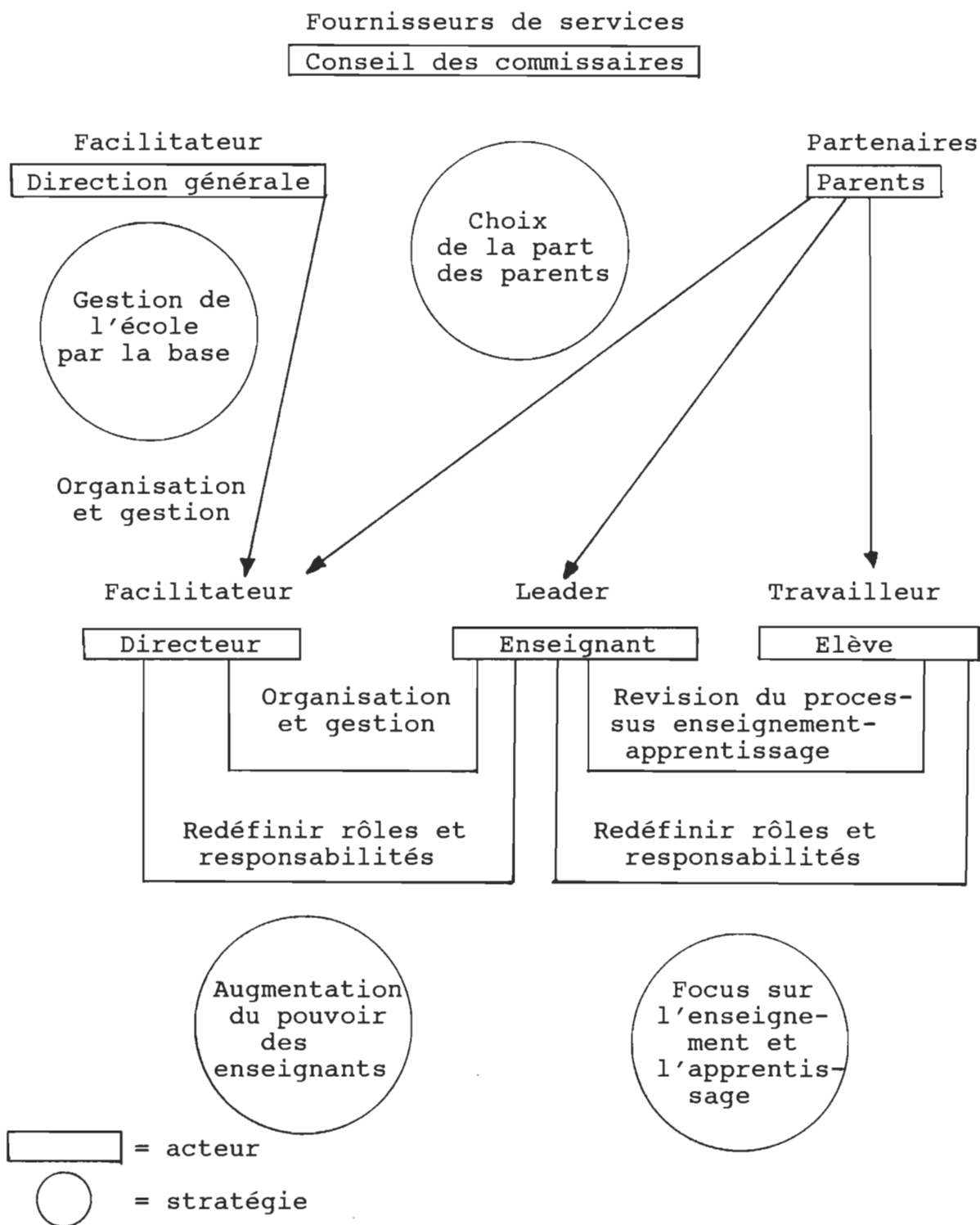


Figure 1: Modèle conceptuel de la restructuration scolaire,
adapté de Murphy, J. (1991, p.16)

sur l'enseignement et l'apprentissage.

Pour faire suite à cette présentation générale de la notion de restructuration scolaire, la section suivante de ce chapitre traite plus particulièrement de la stratégie de décentralisation retenue pour les fins de la présente recherche, soit la gestion de l'école par la base.

2.2 La gestion de l'école par la base

Cette section aborde les différentes caractéristiques de la gestion de l'école par la base, qui est la stratégie de restructuration scolaire la plus utilisée selon la littérature consultée. Un bref historique sera présenté, suivi des principales composantes de cette stratégie et des résultats de la recherche actuelle dans ce domaine.

2.2.1 Historique de la gestion de l'école par la base

En 1972, aux Etats-Unis, l'état de New York convoquait une commission sur l'éducation chargée de recommander de nouvelles structures de gestion des écoles de son système scolaire. Ce groupe, le "New York State Fleishman Commission" est reconnu comme étant le premier à avoir utilisé le terme "school-site management" (Miles, cité dans Barnes, 1989). Cette commission recommanda, entre autres, que les décisions concernant les programmes, les budgets et le personnel soient prises au niveau même de l'école.

Au début des années 70, les premières initiatives de gestion de l'école par la base ont attiré l'attention nationale des Etats-Unis. Ainsi, en 1974, la législation de l'état de Californie

fut la première à encourager la décentralisation de son système scolaire, et des programmes de gestion de l'école par la base furent implantés à divers degrés. En 1976, l'état de Floride entreprenait une initiative semblable par un acte législatif, le "Educational Accountability Act of 1976", mandatant la gestion de l'école par la base dans toutes les écoles de Floride (Sang, cité dans Beaudette, 1987). Au cours des années 80, ces expériences furent imitées par plusieurs états américains ainsi que dans certaines provinces de l'Ouest Canadien, particulièrement la Colombie-Britannique et l'Alberta. Selon Barnabé (1992), il y aurait au-delà de cent commissions scolaires américaines ayant déjà implanté la gestion de l'école par la base.

Comme le souligne Allen (1991), le concept de gestion participative n'est pas nouveau en lui-même, ayant été implanté depuis plusieurs années dans le domaine des affaires et de l'industrie. Ce qui est relativement nouveau, c'est l'idée de son implantation à l'intérieur du contexte scolaire.

2.2.2 Les composantes de la gestion de l'école par la base

Gorton & al. (1988, p.229) définit le terme "gestion de l'école par la base" de la façon suivante:

La gestion de l'école par la base est un terme générique utilisé pour désigner un modèle de décentralisation des pratiques de gestion des écoles, plaçant l'autorité première et la responsabilité de la prise de décision au niveau de l'école. ¹⁷

D'autres termes utilisés dans la littérature sont: "school-

¹⁷ School-based management is a generic term for a complex of decentralized school management practices that place primary authority and accountability for decision making at the school site level. (Gorton & al., 1988, p.229)

based management", "site-based management", "self-managing school" et "school-site management".

Houston (1990, p.226), pour sa part, définit la gestion de l'école par la base comme étant un:

 système administratif dans lequel les écoles individuelles exercent des décisions autonomes sur le budget, les programmes, et le personnel, à l'intérieur de directives politiques émises par la commission scolaire.¹⁸

Ces définitions font apparaître deux composantes essentielles de la gestion de l'école par la base. Il s'agit de la décentralisation structurelle et du transfert de l'autorité.

2.2.2.1 La décentralisation structurelle

La décentralisation structurelle consiste en le "...démantèlement de larges organisations en de plus petites, plus responsables"¹⁹ (Murphy, J., 1991, p.37). Ces changements structurels sont généralement accompagnés d'une "...réduction du nombre de niveaux dans la hiérarchie et du nombre de cadres intermédiaires"²⁰ (Sickler, cité dans Murphy, J., 1991, p.38), ces derniers étant "...réorientés pour supporter les

¹⁸ Administrative system in which an individual school exercises autonomous decision making on budgets, curriculum, and personnel within policy guidelines set by its governing board. (Houston, 1990, p.226)

¹⁹ "...the dismantling of larger organizational units into smaller, more responsive ones." (Murphy, J., 1991, p.37)

²⁰ "...reduction in the number of levels in the hierarchy and in the number of middle-management personnel." (Sickler, cité dans Murphy, J., 1991, p.38)

fonctions des écoles individuelles" ²¹ (Snider, cité dans Murphy, J., 1991, p.38)

2.2.2.2 Le transfert de l'autorité

Le transfert de l'autorité est le concept fondamental de la gestion de l'école par la base. Murphy, J. (1991, p.36) affirme lui-même qu'"aucun élément de la restructuration scolaire n'a reçu plus d'attention que la dévolution de l'autorité au niveau de l'école".²²

Ce transfert d'autorité peut générer plusieurs effets bénéfiques tels que: "...accroissement des intérêts pour l'équité" ²³ (Mojkowski & Fleming, cités dans Murphy, J., 1991, p.38), "...meilleurs programmes éducatifs et meilleur rendement des élèves" ²⁴ (Lindquist & Muriel; Mojkowski & Fleming; cités dans Murphy, J., 1991, p.38), et une "...plus grande satisfaction parmi le personnel de l'école" ²⁵ (Lindquist & Muriel, cités dans Murphy, J., 1991, p.39).

Ce transfert d'autorité peut prendre plusieurs formes et se faire à différents niveaux de la hiérarchie. Barnabé (1992)

²¹ "...reassigned to support functions in individual schools".
(Snider, cité dans Murphy, J., 1991, p.38)

²² "No element of restructuring has received more attention than the issue of devolution of authority to the school site."
(Murphy, J., 1991, p.36)

²³ "...enhanced concern for equity issues"
(Mojkowski & Fleming, cités dans Murphy, J., 1991, p.38)

²⁴ "...stronger educational programs and better student performance"
(Lindquist & Muriel; Mojkowski & Fleming; cités dans Murphy, J., 1991, p.38)

²⁵ "...greater satisfaction among school personnel and constituents"
(Lindquist & Muriel, cités dans Murphy, J., 1991, p.39)

rapporte qu'une première forme consiste à remettre le pouvoir aux parents et aux membres de la communauté. Chaque école possède alors un conseil composé de membres élus sur lequel siège une majorité de parents. Une seconde forme décentralise les pouvoirs administratifs aux enseignants de chaque école. Dans ce cas, un conseil formé majoritairement d'enseignants détient le pouvoir de prendre les décisions concernant l'enseignement et le fonctionnement de l'école. Finalement, une troisième forme décentralise la prise de décision au niveau de chaque école, mais le pouvoir demeure entre les mains du directeur. La seconde forme semble être la plus répandue, et un mélange des trois formes peut être adapté selon le désir et les besoins de chaque école.

De la même façon, le directeur peut être engagé et maintenu dans son poste par le conseil d'école, ou par la direction de la commission scolaire, ou encore résultant d'une décision conjointe entre les deux niveaux.

Des recherches concernant la gestion de l'école par la base ont été réalisées depuis quelques années et présentent des résultats intéressants.

2.2.3 Recension de la recherche sur la gestion de l'école par la base

Les recherches sur l'efficacité et l'amélioration de l'école ont grandement contribué à supporter la transformation du système scolaire (Bredeson, Clune & White, Murphy, J., cités dans Murphy, J., 1991). Deux découvertes majeures de ces recherches sont que "...l'amélioration de l'école est une activité intégrée plutôt que fragmentée, et que cette amé-

lioration se produit sur une base "école par école"²⁶
(Clark, Lotto & Astuto, cités dans Murphy, J., 1991, p.12).

Différents résultats de la recherche actuelle dans le domaine, portant particulièrement sur les aspects suivants de la gestion de l'école par la base, sont maintenant présentés. Il s'agit de l'efficience de la gestion de l'école par la base (Brown, 1987), le rôle de la gestion de l'école par la base sur le changement de la culture de l'école (Johnson, 1990), les attitudes et les opinions des enseignants envers la gestion de l'école par la base (Butler-Williams & Kpo, 1990; McHenry, 1990; Ogletree & McHenry, 1990), et l'évaluation d'expériences d'implantation de la gestion de l'école par la base (Allen, 1991; Coleman, 1987; Rutherford, 1991; Smith & al., 1991).

2.2.3.1 Efficience de la gestion de l'école par la base

Brown (1987), dans une étude voulant déterminer l'efficience de la gestion de l'école par la base de deux commissions scolaires de l'Alberta (Edmonton Public Schools) et de la Colombie-Britannique (Langley School District), arrive à la conclusion que cette stratégie de gestion permet une plus grande flexibilité au niveau de la prise de décision, produisant une forme de responsabilisation éducationnelle. Le plus gros impact se reflète sur les directeurs d'écoles, perçus comme ayant plus de pouvoir. La satisfaction des enseignants est modérément positive et l'efficience semble améliorée, dans l'évidence de l'augmentation des services et de la haute satisfaction des élèves et des parents.

²⁶ "...school improvement is an integrated rather than a piecemeal activity and that improvement occurs on a school-by-school basis."
(Clark, Lotto & Astuto, cités dans Murphy, J., 1991, p.12)

2.2.3.2 Rôle de la gestion de l'école par la base sur le changement de la culture de l'école

Johnson (1990) a effectué une étude de cas dans une école primaire du Maryland, explorant le rôle de la gestion par la base en regard du changement de la culture de l'école. Les entrevues menées auprès du directeur, du directeur-adjoint, de cinq enseignants faisant partie de l'équipe de gestion de l'école par la base, de vingt autres enseignants, de membres du personnel de soutien ainsi que de deux administrateurs de la commission scolaire ont démontré que la gestion de l'école par la base joue un rôle significatif pour changer la culture de l'école. Les principaux changements sont: (1) plus de coopération développée entre les membres du personnel, (2) les parents et les membres de la communauté sont impliqués davantage, (3) augmentation du nombre de personnes impliquées dans l'activité entière de l'école, (4) communication améliorée, et (5) estime de soi améliorée chez le personnel.

2.2.3.3 Attitudes et opinions des enseignants sur la gestion de l'école par la base

Butler-Williams & Kpo (1990) ont évalué les attitudes des enseignants de trois écoles secondaires d'ethnicité diverse, sélectionnées par le projet-pilote 1988-1989, envers la réforme scolaire du "Illinois School Reform Act". Cette réforme visait à implanter des modèles créatifs de gestion de l'école par la base dans un nombre sélectionné d'écoles. Le questionnaire, mesurant l'adhésion à la réforme et l'anxiété envers les changements de politiques, a été retourné par 164 enseignants sur 320. Les résultats de l'étude démontrent une faible adhésion au projet et un certain niveau d'anxiété, bien que l'on ne puisse affirmer que l'expérience soit négative. L'im-

plication des enseignants dans le processus est un facteur influençant leur attitude envers la réforme. Les enseignants directement impliqués dans le projet-pilote manifestent de façon significative une plus grande adhésion et expriment moins d'anxiété que les non-participants. En ce qui concerne les possibilités de succès de la réforme, 70% des répondants sont en désaccord qu'elle sera efficace pour apporter des changements et qu'elle aura des effets à long-terme. De même, 92% des répondants sont en désaccord avec le fait que la réforme va résoudre leurs problèmes en classe et 77% sont en désaccord avec le fait qu'ils soient plus satisfaits de leur travail. Un problème majeur cité par les auteurs de l'étude est qu'hormis les administrateurs, peu de personnes ont été impliquées durant la période d'implantation des projets.

McHenry (1990) cite un sondage américain du Harris Poll (1985), démontrant que 65% des enseignants estiment que la réforme a été implantée sans leur consentement, et que 61% d'entre eux estiment que les décisions ne sont pas basées sur les perceptions des enseignants, mais plutôt sur celles des administrateurs. Ceux-ci ne voient donc pas la réforme comme étant une solution à leurs problèmes ou à leurs insatisfactions face à leur profession (Wangberg, cité dans McHenry, 1990).

Ogletree & McHenry (1990), dans une enquête sur l'opinion et l'implication des enseignants envers la réforme de Chicago (Chicago School Reform Act, 1989), ont interrogé 100 enseignants provenant de 10 écoles différentes. La conclusion de leur recherche est que les enseignants ne se considèrent pas comme partie intégrante du processus de gestion de l'école par la base. Les résultats indiquent qu'à moins que la réforme implique activement les enseignants dans la prise de décision, ces derniers ne constatent pas d'amélioration en ce qui

concerne la réussite des élèves, la discipline à l'école, la collégialité entre les enseignants, le climat de l'école et la satisfaction au travail des enseignants. Ils mentionnent donc que l'implication des enseignants est cruciale pour le succès de l'implantation de la gestion de l'école par la base. Ces résultats confirment les résultats d'autres études concernant la restructuration scolaire, soit celles de Furtrell (1989), Haas (1989), Smith (1988), Tyler (1988), Tymar (1989) et Walberg (1988) citées dans Ogletree & McHenry (1990).

2.2.3.4 Evaluation d'expériences d'implantation de la gestion de l'école par la base

L'étude de Coleman (1987) décrit une expérience d'implantation de la gestion de l'école par la base dans quatre écoles-pilotes de la Colombie-Britannique. Selon les données d'entrevues réalisées auprès d'enseignants, de directeurs et de secrétaires dans les quatre écoles concernées, les résultats démontrent que les deux écoles où l'implantation a été la plus facile sont celles où la collaboration entre les membres du personnel était déjà bien installée. Dans les écoles où les projets ont obtenu un succès mitigé, les difficultés dataient d'avant la période d'introduction de la gestion de l'école par la base. La collaboration et la confiance entre les directeurs et les enseignants, ainsi qu'entre les enseignants eux-mêmes, n'étaient pas bien établies.

Une enquête par questionnaire de Allen (1991) a permis d'identifier les changements positifs et négatifs de la gestion de l'école par la base, tels que perçus par les directeurs, les enseignants et le personnel de soutien dans les écoles primaires d'une commission scolaire de la Californie. Les résultats démontrent que les directeurs et les membres du personnel de

soutien sont plus satisfaits que les enseignants, l'implantation étant jugée non satisfaisante par ces derniers. Ce manque de satisfaction est possiblement dû à un manque de formation en cours d'emploi et à un engagement inadéquat de la part de la commission scolaire. Les perceptions des directeurs sont: interaction et communication améliorées, grande collaboration. Les perceptions des enseignants sont: faible changement dans le pouvoir de prise de décision, grand nombre de nouvelles fonctions au travail sans compensation. Les perceptions du personnel de soutien sont: grande implication dans le processus de prise de décision, augmentation du professionnalisme et de l'autorité.

Rutherford (1991) a mené une étude évaluant les efforts de quinze écoles appartenant à trois commissions scolaires du Texas, dans le développement d'un projet de gestion de l'école par la base. Un questionnaire administré aux participants, des entrevues conduites avec les administrateurs et les enseignants actifs dans le projet, ainsi qu'une enquête sur le climat des écoles ont démontré, dans l'ensemble, des résultats positifs. La satisfaction la plus forte se situe au niveau du développement de la collaboration entre les enseignants, et la plus faible, au niveau du développement de la collaboration entre les commissions scolaires et les écoles. Cependant, ces résultats sont plus élevés que ceux démontrant la contribution du projet à la satisfaction du travail chez les enseignants. L'impact semble donc plus positif sur l'organisation elle-même, par l'amélioration de la collaboration, que sur les individus en ce qui concerne la satisfaction au travail. Les enseignants les plus impliqués sont les plus satisfaits, et l'administration est plus satisfaite que les enseignants. Rutherford (1991) affirme que le développement de la collaboration entre les membres de l'école peut être un pré-requis au développement

de la collaboration entre l'école et les administrateurs. Les résultats de son étude démontrent également que la satisfaction personnelle des enseignants au travail progresse plus rapidement dans les écoles où la collaboration est déjà établie. En ce qui concerne l'influence de la gestion de l'école par la base sur la performance des élèves, Rutherford (1991) mentionne que cette forme de gestion est souvent accompagnée d'autres innovations. Il est donc difficile d'en évaluer les résultats directs sur les élèves. Elle contribue cependant à l'amélioration de l'école par la collaboration générée en réponse à l'initiative du projet, particulièrement en ce qui concerne les efforts de préparation des élèves aux examens, se concluant par des résultats plus élevés.

Smith & al. (1991) ont effectué une recherche évaluant les résultats de l'implantation d'un projet de prise de décision par la base dans sept écoles de Memphis. Cette étude fut menée à l'aide d'un questionnaire, le "Tennessee School Climate Inventory" (Butler & al., cité dans Smith & al., 1991), auquel furent ajoutées vingt questions reliées à l'amélioration de l'école et ayant pour but de démontrer les effets de ce projet sur les dimensions du climat de l'école. Les résultats ont démontré que le personnel estime que leur école a un climat positif, et qu'ils ont une impression positive du projet de prise de décision par la base. Les résultats aux questions relatives à l'amélioration de l'école (concernant les relations entre le personnel, les relations entre l'école et la communauté, les programmes, l'environnement) sont positifs, sauf en ce qui concerne les dimensions reliées aux élèves (soit les attitudes des élèves, l'implication des élèves dans la prise de décision, le comportement des élèves et les résultats des élèves).

Les liens directs entre les résultats scolaires des élèves et les composantes de la gestion de l'école par la base ont encore à être établies par la recherche. Ils ont été discutés par plusieurs, mais démontrés par aucun (Malen & al., cités dans Murphy, J., 1991). A ce sujet, la seule recherche recensée est celle de Taylor et Bogotch (1992), démontrant que la participation des enseignants à la prise de décision ne semble pas avoir d'impact significatif sur les résultats quantitatifs des élèves.

Le tableau 1 présente une synthèse des recherches précédentes en ce qui concerne les résultats ou effets de la gestion de l'école par la base sur l'organisation et sur les différents acteurs concernés, soit la direction, les enseignants, les parents et les élèves. Le tableau 2 présente également une synthèse des recherches précédentes au sujet des conditions favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base.

La section suivante traite maintenant des obstacles à la gestion de l'école par la base et des recommandations proposées par les différents auteurs consultés.

2.2.4 Obstacles à l'implantation de la gestion de l'école par la base

Certains obstacles à l'implantation de la gestion de l'école par la base ressortent de la littérature consultée et des différentes recherches réalisées dans le domaine. Ceux-ci sont présentés dans les paragraphes suivants.

En ce qui concerne la littérature consultée, un premier obstacle important est celui de la relation difficile entre les

Tableau 1

Résultats ou effets de la gestion de l'école par la base:
synthèse des recherches présentées

Auteurs	B r o w n	C o l e m a n	B . W . & K p o	J o h n s o n	M c H e n r y	O g l . & M c H .	A l l e n	R u t h e r f o r d	S m i t h & a l . 9 1	T a y . & B o g . 9 2
Résultats ou effets de la gestion de l'école par la base	8 7	8 7	9 0	9 0	9 0	9 0	9 1	9 1	9 1	9 2
<u>Sur l'organisation:</u>										
Impact plus positif sur l'organisation elle-même que sur les individus, en terme de satisfaction au travail								X		
Plus grande flexibilité au niveau de la prise de décision	X									
Responsabilisation éducationnelle	X									
Amélioration de l'école (relations entre le personnel, entre l'école et la communauté, les programmes, l'environnement)									X	
Rôle significatif pour changer la culture de l'école:				X						
- plus de coopération entre les membres du personnel				X						

Tableau 1 (suite)

Résultats ou effets de la gestion de l'école par la base:
synthèse des recherches présentées

Auteurs	B r o w n	C o l e m a n	B . W . & K p o	J o h n s o n	M c H e n r y	O g l . & M c H .	A l l e n	R u t h e r f o r d	S m i y h & a l .	T a y . & B o g .
Résultats ou effets de la gestion de l'école par la base (suite)	8 7	8 7	9 0	9 0	9 0	9 0	9 1	9 1	9 1	9 2
<u>Les enseignants (suite)</u>										
Enseignants non satis- faits de l'implanta- tion:							X			
- faible changement dans le pouvoir de prise de décision							X			
- plusieurs nouvelles fonctions sans com- pensation							X			
Enseignants impliqués sont les plus satis- faits			X			X		X		
Faible adhésion et cer- tain niveau d'anxiété chez les enseignants non impliqués			X							
Satisfaction faible envers le développement de la collaboration entre les écoles et la commission scolaire								X		
Enseignants ne sont pas plus satisfaits dans leur travail			X							

Tableau 1 (suite)

Résultats ou effets de la gestion de l'école par la base:
synthèse des recherches présentées

Auteurs	B r o w n	C o l e m a n	B . W . & K p o	J o h n s o n	M c H e n r y	O g l . & M c H .	A l l e n	R u t h e r f o r d	S m i t h & a l .	T a y . & B o g .
Résultats ou effets de la gestion de l'école par la base (suite)	8 7	8 7	9 0	9 0	9 0	9 0	9 1	9 1	9 1	9 2
<u>Les élèves</u> (suite)										
Amélioration de la performance des élèves par la collaboration générée (ex: efforts de préparation aux tests)								X		
Pas d'amélioration en ce qui concerne les dimensions reliées aux élèves (attitudes, comportement, résultats, implication dans la prise de décision)						X			X	
Pas d'impact sur les résultats quantitatifs des élèves										X

enseignants et les directeurs (Barth, 1991; Glickman, 1991; Shedd & Bacharach, 1991).

Quelque chose à l'intérieur de la cruelle et particulière culture du système et des écoles transforme les bonnes intentions en de mauvaises relations, et

Tableau 2

Conditions favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base: synthèse des recherches présentées

Auteurs	B r o w n	C o l e m a n	B . W . & K p o	J o h n s o n	M c H e n r y	O g l . & M c H .	A l l e n	R u t h e r f o r d	S m i t h & a l . 9 1	T a y . & B o g . 9 2
Conditions favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base	8 7	8 7	9 0	9 0	9 0	9 0	9 1	9 1	9 1	9 2
Présence préalable de la collaboration et de la confiance		X						X		
Implication réelle des enseignants						X				

métamorphose des collègues en des supérieurs et subordonnés. Quelque chose dans l'alchimie des écoles transforme des amis supportant les enseignants en des administrateurs de plus en plus exigeants et de moins en moins tolérants. ²⁷
(Barth, 1991, p.21)

Pour sa part, Glickman (1991, p.9) affirme que

les administrateurs croient que le fait de donner plus de pouvoir aux enseignants entraînera l'anarchie et des ennuis, et la plupart des enseignants croient que les administrateurs qui parlent de partage des

²⁷

Something within the peculiar, cruel culture of schools and school systems converts good intentions into bad relationships and changes colleagues into superordinates and subordinates. Something in the alchemy of schools contorts friends who would help teachers into administrators who require more and tolerate less. (Barth, 1991, p.21)

pouvoirs n'écoutent leurs suggestions que pour la forme, avec paternalisme, plutôt que de vraiment s'asseoir avec eux et les considérer comme des égaux lorsqu'il faut prendre des décisions.²⁸

De même, Shedd & Bacharach (1991) affirment que les enseignants et les administrateurs se parlent rarement, et lorsqu'ils le font, ils parlent de sujets "ad hoc" comme la discipline, plutôt que de discuter des buts, des objectifs, des approches d'enseignement et des programmes. Ils affirment également que c'est seulement quand on surpassera l'impasse idéologique que les intérêts des enseignants et des administrateurs sont mutuellement exclusifs, que les efforts pour restructurer l'école pourront avoir des chances de succès.

L'absence de connaissances et d'habiletés nécessaires pour faire son travail différemment et créer un nouvel environnement d'apprentissage est un deuxième obstacle important (David, 1991), entraînant de la résistance au changement. Dans une étude de trente écoles de la commission scolaire de Dade County en Floride, fonctionnant depuis deux ans sous la gestion de l'école par la base, Strusinski (1990) mentionne que les catégories des besoins de formation les plus citées chez les enseignants sont les habiletés de gestion et les habiletés pour le travail en groupe, traditionnellement absentes de leur formation professionnelle et de leur expérience.

La moyenne d'âge élevée des enseignants peut aussi être une barrière importante au changement (Evans, 1991; Foster, 1991). Evans (1991) souligne que les enseignants ont fait un inves-

²⁸

The leaders think that to empower teachers will lead to anarchy and evil, and most of the teachers think that administrators and supervisors who talk about empowerment are giving paternalistic lip service to listening their suggestions rather than truly sitting with them as co-equals in real decisions.
(Glickman, 1991, p.9)

tissement de temps, d'énergie et ont développé une fierté personnelle et professionnelle dans leurs pratiques courantes. Ils veulent donc tout simplement éviter d'avoir à changer autant dans leurs dernières années d'enseignement (Foster, 1991; Westerberg & Brickley, 1991). Cependant, Martin & Wilson (1990) souligne que la moyenne d'âge élevée des enseignants peut être un moment opportun pour amorcer un changement, en fournissant les orientations pour le recrutement du nouveau personnel.

Le manque d'appui de la commission scolaire et des administrateurs peut également constituer un obstacle important (Foster, 1991). Même si les gestionnaires de la commission scolaire approuvent le principe de la gestion de l'école par la base, ceux-ci peuvent devenir inconfortables avec l'idée que les directeurs d'école et les enseignants détiennent plus de pouvoir qu'eux-mêmes (Barnabé, 1992; Gorton & al., 1988). Les parents et les membres de la communauté peuvent également bloquer le changement s'ils jugent celui-ci trop radical (Joyce, cité dans Foster, 1991).

Le manque de collaboration et de confiance entre les enseignants est aussi un obstacle considérable. Barth (1991) souligne que les relations entre les adultes de l'école sont souvent compétitives. A cet effet, il affirme que

...les adultes dans l'école démontrent un extraordinaire manque d'empressement à rendre leur expérience disponible aux autres qui sont leurs compétiteurs pour l'obtention des rares ressources et de la reconnaissance -- c'est presque du chacun pour soi.²⁹
(Barth, 1991, p.17)

²⁹

...adults in school display an extraordinary reluctance to make these insights available to others who are competitors for scarce resources and recognition -- that is, almost everyone else.
(Barth, 1991, p.17)

D'après lui, la culture de l'école décourage l'ouverture et la coopération. Shedd & Bacharach (1991) affirment que le calendrier scolaire et les structures physiques de l'école empêchent les enseignants de communiquer et de coordonner leurs activités avec les autres.

Selon Lindelow (1981), le plus grand obstacle à la gestion de l'école par la base est la reconsidération des conventions collectives. Le changement doit être fait lentement et le système scolaire doit stabiliser son nouveau mode de gestion.

L'étude de Rutherford (1991), citée dans la section précédente, démontre que l'ambiguïté au sujet de la définition ou de la description de la gestion de l'école par la base peut avoir une influence négative sur son développement et poser un obstacle important pour son implantation. Selon lui, les facteurs les plus importants lors de l'implantation sont le support de la commission scolaire, le degré d'autonomie et de responsabilité des écoles individuelles étant étroitement influencé par les relations avec celle-ci, et un facilitateur au niveau de l'école pouvant être, par exemple, le directeur, un enseignant ou encore une école-modèle.

Rutherford (1991) mentionne également qu'un obstacle considérable est le manque de temps chez les enseignants pour s'impliquer dans la gestion de l'école, leurs journées étant essentiellement occupées par les activités d'enseignement.

Butler-Williams & Kpo (1990), dans leur étude évaluant les attitudes des enseignants envers la gestion de l'école par la base, citée dans la section précédente de ce chapitre, affirment qu'un obstacle majeur est que peu de personnes, hormis les administrateurs, ont été impliquées durant la période d'implan-

tation des projets.

Dans une recherche décrivant une expérience d'implantation de la gestion de l'école par la base dans quatre écoles de la Colombie-Britannique, Coleman (1987) souligne que les principaux problèmes relevés sont la difficulté d'arriver à un consensus, de même que le temps requis pour la prise de décision. La difficulté de clarifier le degré d'implication du personnel est également mentionnée.

Barnes (1989) a effectué une enquête-questionnaire, destinée aux enseignants, directeurs et administrateurs de six commissions scolaires de l'état de Washington, afin de mesurer les perceptions et les opinions professionnelles des types d'obstacles rencontrés par les répondants lors de l'implantation de la gestion de l'école par la base dans leur école ou leur commission scolaire. Les résultats de l'étude démontrent que les obstacles majeurs et considérés comme étant significatifs sont: (1) les problèmes budgétaires, (2) le manque de formation pour le personnel, (3) un système d'évaluation inadéquat, (4) le manque d'intérêt et de support de la part des parents et du milieu, (5) le temps de planification insuffisant pour les enseignants, (6) le manque de vision et d'engagement à long-terme de la commission scolaire au concept de gestion de l'école par la base, (7) le manque de communication entre les membres du personnel. Ce dernier est l'obstacle le plus important, malgré le fait que les enseignants et les directeurs manifestent de l'intérêt au concept. Les recommandations aux commissions scolaires considérant une possible implantation de la gestion de l'école par la base sont: (1) impliquer tout le personnel dans le processus de gestion du budget par la base, (2) implanter un programme de formation d'habiletés de base, (3) évaluer l'impact de la gestion de l'école par la base sur

l'apprentissage des élèves, (4) clarifier le rôle des parents et des membres de la communauté, (5) prévoir des stimuli pour développer de nouvelles structures, (6) développer un plan quinquennal de restructuration.

Suite à une enquête visant à identifier les changements positifs et négatifs de la gestion de l'école par la base dans une commission scolaire de la Californie, Allen (1991) conclue que le manque de satisfaction chez les enseignants est possiblement dû à un manque de formation en cours d'emploi et un engagement inadéquat de la commission scolaire. Les recommandations qu'il propose sont: (1) faire plus de recherches sur la gestion de l'école par la base, particulièrement des études longitudinales, (2) implantation graduelle, soit d'abord dans quelques écoles de la commission scolaire, (3) développement d'une formation interne pour tous les agents impliqués, (4) augmentation de la coopération entre la commission scolaire et le syndicat concernant le transfert de pouvoir, l'autonomie et les fonctions des enseignants.

Les tableaux 3 et 4 présentent une synthèse des obstacles à l'implantation de la gestion de l'école par la base, d'après la littérature consultée et les résultats de recherche cités précédemment. Le tableau 5 présente une synthèse des recommandations apportées par les auteurs des recherches précédentes, quant à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

2.3 Conditions préalables favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base

Selon Barth (1991), les écoles ont la capacité de s'améliorer

Tableau 3

Obstacles à l'implantation de la gestion de l'école par la base, d'après la littérature consultée

1. Relations difficiles entre les directeurs et les enseignants.
(Barth, 1991; Glickman, 1991; Shedd & Bacharach, 1991)
 2. Absence de connaissances et d'habiletés nécessaires pour faire son travail différemment et créer un nouvel environnement d'apprentissage.
(David, 1991; Strusinski, 1990)
 3. Moyenne d'âge élevée des enseignants.
(Evans, 1991; Foster, 1991; Westerberg & Brickley, 1991)
 4. Manque d'appui de la commission scolaire et des administrateurs.
(Barnabé, 1992; Foster, 1991; Gorton & al., 1988)
 5. Manque de collaboration et de confiance entre les enseignants.
(Barth, 1991; Shedd & Bacharach, 1991)
 6. Reconsidération des conventions collectives.
(Lindelov, 1981)
-

si des conditions favorables y sont présentes. La responsabilité majeure des acteurs à l'extérieur de l'école est donc d'aider à créer ces conditions à l'intérieur de l'école.

L'amélioration de l'école est donc un effort pour déterminer et créer, de l'extérieur et de l'intérieur, les conditions selon lesquelles les adultes et

Tableau 4

Obstacles à l'implantation de la gestion de l'école par la base, d'après les résultats de recherche présentés

Auteurs	C o l e m a n	B a r n e s	B . W . & K p o	A l l e n	R u t h e r f o r d
Obstacles à l'implantation de la gestion de l'école par la base	8 7	8 9	9 0	9 1	9 1
Ambiguïté au sujet de la définition et de la description de la gestion de l'école par la base					X
Manque de temps chez les enseignants pour s'impliquer dans la gestion de l'école par la base	X	X			X
Trop peu d'enseignants impliqués durant la période d'implantation			X		
Difficulté d'arriver à un consensus	X				
Difficulté de clarifier le degré d'implication du personnel	X				
Problèmes budgétaires		X			
Manque de formation en cours d'emploi		X		X	
Système d'évaluation inadéquat		X			
Manque d'intérêt et de support de la part des parents et de la communauté		X			
Manque de communication entre les membres du personnel		X			
Engagement inadéquat de la commission scolaire		X		X	

Tableau 5

Recommandations pour l'implantation de la gestion de l'école par la base, d'après les résultats de recherche présentés

Auteurs	B a r n e s	A l l e n	R u t h e r f o r d
Recommandations pour l'implantation de la gestion de l'école par la base	89	91	91
Support important de la commission scolaire			X
Désignation d'un facilitateur au niveau de l'école			X
Implication de tout le personnel dans la gestion du budget par la base	X		
Implantation d'un programme de formation d'habiletés de base en cours d'emploi	X	X	
Evaluation de l'impact sur l'apprentissage des élèves	X		
Prévision de stimuli pour le développement de nouvelles structures	X		
Développement d'un plan quinquennal de restructuration	X		
Faire davantage de recherches, particulièrement des études longitudinales		X	
Implantation graduelle (écoles-modèles)		X	
Augmentation de la coopération entre la commission scolaire et le syndicat		X	

les jeunes vont promouvoir et soutenir l'apprentissage entre eux.³⁰
(Barth, 1991, p.45)

Les résultats des projets-pilotes expérimentés en différents endroits des Etats-Unis et du Canada démontrent que pour favoriser une implantation positive de la gestion de l'école par la base, certaines conditions doivent d'abord être présentes dans l'école et la commission scolaire, avant même la période d'implantation du projet.

Douze conditions préalables, favorisant une implantation positive d'une stratégie de gestion de l'école par la base, ont été recensées dans la littérature consultée. La présente section de ce chapitre traite chacune de ces douze conditions de façon détaillée. Parmi elles, quatre se situent au niveau de la commission scolaire, une autre se situe au niveau du syndicat, et enfin, sept se situent au niveau de l'école elle-même.

2.3.1 Conditions préalables à la gestion de l'école par la base au niveau de la commission scolaire

Une première condition devant être présente au niveau de la commission scolaire est un support administratif important de la part du conseil des commissaires et du directeur général (Caldwell, Smilanich & Spinks, 1988; David, 1991; Gorton & al., 1988; Lindelow, 1981; Murphy, C.U., 1991; Murphy, J., 1991; Rothberg & Bozeman, 1990). Leur bonne volonté doit se démontrer par une sincère invitation et stimulation au chan-

³⁰ School improvement is an effort to determine and provide, from without and within, conditions under which the adults and youngsters who inhabit schools will promote and sustain learning among themselves.
(Barth, 1991, p.45)

gement (David, 1991; Murphy, C.U., 1991). Le directeur général est généralement la personne qui initie le changement. Murphy, J. (1991) mentionne que dans les commissions scolaires où des changements positifs sont survenus, il y a toujours un directeur général qui endosse le projet au départ. Gorton & al. (1988) soulignent également qu'en l'absence de support du conseil des commissaires, ceux-ci peuvent devenir inconfortables lorsque les décisions ne relèvent plus entièrement de leur pouvoir.

Une deuxième condition préalable est une idée claire de la commission scolaire sur les pouvoirs qu'elle veut décentraliser (Gorton & al., 1988; Hallinger & al., 1991; Lindelow, 1981). L'autorité transférée aux membres du personnel et de la communauté doit être planifiée à l'avance, pour éviter la confusion et les conflits. Le plan doit donc inclure le degré de latitude permis au niveau de l'école, en regard des trois principaux objets de contrôle: le budget, les programmes et le personnel. Le montant du budget délégué à la direction de l'école est une décision cruciale dans le développement de la gestion de l'école par la base. Le niveau de participation des enseignants peut être laissé à la discrétion du directeur de l'école, ou encore prescrit par la commission scolaire. Hallinger & al. (1991) mentionnent également que la compréhension claire de la restructuration et la définition précise des rôles des enseignants et des membres de la communauté sont des prérequis pour une implantation positive.

Une troisième condition préalable est l'absence de turbulence dans la commission scolaire et son milieu (Gorton & al., 1988; Rothberg & Bozeman, 1990; Schwartz, 1990). La gestion de l'école par la base requiert le déploiement d'une énergie considérable, et cette énergie n'est pas disponible en période

de discorde et de haut stress.

Une quatrième condition facilitant les initiatives de gestion de l'école par la base est l'assistance financière et technique (Hallinger & al., 1991; Murphy, J., 1991; Westerberg & Brickley, 1991). Westerberg & Brickley (1991) affirment que le nouveau système ne coûte pas plus cher mais la recherche, le développement et la période d'implantation sont dispendieux. Il faut également prévoir un budget pour les problèmes imprévus (Hallinger & al., 1991). L'assistance technique consiste principalement à développer des procédures pour l'analyse routinière et l'évaluation des efforts, pour la rétroaction et pour les activités de formation continue du personnel, et à fournir une aide provenant d'autres écoles plus expérimentées (Murphy, J., 1991).

2.3.2 Condition préalable à la gestion de l'école par la base au niveau du syndicat

Le support et l'implication des syndicats, réduisant les obstacles politiques, constitue également une condition favorable au développement de la gestion de l'école par la base (Allen, 1991; Barnes, 1991; Lindelow, 1981; Murphy, J., 1991). Les changements dans l'administration et la prise de décision sont basés sur les besoins globaux de l'éducation, souvent opposés aux intérêts personnels sous-tendant généralement les négociations des conventions collectives (Clear, cité dans Barnes, 1989). L'implication des syndicats dans la gestion de l'école par la base peut influencer grandement le degré d'implication des enseignants manifestant de la résistance à ce concept (Rosow & Zager, cités dans Allen, 1991). De même, Murphy, J. (1991) soutient que les syndicats doivent être intégralement impliqués dans l'effort de transformation entière de l'école,

afin d'établir une nouvelle culture professionnelle basée sur l'engagement de la part des enseignants.

2.3.3 Conditions préalables à la gestion de l'école par la base au niveau de l'école

On a longtemps cru que les gens du milieu scolaire pouvaient travailler ensemble à améliorer leur école seulement si les conditions extérieures étaient d'abord présentes. Avec les années s'est développée la conviction que, non seulement les écoles sont capables de s'améliorer par elles-mêmes, mais seuls les changements provenant et étant soutenus de l'intérieur de l'école sont efficaces pour provoquer une amélioration durable (Barth, 1991).

Sept conditions principales, dont la présence au niveau de l'école favorise une implantation positive de la gestion de l'école par la base, ont été recensées dans la littérature consultée. Celles-ci constituent le cadre de référence ayant servi à l'élaboration du questionnaire utilisé pour les fins de la présente recherche. Les paragraphes suivants décrivent donc ces sept conditions préalables au niveau de l'école, de même que les indicateurs retenus pour leur investigation.

2.3.3.1 Présence de la collégialité au sein de l'école

Une première condition favorisant le succès de l'implantation du changement au niveau de l'école est la présence de la collégialité, caractérisée par un haut niveau de valeurs partagées, de confiance mutuelle et d'engagement (Barth, 1991; Beare, Caldwell & Millikan, 1989; Coleman, 1987; Glickman, 1991; Joyce, 1991; Lindelow, 1981; Murphy, J., 1991; Rothberg & Bozeman, 1990)). Selon Houston (1990, p.44), la

collégialité se définit comme étant:

Relations entre les gens à l'intérieur d'une profession, d'une équipe, d'une organisation, ou d'un bureau, caractérisées par la confiance, l'ouverture, l'intérêt et la coopération.³¹

Barth (1991, p.xi), pour sa part, définit la collégialité comme étant la "qualité sociale dépendant du respect des enseignants et des directeurs pour eux-mêmes et pour chacun des autres"³². Il soutient également que la collégialité émerge de la confiance à l'intérieur d'un groupe.

Little (1982) a effectué une étude de cas ayant pour but de spécifier les normes d'interactions et de collégialité chez les enseignants. Cette recherche fut menée à l'aide d'entrevues semi-structurées auprès de 14 membres du personnel de la commission scolaire, 105 enseignants et 14 administrateurs de quatre écoles réputées excellentes et deux écoles réputées peu excellentes. La détermination du niveau d'excellence des écoles est basée sur les résultats des élèves aux examens standardisés en français et en mathématiques, sur une période de trois ans. Des observations directes furent également effectuées dans la classe de 80 enseignants et dans les corridors, la cafétéria et les salles de rencontres de ces six écoles. Suite aux résultats de cette étude, Little (1982) décrit la collégialité au sein de l'école comme étant la présence de quatre comportements spécifiques, distinguant les écoles excellentes des écoles peu excellentes. Ces comportements sont:

(1) discuter entre collègues des pratiques reliées à l'ensei-

³¹ Relationship among people within a profession, field, organization, or office, characterized by trust, openness, concern and cooperation. (Houston, 1990, p.44)

³² "...this social quality (...) depends on respect of teachers and principals for themselves and for each other." (Barth, 1991, p.xi)

gnement et à l'apprentissage, lors de discussions fréquentes, continues, concrètes et distinctes des discussions portant sur les caractéristiques et les faiblesses des enseignants, la vie sociale des enseignants, les échecs et les points faibles des élèves et de leurs familles, les demandes de plus en plus exigeantes de la société envers l'école, etc. Ces discussions permettent de développer un langage commun et adéquat sur le phénomène complexe de l'enseignement;

- (2) observer chacun des pairs engagés dans la pratique de l'enseignement, et être observé par les pairs, en s'apportant mutuellement des critiques constructives sur l'enseignement;
- (3) participer ensemble au travail du développement des programmes par la planification, la recherche, l'évaluation, et la préparation de matériel;
- (4) partager et enseigner à chacun des pairs ce qu'ils savent au sujet de l'enseignement, l'apprentissage et la direction.

Les indicateurs retenus pour l'investigation, par le questionnaire, de la condition "présence de la collégialité au sein de l'école" sont les suivants:

- comportements spécifiques à la collégialité (voir ci-haut, Little, 1982);
- ouverture;
- engagement;
- respect mutuel;
- valeurs partagées;
- collaboration;
- confiance.

2.3.3.2 Capacité de croissance professionnelle chez les enseignants

Une deuxième condition favorable à l'implantation de la gestion de l'école par la base devant être présente au niveau de l'école est la capacité de croissance professionnelle chez les enseignants (Barth, 1991; Little, 1982; Murphy, J., 1991; Shedd & Bacharach, 1991).

Selon Barth (1991, p.49), la croissance professionnelle est le ...développement de la capacité d'observer et d'analyser les conséquences, pour les élèves, de différents comportements d'enseignement et d'utilisation de matériel différent.³³

Ce dernier présente trois catégories d'enseignants (Barth, 1991):

- (1) les enseignants incapables d'examiner de façon critique leurs pratiques d'enseignement et incapables d'être examinés dans leur enseignement;
- (2) les enseignants capables d'examiner de façon critique leurs pratiques d'enseignement, mais incapables d'être examinés dans leur enseignement;
- (3) les enseignants capables d'examiner de façon critique leurs pratiques d'enseignement et désireux de rendre cette pratique accessible aux autres.

Toujours selon Barth (1991), la troisième catégorie est une condition selon laquelle les enseignants sont capables eux-mêmes d'orchestrer une bonne partie de leur propre développement professionnel. Shedd & Bacharach (1991) soutiennent également que les enseignants doivent apprendre à partager

³³

...development of a capacity to observe and analyze the consequences for students of different teaching behaviors and materials... (Barth, 1991, p.49)

leurs ressources et les techniques qu'ils ont développées dans leur classe individuelle, étant ainsi progressifs et continus dans leur processus de croissance professionnelle.

Le développement professionnel, par la formation du personnel de la commission scolaire et de l'école doit permettre l'accès aux nouvelles connaissances et habiletés nécessaires à la gestion de l'école par la base (David, 1991; Gorton & al., 1988; Hallinger & al., 1991; Lindelow, 1981; Little, 1982; Murphy, J., 1991). Les habiletés à développer sont de trois types, soit: habiletés à développer de nouvelles répartitions de standards de performance pour les élèves, habiletés de processus de groupe et de résolution des conflits, et habiletés techniques et légales (Murphy, J., 1991). Une formation interne doit initialement viser les administrateurs et les directeurs, dont les rôles et les fonctions sont le plus affectés. Une étude de Schwartz (1990) conclue que, peu importe le climat social de l'école, les enseignants ne possèdent pas les conditions psychologiques nécessaires pour une participation efficace dans la prise de décision. Ils doivent donc également recevoir une formation interne importante. Selon Hallinger & al. (1991), la formation doit être intense en ce qui concerne la prise de décision partagée et les résultats de la recherche sur les pratiques des écoles excellentes. Une formation semblable peut également être dispensée aux parents et aux membres de la communauté, s'ils font partie intégrante du plan. McLaughlin & Marsh (cités dans Little, 1982) spéculent qu'une des raisons majeures de l'échec des efforts de réforme scolaire des années 70 est la sous-estimation des besoins de formation des enseignants.

Les indicateurs retenus pour l'investigation, par le questionnaire, de la condition "capacité de croissance professionnelle

chez les enseignants" sont les suivants:

- autonomie professionnelle (voir ci-haut, Barth, 1991);
- développement professionnel;
- processus de groupe et résolution de conflits.

2.3.3.3 Efficacité de la direction de l'école

Une troisième condition devant être présente au niveau de l'école pour favoriser une implantation positive de la gestion de l'école par la base est l'efficacité de la direction de l'école (Barth, 1991; Glickman, 1991; Gorton & al., 1988; Lindelow, 1981). Comme le directeur de l'école est une figure importante dans le système scolaire, ses forces et ses faiblesses sont amplifiées lorsqu'il acquiert plus d'autorité dans la prise de décision. Il doit donc être capable d'assumer plus de responsabilités et de démontrer un leadership efficace. Si le directeur ne possède pas les qualifications requises, il doit être remplacé avant la mise sur pied du processus d'implantation de la gestion de l'école par la base (Gorton & al., 1988).

Roueché & Baker (1986), dans une étude sur les 154 écoles secondaires les plus excellentes des États-Unis sélectionnées par le "Department of Education's Secondary School Recognition Program", ont relevé sept caractéristiques décrivant un directeur d'école efficace, qui sont:

- (1) flexibilité encourageant l'autonomie et l'innovation;
- (2) cohésion dans son organisation;
- (3) forte implication vis-à-vis la mission de l'école;
- (4) reconnaissance et appréciation du personnel;
- (5) résolution des problèmes en collaboration;
- (6) définition claire des tâches et délégation efficace;
- (7) focus sur l'enseignement et l'apprentissage.

Little (1982) affirme que, de par sa position, le directeur est celui qui est le mieux placé pour promouvoir les comportements spécifiques permettant d'établir et de maintenir les normes importantes de collégialité dans l'école.

Barth (1991), pour sa part, soutient que la présence de la collégialité au sein de l'école est reliée à la présence de quatre comportements spécifiques du directeur d'école, qui sont:

- (1) encourager de façon explicite la coopération entre les enseignants;
- (2) fournir un modèle de collégialité, en travaillant avec les enseignants et les autres directeurs pour l'amélioration de l'école;
- (3) récompenser la collégialité par de la reconnaissance, du temps, du matériel et du budget pour le travail en équipe (à ce sujet, Barth (1991) souligne également qu'un simple budget peut être l'occasion de prendre des décisions, aidant à générer d'autres formes de collégialité);
- (4) protéger les enseignants qui engagent une coopération et qui, par le fait même, risquent le jugement des autres enseignants.

Boyer (cité dans Barth, 1991, p.64) souligne que:

Dans les écoles où la réussite est élevée et où il existe un fort sentiment de solidarité, nous trouvons, invariablement, que le directeur est à l'origine de cette différence. ³⁴

Barth (1991), pour sa part, affirme que le directeur est la clé d'une bonne école. Il peut constituer la plus importante rai-

³⁴

In schools where achievement was high and where there was a clear sense of community, we found, invariably, that the principal made the difference. (Boyer, cité dans Barth, 1991, p.64)

son pour laquelle les enseignants grandissent ou, au contraire, sont exténués par leur travail. Il est le facteur le plus puissant dans la détermination du climat de l'école. Il mentionne également que la tâche la plus importante et la plus vitale du directeur d'école est la promotion du développement professionnel de son personnel. Et pour ce, celui-ci doit posséder une vision claire et un sens élevé de son propre professionnalisme. Il ne doit pas se présumer compétent, il doit plutôt inviter les enseignants à trouver une solution aux problèmes. Il doit également être capable de partager ses problèmes sans avoir peur d'être inadéquat. Le directeur d'école doit donc posséder une certaine sécurité personnelle pour pouvoir partager son leadership.

Stephen (1991) précise que le rôle du directeur d'école, en tant que facilitateur du développement du personnel, consiste à:

- (1) utiliser les recommandations des recherches effectuées dans le domaine;
- (2) encourager la collaboration;
- (3) déléguer du pouvoir;
- (4) superviser;
- (5) fournir de la rétroaction et des encouragements;
- (6) soutenir un climat positif dans l'école;
- (7) participer lui-même dans des efforts de collaboration.

Goodlad (cité dans Barnes, 1989) souligne que le directeur est celui qui doit articuler la vision de l'école, et qu'il est également le penseur stratégique de l'école, établissant les structures organisationnelles propices à motiver et à impliquer son personnel dans le processus de prise de décision.

Fortement inspirés de Roueche & Baker (1986), les indicateurs

retenus pour l'investigation, par le questionnaire, de la condition "efficacité de la direction de l'école" sont les suivants:

- reconnaissance et appréciation du personnel;
- implication vis-à-vis la mission de l'école;
- support;
- cohésion dans l'organisation;
- résolution des problèmes en collaboration;
- focus sur enseignement-apprentissage;
- flexibilité favorisant l'innovation.

2.3.3.4 Acceptation de l'incertitude

L'acceptation de l'incertitude au niveau de l'école est une quatrième condition favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base (Murphy, J., 1991). Murphy, J. (1991) souligne que la capacité de prendre des risques, de même que le droit à l'erreur ne sont pas des conditions qui font normalement partie de la culture actuelle de l'école. La reconnaissance et l'acceptation de la résistance au changement, l'invitation au changement, l'acceptation des erreurs, ainsi que le fait de calmer les inquiétudes et les peurs constituent différentes stratégies permettant de mieux accepter l'incertitude pouvant s'installer lors d'un changement important (Murphy, J., 1991).

Les indicateurs retenus pour l'investigation, par le questionnaire, de la condition "acceptation de l'incertitude" sont les suivants:

- capacité de prendre des risques;
- acceptation des erreurs;
- ouverture aux nouvelles idées;
- reconnaissance et acceptation de la résistance au change-

ment;

- invitation au changement.

2.3.3.5 Disponibilité du temps

La disponibilité du temps est une cinquième condition préalable à une implantation positive de la gestion de l'école par la base (David, 1991; Glickman, 1991; Joyce, 1991; Murphy, J., 1991). Les enseignants ont besoin de temps pour planifier, apprendre, tester les idées et accroître le niveau de collégialité requis, opposé aux normes d'individualisme commun aux écoles (Joyce, 1991). Un temps nécessaire doit être alloué aux enseignants pour travailler en équipe, étant donné que l'isolement structurel de leur travail est une barrière majeure à la décentralisation (Murphy, J., 1991).

Les indicateurs retenus pour l'investigation, par le questionnaire, de la condition "disponibilité du temps" sont les suivants:

- disponibilité du temps pour planifier;
- disponibilité du temps pour apprendre;
- disponibilité du temps pour travailler en équipe;
- disponibilité du temps pour le travail supplémentaire.

2.3.3.6 Implication réelle des enseignants dans la prise de décision

Une sixième condition favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base, et non la moindre d'après les résultats des recherches citées précédemment, est l'implication réelle des enseignants dès le début du processus d'implantation du changement (Beare, Caldwell & Millikan, 1989; Gorton & al., 1988; Martin & Wilson, 1990; McHenry, 1990;

Rothberg & Bozeman, 1990; Schwartz, 1990).

Les résultats des recherches menées par Butler-Williams & Kpo (1990), Ogletree & McHenry (1990) et Rutherford (1991) démontrent effectivement que les enseignants impliqués dans la gestion de l'école par la base sont les plus satisfaits face au projet. De même, Schwartz (1990) rapporte plusieurs études (Crandall & al., 1986; Huberman & Miles, 1984; Odden & Marsh, 1988; Rosenholtz, 1989; Rossman & al., 1988) confirmant que la résistance des enseignants au changement diminue lorsqu'ils sont directement impliqués dans la planification du processus d'implantation de ce changement.

Elmore & al. (1990) citent plusieurs recherches sur l'excellence scolaire (entre autres, Carnegie task force on teaching, 1986; National Governor Association, 1986) argumentant que le pouvoir des enseignants et leur engagement direct dans la modification de la pratique éducative est le point central de l'amélioration de l'école.

Les indicateurs retenus pour l'investigation, par le questionnaire, de la condition "implication réelle des enseignants dans la prise de décision" sont les suivants:

- implication positive dans la prise de décision;
- participation à l'élaboration des objectifs de l'école;
- suggestions considérées lors des prises de décision.

2.3.3.7 Rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie

Finalement, une septième condition favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base est la communication rapide à tous les niveaux de la hiérarchie (Murphy,

C.U., 1991). Le niveau de communication suffisant pour les opérations routinières reliées au fonctionnement de l'école peut s'avérer insuffisant lors de l'implantation d'une gestion de l'école par la base, celle-ci nécessitant une énergie additionnelle de la part de tous les acteurs impliqués et pouvant également créer certains dérangements (Murphy, C.U., 1991). Il est donc important que la communication à tous les niveaux de la hiérarchie, particulièrement au niveau de l'école elle-même, soit aisée et efficace.

Les indicateurs retenus pour l'investigation, par le questionnaire, de la condition "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie" sont les suivants:

- communication entre les enseignants;
- communication entre les enseignants et la direction;
- communication venant de la part de la direction.

Le tableau 6 présente une synthèse des douze conditions préalables favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base, telles que décrites précédemment. La figure 2 présente ensuite une vue systémique de ces mêmes conditions.

La section suivante de ce chapitre traite des variables qui peuvent influencer le degré de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base.

Tableau 6

Conditions préalables favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base, d'après la littérature consultée

1. Support administratif important, de la part du conseil des commissaires et du directeur général de la commission scolaire.
(Caldwell, Smilanich & Spinks, 1988; David, 1991; Gorton & al., 1988; Lindelow, 1981; Murphy, C.U., 1991; Murphy, J., 1991; Rothberg & Bozeman, 1990)
2. Idée claire de la commission scolaire sur les pouvoirs qu'elle veut décentraliser.
(Gorton & al., 1988; Hallinger & al., 1991; Lindelow, 1981)
3. Absence de turbulence dans la commission scolaire et son milieu.
(Gorton & al., 1988; Rothberg & Bozeman, 1990; Schwartz, 1990)
4. Assistance financière et technique.
(Hallinger & al., 1991; Murphy, J., 1991; Westerberg & Brickley, 1991)
5. Support et implication des syndicats.
(Allen, 1991; Barnes, 1989; Lindelow, 1981; Murphy, J., 1991)
6. Présence de la collégialité au sein de l'école.
(Barth, 1991; Beare, Caldwell & Millikan, 1989; Coleman, 1987; Glickman, 1991; Joyce, 1991; Lindelow, 1981; Murphy, J., 1991)
7. Capacité de croissance professionnelle chez les enseignants.
(Barth, 1991; Little, 1982; Murphy, J., 1991; Shedd & Bacharach, 1991)
8. Efficacité de la direction de l'école.
(Barth, 1991; Glickman, 1991; Gorton & al., 1988; Lindelow, 1981)
9. Acceptation de l'incertitude.
(Murphy, J., 1991)

10. Disponibilité du temps.
(David, 1991; Glickman, 1991; Joyce, 1991; Murphy, J., 1991)
 11. Implication réelle des enseignants dans la prise de décision.
(Beare, Caldwell & Millikan, 1989; Gorton & al., 1988; Martin & Wilson, 1990; McHenry, 1990; Rothberg & Bozeman, 1990; Schwartz, 1990)
 12. Rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie.
(Murphy, C.U., 1991)
-

2.4 Variables pouvant influencer le degré de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base

Aucune recherche recensée ne fait état des variables, relevant du profil socio-démographique des enseignants, qui peuvent influencer le degré de présence des conditions préalables favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base.

Cependant, dans leur étude évaluant les attitudes des enseignants de trois écoles secondaires envers la réforme du "Illinois School Reform Act" visant à implanter des modèles créatifs de gestion de l'école par la base dans un nombre sélectionné d'écoles, Butler-Williams & Kpo (1990) démontrent que le sexe des répondants ne permet pas d'établir de différence significative. Les années d'expérience semblent cependant être un critère affectant le taux d'adhésion et le niveau d'anxiété envers la réforme. Les enseignants qui ont plus d'expérience, soit dix ans et plus, obtiennent de façon significative le plus bas taux d'adhésion envers le projet.

CONDITIONS PRÉALABLES A LA GESTION DE L'ÉCOLE PAR LA BASE

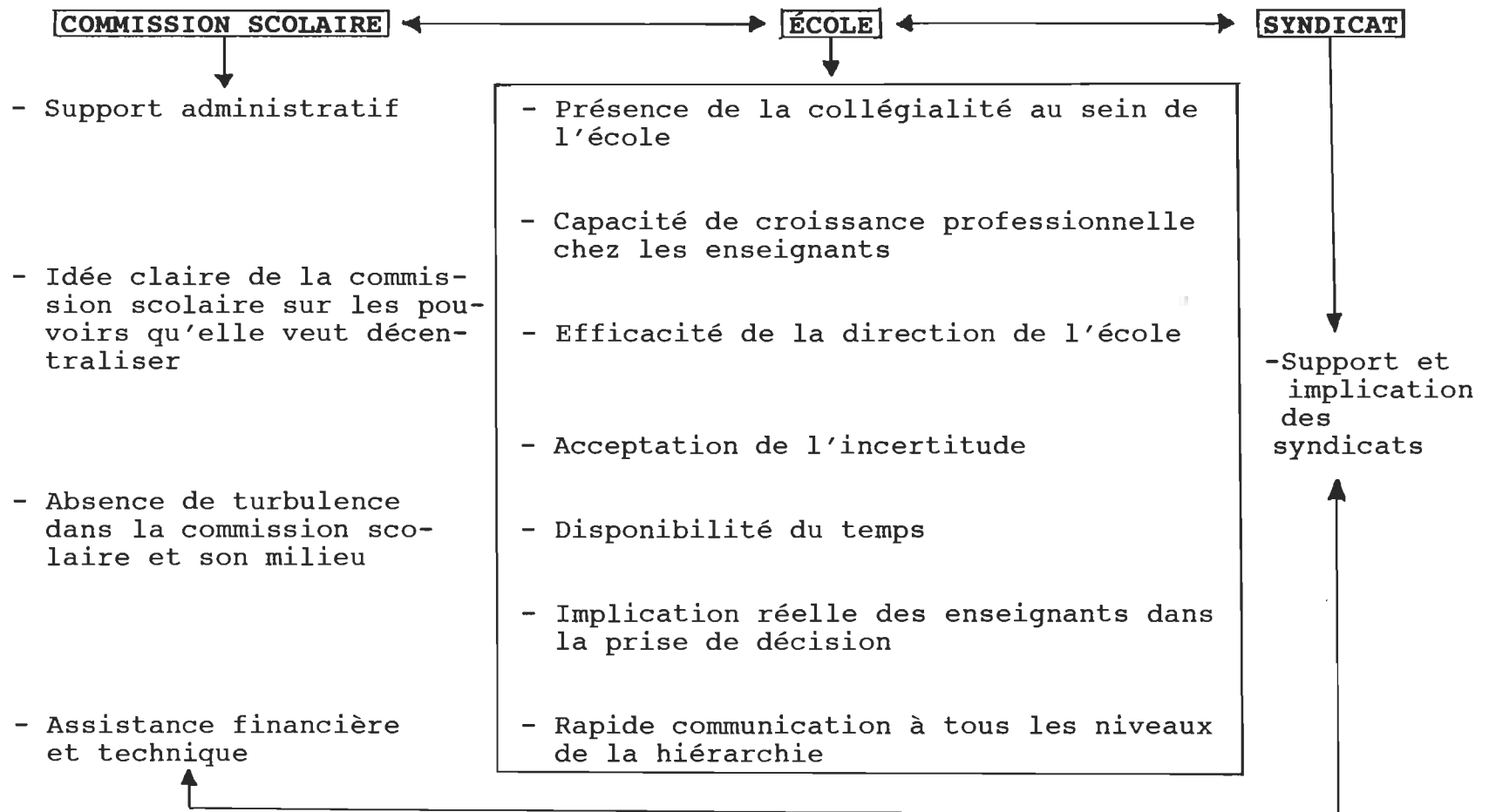


Figure 2. Conditions préalables à la gestion de l'école par la base

Ces mêmes enseignants ayant dix ans et plus d'expérience obtiennent également un taux d'anxiété plus élevé envers la réforme, quoique cette différence ne soit pas démontrée comme étant significative.

Lougene (1985) a effectué une étude auprès des enseignants, des parents et des directeurs d'école, afin de connaître s'il existe des différences significatives dans la perception de leur rôle dans le processus de prise de décision après cinq années de gestion de l'école par la base. Un questionnaire de type Likert a été distribué à 718 enseignants, parents et directeurs de six écoles publiques d'une commission scolaire de la Floride. Un total de 395 (55%) questionnaires ont été retournés. Lougene (1985) conclue que la perception des enseignants et des directeurs, en ce qui concerne leur rôle dans le processus de prise de décision, diffère de façon significative selon leur expérience et leur âge. Les répondants possédant une à quatre années d'expérience perçoivent de plus grands changements dans leur rôle dans la prise de décision que les répondants ayant plus d'expérience. Les répondants ayant de 11 à 15 ans d'expérience sont ceux qui perçoivent les changements les plus faibles. En ce qui concerne l'âge des répondants, les sujets faisant partie de la catégorie des 20-24 ans perçoivent les plus grands changements dans leur rôle dans la prise de décision, alors que les sujets faisant partie de la catégorie des 51-60 ans perçoivent les changements les plus faibles. Aucune différence significative selon le sexe, le niveau de l'école et le niveau de formation n'a pu être établie quant à la perception des enseignants et des directeurs d'école de leur rôle dans la prise de décision.

La dernière section de ce chapitre présente maintenant les objectifs de la recherche.

2.5 Objectifs de recherche

La recension des écrits permet de dégager sept conditions préalables, au niveau même de l'école, qui favorisent une implantation positive de la gestion de l'école par la base, de même que les indicateurs retenus pour l'investigation de ces conditions.

L'objectif général de la présente recherche est de s'interroger sur le degré de présence de ces sept conditions chez les enseignants et les directeurs d'école d'une commission scolaire donnée, afin d'identifier jusqu'à quel point cette stratégie de gestion pourrait être applicable au système scolaire québécois.

Afin de permettre l'atteinte de cet objectif général, les objectifs de recherche sont les suivants:

- (1) Identifier le degré de présence, tel que perçu par les enseignants, des conditions favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base chez les enseignants et les directeurs d'école d'une commission scolaire donnée.
- (2) Identifier quelle(s) variable(s), parmi la grandeur de l'école, le sexe, le niveau d'enseignement, l'âge, l'expérience, le niveau de scolarité et l'ancienneté des répondants, influence(nt) le degré de présence des conditions favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base.

Le chapitre suivant traite maintenant des aspects méthodologiques de la recherche.

CHAPITRE III

Méthodologie

Les aspects méthodologiques de la présente recherche, en ce qui concerne le type de recherche, la présentation de l'instrument utilisé, l'échantillonnage, la collecte des données ainsi que le traitement et l'analyse de ces données, sont décrits dans les paragraphes suivants.

3.1 Type de recherche

De par ses objectifs, cette recherche est à la fois exploratoire et descriptive. Elle est exploratoire car elle permet de se familiariser avec une stratégie de gestion peu connue dans le système scolaire québécois, qui constitue un courant de pensée important dans le domaine de l'éducation. Elle est également descriptive car elle tend à décrire certaines caractéristiques d'un groupe de personnes dans une situation donnée, soit celle de l'enseignement primaire et secondaire dans le système scolaire public.

La technique utilisée est celle du sondage, par l'entremise d'un questionnaire élaboré par l'auteure de la recherche à partir des concepts théoriques de la recension des écrits. Cette méthode se prête bien à la présente étude puisque les données sont recueillies auprès d'un grand nombre de sujets. Comme le mentionne Mace (1988, p.82):

Le sondage est une enquête d'envergure réalisée auprès de plusieurs personnes afin de recueillir, de façon systématique, un ensemble d'informations pertinentes concernant l'objet d'étude.

Blais (1984) précise également que le sondage a pour mission

d'opérationnaliser les concepts élaborés au niveau des objectifs du chercheur. Il sert à décrire certaines caractéristiques d'une population ou à examiner les relations entre certaines variables à un moment donné. Toujours selon Blais (1984), les principaux avantages du sondage sont sa grande flexibilité et sa rapidité. Il permet d'obtenir facilement de l'information sur les concepts étudiés, et il peut servir à mesurer un grand nombre de variables.

Dans le cas présent, il s'agit d'une recherche de type non-expérimental, la chercheuse n'ayant aucun contrôle sur les variables et les sujets ne subissant aucune influence surajoutée. A ce sujet, Gauthier (1984) souligne que la stratégie non-expérimentale a cependant le désavantage d'être statique, c'est-à-dire de ne pas permettre l'analyse du changement. Il est difficile, par une seule observation, d'établir un ordre chronologique des événements, donc leurs liens de causalité, et le contrôle des variables parasitaires est impossible. Elle permet cependant au chercheur d'élargir son angle de vue à plusieurs sujets et à plusieurs dimensions, de nombreux sujets ne pouvant généralement être étudiés autrement.

3.2 Présentation de l'instrument utilisé

La recension des écrits révèle sept conditions préalables dont la présence au niveau de l'école favorise une implantation positive de la gestion de l'école par la base. Ces informations constituent la base du développement des 71 items du questionnaire.

Les dimensions analysées par le questionnaire ainsi que les indicateurs retenus sont présentés dans le tableau 7.

Tableau 7

Cadre de référence du questionnaireSection 1:

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX. (#1 à #6 incl.)

- sexe (#1)
- âge (#2)
- années d'expérience (#3)
- ancienneté à l'école (#4)
- formation (#5)
- niveau d'enseignement (#6)

Section 2:1. PRÉSENCE DE LA COLLÉGIALITÉ AU SEIN DE L'ÉCOLE
(#1 à #16 incl. et #65 à #71 incl.)

- comportements spécifiques à la collégialité (#65 à #71 incl.)
- ouverture (#1)
- engagement (#2, #3)
- respect mutuel (#4, #5, #6, #7)
- valeurs partagées (#8, #9)
- collaboration (#10, #11, #12, #13, #14)
- confiance (#15, #16)

2. CAPACITÉ DE CROISSANCE PROFESSIONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS (#17 à #25 incl.)

- autonomie professionnelle (#17, #18, #19)
- développement professionnel (#20, #21, #22)
- processus de groupe et résolution de conflits (#23, #24, #25)

3. EFFICACITÉ DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE
(#26 à #40 incl.)

- reconnaissance et appréciation du personnel (#27, #28, #29)
- implication vis-à-vis la mission de l'école (#31, #32)
- support (#33, #34)
- cohésion dans l'organisation (#26, #30, #35)

- résolution des problèmes en collaboration (#36, #37)
 - focus sur enseignement - apprentissage (#38, #39)
 - flexibilité favorisant l'innovation (#40)
4. ACCEPTATION DE L'INCERTITUDE (#41 à #53 incl.)
- capacité de prendre des risques (#41, #42)
 - acceptation des erreurs (#43, #44, #45, #46)
 - ouverture aux nouvelles idées (#47, #48, #49)
 - reconnaissance et acceptation de la résistance au changement (#50, #51)
 - invitation au changement (#52, #53)
5. DISPONIBILITÉ DU TEMPS (#54a,b,c, #55)
- pour planifier (#54a)
 - pour apprendre (#54b)
 - pour travailler en équipe (#54c)
 - pour le travail supplémentaire (#55)
6. IMPLICATION RÉELLE DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE DE DÉCISION (#56 à #59 incl.)
- implication positive dans la prise de décision (#56a,b,c)
 - participation à l'élaboration des objectifs de l'école (#57)
 - suggestions considérées lors des prises de décision (#58, #59)
7. RAPIDE COMMUNICATION A TOUS LES NIVEAUX DE LA HIÉRARCHIE (#60 à #64 incl.)
- entre les enseignants (#60)
 - entre les enseignants et la direction (#61, #63)
 - de la part de la direction (#62, #64)
-

Ces indicateurs reflètent les concepts théoriques avancés dans la recension des écrits et permettent l'opérationnalisation de ces concepts.

Les items de la première section du questionnaire concernent les renseignements généraux et présentent des catégories de réponses à cocher. Les items de la deuxième section concernent les dimensions analysées et sont présentés sous forme de questions fermées. L'échelle utilisée est de type Likert à choix forcé (échelle à nombre pair), afin d'éviter que les répondants aient tendance à répondre de façon neutre. Deux légendes différentes sont utilisées. La cote la plus faible est 1, représentant "Fortement en désaccord" (items #1 à #64 incl.) ou "Très rarement ou jamais" (items #65 à #71 incl.), selon le cas. La cote la plus élevée est 4, représentant "Fortement d'accord" (items #1 à #64 incl.) ou "Très souvent" (items #65 à #71 incl.), selon le cas. Ainsi, pour les items #1 à #64 inclusivement, les répondants doivent encercler le chiffre correspondant le mieux à leur degré d'accord ou de désaccord aux énoncés présentés. En ce qui concerne les items #65 à #71 inclusivement, les répondants doivent encercler le chiffre correspondant le mieux à la fréquence des comportements énoncés dans leur travail à l'école.

Une première élaboration du questionnaire a été soumise, en guise de pré-test, à sept enseignantes du primaire et du secondaire ayant pour mission de noter leurs hésitations et leurs signes de non-compréhension, de façon à mieux déceler les lacunes du questionnaire. L'ensemble des réactions de ces personnes a donc permis d'effectuer certaines améliorations au questionnaire et d'en élaborer la version finale présentée en appendice.

Le questionnaire comprend 12 pages, incluant une page d'indications générales à suivre et une page à retourner si le répondant désire recevoir un sommaire des résultats de l'étude. Un rappel de la légende est présenté au haut de chaque page du

questionnaire, de sorte que les répondants n'aient pas à revenir constamment à la page explicative spécifiant cette légende.

Au sujet de la validité des résultats, il faut d'abord s'assurer que l'opération réalisée permet effectivement d'atteindre le but poursuivi. Cormier, Lessard et Valois (1979) mentionnent qu'il est préférable de recourir à plusieurs indicateurs pour mesurer une même dimension. Il est possible, par le regroupement de plusieurs indicateurs ayant un lien étroit entre eux, de minimiser les sources d'invalidité des caractéristiques ou des dimensions mesurées. Contandriopoulos (1990) précise également que la validité de contenu consiste à juger dans quelle mesure les éléments sélectionnés pour mesurer un construit théorique représentent bien toutes les facettes importantes du concept à mesurer. Un des aspects importants est donc la formulation des questions lesquelles, dans le présent questionnaire, sont rigoureusement basées sur la recension des écrits.

3.3 Echantillonnage

La population retenue se limite aux enseignants du primaire et du secondaire d'une seule commission scolaire, de milieu rural et semi-urbain. Celle-ci comprend 23 écoles primaires et 4 écoles secondaires, où travaillent 485 enseignants.

Les statuts d'emploi retenus pour déterminer la population visée sont les suivants: enseignants réguliers temps complet permanents (dont la tâche de l'année en cours est au-dessus de 60%), enseignants réguliers temps complet non permanents (dont la tâche de l'année en cours est de 100%), enseignants réguliers temps partiel (dont la tâche de l'année en cours est de 100%), et les enseignants non-réguliers temps complet non-

permanents (dont la tâche de l'année en cours est de 100%). Les statuts d'emploi qui n'ont pas été retenus sont: les enseignants réguliers temps complet permanents (dont la tâche pour l'année en cours est inférieure à 60%), les enseignants réguliers temps partiel (dont la tâche pour l'année en cours est inférieure à 100%), les enseignants à la leçon et les enseignants non-réguliers temps partiel non-permanents.

La population totale visée comprend donc 418 enseignants et l'échantillon retenu pour les fins de la présente recherche est constitué de 150 enseignants, représentant 36% de la population totale. Beaud (1984) précise que plus l'échantillon est de taille importante, plus l'erreur échantillonnale diminue.

La démarche utilisée pour constituer l'échantillon est celle de l'échantillonnage stratifié, considérée comme étant la technique la plus raffinée par Contandriopoulos (1990) et par Beaud (1984). Cette technique consiste à diviser la population à étudier en sous-populations appelées strates, puis à tirer aléatoirement un échantillon dans chacune de ces strates. L'ensemble des échantillons ainsi choisis constituent l'échantillon final soumis à l'enquête.

Dans le cas présent, la stratification a été effectuée selon le sexe et le niveau d'enseignement. Sur les 418 enseignants de la population cible, 236 (56,5%) enseignent au primaire et 182 (43,5%) enseignent au secondaire. Proportionnellement, 85 enseignants du primaire et 65 enseignants du secondaire ont été choisis au hasard pour constituer l'échantillon.

De même, sur les 236 enseignants de la population totale du primaire, 204 (86,4%) sont des femmes et 32 (13,6%) sont des hommes. En proportion, 73 femmes et 12 hommes ont été choisis

au hasard parmi les 236 enseignants possibles du primaire. Sur les 182 enseignants de la population totale du secondaire, 82 (45%) sont des femmes et 100 (55%) sont des hommes. En proportion, 29 femmes et 36 hommes ont été choisis au hasard parmi les 182 enseignants possibles du secondaire.

Le choix de l'échantillon a été effectué à l'aide d'une table de nombres aléatoires (Contandriopoulos, 1990, p.59). Selon Contandriopoulos (1990), seuls les échantillons probabilistes peuvent, par définition, donner lieu à une généralisation statistique. Beaud (1984) et Contrandriopoulos (1990) précisent également que pour qu'une généralisation soit possible, il faut que les caractéristiques de l'échantillon soient les mêmes que celles de la population cible, ce qui permet de minimiser l'erreur échantillonnale. Il est donc possible de stipuler que l'échantillon retenu est représentatif de la population totale des enseignants du primaire et du secondaire de la commission scolaire visée par la recherche, en ce qui concerne le sexe et le niveau d'enseignement qui sont les deux variables connues par l'auteure de la recherche au moment d'établir l'échantillon.

L'échantillon retenu peut aussi être considéré comme étant relativement représentatif de la population enseignante du Québec. A ce sujet, un bulletin de la Fédération des enseignantes et des enseignants de commissions scolaires (1992) mentionne qu'en 1990-1991, 66% de la population enseignante du Québec était de sexe féminin, comparativement à 68,4% en ce qui concerne notre échantillon, et que 82% des enseignants du préscolaire-primaire sont des femmes, comparativement à 86,4% en ce qui concerne notre échantillon.

3.4 Collecte des données

Les questionnaires ont été acheminés par envoi postal, le 15 mai 1993, au lieu de résidence personnelle des enseignants constituant l'échantillon. Comme le mentionne Blais (1984, p.337):

Le sondage par la poste est surtout approprié pour l'étude de populations spécifiques et homogènes. Des taux de réponse satisfaisants peuvent être obtenus dans les enquêtes auprès des membres d'une organisation, en particulier si la direction de l'organisation donne son appui. De plus, ce sont généralement les personnes les plus scolarisées qui collaborent le plus à ce type de sondage. Il est donc indiqué pour des populations dont le niveau de scolarité est élevé.

Tel que prescrit à l'article 25 de la "Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels" (Commission d'accès à l'information du Québec, 1984), une demande d'autorisation de recevoir, pour des fins d'étude, la communication de renseignements nominatifs détenus par la commission scolaire visée a été effectuée. La Commission d'Accès à l'information du Québec a donné la permission d'utiliser les noms et prénoms des 485 enseignants de la commission scolaire visée, ainsi que l'adresse et le code postal de leur domicile personnel. Cette autorisation est sujette à des conditions d'utilisation énoncées dans la copie de la lettre présentée en appendice. Ces conditions ont été suivies de façon rigoureuse.

Une lettre d'introduction accompagnait le questionnaire, présentant le but et l'intérêt de la recherche, assurant la confidentialité des informations recueillies, et spécifiant qu'un sommaire des résultats de l'étude sera envoyé à ceux qui en feront la demande. Un délai de deux semaines a été prévu

pour compléter le questionnaire et le retourner dans l'enveloppe pré-adressée et pré-affranchie jointe à l'envoi. Pour permettre d'accroître le taux de réponse, tous les sujets de l'échantillon ont reçu une lettre de rappel, présentée en appendice, douze jours après l'envoi du questionnaire, celle-ci ayant pour but de remercier ceux qui avaient déjà répondu et d'inviter les autres à le faire le plus tôt possible.

3.5 Traitement et analyse des données

Les questionnaires ont été dépouillés manuellement et les données ont été entrées sur informatique. Une vérification de l'ensemble de la codification a été effectuée a posteriori. Le traitement des données a été réalisé à l'aide du logiciel SAS.

Dans le cas de la présente recherche, l'analyse des données vise à établir le degré de présence, au niveau de l'école, de sept conditions préalables à l'implantation d'une stratégie de gestion de l'école par la base, de même qu'à identifier les variables pouvant influencer le degré de présence de ces conditions.

Afin d'atteindre les objectifs de recherche, l'analyse des résultats se compose de trois sections. La première section présente les caractéristiques principales des répondants. Les caractéristiques connues des non-répondants sont également présentées.

La deuxième section rapporte les réponses quantitatives recueillies pour chacun des items du questionnaire, en présentant la moyenne, l'écart type et le pourcentage des réponses accordées pour chacune des dimensions et sous-dimensions analysées par le questionnaire.

La troisième section présente finalement la comparaison, selon les variables sexe, âge, années d'expérience, grandeur de l'école, niveau de formation et niveau d'enseignement des répondants, des résultats obtenus pour chacune des dimensions étudiées, afin de permettre d'établir l'existence de différences significatives. L'analyse de variance multivariée MANOVA et l'analyse de variance univariée ANOVA sont utilisées à cette fin.

Le chapitre suivant traite maintenant la présentation et l'analyse des résultats.

CHAPITRE IV

Présentation et analyse des résultats

Ce quatrième chapitre présente et analyse les données obtenues par l'entremise du questionnaire d'enquête. Dans le cas de la présente recherche, l'analyse des résultats vise d'abord à identifier le degré de présence, tel que perçu par les enseignants, d'un ensemble de conditions favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base au niveau même de l'école. Elle vise également l'investigation de certaines variables pouvant influencer le degré de présence de ces conditions.

Ce chapitre est composé de trois sections. La première section présente les caractéristiques principales des répondants, afin de faire ressortir le portrait-type de ces derniers. La deuxième section rapporte les résultats quantitatifs recueillis par le questionnaire. Finalement, la troisième section présente la comparaison, selon les variables sexe, âge, expérience, ancienneté, grandeur de l'école, niveau de formation et niveau d'enseignement des répondants, des résultats obtenus pour chacune des dimensions analysées, afin d'établir l'existence de différences significatives.

4.1 Caractéristiques principales des répondants

Un total de 150 questionnaires a été posté le 15 mai 1993 et les retours se sont effectués jusqu'au 10 juin 1993. Le tableau 8 présente le nombre de questionnaires qui ont été retournés et utilisés, en considérant le sexe et le niveau d'enseignement des répondants. Ces deux variables sont celles qui ont servi à la stratification de l'échantillon.

Tableau 8

Retour des questionnaires selon les caractéristiques des répondants

	<u>Envois</u>	<u>Retours</u>	<u>Utilisés</u>	<u>%utilisés</u>
HOMMES:	48	34	32	66,7%
FEMMES:	102	75	74	72,5%
<hr/>				
<u>PRIMAIRE:</u>				
Hommes:	12	8	8	66,7%
Femmes:	73	60	59	80,8%
TOTAL:	85	68	67	78,8%
<hr/>				
<u>SECONDAIRE:</u>				
Hommes:	36	26	24	66,7%
Femmes:	29	15	15	51,7%
TOTAL:	65	41	39	60,0%
<hr/>				
<u>TOTAL:</u>	150	109	106	70,7%
<hr/>				

Ainsi, 106 questionnaires ont été retournés dûment complétés, ce qui représente un taux de réponse global de 70,7%. Le plus fort taux de réponse se situe chez les femmes au primaire (80,8%), et le taux de réponse le plus faible se retrouve chez les femmes au secondaire (51,7%). Ainsi, au primaire, les femmes ont retourné le questionnaire dans un plus fort pourcentage (80,8%) que les hommes (66,7%), alors qu'au secondaire, les hommes ont retourné le questionnaire dans un plus fort pourcentage (66,7%) que les femmes (51,7%). Au total, les femmes ont retourné le questionnaire avec un plus fort pourcen-

tage (72,5%) que les hommes (66,7%), et les enseignants du niveau primaire ont répondu davantage (78,8%) que ceux du secondaire (60,0%), dans une proportion encore plus grande.

Le tableau 9 présente les caractéristiques connues des non-répondants.

Tableau 9

Caractéristiques connues des non-répondants

	n=44	%
HOMMES:	16	36,4%
FEMMES:	28	63,6%
<hr/>		
PRIMAIRE:	18	40,9%
SECONDAIRE:	26	59,1%
<hr/>		

Sur les 44 enseignants qui n'ont pas retourné le questionnaire, 63,6% sont des femmes alors que 36,4% sont des hommes. De même, 59,1% enseignent au secondaire alors que 40,9% enseignent au primaire.

Le tableau 10 présente la comparaison des répondants avec la population totale de la commission scolaire visée. Il faut se rappeler que l'échantillon utilisé correspond à la population totale en ce qui concerne le sexe et le niveau d'enseignement, la technique utilisée étant celle de l'échantillonnage stratifié.

La lecture des résultats du tableau 10 démontre que la différence la plus importante entre les répondants et la population

Tableau 10

Comparaison des répondants à la population totale

	<u>Répondants</u>		<u>Population totale</u>		<u>Différence</u>
	n=106	%	n=418	%	%
HOMMES:	32	30,2%	132	31,6%	(-1,4%)
FEMMES:	74	69,8%	286	68,4%	(+1,4%)
<hr/>					
<u>PRIMAIRE:</u>					
Hommes:	8	7,5%	32	7,7%	(-0,2%)
Femmes:	59	55,7%	204	48,8%	(+6,9%)
TOTAL:	67	63,2%	236	56,5%	(+6,7%)
<hr/>					
<u>SECONDAIRE:</u>					
Hommes:	24	22,6%	100	23,9%	(-1,3%)
Femmes:	15	14,2%	82	19,6%	(-5,4%)
TOTAL:	39	36,8%	182	43,5%	(-6,7%)

totale visée se situe au niveau d'enseignement. Parmi les répondants, le primaire est sur-représenté à 6,7% et par le fait même, le secondaire est également sous-représenté à 6,7%. De même, les femmes au primaire sont sur-représentées à 6,9% et les femmes au secondaire sont sous-représentées à 5,4%. Au total, les femmes sont sur-représentées à 1,4% et par le fait même, les hommes sont également sous-représentés à 1,4%. Il en ressort donc que les deux groupes, soit les répondants et la population totale visée, sont relativement équivalents.

Le tableau 11 présente les caractéristiques des répondants

féminins et masculins, en regard de leur âge, leur expérience, leur ancienneté à l'école, leur niveau de formation, leur niveau d'enseignement et la grandeur de l'école où ils enseignent. Ce tableau permet ainsi d'avoir une vue globale du profil socio-démographique des répondants au questionnaire.

Le tableau 11 démontre, au total, que la majorité des répondants ont 46 ans et plus (48,1%), 21 ans et plus d'expérience (59,4%), 10 ans et moins d'ancienneté à leur école (47,2%), et possèdent 16 ou 17 années de scolarité (43,4%). De même, la majorité des répondants enseignent dans une école de grandeur moyenne (76,4%) et au niveau primaire (63,2%).

Au détail, ce même tableau permet de constater que les plus grandes différences entre les hommes et les femmes se situent au niveau de la formation et du niveau d'enseignement. Les hommes sont plus scolarisés que les femmes, et celles-ci enseignent majoritairement au primaire. En effet, 50% des hommes possèdent une formation de 18 ou 19 années de scolarité, comparativement à 10,8% des femmes, tandis que 47,3% des femmes ont une formation de 14 ou 15 années de scolarité, comparativement à 3,1% des hommes. En ce qui concerne le niveau d'enseignement, 79,7% des femmes enseignent au primaire, comparativement à 25% des hommes, tandis que 75% des hommes enseignent au secondaire, comparativement à 20,3% des femmes. Des différences moindres apparaissent au niveau de l'âge, de l'expérience et de l'ancienneté à l'école. Les hommes sont légèrement plus âgés et ont un peu plus d'expérience que les femmes, alors que celles-ci possèdent cependant plus d'années d'ancienneté à leur école.

La section suivante de ce chapitre présente maintenant les résultats quantitatifs recueillis par l'entremise du question-

Tableau 11
Caractéristiques des répondants

	<u>HOMMES:</u> n=32 (30,2%)	<u>FEMMES:</u> n=74 (69,8%)	<u>TOTAL:</u> n=106 (100%)
<u>AGE:</u>			
20-32 ans:	6 (18,8%)	14 (18,9%)	20 (18,9%)
33-45 ans:	9 (28,1%)	26 (35,1%)	35 (33,0%)
46 ans et +:	<u>17 (53,1%)</u>	<u>34 (46,0%)</u>	<u>51 (48,1%)</u>
TOTAL:	32 (100%)	74 (100%)	106 (100%)
<u>EXPÉRIENCE:</u>			
10 ans et -:	8 (25,0%)	16 (21,6%)	24 (22,7%)
11-20 ans:	4 (12,5%)	15 (20,3%)	19 (17,9%)
21 ans et +:	<u>20 (62,5%)</u>	<u>43 (58,1%)</u>	<u>63 (59,4%)</u>
TOTAL:	32 (100%)	74 (100%)	106 (100%)
<u>ANCIENNETÉ:</u>			
10 ans et -:	19 (59,4%)	31 (41,9%)	50 (47,2%)
11-20 ans:	7 (21,9%)	17 (23,0%)	24 (22,6%)
21 ans et +:	<u>6 (18,7%)</u>	<u>26 (35,1%)</u>	<u>32 (30,2%)</u>
TOTAL:	32 (100%)	74 (100%)	106 (100%)
<u>FORMATION:</u>			
14-15 ans:	1 (3,1%)	35 (47,3%)	36 (34,0%)
16-17 ans:	15 (46,9%)	31 (41,9%)	46 (43,4%)
18-19 ans:	<u>16 (50,0%)</u>	<u>8 (10,8%)</u>	<u>24 (22,6%)</u>
TOTAL:	32 (100%)	74 (100%)	106 (100%)
<u>NIVEAU D'ENS.:</u>			
Primaire:	8 (25,0%)	59 (79,7%)	67 (63,2%)
Secondaire:	<u>24 (75,0%)</u>	<u>15 (20,3%)</u>	<u>39 (36,8%)</u>
TOTAL:	32 (100%)	74 (100%)	106 (100%)
<u>GRANDEUR ÉCOLE:</u>			
Petite:	6 (18,8%)	19 (25,7%)	25 (23,6%)
Moyenne:	<u>26 (81,2%)</u>	<u>55 (74,3%)</u>	<u>81 (76,4%)</u>
TOTAL:	32 (100%)	74 (100%)	106 (100%)

naire, pour l'ensemble des répondants de la commission scolaire visée par la recherche.

4.2 Présentation des résultats recueillis par le questionnaire

Le premier objectif de la présente recherche est d'identifier le degré de présence, tel que perçu par les enseignants, des conditions préalables à la gestion de l'école par la base chez les enseignants et les directeurs d'école d'une commission scolaire donnée. Pour ce faire, un questionnaire permettant l'investigation de sept conditions, telles que recensées dans la littérature consultée et dont la présence au niveau même de l'école favorise une implantation positive de la gestion de l'école par la base, a été élaboré. Ces conditions constituent les sept dimensions analysées par le questionnaire, soit: présence de la collégialité au sein de l'école, capacité de croissance professionnelle chez les enseignants, efficacité de la direction de l'école, acceptation de l'incertitude, disponibilité du temps, implication réelle des enseignants dans la prise de décision, et rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie.

Cette section présente et analyse les résultats quantitatifs recueillis pour chacun des items du questionnaire et pour chacune des dimensions et sous-dimensions analysées, en rapportant les moyennes (\bar{X}) et les écarts types (σ) obtenus. Ce dernier est toujours présenté entre parenthèses. La compilation des pourcentages de fréquence, lorsqu'il y a lieu, et des pourcentages d'accord et de désaccord obtenus pour chacun des items du questionnaire est également présentée. Dans le but de faciliter la lecture des résultats, les pourcentages les plus élevés pour chacun des items du questionnaire sont souli-

gnés.

Les échelles de réponse utilisées comportent quatre échelons et se définissent comme suit:

pour les cas d'accord ou de désaccord (items #1 à #64 inclusivement):

- 1 = totalement en désaccord
- 2 = plutôt en désaccord
- 3 = plutôt en accord
- 4 = totalement en accord

et pour les cas de fréquence (items #65 à #71 inclusivement):

- 1 = très rarement ou jamais
- 2 = occasionnellement
- 3 = souvent
- 4 = très souvent.

Dans son livre "Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur", Bernard (1992) affirme que lorsqu'est utilisée une échelle de réponse à quatre échelons, une moyenne de 3,6 à 4,0 peut être considérée comme excellente, une moyenne de 3,1 à 3,5 comme très bonne et une moyenne de 2,6 à 3,0 comme bonne. Elle soutient également qu'une moyenne de 2,1 à 2,5 nécessite une amélioration nécessaire, et qu'une moyenne moindre que 2,0 démontre des difficultés majeures.

Dans le cas de la présente recherche, en considérant le fait que les répondants ont souvent tendance à répondre aux questions de façon plutôt positive que négative et afin de s'assurer un degré de signification encore plus grand, une moyenne de 3,0 et plus est considérée comme étant représentative de la fréquence ou d'un accord significatifs à la présence d'une condition préalable ou d'une de ses sous-dimensions analysées.

4.2.1 Présence de la collégialité au sein de l'école

Une première condition dont la présence chez les enseignants et les directeurs d'école favorise une implantation positive de la gestion de l'école par la base est la "présence de la collégialité au sein de l'école" (Barth, 1991; Beare, Caldwell & Millikan, 1989; Coleman, 1987; Glickman, 1991; Joyce, 1991; Lindelow, 1981; Murphy, J., 1991; Rothberg & Bozeman, 1990).

Cette première dimension est analysée par l'entremise des sous-dimensions suivantes: comportements spécifiques à la collégialité, ouverture, engagement, respect mutuel, valeurs partagées, collaboration et confiance. Il est à noter que tout au long de ce chapitre, le terme "dimension" correspond à chacune des conditions préalables analysées par le questionnaire et le terme "sous-dimension" correspond aux indicateurs retenus pour l'investigation de ces dimensions.

Le tableau 12 présente les résultats obtenus pour la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école". Cette dimension obtient une moyenne globale de 2,94 (0,43).

Les sous-dimensions "engagement", "respect mutuel" et "valeurs partagées" obtiennent des moyennes élevées, soit respectivement 3,66 (0,41), 3,52 (0,44) et 3,01 (0,65). Les pourcentages d'accord sont aussi très élevés, ce qui démontre une présence importante de ces sous-dimensions chez les enseignants et les directeurs d'école de la commission scolaire visée. En effet, 97,2% des répondants se disent engagés dans leur travail, et 98,1% des répondants affirment se conduire de manière à atteindre les objectifs de leur école. Le respect mutuel est aussi présent, tant entre les enseignants eux-mêmes qu'entre les enseignants et la direction. Les pourcentages d'accord varient

Tableau 12

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école"

Moyennes, écarts types et pourcentages:	X (σ)	% rare- ment (*)	% souvent (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>COMPORTEMENTS SPÉCIFIQUES A LA COL- LÉGIALITÉ:</u> <u>Discuter entre collègues au sujet des pratiques reliées à l'enseigne- ment et à l'apprentissage, lors de discussions fréquentes, continues et concrètes:</u>			
65. A l'école, je discute avec les autres enseignants des pratiques concernant l'enseignement et l'apprentissage.	2,70 (0,81)	46,2%	<u>53,8%</u>
<u>Observer chacun des pairs engagés dans la pratique de l'enseignement, et être observé par les pairs, en s'apportant mutuellement des criti- ques constructives sur l'enseigne- ment:</u>			
67. A l'école, j'invite les autres enseignants à venir m'observer pendant que j'enseigne dans ma classe.	1,31 (0,61)	<u>96,2%</u>	3,8%
68. A l'école, j'observe les autres enseignants pendant qu'ils en- seignent dans leur classe.	1,16 (0,39)	<u>99,1%</u>	0,9%
69. A l'école, les enseignants s'apportent mutuellement des critiques constructives sur leur enseignement.	1,63 (0,69)	<u>89,6%</u>	10,4%

Tableau 12 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école"

Moyennes, écarts types et pourcentages:		X (σ)	% rare- ment (*)	% souvent (**)
SOUS-DIMENSIONS:				
<u>COMPORTEMENTS SPÉCIFIQUES A LA COL-LÉGIALITÉ</u> (suite):				
<u>Participer ensemble au travail du développement des programmes par la planification, la recherche, l'évaluation et la préparation du matériel:</u>				
70. A l'école, je cherche avec les autres enseignants du matériel ou des nouvelles idées pour l'enseignement des programmes.		2,44 (0,86)	<u>53,8%</u>	46,2%
<u>Partager et enseigner à chacun des pairs ce qu'ils savent au sujet de l'enseignement, l'apprentissage et la direction:</u>				
66. A l'école, j'ai l'occasion de partager avec les autres enseignants les expériences heureuses que je vis en classe.		2,69 (0,95)	40,6%	<u>59,4%</u>
71. A l'école, je communique mes connaissances et mes expériences aux autres enseignants, lors d'ateliers ou de rencontres informelles.		2,59 (0,89)	<u>53,8%</u>	46,2%
<u>TOTAL:</u>		2,08 (0,50)		
<u>OUVERTURE:</u>		X (σ)	% dés. (*)	% accord (**)
1. L'atmosphère qui règne dans mon école favorise une remise en question et un renouvellement des pratiques pédagogiques.		2,79 (0,79)	34,0%	<u>66,0%</u>

Tableau 12 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école"

Moyennes, écarts types et pourcentages:	X (σ)	% dés. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>OUVERTURE</u> (suite):			
<u>TOTAL:</u>	2,79 (0,79)		
<u>ENGAGEMENT:</u>			
2. Je me conduis de manière à atteindre les objectifs de mon école.	3,51 (0,54)	1,9%	<u>98,1%</u>
3. Je me sens engagé dans mon travail.	3,80 (0,51)	2,8%	<u>97,2%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,66 (0,41)		
<u>RESPECT MUTUEL:</u>			
4. Je respecte les autres enseignants de mon école.	3,75 (0,45)	0,9%	<u>99,1%</u>
5. Je me sens respecté par les autres enseignants de mon école.	3,38 (0,70)	8,5%	<u>91,5%</u>
6. Je respecte la direction de mon école.	3,54 (0,68)	8,5%	<u>91,5%</u>
7. Je sens que la direction de mon école me respecte.	3,40 (0,67)	8,4%	<u>91,6%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,52 (0,44)		
<u>VALEURS PARTAGÉES:</u>			
8. Je partage les mêmes valeurs que la plupart des autres enseignants de mon école, relativement à l'éducation.	3,06 (0,64)	16,0%	<u>84,0%</u>

Tableau 12 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% dés. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>VALEURS PARTAGÉES</u> (suite):			
9. Je partage les mêmes valeurs que la direction de mon école, relativement à l'éducation.	2,96 (0,85)	26,4%	<u>73,6%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,01 (0,65)		
<u>COLLABORATION:</u>			
10. Dans mon école, il existe une bonne collaboration entre les enseignants.	3,00 (0,79)	25,5%	<u>74,5%</u>
11. Dans mon école, il existe une bonne collaboration entre les enseignants et la direction.	2,94 (0,69)	22,6%	<u>77,4%</u>
12. Dans mon école, en général, je travaille en équipe avec les autres enseignants.	2,68 (0,97)	41,5%	<u>58,5%</u>
13. Dans mon école, il est difficile de travailler en équipe.	2,20 (1,03)	<u>58,5%</u>	41,5%
14. Je me sens seul dans l'accomplissement de ma tâche d'enseignement.	2,35 (1,01)	<u>52,8%</u>	47,2%
<u>TOTAL:</u>	2,82 (0,67)		
<u>CONFIANCE:</u>			
15. Dans mon école, il existe un climat de confiance mutuelle entre les enseignants.	2,84 (0,84)	29,2%	<u>70,8%</u>

Tableau 12 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école"

Moyennes, écarts types et pourcentages:	X (σ)	% dés. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>CONFIANCE</u> (suite):			
16. Dans mon école, il existe un climat de confiance mutuelle entre les enseignants et la direction.	2,81 (0,74)	30,5%	<u>69,5%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,83 (0,69)		
<u>DIMENSION</u> <u>"PRÉSENCE DE LA COLLÉGIALITÉ AU</u> <u>SEIN DE L'ÉCOLE":</u>			
<u>MOYENNE GÉNÉRALE:</u>	2,94 (0,43)		

(*) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 1 et 2 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte 4 échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).

(**) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 3 et 4 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte 4 échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).

entre 91,5% et 99,1%. Les répondants affirment partager les mêmes valeurs que la plupart des autres enseignants relativement à l'éducation et ce, dans un plus fort pourcentage (84,0% de pourcentage d'accord) qu'ils estiment partager celles de la direction de l'école (73,6% de pourcentage d'accord).

Les sous-dimensions "confiance", "collaboration" et "ouverture"

obtiennent des moyennes respectives de 2,83 (0,69), 2,82 (0,67) et 2,79 (0,79). Pour tous les items du questionnaire se rapportant à ces trois sous-dimensions, les pourcentages d'accord obtenus sont plus élevés que les pourcentages de désaccord. Les pourcentages d'accord les plus faibles sont accordés au sujet du travail en équipe. En effet, 41,5% des répondants sont d'accord qu'il est difficile de travailler en équipe et 47,2% affirment se sentir seuls dans l'accomplissement de leur tâche d'enseignement. Les résultats obtenus démontrent donc qu'une amélioration est nécessaire à ce sujet. Il faut noter ici que les items #13 et #14 du questionnaire sont des énoncés dont le sens est inversé par rapport aux autres items de la même section. Il faut donc considérer que des réponses manifestant un désaccord signifient, en réalité, un accord au fait de travailler en équipe. Le calcul de la moyenne tient compte de ces inversions. Les écarts types des items #13 et #14 du questionnaire sont plus élevés que pour les autres items se rapportant à la même dimension, soit respectivement 1,03 et 1,01, ce qui signifie que les réponses à ce sujet sont plus diversifiées.

Dans le cas de la commission scolaire visée par la présente recherche, 74,5% des répondants sont d'accord qu'il existe une bonne collaboration entre les enseignants, et 77,4% perçoivent une bonne collaboration entre les enseignants et la direction.

La sous-dimension "comportements spécifiques à la collégialité" est celle qui obtient la moyenne la plus faible du questionnaire, soit 2,08 (0,50). À l'item #65, le pourcentage total des fréquences "souvent" et "très souvent" est plus élevé que le total des fréquences "très rarement ou jamais" et "peu souvent", mais en considérant les pourcentages obtenus pour chacun des échelons (présentés en appendice), il est intéressant de constater que le plus fort pourcentage de réponses (43,4%) a été accordé à l'échelon 2, soit "peu souvent". Il est donc

possible de considérer que les enseignants discutent peu souvent avec les autres enseignants des pratiques reliées à l'enseignement et à l'apprentissage. Les comportements d'observer les pairs, d'être observé par les pairs, et de s'apporter mutuellement des critiques constructives obtiennent des moyennes très faibles, soit respectivement 1,31 (0,61), 1,16 (0,39) et 1,63 (0,69). En ce qui concerne le fait de s'engager ensemble dans le travail et de communiquer aux autres enseignants les connaissances au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage, les pourcentages démontrent une fréquence plutôt faible de ces comportements. Les pourcentages d'accord à ces sujets varient entre 46,2% et 59,4%. Il appert que les enseignants partagent plus facilement les expériences heureuses vécues dans leur classe que leurs connaissances et autres expériences.

4.2.2 Capacité de croissance professionnelle chez les enseignants

Une deuxième condition dont la présence chez les enseignants favorise une implantation positive de la gestion de l'école par la base est la "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants" (Barth, 1991; Little, 1982; Murphy, J., 1991; Shedd & Bacharach, 1991).

Cette deuxième dimension est analysée par l'entremise des sous-dimensions suivantes: autonomie professionnelle, développement professionnel, et processus de groupe et résolution de conflits.

Le tableau 13 présente les résultats obtenus pour la dimension "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants". Cette dimension est, parmi les sept dimensions analysées par le questionnaire, celle qui obtient la moyenne globale la plus élevée, soit 3,10 (0,41). Il est donc possible de conclure que

Tableau 13

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>AUTONOMIE PROFESSIONNELLE:</u>			
17. Je suis capable d'examiner de façon critique ma pratique d'enseignement.	3,50 (0,50)	0%	<u>100%</u>
18. Je suis capable d'être observé par les autres dans ma pratique d'enseignement.	3,24 (0,70)	9,4%	<u>90,6%</u>
19. Dans mon école, je partage avec les autres enseignants les ressources ou les techniques développées dans ma classe.	2,96 (0,79)	21,7%	<u>78,3%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,23 (0,47)		
<u>DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL:</u>			
20. Je considère que mon développement professionnel fait partie intégrante de mon travail d'enseignant.	3,58 (0,55)	2,8%	<u>97,2%</u>
21. Je lis régulièrement sur des sujets relatifs à l'éducation et à l'enseignement.	3,08 (0,76)	21,7%	<u>78,3%</u>
22. Je m'inscris régulièrement à des cours crédités ou à des ateliers de perfectionnement en relation avec mon travail.	2,50 (0,86)	<u>51,9%</u>	48,1%
<u>TOTAL:</u>	3,05 (0,53)		

Tableau 13 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>PROCESSUS DE GROUPE ET RÉOLUTION DE CONFLITS:</u>			
23. Lorsque des conflits surgissent dans mon école, je travaille à les résoudre avec toutes les personnes concernées.	3,22 (0,68)	10,4%	<u>89,6%</u>
24. Les enseignants et la direction de mon école réussissent à résoudre en groupe les problèmes importants.	2,87 (0,83)	28,3%	<u>71,7%</u>
25. Les enseignants et la direction de mon école réussissent à prendre en groupe les décisions importantes.	2,94 (0,80)	25,5%	<u>74,5%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,01 (0,64)		
<u>DIMENSION</u> <u>"CAPACITÉ DE CROISSANCE PROFESSION-</u> <u>NELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS":</u>			
<u>MOYENNE GÉNÉRALE:</u>	3,10 (0,41)		

(*) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 1 et 2 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte 4 échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).

(**) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 3 et 4 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte 4 échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).

les enseignants perçoivent chez eux-mêmes une bonne capacité de croissance professionnelle, et que cette condition semble présente dans la commission scolaire visée par la présente recherche.

L'"autonomie professionnelle" est la sous-dimension qui obtient la moyenne la plus élevée de cette section du questionnaire, soit 3,23 (0,47). Il est intéressant de remarquer que 100% des répondants sont en accord avec le fait qu'ils sont capables d'examiner de façon critique leur pratique d'enseignement. Cependant, les résultats obtenus à l'item #19 du questionnaire, démontrant que 78,3% des répondants sont d'accord avec le fait qu'ils partagent les ressources et techniques développées dans leur classe, viennent un peu en contradiction avec les réponses fournies aux items #66 et #71 de la section précédente, qui mentionnent que seulement 59,4% des répondants sont d'accord avec le fait qu'ils ont l'occasion de partager les expériences heureuses vécues en classe, et que 53,8% sont en désaccord avec le fait qu'ils communiquent leurs expériences et leurs connaissances aux autres enseignants. De même, il est intéressant de constater qu'à l'item #18, 90,5% des répondants se disent capables d'être observés par les autres enseignants dans leur pratique d'enseignement, alors qu'à l'item #68 de la section précédente, 99,1% des répondants affirment qu'ils observent peu souvent leurs collègues pendant qu'ils enseignent dans leurs classes. Il est donc possible de supposer que les enseignants de la commission scolaire visée se sentent prêts à se faire observer par leurs pairs dans leur pratique d'enseignement, mais que la culture actuelle de l'école ne le permet pas, ou du moins, ne l'encourage pas.

En ce qui concerne la sous-dimension "développement professionnel", la moyenne obtenue est 3,05 (0,53). Une forte majorité des répondants (97,1%) considère le développement professionnel comme faisant partie intégrante de leur travail.

Aussi, 78,3% sont en accord avec le fait qu'ils lisent régulièrement sur des sujets relatifs à l'éducation et à l'enseignement. Par contre, 51,9% sont en désaccord avec le fait qu'ils s'inscrivent régulièrement à des cours crédités ou à des ateliers de perfectionnement en relation avec leur travail. Serait-il possible de stipuler que les enseignants de la commission scolaire visée considèrent que leur perfectionnement doit se faire à l'école, pendant les journées pédagogiques, et être organisé par la commission scolaire ?

La sous-dimension "processus de groupe et résolution de conflits" est celle qui obtient la moyenne la plus faible de cette section du questionnaire, soit 3,01 (0,64). Il est possible de conclure tout de même qu'une forte majorité des enseignants semble considérer que la résolution des conflits et des problèmes en groupe, de même que la prise de décision en groupe, sont des pratiques qui existent dans leur école.

4.2.3 Efficacité de la direction de l'école

Une troisième condition dont la présence favorise une implantation positive de la gestion de l'école par la base est l'"efficacité de la direction de l'école" (Barth, 1991; Glickman, 1991; Gorton & al., 1988; Lindelow, 1981).

Cette troisième dimension est analysée par l'entremise des sous-dimensions suivantes: reconnaissance et appréciation du personnel, implication vis-à-vis la mission de l'école, support, cohésion dans l'organisation, résolution des problèmes en collaboration, focus sur enseignement-apprentissage et flexibilité favorisant l'innovation.

Le tableau 14 présente les résultats obtenus pour la dimension "efficacité de la direction de l'école". Cette dimension obtient une moyenne globale de 2,92 (0,66). Les écarts types

Tableau 14

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "efficacité de la direction de l'école"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% acc. (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>RECONNAISSANCE ET APPRÉCIATION DU PERSONNEL:</u>			
27. La direction de mon école récompense la collaboration en fournissant du matériel ou du budget pour le travail en équipe.	2,24 (0,88)	<u>64,2%</u>	35,8%
28. La direction de mon école me félicite sur mon travail, lorsqu'il y a lieu.	2,79 (0,98)	37,7%	<u>62,3%</u>
29. Je me sens apprécié et encouragé dans mon travail par la direction de mon école.	2,93 (0,98)	30,5%	<u>69,5%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,65 (0,80)		
<u>IMPLICATION VIS-A-VIS LA MISSION DE L'ÉCOLE:</u>			
31. La direction de mon école démontre par ses actions qu'elle a une vision claire de la mission de l'école.	2,78 (0,83)	34,9%	<u>65,1%</u>
32. La direction de mon école incite les enseignants à réaliser des actions correspondant à la mission de l'école.	3,01 (0,82)	23,6%	<u>76,4%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,90 (0,83)		

Tableau 14 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "efficacité de la direction de l'école"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% acc. (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>SUPPORT:</u>			
33. La direction de mon école fait preuve de compréhension à l'égard des problèmes que je rencontre en classe.	3,05 (0,83)	22,6%	<u>77,4%</u>
34. La direction de mon école me supporte dans les situations de conflit avec les élèves ou avec leurs parents.	3,20 (0,92)	20,8%	<u>79,2%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,12 (0,82)		
<u>COHÉSION DANS L'ORGANISATION:</u>			
26. La direction de mon école encourage explicitement les enseignants à collaborer entre eux.	3,08 (0,77)	21,7%	<u>78,3%</u>
30. La direction de mon école prend part aux efforts de collaboration entre les enseignants.	2,78 (0,90)	38,1%	<u>61,9%</u>
35. Dans mon école, la direction favorise le climat positif de l'école.	3,20 (0,81)	17,0%	<u>83,0%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,02 (0,72)		

Tableau 14 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "efficacité de la direction de l'école"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% acc. (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>RÉSOLUTION DES PROBLEMES EN COLLABORATION:</u>			
36. Dans mon école, la direction essaie d'obtenir les idées des enseignants pour l'aider à trouver des solutions aux problèmes relatifs à l'enseignement.	2,92 (0,83)	29,2%	<u>70,8%</u>
37. Je me sens libre de discuter avec la direction de mon école des choses importantes au sujet de mon travail.	3,34 (0,80)	15,1%	<u>84,9%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,13 (0,72)		
<u>FOCUS SUR ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE:</u>			
38. La direction de mon école joue un rôle important sur le plan de la pédagogie.	2,40 (0,95)	<u>58,1%</u>	41,9%
39. La direction de mon école pose des actions démontrant qu'elle est préoccupée par la réussite des élèves.	2,96 (0,88)	27,4%	<u>72,6%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,68 (0,82)		
<u>FLEXIBILITÉ FAVORISANT L'INNOVATION:</u>			
40. La direction de mon école encourage les innovations pédagogiques.	3,09 (0,86)	20,8%	<u>79,2%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,09 (0,86)		

Tableau 14 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "efficacité de la direction de l'école"

DIMENSION <u>"EFFICACITÉ DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE":</u> <u>MOYENNE GÉNÉRALE:</u>	2,92 (0,66)	
--	----------------	--

- (*) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 1 et 2 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte 4 échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).
- (**) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 1 et 2 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte 4 échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).

des items du questionnaire se rapportant à cette dimension sont plus élevés que pour les dimensions précédentes, soit 0,77 et plus, ce qui signifie que les opinions à ce sujet sont plus diversifiées.

Les sous-dimensions de cette section du questionnaire qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont "résolution des problèmes en collaboration", "support", "flexibilité favorisant l'innovation" et "cohésion dans l'organisation", présentant des moyennes respectives de 3,13 (0,72), 3,12 (0,82), 3,09 (0,86) et 3,02 (0,72). Les deux items qui présentent les pourcentages d'accord les plus élevés se rapportent au fait que 83,1% des répondants considèrent que la direction favorise le climat positif de l'école, et que 84,9% des répondants se sentent libres de discuter avec la direction des choses importantes au sujet

de leur travail.

Les sous-dimensions qui obtiennent les moyennes les plus faibles sont "reconnaissance et appréciation du personnel", "focus sur enseignement-apprentissage", et "implication vis-à-vis la mission de l'école", avec des moyennes respectives de 2,65 (0,80), 2,68 (0,82) et 2,90 (0,83). Les deux items qui présentent un pourcentage de désaccord majoritaire se rapportent au fait que 64,2% des répondants considèrent que la direction ne récompense pas la collaboration en fournissant du matériel ou du budget pour le travail en équipe, et que 58,1% ne considèrent pas que la direction joue un rôle d'animation important sur le plan de la pédagogie.

L'encouragement à la collaboration (78,3% de pourcentage d'accord) et la résolution des problèmes en collaboration (70,8% de pourcentage d'accord) sont mieux démontrés que la participation de la direction aux efforts de collaboration (61,9% de pourcentage d'accord). Cet encouragement semble plutôt théorique que pratique, c'est-à-dire non appuyé de gestes concrets tels la fourniture de matériel ou de budget pour le travail en équipe (64,2% de pourcentage de désaccord). Le rôle pédagogique de la direction ne semble pas démontré. En effet, 58,1% des répondants sont en désaccord avec le fait que la direction joue un rôle important sur le plan de la pédagogie.

4.2.4 Acceptation de l'incertitude

Une quatrième condition dont la présence chez les enseignants et les directeurs d'école favorise une implantation positive de la gestion de l'école par la base est l'"acceptation de l'incertitude" (Murphy, J., 1991).

Cette quatrième dimension est analysée par l'entremise des sous-dimensions suivantes: capacité de prendre des risques, acceptation des erreurs, ouverture aux nouvelles idées, reconnaissance et acceptation de la résistance au changement, invitation au changement.

Le tableau 15 présente les résultats obtenus pour la dimension "acceptation de l'incertitude". Cette dimension obtient une moyenne globale de 3,03 (0,44). Il est donc possible de conclure que cette condition semble présente chez les enseignants et les directeurs d'école de la commission scolaire visée par la recherche. Pour tous les items du questionnaire se rapportant à cette dimension, les pourcentages d'accord sont supérieurs aux pourcentages de désaccord et varient entre 65,1% et 97,2%.

La sous-dimension "acceptation des erreurs" obtient la moyenne la plus élevée de cette section du questionnaire, soit 3,33 (0,53). En effet, 96,2% des répondants sont d'accord avec le fait qu'ils acceptent le risque de commettre des erreurs, 97,2% des répondants sont d'accord avec le fait qu'ils acceptent que les autres enseignants de leur école commettent des erreurs, et 88,7% des répondants sont d'accord avec le fait qu'ils acceptent que la direction de leur école commettent des erreurs.

Les sous-dimensions "ouverture aux nouvelles idées" et "capacité de prendre des risques" obtiennent des moyennes respectives de 2,99 (0,55) et 2,99 (0,69). Un total de 87,7% des répondants s'affirment d'accord avec le fait qu'ils ont tendance à donner crédit aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques alors que 66,9% se disent d'accord avec le fait qu'ils ont tendance à persuader les autres enseignants de donner crédit aux nouvelles idées ou aux nouvelles appro-

Tableau 15

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "acceptation de l'incertitude"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>CAPACITÉ DE PRENDRE DES RISQUES:</u>			
41. Dans mon école, j'entreprends de réaliser des projets nouveaux.	3,09 (0,77)	21,9%	<u>78,1%</u>
42. Dans mon école, la direction entreprend de réaliser des projets nouveaux.	2,90 (0,90)	26,7%	<u>73,3%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,99 (0,69)		
<u>ACCEPTATION DES ERREURS:</u>			
43. Dans mon travail, j'accepte le risque de commettre des erreurs.	3,46 (0,57)	3,8%	<u>96,2%</u>
44. J'accepte que les autres enseignants de mon école commettent des erreurs.	3,46 (0,56)	2,8%	<u>97,2%</u>
45. J'accepte que la direction de mon école commette des erreurs.	3,33 (0,70)	11,3%	<u>88,7%</u>
46. La direction de mon école accepte que les enseignants commettent des erreurs.	3,08 (0,77)	21,7%	<u>78,3%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,33 (0,53)		

Tableau 15 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "acceptation de l'incertitude"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>OUVERTURE AUX NOUVELLES IDÉES:</u>			
47. Dans mon école, j'ai tendance à donner crédit aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.	3,22 (0,68)	12,3%	<u>87,7%</u>
48. Dans mon école, j'ai tendance à tenter de persuader les autres enseignants de donner crédit aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.	2,78 (0,77)	33,0%	<u>67,0%</u>
49. La direction de mon école a tendance à donner crédit aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.	2,96 (0,68)	22,6%	<u>77,4%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,99 (0,55)		
<u>RECONNAISSANCE ET ACCEPTATION DE LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT:</u>			
50. J'accepte que les autres enseignants de mon école résistent aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.	2,86 (0,76)	33,0%	<u>67,0%</u>
51. La direction de mon école accepte que les enseignants résistent aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.	2,79 (0,78)	34,9%	<u>65,1%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,83 (0,71)		

Tableau 15 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "acceptation de l'incertitude"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>INVITATION AU CHANGEMENT:</u>			
52. Dans mon école, lorsqu'un changement survient, la direction rassure les enseignants sur leurs inquiétudes et leurs incertitudes.	2,79 (0,85)	33,0%	<u>67,0%</u>
53. La direction de mon école invite les enseignants au changement, en proposant ou en appuyant des idées nouvelles.	2,85 (0,81)	30,2%	<u>69,8%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,82 (0,81)		
DIMENSION <u>"ACCEPTATION DE L'INCERTITUDE":</u>			
<u>MOYENNE GÉNÉRALE:</u>	3,03 (0,44)		

(*) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 1 et 2 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte quatre échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle.)

(**) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 3 et 4 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte quatre échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle.)

ches pédagogiques, ce qui signifie donc que 20,8% des répondants donnent crédit aux nouvelles idées ou approches pédagogi-

ques, sans toutefois tenter de persuader les autres enseignants d'en faire autant.

Les sous-dimensions "invitation au changement" et "reconnaissance et acceptation de la résistance au changement" obtiennent les moyennes les plus faibles de cette section du questionnaire, soit respectivement 2,82 (0,76) et 2,83 (0,71). A cet effet, 67,0% des répondants sont en accord avec le fait que la direction de leur école les rassure sur leurs inquiétudes et leurs incertitudes, et 69,9% sont d'accord avec le fait que la direction de leur école les invite au changement, en proposant ou en appuyant des idées nouvelles.

Il est intéressant de remarquer que les pourcentages accordés pour toutes les sous-dimensions analysées sont toujours moins favorables envers la direction, sauf pour la "reconnaissance et acceptation de la résistance au changement" où la différence est seulement de 1,9%. Cela peut donc signifier que les enseignants perçoivent que la direction de leur école prend moins de risques qu'eux-mêmes le font, accepte moins les erreurs des enseignants qu'eux-mêmes le font, est moins ouverte qu'eux-mêmes aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques, et accepte moins qu'eux-mêmes le fait que les enseignants résistent aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.

4.2.5 Disponibilité du temps

Une cinquième condition dont la présence chez les enseignants favorise une implantation positive de la gestion de l'école par la base est la "disponibilité du temps" (David, 1991; Glickman, 1991; Joyce, 1991; Murphy, J., 1991).

Cette cinquième dimension est analysée par l'entremise des sous-dimensions suivantes: disponibilité du temps pour planifier, disponibilité du temps pour apprendre, disponibilité du temps pour travailler en équipe et disponibilité du temps pour le travail supplémentaire.

Le tableau 16 présente les résultats obtenus pour la dimension "disponibilité du temps". Cette dimension est, parmi les sept dimensions analysées par le questionnaire, celle qui obtient la moyenne globale la plus faible, soit 2,74 (0,73). Les opinions se rapportant à cette dimension sont très diversifiées, les écarts types variant entre 0,96 et 1,02.

La sous-dimension "disponibilité du temps pour le travail supplémentaire" obtient la moyenne la plus élevée de cette section du questionnaire, soit 3,14 (0,98). En effet, 77,4% des répondants sont en accord avec le fait qu'ils acceptent de faire du travail ne faisant pas partie intégrante de leur tâche régulière en classe, sans être rémunéré et sans compensation de temps.

La sous-dimension "disponibilité du temps pour planifier" obtient une moyenne de 2,96 (0,96). A ce sujet, 73,6% des répondants sont d'accord avec le fait que leur horaire de travail prévoit du temps pour la planification. Aussi, seulement 55,6% des répondants sont d'accord avec le fait que leur horaire de travail prévoit du temps pour le perfectionnement. Cette sous-dimension obtient une moyenne de 2,55 (1,02).

La sous-dimension "disponibilité du temps pour travailler en équipe" obtient la moyenne la plus faible de cette section du questionnaire, soit 2,31 (0,96). En effet, 57,7% des répondants sont en désaccord avec le fait que l'organisation de leur horaire de travail prévoit du temps pour travailler en équipe.

Tableau 16

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "disponibilité du temps"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>DISPONIBILITÉ DU TEMPS POUR PLANI- FIER:</u>			
54. A l'école, l'organisation de mon horaire de travail prévoit du temps: a) pour la planification du travail.	2,96 (0,96)	26,4%	<u>73,6%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,96 (0,96)		
<u>DISPONIBILITÉ DU TEMPS POUR APPREN- DRE:</u>			
54. b) pour le perfectionnement.	2,55 (1,02)	43,4%	<u>56,6%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,55 (1,02)		
<u>DISPONIBILITÉ DU TEMPS POUR TRA- VAILLER EN ÉQUIPE:</u>			
54. c) pour le travail en équipe.	2,31 (0,96)	<u>57,7%</u>	42,3%
<u>TOTAL:</u>	2,31 (0,96)		

Tableau 16 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "disponibilité du temps"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>DISPONIBILITÉ DU TEMPS POUR LE TRAVAIL SUPPLÉMENTAIRE:</u>			
55. J'accepte de faire du travail qui ne fait pas partie intégrante de ma tâche régulière en classe (ex: participer à différents comités, travailler en équipe sur des projets, etc.), sans être rémunéré et sans compensation de temps.	3,14 (0,98)	22,6%	<u>77,4%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,14 (0,98)		
DIMENSION <u>"DISPONIBILITÉ DU TEMPS":</u>			
<u>MOYENNE GÉNÉRALE:</u>	2,74 (0,73)		

(*) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 1 et 2 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte quatre échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).

(**) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 3 et 4 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte quatre échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).

4.2.6 Implication réelle des enseignants dans la prise de décision

Une sixième condition dont la présence chez les enseignants et les directeurs d'école favorise une implantation positive de la gestion de l'école par la base est l'"implication réelle des enseignants dans la prise de décision" dès le début du processus (Beare, Caldwell & Millikan, 1989; Gorton & al., 1988; Martin & Wilson, 1990; McHenry, 1990; Schwartz, 1990). Les résultats présentés dans les paragraphes suivants visent à déterminer jusqu'à quel point les enseignants se considèrent actuellement impliqués dans les prises de décision concernant l'école.

Cette sixième dimension est analysée par l'entremise des sous-dimensions suivantes: implication dans la prise de décision, participation à l'élaboration des objectifs de l'école, suggestions considérées lors des prises de décisions.

Le tableau 17 présente les résultats obtenus pour la dimension "implication réelle des enseignants dans la prise de décision". Cette dimension obtient une moyenne globale de 2,88 (0,61).

La sous-dimension "participation à l'élaboration des objectifs de l'école" obtient la moyenne la plus élevée de cette section du questionnaire, soit 3,03 (0,87). En effet, 75,5% des répondants sont en accord avec le fait qu'ils participent à l'élaboration des objectifs de leur école.

La sous-dimension "implication dans la prise de décision" obtient une moyenne de 2,93 (0,71). Le pourcentage d'accord le plus élevé de cette section du questionnaire se situe à l'item concernant l'implication des enseignants dans les décisions qui concernent leur travail. A ce sujet, 86,4% des répondants sont

Tableau 17

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "implication réelle des enseignants dans la prise de décision"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X	%	%
	(σ)	désacc. (*)	accord (**)
<u>SOUS-DIMENSIONS:</u>			
<u>IMPLICATION DANS LA PRISE DE DÉCISION:</u>			
56. La plupart du temps, la direction de mon école implique réellement les enseignants: a) dans les décisions qui concernent leur travail (ex: perfectionnement, horaire, surveillance, etc.).	3,02 (0,85)	23,6%	<u>86,4%</u>
56. b) dans les décisions d'ordre pédagogique (ex: méthodes d'enseignement, enfance en difficulté, etc.).	2,95 (0,82)	24,8%	<u>75,2%</u>
56. c) dans les décisions qui concernent les orientations générales de l'école (ex: objectifs de l'école, budget, personnel, etc.).	2,82 (0,91)	32,4%	<u>67,6%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,93 (0,71)		
<u>PARTICIPATION A L'ÉLABORATION DES OBJECTIFS DE L'ÉCOLE:</u>			
57. Je participe à l'élaboration des objectifs de l'école.	3,03 (0,87)	24,5%	<u>75,5%</u>
<u>TOTAL:</u>	3,03 (0,87)		

Tableau 17 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "implication réelle des enseignants dans la prise de décision"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>SUGGESTIONS CONSIDÉRÉES LORS DES PRISES DE DÉCISIONS:</u>			
58. Dans mon école, il existe une structure qui permet aux enseignants d'exercer une influence sur les décisions de la direction.	2,53 (0,95)	47,2%	<u>52,8%</u>
59. Dans mon école, les suggestions des enseignants sont considérées lors des prises de décisions importantes.	2,94 (0,73)	27,6%	<u>62,4%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,73 (0,73)		
<u>DIMENSION</u> <u>"IMPLICATION RÉELLE DES ENSEIGNANTS</u> <u>DANS LA PRISE DE DÉCISION":</u>			
<u>MOYENNE GÉNÉRALE:</u>	2,88 (0,61)		

(*) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 1 et 2 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte quatre échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).

(**) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 3 et 4 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte quatre échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).

d'accord avec le fait qu'ils sont impliqués réellement dans les

décisions concernant le perfectionnement, l'horaire et les surveillances. De même, 75,2% sont d'accord avec le fait qu'ils sont impliqués dans les décisions d'ordre pédagogique, telles que les décisions se rapportant aux méthodes d'enseignement et à l'enfance en difficulté. En considérant que 75,5% des répondants considèrent qu'ils participent à l'élaboration des objectifs de l'école, et que 67,6% sont d'accord avec le fait qu'ils sont impliqués dans les décisions concernant les orientations générales de l'école telles que les décisions se rapportant aux objectifs de l'école, au budget et au personnel, il est donc possible d'en déduire que les enseignants se sentent moins impliqués dans les décisions concernant particulièrement le budget et le personnel, qui sont cependant deux domaines de décentralisation importants visés par la gestion de l'école par la base.

La sous-dimension qui obtient la moyenne la plus faible de cette section du questionnaire est "suggestions considérées lors des prises de décision", avec un résultat de 2,73 (0,73). Le plus faible pourcentage d'accord de cette sous-dimension démontre que seulement 52,8% des répondants sont d'accord avec le fait qu'il existe une structure qui permet aux enseignants d'exercer une influence sur les décisions de la direction. Ce pourcentage peut sembler surprenant, étant donné que les pourcentages accordés à tous les autres items de cette section du questionnaire sont plus élevés. Cependant, 62,4% des répondants sont d'accord avec le fait que leurs suggestions sont considérées lors des prises de décisions importantes. Il est donc possible d'en déduire que l'implication des enseignants s'effectue plutôt de façon informelle, ou lors de réunions sporadiques concernant des sujets spécifiques, sans qu'une structure formelle de participation à la prise de décision existe au sein de l'école.

4.2.7 Rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie

Une septième condition dont la présence chez les enseignants et les directeurs d'école favorise une implantation positive de la gestion de l'école par la base est une "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie" (Murphy, C.U., 1991).

Cette septième dimension est analysée par l'entremise des sous-dimensions suivantes: communication entre les enseignants, communication entre les enseignants et la direction, communication venant de la part de la direction.

Le tableau 18 présente les résultats obtenus pour la dimension "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie". Cette dimension obtient une moyenne globale de 2,80 (0,67).

La sous-dimension se rapportant à la communication venant de la part de la direction obtient la moyenne la plus élevée de cette section du questionnaire, soit 2,84 (0,79). Vient ensuite la communication entre les enseignants, avec une moyenne de 2,79 (0,82), et la communication entre les enseignants et la direction, avec une moyenne de 2,76 (0,75).

L'item concernant la facilité et l'efficacité de la communication entre les enseignants, de même que l'item concernant la facilité et l'efficacité de la communication entre les enseignants et la direction rapportent sensiblement le même résultat, soit respectivement 68,8% et 68,9% de pourcentage d'accord. Cependant, l'item concernant l'efficacité de la communication dans les deux sens, soit des enseignants vers la direction et la direction vers les enseignants, rapporte un résultat de 60,9% de pourcentage d'accord, ce qui est plus

Tableau 18

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>COMMUNICATION ENTRE LES ENSEIGNANTS:</u>			
60. Dans mon école, la communication entre les enseignants est facile et efficace.	2,79 (0,82)	31,2%	<u>68,8%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,79 (0,82)		
<u>COMMUNICATION ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LA DIRECTION:</u>			
61. Dans mon école, la communication entre les enseignants et la direction est facile et efficace.	2,81 (0,85)	31,1%	<u>68,9%</u>
63. Dans mon école, la communication est efficace dans les deux sens, soit des enseignants vers la direction, soit de la direction vers les enseignants.	2,70 (0,80)	39,0%	<u>61,0%</u>
<u>TOTAL:</u>	2,76 (0,75)		
<u>COMMUNICATION VENANT DE LA PART DE LA DIRECTION:</u>			
62. L'information fournie par la direction de mon école pour prendre les décisions importantes est adéquate.	2,75 (0,85)	34,0%	<u>66,0%</u>
64. La direction de mon école met l'accent sur une communication franche avec les enseignants.	2,92 (0,85)	30,2%	<u>69,8%</u>

Tableau 18 (suite)

Distribution de la moyenne, de l'écart type et des pourcentages obtenus pour les éléments composant la dimension "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie"

Moyennes, écarts types et pourcentages	X (σ)	% désacc. (*)	% accord (**)
SOUS-DIMENSIONS:			
<u>COMMUNICATION VENANT DE LA PART DE LA DIRECTION (suite):</u>			
<u>TOTAL:</u>	2,84 (0,79)		
DIMENSION <u>"RAPIDE COMMUNICATION A TOUS LES NIVEAUX DE LA HIÉRARCHIE":</u>			
<u>MOYENNE GÉNÉRALE:</u>	2,80 (0,67)		

- (*) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 1 et 2 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte quatre échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).
- (**) Pourcentage calculé selon les résultats obtenus aux échelons 3 et 4 de l'échelle de réponse utilisée, qui comporte quatre échelons (voir en appendice les pourcentages obtenus pour chacun des échelons de l'échelle).

faible que les deux items traités ci-haut. Il faut donc se questionner à savoir dans quel sens la communication est considérée comme étant plus difficile. A cet effet, 66,0% des répondants sont d'accord avec le fait que l'information fournie par la direction pour prendre les décisions importantes est adéquate, et 69,9% des répondants sont d'accord avec le fait que la direction met l'accent sur une communication fran-

che avec les enseignants. De plus, il faut retenir que la sous-dimension se rapportant à la communication venant de la part de la direction obtient la moyenne la plus élevée de cette section du questionnaire, soit 2,84 (0,79). Il est donc possible d'en déduire que la communication des enseignants vers la direction peut être considérée comme étant plus difficile.

4.2.8 Résumé et discussion des résultats

Le premier objectif de la présente recherche vise à identifier le degré de présence, tel que perçu par les enseignants, des conditions préalables à la gestion de l'école par la base chez les enseignants et les directeurs d'école d'une commission scolaire donnée. Les paragraphes suivants permettent de résumer et de discuter les résultats présentés précédemment.

Comme mentionné à la section 4.2 de ce chapitre, une moyenne de 3,0 et plus est considérée comme étant représentative d'une fréquence ou d'un accord significatifs de la présence d'une condition préalable à l'implantation de la gestion de l'école par la base, ou d'une de ses sous-dimensions.

Le tableau 19 présente une vue globale des résultats obtenus pour les sept dimensions analysées par le questionnaire.

Les résultats du tableau 19 démontrent que les dimensions "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants" et "acceptation de l'incertitude" semblent présentes chez les enseignants et les directeurs d'école de la commission scolaire visée par la présente recherche.

Les dimensions au sujet desquelles il est permis de stipuler qu'il y aurait matière à amélioration et auxquelles il faudrait

Tableau 19

Résultats obtenus pour les sept dimensions analysées par le questionnaire

Moyennes (écarts types)		X (σ)
DIMENSIONS:		
Capacité de croissance professionnelle chez les enseignants:		3,10 (0,41)
Acceptation de l'incertitude:		3,03 (0,44)
Présence de la collégialité au sein de l'école:		2,94 (0,42)
Efficacité de la direction de l'école:		2,92 (0,66)
Implication réelle des enseignants dans la prise de décision:		2,88 (0,61)
Rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie:		2,80 (0,67)
Disponibilité du temps:		2,74 (0,73)
<u>MOYENNE GÉNÉRALE:</u>		2,90 (0,41)

porter une attention particulière avant l'implantation d'une stratégie de gestion de l'école par la base sont principalement, en ordre de priorité: la "disponibilité du temps" qui s'avère d'ailleurs être l'obstacle majeur au travail en équipe et à la collaboration; la "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie", rapportée par Barnes (1989) comme étant l'obstacle majeur à l'implantation de la gestion de l'école par la base; l'"implication réelle des enseignants dans la prise de décision", considérée par plusieurs auteurs (notamment, Gorton & al., 1988; McHenry, 1990; Rothberg &

Bozeman, 1990) comme étant la clé de l'amélioration des écoles; l'"efficacité de la direction de l'école" et la "présence de la collégialité au sein de l'école", considérée par plusieurs auteurs (notamment, Coleman, 1987; Lindelow, 1981; Murphy, J., 1991; Rothberg & Bozeman, 1990) comme étant essentielle à la réussite de la gestion de l'école par la base.

Les tableaux suivants présentent maintenant les résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions retenues pour l'étude des dimensions analysées par le questionnaire.

Le tableau 20 présente les résultats obtenus pour la dimension "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants", qui obtient la moyenne la plus élevée du questionnaire. Ces résultats permettent donc de conclure que les enseignants perçoivent chez eux-mêmes une bonne capacité de croissance professionnelle, et que cette condition semble présente dans la commission scolaire visée par la recherche.

Au sujet de la sous-dimension "autonomie professionnelle", Barth (1991) et Shedd & Bacharach (1991) affirment que le fait que les enseignants soient capables d'examiner de façon critique leur pratique d'enseignement et qu'ils soient désireux de rendre cette pratique accessible aux autres est une condition selon laquelle ils sont capables d'orchestrer une bonne partie de leur propre développement professionnel.

Les résultats obtenus pour la sous-dimension "processus de groupe et résolution de conflits" infirment l'affirmation de Schwartz (1990) qui soutient que l'implication des enseignants dans la prise de décision est contraire à la culture traditionnelle de l'école et à leur expérience, et que peu importe le climat de l'école, ceux-ci ne possèdent pas les conditions psy-

Tableau 20

Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants"

Moyennes (écarts types)	X (σ)
SOUS-DIMENSIONS:	
Autonomie professionnelle:	3,23 (0,47)
Processus de groupe et résolution de conflits:	3,05 (0,53)
Développement professionnel:	3,01 (0,53)
TOTAL:	3,10 (0,41)

chologiques nécessaires pour une participation efficace dans la prise de décision.

La participation des enseignants à la prise de décision formelle, extensionnant leur rôle habituellement confiné à la classe, est une composante importante de la gestion de l'école par la base. Il est donc intéressant de constater que les enseignants de la commission scolaire visée perçoivent posséder certaines habiletés de processus de prise de décision en groupe.

Le tableau 21 démontre que la condition "acceptation de l'incertitude" semble également présente chez les enseignants et les directeurs d'école de la commission scolaire visée par la recherche. La sous-dimension qui obtient la moyenne la plus élevée est l'"acceptation des erreurs", suivie de près par les sous-dimensions "ouverture aux nouvelles idées" et "capacité de prendre des risques".

Les résultats obtenus pour les sous-dimensions "reconnaissance

Tableau 21

Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "acceptation de l'incertitude"

Moyennes (écarts types)	X (σ)
SOUS-DIMENSIONS:	
Acceptation des erreurs:	3,33 (0,53)
Ouverture aux nouvelles idées:	2,99 (0,55)
Capacité de prendre des risques:	2,99 (0,69)
Reconnaissance et acceptation de la résistance au changement:	2,83 (0,71)
Invitation au changement:	2,82 (0,76)
TOTAL:	3,03 (0,44)

et acceptation de la résistance au changement" et "invitation au changement" semblent démontrer que celles-ci pourraient faire l'objet d'une attention particulière avant l'implantation d'une gestion de l'école par la base.

La recension des écrits rapporte que l'absence de connaissances et d'habiletés nécessaires pour faire le travail différemment et créer un nouvel environnement d'apprentissage est un obstacle important à la gestion de l'école par la base (David, 1991; Strusinski, 1990), entraînant de la résistance au changement (David, 1991). Westerberg & Brickley (1991) affirment également que les peurs sont à prévoir, car elles accompagnent toujours le changement. Evans (1991) souligne que les enseignants développent, au cours des années, une fierté personnelle et professionnelle dans leurs pratiques courantes, ce qui les incitent donc à éviter de vouloir changer de pratiques. Les résultats du questionnaire démontrent cependant que les ensei-

gnants de la commission scolaire visée semblent malgré tout à l'aise lorsqu'il s'agit de prendre des risques, d'accepter les erreurs et d'être ouvert aux nouvelles idées.

Le tableau 22 démontre qu'en ce qui concerne la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école", les sous-dimensions "engagement", "respect mutuel" et "valeurs partagées" semblent présentes chez les enseignants et les directeurs d'école de la commission scolaire visée.

Cependant, les résultats obtenus pour les sous-dimensions "confiance", "collaboration" et "ouverture" semblent suggérer que celles-ci pourraient faire l'objet d'une attention particulière avant l'implantation d'une stratégie de gestion de l'école par la base. Le manque de collaboration et de confiance est un obstacle considérable à la gestion de l'école par la base (Barth, 1991; Shedd & Bacharach, 1991). Coleman (1987) et Rutherford (1991) ont démontré que l'implantation d'un tel projet est plus facile dans une école où la collaboration entre les membres du personnel est déjà bien établie. Ils affirment également que la satisfaction personnelle des enseignants au travail progresse plus rapidement dans les écoles où la collaboration est présente.

Les résultats obtenus pour la sous-dimension "comportements spécifiques à la collégialité" démontrent que celle-ci nécessite une amélioration majeure avant l'implantation d'une stratégie de gestion de l'école par la base. Rallis (cité dans Murphy, J., 1991, p.33) mentionne que le développement de la collégialité entre les enseignants est la première étape pour une culture organisationnelle plus professionnelle. En considérant les résultats obtenus à la sous-dimension "comportements spécifiques à la collégialité", il est possible d'affir-

Tableau 22

Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école"

Moyennes (écarts types)	X (σ)
SOUS-DIMENSIONS:	
Engagement:	3,66 (0,41)
Respect mutuel:	3,52 (0,44)
Valeurs partagées:	3,01 (0,65)
Confiance:	2,83 (0,69)
Collaboration:	2,82 (0,67)
Ouverture:	2,79 (0,79)
Comportements spécifiques à la collégialité:	2,08 (0,50)
TOTAL:	2,94 (0,43)

mer qu'une amélioration nécessaire doit consister au développement de structures organisationnelles mettant fin à l'isolement traditionnel de l'enseignant dans sa classe.

Les résultats présentés au tableau 23 démontrent qu'en ce qui concerne la dimension "efficacité de la direction de l'école", les sous-dimensions "résolution des problèmes en collaboration", "support", "flexibilité favorisant l'innovation" et "cohésion dans l'organisation" semblent présentes chez les directeurs d'école de la commission scolaire visée.

Les relations difficiles entre les directeurs et les enseignants sont un obstacle important à l'implantation de la gestion de l'école par la base (Barth, 1991; Glickman, 1991; Shedd & Bacharach, 1991). Shedd & Bacharach (1991) affirment

Tableau 23

Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "efficacité de la direction de l'école"

Moyennes (écarts types)	
SOUS-DIMENSIONS:	X (σ)
Résolution des problèmes en collaboration:	3,13 (0,72)
Support:	3,12 (0,82)
Flexibilité favorisant l'innovation:	3,09 90,86)
Cohésion dans l'organisation:	3,02 (0,72)
Implication vis-à-vis la mission de l'école:	2,90 (0,83)
Focus sur enseignement-apprentissage:	2,68 (0,82)
Reconnaissance et appréciation du personnel:	2,65 (0,80)
TOTAL:	2,92 (0,66)

que les enseignants et les administrateurs se parlent rarement, et que s'ils le font, ils parlent de sujets comme la discipline, plutôt que de sujets comme les buts, les objectifs, les approches d'enseignement et les programmes. Les résultats obtenus pour cette section du questionnaire semblent cependant démontrer que la relation "directeur-enseignant" dans la commission scolaire visée par la recherche est relativement satisfaisante pour les enseignants.

Les sous-dimensions qui semblent nécessiter une attention particulière avant l'implantation d'une gestion de l'école par la base sont l'"implication vis-à-vis la mission de l'école", le "focus sur enseignement-apprentissage" et la "reconnaissance et l'appréciation du personnel".

Barth (1991) souligne que le directeur est la clé d'une bonne école. La décentralisation de la prise de décision provoque nécessairement des changements importants dans le rôle du directeur d'école. Celui-ci doit donc être en mesure d'exercer un leadership efficace.

Le tableau 24 démontre qu'en ce qui concerne la dimension "implication réelle des enseignants dans la prise de décision", la sous-dimension "participation à l'élaboration des objectifs de l'école" semble présente chez les enseignants de la commission scolaire visée.

Il faudrait cependant porter une attention particulière aux sous-dimensions "implication dans la prise de décision" et "suggestions considérées lors des prises de décision" avant l'implantation d'une gestion de l'école par la base.

Elmore & al. (1990) citent plusieurs recherches sur l'excellence scolaire argumentant que le pouvoir des enseignants et leur engagement direct dans la modification de la pratique éducative est le point central de l'amélioration de l'école (entre autres, Carnegie task force on teaching, 1986; National Governor Association, 1986).

De même, dans une étude mesurant l'adhésion à la réforme et l'anxiété envers les changements de politiques en regard de la gestion de l'école par la base, Butler-Williams & Kpo (1990) ont démontré que l'implication des enseignants dans le processus de décentralisation est un facteur qui influence leur attitude envers la réforme. Les enseignants impliqués sont plus satisfaits et démontrent moins d'anxiété. Ces deux auteurs affirment également qu'un des problèmes majeurs de la réforme est qu'hormis les administrateurs, peu de personnes ont été

Tableau 24

Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "implication réelle des enseignants dans la prise de décision"

Moyennes (écarts types)	X (σ)
SOUS-DIMENSIONS:	
Participation à l'élaboration des objectifs de l'école:	3,03 (0,87)
Implication dans la prise de décision:	2,93 (0,71)
Suggestions considérées lors des prises de décision:	2,73 (0,73)
TOTAL:	2,88 (0,61)

impliquées durant la période d'implantation des projets. Rutherford (1991), dans son étude évaluant les efforts de quinze écoles dans le développement d'un projet de gestion de l'école par la base, arrive à la même conclusion. De même, Schwartz (1990) rapporte plusieurs études confirmant que la résistance des enseignants au changement diminue lorsqu'ils sont directement impliqués dans la planification du processus d'implantation de ce changement. Ogletree & McHenry (1990), dans une enquête sur l'opinion des enseignants envers la réforme du système scolaire de Chicago, concluent également que l'implication des enseignants est cruciale pour le succès de l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Les résultats du tableau 25 démontrent que la dimension "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie" devrait faire l'objet d'une attention particulière avant l'implantation de la gestion de l'école par la base, que ce soit au sujet de la communication venant de la part de la direction, de la com-

Tableau 25

Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie"

Moyennes (écarts types)	X (σ)
SOUS-DIMENSIONS:	
De la part de la direction:	2,84 (0,79)
Entre les enseignants:	2,79 (0,82)
Entre les enseignants et la direction:	2,76 (0,75)
TOTAL:	2,80 (0,67)

munication entre les enseignants ou encore, de la communication entre les enseignants et la direction.

Dans une enquête-questionnaire mesurant les perceptions des types d'obstacles rencontrés lors de l'implantation de la gestion de l'école par la base, Barnes (1989) a démontré que l'obstacle considéré comme étant le plus significatif par les répondants est le manque de communication entre les membres du personnel.

Le tableau 26 démontre que la dimension "disponibilité du temps" est la condition préalable à l'implantation d'une gestion de l'école par la base qui semble la moins présente dans la commission scolaire visée par la recherche. La sous-dimension "disponibilité du temps pour le travail supplémentaire" semble cependant présente chez les enseignants de la commission scolaire visée, et la sous-dimension "disponibilité du temps pour le travail en équipe" semble nécessiter une amélioration majeure avant l'implantation d'une gestion de l'école

Tableau 26

Résultats obtenus pour chacune des sous-dimensions de la dimension "disponibilité du temps"

Moyennes (écarts types)	X (σ)
SOUS-DIMENSIONS:	
Pour le travail supplémentaire:	3,14 (0,98)
Pour planifier:	2,96 (0,96)
Pour apprendre:	2,55 (1,02)
Pour travailler en équipe:	2,31 (0,96)
TOTAL:	2,74 (0,73)

par la base.

La recension des écrits démontre que pour favoriser l'implantation d'une stratégie de gestion de l'école par la base, il faut libérer du temps pour le perfectionnement et pour le travail en équipe, étant donné que l'isolement structurel du travail des enseignants est une barrière majeure à la décentralisation (Murphy, J., 1991). Les résultats du questionnaire démontrent donc une lacune à ce sujet. Coleman (1987) rapporte que le temps requis pour la prise de décision est un problème à l'implantation de la gestion de l'école par la base. De même, Rutherford (1991) mentionne que le plus grand obstacle à la gestion de l'école par la base est le manque de temps pour que les enseignants s'impliquent dans la gestion de l'école, leur journée étant essentiellement remplie par les activités d'enseignement. L'étude de Barnes (1989) démontre également qu'un obstacle à l'implantation de la gestion de l'école par la base, considéré comme étant significatif, est le temps de planification insuffisant pour les enseignants.

La section suivante traite maintenant des variables susceptibles d'influencer le degré de présence des conditions préalables favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base.

4.3 Analyses de variance multivariée et univariée

Suite à la présentation des résultats quantitatifs recueillis par le questionnaire, il est intéressant de se questionner à savoir si certaines variables relevant du profil socio-démographique des enseignants ont une influence sur le degré de présence des conditions préalables favorisant une implantation positive de la gestion de l'école par la base. La troisième section de ce chapitre présente donc la comparaison des résultats obtenus pour chacune des dimensions analysées par le questionnaire selon les variables sexe, grandeur de l'école, niveau d'enseignement, âge, années d'expérience, ancienneté à l'école et niveau de formation des répondants, afin d'établir l'existence de différences significatives.

La procédure utilisée est l'analyse de variance multivariée MANOVA, à l'aide du logiciel SAS. L'indice statistique utilisé est le "Wilks' Lambda". Des analyses de variance univariée ANOVA ont ensuite été effectuées afin de déterminer sur quelle(s) dimension(s) l'effet significatif se retrouve(nt). La probabilité "p" permet de juger s'il existe des différences significatives entre les différents groupes pour chacune des variables étudiées. Le " $p \leq 0,05$ " signifie que l'on peut affirmer, avec un degré de certitude de 95%, que l'écart entre les moyennes de groupe, considérées dans leur ensemble, est significatif. Dans ce cas, il est donc possible de considérer que les résultats peuvent être généralisés à la population

étudiée, compte tenu également de la procédure d'échantillonnage utilisée.

4.3.1 Selon la variable "sexe"

Les paragraphes suivants présentent la comparaison, selon la variable "sexe", des résultats obtenus pour chacune des dimensions analysées par le questionnaire afin de pouvoir constater si les hommes et les femmes ont la même perception du degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Au total, les résultats du tableau 27 démontrent qu'il semble exister une différence significative ($p \leq ,05$), selon la variable "sexe", dans le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. En effet, les femmes obtiennent une moyenne globale significative-ment plus élevée que les hommes.

Cependant, cette différence est établie comme étant significative ($p \leq ,05$) seulement dans le cas de la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école". En ce qui concerne les autres dimensions analysées par le questionnaire, les différences ne sont pas démontrées comme étant significatives.

Il est intéressant de remarquer que les moyennes obtenues par les femmes sont toujours supérieures à celles obtenues par les hommes. Serait-il donc possible de stipuler que les femmes semblent démontrer un plus haut degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base que les hommes ? Les résultats permettent cependant d'affirmer que cette différence est significative ($p \leq ,05$) seulement dans le cas de la "présence de la collégialité au

Tableau 27

Comparaison des résultats obtenus selon la variable "sexe"

SEXE: DIMENSIONS:	HOMMES n=32 X (σ)	FEMMES n=74 X (σ)	F	p \leq
Collégialité:	2,67 (0,41)	3,06 (0,38)	3,81 *	0,05
Capacité de croissance professionnelle:	2,94 (0,39)	3,17 (0,40)	1,41	0,24
Efficacité de la direction de l'école:	2,70 (0,56)	3,01 (0,69)	0,00	0,99
Acceptation de l'incertitude:	2,85 (0,36)	3,13 (0,44)	0,15	0,70
Disponibilité du temps:	2,41 (0,63)	2,89 (0,73)	0,00	0,96
Implication réelle des enseignants:	2,74 (0,59)	2,94 (0,61)	1,96	0,16
Communication rapide à tous les niveaux de la hiérarchie:	2,59 (0,69)	2,89 (0,65)	0,06	0,81
TOTAL:	2,70 (0,37)	2,99 (0,40)	2,24 *	0,04

* p \leq ,05

sein de l'école", en faveur des femmes.

Lougene (1985) a effectué une étude auprès des enseignants, des parents et des directeurs de six écoles publiques d'une commission scolaire de la Floride, afin de connaître s'il existe des

différences significatives dans la perception de leur rôle dans le processus de prise de décision, après cinq années de gestion de l'école par la base. Il conclue que la perception des enseignants, parents et directeurs, en ce qui concerne leur rôle dans le processus de prise de décision, ne diffère pas significativement selon le sexe.

Butler-Williams & Kpo (1990) ont effectué une étude sur les attitudes des enseignants de trois écoles secondaires envers la réforme scolaire de Chicago, qui visait à implanter des modèles créatifs de gestion de l'école par la base dans un nombre sélectionné d'écoles. Le questionnaire mesurait le degré d'adhésion à la réforme et le degré d'anxiété envers les changements de politiques. Ces deux auteurs n'ont pas observé de différence significative en regard du sexe.

4.3.2 Selon la variable "grandeur de l'école"

Les paragraphes suivants présentent la comparaison, selon la variable "grandeur de l'école", des résultats obtenus pour chacune des dimensions analysées par le questionnaire afin de savoir si la grandeur de l'école peut influencer le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

La classement des écoles s'est effectué à partir du nombre moyen d'enseignants par école. Au primaire, les écoles de la commission scolaire visée par la présente recherche emploient en moyenne 10,8 enseignants par école. Ainsi, les dix écoles primaires employant 10 enseignants et moins ont été classées "petites", alors que les treize écoles primaires employant 11 enseignants et plus ont été classées "moyennes". De même, au secondaire, les écoles visées emploient en moyenne 50,5 ensei-

Tableau 28

Comparaison des résultats obtenus selon la variable "grandeur de l'école"

GRANDEUR DE L'ECOLE:	PETITE n=25	MOYENNE n=81	F	p ≤
DIMENSIONS:	X (σ)	X (σ)		
Collégialité:	2,91 (0,42)	2,95 (0,44)	1,28	0,26
Capacité de croissance professionnelle:	3,17 (0,38)	3,08 (0,41)	1,00	0,32
Efficacité de la direction de l'école:	2,90 (0,69)	2,92 (0,66)	0,16	0,69
Acceptation de l'incertitude:	3,09 (0,43)	3,03 (0,44)	0,33	0,57
Disponibilité du temps:	2,64 (0,70)	2,77 (0,74)	1,39	0,24
Implication réelle des enseignants:	2,80 (0,51)	2,91 (0,63)	0,85	0,36
Communication rapide à tous les niveaux de la hiérarchie:	2,79 (0,36)	2,80 (0,67)	0,18	0,67
TOTAL:	2,90 (0,36)	2,90 (0,43)	1,2149	0,30

gnants. Donc, les deux écoles secondaires employant 33 enseignants et moins ont été classées "petites", alors que les deux écoles secondaires employant 72 enseignants et plus ont été classées "moyennes".

Les résultats du tableau 28 ne démontrent pas de différence significative, selon la grandeur de l'école, dans le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. Les dimensions "capacité de croissance professionnelle" et "acceptation de l'incertitude" obtiennent des moyennes plus élevées lorsqu'il s'agit de petites écoles, alors que les autres dimensions analysées par le questionnaire obtiennent des moyennes plus élevées lorsqu'il s'agit d'écoles de grandeur moyenne.

Aucune recherche recensée ne fait mention de l'existence de différence significative attribuable à la grandeur de l'école (Butler-Williams & Kpo, 1990; Lougene, 1985).

4.3.3 Selon la variable "niveau d'enseignement"

Les paragraphes suivants présentent la comparaison, selon la variable "niveau d'enseignement", des résultats obtenus pour chacune des dimensions analysées par le questionnaire afin de connaître si le niveau d'enseignement des répondants peut influencer le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Les résultats du tableau 29 permettent de constater qu'il semble exister une différence significative ($p \leq ,05$), selon le niveau d'enseignement, dans le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Cette différence est très significative ($p \leq ,001$) dans le cas de la dimension "disponibilité du temps". Les dimensions "acceptation de l'incertitude" et "implication réelle des enseignants dans la prise de décision" sont aussi démontrées comme

Tableau 29

Comparaison des résultats obtenus selon la variable "niveau d'enseignement"

<div>NIVEAU:</div> <div>DIMENSIONS:</div>	PRIMAIRE n=67 X (σ)	SECONDAIRE n=39 X (σ)	F	p \leq
Collégialité:	3,06 (0,42)	2,75 (0,38)	2,44	0,12
Capacité de croissance professionnelle:	3,19 (0,40)	2,95 (0,37)	3,18	0,08
Efficacité de la direction de l'école:	3,05 (0,70)	2,69 (0,53)	2,65	0,11
Acceptation de l'incertitude:	3,17 (0,42)	2,82 (0,38)	7,18 **	0,01
Disponibilité du temps:	2,97 (0,70)	2,34 (0,62)	11,70***	0,001
Implication réelle des enseignants:	3,04 (0,58)	2,62 (0,57)	9,41 **	0,003
Communication rapide à tous les niveaux de la hiérarchie:	2,93 (0,64)	2,57 (0,68)	1,96	0,17
TOTAL:	3,01 (0,40)	2,70 (0,34)	2,4359 *	0,02

* p \leq ,05

** p \leq ,01

*** p \leq ,001

étant significatives (p \leq ,01). Malgré le fait que les enseignants du primaire obtiennent des moyennes supérieures à ceux du secondaire pour toutes les dimensions analysées par le

questionnaire, les résultats indiquent qu'il n'a pas été possible d'établir de différence significative en ce qui concerne les dimensions "présence de la collégialité au sein de l'école", "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants", "efficacité de la direction de l'école" et "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie".

Il est donc permis de conclure que les enseignants du niveau primaire perçoivent chez eux-mêmes un plus haut degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base, mais cette différence est considérée comme étant significative seulement en ce qui concerne la dimension "disponibilité du temps" ($p \leq ,001$), et les dimensions "acceptation de l'incertitude" et "implication réelle des enseignants dans la prise de décision" ($p \leq ,01$).

Lougene (1985), dans son étude citée précédemment, n'a pas constaté de différence significative en regard du niveau d'enseignement dans la perception des enseignants de leur rôle dans le processus de prise de décision, par la gestion de l'école par la base. Butler-Williams & Kpo (1990) n'ont pas effectué l'investigation de cette différence.

4.3.4 Selon la variable "âge"

Les paragraphes suivants présentent la comparaison, selon la variable "âge", des résultats obtenus pour chacune des dimensions analysées par le questionnaire afin de savoir si l'âge des répondants peut influencer le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Les résultats du tableau 30 démontrent qu'il n'a pas été possi-

Tableau 30

Comparaison des résultats obtenus selon la variable "âge"

AGE: DIMENSIONS:	20-32 ans n=20 X (σ)	33-45 ans n=35 X (σ)	46 ans et plus n=51 X (σ)	F	p \leq
Collégialité:	2,91 (0,48)	2,95 (0,40)	2,95 (0,44)	0,35	0,71
Cap. croiss. prof.:	3,04 (0,49)	3,15 (0,41)	3,08 (0,38)	0,33	0,72
Efficacité de la direction:	2,78 (0,80)	3,12 (0,63)	2,83 (0,61)	0,89	0,41
Acceptation de l'incertitude:	3,03 (0,34)	3,17 (0,44)	2,97 (0,46)	2,59	0,08
Disponibilité du temps:	2,53 (0,76)	2,76 (0,69)	2,81 (0,75)	0,87	0,42
Implic. réelle des ens.:	2,82 (0,59)	2,98 (0,59)	2,84 (0,63)	0,02	0,98
Communication:	2,81 (0,43)	2,92 (0,60)	2,71 (0,69)	1,05	0,35
TOTAL:	2,84 (0,43)	3,00 (0,39)	2,86 (0,41)	1,2519	0,24

ble d'établir de différence significative, selon l'âge, dans le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. Cependant, la dimension qui présente une différence plus importante est l'"acceptation de l'incertitude".

Il est intéressant de constater que la catégorie des 33-45 ans est celle qui semble démontrer un degré plus élevé de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. En effet, cette catégorie obtient des

moyennes supérieures à celle des 20-32 ans pour toutes les dimensions analysées par le questionnaire. Elle obtient également des moyennes égales ou supérieures à la catégorie des 46 ans et plus, sauf en ce qui concerne la "disponibilité du temps". La catégorie des 46 ans et plus obtient des moyennes supérieures à celle des 20-32 ans, sauf pour les dimensions "acceptation de l'incertitude" et "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie".

Lougene (1985), dans son étude citée précédemment, a constaté que l'âge apporte une différence significative dans la perception des enseignants de leur rôle dans le processus de prise de décision, par la gestion de l'école par la base. La catégorie des 20-24 ans est celle qui a constaté les plus grands changements dans leur rôle, tandis que la catégorie des 51-60 ans est celle qui a constaté les changements les plus faibles.

Dans la recension des écrits, Evans (1991) et Foster (1991) affirment que l'âge avancé des enseignants est un obstacle à l'implantation de la gestion de l'école par la base. Ils affirment que les enseignants les plus vieux ne veulent pas avoir à changer autant dans leurs dernières années d'enseignement. Le tableau 30 permet cependant de constater que l'âge des enseignants ne semble pas affecter de façon significative le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. La présente recherche ne permet cependant pas l'investigation du degré de volonté de participer à une telle gestion.

4.3.5 Selon la variable "années d'expérience"

Les paragraphes suivants présentent la comparaison, selon la variable "années d'expérience", des résultats obtenus pour

chacune des dimensions analysées par le questionnaire afin de savoir si l'expérience des répondants peut influencer le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Les résultats du tableau 31 démontrent qu'il n'a pas été possible d'établir de différence significative, selon les années d'expérience, dans le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Cependant, la catégorie des 11-20 ans d'expérience est celle qui semble démontrer un degré plus élevé de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base. En effet, cette catégorie obtient des moyennes supérieures à la catégorie des 10 ans et moins pour toutes les dimensions étudiées, et des moyennes supérieures à la catégorie des 21 ans et plus sauf en ce qui concerne la dimension "disponibilité du temps". La catégorie des 21 ans et plus d'expérience obtient également des moyennes supérieures à la catégorie des 10 ans et moins pour toutes les dimensions analysées.

Lougene (1985), dans son étude citée précédemment, a démontré l'existence d'une différence significative, selon l'expérience, dans la perception des enseignants de leur rôle dans le processus de décision par la gestion de l'école par la base. La catégorie des 1-4 ans d'expérience perçoit les plus grands changements dans leur rôle, et la catégorie des 11-15 ans perçoit les plus faibles changements dans leur rôle.

Dans leur étude citée précédemment, Butler-Williams & Kpo (1990) ont constaté que l'expérience semble affecter le degré d'adhésion et le niveau d'anxiété envers la réforme. Les en-

Tableau 31

Comparaison des résultats obtenus selon la variable "années d'expérience"

ANNÉES D'EXPÉ- RIENCE:	10 ans et moins n=24	11-20 ans n=19	21 ans et plus n=63	F	p ≤
DIMENSIONS:	X (σ)	X (σ)	X (σ)		
Collégialité:	2,88 (0,48)	2,98 (0,40)	2,95 (0,42)	0,37	0,69
Cap. croiss. prof.:	3,01 (0,51)	3,14 (0,39)	3,12 (0,37)	1,36	0,26
Efficacité de la direction:	2,75 (0,75)	3,15 (0,61)	2,91 (0,64)	1,12	0,33
Acceptation de l'incertitude:	2,97 (0,36)	3,14 (0,39)	3,04 (0,47)	2,03	0,14
Disponibilité du temps:	2,54 (0,75)	2,76 (0,65)	2,81 (0,75)	0,12	0,88
Implic. réelle des ens.:	2,80 (0,56)	2,96 (0,56)	2,89 (0,64)	0,53	0,59
Communication:	2,73 (0,76)	2,98 (0,54)	2,77 (0,67)	1,67	0,19
TOTAL:	2,82 (0,42)	3,00 (0,44)	2,90 (0,42)	1,1432	0,32

seignants les plus expérimentés, soit dix ans et plus, obtiennent de façon significative le plus bas taux d'adhésion envers le projet. Ces mêmes enseignants obtiennent également un taux d'anxiété plus élevé envers le projet, quoique cette différence ne soit pas démontrée comme étant significative. Les enseignants ayant le plus grand nombre d'années d'expérience semblent donc moins réceptifs à l'innovation.

4.3.6 Selon la variable "ancienneté à l'école"

Les paragraphes suivants présentent la comparaison, selon la variable "ancienneté à l'école", des résultats obtenus pour chacune des dimensions analysées par le questionnaire afin de savoir si l'ancienneté des répondants peut influencer le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Les résultats du tableau 32 démontrent qu'il n'a pas été possible d'établir de différence significative, selon l'ancienneté à l'école, dans le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Il est cependant intéressant de constater que la moyenne totale augmente avec le nombre d'années d'ancienneté des répondants. Il semble donc que plus les enseignants possèdent d'ancienneté à leur école, plus ils ont tendance à percevoir qu'ils possèdent globalement un plus haut degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Ces résultats diffèrent légèrement de ceux obtenus précédemment concernant le nombre total d'années d'expérience des répondants. En effet, au sujet de la variable "années d'expérience", la catégorie des 11-20 ans obtient des résultats supérieurs aux catégories des 10 ans et moins et des 21 ans et plus, alors qu'en ce qui concerne la variable "ancienneté à l'école", la catégorie des 21 ans et plus détient des moyennes supérieures aux catégories des 11-20 ans et des 10 ans et moins. Il semble donc que l'accumulation du nombre total des années d'expérience ne soit pas un facteur permettant de con-

Tableau 32

Comparaison des résultats obtenus selon la variable "ancienneté à l'école"

ANNÉES D'ANCIEN- NETÉ:	10 ans et moins n=50	11-20 ans n=24	21 ans et plus n=32	F	p ≤
DIMENSIONS:	X (σ)	X (σ)	X (σ)		
Collégialité:	2,92 (0,48)	2,89 (0,37)	3,01 (0,38)	0,47	0,63
Cap. croiss. prof.:	3,11 (0,47)	3,08 (0,32)	3,10 (0,37)	0,94	0,40
Efficacité de la direction:	2,86 (0,71)	3,00 (0,58)	2,95 (0,67)	0,02	0,98
Acceptation de l'incertitude:	3,03 (0,42)	3,02 (0,43)	3,08 (0,48)	0,23	0,80
Disponibilité du temps:	2,65 (0,77)	2,78 (0,61)	2,86 (0,76)	0,13	0,88
Implic. réelle des ens.:	2,79 (0,56)	3,02 (0,66)	2,93 (0,62)	0,96	0,39
Communication:	2,83 (0,72)	2,78 (0,52)	2,76 (0,71)	0,63	0,54
TOTAL:	2,88 (0,43)	2,91 (0,37)	2,93 (0,41)	1,2516	0,24

clure, chez les enseignants, à une perception plus élevée du degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base, alors que l'accumulation des années d'ancienneté à la même école le permet davantage. Ces différences ne sont toutefois pas démontrées comme étant significatives.

Dans leurs études citées précédemment, Butler-Williams & Kpo

(1990) et Lougene (1985) n'ont pas analysé l'influence de l'ancienneté à l'école.

4.3.7 Selon la variable "niveau de formation"

Les paragraphes suivants présentent la comparaison, selon la variable "niveau de formation", des résultats obtenus pour chacune des dimensions analysées par le questionnaire afin de savoir si le nombre d'années de scolarité des répondants peut influencer le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Les résultats du tableau 33 démontrent qu'il n'a pas été possible d'établir de différence significative, selon le niveau de formation, dans le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. La dimension qui présente une différence plus importante est l'"implication réelle des enseignants dans la prise de décision", quoique cette différence ne soit pas démontrée comme étant significative.

Il est cependant intéressant de constater que la catégorie des 14-15 ans de scolarité est celle qui semble démontrer un degré plus élevé de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. Cette catégorie obtient des moyennes toujours supérieures aux catégories des 16-17 ans et des 18-19 ans. La catégorie des 16-17 ans de scolarité obtient des moyennes supérieures à la catégorie des 18-19 ans, sauf en ce qui concerne la dimension "disponibilité du temps".

Dans son étude citée précédemment, Lougene (1985) a constaté que le niveau de formation des enseignants ne présente pas de

Tableau 33

Comparaison des résultats obtenus selon la variable "niveau de formation"

ANNÉES DE SCOLA- RITÉ:	14-15 ans n=36	16-17 ans n=46	18-19 ans n=24	F	p ≤
DIMENSIONS:	X (σ)	X (σ)	X (σ)		
Collégialité:	3,13 (0,35)	2,90 (0,44)	2,75 (0,42)	1,40	0,25
Cap. croiss. prof.:	3,18 (0,37)	3,08 (0,45)	3,01 (0,37)	0,09	0,91
Efficacité de la direction:	3,09 (0,65)	2,89 (0,64)	2,71 (0,69)	1,05	0,35
Acceptation de l'incertitude:	3,20 (0,47)	3,00 (0,42)	2,90 (0,37)	0,50	0,61
Disponibilité du temps:	3,07 (0,69)	2,57 (0,71)	2,58 (0,70)	1,95	0,15
Implic. réelle des ens.:	3,08 (0,60)	2,82 (0,52)	2,72 (0,72)	2,54	0,08
Communication:	2,98 (0,68)	2,75 (0,68)	2,63 (0,60)	0,97	0,38
TOTAL:	3,06 (0,39)	2,85 (0,39)	2,75 (0,42)	0,9652	0,49

différence significative en ce qui concerne la perception de leur rôle dans le processus de prise de décision, par la gestion de l'école par la base. Butler-Williams & Kpo (1990) n'ont pas analysé l'influence de cette variable.

4.3.8 Résumé et discussion des résultats

Le deuxième objectif de la présente recherche vise à déterminer

quelles sont les variables, relevant du profil socio-démographique des enseignants, qui peuvent influencer de façon significative le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. Les paragraphes suivants permettent de résumer et de discuter les résultats présentés précédemment.

Les résultats de l'analyse de variance multivariée MANOVA révèlent que les variables "sexe" et "niveau d'enseignement" influencent de façon significative ($p \leq ,05$) le degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. Les variables "grandeur de l'école", "âge", "années d'expérience", "ancienneté à l'école" et "niveau de formation" ne permettent pas d'établir de différence significative.

En ce qui concerne la variable "sexe", la différence est significative seulement dans le cas de la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école" ($p \leq ,05$). Au sujet des autres dimensions analysées par le questionnaire, il n'a pas été possible d'établir de différence significative, même si les moyennes obtenues par les femmes sont toujours supérieures à celles obtenues par les hommes.

Au sujet de la variable "niveau d'enseignement", il semble exister une différence significative dans le cas des dimensions "acceptation de l'incertitude" ($p \leq ,01$), "disponibilité du temps" ($p \leq ,001$) et "implication réelle des enseignants dans la prise de décision" ($p \leq ,01$). Les autres dimensions analysées par le questionnaire ne présentent pas de différence significative, même si les moyennes obtenues par les enseignants du primaire sont toujours supérieures à celles obtenues par les enseignants du secondaire.

En ce qui concerne la variable "grandeur de l'école", les dimensions "capacité de croissance professionnelle" et "acceptation de l'incertitude" obtiennent des moyennes plus élevées lorsqu'il s'agit de petites écoles. Les dimensions "présence de la collégialité au sein de l'école", "efficacité de la direction de l'école", "disponibilité du temps", "implication réelle des enseignants dans la prise de décision" et "rapide communication à tous les niveaux de la hiérarchie" obtiennent des moyennes plus élevées lorsqu'il s'agit d'écoles de grandeur moyenne. Ces différences ne sont pas établies comme étant significatives.

Les résultats obtenus pour la variable "âge" semblent suggérer que la catégorie des 33-45 ans présente un degré de présence plus élevé des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base que les catégories des 20-32 ans et des 46 ans et plus, bien que cette différence ne soit pas démontrée comme étant significative.

De même, les résultats obtenus pour la variable "années d'expérience" semblent suggérer que la catégorie des 11-20 ans d'expérience présente un degré de présence plus élevé des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base que les catégories des 10 ans et moins et des 21 ans et plus, bien que cette différence ne soit pas établie comme étant significative.

Les résultats obtenus pour la variable "ancienneté à l'école" suggèrent que plus les enseignants ont d'ancienneté à leur école, plus ils ont tendance à percevoir qu'ils possèdent globalement un degré de présence plus élevé des conditions préalables à l'implantation de la "gestion de l'école par la base". Ces différences ne sont toutefois pas démontrées comme étant

significatives.

Finalement, les résultats obtenus pour la variable "niveau de formation" suggèrent que plus les enseignants possèdent un nombre élevé d'années de scolarité, moins ils ont tendance à démontrer un degré élevé de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base. En effet, les enseignants qui possèdent 14-15 ans de scolarité obtiennent des moyennes plus élevées que ceux qui possèdent 16-17 ans ou 18-19 ans de scolarité. De même, la catégorie des 16-17 ans de scolarité obtient des moyennes plus élevées que celle des 18-19 ans. Ces différences ne sont cependant pas démontrées comme étant significatives.

Ainsi, en ce qui concerne la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école", les résultats de la présente recherche révèlent, selon la variable "sexe", une différence significative en faveur des femmes, relativement au degré de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base. Cependant, il est intéressant de remarquer que cette même dimension ne présente pas de différence significative selon la variable "niveau d'enseignement", malgré le fait que le nombre de femmes qui enseignent au primaire (69,8% des répondants) est beaucoup plus élevé que le nombre d'hommes (30,2% des répondants). Toutefois, l'organisation du niveau primaire semble davantage favorable à la présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base, ce niveau obtenant des moyennes toujours supérieures au niveau secondaire. Celles-ci sont démontrées comme étant significatives dans le cas des dimensions "acceptation de l'incertitude", "disponibilité du temps" et "implication réelle des enseignants dans la prise de décision".

De même, les enseignants qui se situent au mitan de leur carrière semblent démontrer un degré plus élevé de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base. En effet, la catégorie des 33-45 ans d'âge et des 11-20 ans d'expérience obtiennent des moyennes toujours supérieures aux autres catégories investiguées. Il est donc possible de stipuler que ces enseignants ont acquis, au cours des années, une certaine sécurité personnelle et professionnelle dans leur tâche, pouvant mener à une vision et une perception plus positives de leur rôle au sein de l'école.

L'accumulation d'années d'ancienneté à l'école semble également être un facteur favorisant un degré plus élevé de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base. Par contre, l'accumulation d'années de scolarité chez les enseignants semble être un facteur défavorisant la perception d'un degré de présence plus élevé des conditions préalables à la gestion de l'école par la base. Ces résultats peuvent sembler surprenants, si l'on considère l'emphase accordée à la formation continue dans le développement professionnel des enseignants, de même que dans leur échelle de rémunération. Il faut cependant se rappeler que la variable "sexe", particulièrement le fait d'être une femme, est un facteur semblant favoriser un degré plus élevé de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base, et que parmi les répondants au questionnaire, 47,3% des femmes possèdent 14-15 ans de scolarité, alors que seulement 3,1% des hommes détiennent le même niveau de formation.

Les résultats des recherches effectuées par les auteurs consultés lors de la recension des écrits permettent d'établir certaines différences significatives concernant la gestion de l'école par la base, selon les variables "âge" et "années

d'expérience" des répondants. En effet, Lougene (1985) conclue de façon significative que les enseignants faisant partie de la catégorie des 20-24 ans sont ceux qui constatent les plus grands changements de leur rôle dans le processus de prise de décision par la gestion de l'école par la base, tandis que la catégorie des 51-60 ans sont ceux qui perçoivent les changements les plus faibles. Les résultats de la présente recherche ne permettent pas d'établir une différence significative selon la variable "âge" des répondants, mais le degré de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base obtient une moyenne plus élevée chez la catégorie des 33-45 ans, suivie par celle des 46 ans et plus. La catégorie des 20-32 ans est celle qui obtient les moyennes les plus faibles. Il peut donc être possible de stipuler qu'étant donné que les enseignants moins expérimentés sont ceux qui présentent un degré moins élevé de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base, il pourrait en résulter que ce soit également eux qui perçoivent les plus grands changements de leur rôle dans la prise de décision, lors d'un projet de gestion de l'école par la base.

De même, Lougene (1985) conclue de façon significative que les enseignants qui possèdent de 1 à 4 années d'expérience sont ceux qui perçoivent les plus grands changements de leur rôle dans la prise de décision par la gestion de l'école par la base, alors que ceux qui possèdent de 11 à 15 ans d'expérience perçoivent les changements les plus faibles. Butler-Williams & Kpo (1990), pour leur part, arrivent à la conclusion que les enseignants qui détiennent 10 ans et plus d'expérience obtiennent de façon significative le plus bas taux d'adhésion envers la gestion de l'école par la base. Les résultats de la présente recherche ne permettent pas d'établir de différence significative selon la variable "années d'expérience" des ré-

pondants, mais les enseignants possédant de 11 à 20 ans d'expérience sont ceux qui obtiennent les moyennes les plus élevées concernant le degré de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base. Il peut donc être possible de stipuler qu'étant donné que les enseignants qui possèdent un nombre moyen d'années d'expérience sont ceux qui présentent un degré plus élevé de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base, il pourrait en résulter que ce soit également eux qui perçoivent les changements les plus faibles de leur rôle dans la prise de décision, lors d'un projet de gestion de l'école par la base.

Le chapitre suivant permet maintenant de résumer les informations présentées dans les chapitres précédents et d'énoncer les principales conclusions qui peuvent en découler.

CHAPITRE V

Conclusion

La décentralisation du système scolaire semble être le thème émergent du monde de l'éducation des années 90. Une des stratégies de décentralisation privilégiée par plusieurs auteurs (Barth, 1991; Beare, Caldwell & Millikan, 1989; Caldwell, Smilanich & Spinks, 1988; Coleman, 1987; Elmore & al., 1990; Lindelow, 1981; Murphy, J., 1991; Rothberg & Bozeman, 1990) est la gestion de l'école par la base, par laquelle les écoles individuelles exercent des décisions autonomes sur les sujets reliés à l'enseignement et au fonctionnement de l'école.

Les résultats de plusieurs recherches (notamment Butler-Williams & Kpo, 1990; Coleman, 1987; Lindelow, 1981; McHenry, 1990; Ogletree & McHenry, 1990; Rutherford, 1991) démontrent que certaines conditions préalables présentes dans une commission scolaire peuvent favoriser une implantation positive de la gestion de l'école par la base.

Jusqu'à maintenant, aucune étude n'a encore exploré le degré de présence des ces conditions dans une commission scolaire du Québec. Le premier objectif de la présente recherche est donc, en conséquence, d'identifier le degré de présence, tel que perçu par les enseignants, des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base chez les enseignants et les directeurs d'école d'une commission scolaire donnée.

Un total de 150 enseignants, représentant 36% de la population totale de la commission scolaire visée, ont reçu un questionnaire d'enquête mesurant le degré de présence de sept condi-

tions préalables à l'implantation d'une gestion de l'école par la base. Parmi ces enseignants, on compte 73 enseignantes et 12 enseignants du niveau primaire, et 29 enseignantes et 36 enseignants du niveau secondaire, choisis au hasard par l'entremise de la technique de l'échantillonnage stratifié selon le sexe et le niveau d'enseignement. L'enquête a été effectuée par envoi postal au lieu de résidence personnelle des enseignants constituant l'échantillon. Le taux de réponse au questionnaire s'élève à 70.7%, ce qui signifie que 106 enseignants ont retourné le questionnaire dûment complété.

Le questionnaire utilisé a été élaboré par l'auteure de la recherche, à partir des concepts théoriques de la recension des écrits. La première section du questionnaire sert à recueillir des informations générales, telles que le sexe, l'âge, les années d'expérience, l'ancienneté à l'école, le niveau d'enseignement et le niveau de formation des répondants. La deuxième section du questionnaire permet l'investigation du degré de présence des sept conditions suivantes, soit: la présence de la collégialité au sein de l'école, la capacité de croissance professionnelle chez les enseignants, l'efficacité de la direction de l'école, l'acceptation de l'incertitude, la disponibilité du temps, l'implication réelle des enseignants dans la prise de décision et la communication rapide à tous les niveaux de la hiérarchie. Les 71 items de cette deuxième section présentent une échelle de réponse à quatre points, allant de un ("Très rarement ou jamais" ou "Totalelement en désaccord", selon le cas) à quatre ("Très souvent" ou "Totalelement en accord", selon le cas).

Globalement, les résultats permettent de conclure que les conditions "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants" et "acceptation de l'incertitude" semblent présentes

chez les enseignants et les directeurs d'école de la commission scolaire visée par la recherche. Les conditions au sujet desquelles il est possible de stipuler qu'il y aurait matière à amélioration et auxquelles il faudrait porter une attention particulière avant l'implantation d'une stratégie de gestion de l'école par la base sont, en ordre de priorité: la "disponibilité du temps", la "communication rapide à tous les niveaux de la hiérarchie", l'"implication réelle des enseignants dans la prise de décision", l'"efficacité de la direction de l'école" et la "présence de la collégialité au sein de l'école".

La deuxième objectif de la présente recherche est de déterminer quelles sont les variables, parmi le sexe, le niveau d'enseignement, l'âge, l'expérience, le niveau de scolarité, l'ancienneté et la grandeur de l'école, qui influencent le degré de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base. A cette fin, une analyse multivariée MANOVA a été effectuée pour chacune de ces variables. Des analyses de variance univariée ANOVA ont ensuite été effectuées afin de déterminer sur quelle(s) condition(s) l'effet significatif se retrouve(nt).

La taille de l'échantillon, représentant 36% de la population totale, de même que la technique d'échantillonnage stratifié utilisée, considérée comme étant la plus raffinée par Beaud (1984) et par Contandriopoulos (1990), permettent de stipuler que les résultats obtenus peuvent être généralisés à la population totale de la commission scolaire visée par l'étude, dans les cas où il a été possible d'établir une différence significative.

L'effet principal multivarié de la variable "sexe" $\{F = 2,24, p \leq ,05\}$ s'est révélé significatif. Les résultats des analyses

de variance univariée ont démontré des effets significatifs pour la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école" $\{F = 3,81, p \leq ,05\}$. Il est intéressant de souligner que les moyennes obtenues par les femmes sont cependant toujours supérieures à celles obtenues par les hommes.

L'analyse MANOVA révèle également un effet multivarié significatif dû à la variable "niveau d'enseignement" $\{F = 2,44, p \leq ,05\}$. Des analyses univariées ont démontré des effets significatifs pour les dimensions "acceptation de l'incertitude" $\{F = 7,18, p \leq ,01\}$, "disponibilité du temps" $\{F = 11,70, p \leq ,001\}$ et "implication réelle des enseignants dans la prise de décision" $\{F = 9,41, p \leq ,01\}$. Les moyennes obtenues par les enseignants du primaire sont cependant toujours supérieures à celles obtenues par les enseignants du secondaire.

La variable "grandeur de l'école" ne permet pas d'établir de différence significative. En ce qui concerne les variables "âge", "années d'expérience", "ancienneté à l'école" et "niveau de formation", les résultats indiquent que les enseignants faisant partie de la catégorie des 33-45 ans, ou possédant 11-20 années d'expérience, ou ayant plus d'ancienneté à leur école, ou encore possédant 14-15 ans de scolarité sont ceux qui semblent démontrer un plus haut degré de présence des conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. Il n'a toutefois pas été possible d'établir de différence significative pour ces variables.

Implications de la recherche

Au plan théorique, la présente recherche permet d'abord de dégager, par la recension des écrits, les conditions préalables dont la présence chez les enseignants et les directeurs d'école

favorise une implantation positive de la gestion de l'école par la base. Les indicateurs permettant de vérifier le degré de présence de ces conditions sont également présentés.

Cette recherche a aussi mené à l'élaboration d'un questionnaire permettant l'investigation du degré de présence de ces conditions dans une commission scolaire donnée. Ce questionnaire pourrait donc être utilisé lors de recherches subséquentes dans d'autres milieux désirant implanter une stratégie de gestion de l'école par la base.

Il faut se rappeler que plusieurs auteurs, dont particulièrement David (1991) et Foster (1991), soulignent l'importance de créer d'abord un climat propice à l'implantation de la gestion de l'école par la base. La présente recherche permet donc de mieux connaître les dimensions de l'organisation scolaire qui sont favorables à l'implantation d'une telle stratégie de gestion, de même que celles auxquelles il faudrait porter une attention particulière avant même de procéder à l'implantation de cette stratégie.

Les implications pratiques de cette recherche sont nombreuses. D'abord, les résultats indiquent que la "disponibilité du temps" est la dimension qui nécessite la plus grande amélioration préalablement à l'implantation de la gestion de l'école par la base, plus particulièrement le temps pour apprendre et le temps pour travailler en équipe. Ces deux sous-dimensions obtiennent les moyennes les plus faibles des résultats du questionnaire, mis à part la sous-dimension "comportements spécifiques à la collégialité" qui sera discutée plus loin. L'isolement structurel du travail semble donc être le plus grand obstacle à l'implantation d'une gestion de l'école par la base. La "communication rapide à tous les niveaux de la hiérarchie"

semble également présenter une lacune, particulièrement en ce qui concerne la communication entre les enseignants et la direction, considérée par Barnes (1989) comme étant le plus grand obstacle à la gestion de l'école par la base. Il faut également porter une attention particulière à l'"implication réelle des enseignants dans la prise de décision", particulièrement en ce qui concerne la considération de leurs suggestions lors des prises de décision. Cette condition est considérée par plusieurs auteurs (notamment Gorton & al., 1988; McHenry, 1990; Rothberg & Bozeman, 1990) comme étant la clé de l'amélioration des écoles. En ce qui concerne la dimension "efficacité de la direction de l'école", la reconnaissance et l'appréciation du personnel de même que le focus sur l'enseignement et l'apprentissage semblent être les deux sous-dimensions perçues par les enseignants comme étant les moins présentes chez les directeurs d'école. Au sujet de la dimension "présence de la collégialité au sein de l'école", la sous-dimension "comportements spécifiques à la collégialité" est celle qui obtient la moyenne la plus faible de tous les résultats du questionnaire. Ces résultats indiquent que l'observation mutuelle des enseignants en action dans leur classe, suivie de l'apport de critiques constructives quant à leur enseignement, est pratiquement absente de la culture actuelle du travail. Cependant, une très grande majorité des enseignants sont d'accord avec le fait qu'ils seraient capables d'être observés dans leur pratique d'enseignement. Il est donc possible de conclure qu'une amélioration nécessaire doit consister au développement de structures organisationnelles mettant fin à l'isolement traditionnel de l'enseignant dans sa classe. Enfin, les dimensions "acceptation de l'incertitude" et "capacité de croissance professionnelle chez les enseignants" semblent être présentes dans la commission scolaire visée par la recherche. Il est donc possible de conclure que le potentiel nécessaire à la

professionnalisation du travail est présent chez les enseignants de cette commission scolaire.

Les résultats de la présente recherche démontrent également que le "sexe" et le "niveau d'enseignement" sont les deux variables qui affectent de façon significative la présence de certaines conditions préalables à l'implantation de la gestion de l'école par la base. Les femmes obtiennent une moyenne significativement plus élevée que les hommes en ce qui concerne la présence de la collégialité au sein de l'école. Il pourrait donc être intéressant, dans une future recherche, d'analyser les déterminants de cette différence attribuée au sexe. De même, les enseignants du niveau primaire obtiennent des moyennes significativement plus élevées que ceux du secondaire en ce qui concerne l'acceptation de l'incertitude, la disponibilité du temps et l'implication réelle des enseignants dans la prise de décision. Il est donc possible de stipuler que l'organisation actuelle du travail du niveau primaire est davantage favorable à l'implantation de la gestion de l'école par la base que celle du niveau secondaire. De futures recherches pourraient donc étudier quels sont les déterminants de l'organisation du primaire qui favorisent davantage l'implantation de la gestion de l'école par la base.

Recommandations

Certaines recommandations quant à l'implantation de la gestion de l'école par la base peuvent également être apportées à ce moment. Plusieurs auteurs (Allen, 1991; Barnabé, 1992; Coleman, 1987; Glickman, 1991) suggèrent une implantation graduelle, soit d'abord dans quelques écoles d'une commission scolaire, celles-ci pouvant ensuite servir de modèles. Cette pratique permet effectivement d'éviter ou de limiter les nom-

breux problèmes normalement reliés à un changement trop rapide. Glickman (1991) propose de commencer l'implantation chez les "écoles-élites", c'est-à-dire celles où le personnel de la commission scolaire, les administrateurs et les enseignants se font déjà confiance dans le partage des décisions concernant l'enseignement et l'apprentissage. Coleman (1987), pour sa part, suggère que la sélection des écoles soit basée sur la participation volontaire et sur l'habileté à la collaboration et à la collégialité.

Le personnel de l'école ainsi que les parents doivent être constamment impliqués dans le processus d'implantation de la gestion de l'école par la base. Les rôles des enseignants, des parents et des membres de la communauté doivent être clarifiés. Le développement d'une formation interne pour tous les agents impliqués est donc nécessaire, afin qu'ils puissent s'adapter aux nouveaux rôles et assumer de nouvelles responsabilités. Tous doivent comprendre les aspects philosophiques et théoriques qui sous-tendent le concept de gestion de l'école par la base.

Collins & Fisher (1991), Conley & Bacharach (1990) et Herman (1991), cités dans Barnabé (1992), mentionnent que les écoles doivent développer des objectifs spécifiques, détaillés et mesurables. Ils affirment également que les directeurs d'école doivent développer une vision de l'école à bâtir et se fixer un plan d'action pour réaliser cette vision.

Il faut également s'assurer au point de départ que l'ensemble du milieu scolaire est prêt à accepter et à s'embarquer dans un tel projet (Collins & Fisher, 1991, cités dans Barnabé, 1992). Effectivement, le fait que certaines conditions préalables à la gestion de l'école par la base soient présentes chez les en-

seignants et les directeurs d'école ne garantit pas que ceux-ci aient la volonté de s'engager dans une telle stratégie de gestion. Des efforts systématiques, pouvant se traduire par des lectures, des discussions ou encore des visites dans d'autres écoles, doivent donc être mis en place afin de permettre d'élargir les vues des différents acteurs du milieu scolaire au sujet de ce qui pourrait faciliter le développement d'un sens commun de la restructuration de l'école.

Les gestionnaires doivent également se sentir à l'aise avec la redéfinition de leur rôle. Herman (1991), cité dans Barnabé (1992), souligne donc qu'il faut s'assurer de l'appui des autorités supérieures de la commission scolaire. D'après lui, le succès ou l'échec d'une gestion de l'école par la base est directement lié à l'attitude des personnes qui sont responsables de son implantation, car c'est toujours suite à l'initiative de la commission scolaire que la décision d'attribuer plus de pouvoir aux enseignants est prise.

Une augmentation de la coopération entre la commission scolaire et le syndicat est nécessaire à la réussite de la gestion de l'école par la base. Le support des syndicats est essentiel à la réussite d'une telle gestion, celle-ci conduisant généralement à une diversité et à une différenciation des procédures d'une école à l'autre. Ceci peut donc être en conflit avec les conventions collectives actuelles qui ont généralement pour effet de standardiser les procédures.

Finalement, Barnabé (1992) rapporte des cas de commissions scolaires du Québec qui ont développé des stratégies organisationnelles se rapprochant de la gestion de l'école par la base. Il y aurait sûrement lieu, dans des recherches subséquentes, d'étudier les résultats de ces nouvelles approches. De même,

des études semblables à celle décrite dans la présente recherche pourraient être effectuées dans d'autres commissions scolaires du Québec, afin de pouvoir comparer les résultats. La culture organisationnelle variant d'une école à l'autre, il pourrait également être intéressant d'étudier la relation entre les éléments de la culture organisationnelle d'une école et le degré de présence des conditions préalables à la gestion de l'école par la base. Des études au niveau des opinions des gestionnaires quant à cette stratégie de gestion pourraient aussi apporter un éclairage nouveau à la présente recherche. Enfin, des recherches au niveau du degré de volonté des enseignants et des gestionnaires de participer à une telle stratégie de gestion seraient également appropriées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allen, M.E. (1991). School-based management: resulting changes as perceived by elementary school principals, teachers and support personnel. U.M.I. Dissertation Information Service, AAD91-35364.
- Barnabé, C. (1993, mai). Deux approches à la restructuration des écoles américaines. Communication présentée au 61ème congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences, Rimouski, Québec.
- Barnes, R.G. (1989). School-based management at the K-6 level: overcoming blockages to implementation. U.M.I. Dissertation Information Service, AAD90-09124.
- Barth, R. (1991). Improving schools from within: teachers, parents, and principals can make the difference. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beare, H., Caldwell, B.J. & Millikan, R.H. (1989). Creating an excellent school: some new management techniques. Routledge Education: New York.
- Beaud, J.P. (1984). Les techniques d'échantillonnage. In B. Gauthier (éd.), Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données (pp.177-200). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Beaudette, D.J. (1987). School-based management: a typology and analysis of practices in two New Hampshire school districts. U.M.I. Dissertation Information Service, AAD87-15413.
- Bernard, H. (1992). Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Laval: Ed. Etudes Vivantes.
- Blais, A. (1984). Le sondage. In B. Gauthier (éd.), Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données (pp.319-356). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Brandt, R. (1991). On restructuring schools: a conversation with Mike Cohen. Educational Leadership, 48(8), 54-58.

- Brown, D.J. (1987). A preliminary inquiry into school-based management. Ottawa: Social sciences and humanities research council of Canada. (ERIC No ED 284 331). 43p.
- Butler-Williams, L. & Kpo, W. (1990). A study of teacher's attitudes toward school reform. Boston: Annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC No ED 324 774). 21p.
- Caldwell, B., Smilanich, R. & Spinks, J. (1988). The self-managing school. Canadian Administrator, 27(8), 1-8.
- Carpentier-Roy, M.C. (1991). Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire. Rapport de recherche. Québec: Communications CEQ.
- Coleman, P. (1987). Implementing school based decision making. Canadian Administrator, 27(8), 1-11.
- Commission d'accès à l'information du Québec. (1984). Guide explicatif du formulaire de demande d'autorisation de recevoir des renseignements nominatifs à des fins de recherche, d'étude ou de statistique. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). Rapport annuel 1991-1992: La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle. Québec: Gouvernement du Québec.
- Contandriopoulos, A.P. & al. (1990). Savoir préparer une recherche. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cormier, R., Lessard, C., Valois, P. (1979). Les enseignantes et les enseignants du Québec: une étude sociologique. Volume 1: présentation générale, validation préliminaire et résultats bruts. Québec: Ministère de l'éducation.
- David, J.L. (1991). What it takes to restructure education. Educational Leadership, 48(8), 11-15.
- Elmore, R.F. & al. (1990). Restructuring schools: the next generation of educational reform. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, D.L. (1991). The realities of un-tracking a high school. Educational Leadership, 48(8), 16-17.

- Fédération des enseignantes et des enseignants de commissions scolaires (1992). Les valeurs véhiculées dans la structure de rémunération des enseignantes et des enseignants. Le bulletin Triple "E", no 2. Communications CEQ.
- Foster, A.G. (1991). When teachers initiate restructuring. Educational Leadership, 48(8), 27-31.
- Gauthier, B. (1984). Les stratégies de vérification. In B. Gauthier (éd.), Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données (pp.133-152). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Glickman, C. (1991). Pretending not to know what we know. Educational Leadership, 48(8), 4-10.
- Gorton, R., Schneider, G. & Fisher, J. (1988). Encyclopedia of school administration and supervision. Oryx Press: Phoenix.
- Hallinger, P. & al. (1991). Restructuring schools: principal's perceptions of fundamental educational reform. Chicago: Annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC No ED 334 681). 42p.
- Houston, J.E. (1990). Thesaurus of ERIC Descriptors, 12th edition. Oryx Press: Phoenix.
- Johnson, K.E. (1990). A case study of the role of a school-based management team in changing a school culture. U.M.I. Dissertation Information Service, AAD90-31024.
- Joyce, B.R. (1991). The doors to school improvement. Educational Leadership, 48(8), 59-62.
- Klauke, A. (1989). Restructuring the schools. (ERIC No ED 309 563). 4p.
- Lindelow, J. (1981). School-based management. School Management Digest Series #23. (ERIC No ED 208 452). 86p.
- Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation workplace conditions of school success. American Educational Research Journal, 19(3), 325-340.
- Lougene, H. (1985). The perceptions of teachers, parents and principals as to their roles in the decision making process as a result of school-based management. U.M.I. Dissertation Information Service, AAD85-13376.

- Mace, G. (1988). Guide d'élaboration d'un projet de recherche. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Martin, J.A. & Wilson, G. (1990). Administrative restructuring: the first step in public school reform. Planning & Changing: a journal for school administrators, 21(1), 34-40.
- McHenry, E. (1990). What research says about school reform, school management and teacher involvement. (ERIC No ED 322 579). 25p.
- Ministère de l'éducation (1991). Notre force d'avenir: l'éducation. Orientations 1991-1993. Bulletin du Ministère de l'éducation, 8 (numéro spécial). Québec: Gouvernement du Québec.
- Murphy, C.U. (1991). Lessons from a journey into change. Educational Leadership, 48(8), 63-68.
- Murphy, J. (1991). Restructuring schools: capturing and assessing the phenomena. New York: Teachers College Press.
- Ogletree, E.J. & McHenry, E. (1990). Teachers opinions of Chicago school reform and teacher involvement. (ERIC No ED 322 582). 12p.
- Patterson, M.L. (1992). Road map or maze? One school's experience of restructuring within the Massachusetts Carnegie Schools Grant Program. U.M.I. Dissertation Information Service, AAD92-19478.
- Rothberg, R.A. & Bozeman, W.C. (1990). Restructuring: a school-based plan of action. Atlanta: Annual meeting of the Southern Regional Council for educational Administration. (ERIC No ED 325 961). 15p.
- Roueche, J.E., Baker, G.A. (1986). Profiling Excellence in America's Schools. Virginia: American Association of Schools Administrators.
- Rutherford, B. (1991). School-based management and school improvement: how it happened in three school districts. Chicago: Annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC No ED 321 405). 22p.

- Schwartz, A.J. (1990). School social context, teacher culture, and school-based management. Boston: Annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC No ED 331 164).
- Shedd, J.B., Bacharach, S.B. (1991). Tangled hierarchies: teachers as professionals and the management of schools. San Francisco: Jossey-Bass. 232p.
- Smith, D.L. & al. (1991). Impact of school based decision making on school climate. Chicago: Annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC No ED 331 164). 9p.
- Stephen, V.P. (1991). Principal's attitudes regarding the relationship between school improvement research and staff development. U.M.I. Dissertation Service, AAD92-11000.
- Strusinski, M. (1990). The evolution of shared decision making in school-based management. Boston: Annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC No ED 319 131). 7p.
- Taylor, D., Bogotch, I.E. (1992). Teacher decisional participation: rhetoric or reality ? Houston: Annual meeting of the Southwest Educational Research Association. (ERIC No ED 343 878). 37p.
- Westerberg, T.R., Brickley, D. (1991). Restructuring a comprehensive high school. Educational Leadership, 48(8), 23-27.

APPENDICE A

Lettre d'autorisation de la Commission d'accès à l'information du
Québec



Commission d'accès
à l'information
du Québec

Siège social
488, rue Saint-Jean, bureau 420
Québec (Québec) G1R 5P1
Téléphone: (418) 529-7741
Télécopieur: (418) 529-3102

Bureau de Montréal
1, Complexe Desjardins, Tour de l'Est, bureau 3210
8 P 122, Succursale Desjardins, Montréal (Québec) H5B 1B2
Téléphone: (514) 282-0346
Télécopieur: (514) 844-0170

Québec, le 11 mai 1993

Madame Brigitte Simoneau
882, des Merles
Victoriaville (Québec)
G6T 1K9

N/réf. : 93 03 65

Madame,

Nous avons bien reçu votre demande d'autorisation de recevoir, à des fins d'étude, communication de renseignements nominatifs détenus par la Commission scolaire

Après étude de cette demande, conformément au mandat prévu à l'article 125 de la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, nous vous autorisons à recevoir de la Commission scolaire les renseignements nominatifs suivants :

- nom, prénom,
- adresse du domicile et code postal de 450 enseignants de la Commission scolaire

Cette autorisation est cependant assortie des conditions suivantes que vous devez respecter :

- vous devez assurer la confidentialité des renseignements personnels que vous recevrez;
- vous devez faire signer un engagement à la confidentialité aux personnes qui se joindraient à l'équipe de recherche;

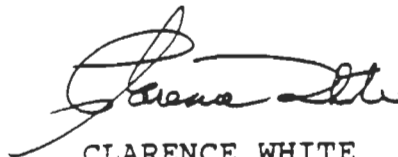
.../2

2.

- vous devez utiliser les renseignements reçus uniquement pour cette recherche particulière;
- dans vos rapports, vous ne devez pas publier un renseignement permettant d'identifier un individu;
- vous ne devez pas communiquer un renseignement reçu à d'autres personnes que celles qui sont autorisées à les recevoir dans le cadre de cette recherche;
- vous devez détruire immédiatement la liste des noms, adresses et codes postaux des 300 enseignants qui ne seront pas sélectionnés pour votre étude;
- vous devez détruire la liste des 150 noms, adresses et codes postaux des enseignants que vous choisirez pour votre étude au plus tard le 31 août 1993.

Veillez agréer, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le directeur de l'analyse
et de l'évaluation



CLARENCE WHITE

CW/ER/sd

APPENDICE B

Questionnaire



Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois Rivières, Québec, Canada G9A 5H7
Téléphone: (819) 376-5011

Le 14 mai 1993

Madame,
Monsieur,

Au cours des dernières années, le monde de l'éducation a développé un consensus général à l'effet que l'école se doit de faire des changements importants. Dans son rapport annuel 1991-1992, le Conseil Supérieur de l'Éducation lève le voile sur la nécessité d'un autre modèle quant à la gestion de l'éducation. Il insiste sur "une dynamique proprement éducative, accordant la préséance à ce qui se passe entre les enseignants" et mentionne qu'il faudra "situer la responsabilité le plus près possible du lieu où se passe l'action éducative".

Vous avez été choisi(e) au hasard, parmi les enseignant(e)s de votre commission scolaire, pour répondre à un questionnaire portant sur la "gestion de l'école par la base". Celle-ci est une stratégie de gestion des écoles qui comporte un retour de l'autorité de la prise de décision au niveau même de l'école, et qui implique les enseignant(e)s dans les décisions reliées à l'enseignement.

Nous faisons donc appel à votre expérience professionnelle en vous demandant d'accepter de répondre à ce questionnaire. Vous pouvez le faire en moins de 30 minutes, et nous vous suggérons d'y répondre d'un seul trait, avec spontanéité. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Vous n'avez pas à vous identifier, et vous pouvez être assuré(e)s de la confidentialité de vos réponses. Seules les données de groupe seront traitées et apparaîtront dans le rapport de recherche. Veuillez prendre note également que nous avons obtenu l'autorisation de la Commission d'Accès à l'Information du Québec nous permettant d'avoir accès à votre adresse personnelle.

Une fois l'étude terminée, il nous fera plaisir de vous faire parvenir un sommaire des résultats obtenus. Il suffit de remplir la demande à la fin du questionnaire.

Nous vous demandons de bien vouloir retourner le questionnaire dûment rempli dans l'enveloppe affranchie **avant le 31 mai 1993.**

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Brigitte Simoneau.

Brigitte Simoneau
étudiante à la maîtrise en éducation,
sous la direction de M. Paul Laurin, Ph.D., professeur,
Université du Québec à Trois-Rivières.

LA GESTION DE L'ECOLE PAR LA BASE

Questionnaire destiné au personnel enseignant

préparé par Brigitte Simoneau.

A retourner s.v.p. **avant le 31 mai 93**
à l'adresse suivante:

Brigitte Simoneau
882 Des Merles
Victoriaville, Qc
G6T 1K9

Mai 1993

INDICATIONS

Voici quelques indications qui pourront vous aider à remplir le questionnaire.

Nous vous posons quelques questions concernant votre école. Si vous enseignez à deux écoles ou plus, veuillez choisir celle où vous dispensez la plus grande partie de votre tâche, et répondre à ces questions en ne pensant qu'à cette école.

Si parfois vous avez l'impression que certaines questions se ressemblent, soyez assuré(e)s qu'elles ne réfèrent jamais tout à fait à la même réalité. Vous n'avez donc pas à vous préoccuper de ce que vous avez répondu dans une partie antérieure du questionnaire. Il vaut mieux répondre spontanément à chaque question, indépendamment des autres.

N'oubliez pas de répondre à toutes les questions, et soyez assuré(e)s que vos réponses demeureront anonymes et strictement confidentielles.

Veuillez noter que dans le questionnaire, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement pour en alléger la présentation.

Merci à l'avance de votre précieuse collaboration !

SECTION 1: RENSEIGNEMENTS GENERAUX

Cocher une seule réponse.

1. **Sexe:** masculin____ féminin____
2. **Age:** 20 à 32 ans____
33 à 45 ans____
46 ans et plus____
3. **Années d'expérience:** Depuis combien d'années enseignez-vous,
incluant l'année scolaire en cours ?

10 ans et moins____
11 à 20 ans____
21 ans et plus____
4. **Ancienneté à l'école:** Depuis combien d'années enseignez-vous
à cette école, incluant l'année
scolaire en cours ?

10 ans et moins____
11 à 20 ans____
21 ans et plus____
5. **Formation:** Quel est le nombre d'années de scolarité qui vous
sont reconnues, selon l'échelle salariale ?

14 ans____
15 ans____
16 ans____
17 ans____
18 ans____
19 ans____
20 ans____
6. **Niveau d'enseignement** (auquel vous consacrez la plus grande
partie de votre tâche):

Préscolaire____
Primaire____
Secondaire____

SECTION 2: QUESTIONNAIRE

Voici une série d'énoncés qui concernent divers aspects de votre travail. Vous devez encercler le chiffre qui représente le mieux votre degré d'accord ou de désaccord avec ces énoncés, par rapport à la situation vécue dans votre école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Voici la signification qu'il faut accorder aux chiffres:

- 1 = Totalelement en désaccord
- 2 = Plutôt en désaccord
- 3 = Plutôt en accord
- 4 = Totalelement en accord

EXEMPLE:

Si vous considérez que vous êtes "TOTALEMENT EN ACCORD" avec l'énoncé suivant, vous devez encercler le chiffre "4":

1. L'atmosphère qui règne dans mon école favorise une remise en question et un renouvellement des pratiques pédagogiques.

1 2 3 **4**

JUSQU'A QUEL POINT ETES-VOUS EN ACCORD AVEC L'ÉNONCÉ SUIVANT, PAR RAPPORT A LA SITUATION VÉCUE DANS VOTRE ÉCOLE:

1. L'atmosphère qui règne dans mon école favorise une remise en question et un renouvellement des pratiques pédagogiques.

1 2 3 4

2. Je me conduis de manière à atteindre les objectifs de mon école.

1 2 3 4

3. Je me sens engagé dans mon travail.

1 2 3 4

4. Je respecte les autres enseignants de mon école.

1 2 3 4

5. Je me sens respecté par les autres enseignants de mon école.

1 2 3 4

Voici la signification qu'il faut accorder aux chiffres:

1	2	3	4
Totalelement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalelement en accord

6. Je respecte la direction de mon école.	1	2	3	4
7. Je sens que la direction de mon école me respecte.	1	2	3	4
8. Je partage les mêmes valeurs que la plupart des autres enseignants de mon école, relativement à l'éducation.	1	2	3	4
9. Je partage les mêmes valeurs que la direction de mon école, relativement à l'éducation.	1	2	3	4
10. Dans mon école, il existe une bonne collaboration entre les enseignants.	1	2	3	4
11. Dans mon école, il existe une bonne collaboration entre les enseignants et la direction.	1	2	3	4
12. Dans mon école, en général, je travaille en équipe avec les autres enseignants.	1	2	3	4
13. Dans mon école, il est difficile de travailler en équipe.	1	2	3	4
14. Je me sens seul dans l'accomplissement de ma tâche d'enseignement.	1	2	3	4
15. Dans mon école, il existe un climat de confiance mutuelle entre les enseignants.	1	2	3	4
16. Dans mon école, il existe un climat de confiance mutuelle entre les enseignants et la direction.	1	2	3	4
17. Je suis capable d'examiner de façon critique ma pratique d'enseignement.	1	2	3	4
18. Je suis capable d'être observé par les autres dans ma pratique d'enseignement.	1	2	3	4

Voici la signification qu'il faut accorder aux chiffres:

1	2	3	4
Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 19. Dans mon école, je partage avec les autres enseignants les ressources ou les techniques développées dans ma classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Je considère que mon développement professionnel fait partie intégrante de mon travail d'enseignant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Je lis régulièrement sur des sujets relatifs à l'éducation et à l'enseignement. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Je m'inscris régulièrement à des cours crédités ou à des ateliers de perfectionnement en relation avec mon travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Lorsque des conflits surgissent dans mon école, je travaille à les résoudre avec toutes les personnes concernées. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Les enseignants et la direction de mon école réussissent à résoudre en groupe les problèmes importants. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Les enseignants et la direction de mon école réussissent à prendre en groupe les décisions importantes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. La direction de mon école encourage explicitement les enseignants à collaborer entre eux. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. La direction de mon école récompense la collaboration en fournissant du matériel ou du budget pour le travail en équipe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. La direction de mon école me félicite sur mon travail, lorsqu'il y a lieu. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Je me sens apprécié et encouragé dans mon travail par la direction de mon école. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Voici la signification qu'il faut accorder aux chiffres:

1	2	3	4
Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 30. La direction de mon école prend part aux efforts de collaboration entre les enseignants. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. La direction de mon école démontre par ses actions qu'elle a une vision claire de la mission de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. La direction de mon école incite les enseignants à réaliser des actions correspondant à la mission de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. La direction de mon école fait preuve de compréhension à l'égard des problèmes que je rencontre en classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. La direction de mon école me supporte dans les situations de conflit avec les élèves ou avec leurs parents. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Dans mon école, la direction favorise le climat positif de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Dans mon école, la direction essaie d'obtenir les idées des enseignants pour l'aider à trouver des solutions aux problèmes relatifs à l'enseignement. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Je me sens libre de discuter avec la direction de mon école des choses importantes au sujet de mon travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. La direction de mon école joue un rôle d'animation important sur le plan de la pédagogie. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. La direction de mon école pose des actions démontrant qu'elle est préoccupée par la réussite des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. La direction de mon école encourage les innovations pédagogiques. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Voici la signification qu'il faut accorder aux chiffres:

1	2	3	4
Totalelement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalelement en accord

41. Dans mon école, j'entreprends de réaliser des projets nouveaux.	1	2	3	4
42. Dans mon école, la direction entreprend de réaliser des projets nouveaux.	1	2	3	4
43. Dans mon travail, j'accepte le risque de commettre des erreurs.	1	2	3	4
44. J'accepte que les autres enseignants de mon école commettent des erreurs.	1	2	3	4
45. J'accepte que la direction de mon école commette des erreurs.	1	2	3	4
46. La direction de mon école accepte que les enseignants commettent des erreurs.	1	2	3	4
47. Dans mon école, j'ai tendance à donner crédit aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.	1	2	3	4
48. Dans mon école, j'ai tendance à tenter de persuader les autres enseignants de donner crédit aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.	1	2	3	4
49. La direction de mon école a tendance à donner crédit aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.	1	2	3	4
50. J'accepte que les autres enseignants de mon école résistent aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.	1	2	3	4
51. La direction de mon école accepte que les enseignants résistent aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.	1	2	3	4
52. Dans mon école, lorsqu'un changement survient, la direction rassure les enseignants sur leurs inquiétudes et leurs incertitudes.	1	2	3	4

Voici la signification qu'il faut accorder aux chiffres:

1	2	3	4
Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord

53. La direction de mon école invite les enseignants au changement, en proposant ou en appuyant des idées nouvelles. 1 2 3 4
54. A l'école, l'organisation de mon horaire de travail prévoit du temps:
- a) pour la planification du travail. 1 2 3 4
- b) pour le perfectionnement. 1 2 3 4
- c) pour le travail en équipe. 1 2 3 4
55. J'accepte de faire du travail qui ne fait pas partie intégrante de ma tâche régulière en classe (ex: participer à différents comités, travailler en équipe sur des projets, etc.), sans être rémunéré et sans compensation de temps. 1 2 3 4
56. La plupart du temps, la direction de mon école implique réellement les enseignants:
- a) dans les décisions qui concernent leur travail (ex: perfectionnement, horaire, surveillance, etc.). 1 2 3 4
- b) dans les décisions d'ordre pédagogique (ex: méthodes d'enseignement, enfance en difficulté, etc.). 1 2 3 4
- c) dans les décisions qui concernent les orientations générales de l'école (ex: objectifs de l'école, budget, personnel, etc.). 1 2 3 4

Voici la signification qu'il faut accorder aux chiffres:

1	2	3	4
Totale ment en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totale ment en accord

57. Je participe à l'élaboration des objectifs de mon école.	1	2	3	4
58. Dans mon école, il existe une structure qui permet aux enseignants d'exercer une influence sur les décisions de la direction.	1	2	3	4
59. Dans mon école, les suggestions des enseignants sont considérées lors des prises de décisions importantes.	1	2	3	4
60. Dans mon école, la communication entre les enseignants est facile et efficace.	1	2	3	4
61. Dans mon école, la communication entre les enseignants et la direction est facile et efficace.	1	2	3	4
62. L'information fournie par la direction de mon école pour prendre les décisions importantes est adéquate.	1	2	3	4
63. Dans mon école, la communication est efficace dans les deux sens, soit des enseignants vers la direction, soit de la direction vers les enseignants.	1	2	3	4
64. La direction de mon école met l'accent sur une communication franche avec les enseignants.	1	2	3	4

Voici maintenant une série d'énoncés qui concernent certains comportements au travail. Vous devez encercler le chiffre qui représente le mieux la fréquence de ces comportements dans votre travail à l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Voici la signification qu'il faut accorder aux chiffres:

- 1 = Très rarement ou jamais
- 2 = Occasionnellement
- 3 = Souvent
- 4 = Très souvent

EXEMPLE:

Si vous considérez que vous présentez "OCCASIONNELLEMENT" ce comportement, vous devez encercler le chiffre "2":

65. A l'école, je discute avec les autres enseignants des pratiques concernant l'enseignement et l'apprentissage.

1 2 3 4

**QUELLE EST LA FRÉQUENCE DE CE COMPORTEMENT
DANS VOTRE TRAVAIL:**

65. A l'école, je discute avec les autres enseignants des pratiques concernant l'enseignement et l'apprentissage.

1 2 3 4

66. A l'école, j'ai l'occasion de partager avec les autres enseignants les expériences heureuses que je vis en classe.

1 2 3 4

67. A l'école, j'invite les autres enseignants à venir m'observer pendant que j'enseigne dans ma classe.

1 2 3 4

68. A l'école, j'observe les autres enseignants pendant qu'ils enseignent dans leur classe.

1 2 3 4

69. A l'école, les enseignants s'apportent mutuellement des critiques constructives sur leur enseignement.

1 2 3 4

Voici la signification qu'il faut accorder aux chiffres:

1	2	3	4
Très rarement ou jamais	Occasionnellement	Souvent	Très souvent

70. A l'école, je cherche avec les autres enseignants du matériel ou des nouvelles idées pour l'enseignement des programmes. 1 2 3 4
71. A l'école, je communique mes connaissances et mes expériences aux autres enseignants, lors d'ateliers ou de rencontres informelles. 1 2 3 4

MERCI ENCORE DE VOTRE PRECIEUSE COLLABORATION !

Si vous désirez recevoir un sommaire des résultats de l'étude,
retourner cette page, dans une enveloppe à part, à l'adresse
suivante:

Brigitte Simoneau
882 ave. Des Merles
Victoriaville, Qc
G6T 1K9

VOTRE NOM: _____

VOTRE ADRESSE: _____

APPENDICE C

Lettre de rappel



Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7
Téléphone: (819) 376-5011

Le 21 mai 1993

Madame,
Monsieur,

Vous avez reçu récemment un questionnaire en regard d'une recherche effectuée auprès des enseignant(e)s de votre commission scolaire, portant sur la "gestion de l'école par la base".

Si vous avez déjà répondu à ce questionnaire, nous tenons à vous remercier grandement d'avoir pris de votre temps pour nous permettre de réaliser une étude valable.

Par contre, si vous n'y avez pas encore répondu, nous nous permettons de solliciter à nouveau votre collaboration. Afin d'assurer la valeur statistique des informations recueillies, il est important que les personnes choisies pour participer à cette recherche collaborent étroitement en complétant le questionnaire déjà reçu, et en le retournant dans l'enveloppe affranchie.

Nous vous rappelons que vous n'avez pas à vous identifier, et vous pouvez être assuré(e)s du respect de la confidentialité de vos réponses.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration, et veuillez agréer l'expression de nos salutations distinguées.

Brigitte Simoneau

Brigitte Simoneau
étudiante à la maîtrise en éducation,
sous la direction de M. Paul Laurin, Ph.D., professeur,
Université du Québec à Trois-Rivières.

882 Des Merles,
Victoriaville, Qc
G6T 1K9

APPENDICE D

Résultats pour chacun des échelons de réponse du questionnaire

APPENDICE D:

Résultats pour chacun des échelons du questionnaire

DIMENSION: PRÉSENCE DE LA COLLÉGIALITÉ AU SEIN DE L'ÉCOLE
X = 2,94 (0,43)

Échelle de réponse: 1 = très rarement ou jamais
2 = occasionnellement
3 = souvent
4 = très souvent

COMPORTEMENTS SPÉCIFIQUES A LA COLLÉGIALITÉ:
X = 2,08 (0,50)

Discuter entre collègues au sujet des pratiques reliées à l'enseignement et à l'apprentissage, lors de discussions fréquentes, continues et concrètes:

65. A l'école, je discute avec les autres enseignants des pratiques concernant l'enseignement et l'apprentissage.
X = 2,70 (0,81)

1 = 2,8% 2 = 43,4% 3 = 34,9% 4 = 18,9%

Observer chacun des pairs engagés dans la pratique de l'enseignement, et être observé par les pairs, en s'apportant mutuellement des critiques constructives sur l'enseignement:

67. A l'école, j'invite les autres enseignants à venir m'observer pendant que j'enseigne dans ma classe.
X = 1,31 (0,61)

1 = 74,5% 2 = 21,7% 3 = 1,9% 4 = 1,9%

68. A l'école, j'observe les autres enseignants pendant qu'ils enseignent dans leur classe.
X = 1,16 (0,39)

1 = 84,9% 2 = 14,2% 3 = 0,9% 4 = 0%

69. A l'école, les enseignants s'apportent mutuellement des critiques constructives sur leur enseignement.

X = 1,63 (0,69)

1 = 48,1% 2 = 41,5% 3 = 9,5% 4 = 0,9%

Participer ensemble au travail du développement des programmes par la planification, la recherche, l'évaluation et la préparation du matériel:

70. A l'école, je cherche avec les autres enseignants du matériel ou des nouvelles idées pour l'enseignement des programmes.

X = 2,44 (0,86)

1 = 13,2% 2 = 40,6% 3 = 34,9% 4 = 11,3%

Partager et enseigner à chacun des pairs ce qu'ils savent au sujet de l'enseignement, l'apprentissage et la direction:

66. A l'école, j'ai l'occasion de partager avec les autres enseignants les expériences heureuses que je vis en classe.

X = 2,69 (0,95)

1 = 12,3% 2 = 28,3% 3 = 37,7% 4 = 21,7%

71. A l'école, je communique mes connaissances et mes expériences aux autres enseignants, lors d'ateliers ou de rencontres informelles.

X = 2,59 (0,89)

1 = 7,5% 2 = 45,3% 3 = 27,4% 4 = 19,8%

Échelle de réponse: 1 = totalement en désaccord
2 = plutôt en désaccord
3 = plutôt en accord
4 = totalement en accord

OUVERTURE:

X = 2,79 (0,79)

1. L'atmosphère qui règne dans mon école favorise une remise en question et un renouvellement des pratiques pédagogiques.

X = 2,79 (0,79)

1 = 4,7% 2 = 29,3% 3 = 48,1% 4 = 17,9%

ENGAGEMENT:

X = 3,66 (0,41)

2. Je me conduis de manière à atteindre les objectifs de mon école.

X = 3,51 (0,54)

1 = 0% 2 = 1,9% 3 = 45,3% 4 = 52,8%

3. Je me sens engagé dans mon travail.

X = 3,80 (0,51)

1 = 0,9% 2 = 1,9% 3 = 13,2% 4 = 84,0%RESPECT MUTUEL:

X = 3,52 (0,44)

4. Je respecte les autres enseignants de mon école.

X = 3,75 (0,45)

1 = 0% 2 = 0,9% 3 = 22,7% 4 = 76,4%

5. Je me sens respecté par les autres enseignants de mon école.

X = 3,38 (0,70)

1 = 1,9% 2 = 6,6% 3 = 43,4% 4 = 48,1%

6. Je respecte la direction de mon école.

X = 3,54 (0,68)

1 = 0,9% 2 = 7,5% 3 = 28,3% 4 = 63,2%

7. Je sens que la direction de mon école me respecte.

X = 3,40 (0,67)

1 = 0,9% 2 = 7,5% 3 = 42,5% 4 = 49,1%VALEURS PARTAGÉES:

X = 3,01 (0,65)

8. Je partage les mêmes valeurs que la plupart des autres enseignants de mon école, relativement à l'éducation.

X = 3,06 (0,64)

1 = 0,9% 2 = 15,1% 3 = 61,4% 4 = 22,6%

9. Je partage les mêmes valeurs que la direction de mon école, relativement à l'éducation.

$X = 2,96$ (0,85)

1 = 5,7% 2 = 20,7% 3 = 45,3% 4 = 28,3%

COLLABORATION:

$X = 2,82$ (0,67)

10. Dans mon école, il existe une bonne collaboration entre les enseignants.

$X = 3,00$ (0,79)

1 = 2,8% 2 = 22,7% 3 = 46,2% 4 = 28,3%

11. Dans mon école, il existe une bonne collaboration entre les enseignants et la direction.

$X = 2,94$ (0,69)

1 = 1,9% 2 = 20,7% 3 = 58,5% 4 = 18,9%

12. Dans mon école, en général, je travaille en équipe avec les autres enseignants.

$X = 2,68$ (0,97)

1 = 13,2% 2 = 28,3% 3 = 35,9% 4 = 22,6%

13. Dans mon école, il est difficile de travailler en équipe.

$X = 2,20$ (1,03)

1 = 33,0% 2 = 25,5% 3 = 30,2% 4 = 11,3%

14. Je me sens seul dans l'accomplissement de ma tâche d'enseignement.

$X = 2,35$ (1,01)

1 = 25,5% 2 = 27,3% 3 = 34,0% 4 = 13,2%

CONFIANCE:

$X = 2,83$ (0,69)

15. Dans mon école, il existe un climat de confiance mutuelle entre les enseignants.

$X = 2,84$ (0,84)

1 = 7,5% 2 = 21,7% 3 = 50,0% 4 = 20,8%

16. Dans mon école, il existe un climat de confiance mutuelle entre les enseignants et la direction.

X = 2,81 (0,74)

1 = 3,8% 2 = 26,7% 3 = 54,3% 4 = 15,2%

DIMENSION: CAPACITÉ DE CROISSANCE PROFESSIONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS

X = 3,10 (0,41)

AUTONOMIE PROFESSIONNELLE:

X = 3,23 (0,47)

17. Je suis capable d'examiner de façon critique ma pratique d'enseignement.

X = 3,50 (0,50)

1 = 0% 2 = 0% 3 = 50,0% 4 = 50,0%

18. Je suis capable d'être observé par les autres dans ma pratique d'enseignement.

X = 3,24 (0,70)

1 = 2,8% 2 = 6,6% 3 = 54,8% 4 = 35,8%

19. Dans mon école, je partage avec les autres enseignants les ressources ou les techniques développées dans ma classe.

X = 2,96 (0,79)

1 = 5,7% 2 = 16,0% 3 = 54,7% 4 = 23,6%

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL:

X = 3,05 (0,53)

20. Je considère que mon développement professionnel fait partie intégrante de mon travail d'enseignant.

X = 3,58 (0,55)

1 = 0% 2 = 2,8% 3 = 35,9% 4 = 61,3%

21. Je lis régulièrement sur des sujets relatifs à l'éducation et à l'enseignement.

X = 3,08 (0,76)

1 = 1,9% 2 = 19,8% 3 = 47,2% 4 = 31,1%

22. Je m'inscris régulièrement à des cours crédités ou à des ateliers de perfectionnement en relation avec mon travail.

X = 2,50 (0,86)

1 = 11,3% 2 = 40,6% 3 = 34,9% 4 = 13,2%

PROCESSUS DE GROUPE ET RÉOLUTION DE CONFLITS:

X = 3,01 (0,64)

23. Lorsque des conflits surgissent dans mon école, je travaille à les résoudre avec toutes les personnes concernées.

X = 3,22 (0,68)

1 = 1,9% 2 = 8,5% 3 = 55,6% 4 = 34,0%

24. Les enseignants et la direction de mon école réussissent à résoudre en groupe les problèmes importants.

X = 2,87 (0,83)

1 = 6,6% 2 = 21,7% 3 = 50,0% 4 = 21,7%

25. Les enseignants et la direction de mon école réussissent à prendre en groupe les décisions importantes.

X = 2,94 (0,80)

1 = 4,7% 2 = 20,8% 3 = 50,0% 4 = 24,5%

DIMENSION: EFFICACITÉ DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE

X = 2,92 (0,66)

RECONNAISSANCE ET APPRÉCIATION DU PERSONNEL:

X = 2,65 (0,80)

27. La direction de mon école récompense la collaboration en fournissant du matériel ou du budget pour le travail en équipe.

X = 2,24 (0,88)

1 = 20,8% 2 = 43,4% 3 = 27,3% 4 = 8,5%

28. La direction de mon école me félicite sur mon travail, lorsqu'il y a lieu.
 $X = 2,79 (0,98)$

1 = 11,3% 2 = 26,4% 3 = 34,0% 4 = 28,3%

29. Je me sens apprécié et encouragé dans mon travail par la direction de mon école.
 $X = 2,93 (0,98)$

1 = 10,5% 2 = 20,0% 3 = 35,2% 4 = 34,3%

IMPLICATION VIS-A-VIS LA MISSION DE L'ÉCOLE:

$X = 2,90 (0,83)$

31. La direction de mon école démontre par ses actions qu'elle a une vision claire de la mission de l'école.
 $X = 2,78 (0,93)$

1 = 10,4% 2 = 24,5% 3 = 41,5% 4 = 23,6%

32. La direction de mon école incite les enseignants à réaliser des actions correspondant à la mission de l'école.
 $X = 3,01 (0,82)$

1 = 4,7% 2 = 18,9% 3 = 47,2% 4 = 29,2%

SUPPORT:

$X = 3,12 (0,82)$

33. La direction de mon école fait preuve de compréhension à l'égard des problèmes que je rencontre en classe.
 $X = 3,05 (0,83)$

1 = 4,7% 2 = 17,9% 3 = 45,3% 4 = 32,1%

34. La direction de mon école me supporte dans les situations de conflit avec les élèves ou avec leurs parents.
 $X = 3,20 (0,92)$

1 = 6,6% 2 = 14,2% 3 = 32,0% 4 = 47,2%

COHÉSION DANS L'ORGANISATION:

X = 3,02 (0,72)

26. La direction de mon école encourage explicitement les enseignants à collaborer entre eux.

X = 3,08 (0,77)

1 = 1,9% 2 = 19,8% 3 = 46,2% 4 = 32,1%

30. La direction de mon école prend part aux efforts de collaboration entre les enseignants.

X = 2,78 (0,90)

1 = 7,6% 2 = 30,5% 3 = 38,1% 4 = 23,8%

35. Dans mon école, la direction favorise le climat positif de l'école.

X = 3,20 (0,81)

1 = 3,8% 2 = 13,2% 3 = 42,4% 4 = 40,6%RÉSOLUTION DES PROBLEMES EN COLLABORATION:

X = 3,13 (0,72)

36. Dans mon école, la direction essaie d'obtenir les idées des enseignants pour l'aider à trouver des solutions aux problèmes relatifs à l'enseignement.

X = 2,92 (0,83)

1 = 4,7% 2 = 24,5% 3 = 45,3% 4 = 25,5%

37. Je me sens libre de discuter avec la direction de mon école des choses importantes au sujet de mon travail.

X = 3,34 (0,80)

1 = 2,8% 2 = 12,3% 3 = 33,0% 4 = 51,9%FOCUS SUR ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE:

X = 2,68 (0,82)

38. La direction de mon école joue un rôle d'animation important sur le plan de la pédagogie.

X = 2,40 (0,95)

1 = 17,1% 2 = 41,0% 3 = 26,7% 4 = 15,2%

39. La direction de mon école pose des actions démontrant qu'elle est préoccupée par la réussite des élèves.
 $X = 2,96 (0,88)$

1 = 6,6% 2 = 20,8% 3 = 42,4% 4 = 30,2%

FLEXIBILITÉ FAVORISANT L'INNOVATION:

$X = 3,09 (0,86)$

40. La direction de mon école encourage les innovations pédagogiques.
 $X = 3,09 (0,86)$

1 = 5,7% 2 = 15,1% 3 = 43,4% 4 = 35,8%

DIMENSION: ACCEPTATION DE L'INCERTITUDE

$x = 3,03 (0,44)$

CAPACITÉ DE PRENDRE DES RISQUES:

$X = 2,99 (0,69)$

41. Dans mon école, j'entreprends de réaliser des projets nouveaux.
 $X = 3,09 (0,77)$

1 = 1,9% 2 = 20,0% 3 = 45,7% 4 = 32,4%

42. Dans mon école, la direction entreprend de réaliser des projets nouveaux.
 $X = 2,90 (0,90)$

1 = 9,5% 2 = 17,2% 3 = 47,6% 4 = 25,7%

ACCEPTATION DES ERREURS:

$X = 3,33 (0,53)$

43. Dans mon travail, j'accepte le risque de commettre des erreurs.
 $X = 3,46 (0,57)$

1 = 0% 2 = 3,8% 3 = 46,2% 4 = 50,0%

44. J'accepte que les autres enseignants de mon école commettent des erreurs.
 $X = 3,46$ (0,56)

1 = 0% 2 = 2,8% 3 = 48,1% 4 = 49,1%

45. J'accepte que la direction de mon école commette des erreurs.
 $X = 3,33$ (0,70)

1 = 0,9% 2 = 10,4% 3 = 43,4% 4 = 45,3%

46. La direction de mon école accepte que les enseignants commettent des erreurs.
 $X = 3,08$ (0,77)

1 = 1,9% 2 = 19,8% 3 = 46,2% 4 = 32,1%

OUVERTURE AUX NOUVELLES IDÉES:

$X = 2,99$ (0,55)

47. Dans mon école, j'ai tendance à donner crédit aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.
 $X = 3,22$ (0,68)

1 = 0,9% 2 = 11,4% 3 = 52,8% 4 = 34,9%

48. Dans mon école, j'ai tendance à tenter de persuader les autres enseignants de donner crédit aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.
 $X = 2,78$ (0,77)

1 = 4,7% 2 = 28,3% 3 = 51,0% 4 = 16,0%

49. La direction de mon école a tendance à donner crédit aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.
 $X = 2,96$ (0,68)

1 = 0,9% 2 = 21,7% 3 = 57,6% 4 = 19,8%

RECONNAISSANCE ET ACCEPTATION DE LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT:

$X = 2,83$ (0,71)

50. J'accepte que les autres enseignants de mon école résistent aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.
 $X = 2,86$ (0,76)

1 = 1,9% 2 = 31,1% 3 = 46,2% 4 = 20,8%

51. La direction de mon école accepte que les enseignants résistent aux nouvelles idées ou aux nouvelles approches pédagogiques.

X = 2,79 (0,78)

1 = 3,8% 2 = 31,1% 3 = 47,2% 4 = 17,9%

INVITATION AU CHANGEMENT:

X = 2,82 (0,76)

52. Dans mon école, lorsqu'un changement survient, la direction rassure les enseignants sur leurs inquiétudes et leurs incertitudes.

X = 2,79 (0,85)

1 = 7,5% 2 = 25,5% 3 = 47,2% 4 = 19,8%

53. La direction de mon école invite les enseignants au changement, en proposant ou en appuyant des idées nouvelles.

X = 2,85 (0,81)

1 = 5,7% 2 = 24,5% 3 = 49,0% 4 = 20,8%

DIMENSION: DISPONIBILITÉ DU TEMPS

X = 2,74 (0,73)

POUR PLANIFIER:

X = 2,96 (0,96)

54. A l'école, l'organisation de mon horaire de travail prévoit du temps:

a) pour la planification du travail.

X = 2,96 (0,96)

1 = 10,4% 2 = 16,0% 3 = 40,6% 4 = 33,0%

POUR APPRENDRE:

X = 2,55 (1,02)

b) pour le perfectionnement.

X = 2,55 (1,02)

1 = 20,8% 2 = 22,6% 3 = 37,7% 4 = 18,9%

POUR TRAVAILLER EN ÉQUIPE:

X = 2,31 (0,96)

c) pour le travail en équipe.

X = 2,31 (0,96)

1 = 23,1%

2 = 34,6%

3 = 30,8%

4 = 11,5%

POUR LE TRAVAIL SUPPLÉMENTAIRE:

X = 3,14 (0,98)

55. J'accepte de faire du travail qui ne fait pas partie intégrante de ma tâche régulière en classe (ex: participer à différents comités, travailler en équipe sur des projets, etc.), sans être rémunéré et sans compensation de temps.

X = 3,14 (0,98)

1 = 9,4%

2 = 13,2%

3 = 31,2%

4 = 46,2%DIMENSION: IMPLICATION RÉELLE DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE DE DÉCISION

X = 2,88 (0,61)

IMPLICATION DANS LA PRISE DE DÉCISION:

X = 2,93 (0,71)

56. La plupart du temps, la direction de mon école implique réellement les enseignants:

a) dans les décisions qui concernent leur travail (ex: perfectionnement, horaire, surveillance, etc.).

X = 3,02 (0,85)

1 = 5,7%

2 = 17,9%

3 = 45,3%

4 = 31,1%

b) dans les décisions d'ordre pédagogique (ex: méthodes d'enseignement, enfance en difficulté, etc.).

X = 2,95 (0,82)

1 = 5,7%

2 = 19,1%

3 = 49,5%

4 = 25,7%

c) dans les décisions qui concernent les orientations générales de l'école (ex: objectifs de l'école, budget, personnel, etc.).

X = 2,82 (0,91)

1 = 9,5%

2 = 22,9%

3 = 43,8%

4 = 23,8%

PARTICIPATION A L'ÉLABORATION DES OBJECTIFS DE L'ÉCOLE:

X = 3,03 (0,87)

57. Je participe à l'élaboration des objectifs de mon école.

X = 3,03 (0,87)

1 = 5,7% 2 = 18,8% 3 = 42,5% 4 = 33,0%SUGGESTIONS CONSIDÉRÉES LORS DES PRISES DE DÉCISIONS:

X = 2,73 (0,73)

58. Dans mon école, il existe une structure qui permet aux enseignants d'exercer une influence sur les décisions de la direction.

X = 2,53 (0,95)

1 = 16,0% 2 = 31,1% 3 = 36,8% 4 = 16,0%

59. Dans mon école, les suggestions des enseignants sont considérées lors des prises de décisions importantes.

X = 2,94 (0,73)

1 = 1,0% 2 = 26,6% 3 = 49,5% 4 = 22,9%DIMENSION: RAPIDE COMMUNICATION A TOUS LES NIVEAUX DE LA HIÉRARCHIE

X = 2,80 (0,67)

ENTRE LES ENSEIGNANTS:

X = 2,79 (0,82)

60. Dans mon école, la communication entre les enseignants est facile et efficace.

X = 2,79 (0,82)

1 = 7,5% 2 = 23,6% 3 = 50,9% 4 = 17,9%ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LA DIRECTION:

X = 2,76 (0,75)

61. Dans mon école, la communication entre les enseignants et la direction est facile et efficace.

X = 2,81 (0,85)

1 = 4,7% 2 = 26,4% 3 = 51,9% 4 = 17,0%

63. Dans mon école, la communication est efficace dans les deux sens, soit des enseignants vers la direction, soit de la direction vers les enseignants.

$X = 2,70 (0,80)$

1 = 5,7% 2 = 33,3% 3 = 45,8% 4 = 15,2%

DE LA PART DE LA DIRECTION:

$X = 2,84 (0,79)$

62. L'information fournie par la direction de mon école pour prendre les décisions importantes est adéquate.

$X = 2,75 (0,85)$

1 = 8,5% 2 = 25,5% 3 = 48,1% 4 = 17,9%

64. La direction de mon école met l'accent sur une communication franche avec les enseignants.

$X = 2,92 (0,85)$

1 = 4,7% 2 = 25,5% 3 = 42,4% 4 = 27,4%