

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIAM JOSÉPHINE HAÏDARA

L'IMPACT DE LA FORMATION
DU DIRECTEUR D'ÉCOLE SUR
LA CULTURE ORGANISATIONNELLE
DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

DÉCEMBRE 1995



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.: Le masculin est utilisé, sans aucune discrimination, à seule fin d'alléger le texte.

RÉSUMÉ

L'évaluation en formation n'est pas un phénomène récent dans le domaine de l'éducation. Cependant, les effets de cette formation ne sont pas évalués de façon rigoureuse.

La quasi-absence de données empiriques relatives à l'impact de la formation sur le changement du comportement et le développement organisationnel, constitue un problème et fait ressortir le besoin de telles données.

La présente recherche se propose de vérifier l'impact de la formation du directeur d'école au niveau du développement organisationnel, spécifiquement de certains aspects de la culture organisationnelle (mission de l'école, responsabilité de l'école et décentralisation de l'école). L'hypothèse de recherche formulée à cette fin stipule que le directeur d'école qui a suivi une formation en administration scolaire semble avoir un impact plus positif, au niveau du changement de la culture de son école que le directeur d'école qui n'a pas suivi de formation.

La recherche est de type expérimental invoqué. Ici, le chercheur ne manipule pas la variable dépendante de son étude mais il utilise les variations naturelles ou accidentelles de cette variable c'est-à-dire celles qui ne sont pas organisées par lui dans une logique analogue à la logique de la méthode expérimentale pour en mesurer les effets sur la variable dépendante. La variable indépendante est le programme de formation et la variable dépendante est la culture organisationnelle de l'école. Les devis utilisés dans cette étude sont le devis de la situation post-test avec groupe témoin non équivalent et le devis de l'étude «avant et après».

Le devis de l'étude «avant et après» s'adresse au groupe expérimental constitué des enseignants dont le directeur a reçu la formation en administration scolaire en lui administrant un pré-test en un post-test. Dans le devis de la situation post-test avec groupe témoin non équivalent, seuls des post-tests sont administrés, mais cette fois-ci, à deux groupes, le groupe contrôle et le groupe expérimental.

La variable dépendante, la culture de l'école, est mesurée à l'aide d'un questionnaire utilisant une échelle de Likert en quatre points. Les sujets de l'étude qui ont répondu au questionnaire sont des enseignants de la Commission scolaire Berthier-Nord-Joli. Ils sont au nombre de

dix-huit. Le groupe expérimental se compose de dix enseignants et le groupe contrôle de huit enseignants. Les réponses des sujets du groupe expérimental sont utilisées à la fois dans le devis «avant et après» et dans le devis de la situation post-test avec groupe témoin non équivalent.

Les tests statistiques utilisés pour vérifier l'hypothèse de recherche sont le «*test de Mann-Whitney*» et le «*test du signe*» qui sont des tests non paramétriques.

Le «*test du signe*» est utilisé dans le devis «avant et après» pour vérifier l'hypothèse de recherche tandis que le «*test de Mann-Whitney*» est utilisé dans le devis de la «situation post-test avec groupe témoin non équivalent». Les résultats au «*test du signe*» et au «*test de Mann-Whitney*» permettent d'accepter l'hypothèse de recherche au détriment de l'hypothèse nulle. Ils indiquent que le directeur d'école qui a suivi une formation a un impact plus positif au niveau du changement de la culture de son école que celui qui n'a pas suivi de formation.

Les résultats au «*test du signe*» montrent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les dimensions mission de l'école, responsabilité de l'école et décentralisation de l'école avant la formation du directeur d'école et celles après la formation du directeur d'école, au seuil de probabilité $P \leq 0,05$. Par ailleurs, les résultats au «*test de Mann-Whitney*» révèlent que la formation influence de façon significative au seuil $P \leq 0,05$, les dimensions «mission de l'école» et «responsabilité de l'école» dont le directeur a reçu une formation mais, cette action différenciatrice semble peu évidente au niveau de la dimension «décentralisation de l'école». À ce niveau, la formation semble avoir peu d'impact positif sur le changement de la politique de décentralisation d'une l'école dont le directeur a reçu une formation comparativement à une autre école dont le directeur n'a pas reçu de formation.

Les conclusions qui ressortent de la discussion des résultats de recherche démontrent qu'il est complexe de changer la culture de l'école. Elles mettent en évidence la nécessité de nouvelles études sur le terrain. Elles recommandent cependant que ces études soient réalisées plusieurs années après la formation afin de permettre au changement de se faire à toutes les dimensions de la culture.

REMERCIEMENTS

Mener une recherche à terme est le fruit d'un travail assidu, de la persévérance et du soutien de la part des encadreurs, de mes parents et de mes amis.

La réalisation de ce mémoire fut possible grâce à l'assistance de mon directeur de recherche, Monsieur Paul Laurin à qui j'adresse mes remerciements. Ses conseils, sa disponibilité et sa compréhension m'ont été d'un grand support au long du travail.

Je remercie également tous les enseignants qui ont accepté de répondre aux questionnaires de recherche. J'adresse toute ma gratitude à Madame Francine Lebeau, directrice des services éducatifs de la commission scolaire Berthier-Nord-Joli, pour sa collaboration et sa disponibilité.

Mes remerciements à mes parents et à mes amis qui m'ont apporté leur soutien moral.

Ma reconnaissance, à ma mère qui m'a permis de poursuivre mes études. Son soutien inconditionnel et ses encouragements m'ont aidée à atteindre les résultats escomptés.

Enfin, une pensée pieuse pour mon défunt père.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| Résumé..... | i |
| Remerciements | iii |
| Table de matières..... | iv |
| Liste des figures..... | vi |
| Liste des tableaux | vii |
| | |
| Chapitre I. Problématique..... | 6 |
| 1.1 Situation du problème | 7 |
| 1.1.1 Centre d'intérêt..... | 7 |
| 1.1.2 Identification du problème | 9 |
| 1.2 Importance de la recherche..... | 13 |
| 1.3 Limites de la recherche | 15 |
| 1.4 Définition des termes..... | 16 |
| 1.5 Organisation de la recherche..... | 19 |
| | |
| Chapitre II. Cadre théorique | 21 |
| 2.1 La formation..... | 23 |
| 2.1.1 Le concept de formation..... | 23 |
| 2.1.2 L'impact de la formation | 27 |
| 2.1.2.1 Les caractéristiques de la formation..... | 28 |
| 2.1.2.2 L'évaluation de la formation | 30 |
| 2.1.2.3 Les résultats de recherches sur l'évaluation de la formation..... | 38 |
| L'impact de la formation sur l'organisation..... | 38 |
| L'impact de la formation sur la culture de l'école | 39 |
| 2.2 La culture organisationnelle..... | 41 |
| 2.2.1 Historique..... | 41 |
| 2.2.2 Définition..... | 46 |
| 2.2.3 Niveaux de culture | 48 |
| 2.3 La culture de l'école: Une démarche opérationnelle..... | 58 |
| 2.3.1 Mission de l'école..... | 60 |
| 2.3.2 Responsabilité de l'école | 66 |
| 2.3.3 Décentralisation au niveau l'école | 73 |
| 2.3.3.1 Le concept de décentralisation de l'école | 74 |
| 2.3.3.1.1 La décentralisation de la prise de décision | 75 |
| 2.3.3.2 La gestion de l'école par la base..... | 78 |
| 2.3.3.2.1 Historique de la gestion de l'école par la base | 79 |
| 2.3.3.2.2 Définition de la gestion de l'école par la base | 80 |
| 2.3.3.2.3 Les caractéristiques de la gestion de l'école par la base | 81 |
| La décentralisation structurelle..... | 81 |
| Le transfert de l'autorité | 82 |
| L'autonomie de l'école..... | 82 |

| | | |
|-----------------------------|---|-----|
| 2.3.3.2.4 | Le partage de la prise de décision..... | 83 |
| 2.3.3.2.4 | Les domaines de décentralisation de la prise de décision..... | 84 |
| - | le budget | 84 |
| - | le personnel..... | 85 |
| - | le curriculum..... | 86 |
| 2.3.3.2.5 | Les formes de la gestion de l'école par la base | 87 |
| 2.3.3.2.6 | Les résultats de recherches sur la gestion de l'école par la base | 88 |
| 2.2.4 | Synthèse de la culture de l'école..... | 93 |
| Chapitre III. | Méthodologie..... | 96 |
| 3.1 | Type de recherche..... | 96 |
| 3.2 | Devis de la recherche expérimentale: Expérimentation invoquée (études comparatives ultérieures) | 97 |
| 3.3 | Variables..... | 99 |
| 3.3.1 | Programme de formation..... | 99 |
| 3.3.2 | Description du programme..... | 100 |
| 3.4 | Échantillonnage | 105 |
| 3.5. | Instrument de mesure..... | 110 |
| 3.6 | Collecte des données | 113 |
| 3.7 | Hypothèse statistique..... | 113 |
| 3.8 | Traitement et analyse des données..... | 114 |
| Chapitre IV. | Présentation, analyse et interprétation des résultats..... | 116 |
| 4.1 | Caractéristiques des répondants..... | 117 |
| 4.2 | Présentation et analyse des résultats | 119 |
| 4.2.1 | Présentation et analyse des résultats du devis de l'étude «avant et après» | 120 |
| 4.2.2 | Présentation et analyse des résultats du devis de la «situation post-test seulement avec groupe témoin non équivalent»..... | 128 |
| 4.3 | Interprétation des résultats | 136 |
| Chapitre V. | Conclusion..... | 141 |
| Références Bibliographiques | | 148 |
| Annexes | | 164 |
| A: | Questionnaire pour la direction d'école impliquée dans le processus de formation des directeurs d'écoles | 165 |
| B: | Questionnaire pour la direction d'école qui n'est pas impliquée dans le processus de formation des directeurs d'écoles..... | 173 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 1: Fondement de l'approche de Hamblin..... | 31 |
| Figure 2: Cycle d'évaluation de Hamblin..... | 32 |
| Figure 3: Résultats de la formation comme activité et impact de la formation..... | 37 |
| Figure 4: Typologie des concepts de culture | 41 |
| Figure 5: Les niveaux de culture et leur interaction..... | 49 |
| Figure 6: Les niveaux de culture et leur interaction..... | 51 |
| Figure 7: Représentation topologique de la culture organisationnelle | 57 |
| Figure 8: Modèle d'«accountability» | 72 |
| Figure 9: Continuum du contrôle sur le processus de décision..... | 73 |
| Figure 10: Devis de l'étude «avant et après»..... | 98 |
| Figure 11: Devis de l'étude «Post-test seulement avec groupe témoin non équivalent»..... | 99 |
| Figure 12: Distribution au niveau des dimensions de la culture de l'école «avant et après» la formation du directeur (pour le groupe l'expérimental)..... | 122 |
| Figure 13: Distribution au niveau des dimensions de la culture de l'école en fonction de la caractéristique du groupe expérimental et du groupe contrôle | 130 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tableau 1: | Formation en cours de service en tant qu'une partie du développement personnel | 25 |
| Tableau 2: | Taux d'évaluation des programmes de perfectionnement par niveau d'évaluation de Bisson et Rancourt..... | 34 |
| Tableau 3: | Composantes de la culture organisationnelle | 54 |
| Tableau 4: | Différents aspects d'une mission clairement définie dans l'organisation | 64 |
| Tableau 5: | Perception des enseignants sur la restructuration des écoles | 89 |
| Tableau 6: | Items évaluant l'implication à la prise de décision | 92 |
| Tableau 7: | Tableau de synthèse de la démarche opérationnelle de la culture de l'école..... | 94 |
| Tableau 8: | Effectif des directeurs d'école et directeurs adjoints impliqués dans le projet de formation | 108 |
| Tableau 9: | Effectif des directeurs d'école et directeurs adjoints qui ne sont pas impliqués dans le projet de formation..... | 108 |
| Tableau 10: | Effectif total des enseignants sélectionnés pour l'échantillonnage..... | 109 |
| Tableau 11: | Effectif des enseignants retenus pour l'échantillon | 109 |
| Tableau 12: | Caractéristiques des répondants..... | 118 |
| Tableau 13: | Statistiques descriptives de la culture «avant et après» la formation du directeur d'école: score moyen et écart type | 120 |
| Tableau 14: | Statistiques descriptives concernant les dimensions de la culture «avant et après» la formation du directeur d'école: score moyen et écart type | 121 |
| Tableau 15: | Analyse de la culture «avant et après» la formation du directeur d'école au moyen du « <i>test du signe</i> »..... | 124 |
| Tableau 16: | Analyse de la dimension mission de l'école «avant et après» la formation de directeur d'école au moyen du « <i>test du signe</i> » ... | 125 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 17: Analyse de la dimension responsabilité de l'école, «avant et après» la formation du directeur d'école au moyen du « <i>test du signe</i> » | 126 |
| Tableau 18: Analyse de la dimension décentralisation de l'école, «avant et après» la formation du directeur d'école au moyen du test du signe..... | 127 |
| Tableau 19: Statistiques descriptives de la culture: moyenne et écart type du groupe expérimental et du groupe contrôle | 129 |
| Tableau 20: Statistiques descriptives des dimensions de la culture: moyenne et écart type du groupe expérimental et du groupe contrôle..... | 129 |
| Tableau 21: Analyse des différences entre les groupes au niveau de la culture de l'école selon le « <i>test de Mann-Whitney</i> » | 132 |
| Tableau 22: Analyse des différences entre les groupes au niveau de la dimension mission de l'école selon le « <i>test de Mann-Whitney</i> » .. | 133 |
| Tableau 23: Analyse des différences entre les groupes au niveau de la dimension responsabilité de l'école selon « <i>le test de Mann-Whitney</i> »..... | 134 |
| Tableau 24: Analyse des différences entre les groupes au niveau de la dimension décentralisation de l'école selon « <i>le test de Mann-Whitney</i> »..... | 135 |
| Tableau 25: Typologie de l'évaluation en perfectionnement | 137 |

INTRODUCTION

L'éducation vit des changements importants depuis les dix dernières années. Les dirigeants, les enseignants, les directeurs d'école et les partenaires sociaux ont à concevoir et à négocier la nature des changements pédagogiques et organisationnels de l'école. Face à ces préoccupations centrées sur la dynamique de l'adaptation et de l'évolution des organisations, la formation des directeurs d'école apparaît être d'un grand secours.

De l'avis de Daresh (1990, p. 1-2) l'ingrédient manquant dans la préparation des administrateurs est la formation. Pour lui, la dimension qui pouvait être ajoutée pour améliorer la préparation des administrateurs aux rôles du leadership est la formation. Il définit la formation comme un effort de mettre ensemble des activités consciemment orientées pour aider les formés à synthétiser l'apprentissage acquis durant le perfectionnement et les expériences. Le plus important, selon lui, est que la formation développe chez l'individu la conscience de ce que signifie être un leader pédagogique.

Aux États-Unis et au Canada, des programmes de formation ont été institués pour renforcer les habiletés administratives de ceux qui ont la charge de diriger des institutions scolaires et développer leur sens de l'humain. Selon Hugues (1975, p. 25), l'administration scolaire est fermement établie comme un champ d'étude dans les grandes universités de ces pays. Aux États-Unis, un total de trois-cent-soixante deux institutions ont offert des programmes préparatoires en 1972 et cent-trente ont offert des programmes de doctorat. Aux États-Unis, l'un des plus remarquables développements durant les vingt-cinq dernières années se trouve dans les établissements et l'accroissement des programmes de développement professionnel est conduit et supporté par les commissions scolaires (Farquhar, 1980, p. 331). En 1981, avec la naissance du centre de Harvard pour les directeurs d'école (*Harvard Principals' Center*), débute dans le domaine de la direction d'une école, la révolution de la formation continue. À l'initiative d'universités, d'états, de districts scolaires et d'organisations publiques et privées, l'idée d'un tel centre a essaimé rapidement dans l'ensemble des États-Unis. Il s'en comptait déjà une centaine en 1987. Leur nombre a augmenté depuis, mais il est devenu difficile d'en faire le compte car, ils ont évolué dans des directions assez différentes selon les endroits. (Hallinger: voir Réginald Grégoire, 1993, p. 56).

Knezevich (1975, p. 12) définit l'administration scolaire comme un processus social qui s'occupe d'identifier, de maintenir, de contrôler, de stimuler, d'unifier formellement et

d'organiser informellement les ressources humaines et matérielles à l'intérieur d'un système intégré pour accomplir les objectifs prédéterminés. Selon lui, l'administration scolaire, comme domaine unique d'étude formelle et de recherche, est un phénomène du vingtième siècle (Knezevich, 1975, p. 4). Parlant des administrateurs scolaires, Knezevich (1975, p. 5) soutient qu'il y en a plusieurs types: les administrateurs scolaires locaux, les inspecteurs, les directeurs généraux et les directeurs d'écoles. Le nombre de ces administrateurs croît avec chaque nouvelle décennie.

En effet, avec la nouvelle conception de l'organisation de l'école, des responsabilités et du rôle «managérial» du directeur de l'école, la demande de formation est de plus en plus ressentie dans la plupart des sociétés contemporaines. Eskil (1988, p. 17) reconnaît que la complexité croissante du rôle du chef d'établissement fait appel à des visées et à des compétences qui ne relèvent pas obligatoirement des possibilités actuelles de ce corps de métier. Il n'est plus possible d'exercer les fonctions de chef d'établissement sur la simple base de l'expérience et des compétences naturelles. Il faut au contraire former les chefs d'établissement à leur fonction. Andrews et Moyle (1986); Buckley (1985); Culbertson (1980); Murphy (1983); Murphy et Hallinger (1987) et Pitner (1985) soulignent que le besoin de former les administrateurs scolaires au management, en administration, au leadership ne s'est pas limité en Amérique du Nord mais il est devenu un phénomène international.

La nécessité de former en administration scolaire et particulièrement au leadership des administrateurs qui soient à la fois des managers et des leaders est un défi que tentent de relever les responsables de l'éducation afin de promouvoir la réussite scolaire. À ce propos, Donmoyer et Garcia (1990, p. 20) croient que les directeurs d'écoles peuvent être des managers efficaces et des leaders pédagogiques. Il est de plus en plus demandé aux directeurs d'écoles d'être des leaders pédagogiques, mais de nombreux directeurs d'écoles se plaignent qu'ils sont déjà enlisés avec les tâches «managériales», ce qui ne leur donne ni le temps, ni la force de prendre d'autres rôles. Se rapprochant de Donmoyer et al. (1990 op cit), Drake et Roe (1986), Koener (1973) et Krajewski (1977) considèrent que les directeurs d'écoles doivent assumer le rôle de leader en plus des activités «managériales». Ils doivent définir la mission et la direction de l'école, établir le but à atteindre et les moyens pour y arriver. Entre autre, ils doivent préparer et gérer un budget réaliste de l'école; planifier, organiser, coordonner, superviser différentes activités de

l'école; stimuler et influencer le personnel, les étudiants, les parents d'élèves, communiquer des décisions efficaces; résoudre les conflits; superviser et évaluer le programme éducatif.

En se situant dans la même perspective que ces auteurs qui cherchent à montrer l'importance du leadership, Bennis et Nanus (1985, p. 28) soutiennent que trop d'entreprises souffrent d'un excès de gestion et d'une carence de leadership. Par conséquent, ils tentent d'établir la nuance entre le concept de manager et le concept de leader en montrant que le manager, qui gère, fait ce qu'il doit faire et le leader, qui dirige, fait ce qu'il faut faire. Deal (1993, P. 15), pour sa part, estime que les managers résolvent les problèmes et les leaders affrontent les dilemmes. Selon lui, les leaders de tous les secteurs dans les organisations font face aux mêmes problèmes que rencontrent maintenant les éducateurs.

De nombreux programmes de formation au leadership sont institués par les responsables de l'éducation pour améliorer les capacités et les habiletés des directeurs d'écoles et promouvoir le développement et l'administration de l'école. Mann (voir Blank 1987, p. 70) affirme que de nombreuses commissions scolaires ont introduit des programmes pour améliorer l'efficacité de l'école en prenant en compte le leadership pédagogique des directeurs d'écoles. Pour lui, le développement des habiletés au leadership des directeurs d'école est devenu un élément important pour le développement du personnel des commissions scolaires. Environ 30 états ont maintenant des académies pour la formation des administrateurs au leadership.

En effet, la formation des administrateurs scolaires au leadership semble être fondamentale. Ames et Ames (1993, p. 140) considèrent que les enseignants et les directeurs d'écoles ont un besoin important de formation au leadership et de développement pour les aider à travailler en équipe, ce qui pourrait influencer la motivation et l'apprentissage des étudiants à risque dans la classe. Senate (voir Sergiovanni 1991, p. 99) estime que le directeur d'école est la personne la plus influente et importante de toute école. C'est son leadership qui donne une marque à l'école, au climat pour l'apprentissage, au professionnalisme des enseignants et au degré d'intérêt pour ce que les étudiants pourront ou ne pourront pas devenir.

Le leadership est certes pertinent dans la formation des directeurs d'école, mais il est maintenant important de savoir si cette formation au leadership exerce une influence sur la culture organisationnelle qui, selon Schein (1985, p. 317), est créée par les actions des leaders. Pour lui, le leadership est nécessaire pour aider le groupe à désapprendre quelques uns de ses postulats et apprendre de nouveaux postulats lorsque la culture devient dysfonctionnelle.

Chercher à évaluer l'influence de la formation sur la culture organisationnelle, demande de mieux comprendre la culture.

La culture joue un rôle fondamentale dans la vie de toute organisation. Elle semble être à la fois le moteur et le reflet de la santé de l'organisation. Selon Sergiovanni (1991, p. 108), toutes les écoles ont des cultures, mais les écoles qui semblent réussir ont une culture forte et fonctionnelle alliée à une vision de la qualité de l'enseignement. La culture sert de boussole pour diriger les personnes dans une direction commune. Elle fournit un ensemble de normes définies que les personnes devraient accomplir et la façon de l'accomplir. C'est une source de sens et de signification pour les enseignants, les élèves, les administrateurs et les autres employés. Les cultures fortes et fonctionnelles sont «domestiquées» dans le sens où elles émergent «délibérément». Elles sont entretenues et construites par l'adhésion à l'école et le leadership scolaire.

CHAPITRE I
Problématique

1.1 Situation du problème

1.1.1 Centre d'intérêt

La formation, selon l'expression de Dauber et Verne (1976), est l'école à perpétuité. Il y a formation à tous les niveaux de technicité et de responsabilité, de la prime enfance à l'extrême vieillesse (Ferry, 1983, p. 31). La formation est partout présente. Elle est un besoin dans toute organisation, de tout système éducatif qui se veut excellent. Selon Voisin (1991), l'offre de formation, comme élément clé de l'efficacité du système, est devenue primordiale. Chefs d'entreprises, agents d'éducation, législateurs, tous s'accordent sur la nécessité de la formation pour l'amélioration des connaissances et des habiletés professionnelles.

Dans les organisations, la formation apparaît comme une nécessité, un enjeu organisationnel et de changement. C'est un facteur déterminant pour le développement de l'entreprise. Il s'agit, d'une part, de réactualiser des compétences et, d'autre part, d'en acquérir de nouvelles pour réussir des projets stratégiques de reconversion ou de développement (Pique, 1990, p. 19). Le développement professionnel est un des instruments essentiels d'accompagnement du changement organisationnel, économique et social. Les changements technologiques et économiques qui caractérisent le monde du travail ont accru l'importance de la recherche de l'efficacité des organisations. Pour être plus compétitifs, les entreprises et les services publics mettent davantage l'accent sur la formation qui est perçue comme un outil de management. Mais, comme le précise Voisin (1991), la formation, dans le même temps qu'elle contribue à l'élévation du niveau général des qualifications et qu'elle apporte des éléments de réponse propres aux mutations en cours, elle se trouve sommée de faire la preuve de son efficacité et son efficience. Ce qui pose le problème de l'évaluation de la formation.

Depuis ces dernières années, l'intérêt des responsables de formation porte sur l'évaluation des actions de formation. Cette évaluation est perçue comme un excellent moyen pour assurer la transparence de la formation, mesurer son efficacité et mettre en valeur sa contribution aux résultats de l'entreprise (Pain, 1992, p. 17). Dès lors, il y a émergence du concept d'investissement-formation et développement d'études ou d'expérimentations (Leboterf, 1989, p. 17).

La préoccupation croissante des dirigeants d'organisations privées et publiques et des responsables de formation est de traiter celle-ci dans une logique d'investissement et d'amélioration du fonctionnement pour répondre à un souci d'efficacité. Buckley (1985, p. 153) mentionne que le manque d'évaluation des programmes de formation dans les écoles de management est l'un des problèmes majeurs auxquels font face les fournisseurs de programmes. Les formateurs font face au besoin urgent de justifier l'efficacité de leurs activités à ceux qui leur fournissent le support financier et ils font aussi face à leur incapacité à trouver la preuve qui pourrait la justifier. Comme le précise Morvan (1992), l'action de formation n'est pas un acte isolé, par conséquent, il est impossible de juger de son efficacité si on ne s'est pas préoccupé de ce qui se passe en amont et en aval de cette formation.

Si la question de l'évaluation est une des problématiques majeures de la formation, il est important de savoir que les pratiques instituées d'évaluation des individus en formation sont apparues depuis longtemps. Par contre, ce n'est, au contraire, que depuis peu que l'on a vu apparaître et se développer des pratiques d'évaluation se donnant comme objet des actions (Barbier, 1985, p. 51). L'évaluation des actions de formation est l'aspect autour duquel s'inscrit la problématique de la présente recherche : Quel est l'impact de la formation du directeur d'école sur la culture organisationnelle de l'école.

Ces dernières années, dans le domaine de l'éducation, avec la formation des gestionnaires scolaires, il s'est développé une reconnaissance générale de l'évaluation des effets de formation. On ne peut qu'être d'accord avec Thevenet (1987) qui affirme que la formation doit être opérationnelle, la personne formée doit sentir l'utilité pratique peu de temps après la formation, dans son travail. Comme toutes les organisations, les établissements publics doivent accroître leur efficacité et, pour cela, ils doivent compter sur leurs ressources internes. La formation semble s'imposer comme un moyen pour faciliter l'accès vers la performance scolaire et, de ce fait, son évaluation devient une occasion d'évaluer son efficacité.

L'intérêt de cette étude est d'évaluer la pertinence de la formation, en évaluant les effets de la formation sur la culture organisationnelle laquelle constitue «un outil efficace pour l'interprétation de la vie et du comportement organisationnel» (Abravanel, Allaire, Firsirotu et Hobbs 1988, p. 35). La recherche se propose de vérifier si la formation des administrateurs scolaires favorise le développement d'une nouvelle culture de l'école.

1.1.2 Identification du problème

Les défis auxquels est confrontée la gestion de l'éducation découlent des mutations qu'est en train de vivre le monde éducatif. Défis d'autant plus importants qu'on assiste à des transformations majeures sur les plans politique, économique, social et culturel (Conseil supérieur de l'éducation, 1993a, p. 9).

Au Québec, avec la réforme éducative amorcée depuis une trentaine d'années et devant les besoins d'une population de plus en plus critique, le système scolaire passe progressivement d'un état de piétinement à un état de création où l'innovation, la qualité et la rapidité d'évolution deviennent des enjeux majeurs. Pour intégrer le changement touchant tous les secteurs de l'activité humaine sur lesquels on s'interroge de plus en plus quant à la qualité de biens et des services produits et pour s'adapter à l'évolution des mentalités, aux valeurs, aux idées nouvelles et aux attentes des populations, le système éducatif se trouve sommé d'opérer une véritable mutation permanente qui tient lieu de diversification. Il apparaît alors de nouvelles formations avec de nouvelles disciplines et un nouveau public : la formation en administration scolaire des directeurs d'écoles.

Le développement des dirigeants de l'entreprise scolaire à la gestion se situe dans le cadre de la formation. Elle a pour but de former les chefs d'établissements aux stratégies de perfectionnement professionnel susceptibles de les rendre plus aptes à promouvoir l'amélioration du système scolaire. Comme le précise Hord (1988), les chefs d'établissements ont un rôle important à jouer dans le domaine de l'amélioration du fonctionnement de l'école. Il faut les former à leur fonction si les nouveaux objectifs assignés à celle-ci doivent être remplis et si on veut réaliser la possibilité de promouvoir et soutenir le changement.

Depuis quelques années, l'éducation fait son entrée dans la sphère de la gestion avec la formation de ses agents aux modes de gestion «managériels». C'est le cas, au Québec, où un projet pilote pour la formation des directeurs d'écoles est convenu entre la commission scolaire de Berthier-Nord-Joli et l'Université du Québec à Trois Rivières (Université du Québec à Trois-Rivières, 1992). Des projets semblables sont expérimentés aux Seychelles et en Côte D'Ivoire. Selon Laurin (1992), en 1986 le gouvernement des Seychelles a entrepris des négociations avec l'Université du Québec à Trois-Rivières afin de développer une formation à distance qui a conduit à la mise sur pied d'un programme de développement offert aux Seychelles à l'intention des directeurs des

écoles primaires (...). Parallèlement à cette intervention aux Seychelles, le ministère de l'Éducation nationale de la Côte D'Ivoire et le directeur général de l'Institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel (IPNETP) entreprenaient en 1988 des démarches auprès de l'unité de formation à distance (UFAD) du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour mettre sur pied un programme de deuxième cycle en administration scolaire (Laurin 1992, p. 22).

La formation des directeurs d'école à des «savoir-être», «savoir-faire» et «savoir-faire-faire» cherche à développer chez eux de nouvelles connaissances et habiletés qui les rendent capables d'améliorer l'organisation scolaire. La question qui se pose est celle de l'évaluation de la rentabilité de la formation c'est-à-dire des retombées de la formation et des incidences effectives de ces formations dans les établissements, spécifiquement au niveau de la culture de l'école.

L'évaluation de l'efficacité de la formation, en situation de travail pose le difficile problème du «transfert». Selon Leboterf (1992), tout formateur confirmé sait qu'il ne suffit pas que des capacités ou des connaissances professionnelles soient acquises en situation de formation pour qu'elles soient mobilisées sous forme de compétences personnelles en situation de travail (Leboterf 1992, p. 78). L'incertitude de voir se réaliser le transfert sur le terrain de la vie professionnelle des habiletés acquises en formation et la difficulté de l'évaluation des effets de formation dans les situations réelles de travail reste donc une préoccupation pour l'éducation.

De nombreux auteurs montrent la nécessité et la pertinence de l'évaluation de la formation. Parmi ces auteurs, on pourrait citer Pique (1990, p. 137) qui affirme que la formation est une dépense de budget dont il convient de mesurer les résultats prévus afin d'ajuster, modifier, poursuivre ou compléter les actions de formation dans la pertinence d'objectifs professionnels réactualisés en fonction du plan de développement de l'entreprise et du profil des hommes. On peut également rapporter Hawrylyshyn (voir: Laurin et Jomphe, 1992, p. 23) qui parle de transfert de connaissances en mentionnant que la personne qui participe à des activités de formation dans lesquelles elle est supposée avoir acquis de nouvelles connaissances ou de nouvelles habiletés a besoin de savoir comment ces activités de formation affectent son organisation. Dans le même ordre d'idées, Laurin et Jomphe (1992) s'interrogent sur le transfert à réaliser par un administrateur, à partir de l'acquisition de connaissances ou d'habiletés, pour une utilisation efficace dans son organisation. Quant à Murphy et Hallinger (1987), ils trouvent essentiel de prévoir, dès

le point de départ d'une formation, les mécanismes par lesquels les effets de formation en administration scolaire pourront être vérifiés. En effet, l'évaluation de la formation est un défi à relever dans le domaine scolaire où, selon Laurin (1989) on ne pratique pas encore l'évaluation systématique. Par ailleurs, Buckley (1985) soutient que la tâche de l'évaluation des programmes de formation est très complexe parce qu'il est très difficile d'identifier et d'isoler les changements individuels ou de l'école dus à la formation ou qui pourraient être attribués totalement ou partiellement à d'autres sources. Selon lui, le changement dans l'organisation, dans le climat et le développement de l'école sont les premiers buts de la formation. Ce développement et l'amélioration de l'école sont de la plus haute importance (Buckley 1985, p. 64).

En effet, ces dernières années, l'amélioration de l'école est devenue un sujet intéressant apporté par le mouvement de la restructuration scolaire qui, selon David (1991), exige le changement de toutes les parties du système éducatif (David, 1991, p. 11). Les études des réformes se succèdent pour analyser les multiples problèmes auxquels font face le système éducatif et elles visent à faire des recommandations sur le changement et l'amélioration de l'école. Chaque rencontre, autant sur le plan national que local, et toute discussion sur la réforme éducative, le renouvellement ou de la restructuration sont basées sur les termes «leadership pédagogique» et «écoles efficaces». Il y a donc un nouvel intérêt concernant l'efficacité des écoles et une appréciation renouvelée de l'importance du directeur d'école dans le processus éducationnel de la part du public (Bookbinder, 1992, p. ix) qui demande au directeur d'adopter de nouveaux rôles, de nouvelles habiletés et de suivre une formation lui permettant de les acquérir.

Hill (1992, p. 1-57) soutient qu'avec l'identification des écoles efficaces, le rôle du directeur d'école est passé du manager organisationnel à celui du leader pédagogique. Le rôle du leader pédagogique est maintenant incorporé à celui du leadership transformationnel. Ce changement de rôle, poursuit-il, exige de nouvelles habiletés dans la collaboration, «l'empowerment» et le partage de la prise de décision. Le directeur a donc besoin de formation pour acquérir ses habiletés, comprendre, façonner et revitaliser la culture de l'école qui est l'un des plus importants aspects du nouveau rôle de leadership du directeur.

Il est essentiel de relever que, même si les écrits attestent le besoin de formation des directeurs d'écoles pour modifier la culture de l'école, peu de recherches ont examiné l'efficacité de la formation sur la culture de l'école. Buckley (1985) soutient qu'il y a

unanimité sur le fait que la formation est nécessaire, même si les directeurs et leurs collaborateurs sont équipés pour maintenir les écoles efficacement dans le présent, ils doivent développer les écoles pour le futur (Buckley, 1985, p. 167). Le réel problème, selon Hegarty (1983, p. 6), est l'évaluation des effets de formation sur les participants et leur école. Très peu de travaux sont faits sur cet aspect.

Le manque considérable de recherches pour vérifier l'efficacité des programmes de formation des administrateurs au niveau de l'école y compris la culture de l'école, est également remarqué par Pitner (1982) et Culberton (1969). Par ailleurs, Buckley (1985, p.75) croit qu'il est difficile d'évaluer l'efficacité du programme de formation des leaders de l'école qui provoque le changement dans la structure, l'organisation, le climat ou les relations à l'intérieur de l'école.

Objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche est d'évaluer l'impact de la formation du directeur d'école sur la culture organisationnelle, c'est-à-dire de vérifier s'il y a un changement de la culture de l'école après la formation du directeur d'école. Il s'agit de vérifier les effets de l'action de la formation au niveau de la culture organisationnelle qui, selon plusieurs auteurs (Deal et Kennedy, 1982; Ouchi, 1981; Schein, 1985; Jaeger, 1987; voir dans Bertrand, 1991, p. 83), repose en bonne partie sur le leadership du directeur de l'organisation.

L'objectif spécifique est d'analyser à partir de la perception du personnel employé, la culture organisationnelle de l'école chez le directeur qui a reçu une formation en administration scolaire en se fondant sur trois des neuf hypothèses (mission de l'école, responsabilité de l'école, et décentralisation au niveau de l'école) utilisées par Lezotte (1992) pour changer la culture de l'école.

Si on admet, avec Calori, Livian et Sarnin (1989), que la culture d'une organisation se manifeste à travers le mode de recrutement, le type de formation, les systèmes d'objectifs et les normes du comportement qui y sont liés, évaluer l'impact de la formation des administrateurs de l'école sur la culture revient alors à mesurer la perception individuelle que leurs collaborateurs ont des valeurs, des croyances et des normes qui existent dans l'entreprise scolaire et à observer les pratiques de gestion liées aux valeurs issues de leur

nouveau développement. La problématique à laquelle tente de répondre cette recherche est l'évaluation des effets de formation sur le changement de la culture de l'école.

Question de recherche

Les recherches encore embryonnaires sur le thème formation et culture organisationnelle, la quasi-absence de travaux portant sur le transfert des acquis de formation dans la situation réelle de travail et la difficulté de trouver une expérience qui rapporte la pertinence de la formation sur la culture organisationnelle, suscitent de nombreuses questions. La question qui retient l'attention dans le cadre de l'étude est la suivante:

- Quel est l'impact de la formation du directeur d'école sur la culture organisationnelle?

1.2 Importance de la recherche

La question de recherche que cette étude pose se révèle pertinente pour le domaine de l'éducation en ce qu'elle apporte une réponse à la question de l'impact de la formation des administrateurs scolaires sur la culture de l'école. Il est intéressant de noter que, malgré la place qu'occupe la formation dans la gestion des ressources humaines et de la culture des organisations qui, selon Thevenet (1987, p. 100), est un rite de culture, peu de recherches traitent de l'impact de la formation sur la modification de la culture organisationnelle. À cet effet, Hill (1992, p. 63) fait remarquer, à la fois, l'absence déplorable des données empiriques relatives à l'impact de la formation des directeurs d'écoles sur la culture de l'école et le besoin de nombreuses recherches dans ce domaine pouvant contribuer significativement aux efforts des réformes éducationnelles.

Pertinence sociale

Les résultats de cette recherche pourront permettre de vérifier, d'une part, s'il y a eu transfert des acquis (c'est-à-dire une application effective sur le terrain des connaissances obtenues en situation de formation) et si les acquis sont transférés et mobilisés à bon escient dans la situation de travail comme le soutient Leboterf (1992, p. 163) et, d'autre

part, d'évaluer si le transfert des acquis est susceptible d'entraîner une modification dans l'organisation. Par ailleurs, cette recherche pourrait apporter des résultats sur la contribution de la formation aux objectifs généraux de l'entreprise (Pique, 1990, p. 137). Les résultats permettront de savoir si la formation favorise la naissance de leaders capables d'influer sur la culture de l'école pour susciter les changements et les améliorations nécessaires à l'enseignement. Toutes ces informations sont pertinentes dans la mesure où, selon Laurin (1989), les directeurs veulent adopter une gestion efficace et y exercer le leadership approprié parce qu'ils sont préoccupés par la performance de l'organisation. Selon Thevenet (1986), la culture apparaît comme un facteur de succès pour les organisations quand elle est forte, c'est-à-dire prégnante sur les comportements et les modes de gestion. Son étude pourrait donc fournir un certain nombre d'éléments concrets qui permettent d'évaluer les effets de la formation sur la culture de l'organisation et de réfléchir à sa poursuite, car, comme le mentionne Barbier (1985), «la formation coûte cher».

Parlant de formation, il faut souligner que celle-ci permet aux formés l'acquisition de connaissances, le développement de compétences et la promotion d'attitudes (Basset, 1989, p. 91). Selon Mière (1988, p. 51), la formation constitue un moyen important et essentiel d'introduction de changement dans les mentalités comme dans les techniques pour non seulement combler des écarts existants mais aussi préparer l'avenir.

Les conclusions de cette recherche permettront d'envisager les actions complémentaires pour améliorer les habiletés des gestionnaires. Elles sont également une réponse à la préoccupation des auteurs comme Murphy et Hallinger (voir: Laurin, 1992, p. 23) qui soutiennent que les travaux des derniers trente ans ont produit peu d'améliorations dans le domaine scolaire.

Cette recherche contribue aux efforts des réformes éducationnelles en apportant une réponse à la question du changement de la culture de l'école et fournit des outils d'appréciation de la modification de cette culture. Elle répond à un besoin social. Selon Leboterf (1989, p. 32), ce qui est maintenant recherché, en priorité, c'est la contribution de la formation à la résolution des problèmes économiques, technologiques et de compétitivité. La formation ne peut plus être considérée comme une simple dépense sociale ou selon la logique prioritaire de la promotion. Elle doit donc être gérée comme un investissement.

1.3 Limites de la recherche

Cette recherche n'a pas la prétention de faire une étude exhaustive des concepts de culture organisationnelle et de formation. Le tout est de clarifier la relation qui existe entre la formation des directeurs d'écoles et la culture de l'école en apportant une réponse à la préoccupation de ceux qui s'interrogent sur les effets des actions éducatives engagés pour améliorer le fonctionnement de l'école et la modification de la culture de l'école. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer les effets de formation en administration scolaire du directeur d'école sur la culture de l'école et, plus précisément sur la mission de l'école, la responsabilité de l'école, et la décentralisation au niveau de l'école.

L'évaluation de la formation se définit selon Hamblin (1974 voir: Savoie, 1987, p. 163) comme une mesure de contrôle du changement et vise à identifier les effets d'un programme de perfectionnement à cinq niveaux:

- (1)- celui des réactions des participants au programme;
- (2)- celui de leur apprentissage (connaissances, habiletés, attitudes);
- (3)- celui de leurs acquis à la situation de travail;
- (4)- celui des changements organisationnelles;
- (5)- et celui de l'atteinte des buts ultimes.

La présente recherche concerne surtout le mode évaluatif de quatrième niveau. Il concerne la mesure des répercussions organisationnelles résultant du perfectionnement et permettant d'apprécier le développement de l'organisation et les coûts et les bénéfices. Cette mesure des changements organisationnelles se fait à travers l'analyse de la culture organisationnelle.

L'étude de la culture de l'organisation est un concept difficile à cerner. Symons (1988, p. 30) affirme que l'étude de la culture est tellement complexe qu'il est difficile de savoir à quel moment on a circonscrit plus ou moins les grandes lignes de la question. Ce concept se fondera essentiellement sur trois des neuf postulats décrits par Lezotte (1992) dans le changement de la culture de l'école.

La recherche se limitera à l'analyse de la culture des écoles de la commission de Berthier-Nord-Joli et, spécifiquement, à une école dont le directeur a reçu une formation et à une autre dont le directeur n'a pas suivi la formation en question. Les variables à l'étude pour

l'analyse de la culture organisationnelle à travers les pratiques du leadership des directeurs d'école se limitent uniquement à trois des neuf postulats de Lezotte (1992). Ce sont les postulats suivants:

- (1)- la mission de l'école (l'enseignement et l'apprentissage);
- (2)- la responsabilité de l'école dans la mesure des résultats scolaires;
- (3)- la décentralisation au niveau de l'école.

1.4 Définitions des termes

Pour une meilleure compréhension du texte, il apparaît essentiel de définir les termes fondamentaux de l'étude.

Formation

«Largement considérée comme une panacée» (1987, p. 61), le concept de formation recouvre différentes assertions. Selon Berbaum (1982 voir: Raynal et Rieunier, 1989), le terme de formation, contrairement à celui d'éducation, recouvre une intervention de durée limitée, aux objectifs bien déterminés. Selon lui, si l'on veut parler d'actions auprès d'adultes on utilise davantage le terme formation, en entendant par là généralement une action portant sur l'acquisition de savoir et de savoir-faire plus que de savoir-être, qui est très formelle quant à son organisation. Mais si l'on parle de formation initiale, il s'agit alors d'une action s'adressant plutôt à des jeunes (Berbaum, 1982 voir: Raynal et Rieunier, 1989, p. 101).

Pour Gelamur (1990, p. 12), la formation est non seulement inachevée, mais inachevable. Elle prend en compte la dynamique de l'évolution de la société et de l'adaptation permanente de l'homme à cette évolution. C'est un processus d'acquisition d'une compétence sociale spécifique, une dynamique d'aide à chaque personne visant à la fois son accomplissement humain et son insertion sociale. Elle concerne au premier chef les jeunes générations mais aussi tout homme et toute femme tout au long de sa vie. La formation continue aussi appelée «éducation permanente» garantit, selon Méry (1974), une préparation à la vie adulte, une actualisation des connaissances, une orientation remédiable et une adaptation continuelle à la vie professionnelle.

Dans la perspective professionnelle de la formation continue, Thevenet (1987, p. 83) définit la formation comme étant l'associé indispensable de toute stratégie de l'entreprise. Elle permet de faire évoluer les compétences, d'affiner par des formules de formation-action, la mise en oeuvre de celles-ci. Pour lui, la formation est également un rite de culture dans l'entreprise, un moyen de la diffuser, un trait de culture qui, selon Alain Plessis (1991, p. 15) est un concept difficile à définir, recouvrant une réalité dont les contours sont flous.

Selon Landrière (1990, p. 32), la formation située au début de la vie, c'est-à-dire la «**formation initiale**» ou «**formation de base**» doit consister à acquérir l'ouverture d'esprit, les instruments d'expression qui permettront de s'adapter à des situations changeantes, de s'engager dans des formations spécialisées et de s'initier à des techniques nouvelles. **La formation continue**, quant à elle, transforme le contenu de la formation initiale dont il n'est plus possible de se limiter en raison de l'évolution rapide de la vie. Savoie (1987a, p. 6-7), pour sa part, considère que le processus éducatif se divise en deux grandes étapes: l'éducation de base et la formation continue. La formation continue prend le relais de l'éducation de base pour compléter, améliorer, ajuster les apprentissages en regard des conditions concrètes auxquelles est confronté l'adulte. La formation continue se scinde en trois volets selon le but poursuivi: le développement professionnel, la croissance personnelle et le perfectionnement.

Le perfectionnement, selon Brunet (1983), peut se définir comme un processus d'apprentissage et d'utilisation de connaissances de base qui sont spécifiques à une situation de travail. Par ce fait même, le perfectionnement a une relation avec le rendement au travail, l'efficacité organisationnelle et la productivité (Brunet, 1983, p. 109). Dans cette étude, la formation se définit comme le programme de perfectionnement des directeurs d'école et désigne l'ensemble des actions de formation en administration scolaire permettant d'approfondir les compétences professionnelles et de contribuer au développement organisationnel. Selon Savoie (1987a), le perfectionnement est un ensemble d'activités dont le but est de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes des travailleurs en vue d'une plus grande efficacité dans l'exercice de fonctions actuelles ou futures. Il répond à des objectifs organisationnels. Pour lui, l'intervention en perfectionnement comporte habituellement cinq grands volets: le diagnostique, la conception, l'implantation, l'animation et, finalement, l'évaluation du programme de formation qui correspond à l'objectif de la présente recherche (pp. 6-7).

L'évaluation

L'évaluation est le processus qui consiste à attribuer une valeur aux avantages que procure la formation, que ce soit en termes sociaux ou financiers (Talbot, 1972, p. 168).

L'évaluation de la formation

Évaluer la formation, selon Pique (1990, p. 142), c'est s'interroger sur tout le sens de la formation, c'est élucider les objectifs professionnels de la formation, la pertinence des moyens pédagogiques pour atteindre ces objectifs et les résultats effectifs de la formation à travers un cadre de référence: une démarche et des outils d'évaluation. L'évaluation, tout au long de la formation, c'est-à-dire avant, pendant et après la formation, permet de vérifier la pertinence d'une action de formation et d'ajuster la formation.

L'évaluation des actions de formation

Barbier (1985, p. 185) distingue, à propos d'une même action de formation, deux niveaux d'évaluations: l'évaluation interne et l'évaluation externe.

L'évaluation interne s'effectue essentiellement par rapport aux objectifs précis qui lui ont été fixés (en terme d'acquisition de nouvelles capacités). Elle prend en compte les modifications de comportements observés pendant le déroulement même de la formation et permet de déterminer si les objectifs fixés ont bien été atteints.

L'évaluation externe se divise en deux niveaux. Le premier niveau d'évaluation externe s'effectue par rapport aux objectifs de changement des hommes qui ont motivé sa mise en place et qui ont directement trait aux capacités mises en œuvre par les individus dans leurs activités quotidiennes. Ce niveau d'évaluation doit être pensé en termes de «transfert de capacités» et prend en compte des «modifications du comportement de l'homme» observées en situation réelle de travail. Il permet de déterminer si l'action de formation est pertinente. Pour le désigner, on utilise les termes d'évaluation «immédiate» ou «à chaud» ou «intra-formative».

Le deuxième niveau d'évaluation externe se situe en référence directe avec les objectifs de fonctionnement et de développement de l'organisation. Le niveau d'évaluation s'effectue

non plus par rapport à des objectifs de transformation des individus, mais immédiatement par rapport aux objectifs plus généraux de changements qui sont poursuivis à travers eux par cette organisation. Ce niveau d'évaluation prend en compte ce qui peut être appelé les «effets de la formation sur le fonctionnement général de l'entreprise». Il permet de déterminer l'intérêt même de l'investissement-formation. Pour le désigner, on parle d'évaluation de la rentabilité de la formation.

Culture organisationnelle

«En tant qu'outil de gestion, la culture organisationnelle est un nouveau genre d'idéologie administrative destinée à s'assurer de la loyauté des employés envers le tout corporatif, ainsi qu'à légitimer les nouvelles formes de contrôle organisationnel» (Gladys, L. Symons, 1988, p. 23). Selon Kilmann, Saxon, Serpa et Associates (1985, p. ix), la culture est la force invisible derrière les forces tangibles et observables dans toute organisation. C'est une énergie sociale qui conduit à l'action. La culture est à l'organisation ce que la personnalité est à l'individu, un thème caché néanmoins unificateur qui fournit la signification, la direction et la mobilisation. Dans cette étude la culture organisationnelle se définit comme étant la mission de l'école, la responsabilité de l'école et la décentralisation de l'école.

1.5 Organisation de la recherche

La recherche est divisée en cinq chapitres. Le premier chapitre porte sur le problème fondamental de l'étude ainsi qu'à son importance, à ses limites et à la définition des termes. Le deuxième chapitre constitue une réflexion sur l'impact de formation et la culture de l'école. Il décrit le concept de formation, examine son impact sur l'organisation et analyse la culture de l'école à partir de postulats (mission de l'école, la responsabilité de l'école, et la décentralisation au niveau de l'école) susceptibles selon Lezotte (1992, p. 11) de changer la culture de l'école. Le troisième chapitre se consacre à la méthodologie de la recherche. Il présente le type de recherche, le devis expérimental, les variables à l'étude, l'échantillonnage, l'instrument de mesure, la procédure de collecte des données et le traitement et l'analyse des données. Le quatrième chapitre comprend la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Enfin, le cinquième chapitre donne les conclusions et les recommandations découlant de cette recherche.

CHAPITRE II
Cadre Théorique

Introduction

Dans le mouvement de restructuration du système éducatif qui touche toutes les sociétés contemporaines, les chefs d'établissements doivent se préoccuper des aspects humains de l'organisation en plus de la dimension pédagogique. Ils doivent désormais acquérir les habiletés qui en feront des gestionnaires scolaires capables à la fois de contribuer à l'excellence et à la performance de l'école.

Bonnet, Dupont et Hugué (1989) croient que les administrateurs, sans exception, doivent se préoccuper des aspects humains de l'organisation. Selon eux, les problèmes de leadership, de motivation, de qualité de vie, de satisfaction au travail constituent autant de facteurs qui placent le directeur dans l'obligation de créer un climat propice et facilitateur de réussite (Bonnet, Dupont et Hugué, 1989, p. 27). Stegö, Gielen, Glatter et Hord (1988) pour leur part, estiment que les chefs d'établissements doivent acquérir une vue d'ensemble bien réfléchie et cohérente de leurs tâches sociales et pédagogiques, afin de disposer d'un cadre de référence leur permettant de faire face à la multitude de problèmes particuliers qui se posent au cours du processus d'amélioration. Selon eux, l'action de la direction scolaire, en vue de l'amélioration, n'exige pas seulement du courage et du discernement mais aussi les compétences nécessaires pour mener des hommes et animer des groupes (Stegö, Gielen, Glatter et Hord, 1988, pp. 222-223).

Former les directeurs d'écoles aux pratiques de gestion apparaît être une façon essentielle de relever les défis d'une gestion à la fois dynamique et moderne. Buckley (1985) considère que la formation pourrait être nécessaire pour améliorer effectivement le rôle du directeur d'école (Buckley, 1985, p. 27). Il croit que la formation des gestionnaires de l'école est très importante et devrait inclure un large éventail d'items pratiques et théoriques (Buckley, 1985, p. 28). Selon lui, plusieurs directeurs décrivent la complexité et la confusion de leur rôle. Ils pensent que leur rôle a subi des changements dans les dernières décennies et continue de les subir à présent (p. xiv). Patrick (1992) précise que la formation est nécessaire à la fois pour les recrues d'une organisation et pour le personnel expérimenté. Elle amène à faire face à de nouvelles tâches créées par de nouvelles technologies, de nouvelles procédures ou le redéploiement du personnel et la perte progressive des habiletés ont besoin d'être rafraîchies. Selon lui, la formation est un processus continu qui donne la vitesse du changement technologique de société. Elle occupe une place à tous les niveaux dans l'organisation et s'adresse aux opérateurs, aux superviseurs, aux employés de bureau, aux membres du personnel administratif, aux

chercheurs et aux gestionnaires (Patrick, 1992, p. 7). Les politiciens et les industriels sont de plus en plus conscients du besoin de formation dans le changement technologique rapide des sociétés (Patrick, 1992, p. 1). Selon l'auteur, la formation est en croissance fulgurante dans le contexte industriel, organisationnel et éducatif (Patrick, 1992, p. xiii). Le problème qui se pose est la difficulté de trouver une expérience qui rapporte la pertinence de la formation pour la culture organisationnelle. Les écrits des auteurs (Hawrylyshyn, op. cit., 1992; Murphy et Hallinger, 1987) qui s'intéressent à cette question, relèvent la nécessité de combler ce besoin, sans pour autant y apporter de solution. Dans cette même perspective, Laurin et Jomphe (1992), dans leur modèle de formation des administrateurs scolaires, montrent que la formation devrait être en mesure de produire des résultats positifs quant à l'amélioration du système scolaire, du développement de l'équipe-école et du développement des individus en favorisant le développement d'une nouvelle culture organisationnelle.

Les études qui portent sur la culture organisationnelle sont encore très récentes. Selon Bertrand (1991, p. 49), le concept de culture est apparu dans les écrits sur les organisations durant les années 1970. Blake et Mouton furent les premiers à proposer le concept et à utiliser l'expression même de culture organisationnelle en 1964 dans leur livre: The managerial grid. Ils furent les premiers à mettre en relation les concepts de gestion et de culture et à montrer que le succès en gestion passait par la culture. Ils ont montré comment, avec une formation appropriée, une organisation peut changer sa culture et atteindre un degré d'excellence.

Les auteurs qui s'intéressent à la culture traitent généralement de la relation entre la culture d'entreprise et les facteurs de performance. Calori et al. (1989) montrent, dans leur étude exploratoire sur les relations entre la culture d'une entreprise (valeurs et pratiques de management) et la performance économique, qu'il existe des traits culturels associés à la croissance relative d'une entreprise et qu'une culture «intense» et «homogène» est liée à une forte croissance relative dans ces entreprises.

Du point de vue théorique, la relation entre la formation et la culture organisationnelle pourrait se comprendre. La culture organisationnelle comprend l'ensemble des valeurs, des croyances, et des normes qu'un groupe a adoptées pour résoudre ses problèmes d'intégration interne et d'adaptation à son environnement (Schein voir: Beltran et Ruffat, 1991, p. 20). L'objet de la formation est de modifier les comportements de façon à promouvoir la prise en charge des nouvelles valeurs de l'organisation, l'adaptation et la

modification des symboles partagés qui signalent et renforcent les nouvelles visions (Bennis, 1985, p. 19). En regard de ces définitions, il est possible de s'attendre à ce que la formation modifie la culture de l'école.

2.1 La formation

2.1.1 Le concept de formation

La formation est l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques acquises dans un domaine donné. Elle implique le développement d'habiletés, d'attitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie (Legendre, 1993, p. 622).

En milieu organisationnel, la formation est conçue dans le but de satisfaire des objectifs organisationnels. Plusieurs termes sont utilisés pour nommer le concept de formation. Dans le domaine de l'éducation des termes comme la formation en cours de service «in-service training» et le développement du personnel «staff development» sont tous deux utilisés pour désigner une même réalité: la formation. Harris (1989) tente de faire une distinction entre ces différents termes (Harris 1989, p. 21). Selon l'auteur, le développement du personnel «staff development» est une approche de la fonction «changement planifié» dans les opérations de l'école. Elle se présente sous deux aspects: l'aspect personnel «staffing» qui comprend la sélection du personnel, l'évaluation, l'affectation, la retraite et la démission et l'aspect formation «training» qui porte sur la formation en cours de service «in-service education» et la préparation avancée «advanced preparation». La préparation avancée diffère de la formation en cours de service, en ce qu'elle implique la préparation des nouveaux employés et des employés en poste ainsi que les différentes affectations. Elle constitue un aspect important du développement du personnel parce qu'elle porte sur la planification de la main d'oeuvre. La différence entre la préparation avancée et la formation en cours de service se situe dans les buts et les objectifs qui dérivent des besoins anticipés ou projetés, les affectations de travail et la création de relations entre le formé et le formateur dans le cas de la préparation avancée. Par ailleurs, les admissions sélectives de formation, les transferts, les promotions et les affectations sont quelques-uns des problèmes qui se présentent dans le cas de la préparation avancée du développement du personnel. L'aspect important selon l'auteur, est la croissance de situation qui malheureusement est absente dans la formation en cours de service. La formation en cours de service aide néanmoins l'individu à apprendre, à

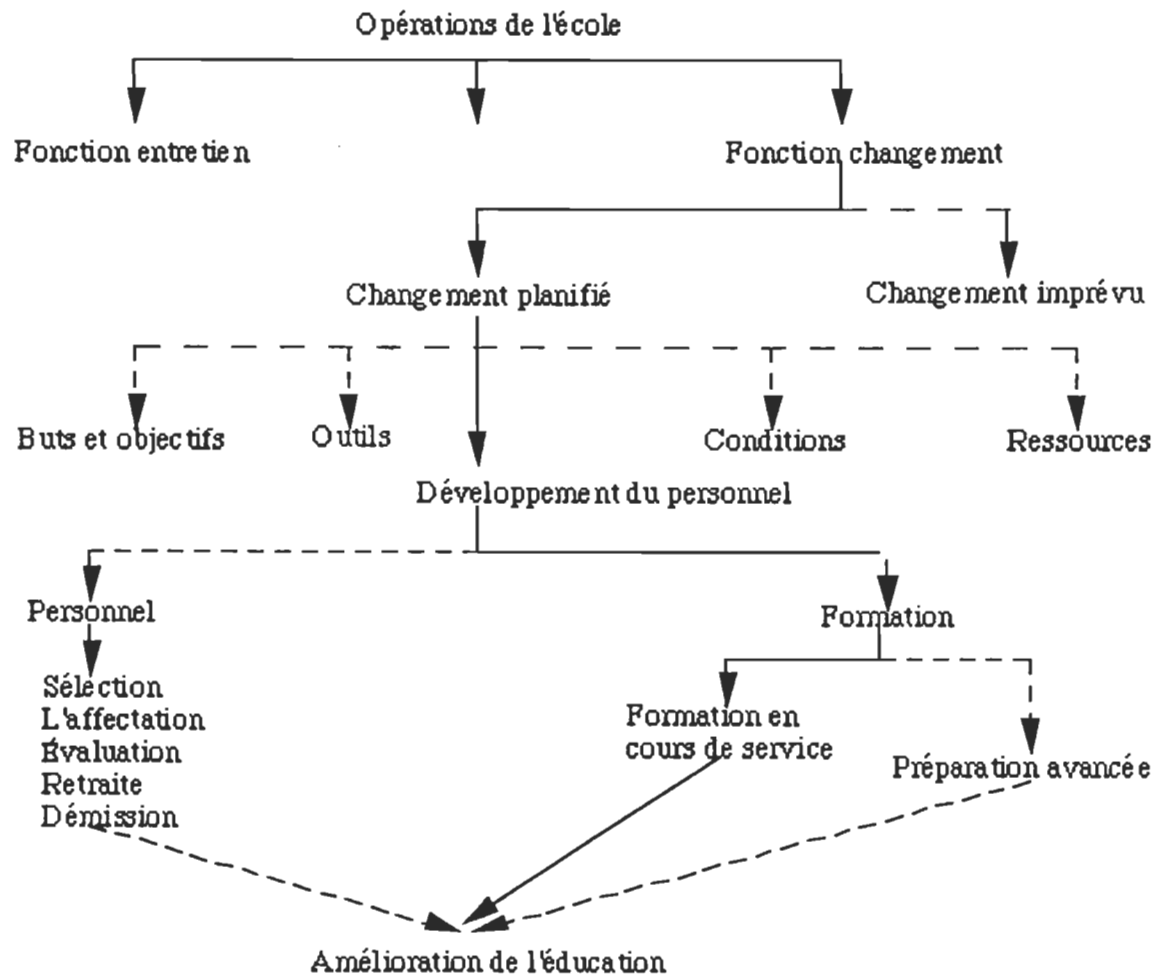
s'améliorer, à apprécier, à penser et à agir. La formation en cours de service est l'effort organisé pour améliorer le rendement du personnel déjà en poste. Le caractère unique de la formation en cours de service, dit l'auteur, est qu'elle vise tout les membres du personnel et non uniquement ceux qui présentent des problèmes, des déficits ou des chances exceptionnelles de promotion. L'effort de formation en cours de service est enraciné dans les croyances selon lesquelles tout le personnel peut améliorer ses performances, que les individus peuvent avoir une organisation efficace et que les programmes planifiés sont efficaces. Néanmoins, mentionne l'auteur, la formation en cours de service et la préparation avancée ont un but commun et essentiel, celui de l'amélioration de l'éducation. Un tableau, représentant ces différentes notions permet de mieux saisir le concept de formation (voir tableau 1).

La formation globale («staff development, training, in-service education») est une activité de première importance. Elle permet d'accroître la compétitivité économique et entraîne de plus grandes exigences envers le système d'éducation. Selon Geber (1994), le manque de formation n'est pas fatal mais sans elle, le progrès de l'équipe est péniblement lent (Geber, 1994, p. 38). Dans le processus de développement du personnel éducationnel, la formation a pour rôle de développer les connaissances théoriques et pratiques dont ont besoin les éducateurs dans leur vie professionnelle. Selon Gielen (1988), la formation vise à renforcer les capacités des chefs d'établissements dans tous les domaines où ils devront intervenir.

Avec le mouvement de l'amélioration de l'école, on accorde davantage d'importance à la formation des enseignants et des gestionnaires d'école. Levine et al. (1987) rapportent qu'une attention nationale est portée à l'amélioration de l'école. Selon lui, de récentes études confirment l'importance de l'école individuelle comme le site le plus prometteur de l'amélioration de l'école et le principal comme un personnage critique dans la conduite des efforts de réforme. Toute la littérature sur le développement du personnel «staff development» est dirigée vers l'amélioration de la performance des enseignants et des directeurs d'école. Par ailleurs, même s'il est attendu des directeurs d'école de promouvoir le développement du personnel (pour les enseignants) et d'assurer l'apprentissage aux étudiants, l'importance de leur apprentissage «learning» c'est-à-dire leur perfectionnement est rarement reconnue. Malgré le manque de reconnaissance de la formation des directeurs d'école qui semble avoir existé à une certaine période, la formation des gestionnaires de l'éducation reste un besoin essentiel pour l'amélioration de

Tableau 1

La formation en cours de service en tant qu'une partie du développement du personnel



adapté de Harris, M. (1989, p. 22)

l'école. De nombreuses activités de formation des gestionnaires de l'école confirment l'intérêt actuel et le besoin de formation en administration scolaire.

Barnett (1989) soutient que depuis la grande notion d'intérêt généré par le mouvement des écoles efficaces, les politiciens et les éducateurs ont commencé à fournir un plus grand soutien aux administrateurs scolaires. Bien que les opportunités de formation pour les enseignants l'emportaient toujours sur celles fournies aux administrateurs, il y avait un grand nombre de programmes auxquels les directeurs d'école pouvaient participer. En plus des programmes offerts par les commissions scolaire, les directeurs pouvaient s'inscrire à des activités fournies par les centres de directeurs d'école indépendants et des académies, des départements d'éducation d'état et des organisations professionnelles d'état (American Association of School Administrators, Association for Supervision and Curriculum Development). De plus, il y eut la création, par le gouvernement fédéral des États-Unis, du programme «Leadership in Educational administration Development» (LEAD) qui permit l'implantation, dans chaque état, d'un centre technique et de soutien ayant pour but d'améliorer les habiletés du leadership des administrateurs scolaire et de les préparer à assumer la direction d'une école (Barnett, 1989, p. 560).

Par ailleurs, Réginald Grégoire (1993) rapporte qu'en 1987, les administrateurs scolaires bénéficient des résultats de la commission nationale sur l'excellence en éducation (National Commission on Excellence in Educational) chargée de dégager les exigences de l'excellence avec les gestionnaires des écoles américaines «Leaders for America's Schools». La parution de ce rapport soutient l'auteur, a créé une onde de choc qui se fait encore sentir dans la recherche actuelle sur la formation des administrateurs scolaires. Ainsi, d'un point de vue superficiel sur la nécessité d'une réforme en profondeur dans ce domaine, on arrive à une proposition globale et articulée. Selon l'auteur, on retrouve depuis, au quatre coins du pays, tous les volets de la formation du personnel de direction d'école et on n'entend plus que les échos d'un discours et d'une pratique qui se cherchent d'autres assises (Réginald Grégoire, 1993, p. 14).

Réginald Grégoire (1993) affirme que depuis quelques années aux États-Unis, à l'intérieur du puissant réseau des associations et des organismes nationaux concernés et dans les instances responsables de la plupart des états, la formation du personnel de direction d'école fait l'objet à tout le moins d'un examen approfondi et de réorientations majeures. Cet examen et ces orientations touchent aujourd'hui, les trois axes qui permettent de définir la formation de façon plus explicite: soit la formation universitaire de base qui est

préalable à toute spécialisation en administration scolaire, la préparation spécifique qui est formellement requise pour pouvoir exercer une fonction de direction dans une école et la formation professionnelle continue qui s'impose une fois qu'une personne a commencé à exercer une telle fonction. Selon l'auteur, depuis une dizaine d'années, aux États-Unis, les associations et les organismes nationaux qui s'intéressent à la formation des administrateurs scolaires, dont les direction d'école, ont rendu public au moins 12 rapports ou document de base qui ont préparé et balisé le virage en cours. Ce sont: American Association of School Administrators, 1983 et Hoyle, English and Steffy, 1990; Nassp, 1985; NAESP, 1986 et 1990; National Governors' Association, 1986; National Commission on Excellence in Educational Administration, 1987; Shibles, 1988; NPBEA, 1983 et 1990; National Commission for the Principalship, 1990 et Mojkowski, 1991.

La formation des directeurs d'école est devenu une évidence. Toute son importance se résume dans les propos de Thomson (voir: dans Grégoire, 1993) qui affirme que l'école actuelle a besoin d'une nouvelle génération d'administrateurs scolaires bien au fait de toutes les dimensions de leur rôle, ayant acquis par la pratique les habiletés que requièrent les multiples aspects d'une capacité de direction et imprégnés de la raison d'être de l'école: des élèves qui apprennent (Thomson voir: dans Grégoire, 1993, p. 102).

De nombreux pays s'intéressent de plus en plus à la formation de leurs administrateurs scolaires. Selon Wieringen (1992), la formation des directions d'école a été introduit récemment dans plusieurs pays. Mais le problème essentiel pour lui reste le modèle pédagogique du programme de formation. Selon lui, le problème n'est pas au niveau du contenu, plusieurs ouvrages sur la gestion éducative sont disponibles. Les questions principales sont les mêmes partout, quoique quelques programmes soient mieux élaborés que d'autres et les différences dans la spécialisation et la pertinence (l'intérêt) pour la pratique peut être trouvée (Wieringen, 1992, p. 81). L'absence de modèle pédagogique universel de formation peut certainement constituer un problème mais d'autres problèmes comme l'impact de la formation sont aussi fondamentaux.

2.1.2 L'impact de la formation

La formation, rapportent Bennett et O'Brien (1994), joue un rôle essentiel dans la transformation des pratiques organisationnelles. Elle est une partie intégrante, une

composante complémentaire du changement et de la croissance (Bennett et O'Brien, 1994, p. 46). Selon Laurin (1993), la formation contribue par son impact à transformer l'individu, l'équipe-école et le système scolaire en favorisant le développement d'une nouvelle culture organisationnelle (Laurin, 1993, p. 79). C'est un outil de développement significatif tant au niveau des individus que des organisations dont ils font partie. Il est donc extrêmement difficile de discuter de la formation sans faire allusion à son impact sur le plan individuel (les formés) et organisationnel. Elle mérite qu'on s'intéresse à son aspect évaluatif, mais également aux éléments qui la caractérisent et qui sont susceptibles de créer un impact sur la culture organisationnelle.

2.1.2.1 Les caractéristiques de la formation

Joyce et Showers (1983 voir: Laurin et Moreau, 1995, p. 2-3) dans leurs recherches sur le coaching ont identifié cinq éléments caractéristiques qui doivent être présents dans le perfectionnement si l'on désire que celui-ci ait un impact sur le travail et qu'il s'accompagne d'un transfert réellement significatif. Ces éléments sont la théorie, la démonstration, le modeling la pratique guidée, le feed-back et le coaching. Selon ces auteurs, la théorie est le rationnel qui exprime les principes qui sous-tendent l'habileté à développer. Elle donne une image mentale de l'habileté qui se base sur des recherches pertinentes et fournit un support à la mesure et au feed-back. Elle est obtenue par des lectures, des exposés ou des discussions. C'est l'élément le plus utilisé dans le perfectionnement offert par les organisations. La démonstration permet au formateur de simuler les habiletés et donne la chance au participant d'observer de visu l'habileté. Cependant en simulation, les conditions mises de l'avant par le formateur sont habituellement favorables au «transfert des acquis», mais, elles ne le sont en réalité dans le milieu de travail. La pratique est une technique effectuée en présence d'un entraîneur qui a préalablement fait une démonstration de l'habileté. Le participant a la chance de mettre en pratique cette habileté selon certaines conditions et cette pratique s'effectue avec un collègue ou avec un petit groupe dans un environnement contrôlé. Le feed-back est une information donnée sur une habileté à la suite d'une performance. Il est efficace s'il est spécifique et donné immédiatement après l'action. C'est une reprise des faits sans quelconque évaluation ni blâme ni louanges. Le coaching va plus loin que le feed-back. Il permet autant l'acquisition que le transfert. Joyce et Showers (1983 voir: Laurin et Moreau, 1995, p. 3) proposent un tableau qui illustre le degré d'acquisition et de transfert en regard des cinq éléments caractéristiques de la formation.

| | ACQUISITION | TRANSFERT |
|---------------|-------------|-------------|
| Théorie | faible | très faible |
| Démonstration | moyenne | très faible |
| Pratique | forte | faible |
| Feed-back | forte | faible |
| Coaching | forte | forte |

Le **coaching** est l'une des composantes essentielles de la formation qui semble permettre le transfert des acquis en milieu de travail. Il est caractérisée par une observation et un cycle de feed-back. C'est une phase intensive de la formation qui implique une approche collégiale (Joyce et Showers, 1981, p. 170). Le coaching se réalise entre pairs qui sont d'un même niveau professionnel et n'implique aucun aspect évaluatif. Selon Gottesman et Jennings (1987 voir: Laurin et Moreau, 1995, p. 4), le but du coaching par les pairs est de favoriser le transfert dans le travail quotidien. Pour eux, le coaching est plus un processus qu'un contenu qui permet le développement de l'habileté. C'est plus par le coaching que par la théorie, la démonstration, la pratique ou le feed-back que l'habileté prend vie dans le concret du travail de tous les jours. Wade (1985, p. 53) considère dans les écrits sur la formation «the staff development» que le coaching est cité comme étant une technique efficace pour réaliser le transfert de formation. Joyce (1987 voir: Laurin et Moreau, 1995, p. 4), dans son étude portant sur le coaching entre enseignants, note que dans le processus d'apprentissage, le coaching permet un degré plus élevé d'application de l'habileté dans le lieu de travail. Il illustre cet apprentissage selon qu'il se situe à court ou à long terme dans un tableau qui récapitule les cinq éléments caractéristiques de la formation. Il suggère que les enseignants, les cadres et les professionnels de nos organisations tiennent compte davantage de cette technique dans le répertoire de leur perfectionnement.

| | Niveau D'apprentissage ou court terme | Niveau d'application ou long terme |
|---------------|--|---------------------------------------|
| Théorie | 20% | 5% |
| Démonstration | 35% | 10% |
| Pratique | 70% | 20% |
| Feed-back | 80% | 25% |
| Coaching | 90% | 90% |

Par ailleurs, les études de Shower (1987 voir: Laurin et Moreau, 1995, p. 4), concernant la mesure des effets du coaching sur le transfert de la formation démontrent des effets similaires à ceux de Joyce (op cit). Des enseignants reçurent trois mois de formation sur des habiletés spécifiques et la moitié du groupe reçut, en plus, un coaching par un pair dans leur classe. Les résultats démontrent que 75% de ceux qui ont profité de ce coaching ont transféré, de façon appropriée, ces habiletés dans la classe. La plupart de ceux qui n'ont pas reçu le coaching ont abandonné le développement de ces habiletés six mois plus tard (seulement 15% d'entre eux ont effectué le transfert en classe).

Partant, les résultats de ces différentes recherches montrent que le coaching est l'élément caractéristique ou la composante essentielle de la formation capable de favoriser un impact sur la culture organisationnelle. Cependant, il faut préciser que même si le coaching n'implique aucun aspect évaluatif, il n'interfère pas avec le processus d'évaluation de la formation dont il est différent.

2.1.2.2 L'évaluation de la formation

L'évaluation n'est pas un phénomène nouveau. Elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage et même du processus de gestion. C'est un ingrédient essentiel à l'efficacité d'un programme (Baustista, 1985, p. 38). L'évaluation est un processus d'identification de la pertinence de la formation. Tracey (1984) considère que c'est un processus qui permet de déterminer l'efficacité et l'efficience des systèmes de formation (Tracey, 1984, p. 399). Elle consiste en une démarche rationnelle examinant les effets d'un programme sur une population-cible, en fonction des buts de ce programme (Weiss 1975 voir: Savoie, 1987, p. 159). Son «but ultime demeure le développement et l'amélioration institutionnelle» (Carpentier, 1993, p. 7).

L'évaluation de la formation (avant, pendant et après) permet de vérifier la pertinence de l'action de formation et d'ajuster la formation. Elle permet de comprendre les facteurs qui affectent la qualité de la formation et d'évaluer l'impact de la formation au niveau des modifications de comportements observés durant la formation, au niveau des modifications de comportements en situation réelle de travail (transfert d'acquis) et au niveau du fonctionnement général de l'organisation.

Dans la perspective du modèle de recherche évaluative élaboré par Hamblin (1974 voir: Savoie, 1987a), l'évaluation est définie comme une mesure de contrôle du changement. Elle vise à identifier les effets d'un programme de perfectionnement à cinq différents niveaux (voir figure 1):

- réactions des participants au programme;
- apprentissage (connaissances, habiletés, attitudes);
- transfert de leurs acquis à la situation de travail;
- des changements organisationnels;
- et atteinte des buts ultimes.

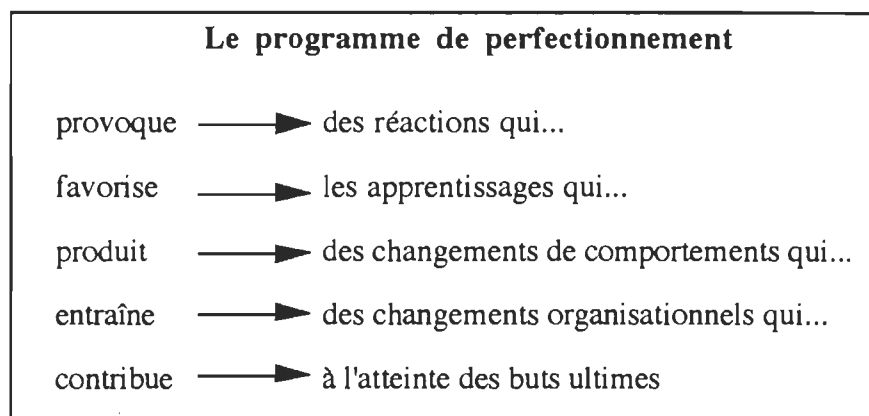


Figure 1. Fondement de l'approche de Hamblin, adapté de Savoie, A. (1987, p. 164).

Le modèle de Hamblin (1974 voir: Savoie, 1987a) met l'accent sur l'interrelation existant entre les différents niveaux d'évaluation et offre une démarche intégrée pour évaluer un programme de perfectionnement. Le cycle d'évaluation de Hamblin possède comme point de départ un programme dans lequel on retrouve, d'un côté les objectifs et de l'autre leurs effets (E). L'évaluation compare les effets du programme aux objectifs et ceci, à chacune des cinq niveaux (voir figure 2). S'il n'y a pas correspondance à un niveau donné entre les effets et les objectifs, l'évaluation ne peut susciter un taux élevé d'implication et d'intérêt (niveau des réactions) qui favorise chez les participants l'apprentissage effectif des connaissances, habiletés, attitudes enseignées (niveau des apprentissages) qu'ils pourront ensuite appliquer à leur travail (niveau des comportements), ce qui est susceptible d'entraîner une modification de la performance organisationnelle (niveau du changement

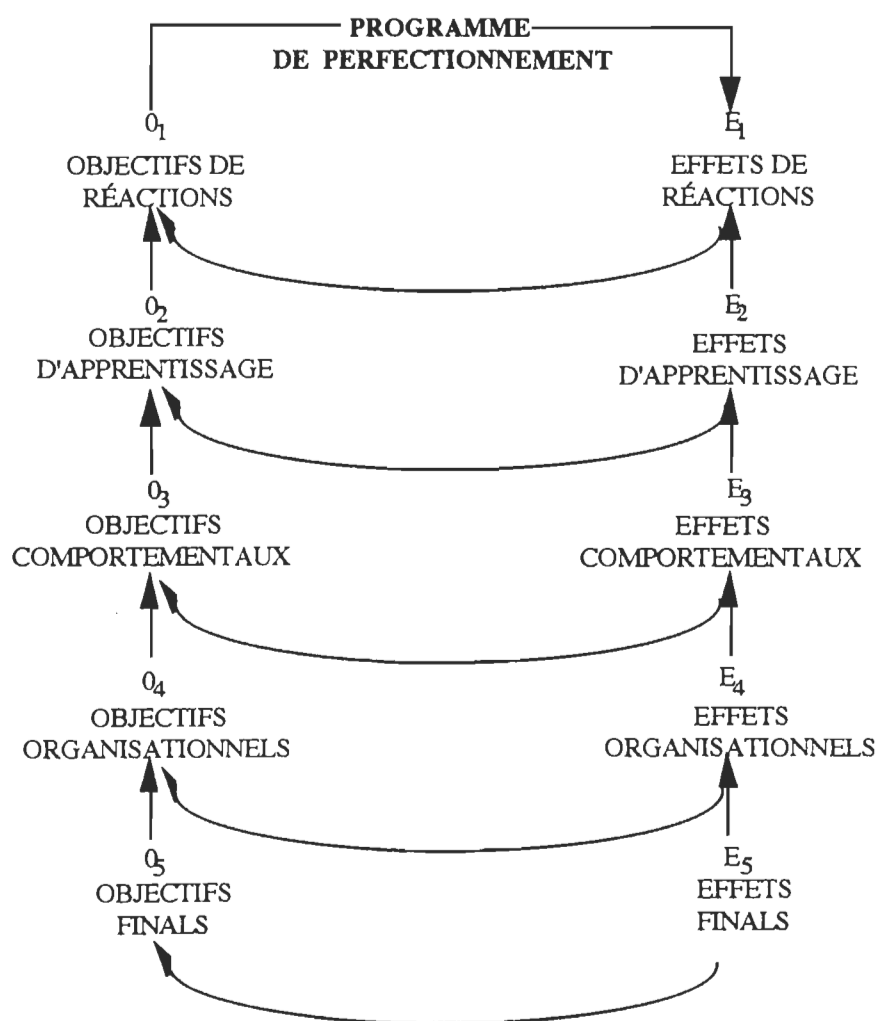


Figure 2. Cycle d'évaluation de Hamblin, adapté de Savoie, A. (1987, p. 165).

dans l'organisation) et contribuer à l'efficacité globale de l'entreprise (niveau des buts ultimes). Le modèle de Hamblin (1974 voir: Savoie, 1987a) met l'accent sur l'interrelation existant entre les différents niveaux d'évaluation et en déduit une démarche intégrée pour évaluer un programme de perfectionnement. Il se présente sous forme de cycle d'évaluation qui possède comme point de départ un programme comportant cinq niveaux et, de chaque côté, les objectifs (O) et les effets (E). L'évaluation compare les effets du programme aux objectifs à chaque niveau et, s'il n'y a pas correspondance à un niveau donné entre effets et objectifs, l'évaluation ne peut se poursuivre (cf. figure 2). Par ailleurs, le modèle reconnaît l'existence de facteurs externes au programme. Ainsi, les flèches pointillées partant des objectifs (O) vers l'extérieur, réfèrent à des objectifs autres que ceux directement liés au programme alors que les flèches provenant de l'extérieur vers les effets suggèrent l'influence possible d'éléments externes sur les résultats obtenus. Hamblin (1974 voir: Savoie, 1987a) conclut en disant que tout programme de perfectionnement vise à susciter un taux élevé d'implication et d'intérêt (niveau de réactions) et à contribuer à l'efficacité globale de l'entreprise (buts ultimes) (Hamblin (1974 voir: Savoie, 1987a, pp. 163-165).

L'évaluation de la formation n'a qu'une raison d'être, celle d'élucider la pertinence de la formation. Elle ne peut donc plus s'en tenir à l'identification de symptômes sans investir davantage dans l'analyse des phénomènes présents dans le fonctionnement des organisations. Si la formation représente une première nécessité pour l'organisation, il ne fait aucun doute que la rigueur de celle-ci souffre de l'absence de l'évaluation des effets de formation. Pitner (1987) soutient qu'il y a une tendance à évaluer la formation en termes de sentiments des participants envers la formation, d'attitudes envers le programme ou de niveau de confort de facilité (Pitner, 1987, p. 271).

Très peu d'études ont porté sur l'évaluation des impacts de la formation sur le changement du comportement en situation de travail (transfert d'acquis) et sur le développement organisationnel. Selon Savoie (1987a), l'évaluation du transfert des acquis porte sur les changements comportementaux au travail qui doivent théoriquement se produire à la suite d'un programme de perfectionnement. L'évaluation doit avoir lieu quelque temps (environ trois mois) après le retour au travail du participant. Mais, l'enquête Bisson-Rancourt (voir: dans Savoie 1987a), réalisée auprès de 17 organisations québécoises reproduisant, en proportion et en secteur d'activités le profil du «membership» des entreprises inscrites à l'Association québécoise pour la formation et la performance,

indique que 40 % des entreprises visitées ne font aucune évaluation formelle du transfert des acquis contre 12 % qui en effectuent toujours, 8 % qui s'adonnent rarement à cette évaluation formelle du transfert des acquis et 40 % qui pratiquent une saisie très informelle du transfert et adoptent le suivi. Selon l'enquête Bisson-Rancourt, aucune des 17 organisations sélectionnées n'évalue l'effet de formation sur les changements dans l'organisation qui réfère à une approche de développement organisationnel où le programme de perfectionnement vise un changement dans le fonctionnement de l'organisation et dans le comportement des individus. Il en est de même également au niveau de l'atteinte des buts ultimes. Aucune des 17 organisations rencontrées par l'équipe Bisson-Rancourt n'évalue de façon formelle l'atteinte des buts ultimes. Par contre, l'évaluation au niveau des réactions est régulièrement effectuée par Bisson-Rancourt dans 90 % des programmes de perfectionnement et l'évaluation de l'apprentissage dans un peu moins de la moitié (48 %) des programmes de perfectionnement (voir tableau 2).

Tableau 2

Taux d'évaluation des programmes de perfectionnement par niveau d'évaluation de Bisson et Rancourt

| | I Résultat | II Apprentissage | III Transfert d'acquis | IV/V Résultats organisationnels Points ultimes |
|-------------|-----------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---|
| Toujours | 90 % | 48 % + (14 %)* | 12 % + (40 %)* | |
| Souvent | | | | |
| Quelquefois | | 5 % | | |
| Rarement | | | 8 % | |
| Jamais | 10 % | 33 % | 40 % | 100 % |

* Méthodologie peu rigoureuse.

adapté de Savoie, A. (1987, p. 168)

Par ailleurs, Backen et Bernstein (1982 voir: dans Savoie, 1987a) tentent de donner une explication, au fait que les formateurs font peu d'évaluations autres que celles des réactions et des apprentissages. Selon eux, l'évaluation du perfectionnement a pour

objectif premier de faciliter la prise de décision. Or, les informations fournies par chaque niveau d'évaluation n'intéressent pas les mêmes preneurs de décisions. Les formateurs ont besoin de renseignements concernant l'activité de perfectionnement en soi, ils veulent savoir si l'animateur est efficace, si le matériel utilisé est pertinent, si les «facilités» sont adéquates. Ils veulent donc les réactions afin d'obtenir les informations nécessaires pour ajuster le programme. Ils devraient également évaluer les apprentissages, dans la mesure où il en est de leur ressort afin de vérifier si les participants à la formation apprennent durant les sessions de perfectionnement. Par contre, poursuit l'auteur, ce serait du ressort des directions en perfectionnement de veiller à ce que les acquis se traduisent en réalité à la situation de travail et que l'organisation elle-même s'en trouve améliorée (Backen et Bernstein, 1982 voir: dans Savoie, 1987a, p. 198).

Le manque de recherche sur l'évaluation de l'impact de la formation constitue un problème. Robinson et Robinson (1989) croient qu'il faut privilégier l'approche de la formation centrée sur l'impact qui vise des transferts de compétences en milieu du travail, plutôt que l'approche de la formation comme simple activité. Selon eux, cette approche fournit aux professionnels des ressources humaines, une structure permettant de mesurer l'impact des efforts de formation sur l'organisation (Robinson et Robinson, 1989, p. xv). Ils considèrent que les professionnels des ressources humaines ne peuvent plus continuer à considérer que leur rôle est d'élaborer et de livrer des programmes de formation mais plutôt d'accroître l'efficacité et la performance de l'organisation (Robinson et Robinson, 1989, p. xvi). Pour eux, il faut éviter l'approche de la formation comme simple activité parce qu'elle présente des inconvénients. Selon eux, dans cette approche, le transfert des compétences de la classe au travail est inconnu ou absent. La seule évaluation qui se fait porte sur les réactions à la fin du cours (Robinson et Robinson, 1989, p. 7). Ils affirment également que dans l'approche de la formation comme activité, la formation est très souvent conduite comme une activité. Les formateurs se rapportent seulement au nombre de participants et au nombre de cours offerts. Les auteurs prônent alors le besoin de se départir d'une telle approche au profit d'une approche centrée sur l'impact (Robinson et Robinson, 1989, p. xiv). La formation pour l'impact, disent Robinson et Robinson (1989), est applicable à toute situation dans laquelle le but de la formation est d'aider l'organisation à atteindre ses objectifs. Les résultats de l'organisation surviennent lorsque les compétences enseignées se retrouvent dans la situation de travail et permettent l'amélioration de la performance. Dans cette approche, la formation est vue comme un moyen, plutôt qu'une fin en soi. Dans la formation comme activité, le résultat final est souvent évalué en termes d'augmentation d'habiletés ou de connaissance, tandis que dans

la formation pour l'impact, les résultats de l'organisation ne surviendront parce que les compétences ou les connaissances accrues sont identifiées. La figure 3 illustre la différence entre la formation pour l'activité et la formation pour l'impact. La formation centrée sur l'impact constitue une réflexion sur la formation en tant que technique centrée sur l'apprentissage des aptitudes ou habiletés, des connaissances et des attitudes nécessaires pour accomplir initialement un travail ou une tâche ou améliorer les performances dans le travail ou la tâche en cours (Nadler et Wiggs, voir: dans Robinson et Robinson, 1989, p. xiv) et sur son impact au niveau de l'organisation. La formation centrée sur l'impact met l'accent sur l'évaluation du transfert des acquis qui sont susceptibles d'entraîner des changements dans l'organisation. Selon Savoie (1987), l'évaluation des acquis au travail constitue l'évaluation la plus significative de l'apport du perfectionnement mais elle n'en est pas plus facile à réaliser pour autant. L'évaluation du changement de l'organisation est très difficile à réaliser car le lien entre perfectionnement et changement organisationnel est rarement évident (Savoie, 1987, pp. 183-185). Buckley (1985) soutient que le changement des attitudes ou du comportement dans l'organisation est le plus difficile à évaluer (Buckley, 1985, p. 154). Selon lui, le changement et le développement de l'école est le premier but de la formation. Il y a d'autres buts qui exigent le développement du rôle du directeur d'école et le développement de sa personnalité mais le développement de l'école et l'amélioration de l'école sont de la plus haute importance (Buckley, 1985, p. 64). Il admet, par ailleurs, que le changement dans les écoles serait directement mis en oeuvre à travers le programme de formation (Buckley, 1985, p. 160). Pour Buckley (1985), la tâche visant à évaluer les programmes de formation est très complexe parce qu'il est très difficile d'identifier et d'isoler les changements individuels ou de l'école apportés par la formation et des changements attribués à d'autres sources d'influences. Il considère qu'il y a présentement un manque important et évident d'évaluation de l'efficacité des programmes de formation des directeurs d'école et qu'il reste un besoin de recherche considérable dans ce domaine (Buckley, 1985, p. 182). En effet, le besoin de l'évaluation des programmes de formation est une réalité pressante. De plus en plus d'études portent sur l'impact de la formation dans l'organisation et sur la culture organisationnelle. Quelques résultats de recherche sur l'évaluation des programmes de formation permettent de saisir l'impact de cette formation.

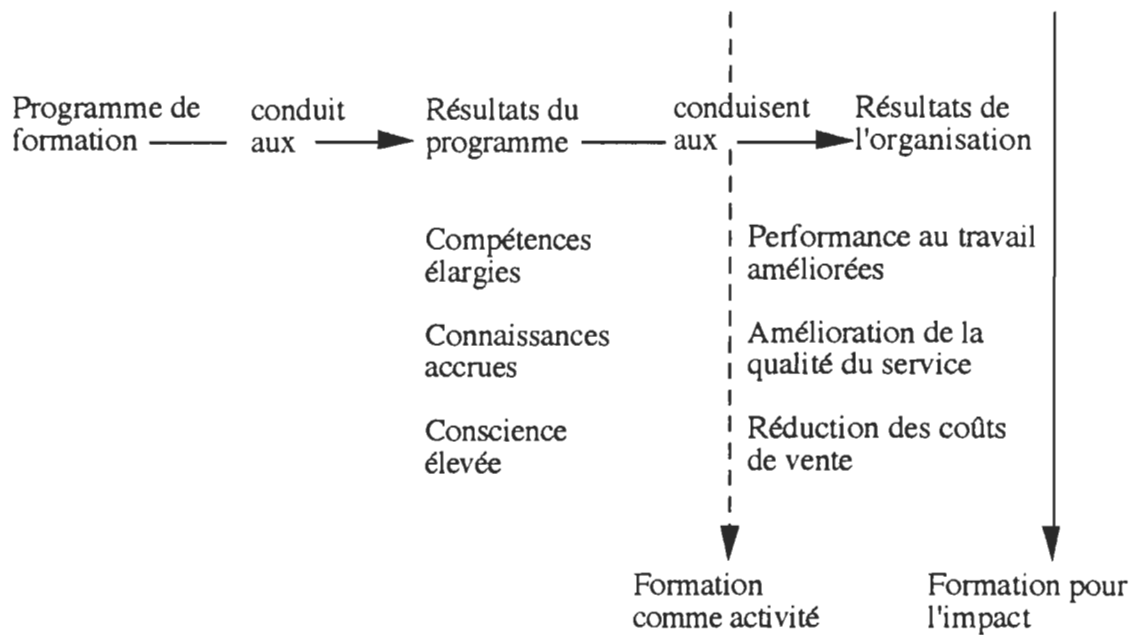


Figure 3. Résultats de la formation comme activité et impact de la formation, adapté de Robinson, D. G. et Robinson, J. C. (1989, p. 14)

2.1.2.3 Les résultats de recherches sur l'évaluation de la formation

Impact de la formation sur l'organisation

Les travaux de recherche que rapporte Buckley (1985) portent sur l'évaluation d'un programme de formation mené en Suède. Le programme s'adressait aux directeurs des écoles et aux directeurs adjoints de six grands collèges de formation d'enseignants. Le programme de formation a porté sur une période de quatre ans (de 1976 à 1980). Durant cette période, environ 600 directeurs d'école ont été formés chaque année. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire complété par 506 des 670 participants de 1976 à 1977; de 1977 à 1978 et 548 des 670 participants en 1979. Dans l'étude, souligne l'auteur, une distinction a été faite entre un programme axé sur le développement individuel (dans lequel les effets du programme sont mesurés sur le développement personnel des participants) et un programme axé sur le développement organisationnel. Les résultats de l'étude évaluative montrent que le programme influe sur le développement du personnel, le développement du rôle du personnel et le développement de l'école. Cependant, les résultats indiquent également qu'il n'y a pas de relation entre le développement de l'école et les autres types de développement. Les conclusions de recherche font état d'un changement général dans certaines écoles, changement qui serait directement lié au programme de formation. De plus, ces écoles sont devenues plus démocratiques.

Denis (1993) a conduit une étude évaluant l'effet de la formation en gestion scolaire sur la performance au travail des directeurs d'école. Elle a mené sa recherche auprès de 200 enseignants, 24 directeurs d'école de 24 écoles primaires et secondaires des Seychelles et de la directrice de la division des écoles à titre de supérieur immédiat. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire décrivant la perception de chaque groupe de répondants sur la performance des directeurs diplômés (ceux qui ont reçu la formation) et des directeurs non diplômés (ceux qui n'ont pas reçu de formation). Le questionnaire comprenait 68 énoncés associés aux cinq dimensions de gestion mesurées: planification, organisation, direction, supervision et évaluation. Les résultats de recherches au «*test T de student*» indiquent au seuil de probabilité $p \leq 0,05$ qu'il n'y a pas de différence significative entre la performance des directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation et celle des directeurs qui ne l'ont pas suivi, du point de vue de la perception des directeurs d'école et des enseignants. Cependant, la perception du supérieur immédiat entre la performance des directeurs diplômés et non diplômés démontre une différence

significative au niveau de certaines dimensions de gestion. Les dimensions «prise de décision» et «direction» établissent une différence significative quand on compare les résultats pour l'ensemble des cinq dimensions de gestion mesurées. De plus, à l'intérieur des différentes dimensions, des différences significatives sont notées pour certains énoncés au niveau des dimensions «direction» et «supervision». Denis (1993) conclut que les résultats semblent indiquer que les directeurs qui ont participé au programme de formation ont amélioré leurs performances en gestion. Ce qui signifie que la formation pourrait avoir un impact positif sur la performance au travail des directeurs d'école et, par conséquent, sur l'organisation. Ces différents résultats de recherche amènent à se demander également quel est l'impact de la formation sur la culture organisationnelle de l'école.

Impact de la formation sur la culture de l'école

La formation semble être l'élément qui permet d'atteindre les buts d'une organisation en offrant la possibilité aux administrateurs de développer la fonction de gestion en collaboration avec les membres de l'organisation. Son but ultime est le changement de l'organisation. Stegö (1982 voir: Buckley, 1985) considère que le changement et le développement sont les mots clés de la formation (Stegö, 1982 voir: Buckley, 1985, p. 63). Ainsi, la formation constituerait une nécessité dans le changement de la culture de toute organisation. Joyce (1991), reconnaît le besoin dans le domaine de la formation des éducateurs, car il croit que le changement de la culture de l'école est l'un des buts ultimes du développement du personnel (staff development) (Joyce, 1991, p. 111). Il admet que la future culture de l'école sera grandement façonnée par l'évolution du système de développement du personnel, à savoir: comment les «bonnes» écoles rempliront leur rôle en tant qu'institutions éducatives, comment l'aspect humain tiendra une place de choix dans l'organisation, quelles seront les sources d'énergie et la qualité du rendement de leur personnel (Joyce, 1991, p. xv). Selon lui, le développement du personnel et l'amélioration de l'organisation sont intimement liés (Joyce, 1991, p. 3). Par ailleurs, Joyce (1991) croit que le développement du personnel peut devenir la force du changement et le «génie» de la profession qui est l'éducation (Joyce, 1991, p. xviii). En effet, comme le mentionne Bruce, le changement de la culture de l'école serait le résultat de la formation du personnel. Mais, qu'en est-il exactement de l'impact des programmes de formation du personnel scolaire sur la culture de l'école?

Très peu d'études portent sur l'évaluation de l'impact de la formation sur la culture de l'école. Les écrits, affirme Hill (1992), fournissent une base théorique de support sur l'impact des gestionnaires sur leur organisation. Cependant, les études concernant l'impact des gestionnaires sur la culture de l'école sont relativement récentes. Les données empiriques à ce sujet sont extrêmement limitées (Hill, 1992, p. 58). Joyce (1991) considère que même lorsqu'il y a eu de multiples sessions dans un programme de formation et un suivi dans les activités, les données de l'évaluation sont rarement recueillies dans l'évaluation du changement des comportements des participants (Joyce, 1991, p. 216). Il est important de préciser, avec Hamblin (1974 voir: Savoie, 1987) qu'il ne peut y avoir de changements organisationnels s'il n'y a pas eu de changements de comportements au travail, il ne peut non plus y avoir de changement de comportements s'il n'y a pas eu d'apprentissage et il ne peut y avoir d'apprentissage si l'évaluation des réactions n'a pas été satisfaisante.

L'évaluation de l'impact de la formation sur la culture de l'école est un défi à relever dans le domaine de l'éducation. Joyce (1991) soutient qu'il est maintenant important d'étudier sérieusement le changement de la culture de l'école en orientant les efforts de recherche sur l'impact de la formation sur la structure de l'école (Joyce, 1991, p. 250). La recherche de Hill (1992) portant sur le thème de formation des directeurs d'école au leadership, tente de relever ce défi. Le but de son étude est de s'assurer que les directeurs formés dans le processus de développement du leadership exercent un impact plus positif sur la culture de l'école que les directeurs qui n'ont pas été formés selon ce modèle.

La recherche a été menée auprès d'enseignants sélectionnés au hasard dans les écoles de la région 10 du «Education Service Center» (ESC) à Oklahoma dont les directeurs ont suivis la formation. Les données de la recherche évaluative ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire mesurant la perception des enseignants sur la culture de chaque école dont le directeur a été formé. Il y avait quatre groupes d'enseignants, un groupe expérimental et un groupe contrôle pour les directeurs qui ont reçu la formation et un groupe expérimental et un groupe contrôle pour ceux qui n'avaient pas reçu de formation.

Le questionnaire a été administré aux enseignants à deux moments différents. Il y a eu un pré-test auquel 602 enseignants ont participé en tant que groupe contrôle et 537 comme groupe expérimental et le post-test auquel seulement 531 enseignants ont pris part comme groupe contrôle et 439 comme groupe expérimental. Le questionnaire administré aux enseignants portait sur l'analyse de la culture (Culture Analysis Questionnaire). Le

questionnaire était basé sur les 12 catégories de Saphier et King (1985) et ensuite regroupé en quatre groupes: collégialité, confiance, compétence et coutume (Cochran voir: Hill, 1991). Les conclusions de recherche rapportent que l'hypothèse nulle (H₀) est acceptée et qu'il n'y a pas de différence significative. Les directeurs d'école qui ont reçu la formation au leadership n'exercent pas pour autant un impact plus positif sur la culture de l'école que ceux qui ne l'ont pas reçue. Hill (1991) conclut que, malgré les résultats de l'analyse statistique selon lesquels il n'y aurait pas d'impact de la formation sur la culture, l'analyse descriptive révèle quelques inférences. Il semblerait que la formation au leadership des directeurs d'école puisse faire une différence dans la culture de l'école. L'analyse descriptive montre que le groupe expérimental perçoit un plus haut degré de collégialité, de confiance et de compétence que le groupe contrôle. Les coutumes sont le seul domaine dans lequel le groupe expérimental présente des résultats négatifs.

Le changement de la culture de l'école, par la formation, est l'un des défis que l'éducation doit relever même si ce changement n'est pas toujours facile à mesurer. Cependant, il est nécessaire de comprendre la culture et ses composantes pour mieux cerner l'impact de la formation sur la culture.

2.2 Culture Organisationnelle

2.2.1 Historique

Les anthropologues étudient le concept de culture depuis plusieurs décennies et de nombreuses recherches ont été faites dans ce domaine.

Allaire et Firsirotu (1988, p. 5) affirment que les anthropologues culturels ont avancé diverses théories complexes sur la culture et ces théories se caractérisent par leurs présuppositions, hypothèses, axiomes et accents particuliers. Pour eux, certains théoriciens considèrent la culture comme un système d'idées dans lequel les domaines culturels et sociaux sont distincts mais interreliés. La culture se situerait dans les esprits des porteurs de culture et les produits des esprits (significations et symboles partagés). D'autres la voient comme un système socioculturel et la confondent à une composante du système social qui se manifeste dans le comportement (façon de vivre) et dans les produits de ce comportement. L'étude des systèmes socioculturels pourrait être synchronique (étude de la culture à des moments historiques précis et dans des lieux bien définis) et

diachronique (étude de la dimension temporelle et des processus essentiels au développement de cultures particulières).

Allaire et Firsirotu (1988) soulignent que le système socioculturel peut être réparti en quatre écoles de pensée: l'école fonctionnaliste, l'école fonctionnaliste-structuraliste, l'école historique-diffusionniste et l'école écologique-adaptationniste. Selon eux, l'approche fonctionnaliste de Malinowski (1944) présente la culture comme un mécanisme utilitaire permettant à l'individu de mieux faire face aux problèmes spécifiques qui se présentent au cours de sa quête de satisfaction personnelle. Tout ce qui représente la culture (institutions, mythes, etc.) est interprété en fonction de son utilité pour la satisfaction de besoins fondamentaux. L'approche fonctionnaliste-structuraliste de Radcliffe-Brown (1952) perçoit la culture comme un mécanisme adaptatif qui permet à des individus de se constituer en une communauté bien définie dans un endroit précis. La culture est l'acquisition de caractéristiques mentales (valeurs, croyances) et d'habitudes qui rendent l'individu apte à participer à une vie sociale. L'école écologique-adaptationniste voit la culture comme un système de schémas de comportement transmis par le milieu social. Ce système de schémas sert à intégrer les communautés humaines à leurs milieux écologiques. Il existe une interaction dialectique entre les systèmes socioculturels et leurs environnement, un processus de causalité réciproque. Ni le milieu, ni la culture ne sont donnés dans la mesure où chacun d'eux est défini par l'autre. L'école historique-diffusionniste considère la culture comme des configurations ou formes temporelles, interactives, super organiques et autonomes issues de circonstances et de processus historiques (Allaire et Firsirotu, 1988, pp. 7-9).

Par ailleurs, Allaire et son collaborateur mentionnent que la culture en tant que système d'idéation (systèmes d'idées) englobe quatre concepts différents qui ont en commun le principe d'un domaine culturel distinct se manifestant en divers processus, structures et produits cognitifs. Trois de ces écoles de pensée avancent la proposition que la culture se situe dans l'esprit des porteurs de culture. La quatrième école maintient que la culture se situerait dans les produits des porteurs. L'école cognitive appelé parfois école ethnographique veut que la culture soit un système de connaissances, de standards appris pour juger, percevoir, croire, évaluer et agir. L'école structuraliste de Levi-Strauss admet que la culture se compose de systèmes symboliques collectifs qui sont des produits cumulatifs de l'esprit et les phénomènes culturels sont la conséquence de processus mentaux subconscients. La variété d'élaborations et d'artefacts culturels à travers les sociétés n'est que le résultat de transformations ou de permutations de processus et de

structures qui sont fondamentalement semblables. Pour l'école de l'équivalence mutuelle, la culture consiste en un ensemble de processus cognitifs standardisés qui créent un cadre général pour la prédiction du comportement chez des individus qui interagissent dans un milieu social donné. La culture rend alors possible l'organisation de cognitions et de motivations très diverses sans qu'il soit nécessaire pour les individus de partager des objectifs en communs ou que leurs structures cognitives soient similaires. L'école symbolique ou sémiotique propose une optique interprétative selon laquelle la culture serait un système de significations et de symboles collectifs. La figure 4 fournit la typologie des concepts de culture décrit ci-dessus.

La culture est un concept complexe et difficile, quoique Morey (1985, p. 219) soutient que ce concept a reçu, à l'intérieur de l'anthropologie, un traitement analytique entier et une reconnaissance adéquate de toutes ses dimensions et complexités. Selon Morey (1985, p. 221), malgré le désaccord sur des aspects de la culture (spécifiques aux définitions de contenu), les anthropologues sont d'accord sur certains attributs de la culture qui sont actuellement déplacés dans le contexte organisationnel. Pour les anthropologues, la culture est apprise. Elle n'est pas génétique ou biologique bien qu'elle agisse conjointement de façon complexe avec la biologie humaine. La culture est partagée par les personnes en tant que membres d'un groupe social. Elle n'est pas un attribut particulier. La culture est trans-générationnelle et cumulative dans ses développements. Elle passe d'une génération à une autre. C'est un symbole en ce sens qu'elle est basée sur la capacité humaine de symboliser. La culture est modelée, organisée et intégrée; un changement dans l'une de ses parties provoque des changements dans d'autres parties du système. La culture est adaptative; c'est la base humaine du mécanisme adaptatif remplaçant plus les systèmes génétiques adaptatifs. La culture est un attribut de groupe, spécialement de société (Morey, 1985, p. 221).

Du point de vue de la théorie des organisations, la culture se présente comme une caractéristique indéfinie et immanente de toute société et un des nombreux facteurs de contingence exerçant une influence méconnue et variable sur le fonctionnement organisationnel (Crozier, 1964; Crozier et Friedberg, 1977; Meyer et coll., 1978; Child, 1981 voir: Abravanel 1988, p. 4). Il est essentiel de noter avec Symons (1988) que le concept de culture a été déplacé de l'anthropologie vers le domaine des organisations. Selon l'auteur, dans les études de la culture organisationnelle, on déplace le terme «culture» de ses racines anthropologiques pour le transférer et l'appliquer aux domaines de la gestion et de la théorie des organisations.

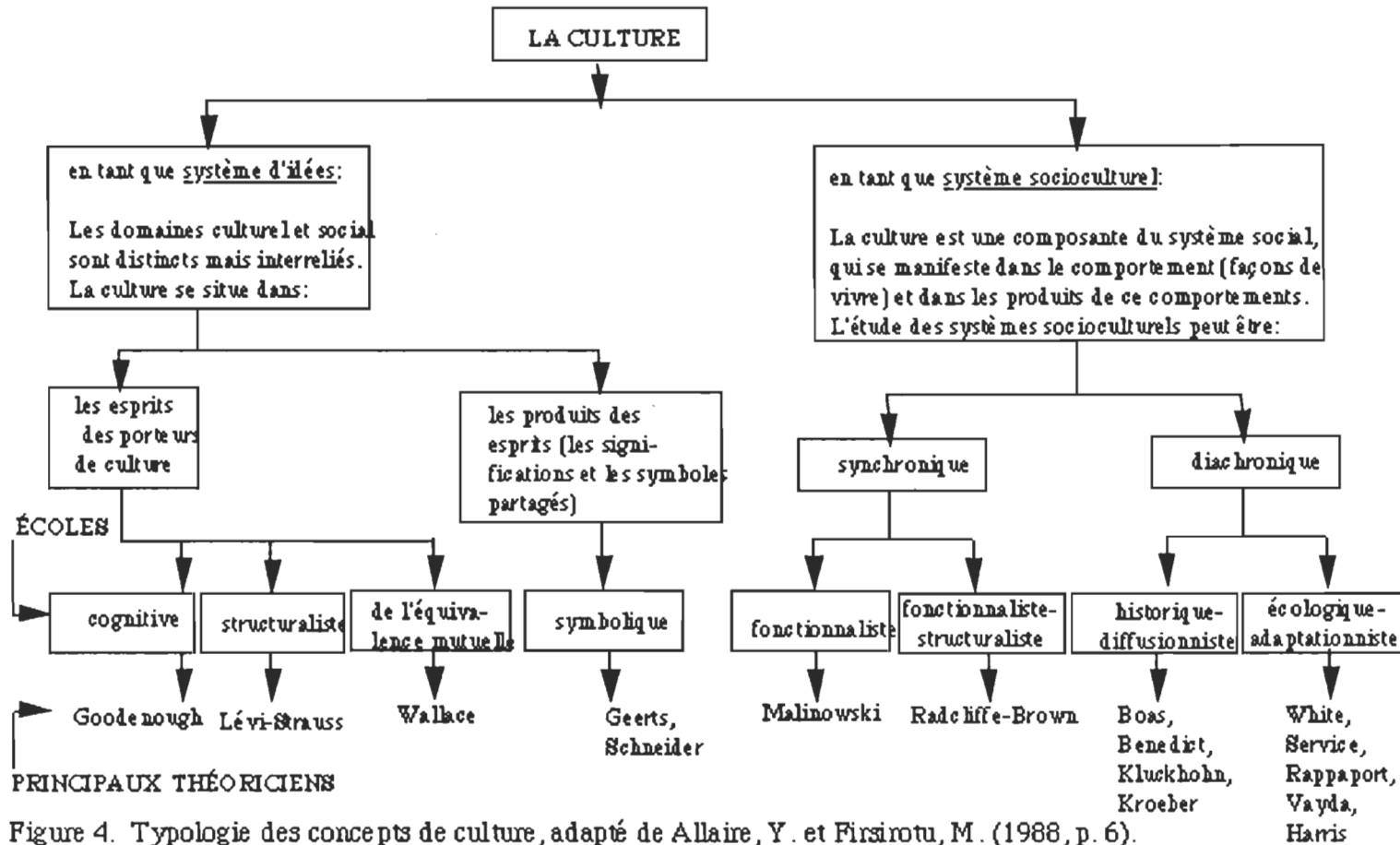


Figure 4. Typologie des concepts de culture, adapté de Allaire, Y. et Firsirotu, M. (1988, p. 6).

On utilise alors le concept de «culture» pour tenter de rendre compréhensible un aspect important de la vie organisationnelle, à savoir les significations qui rendent possible l'organisation (Symons, 1988, p. 22).

Morey (1988, p. 219) mentionne que le déplacement de concept d'une discipline à une autre est un moyen de reconnaître le progrès de la connaissance et une façon importante de promouvoir le besoin mais, c'est un travail interdisciplinaire difficile. Le déplacement du concept de culture dans les organisations est né de l'idée que les organisations pouvaient avoir des cultures spécifiques et de la nécessité de comprendre le comportement individuel dans les organisations qui font face à des changements (Morey, 1988, p. 219). Certains auteurs tentent de donner une explication au déplacement du concept de culture dans les organisations.

Wilkins (1983, p. 24) pense que l'intérêt actuel du concept de culture organisationnelle peut être attribué à la turbulence économique qui conduit des changements majeurs dans les organisations. Schein (1988, p. 1-2) croit que les champs de la psychologie organisationnelle et de la sociologie ont développé une variété de concepts utiles pour comprendre le comportement individuel dans les organisations et les façons dont les organisations se structurent elles-mêmes. C'est dans cette perspective que le concept de culture organisationnelle tient promesse pour éclairer ce domaine difficile. Deal (1993, p. 10), pour sa part, estime que la culture est devenue une préoccupation du management parce que les modèles culturels ont été conceptualisés et liés empiriquement avec la performance, la morale, le chiffre d'affaires, l'image et d'autres aspects importants.

En éducation, le concept de culture semble avoir pris de l'ampleur dans la sphère des organisations scolaires avec le mouvement de la restructuration de l'école. La restructuration, affirme Reavis (1992), signifie un changement complet dans la culture de l'école et les assomptions organisationnelles (Reavis, 1992, p. 2). Le réel changement dans l'organisation scolaire, mentionne Timar (1989, p. 266), ne peut se produire sans changement dans la culture de l'école. Selon Smith (voir: Deal 1985, p. 602) l'école est le centre du changement et la culture en est la cible. Deal (1993, p. 10) affirme que dans le champ de l'éducation, deux décennies de critique, de désagrégation, d'innovation et de frustrations ont miné la confiance et la confiance dans les écoles. Durant des décennies, il a été demandé à l'école de résoudre les problèmes de la société et aussi d'y apporter des solutions à bon marché. Les écoles ont été profondément critiquées pour ne pas avoir résolu les problèmes et prouvé leur efficacité. Ce furent des moments turbulents pour les

éducateurs et il n'y a pas raison de croire que la turbulence cessera dans un avenir rapproché. Pour l'auteur, le réel perdant dans cette mêlée a été la culture de l'école.

La culture organisationnelle est un concept qui attire plusieurs chercheurs et praticiens. Les études des organisations ont contribué à accroître la compréhension de la culture organisationnelle. Aujourd'hui, elle est le sujet le plus passionnant parce que plusieurs consultants et managers voudraient croire que les organisations peuvent devenir plus efficaces si elles construisent ou développent le «bon genre de culture» (Schein 1985, p. 17). L'intérêt de la culture semble s'étendre à toutes les organisations humaines. Se rapprochant de Lezotte (1990, p. 64), pour qui la culture organisationnelle est un sujet qui concerne à la fois les analystes et les praticiens dans l'entreprise, l'éducation et d'autres types d'organisations, Wilkins (1983, p. 24) avance que si la culture est un concept significatif pour les managers ou les spécialistes du management, il est nécessaire de faire attention à la définition et à l'utilisation de celle-ci. Avant de chercher à comprendre la culture des organisations et de déterminer comment elle est changée, il serait intéressant de définir ce qu'est la culture organisationnelle.

2.2.2 Définition

La culture organisationnelle est la plus nouvelle et la plus controversée des théories des organisations (Ott, 1989, p. VII). Selon Deal et Peterson (1990), il n'y a pas de définition universelle de la culture (Deal et Peterson, 1990, p. 9). La culture est une expression qui essaie de reproduire l'informel, l'implicite, la face de l'entreprise ou l'organisation humaine. Bien qu'il y ait plusieurs définitions du terme, la culture décrit habituellement «la façon dont nous faisons les choses» (Deal, 1985, p. 605).

La culture organisationnelle est un concept utilisé pour cerner la réalité des organisations privées et publiques. Elle recouvre les représentations collectives, les comportements et les habitudes partagées par les agents de l'organisation. De l'avis de Hunt (1991, p. 217), la culture organisationnelle est analogue à la culture sociétale. C'est «un programme collectif mental de personnes dans l'environnement». Le terme organisation se substitue à l'environnement et la programmation mentale couvre une large étendue de valeurs, de croyances, d'assomptions, de comportement et de normes, etc.

La culture organisationnelle est un système de valeurs partagées (ce qui est important) et de croyances (fonctionnement des choses) qui interagit avec un groupe de personnes, de structures organisationnelles et de systèmes de contrôle qui produisent des normes de comportement (la façon dont nous faisons les choses ici) (Bro, 1983, p. 66). Schwartz (1981, p. 33) reconnaît que la culture est un modèle de croyances et d'attentes partagées par les membres d'une organisation. Allen et Kraft (1982) la définissent comme une constellation de forces plus ou moins durables à l'intérieur du groupe ou de l'organisation qui occasionne à ses membres de répondre de façon spécifique à une entité définie. Pour eux, le terme culture réfère à un groupe de personnes qui sont ensemble durant de longues périodes avec des valeurs et des buts partagés. Par conséquent, la culture pourrait être une corporation, ou une entité à l'intérieur d'une corporation. Elle pourrait être toute une école ou une simple classe. Elle englobe, grosso modo, les entreprises, les communautés, les grandes institutions et les écoles.

S'inspirant de diverses écoles de pensée, Savoie (1987b, p. 699) réduit la culture aux significations et interprétations partagées ou aux cognitions partagées ou encore aux artefacts manifestant et véhiculant cette culture. Selon lui, la culture équivaut à ce que les membres d'une organisation tiennent collectivement pour acquis et à leur façon commune d'interpréter la réalité ou à leur manière similaire de percevoir les événements ou encore au pattern comportemental homogène qui émerge de leurs interactions. De cette communalité est sensée découler l'identité persistante de l'organisation à travers le temps, de même que sa personnalité distinctive en tant que corps social, dans la mesure où cette culture est forte et partagée, c'est-à-dire qu'il y ait une adhésion substantielle de la majorité des membres de l'organisation.

Schein (1991) croit que la culture est un phénomène profond, que la culture est complexe et difficile à comprendre, mais que l'effort visant à la comprendre vaut la peine parce que beaucoup de mystères et d'éléments irrationnels dans les organisations deviennent subitement clairs lorsque nous la comprenons (Schein, 1991, p. 5). Il retient également que la culture de l'organisation, tout comme «la culture de l'école est un concept difficile à décrire qui implique les modèles de valeurs, les normes, les croyances et les rôles que les individus prennent à l'intérieur d'une organisation humaine» (Schein, 1985 voir: dans Peterson, 1988, p. 251). Schein (1984, p. 3) résume la culture organisationnelle à un modèle de postulats de base qu'un groupe donné a inventé, découvert ou développé par apprentissage pour faire face à ses problèmes d'adaptation externes et d'intégration internes, un modèle qui a été perfectionné pour être considéré comme valide et qui est

enseigné aux nouveaux membres comme étant la manière correcte de penser, de sentir, et d'agir en tenant compte de ses problèmes. L'auteur propose un modèle théorique utile et complet de la culture organisationnelle qui s'échelonne sur trois niveaux: (N1) les artefacts et les comportements observables; (N2) les valeurs partagées; (N3) les assomptions de bases (hypothèses ou postulats organisationnelles).

2.2.3 Les niveaux d'analyse de cultures

La culture organisationnelle est un concept complexe qui peut mener à plusieurs voies de recherche. Selon Smircich (1983) quand on regarde les écrits, on s'aperçoit que le concept de culture est fortement suggestif et prometteur pour différents buts que les chercheurs poursuivent (Smircich, 1983, p. 340). Il faut donc, soutient Savoie (1987b), choisir le concept de culture qui correspond le plus aux réalités que l'on veut étudier. Partant, Schein (1984) et Savoie (1987b), font une bonne analyse du concept de la culture organisationnelle.

2.2.3.1 La typologie de Schein

Dans l'analyse de la culture d'un groupe ou d'une organisation, Schein (1991, p. 14) mentionne qu'on distingue trois niveaux fondamentaux dans lesquels la culture se manifeste (voir figure 5).

Le **niveau 1** concerne les artefacts. Il comprend l'environnement matériel et social. À ce niveau, on peut observer l'espace physique, le rendement technologique du groupe, les écrits, le langage, les productions artistiques et les comportements manifestes des membres du groupe. Les modèles de comportement sont des choses que les membres d'une organisation culturelle continuent de faire, souvent sans réfléchir. Ils comprennent les rites, les rituels et les normes de comportement. Ils incluent les pratiques «managériales» habituelles, la formation et la conduite de l'évaluation de la performance des employés (Ott, 1989, p. 36). Pour Hunt (1991, p. 220), ces modèles de comportements visibles ou résultats perceptibles de comportement peuvent être des logos ou des badges en plus des habitudes, des rites et rituels.

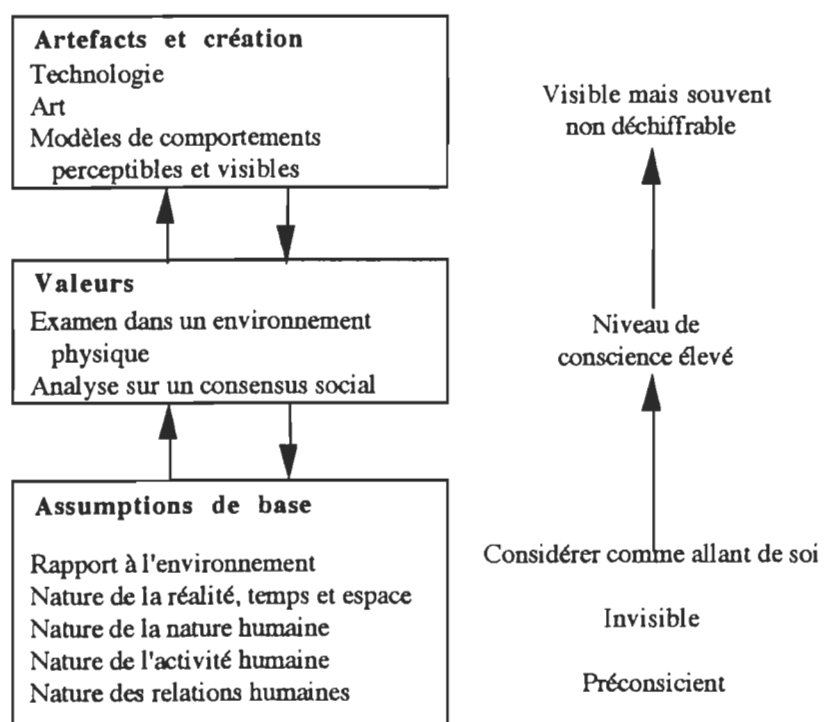


Figure 5. Les niveaux de culture et leur interaction, adapté de Schein, E. (1991, p. 14).

Ott (1989, p. 35) considère que les artefacts sont des objets matériels et non matériels ainsi que des modèles qui, volontairement ou involontairement, communiquent l'information sur la technologie de l'organisation, les croyances, les valeurs, les assomptions et les façons de faire les choses. Selon lui, ces artefacts aussi aident à l'étude de la culture organisationnelle. Au niveau 1 des artefacts, Ott (1989, p. 59-62) s'associe à Joanne Martin et à Caren Siehl (1983) et suggère de diviser le niveau 1 en niveau 1-A (artefacts) et en niveau 1-B (modèles de comportement) afin de permettre à la typologie de Schein d'être encore plus utile (voir figure 6).

Par ailleurs, Rousseau (voir: Hunt 1991, p. 221) considère que le contenu du niveau 1 est facilement observable de façon générale mais difficile à interpréter sans l'information directe venant des membres et sans la moindre considération des niveaux profonds de la culture. Sathe (1985, p. 10) décrit les artefacts comme quelque chose de relativement simple à voir mais difficile à interpréter sans une compréhension des autres niveaux de culture. Schein (1990) considère que le problème avec les artefacts est qu'ils sont manifestes mais difficiles à déchiffrer avec précision. Selon lui, ce niveau d'analyse est délicat parce que les données sont faciles à obtenir mais difficiles à interpréter (Schein, 1990, p. 111). Par ailleurs, dit-il, s'il est possible de décrire «comment» un groupe construit son environnement et «quels» sont les modèles de comportements perceptibles entre les membres, il n'est souvent pas possible de comprendre «pourquoi» un groupe se conduit comme il le fait (Schein, 1984, p. 3). Pour Schein (1984, p. 3), analyser «pourquoi» les membres se conduisent comme ils le font, amène à rechercher les valeurs qui gouvernent le comportement. Ceci conduit au second niveau de la typologie de la culture organisationnelle.

Le **niveau 2** représente le meilleur niveau de conscience. Il inclut les valeurs et les croyances. À la différence des artefacts qui s'observent dès qu'on entre dans une organisation, les valeurs sont difficiles à observer directement. Il est souvent nécessaire de les inférer dans des interviews avec des membres influents de l'organisation ou de se contenter d'analyser les artefacts tels que les documents et chartes. Cependant, en identifiant de telles valeurs, on note qu'elles ne représentent avec précision que les valeurs manifestes ou les valeurs épousées de la culture. Les valeurs représentent les raisons qu'avancent les individus pour justifier leur comportement et ce qu'ils voudraient idéalement que ces raisons soient (Schein, 1984, p. 3). Se situant dans la même perspective que les tenants de ce postulat, Ott (1989) soutient que les croyances et les valeurs sont absolument centrales à la culture organisationnelle (Ott, 1989, p. 40).

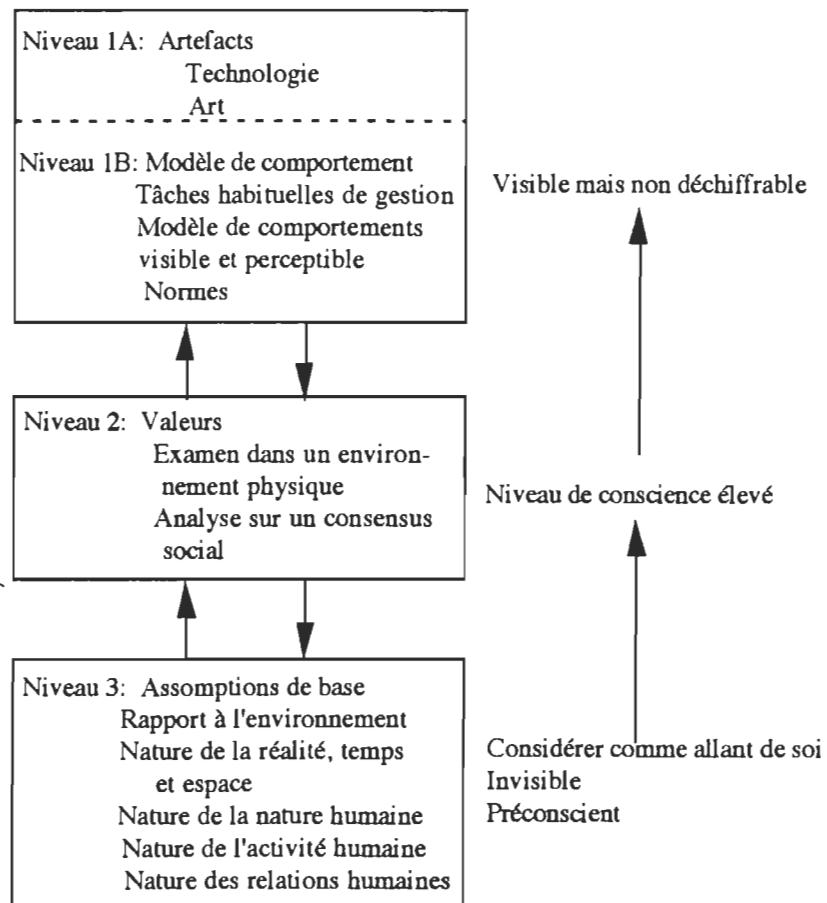


Figure 6. Les niveaux de culture et leur interaction, adapté de Ott, S. (1989, p. 62).

Elles sont assemblées dans des systèmes de morale, de codes éthiques et d'idéologies. Ce sont les éléments de la culture organisationnelle où la moralité, la philosophie et l'organisation se rencontrent. Ils expliquent «pourquoi» les membres d'une organisation se conduisent comme ils le font. D'après lui, il est pratiquement impossible de comprendre la signification et l'importance des artefacts et des modèles de comportement ou de les prédire, sans connaître les croyances et les valeurs qui les façonnent et les conduisent (Ott, 1989, p. 41).

Reprenant Schein (1985), Hunt (1991, p. 221) souligne que les valeurs sont considérées comme «ce qui devrait être distinct de ce qui est». Il soutient que les croyances sont une indication de «ce qui est». Ainsi, la couche correspondant aux valeurs, montre les façons dont les individus communiquent, expliquent et rationalisent ou justifient ce qui est dit et fait en tant que communauté. Cette couche comprend également les philosophies, les attitudes, les codes éthiques et moraux. Schwartz et Davis (1981), pour leur part, soutiennent que la culture est un modèle de croyances et d'attentes partagées par les membres de l'organisation. Ces croyances et ces attentes produisent des normes puissamment déterminées par le comportement des individus et des groupes dans l'organisation. Pour eux, la culture est enracinée profondément dans les croyances, les valeurs pour lesquelles les individus trouvent un investissement considérable comme le résultat d'un processus ou l'analyse de données à propos de la vie organisationnelle. Ces croyances et ces valeurs créent des normes qui témoignent de comportements observables. Ces comportements, à ce moment, deviennent la base de la formation de croyances et de valeurs sans lesquelles les normes s'écoulent (Schwartz et Davis, 1981, p. 33). Selon Ott (1989, P. 39), les valeurs sont conscientes, affectives (chargées d'émotions), désirées et voulues. Elles sont les choses qui sont importantes pour l'individu. Les croyances sont ce en quoi l'individu croit, que ce soit vrai ou faux.

Aussi, il peut être retenu que les deux niveaux de la culture (niveau 1 et niveau 2) sont pour Schein (1991) les manifestations ou les niveaux superficiels de la culture mais non l'essence de la culture organisationnelle elle-même (Schein, 1991, p. 7). Selon Schein (1984), pour réellement comprendre une culture et découvrir plus complètement les valeurs du groupe et les comportements manifestes, il est impératif de fouiller dans les assomptions fondamentales qui sont typiquement inconscientes mais qui déterminent en réalité comment les membres du groupe perçoivent, pensent ou sentent. De telles assomptions sont elles mêmes des réponses apprises qui prennent naissance comme les valeurs épousées. Comme une valeur mène à un comportement et comme ce

comportement s'engage à résoudre le problème qui le pousse à la première place, la valeur est progressivement transformée en une assomption fondamentale sur ce que sont les choses en réalité. À mesure que l'assomption est tenue pour acquise, elle se retire de la conscience (Schein, 1984, p. 4). Ott (1989, p. 47) assimile les assomptions de base aux croyances, valeurs, codes moraux et éthiques, aux idéologies qui sont devenues si enracinées qu'elles tendent à se retirer de la conscience. Ce sont des perceptions incontestées de vérité, de réalité et des façons de penser et de sentir qui se développent à travers les succès répétés dans la résolution de problèmes sur une longue période. D'importantes assomptions de base sont passées, souvent inconsciemment, à de nouveaux membres. Selon lui, les croyances et les valeurs sont aussi le lieu de naissance des assomptions de base.

Schein (1991) situe les assomptions de base au **niveau 3** de sa classification. Il considère que le terme «culture» devrait être réservé au niveau profond des assomptions de base et de croyances qui sont partagées par les membres d'une organisation, qui fonctionnent inconsciemment et qui se définissent dans une base considérée comme faisant partie d'une façon de voir de l'organisation elle-même et de son environnement. Ses assomptions et ses croyances sont des réponses apprises aux problèmes de survie d'un groupe dans son milieu externe et ses problèmes d'intégration internes. Elles sont tenues pour acquises parce qu'elles résolvent ces problèmes à maintes reprises et de façon fiable (Schein 1991, p. 6). Ces assomptions, soutient Schein (1984), sont tellement puissantes qu'elles font moins l'objet d'un débat et d'une confrontation que les valeurs épousées (Schein, (1984, p. 4). Ce sont elles qui guident réellement le comportement, disent aux membres du groupe comment percevoir, penser, sentir les choses (Schein, 1991, p. 18).

La culture des organisations est un concept difficilement saisissable. Emprunté à l'anthropologie, il décrit le mode de fonctionnement d'un groupe selon des règles bien définies et couvre tous les domaines de la vie du groupe. Quoique l'étude de la culture puisse révéler des connaissances importantes au sujet de la vie des organisations, en particulier des organisations scolaires, il est essentiel de noter l'existence du peu de schémas conceptuels pouvant aider à comprendre les mécanismes qui sous-tendent le concept de culture organisationnelle. À ce propos, Firsirotu et Allaire (1988) affirment: «pourtant cette préoccupation pour la culture dans l'entreprise n'a donné naissance qu'à très peu de schémas conceptuels pouvant servir à étudier les cultures organisationnelles» (Firsirotu et Allaire, 1988, p. 112). Se situant dans le même ordre d'idée, Savoie (1987b, p. 690) mentionne qu'en dépit des remarquables travaux de clarification et d'assises

conceptuelles et théoriques de Schein (1985, 1983), Allaire et Firsirotu (1984), Smircich (1983), leurs travail de bâtisseurs n'a pas encore entraîné la démarche de validation ou de falsification expérimentale qu'ils ont pourtant rendue possible. Comme conséquence à ce manque, il propose une validation empirique des composantes de la culture organisationnelle.

2.2.3.2 Typologie de Savoie

Partant des écoles de pensée et de la classification de Schein (1985), Savoie (1987b) présente un tableau des composantes de la culture organisationnelle (voir tableau 3). Il propose une typologie à trois niveaux : le niveau inconscient, le niveau cognitif et le niveau manifeste (Savoie, 1987b, pp 699-707).

Tableau 3

Les composantes de la culture organisationnelle

| Écoles de pensée | Niveau de saisie | Composantes |
|---------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| Symbolique | Significations, interprétations | Postulats de base |
| Cognitive | Cognitions | Valeurs, croyances, normes |
| Structuro-fonctionnaliste | Manifestations concrètes | Artefacts (multiples) |

adapté de Savoie, A. (1987b, p. 700)

Le **niveau inconscient** contient des composantes qui doivent être décryptées pour être comprises mais non pas pour être opérantes chez les porteurs de culture. C'est à ce niveau que se situe l'école symbolique pour qui la culture se découvre dans les produits de la pensée, c'est-à-dire dans les significations et réflexions partagées par les acteurs sociaux. Ces symboles ne sont accessibles que par une démarche d'élucidation et d'interprétation. Cette démarche met en lumière des postulats implicites ou «tenus pour acquis», spécifiques de nature profonde d'une culture donnée. Le niveau inconscient représentant le niveau 1 de Schein (1985), correspond au pattern de postulats de base partagés par les

membres d'un groupe qui représente la composante fondamentale de la culture organisationnelle.

Le **second niveau, appelé cognitif** par l'auteur, correspond aux composantes de la culture disponible spontanément ou sous légère stimulation à la conscience des porteurs de culture. L'école cognitive conçoit la culture organisationnelle comme un système de connaissances, de normes, de règles agissant à la manière d'un mécanisme de contrôle pour la gouverne du comportement (Geertz, 1973 voir: Savoie op cit). C'est donc à la découverte du système normatif que convient l'école cognitive, système véhiculé par l'intermédiaire des composantes, croyances, normes et valeurs, partagées par les membres de l'organisation. Par ailleurs, la valeur est la notion qui reçoit le plus de suffrages comme composante centrale de la culture organisationnelle (Deal et Kennedy, 1982; Zippo, 1983; Martin et Siehl, 1983; Tunstall, 1983; Schall, 1983; Schein, 1983; Bate, 1984; Sathe, 1983; Harris, 1981; Lemaître, 1985; Ketz de Vries et Miller 1984 voir: Savoie 1987b, p. 701). Les valeurs sont des interprétations symboliques de la réalité qui prêtent une signification à l'action et établissent des normes de comportement social. Les valeurs sont des éléments constitutifs de l'idéologie qui, elle, les intègre en un système cohérent de croyances (Allaire et Firsirotu, 1988, p. 33).

Les croyances consistent en un objet auquel on accole un attribut (par exemple, les travailleurs sont honnêtes). Elles proviennent soit d'observations personnelles, soit d'inférences, soit d'informations externes. L'intensité avec laquelle l'individu ou le groupe associe l'attribut à l'objet constitue la force de la croyance (Savoie, 1987b, p. 701). Selon Savoie (1987b), de nombreux auteurs (Sathe, 1983; Turstall, 1983; Ketz de Vries et Miller, 1984; Harris, 1981; Schall, 1983) insistent sur le rôle primordial des croyances dans le développement et le maintien de la culture d'une organisation. Les normes, elles, ont une nette connotation d'obligation et équivalent à des «règles non écrites qui précisent ce que les personnes doivent et ne doivent pas faire ou être» (Josefowitz, 1980 voir: Savoie, 1987b).

Le **troisième niveau est appelé manifeste**. À ce niveau, les composantes sont nombreuses, aisément perceptibles même pour un observateur externe mais de signification imprécise pour cet observateur (mais non pour les acteurs). Selon Savoie (1987b, p. 702-704), les manifestations concrètes de la culture organisationnelle sont illimitées, multifformes et représentent autant des produits que des agents de la culture. Néanmoins, quelques composantes dominantes émergent du lot. Ce sont le mythe

(Cohen, 1969; Allaire et Firsirotu, 1984; Pettigrew, 1979), le héros (Lemaître, 1985), les histoires (Grégory, 1983; Wilkins, 1983; Deal et Kennedy, 1982; Schein, 1983), le rituel (Martin et Siehl, 1983), le langage (Martin et Siehl, 1983), le comportement des dirigeants (Schein, 1983), le design des façades (Schein, 1983), le décor (Martin et Siehl, 1983), les bâtiments (Deal et Kennedy, 1982), les logos (Allaire et Firsirotu, 1984), les publications de l'organisation (Deal et Kennedy, 1982; Schein, 1983; Allaire et Firsirotu, 1984), les façons de faire les choses (Harris, 1981; Deal et Kennedy, 1982), les habitudes alimentaires (Harris, 1982), l'accueil des visiteurs étrangers (Deal et Kennedy, 1982) et les pratiques en gestion (Schein, 1983, 1985; Cummings, 1984). Pour lui, si la majorité des auteurs reconnaissent les pratiques en gestion comme fortement représentatives de la culture d'une organisation, très peu, sinon aucun, ne précisent en quoi et comment ces pratiques illustrent la culture organisationnelle.

Par ailleurs, Savoie (1987b) fait une représentation schématique des composantes de la culture organisationnelle. Au cœur du graphique, les postulats de base, les croyances et les valeurs constituent le noyau idéologique de l'organisation. Autour du noyau, il apparaît un anneau évoquant les normes qui émanent de l'idéologie organisationnelle. Aux alentours du noyau se dressent diverses catégories de manifestations de la culture organisationnelle (voir figure 7).

Le concept de culture organisationnelle est un nouveau concept assez complexe qui est loin d'être épuisé. La tentative des chercheurs de trouver une théorie de la culture organisationnelle n'a pas empêché une diversité des voies de recherche. À ce sujet, Smircich (1983, p.339) mentionne que le concept de culture a été emprunté à l'anthropologie, où il n'y a pas d'accord sur ses significations. Il ne devrait pas y avoir de surprise sur le fait que ce concept ait une variété de sens dans les études des organisations. Malgré cette position, il est nécessaire de souligner que le consensus se fait autour des travaux de Schein (1984, 1985) sur la typologie de la culture organisationnelle. Ott (1989) est de cet avis, il souligne que les trois niveaux du modèle de Schein fournissent la typologie la plus utilisée, publiée jusqu'aujourd'hui, pour classer les éléments de la culture organisationnelle dans des groupes utilisables. Il fait remarquer également que Siehl et Martin (1984) et Sathe (1985) ont reconnu et utilisé cette typologie dans leurs analyses et indiqué le début d'un grave besoin de mouvement vers un accord général sur une définition conceptuelle de la culture organisationnelle (Ott, 1989, p.61).

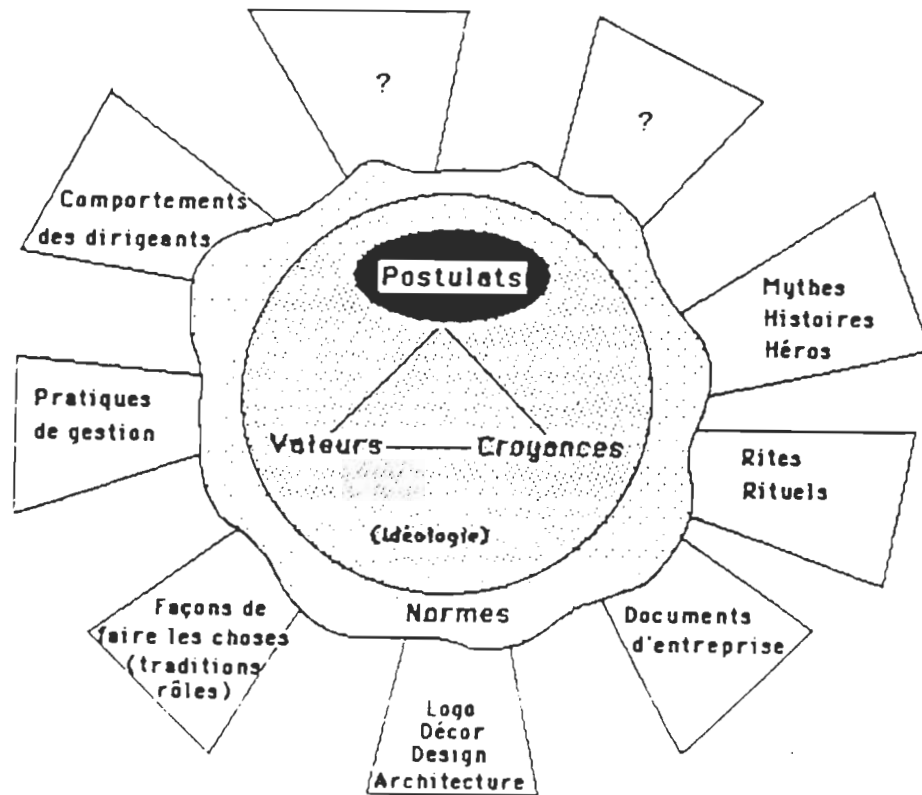


Figure 7. Représentation typologique de la culture organisationnelle, adapté de Savoie, A. (1987 b, p. 704).

De nombreuses autres recherches s'inspirent de la typologie de Schein pour étudier différents éléments de la culture de l'école. Parmi ces recherches, figure celle de Deal (1987). Dans son étude, il propose des façons de reformer et de revitaliser la culture de l'école. Deal (1993) soutient que les institutions doivent changer leur culture et leurs pratiques afin de répondre aux besoins des éducateurs pour leur autonomie professionnelle et améliorer les demandes de la société. Il décrit comment la continuité et le changement peuvent être assurés par des pratiques telles que les valeurs partagées distinctes, les histoires de l'école et le revigoration des rituels et des cérémonies (Deal, 1993, p. ix). Il suggère que l'histoire de l'école soit recréée, les valeurs partagées distinctes, les héros célébrés, les rituels et les cérémonies revigorés, les bonnes histoires racontées et le réseau culturel informel des acteurs reconnu, apprécié et impliqué. Pour Deal (1990, p.8) les écoles comme plusieurs autres organisations ont leurs propres cultures. La culture est un ensemble de modèles de pensée et des façons d'agir qui donnent une signification aux expériences humaines et dictent inconsciemment comment l'expérience est vue, évaluée et comment elle agit. C'est un concept qui aide à comprendre les modèles de comportement des membres d'une organisation et la façon dont ils affectent la performance organisationnelle.

Cette façon d'aborder la culture de l'école par Deal (1987) est certes pertinente. Cependant, elle ne semble pas rendre compte de tous les aspects de la culture de l'école. Des auteurs comme Lezotte (1992) proposent une démarche plus opérationnelle qui permet de changer la culture de l'école et de faciliter l'efficacité scolaire.

2.3 La culture organisationnelle de l'école: une démarche opérationnelle

En éducation, avec le mouvement des réformes scolaires, de nombreuses recherches mettent l'accent sur l'efficacité et l'amélioration de l'école. Lezotte (1983, p. 3) soutient que le mouvement des écoles efficaces a reçu une attention considérable ces dernières années comme moyen déterminant pour l'amélioration de l'école. Murphy (1991, p. 120) affirme que les recherches sur l'efficacité de l'école et l'amélioration de l'école ont beaucoup contribué au support et aux pressions pour transformer le système scolaire. Selon Deal (1985, p.618), le mouvement des écoles efficaces offre l'occasion à toutes les écoles de s'améliorer. En effet, avec ce mouvement, des efforts sont déployés dans le domaine de la recherche pour tenter de créer de nouvelles habiletés de gestion, transformer les anciennes et changer la culture de l'école. De récentes théories de l'organisation de

l'école sont développées pour renforcer le rôle que pourrait jouer la culture de l'école dans l'amélioration de l'école (Berman et McLanghlin 1971; Meyer et Rowan 1978; Miles 1981; Sarason 1971; Weick 1976; voir: Puckey et Smith, 1985, p.355). L'accent est donc mis sur le changement de la culture de l'école et les moyens pour y parvenir. Certains auteurs tel que Sarason (voir: Goodlad 1987, p.87) mentionnent que pour changer l'école, il faut changer la culture de l'école. D'autres comme Drolet (1992, p.16) croient que les mouvements de restructuration exigent un changement dans la culture de l'école. Schein (1985) dans son étude sur la culture organisationnelle propose aux leaders des méthodes pour renforcer et revitaliser la culture (Schein 1985, pp.224-225). Peterson (1988) tente de comprendre comment les directeurs d'école façonnent la culture. Il met l'accent sur le développement de la culture avec une attention particulière sur la manière dont les directeurs d'écoles façonnent leurs cultures par l'efficacité, la productivité, la motivation et l'engagement du personnel aux fins de l'organisation. Deal et Kennedy, 1982; Schein, 1985 (voir: Peterson, 1988, p. 254) mentionnent que les leaders utilisent des méthodes complexes et plus spectaculaires pour façonner les normes, valeurs, croyances et assomptions. Ces méthodes comprennent: (1) la structure de base de l'organisation; (2) les systèmes administratifs et les techniques; (3) l'espace physique et l'apparence (aspect); (4) les histoires, les mythes et les sagas; (5) les déclarations (disposition) formelles et philosophiques; (6) les cérémonies rituelles et les traditions et (7) le sacre et la célébration. Saphier et King (1985, p.67) eux suggèrent quatorze (14) normes qui donnent forme à une culture efficace de l'école: collégialité; appréciation; expérimentation; reconnaissance; haute attente; affection-célébration-humour; confiance; implication dans la prise de décision; support tangible; protection de ce qui est important; élargissements des connaissances de bases; traditions; honnêteté et communication ouverte. Lezotte (1985, 1992), il propose neuf assomptions stratégiques capables de changer la culture si elles sont transformées en réalité.

- (1)- la mission de l'école (l'enseignement et l'apprentissage);
- (2)- la responsabilité de l'école dans la mesure des résultats scolaires;
- (3)- l'équité au niveau de l'éducation;
- (4)- la décentralisation au niveau de l'école;
- (5)- la collaboration, «l'empowerment» ;
- (6)- le processus d'appropriation du pouvoir (doit insister sur la recherche et la description des pratiques efficaces comme une source important d'intrants pour changer l'école) ;
- (7)- l'actualisation des systèmes de transmissions pédagogiques;

- (8)- les habilités des administrateurs scolaires en tant que managers efficaces et leaders visionnaires efficaces;
- (9)- les résultats des élèves.

Ces assomptions, poursuit l'auteur, structurent et stimulent la vision des écoles efficaces. Selon l'auteur, le changement de la culture prend du temps, a tendance à se réaliser dans un «million de petites actions simples» et est clairement en croissance. Construite sur ces notions, admet l'auteur, l'amélioration de l'école peut-être décrite comme une succession continue d'adaptation croissante. Dans le cadre de la présente recherche, trois des neuf assomptions de Lezotte sont retenues. Le choix de trois assomptions s'explique par le fait que, dans la classification faite par l'auteur, ces trois assomptions semblent être essentielle dans le début du changement d'une culture de l'école. Parmi ses hypothèses figurent :

- (1)- la mission de l'école (l'enseignement et l'apprentissage);
- (2)- la responsabilité de l'école dans la mesure des résultats scolaires;
- (3)- la décentralisation au niveau de l'école.

2.3.1 Mission de l'école

«Prétendre aujourd'hui que l'école est d'abord le lieu des apprentissages pourrait prêter à sourire. N'est-ce donc pas là une évidence première? Sinon quelle pourrait bien être sa fonction essentielle?» (Astolfi, 1992, p.15).

Il peut paraître étonnant, en effet, de rappeler la raison même de l'existence de l'école, tellement cette réalité semble aller de soi. Toute organisation a une mission à accomplir; c'est à la fois sa raison d'être, sa finalité et sa référence. Dans un monde en perpétuel changement, une entreprise quelle qu'elle soit ne peut pas ne pas s'interroger sur les buts qu'elle poursuit et sur son orientation (Ethier, 1989, p.141).

La mission est un sujet de préoccupation de toute organisation soucieuse de son développement. Elle exprime le besoin de préciser l'orientation de l'organisation. Chaque organisation a ainsi une mission principale et il en est de même pour l'école. La mission globale de l'école apparaît semblable à celle d'un grand nombre d'institutions contemporaines qui mettent à la disposition des individus un ensemble de services

sollicités. Cependant, dans le cas de l'école, la mission est compliquée par plusieurs faits qui ne sont pas partagés par les autres institutions (Elmore, 1990, p. 161).

De l'avis de Legendre (1979, p.92), l'école a pour mission d'aider l'être humain à franchir des millénaires d'évolution afin de se rendre à l'avant-garde des savoirs et des habiletés possibles. De plus, son but est de fournir les outils nécessaires pour que l'éduqué puisse, toute sa vie durant, poursuivre sa quête de connaissances et le sens de son existence. Pour Laurin et al (1993) les écoles ont des buts différents mais le principe fondamental de toute école, sa mission est d'assurer une compétence académique fondamentale (Laurin et Jomphe, 1993, p.167). Selon Laurin (1993, p.14) l'école doit permettre à la fois l'égalisation des chances et la hausse des niveaux d'apprentissage et le développement des personnes tout en restant sensible aux besoins de la communauté avec une ouverture sur le monde. En effet, le système éducatif a la mission spécifique et irremplaçable d'aider les personnes à acquérir des compétences générales et des compétences professionnelles et de les attester (Laurin, 1993, p.21). Lezotte (1992) croit que dans le futur, plus que dans le passé, toutes les écoles auront à relever le défi de l'enseignement et de l'apprentissage de qualité comme leur mission principale. D'un point de vue historique soutient Lezotte (1992), l'école publique avait pour mission de servir les besoins de la société. Aujourd'hui, ces besoins se précisent et les écoles publiques sont chargées de trois missions fondamentales. Premièrement, l'école est supposée servir la communauté en tant qu'institution au service de la société. Deuxièmement, l'école est supposée servir la communauté en tant qu'institution qui trie, sélectionne les élèves et les prépare à assumer des rôles variés dans une société hautement stratifiée. Troisièmement enfin, les écoles sont supposées servir la communauté en tant qu'institution d'enseignement et d'apprentissage. Selon l'auteur, le processus de création des écoles efficaces demande aux écoles de faire de la mission d'enseignement-apprentissage leur principale mission institutionnelle (Lezotte 1992, p.4).

L'école est le lieu privilégié d'accès à l'éducation, elle est investie d'une mission, celle de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est dans cette perspective que l'abordent également Sergiovanni, Burlingame et Coombs (1980) lorsqu'ils font allusion aux rôles des administrateurs de l'éducation dans leur article «Educational governance and administration». Sergiovanni et ses collaborateurs (1980) mentionnent que les rôles de superviseur, de coordinateur de curriculum, de directeur, de superintendant et d'assistant principal sont au «cœur» de la mission de l'entreprise éducationnelle qui est l'enseignement-apprentissage (Sergiovanni, Burlingame et Coombs, 1980, p.295).

Steeple (1990) admet également la mission de l'école sous cet angle. Il la détermine comme étant la somme de trois constituantes: l'enseignement, la recherche et le service. Selon lui, l'une ou l'autre de ces constituantes reçoit une plus grande attention selon la taille et le type d'institution. La mission de l'école est l'un des éléments fondamentaux que l'école se doit de préciser selon les écrits. Boyer (1983, p.58) est de cet avis, lorsqu'il soutient qu'une école pour être efficace doit avoir une mission claire et vitale. Les administrateurs, les enseignants, les étudiants et les parents doivent avoir une vision partagée de cette mission et ensemble, essayer de l'accomplir. Cependant, il est essentiel de noter que quand bien même la mission de l'école est de donner à «chaque individu la possibilité de développer librement ses aptitudes et ses goûts» par l'enseignement et l'apprentissage, il n'est pas toujours facile de la préciser (Gasse, 1991, p.19). Selon Ethier (1985, p.31), les auteurs ont plus de difficultés à préciser la mission de l'école qu'à énumérer les conditions pour la réaliser. Ross (1980) considère que, pour que la mission d'une école soit précise, bien cernée et surtout admise par tous, il faut que tous les agents concernés, commissaires d'écoles, parents, autres citoyens, gestionnaires, enseignants et élèves contribuent à la définir. Pour Gray (1989, p.44) les leaders, dans une organisation doivent définir et communiquer la mission. Hallinger et Murphy. (1985, p.220) admettent qu'une dimension importante du rôle du directeur d'école en tant que manager est de définir et de communiquer la mission de l'école. La définition d'une mission mentionnent les auteurs, demande la communication de cette vision au personnel et aux étudiants de manière à ce qu'elle constitue un but partagé, relié en même temps aux diverses activités qui se tiennent dans les classes de l'école. Le rôle du directeur d'école dans la définition de la mission poursuivent-ils, implique de formuler les buts de l'école et de les communiquer de façon continue à toute la communauté de l'école. Ils définissent le processus de formulation de buts de l'école comme une fonction qui se rapporte au rôle du directeur d'école dans la détermination de domaines dans lesquelles le personnel de l'école pourra focaliser son attention et ses ressources durant une année scolaire. Par ailleurs, la communication des buts de l'école représente la fonction qui s'occupe de la façon dont le directeur de l'école communique l'importance des buts aux enseignants, aux parents et aux étudiants. Le directeur d'école peut s'assurer que l'importance des buts est compris par la discussion et le réexamen périodique de ces buts avec le personnel durant l'année scolaire, particulièrement dans le contexte pédagogique du curriculum et des décisions budgétaires.

Au regard des écrits, il ressort que l'enseignement et l'apprentissage comme mission prioritaire constitue une évidence pour les gestionnaires de l'école même si elle ne semble pas constituer un objet d'étude spécifique. Le Conseil supérieur de l'éducation (1993a)

rapporte que la gestion de l'école ne peut trouver sa légitimité et son sens que si elle inscrit ses actions dans une perspective de service à l'enseignement et à l'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation, 1993a, p. 27). C'est donc dire que la mission principale de l'école reste l'enseignement et l'apprentissage et elle doit être définie.

Hallinger et al.(1985, pp. 220-227) insistent sur l'importance de la définition de la mission de l'école. Ils rapportent que les études des écoles efficaces dans le domaine pédagogique admettent que le rôle «managérial» et pédagogique du directeur d'école peut être subdivisé en trois dimensions générales dont la définition de la mission, le curriculum de l'enseignement et le climat de l'école. Partant, Hallinger et son collaborateur (1985), à l'aide d'échelle de Likert, mesurent le comportement du directeur dans ces trois dimensions. Dans la dimension «définir la mission», les résultats de recherches rapportent que le directeur apparaît être actif au niveau de la performance. L'indice moyen au point de vue de la perception des enseignants est de 3.8 sur 5 pour la formulation des buts et de 3.7 sur 5 pour la communication des buts. Cela indique que les directeurs d'écoles ont fréquemment un rendement performant dans le comportement «définir la mission».

Il est essentielle de noter selon le Groupe innovation (1993) qu'aucune organisation ne peut progresser sans une mission clairement définie qui assurera la cohérence de ses efforts. Cette mission doit être transmise à tous les échelons afin de susciter l'adhésion de chacun aux objectifs qui en découlent. C'est à cette première condition, souligne le Groupe innovation, qu'une organisation peut mobiliser l'ensemble de son personnel en vue d'améliorer la performance (Groupe innovation, 1993, p. 18). Lefèvre (voir: Groupe innovation, 1993) propose dans son analyse sur la performance des organisations québécoises, dix (10) questions portant sur les différents aspects d'une mission clairement définie (voir tableau 4).

Les aspects d'une mission bien définie de l'organisation, que suggère Lefèvre, donne une ligne directrice permettant de saisir la mission de l'école qui, selon Boyer (1983), est d'aider les étudiants:

- (1)- à développer leur capacité de penser de façon critique et de communiquer efficacement à travers une maîtrise du langage;
- (2)- à apprendre à se connaître eux-mêmes et à connaître l'héritage humain et le développement du monde;

- (3)- à les préparer au milieu du travail et davantage au monde de l'éducation par un programme électif qui développe les aptitudes individuelles et l'intérêt;
- (4)- à accomplir les obligations sociales et civiques à travers l'école et le service communautaire.

Tableau 4

Différents aspects d'une mission clairement définie dans l'organisation

| | |
|--|----------------------------|
| 1. Votre organisation a-t-elle défini sa mission? | |
| - Oui, elle a été clairement et largement diffusée. | A <input type="checkbox"/> |
| - Oui, mais elle est vague et faiblement diffusée. | B <input type="checkbox"/> |
| - Non, mais elle songe à le faire sous peu. | C <input type="checkbox"/> |
| - Non. | D <input type="checkbox"/> |
| 2. Votre organisation s'assure-t-elle que sa mission et ses valeurs se traduisent concrètement dans ses activités courantes? | |
| - Oui, régulièrement, à l'aide d'un processus d'auto-évaluation, | A <input type="checkbox"/> |
| - Oui, à l'occasion, sans recourir à des mesures précises d'évaluation. | B <input type="checkbox"/> |
| - Rarement. | C <input type="checkbox"/> |
| - Jamais. | D <input type="checkbox"/> |
| 3. Votre organisation fait-elle des efforts particuliers pour définir, maintenir et faire partager ses valeurs? | |
| - Oui, des efforts conséquents qui lui ont permis de préciser ses valeurs. | A <input type="checkbox"/> |
| - Oui, des efforts occasionnels. | B <input type="checkbox"/> |
| - Non, ou très rarement. | C <input type="checkbox"/> |
| - Jamais. | D <input type="checkbox"/> |
| 4. Votre organisation fait-elle des efforts particuliers pour favoriser et maintenir la cohésion du personnel autour des ses valeurs? | |
| - Oui, des efforts conséquents qui ont renforcé de l'adhésion à ses valeurs. | A <input type="checkbox"/> |
| - Oui, des efforts occasionnels. | B <input type="checkbox"/> |
| - Non, ou très rarement. | C <input type="checkbox"/> |
| - Jamais. | D <input type="checkbox"/> |
| 5. Votre organisation s'assure-t-elle de mesurer concrètement l'adhésion du personnel à sa mission et à ses valeurs? | |
| - Oui, des instruments de mesure sont prévus à cette fin. | A <input type="checkbox"/> |
| - Oui, mais sans utiliser d'instrument de mesure précis. | B <input type="checkbox"/> |
| - Non, ou rarement et de manière informelle. | C <input type="checkbox"/> |
| - Jamais. | D <input type="checkbox"/> |
| 6. Jugez-vous que votre organisation alloue des ressources suffisantes à la recherche-développement, à l'innovation technologique et à l'amélioration des processus et méthodes de travail? | |
| - Oui. | A <input type="checkbox"/> |
| - Oui, malgré certaines lacunes. | B <input type="checkbox"/> |
| - Non, même si certains efforts sont faits en ce sens. | C <input type="checkbox"/> |
| - Non. | D <input type="checkbox"/> |

7. En matière de développement personnel des employés, quel énoncé décrit le mieux la situation qui règne au sein de votre organisation?

- Plusieurs moyens sont régulièrement mis en oeuvre en ce sens. A
- Cet élément est pris en compte à la requête des employés. B
- Il se concrétise par la formation professionnelle. C
- Il ne fait l'objet d'aucune attention particulière. D

8. En matière de formation des gestionnaires, quel énoncé décrit le mieux votre organisation?

- Des programmes de formation sont spécialement conçus à leur intention. A
- La formation est encouragée et soutenue financièrement, sans être planifiée. B
- Elle est encouragée mais laissée à l'initiative des gestionnaires. C
- Elle ne fait l'objet d'aucune mesure particulière. D

9. En matière de formation des employés, quel énoncé décrit le mieux votre organisation?

- Des programmes de formation sont spécialement conçus à leur intention. A
- La formation est encouragée et soutenue financièrement, sans être planifiée. B
- Elle est encouragée mais laissée à l'initiative des employés. C
- Elle ne fait l'objet d'aucune mesure particulière. D

10. Votre organisation alloue en moyenne combien de jours par année à la formation de chaque employé (journée de sept heures ou plus)?

- Plus de 10 jours. A
- Entre 5 et 10 jours. B
- Moins de 5 jours. C
- Aucun. D

adapté de Lefèvre (voir: Groupe innovation, 1993, p. 18)

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1993b), l'école est le lieu d'enseignement et d'instruction où l'on apprend, elle est le lieu d'éducation où l'on apprend à devenir une personne autonome, c'est le lieu d'insertion sociale où l'on apprend à être un citoyen responsable. L'école rend possible la cohérence des divers apprentissages et l'intégration des connaissances et des expériences chez les jeunes. Elle stimule chez les jeunes la découverte des valeurs personnelles et elle propose un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société (Conseil supérieur de l'éducation, 1993b, p. 32). Elle développe les compétences générales pour permettre aux individus d'assumer des rôles de citoyens, de se situer par rapport aux grandes questions humaines et de développer les compétences professionnelles pour qu'ils soient à même d'assumer leurs rôles en tant que travailleurs. Elle contribue également au développement des collectivités et de la société dans son ensemble sur les plans économique, social, culturel, politique et démocratique (Conseil

supérieur de l'éducation, 1993b, p. 40). Lezotte (1985) est de cet avis. Il admet trois missions fondamentales que l'école doit accomplir. Il considère que:

- (1)- L'école est supposée servir la communauté en tant qu'institution au service de la société;
- (2)- L'école est supposée servir la communauté en tant qu'institution qui trie, sélectionne les élèves et les prépare à assumer des rôles variés dans une société hautement stratifiée;
- (3)- L'école est supposée servir la communauté en tant qu'institution d'enseignement.

Réaffirmer la mission prioritaire de l'école (l'enseignement et l'apprentissage) n'éliminera jamais la nécessité de la définir. Cela peut sembler être une activité subsidiaire, mais en réalité, incontournable dans la réalisation d'une mission. Institution primordiale, l'école ne peut prétendre accomplir efficacement son rôle sans avoir une mission clairement définie. Hugues et Ubben (1989) considèrent que chaque école a besoin d'une direction et c'est le plan d'action définie qui permet l'amélioration et l'efficacité de l'école Hugues et Ubben (1989, p. 83). En effet, l'école comme toute autre organisation n'échappe pas à la définition de sa mission éducative. Cependant, elle doit également s'acquitter d'autres rôles comme celui de la responsabilité de l'école face aux résultats scolaires.

2.3.2 Responsabilité de l'école

La responsabilité est l'obligation d'une personne ou d'un groupe de répondre devant quelqu'un de ses actes et d'en assumer les conséquences (Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires, 1975, p.89). Selon Gray (1989) le professionnel est, par définition, responsable de son propre comportement et, l'évaluation a besoin de promouvoir plutôt que de diminuer ce sens de responsabilité. Pour Gray (1989), les pratiques d'évaluation sont de puissants indicateurs de la manière dont l'institution encourage ses membres à réaliser l'excellence (Gray 1989, p.47-48). C'est un processus qui détermine le mérite d'une activité, d'un programme, d'une personne ou d'un produit Joint Committee (voir: Gray, 1989, p.7). Boyer et Ewell (1988) la définissent comme un processus qui fournit l'information sur l'échec, le curriculum, le programme, les institutions. Cunningham (1971, p.47) considère que la responsabilité et l'évaluation ne sont pas synonymes même si la responsabilité est soutenue par l'évaluation.

La responsabilité joue un rôle essentiel dans la gestion administrative d'une organisation. C'est l'un des concepts les plus importants du vocabulaire de l'administration publique ou privée selon le Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires (1975). Elle revêt une variété de significations et de nuances qui en font un concept très complexe (Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires, 1975, p.89). Selon Browder (1971, p.1) le terme apparaît fréquemment dans les écrits avec trois sens. Le premier est une utilisation peu exigeante du terme en tant qu'un mot synonyme de «responsability» (responsabilité). Le second usage est plus exigeant, il propose une obligation de rendre compte des tâches confiées à l'individu. Le troisième sens apparaît dans la forme particulièrement définie d'un concept particulier en éducation «educational accountability» (responsabilité éducative). Ce troisième usage de la responsabilité évoque l'idée que les écoles et les éducateurs sont tenus responsables de ce qu'ils produisent comme résultats éducatifs, c'est-à-dire ce qu'apprennent les étudiants. L'auteur précise que la responsabilité des écoles doit se comprendre à la fois dans le sens de responsable (responsible) c'est-à-dire «accountable», et de responsable en terme d'autorité (answerable).

La responsabilité se présente sous deux formes dans les écrits de type américain. La responsabilité en terme de «accountability» et la responsabilité dans le sens de «responsability». Selon Lopez (1971), la responsabilité «accountability» réfère au mode selon lequel chaque membre d'une organisation doit rendre compte à quelqu'un pour quelque chose de spécifique en fonction d'un plan et selon un emploi du temps pour obtenir des résultats tangibles. La responsabilité «accountability» est intentionnelle donc assure que le comportement de chaque membre de l'organisation est largement fonctionnel. La responsabilité «accountability» est distincte de la responsabilité «responsability» du fait que cette dernière (responsability) est une composante essentielle de l'autorité qui ne peut être déléguée. C'est la responsabilité «responsability» du conseil de l'éducation qui assure l'efficacité de l'éducation des enfants dans la communauté. Les membres du conseil ne peuvent donner cette responsabilité «responsability» aux directeurs d'école et aux enseignants. Mais, ils peuvent rendre les enseignants et les directeurs d'écoles responsables «accountable» des effets tangibles de l'éducation (résultats obtenus) dont ils ont clairement définis les effets escomptés, et, fournir les ressources nécessaires pour les réaliser.

La responsabilité est un concept fondamental dans le domaine administratif. En éducation, elle semble avoir pris de l'ampleur durant ses dernières années avec les reformes de

l'éducation. selon Milstein (1993, p. 15), la responsabilité «accountability» permet d'établir une culture qui promeut la responsabilité «accountable», conduit à la responsabilité «responsability» et demande d'être responsable (answerable) de ses actions. La responsabilité constitue l'un des concepts les plus révolutionnaires et vraisemblablement celui qui ait résisté parmi les concepts associés à la restructuration.

Il est essentiel de noter que le terme de responsabilité «accountability» est récent dans le domaine de l'éducation. C'est une nouvelle expression de la théorie organisationnelle classique. Elle est de plus en plus utilisée par le conseil de l'école, les groupes de parents, les enseignants, les administrateurs et le public (Spencer, 1971, p.81). Browder (1971) rapporte que le terme responsabilité «accountability» apparaît aujourd'hui avec une fréquence croissante, particulièrement en éducation (Browder, 1971, p. iii). Avant que l'éducation ne s'accapare de ce terme et l'incorpore à sa propre terminologie, la responsabilité exprimait une relation avec les tenants de ces rôles qui donnent le contrôle aux institutions, les tenants du pouvoir et ceux qui ont le pouvoir formel de les déplacer. L'étendue de cette forme de responsabilité «accountability» incluait tout (Browder 1971, p.1).

Selon Cunningham (1971) nombreux sont ceux qui utilisent le nouveau concept de responsabilité «accountability». Pour la plupart des éducateurs, spécialement les administrateurs de l'éducation, ce terme de responsabilité «accountability» est nouveau mais le besoin d'être responsable «accountable» ne l'est pas (Cunningham, 1971, p.47). Briner (1971) considère que la première responsabilité des administrateurs est la responsabilité éducative c'est-à-dire «educational accountability» (Briner, 1971, p.79). En effet, comme le mentionne certains auteurs, la première responsabilité des administrateurs scolaires et de l'école est la responsabilité éducative. Lezotte (1992) partage cette vision de la responsabilité des institutions. Selon lui, dans le futur plus que dans le passé, l'école sera tenue responsable (accountable) des résultats mesurables. Par ailleurs, l'auteur rapporte que l'appel à la responsabilisation a eu un impact majeur sur l'école publique durant ces deux dernières années. C'est un grand mouvement qui demande aux écoles d'être plus responsables des résultats. En ce moment, poursuit l'auteur, il y a peu d'indications que la pendule se soit rabattue dans l'autre direction. Néanmoins, une plus grande demande des preuves de résultats se fait ressentie. L'auteur considère que s'il est accepté que cette tendance se poursuive comme étant la «nouvelle vérité» à laquelle les écoles devront répondre alors cette importante question devra être posée comme suit: Pour quels résultats ou conséquences l'école serait-elle tenue

responsable?. Selon l'auteur, la norme serait: est-ce que nos étudiants apprennent ce que nous leur enseignons dans nos programmes scolaire? Cela constitue la responsabilité dont l'école devra faire la preuve. Pour Lezotte (1992), si les écoles vont vers cette norme, un changement majeur devra être fait à la mesure des écoles efficaces. Les écoles devront être moins dépendantes des normes de résultats d'examens standardisés et en même temps accroître leur curriculum et les mesures de références critériées de la maîtrise des élèves. Selon lui, si les écoles tiennent sérieusement compte des suggestions de curriculum et des mesures de références critériées, les enseignants et administrateurs auront une large vue des résultats de l'enseignement. Lezotte (1992) rapporte que les chercheurs des écoles efficaces ont été critiqués dans le passé parce que leur recherche utilisaient les tests standardisés papier-crayon comme mesure de l'efficacité de l'école. Cette critique est à la fois exacte et injuste selon Lezotte (1992). Pour lui, les chercheurs de ses écoles ont étudié les écoles telles qu'ils les ont trouvées. Mais, il est vrai aussi que ces écoles ont principalement eu tendance, de temps à autre, à mesurer les résultats des élèves sur la base équitable de test de référence normatif. Le point le plus important à retenir, selon Lezotte (1992), est que le processus des écoles efficaces ne fait aucun jugement sur ce qui est accepté comme étant la preuve de la maîtrise de l'élève mais il met l'accent sur le fait que les écoles devront évaluer les résultats de manière juste et appropriée. L'auteur conseille vivement aux écoles de construire leur propre mesure et de l'ajuster à l'évaluation de leur succès avec leur propre curriculum et leurs buts.

La responsabilité de l'école, telle que la conçoit Lezotte (1992), est reprise par certains auteurs. Hallinger, Murphy et Hausman (1991, p.3) affirment que les récentes initiatives de réformes ont exclusivement mis l'accent sur les faiblesses du système éducatif, les standards éducatifs serrés, la nécessité des éducateurs de travailler avec ardeur et le développement de méthodes plus efficaces pour tenir les écoles responsables de leur résultats. Dans son étude sur les écoles efficaces des zones urbaines, Edmons (1979, p.22) recommande fortement, à partir de ses conclusions de recherches, que toutes les écoles soient tenues responsables d'un enseignement efficace, fondamental aux habiletés scolaires de tous les enfants. Mc Cormack et Kritek (1982, p.21) admettent que le fait de tenir les directeurs responsables des résultats peut être un facteur clé du succès d'un programme et cela fut le cas du projet de «Milwaukee's Rise» (Rising to Individual Scholastic Excellence) qui implique les écoles à bas revenu. Par ailleurs, Murphy et Louis (1994) rappellent que Clinton et les autres gouverneurs ont suggéré dans le rapport N.G.A (National Governors Association) un nombre de voies selon lesquelles les directeurs d'écoles pourraient être tenus responsables de ce qui se passe dans leur école. Selon eux,

un rapport de l'organisation pour le développement et la coopération économique spécifique que les directeurs d'écoles sont responsables de ce qui suit:

- (1) - établir les objectifs de qualité et fournir des moyens pour les atteindre;
- (2) - contrôler la mise en œuvre des stratégies appropriées;
- (3) - mener l'évaluation de performance en association avec les écoles visées.

Se demandant pour quels résultats les éducateurs devraient être tenus responsables, Barro (1971, p.36) avance qu'idéalement, un système scolaire et ses constituantes devraient être tenus responsables des performances dans trois domaines:

- (1) - la sélection des objectifs exacts et leur assignation de priorités adéquates;
- (2) - la réalisation tous les objectifs implicites;
- (3) - l'évitement des effets défavorables involontaires sur les élèves.

Barro (1971) considère que si les éducateurs sont tenus responsables des résultats éducatifs, cela maintiendra les changements favorables dans les performances professionnelles qui auront lieu et, ceux-ci se refléteront sur les résultats scolaires et sur l'amélioration des attitudes des élèves et favoriseront généralement de meilleurs résultats éducatifs (Barro, 1971, p.361). Évoquant la question de la responsabilité des écoles, des enseignants et des parents, Reavis et Griffith (1992) rapportent que la demande de nouvelles définitions d'apprentissage, d'enseignement et de discipline des élèves, suggère que les nouveaux standards de responsabilité doivent être disponibles. Selon eux, le «cœur» c'est-à-dire l'élément fondamental du mouvement de restructuration est basé sur la croyance selon laquelle l'école est vraiment tenue responsable de ses résultats, alors elle doit avoir la flexibilité de développer son propre programme (Reavis et Griffith, 1992, p.83). Ils admettent également que si l'amélioration de l'éducation est conditionnée à la responsabilité, plusieurs facteurs doivent changer. Premièrement, l'école doit, en réponse à la communauté, identifier un ensemble de buts, définir clairement ses objectifs et indiquer comment elle entend les rencontrer. À ce niveau, les parents peuvent décider s'ils pensent que les objectifs formulés mènent aux buts identifiés par la communauté et si les processus inventés conduisent à l'atteinte de ses objectifs. Ensuite les écoles doivent identifier les mesures qu'elles devront utiliser et juger du degré auquel elles rencontrent leurs objectifs (Reavis et Griffith, 1992, p.175).

La responsabilité de l'école semble être un aspect fondamental du processus éducatif. Les écrits montrent le besoin de cette responsabilité. Cependant, ils ne démontrent pas tous clairement ce en quoi l'école doit être tenue responsable des résultats. Les éléments qui ressortent de la littérature sur la responsabilité de l'école face aux résultats peuvent s'articuler autour de trois grands axes; l'école doit

- (1)- avoir la flexibilité de développer son propre programme;
- (2)- identifier les buts, définir clairement les objectifs et fournir les moyens de les atteindre;
- (3)- identifier les mesures à utiliser et mener l'évaluation de la performance en rapport avec ces buts et objectifs.

Ces éléments se résument dans le modèle d'«accountability» que propose Lucier (1977) pour qui, la responsabilité de type «accountability» est une réalité qui est destinée à s'inscrire en permanence dans l'entreprise éducative (voir figure 8). D'abord conçu pour l'«accountability» des programmes d'enseignement, souligne l'auteur, ce modèle peut s'étendre à divers secteurs de l'activité institutionnelle. Pour en faire une démarche d'«accountability», il suffit:

- (1) - d'identifier les objectifs du programme de l'école et de déterminer les critères d'évaluation en rapport avec les objectifs du programme;
- (2) - d'organiser des activités d'apprentissage et d'enseignement
- (3) - de procéder à l'évaluation du programme.

Par ailleurs, Barro (voir: Hastings, 1971) voit la décentralisation de la prise de décision de la commission scolaire au niveau de l'école comme une approche de la responsabilité l'«accountability». Selon lui, le changement de l'autorité devrait accroître une réceptivité professionnelle plus grande face aux conditions locales et aux besoins, et faciliter une initiative plus grande au niveau de l'école (Barro, voir: Hastings, 1971, pp. 13-14).

La responsabilité de l'école est un élément fondamental du processus éducatif. Cependant, il lui faut adjoindre le phénomène de la décentralisation pour espérer modifier la culture de l'école.

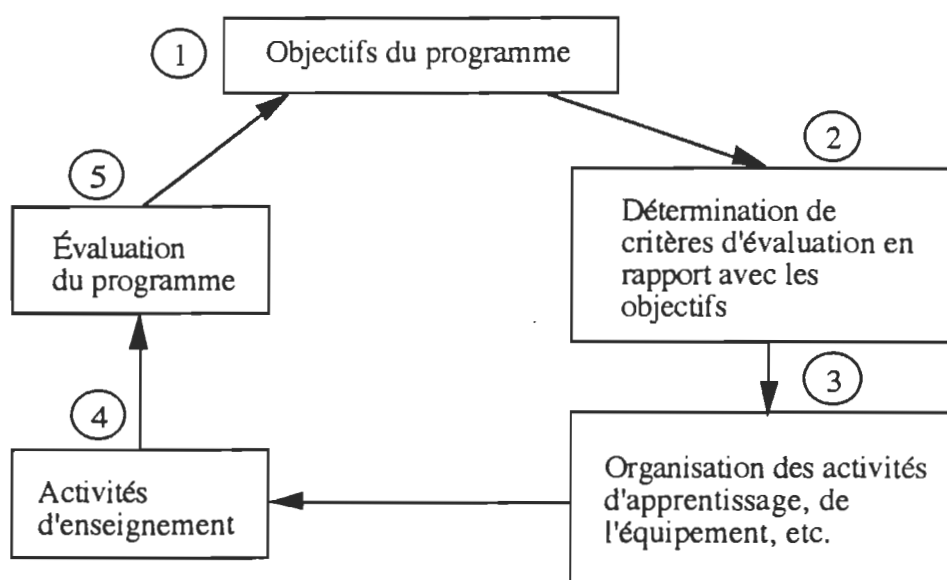


Figure 8. Modèle d'«accountability», adapté de Lucier, P. (1977, p. 35).

2.2.3 La décentralisation au niveau de l'école

Introduction

«La décentralisation est le processus par lequel des attributions relevant d'un organisme dit central sont confiées à des unités autres que cet organisme, mais qui relèvent d'une façon ou d'une autre de cet organisme» (Brassard et Ouellet, 1983, p. 12).

Mintzberg (1982) accorde deux significations fondamentales au terme «décentralisation». La décentralisation verticale qui touche la délégation de pouvoirs de décision (pouvoir formel) depuis le sommet stratégique vers le bas de la ligne hiérarchique et la décentralisation horizontale qui s'intéresse au transfert du pouvoir en dehors de la ligne hiérarchique et appartient au domaine du pouvoir informel. Il donne à la décentralisation un troisième sens qui résume la dispersion physique des services. Cependant, il précise que ce sens a pour effet d'ajouter à la confusion et n'a rien à avoir avec le contrôle (Mintzberg, 1982, p. 177). Le processus de contrôle de la décision constitue un aspect fondamental dans la décentralisation de la prise de décision. Mintzberg (1982) admet qu'un processus de décision est décentralisé lorsque le décideur ne contrôle que le choix. C'est le moins qu'il puisse faire pour être appelé décideur selon lui. Dans la hiérarchie de l'organisation, il perd du pouvoir au profit de ceux qui, à côté de lui, recueillent l'information et le conseillent; au profit de ceux qui, au-dessus de lui, autorisent sa décision; et au profit de ceux qui, au dessous de lui l'exécutent. Le schéma de Paterson repris par Mintzberg (1982, p. 179) permet de comprendre ce processus de décision (voir figure 9).

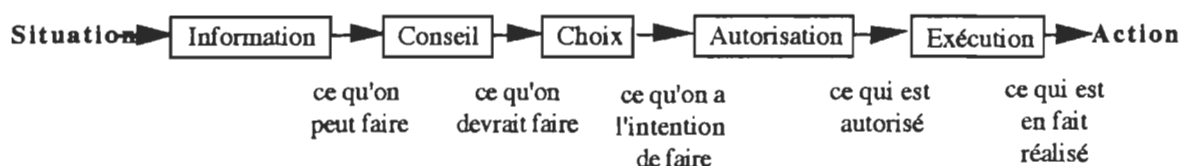


Figure 9. Continuum du contrôle sur le processus de décision, adapté de Mintzberg, H. (1982, p. 179).

La décentralisation et la prise de décision semblent être deux concepts inexorablement liés dans la théorie des organisations. Selon Mintzberg (1982), la structure d'une organisation est dite centralisée quand tous les pouvoirs de décision se situent à un seul point dans l'organisation, à la limite dans les mains d'un seul individu et elle est décentralisée lorsque le pouvoir est dispersé entre de nombreuses personnes (Mintzberg, 1982, p. 173). Ethier (1989) considère que la décentralisation ne devient vraiment significative et concrète que lorsque l'accent est mis sur son aspect essentiel: la décision. Pour lui, la façon dont le pouvoir de décision est réparti dans une organisation mesure le degré de centralisation ou de décentralisation de celle-ci.

2.2.3.1 Le concept de décentralisation de l'école

Le débat sur le concept de décentralisation n'est pas nouveau en éducation. Cependant, il a pris de l'ampleur durant ces dernières années avec le mouvement de réformes des écoles. Caldwell (1990) soutient que les récentes recherches sur l'efficacité et l'amélioration des écoles fournissent un support à la tendance de décentralisation et à l'émergence de la gestion de l'école par la base (Caldwell, 1990, p. 316). Selon Hess (1993), les récents efforts de décentralisation trouvent leur origine dans deux recherches traditionnelles. Durant les années 1970 et 1980, des chercheurs ont identifiés les écoles individuelles qui pourrait être considérées comme «efficaces», particulièrement celles qui sont efficaces avec une clientèle d'élèves socialement et économiquement désavantagée. Un second effort de recherche examinait les conditions sans lesquelles les innovations éducationnelles furent implantées avec succès. Le mouvement de décentralisation de 1980, reçoit une impulsion avec les actions locales de l'union des enseignants affiliée à la Fédération américaine des enseignants (AFT). En 1983, l'union des enseignants de Hammond propose de réécrire son contrat avec le système scolaire afin de créer au sein de toutes les écoles une équipe-école d'amélioration qui partagerait la prise de décision avec le directeur d'école dans le recherche de l'amélioration des écoles publiques. Cette initiative poursuit Hess (1993), reçu une plus grande visibilité, lorsqu'elle fut adoptée par l'école publique du comté de Dade, la quatrième école du système scolaire américain (Hess, 1993, pp. 66-67).

La décentralisation est le mouvement qui ramène le pouvoir de prise de décision de l'organe de décision à la base (Morphet, Hohns et Reller, 1974, pp. 346-347). Dans le système scolaire, elle permet de donner au conseil scolaire une capacité de réaliser des

progrès immédiats dans les écoles en établissant des politiques qui distribuent le pouvoir vers le bas (Bailey, 1991, p. X). Durant cette dernière décennie, la décentralisation est devenue une question importante dans la politique éducative. Elle tente d'améliorer l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage par la restructuration à l'intérieur de la commission scolaire de sorte que le personnel enseignant et administratif acquiert une plus grande autonomie.

Brown (1991, p. 107) admet qu'elle offre aux écoles une perspective d'amélioration afin que celles-ci puissent mieux servir les besoins des enfants qui apprennent à l'intérieur de ces écoles. Drake et Roe (1994) considèrent qu'une grande décentralisation peut apporter, dans les écoles, une étroite collaboration des individus qui leur permette de prendre des décisions qui affectent immédiatement les domaines professionnels et fournissent l'occasion aux responsables d'avoir un impact raisonnable sur le processus de prise de décision. La décentralisation comporte plusieurs significations, mais le sens le plus utilisé dans les organisations est celui de la dévolution (décentralisation) de l'autorité de prise de décision de la commission scolaire au niveau de l'école (Brown, 1994, p. 11).

La décentralisation de la prise de décision

Certains auteurs considèrent la décentralisation comme un phénomène essentiel au fonctionnement de l'école. Doyle et Tetzloff (1992) affirment que la décentralisation de la prise de décision dans une école améliore l'enseignement et l'apprentissage (Doyle et Tetzloff, 1992, p. 11). Lezotte (1992) croit que cette décentralisation de la prise de décision est indispensable à l'école. Pour lui, la prise de décision sera d'autant plus décentralisée que l'école en tant qu'entité sera reconnue comme le centre de production de l'éducation publique au-delà des sept (7) dernières décennies qui est l'histoire de la centralisation. Évidemment, les prises de décision, tenant compte des résultats attendus et du processus de prescriptions se sont éloignées des classes et de l'école vers le bureau central, les ministères de l'état et même le niveau fédéral. Lezotte (1992) mentionne que dans le secteur privé, les leaders agissent en fonction du principe selon lequel la prochaine augmentation de la productivité au sein de leur organisation ne sera évidente que si les mécanismes de prise de décision reviennent à la base. Elle espère que les organisations du secteur public, comme l'école, verront rapidement les vertus de cette stratégie. Waterman (1987), affirme que les personnes qui occupent des postes stratégiques pour améliorer la productivité dans une organisation sont celles qui font le travail de cette organisation. Les

clés sont la participation et la décentralisation. La décentralisation, poursuit l'auteur, ne devrait pas être interprétée par les autorités étatiques ou locales comme une abdication de leur responsabilité. Les autorités légitimes ont un devoir de clarifier et de donner la direction aux écoles. Ceci étant, l'état et les autorités locales ont une responsabilité d'articuler clairement les buts et les priorités des écoles et de faire comprendre ce qu'ils acceptent comme progrès vers ces buts. Partant, on devrait donner à chaque unité de l'école la liberté quant à la façon dont les ressources disponibles seront utilisées pour atteindre les résultats voulus. En effet, comme le préconisent certains auteurs, de plus en plus de liberté semble être accordée aux écoles dans le processus prise de décision.

Hess (1993, p. 67) mentionne que les deux dernières décennies du 20^e siècle ont connu un intérêt extraordinaire pour l'éducation publique à la fois au États-Unis et dans d'autres pays du monde. Deux thèmes rivaux ont été présents dans de nombreux efforts visant à changer l'instruction publique: grande centralisation et grande décentralisation. Ces deux thèmes ont été avancés au même moment. Ainsi, à la fois en Grande-Bretagne et aux États-Unis, il y a eu un mouvement vers l'établissement de buts, d'objectifs et de standards nationaux portant sur ce que les enfants devraient connaître, la durée de leur cursus scolaire dans les écoles publiques, la pratique de l'enseignement et les moyens permettant de tenir les écoles responsables. À la même période, à la fois dans ces deux nations, il y a eu un effort concerté visant à déplacer la prise de décision vers l'école et de décentraliser les pratiques de prise de décision.

Brown (1991, p. 15) soutient que de nombreuses organisations sont déjà décentralisées dans une certaine mesure à moins que le dirigeants de ces organisations soient des dictateurs. Prenant l'exemple des commissions scolaires, il admet que, lorsque celles-ci sont décentralisés horizontalement, toute prise de décision se fait en accord avec le centre administratif de la commission scolaire. Le commissaire scolaire ne prend pas seul les décisions mais délègue l'autorité à ses directeurs, aux superviseurs, aux coordonnateurs et à d'autres spécialistes. Tel est le cas pour plusieurs commissions scolaires en Amérique du Nord. Selon Brown (1991), une autre façon de décentraliser est de distribuer l'autorité de prise de décision verticalement (du haut vers le bas) dans l'organisation. Cependant, reconnaît l'auteur, plusieurs commissions scolaires ne permettent pas aux écoles ce genre de pouvoir. Elles allouent des ressources aux écoles sous une forme particulière (nombre d'enseignants, quantité d'équipement) et considèrent que l'école ne doit pas avoir la latitude de les modifier.

Le concept de décentralisation de la prise de décision est vu dans les organisations comme un moyen de fournir des services au public de manière efficace et efficiente. Dans le domaine de l'éducation, il semble être un des aspects caractéristiques de la restructuration scolaire. Murphy (1991) affirme qu'aucun élément de la restructuration scolaire n'a reçu plus d'attention que la question de la décentralisation de l'autorité de l'école. Peterson et Warren (1994) soulignent que la décentralisation et le partage de la prise de décision sont quelques-unes des approches les plus courantes de la restructuration (Peterson et Warren, 1994, p. 221). Selon eux, l'un des plus fréquents aspects de la restructuration (la décentralisation) exige la transformation de la direction pour que davantage de décisions soient décentralisées vers les écoles (quelquefois appelé gestion de l'école par la base) et que plus d'autorité décisionnelle soit partagée avec les enseignants et, occasionnellement, avec les parents. Pour eux, ces aspects de la restructuration visent à améliorer le fonctionnement des écoles mais pourrait affecter l'environnement micropolitique des écoles et des rôles du directeur d'école (Peterson et Warren, 1994, p. 219). La décentralisation est l'une des caractéristiques de la restructuration et, partant, se trouve au centre de la problématique éducationnelle. Murphy (1991, p. 14) souligne que la restructuration scolaire est caractérisée par une grande décentralisation, un haut degré de différenciation interne et des unités de travail plus autonomes.

Brown (1991, p. 21) considère que la décentralisation est une part du phénomène de restructuration qui implique un changement pédagogique, un changement du curriculum et une modification significative de la profession d'enseignant. Selon lui, la décentralisation (decentralization) est elle-même la décentralisation de l'autorité (devolution of authority) et la gestion de l'école par la base (school-based management) signifie que l'école prend des décisions sur les questions clés qui l'affectent. L'auteur emploie de manière interchangeable les termes de décentralisation et de gestion par la base. Il fait également remarquer que de nombreux auteurs utilisent des termes similaires de gestion de l'école par la base tels que «school site management» et «school based budgeting». Par ailleurs, la gestion de l'école par la base est un concept qui est souvent utilisé en rapport avec celui de la décentralisation. De nombreux écrits traitant du thème de décentralisation de la prise de décision de l'école l'assimilent au thème de la gestion de l'école par la base pour lequel de nombreux termes existent en anglais: «school-based decision making», «site-based management» (Short, 1991).

2.3.3.2 La gestion de l'école par la base

Barnes (1989, p. 23) note que c'est la convergence des théories du développement organisationnel, avec l'effort de décentralisation des écoles, qui conduit au mouvement initial de la gestion de l'école par la base.

Selon Hansen (1990 voir: Barnabé, 1992, p. 3), l'idée de la gestion décentralisée vers les écoles est de plusieurs façons une renaissance du concept de décentralisation mis de l'avant au cours des années 1960. White (1991 voir: Barnabé, 1992) admet que les partisans de la gestion décentralisée vers les écoles croient que le mouvement actuel est différent. Selon eux, les essais précédents de décentralisation visaient à remplacer une forme de bureaucratie par une autre en évitant de transférer le pouvoir aux écoles (White, 1991 voir: Barnabé, 1992, p. 8). La nouvelle gestion décentralisée vers les écoles, poursuivent David, Purkey et White (voir: Barnabé, 1992) diffère des efforts précédents de décentralisation parce qu'elle change complètement l'organisation d'une commission scolaire et de ses écoles et restructure la plupart des rôles du personnel d'une commission scolaire.

La gestion de l'école à la base trouve ses origines dans le mouvement de décentralisation de la restructuration des écoles, même si certains auteurs semblent croire qu'elle pourrait présenter quelques dissemblances avec le concept de décentralisation. Caldwell (1990) note que la gestion de l'école par la base a une histoire plus longue que ce qui est proposé dans les initiatives récentes du mouvement de restructuration. Pour l'auteur, la tentative la plus complète de la gestion de l'école par la base a eu lieu en Californie et en Floride (Caldwell, 1990, pp. 305-306). Par ailleurs, souligne David (1989, p. 45), le comté de Dade, en Floride, fait les manchettes des journaux avec son projet de gestion de l'école par la base «school-based management/shared decision-making». La commission scolaire du comté de Montgomery, dans le Maryland, a approuvé un plan similaire pour le printemps 1989. L'auteur souligne que la liste continue et que la gestion de l'école par la base est rapidement devenue la pièce maîtresse de la vague actuelle de réforme (David, 1989, p. 45).

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

La gestion de l'école par la base est un phénomène récemment redécouvert dans le domaine de l'éducation aux États-Unis (Short, 1992, p. 272). Quoique l'idée ne soit pas nouvelle, la gestion de l'école par la base fut proposée en 1970 comme moyen de compenser l'autorité excessive de l'état, la centralisation du financement par le dynamisme et l'équité dans les finances de l'école dont on fait désormais appel (Guthrie, 1986, p. 309). Lindelow (1981, p. 1) croit que la gestion de l'école par la base constitue en grande partie une réaction à ce que les éducateurs ont perçu comme une centralisation à outrance du pouvoir à l'intérieur des écoles. Selon Bacharach (1990), le courant de la gestion de l'école par la base s'est largement développée en réaction à l'esprit de centralisation de la première vague de réforme (Bacharach, 1990, p. 540). Les fondements de la gestion de l'école par la base ont été décrits pour la première fois par le groupe de la commission de Fleischman de New-York. Miles (voir: Barnes, 1989, p. 23) rapporte qu'en 1972, l'état de New-York convoquait une commission sur l'éducation chargée de recommander de nouvelles structures de gestion de toutes les écoles de son système scolaire. Ce groupe d'étude connu sous le nom de «commission Fleishman» est accrédité comme étant le premier à avoir utilisé le terme de gestion de l'école par la base (school-site management). Le groupe d'étude recommanda que plusieurs décisions en éducation concernant le curriculum, les budgets et le personnel soient prises au niveau de l'école. Ainsi, au début des années 70, les premières initiatives de gestion de l'école par la base attirèrent l'attention de tout le monde aux États-Unis. En 1974 des programmes de gestion de l'école par la base furent implantés à divers degré en Californie (Miles voir: Barnes, 1989, p. 23). Dans les années 70, la législation de l'État de la Floride engage des actions conçues pour transférer l'autorité de prise de décision au niveau de l'école. (Lindelow, 1981, p. 16). Selon Lindelow, la gestion de l'école par la base a pu être implantée en Floride et en Californie parce que la législation de ces états encourageait la décentralisation de certains aspects de la gestion de l'école. D'autres états des États-Unis et provinces du Canada ont également suivi ce mouvement de gestion de l'école par la base.

Il faut retenir avec David (1989) que dans les années 60 et 70, certaines formes de gestion de l'école par la base, habituellement appelée décentralisation, et «school-site budgeting» ont connues une vague de popularité. Ces formes de gestion furent adoptées afin de donner un pouvoir politique aux communautés locales, d'accroître l'efficacité administrative ou de compenser l'autorité de l'état. À partir de 1980, les raisons de centrer l'attention sur la gestion de l'école par la base sont différentes. La gestion de l'école par la

base est implantée aujourd'hui dans les écoles afin d'apporter, en éducation, des changements pratiques significatifs: donner «l'empowerment» au personnel de l'école afin de créer des conditions qui facilitent l'amélioration, l'innovation et la croissance professionnelle continue au sein des écoles. L'historique de la gestion de l'école par la base pourrait se résumer en deux étapes: l'étape 1 correspond aux premiers efforts de décentralisation du système éducatif des années 60 et 70; l'étape 2 a débuté avec les années 80 et continue de nos jours. Pour Cohen (1988), David (1989) (voir: Wohlstetter, 1992, p. 530), cette deuxième étape comprend les récentes réformes de gestion de l'école par la base qui décentralisent les prises de décisions vers l'école et visent à amener des changements pratiques en éducation dans le domaine de l'apprentissage des étudiants.

Le concept de la gestion de l'école par la base semble véhiculer à lui seul de nombreux contenus notionnels tels que «l'empowerment», la décentralisation, la prise de décision. Qu'en est-il exactement de sa définition?

2.3.3.2.2 Définition de la gestion de l'école par la base

La gestion de l'école par la base est un processus qui vise à décentraliser les pouvoirs de décision. Comme le souligne Gorton et al. (1988), c'est un modèle de décentralisation des pratiques de gestion des écoles qui place l'autorité première et la responsabilité de la prise de décision au niveau de l'école (Gorton et al. 1988, p. 229). Elle offre l'espoir à l'école d'être meilleure à travers l'implantation et l'engagement des enseignants et des parents aux décisions de l'école. C'est un processus qui permet un plus grand pouvoir de décision au niveau de l'école dans des domaines reliés à l'enseignement, au personnel, au budget et aux politiques impliquant une foule de personnes intéressées par les décisions prises dans une école (Herman, 1991, p. vi). Certains auteurs la définissent comme une débureaucratization du contrôle des écoles Guthrie (1986), Lindelow (1981) voir: Barnabé, 1992, p. 2. D'autres la considèrent comme une prise de décision participative à l'intérieur des écoles Cairns, Molbery et Zander (1983); Conley et Bacharach (1990) (voir: Barnabé, 1992, p. 2). Certains l'admettent également comme une façon d'accroître le pouvoir et l'influence des parents des citoyens sur la prise de décision au niveau de l'école (Marburger, 1985 voir: Barnabé, 1992). Pierce (1980) la définit comme un «système de prise de décision de l'école dans lequel le directeur d'école, les enseignants et les parents ont tous une part dans les prises de décisions» (Pierce, 1980, p. 21).

Le concept de la gestion de l'école par la base ne présente pas de définition universelle. Plusieurs contenus lui sont assignés. Cependant, deux éléments caractéristiques ressortent des définitions présentés par des auteurs comme Clune et White (1988) et par Lindelow (1981) (voir: Murphy, 1992, p. 37) qui insistent sur le transfert d'autorité au niveau de l'école. La définition de Malen, Ogawa et Kranz (1989) (voir: Murphy, 1991, p. 37) met l'accent sur la décentralisation structurelle. Clune et al (1988 voir: Murphy, 1991, p. 37) définissent la gestion de l'école par la base comme un système désigné pour améliorer l'éducation par l'accroissement de l'autorité des acteurs au niveau de l'école. Lindelow (1981, p. 1) pour sa part la définit comme étant un système d'administration dans lequel l'école est la première unité éducative de prise de décision. Malen et al (voir: Murphy, 1991, p. 37) considèrent que la gestion de l'école par la base peut être vue conceptuellement comme une modification des structures de la direction, comme une forme de décentralisation qui identifie les écoles individuelles comme l'unité première d'amélioration et compte sur la redistribution de l'autorité de prise de décision comme moyen premier à travers lequel les améliorations pourraient être stimulées et soutenues.

La gestion de l'école par la base est un processus complexe. Les définitions que proposent les auteurs pour la cerner, s'accordent sur deux caractéristiques essentielles: le transfert de l'autorité (décentralisation de l'autorité) et la décentralisation structurelle.

2.3.3.2.3 Les caractéristiques de la gestion de l'école par la base

La décentralisation structurelle

La décentralisation structurelle est une stratégie utilisée habituellement dans les grandes commissions scolaires lourdement centralisées (Murphy, 1991, p. 37). Selon Murphy (1991), elle implique généralement le démantèlement de larges organisations en des organisations plus petites et plus responsables (Murphy (1991, p. 38). Ces changements structurels poursuit, Sickler (1988 voir: Murphy, 1991) s'accompagnent d'une réduction à la fois du nombre de niveaux dans la hiérarchie et du nombre des cadres moyens (Sickler, 1988 voir: Murphy, 1991, p. 38). Cette décentralisation structurelle modèle la société moderne et la flexibilité du conglomérat dans laquelle le contrôle central des domaines essentiels et stratégiques est conservé et la liberté entrepreneuriale donnée aux unités opérationnelle (Beare, 1989 voir: Murphy, 1991, p. 38). La décentralisation structurelle pourrait correspondre à cette décentralisation politique dont parle Parker (1979, voir:

Allen, 1991, p. 29). Elle concerne la distribution du pouvoir et le partage des fonctions de «school board», de «district superintendent» et de «central district office» avec le directeur d'école, les enseignants et les élèves.

Le transfert de l'autorité

Le transfert de l'autorité est le concept fondamental de la gestion de l'école par la base (Murphy, 1991, p. 38). Elle correspond à ce que Parker (1979 voir: Allen, 1991, pp. 28-29) appelle la décentralisation administrative qui est le transfert de l'autorité des commissions scolaires aux écoles dans des fonctions telles que le budget, le personnel et le curriculum. Selon Parker (1979 voir: Allen, 1991), le transfert du pouvoir de la prise de décision aux écoles est le principe fondamental de la gestion de l'école par la base et le noeud de cette gestion est la décentralisation. Lindelow (1981) considère également que ce changement de l'autorité de prise de décision de la commission scolaire au niveau de l'école est au coeur du concept de la gestion de l'école par la base (Lindelow, 1981, p. 3). De nombreux écrits mentionnent l'importance du transfert de l'autorité dans le concept de la gestion de l'école par la base. Murphy (1991, p. 38) souligne que ce transfert d'autorité génère des bénéfices tels que «... l'accroissement des intérêts pour l'équité» (Mojkowski et Fleming, 1988 voir: Murphy, 1991), des «... programmes éducatifs consistants et de meilleurs rendements scolaires» (Lindquist et Muriel (1989); Mojkowski et Fleming (1988) voir: Murphy, 1991) et «une plus grande satisfaction du personnel de l'école» (Lindquist et Muriel, 1988 voir: Murphy, 1991). Le transfert de l'autorité occupe une place primordiale dans le gestion de l'école par la base. Cependant, il faut adjoindre le partage de la prise de décision. David (1989) voit dans la gestion de l'école par la base, deux dimensions; l'autonomie et le partage de la prise de décision qui définissent l'essence même du concept. Pour lui, «school-based management = autonomy + shared decision making».

L'autonomie de l'école

À ce niveau, l'école est la principale unité de prise de décision et son corollaire, la décision, devrait être prise au niveau le plus bas possible (Smith et Purkey, 1985 voir: David, 1989, p. 46). David (1989) considère que la délégation de l'autorité de la commission scolaire aux écoles est la colonne vertébrale de la gestion de l'école par la base

et, sans autonomie, le partage de la prise de décision au sein de l'école a peu de signification. Selon lui, les analystes de la gestion de l'école par la base décrivent l'autonomie comme l'autorité de prise de décision dans trois domaines: le budget, le personnel et le curriculum. Murphy (1991, p. 47) partage également ce point de vue. Il admet que la décentralisation de l'autorité au niveau de l'école signifie que plusieurs des décisions qui étaient historiquement prises par l'état ou les commissions scolaires le sont maintenant par le personnel de l'école, les parents, quelquefois les élèves et les citoyens. Selon lui, quand les stratégies de décentralisation telles que la gestion de l'école par la base, et «l'empowerment» des enseignants sont employées, les acteurs au niveau des écoles obtiennent une autonomie considérable dans cinq domaines opérationnels de l'éducation, dont trois ont reçu une attention particulière: le budget, le personnel et le curriculum. Brocato (1991) se situe dans le même ordre d'idée, il affirme que les écrits sur la gestion de l'école par la base réfèrent trois domaines dans lesquels la prise de décision est partagée: le budget, le personnel et le curriculum. Lindelow (1981) admet également que les décisions en rapport avec le budget, le personnel et le curriculum peuvent effectivement être décentralisées tandis que celles portant sur les services de soutien comme les opérations de traitement, de transport, d'entretien et d'entreposage restent centralisées (Lindelow, 1981, p. 58). En effet, comme le mentionnent les différents auteurs, le budget, le personnel et le curriculum sont les domaines par lesquels passe la décentralisation de la prise de décision. Cette décentralisation n'est effective que si les enseignants et les parents participent à la prise de décision dans ces domaines.

Le partage de la prise de décision

Dans le contexte de la gestion de l'école à la base, souligne David (1989), le partage de la prise de décision «shared decision making» réfère généralement à la participation des enseignants dans la façon de déterminer comment dépenser le budget et gérer certains pouvoirs délégués à l'école. Il se rapporte également à l'intervention des étudiants, des parents et des autres membres de la communauté mais à titre consultatif (David, 1989, p. 50).

L'accroissement de la communauté et de la participation du personnel dans la prise de décision au niveau de l'école est une importante composante de la gestion de l'école par la base, affirme Lindelow (1981), cependant, la portée de l'implication des enseignants varie largement d'une commission scolaire à une autre et d'une école à une autre (Lindelow,

1981, p. 65). Selon Lindelow (1981), de nombreuses recherches montrent que le directeur qui partage le pouvoir avec les enseignants ne le perd pas nécessairement, il lui incombe de faire participer les enseignants aux décisions de la politique de l'école et de leur donner plus d'autorité pour concevoir, développer et évaluer leur propre curriculum (Lindelow, 1981, pp. 65-66).

Au regard des écrits, il pourrait être déduit que l'autonomie de l'école et le partage de la prise de décision se résume à l'autorité que concède la commission scolaire aux écoles dans la prise de décisions dans des domaines comme le budget, le personnel et le curriculum.

2.3.3.2.4 Les domaines de décentralisation de la prise de décision

Les domaines dans lesquels les décisions sont généralement laissées à la discrétion des écoles sont le budget, le personnel et le curriculum.

Le budget

Pour Murphy (1991, p. 47), le contrôle du budget est au centre des efforts de décentralisation de l'autorité. Sans l'habileté d'allouer les ressources jugées appropriées, par les acteurs de l'école, les autres dimensions de la gestion de l'école par la base manquent de force. En effet, le contrôle du budget joue un rôle essentiel dans l'effort de décentralisation de la prise de décision vers l'école. Selon Lindelow (1981), le contrôle du budget est au «cœur» de la gestion de l'école par la base. Cela se reconnaît par les noms attribués à ce concept à savoir «school based budgeting» et «school site lump sum budgeting». Par ailleurs, le contrôle du curriculum et du personnel sont largement dépendant du budget (Lindelow, 1981, p. 61). La décentralisation du budget signifie souvent l'attribution aux écoles de somme basée sur une proposition forfaitaire plutôt que par catégories prédéterminées de dépenses (Murphy, 1991). Selon l'auteur, cette autorisation accordée aux écoles détermine le mode d'utilisation des fonds. Par exemple, dans le comté de Dade, les écoles sous le régime de la gestion de l'école par la base contrôlent près de 90 % de leur budget alors que les autres écoles dans la région déterminent l'allocation pour seulement 10 % de leur budget (Murphy, 1991, p. 47). Dans le processus de gestion de l'école par la base, les écrits révèlent que les écoles

reçoivent toujours soit une somme forfaitaire pour le budget ou une portion de budget pour l'équipement, le matériel, les articles de bureau et quelquefois pour d'autres catégories comme le développement du personnel (Davis, 1989, p. 66; Brocato, 1991, p. 5). Lindelow (1981) considère que le budget devrait être préparé avec les données du personnel de l'école, les partisans de la gestion de l'école par la base, les parents et les étudiants. Le processus devrait inclure le montage et les données d'interprétation des besoins de l'évaluation; l'établissement des buts du programme, le standard de mesure du progrès; la détermination d'allocation pour le personnel, les articles de bureau, l'équipement et les services basés sur les buts précédemment établis et la préparation d'un programme écrit du budget pour l'allocation des ressources (Lindelow, 1981, p. 63).

Le personnel

Étroitement relié au budget, le domaine du personnel contrôle la définition des rôles, l'engagement et le développement du personnel (Murphy, 1991, p. 47). Cependant, quelques chevauchements peuvent se produire dans le domaine du budget et du personnel. David (1989 voir: Brocato, 1991) note que la distinction entre le budget et les décisions concernant le personnel est quelquefois ambiguë puisque la majorité du budget de l'école se répartit en salaire et en salaire lié au coût (David, 1989 voir: Brocato, 1991, p. 4). Par ailleurs, il souligne que les écoles reçoivent habituellement un budget en terme d'unité de personnel «staffing units», lequel est basé sur le coût moyen d'un enseignant, incluant les avantages sociaux. Selon lui, il existe deux différents types de prise de décision concernant le personnel: la définition de la situation et la sélection du personnel (David, 1989 voir: Brocato, 1991, p. 47). La définition de la situation correspond à la détermination des besoins du personnel pour Brocato (1991, p. 4) et la sélection du personnel est effectuée lorsqu'il y a un poste disponible à la suite d'une retraite, d'une démission, de nouvelles situations créées par l'augmentation des inscriptions des étudiants ou des programmes supplémentaires. Dans la définition de la situation, David (1989) souligne qu'une fois le nombre d'enseignants diplômés déterminé sur la base des inscriptions, le personnel de l'école peut choisir de dépenser le reste du budget pour l'engagement d'autres enseignants ou de spécialistes à temps partiel et pour l'achat de matériel de bureau. Le second domaine de discrétion est fonction de la disponibilité des postes due à la retraite et à l'accroissement des inscriptions. Le directeur d'école et les enseignants sélectionnent parmi les candidats ou souvent parmi un groupe déjà choisi par la commission scolaire (David, 1989, p. 47). À ce propos, Lindelow (1981) fait

remarquer qu'une des pratiques les plus courantes de la commission scolaire est de maintenir un groupe de candidats qualifiés et, lorsqu'un poste se libère, le directeur d'école sélectionne les candidats parmi ce groupe.

La commission scolaire négocie avec le syndicat sur des sujets comme le salaire, les conditions de travail, les avantages sociaux et les procédures de grief. La décision finale d'engager revient cependant au directeur d'école. Dans certaines écoles le directeur a la possibilité d'engager des paraprofessionnels au lieu d'enseignants diplômés. Dans certaines écoles, la décision peut être uniquement prise par le directeur aussi longtemps que l'école respecte les lois portant sur l'embauche du personnel. Dans d'autres écoles, la décision doit être prise par le directeur et son personnel (Lindelov, 1981, p. 61). Ce sont les cas les plus avancés de la décentralisation de l'autorité conclut Murphy (1991, p. 48). L'un des cas, disent Fernandez (1989) et Santa Fe (Carnoy et MacDonell, 1990 voir: Murphy, 1991, p. 48) est l'exemple du comté de Dade où les enseignants sont des partenaires dans le processus établi pour sélectionner les nouveaux directeurs d'école. L'autre est celui de Chicago où le conseil de l'école a le pouvoir de prendre des décisions finales au sujet des personnes qui seront engagés à administrer l'école.

Le curriculum

Le curriculum représente pour Brocato (1991, p. 5) le domaine où l'effort de coopération est le plus important. Lindelov (1981) souligne que l'école a une autonomie presque totale sur le curriculum. À l'intérieur des grandes lignes définies par la commission scolaire, les écoles ont la liberté d'enseigner comme elles l'entendent. La commission scolaire n'intervient pas, tant que l'école parvient à la réalisation des buts éducatifs qu'elle a définis. Elle fournit une assistance technique aux écoles sur le plan pédagogique et contrôle l'efficacité des écoles. En collaboration avec le personnel et les parents, le directeur d'école détermine les besoins éducatifs et conçoit le programme en fonction des besoins identifiés (Lindelov, 1981, p. 58). Les écoles décident des techniques pédagogiques et du matériel d'enseignement à utiliser. Elles déterminent également les activités de formation du personnel en fonction de leurs besoins spécifiques (Murphy, 1991, p. 48). Par ailleurs, les enseignants sont encouragés à développer le programme et à sélectionner ou à créer du matériel pédagogique à l'intérieur du contexte défini par la commission scolaire (David, 1989, p. 47). Cette délégation du contrôle du curriculum

aux écoles, rapporte l'auteur, stimule la création de nouvelles idées de matériels et demande de nouvelles lignes de communication.

La délégation de l'autorité de prise de décision à la base est une façon de donner du pouvoir aux écoles. Elle permet d'améliorer la productivité de l'école et l'apprentissage des élèves. Selon Wohlstetter et Odden (1992), elle peut se présenter sous plusieurs formes.

2.3.3.2.5 Les formes de la gestion de l'école par la base

Wohlstetter et Odden (1992) notent qu'il existe trois formes de gestion de l'école par la base même si ce concept est utilisé comme un terme générique pour ranger les activités de décentralisation (Wohlstetter et Odden, 1992, p. 533). Une première forme consiste à remettre le pouvoir aux parents et à des membres de la communauté. Chaque école possède alors un conseil composé de membres élus auquel siège une majorité de parents. Une seconde forme décentralise les pouvoirs administratifs aux enseignants de chaque école. Dans ce cas, chaque école possède alors un conseil auquel siège une majorité d'enseignants qui détient le pouvoir de prendre des décisions qui étaient normalement prises par l'administration centrale de la commission scolaire. Enfin, une troisième forme décentralise la prise de décision au niveau de chacune des écoles mais tout en laissant le pouvoir entre les mains du directeur d'école. Toutefois, les auteurs reconnaissent que la seconde forme semble être la plus répandue (Wohlstetter et Odden, 1992 voir: Barnabé, 1992, p. 4). Il est essentiel de retenir avec David (1989) que quoique la gestion de l'école par le base prenne plusieurs formes, l'essence en est l'autonomie de l'école et la participation à la prise de décision.

La recension des écrits sur la gestion de l'école par la base montre que la décentralisation de la prise de décision semble être effective dans les écoles qui ont adopté ce processus de décentralisation. Des recherches fournissent des résultats intéressants sur la gestion de l'école par la base.

2.3.3.2.6 Les résultats de recherche sur la gestion de l'école par la base

Peterson et Warren (1994) ont mené une recherche sur la restructuration de l'école. La recherche a porté sur quatre écoles américaines, dont deux écoles primaires et deux écoles secondaires. Les données ont été recueillies à partir de documents écrits, d'observation et d'interview avec des personnes clés, des enseignants et des directeurs d'école.

Les résultats de recherche démontrent que les commissions scolaires ont décentralisé l'autorité de prise de décision au niveau des quatre écoles. Une marge de manœuvre leur est accordée au niveau du curriculum, du personnel et du budget. Cependant, parmi les quatre écoles nommées A - B - C - D, il y a seulement une école (l'école A) dans laquelle la décentralisation de prise de décision ne se fait réellement que dans le domaine du budget et du curriculum. Par ailleurs, tous les enseignants participent aux prises de décisions dans chacune des quatre écoles. Dans ces écoles, mentionnent les auteurs, les enseignants sentent qu'ils ont plus de pouvoirs. Les données recueillies sur la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes au niveau de leurs influences sur les politiques et les pratiques de leurs écoles sont représentées dans le tableau 5. Les enseignants ressentent qu'ils prennent part aux décisions concernant les manuels, le matériel pédagogique, le contenu du curriculum et les techniques d'enseignement. Peterson et Warren (1994) rapportent qu'en général, les enseignants visés par cette recherche croient qu'ils participent aux prises de décision et parviennent à exprimer leurs opinions. Cependant, cela n'est pas le cas de l'école D, où quatre enseignants leaders (lead teachers) ont un pouvoir considérable sur le reste du personnel et utilisent leur pouvoir pour influencer sur les décisions de l'école. D'autres recherches semblables à celles de Peterson et Warren (1994) ont été conduites par Beaudette (1987) sur la gestion de l'école par la base.

La recherche de Beaudette porte sur la typologie et l'analyse des pratiques dans deux écoles du New-Hampshire aux États-Unis. La recherche fut menée respectivement dans l'école du quartier de York et l'école du quartier de Groveland. L'auteur précise dans son étude, qu'aucune école du New-Hampshire n'était reconnue comme ayant un système de gestion de l'école à la base. Cependant, il y avait un nombre de directeurs généraux qui fonctionnaient de façon décentralisée et les commissions scolaires utilisaient quelques pratiques de gestion de l'école par la base. Parmi ces commissions scolaires, il y a celles de York et de Groveland. Ce sont donc les écoles qui fonctionnent selon un système de gestion décentralisé qui ont été retenues. La méthode utilisée par l'auteur est la méthode qualitative.

Tableau 5

La perception des enseignants sur la restructuration des écoles

| Niveaux | Primaires | | Secondaires | |
|---------|------------|------------|-------------|------------|
| Écoles | A n= 58 | B n= 35 | C n= 27 | D n= 11 |

Quelle autorité pouvez-vous avoir dans la classe sur chacun des domaines suivants de votre planification et de votre enseignement (échelle de 6 points)?

| | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| a. Sélectionner les manuels et le matériel pédagogique. | 4.98 (1.50) | 4.87 (1.18) | 4.85 (1.18) | 5.73 (0.47) |
| b. Sélectionner le contenu, les sujets et les habiletés à enseigner. | 5.05 (1.48) | 4.81 (1.22) | 4.93 (1.33) | 5.64 (0.67) |
| c. Sélectionner les techniques d'enseignement. | 5.79 (0.69) | 5.55 (0.68) | 5.44 (1.12) | 5.18 (1.47) |

En utilisant l'échelle fournie, indiquez s'il vous plaît votre accord ou votre désaccord à chaque déclaration suivante (échelle de 6 points).

| | | | | |
|---|----------------|-----------------|----------------|----------------|
| b. Le personnel participe aux prises de décision qui l'affecte. | 5.83 (0.42) | 5.77 (0.430) | 5.26 (0.98) | 4.45 (1.21) |
| d. Je me sens à l'aise d'exprimer mes intérêts dans cette école. | 5.09 (1.37) | 5.31 (0.93) | 4.93 (1.57) | 3.45 (1.63) |
| e. Je sens qu'on écoute mes idées dans cette école. | 5.14 (1.06) | 5.17 (0.95) | 4.33 (1.64) | 4.18 (1.47) |
| f. J'influe sur les décisions de l'école qui m'affectent directement. | 5.40 (0.92) | 5.26 (0.92) | 4.63 (1.42) | 4.70 (1.16) |

Quelle influence les enseignants ont-ils sur la politique dans chacun des domaines ci-dessous (échelle de 6 points)?

| | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| d. Établissent le curriculum de l'école. | 5.05 (1.07) | 4.51 (1.50) | 5.27 (0.96) | 5.00 (1.10) |
| e. Déterminent le programme horaire (incluant ceux des enseignants privés). | 4.43 (1.68) | 3.94 (1.67) | 5.07 (1.27) | 5.00 (1.48) |
| f. Engagent un nouveau personnel professionnel. | 4.44 (1.58) | 5.23 (1.06) | 4.56 (1.42) | 2.82 (1.89) |
| g. Planifient le budget de l'école. | 3.59 (1.59) | 2.34 (1.61) | 4.00 (1.47) | 2.73 (1.74) |
| f. Déterminent la mission précise de l'enseignement et du personnel professionnel. | 4.46 (1.57) | 3.85 (1.67) | 4.00 (1.53) | 3.36 (1.86) |

adapté de Peterson, K. D. et Warren, V. D. (1992, p. 227)

Les données ont été recueillies à l'aide des documents d'écoles (la politique de l'école, la description du travail, le calendrier du budget, les conventions collectives, les plans de gestion, les rapports annuels) et d'interviews avec le superintendant, l'administrateur, les membres du conseil de l'école, le directeur d'école et les membres du conseil de l'école de chacune des écoles à l'étude.

L'école de York

Les conclusions de recherche de cette école rapportent que la prise de décision au niveau du budget est décentralisée. L'école a la liberté de prendre des décisions concernant les manuels, l'équipement et les fournitures pédagogiques, tandis que les immobilisations en capitaux, les frais administratifs, les frais fixes et les frais de transport sont centralisés. Au niveau du curriculum, chaque école prend ses propres décisions concernant le matériel pédagogique, la méthodologie, le programme et les moyens utilisés pour réaliser les buts éducatifs de l'école. Cependant, les buts éducatifs des écoles sont généralement définis par la commission scolaire. Dans le domaine du personnel, la sélection est décentralisée mais le recrutement qui comprend les annonces de recrutement, la pré-sélection et le maintien de l'équipe de candidats qualifiés est centralisé. Les besoins de développement du personnel sont déterminés par l'école et l'évaluation du personnel est conduite par l'école, selon la politique de la commission scolaire. L'implication des enseignants et des parents n'est pas totale, elle se fait de façon partielle.

L'école de Groveland

Les résultats de recherche à l'école de Groveland démontrent une décentralisation moins accentuée des décisions dans les domaines du budget, du personnel et du curriculum comparativement à l'école de York. La commission scolaire de Groveland centralise les prises de décision concernant les grosses dépenses, les frais administratifs, les frais fixes et les frais de transport. Elle délègue à l'école de Groveland, la responsabilité de prendre des décisions au niveau du budget, à propos des livres, de l'équipement et du matériel pédagogiques mais cette décentralisation de l'autorité de prise de décision est partielle. Elle n'est pas entière comme c'est le cas à l'école de York. Il en est de même pour le curriculum. La décentralisation de la prise de décision n'est pas totale au niveau du matériel, de la méthodologie et du programme.

Les décisions sur les moyens utilisés pour atteindre les buts éducatifs sont par contre prises par l'école. Elles le sont en conformité avec les buts éducatifs définis par la commission scolaire pour toutes les écoles de Groveland. La prise de décision concernant la sélection est totalement décentralisée tandis que celle du recrutement est totalement centralisée. L'autorité de prise de décision est entièrement accordée à l'école de Groveland dans le cas de l'évaluation et partiellement dans le cas du développement du personnel. Par ailleurs, les conclusions de recherche rapportent que les parents ne participent pas à la prise de décision tandis que les enseignants y participent beaucoup et ils ont l'opportunité d'influer sur les décisions qui affectent leur vie professionnelle.

Dans une étude conduite par Short (1992) sur le niveau d'évaluation de «l'empowerment» à l'intérieur de l'environnement scolaire, l'auteur fait allusion à la participation des enseignants à la prise de décision. Dans son questionnaire, l'auteur retient six dimensions: la prise de décision, la croissance professionnelle, le statut, l'efficacité, l'autonomie et l'impact. Le but de son étude est de développer un instrument pour évaluer «l'empowerment» des participants de l'école. Selon Short, une raison de cette étude est le manque d'instruments valides et fiables pour mesurer le concept. Malgré les efforts d'établir «l'empowerment» comme un concept «construct», il y a relativement peu d'études qui mettent l'accent sur l'identification des composantes de «l'empowerment» des participants à l'école. Le questionnaire de Short comprend 68 items qui se portent sur six dimensions de «l'empowerment» dont la participation à la prise de décision, aspect qui intéresse la présente recherche. Les items sont présentés sur une échelle de Likert en cinq points. Les qualités méthodologiques de l'instrument ont été vérifiées. Il ressort que l'instrument SPES (School Participant Empowerment Scale) est capable de discriminer une école qui possède «l'empowerment» et une école qui ne le possède pas. Par ailleurs, il est essentiel de retenir que l'étude de Short (1992) retient l'attention, en ce sens qu'elle fournit un outil d'évaluation de la prise de décision (voir tableau 6). Il faut noter que «l'empowerment» est la dotation de pouvoirs aux enseignants, il signifie pour Gandz (1990 voir: Barnabé, 1992, p. 13), que la direction d'une entreprise investit les employés du pouvoir de prendre des décisions alors que traditionnellement l'autorité de prendre des décisions était réservée à la direction.

La gestion de l'école par la base est un processus de décentralisation de prise de décision au niveau de l'école. Elle permet une amélioration des pratiques éducatives et de l'environnement d'apprentissage à travers un changement fondamental des structures traditionnelles de prise de décision et la participation des parents et des enseignants aux

Tableau 6

Items évaluant la participation à la prise de décision

| Prise de décision | |
|-------------------|---|
| 64. | Le personnel a la responsabilité de contrôler les programmes. |
| 18. | Le personnel prend les décisions qui touchent l'implantation de nouveaux programmes dans l'école. |
| 17. | Le personnel prend les décisions à propos de la sélection des autres enseignants de l'école. |
| 19. | Le personnel participe aux décisions budgétaires. |
| 65. | Le personnel a l'occasion d'enseigner aux autres enseignants. |
| 53. | Le personnel a la possibilité de déterminer son propre programme horaire. |
| 54. | Les directeurs d'école et les autres enseignants sollicitent le conseil de l'enseignant. |
| 59. | Le personnel peut planifier son propre programme horaire. |
| 57. | Les avis de l'enseignant sont sollicités par les autres. |
| 37. | Le personnel a l'occasion d'enseigner à d'autres enseignants dans l'innovation des idées. |

adapté de Short, P. et Rinehart, J.S. (1992, p. 957)

décisions qui touchent la vie de l'école. Selon David (1989), la gestion de l'école par la base a pour but de donner du pouvoir au personnel de l'école (empower school staff) et des ressources afin de résoudre les problèmes éducatifs spécifiques à chaque école (David, 1989, p. 52). La gestion de l'école par la base pourrait influencer sur le changement de l'école et même sur la culture de l'école si on se réfère à certains écrits. Les recherches de Johnson (1990) montrent que la gestion de l'école par la base joue un rôle dans ce changement de la culture de l'école. Son étude porte sur le rôle de l'équipe de gestion de l'école par la base dans le changement de la culture. Johnson (1990) a effectué sa recherche dans une école primaire de Maryland impliquée dans un projet de recherche de trois ans. Le but de ce projet (leadership development project) était de créer plus d'écoles efficaces par la participation de chaque leader pédagogique à la prise de décision et à la formation au leadership. Dans son étude, Johnson a utilisé les techniques ethnographiques pour recueillir ses données. Son instrument de mesure comprenait l'observation non participante, les artefacts (agendas, évaluations, résultats, etc.) et des entrevues qu'il a menées auprès du directeur d'école, du directeur adjoint, de cinq membres de l'équipe de développement du leadership, de vingt autres enseignants et des membres du personnel de soutien qui ne faisaient pas partie de l'équipe de gestion de l'école. Les conclusions de recherche rapportent que les changements observés au niveau de la culture de l'école après les trois années du projet se résument en huit points: 1) plus de coopération s'est développée entre les membres du personnel; 2) les parents et les membres de la communauté participent davantage aux prises de décisions; 3) davantage de personnes participent aux activités de l'école; 4) un changement de la population étudiante; 5) une communication plus ouverte; 6) la majorité du personnel participent au processus

de prise de décision concernant les activités de l'école; 7) une orientation et une mission commune; 8) une estime de soi améliorée chez le personnel.

Comme le mentionnent les résultats de recherche de Johnson (1990), la gestion de l'école par la base a effectivement un impact sur le changement de la culture de l'école. Cependant, certains écrits, dont celui de David (1989) soulignent qu'en l'absence de leadership de la commission scolaire et de soutien pour le changement, la gestion de l'école par la base à elle seule ne suffit pas. Il est essentiel de rappeler que la recherche de Johnson (1990) s'est effectuée dans une école impliquée dans un projet de développement du leadership qui tenait surtout compte des éléments comme la collaboration à la prise de décision et la formation au leadership. Sa recherche répond donc au souci de David (1989). Il convient d'ajouter également que la formation est une dimension fondamentale dans la réussite de la gestion de l'école par la base. Mitchell (1989), rapporte qu'à cause du manque de formation et de soutien pour l'exercice des rôles redéfinis par la commission scolaire, plusieurs directeurs d'écoles bloquent le processus de décentralisation de la prise de décision au sein de l'école (David 1989, p.57). Par ailleurs, Lezotte (1992) admet que la gestion de l'école par la base (décentralisation de la prise de décision) pourrait changer la culture de l'école mais elle conçoit ce changement à travers une démarche que l'école doit adopter pour changer sa culture. Cette démarche se résume en neuf hypothèses dont trois sont retenues pour la présente recherche.

2.3.4 Synthèse de la culture de l'école

Le concept de culture, affirme Bookbinder (1992), a fait l'objet d'attention considérable. Il continue d'être difficile à définir et à opérationnaliser (Bookbinder, 1992, p. 68). En effet, la culture est un concept difficile à cerner. Lezotte (1992) propose cependant, une démarche qui permet d'opérationnaliser la culture de l'école. Au terme de cette démarche, un tableau synthèse permet de dégager les éléments caractéristiques de la culture de l'école qui s'articulent autour de dimensions et de fonctions (voir tableau 7). La dimension mission de l'école a une seule fonction, celle de définir la mission. La dimension responsabilité de l'école a également une fonction qui vise l'évaluation du programme. Par contre, la dimension décentralisation de l'école comprend deux fonctions: la fonction autonomie de l'école et la fonction partage de la prise de décision.

Le chapitre suivant porte sur les aspects méthodologique de la recherche. Il vise l'évaluation du changement de la culture de l'école.

Tableau 7

Tableau de synthèse de la démarche opérationnelle de la culture de l'école.

| Dimensions | Fonctions | Éléments caractéristiques de la culture de l'école |
|--|------------------------------------|---|
| Mission de l'école | Définir la mission | <ol style="list-style-type: none"> 1. Définir la mission de l'école. 2. Communiquer efficacement la mission de l'école aux membres de la communauté scolaire. 3. Traduire la mission les valeurs de l'école concrètement dans les activités. 4. Définir, maintenir et faire partager les valeurs de l'école. 5. Favoriser et maintenir la cohésion du personnel autour de ses valeurs. 6. Mesurer concrètement l'adhésion du personnel à la mission et aux valeurs de l'école. 7. Allouer des ressources suffisantes à la recherche-développement, à l'innovation technologique et à l'amélioration des processus et méthodes de travail. 8. Mettre en œuvre plusieurs moyens pour le développement du personnel de l'école. 9. Concevoir spécialement des programmes de formation à l'intention des directeurs d'école. 10. Concevoir spécialement des programmes de formation à l'intention du personnel enseignant de l'école. 11. Encourager et soutenir financièrement la formation du personnel sans la planifiée. 12. Laisser la formation à l'initiative du personnel enseignant. |
| Responsabilité de l'école | Évaluation du programme | <ol style="list-style-type: none"> 13. Établir les Objectifs du programme de l'école. 14. Définir les objectifs de ce programme. 15. Organiser les activités d'apprentissage. 16. Superviser les activités d'enseignement. 17. Contrôler la mise en œuvre de stratégies appropriées pour atteindre les objectifs. 18. Évaluer le programme. |
| Décentralisation au niveau de l'école: Gestion de l'école par la base | Autonomie de l'école | <ol style="list-style-type: none"> 19. L'école a la liberté de prendre des décisions concernant le budget (manuels, équipement et articles pédagogiques). 20. L'école prend ses propres décisions concernant le curriculum (matériel pédagogique, méthodologie, programme et moyens utilisés pour réaliser les buts éducatifs de l'école). 21. La prise de décision concernant le recrutement du personnel (annonces de recrutement, pré-sélection) est centralisée au niveau de la commission scolaire. 22. L'autorité de prise de décision concernant la sélection du personnel est accordée à l'école. |
| | Le partage de la prise de décision | <ol style="list-style-type: none"> 23. Le personnel participe aux prises de décision qui l'affectent (sa vie professionnelle). 24. Le personnel détermine la mission précise de l'enseignement et du professionnel. 25. Le personnel établit le curriculum de l'école. 26. Le personnel prend les décisions qui concerne l'implantation de nouveaux programmes dans l'école. 27. Le personnel détermine le programme horaire. 28. Le personnel est impliqué dans les décisions qui engagent la sélection de nouveau personnel professionnel. 29. Le personnel participent aux prises de décisions relatives au budget. 30. On porte attention aux idées du personnel dans l'école. |

CHAPITRE III

Méthodologie

Introduction

Ce troisième chapitre présente la partie méthodologique de la recherche, laquelle a pour but de vérifier l'impact de la formation des directeurs d'école sur la culture de l'école. Il expose la méthode utilisée pour évaluer le changement de la culture de l'école. Les aspects méthodologiques de la recherche, à savoir: le type de recherche, le devis expérimental, les variables à l'étude (variable indépendante et variable dépendante), l'échantillonnage, l'instrument de mesure, la collecte des données, l'hypothèse statistique et le traitement et l'analyse des données sont décrits dans ce chapitre.

3.1 Type de recherche

La présente recherche est une recherche de type «expérimentale invoquée». Selon Contandriopoulos (1990), on parle d'expérimentation invoquée lorsque le chercheur ne peut pas manipuler la variable dépendante de son étude et qu'il utilise des variations naturelles ou accidentelles (c'est-à-dire qui ne sont pas organisées par lui) de cette variable dans une logique analogue à la logique de la méthode expérimentale, pour en mesurer les effets sur une ou des variables dépendantes (Contandriopoulos, 1990, p. 37). Dans le cas présent, le chercheur ne manipule pas la variable indépendante qui est le programme de formation des directeurs d'école. Par contre, il mesure les effets de cette variable sur la variable dépendante (la culture de l'école). Les devis expérimentaux utilisés dans cette recherche sont «la situation du post-test avec groupe témoin non équivalent» et l'étude «avant et après». Par ailleurs, cette recherche s'inscrit dans le cadre des recherches évaluatives car il s'agit de l'évaluation d'un programme de formation. En recherche évaluative, Savoie (1987) souligne que le devis de recherche évaluative permet de vérifier si les changements désirés au niveau des apprentissages, des comportements au travail, des résultats organisationnels ou l'atteinte des objectifs ultimes se sont bien produits (Savoie, 1987, p.190). Selon (Rancourt, 1986), la recherche évaluative préconise:

- 1- d'évaluer à l'aide de critères préétablis, jusqu'à quel point les objectifs du programme ont été atteints;
- 2- d'établir le lien causal existant entre la variable indépendante (le programme) et les variables dépendantes (les conséquences);
- 3- d'utiliser des mesures quantitatives avant et après afin de décrire les changements qui se produisent dans le groupe-cible; et d'analyser les données au moyen de

tests statistiques afin d'interpréter l'étendue et la signification des résultats (Rancourt, 1986 voir: de Savoie, p. 192).

Les devis expérimentaux proposés par l'auteur sont semblables à ceux utilisés dans la recherche de type «expérimentale invoquée» de Contandriopoulos (1990, p. 51). La méthode utilisée pour l'analyse de la culture de l'école, c'est-à-dire l'évaluation du changement de la culture par les effets de formation, est l'enquête par le questionnaire. Le but du questionnaire est de mesurer, à partir de la perception du personnel enseignant, le changement de la culture des écoles dont les directeurs ont reçu une formation en administration scolaire. Deux questionnaires semblables sont distribués aux sujets à l'étude suivant le devis expérimental utilisé.

3.2 Devis de la recherche expérimentale: expérimentation invoquée (études comparatives ultérieures)

Deux devis expérimentaux sont utilisés dans la recherche. Le devis de la situation post-test avec groupe témoin non équivalent et le devis de l'étude «avant et après». Ce choix s'explique par un souci d'efficacité de la recherche et de réduction de certains obstacles ou biais qui peuvent être présents. Le code suivant simplifiera la présentation des devis:

(P) = groupe expérimental (groupe de perfectionnement)

(C) = groupe contrôle

X = traitement ou intervention de perfectionnement

O = administration d'une mesure

O₁ = pré-test

O₂ = post-test

----- = absence de randomisation. Groupe non équivalent, ni en terme d'échantillonnage, ni en terme d'appariement.

Devis de l'étude «avant et après»

Ce protocole, selon Savoie (1987), s'adresse à un seul groupe de perfectionnement, mais en lui administrant un pré-test en un post-test. Le devis, dit-il, indique non seulement le degré de maîtrise des participants relativement au contenu du programme de

perfectionnement avant et après la tenue de ce programme mais également s'il y a eu changement ou non (Savoie 1987, p. 193). Dans ce devis, les mesures prises avant et après un programme s'appliquent au même groupe (groupe expérimental). Le devis de l'étude «avant et après» est le devis qui intéresse le plus (voir figure 10) la présente recherche car il permet de mettre en évidence les effets de changement de la culture de l'école. Il convient de rappeler que l'objectif de la recherche est de vérifier l'impact de la formation des directeurs d'école sur la culture organisationnelle. Par ailleurs, l'ajout d'un second protocole intitulé «devis expérimental avec groupe contrôle ou témoin non équivalent» permet de confirmer ou d'infirmer les résultats de recherches obtenus avec le premier devis, ceci, dans un souci d'efficacité. Bien que ce plan «avant et après» introduise une comparaison de O₁ et O₂, il présente quelques faiblesses à cause du grand nombre de variables étrangères qui peuvent intervenir (Ouellet, 1987, p.157).

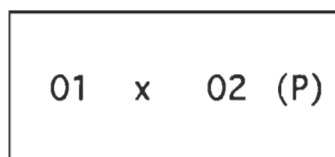


Figure 10: Devis de l'étude «avant et après»

Devis «post-test seulement avec groupe témoin non équivalent»

Dans ce devis, seuls des post-tests sont administrés mais, cette fois-ci, à deux groupes: celui qui a suivi le programme de perfectionnement et celui qui sert de groupe contrôle (sans perfectionnement). Ce protocole, dit Savoie (1987), permet la comparaison entre les deux groupes et, ainsi, met en évidence le rôle du programme dans les différences enregistrées (s'il y a lieu). Il élimine les effets d'expérimentation et d'instrumentation puisque la mesure est administrée une seule fois et simultanément au deux groupes. Cependant, souligne l'auteur, comme les deux groupes sont non équivalents, on ignore le degré initial de maîtrise des groupes en regard du contenu offert, de même que l'influence des événements qui ont pu les marquer (histoire, maturation) (Savoie, 1987, p. 193).

Le devis «post-test avec groupe témoin non équivalent» est également appelé groupe de comparaison statique si l'on se réfère à Campbell et Stanley (1963). Selon Fortin,

Taggart, Kirouac et Normand (1988), il s'agit d'un devis pré-expérimental dans la mesure où ni le choix des sujets, ni leur répartition dans les groupes, ne se fait par randomisation (hasard). Ce devis, disent-ils, n'assure pas l'équivalence des groupes. Son utilisation est appropriée en présence de groupes de sujets déjà constitués. Il est représenté à la figure 11.

| | |
|-------|--------|
| x | 02 (P) |
| <hr/> | |
| x | 02 (C) |

Figure 11: Devis «post-test seulement avec groupe témoin non équivalent».

3.3 Les variables

La variable, mentionnent Trudel et Antonius (1991), est désignée variable dépendante, lorsqu'il s'agit d'analyser la possibilité de prédire ses valeurs à partir d'une ou de plusieurs autres variables qui sont alors dites variables indépendantes.

Dans le cas de l'étude, la variable dépendante est celle que le chercheur tente de mesurer et c'est la culture de l'école (mission de l'école, responsabilité de l'école et décentralisation au niveau de l'école). La variable indépendante est le programme de formation des directeurs d'écoles; c'est la variable manipulable. Dans le contexte de la présente recherche, il est cependant impossible de la manipuler. Par ailleurs, il est intéressant de connaître le contenu de cette variable (le programme de formation) pour mieux la saisir et mieux cerner la pertinence de la présente recherche.

3.3.1 Le programme de formation

La formation en administration scolaire des directeurs d'école de la Commission scolaire Berthier-Nord-Joli s'inscrit dans le cadre général de la formation que l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) offre à l'ensemble des administrateurs scolaires au

Québec et à l'étranger. La durée du programme de formation est de 3 ans. La formation s'adresse à 13 directeurs d'école et directeurs adjoints sur un total de 23 directeurs d'école et directeurs adjoints. Cette formation est sanctionnée par un diplôme de maîtrise en éducation (administration scolaire). Elle est orientée vers les nouveaux modèles de gestion qui exigent une redéfinition des modes d'intervention traditionnels des gestionnaires de l'éducation. L'objectif de ces nouveaux modèles de gestion en milieu scolaire est d'accroître la performance du système en y intégrant les réflexions les plus productives en gestion. Le contenu et les caractéristiques pédagogiques du programme de formation sont axés sur le développement des individus, la modification des comportements dans l'école et le changement de la culture organisationnelle des établissements d'enseignement. Le programme de formation s'adresse aux personnes ayant une expérience en enseignement et en administration scolaire qui désirent approfondir et compléter leur formation en administration scolaire en vue d'améliorer leur acte professionnel. Les activités d'apprentissage offertes dans le programme sont structurées de telle sorte que, tout en développant chez le participant une vision globale et intégrée de sa pratique, elles favorisent l'acquisition d'habiletés permettant de connaître, de développer et de mettre en application des techniques et paradigmes propres aux réalités qu'il rencontre dans l'exercice de sa profession. Le programme vise à développer des attitudes positives chez le participant, en regard de l'amélioration de son organisation. Au-delà du perfectionnement professionnel, le programme vise à développer également l'organisation dans laquelle le formé (directeur d'école) exerce ses fonctions. Ainsi, l'organisation est au «cœur» même de ce programme de formation. Organisation dans laquelle l'impact de la formation se manifeste concrètement.

3.3.2 Description du programme

Le programme de formation comporte quarante-cinq (45) crédits. Ce programme est élaboré avec la collaboration des représentants des participants (directeurs d'école) pour établir les objectifs, orienter le contenu et s'assurer que le programme répond aux besoins exprimés. Les cours du programme sont suivis dans les locaux de la commission scolaire participante (Commission scolaire Berthier-Nord-Joli). Ces cours se répartissent en trois catégories: les cours obligatoires, les cours à option et les cours en rapport avec le projet de recherche. Parmi les cours obligatoires et les cours à option, les représentants des participants ont à choisir trois (3) cours obligatoires et sept (7) cours optionnels sur quatorze (14). Concernant les cours en rapport avec le projet de recherche, les

représentant ont eu à choisir un (1) cours sur trois (3). Le but de ces activités est de permettre aux participants d'être capable de rédiger un projet de recherche comme exigence à la maîtrise professionnelle.

NB: Les cours portant un astérisque sont ceux qui sont offerts dans le cadre du projet de formation des directeurs d'écoles de la Commission scolaire Berthier-Nord-Joli.

Les cours obligatoires

* 1- ADS-6006 Processus de gestion en milieu scolaire (3 crédits)

Notions de la gestion en milieu scolaire: sa nature, sa spécificité. Analyse du processus entrevue sous l'angle systémique: identification et définition de chacune des fonctions de ce processus (systèmes de valeurs, prise de décision, planification, organisation, direction, supervision, évaluation) appliquées aux diverses composantes du système scolaire (commission scolaire, école). De plus cette activité initie l'étudiant à une technique propre à chacune des fonctions du processus.

* 2- ADS-6010 Séminaire sur la prise de décision (3 crédits)

Situation de la décision dans le processus de gestion. Nature de la décision: définition, les différents types de décision, son importance. Processus décisionnel: définition, connaissance et explication des étapes de ce processus. Les techniques d'aide à la décision. Application du processus de décision à partir de simulations et d'études de cas, et critique de cette application. Grille d'évaluation pour juger de nos décisions. Utilisation du «brainstorming» et de la méthode Delphi comme techniques de prise de décision. Validation de nos décisions.

* 3- ADS-6011 Séminaire sur le comportement organisationnel en milieu scolaire (3 crédits)

Étude des différentes théories sur le leadership, la motivation et le changement afin d'établir les caractéristiques des rapports entre les divers groupes d'intervenants du système organisationnel scolaire. Diagnostic des situations concrètes de leadership, de motivation et du changement dans l'organisation scolaire. De façon plus précise: pouvoir et autorité, enrichissement des tâches, qualité de vie au travail, les cercles de qualité, le stress organisationnel, le climat de travail, le processus du changement et résistance au changement ainsi que ses stratégies, planification du changement et développement organisationnel.

Les cours à option

* 1- ADS-6013 Gestion du personnel en milieu scolaire (3 crédits)

Évaluation, rôle et politique de la gestion de ressources humaines. Détermination des besoins en personnel (planification, recrutement, sélection). Développement des ressources humaines (formation, perfectionnement, évaluation). Les relations de travail (gestion et rémunération, négociation collective). Problèmes humains liés à la gestion des ressources humaines (mi-temps, qualité de vie au travail, absentéisme, santé, stress). Contrôle de la gestion des ressources humaines.

Préalable: ADS-6006 Processus de gestion en milieu scolaire.

2- ADS-6001 Gestion des services aux étudiants (3 crédits)

Gérer efficacement les divers sous-systèmes des services aux étudiants: situation de ces services dans un concept intégré de formation: connaissance des fonctions et des responsabilités fonctionnelles des services aux étudiants: typologie et champ d'intervention des services aux étudiants. Développement de stratégies d'amélioration des services aux étudiants: identification et analyse d'outils permettant de connaître les besoins des étudiants et moyens d'y répondre.

Préalable: ADS-6006 Processus de gestion en milieu scolaire

3- ADS-6015 Administration des ressources physiques et financières (3 crédits)

Connaître les vases du financement des institutions scolaires et analyser divers systèmes de gestion appropriés. Les règles budgétaires, le niveau subventionné des dépenses, la nature des dépenses, les moyens d'analyse des budgets. Normes gouvernementales de financement des ressources et des services, les divers secteurs impliqués. Les choix budgétaires.

4- ADS-6016 Développement organisationnel en milieu scolaire (3 crédits)

Ce cours vise à faire connaître les approches et pratiques en développement organisationnel en milieu scolaire. Observation, analyse et amélioration de l'organisation et de son efficacité, des relations internes et des capacités de solutions de problèmes. Analyser différents types d'interventions reliées au développement organisationnel, le développement de l'équipe, le développement de l'individu. Appliquer différentes pratiques contemporaines dans le domaine scolaire.

- 5- ADS-6017 Éléments de droit et législation scolaire (3 crédits)
Connaître, analyser et appliquer certaines notions de droit, de législation et de jurisprudence en matière scolaire. Notions de droit, de législation, de jurisprudence en matière scolaire. Méthodologie de la recherche juridique. Principales lois de l'éducation au Québec. Administration de la justice en rapport aux litiges touchant le système scolaire. Principes de droit civil concernant particulièrement la personne, la capacité légale, les obligations, les voies d'exécution, la responsabilité civile et les contrats. Études de cas tirés de la jurisprudence en droit scolaire.
- * 6- CUE-6002 Séminaire en planification scolaire (3 crédits)
Nature et importance de la planification scolaire. Étude de modèles de planification scolaire. Analyse et synthèse des processus de planification en milieu scolaire. État de la planification scolaire au Québec et ailleurs. Les instruments de planification scolaire, notamment de l'implantation de l'ordinateur et du phénomène d'intégration des clientèles spécifiques.
Préalable: ADS-6006 Processus de gestion en milieu scolaire
- 7- CUE-6004 Évaluation de programmes (3 crédits)
Nature de l'évaluation de programmes: définition, difficultés et symptômes de l'évaluation; son importance. Connaître et analyser les divers courants (auteurs) en regard de l'évaluation de programmes. Connaître, analyser et expérimenter diverses techniques (critériées) d'évaluation de programmes. L'étudiant sera amené à évaluer un programme de formation existant.
- * 8- PDG-6005 Questions actuelles d'enseignement (3 crédits)
Ce cours vise des sujets spéciaux relatifs au domaine de l'enseignement. Il répond à des besoins spécifiques ou à des exigences particulières. Le sujet d'étude contribue à l'approfondissement des connaissances et à l'avancement de la recherche ou de l'innovation. Le caractère de ce cours est thématique.
- 9- PDG-6006 Séminaire sur l'éducation en contexte interculturel (3 crédits)
Ressaisir les transformations constatées, dans un Québec contemporain, et les situer par rapport au phénomène migratoire. En dégager les caractéristiques et les enjeux auxquels elles obligent: enjeux démographiques, économiques, linguistiques, culturels, politiques et scolaires. Analyser les énoncés de politique en matière d'intégration et de développement des communautés culturelles. Nature du contexte

d'interculturalité, de transculturalité. Notion de communauté culturelle, d'intégration. Analyse de la condition des enfants issus des communautés culturelles et de leurs rapports avec le système éducatif pour en découvrir les enjeux relatifs aux programmes, aux stratégies pédagogiques, aux orientations des politiques, à l'organisation de l'école, aux attitudes des enseignants et des gestionnaires.

10- PDG-6007 Séminaire sur l'enseignement en contexte de coopération internationale (3 crédits)

Cette activité a pour objectif d'approfondir certaines approches relatives à l'enseignement dans le contexte de la coopération internationale. Historique de la formation à distance. Définition du concept. Ses fondements. Modèle de formation à distance. Les avantages et les limites de la formation à distance dans le contexte de coopération internationale. Comparaison avec les modes plus traditionnels. Évaluation de la qualité d'un programme de formation à distance dans un cadre de coopération internationale.

* 11- PDG-6008 Le discours pédagogique argumentatif (3 crédits)

Aborde, par l'étude du langage de l'éducation, l'examen de théories et de problèmes pédagogiques dans le Québec contemporain. Des modèles d'analyses de dix cours sont, d'abord, ressaisis dans les stratégies d'articulation du langage naturel et dans la complexité des opérations qu'ils s'emploient à décrire et à coordonner. Comme modèles argumentatifs, ensuite, ils sont mis concrètement à contribution, en séminaire, pour dégager les agencements et les enjeux du discours pédagogique dans ses diverses manifestations: l'énoncé de politique, les projets et programmes d'innovation, les taxinomies des courants, des pratiques et des classifications, etc. Enfin, comme modèles de rigueur, ils soutiennent des ateliers d'écriture visant à assurer la maîtrise progressive d'une pratique méthodologique de l'expression féconde, critique et efficace.

12- PED-6001 Séminaire sur les relations école-milieu (3 crédits)

Notions de milieu ou d'environnement (physique, psychologique, scolaire). Notions d'égalité des chances et diverses approches de la réalité qu'elle renferme. Notions d'aspirations de besoins et d'intégration scolaire des clientèles spéciales. Influence que ces notions ont sur les relations école-milieu.

* 13- SUS-6001 Supervision scolaire (3 crédits)

Approfondissement des connaissances théoriques et pratiques en supervision scolaire. Définition de la supervision. Sa nécessité. Pratiques actuelles de la supervision en milieu scolaire québécois. Philosophie et comportement de la gestion des ressources humaines. Études analytiques et critiques des diverses approches en supervision. Structuration et organisation d'un modèle en supervision et son opérationnalisation dans notre milieu scolaire. Supervision versus politique de perfectionnement des agents d'éducation.

Préalable: ADS-6006 Processus de gestion en milieu scolaire.

14- SRE-6009 Traitement de données de recherche en éducation (3 crédits)

L'objectif de ce cours est de rendre l'étudiant capable de convertir l'information et les observations d'une étude empirique en une forme qui permet leur compilation statistique. Seront abordées de façon plus spécifique les étapes de codification, de vérification et de transformation des données à l'aide d'un progiciel statistique. À la fin du cours, l'étudiant devra démontrer qu'il maîtrise les fondements et les énoncés de base du langage étudié. Des travaux pratiques sont également prévus dans un contexte d'application à l'enseignement et à l'apprentissage.

Le cours en rapport avec le projet

* 1- SRE-6003 Méthodologie de la recherche action (3 crédits)

2- SRE-6004 Projet spécial de recherche I (6 crédits)

3- SRE-6005 Projet spécial de recherche II (6 crédits)

3.4 Échantillonnage

Avant de présenter la méthode d'échantillonnage, il est essentiel de rappeler que la présente recherche porte sur l'impact de la formation du directeur d'école sur la culture organisationnelle. Pour évaluer l'impact de cette formation, il s'agit de mesurer la perception que les enseignants ont de la culture de leur école.

La population cible représente l'ensemble des enseignants des écoles de la Commission scolaire Berthier-Nord-Joli. Les sujets à l'étude se limitent au personnel enseignant de deux écoles primaires de cette commission.

L'échantillon est constitué au total de 30 enseignants qui sont tous des enseignants à temps plein de deux écoles primaires. Quinze (15) enseignants sont issus de l'école primaire dont le directeur est impliqué dans le projet de formation UQTR - Commission scolaire Berthier-Nord-Joli et 15 autres enseignants proviennent de l'école primaire dont le directeur n'est pas concerné par le projet formation. La méthode d'échantillonnage utilisée est l'échantillonnage accidentel. Les sujets de l'échantillon sont sélectionnés en fonction des questionnaires retournés au chercheur.

La Commission scolaire de Berthier-Nord-Joli comporte au total 26 écoles dont 22 écoles primaires et quatre écoles secondaires. Les écoles de cette commission scolaire sont régies par 18 directeurs d'école et cinq directeurs adjoints. Certains directeurs ont la gestion de deux écoles.

Dans le cadre du projet de formation UQTR et de la commission scolaire Berthier-Nord-Joli, onze directeurs d'école et deux directeurs adjoints ont été retenus pour la formation en administration scolaire. Au total 13 directeurs d'école ont participé au projet de formation dont neuf directeurs d'école primaire et quatre directeurs d'école secondaire.

Au terme du projet, huit directeurs dont sept directeurs d'école et un directeur adjoint parviennent à une formation complète contre cinq directeurs dont quatre directeurs d'école et un directeur adjoint qui abandonnent durant la formation.

Pour constituer l'échantillonnage de l'étude, trois directions d'école comprenant au moins 15 enseignants à temps plein sur les huit directions d'école dont les directeurs ont achevés leur formation, sont sélectionnées. Les trois directions d'école se répartissent comme suit au niveau de l'effectif des enseignants:

- 1 école primaire (N=15);
- 2 écoles secondaires (ES_A: N=29; ES_B: N=79).

*ES = école secondaire

Parmi les directions d'écoles qui ne participent pas au projet de formation, deux directions d'école ayant chacune au moins 15 enseignants à temps plein sont sélectionnées. L'effectif des directions se répartit comme suit:

- 1 école primaire (N=15);
- 1 école secondaire (N=18).

Le critère de sélection des deux directions d'école était que les directeurs d'école de ces directions ne devrait jamais avoir reçu, auparavant, ce genre de formation durant leur cursus professionnel, afin d'éviter des biais dans les résultats.

Par ailleurs, le choix d'un effectif \geq à 15 enseignants dans chacune des écoles sélectionnées s'explique par un souci de rigueur. Pour éviter des résultats peu significatifs dus à un faible taux des questionnaires retournés ou une trop grande proportion de questionnaires incorrectement remplis, toutes les écoles dont l'effectif des enseignants à temps plein n'excédait pas un total de 15, ne faisaient pas l'objet d'étude.

Il faut également noter que seuls les enseignants des écoles dont le taux de questionnaires retournés au chercheur, excédait 50 %, ont été retenus pour l'échantillonnage final. Sur les trois directions d'école de l'étude impliquées dans ce projet de formation (à savoir 1 école primaire N=15 et 2 écoles secondaires ESA: N=29; ESB: N=79), seule, l'école primaire (N=15) a été retenue. Sur les deux écoles (primaire N=15 et secondaire N=18) qui ne sont pas impliquées dans le projet, seule, l'école primaire (N=15) a été retenue. Les directions d'écoles secondaires de l'étude n'ont pu être retenues à cause du faible taux de questionnaires retournés au chercheur, soit 4,76 %. Par ailleurs, une représentation de l'effectif des directeurs d'école et des enseignants visés par l'étude permet de mieux saisir la taille de l'échantillon (voir tableaux 8, 9, 10 et 11).

Les sujets à l'étude se limitent au personnel enseignant des écoles de la Commission scolaire Berthier-Nord-Joli. Dans la réalisation du devis expérimental de l'étude «avant et après», les enseignants retenus sont uniquement ceux qui proviennent de l'école dont le directeur a reçu le programme de la formation de maîtrise en éducation (concentration administration scolaire). Ils sont 15 et constituent le groupe expérimental. Dans le devis expérimental post-test avec groupe contrôle non équivalent, il y a deux groupes de sujets.

Tableau 8

Effectif des directeurs d'école et directeurs adjoints
visés par le projet de formation

| Caractéristiques | Formation achevée | Abandon | Total |
|--------------------|-------------------|---------|-------|
| Écoles | | | |
| Écoles primaires | N=6 | N=3 | N=9 |
| Écoles secondaires | N=2 | N=2 | N=4 |
| Total | N=8 | N=5 | N=13 |

Tableau 9

Effectif des directeurs d'école et directeurs adjoints
qui ne sont pas visés par le projet de formation

| Caractéristiques | Aucune formation* | Formation (personnelle) en cours de service | Total |
|--------------------|-------------------|---|-------|
| Écoles | | | |
| Écoles primaires | N=3 | N=2 | N=5 |
| Écoles secondaires | N=3 | N=2 | N=5 |
| Total | N=6 | N=4 | N=10 |

*Aucune formation en administration scolaire durant le cursus professionnel.

Tableau 10

Effectif total des enseignants sélectionnés pour l'échantillonnage

| Caractéristiques | Enseignants dont les directeurs sont formés (EDF)* | Enseignants dont les directeurs ne sont pas formés (EDNF)* | Total |
|--------------------|--|--|-------|
| Écoles primaires | N=15 (nombre d'école primaire: 1) | N=15 (nombre d'école primaire: 1) | N=30 |
| Écoles secondaires | ESA N=29 ESB N=79 (nombre d'écoles primaires: 2) | N=18 (nombre d'école secondaire: 1) | N=126 |
| Total | N=123 | N=33 | N=156 |

* Enseignants dont les directeurs d'école ont reçu une formation en administration scolaire= EDF

* Enseignants dont les directeurs n'ont pas reçu de formation en administration scolaire = EDNF

Tableau 11

Effectif des enseignants retenus pour l'échantillon

| Caractéristiques | Caractéristiques | | Total |
|------------------|--|--|-------|
| | Enseignants dont le directeur a reçu une formation (EDF) | Enseignants dont le directeur n'a pas reçu de formation (EDNF) | |
| Écoles primaires | N=15 (nombre d'école primaire: 1) | N=15 (nombre d'école primaire: 1) | N=30 |

Les enseignants dont le directeur d'école a été formé et qui servent de groupe expérimental et les enseignants dont le directeur n'a pas suivi de programme de formation et qui servent de groupe contrôle ou groupe témoin. Le nombre d'enseignants retenus pour le groupe contrôle est de 15. Les résultats du groupe expérimental sont utilisés à la fois dans les études comparatives de type «avant et après» et celles du type «Post-test avec groupe contrôle non équivalent».

3.5 L'instrument de mesure

L'instrument utilisé est un questionnaire d'analyse de la culture de l'école. Il mesure les effets de la formation sur la culture de l'école pour vérifier s'il y a eu un changement ou non. C'est un questionnaire de type Likert à choix forcé (échelle à nombre pair = 4) Bernard (1992, p. 59). Ce type d'échelle est préféré parce qu'il permet d'éviter les réponses neutres. Les items du questionnaire ont été élaborés à partir de la recension des écrits. Ils se recoupent autour de trois dimensions de la culture de l'école (mission de l'école, responsabilité de l'école et décentralisation au niveau de l'école) proposées par Lezotte (1987). Ils sont au nombre de 28. Les qualités métrologiques du questionnaire sont testées en trois phases (pré-test, fidélité, validité) avant son application sur une population semblable à celle de l'étude.

Phase du pré-test

C'est une phase qui permet de corriger et d'améliorer le questionnaire.

En guide de pré-test, la première version du questionnaire est soumise à quatre enseignants du primaire et du secondaire qui ont pour rôle de relever les imperfections au niveau de la compréhension, de l'accessibilité et de la clarté du texte. Ainsi, une séance de travail de 30 minutes permet de recueillir les critiques et les suggestions faites par ces enseignants pour améliorer la forme du questionnaire. Une semaine plus tard, une deuxième séance de travail a lieu avec ces enseignants, pour s'assurer de la qualité du questionnaire et des correctifs apportés. À l'issue de cette rencontre, la version finale du questionnaire est élaborée et soumise à d'autres enseignants pour tester sa fidélité.

Phase de fidélité

La phase de fidélité permet de mesurer le critère de fidélité de l'instrument (questionnaire). Selon Fortin et al. (1988), la fidélité est une propriété essentielle des instruments de mesure qui désigne la précision et la constance des résultats qu'ils fournissent. Le degré de fidélité est bon lorsque un questionnaire est administré aux mêmes sujets à deux moments différents et que les réponses individuelles aux différents éléments du questionnaire sont semblables. Pour l'auteur, la fidélité peut être vérifiée de trois façons différentes: la stabilité, l'équivalence et l'homogénéité interne.

L'homogénéité interne

C'est le degré de constance des réponses aux divers items d'un test. Le degré d'homogénéité interne se mesure par la corrélation entre deux tests. Le coefficient d'homogénéité s'obtient à l'aide du coefficient alpha de Cronbach ou de la formule 20 de Kuder-Richardson (K.R. 20).

L'équivalence

L'équivalence fait référence à deux processus: la fidélité entre les observateurs et le degré de fidélité de deux instruments de mesure.

La stabilité

La stabilité d'un instrument de mesure est déterminée par la constance des résultats obtenus, à la suite d'applications répétées d'un même instrument. La procédure habituelle est le «test-retest». Les caractéristiques à mesurer doivent être assez stables dans le temps. Le même instrument est administré habituellement deux fois auprès des mêmes sujets dans les mêmes conditions et selon un intervalle de temps relativement court (2 à 4 semaines). À l'aide d'analyse de corrélation, des comparaisons sont faites entre les résultats obtenus (scores) aux tests. Les résultats obtenus à cette vérification constituent le coefficient de stabilité.

Dans le cadre de l'étude, seul le critère de stabilité est utilisé pour mesurer la fidélité de l'instrument. La procédure de mesure, a consisté à administrer à sept (7) enseignants la version finale du questionnaire comme pré-test et, 10 jours après, à leur administrer la même version sous forme de post-test. Cette technique d'évaluation est connue sous le nom de «test-retest». Le coefficient de stabilité obtenu à l'issue de l'analyse de corrélation est de 0,92 au seuil de signification $P = 0,01$. La corrélation démontre une liaison très forte.

Phase de validité

Cette phase permet à l'instrument de mesurer réellement ce qu'il est censé mesurer. Gauthier (1992) soutient que le critère de validité est le plus général mais aussi le plus fondamental. Selon lui, même si toutes les conditions sont satisfaisantes et concourent à approuver la fidélité d'un instrument, on ne pourrait prétendre hors de tout doute que son indicateur est valide. Pour lui, un indicateur est valide lorsqu'il représente adéquatement un concept. Le passage du concept à l'indicateur repose ainsi sur certains postulats de traduction qui ne peuvent malheureusement pas être vérifiés directement. C'est à ces postulats que renvoie le critère de validité. La difficulté d'apporter une solution définitive à la question de validité, conduit l'auteur à admettre que la procédure d'appréciation de la validité ne peut en effet qu'être indirecte et approximative. Selon l'auteur, la validité est axée soit sur la valeur prédictive de l'indicateur, soit sur le contenu même des opérations effectuées (Gauthier, 1992, p.189). La validité prédictive consiste à justifier un indicateur par son pouvoir de prédiction. Selon Gauthier (1992), il ne peut être utilisé de façon complémentaire (Gauthier, 1992, p.190). 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.

Dans le cas de la recherche, la validité du contenu de l'instrument (questionnaire) est testé en recourant à plusieurs indicateurs pour mesurer la culture de l'école. Les informations recueillies dans la recension des écrits fournissent des indicateurs de la culture organisationnelle de l'école. Sur la question de la validité, Gauthier (1992) signale que l'appréciation de la validité d'un indicateur ne peut donc être que qualitative et en partie subjective. Selon lui, il subsiste une part d'arbitraire que l'on ne peut éliminer complètement, mais que l'on tente de réduire au minimum (Gauthier, 1992, pp.190-193).

3.6 Collecte des données

Les questionnaires sont acheminés par courrier postal aux services éducatifs qui sont chargés de les transmettre aux enseignants concernés. Une lettre présentant le but de la recherche et garantissant la confidentialité des informations recueillies accompagne le questionnaire. Des enveloppes personnalisées furent prévues pour le retour des réponses des enseignants au chercheur. Un délai de deux semaines a été accordé aux enseignants pour compléter les questionnaires et les retourner aux services éducatifs de la Commission scolaire Berthier-Nord-Joli. Après ce délai, il y eut une procédure de suivi pour les questionnaires en retard de la part des services éducatifs. Une période de 36 jours au total a été consacrée pour la collecte de données.

3.7 Hypothèse statistique

L'hypothèse statistique est celle qui permet de mettre à l'épreuve l'hypothèse de recherche. Avant de l'évoquer, il est important de rappeler l'objectif de la recherche.

Objectif de la recherche

L'objectif est de vérifier s'il y a un changement de la culture de l'école après la formation des directeurs d'école en administration scolaire.

Hypothèse de recherche

Le directeur d'école qui a suivi une formation en administration scolaire a un impact plus positif au niveau du changement de la culture de leur école que le directeur d'école qui n'a pas suivi ce genre de formation.

Hypothèse statistique

Ho: Il n'y a pas de différence significative entre la culture de l'école dont le directeur est formé et la culture de l'école dont le directeur n'est pas formé.

3.8 Traitement et analyse des données

Cette section du chapitre présente le plan de traitement et de l'analyse des données de recherche.

Le dépouillement des questionnaires ainsi que la codification se font manuellement. Le traitement des données cependant, est effectué à l'aide d'un système informatique et d'un logiciel SPSS. La procédure statistique utilisée pour l'analyse des données est fonction de l'objectif de recherche. L'objectif étant de mesurer le changement de la culture de l'école c'est-à-dire de déterminer si des changements réels ont lieu dans la culture de l'école et si ces changements sont dus au programme de formation, il s'agit alors d'utiliser le *test de Student «T»* pour analyser les effets de formation et de changement.

Selon GEMP-85 (voir: Savoie, 1987), deux techniques s'avèrent particulièrement utiles dans le contexte d'évaluation du programme: le *test de Student «T»* et «*l'analyse de variance (anova)*» Le *test de Student «T»* peut servir à vérifier si les résultats d'un groupe en perfectionnement diffèrent significativement de ceux d'un groupe contrôle ou encore à vérifier si, pour un groupe de perfectionnement, les mesures prises avant et après un programme diffèrent significativement les unes des autres. Cette technique se limite à la comparaison de deux groupes ou de deux mesures propres à un groupe. «*L'analyse de variance (anova)*» se prête aux situations où il y a plus de deux groupes ou plus de deux mesures à comparer.

Dans le cas de la présente recherche, des tests non paramétriques sont utilisés du fait de la taille de l'échantillon. Pour Rousseau (1968), les méthodes non paramétriques sont utilisées lorsque N est petit et que les postulats de la normalité des distributions de l'homogénéité de la variance et de la continuité des scores paraissent difficilement soutenables (Rousseau, 1968, p. 204). Selon Mialaret (1991), c'est pour répondre à la question de la petite taille des échantillons que les statisticiens ont mis au point une série de tests dits «non paramétriques» s'appliquant à des séries de résultats qui ne vérifient pas la condition fondamentale de la «normalité» (Mialaret, 1991, p. 338).

Ainsi, pour les échantillons indépendants (comparaison de deux groupes), c'est le test de Mann Whitney qui est approprié. Ce test est utilisé selon Mialaret (1991) pour analyser les différences (Mialaret 1991, p. 346). Il permet de vérifier si les résultats donnés par le groupe contrôle (enseignants dont le directeur d'école n'a pas reçu de formation) diffèrent

de ceux donnés par le groupe expérimental (enseignants dont le directeur d'école a reçu une formation). Dans le cas d'échantillons appariés (comparaison de deux mesures propres à un groupe), l'étude se fait au moyen du «*test du signe*». Le «*test du signe*», soulignent Gilbert et Savard (1978) est utilisé dans une expérience du type «avant-après», dans laquelle l'expérimentateur découvre si l'expérience est un succès ou non (Gilbert et Savard, 1978, p. 330). Le «*test du signe*» permet, dans cette recherche-ci, de vérifier si les mesures prises avant et après le programme de formation dans le groupe expérimental (enseignants dont le directeur d'école a reçu une formation) diffèrent significativement les unes des autres, en d'autres termes de vérifier s'il y a eu un changement positif de la culture de l'école.

Les résultats obtenus à partir de l'analyse statistique sont présentés et interprétés au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

Présentation, Analyse et Interprétation des Résultats

INTRODUCTION

Le but du quatrième chapitre est de présenter, d'analyser et d'interpréter les résultats de recherche. Il se divise en trois parties. La première partie présente les caractéristiques des répondants. La deuxième partie présente les résultats liés à l'hypothèse de recherche et analyse ses résultats. Enfin, la troisième partie interprète les résultats en rapport avec la recension des écrits et la théorie.

4.1 Caractéristique des répondants

Sur un total de 30 questionnaires distribués aux enseignants de deux écoles primaires, environ 60 % (18 sur 30) des questionnaires ont été correctement remplis et retournés au chercheur. Le tableau 16 représente les différentes caractéristiques des répondants de l'échantillon à l'étude.

À la lecture du tableau, il apparaît que 88,88 % des répondants totaux sont des femmes contre 11,11 % qui sont des hommes. 50 % des répondants ont plus de 46 ans et plus contre 44,44 % qui ont entre 33 à 45 ans et 5,5 % qui ont entre 20 ans et 32 ans.

Les répondants ayant 21 ans d'expérience et plus sont de loin les plus nombreux, 66,66 % contre 22,22 % pour les répondants de 11 à 20 ans et, 11,11 % pour ceux de 10 ans et moins.

Au niveau de l'ancienneté, les résultats ne diffèrent pas grandement les uns des autres. Les répondants de 10 ans et moins (38,88 %) sont sensiblement plus nombreux que ceux de 11 ans à 20 ans (27,77) et de 21 ans et plus (27,77 %). Par ailleurs les répondants dont le directeur a reçu une formation (RDF), présentent à peu près les mêmes caractéristiques que ceux dont le directeur n'a pas reçu de formation (RDNF).

L'étude comparative indique que la majorité des répondants sont des femmes. 80 % des femmes appartiennent au groupe RDF contre 20 % chez les hommes et, 100 % des répondants du groupe RDNF sont uniquement des femmes.

Tableau 16

Les caractéristiques des répondants

| Caractéristiques | | Répondants dont le directeur a reçu la formation (RDF) | | Répondants dont le directeur n'a pas reçu la formation (RDNF) | | Total | |
|---------------------|----------------|--|------------------------|---|------------------------|--------------------|---------------------|
| | | Effectif n = 10 | Pourcentage 66,66 % | Effectif n = 8 | Pourcentage 53,33 % | Effectif n = 18 | Pourcentage 60 % |
| Sexe | Féminin | 8 | 80 % | 8 | 100 % | 16 | 88,88 % |
| | Masculin | 2 | 20 % | 0 | 0 % | 2 | 11,11 % |
| Âge | 20 à 32 ans | 1 | 10 % | 0 | 0 % | 1 | 5,5 % |
| | 33 à 45 ans | 3 | 30 % | 5 | 62,25 % | 8 | 44,44 % |
| | 46 ans et plus | 6 | 60 % | 3 | 37,5 % | 9 | 50 % |
| Années d'expérience | 10 ans et - | 2 | 20 % | 0 | 0 % | 2 | 11,11 % |
| | 11 à 20 ans | 2 | 20 % | 2 | 25 % | 4 | 22,22 % |
| | 21 ans et + | 6 | 60 % | 6 | 75 % | 12 | 66,66 % |
| Ancienneté | 10 ans et - | 5 | 50 % | 2 | 25 % | 7 | 38,88 % |
| | 11 à 20 ans | 2 | 20 % | 3 | 37,5 % | 5 | 27,77 % |
| | 21 ans et + | 3 | 30 % | 3 | 37,5 % | 5 | 27,77 % |

RDF : Répondants dont le directeur a reçu la formation.

RDNF : Répondants dont le directeur n'a pas reçu la formation.

Au niveau de l'âge, 62,25 % des répondants du groupe RDNF se situent dans la tranche d'âge de 33 à 45 ans contre 30 % pour les répondants du groupe RDF. Tandis qu'au niveau de la tranche d'âge de 46 ans et plus, le groupe RDF a un pourcentage de répondants plus élevé (60 %) que le groupe RDNF (37,5 %). La tranche d'âge de 20 à 32 ans présente un taux faible de répondants: 10 % pour le groupe RDF et 0 % pour le groupe RDNF.

Pour le nombre d'années d'expérience, les répondants de 21 ans et plus ont répondu le plus favorablement à la demande du chercheur aussi bien dans le groupe RDF (60 %) que dans le groupe RDNF (75 %). Les répondants de 11 à 20 ans d'années d'expérience issus du groupe RDNF ont un pourcentage de réponses plus élevé (25 %) que ceux du groupe RDF (20 %). Le plus faible pourcentage de répondants, reste au niveau de la tranche d'âge (années d'expérience) de 10 ans et moins dans les deux groupes: 10 % pour le groupe RDF et 0 % pour le groupe RDNF.

De l'analyse des caractéristiques des répondants, il ressort que les personnes qui ont plus répondu à la demande du chercheur, en lui faisant parvenir leur questionnaire dans la plus grande proportion, se situent dans la tranche d'âge de 46 ans et plus (50 %) et de 33 à 45 ans (44,44 %). Par ailleurs, la majorité de ces répondants (66,66 %) ont 21 ans et plus d'années d'expérience. De plus la majorité sont des femmes (88,88 %).

La deuxième partie du chapitre présente et analyse les résultats de recherche.

4.2 Présentation et analyse des résultats

Cette partie présente et analyse les résultats de la culture de l'école et de ses dimensions recueillis à partir des items du questionnaire. La présentation et l'analyse des résultats se fait en fonction des devis expérimentaux de l'étude.

4.2.1 Présentation et analyse des résultats du devis de l'étude «avant et après»

Ce devis expérimental se réalise avec un échantillon apparié dans la comparaison de mesures propres à un groupe. L'analyse des différences des groupes permet de vérifier s'il y a un changement positif de la culture de l'école après la formation du directeur.

Présentation des résultats

Cette section présente les scores moyens au pré-test et au post-test du groupe expérimental. Les tableaux 13 et 14 fournissent des statistiques descriptives de la culture et de ses dimensions perçues par les enseignants à l'étude.

Le tableau 13 présente le score moyen et l'écart type des mesures de la culture prises avant la formation (pré-test) et après la formation (post-test). Au pré-test, le score moyen est de 69,1 et l'écart type est de 9,59. Au post-test, le score moyen est de 75,3 et l'écart type est de 5,21. La différence entre le score moyen concernant la culture avant la formation (pré-test) et le score moyen concernant la culture après la formation (post-test) est de l'ordre de 6,2. Cette différence va dans le sens de l'hypothèse de recherche qui stipule un changement positif de la culture après la formation.

Tableau 13
Statistiques descriptives de la culture «avant et après»
la formation du directeur d'école: score moyen et écart type.

| Groupe expérimental | Effectif N | Moyenne M | Écart type |
|---------------------|---------------|--------------|------------|
| Avant (pré-test) | 10 | 69,1 | 9,59 |
| Après (post-test) | 10 | 75,3 | 5,21 |

Les résultats obtenus au niveau de chacune des dimensions de la culture sont également conformes à l'hypothèse de recherche. Dans le tableau 14, le score moyen pour la dimension mission de l'école est de 31,8 pour le pré-test et 34,3 au post-test sur un score maximum de 48. Pour la dimension responsabilité de l'école, le score moyen s'élève à 15,8 au pré-test et 18,2 au post-test pour un score maximal de 24. Quant à la dimension décentralisation de l'école, le score moyen au pré-test (21,5) est à peu près équivalent à celui du post-test (21,8) comparativement à un score maximum de 40. La différence existe même si elle semble peu significative.

Tableau 14

Statistiques descriptives concernant les dimensions de la culture «avant et après»
la formation du directeur d'école: score moyen au pré-test et au post-test.

| Groupe expérimental | | | | |
|-------------------------------------|------------------|---------------|------------------|-------------------|
| Dimensions de la culture de l'école | Nombre d'énoncés | Score maximum | Avant (pré-test) | Après (post-test) |
| Mission de l'école | 12 | 48 | M = 31,8 | M = 34,3 |
| Responsabilité de l'école | 6 | 24 | M = 15,8 | M = 18,2 |
| Décentralisation de l'école | 10 | 40 | M = 21,5 | M = 21,8 |

* M = Moyenne

La figure 12 permet de visualiser les différences dans les deux mesures de la culture avant et après la formation. Elle montre que les scores moyens au pré-test sont plus élevés que les scores moyens au post-test dans chacune des dimensions. Une légère évolution des performances s'observe lorsqu'on passe d'une période de la culture à une autre.

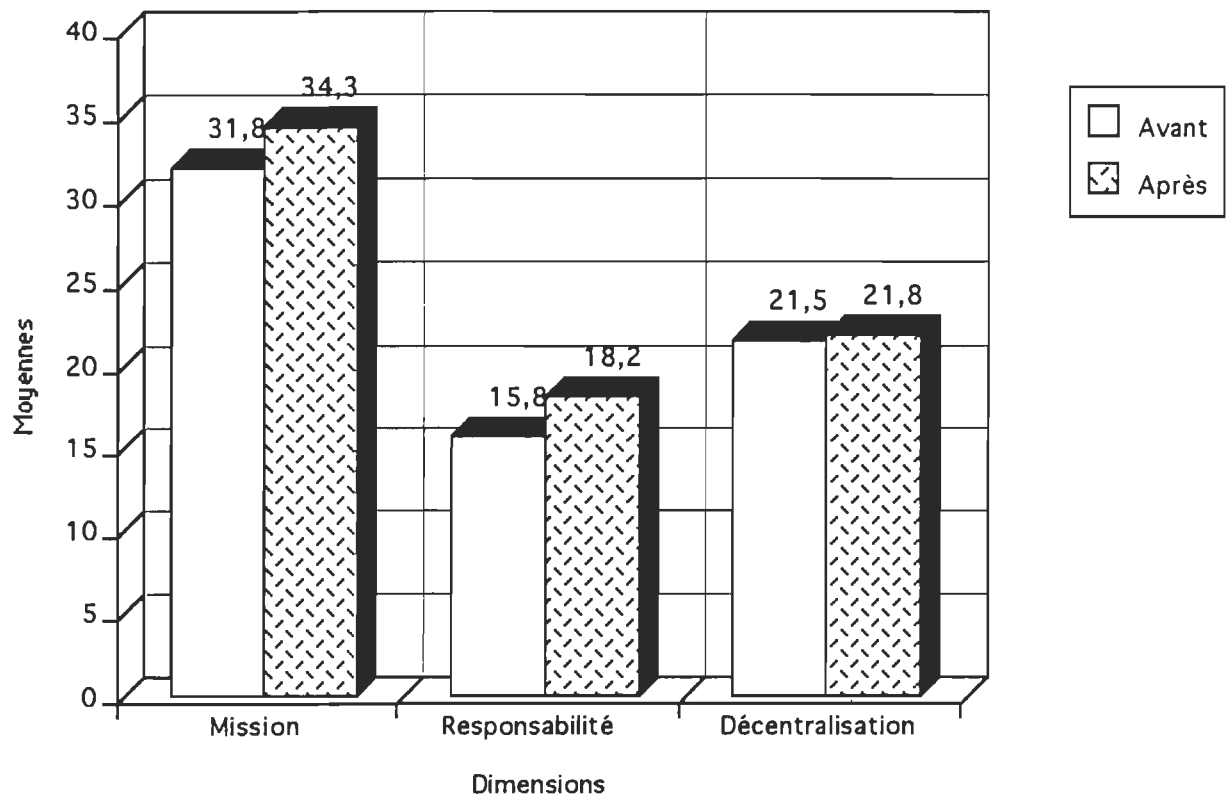


Figure 12. Distribution au niveau des dimensions de la culture «avant et après» la formation du directeur (pour le groupe expérimental).

Analyse des résultats

La section suivante présente l'analyse des différences entre le score moyen au pré-test et au post-test du groupe expérimental. Le test utilisé pour l'analyse statistique des données recueillies est le «*test du signe*». Il se réfère à un modèle mathématique qui est la distribution binomiale avec $H_0 : P = 1/2$. Ainsi, dans ce modèle, la probabilité d'obtenir un signe positif (+) ou un signe (-) est de $P = 1/2$ c'est-à-dire qu'il y a une probabilité égale d'obtenir le signe positif ou le signe négatif. L'hypothèse nulle postule qu'il y a autant de signes positifs (+) que de signes négatifs (-), c'est-à-dire qu'il n'y a pas de progrès significatif du point de vue du changement de la culture après la formation. Par contre, l'hypothèse de recherche stipule qu'il y a un nombre élevé de signes positifs (+) qui indiquent un changement, contrairement aux signes négatifs (-) ou au chiffre zéro (0). Le signe positif (+) définit un changement positif, le signe négatif (-) un changement négatif et 0 aucun changement. Les tableaux 15, 16, 17 et 18 présentent les résultats au «*test du signe*».

Le tableau 15 présente l'analyse des différences entre les scores de la culture avant et après la formation. Il montre que la probabilité d'obtenir 8 signes + et 2 signes -, selon le tableau des coefficients du binôme de Newton (voir: Alalouf Labelle et Ménard, 1990, p. 361) est de $P = 45/1024 = 0,04$. P étant plus petit que 0,05, cela permet d'infirmer l'hypothèse statistique et de confirmer l'hypothèse de recherche. Ainsi, la formation semble produire un impact positif sur la culture. Elle permet un changement de la culture de l'école.

Les tableaux 16, 17 et 18 présentent l'analyse des différences entre les scores des différentes dimensions de la culture avant la formation et après la formation. La valeur obtenue au «*test du signe*» pour la dimension mission de l'école dans le tableau 16 est $P = 0,2$. La probabilité d'obtenir 6 signes + et 4 signes - est de $P = 210/1024 = 0,205$. P étant plus grand que 0,05, l'hypothèse nulle est acceptée. La formation semble avoir peu d'impact positif sur le changement de la mission de l'école au niveau de signification de 0,05. Cette tendance semble se refléter également au niveau des dimensions responsabilité de l'école et décentralisation de l'école.

L'examen du tableau 17 permet d'observer que 7 sujets sur 10 perçoivent un changement au niveau de la dimension responsabilité de l'école après la formation du directeur. Néanmoins, l'analyse statistique donne un résultat qui est non significatif. Au seuil $P =$

0,05, la probabilité d'obtenir 7 signes + et 3 signes - est de $P = 120/1024 = 0,1$. P étant supérieur à 0,05, l'hypothèse nulle est acceptée. Il n'y a pas de changement positif au niveau de la dimension responsabilité de l'école après la formation du directeur.

Au regard du tableau 18, les conclusions demeurent inchangées. L'hypothèse nulle est acceptée. La différence n'est pas significative. Il y a 3 sujets seulement qui perçoivent un changement et 7 sujets qui ne perçoivent aucun changement dans la politique de décentralisation de l'école. La probabilité d'obtenir 3 signes + et 7 signes - est de $P = 120/1024 = 0,1$. P étant plus grand que 0,05, il est aisé de conclure que le processus de décentralisation de l'école reste inchangé avant et après la formation. La formation semble avoir peu d'impact sur cette décentralisation.

Tableau 15

Analyse de la culture «avant et après»
la formation du directeur d'école au moyen du «test du signe»

| Sujets | Avant | Après | Différences | Signes |
|--------|-------|-------|-------------|-------------|
| 1 | 73 | 77 | +4 | |
| 2 | 76 | 79 | +3 | |
| 3 | 78 | 78 | 0 | +: 8 |
| 4 | 77 | 79 | +2 | 0: 2 |
| 5 | 48 | 64 | +16 | -: 0 |
| 6 | 77 | 84 | +7 | |
| 7 | 69 | 71 | +2 | |
| 8 | 74 | 74 | 0 | |
| 9 | 60 | 72 | +12 | |
| 10 | 59 | 75 | +16 | |

* $P = 0,05$

La probabilité d'obtenir un signe + ou un signe - est de $P = 1/2$

H0 est l'hypothèse nulle. Elle postule que la différence n'est pas significative.

H0: Il y a autant de signes + que de signes - (il n'y a pas de changement).

Signes

+ : 8 0 : 2 - : 0

$$P(8) = 45/1024 = 0,0439 (0,044)$$

$$P(8) = 0,04$$

Au seuil $P = 0,05$, la différence est significative avec $P(8) < 0,05$. Rejet de H0.

Tableau 16

Analyse de la dimension mission de l'école «avant et après»
la formation du directeur d'école au moyen du «*test du signe*»

| Sujets | Avant | Après | Différences | Signes |
|--------|-------|-------|-------------|-------------|
| 1 | 32 | 35 | +3 | |
| 2 | 34 | 34 | 0 | |
| 3 | 38 | 38 | 0 | |
| 4 | 34 | 34 | 0 | +: 6 |
| 5 | 21 | 30 | +9 | 0: 4 |
| 6 | 32 | 38 | +6 | -: 0 |
| 7 | 34 | 36 | +2 | |
| 8 | 37 | 37 | 0 | |
| 9 | 30 | 37 | +7 | |
| 10 | 26 | 34 | +8 | |

* $P = 0,05$

La probabilité d'obtenir un signe + ou un signe - est de $P = 1/2$

H0 est l'hypothèse nulle. Elle postule que la différence n'est pas significative.

H0: Il y a autant de signes + que de signes - (il n'y a pas de changement).

| | | |
|--------------------------------|--------|-------|
| | Signes | |
| + : 6 | 0 : 4 | - : 0 |
| P(6) = 210/1024 = 0,205 (0,20) | | |
| P(6) = 0,2 | | |

Au seuil $P = 0,05$, il n'y a pas de différence significative avec $P(6) > 0,05$.

Acceptation de H0.

Tableau 17

Analyse de la dimension responsabilité de l'école «avant et après»
la formation du directeur d'école au moyen du «*test du signe*»

| Sujets | Avant | Après | Différences | Signes |
|--------|-------|-------|-------------|-------------|
| 1 | 14 | 15 | +1 | |
| 2 | 21 | 22 | +1 | |
| 3 | 21 | 21 | 0 | |
| 4 | 20 | 22 | +2 | +: 7 |
| 5 | 10 | 17 | +7 | 0: 3 |
| 6 | 21 | 22 | +1 | -: 0 |
| 7 | 14 | 14 | 0 | |
| 8 | 16 | 16 | 0 | |
| 9 | 11 | 14 | +3 | |
| 10 | 10 | 19 | +9 | |

* $P = 0,05$

La probabilité d'obtenir un signe + ou un signe - est de $P = 1/2$

H_0 est l'hypothèse nulle. Elle postule que la différence n'est pas significative.

H_0 : Il y a autant de signes + que de signes - (il n'y a pas de changement).

| | | |
|------|--------|-------|
| | Signes | |
| +: 7 | 0 : 3 | - : 0 |

$$P(7) = 120/1024 = 0,117 (0,11)$$

$$P(7) = 0,1$$

Au seuil $P = 0,05$, il n'y a pas de différence significative avec $P(7) > 0,05$. Acceptation de H_0 .

Tableau 18

Analyse de la dimension décentralisation de l'école «avant et après»
la formation du directeur d'école au moyen du «*test du signe*»

| Sujets | Avant | Après | Différences | Signes |
|--------|-------|-------|-------------|--------|
| 1 | 27 | 27 | 0 | |
| 2 | 21 | 23 | +2 | |
| 3 | 19 | 19 | 0 | |
| 4 | 23 | 23 | 0 | +: 3 |
| 5 | 17 | 17 | 0 | 0: 7 |
| 6 | 24 | 24 | 0 | -: 0 |
| 7 | 21 | 21 | 0 | |
| 8 | 21 | 21 | 0 | |
| 9 | 19 | 21 | +2 | |
| 10 | 23 | 22 | +2 | |

* $P = 0,05$

La probabilité d'obtenir un signe + ou un signe - est de $P = 1/2$

H_0 est l'hypothèse nulle. Elle postule que la différence n'est pas significative.

H_0 : Il y a autant de signes + que de signes - (il n'y a pas de changement).

| | Signes | |
|------|--------|------|
| +: 3 | 0: 7 | -: 0 |

$$P(3) = 120/1024 = 0,117 (0,11)$$

$$P(3) = 0,1$$

Au seuil $P = 0,05$, il n'y a pas de différence significative avec $P(3) > 0,05$. Acceptation de H_0 .

De l'analyse des résultats, il ressort que la formation semble avoir un impact positif sur le changement de la culture prise globalement. Mais, cette formation semble avoir peu d'impact lorsque les dimensions de la culture sont prises individuellement.

4.2.2 Présentation et analyse des résultats du devis «*post-test seulement avec groupe témoin non équivalent*»

Dans ce devis, les échantillons utilisés sont des échantillons indépendants. La comparaison se fait au moyen de mesures de deux groupes. L'analyse des différences des groupes permet de savoir si la formation a réellement un impact sur la culture de l'école.

Présentation des résultats

Cette section-ci présente les scores moyens au post-test du groupe expérimental et du groupe contrôle. Le tableau 19 donne des éléments de comparaison des deux groupes (groupe expérimental et groupe contrôle). Le score moyen et l'écart type du groupe expérimental sont respectivement de 75,3 et de 5,21. Dans le groupe contrôle, le score moyen au post-test est de 68,12 avec un écart type de 9,59. La performance moyenne du groupe expérimental est plus élevée que celle du groupe contrôle. Des résultats indiquent une différence entre les deux groupes. Elles semblent confirmer l'hypothèse de recherche.

Tableau 19

Statistiques descriptives de la culture: moyenne et écart type du groupe expérimental et du groupe contrôle.

| Groupes | Effectif N | Moyenne M | Écart type |
|------------------------|---------------|--------------|------------|
| Groupe Expérimental | 10 | 75,3 | 5,21 |
| Groupe Contrôle | 8 | 68,12 | 9,59 |

La lecture du tableau 20 donne approximativement les mêmes conclusions. Le score moyen du groupe expérimental est plus élevé que celui du groupe contrôle et ce, pour deux dimensions de la culture. Dans le groupe expérimental, le score moyen pour la dimension mission de l'école est de 34,3 tandis que celui du groupe contrôle est de 30,5. Le score moyen est de 18,2 dans la dimension responsabilité de l'école pour le groupe expérimental. Par contre, il est en baisse (14,5) dans le groupe contrôle. La dimension décentralisation de l'école donne un score de 21,8 pour le groupe expérimental et de 23,12 pour le groupe contrôle. Le score moyen du groupe contrôle est plus élevé que celui du groupe expérimental. Le traitement (formation) donné au groupe expérimental semble avoir un effet contraire à l'effet escompté.

Tableau 20

Statistiques descriptives des dimensions de la culture: moyenne et écart type du groupe expérimentale et du groupe contrôle.

| Dimensions de la culture de l'école | Nombre d'énoncés | Score Moyen Maximum | Groupe Expérimentale | Groupe Contrôle |
|--|---------------------|------------------------|-------------------------|--------------------|
| Mission de l'école | 12 | 48 | M = 34,3 | M = 30,5 |
| Responsabilité de l'école | 6 | 24 | M = 18,2 | M = 14,5 |
| Décentralisation de l'école | 10 | 40 | M = 21,8 | M = 23,12 |

* M = Moyenne

La figure 13 montre une progression des performances du groupe expérimental au détriment du groupe contrôle au niveau des dimensions mission de l'école et responsabilité de l'école. Les scores moyens du groupe expérimental, dont le directeur d'école a reçu la formation, sont plus élevés que celui du groupe contrôle dont le directeur d'école n'a pas subi de formation et ce, respectivement aux dimensions mission de l'école et responsabilité de l'école. Les résultats sont différents au niveau de la dimension décentralisation de l'école. Il y a une baisse de la performance moyenne du groupe expérimental au profit du groupe contrôle.

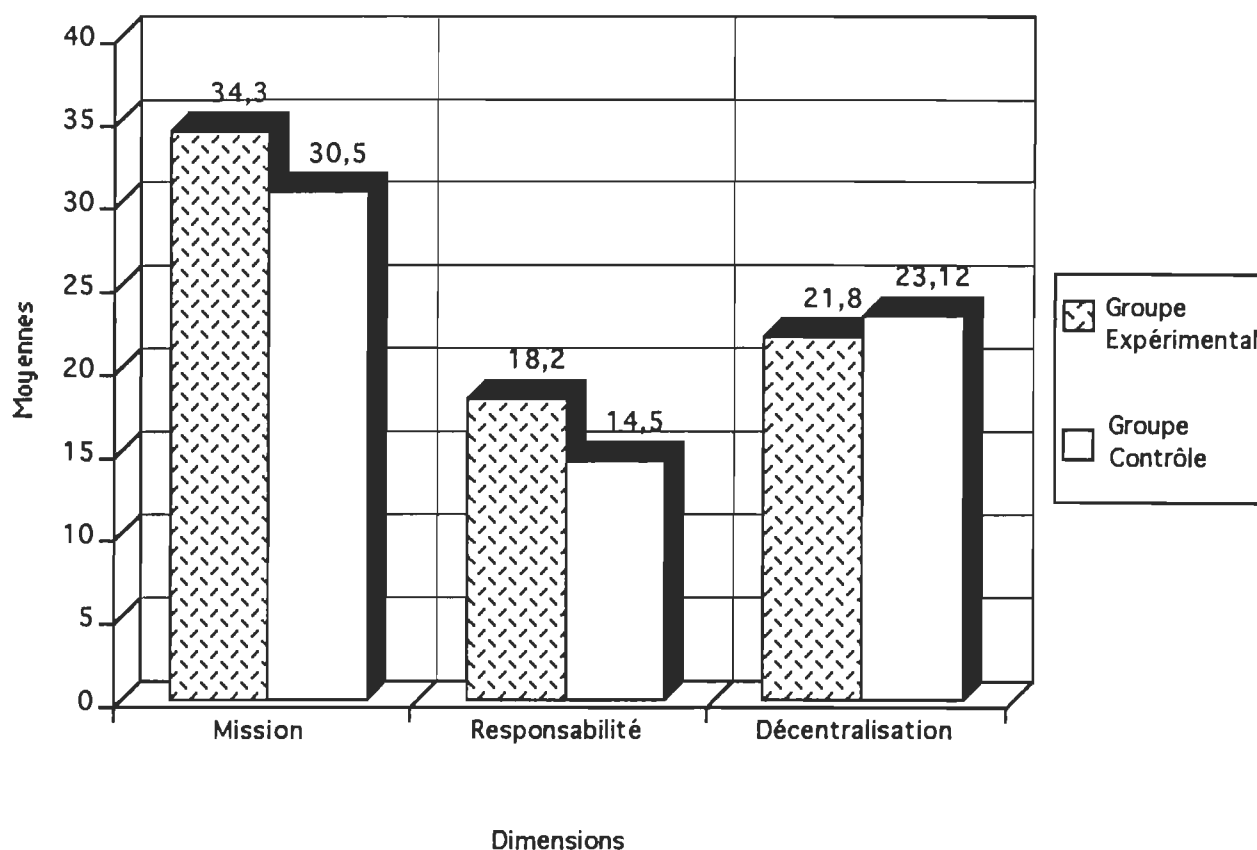


Figure 13. Distribution au niveau des dimensions de la culture de l'école en fonction de la caractéristique du groupe: groupe expérimental et groupe contrôle

Analyse des résultats

Dans cette section du quatrième chapitre, l'analyse des différences entre le score moyen au post-test du groupe expérimental et celui du groupe contrôle se fait à l'aide du «*test de Mann-Whitney*».

Le «*test de Mann-Whitney*» est destiné à évaluer si deux échantillons indépendants sont significativement différents. Ce test est l'équivalent, en test non-paramétrique du *test «T» de Student* (test paramétrique). Il est préféré au *test «T» de Student* lorsqu'on «doute de la normalité de la distribution, ce qui est souvent le cas quand un échantillon est petit» (Gilbert et Savard, 1978, p. 335). Par ailleurs, le «*test de Mann-Whitney*» admet que l'hypothèse nulle (H_0) est acceptée si la valeur calculée de U (U_c) du «*test de Mann-Whitney*» est supérieure à sa valeur critique de U (U_{th} , valeur lue sur la table du «*test de Mann-Whitney*»). Les tableaux 25, 26, 27 et 28 présentent les résultats au «*test de Mann-Whitney*».

Le tableau 21 présente l'analyse des différences entre les groupes au niveau de la culture de l'école. Il montre que la différence entre les groupes est statistiquement significative au seuil de probabilité $P = 0,05$ pour $U_c (8,5) < U_{th} (17)$. L'hypothèse nulle est donc rejetée. Le groupe expérimental est différent du groupe contrôle. La formation du directeur d'école semble permettre de changer la culture de l'école.

Les tableaux 22, 23 et 24 présentent l'analyse des différences entre les groupes au niveau des dimensions de la culture de l'école. Les résultats du tableau 22 indiquent une différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au seuil $P = 0,05$ avec $U_c (5) < U_{th} (17)$. L'hypothèse nulle, qui postule que les deux groupes indépendants ne sont pas significativement différents, est rejetée. La dimension mission de l'école semble subir un changement après la formation du directeur d'école.

L'impact de la formation est également formel au niveau de la dimension responsabilité de l'école. Le tableau 23 montre une différence statistiquement significative entre les deux groupes dont $U_c (14,5) < U_{th} (17)$ avec $P = 0,05$. L'hypothèse nulle est rejetée. La responsabilité de l'école a tendance à changer après la formation du directeur d'école. Par ailleurs, l'action différenciatrice de la formation ne se fait pas sentir au niveau des résultats des groupes expérimental et contrôle en présence de la dimension décentralisation de l'école.

L'examen du tableau 24 indique que la différence entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas statistiquement significative. Au seuil de probabilité $P = 0,05$, l'hypothèse nulle est acceptée avec $U_c (24,5) > U_{th} (17)$. La formation ne semble donc pas influencer le processus de décentralisation de l'école.

Tableau 21

Analyse des différences entre les groupes au niveau de la culture de l'école
selon le «test de Mann-Whitney»

| Sujets | Groupe expérimental Score | Rangs | Groupe Contrôle Score | Rangs |
|--------|------------------------------|-------|--------------------------|-------|
| 1 | 77 | 14 | 70 | 8 |
| 2 | 79 | 16 | 69 | 6,5 |
| 3 | 78 | 15 | 71 | 9,5 |
| 4 | 79 | 17 | 68 | 4,5 |
| 5 | 64 | 1 | 65 | 2,5 |
| 6 | 84 | 18 | 69 | 6,5 |
| 7 | 71 | 9,5 | 68 | 4,5 |
| 8 | 74 | 12 | 65 | 2,5 |
| 9 | 72 | 11 | --- | --- |
| 10 | 75 | 13 | --- | --- |

* $P = 0,05$

(Rx) = Somme des rangs du groupe expérimental Rx = 126,5

(Ry) = Somme des rangs du groupe contrôle Ry = 44,5

$U_x = n_x \cdot n_y + n_x(n_x+1)/2 - \sum R_x$ $U_x = 8,5$

$U_y = n_x \cdot n_y + n_y(n_y+1)/2 - \sum R_y$ $U_y = 71,5$

vérifier que $U_x + U_y = n_x \cdot n_y$ $n_x = 10$ $n_y = 8$
 n_x = effectif du groupe expérimental
 n_y = effectif du groupe contrôle
 Soit U le plus petit de U_x ou U_y $U = 8,5$

H_0 = Hypothèse nulle

Pour $n_x = 10$ et $n_y = 8$ au seuil $P = 0,05$, $U_c(8,5) < U_{th}(17)$. H_0 est rejeté. La différence est significative. Les échantillons proviennent de populations différentes.

Tableau 22

Analyse des différences entre les groupes
 au niveau de la dimension mission de l'école selon le «*test de Mann-Whitney*»

| Sujets | Groupe expérimental Score | Rangs | Groupe Contrôle Score | Rangs |
|--------|------------------------------|-------|--------------------------|-------|
| 1 | 35 | 13 | 31 | 7 |
| 2 | 34 | 11 | 31 | 7 |
| 3 | 38 | 17,5 | 33 | 9 |
| 4 | 34 | 11 | 29 | 1,5 |
| 5 | 30 | 4 | 30 | 4 |
| 6 | 38 | 17,5 | 31 | 7 |
| 7 | 36 | 14 | 29 | 1,5 |
| 8 | 37 | 15,5 | 30 | 4 |
| 9 | 37 | 15,5 | --- | --- |
| 10 | 34 | 11 | --- | --- |

* $P = 0,05$

(R_x) = Somme des rangs du groupe expérimental

$R_x = 130$

(R_y) = Somme des rangs du groupe contrôle

$R_y = 41$

$$U_x = n_x \cdot n_y + n_x(n_x+1)/2 - \sum R_x$$

$$U_x = 5$$

$$U_y = n_x \cdot n_y + n_y(n_y+1)/2 - \sum R_y$$

$$U_y = 75$$

vérifier que $U_x + U_y = n_x \cdot n_y$

$$n_x = 10$$

$$n_y = 8$$

n_x = effectif du groupe expérimental

n_y = effectif du groupe contrôle

Soit U le plus petit de U_x ou U_y

$$U = 5$$

H_0 = Hypothèse nulle

Pour $n_x = 10$ et $n_y = 8$ au seuil $P = 0,05$, $U_c(5) < U_{th}(17)$. H_0 est rejeté. La différence est significative. Les échantillons proviennent de populations différentes.

Tableau 23

Analyse des différences entre les groupes
au niveau de la dimension responsabilité de l'école selon le «*test de Mann-Whitney*»

| Sujets | Groupe expérimental | Rangs | Groupe Contrôle | Rangs |
|--------|---------------------|-------|-----------------|-------|
| 1 | 15 | 8,5 | 15 | 8,5 |
| 2 | 22 | 17 | 14 | 3,5 |
| 3 | 21 | 15 | 13 | 1 |
| 4 | 22 | 17 | 15 | 8,5 |
| 5 | 17 | 13 | 15 | 8,5 |
| 6 | 22 | 17 | 14 | 3,5 |
| 7 | 14 | 3,5 | 15 | 8,5 |
| 8 | 16 | 12 | 15 | 8,5 |
| 9 | 14 | 3,5 | ---- | ---- |
| 10 | 19 | 14 | ---- | ---- |

* $P = 0,05$

(R_x) = Somme des rangs du groupe expérimental

$$R_x = 120,5$$

(Ry) = Somme des rangs du groupe contrôle

$$Ry = 50,5$$

$$Ux = nx.ny + nx(nx+1)/2 - \sum Rx$$

$$Ux = 14,5$$

$$Uy = nx.ny + ny(ny+1)/2 - \sum Ry$$

$$Uy = 65,5$$

vérifier que $Ux+Uy = nx.ny$

$$nx = 10$$

$$ny = 8$$

nx = effectif du groupe expérimental

ny = effectif du groupe contrôle

Soit U le plus petit de Ux ou Uy

$$U = 14,5$$

H_0 = Hypothèse nulle

Pour $nx = 10$ et $ny = 8$ au seuil $P = 0,05$, $Uc(14,5) < Uth(17)$. H_0 est rejeté. La différence est significative. Les échantillons proviennent de populations différentes.

Tableau 24

Analyse des différences entre les groupes
au niveau de la dimension décentralisation de l'école selon le «test de Mann-Whitney»

| Sujets | Groupe expérimental | Rangs | Groupe Contrôle | Rangs |
|--------|---------------------|-------|-----------------|-------|
| 1 | 27 | 18 | 24 | 13,5 |
| 2 | 23 | 9,5 | 24 | 13,5 |
| 3 | 19 | 2 | 25 | 17 |
| 4 | 23 | 9,5 | 24 | 13,5 |
| 5 | 17 | 1 | 20 | 3,5 |
| 6 | 24 | 13,5 | 24 | 13,5 |
| 7 | 21 | 6 | 24 | 13,5 |
| 8 | 21 | 6 | 20 | 3,5 |
| 9 | 21 | 6 | --- | --- |
| 10 | 22 | 8 | --- | --- |

* $P = 0,05$

(Rx) = Somme des rangs du groupe expérimental Rx = 79,5
 (Ry) = Somme des rangs du groupe contrôle Ry = 91,5

$U_x = n_x \cdot n_y + n_x(n_x+1)/2 - \sum R_x$ $U_x = 55,5$
 $U_y = n_x \cdot n_y + n_y(n_y+1)/2 - \sum R_y$ $U_y = 24,5$

vérifier que $U_x + U_y = n_x \cdot n_y$ $n_x = 10$ $n_y = 8$
 n_x = effectif du groupe expérimental
 n_y = effectif du groupe contrôle

Soit U le plus petit de U_x ou U_y $U = 24,5$

H_0 = Hypothèse nulle

Pour $n_x = 10$ et $n_y = 8$ au seuil $P = 0,05$, $U_c(24,5) > U_{th}(17)$. H_0 est accepté. Il n'y a pas de différence significative. Les échantillons ne proviennent pas de populations différentes.

De cette analyse, il ressort que la formation semble avoir un impact positif sur le changement de la culture. Cependant, elle serait sans effet sur la dimension décentralisation de l'école.

L'interprétation de ces résultats de recherche suit dans le sous-chapitre suivant.

4.3 Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats de cette recherche se fonde sur la théorie de la recherche évaluative appliquée au perfectionnement. Comme le mentionne Hamblin (1974 voir: Savoie, 1987), l'évaluation est une mesure de contrôle du changement et elle vise les effets d'un programme de perfectionnement (Hamblin, 1974 voir: Savoie, 1987, p. 167). En effet, elle vise les effets de réaction, d'apprentissage, de transfert des acquis et de changements organisationnels. L'évaluation des programmes de perfectionnement semble récente dans l'histoire de la recherche évaluative.

C'est en 1968, affirme Savoie (1987), que Catalenello et Kirkpatrick tentent d'évaluer un programme de perfectionnement dans lequel ils parviennent à définir et à opérationnaliser une cible d'évaluation. D'autres chercheurs comme Warr, Bird et Rackham (1970); Hamblin (1974) et Carnarius (1975) poursuivent dans la même perspective. Ils adoptent tous une typologie commune ayant les mêmes référents, en dépit de certaines divergences terminologiques (voir tableau 25).

Tableau 25

Typologie de l'évaluation du perfectionnement

| Kirkpatrick 1967 | Warr, Bird, Rackham, 1970 | Hamblin 1974 | Carnarius 1975 |
|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| Réaction | Réaction | Réaction | Satisfaction |
| Apprentissage | Critère immédiat | Apprentissage | Connaissance |
| Comportement | Critère intermédiaire | Comportement au travail | Performance individuelle |
| Critère final | Critère final | Changement dans l'organisation | Performance du groupe |
| | | Atteinte des buts ultimes | |

adapté de Savoie, A. (1987, p. 164)

Malgré les efforts de recherche, les études sur l'évaluation du perfectionnement restent centrées sur les effets de réaction et les effets d'apprentissage. Elles sont quasi-absentes au niveau des effets des buts ultimes, du changement organisationnel et du transfert des acquis. Pour Savoie (1987), il apparaît un peu vain, à ce moment-ci de l'histoire du perfectionnement, de développer des méthodologies d'évaluation des résultats organisationnels et des buts ultimes (Savoie, 1987, p. 167). Patrick (1992) soutient que de nombreuses formations occupent une place dans le contexte du travail et il est important que le transfert des acquis en situation de travail soit positif. Malheureusement, ajoute-t-il, l'évaluation de ce type de transfert manque fréquemment dans les études évaluatives (Patrick, 1992, p. 82).

L'évaluation du transfert des acquis intéresse la présente recherche quoique l'objet de l'étude soit l'évaluation du changement organisationnel. Cet intérêt s'explique par le fait qu'il ne peut y avoir de changement organisationnel s'il n'y a pas eu de changement de comportement (cycle d'évaluation de Hamblin, 1974 voir: Savoie, 1987). Deal (1982) est de cet avis. Pour lui, parler de changement organisationnel ou de changement de la culture signifie qu'il y a des changements réels dans le comportement de l'individu à travers l'organisation (Deal, 1982, p. 158). Les changements de comportement, affirment Robinson et Robinson (1989, p. 210) reposent sur les deux questions suivantes:

- Le personnel adopte-t-il les attitudes et les comportements qui lui ont été enseignés ?
- Le milieu du travail encourage-t-il l'utilisation de ces attitudes et de ces comportements ?

Brunet (1983) avance qu'il ne peut être question de réussite dans le perfectionnement à moins de pouvoir observer un transfert positif des acquis à la situation de travail. Selon lui, l'échec d'un programme de perfectionnement dépend de l'absence de stimuli destinés à provoquer en situation de travail l'apparition des comportements appris (Brunet, 1983, p. 110).

Au regard de ces écrits, il semble que le changement organisationnel, en particulier celui de la culture, serait en relation avec le changement de comportement. Silverzweig et Allen (1976) avancent que le comportement humain n'est pas facile à changer. Cependant, l'accent mis sur les efforts de changements de la culture organisationnelle peut augmenter la probabilité de réaliser le changement désiré (Silverzweig et Allen, 1976, p. 48). Il est donc possible de croire à un changement organisationnel lié au transfert des acquis et au changement de comportement pour tout organisation impliquée dans un projet de formation.

Dans le cas de la présente recherche, les résultats de recherche rapportent un changement de la culture de l'école, suite à la formation du directeur d'école. Changement qui serait dû à l'impact de la formation. Ces résultats de recherche confirment donc l'hypothèse de recherche. Ils sont en conformité avec la thèse de la recherche évaluative qui postule des changements à la suite d'un programme de perfectionnement. Ainsi, la formation du directeur d'école semble avoir un impact positif sur le changement organisationnel et

spécifiquement sur la culture de l'école. Il faut cependant émettre quelques réserves quant aux dimensions de la culture de l'école. Les résultats du groupe expérimental (situation avant et après la formation) démontrent que la formation n'a pas d'impact sur les trois dimensions de la culture. Les résultats du groupe expérimental et du groupe contrôle marquent cependant un impact positif de la formation sur les dimensions mission de l'école et responsabilité de l'école tandis que la formation ne semble pas avoir un impact significatif sur la décentralisation de l'école.

La contradiction de ces résultats explique toute la complexité de la culture organisationnelle. Cette complexité semble exiger une formation et la compréhension de la nécessité du changement. Selon Deal (1989), une des difficultés à implanter le processus de décentralisation de prise de décision est le manque de préparation à la réalité du changement (Deal, 1989, p. 58). Il croit également qu'une sincère invitation au changement nécessite la compréhension du besoin urgent de changement (Deal, 1991, p. 15).

Le manque de formation ne semble pas être favorable au changement organisationnel. Lee (1984) soutient que la formation joue un rôle crucial dans la culture de l'organisation. Elle aide à intégrer les nouvelles structures, les habiletés et les méthodes (Lee, 1984, p. 31). Walker et Vogt (1987) affirment que les administrateurs qui veulent devenir des agents efficaces de changement doivent atteindre l'expertise en formation exigée dans les phénomènes les plus courants et compliqués de l'organisation actuelle (Walker et Vogt, 1987, p. 46). En effet, la formation semble être essentielle au changement de la culture mais, à elle seule, elle n'explique pas pourquoi la formation ne crée pas toujours l'impact escompté au niveau des dimensions de la culture.

L'explication à cette question se trouve dans la difficulté même du changement de toute culture organisationnelle. Deal et Kennedy (1982) affirment que le changement de la culture d'une organisation est difficile et prend du temps (Deal et Kennedy, 1982, p. 169). Quoique le changement soit «une composante vitale de tout système qui croît et se développe», il n'est pas toujours facile de le réaliser et il semble prendre énormément de temps (Deal et Kennedy, 1982, p. 41). Selon Purkey et Smith (1985), le changement de la culture de l'école est un processus à long terme qui prend probablement plusieurs années à s'accomplir (Purkey et Smith, 1985, p. 376). Le point de vue de ces auteurs permet de comprendre pourquoi les dimensions de la culture semblent résister à l'influence de la formation. Cette résistance pourrait également s'expliquer par la peur du

changement. Westerbert et Brickley (1991) croient que les peurs sont à prévoir. Elles accompagnent toujours le changement. Evans (1993) affirme que le changement suscite l'espoir parce qu'il offre la croissance et le progrès mais il provoque aussi la peur parce qu'il défie la compétence (Evans, 1993, p. 21). Selon lui, la première tâche de la gestion du changement n'est pas technique mais motivationnelle (Evans, 1993, p. 21).

En conclusion, il est possible de retenir que l'étude vérifie l'hypothèse de recherche. La formation du directeur d'école a un impact positif sur le changement de la culture. Cette étude cependant présente certaines limites. Les caractéristiques de l'échantillon réduisent le pouvoir de généralisation des résultats de recherche. L'échantillon de l'étude est un échantillon accidentel. La technique d'échantillonnage utilisée est celle de la méthode non probabiliste qui selon Contandriopoulos et al. (1990) utilise le raisonnement pour littéralement bâtir l'échantillon. La technique des échantillons accidentels paraît très proche des échantillons probabilistes étant donné que les sujets de l'étude sont choisis au «hasard». Cependant, les échantillons accidentels ne permettent pas de généraliser les résultats. Seuls, les échantillons probabilistes peuvent, par définition, donner lieu à des généralisations statistiques. Par ailleurs, l'absence d'étude vérifiant l'évaluation du changement de l'organisation à la suite d'un programme de perfectionnement, limite également l'interprétation des résultats de cette recherche.

À la lumière des résultats et des conclusions de recherche, il semble que cette étude ajoute une touche aux connaissances concernant les recherches évaluatives. Elle encourage à la poursuite des programmes de perfectionnement et fournit l'occasion d'améliorer le contenu des programmes en rapport avec le sens du changement désiré de la culture. Elle prouve également la possibilité d'améliorer de la culture de l'école et crée l'espoir de son efficacité au niveau des résultats scolaires.

CHAPITRE V

Conclusion

Chapitre v

Conclusion

Cette recherche a pour but de vérifier l'impact de la formation du directeur d'école sur la culture organisationnelle.

Le premier chapitre présente la problématique de la recherche qui a trait à l'évaluation des effets de formation sur l'organisation. Il permet de situer le problème, de ressortir les questions afférentes à ce problème et de relever la pertinence de la recherche. L'évaluation est un des problèmes majeurs de la formation. L'incertitude de voir se réaliser un changement de comportement et un changement organisationnel à la suite de programme de formation, reste une préoccupation pour l'éducation. Ainsi, le manque d'études relative aux effets de la formation sur l'organisation pose le problème de son besoin et la nécessité d'y pallier, d'où sa pertinence. L'objectif de la recherche est d'apporter une réponse à la question de l'impact de la formation du directeur d'école sur la culture organisationnelle.

Le deuxième chapitre expose le cadre théorique. Il se divise en deux parties. La première partie s'intéresse au concept de formation et la deuxième partie concerne le concept de culture organisationnelle. Dans la première partie, le chercheur tente de décrire le concept de formation et d'expliquer les théories sous-jacentes à ce concept. Il établit également une relation entre la formation et son impact sur l'organisation et la culture organisationnelle. Des résultats de recherches concernant l'impact de la formation sont également présentés par le chercheur. La deuxième partie présente les considérations conceptuelles de la culture organisationnelle. Elle fournit une recension des études sur le concept de la culture dans les organisations et au niveau de l'école. Elle présente des écrits de certains auteurs comme Deal (1993), Saphier et King (1985) et Schein (1985) qui proposent d'autres approches théoriques du changement de la culture organisationnelle. Puis, elle propose une démarche pour opérationnaliser la culture de l'école à partir des postulats de Lezotte (1992). Lezotte (1992), suggère neuf postulats pour décrire le changement de la culture de l'école. Parmi ces postulats, trois sont

retenus pour l'étude. Ce sont, la mission de l'école, la responsabilité de l'école et la décentralisation de l'école. Selon l'auteur, ces postulats sont capables de changer la culture de l'école s'ils sont transformés en réalité. Par ailleurs, l'hypothèse de recherche déduite de la problématique et du cadre théorique permet de postuler que le directeur qui a suivi une formation a un impact plus positif au niveau du changement de la culture de l'école que le directeur qui n'a pas suivi de formation.

Le troisième chapitre présente la méthodologie permettant de vérifier l'hypothèse de recherche. Les devis expérimentaux utilisés dans l'étude sont le devis de la «situation post-test avec groupe témoin non équivalent», et le devis de l'étude «avant et après». Les tests statistiques utilisés pour éprouver l'hypothèse de recherche sont le «*test du signe*» et le «*test de Mann Whitney*». Il s'agit d'une recherche évaluative de type «*expérimental invoqué*». La variable indépendante (programme de formation) n'est pas manipulée par le chercheur. Par contre, les effets de cette variable sont mesurés sur la variable dépendante (culture de l'école). La technique d'échantillonnage utilisée pour sélectionner les sujets de l'étude, est la technique non probabiliste. C'est un échantillon de type accidentel. Les sujets de l'étude sont des enseignants de la Commission scolaire Berthier-Nord-Joli. Ils sont au nombre de 18 et représentent 60% de l'échantillon des enseignants à temps plein de deux écoles primaires qui ont reçu le questionnaire d'enquête. L'instrument utilisé pour mesurer le changement ou non de la culture organisationnelle de l'école est un questionnaire de type Likert à choix forcé (échelle à nombre pair = 4). Les items du questionnaire réfèrent aux trois dimensions de la culture de l'école (mission de l'école, responsabilité de l'école et décentralisation de l'école) proposées par Lezotte (1992).

Le quatrième chapitre présente les résultats de l'étude. L'examen des résultats montre que le score moyen du groupe expérimental (75,3) est plus élevé que celui du groupe contrôle (68,12). Aussi, le score moyen du groupe expérimental d'avant la formation (75,3) est plus élevé que celui après la formation (69,1). L'analyse statistique révèle aussi bien une différence significative entre les mesures avant et après pour le groupe expérimental qu'une différence significative entre les mesures du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle. Pour les mesures avant et après, au seuil $P = 0,05$, la probabilité d'obtenir plus de signe + (nombre = 8) signifiant un changement et celle d'obtenir moins de signe - (nombre = 0) ou le chiffre zéro (nombre = 2) attestant respectivement un

changement négatif et aucun changement est de $P = 0,04$. $P(0,04)$ étant plus petit que $P = 0,05$. En d'autres termes, la différence entre les mesures avant et après la formation du groupe expérimental est statistiquement significative. Concernant les mesures du groupe expérimental et du groupe contrôle, l'analyse statistique montre une différence significative au seuil $P = 0,05$. Ces résultats de recherche permettent de conclure que la formation semble avoir un impact sur certaines dimensions de la culture organisationnelle de l'école.

Au terme de cette recherche, quelques implications pratiques et des recommandations se dégagent de l'étude.

La présente recherche a permis de faire une réflexion sur le concept de formation et a permis de comprendre la culture organisationnelle qui est un concept complexe. Son approche a fourni l'occasion d'utiliser une nouvelle démarche pour opérationnaliser la culture de l'école et d'en avoir une autre vision que celle proposée par d'autres auteurs. L'originalité de l'étude se trouve dans la mise en œuvre des postulats que propose Lezotte (1992). Postulats selon lesquels la culture est capable de changer s'ils sont transformés en réalité dans l'institution scolaire. Par ailleurs, il faut souligner qu'aucune autre étude recensée n'a encore vérifié l'impact de la formation sur la culture organisationnelle telle que la conçoit Lezotte (1992). Cette étude contribue aux efforts d'évaluation des effets du changement organisationnel et fournit des outils d'appréciation du changement de la culture de l'école. Elle aide à répondre à la question des effets de la formation sur l'organisation et plus précisément sur la culture organisationnelle.

La présente étude a une portée pratique importante. En effet, contrairement à l'idée selon laquelle le changement de comportements et le changement organisationnel ne seraient pas faciles à réaliser, les résultats de l'étude démontrent qu'il y a une modification de la culture de l'école et par conséquent un transfert des acquis c'est-à-dire une application effective, sur le terrain, des connaissances, des habiletés et des attitudes acquises en situation de formation.

Par ailleurs, les résultats de l'étude montrent que la formation semble avoir favorisé la naissance de leaders capables d'influer sur la culture de l'école pour susciter les

changements et les améliorations nécessaires à l'organisation. Cela est d'autant plus vrai que la «formation aide les participants à développer des habiletés, à occasionner plus de leadership efficace et à améliorer l'organisation» (Shoemaker, 1981, p. 16).

Une autre implication pratique de cette étude, porte sur les actions complémentaires qu'elle permet d'envisager sur la base des résultats obtenus pour améliorer les habiletés des gestionnaires. Dans le même sens que Plessis (1984) l'admet, il ne suffit pas de former les individus à un nouveau «savoir-faire» ou «savoir-être», il faut que cet apprentissage soit associé, d'une part à un «vouloir-faire» et un «vouloir-être» et, d'autre part, que les cadres institutionnel et organisationnel de l'organisation se transforment pour donner le «pouvoir-faire» et le «pouvoir-être» nécessaires à la mise en œuvre des résultats de la formation. Comme le mentionnent Noe et Schmitt (1986), le changement de comportement et l'amélioration de la performance sont enclins à se réaliser dans une organisation où les gestionnaires font une action de contrôle en retour (feed-back) et encouragent l'utilisation de nouvelles habiletés (Noe et Schmitt, 1986, p. 521).

Les résultats de cette recherche montrent que la formation stimule le changement de la culture de l'école mais il s'avère nécessaire que d'autres recherches ultérieures soient effectuées. Ainsi, il serait possible de vérifier les effets à long termes de la formation sur la culture organisationnelle.

Hegarty (1983) considère que le changement peut être analysé en terme de résultats des élèves (succès scolaire et développement social); de résultats du professionnel (développement professionnel et satisfaction au travail) et de fonctionnement global de l'institution. En outre, il admet que l'exercice de l'évaluation est un principe simple mais la distance entre la formation au leadership et les résultats de l'école est tellement grande et tellement indirecte que les problèmes de mesure prennent un nouvel ordre de difficulté et d'occasions qui semble pratiquement insolubles (Hegarty, 1983, p. 138). Lezotte (1992) propose d'autres postulats qui décrivent, dit-il, le changement dans les nombreuses organisations scolaires qui ont planifié ou implanté le processus des écoles efficaces (Lezotte, 1992, p. 220). L'auteur croit que des postulats comme la collaboration, «l'empowerment» et la vision du directeur d'école peuvent décrire le changement de la culture de l'école. En effet, les perspectives de changement de la culture de l'école à

travers le processus de collaboration, d'«empowerment» et du leadership visionnaire sont grandes. Bailey (1980) estime que la collaboration réduit les conflits entre les groupes et permet l'amélioration du système éducatif. Ainsi, les éducateurs ont besoin d'adopter des stratégies dans lesquelles sont inclus des projets de formation en collaboration qui sont cruciaux pour la profession du futur d'enseignant. Pour l'auteur, la collaboration implique le partage du pouvoir, la prise de décision et l'évaluation. Il trouve que la collaboration assure à chaque organisation son indépendance et son identité (Bailey, 1980, p. 72). La collaboration du personnel et la dotation du pouvoir aux enseignants «teachers' empowerment» paraissent avoir un effet bénéfique dans le changement de l'organisation. Barnabé (1992) croit qu'aucun changement ne peut réussir sans le consentement des enseignants. En effet, l'implication des enseignants joue un rôle dans la modification de la culture de l'école. Selon Mertens et Yarger (1988 voir: Kirby, 1992, p.330), le professionnalisme ne se manifeste que lorsque les enseignants sont dotés de pouvoir et participent aux prises de décision qui affectent leur vie professionnelle. Dans son étude, McCarthy (1991 voir: Barnabé, 1992) constate que lorsque les enseignants ont l'occasion de travailler en équipe, ils font preuve d'un meilleur moral, de plus d'affinités avec les collègues et d'un sens plus grand de professionnalisme. Un «esprit de corps» émerge non seulement à l'intérieur de chacune des équipes mais aussi à l'intérieur de chacune des écoles (McCarthy, 1991 voir: Barnabé, 1992, p. 17). Les implications qui peuvent être tirées des recherches futures sur la collaboration et «l'empowerment» sont loin d'être atteintes. Short, Greer et Michael (1991) soutiennent que, quoique la restructuration de l'école, l'autonomie des enseignants et «l'empowerment» soient devenus un intérêt national, il y a un manque considérable d'études empiriques sur le processus de changement (Short, Greer et Michael, 1991, p. 128).

D'autres recherches permettant de vérifier les effets de formation sur l'organisation sont envisageables mais le problème reste celui de la complexité du changement de la culture et de sa durée de réalisation. Rappelons-le, le changement de la culture ne se fait pas rapidement et facilement, il lui faut beaucoup de temps. En effet, le changement de la culture organisationnelle est un processus complexe qui prend énormément de temps à s'accomplir selon Tosi, Rizo et Carroll (1986 voir: Lenertz, 1993, p. 21). Harvey et Brown (1992) admettent qu'il est souvent très difficile de changer la culture parce que celle-ci est basée sur les succès du passé (Harvey et Brown, 1992, p. 531). Ils

considèrent que le défi du changement de la culture est une entreprise coûteuse à long terme qu'il est pratiquement impossible à réaliser. Wagner (1993) soutient que la rareté de ressources dans le processus de changement porte davantage sur le temps que sur l'argent (Wagner, 1993, p. 27).

Les changements rapportés par les résultats de l'étude, peuvent être considérés comme des changements initiaux de la culture de l'école dans la mesure où la formation du directeur d'école vient tout juste de s'achever.

Par ailleurs, il serait souhaitable que le programme de formation soit élargi à tous les enseignants afin de permettre une éventuelle accélération du processus de changement de la culture de l'école et de son efficacité. Les enseignants sont au «cœur» du processus d'apprentissage et de l'enseignement qui est la pierre d'assise de l'école. Selon Anderson (1993), s'il n'y a pas de changement au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage, tous les autres changements ont peu de valeur (Anderson, 1993, p. 15). Purkey et Smith (1985) croient que le changement de la culture demande aux enseignants l'apprentissage de nouvelles façons de penser, de se comporter et d'acquérir de nouvelles habiletés et attitudes pour structurer ou changer l'organisation (Purkey et Smith, 1985, p. 360). En effet, la formation du directeur d'école aussi bien que celle des enseignants est indispensable au changement de la culture. Pour David (1991), si les enseignants et les administrateurs n'ont pas la connaissance et les habiletés nécessaires pour créer de nouveaux environnements d'apprentissage et enseigner selon des programmes qui relèvent un défi, le but de la restructuration n'est pas atteint (David, 1991, p. 13). Selon lui, le succès de la restructuration dépend de l'aptitude humaine à tous les niveaux dans le changement du système (David, 1991, p. 15). Par ailleurs, Barnabé (1992) mentionne que la gestion décentralisée vers les écoles ne peut s'implanter sans un minimum de formation de toutes les personnes appelées à vivre ce changement. Pour lui, sans une telle formation, il devient difficile de s'adapter à de nouveaux rôles et d'assumer de nouvelles responsabilités (Barnabé, 1992, p. 9). Cette position de Barnabé (1992) amène à mieux saisir toute la portée de la formation élargie au personnel enseignant de l'école.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abravanel, H.; Allaire, Y.; Firsirotu, M.E. et Hobbs, B. (1988). *La culture organisationnelle: Aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*. Québec: Gaëtan Morin.
- Alalouf, S.; Labelle, D. et Ménard, J. (1990). *Introduction à la statistique appliquée*. Montréal: Éditions Addison-Wesley.
- 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, AAD91-3564.
- Allen, R.F. et Kraft, C. (1982). *The organizational unconscious. How to create the corporate culture you want and need*. Toronto: Prentice-Hall, Inc.
- Ames, R. et Ames, C. (1993). Creation a mastery-oriented schoolwide culture: a team leadership perspective. Dans Marshall Sashkin et Herbert J. Walberg (Éd), *Educational leadership and school culture* (pp.125-145). Berkeley: Mc Cutchan publishing corporation.
- Anderson, B.L. (1993). *The stages of systeme change*. *Educational Leadership*, 51(1), 15-17.
- Andrews, K.C. et Moyle, C.R. (1986). *Administrative training in Australia: A new model*. *Theory in Practice*, 25(3), 191-196.
- Astolfi, J. P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: Collection pédagogique Esf.
- Bacharach, S.B. et Conley, S.C. (1990). *From school-site management to participatory school-site management*. *Phi Delta Kappan*, 71(7), 499-544.
- Bacharach, S.B. (1990). *Advances in research and theories of school management and educational policy*. London: Jai Press Inc.

- Bailey, W. et Neale, D. C. (1980). *Teachers and school improvement. The Educational Forum*, 10(1), 69-76.
- Bailey, W.J. (1991). *School-site management applied*. Lancaster: Technomic Publishing Company.
- Blank, R. K. (1987). *The role of principal as leader: Analysis of variation in leadership of urban high schools. The Journal of Educational Research*, 81(2).
- Barbier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: Éditions Presses Universitaires de France.
- Barnabé, C. (1993). *Deux approches à la restructuration des écoles américaines*. Communication présentée au 61e congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences tenu à Rimouski le Mai.
- Barnes, R.G. (1989). *School-based management at the k-6 level: overcoming blockages to implementation. U.M.i Dissertation Information Service*, AAD90-09124.
- Barnett, B.G. (1989). *Long-term effects of the peer-assisted leadership program on principals' actions and attitudes. The elementary school journal*, 89(5), 559-574.
- Barro, S.M. (1971). An approach to developing accountability measures for the public schools. Dans Lesley, H. et Browder, JR. (Éd). *Emerging patterns of administrative accountability*. California: McCutrhan Publishing Corporation.
- Basset, M. (1989). *Le changement par la formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation. Collection Hommes et Techniques.
- Bautista, R.L. (1985). *Maryknoll College: a school that did its homework. Training*, 22(12), 33-43.
- Beltran, A. et Ruffat, M. (1991). *Culture d'entreprise et histoire*. Paris: Les Éditions d'Organisation Université.

- Bennett, J.K. et O'Brien, J.M. (1994). *The building blocks of the learning organization.. Training*, 31(6), 41-47
- Bennis, W. et Nanus, B. (1985). *Diriger les secrets des meilleurs leaders*. Paris: InterEditions.
- Bergeron, J.L.; Léger, N.; Jacques, L. et Bélanger, L. (1979). *Les aspects humains de l'organisation*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*. Laval: Éditions Études Vivantes.
- Bertrand, Y. (1991). *Culture organisationnelle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bonnet, F.; Dupont, P. et Huget, G. (1989). *L'école et le management. Gestion stratégique d'un établissement scolaire*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bookbinder, R. (1992). *The principal. Leadership for the effective and productive school*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Boyer, C.M. et Ewell, P.T. (1988). *Approaches to assessment in undergraduate education: A glossary and selected references*. Denver: Education Commission of the States. (ERIC: service de reproduction de document ED 305 819).
- Boyer, E. (1983). *The Carnegie Foundation for the advancement of teaching, high school: A report on secondary education in America*. New York: Harper and Row.
- Brassard, A. et Ouellet, M. (1983). *Quelques aspects de la décentralisation administrative vers les écoles*. Montréal: L'association des commissions scolaires de la région de Montréal. Série notre école No 1.
- Briner, C. (1971). Administrators and accountability. Dans Lesley, H. et Browder, JR. (Éd). *Emerging patterns of administrative accountability*. California: McCuttrhan Publishing Corporation.

- Bro, U. (1983). *The corporate culture vultures*. *Fortune*, Octobre, 17, 66-71.
- Brocato, F.C. (1991). *Restructuring school: site-based management*. *Rural Educator*, 13(1), 1-7.
- Brown, J. (1991). *Decentralization. The Administrator's Guidebook to School District change*. California: Corwin Press, Inc.
- Brunet, L. (1983). *Le climat de travail dans l'organisation: définition, diagnostic et conséquences*. Montréal: Agence D'Arc Inc.
- Buckley, J. (1985). *The training of secondary heads in Western Europe*. Windsor: NFE-Nelson Publishing Company Limited.
- Caldwell, B. (1990). Educational reform through school-site management: an international perspective on restructuring in education. Dans Bacharach S.B. (Ed.). *Advances in research and theories of school management and educational policy*. London: Jai Press Inc.
- Calori, R.; Livian, Y.F. et Sarnin, P. (1989). *Pour une théorie des relations entre culture d'entreprise et performance économique*. *Revue Française de Gestion*, 74,39-50.
- Carpentier, R. (1993). *L'évaluation en Éducation: Situation et développements. Étude réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de son rapport annuel 1992-1993*.
- Comité d'études sur la gestion participative des écoles secondaires. (1975). *Commission des écoles catholiques de Montréal le 5 Juin. La gestion participative*. Québec: Office des relations publiques de la C.E.C.M.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993a). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le défi d'une réussite*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993b). *L'évaluation en Éducation: situation et développements*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation (1993c). *Rapport annuel 1987-1988*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Contandriopoulos, A.P.; Champagne, F.; Potvin, L.; Denis, J-L. et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche*. Québec: Les presses de l'Université de Montréal.
- Culbertson, J. (1980). Educational administration: Where we are and where we are going. Dans Farquhar, R. et Housego, I. (Éd). *Canadian and comparative education administration*. Victoria: University of British Columbia.
- Cunningham, L.L. (1971). Our accountability problems. Dans Lesley, H. et Browder, JR. (Éd). *Emerging patterns of administrative accountability*. California: McCutrhan Publishing Corporation.
- Daresh, J.C. (1990). *The missing ingrédient in administrator preparation*. *Nassp.bulletin*, 1-5.
- Dauber, H. et Verne, E. (1976). *L'école à perpétuité*. Paris: Éditions du Seuil.
- David, J. L. (1989). *Synthesis of research on school-based management*. *Educational Leadership*, 46(8), 45-58.
- David, J.L. (1991). *What it takes to restructure Education*. *Educational Leadership*, 48(8), 11-15.
- Deal, T. E. et Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington: Office of Educational research and improvement. US Department of Education.
- Deal, T.E. (1985). *The symbolisme of effective schools*. *The elementary journal*, 85(5), 601-620.
- Deal, T.E. (1993). The culture of schools. Dans Sashkin, M. et Walberg, J.H. (Éd). *Educational leadership and school culture*. Berkeley (USA): McCutrhan Publishing Corporation.

- Deal, T.E. et Kennedy, A.A. (1982). *Corporate cultures. The rites and rituals of corporate life*. New York: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Deblois, C.; Corriveau, L.; Guilbert, N.; Lajoie, G.; Savard, L. et Côté, É. (1993). *La Culture organisationnelle de l'école Secondaire et le cheminement Scolaire des élèves. Bulletin du Cires, 1(2)*.
- Denis, M. (1993). *Effet d'un programme de formation à distance en gestion scolaire sur le performance au travail des directeurs d'école*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Donmoyer, R. et Garcia, J. (1990). *Principals can be effective managers and instructional leaders. Nassp bulletin, 74, 21-29*.
- Drake, T.L. et Roe, W.H. (1986). *The principalship*. New York: MacMillan Publishing company.
- Drolet, B. (1992). *Before you restructuring. For educational leadership, 22(2), 14-17*.
- Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor. Educational leadership, 27(1), 15-23*
- Elmore, R.F. (1991). *Restructuring schools. The next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Evans, R. (1993). *The human face of reform. Educational Leadership, 51(1), 19-23*.
- Faidley, R.; Musser, S. (1989). *Vision of school leaders must focus on excellence, dispel popular myths. NASSP-Bulletin, 73(514), 9-13, February*.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Bordas.

- Fortin, M. F.; Taggart, E.; K rouac, S. et Normand, S. (1988). *Introduction à la recherche. Auto-apprentissage assisté par ordinateur*. Montréal: Décarie inc.
- Gasse, Y. (1991). *La formation des gestionnaires*. *Options Politiques*, 17-20,.
- Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Geber, B. (1994). *Guerilla teams friend or foe?*. *Training*, 31(6), 36-39.
- Gelamur, J. (1990). Pourquoi la formation ? Comment la formation ? Dans Semaine sociales de France ( d.), *Les défis de la formation*. Paris: ESF.
- Gilbert, N. et Savard, J-G. (1978). *Statistiques*. Montréal: Les  ditions HRW Ltée.
- Gorton, R.; Schneider, G. et Fisher, J. (1988). *Encyclopedia of school administration and supervision*. Oryx press: Phoenix.
- Gray, P.J. (1989). *Achieving Assessment goals. Using evaluation techniques*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Groupe Innovation. (1993). *L'organisation de demain*. Québec: Gouvernement du Québec Ministère del'Industrie, du Commerce, de la Science et de la Technologie.
- Guthrie, J.W. et Reed, R.J. (1986). *Educational administration and policy: Effective leadership for America Education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Guthrie, W.J. (1986). *School-based management: the next needed education reform*. *Phi Delta Kappa*, 68(4), 305-309.
- Hallinger, P. et Murphy, J.F. (1985). *Assessing the instructional management behaviors of principal*. *The Elementary School Journal*, 86, 217-248.

- Hallinger, P.; Murphy, J. et Hausman, C. (1991). *Restructuring schools: Pricipal's perceptions of fundamental educational reform*. Vanderbilt University and The national center for educational leadership. Chicago: American educational research association. (Eri service de reproduction de documents No ED 334681)
- Harris, B.M. (1989). *In-Service education for staff development*. Toronto: Allyn and Bacon, inc.
- Harvey, D.F. et Brown. D.R.;. (1992). Organizational transformation: Strategy international. Dans *An experimental approche to organization development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hastings, H.I. (1971). The school principal, accountability and PPBES. Dans Bergen, J.J. *School program and accountability* (Éd). Alberta: Industrial research and training center.
- Hegarty, S. (1983). *Training for management in schools. NFER-NELSON for the council of Europe*.
- Hellriegel, D.; Slocum, J. W. et Woodman, R.W. (1992). La culture d'entreprise. Dans *Management des Organisations*. Bruxelles: Université De Boeck.
- Herman, J.J. (1991). Introduction to school-based management. Dans National Association of Secondary Secondary Principals (Éd.). *School-based management: theory and practice*. Reston, Va:The Association.
- Hess, G. A. Jr. (1993). Decentralization and community control. Dans S.L. Jacobson; R. Berne (Éd.), *Reforming Education. The emerging systemic approach*. California: Corwin Press, Inc.
- Hill, S. (1992). *Leadership development training for principals: Its initial impact on school culture*. Thèse de doctorat, Université Waco, Texas, USA.
- Hughes, L.W. et Ubben, G.C. (1989). *The elementary principal's handbook*. Toronto: Allyn and Bacon.

- Hughes, M. (1975). *Administering education: International challenge*. London: Athlone Press University of London.
- Hunt, J. (1991). *Leadership. A new synthesis*. California: Sage Publication, Inc.
- Joyce, B. (1990). *Changing school culture through staff development: 1990 ASCD Yearbook of the Association of Supervision and Curriculum Development (ASCD)*.
- Joyce, B. R. et Showers, B. (1981). *Transfer of training: The contribution of «coaching»*. *Journal of Education*, 163(2), 163-171.
- Kilmann, R.H.; Saxton, M.J.; Serpa, R.; and Associates. (1985). *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirby, P.C. (1992). *Shared decision making: Moving from concerns about restrooms to concerns about classrooms*. *Journal of School Leadership*, July, 2, 330-344
- Knezevich, S. (1975). *Administration of public éducation*. New-York: Harper and Row Publisher.
- Koerner, T.F. (1973). *The care and feeding of the new breed school principal*. *The american school board journal*, June, 33.
- Kotter, J.P. (1990). *A force for change. How leadership differs from management*. New-York: The Free press. A division of Macmillan, Inc.
- Krajewski, R. (1977). *Texas principals: Implications for the perceived roles*. *Nassp Bulletin*, 61(413), 16-20, Decembre.
- Ladrière, J. (1990). Pourquoi la formation ? Comment la formation ? Dans Semaine sociales de France (Éd.), *Les défis de la formation*. Paris: ESF.
- Laurin, P. (1989). *Perfectionnement des directeurs d'école. Quels thèmes faut-il privilégier?* *Information*, 28(4), 5-12.

- Laurin, P. (1993). Le développement des administrateurs scolaires: paradigme et modèle de formation à distance. Dans Godin, A. *Pratiques et Modèles de Formation en administration scolaire (Éd)*. Québec: Éditions du CRP Faculté d'éducation université de Sherbrooke.
- Laurin, P. et Jomphe, G. (1992). *Un modèle adapté de formation à distance: Une approche efficace pour les gestionnaires de l'éducation*. *Revue des Échanges*, 4, 22-28.
- Laurin, P. et Moreau, A. (1995). *Le coaching par les pairs (Gottesman, B. L. et Jennings, J. O, trad.)*. Septembre 1995. (Ouvrage original paru en 1987).
- Laurin, P.; Jomphe, G. (1993). *Un pas vers l'excellence. Les écoles Seychelloises*. Collection Inter-Éducation . Ministère de l'éducation des Seychelles. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Leboterf, G. (1989). *Comment investir en formation*. Paris: Les Éditions d'Organisations.
- Leboterf, G. (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. Paris: Les Éditions d'Organisations.
- Lee, C. (1984). *Raiders of the corporate culture*. *Training*, 21(2), 27-32.
- Legendre, R. (1979). *Une éducation à éduquer*. Ottawa: Ville-Marie.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Québec: Guérin Eska.
- Lenertz, L.M. (1993). *A comparison of the perceptions of principals and teachers regarding the organizational culture of middle schools in region c of the California partenership network*. U.M.I. Dissertation Information Service.
- Levine, S. L.; Barth, S. R. et HasKins, K. (1987). The Havard principals'center: School leaders as adult learners. Dans Murphy, J. et Hallinger, P. *Approches to administrator training in education*. New York: State University of New York Press.

- Leyley, H. et Browder, JR. (1971). *Emerging patterns of administrative accountability*. California: McCutrhan Corporation.
- Lezote, L.W et Jacoby, B.C. (1992). *Sustainable school reform. The district context for school improvement*. Michigan: Effective School Products.
- Lezotte, L. (1989). *Strategic assumptions of the effective schools process*. *Journal of Maine Education*, 5(1), 3-11.
- Lindelow, J. (1981). *School-based management. School Management Digest series 1, No 23*. (ERIC: service de reproduction de documents ED 208 452).
- Lopez, F.M. (1971). Accountability in education. Dans Lesley, H. et Browder, JR. (Éd). *Emerging patterns of administrative accountability*. California: McCutrhan Publishing Corporation.
- Lucier, P. (1977). *Analyse institutionnelle et «accountability»*. Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE).
- McMormack-Larkin, M. et Kritek. (1982). Milwaukee's project rise. *Educational leadership*, 40(3), 16-21.
- Méry, M. (1974). *Un enjeu, la formation professionnelle continue*. Paris: Tema-Éditions.
- Mialaret, G. (1991). *Statistiques appliquées aux sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires de France
- Mière, M. (1988). *Culture d'entreprise, formation et cercle de qualité. Pratiques de formation*, 15, 47-54. Cnrs-Francis 90-520-02331.
- Milstein, M.M. (1993). *Restructuring schools. Doing it right*. California: Corwin Press.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

- Morey, N.C. (1985). *Refining the displacement of culture and the use of scenes and themes in organizational studies*. *Academy of management review*, 10(2), 219-229.
- Morphet, E.L.; Johns, R.L. et Reller, T.L. (1974). *Educational organization and administration*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Morvan, P. (1992). *Évaluer la qualité oui, mais ... Tendances*, 63, 17-18, Novembre.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools. Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Murphy, J. et Hallinger, P. (Éd.) (1987). *Approches to administrator training in education*. New York: State University of New York Press.
- Murphy, J. et Karen Seashore Louis. (1994). *Reshaping the principalship. Insights from transformational reform efforts*. California: Corwin Press.
- Murphy, P.J. (1983). *A new professional linkage for educational administration in developing Countries*. *Journal of International Educational Development*, 159.
- Noe, R.A. et Schmitt, N. (1986). *The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model*. *Personnel Psychology*, 39(3), 497-523.
- Ott, J.S. (1989). *The organizational culture perspective*. Chicago: The Dorsey Press.
- Ouellet, A. (1981). *Processus de recherche. Une approche systémique*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Pain, A. (1992). *Évaluer les actions de formation*. Paris: Les Éditions d'Organisations.
- Patrick, J. (1992). *Training: Research and practice*. New York: Academic Press.
- Peterson, K. et Warren, V.D. (1994). *Changes in school governance and principals'roles: changing jurisdictions, new power dynamics, and conflict in restructured schools*. Dans J. Murphy; K.S. Louis (Éd.), *Reshaping the principalship*. California: Corwin Press, Inc.

- Peterson, K.D. (1988). *Mechanisms of culture building and principals' work*. *Education and urban society*, 20(3), 250-261.
- Pierce, L.C. (1878). *Decentralization and educational reform in Florida*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Toronto. (ERIC: service de reproduction de documents ED 153 368).
- Pique, B. (1990). *L'évaluation participative en formation*. Paris: Édition Chronique Sociale.
- Pitner, N. (1987). Principles of quality staff development: lessons for administrator training. Dans Murphy, J. et Hallinger, P. *Approches to administrator training in education*. New York: State University of New York Press.
- Pitner, N.J. (1985). Administrative preparation: In service. Dans Husen, T. and Postlethwaite, T.N. (Éd.). *The International Encyclopaedia of education: Research and studies*. Volume 1. Oxford: Pergamon Press.
- Plessis, J.C. (1984). *Concevoir et gérer la formation dans l'entreprise*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Purkey, S.C. et Smith, M. (1985). *School Reform: The district policy implications of the effective schools literature*. *The elementary school journal*, 85(3), 353-389.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1989). *Petit vocabulaire de la pédagogie*. IPNETP - N.E.A, Abidjan, Côte D'Ivoire.
- Reavis, C.A. ; Griffith, H. (1992). *Restructuring schools. Theory and Practice*. Pennsylvania: Technomic Publishing Co.
- Réginald Grégoire inc. (1993). *La formation du personnel de direction de l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Robinson, D.G. et Robinson, J.C. (1989). *Training for impact*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Roe, W.H. et Drake, T.L. (1994). *The principalship*. Toronto: Macmillan College Publishing Company.
- Ross, V.J. (1980). *To achieve the kind of school operation you need. The american school board journal*, 167(9), 30-31.
- Rousseau, R. (1968). *Statistique appliquée à l'éducation et à la psychologie*. Guide. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Laval.
- Saphier, J. et King, M. (1985). *Good seeds grow in strong cultures. Educational leadership*, 42(6), 67-74.
- Sathe, V. (1985). *Culture and related corporate realities. Text, cases and readings on organizational entry, establishment and change*. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin, Inc
- Savoie, A. (1987a). *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation. Théories, méthodes et applications*. Québec: Agence d'Arc Inc (les éditions).
- Savoie, A. (1987b). Vers une validation empirique des composantes de la culture organisationnelle. Dans Larocque, A.; Bordeleau, Y.; Boulard, R.; Fabi, B.; Larouche, V. et Rondeau, A. (Éd). *Psychologie du travail et nouveaux milieux de travail*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schein, E.H. (1984). *Coming to a new awareness of organizational culture. Sloan management review, Winter*, 25(2), 3-16.
- Schein, E.H. (1990). *Organizational culture. American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schein, H.E. (1991). *Organizational culture and leadership*. San Francisco-Oxford: Jossey-Bass.
- Schwartz, H.; Davis, S.M. (1981). *Matching corporate culture and business. Organizational dynamics*, Summer, 30-48.

- Sénéchal, G. (1993). *La mission éducative: état de la question*. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship. A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon. Second édition.
- Sergiovanni, T.J.; Burlingame, M. et Coombs, F.D. (1980). *Educational governance an administration*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, inc.
- Shoemaker, J. et Fraser, H. (1981). *What principals can do: Some implications from studies of effective schooling*. *Phi Delta Kappan*, 63(3), 179-182.
- Short, P. (1992). *School-based decision-making and management*. *Educational Administration Quarterly*, 28(2), 277-285, May.
- Short, P.M.; Greer, J.T. et Michael, R. (1991). *Restructuring schools through empowerment: Facilitating the process*. *Journal of School Leadership*, April, 1, 127-288.
- Silverzweig, S. et Allen, S. (1976). *Changing the corporate culture*. *Sloan Management Review*, 17(3), 33-48.
- Smircich, L. (1983). *Concepts of culture and organizational analysis*. *Administrative sciences quartely*, 28, 339-358.
- Stegö, N.E.; Gielen, K.; Glatter, R. et Hord, S.M. (1988). *Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*. Paris: Edition Economica. OCDE-ISIP.
- Symons, G.L. (1988). *La culture des organisations*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Talbot, J.R. (1972). *La formation dans l'entreprise* (A. Bouche, trad.). Paris: Entreprise Moderne D'édition. (Ouvrage original paru en 1969).
- Thevenet, M. (1986). *Audit de la culture d'entreprise*. Paris: Édition d'Organisations.

Wohlstetter, P. et Odden, A. (1992). *Rethinking school-based management policy and research. Educational Administration Quarterly*, 28(4), 529-549.

- Thevenet, M. (1987). *La formation en quête d'excellence. Formation et gestion No 41. Cahiers de la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la gestion des entreprises.*
- Timar, T. (1989). *The politics of school restructuring. Phi Delta Kappan, September, 71(1), 265-275.*
- Tracey, W.R. (1974). *Managing training and development systems.* New York: Amacon
- Trudel, R. et Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives. Appliquées aux sciences humaines.* Québec: Centre éducatif et culturel inc.
- UQTR (1992). *En Tête UQTR le lundi 9 mars 1992.*
- Voisin, A. (1991). *La recherche en formation continue. Point recherche, 54, 26-28, sept./oct.*
- Wade, R. K. (1985). *What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analyse of research. Educational Leadership, 42(4), 48-54. Décembre 1984/Janvier 1985.*
- Wagner, T. (1993). *The human face of reform. Educational Leadership, 51(1), 28.*
- Walker, T.L. et Vogt, J. (1987). *The school administrator as change agent: Skills for the future. NASSP-Bulletin, 71(502), 41-48.*
- Waterman, R.H. (1987). *The renewal factor.* New york: Bantam Book.
- Westerberg, T.R. et Brickley, D. (1991). *Restructuring a comprehensive high school. Educational Leadership, 48(8), 23-27.*
- Wieringen, F.V. (1992). *Training for educational management in Europe.* Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Wilkins, A.L. (1983). *The culture audit: A tool for understanding organizations. Organizational dynamics, Autumn, 24-38.*

ANNEXES

ANNEXE A
Questionnaire

Trois-Rivières, le 6 juin 1995

Madame,
Monsieur,

Dans le cadre du mémoire d'un maîtrise, nous conduisons une enquête qui porte sur la culture de l'école. Le but de l'étude est d'évaluer l'impact de la formation des directeurs d'école sur la culture de l'école. La perception que vous avez de votre école est donc essentielle à la réalisation de l'étude. Elle nous permettra de vérifier s'il y a un changement ou non dans la culture de l'école après la formation des directeurs d'école. Nous faisons appel à votre précieuse collaboration en vous demandant de répondre à tous les items (sans exception) du questionnaire joint à cette lettre. Par ailleurs, nous vous prions de retourner le questionnaire dûment rempli dans l'enveloppe, aux Services Éducatifs à l'attention de Sylvie Ducharme, au plus tard le 30 juin 1995.

Nous garantissons l'anonymat et la confidentialité de vos réponses. Nous vous remercions pour votre disponibilité et profitons de la même occasion pour vous informer que vous pouvez remplir le questionnaire en moins de 30 minutes.

Merci infiniment!

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LA CULTURE DE L'ÉCOLE

Questionnaire destiné au personnel enseignant

Présenté
par
Haïdara Mariam

À retourner s.v.p. avant le **30 juin 1995**
à l'adresse ci-dessous:

Haïdara Mariam
1900 Place Germain-Deschènes #1
Trois-Rivières G8Y 2L7 (Québec)

JUIN 1995

| |
|-------------------------------|
| SECTION 1: Information |
|-------------------------------|

Titre de la recherche: *«Impact de la formation des directeurs d'école sur la culture organisationnelle».*

Auteur: Haïdara Mariam

étudiante à la maîtrise en Éducation
à l'Université du Québec à Trois-Rivières
(option administration scolaire)

But de la recherche: La présente recherche a pour but de repérer les indicateurs de la culture organisationnelle qui justifient l'impact de la formation en administration scolaire des directeurs d'école de la Commission scolaire Berthier-Nord-Joli. Il s'agit de vérifier, s'il y a un changement au niveau de la culture, changement qui serait dû à l'effet de formation des directeurs d'école. Ainsi, la perception des enseignants sur la culture de l'école permettra d'évaluer l'impact de la formation sur la culture.

Votre participation est fondamentale dans la présente recherche. Veuillez compléter le questionnaire qui vous donne un aperçu de la culture de votre école. N'oubliez pas de répondre à toutes les questions et assurez-vous que vos réponses sont spontanées et correspondent aux situations vécues dans votre école.

Veuillez noter que le masculin est utilisé dans le questionnaire sans aucune discrimination et ceci, uniquement dans le but d'alléger le texte.

Je vous remercie à l'avance pour votre précieuse collaboration et votre disponibilité. Je tiens à vous assurer de la confidentialité de vos réponses. Seules, les données de groupes seront traitées et apparaîtront dans le rapport de recherche.

Aucune donnée individuelle ne sera communiquée de quelque façon que ce soit.

Merci infiniment pour votre collaboration!

| |
|---|
| SECTION 2: Renseignements généraux |
|---|

1. Sexe: Masculin Féminin
2. Age: 20 à 32 ans _____
 33 à 45 ans _____
 46 ans et plus _____
3. Années d'expérience dans votre profession:
 10 ans et moins _____
 11 à 20 ans _____
 21 ans et plus _____
4. Ancienneté à l'école (votre école présentement):
 10 ans et moins _____
 11 à 20 ans _____
 21 ans et plus _____
5. Niveau d'enseignement: Primaire
 Secondaire
6. Nom de l'école: _____

(très important pour identifier la culture de chacune des écoles impliquées dans l'étude).

SECTION 3: Questionnaire

Vous avez en votre possession, une série d'énoncés qui touchent divers aspects de la culture de votre école. En utilisant l'échelle fournie, indiquez, s'il vous plaît, votre accord ou votre désaccord avec chacun des énoncés.

La signification qu'il faut accorder aux chiffres est la suivante:

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

Exemple:

Si vous considérez que vous êtes «totalement en **désaccord**» avec l'énoncé «la mission de l'école est clairement définie» dans la colonne «la culture de l'école **il y a cinq ans**», vous devez encercler le chiffre «1».

Si vous pensez que vous êtes «totalement en **accord**» avec l'énoncé «la mission de l'école est clairement définie dans la colonne» «la culture de l'école **actuellement**» vous encerclez le chiffre «4».

La culture de l'école
il y a cinq ans

1 2 3 4

1. La mission de l'école est clairement définie.

La culture de l'école
actuellement

1 2 3 4

Identifiez dans quelle mesure les énoncés suivants décrivent la culture de votre école. Encerclez les chiffres qui indiquent le mieux la culture de votre école «il y a cinq ans» et la culture de votre école «actuellement».

La culture de l'école
il y a cinq ans

1 2 3 4

1. La mission de l'école est clairement définie.

1 2 3 4

2. La mission de l'école est efficacement communiquée aux membres de la communauté scolaire.

1 2 3 4

3. La mission et les valeurs de l'école se traduisent concrètement dans les activités courantes.

La culture de l'école
actuellement

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 4. Des efforts particuliers sont fournis pour définir, maintenir et faire partager les valeurs de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5. Des efforts particuliers sont fournis pour favoriser et maintenir la cohésion du personnel autour des valeurs de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 6. L'adhésion du personnel à la mission et aux valeurs de l'école est concrètement mesurée. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 7. Des ressources suffisantes sont allouées à la recherche-développement, à l'innovation technologique et à l'amélioration des processus et méthodes de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 8. Des moyens sont mis en oeuvre pour le développement professionnel du personnel. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 9. Des programmes de perfectionnement sont spécialement conçus à l'intention des directeurs d'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 10. Des programmes de perfectionnement sont spécialement conçus à l'intention du personnel enseignant à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 11. Le perfectionnement du personnel est encouragé et soutenu financièrement même s'il n'est pas planifié. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 12. Le perfectionnement du personnel est laissé à l'initiative du personnel enseignant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 13. Des efforts sont fournis pour établir et définir le projet éducatif. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 14. Les critères d'évaluation du projet éducatif sont déterminés en fonction des objectifs de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 15. Le projet éducatif est évalué. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 16. Les activités d'enseignement sont supervisées. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 17. Le contrôle se fait au niveau de la mise en oeuvre de stratégies appropriées pour atteindre les objectifs de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 18. Le personnel enseignant détermine la mission précise de l'enseignement. | 1 | 2 | 3 | 4 |

- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 19. Les décisions concernant l'application des programmes (matériels pédagogiques, méthodologie, programme et moyens utilisés pour réaliser les buts éducatifs de l'école) sont prises au niveau de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 20. Le personnel enseignant prend les décisions qui concernent l'implantation des nouveaux programmes dans l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 21. Le personnel enseignant détermine le programme horaire. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 22. Le personnel enseignant est impliqué dans les prises de décision qui l'affectent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 23. Les décisions concernant le budget (manuels, équipement et matériel pédagogique) sont prises au niveau de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 24. Le personnel enseignant est impliqué dans les décisions budgétaires. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 25. La décision concernant la sélection du personnel est prise au niveau de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 26. Le personnel enseignant est impliqué dans les décisions qui engagent la sélection de nouveau personnel professionnel. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 27. Les idées du personnel enseignant sont écoutées dans l'école | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 28. La prise de décision concernant le recrutement (annonces de recrutement, pré-sélection) du personnel est réservée à la commission scolaire. | 1 | 2 | 3 | 4 |

ANNEXE B
Questionnaire

Trois-Rivières, le 6 juin 1995

Madame,
Monsieur,

Dans le cadre du mémoire de maîtrise, nous conduisons une enquête qui porte sur la culture de l'école (la réalité de votre milieu). Le but de l'étude est de voir l'évolution de la réalité de votre milieu au cours des cinq (5) dernières années. La perception que vous avez de votre école est donc essentielle à la réalisation de l'étude. Elle nous permettra de vérifier s'il y a un changement ou non de la réalité de votre milieu. Nous faisons appel à votre précieuse collaboration en vous demandant de répondre à tous les items (sans exception) du questionnaire joint à cette lettre. Par ailleurs, nous vous prions de retourner le questionnaire dûment rempli dans l'enveloppe, aux Services Éducatifs à l'attention de Sylvie Ducharme, au plus tard le 30 juin 1995.

Nous garantissons l'anonymat et la confidentialité de vos réponses. Nous vous remercions pour votre disponibilité et profitons de la même occasion pour vous informer que vous pouvez remplir le questionnaire en moins de 30 minutes.

Merci infiniment!

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LA CULTURE DE L'ÉCOLE
(la réalité de votre milieu)

Questionnaire destiné au personnel enseignant

Présenté
par
Haïdara Mariam

À retourner s.v.p. avant le **30 juin 1995**
à l'adresse ci-dessous:

Haïdara Mariam
1900 Place Germain-Deschênes #1
Trois-Rivières G8Y2L7 (Québec)

JUIN 1995

| |
|-------------------------------|
| SECTION 1: Information |
|-------------------------------|

Titre de la recherche: " *la culture de l'école*".

Auteur: Haidara Mariam

étudiante à la maîtrise en Éducation
à l'Université du Québec à Trois-Rivières
(option administration scolaire)

But de la recherche: La présente recherche a pour but de vérifier l'évolution de la réalité de votre milieu au cours des cinq (5) dernières années. Il s'agit de vérifier, s'il y a un changement au niveau de cette réalité (culture de votre école). Ainsi, la perception que vous avez de votre milieu permettra de mesurer cette évolution.

Votre participation est fondamentale dans la présente recherche. Veuillez compléter le questionnaire qui vous donne un aperçu de la culture de votre école (la réalité de votre milieu). N'oubliez pas de répondre à toutes les questions et assurez-vous que vos réponses sont spontanées et correspondent aux situations vécues dans votre école.

Veuillez noter que le masculin est utilisé dans le questionnaire sans aucune discrimination et ceci, uniquement dans le but d'alléger le texte.

Je vous remercie à l'avance pour votre précieuse collaboration et votre disponibilité. Je tiens à vous assurer de la confidentialité de vos réponses. Seules, les données de groupes seront traitées et apparaîtront dans le rapport de recherche.

Aucune donnée individuelle ne sera communiquée de quelque façon que ce soit.

Merci infiniment pour votre collaboration!

SECTION 2: Renseignements généraux

1. Sexe: Masculin Féminin
2. Age: 20 à 32 ans _____
33 à 45 ans _____
46 ans et plus _____
3. Années d'expérience dans votre profession:
10 ans et moins _____
11 à 20 ans _____
21 ans et plus _____
4. Ancienneté à l'école (votre école présentement):
10 ans et moins _____
11 à 20 ans _____
21 ans et plus _____
5. Niveau d'enseignement: Primaire
Secondaire
6. Nom de l'école: _____

(très important pour identifier la culture de chacune des écoles impliquées dans l'étude).

SECTION 3: Questionnaire

Vous avez en votre possession, une série d'énoncés qui touchent divers aspects de la culture de votre école (la réalité de votre milieu). En utilisant l'échelle fournie, indiquez s'il vous plaît, votre accord ou votre désaccord avec chacun des énoncés.

La signification qu'il faut accorder aux chiffres est la suivante:

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

Exemple:

Si vous considérez que vous êtes «**totalement en accord**» avec l'énoncé «la mission de l'école est clairement définie» vous devez encercler le chiffre «4».

- | | |
|--|---------------|
| 1. La mission de l'école est clairement définie. | 1 2 3 4 |
|--|---------------|

Identifiez dans quelle mesure les énoncés suivants décrivent la réalité de votre milieu. Encerchez le chiffre qui indique le mieux cette réalité (la culture de votre école) suivant chaque énoncé.

- | | |
|--|---------------|
| 1. La mission de l'école est clairement définie. | 1 2 3 4 |
| 2. La mission de l'école est efficacement communiquée aux membres de la communauté scolaire. | 1 2 3 4 |
| 3. La mission et les valeurs de l'école se traduisent concrètement dans les activités courantes. | 1 2 3 4 |
| 4. Des efforts particuliers sont fournis pour définir, maintenir et faire partager les valeurs de l'école. | 1 2 3 4 |
| 5. Des efforts particuliers sont fournis pour favoriser et maintenir la cohésion du personnel autour des valeurs de l'école. | 1 2 3 4 |
| 6. L'adhésion du personnel à la mission et aux valeurs de l'école est concrètement mesurée. | 1 2 3 4 |
| 7. Des ressources suffisantes sont allouées à la recherche-développement, à l'innovation technologique et à l'amélioration des processus et méthodes de travail. | 1 2 3 4 |

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 8. Des moyens sont mis en oeuvre pour le développement professionnel du personnel. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Des programmes de perfectionnement sont spécialement conçus à l'intention des directeurs d'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Des programmes de perfectionnement sont spécialement conçus à l'intention du personnel enseignant à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Le perfectionnement du personnel est encouragé et soutenu financièrement même s'il n'est pas planifié par la direction. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Le perfectionnement du personnel est laissé à l'initiative du personnel enseignant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Des efforts sont fournis pour établir et définir le projet éducatif. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Les critères d'évaluation du projet éducatif sont déterminés en fonction des objectifs de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Le projet éducatif est évalué. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Les activités d'enseignement sont supervisées. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Le contrôle se fait au niveau de la mise en oeuvre de stratégies appropriées pour atteindre les objectifs de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Le personnel enseignant détermine la mission précise de l'enseignement . | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Les décisions concernant l'application des programmes (matériels pédagogiques, méthodologie, programme et moyens utilisés pour réaliser les buts éducatifs de l'école) sont prises au niveau de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Le personnel enseignant prend les décisions qui concernent l'implantation des nouveaux programmes dans l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Le personnel enseignant détermine le programme horaire. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Le personnel enseignant est impliqué dans les prises de décision qui l'affectent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Les décisions concernant le budget (manuels, équipement et matériels pédagogiques) sont prises au niveau de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Le personnel enseignant est impliqué dans les décisions budgétaires. | 1 | 2 | 3 | 4 |

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 25. La décision concernant la sélection du personnel est prise au niveau de l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Le personnel enseignant est impliqué dans les décisions qui engagent la sélection de nouveau personnel professionnel | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Les idées du personnel enseignant sont écoutées dans l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. La prise de décision concernant le recrutement (annonces de recrutement, pré-sélection) du personnel est réservée à la commission scolaire. | 1 | 2 | 3 | 4 |