

Article

« Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain »

Lise Corriveau et Luc Brunet

Revue des sciences de l'éducation, vol. 19, n° 3, 1993, p. 483-499.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031643ar>

DOI: 10.7202/031643ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain

Lise Corriveau
Professeure

Université du Québec à Chicoutimi

Luc Brunet
Professeur

Université de Montréal

Résumé – Le but de cette recherche est de découvrir, dans certaines écoles polyvalentes de la région de Montréal, les types de climat organisationnel qui semblent associés à une plus grande et à une moins grande efficacité organisationnelle; celle-ci a été mesurée à partir des résultats scolaires des élèves de 5^e secondaire aux examens du ministère de l'Éducation de juin 1986, en français, en anglais et en mathématiques. Le personnel enseignant de sept écoles polyvalentes de la région de Montréal a participé à cette étude. De façon générale, les résultats indiquent que le climat organisationnel des écoles jugées plus efficaces semble plus consultatif que celui des écoles jugées moins efficaces.

Ces dernières années, au Québec comme ailleurs, la qualité de l'éducation dans les écoles publiques est devenue un sujet d'actualité. Amorcée au début des années 1950 aux États-Unis et dans les années 1960 au Québec, la démocratisation de l'enseignement voulait permettre à tous l'accessibilité à une éducation de qualité en vue de promouvoir l'équité sociale. Pourtant, après plusieurs années de réformes successives et d'expériences pédagogiques diverses, il semble que la performance des écoles publiques n'ait pas atteint un niveau satisfaisant. Les journaux font souvent la manchette en dénonçant des taux élevés d'échecs et d'abandons scolaires, ces derniers dépassant maintenant le niveau de 35 % (Gouvernement du Québec, 1991). En fait, c'est plutôt d'une baisse dans l'efficacité des écoles publiques, doublée d'une augmentation des coûts de l'éducation, dont il est surtout question. Comment améliorer cette situation?

Cette recherche propose d'étudier les relations qui existent entre le climat et l'efficacité organisationnels des écoles, cette dernière étant mesurée à partir de résultats scolaires. Le but de cet article est d'identifier les variables du climat organisationnel de certaines polyvalentes de la région de Montréal qui semblent exercer une influence sur l'efficacité des écoles, telle que mesurée par les résultats scolaires obtenus aux examens du ministère de l'Éducation de juin 1986 par les finissants du 5^e secondaire en français 522, anglais 522 et mathématiques 522.

Selon Brunet, Maduro et Corriveau (1989), il n'existe pas de définition opérationnelle directe de l'efficacité organisationnelle. Celle-ci se définit plutôt en fonction du modèle, ou de la théorie, adopté pour déterminer les dimensions ou les variables à mesurer. La revue de la documentation ainsi que les études empiriques présentées dans ce texte soulèvent le problème de l'existence, à notre connaissance, d'un modèle explicatif de l'efficacité qui engloberait la complexité et la diversité des acteurs impliqués par ce phénomène et qui pourrait être utilisé dans une grande variété d'organisations. Les divergences, quant à la nature de l'efficacité organisationnelle chez les chercheurs, ont amené l'identification d'une multitude de critères plus ou moins disparates. Ces critères exigent de la part de celui qui veut entreprendre une étude dans ce domaine de sélectionner et de déterminer lui-même son modèle.

En milieu scolaire, Goodman (1979) et Masse (1983) proposent d'utiliser un modèle d'évaluation de l'efficacité organisationnelle qui combine, en fait, trois approches d'évaluation. Ils suggèrent d'abord de définir les résultats à atteindre et la façon de les mesurer (modèle de l'atteinte des objectifs), d'identifier les ressources de l'école, de la communauté ou des élèves (modèle d'évaluation du système de ressources) et de déterminer les processus organisationnels internes (tels que la communication, le pouvoir, le *leadership*, la prise de décision, la solution de conflits, etc.) qui contribuent au succès d'une école (modèle d'évaluation des processus). Pour Séguin (1987), l'efficacité est basée sur le fonctionnement harmonieux observé entre les éléments internes d'une organisation; ce dernier modèle étudie donc le lien direct entre les processus et la tâche première de l'organisation.

Tout comme pour le concept d'efficacité, il est difficile d'accoler une définition au concept de climat organisationnel. En fait, sa définition varie en fonction des dimensions jugées importantes pour créer le climat, des variables contenues dans ces dimensions et des techniques de mesure utilisées (Anderson, 1982). Cependant, en 1973, Pritchard et Karasick en donnent la définition suivante:

Le climat organisationnel est une qualité, relativement stable dans le temps, de l'environnement interne d'une organisation a) qui résulte du comportement et des politiques des membres de l'organisation, plus spécifiquement des cadres supérieurs; b) qui est perçue par les membres de l'organisation; c) qui influence leurs comportements; et d) qui oriente les activités (Pritchard et Karasick, *in* James et Jones, 1974, p. 126; voir également Brunet, 1983).

Cette définition concilie les facteurs organisationnels et les caractéristiques personnelles des individus. Elle décrit le climat comme étant la moyenne des perceptions individuelles qu'ont les employés de leur environnement quotidien (Deer, 1980).

Aucune recherche expérimentale n'a été effectuée pour vérifier l'existence d'une relation causale entre le climat et l'efficacité organisationnelle. Cependant, plusieurs recherches indiquent, entre ces deux concepts, des corrélations significatives qui laissent croire à une influence du climat sur l'efficacité organisationnelle (Anderson, 1982; Keefe et Kelley, 1990; Paredes, 1991).

En 1971, Weber (*in* Shoemaker et Fraser, 1981) fut l'un des premiers à vérifier le rôle que jouent les caractéristiques de l'école dans le rendement scolaire des élèves. Après avoir identifié un ensemble de quatre écoles primaires présentant une réussite scolaire particulièrement élevée en lecture, aux États-Unis, et après avoir rencontré et observé les directeurs et le personnel de ces écoles, Weber y a constaté la présence de quatre facteurs communs: un *leadership* approprié du directeur, un climat ordonné, des attentes élevées envers les élèves et une priorité accordée à la lecture comme matière première à réussir. Ces résultats furent confirmés en 1979 par Edmonds et ses collègues (*in* Cooper, 1983).

Dans la même veine, Rutter, Maughan, Mortimore et Ouston (1979) ont effectué une étude longitudinale (1970-1974) auprès de 12 écoles secondaires londoniennes afin de découvrir si l'influence des caractéristiques des écoles sur le comportement et la réussite des élèves était plus grande que l'influence des caractéristiques des élèves sur la réussite des écoles. Ces chercheurs ont recueilli leurs données à l'aide d'entrevues effectuées auprès de 219 membres du personnel, au moyen d'entrevues et de questionnaires distribués auprès de 2 730 élèves, et par l'observation de 402 leçons en classe. Bien que les corrélations obtenues entre les variables aillent dans les deux directions, il semble que les 12 écoles secondaires de Londres aient une influence plus importante sur le comportement et la réussite des élèves que les caractéristiques des élèves sur la réussite des écoles. Ceci incite à croire que, peu importe leur milieu socio-économique, les élèves auraient plus de chances d'obtenir de bons résultats scolaires et d'adopter de meilleurs comportements s'ils fréquentent certaines écoles plutôt que d'autres.

À cet égard, l'étude de Rutter *et al.* (*in* D'Amico, 1982) permet en 1979 d'identifier certains facteurs qui caractérisent les écoles présentant les meilleurs résultats scolaires. Ainsi, dans ces écoles, le personnel enseignant a des attentes élevées vis à vis des élèves et utilise les renforcements positifs comme moyen principal de rétroaction; les enseignants sont des modèles d'ordre et de ponctualité, prennent soin de l'école, s'intéressent au bien-être des élèves et n'abusent pas des punitions; ils accordent une aide soutenue aux élèves pour résoudre leurs problèmes et ils leur donnent des responsabilités; enfin, les conditions de travail y sont agréables et l'atmosphère de l'école est influencée positivement par une cohérence dans son organisation globale à laquelle tous adhèrent. Ces résultats rejoignent ceux d'une étude plus récente (Wardlow, 1992) réalisée auprès des membres du personnel et des élèves de 28 institutions secondaires et collégiales reconnues pour leur excellence. Grâce à des entrevues et à l'observation, cette étude a révélé un ensemble de caractéristiques propres à ces institutions: l'ordre et la propreté, un sentiment d'appartenance élevé, une attention particulière au bien-être des élèves, la confiance et le respect mutuel entre tous, une bonne communication, une participation à la prise de décision, un *leadership* fort, des attentes élevées envers le personnel et les élèves, une vision partagée, un climat social et professionnel positif, incitant à la créativité.

D'autres études sur le climat ont été réalisées à l'aide du questionnaire de Likert, *Profile of a School*. Ainsi, Dow (1983) a étudié l'effet du climat organisationnel sur l'efficacité de 24 écoles primaires, mesurée en fonction du développement optimal des capacités humaines des élèves. Dès 1973, ce critère d'efficacité était mesuré à l'aide du questionnaire

de Stern et Walker (*in* Dow, 1983) intitulé *Classroom Environment Index* (CEI), qui fut administré à 561 élèves. Des résultats obtenus à ce questionnaire, élevés aux facteurs de développement des élèves, et peu élevés aux facteurs de contrôle des élèves, indiquent la présence d'un environnement efficace. Tout comme la théorie du climat de Likert (1974), les résultats de cette étude révèlent que les écoles qui obtiennent un score moyen s'approchant du système 4 (participatif) au questionnaire de Likert (administré à 288 enseignants) s'avèrent plus efficaces que les autres. Ainsi, les écoles qui s'approchent d'un climat de type participatif présentent des scores élevés aux facteurs de développement des élèves et des scores peu élevés aux facteurs de contrôle.

Enfin, à l'aide du questionnaire de Likert administré à 125 enseignants, Greenblatt, Cooper et Muth (1984) ont, pour leur part, évalué la relation qui existe entre le type de climat de 20 écoles primaires et leur efficacité, déterminée par les comportements des enseignants reliés à la réussite des élèves. Ce dernier critère fut mesuré auprès d'un échantillon de 25 % des élèves, à l'aide du questionnaire *Our class and its work* de Eash, Rasher et Waxman (*in* Greenblatt *et al.*, 1984). Les résultats de cette étude indiquent que les écoles dotées d'un climat de type consultatif (système 3) ont un enseignement plus efficace que les écoles qui se classent dans des climats de type autoritaire ou de type participatif (systèmes 1 et 4). En d'autres mots, pour inciter chez le personnel enseignant des comportements qui favorisent la réussite des élèves, il semble préférable, dans ces écoles, que l'équipe de direction consulte avec soin son personnel mais qu'elle prenne elle-même les décisions. Cette conclusion rejoint, en quelque sorte, la critique de Perrow (*in* Owens, 1981) à l'endroit de la théorie de Likert. Il n'existerait pas qu'un seul type de climat permettant à toutes les organisations d'être efficaces.

Problématique

Même si elles n'ont pas réussi à établir l'influence exacte que peut avoir le climat organisationnel sur l'efficacité des écoles, des recherches ont révélé la présence de relations significatives entre certaines dimensions du climat et certains domaines de réussite des élèves. Dans cet ordre d'idées, tel que mentionné précédemment, l'objectif de cette étude est d'identifier des variables de climat organisationnel qui semblent caractériser, dans la région de Montréal, des polyvalentes plus efficaces et des polyvalentes moins efficaces.

Méthodologie

Suivant le modèle d'évaluation de l'efficacité scolaire de Goodman (1979) et Masse (1983) présenté antérieurement, nous définirons, dans le cadre de cette recherche, les résultats à atteindre, les ressources à considérer de même que la variable de processus organisationnel susceptible d'influencer l'efficacité organisationnelle des écoles de notre échantillon.

Résultats à atteindre

Afin d'assurer une évaluation uniforme de l'efficacité des polyvalentes participant à cette étude, un critère d'évaluation a été utilisé, soit les résultats scolaires obtenus aux examens du ministère de l'Éducation de juin 1986 par les finissants de 5^e secondaire en français 522, anglais 522 et mathématiques 522. L'utilisation d'autres critères psychologiques ou objectifs avait été pressentie. Toutefois, devant l'absence de ces mesures ou l'impossibilité de les obtenir pour chacune des écoles visitées, la recherche s'est concentrée sur les résultats scolaires qui, selon Goodlad (1979) et Éthier (1990), constituent la mesure la plus couramment utilisée à des fins de comparaison entre les écoles. Le calcul de la médiane des moyennes obtenues aux examens de juin 1986 par chacune des écoles a permis d'évaluer l'efficacité des écoles. Des résultats égaux ou supérieurs à la médiane (65,6 %) ont servi à déterminer les écoles plus efficaces et des résultats inférieurs à la médiane ont servi à déterminer les écoles moins efficaces. Ainsi, sur les sept polyvalentes visitées, quatre ont été classées comme étant plus efficaces et trois comme étant moins efficaces.

Ressources

Les sept polyvalentes visitées sont toutes de langue française, de niveau socio-économique moyen et de la région montréalaise. Elles ont une moyenne de 28,3 élèves par classe et il s'y donne, en moyenne, 26,7 heures de cours par semaine.

Les directeurs de ces sept écoles sont tous de sexe masculin et ont une moyenne d'âge de 44,3 ans; deux d'entre eux sont titulaires d'une maîtrise en administration de l'éducation, les autres, d'un baccalauréat. Ils ont en moyenne 10,7 ans d'expérience en tant que directeur d'une école et 7,3 ans d'expérience en tant que directeur de l'école où ils œuvraient, lors de l'étude.

Description des répondants

Les répondants de cette recherche sont donc des enseignants qui proviennent de sept polyvalentes publiques de langue française, réparties dans cinq commissions scolaires de la région de Montréal.

Comme le thème de la recherche (efficacité, climat organisationnel, style de *leadership* du directeur) peut constituer un sujet menaçant pour certaines directions d'école, la technique des échantillons constitués de volontaires a été utilisée. Cette technique comporte certes des désavantages au niveau de la distinction de caractéristiques des écoles participantes qui pourraient influencer les résultats de l'étude, entre autres. Par exemple, les écoles qui ont collaboré à cette recherche ont-elles, d'avance, un climat plus ouvert que celles qui ont refusé de prêter leur concours? Cet aspect constitue une limite importante reliée à la technique des échantillons de volontaires. Toutefois, comme le souligne Beaud (1984), en faisant un choix parmi ces volontaires, en contrôlant leurs caractéristiques et en s'abstenant de toutes généralisations hâtives, cette technique peut donner des résultats intéressants.

Dans les sept écoles visitées, 703 questionnaires furent administrés lors de journées pédagogiques et une lettre de rappel fut distribuée dans la semaine suivante. De ce nombre, 268 questionnaires furent retournés, pour un taux de réponses de 38 %. Au total, 103 enseignantes et 144 enseignants ont répondu. Leur âge moyen est de 43,6 ans. Ils ont en moyenne 17,7 années de scolarité, 19,4 années d'expérience en milieu scolaire et 10,2 années d'ancienneté dans leur école.

Instrument de mesure

Le climat organisationnel de l'école constitue la variable de processus qui est évaluée dans cette étude.

Le climat organisationnel des écoles est évalué à l'aide du questionnaire *Profil des caractéristiques de l'école* (Pelletier et Likert, 1974, cités dans Laflamme, 1977), qui est la traduction française du questionnaire *Profile of a school* de Likert (1972). Ce questionnaire comprend 65 questions, regroupées sous 17 dimensions qui composent 3 types de variables: causales, intermédiaires et finales.

Les variables causales sont sous le contrôle de l'administration de l'organisation qui détermine la structure de l'organisation, le style de *leadership* qui prévaut, la philosophie, les objectifs, les politiques et les procédures pour les différents groupes composant l'organisation.

Les variables intermédiaires résultent, en grande partie, de ces variables causales qui conditionnent la façon dont les individus agissent en groupe et individuellement pour produire des résultats. Elles reflètent les attitudes, les motivations et les perceptions des différents individus et indiquent la façon dont ceux-ci interagissent, communiquent entre eux et prennent leurs décisions.

Finalement, Likert (*in* Owens, 1981) relie les caractéristiques du fonctionnement interne de l'organisation à son efficacité, définie à l'aide des variables finales qui comprennent: l'attitude des subordonnés envers leur organisation, le degré de frustration qu'ils ressentent par rapport à l'influence qu'ils souhaiteraient exercer dans l'organisation, et des mesures plus objectives comme les résultats scolaires des élèves aux examens standardisés. Ainsi, les variables causales qui sont sous le contrôle de l'administration de l'organisation n'influencent pas directement les résultats mais exercent un impact sur les variables intermédiaires qui constituent des variables prédictrices des résultats (Owens, 1981), cité dans Corriveau, 1989).

Le tableau 1 présente les 3 types de variables (causales, intermédiaires et finales) et les 17 dimensions qui les composent.

Pour chacune des 65 questions, les enseignants doivent évaluer, sur une échelle composée de huit points, jusqu'à quel point la situation correspond à leur milieu scolaire. On obtient la moyenne des résultats de l'école sur chacune des 65 questions et des 17 dimensions mentionnées ci-dessous. Elle nous permet d'obtenir un indice déterminant le type de climat qui caractérise l'école. Cet indice situe chacune des écoles sous l'un des quatre types de climat identifiés par Likert (1974) regroupés sous deux grandes dimensions: autoritaire et participative. Ainsi, sous la dimension autoritaire, les écoles qui obtiennent un indice situé entre 1 et 2,5 inclusivement sont caractérisées par un climat de type autoritaire-exploiteur (système 1) alors que les écoles qui obtiennent un score situé entre 2,6 et 4,5 ont un climat autoritaire-paternaliste (système 2). Sous la dimension participative, les écoles qui obtiennent un indice situé entre 4,6 et 6,5 ont un climat de type consultatif (système 3) et celles qui obtiennent un score situé entre 6,6 et 8,0 ont un climat de type participatif de groupe (système 4) (Likert, 1972).

Tableau 1
Variabes causales, intermédiaires et finales du questionnaire
«Profil des caractéristiques de l'école»

Établissement des éléments structurels (variable causale)

Variable qui décrit l'environnement général d'une école et qui est influencé par les comportements et les politiques transmises par la commission scolaire, la direction générale et la direction de l'école. Trois dimensions sont mesurées:

- 1) la détermination des objectifs de l'école;
- 2) la prise de décisions générales dans la commission scolaire;
- 3) la coopération en équipe.

Exercice du *leadership* (variable causale)

Variable qui mesure la relation supérieur-subordonné. Six dimensions sont mesurées:

- 1) le support accordé par le supérieur immédiat;
- 2) la réceptivité du supérieur immédiat quant aux idées des subordonnés;
- 3) le degré d'excellence dans les objectifs à atteindre;
- 4) le travail d'équipe;
- 5) l'aide du supérieur immédiat à ses subordonnés;
- 6) la participation des subordonnés aux décisions importants qui les concernent.

Confiance (variable causale intermédiaire)

Le degré de confiance mutuelle entre le supérieur immédiat et ses subordonnés.

Variabes intermédiaires

Variabes qui mesurent jusqu'à quel point les comportements des supérieurs se reflètent dans les comportements des subordonnés. Cinq dimensions sont mesurées:

- 1) l'influence qu'ont l'impression d'exercer les subordonnés;
- 2) la qualité des communications avec le supérieur immédiat;
- 3) le désir des pairs à travailler en équipe;
- 4) la motivation des subordonnés;
- 5) l'acceptation des objectifs par les élèves.

Variabes finales

- 1) la satisfaction des subordonnés envers l'école;
 - 2) l'influence recherchée par les subordonnés (écart entre l'influence que croient avoir les subordonnés sur la prise de décisions concernant leur travail et l'influence qu'ils souhaiteraient avoir).
-

Voyons brièvement ce que signifient les différents types de climat (Corriveau, 1989).

Climat de type autoritaire

Système 1: Autoritarisme exploiteur – Ce type de climat est caractérisé par une absence de confiance de la direction en ses employés et, de ce fait, la majorité des décisions sont prises par l'administration. C'est dans une atmosphère de menaces, de punitions et de récompenses occasionnelles que travaillent les individus. Les relations entre supérieurs et subordonnés sont rares et imprégnées de méfiance. Le processus de contrôle est fortement centralisé au sommet.

Système 2: Autoritarisme paternaliste – Dans ce système, la direction a une confiance condescendante en ses employés. La plupart du temps, elle s'occupe de prendre toutes les décisions, mais consulte quelquefois ses subordonnés sur une base individuelle. Les récompenses et parfois les punitions sont utilisées pour motiver les employés. Le processus de contrôle est toujours centralisé au sommet, mais il est parfois délégué aux niveaux intermédiaires et supérieurs. Sous ce type de climat, les employés ont souvent l'impression de travailler dans un environnement stable et structuré.

Climat de type participatif

Système 3: Consultatif – Dans ce système, la direction a une confiance descendante en ses employés. Les récompenses, l'implication et les punitions occasionnelles sont utilisées pour motiver les employés. Les décisions générales sont prises au sommet, mais les décisions plus spécifiques sont prises à des niveaux subordonnés. Le processus de contrôle est délégué aux échelons intermédiaires et inférieurs avec un sentiment de responsabilité. L'atteinte d'objectifs constitue un style de gestion qui caractérise ce type de climat plutôt dynamique.

Système 4: Participation de groupe – Ce type de climat est caractérisé par une confiance complète de la direction en ses employés. Les décisions sont prises à tous les niveaux de l'organisation et la communication s'établit de façon ascendante, descendante et latérale. La participation et l'implication des employés, la définition d'objectifs de rendement, l'amélioration des méthodes de travail et l'évaluation du rendement en fonction des objectifs poursuivis contribuent à la motivation des employés. Le processus de contrôle est délégué à tous les échelons et les niveaux inférieurs sont fortement impliqués. Sous ce type de climat, la direction et les employés forment une équipe qui vise l'atteinte des buts et des objectifs de l'organisation établis sous forme de planification stratégique.

En fonction de cette classification des différents types de climat, les recherches de Likert (*in* Owens, 1981) ont démontré que les organisations qui s'approchent du système 4 obtiennent une efficacité de 20 % à 40 % supérieure à celles qui se situent près des systèmes 1 et 2. Même s'il n'a pas effectué de recherches scientifiques pour appuyer son point de

vue, Perrow (*in* Owens, 1981) critique toutefois cette théorie qu'il trouve trop rigide. À son avis, il n'existe pas qu'une seule façon d'agencer la structure et les processus d'une organisation. Ainsi, la structure organisationnelle se doit d'être appropriée aux objectifs poursuivis, aux individus, aux tâches et à la technologie utilisée.

Il convient de noter que la fidélité interne de chacune des échelles de la version française du questionnaire *Profil des caractéristiques de l'école*, destinée aux enseignants, a été analysée à l'aide du coefficient *Alpha* (Archambault, Brunet et Goupil, 1984). Les coefficients de fidélité (consistance interne) varient entre 0,68 à 0,72.

Hypothèse

L'hypothèse formulée est qu'il y a des différences significatives entre le climat organisationnel des écoles polyvalentes jugées plus efficaces et celui des écoles polyvalentes jugées moins efficaces en regard des 17 dimensions du questionnaire *Profil des caractéristiques de l'école* de Likert (1984).

Analyse et interprétation des résultats

Le test T permet d'analyser les différences de moyennes obtenues entre les écoles plus efficaces et les écoles moins efficaces.

Le tableau 2 présente les différences de moyennes obtenues entre les écoles plus efficaces (quatre écoles) et les écoles moins efficaces (trois écoles) aux dimensions du questionnaire *Profil des caractéristiques de l'école* de Likert (1974). Avec des moyennes globales de 5,2 et de 4,7, les deux groupes d'écoles semblent se caractériser par un climat de type consultatif. Cependant, en y regardant de plus près, on s'aperçoit que pour le groupe d'écoles plus efficaces, 14 dimensions sur 16 (excluant celle de l'influence recherchée) se situent entre 4,6 et 5,8, alors que le groupe d'écoles moins efficaces obtient 8 dimensions situées entre 4,6 et 5,4, et 8 dimensions situées entre 3,8 et 4,5. En ce sens, le groupe d'écoles moins efficaces est caractérisé par un climat de type consultatif mais à tendance autoritaire paternaliste.

Dans l'ensemble, ces résultats semblent donc conformes aux conclusions des recherches de Likert (1972) qui stipule que les écoles s'approchant d'un climat de type participatif obtiennent une efficacité supérieure à celles qui se situent près d'un climat de type autoritaire.

Considérons en premier lieu les différences significatives obtenues entre les deux groupes d'écoles.

Tableau 2

Différences de moyennes obtenues entre les écoles plus efficaces et moins efficaces aux dimensions du questionnaire «Profil des caractéristiques de l'école»

Écoles	<u>Plus efficaces</u>		<u>Moins efficaces</u>		P
	(N=156)		(N=112)		
Dimensions	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
Éléments structurels (variable causale)					
Détermination des objectifs	4,7	1,5	4,2	1,5	0,01
Prise de décisions générales dans la commission scolaire	4,2	1,5	3,9	1,5	0,01
Coopération en équipe	5,1	1,7	4,3	1,9	0,000
Leadership (variable causale)					
Support du supérieur immédiat	5,3	1,0	4,8	1,1	0,000
Réceptivité aux idées des subordonnés	5,0	1,0	4,5	1,0	0,000
Degré d'excellence dans les objectifs	5,3	1,3	4,5	1,0	0,001
Travail en équipe	5,6	1,1	5,3	1,4	0,018
Aide du supérieur aux subordonnés	4,8	1,5	4,4	1,6	0,010
Participation des subordonnés aux décisions importantes qui les concernent	4,6	1,5	4,6	1,5	0,010
Confiance (variable causale intermédiaire)					
Confiance mutuelle supérieur/subordonné	5,8	1,1	5,4	1,1	0,006
Variables intermédiaires					
Influence perçue	4,0	1,2	3,8	1,0	0,006
Qualité des communications	5,1	0,9	4,7	1,0	0,000
Désir de travailler en équipe	5,3	1,3	4,8	1,3	0,004
Motivation des subordonnés	5,1	1,0	4,5	1,2	0,000
Acceptation des objectifs par les élèves	5,4	1,2	5,2	1,3	0,000
Variables finales					
Satisfaction des subordonnés	5,6	1,1	5,2	1,5	0,008
Influence recherchée	5,0	1,2	4,7	0,9	0,008
Moyenne globale	5,2	0,9	4,7	1,0	0,000

En ce qui a trait aux éléments structurels, les enseignants des écoles plus efficaces perçoivent qu'un plus grand nombre d'acteurs (direction, enseignant, élèves, parents) est engagé dans la détermination des objectifs de l'école et dans leur atteinte que ceux des écoles moins efficaces (direction et quelques enseignants). De même, les écoles plus efficaces semblent être caractérisées par un degré de coopération en équipe plus grand.

Par ailleurs, en ce qui concerne la variable de *leadership*, les enseignants des écoles plus efficaces perçoivent, en général, davantage de support, de réceptivité à leurs idées et d'aide de la part de leur direction et de leur part face aux élèves que ceux des écoles moins efficaces. Dans le même sens, il ressort que les objectifs à atteindre y soient plus élevés. Enfin, il semble y avoir un peu plus de travail en équipe entre le personnel enseignant et les élèves.

Il semble exister une plus grande confiance des enseignants vis-à-vis de leur direction dans les écoles dites plus efficaces que dans les écoles dites moins efficaces.

En ce qui concerne les variables intermédiaires, les écoles plus efficaces semblent surtout être caractérisées par une communication ouverte (ascendante et descendante) entre la direction et le personnel enseignant, une bonne volonté des élèves et des enseignants à travailler en équipe ainsi qu'une bonne motivation des subordonnés (enseignants et élèves) à se rendre à l'école et à travailler de leur mieux. Quant aux écoles moins efficaces, elles sont caractérisées par une communication plutôt descendante (des supérieurs aux subordonnés), une volonté plus faible des élèves et du personnel enseignant à travailler en équipe, et une motivation moins grande des élèves et du personnel enseignant.

En ce qui a trait aux variables finales, les enseignants des écoles plus efficaces semblent démontrer un peu plus de satisfaction envers leur école que ceux des écoles moins efficaces.

Même s'ils ne sont pas généralisables, ces résultats rejoignent ceux des différentes recherches (Edmonds, *in* Cooper, 1983; Brookover, Beadym, Flood, Schweitzer et Wisenbaker, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Weber, *in* Shoemaker et Fraser, 1981) effectuées sur le climat organisationnel et indiquent qu'un fort *leadership* des directions d'école, une aide soutenue des enseignants aux travaux des élèves, l'attribution de renforcements positifs et des attentes élevées à leur égard sont des caractéristiques retrouvées dans les écoles jugées plus efficaces ou excellentes. Les directions et le personnel enseignant des écoles plus efficaces semblent supporter, encourager et aider davantage leurs subordonnés (enseignants et élèves) que celles des écoles moins efficaces. Ces résultats vont aussi dans le sens de la théorie de Likert qui stipule qu'une organisation est plus efficace lorsqu'elle permet à tous les niveaux de l'organisation de participer à l'établissement des objectifs à atteindre.

Le tableau 3 montre les dimensions sur lesquelles les deux groupes d'écoles ne présentent pas de différences significatives.

Mise à part la dimensions concernant l'acceptation des objectifs par les élèves, il est intéressant de constater que les dimensions ne présentant pas de différences significatives entre les écoles plus efficaces et moins efficaces portent sur l'influence des subordonnés sur la prise de décision.

Tableau 3

Absence de différences significatives entre les écoles plus efficaces et moins efficaces aux dimensions du questionnaire «Profil des caractéristiques de l'école»

Écoles	Plus efficaces (N=156)		Moins efficaces (N=112)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Éléments structurels (variable causale)				
Prise de décisions générales dans la commission scolaire	4,2	1,5	3,9	1,5
Leadership (variable causale)				
Participation des subordonnés aux décisions importantes qui le concernent	4,6	1,5	4,6	1,5
Variables intermédiaires				
Influence perçue	4,0	1,2	3,8	1,0
Acceptation des objectifs par les élèves	5,4	1,2	5,2	1,3
Variable finale				
Influence recherchée	5,0	1,2	4,7	0,9

Étudions plus en détails ces résultats présentés aux tableaux 4, 5, 6 et 7.

Tableau 4

Différences de moyennes au niveau des énoncés composant la dimension «Prise de décisions générales dans la commission scolaire»

Écoles	Plus efficaces (N=156)		Moins efficaces (N=112)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Décisions générales	4,1	1,9	3,8	1,6
Décisions générales sur les sujets académiques	4,3	1,7	4,1	1,7

Le tableau 4 indique que dans les écoles plus efficaces comme dans les écoles moins efficaces, les décisions générales dans la commission scolaire semblent avoir surtout été prises par la commission elle-même et les cadres supérieurs, les autres niveaux n'ayant que quelques possibilités de s'exprimer. Les décisions prises sur les sujets académiques (contenu des cours, matières à étudier, livres) le seraient principalement par la commission scolaire, la direction générale, ses adjoints, et certaines par la direction de l'école.

Quant à la participation des subordonnés aux décisions importantes qui les concernent (tableau 5), les enseignants des deux groupes d'écoles ont l'impression d'être habituellement consultés sur les décisions importantes les concernant, mais de ne pas y participer. Par ailleurs, ils considèrent que les élèves ne participent presque jamais aux décisions importantes de leur école, mais qu'ils sont consultés à l'occasion.

Tableau 5

**Différences de moyennes au niveau des énoncés composant la dimension
«Participation des subordonnés aux décisions importantes qui les concernent»**

Écoles	<u>Plus efficaces</u>		<u>Moins efficaces</u>	
	(N=156)		(N=112)	
Énoncés	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Participation des enseignants	5,1	2,1	4,8	2,3
Participation des élèves	4,2	1,7	4,5	1,5

Quant aux décisions plus spécifiques concernant les questions académiques et parascolaires (tableau 6), les enseignants estiment, en général, que la direction, le personnel enseignant et les élèves n'ont qu'un peu d'influence sur les sujets académiques et parascolaires, et que le personnel de la commission scolaire en a un peu plus. Ainsi, même si les enseignants estiment être consultés sur les décisions importantes qui les concernent, ils n'ont pas l'impression d'exercer beaucoup d'influence sur les décisions académiques et parascolaires.

Tableau 6

**Différences de moyennes au niveau des énoncés composant la dimension
«Degré d'influence que le subordonné a l'impression d'exercer»**

Écoles	<u>Plus efficaces</u>		<u>Moins efficaces</u>	
	(N=156)		(N=112)	
Énoncés	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Influence des élèves (académique)	2,9	1,8	2,7	1,6
Influence des élèves (parascolaire)	4,3	1,8	4,0	1,6
Influence des enseignants (académique et parascolaire)	4,3	1,9	3,9	1,8
Influence de la direction (académique et parascolaire)	4,4	1,7	4,2	1,8
Influence de la commission scolaire (académique et parascolaire)	4,6	2,0	4,5	1,8

Par ailleurs, les enseignants des deux groupes d'écoles considèrent que les élèves devraient avoir beaucoup d'influence sur les sujets parascolaires, que la direction et le personnel enseignant devraient en exercer beaucoup sur les sujets académiques et parascolaires et que le personnel de la commission scolaire ne devrait en exercer qu'un peu sur ces mêmes sujets (tableau 7).

Tableau 7
Différences de moyennes au niveau des énoncés composant la dimension
«Influence recherchée dans l'école»

Écoles	Plus efficaces (N=156)		Moins efficaces (N=112)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
	$p=0,046$			
Par les élèves sur les sujets académiques	4,0	1,8	3,6	1,5
Par les élèves sur les sujets parascolaires	5,6	1,5	5,2	1,5
Par les enseignants sur les sujets académiques et parascolaires	6,4	1,3	6,3	1,2
Par la direction sur les sujets académiques et parascolaires	5,1	1,6	4,8	1,6
Par la commission scolaire sur les sujets académiques et parascolaires	4,3	1,9	3,9	1,6

Il s'avère donc intéressant de constater que l'absence de différences significatives entre les écoles plus efficaces et les écoles moins efficaces provenant de cinq commissions scolaires différentes se retrouve principalement dans les dimensions qui ont trait à la prise de décisions. Ainsi, peu importe leur provenance, l'ensemble des enseignants ont l'impression que la prise de décisions portant sur les sujets d'ordre académique et parascolaire est surtout influencée par la commission scolaire. Les résultats nous indiquent ensuite qu'ils désirent que la direction et les élèves eux-mêmes soient davantage consultés, tant sur le plan académique que parascolaire, et que la commission scolaire y exerce une moins grande influence.

Il est également intéressant de noter que l'ensemble des enseignants expriment le désir d'être beaucoup plus consultés sur ces mêmes questions, mais pas jusqu'à souhaiter l'être «énormément» (ce qui ferait apparaître des moyennes se situant entre 6,6 et 8,0). Ces résultats suggèrent qu'un bon nombre d'enseignants ayant participé à cette étude veulent être consultés, mais préfèrent laisser à d'autres le soin de prendre les décisions. Ces résultats rejoignent, jusqu'à un certain degré, ceux obtenus par Greenblatt *et al.* (1984) qui ont découvert que les écoles dotées d'un climat de type consultatif (système 3) présentent un enseignement plus efficace que celles qui se classent dans des types de climat autoritaire et participatif de groupe (systèmes 1 et 4 de Likert).

Conclusion

Même si les résultats semblent être conformes à la théorie de Likert (1974) qui indique que plus une organisation est participative, plus elle devient efficace, il faut tout de même considérer les différentes caractéristiques qui peuvent venir influencer le mode de participation requis dans une école. L'école est considérée comme une bureaucratie professionnelle (Mintzberg, 1979) où l'on retrouve, en majorité, un ensemble de professionnels autonomes, les enseignants. En ce sens, un style de *leadership* plutôt participatif pourrait être davantage approprié aux caractéristiques d'une telle organisation. Cependant, il appartient à l'équipe de direction de l'école d'adapter son style en fonction des différentes particularités de son milieu.

Les résultats de cette étude, tout comme ceux des études recensées sur l'efficacité en milieu scolaire, font ressortir un ensemble de caractéristiques qui semblent être associées à une plus grande efficacité des écoles impliquées dans le cadre de cette recherche et semblent donc confirmer notre hypothèse. Ainsi, l'engagement et l'implication de l'ensemble du personnel dans la définition et la réalisation des objectifs de la commission scolaire et des écoles, des objectifs clairement définis et suffisamment élevés, un appui et un encouragement constant de la commission scolaire et de la direction d'école, vis-à-vis de chacun des individus, un travail d'équipe à tous les niveaux et entre tous les niveaux, une consultation plus significative auprès des élèves, des enseignants et de la direction sur les questions importantes qui les concernent, toutes ces dimensions semblent concourir, dans le contexte de cette étude, à une plus grande efficacité des écoles. Bref, un climat d'ouverture, de respect et de confiance entre les différents intervenants dans l'école. En ce sens, ces caractéristiques pourraient constituer des pistes de solutions pour aider à améliorer la qualité de l'éducation au Québec.

Finalement, il faut souligner que cette étude n'avait pas pour but d'établir une relation causale entre le climat et l'efficacité, mais simplement de voir si le climat organisationnel, défini comme étant la perception entretenue par les membres d'une organisation sur la façon dont ils sont traités, pouvait avoir une influence sur l'efficacité d'un système.

Abstract – The aim of this research is to describe the types of organizational climate associated with both better and poorer efficiency in the organization of several polyvalent high schools in the Montreal region. Efficiency was measured by the results of secondary V level students on the Minister of Education June 1986 tests in French, English, and mathematics. Participants in this study included the teaching personnel in seven polyvalent high schools in the Montreal region. In general, the results show that the organizational climate in schools judged more efficient seemed to be more consultative in nature than those judged less efficient.

Resumen – El objetivo de este estudio es descubrir, en ciertas escuelas polivalentes de la región de Montréal, los tipos de clima organizacional que parecen estar asociados a una

mayor o a una menor eficiencia organizacional; ésta fue evaluada a partir de los resultados escolares de los alumnos de 5^o secundario en los exámenes de francés, de inglés y de matemáticas del Ministerio de Educación en junio 1986. El personal docente de siete escuelas polivalentes de la región de Montréal participó en este estudio. En general, los resultados indican que el clima organizacional de las escuelas consideradas como más eficaces parece ser más consultativo que el de las escuelas consideradas menos eficaces.

Zusammenfassung – Ziel dieser Untersuchung ist es, in gewissen höheren Schulen der Region Montréal die Arten des Organisationsklimas herauszufinden, die mit einer stärkeren und einer schwächeren Organisationsleistung verbunden sind. Diese wurde an den Leistungen der Schüler der Abschlussklasse (11. Schuljahr, Anm.d.Übs.) bei den Ministerialprüfungen im Juni 1986 in Französisch, Englisch und Mathematik gemessen. Die Lehrkräfte von 7 (sieben) höheren Schulen der Region Montréal haben an der Untersuchung teilgenommen. Im allgemeinen zeigen die Ergebnisse, dass das Organisationsklima der als leistungsstärker betrachteten Schulen mehr zur Konsultation zu neigen scheint als das der schwächeren.

RÉFÉRENCES

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Archambault, J., Brunet, L. et Goupil, G. (1984). *Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Beaud, J. B. (1984). Les techniques d'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale* (p. 175-200). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brookover, W. B., Beadym, C. H., Flood, P. K., Schweitzer, J. H., Wisenbaker, J. M. (1979). *School social systems and student achievement: School can make a difference*. New York: Praeger.
- Brunet, L. (1983). *Le climat de travail dans les organisations*. Montréal: Agence d'Arc.
- Brunet, L., Maduro, C., Corriveau, L. (1989). Style de gestion des directeurs et directrices d'école et efficacité organisationnelle en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XV(2), 219-231.
- Cooper, M. (1983). Does your school need to improve? *Education Canada*, 23(4), 32-55.
- Corriveau, L. (1989). *Effet du climat organisationnel et du style de gestion de la direction sur l'efficacité de polyvalentes du Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- D'Amico, J. (1982). Each effective school may be one of a kind. *Educational Leadership*, 40(3), 61-62.
- Deer, C. E. (1980). Measuring organizational climate in secondary schools. *The Australian Journal of Education*, 24(1), 26-43.
- Dow, I. I. (1983). The effect of school management patterns on organizational effectiveness. *Alberta Journal of Educational Research*, XXIX(1), 30-38.
- Éthier, G. (1990). *La gestion de l'excellence en éducation*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Goodlad, J. I. (1979). Can our school get better? *Phi Delta Kappan*, 60, 342-347.
- Goodman, H. H. (1979). The concept of output in education. *Educational Forum*, 44(1), 71-82.
- Gouvernement du Québec (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Greenblatt, R. B., Cooper, B. S. et Muth, R. (1984). Managing for effective teaching. *Educational Leadership*, 41(5), 57-59.

- James, L. R. et Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81, 1096-1112.
- Keefe, J. W. et Kelley, E. A. (1990). Comprehensive assessment and school improvement. *NASSP Bulletin*, 74(530), 54-63.
- Laflamme, M. (1977). *Le management: approche systématique*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Likert, R. (1972). *The Likert Profile of a school*. Ann Harbor, MI: Rensis Likert Associates.
- Likert, R. (1974). *Le gouvernement participatif de l'entreprise*. Paris: Gauthier-Villars.
- Masse, B. (1983). Quality control in education. *The clearing House*, 57(2), 66-68.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Owens, R. G. (1981). *Organizational behavior in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Paredes, V. (1991). *School climate and student achievement* [Research report]. Austin, TX: Austin Independent School district, Office of Research and Evaluation.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. et Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Séguin, J. (1987). L'efficacité scolaire. In C. Barnabé et H. C. Girard (dir.), *Administration scolaire. Théorie et pratique* (p. 255-281). Montréal: Gaëtan Morin.
- Shoemaker, J. et Fraser, H. W. (1981). What principals can do: Some implications from studies of effective schooling. *Phi Delta Kappan*, 63, 178-182.
- Wardlow, G. (1992). *Assessing the nature and operation of institutional excellence in vocational education* [Research report]. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.