

Profil de gérance d'une école et capacité de changement

Jean Ladouceur

Volume 1, numéro 1, printemps 1975

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900002ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900002ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ladouceur, J. (1975). Profil de gérance d'une école et capacité de changement. *Revue des sciences de l'éducation*, 1(1), 15–37. <https://doi.org/10.7202/900002ar>

Profil de gérance d'une école et capacité de changement

Jean Ladouceur *

Introduction

La présente étude a pour but d'examiner la relation qui existe entre les caractéristiques organisationnelles d'une école et la capacité de changement de celle-ci. Au préalable, il se révélait indispensable d'examiner deux sous-problèmes :

- 1) une conception nouvelle de la capacité du changement tant qualitatif que quantitatif, et :
- 2) le choix des caractéristiques organisationnelles qui modifient, croit-on, la capacité de changement dans le monde scolaire.

Le cadre théorique sur lequel reposent les hypothèses dérivent des théories de l'organisation, d'une étude comparative des ouvrages sur la dissémination et l'utilisation des connaissances nouvelles et des tendances nouvelles en théorie de l'évaluation.

Le premier objectif du schème conceptuel est de représenter la capacité d'adaptation et la capacité de changement comme des propriétés organisationnelles mesurables. On a avancé l'hypothèse que la capacité du changement qualitatif et quantitatif peut se retrouver différemment distribuée parmi les écoles et qu'un instrument adéquat peut évaluer jusqu'à quel point chaque école présente cette capacité.

Le deuxième objectif est de déterminer l'existence de différents profils de gérance dans les écoles. On a avancé l'hypothèse qu'il y a des choix possibles, à propos des modèles d'organisation scolaire, modèles qui peuvent varier depuis le type de gérance le plus autoritaire jusqu'à celui où règne la plus large participation.

Enfin, l'objectif majeur de notre recherche est de faire la preuve empirique de la relation qui pourrait exister entre le profil de gérance d'une école et la capacité de changement de celle-ci (figure 1).

* Ladouceur, Jean : professeur, Université du Québec à Chicoutimi.

Procédures

Dans une première étape, nous avons procédé à un test pilote destiné à confirmer la notion des quatre profils de gérance en milieu scolaire proposée par Likert, à confirmer le concept de la perspective du changement scolaire et à effectuer un examen préliminaire de la relation qui unit profil de gérance scolaire et perspective de changement scolaire.

Au cours de l'étape principale de notre étude, nous avons eu recours, pour mesurer les variables indépendantes, à l'instrument de Likert, récemment adapté : « *Profile of a School* », *Part I of Form for Teachers*. Notre recherche nous a forcé à créer des instruments pour mesurer la capacité de changement d'une école, la perspective de changement, le climat favorable ou non au changement, enfin, l'orientation des professeurs vers le changement comme leur implication dans le changement. Le *Profile of a School and Change Questionnaire* exigeait, également, quelques données biographiques sur les professeurs qui auraient à y répondre.

Sur la base d'une participation volontaire, l'échantillonnage a atteint huit écoles secondaires et quarante-deux écoles élémentaires d'une commission scolaire sise dans les limites du Toronto métropolitain. Cinq cent vingt-trois professeurs, en tout, ont complété et retourné le questionnaire.

Toutes les données ont été codées et transcrites sur cartes perforées. L'hypothèse de l'étude-pilote a été vérifiée au moyen du test X^2 . Dans le but d'analyser la validité des structures de l'instrumentation, on a procédé à une analyse de la principale composante de chacune des données. La vérification des hypothèses, au cours de l'étape principale de l'étude, reposait sur :

- 1) une analyse des corrélations multiples destinées à déterminer les relations entre les variables et covariantes indépendantes, de même que les différentes mesures dépendantes, séparément ;
- 2) une analyse par degrés de la régression multiple univariante aussi bien que multivariante, afin de déterminer les effets des différentes variables et covariantes indépendantes.

Résultats de l'étude

Le test pilote a été considéré comme significatif, par rapport à la validation des concepts, qui sont le style de gérance et la perspective de changement. L'étude pilote, également, a révélé qu'il existait une relation significative entre le style de gérance scolaire et la perspective de changement scolaire.

Dans l'analyse des composantes principales effectuée sur le *Profile of a School*, six groupes d'éléments sont issus du test, et ces facteurs ont paru des structures plus valables que les sous-systèmes proposés par Likert. Les sous-systèmes, semble-t-il, sont dépendants les uns des autres, puisque ce sont des processus organisationnels qui se

recouvrent. Les charges relatives à la première composante comptaient pour 40% de la variance du facteur commun total. Alors, le *Profile of a School* peut-il s'entendre comme un instrument pour mesurer une seule structure centrale ? L'analyse du contenu a fait voir que la structure centrale servait à décrire le profil général. Cet instrument a été jugé très valable et sûr, étant donné que 63% de la variance totale du *Profile* s'est révélé une variable valable, comme le montrent le tableau 1 et la figure 2.

Les éléments de la *School Change Capacity* ont subi la même analyse et deux groupes d'éléments en sont sortis, dont le premier, comprenant dix des seize éléments du questionnaire, rendait compte de 61% de la variance du facteur commun total, lequel rendait compte lui-même de 70% de la variance totale : les tests pouvaient donc, ainsi, s'interpréter comme valables et sûrs (voir tableau 2 et figure 3).

Dans le cas du *School Change Climate and Teacher's Change Orientation and Activity*, les éléments furent soumis à l'analyse tous ensemble. Les vingt-cinq éléments furent divisés en sept groupes. Les facteurs I et III traitaient du climat du changement scolaire, les facteurs II et IV traitaient de l'activité de changement chez les professeurs et les facteurs V et VI, de l'orientation du changement chez les professeurs. Quant au septième facteur, il consistait en un mélange d'éléments. Les facteurs correspondaient presque parfaitement aux structures théoriques et rendaient compte d'une variance commune égale à 60% de la variance du facteur total. Par conséquent, les tests pouvaient s'interpréter comme relativement valables et sûrs (voir tableau 3 et figure 4).

Afin de découvrir les différences de capacité des six facteurs et des six processus organisationnels menant à prédire la variance du climat de changement scolaire, de l'orientation du changement et de l'activité de changement chez les professeurs, on a procédé, sur les données, à une analyse de régression multiple (voir tableaux 4 et 5). Les facteurs I, II et IV rendaient compte de 32% de la variance du climat de changement, tandis que les processus de leadership, de prise de décision, de communication, de même que les processus d'influence et d'interaction, rendaient compte de 29% de la variance. Les facteurs I, II et VI rendaient compte de 13% de la variance de l'activité de changement chez les professeurs, tandis que les processus de leadership rendaient compte de 10% de la variance. Enfin, les facteurs I et III rendaient compte de 2,8% seulement de la variance de l'orientation du changement chez les professeurs, tandis que les processus de leadership et de prise de décision rendaient compte de 4% de cette variance. Le tableau 6 a fait voir que tous les éléments constitutifs du style de gérance étaient compris dans les facteurs I, II et IV. Ces mêmes éléments se retrouvent, également, dans les processus de leadership, de prise de décision, de communication, d'influence et d'interaction, ce qui semble bien une indication du fait que les quatorze éléments du style de gérance peuvent être regardés comme la substance véritable du profil.

L'analyse de régression effectuée sur les données relatives au professeur (acceptant comme valable un résultat de zéro sur le plan du changement quantitatif) a con-

firmé toutes les hypothèses principales de notre étude (tableau 7). Les résultats obtenus ont montré qu'il existe vraiment des relations significatives entre le profil de gérance d'une école et :

- 1) le climat de changement scolaire ;
- 2) l'activité innovatrice des professeurs ;
- 3) l'orientation innovatrice des mêmes professeurs ;
- 4) la capacité de changement scolaire quantitatif ;
- 5) la capacité de changement scolaire qualitatif ;
- 6) la capacité de changement scolaire totale.

Il existe également des relations significatives entre, d'une part, le profil d'une école, son climat de changement et l'orientation innovatrice des professeurs, tous éléments considérés comme prodromes, et, d'autre part :

- 1) la capacité de changement scolaire quantitatif ;
- 2) la capacité de changement scolaire qualitatif ;
- 3) la capacité de changement scolaire totale ;
- 4) l'activité innovatrice des professeurs.

Notre étude a montré l'équivalence du profil de gérance et du style de gérance. Ces deux concepts seraient, à toutes fins pratiques, interchangeables dans notre étude, car ils sont des prodromes équivalents ($\gamma = .97$). L'analyse de régression par degrés a montré que les meilleurs prodromes de la capacité de changement étaient :

- 1) le profil de gérance (4,6%) ;
- 2) l'orientation innovatrice des professeurs (4,0%) ;
- 3) le nombre d'années d'enseignement dans la même école (2,8%) ;
- 4) le climat de changement (2,6%) ;
- 5) le sexe des professeurs (1,6%) ;
- 6) le niveau de la classe où enseignent les professeurs (1,2%), tout cela pour un total de 16,8% de la variance.

Dans le cas de l'activité innovatrice des professeurs, les meilleurs prodromes étaient :

- 1) l'orientation innovatrice des professeurs (11,4%) ;
- 2) le profil de gérance (8,5%) ;

- 3) l'expérience dans l'enseignement (1,6%) ;
- 4) le climat de changement (1,4%) ;
- 5) le principal soutien de famille (1,2%), pour un total de 24,1% de la variance.

Le profil de gérance rendait compte de 29% de la variance du climat de changement et de 3,2% de la variance de l'orientation du changement chez les professeurs. Enfin, le niveau d'éducation n'avait aucun effet significatif sur aucune des variables.

Remarques finales

L'effort de recherche concrétisé dans la préparation, la mise en place et la réalisation de la présente étude nous a mené à un certain nombre de conclusions pertinentes en administration, sur le plan de l'éducation. Il faudrait faire bien attention, cependant, aux extrapolations qui appliqueraient les mêmes conclusions à d'autres situations scolaires : nos conclusions sortent de données fournies par un système scolaire particulier et dans les limites créées par la participation volontaire. De plus, certaines données perceptuelles recueillies au cours de la recherche peuvent bien ne pas se trouver tout à fait sûres. Encore que l'ensemble de ces données ait été retenu en partant de l'hypothèse qu'elles confirmeraient une étude exploratoire étendue, il importe de se rappeler les sources éventuelles — connues ou inconnues — de déviation qui peuvent marquer une procédure de ce genre. À ce point de vue, les résultats de la présente étude empirique sont à considérer non comme une démonstration, mais comme un matériau qui pourrait être de quelque utilité, pourvu tout de même qu'on le polisse encore en le discutant et en procédant à certaines vérifications additionnelles.

L'hypothèse sur laquelle repose notre étude voulait que la capacité de changement scolaire ait un rapport significatif avec le profil de gérance. Les résultats ont montré que tous les rapports posés en hypothèse entre le profil de gérance scolaire et la capacité de changement scolaire se révèlent pertinents ($p < .001$). Sur ce point très précis, il a semblé que plus l'école se caractérisait par un profil de groupe ouvert à la participation, plus elle était apte à changer. Ce qui vient confirmer la thèse de Likert, selon laquelle le profil d'un groupe porté à la participation laisse sous-entendre des mécanismes facilitant le changement et l'innovation, du fait que ce profil met l'accent sur la communication et l'interaction maximales entre participants de tous les niveaux, à l'intérieur de l'organisation. Les mêmes résultats confirment, également, les points essentiels sur lesquels insistent nombre de spécialistes en matière d'organisations idéales. Ceux-ci affirment que, dans le développement et l'implantation d'idées innovatrices, le modèle mécaniste d'organisation est moins efficace que le modèle organique.

Selon nos résultats, la capacité de changement scolaire, définie en termes de qualité et de quantité, se rattache à un schéma spécifique des caractéristiques organisationnelles. Les processus de leadership, de communication, d'influence, d'interaction et de prise de décision mis en œuvre à l'école pourraient être considérés comme des

mécanismes importants pour la réalisation des changements. Les profils de gérance à base de consultation et de participation paraissent accroître la capacité d'une école à fournir et à utiliser une connaissance nouvelle, en vue des prises de décision. Le rôle confirmatif et dynamique du leadership, l'ouverture des systèmes de communication et d'information, le partage authentique de l'influence, l'interaction à la fois large et amicale au sein des membres, la décentralisation du processus de la prise de décision, voilà qui paraît représenter les caractéristiques principales d'une école dotée d'une haute capacité de changement qualitatif et quantitatif. Ces caractéristiques facilitent certaines tâches : celles de faire sentir et de développer un quelconque besoin de changement ; celles d'identifier et de choisir une solution pour répondre à ce besoin ; celles de mettre à l'essai, d'instaurer et d'intégrer la branche d'alternative choisie ; celle de déterminer les résultats finals et les conséquences de l'application. En d'autres termes, un schéma de caractéristiques organisationnelles plus marqué par la participation tend à favoriser le développement d'un processus dynamique dans le changement en éducation. Cette réalité est le fondement même de la santé et de l'efficacité de l'organisation, car le critère pertinent des organisations retenu de nos jours tend à se confondre avec un concept plus large de l'efficacité, dont l'une des composantes les plus importantes est l'adaptabilité.

Les résultats de notre étude montrent qu'il existe un rapport significatif entre le style de gérance scolaire et la perspective du changement. Les écoles dotées d'un style de gérance autoritaire répondront au changement d'une manière plus réactive ; celles, au contraire, où règne un style de gérance avec consultation ou avec participation seront plus facilement proactive face au changement. Même si notre étude ne livre aucune donnée empirique sur la capacité d'une école à entériner ou à planifier un changement, par étapes simultanées ou consécutives, on peut tenir pour acquis que le changement, réactif ou proactif, est source d'adaptabilité organisationnelle.

Les profils de gérance avec consultation et avec participation contribuent non seulement à la capacité d'un changement scolaire au plan qualitatif comme au plan quantitatif, mais également à l'activité et à l'orientation innovatrices chez les professeurs : le profil de gérance scolaire rendait compte de 8,5% de la variance de l'activité innovatrice chez les professeurs et de 3,2% de la variance de l'orientation innovatrice. Par conséquent, le professeur, dans sa classe, peut trouver un stimulant pour son comportement innovateur dans un style de gérance à participation plus prononcée.

Nos résultats démontrent que la corrélation entre l'orientation innovatrice et l'activité innovatrice n'est pas tellement élevée ($\gamma = .37$), mais ils font ressortir la dépendance relative du comportement par rapport aux attitudes, ce qui paraît contredire les études précédentes. Par exemple, Gross, Giacquinta et Bernstein ont montré, en 1968, qu'une école où le personnel presque tout entier manifestait des attitudes favorables à une instruction individualisée n'a quand même pas réussi à concrétiser semblable objectif, par manque de structures favorables. Là où l'on considère l'orientation innovatrice comme un prodrome d'activité innovatrice, cette orientation ne rend compte que de .37², ou

13% de la variance. En fait, parmi les variables incorporées dans notre étude, l'orientation innovatrice des professeurs se trouve le meilleur prodrome du comportement innovateur des professeurs. De plus, l'orientation innovatrice des professeurs se révélait presque aussi apte que le profil de gérance à prédire la capacité de changement scolaire (4,0% pour l'orientation et 4,6% pour le profil).

Ces résultats confirment les affirmations de Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) et celle de Rokeach (1968), selon lesquelles les attitudes sont des prédispositions à réagir d'une manière préférentielle, en même temps qu'ils rencontrent l'opinion de Miles, selon laquelle un des traits importants de la réalité organisationnelle en matière d'éducation est la confiance qu'on manifeste à l'endroit des opinions des usagers, en vue de déterminer le succès d'une innovation donnée (1964). Havelock et Guskin avaient probablement raison, quand ils avançaient, en 1969, que le résultat positif éventuel le plus considérable du changement d'attitude pourrait provenir de la diffusion heureuse d'orientations et de valeurs nouvelles relatives à la connaissance scientifique et aux innovations en général.

Un autre résultat intéressant est le rapport entre le profil de gérance scolaire et le climat de changement scolaire. Le coefficient de corrélation était relativement élevé (.54) : 29% de la variance du climat s'expliquait par le profil de gérance. Johnson et Marcum sont arrivés, en 1969, à la conclusion que l'immense fardeau du climat reposait sur les épaules du Principal, à qui reviendrait ainsi la responsabilité de l'ouverture ou de la fermeture, au changement. Par contre, il semble bien qu'un style de gérance à participation plus large tend à mener vers un climat plus ouvert au changement, pour la raison que le style de gérance, autant que le climat de changement, sont caractérisés par la flexibilité fonctionnelle. Le profil et le climat d'une école donnée font voir la manière dont fonctionne cette école. Nos résultats, alors, confirment l'idée générale que la condition du système receveur joue un rôle important aussi bien dans la résistance au changement que dans son acceptation. Le profil de gérance, la santé organisationnelle et/ou le climat de changement organisationnel, voilà autant de manières de décrire un système scolaire. D'après Miles (1965), un diagnostic ou processus de description analogue peut en dire plus long que n'importe quelle autre méthode sur les chances de succès d'un effort particulier de changement.

La présente étude a démontré qu'il existait un très faible rapport entre le climat de changement scolaire tel que le perçoivent les professeurs et l'orientation des mêmes professeurs vers le changement ($\gamma = .04$). Le concept socio-psychologique bien défini de la norme de groupe spécifie les conditions organisationnelles qui favorisent le changement. Il importe de se rendre compte, avec Miles (1969), que toute norme est une forme de solution d'un dilemme, une sorte d'équilibre établi entre un objectif visé et un résultat négatif appréhendé. À la limite, tout choix de prendre un risque effectué par un individu est un choix personnel. Dans tout système on retrouve habituellement une faible minorité de personnes dont le choix personnel s'effectue d'emblée en réaction à des objectifs internes, tels les « auto-réalisants » de Maslow. Cependant, pour la plupart

des gens, les normes ont de l'importance, en tant qu'élément bloquant ou canalisant les choix personnels dans une direction donnée. Avec le temps qui passe, ces normes ont tendance à s'intérioriser comme partie intégrante de la structure en tant qu'influencée par l'attitude des personnes. Il importerait de souligner que les normes sont ce que les gens pensent qu'elles sont et que l'opinion de chacun par rapport à la réalité sociale mène au choix d'un comportement donné. Si quelque professeur perçoit le climat de son école comme anti-novateur, on a toutes les chances que ce professeur soit contraint à une manière plus conservatrice de faire les choses. « Tout le monde est anti-novateur sauf moi », pense alors chacun. Les professeurs perçoivent le climat de leur école comme anti-novateur, mais l'école se révèle, en fin de compte, remplie de gens orientés vers l'innovation dont chacun s'imagine qu'il est en minorité. Biddle et autres ont trouvé, en 1966, qu'on rencontre fréquemment ces sortes de méprises qui ont la vie dure au sein du groupe des professeurs, des parents, des administrateurs et des étudiants.

Rien ne permet de supposer que semblables perceptions individuelles de la norme générale ne puissent être changées. La plupart des professeurs n'échangent pas beaucoup avec leurs collègues, et pourtant, beaucoup d'entre eux éprouvent un réel besoin de communication. Si tout le monde, dans une institution scolaire donnée, percevait et discutait les données montrant que les attitudes innovatrices sont, de fait, largement répandues, alors, la norme perçue subirait probablement quelques changements. Les rétroactions aux données et la discussion de celles-ci paraissent avoir des effets réels et profonds sur le changement de la norme. Du moment que les gens ont établi une communication plus franche entre eux, la norme se conçoit avec justesse comme plus proche des attitudes adoptées en particulier et sera ainsi confirmée par ces mêmes attitudes.

La discussion des normes de groupe et de l'orientation individuelle renforce les arguments de Skinner, selon lesquels les explications traditionnelles du comportement en termes d'états d'esprit, de sentiments et d'autres propriétés mentales seraient à rejeter, en faveur d'explications à chercher dans le contexte matériel et social dans lequel les gens évoluent (1971). Le rôle sélectif de l'environnement dans la formation et le maintien du comportement de l'individu commence seulement à être reconnu et étudié. À mesure que l'interaction entre organisme et environnement est mieux comprise, comme le note Skinner, les effets autrefois attribués aux états d'esprit, aux sentiments et aux traits de caractère commencent à être rattachés à des conditions mesurables, et une technologie du comportement pourra fort bien en sortir un jour.

Implications

Dans l'intention de l'auteur et dans sa forme même, la présente étude s'est voulue un effort d'exploration : cela ne va pas sans un certain nombre d'implications provoquées par notre recherche, et dont nous ferons maintenant état. Si l'on désire généraliser les résultats de l'étude, il faudra reprendre le travail, en l'appliquant à un grand nombre d'écoles et de districts choisis au hasard, représentatifs de communautés

urbaines autant que rurales, secondaires autant qu'élémentaires, représentatifs aussi des départements, à l'intérieur des institutions secondaires.

On pourrait pousser plus loin l'investigation, à l'intérieur d'un district scolaire donné, en allant chercher des données chez les surintendants, les commissaires, les administrateurs, les principaux, les professeurs, les étudiants de polyvalentes et les parents. Likert a déjà procédé à l'adaptation du *Profile of a School* à tous ces groupes de personnes. Chacun de ces groupes peut avoir des vues différentes sur le profil de l'école et sa capacité de changement, et l'on peut fort bien comparer, analyser et discuter ces vues, afin de parvenir à la meilleure intelligence possible des conditions de changement de l'environnement local. De plus, si l'on réussissait à combiner méthode de recherche générale et technique d'étude particulière, les résultats de l'investigation y gagneraient d'autant en précision comme en valeur.

Il est assez évident que les écoles sont engagées et continueront d'être engagées dans une course au changement. Par contre, ce que nous ont livré les ouvrages consacrés aux pratiques de changement en matière d'éducation ne laisse pas d'étonner, et nombre de chercheurs et de praticiens se demandent si les résultats sont à la hauteur du sujet : les ouvrages publiés traitent habituellement de la capacité d'innover, tandis qu'il s'agit plutôt de la capacité au changement quantitatif. Aussi conviendrait-il de se préoccuper de la qualité autant que de la quantité, dans les recherches à venir sur le changement dans les écoles. Développer une capacité de changement peut se révéler plus décisif, pour les écoles, que de réaliser certaines réformes particulières ou certains changements particuliers, tous éléments facilement voués à se dégrader avec le temps, en raison de leur insertion dans des environnements caractérisés par la complexité et l'incertitude.

Que l'administrateur scolaire soit le personnage-clé dans le processus de changement, au sein des écoles publiques, paraît ne faire doute pour personne : Sarason a fait ressortir, en 1971, l'importance cruciale du rôle que joue le Principal, quand il s'agit de déterminer le sort du processus de changement.

Au Principal d'école revient une responsabilité légale et professionnelle de voir à ce que son école fonctionne de la façon la plus favorable possible aux meilleures conditions d'éducation des enfants. On a toutes les raisons de croire que la promotion de certains changements souhaitables fait partie de sa responsabilité. On raisonne bien quand on croit que la capacité de changement qualitatif et quantitatif dans les écoles peut augmenter et est destinée à augmenter à mesure qu'un plus grand nombre de leaders en éducation mettent délibérément en commun leur sagesse et leurs efforts, en vue d'améliorer l'environnement local grâce à leur style de gérance.

L'administrateur peut se révéler un puissant agent de changement, non parce qu'il détient le monopole de l'imagination, de la créativité ou de l'intérêt pour le changement, mais simplement parce qu'il est en mesure d'adapter son style de gérance aux exigences des diverses conjonctures d'un environnement spécifique. Toute orientation

donnée par des administrateurs ne produira aucun changement de norme, à moins qu'elle ne s'accompagne d'un comportement administratif nouveau et perceptible. En fait, le mouvement normatif vers le changement ne se produira probablement jamais si les administrateurs ne se montrent pas eux-mêmes plus innovateurs dans leur comportement. Mais s'ils le font, ils seront amenés à établir des normes nouvelles et les administrateurs du monde de l'éducation devraient conserver la conviction que leur tâche n'est ni plus futile, ni moins pourvue de valeur que celle des innovateurs de l'industrie aérospatiale.

Comme le changement en éducation est en train de devenir une contrainte souhaitable, et cela d'autant plus que le besoin est extrême d'écoles capables de s'adapter à une multiplicité d'exigences, il conviendrait de pousser plus avant les recherches sur la nature du milieu organisationnel idéal pour l'accroissement de la capacité de changement scolaire. Bidwell a fait voir, en 1965, que ce dont on a besoin, ce sont de descriptions du fonctionnement réel des écoles, considérées comme des organisations complexes. Les attitudes du personnel scolaire, que nous percevons maintenant mieux, représentent une partie seulement du nœud de variables dont dépend le fonctionnement des organisations scolaires. Cependant, comme le remarquait Sarason en 1971, il ne s'agit pas de concevoir la culture et le système à la manière dont on conçoit les individus : culture et système ne désignent pas des réalités concrètes, tangibles, visibles, comme le sont les individus. À bien des égards, il est plus aisé de songer à un professeur en particulier ou à un principal en particulier, que de songer, par exemple, aux rôles du professeur et du principal et à leurs rapports, sans faire intervenir les personnalités individuelles. En réalité, la recherche à venir devrait se centrer davantage sur les profils de gérance qui permettent à certaines écoles de devenir plus capables de changement que d'autres écoles.

BIBLIOGRAPHIE

- Biddle, Bruce L., and Rossi, Peter H. « Educational Media, Education and Society. » In Rossi, P. and Biddle, B. (eds.), *The New Media and Education : Their Impact on Society*. Chicago : Aldine Publishing Co., 1966, pp. 2-45.
- Bidwell, C. E. « The School as a Formal Organization. » In J.G. March (ed.), *Handbook of Organization*. Chicago : Rand McNally, 1965.
- Gross, Neal, Giacquinta, J. B., and Bernstein, M. « Complex Organizations : the Implementation of Major Organizational Innovations. » Paper presented at the Annual Meetings of the American Sociological Association, Boston, August 1968. ED 025 827.

- Havelock, R., and Guskin, Alan. *Planning for Innovation through the Dissemination and Utilization of Knowledge*. Ann Arbor, Michigan : Center for Research on the Utilization of Scientific Knowledge, the University of Michigan, 1969.
- Johnson, Homer M., and Marcum, Laverne R. « Organizational Climate and Adoption of Educational Innovations. » *Education U.S.A.*, February 1969.
- Likert, Rensis, and Likert, Gibson Jane. « Profile of a School. » Adapted from *The Human Organization : Its Management and Value*, by Rensis Likert. Copyright by McGraw-Hill Inc., 1969.
- Miles, Matthews B. (ed.). *Innovation in Education*. New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1964.
- Miles, Matthews B. « Education and Innovation : The Organization as Context. » In Abott and Lowell (eds.), *Change Perspectives in Educational Administration*. Auburn, Ala. : School of Education, Auburn University, 1965.
- Miles, Matthews B. « The Development of Innovative Climates in Educational Organizations. » Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute, Menlo Park, Calif., April, 1969. ED 030 971.
- Osgood, Charles E., Suci, G. J., and Tannenbaum, P. H. *The Measurement of Meaning*. Urbana : University of Illinois Press, 1957.
- Rokeach, Milton. *Beliefs, Attitudes and Values : A Theory of Organization and Change*. San Francisco ; Jossey-Bass Inc., 1968.
- Sarason, Seymour B. *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1971.
- Skinner, Burrhus Frederic. *Beyond Freedom and Dignity*. New York : Alfred A. Knopf, Inc., 1971.

Figure 1

PROFIL DE GÉRANCE D'UNE ÉCOLE ET CAPACITÉ DE CHANGEMENT : *Schéma des interrelations*

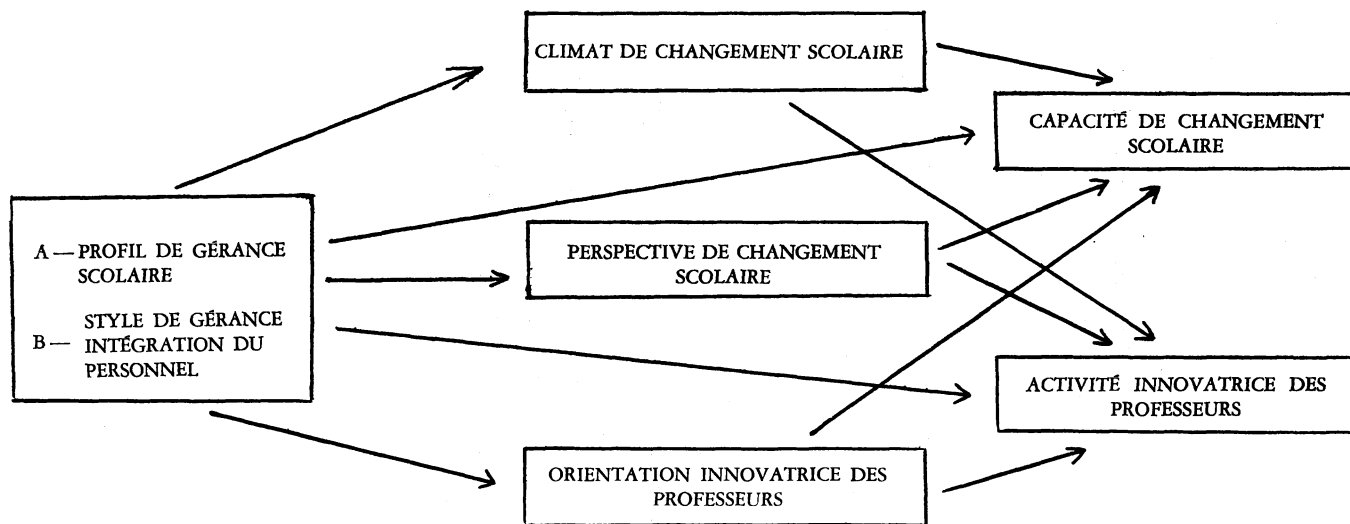


Tableau 1

MATRICE TRANSFORMÉE DES FACTEURS : profil de gérance scolaire

GENERALITÉS		1	2	3	4	5	6
1	.751	x .782	.197	.111	.155	.064	-.097
2	.555	x .695	.036	.160	.199	-.003	.076
3	.717	x .780	.196	.219	.130	.067	-.038
4	.611	x .734	.144	.106	.137	.143	-.026
5	.507	x .636	.108	.018	.160	.069	.247
6	.604	x .660	.023	.128	.070	.109	.367
7	.799	.057	.068	.089	-.014	.058	x .883
8	.539	x .629	.034	.077	.286	.204	.112
9	.498	x .589	.034	.017	.326	.236	.150
10	.684	.205	.045	.082	.008	x .794	-.053
11	.720	.118	.069	-.046	.148	x .804	.177
12	.642	.285	.026	.181	x .704	.117	-.136
13	.742	.159	-.033	.089	x .833	.118	-.011
14	.699	x .783	.093	.212	.160	.083	-.005
15	.599	x .621	.398	.158	.076	.132	-.078
16	.586	.392	.354	.118	x .534	.033	.078
17	.533	.235	.369	.037	x .566	.018	.140
18	.646	x .614	.484	.110	.141	.015	-.053
19	.407	.194	x .465	.232	.315	.008	-.013
20	.693	x .693	.356	.229	.076	.137	-.121
21	.717	x .637	.476	.208	.148	.098	-.095
22	.623	-.030	x .724	.100	-.133	.050	.260
23	.697	.421	x .669	.246	.062	.086	.001
24	.408	.315	x .454	.123	.250	.119	-.104
25	.502	.439	x .472	.107	.230	.143	-.039
26	.742	x .734	.333	.230	.124	.134	-.085
27	.572	.299	.385	.344	.156	x .434	-.061
28	.529	.108	.280	x .451	.257	x .408	-.056
29	.788	.227	.127	x .843	.059	.008	.072
30	.823	.216	.153	x .860	.105	.033	.024
31	.739	.194	.173	x .806	.117	.052	.070
	19,626	7.710	3.166	2.997	2.583	1.926	1.244

Figure 2

FACTEURS DU PROFIL DE GÉRANCE SCOLAIRE *

Facteur I

1. How often do you see your principal's behavior as friendly and supportive ?
2. How much confidence and trust does your principal have in you ?
3. How much confidence and trust do you have in your principal ?
How free do you feel to talk to your principal about :
4. a. academic matters ?
5. b. non-academic matters ?
- How often do you try to be friendly and supportive to :
6. a. your principal ?
How often are your ideas sought and used by the principal about :
8. a. academic matters ?
9. b. non-academic school matters ?
14. How much do you feel that your principal is interested in your success ?
15. What is the general attitude of teachers toward your school as a place to work ?
18. How do you view communications from your principal ?
20. How well does your principal know the problems faced by teachers ?
21. What is the character and amount of interaction in your school between principal and teachers ?

26. How much does your principal really try to help you with your problems ?

Facteur II

19. How accurate is upward communication ?
22. What is the character and amount of interaction in your school among teachers ?
23. In your school, is it "every man for himself" or do principal, teachers and students work as a team ?
24. At what level are decisions made about school matters, such as course content, instructional plans, teaching methods, student behavior, student activities, etc. ?
25. To what extent are you involved in major decisions related to your work ?

Facteur III

28. In general, how much does the decision making process contribute to the desire of students to do a good job ?
29. Who holds high performance goals for your school ?
30. Who feels responsible for achieving high performance goals ?
31. How much resistance is there to achieving high performance goals in your school ?

* Note : L'étude originale ayant été effectuée en milieu anglophone, nous n'avons pas cru bon de traduire les questionnaires utilisés alors.

Facteur IV

How often are students' ideas sought and used by the principal about :

12. a. academic matters ?
13. b. non-academic school matters ?
What is the direction of the flow of information about :
16. a. academic matters ?
17. b. non-academic school matters ?

Facteur V

How much say do you think teachers should have about :

10. a. academic matters ?
11. b. non-academic matters ?
27. In general, how much does the decision-making process contribute to the desire of teachers to do a good job ?
28. In general, how much does the decision-making process contribute to the desire of students to do a good job ?

Facteur VI

How often do you try to be friendly and supportive to :

7. b. other teachers ?

Tableau 2

MATRICE TRANSFORMÉE DES FACTEURS : capacité de changement scolaire

GENERALITÉS		1	2
1	.803	.125	x .767
2	.844	.247	x .885
3	.761	.229	x .842
4	.767	x .646	x .591
5	.720	x .702	.476
6	.768	.580	x .657
7	.689	x .695	.454
8	.737	x .770	.380
9	.531	x .527	x .303
10	.648	x .736	.327
11	.487	x .575	.396
12	.737	x .787	.343
13	.697	x .758	.351
14	.728	x .836	.168
15	.769	x .874	.071
16	.790	x .873	.168
	11.276	7.020	4.256

Figure 3

FACTEURS DE CAPACITÉ DE CHANGEMENT SCOLAIRE

Facteur I

5. Did the teachers search out information that was relevant and important for the implementation of this practice ?
7. Compared with an average teacher in your school, to what extent did you discuss this new practice with your fellow teachers ?
8. If asked to judge your knowledge of this new practice, do you consider yourself to be informed ?
10. Do you think that the characteristics of this practice fit the characteristics of your school ?
11. Do you think that this practice is assimilated as an integral and accepted component of your school organization ?
12. Do you think that the gains in quality of education which result from the adoption of this new practice are really worth all the trouble of making the change ?
13. Do you feel that this innovation represents an improvement in educational practice at your school ?
14. Do the teachers who are affected by the installation of this new practice have a favorable attitude toward it ?
15. Do students and parents who are affected by this new practice accept it ?
16. Do you really feel satisfied with the implementation of this innovation in your school ?

Facteur II

1. Do you think there was a clear educational need or problem in your school, which this new practice would help to meet or resolve ?
2. Do you feel that the teachers were concerned with this need or problem ?
3. Did your school search for alternative solutions to this problem before adopting this new practice ?
6. To what extent was written material on this new practice circulated by the school ?

Éléments divers

4. Do you think that your skill and experience were effectively utilized to resolve this problem ?
9. Did your school seriously assess the quality, value, and utility of this new practice before adopting it ?

Tableau 3

MATRICE TRANSFORMÉE DES FACTEURS :
climat de changement scolaire, orientation et innovation des professeurs

Généralités		1	2	3	4	5	6	7
1	.439	-.095	-.205	.240	.035	.061	.149	x .551
2	.497	x .663	-.070	-.120	-.077	.139	.072	-.086
3	.722	x .794	.075	.287	.008	.039	.048	.006
4	.594	.048	-.003	x-.736	.106	-.067	-.068	.173
5	.584	-.027	-.013	x .739	.059	.091	-.071	.142
6	.597	x .725	.098	.122	.170	-.031	-.107	-.078
7	.588	.215	-.004	x .614	-.152	-.003	.045	.374
8	.589	x .729	.139	.100	-.005	-.003	.086	-.143
9	.688	x .646	.171	-.139	.468	.008	-.049	.009
10	.569	x .598	.026	-.301	.332	-.046	.063	.067
11	.469	-.195	.139	.153	.002	.110	-.085	x .607
12	.555	.104	-.061	x .601	.318	-.045	-.183	.205
13	.675	.211	.381	-.046	x .677	.066	.134	-.047
14	.504	-.056	.229	-.050	x-.442	x .467	-.182	.001
15	.551	.007	.097	.099	.226	.150	.299	x-.607
16	.673	.099	.277	.082	x .737	.125	.081	-.125
17	.721	.038	.272	-.098	.134	-.009	x .785	-.043
18	.575	-.013	.150	.139	-.044	x .639	-.072	-.343
19	.694	.038	.256	-.006	.039	.024	x .789	-.057
20	.614	.045	-.090	.031	.193	x .708	.066	.245
21	.620	.085	.044	.027	.022	x .777	.074	.036
22	.537	.143	x .609	.066	.148	.053	.321	-.115
23	.692	.064	x .812	-.041	.067	.090	.118	-.001
24	.737	.082	x .847	.017	.042	.070	.069	-.019
25	.540	.026	x .625	-.095	.290	-.061	.227	-.027
	15.025	3.111	2.730	2.205	1.923	1.848	1.680	1.528

Figure 4

FACTEURS DU CLIMAT DE CHANGEMENT SCOLAIRE

- | | | |
|-------------|-----|---|
| | 2. | Do other teachers feel that you should try out new ways of doing things even if it's uncertain how they will work out ? |
| | 3. | Does your principal encourage the staff to learn about and try some of the new ideas and practices coming along ? |
| Facteur I | 6. | Do you think that the leaders are motivated to seek out and obtain information from outside as well as from inside sources ? |
| | 8. | Do those to whom your report most directly encourage experimentation with new ideas in teaching method and curriculum content ? |
| | 9. | Do other teachers talk to you about new ideas and practices that they know of or are using ? |
| | 10. | To what extent are the teachers aware of the problems and needs concerning their school organization and classroom practices ? |
| Facteur III | 4. | Do teachers feel that your school should be different from what it is ? |
| | 5. | To what extent are teachers expected to adjust to the school rather than to change it ? |
| | 7. | Does your principal support only those changes which are being introduced on a district wide basis ? |
| | 12. | Do you feel that many good ideas are lost because teachers have little opportunity to share their information about better ways of doing things ? |

FACTEURS DE L'ACTIVITÉ INNOVATRICE DES PROFESSEURS

- | | | |
|------------|-----|--|
| | 22. | Looking at yourself as a teacher, how much time and energy have you put in on classroom innovations within the past year — ones you invented or discovered ? |
| | 23. | Within the last two years in this school, about how many new ideas and practices have you tried out in your own classroom ? |
| Facteur II | 24. | Within the last two years in this school, about how many new ideas and practices have you adopted in your own classroom ? |
| | 25. | Within the past year, about how many ideas have you suggested for improving the working of your school and the students' learning and motivation ? |

- Facteur IV 13. Do you talk with other teachers about new ideas that you become aware of in reading books and magazines on education ?
16. Do you feel back to your colleagues the new ideas you get from attending and conventions ?

FACTEURS DE L'ORIENTATION INNOVATRICE DES PROFESSEURS

18. Do you believe that we could have done a much better job or at least done just as well if thing hadn't been changed so much in our schools ?
- Facteur V 20. Do you feel that good teachers are too busy with things that work well to worry about innovations that somebody thinks will work better ?
21. De you feel that it is better to continue to use methods of teaching which have proven effective than to try new approaches ?
- Facteur VI 17. Do you feel confident of your ability to effectively deal with new ideas, tasks, and situations ?
19. Do you feel that personally you can adjust to change easily ?

Éléments divers

1. Do others teachers feel that you should be skeptical about accepting unusual or "way out" ideas ?
- Facteur VII 11. Does your principal support the adoption of only those major changes which are desired by a majority of the teachers concerned ?
15. Do you feel that rapidly changing subject organization and content make teaching a more satisfying occupation ?
14. Do you feel that a stable routine provides the best setting for effective teaching ?

Tableau 4

ANALYSE DE RÉGRESSION MULTIPLE À PARTIR DES FACTEURS

Podromes	Variabes dépendantes	Valeurs F	Degrés de liberté	Test F	Pourcentage de la variance
41-FAC. I	K-CH.CLI	16.4879	13 et 423	P < .0001	33.63
42-FAC. II	L-T.IN-A	7.2333	13 et 423	P < .0001	18.19
43-FAC. III	M-T.IN-O	2.5423	13 et 423	P < .0023	7.25
44-FAC. IV					
45-FAC. V					
46-FAC. VI					
Q-SEX					
R-EARNER					
S-AGE					
T-T.EXPE					
U-Y.S-SC					
V-GR.L-T					
W-LEV.ED					
Analyse de régression par étape (seulement les résultats significatifs)					
41-FAC. I	K-CH.CLI	135.4118	1 et 435	P < .0001	23.73
	L-T.IN-A	33.3094	1 et 435	P < .0001	7.11
	M-T.IN-O	8.5035	1 et 435	P < .0038	1.91
42-FAC. II	K-CH.CLI	28.9847	1 et 434	P < .0001	4.77
	L-T.IN-A	8.0677	1 et 434	P < .0048	1.69
43-FAC. III	M-T.IN-O	4.1470	1 et 433	P < .0424	.92
44-FAC. IV	K-CH.CLI	24.0452	1 et 432	P < .0001	3.76
46-FAC. VI	L-T.IN-A	21.6772	1 et 430	P < .0001	4.32
R-EARNER	L-T.IN-A	7.7126	1 et 428	P < .0058	1.51
T-T.EXPE	L-T.IN-A	6.1835	1 et 426	P < .0133	1.20
V-GR.L-T	L-T.IN-A	3.8757	1 et 424	P < .0497	.74.
W-LEV.ED	M-T.IN-O	6.1105	1 et 423	P < .0139	1.33

Tableau 5

ANALYSE DE RÉGRESSION MULTIPLE À PARTIR DES SOUS-SYSTÈMES

Podromes	Variables dépendantes	Valeurs F	Degrés de liberté	Test F	Pourcentage de la variance
34-LD.PCS	K-CH.CLI	14.1922	13 et 423	P < .0001	30.37
39-DC.-MK	L-T.IN-A	5.8462	13 et 423	P < .0001	15.23
37-CM.PCS	M-T.IN-O	2.9852	13 et 423	P < .0004	8.40
38-IT.-IF					
36-GL.S-P					
35-MT.FOR					
Q-SEX					
R-EARNER					
S-AGE					
T-T.EXPE					
U-Y.S-SC					
V-GR.L-T					
W-LEV.ED					
Analyse de régression par étape (seulement les résultats significatifs)					
34-LD.PCS	K-CH.CLI	139.2911	1 et 435	P < .0001	24.25
	L-T.IN-A	50.9286	1 et 435	P < .0001	10.48
	M-T.IN-O	10.0157	1 et 435	P < .0017	2.25
39-DC.-MK	K-CH.CLI	13.7559	1 et 434	P < .0003	2.32
	M-T.IN-O	9.5294	1 et 434	P < .0022	2.10
37-CM.PCS	K-CH.CLI	8.6913	1 et 433	P < .0034	1.44
38-IT.-IF	K-CH.CLI	7.6411	1 et 432	P < .0060	1.25
R-EARNER	L-T.IN-A	8.2276	1 et 428	P < .0044	1.67
S-AGE	M-T.IN-O	4.0279	1 et 427	P < .0443	.89
T-T.EXPE	L-T.IN-A	5.3533	1 et 426	P < .0212	1.07
U-Y.S-SC	K-CH.CLI	4.9372	1 et 425	P < .0269	.80
V-GR.L-T	L-T.IN-A	4.9304	1 et 424	P < .0270	.98
W-LEV.ED	M-T.IN-O	6.0326	1 et 423	P < .0145	1.30

Tableau 6
 CLASSIFICATION DES 31 ÉLÉMENTS DU PROFIL
 SELON LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE VARIABLE

Éléments	Style de gérance	Intégra- tion du personnel	Sous-systèmes (processus)						Facteurs					
	32	33	34	35	36	37	38	39	I	II	III	IV	V	VI
1	x		x						x					
2	x		x						x					
3		x	x						x					
4		x	x						x					
5		x	x						x					
6		x	x*						x					
7		x	x*											x
8	x		x						x					
9	x		x						x					
10		x	x**											x
11		x	x**											x
12	x		x									x		
13	x		x									x		
14		x			x				x					
15		x			x				x					
16	x						x					x		
17	x						x					x		
18		x					x		x					
19		x					x			x				
20	x								x					
21	x							x	x					
22		x									x			
23	x										x			
24	x										x			
25	x										x			
26		x		x					x					
27		x												x
28		x												x
29		x				x						x		
30		x				x						x		
31		x				x						x		

* Les éléments 6 et 7 auraient dû être classés en 35.

** Les éléments 10 et 11 auraient dû être classés en 38.

Tableau 7

TESTS F DE L'ANALYSE DE RÉGRESSION MULTIPLE
 Réponses des professeurs
 (variable 0 = 0,1,2,3)

Modèle 9	Modèle 10	Modèle 11	Modèle 12
$H_{1,K} : P < .0001$	$H_{3,K} : P < .0001$		
$H_{1,L} : P < .0001$	$H_{3,L} : P < .0001$	$H_{5,L} : P < .0001$	$H_{7,L} : P < .0001$
$H_{1,M} : P < .0005$	$H_{3,M} : P < .0005$		
$H_{1,N} : P < .0001$	$H_{3,N} : P < .0001$	$H_{5,N} : P < .0001$	$H_{7,N} : P < .0001$
$H_{1,O} : P < .0001$	$H_{3,O} : P < .0001$	$H_{5,O} : P < .0001$	$H_{7,O} : P < .0001$
$H_{1,P} : P < .0001$	$H_{3,P} : P < .0001$	$H_{5,P} : P < .0001$	$H_{7,P} : P < .0001$
Tableau 37	Tableau 38	Tableau 39	Tableau 40