

## Les activités de l'équipe de gestion dans les écoles polyvalentes

Paul Laurin

Volume 2, numéro 1, hiver 1976

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/901375ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/901375ar>

[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

Laurin, P. (1976). Les activités de l'équipe de gestion dans les écoles polyvalentes. *Revue des sciences de l'éducation*, 2(1), 13–34.  
<https://doi.org/10.7202/901375ar>

Résumé de l'article

L'article a pour but de présenter la description des emplois administratifs de l'équipe de gestion dans les écoles polyvalentes du niveau secondaire de la province de Québec. On y trouve la description de l'administration considérée comme un système, les attributions de l'administration de l'éducation et l'équipe administrative d'une école secondaire.

La méthodologie utilisée : un questionnaire administré dans 26 écoles secondaires de la province de Québec. Les résultats semblent se justifier sous trois aspects de la définition des emplois : 1) les tâches communes et particulières; 2) les relations entre les diverses attributions; 3) les relations entre les différents postes administratifs. Les résultats obtenus sont expliqués en détail.

En conclusion il ressort que certaines équipes de gestions ont tendance à travailler collectivement sur les mêmes tâches, alors que dans d'autres équipes les membres ont tendance à accomplir d'une façon isolée les différentes tâches. Cependant avant de préconiser un type de fonctionnement plutôt qu'un autre, il serait important de rechercher quel est le type d'équipe de gestion qui obtient une plus grande efficacité au sein de l'organisation.

# Les activités de l'équipe de gestion dans les écoles polyvalentes

Paul Laurin \*

## RÉSUMÉ

L'article a pour but de présenter la description des emplois administratifs de l'équipe de gestion dans les écoles polyvalentes du niveau secondaire de la province de Québec. On y trouve la description de l'administration considérée comme un système, les attributions de l'administration de l'éducation et l'équipe administrative d'une école secondaire.

La méthodologie utilisée : un questionnaire administré dans 26 écoles secondaires de la province de Québec. Les résultats semblent se justifier sous trois aspects de la définition des emplois : 1) les tâches communes et particulières ; 2) les relations entre les diverses attributions ; 3) les relations entre les différents postes administratifs. Les résultats obtenus sont expliqués en détail.

En conclusion il ressort que certaines équipes de gestions ont tendance à travailler collectivement sur les mêmes tâches, alors que dans d'autres équipes les membres ont tendance à accomplir d'une façon isolée les différentes tâches. Cependant avant de préconiser un type de fonctionnement plutôt qu'un autre, il serait important de rechercher quel est le type d'équipe de gestion qui obtient une plus grande efficacité au sein de l'organisation.

Les responsabilités du poste de principal d'une école polyvalente ont décuplé depuis quelques années. Il ne peut tout accomplir seul. Il est nécessaire qu'il s'entoure de collaborateurs susceptibles de l'épauler pour atteindre les buts de l'organisation. Il

---

\* Laurin, Paul : professeur, Université du Québec à Trois-Rivières.

devient alors de plus en plus difficile de décrire le poste d'un seul administrateur de l'éducation au sein d'une organisation sociale comme l'école polyvalente, sans tenir compte des personnes avec qui il travaille et de l'environnement qui l'entoure.

Le but de cet article est de présenter la description des emplois administratifs de l'équipe de gestion d'administrateurs dans les écoles polyvalentes du niveau secondaire de la province de Québec.

Afin de mieux comprendre le sujet à l'étude, trois éléments moteurs constituent le fil conducteur du présent article, l'administration considérée comme un système, les attributions de l'administrateur de l'éducation et l'équipe administrative d'une école secondaire.

*L'administration considérée comme un système.*

L'administration considérée comme un système insiste sur les relations entre les différentes fonctions de l'organisation, (Katz et Kahn, 1966, Bakke, 1967, French, 1970, Katz, 1970) de même que sur leur intégration.

À l'intérieur d'un système social comme l'école, les membres occupent une position interreliée et constante en vue d'atteindre les buts du système. Comme le disent Gross *et al.*, (1966, p. 51) :

les sociétés et les groupes organisés sont des structures de positions qui sont organisées pour atteindre certains buts. Alors chaque position est une partie d'un système inclusif de positions, aucune position n'a de signification, séparée des autres positions auxquelles elle est reliée.

Dans certains systèmes sociaux, il y a des positions où l'on rencontre des relations bi-latérales en ce sens qu'une position ne semble associée qu'à une seule autre position. Mais si on étudie d'une façon plus approfondie ces relations, on peut se rendre compte que ce système de positions peut être relié à d'autres positions (Gross *et al.*, 1966, p. 51). Par exemple, le principal d'une école secondaire et son adjoint entrent fréquemment en interactions. Par contre, lorsque le principal consulte d'autres principaux à propos de son adjoint, le système social s'élargit. On se rend compte qu'une position ne peut être complètement décrite sans que les autres positions auxquelles elle est reliée n'aient été spécifiées (Gross *et al.*, 1966, p. 51). Si ces relations sont ajoutées on a alors un modèle systémique.

Dans ce dernier modèle, non seulement les subordonnés sont dépendants du supérieur, mais le supérieur est aussi dépendant des subordonnés (Guest, p. 123). Le supérieur ne peut réussir pleinement la réalisation des objectifs de l'organisation s'il ne tient compte que de la structure verticale de l'organisation. Les interrelations entre les membres d'une organisation ne se font pas seulement d'une façon verticale entre supérieurs et subordonnés, comme les organigrammes pyramidaux ont l'habitude de les repré-

senter, elles se font aussi d'une façon horizontale entre les pairs, les collègues et d'autres membres de l'organisation.

Dans une organisation sociale, les membres d'une équipe administrative ont tendance à travailler avec d'autres individus et à se spécialiser dans leur position. Les uns peuvent être des « spécialistes de la tâche, d'autres peuvent être des spécialistes au niveau social » (Chowdhry, 1969).

Ce qu'un administrateur accomplit peut varier considérablement comme le démontre Miller, (1960). En effet, Miller (1960, pp. 233-237) présente une classification de la définition des emplois pour l'administrateur de l'éducation. Il décrit à cet effet quatre façons de définir l'emploi : le type inclusif, le type exclusif, le type standardisé et le type intégré.

Le type inclusif veut que tout administrateur de l'éducation prenne en charge la responsabilité de toutes les tâches et devoirs pour lesquels l'administration et les administrateurs peuvent être tenus responsables. D'une façon pratique, ce type correspond à une liste de responsabilités plus considérables que tout être humain est capable d'accomplir. Ce type se rencontre surtout dans les petites commissions scolaires où l'administrateur unique a tout à faire (Miller, 1960, p. 234.)

Le type exclusif ou restrictif est en réaction contre le type inclusif. Autant l'administrateur du type inclusif prend toutes les décisions, autant le type exclusif en est exclu. « Le type exclusif est celui qui est exclu de la prise de décision » (Miller, 1960, p. 234). Ceux qui préconisent ce type veulent restreindre l'école à des tâches plus étroites et traditionnelles dans l'espoir de maintenir la qualité face aux nouvelles responsabilités (Miller, 1960, p. 234).

Le type standardisé est celui qui rend la description de l'emploi très impersonnelle en ce sens qu'elle décrit d'une façon précise les différents postes dans l'organisation grâce à la division du travail, à la spécialisation des activités et à l'autorité formelle. La description des emplois est alors conforme à celle qui se trouve dans les documents officiels, où les procédures administratives y sont standardisées, où les modèles de travail bureaucratique y sont structurés (McCleary et Hencley, 1965, p. 74).

Jusqu'à présent, selon Miller, (1960, p. 235) « ce type standardisé a été élaboré surtout pour les nouveaux venus en administration de l'éducation ». Il leur dit comment il faut débiter. Une telle description d'emploi a permis de situer les différentes tâches dans l'organisation et de diminuer les risques d'attribution entre les différents niveaux. Si la situation de conflit a pu être éliminée au niveau de l'organisation elle-même, elle a pu être introduite au niveau de l'individu.

Enfin, le type intégré ou relationnel met l'accent sur la position de l'administrateur dans un système social. Il tient compte, à la fois, de la structure verticale de l'organisation, qui permet la division du travail, par l'autorité officielle, et de la structure

horizontale de l'organisation, qui sert à lier les postes aux tâches que l'organisation doit accomplir. En somme, le type intégré de description d'emploi est celui qui montre comment un individu contribue au système qui l'entoure et comment il collabore avec ses collègues. Malheureusement, « il n'existe pas une description de poste sur cent, affirme Tilles (1963, p. 8), qui va dans ce sens. Cela a entravé la coopération, étouffé la créativité et limité le changement ».

*Les attributions de l'administrateur de l'éducation.*

Les attributions sont des dimensions fondamentales constituées d'un ensemble de tâches reliées et connexes qu'un administrateur réalise. Les activités d'un administrateur de l'éducation peuvent être très nombreuses et très variées. Pour simplifier le contenu des activités des administrateurs il semble nécessaire de recueillir certains types de renseignement chez les administrateurs. Parce que les gens varient considérablement les uns les autres, et que les emplois administratifs diffèrent grandement et changent rapidement, il paraît nécessaire de découvrir « les dimensions fondamentales par lesquelles les administrateurs diffèrent ». (Campbell *et al.*, 1970, p. 72).

Plusieurs auteurs dans le domaine de l'administration scolaire ont tenté de recueillir les dimensions fondamentales accomplies par les administrateurs de l'éducation en général. Le tableau suivant indique ces dimensions majeures de l'emploi recueillies chez huit auteurs.

Le tableau 1 présente huit études effectuées entre 1955 et 1968 sur les dimensions majeures de l'emploi des administrateurs scolaires dont le principal. Échelonnées sur une période de 13 ans, ces études ne semblent pas démontrer de différences fondamentales au niveau de nomenclature des dimensions ; en effet, les mêmes dimensions apparaissent aux cours de ces recherches. Certains auteurs ont voulu réduire le nombre de dimensions de l'emploi de tout administrateur de l'éducation en utilisant des termes généraux.

D'après les auteurs, six grandes dimensions composent l'emploi de tout administrateur de l'éducation : l'administration du programme, du personnel, des étudiants, de la bâtisse, des finances, des relations école-communauté. L'évolution au cours des années se situe au niveau de l'approche. À partir de 1965, les études de McCleary et Hencley, surtout, présentèrent une approche systémique pour étudier les dimensions de l'emploi de l'administrateur de l'éducation. Downey (1968) continua dans cette voie.

*L'équipe de gestion d'une école secondaire.*

Au sein d'une école secondaire, les attributions de l'emploi des administrateurs scolaires peuvent-être réalisées par l'ensemble des administrateurs de l'institution qui composent le principalat. Le principalat, formé du principal et de ses adjoints constitue l'équipe de gestion d'une école secondaire polyvalente. Cette équipe de gestion est souvent un petit groupe, et les petits groupes peuvent être considérés comme un système

Tableau I.

Dimensions majeures de l'emploi des administrateurs scolaires dont le principal, selon huit études échelonnées entre 1955 et 1968.

Auteurs	Programmes	Personnel	Étudiants	Bâtisse	Finance	Communauté	Remarques
Ramseyer <i>et al.</i> (1955)	x	x	x	x	x	x	Le programme est le point central.
S.S.C.P. (1955)	x	x	x	x	x	x	
Fisk (1957)	x	x			x	x	Dimensions plus larges.
Griffiths <i>et al.</i> (1962)	x	x			x	x	Dimensions plus larges.
Miller (1965)	x	x	x	x	x	x	Évaluation et classification de tout le système.
McCleary et Hencley (1965)	x	x	x	x	x	x	L'environnement influence les dimensions.
Campbell <i>et al.</i> (1966)	x	x	x	x	x	x	Interrelation.
Downey (1968)	x	x	x	x	x	x	Les forces internes ou externes influencent les dimensions.

social (Smith, 1969, Taylor, 1970), puisque l'équipe est un ensemble de personnes interreliées, en vue d'atteindre un objectif commun. Pour atteindre cet objectif commun, des tâches doivent être exécutées par chacun des membres composant l'équipe de gestion. La répartition des tâches au sein de l'équipe de gestion est influencée par la structure du groupe. Celle-ci est surtout caractérisée par la différenciation des tâches, l'interrelation des rôles, la hiérarchie dans le groupe, le réseau de communication, et les normes du groupe.

### *Méthodologie*

Un questionnaire a été administré dans 26 écoles secondaires de la province de Québec. Les données nécessaires pour composer cet instrument sont puisées d'une partie de la taxonomie de Chambers et Hencley (1970) ; l'autre partie s'est inspirée de différentes recherches en administration de l'éducation, et des résultats recueillis lors du pré-test.

La forme finale du questionnaire comptait 20 questions portant sur les caractéristiques de l'administrateur et de l'école, et 119 tâches décrivant les différentes activités des administrateurs de l'éducation. Ces 119 tâches étaient réparties selon les six dimensions de l'emploi présentées dans le tableau I.

Le questionnaire fut soumis à 111 administrateurs répartis en 26 équipes. L'administrateur interrogé devait pour chacune des tâches proposées, encercler le chiffre qui correspondait le mieux au type de responsabilité qu'il détenait.

Un total de 91 réponses furent reçues, soit 81.9%. Cependant, afin de connaître le dynamisme interne des différentes responsabilités et des diverses relations au sein de l'équipe de gestion, tous les membres de l'équipe devaient répondre au questionnaire. Parmi les 26 équipes de gestion, il est possible de dénombrer 15 équipes complètes, qui totalisent 61 administrateurs.

De plus, les administrateurs qui ont répondu au questionnaire et à qui il était demandé d'ajouter d'autres tâches qu'ils accomplissaient, ont suggéré 31 autres tâches qui n'étaient pas inscrites dans le questionnaire. Les réponses obtenues des différents questionnaires ont été analysées pour découvrir les réponses aux questions de recherches.

### *Questions de recherche*

Les trois questions de recherche, qui, dans cette étude, servent à décrire les emplois des équipes de gestion, se formulent de la façon suivante :

Q. 1 — Quelles sont les tâches communes et particulières accomplies par l'équipe de gestion de l'école secondaire polyvalente de la province de Québec ?

Q. 2 — Existe-t-il une association entre les diverses attributions exercées par les membres de l'équipe de gestion de l'école secondaire polyvalente de la province de Québec ?

Q. 3 — Existe-t-il une relation entre les différents postes administratifs au sein de l'équipe de gestion de l'école secondaire polyvalente de la province de Québec ?

### *Résultats de l'étude*

En tenant compte des limites qu'impose habituellement une recherche, et en postulant la validité et la fidélité du questionnaire et des réponses qui en découlent, les résultats suivants semblent se justifier sous trois aspects de la définition de la description des emplois : 1 — les tâches communes et particulières, 2 — les relations entre les diverses attributions, 3 — les relations entre les différents postes administratifs.

### *Tâches communes et particulières*

Parmi les 119 tâches suggérées dans le questionnaire, quatre tâches ont été considérées comme communes, c'est-à-dire que tous les administrateurs composant la plupart des équipes de gestion étaient liés d'une façon directe à chacune de ces tâches. Un administrateur, dans cette recherche, est lié d'une façon directe à la tâche s'il répond à une des trois choses suivantes : je dois être obligatoirement consulté(e) avant que quelqu'un d'autre accomplisse cette tâche ; je délègue à quelqu'un d'autre cette tâche ; j'exécute cette tâche. Ainsi il semble que tous les administrateurs de la plupart des équipes de gestion soient impliqués directement au fait de déterminer l'horaire des étudiants, d'évaluer le rendement du personnel enseignant, d'améliorer les moyens pour signaler aux parents le progrès des élèves.

Chez la majorité des équipes de gestion, il a été possible de dénombrer 22 tâches particulières. Une tâche particulière est celle où un seul membre de l'équipe est impliqué directement à la tâche. Par exemple, chez la majorité des équipes de gestion, on ne retrouve qu'un seul membre de l'équipe à être impliqué directement au contrôle budgétaire de l'école. La majorité des tâches particulières se retrouvent surtout sous les dimensions administration de la bâtisse et des services, et administration des finances et des affaires.

Cette analyse a permis de découvrir deux autres types de tâches. Le premier est la tâche associée où au moins deux personnes au sein d'une équipe, mais non la totalité, sont liées d'une façon directe à la tâche. Ainsi, lorsque deux personnes au moins de l'équipe, mais non la totalité, sont impliquées directement dans le fait de maintenir à jour les dossiers du personnel de l'école, cette tâche est considérée comme associée. Le deuxième est la tâche non réalisée où aucun administrateur au sein de l'équipe n'est impliqué d'une façon directe à la tâche. Par exemple, lorsque personne au sein de l'équipe n'est impliqué directement dans le fait de diriger le programme d'enseignement aux adultes, cette tâche est considérée comme non réalisée.

Chez la plupart des équipes de gestion, la majorité des tâches (92) sont réalisées d'une façon associée, cette association se retrouve sous chacune des dimensions de



l'emploi. De plus, elles constituent la majorité des tâches sous les dimensions administration du programme d'enseignement, du personnel, de la vie étudiante, de la bâtisse et des relations école-milieu.

Seulement neuf des 119 tâches proposées dans le questionnaire peuvent être considérées comme étant des tâches non réalisées par la majorité des équipes de gestion. La plupart de ces tâches appartiennent à la dimension administration de la finance et des affaires, et administration de la bâtisse et des services.

Les tâches administratives sont très variées d'une équipe de gestion à l'autre. Un total de 15 tâches est considéré par certaines équipes comme des tâches communes, par d'autres comme des tâches particulières, par d'autres comme des tâches associées, et par d'autres équipes comme des tâches non réalisées. La dimension administration du personnel est l'attribution qui offre la plus grande diversité dans la façon dont les équipes de gestion appliquent ces tâches.

Ces résultats ont permis d'indiquer trois types d'équipes selon le genre de tâches qui prédominent au sein de l'équipe. Le type intégré définit l'équipe qui est surtout impliquée dans des tâches communes ; le type exclusif se retrouve chez l'équipe qui détient surtout des tâches particulières ; le type associé se rencontre chez celle qui œuvre surtout sur des tâches associées. Selon les types d'équipes, les 15 équipes complètes de gestion de l'échantillonnage de cette recherche se répartissent comme suit : 12 équipes de type associé, deux de type exclusif, et une seule équipe de type intégré.

L'équipe de type intégré se distingue des deux autres par le fait que, pour chacune des dimensions de l'emploi, elle obtient des résultats élevés sur les moyennes et des résultats très bas sur les sigmas. Il semble que les membres de l'équipe intégrée ont tendance à se concentrer près de l'exécution des tâches. L'équipe intégrée, comparée aux autres types d'équipe de gestion, est une équipe jeune, peu nombreuse, ayant une scolarité peu élevée, possédant une courte expérience en administration de l'éducation, ayant suivi des cours en administration scolaire, et œuvrant dans une petite école polyvalente.

Les équipes de type exclusif sont presque semblables à l'équipe intégrée, si ce n'est qu'elles ont une moyenne d'âge élevée et que la moitié de ces équipes ont suivi des cours en administration de l'éducation.

Les équipes de type associé paraissent se différencier des deux autres types sous plusieurs aspects : une plus grande expérience de l'enseignement et de l'administration, un âge moyen plus élevé, un nombre moyen plus élevé d'années de scolarité, un plus grand nombre d'administrateurs composant l'équipe de gestion, un plus grand nombre d'élèves dans l'école polyvalente.

Il semble que les équipes de gestion ne réagissent pas toutes de la même façon aux attributions de l'emploi, et qu'elles ne travaillent pas toutes de la même façon puisqu'elles obtiennent des sigmas fort différents sous chacune des dimensions de l'emploi.

L'ensemble des équipes de gestion n'accordent pas les mêmes résultats de moyennes générales pour chacune des six attributions. Les résultats laissent également dégager deux catégories de réponse : celle où l'élément humain est présent et celle où l'élément matériel prédomine.

Dans la catégorie où l'élément humain est présent, les équipes semblent obtenir les plus hauts résultats de moyenne générale sur l'échelle du questionnaire. Ces résultats sont, dans l'ordre : administration du programme d'enseignement (3.15), administration du personnel (3.14), administration de la vie étudiante (3.0).

Dans la catégorie où l'élément matériel est surtout présent, les équipes semblent obtenir les résultats de moyenne générale les plus bas. Les deux dimensions de l'emploi qui semblent les plus éloignées de l'exécution au sein de l'équipe de gestion sont d'abord l'administration de la finance et des affaires (2.0), puis l'administration de la bâtisse et des services (2.3).

Les résultats de cette première question de recherche confirment les données de Weitz (1960), qui démontrent qu'au sein de l'équipe de gestion, plusieurs tâches sont la responsabilité d'un seul membre, alors que d'autres tâches sont déléguées, et que d'autres encore sont partagées entre les divers membres de l'équipe. Ceci peut s'expliquer par la nature de la tâche et par la personnalité des administrateurs.

À cause de leur nature, beaucoup d'activités peuvent avoir avantage à impliquer tous les membres de l'équipe en gestion. Cependant il n'est peut-être pas nécessaire que toutes les tâches administratives soient réalisées par tous les individus à la fois. En effet, il ne faudrait pas commettre l'erreur de tout administrer en groupe, c'est-à-dire que tous les membres travaillent ensemble sur tous les sujets, où chacune des tâches devient la tâche de tout le monde et la responsabilité de personne, car pour être efficace « la coopération doit être dirigée. Elle doit suivre un certain modèle ou un plan » (Hendrickson, 1940, p. 3).

D'autres activités, par contre, peuvent avoir tout intérêt à n'impliquer qu'une seule personne. Ces tâches peuvent être des activités de routine ou encore des décisions stéréotypées, c'est-à-dire celles qui sont semblables aux décisions prises antérieurement parce que les conditions n'ont pas changé et que les faits sont demeurés les mêmes.

Entre ces deux extrêmes, il peut y avoir toute une série d'administrateurs impliqués directement à certaines tâches associées. Lorsqu'une nouvelle décision à prendre influence les tâches de certains administrateurs membres de l'équipe de gestion, ces mêmes administrateurs peuvent participer à la prise de décision.

La personnalité des administrateurs peut influencer la façon dont les membres de l'équipe de gestion sont impliqués aux différentes tâches administratives.

En effet, certains administrateurs, à cause de leur personnalité, peuvent avoir tendance à se spécialiser dans leurs tâches et n'acceptent pas que d'autres personnes s'y introduisent. D'autres administrateurs au contraire, peuvent avoir tendance à prendre

en charge toutes les tâches de l'organisation en débordant sur les activités des autres membres, ou en ajoutant à leurs tâches les responsabilités qui ne sont prises par personne.

*Relations entre les diverses responsabilités :*

Le but de la deuxième question est de répondre à une partie de la définition de la description des emplois utilisée dans cette recherche. En effet, une des caractéristiques de la description des emplois est de rechercher les relations qui existent entre les diverses responsabilités.

Pour ce faire une matrice de corrélation entre les diverses attributions de l'emploi des administrateurs de l'éducation a été utilisée. Le tableau 2 décrit la distribution des corrélations entre les diverses attributions de l'emploi des 91 administrateurs de l'éducation de cette recherche œuvrant au sein des écoles scolaires polyvalentes de la province de Québec. Le degré de corrélation est obtenu en comparant les résultats de l'ensemble des administrateurs de l'éducation pour une dimension avec leurs résultats obtenus avec une autre dimension. Ces résultats s'obtiennent en accordant pour chacune des tâches de la dimension un point pour celui qui répond : « J'ai très peu ou rien à voir dans cette tâche », deux points pour celui qui indique : « On me demande quelquefois mon opinion avant que quelqu'un d'autre accomplisse cette tâche » ; trois points pour celui qui pointe : « Je dois toujours être consulté(e) avant que quelqu'un d'autre accomplisse cette tâche » ; quatre points pour celui qui encercle : « Je délègue cette tâche à quelqu'un d'autre » ; et cinq points à celui qui répond : « J'exécute cette tâche ».

*Analyse des résultats*

Plusieurs remarques se dégagent du Tableau 2. Ainsi il semble exister une certaine interdépendance entre les six attributions de l'emploi chez les administrateurs de l'éducation au sein des équipes de gestion des écoles secondaires polyvalentes de la province de Québec.

Il semble exister une corrélation significative surtout entre les dimensions suivantes : administration du personnel, administration des finances et des affaires, administration de la bâtisse et des services, administration des relations école-milieu.

Il semble exister une corrélation significative surtout entre les dimensions suivantes : administration du programme d'enseignement et administration du personnel.

La dimension administration du personnel semble obtenir le plus grand nombre de relations significatives avec les dimensions de l'emploi.

Il ne semble pas y avoir de relation significative entre les tâches de la dimension administrative de la vie étudiante et les tâches reliées à la dimension administration du programme d'enseignement. L'analyse de la corrélation qui précède a été faite à partir du modèle véhiculé par la documentation américaine et présenté par les ouvrages sur l'administration de l'éducation.

Tableau 2

Distribution des coefficients de corrélations entre  
les diverses attributions de l'emploi des  
administrateurs de l'éducation.<sup>1</sup>

Attributions						
attributions	1	2	3	4	5	6
1	1.000	.6047	-.1976	.3808	.1712	.3896
2		1.0000	.2444	.6113	.6187	.7032
3			1.0000	.3550	.4801	.4133
4				1.0000	.7350	.6570
5					1.0000	.7334
6						1.0000

n=91

DL : 89

- 1) programme d'enseignement
- 2) le personnel
- 3) vie étudiante
- 4) affaires et finances
- 5) bâtisse et services
- 6) relations école-milieu

1. Toute corrélation  $\geq .21$  est significative à 0.05.

Ce modèle prétend qu'il y a une interdépendance entre les six attributions de la tâche, cependant, d'après les résultats qui précèdent, il paraît réaliste, quant à l'échantillonnage de cette recherche, de parler plutôt d'une corrélation entre certaines attributions. C'est pourquoi il semble qu'un effort doit être fait pour rechercher si un autre modèle de regroupement de tâches est possible, afin de fournir la description la plus simple possible des tâches, d'identifier les dimensions fondamentales de la description des emplois des administrateurs de l'éducation par équipe de gestion dans les écoles polyvalentes secondaires de la province de Québec.

La technique de l'analyse factorielle aidera à solutionner ce problème, car, comme le prétend Reuclín (1955, p. 398), l'analyse factorielle est essentiellement une méthode de vérification, de confrontation avec les faits ; elle est aussi une méthode de description, d'exploration pouvant révéler des groupements de faits, suggérer des idées.

**Tableau 3**  
Distribution des résultats de l'analyse factorielle  
décrivant les dimensions de l'emploi de  
l'administration de l'éducation

Dimensions	Facteurs	
	A	B
1 — Programme d'enseignement	.1466	.9209
2 — Personnel	.6671	.6015
3 — Vie étudiante	.7384	— .4852
4 — Finances et affaires	.7904	.3184
5 — Bâtisse et services	.8963	.0980
6 — Relation école-milieu	.8264	.3235

N : 91

Le tableau 3 présente les résultats de l'analyse factorielle décrivant les dimensions de la tâche des administrateurs de l'éducation. Les résultats de l'analyse factorielle démontrent que toutes les tâches énumérées dans le questionnaire ne sont pas indépendantes, au contraire, plusieurs sont mutuellement dépendantes les unes des autres. Cette dépendance des tâches permet d'identifier des facteurs de façon à fournir la description des tâches la plus simple possible. Ainsi, il est possible de réduire les six dimensions de l'emploi des administrateurs de l'éducation à deux facteurs.

Le premier facteur (A) présente les degrés de corrélation obtenus grâce à l'analyse factorielle. Ces degrés de corrélation s'échelonnent entre .1466 et .8963. Le résultat le plus faible de ce premier facteur est attribué à la dimension administration du programme d'enseignement. Ce résultat est bien différent du score obtenu par les cinq autres attributions : l'administration du personnel, .6671, l'administration de la vie étudiante, .7384, l'administration des finances et des affaires, .7904, l'administration de la bâtisse et des services, .8963, l'administration des relations école-milieu, .8264. Ces cinq dimensions paraissent obtenir un degré de corrélation suffisamment élevé pour former un tout. Aussi, il semble exister un groupe d'administrateurs qui, lorsqu'ils œuvrent sur ces cinq dernières dimensions, paraissent s'occuper très peu du programme d'enseignement.

Le deuxième facteur (B) du tableau 3 indique des degrés de corrélation obtenus grâce à l'analyse factorielle pour chacune des dimensions de la tâche des administrateurs de l'éducation,

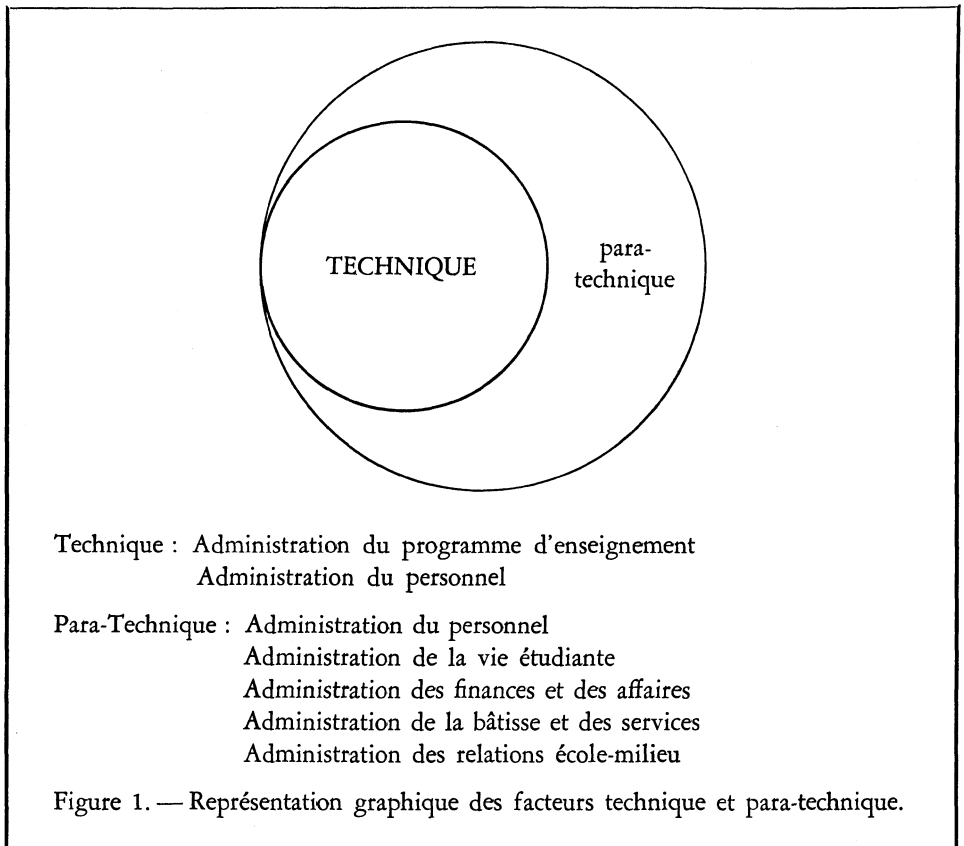
Les différents degrés de corrélation se répartissent entre  $-.4852$  pour la dimension administration de la vie étudiante et  $.9209$  pour la dimension du programme d'enseignement. L'administration du personnel obtient  $.6015$ , celle des finances et des affaires se fixe à  $.3184$ , celle de la bâtisse et des services se situent à  $.0980$ , et celle des relations école-milieu s'établit à  $.3235$ . L'administration du programme d'enseignement et celle du personnel sont les composantes du facteur B. Ainsi, un certain nombre d'administrateurs semble avoir tendance à travailler surtout sur l'administration du programme d'enseignement et à s'occuper aussi de l'administration du personnel. Pour ce groupe d'administrateurs, les autres dimensions semblent attirer moins l'attention. L'administration de la vie étudiante reçoit le résultat le plus faible,  $-.4852$ , c'est dire que les administrateurs qui s'occupent de l'administration du programme d'enseignement ont tendance à s'occuper très peu de l'administration de la vie étudiante.

Ainsi, il semble exister deux groupes d'administrateurs de l'éducation. Un premier groupe (facteur A) s'occupe de l'administration du personnel, de la vie étudiante, des finances et des affaires, de la bâtisse et des services, et des relations école-milieu. Un deuxième groupe (Facteur B) s'emploie surtout à travailler la dimension administration du programme d'enseignement et la dimension administration du personnel. Cette dernière dimension se retrouve à la fois sous les deux groupes.

En effet, la dimension administration du personnel obtient un résultat à peu près égal sous chacun des facteurs. Sous le facteur A, la dimension administration du personnel se fixe à  $.6671$ , alors que sous le facteur B, cette attribution indique  $.6015$ . Cette appartenance aux facteurs peut possiblement s'expliquer par le fait que cette dimension couvre à la fois le personnel enseignant et le personnel non-enseignant. Ainsi, les gens qui œuvrent au niveau du personnel enseignant ont peut-être tendance à s'occuper aussi du programme d'enseignement ; de plus, les administrateurs œuvrant au niveau du personnel non-enseignant ont peut-être tendance à travailler aussi au niveau des autres dimensions.

Cependant, le facteur A, regroupant les dimensions administration du personnel, de la vie étudiante, des finances et des affaires, de la bâtisse et des services, des relations école-milieu, peut être envisagé comme un facteur qui contribue au succès de l'enseignement dans une organisation sociale comme l'école et qui facilite l'atteinte des buts de l'école. En effet, ce facteur A contient les ressources humaines, technologiques, financières, sociales susceptibles d'aider à la réalisation de l'enseignement dans une école. Ce facteur se traduit par la mise en marche des mécanismes de l'organisation pour rendre le système prêt à fonctionner. En somme, toutes les tâches découlant des diverses dimensions du facteur A conjuguent leurs efforts pour réaliser les tâches techniques de l'école : l'enseignement. Ce facteur A se compose donc de tâches para-techniques, c'est-à-dire celle contribuent à la réalisation des tâches techniques (Figure 1).

Les tâches techniques se retrouvent sous le facteur B. Le terme technique, emprunté à Parsons (1960, pp. 60-65) et à Cleland et King (1968, p. 204) indique les résultats



et les services produits par l'organisation. Pour l'école, il s'agit du programme d'enseignement où l'administrateur de l'éducation doit animer le personnel enseignant vis-à-vis le programme d'enseignement, doit coordonner la mise en marche de ce programme et doit en assumer la direction.

Le programme d'enseignement est théoriquement le point vers lequel doivent converger les efforts d'une organisation comme l'école. Le facteur technique implique à la fois l'administration du programme d'enseignement et l'administration du personnel. En effet, il semble difficile pour un administrateur de travailler sur l'administration du programme d'enseignement, sans s'occuper aussi de l'administration du personnel enseignant.

En somme, les deux facteurs qui découlent de l'analyse factorielle semblent présenter une certaine dichotomie. Il paraît exister deux niveaux d'activités administratives chez les administrateurs de l'éducation au sein des équipes de gestion des écoles secondaires polyvalentes de la province de Québec.

Un premier groupe d'administrateurs est orienté vers les tâches techniques (facteur B) ; un autre groupe travaille d'une façon parallèle sur les tâches para-techniques (facteur A). De plus, ces deux facteurs semblent réduire la description des emplois à un nouveau modèle théorique ayant deux volets simultanément. L'un voit surtout à développer l'enseignement grâce à l'administration du programme d'enseignement et du personnel, l'autre rend l'enseignement prêt à être dispensé grâce à l'appui du facteur para-technique.

Un grand nombre d'auteurs, tels Anderson et Davies (1956), Fisk (1957), Griffiths (1962), mentionnent que les attributions accomplies par les administrateurs de l'éducation ont tendance à se regrouper sensiblement autour des mêmes attributions : le programme, le personnel, les étudiants, la finance, la bâtisse, le milieu. D'autres auteurs tels McCleary et Hencley, (1965), Downey (1968), prétendent que ces dimensions sont interreliées et influencées par tout l'environnement. De plus, les membres d'un petit groupe, ou d'une équipe, sont interdépendants dans la réalisation d'une tâche complémentaire.

Cependant, les résultats de cette deuxième question indiquent une certaine dichotomie entre les dimensions de l'emploi appartenant au facteur technique et celles regroupées sous le facteur para-technique.

Les différences entre la théorie, surtout américaine, et cette recherche québécoise peuvent s'expliquer par le fait que les descriptions d'emplois changent avec les personnes (Campbell, *et al.*, 1970, p. 71), avec le temps (McGregor, 1967, p. 80) et avec les situations (Gross *et al.*, 1966, p. 56).

Ainsi il est probable que le contexte social, économique, politique explique cette différence. L'environnement immédiat de l'école peut aussi être différent entre le Québec et les États-Unis. Ces « différences culturelles peuvent affecter non seulement des réponses sur un test spécifique, mais aussi sur le comportement » (Anastasi, 1957 p. 354). D'autres éléments peuvent différencier les écoles secondaires polyvalentes du Québec avec les écoles secondaires américaines : la philosophie de l'éducation des dirigeants, les valeurs des membres de l'équipe de gestion, le degré d'autonomie des écoles, et plusieurs autres. Il semble que le phénomène d'acculturation peut expliquer cette différence de résultats.

De plus, les tâches du programme d'enseignement et celles de la vie étudiante semblent distancées les unes des autres. Cependant, dans la majorité des équipes de gestion, ces tâches sont confiées habituellement à deux administrateurs. Les personnes nommées à un poste en particulier ont peut-être tendance à se limiter aux tâches de leur dimension. Plusieurs raisons peuvent les inciter à agir d'une façon isolée l'une de l'autre.

La complexité croissante des programmes scolaires, les problèmes nouveaux dus au nombre d'élèves dans les écoles polyvalentes, peuvent avoir pour conséquence d'augmenter le nombre de responsabilités dans les dimensions d'un programme d'enseigne-



ment, et la vie étudiante. Les administrateurs qui œuvrent dans ces deux dimensions peuvent être distancés par les sujets qui font l'objet de leur travail. En effet, le directeur adjoint à la vie étudiante se préoccupe surtout des étudiants alors que le directeur adjoint à l'enseignement œuvre davantage au niveau des professeurs. La possibilité d'interrelation entre les deux dimensions peut alors en être diminuée.

Ces deux postes au sein de l'équipe de gestion devraient être différents l'un de l'autre, mais ils devraient aussi « suivre un principe général de complémentarité » (Hunt, 1971, p. 279). Il semble que le directeur de l'école devrait coordonner les différentes tâches de ces deux dimensions pour qu'elles soient intégrées à l'objet global de l'école.

#### *Relations entre les différents postes administratifs.*

Le but de cette troisième question était de connaître les diverses relations qui existaient au sein des différentes équipes de gestion des écoles secondaires polyvalentes de la province de Québec. Pour répondre à cette question, il a été nécessaire de préparer une matrice des relations entre les membres de toutes les équipes de gestion pour chacune des 119 tâches.

La compilation des fréquences de cette matrice a permis d'obtenir le mode décrivant la tendance générale pour chacun des administrateurs sous chacune des dimensions de l'emploi. D'après les modes obtenus, le directeur de l'école est relié directement à la majorité des tâches sous chacune des dimensions de l'emploi. De plus, il semble exister un mouvement de délégation-exécution entre d'une part, le directeur de l'école et, d'autre part, le directeur adjoint à l'enseignement, quant aux tâches relevant de la dimension administration du programme d'enseignement. Le directeur de l'école est également en interaction avec le directeur adjoint à la vie étudiante pour les tâches relevant de l'attribution administration de la vie étudiante. Aussi, le directeur de l'école a tendance à exécuter, après une certaine consultation, les dimensions administration du personnel, et des relations école-milieu. Pour les autres dimensions, le directeur de l'école semble, en général, être isolé du reste de l'équipe, puisqu'il est habituellement le seul membre au sein de son équipe à être directement impliqué aux tâches couvrant l'administration de la bâtisse et des services et celle des finances et des affaires. Toutefois, cette dernière attribution semble peu retenir l'attention des administrateurs de l'éducation puisqu'une minorité d'administrateurs y sont impliqués directement.

Il semble exister une grande variété de relations interpersonnelles parmi les équipes de gestion.

Au moins deux types de relations interpersonnelles peuvent se dégager parmi les différents membres des équipes de gestion : les relations coopératives et les relations isolées. Les relations coopératives sont celles où plus de la moitié des administrateurs interrogés sont impliqués directement dans la plupart des dimensions de l'emploi et entrent en relation avec au moins la moitié des membres de l'équipe de gestion. Les

relations isolées sont celles où les administrateurs de l'éducation sont isolés les uns des autres ; ils entrent habituellement en relation avec le principal pour être directement impliqués dans une dimension particulière.

Le principal paraît occuper un poste qui a des relations coopératives puisqu'il semble être impliqué directement dans la majorité des dimensions et être en relation avec la plupart des membres de l'équipe de gestion. Cependant, le directeur adjoint à l'enseignement et le directeur adjoint à la vie étudiante peuvent être généralement considérés comme des postes qui ont des relations isolées parce que ces administrateurs ont tendance à travailler seulement sur certaines dimensions et à entrer en relation avec un seul administrateur : le directeur de l'école.

Lorsque la majorité des membres d'une équipe de gestion ont tendance à avoir des relations coopératives, cette équipe peut avoir un type de relations coopératives. Si une équipe est formée surtout d'administrateurs qui ont des relations isolées, cette équipe peut être désignée comme une équipe qui a des relations isolées.

Parmi les 15 équipes complètes de l'échantillonnage étudié, un total de huit équipes ont été considérées comme des équipes ayant des relations coopératives alors que sept équipes ont été définies comme des équipes ayant des relations isolées.

Il semble que le fait de compter deux membres seulement au sein d'une équipe de gestion d'une école secondaire polyvalente peut possiblement être une des caractéristiques des équipes de gestion qui ont des relations isolées. De plus, les administrateurs nouveaux venus à leur poste, qui comptent en moyenne une année d'expérience comme membre de l'équipe de gestion, peuvent avoir tendance à faire partie d'une équipe qui a des relations isolées.

Les relations entre le directeur de l'école et ses adjoints tendent à corroborer certaines recherches effectuées aux États-Unis sur le sujet. Ainsi, Brown (1964, p. 172) a également trouvé que l'adjoint du directeur de l'école est habituellement consulté par le principal sur les tâches reliées à l'administration du personnel enseignant. De plus, ces adjoints exécutent habituellement les tâches de la dimension administration de la vie étudiante (McCleary et Hencley, 1965, pp. 88-89), et ils ont peu ou pas de responsabilité dans les tâches reliées à l'administration des finances et des affaires, et l'administration de la bâtisse et des services (Brown, 1964, p. 172). Quant à McCleary et Hencley, (1965, p. 91), ils prétendent, eux aussi, que le directeur de l'école exécute les tâches de la dimension administration des relations école-milieu après avoir consulté leurs adjoints.

Pour les dimensions administration du programme d'enseignement, et administration de la vie étudiante, la plupart des adjoints ont le pouvoir ou le droit de prendre des décisions, d'engager une action et de donner des ordres. Le principal en déléguant de l'autorité à ces adjoints dans leur domaine respectif, a gardé pour lui-même la responsabilité de l'ensemble de l'école, mais il ne leur a pas moins délégué une certaine respon-

sabilité. Le directeur de l'école, pour accroître l'efficacité de son équipe, devrait, au lieu d'en garder l'exécution, essayer de déléguer à ses adjoints, quand il le peut, plusieurs tâches des autres dimensions.

Parmi les membres de l'équipe de gestion, il semble y avoir deux types d'adjoints : celui qui consulte la plupart des autres membres de l'équipe avant d'exécuter les tâches, et l'administrateur, travaillant avec son supérieur, qui exécute les principales tâches de la dimension qui lui a été confiée sans canaliser la majeure partie de l'équipe. Les premiers ont des relations coopératives, et les seconds des relations isolées.

Le type de relations isolées paraît rejoindre le type standardisé de description des emplois de Miller (1960, p. 235) qui précise les différentes tâches et diminue les risques de chevauchements entre les administrateurs.

Au sein de ces équipes de gestion, les relations formelles s'établissent surtout entre l'adjoint et le supérieur. Ainsi, le type de relations isolées semble également rejoindre les relations bi-latérales de Gross *et al.* (1966, p. 51), puisque les adjoints ne semblent être en contact formel qu'avec le directeur de l'école.

Les adjoints, membres de ces équipes de gestion semblent avoir tendance à se spécialiser dans une dimension (Cleland et King, 1968, p. 288). Ces équipes paraissent s'identifier dans un des modèles de communication de Bavelas (1958, p. 494) : la roue. Le principal étant le centre, et les adjoints formant les rayons. Olmsted (1959, p. 112) rapporte qu'il y a analogie entre la roue et la société fermée ou autoritaire.

D'autres résultats de recherche peuvent se rapprocher du type de relations coopératives. Ainsi ce type de relations peut rejoindre le type intégré de descriptions des emplois de Miller (1960, p. 235) qui tient compte à la fois de la structure verticale, horizontale, et de l'environnement. Les relations coopératives semblent aussi se rapprocher de la notion de système ouvert (Katz et Kahn, 1966, p. 17).

De plus, les équipes de gestion qui ont des relations coopératives semblent faire partie d'une constellation de positions interreliées et rejoignent alors le modèle systémique de Gross *et al.* (1966, p. 53).

Le réseau de communication au sein des équipes ayant des relations coopératives rejoignent un des modèles de Bavelas (1958, p. 494) : la croix. Il semble que ces équipes forment une société démocratique : « il y a analogie entre le cercle et la société ouverte ou démocratique » (Olmsted, 1959, p. 112).

Les différences de relations entre ces deux groupes d'équipes peuvent peut-être s'expliquer par la structure des équipes de gestion et par la personnalité de ces équipes. La structure des équipes peut se définir comme étant l'organisation interne des membres de l'équipe de gestion. Cependant, chaque structure varie selon la différenciation des tâches, l'interrelation des rôles, la hiérarchie du groupe, le réseau de communication, et les normes du groupe. Chacune de ces caractéristiques varie au sein des différentes

équipes de gestion à tel point qu'il est probable qu'il y a autant de différentes structures d'équipe qu'il y a d'équipes.

En effet, une équipe de gestion avec toutes ses caractéristiques, se distingue d'une autre équipe, comme la personnalité d'un individu le distingue de tout autre individu. Cette différence de personnalité rend chaque groupe unique. Le rendement global de l'équipe de gestion résulte de l'ensemble des caractéristiques et des propriétés du groupe. C'est ce que Cattell appelle la « syntality » (Cattell, 1957, p. 415).

### *Implications*

Les résultats de cette recherche peuvent fournir des éléments utiles aux administrateurs de l'éducation au point de vue de la théorie, de la pratique, et de la recherche.

Au plan théorique, il semble qu'un autre élément peut s'ajouter à la définition de la description des emplois : les tâches associées. En effet, il ne semble pas suffisant de connaître ce que les membres d'une équipe accomplissent en commun, ni ce que certains membres réalisent d'une façon particulière. Il peut exister un point milieu entre ces deux extrêmes : la tâche associée.

Les tâches associées sont celles où plus d'un membre, mais non la totalité sont impliqués directement à la même tâche. Ces tâches associées semblent correspondre au fait de paier les individus chez Chowdhry (1969, p. 106). Les tâches associées permettent de connaître, au sein d'une équipe de gestion, quels sont les individus qui sont associés à la même tâche. C'est là un élément essentiel afin de connaître le dynamisme interne de l'équipe. Lorsque la description des emplois au sein d'une équipe de gestion est réalisée, il semble que les tâches associées peuvent devenir un des éléments fondamentaux de la description des emplois.

De plus, les résultats de cette étude semblent ramener à deux facteurs les diverses dimensions de l'administrateur scolaire dans les équipes de gestion dans les écoles secondaires polyvalentes de la province de Québec.

Ces facteurs ont l'avantage de présenter une nouvelle façon de simplifier les dimensions de l'emploi sans toutefois modifier fondamentalement les attributions de l'emploi énumérées dans les recherches antérieures. Ces deux éléments peuvent servir de base à un éventuel modèle pour analyser la description des emplois des administrateurs de l'éducation. Les autorités devraient, dans la mesure du possible, éviter de tracer, pour un administrateur membre d'une équipe de gestion, de même que pour l'ensemble des postes qui portent le même titre à travers la province, des lignes bien nettes de la description des emplois qui ressemblent à des cloisons étanches, limitant les administrateurs à un cadre fixe. Il semble réaliste de prétendre que la description des emplois ne peut être fixe et invariable.

La direction devrait songer à la façon dont les administrateurs pourraient être

regroupés pour former un système ouvert plutôt que de « s'occuper à trier les parcelles de l'activité globale qui devraient être mises de côté et confiées à la préoccupation exclusive d'un individu » (Tilles, 1963, p. 8). Il devient difficile d'accomplir les tâches d'une description précise imposée par les documents officiels de l'autorité supérieure. Il paraît nécessaire de rendre la description d'emploi plus personnelle car la plupart des tâches sont modifiées « par ce que les différents administrateurs apportent à leur travail » (Dunnette, 1969, p. 67). Il semble alors préférable de connaître les objectifs d'une unité administrative et de lui laisser une grande latitude sur la manière de les réaliser.

De plus, l'équipe de gestion pourrait, avec ses forces et ses faiblesses, avoir, non pas une structure pyramidale, mais une structure horizontale qui pourrait être représentée graphiquement par une grille de responsabilités linéaires. Cette structure horizontale permettrait de représenter un modèle de prise de décision à l'image de l'équipe de gestion. Un tel modèle pourrait indiquer, entre autres éléments, les membres qui peuvent être consultés, ceux qui doivent être consultés avant que la tâche soit réalisée, l'administrateur qui délègue la tâche, la personne qui exécute la tâche. Ainsi, la structure horizontale indiquera l'autorité et la part de responsabilité de chacun des membres de l'équipe de gestion pour atteindre les objectifs de l'organisation qui, au préalable, auront été clairement établis.

Au plan de la recherche, cette étude pourrait être reprise au niveau secondaire. Elle pourrait aussi être instaurée au niveau élémentaire et collégial, car, « il ne semble pas y avoir de différence de tâche entre les tâches du principalat à l'élémentaire et celles du principalat au secondaire » (Griffiths, 1962, p. 171).

De plus, il semble qu'une des prochaines questions essentielles à se poser est celle de savoir si les nombreuses tâches réalisées par les membres de l'équipe de gestion sont les bonnes tâches. Lorsque les administrateurs accompliront les bonnes tâches, ils pourront « retenir les tâches prioritaires » (Stewart, 1967, p. 141) qui permettront à l'administrateur d'être plus efficace et de lui donner plus de temps pour penser.

D'après les résultats de cette recherche, certaines équipes de gestion ont tendance à travailler collectivement sur les mêmes tâches, alors que chez d'autres équipes, les membres ont tendance à accomplir d'une façon isolée les différentes tâches. Avant de préconiser un type de fonctionnement plutôt qu'un autre, il serait important de rechercher quel est le type d'équipe de gestion qui obtient une plus grande efficacité au sein de l'organisation.

## BIBLIOGRAPHIE

- Anastasi, A. (1957). Cultural differences in C.W. Harris (Ed.) *Encyclopedia of educational research* (pp. 350-358). New York : Macmillan Co.
- Anderson, Vivienne, Davies, D.R. (1956). *Patterns of educational leadership*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, Inc.
- Bakke, E.W. (1967). A concept of the social organization, in E.W. Bakke, C. Kess, C.W. Anrod (Eds.) : *Union management and the Public* (pp. 9-15). New York : Harcourt, Brace and World, Inc.
- Bavelas, A. (1958). Communication patterns in task-oriented groups, in D. Cartwright, A. Zander (Eds.) : *Group Dynamics* (pp. 492-497). White Plains : Row, Peterson and Co.
- Brown, F.H. (1964). Functional interrelationships as perceived by supervisors and administrators in various positions in selected northeastern Ohio school systems. Unpublished Ph.D. Dissertation, the Ohio State University.
- Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lacer, E.E., Weick, K.E., (1970). *Managerial behaviour performance and effectiveness*. New York : McGraw-Hill.
- Campbell, R.F., Corbally Jr., J.E., Ramseyer, J.A., (1966). *Introduction to educational administration*. Boston : Allyn and Bacon Inc.
- Cattell, R.B., (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. New York : World Book and Co.
- Chowdhry, K., (1969). Selection of executives and administrators : implication of recent research, *Personnel journal*, 48, 102-107.
- Cleland, D.J., King, W.R., (1968). *Systems analysis and project management*. New York : McGraw-Hill.
- Downey, L. (1968). The secondary school principal, in G.F. Ovard (Ed.) : *Change and secondary school administration* (pp. 109-120). New York : Macmillan and Co.
- Dunnette, M.D., (1968). *Recrutement et affectation du personnel*. Paris : Éditions Hommes et Techniques, 1969.
- Fisk, R.S., (1957). The task of educational administration, in R.F. Campbell, R.F. Gregg (Eds.) : *Administrative behavior in education* (pp. 201-227). New York : Harper and Row.
- French, W. (1970). *The personnel management process*. Boston : Houghton.
- Griffiths, D.E., Clark, D.L., Wynn, D.R., Iannacone, L., (1962). *Organizing schools for effective education*. Danville, Ill. : Printers and Publishers Inc.

- Gross, N., Urwick, L., (1937). *Papers on the science of administration*. New York : Institute of Public Administration.
- Guest, R.H., (1962). *Organizational Change: the effect of successful leadership*. Homewood, Ill. : The Dorsey Press.
- Hunt, R.G., (1971). Role and role conflict in E.P. Hollander, R.G. Hunt (Eds.) *Current perspectives in social psychology* (pp. 279-285). New York : Oxford University Press.
- Katz, D., Kahn, R.L., (1966). *The social psychology of organizations*. New York : John Wiley and Sons Inc.
- Katz, R.L., (1970). *Management of total enterprise*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall Inc.
- McCleary, L.E., Hencley, S.P. (1965). *Secondary school administration: theoretical bases of professional practice*. New York : Dodd, Mead & Co.
- McGregor, D., (1967). *The professional manager*. New York : McGraw-Hill.
- Miller, V., (1960). Four definitions of your job, in W.J. Hack, et al., (Eds.) : *Educational administration* (1971) (pp. 233-237). Boston : Allyn & Bacon.
- Olmsted, M.S., (1959). *Sociologie des petits groupes*. Paris : Spes, 1969.
- Parsons, T. (1960). *Structure and process in modern societies*. New York : The Free Press.
- Ramseyer, J.A., Harris, L.E., Pond, M., Wakefield, H., (1955). *Factors affecting educational administration*. Columbus, Ohio : The Ohio State University.
- Reuchlin, M., (1955). Rapport et synthèse, in Centre National de la Recherche Scientifique (Ed.) : *L'analyse factorielle et ses applications* (pp. 395-407). Paris : C.N.R.S.
- Smith, D.H., (1969). A parsimonious definition of group : toward conceptual clarity and scientific utility in D.G. Dean (Ed.) : *Dynamic social psychology* (pp. 217-242). New York : Random House.
- Southern State Cooperative Program in Educational Administration (1955). *Better teaching in school administration*. Nashville : George Peabody College for Teachers.
- Stewart, Rosemary, (1967). *Managers and their jobs*. New York : Macmillan Co.
- Taylor, H.R., (1970). *Balance in small groups*. New York : Van Nostrand Reinhold Company.
- Tilles, S., (1963). Une approche du rôle du directeur par la théorie des systèmes. *Harvard business review*, 41, 1-10.