



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES**



**FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES**

Jean Labelle

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

Ph.D. (Éducation)

GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Appréciation et pratique du management de la qualité chez les directions d'écoles du Québec

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Michel St-Germain

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Manuel Crespo

Pierre Michaud

Claire Isabelle

Lorraine Savoie-Zajc

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

Appréciation et pratique du management de la qualité chez les directions d'écoles du Québec

Thèse présentée à
la Faculté des Études Supérieures et Postdoctorales de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention du grade de Docteur en Éducation (PH.D.)

Par
Jean Labelle

Ottawa, Canada, 2007
© Jean Labelle, Ottawa, Canada



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-49371-7
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-49371-7

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

REMERCIEMENTS

Cette thèse a été rédigée sous la direction de Monsieur Michel St-Germain, Ph. D., professeur à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, à qui je témoigne l'expression de ma très grande reconnaissance.

Des remerciements sincères s'adressent également aux membres du comité de thèse, soit Madame Claire Isabelle, Ph. D., Monsieur Dany Laveault, Ph. D. et Monsieur Pierre Michaud, Ph. D.

De même, l'auteur tient à exprimer sa plus vive reconnaissance à Monsieur Gaston Fréchette, coordonnateur aux affaires professionnelles de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement ainsi qu'à Monsieur Robert Morin et Monsieur Serge Morin, respectivement ex-président et président de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement.

Enfin, il importe de souligner la collaboration de Monsieur Phillippe Vézina, directeur de la formation au Mouvement québécois de la qualité de même que celle offerte par Monsieur Clermont Barnabé, Monsieur Pierre-Jean Dion, Monsieur Pierre l'Espérance, Monsieur Marc Flamand et Monsieur Jacques Sauvé qui ont agi à titre d'experts lors de la validation du questionnaire.

AVERTISSEMENTS

L'utilisation des termes génériques masculins est faite dans le seul but d'alléger le texte et ne comporte aucune discrimination.

SOMMAIRE

Depuis le début des années 90, le Québec a entrepris une réforme de son système d'éducation. À la base de cette réforme, il y a plusieurs facteurs dont celui relié au problème du mode de gestion. On affirme que le modèle bureaucratique n'arrive plus à répondre aux nouveaux impératifs et qu'il devient nécessaire d'appliquer un autre modèle de gestion aux systèmes éducatifs du Québec. À ce sujet, le discours officiel étatique gravite de plus en plus autour du modèle du management de la qualité. Cependant, après dix ans de discours, il appert que peu ou pas de recherches ont été entreprises afin de vérifier si le management de la qualité avait inspiré de nouvelles pratiques de gestion en éducation au Québec. Cette recherche tente de jeter un peu de lumière sur cette question et se donne pour objectif général de produire des données empiriques afin de mieux documenter le thème du management de la qualité en éducation au Québec.

La présente recherche s'appuie sur un cadre conceptuel dont le rôle consiste à brosser l'historique du management de la qualité et à définir ses fonctions, ses principes et ses méthodes. Outre les trois grandes phases au mouvement du management de la qualité, la revue de la littérature a permis de définir quatre fonctions au management de la qualité, huit principes, sept méthodes classiques et cinq dimensions aux cercles de qualité. Du cadre conceptuel, ont émergé, les questions spécifiques de la recherche. Ces questions visent, d'une part, à mesurer le niveau d'appréciation et de pratique du management de la qualité chez les directions d'écoles primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec et, d'autre part, à identifier certaines caractéristiques des directions d'école et des établissements scolaires où on observe des traces du management de la qualité.

Afin de répondre aux questions spécifiques de recherche, un sondage a été mené auprès des membres de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE). La méthode de l'échantillonnage stratifié a été retenue pour assurer la représentativité de l'échantillon. La collecte de données s'est effectuée par l'entremise d'un questionnaire écrit et les données ont été mesurées à l'aide d'échelles de mesure à quatre points de type Likert.

À partir des données recueillies, des analyses descriptives et inférentielles ont été réalisées. L'analyse des résultats a révélé que la majorité des directions d'établissement d'enseignement adhéraient aux principes du management de la qualité. Toutefois, il ressort de cette recherche que les méthodes classiques du management de la qualité ne sont pas encore utilisées de façon courante par les directions d'école. Il en va de même à propos de la participation des directions d'établissement d'enseignement aux cercles de qualité bien que certaines les trouvent pertinents.

Ainsi, cette recherche a contribué à mieux documenter le thème du management de la qualité en éducation au Québec. En outre, elle a offert la possibilité aux directions d'établissement d'enseignement de se situer par rapport à ce modèle de gestion. Enfin, elle a permis de soulever certaines questions afin que d'autres recherches soient entreprises au sujet du management de la qualité dans le domaine de l'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
AVERTISSEMENTS	iii
SOMMAIRE	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I — PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte global : la réforme du système éducatif du Québec	4
1.1.1 Facteurs exogènes à la réforme du système éducatif du Québec	5
1.1.2 Facteurs endogènes à la réforme du système éducatif du Québec	10
1.2 Problème de gestion des systèmes scolaires au Québec	13
1.2.1 Histoire récente de la gestion scolaire au Québec	13
1.2.2 Discours sur la gestion scolaire au Québec	17
1.3 Problème, question et objectif général de recherche	29
CHAPITRE II — CADRE CONCEPTUEL	32
2.1 Historique du management de la qualité et ses fonctions	32
2.1.1 Historique du management de la qualité	33
2.1.2 Fonctions du management de la qualité	34
2.2 Principes et méthodes du management de la qualité	36
2.2.1 Principes du management de la qualité	37
2.2.2 Méthodes classiques du management de la qualité	39
2.2.3 Cercles de qualité	42
2.3 Management de la qualité en éducation	44
2.3.1 Définitions du management de la qualité en éducation	44
2.3.2 Fonctions du management de la qualité en éducation	47
2.3.3 Conditions au management de la qualité en éducation	49
2.3.4 Limites du management de la qualité en éducation	53
2.3.5 Synthèse des dimensions du management de la qualité en éducation	56
2.4 Problème, questions et objectifs spécifiques de recherche	56

CHAPITRE III — MÉTHODOLOGIE	59
3.1 Participants	59
3.1.1 Population	59
3.1.2 Échantillonnage	60
3.1.3 Éthique	61
3.2 Méthode et instrument de mesure	62
3.2.1 Sondage	62
3.2.2 Questionnaire	63
3.2.3 Validité et fidélité du questionnaire	69
3.3 Administration du questionnaire et plan d'analyse des données	72
3.3.1 Administration du questionnaire, dépouillement et saisie des données	73
3.3.2 Analyse préliminaire des données	74
3.3.3 Plan et techniques d'analyse des données	76
CHAPITRE IV — ANALYSE DES DONNÉES	78
4.1 Description et représentativité de l'échantillon	78
4.1.1 Profil des directions d'établissement d'enseignement	79
4.1.2 Caractéristiques des établissements d'enseignement	84
4.1.3 Directions d'établissement d'enseignement, formation reçue et implantation du management de la qualité	89
4.2 Analyse des données relatives aux principes du management de la qualité	94
4.2.1 Mesures synthèses relatives aux principes du management de la qualité	95
4.2.2 Relations entre les principes du management de la qualité et les caractéristiques démographiques	101
4.2.3 Synthèse des réponses aux questions de recherche portant sur les principes du management de la qualité	102
4.3 Analyse des données relatives aux méthodes classiques du management de la qualité	105
4.3.1 Mesures synthèses relatives aux méthodes classiques du management de la qualité	105
4.3.2 Relations entre les méthodes classiques du management de la qualité et les caractéristiques démographiques	112
4.3.3 Synthèse des réponses aux questions de recherche portant sur les méthodes classiques du management de la qualité	114
4.4 Analyse des données relatives aux cercles de qualité	116
4.4.1 Mesures synthèses relatives aux cercles de qualité et au remue-ménages	116
4.4.2 Relations entre les variables portant sur les cercles de qualité et les caractéristiques démographiques	119
4.4.3 Synthèse des réponses aux questions de recherche portant sur les cercles de qualité	120
4.5 Analyses complémentaires	121

CHAPITRE V — DISCUSSION	126
5.1 Discussion des résultats relatifs aux principes du management de la qualité	126
5.1.1 Sommaire des résultats	127
5.1.2 Interprétation des résultats	128
5.2 Discussion des résultats relatifs aux méthodes classiques	133
5.2.1 Sommaire des résultats	133
5.2.2 Interprétation des résultats	134
5.3 Discussion des résultats relatifs aux cercles de qualité	139
5.3.1 Sommaire des résultats	140
5.3.2 Interprétation des résultats	140
5.4 Discussion des résultats relatifs aux caractéristiques démographiques	143
5.4.1 Sommaire des résultats	143
5.4.2 Interprétation des résultats	144
5.5 Discussion d'ordre général	145
5.5.1 Discussion générale sur les principes du management de la qualité	145
5.5.2 Discussion générale sur les méthodes classiques	147
5.5.3 Discussion générale sur les cercles de qualité	148
CONCLUSION	151
BIBLIOGRAPHIE	158
ANNEXE QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES PRINCIPES ET LES MÉTHODES CLASSIQUES DU MANAGEMENT DE LA QUALITÉ	187

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon le genre</u>	79
Tableau 2.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon l'âge</u>	80
Tableau 3.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon le niveau de scolarité</u>	80
Tableau 4.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon le domaine de spécialisation</u>	81
Tableau 5.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon le poste</u>	82
Tableau 6.	<u>Croisement des données entre le genre et l'âge de même qu'entre le poste et l'âge des directions d'établissement d'enseignement</u>	83
Tableau 7.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon la région administrative</u>	85
Tableau 8.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon l'ordre d'enseignement</u>	86
Tableau 9.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon l'ordre d'enseignement et l'effectif d'élèves</u>	87
Tableau 10.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon l'ordre d'enseignement et l'effectif du personnel enseignant</u>	87
Tableau 11.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon l'ordre d'enseignement et l'effectif de directions adjointes</u>	88
Tableau 12.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon les activités de perfectionnement suivies en management de la qualité</u>	89
Tableau 13.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon le nombre de cours suivis en management de la qualité</u>	90
Tableau 14.	<u>Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon les tentatives d'implantation du management de la qualité</u>	91

Tableau 15.	<u>Croisement des données entre le perfectionnement et les tentatives d'implantation du management de la qualité</u>	93
Tableau 16.	<u>Mesures synthèses et classement des principes du management de la qualité selon le niveau d'accord des directions d'école</u>	95
Tableau 17.	<u>Résultats du test d'hypothèses relatif aux rangs moyens des principes du management de la qualité selon le niveau d'accord</u>	96
Tableau 18.	<u>Groupement des principes du management de la qualité selon le niveau d'accord des directions d'école</u>	97
Tableau 19.	<u>Corrélations entre les variables relatives au niveau d'accord et à l'application passée des principes du management de la qualité</u>	99
Tableau 20.	<u>Corrélations entre les variables relatives au niveau d'accord et à l'application future des principes du management de la qualité</u>	100
Tableau 21.	<u>Corrélations entre les variables relatives aux caractéristiques démographiques et les scores globaux : appréciation, pratique passée et pratique future des principes du management de la qualité</u>	102
Tableau 22.	<u>Mesures synthèses et classement des méthodes classiques selon le niveau de réception d'information par la voie des méthodes classiques</u>	106
Tableau 23.	<u>Résultats du test d'hypothèses relatif aux rangs moyens des méthodes classiques selon le niveau de réception d'information</u>	107
Tableau 24.	<u>Groupement des méthodes classiques selon le niveau de réception d'information</u>	108
Tableau 25.	<u>Corrélations entre les variables relatives à la réception d'information et à la transmission d'information par la voie des méthodes classiques</u>	109
Tableau 26.	<u>Corrélations entre les variables relatives à la réception d'information et à la disponibilité des données permettant l'utilisation des méthodes classiques</u>	110
Tableau 27.	<u>Corrélations entre les variables relatives à la réception d'information et à la pertinence des méthodes classiques</u>	111
Tableau 28.	<u>Corrélations entre les variables relatives aux caractéristiques démographiques et les scores globaux: utilisation et utilité des méthodes classiques</u>	113

Tableau 29.	<u>Mesures synthèses relatives aux cercles de qualité et au remue-méninges selon le niveau de participation actuelle</u>	117
Tableau 30.	<u>Corrélations entre les variables relatives aux caractéristiques démographiques et les scores globaux : participation aux cercles de qualité et pertinence des cercles de qualité</u>	119
Tableau 31.	<u>Corrélations entre les variables relatives au niveau d'accord à l'égard des principes du management de la qualité, à la transmission d'information par la voie des méthodes classiques et à la participation actuelle aux cercles de qualité</u>	122

INTRODUCTION

Au Québec, notamment depuis le début des années 90, on assiste à des changements considérables au sein du système éducatif. Pour s'en convaincre, il suffit de penser à la réforme en cours, à la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et à la refonte des *curriculums* d'études à l'enseignement primaire et secondaire. Il va sans dire que ces changements, touchant la structure et la dynamique du système scolaire québécois, ont des incidences sur sa gestion.

En ce qui a trait à la gestion du système scolaire du Québec, d'aucuns affirment qu'il est nécessaire de changer de modèle de gestion. En effet, pour plusieurs acteurs, tels que le ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation, différentes fédérations et la Centrale des syndicats du Québec, le modèle bureaucratique, fonctionnel à l'intérieur d'un environnement stable où la centralisation est souhaitée, tend à perdre de son efficacité dans un environnement turbulent. Conséquemment, pour répondre aux nouveaux impératifs du domaine de l'éducation, les regards se tournent vers des modèles de gestion plus souples qui encouragent la participation réelle à la prise de décision de tous les intervenants.

À ce chapitre, le discours officiel étatique gravite de plus en plus autour du modèle du management de la qualité. Bien qu'issu du secteur industriel, le management de la qualité retient l'attention d'un bon nombre d'interlocuteurs oeuvrant dans le domaine de l'éducation en raison de certains de ses principes et de ses méthodes qui vont dans le sens des caractéristiques recherchées pour le nouveau modèle de gestion. On pense ici à des principes comme l'orientation client et l'approche factuelle pour la prise de décision ou à des méthodes telles que les diagrammes en arête de poisson et les diagrammes de Pareto. On pense enfin aux cercles de qualité, ces petits groupes de

travail qui permettent l'application des principes et l'utilisation des méthodes classiques du management de la qualité. Pour les protagonistes du management de la qualité, ce sont les principes et les méthodes de ce mode de gestion qui assureraient la souplesse, la collégialité, la subsidiarité et l'imputabilité à l'intérieur du système scolaire du Québec.

Cependant, après dix ans de discours, il appert que peu ou pas de recherches ont été entreprises afin de vérifier si le modèle du management de la qualité avait inspiré de nouvelles pratiques de gestion en éducation. En fait, plusieurs questions demeurent en suspens lorsqu'il est question du management de la qualité en éducation au Québec. À titre d'exemple, il semble qu'on arrive mal à répondre de manière précise à des questions telles que : combien d'établissements d'éducation québécois font l'objet d'une gestion soutenue par le management de la qualité? Qui a implanté le management de la qualité en éducation au Québec? Quelles sont les caractéristiques des directions d'écoles qui ont utilisé le management de la qualité? Comment a-t-on implanté le management de la qualité dans certaines écoles? Dans quelle mesure le management de la qualité est-il efficace et efficient pour la gestion des établissements scolaires?

Sans avoir la prétention d'épuiser la matière en ce qui a trait à l'étude du management de la qualité, la présente recherche tente néanmoins de jeter un peu de lumière sur certaines questions demeurées obscures à propos de ce modèle de gestion en éducation au Québec. Conséquemment, elle se donne pour objectif général de produire des données empiriques afin de mieux documenter le thème du management de la qualité en éducation au Québec.

Ce rapport de recherche est composé de cinq chapitres. Le premier abordera la problématique associée au système éducatif du Québec. À cette occasion, on présentera les facteurs en amont de la réforme, on posera le problème relatif à la gestion scolaire et on le traduira sous la forme d'un

problème de recherche. Le deuxième chapitre présentera le cadre conceptuel de la recherche. Pour ce faire, on brossera l'histoire du management de la qualité et on définira ses fonctions, ses principes et ses méthodes classiques. Une analyse des concepts du management de la qualité en éducation viendra préciser les notions génériques de ce mode de gestion à l'intérieur du domaine de l'éducation. Le troisième chapitre portera sur la méthodologie de recherche. On y traitera principalement de l'échantillonnage, de la méthode et de l'instrument de mesure. Puis, dans le cadre du quatrième chapitre, on procédera à l'analyse des données par l'entremise de différents tests statistiques. Enfin, le cinquième chapitre offrira au lecteur une discussion des résultats de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique permet, à partir d'une prise de conscience générale des lacunes dans un domaine de savoirs ou d'activités, d'identifier les besoins, les problèmes, les causes et les solutions possibles afin de donner à la recherche ses assises, son sens et sa portée. Partant, le présent chapitre offrira un portrait de la situation qui prévaut au sein du domaine scolaire québécois. Il comporte trois sections. Il sera d'abord question du contexte global entourant la récente réforme du système éducatif québécois. On examinera ensuite le problème de gestion des systèmes scolaires au Québec. On traduira enfin ce problème en problème de recherche.

1.1 Contexte global : la réforme du système éducatif du Québec

À l'instar de plusieurs pays étudiés par l'OCDE (1995a; 1995b; 1995d) et de certaines provinces canadiennes dont l'Alberta (1997; 1998; 1999a; 1999b), le Nouveau-Brunswick (1993) et l'Ontario (1994), le Québec a entrepris une réforme de son système d'éducation. En témoignent les documents officiels du ministère de l'Éducation (1997a; 1997b; 2000b; 2001; 2004) et la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (1998). En amont de cette réforme, il y a de nombreux facteurs. Ils ont été classés en deux catégories : les facteurs exogènes et les facteurs endogènes.

1.1.1 Facteurs exogènes à la réforme du système éducatif du Québec

Les facteurs exogènes ne sont pas inhérents au système éducatif du Québec mais l'affectent de l'extérieur. Ils sont généralement d'ordre politique, économique, social, technologique et éthique.

1.1.1.1 Facteurs exogènes d'ordre politique

Au nombre des facteurs exogènes à la réforme du système éducatif du Québec, on souligne d'abord le démantèlement de l'État-providence. Instauré durant les années 60, à la suite d'un modèle théocratique, l'État-providence avait pour objectif, selon Gauthier (2002), de permettre à la bourgeoisie francophone québécoise d'accéder aux leviers politiques et économiques. Toutefois, comme il s'agissait de la gestion d'institutions publiques, Dupuis (1995) signale que l'État-providence devait aussi refléter les valeurs d'égalité et de solidarité associées à la social-démocratie en servant de contrepoids aux normes liées au libéralisme classique. Ainsi, pour le gouvernement du Québec (1993), Noël (1996) et Pettigrew (1992), l'État-providence a mené au gigantisme bureaucratique, à l'hégémonie des technocrates et à des niveaux d'endettement public très élevés. Cela a incité plusieurs individus à placer leur confiance dans le néolibéralisme.

Cependant, d'autres demeurent prudents avant de choisir la privatisation. En effet, pour Berthelot (2000), il existe une profonde ambiguïté au sujet du démantèlement de l'État-providence. D'après lui, même si les tenants de la social-démocratie sont également prêts à mettre en veilleuse l'option de l'État-providence, ils s'orientent toutefois vers un projet démocratique qui traduit la volonté des citoyens de construire des institutions communes, laïques et plus égalitaires. Comme le mentionne Bourque (1996), les partisans de la social-démocratie ne désirent pas évincer l'État pour la seule raison qu'il constitue une entrave à la libre entreprise.

Par ailleurs, afin d'arriver à réduire le rôle de l'État-providence, Pagé (1997) observe qu'on se tourne de plus en plus vers la décentralisation comme mécanisme de coordination de la prise de décision. Il faut bien noter ici les distinctions qu'apportent Akoun et Ansart (1999), Koontz et O'Donnell (1980), Mintzberg (1982) et Montesinos et Saint-Louis (2002) entre les concepts de décentralisation, de déconcentration et de dévolution. Bien que la décentralisation s'avère très efficace dans certaines circonstances, Dutrisac (1995) et Pettigrew (1997) indiquent que le transfert des pouvoirs et des responsabilités du centre vers les périphéries n'est pas toujours la panacée à tous les maux. En effet, un transfert des responsabilités et du pouvoir de décision allège sans contredire l'État, mais devient rapidement un fardeau pour le niveau régional ou local si ces transferts ne sont pas suivis d'un transfert de ressources.

Le phénomène du démantèlement de l'État-providence par le mécanisme de la décentralisation comme cause de la réforme scolaire n'est pas propre au Québec. On le retrouve également dans plusieurs pays occidentaux et il a fait l'objet d'études notamment par Payeur (1993) et l'UNESCO (1995; 1999a; 1999d).

1.1.1.2 Facteurs exogènes d'ordre économique

Plusieurs auteurs considèrent que le facteur économique constitue une cause majeure de la réforme du système éducatif du Québec. Attali et Guillaume (1990), Latouche (2001), l'OCDE (2000a; 2001), Ramonet (1996) et Rifkin (1995) affirment qu'en raison de la mondialisation des marchés, il devient difficile pour un État de réguler son économie. Breton (1994) et l'UNESCO (1997; 1999c) expliquent que la déréglementation des marchés financiers, la mobilité de la main-d'oeuvre et l'exploitation à grande échelle des matières premières par des entreprises qui déménagent

en fonction des économies anticipées sur les facteurs de production engendrent de l'instabilité et exercent d'énormes pressions pour que les services publics, dont l'éducation, s'adaptent et se soumettent aux accords sur la libéralisation des échanges. Cette relation de l'éducation à l'économique est dénoncée principalement par Petrella (1996; 1997; 2000).

Ainsi, selon l'Institut de la statistique du Québec (1999) et Baby (1999), le système d'éducation du Québec n'échappe pas actuellement aux conséquences de la mondialisation. Cette dernière, conjuguée avec le néolibéralisme, force le système d'éducation québécois à se réformer en assouplissant ses structures et ses modes de gestion pour contrer l'instabilité économique. Il en résulte souvent que l'établissement d'enseignement doit se privatiser pour obtenir du financement.

1.1.1.3 Facteurs exogènes d'ordre technologique

Selon Carré, Aubert, Bouchard, Descôteaux et Jutra (1996), le Conseil de la science et de la technologie (1998), le gouvernement du Canada (2001), Industrie Canada (1999), le ministère de l'Éducation (1996a; 1999; 2000a), le ministère de l'Industrie, du Commerce de la Science et de la Technologie (1998), Moreau (1994), l'OCDE (1996; 2000b) et l'UNESCO (1998), on assiste au Québec et ailleurs, depuis 1994, à une véritable révolution à propos de la technologie, de la bureautique et plus spécifiquement des technologies d'information et des communications appliquées à l'enseignement. Déjà à cette époque, Allard (1996), Berthelot (1995), le Conseil supérieur de l'éducation (1994) et Lacroix (1996) soulignaient certaines lacunes du système éducatif en matière d'informatique. Ils relataient l'insuffisance et la désuétude du matériel informatique, les carences dans la formation des maîtres et l'absence de l'alphabétisation informatique des élèves dans la formation de base.

Dès lors, en renforcement au plan d'action sur les technologies de l'information et de la communication du ministère de l'Éducation (1996e), le Conseil supérieur de l'éducation (2000) recommande que le Québec se dote d'une politique sur l'intégration des technologies nouvelles en éducation. Il demande au ministère de l'Éducation de développer des contenus multimédias de qualité, d'offrir de la formation et d'encourager la recherche sur les technologies en éducation.

Toutefois, au dire de De Rosnay (1996), De Selys (1998), Healy (1998), Pouts-Lajus et Richer-Magnier (1998), Puimatto (1996) et Rivière (1998), même si notre système éducatif privilégie actuellement l'enseignement des compétences et l'utilisation des nouvelles technologies de communication, il y a lieu de chercher un équilibre entre savoir, savoir-être et savoir-faire. Qui plus est, pour adopter le vocabulaire propre au ministère de l'Éducation (2004), non seulement y a-t-il lieu de chercher un équilibre entre la triple mission de l'école, soit celle d'instruire, de socialiser et de qualifier, mais il y aurait lieu également de s'interroger sur la visée de cette mission.

1.1.1.4 Facteurs exogènes d'ordre social

Du côté social, Langlois (1990) constate que le Québec enregistre actuellement une augmentation du taux de pauvreté. Il fait ressortir que l'accès à l'éducation et à la scolarisation constitue un déterminant de cette pauvreté. Pour lui, même si à partir des années 60 le Québec a modernisé son système d'éducation et que les progrès nous ont permis de rejoindre le Canada et les pays développés, il n'en demeure pas moins que les efforts consentis ont connu un ralentissement à partir des années 70. Cet auteur enjoint donc les autorités politiques à développer une meilleure intégration des élèves en difficulté et des élèves handicapés et à mettre fin à l'élitisme qui se traduit par la performance individuelle.

Toujours dans la même veine, le Bureau du sommet du Québec et de la jeunesse (1999) et le Conseil permanent de la jeunesse (2000) observent une participation croissante des étudiants sur le marché du travail. Cela favorise le décrochage et des taux de réussite académique moins élevés.

Par ailleurs, outre le fait que le gouvernement du Québec (2000), le ministère de la Santé et des Services sociaux (1991; 1995; 1996) et l'Université du Québec à Montréal (1997a; 1997b; 1999) abordent la question du vieillissement de la population, Dumont, Langlois et Martin (1995) s'attardent au divorce et à l'éclatement de la famille. Pour eux, ces problèmes sociaux viennent changer le tissu social au Québec et exigent que le système scolaire s'ajuste à ces nouvelles réalités faisant désormais partie de la vie quotidienne d'une forte proportion de ses membres. De plus, comme le rapporte Michaud (2002), le vieillissement de la population et la dénatalité conditionnent l'immigration. Celle-ci transforme la société québécoise qui devient de plus en plus cosmopolite. Cela commande enfin une adaptation du système éducatif afin de prendre en considération le nouveau complexe de valeurs.

1.1.1.5 Facteurs exogènes d'ordre éthique

La transformation des enjeux démocratiques en éducation fut étudiée par Corriveau et St-Germain (1997), Moisset et Brunet (1997), Toussaint et Fortin (1997) et Toussaint et Laurin (1999). Pour ces auteurs, le Québec passe graduellement d'une éthique humaniste à une éthique utilitariste. En éducation, cela se traduit par le passage de la conception humaniste à la conception instrumentaliste. Ce changement des valeurs liées à la solidarité au profit de l'individualisme est aussi analysé par Elshtain (1993), Fukuyama (1992), Jacques (1991), Létourneau (1993), Pinard (1994), Renaut (1989), Tessier (1994) et Thériault (1996).

En outre, suivant Junius et Rousseau (2002), à voir l'écart grandissant entre riches et démunis, le nombre croissant d'exclus, les revendications salariales de certains groupes privilégiés, on peut se demander si la solidarité existe encore au Québec, même s'il est encourageant de noter de nouvelles valeurs dans les domaines de l'éthique, de la pensée, de la culture et des arts. Ainsi, devant ce que les postmodernistes tels que Boisvert (1997), Boje, Gephart et Thatchenkery (1996), Bouchikhi et Audet (1993), Giddens (1994), Lipovetski (1983) et Lyotard (1988) appellent la chute des grandes idéologies, devant le flou qui caractérise le projet social actuel et devant l'amalgame hétéroclite de valeurs, le système d'éducation du Québec ne serait plus en interaction avec le politique, le social et l'éthique humaniste, mais avec l'économique et ce que Métayer (2002) appelle la technoscience.

1.1.2 Facteurs endogènes à la réforme du système éducatif du Québec

Outre les facteurs exogènes susmentionnés, des facteurs intrinsèques au système éducatif sont également à l'origine de la réforme du système éducatif du Québec. Par exemple, le ministère de l'Éducation (1992a; 1993) identifie quatre problèmes de fond au système éducatif. Il s'agit de l'acquisition des connaissances de base, de la capacité de l'école de susciter l'intérêt des jeunes, de la visée de la formation et du mode de gestion.

De plus, la réforme serait le corollaire d'un taux d'échec alarmant au secteur des jeunes et des adultes. En effet, selon les chiffres du ministère de l'Éducation (1996-2004), la proportion d'une cohorte qui sort sans diplôme du secondaire oscille entre 32,2 p. cent et 34,2 p. cent, depuis 1993.

Enfin, à l'occasion des États généraux sur l'éducation, le ministère de l'Éducation (1996b; 1996c; 1996d) a relaté plusieurs dysfonctions inhérentes au système éducatif du Québec. Ces facteurs endogènes sont exposés brièvement à l'intérieur des cinq prochaines sous-sections.

1.1.2.1 Facteurs endogènes liés à la mission, à l'accessibilité et à la réussite éducative

Au sujet de la mission éducative, le ministère de l'Éducation (1996b) signale que plusieurs citoyens reprochent à l'école de ne pas garantir la qualité des apprentissages de base, particulièrement en langue maternelle, en langue seconde et en mathématiques. Ils reprochent également à l'école de fournir un bagage culturel pauvre.

En ce qui concerne l'accessibilité et la réussite des études, il souligne des disparités importantes en matière d'accès aux études et de réussite. Ces disparités s'observent notamment selon la région, le milieu socio-économique, le genre et la langue maternelle.

1.1.2.2 Facteurs endogènes liés aux *curriculum*s d'études et à la dynamique pédagogique

À propos des *curriculum*s d'études, le ministère de l'Éducation (1996b) convient que la vision relativement à l'importance des objectifs de chacune des matières et de leur complémentarité est nébuleuse. Il considère que les *curriculum*s d'études sont surchargés et qu'ils ne laissent plus un espace décent à toutes les disciplines.

De plus, il met en évidence l'obsolescence des méthodes d'apprentissage et d'enseignement. Il souligne le manque de motivation chez les élèves et chez les enseignants ainsi que le manque d'intérêt envers les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

1.1.2.3 Facteurs endogènes liés à la formation professionnelle, technique et continue

Le ministère de l'Éducation (1996b) mentionne qu'il est difficile d'accéder à la formation professionnelle. Il relève la quasi-absence de diversification des voies qui mènent à la formation professionnelle et il soutient que la formation professionnelle n'est pas assez qualifiante.

À l'égard de la formation continue, le ministère déplore que la formation générale en éducation des adultes au secondaire sert souvent de voie d'évitement aux jeunes qui veulent contourner les exigences de la formation initiale. De même, il semble que la formation continue des adultes tend à n'être qu'un outil d'adaptation de la main-d'oeuvre aux nouvelles technologies.

1.1.2.4 Facteurs endogènes liés au partage des pouvoirs et des responsabilités

En ce qui a trait au partage des pouvoirs et des responsabilités, le ministère de l'Éducation (1996b) rapporte qu'un bon nombre de partenaires est insatisfait du mode de fonctionnement du système d'éducation. Les parents se disent mal informés et sans recours devant des décisions arbitraires. Les enseignants se plaignent d'être ignorés des décideurs et d'un manque de reconnaissance de leur profession. Les gestionnaires s'estiment déresponsabilisés et sous utilisés.

1.1.2.5 Facteurs endogènes liés au financement, à l'enseignement privé et à la confessionnalité

Au regard du financement, le ministère de l'Éducation (1996b) souligne que les coupures en éducation doivent cesser. Par ailleurs, il considère que la taille du ministère de l'Éducation est trop importante et que l'école n'a pas assez de responsabilité en matière de gestion.

Au sujet de l'enseignement privé, il note que plusieurs citoyens s'interrogent sur la pertinence de le subventionner. Ils s'indignent de la concurrence déloyale que l'enseignement privé mène au secteur public par la sélection des élèves.

Enfin, d'après le ministère de l'Éducation (1996b), les opinions sont partagées en ce qui a trait à la question confessionnelle. Les tenants de la laïcisation considèrent que le confessionnalisme entraîne un morcellement du système éducatif, alors que les tenants du confessionnalisme invoquent

que l'école doit s'occuper du développement intégral des enfants, c'est-à-dire non seulement de l'aspect cognitif, mais aussi du développement spirituel, moral et religieux.

Conséquemment, même si chacun des facteurs susdits mérite une attention particulière de la part des chercheurs, on retient le problème de la gestion des systèmes éducatifs dans le cadre de cette recherche. Deux raisons majeures militent en faveur de ce choix. Premièrement, il semble que le problème de gestion du système d'éducation soit récurrent au Québec. En fait, le Conseil supérieur de l'éducation (1998) avance que les courants de pensée administratifs des années 70 et 80 n'ont pas réussi à répondre aux besoins des milieux éducatifs du Québec. Deuxièmement, certains acteurs du domaine scolaire québécois accordent beaucoup d'importance aux conséquences déplorables du modèle de gestion actuel en éducation, le modèle bureaucratique.

1.2 Problème de gestion des systèmes scolaires au Québec

La présente section porte sur le problème de gestion des systèmes scolaires au Québec. Afin de mieux le cerner, on subdivisera cette section en deux sous-sections. La première servira à présenter l'histoire récente de la gestion scolaire au Québec. La deuxième exposera le discours actuel des principaux intervenants du domaine éducationnel québécois au sujet du problème de gestion scolaire.

1.2.1 Histoire récente de la gestion scolaire au Québec

Quelques auteurs dont Audet (1971a; 1971b), le Conseil supérieur de l'éducation (1998), Després-Poirier (1999), Lemieux (1995; 1999) et le ministère de l'Éducation (1989), ont posé les jalons de l'histoire contemporaine de la gestion scolaire au Québec. Six grands événements viennent marquer la période débutant en 1960 et se poursuivant jusqu'à nos jours.

Dans un premier temps, ces auteurs soulignent qu'à la suite du rapport Parent (1963), le vif engouement pour la psychologie de Rogers (1965; 1983) et la gestion non directive en éducation qui en découlait, marquaient officiellement le passage d'une école sévère à une école bourdonnante où la frontière entre le jeu et le travail n'était plus étanche. Toutefois, l'expression "École milieu de vie" qui représentait le courant de l'époque, ne fit pas l'unanimité. Pour le Conseil supérieur de l'éducation (1998), une des lacunes majeures de ce courant consistait à privilégier le principe d'économies d'échelle plutôt qu'une gestion démocratique pour une véritable communauté éducative.

Puis, a suivi la "Direction Participative par Objectifs (DPO)", un courant américain avancé par Drucker (1974). La DPO a inspiré beaucoup d'efforts pour mettre en place, dans le domaine de l'éducation, un climat institutionnel surmontant l'isolement. Entre 1977 et 1980, à la suite de la parution du "Livre vert" (Ministère de l'Éducation, 1977) et de "L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action" (Ministère de l'Éducation, 1979), une convergence s'est établie entre cette approche organisationnelle et le principe d'un projet éducatif. Paradoxalement, le Conseil supérieur de l'éducation (1998) et Éthier (1989) signalent qu'une partie des difficultés rencontrées à propos de l'émergence du projet éducatif est venue justement des exigences administratives extrêmement lourdes engendrées par la DPO.

Voilà pourquoi, dans un troisième temps, le ministère de l'Éducation (1982) a rendu public "L'école québécoise, une école communautaire et responsable" qui visait à réformer les structures pour répondre adéquatement aux besoins et aux attentes de la population. Cependant, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1998), cette démarche ministérielle n'a pas eu le succès attendu, car trop d'obstacles restaient encore à surmonter au sujet de la culture bureaucratique et du climat de méfiance qui en résulte.

À la suite de la gestion non directive, de la DPO et de la réforme structurelle des années 80, Barnabé (1997; 2002) souligne que deux courants administratifs américains ont inspiré la réflexion et les actions en matière de gestion scolaire au Québec. Il s'agit de la théorie Z de Ouchi (1982) et de la vague de l'excellence avancée par Peters et Waterman (1983) et par Peters et Austin (1985). Alors que la théorie Z mettait en évidence le souci de qualité animant toute la gestion du système japonais, la vague de l'excellence dégagait les concepts de leadership baladeur, de mobilisation des ressources, de l'importance de l'innovation et de la nécessité d'axer la mission et les actions de l'organisation sur le client.

Ces deux courants administratifs ont fait que la réflexion s'est poursuivie au Québec du côté de la qualité de l'éducation avec le Comité des États généraux sur la qualité de l'éducation (1985; 1986). À cette occasion, le Conseil supérieur de l'éducation (1987) a suggéré un renversement de perspectives en faisant graviter l'ensemble du système éducatif autour de l'établissement et de sa propre dynamique interne. En outre, le ministère de l'Éducation (1992a; 1993) a élaboré un plan d'action et un document d'orientation au sein desquels on traite de la qualité de l'éducation ainsi que de l'allègement des règles administratives. Enfin, dans son rapport "La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle", le Conseil supérieur de l'éducation (1993b) se réjouit qu'on parle de plus en plus, en éducation, de qualité totale et d'approche-client.

Toutes ces tentatives visant à démocratiser le système d'éducation, à assouplir ses structures et à rechercher un modèle de gestion axé sur la qualité ont conduit, en 1995-1996, aux États généraux sur l'éducation. Parmi les problèmes soulevés, deux ont attiré davantage l'attention du gouvernement. Il s'agit de la restructuration des *curriculum*s d'études et de la redistribution des pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté. Cela s'est traduit par un "Plan d'action

ministériel” (Ministère de l'Éducation, 1997b), une “Réforme du *curriculum*” (Ministère de l'Éducation : Rapport Corbo, 1994; Ministère de l'Éducation : Rapport Inchauspé, 1997), un “Énoncé de politique éducative” (Ministère de l'Éducation, 1997a) et par la “Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique” (Gouvernement du Québec, 1998).

En fait, la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998), fut un des instruments majeurs utilisés par l'État pour démocratiser le système d'éducation et encourager la recherche d'un autre modèle de gestion. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation (1998) indique que ce ne sont pas tous les modes d'organisation qui permettent l'émergence d'une authentique communauté éducative. Pour le Conseil (1998), les traits organisationnels typiques d'une école communautaire éducative sont : un leadership mobilisateur et coopératif, une gestion démocratique, un travail d'équipe, des structures de participation et un paradigme commun où les relations entre les individus se tissent en fonction d'un nous collectif. En contrepartie à une gestion démocratique, le Conseil supérieur de l'éducation (1999b) recommande de développer une culture d'évaluation institutionnelle.

En somme, à partir de ce bref historique, il est possible de constater que différentes tentatives ont vu le jour afin de répondre aux besoins des acteurs du système scolaire québécois en matière de gestion. Cependant, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1998), ni la gestion non directive, ni la DPO, ni la réforme structurelle des années 80 ont produit les résultats escomptés quant à la démocratisation et à l'assouplissement de la gestion des systèmes scolaires québécois. Voilà pourquoi la Loi sur l'instruction publique est venue encadrer juridiquement la réflexion sur la démocratisation du système éducatif québécois. Cette réflexion se poursuit actuellement du côté de la qualité de l'éducation au Québec et d'un modèle de gestion pouvant tenir compte de cette qualité.

1.2.2 Discours sur la gestion scolaire au Québec

L'avènement des États généraux sur l'éducation en 1996 a été l'occasion pour de nombreux intervenants du système éducatif du Québec de faire entendre leurs besoins, leurs récriminations et leurs recommandations en matière d'administration éducationnelle. Dans le cadre de cette sous-section, on exposera le discours des principaux intervenants des milieux éducatifs du Québec au sujet du problème de gestion des systèmes scolaires du Québec. Comme chacun de ces intervenants occupe un rôle ou une position différente au sein de la structure du système éducatif, on exposera tour à tour leurs perceptions à l'égard du problème de la gestion scolaire. Cette partie présentera la vision du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation, de la Centrale des syndicats du Québec, de la Fédération des commissions scolaires du Québec, de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement, de la Fédération des parents du Québec et de la presse écrite.

1.2.2.1 Ministère de l'Éducation (MEQ)

Créé en 1964, le ministère de l'Éducation a pour mission de s'assurer que les Québécoises et les Québécois ont accès à des services éducatifs de qualité. Ces services doivent s'inscrire dans un environnement d'apprentissage qui permette aux Québécoises et aux Québécois de développer pleinement leurs compétences et d'exploiter leur potentiel tout au long de leur vie.

Or, selon le MEQ (1993; 1997b), l'école, loin d'être un milieu de vie satisfaisant, est perçue comme un moule rigide. Le système est trop rigide dans ses structures, ses processus et ses normes. Il est lourd et lent à réagir parce qu'il est technocratique, très hiérarchique et bureaucratisé. Pour le ministère de l'Éducation (1996c), de nombreuses personnes soulignent la nécessité de revoir les

modèles traditionnels de prise de décision pour faire place à une élaboration conjointe et collective des projets et à une gestion participative. Il propose de donner une véritable marge de manoeuvre aux établissements scolaires, tout en les rendant imputables (Ministère de l'Éducation, 1996b).

Par ailleurs, dans son plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, le ministère de l'Éducation (1997b) avance sept grandes lignes d'action. Il s'agit d'intervenir dès la petite enfance, d'enseigner les matières essentielles, de donner plus d'autonomie à l'école, de soutenir l'école montréalaise, d'intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique, de consolider et rationaliser l'enseignement supérieur et enfin de donner un meilleur accès à la formation continue. Au sujet de la plus grande autonomie à accorder à l'école, le MEQ propose cinq actions et des moyens pour y arriver. Premièrement, il suggère que l'école puisse prendre des décisions et les appliquer tant sur le plan pédagogique qu'administratif et budgétaire. Deuxièmement, il prévoit orienter l'organisation du travail dans le sens d'une gestion collégiale de l'école. Troisièmement, il exige de la part du personnel de direction, un leadership pédagogique plus affirmé, de solides bases en administration et des qualités axées sur le dialogue et la transparence. Quatrièmement, il désire faire appel à l'expertise pédagogique pour la répartition concrète du travail au sein de l'équipe enseignante. Cinquièmement, il se propose de réaménager les structures en diminuant le nombre de commissions scolaires.

Enfin, lors d'un énoncé de politique éducative, le ministère de l'Éducation (1997a) souhaite mettre l'organisation scolaire au service des élèves afin que le virage, consistant à passer de l'accès au succès du plus grand nombre, se réalise. Le ministère donne son appui à la décentralisation et désire doter le système de l'éducation d'une organisation du travail plus souple, susceptible de permettre une utilisation optimale des ressources.

1.2.2.2 Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)

L'actuelle réforme des structures, de la dynamique et des modes de gestion du système éducatif n'a pas seulement été orientée par le ministère de l'Éducation. Le Conseil supérieur de l'éducation en a aussi balisé le terrain. Créé lui aussi en 1964, le Conseil a pour mission de conseiller l'État et de faire le pont entre la population québécoise et le gouvernement sur tout ce qui concerne l'éducation, de la petite enfance à l'âge adulte. Aussi, en raison de sa responsabilité éducative, le Conseil a publié de nombreux rapports sur l'état et les besoins de l'éducation ainsi que plusieurs avis.

Dès 1987, le Conseil supérieur de l'éducation (1987) suggérait de miser sur la dynamique de l'établissement afin d'améliorer la qualité de l'éducation. La proposition d'alors du Conseil d'opérer un renversement des perspectives en faisant graviter l'ensemble du système autour de l'établissement et de sa propre dynamique interne était appuyée par plusieurs études dont celles de Goodlad (1984), Hawley (1984), Reid, Hopkins et Holly (1987), Reynolds (1985) et Rutter (1979).

Puis, dans le rapport "La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle", le Conseil supérieur de l'éducation (1993b) dresse un bilan plutôt sévère de la gestion en éducation et du modèle qui l'inspire, à tous les paliers de la structure et à tous les ordres d'enseignement. Il met en lumière de nombreuses lacunes dont un processus de gestion atrophié, un cadre d'exercice contraignant, un arrimage difficile entre les diverses composantes de la structure, une difficulté d'assurer l'efficacité et une centralisation excessive. Toutefois, le CSÉ félicite la volonté d'améliorer les pratiques d'encadrement manifestée par le discours étatique officiel. Il approuve le fait qu'en éducation, on parle de plus en plus de décentralisation, de concertation, de qualité totale, d'approche-client, de rapprochement des services, d'imputabilité, de subsidiarité, de reddition de comptes et d'évaluation institutionnelle. Cette volonté de changer de modèle de gestion en éducation et de rechercher un

modèle de gestion axé sur la qualité n'a pas cessé de préoccuper le Conseil qui est revenu régulièrement à la charge dans de nombreux rapports et avis (Conseil supérieur de l'éducation, 1993a; 1995a; 1995b; 1996; 1998; 1999a; 1999b).

1.2.2.3 Centrale des syndicats du Québec (CEQ; CSQ)¹

La Centrale des syndicats du Québec a pour mission première de représenter et de défendre les intérêts de ses membres. La centrale prend régulièrement position en matière d'éducation au Québec, notamment en matière de gestion des relations de travail. Le discours tenu par la Centrale regroupe les opinions qui lui sont propres et celles véhiculées par quatre fédérations. Il s'agit de la Fédération des enseignantes et des enseignants de commissions scolaires (FECS), de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE), de la Fédération du personnel de soutien (FPS) et de la Fédération du personnel de soutien scolaire (FPSS).

Lors des États généraux sur l'éducation, la Centrale de l'enseignement du Québec a déposé un mémoire permettant de dégager un nouvel horizon démocratique pour l'éducation québécoise. À l'intérieur de son mémoire, la CEQ (1995a) constate que le Québec d'aujourd'hui est fort différent de celui des années soixante et que cette situation n'est pas sans conséquence sur l'organisation de l'école. Pour la CEQ, tout le système d'éducation doit s'adapter à cette nouvelle conjoncture.

Toutefois, la Centrale de l'enseignement du Québec (1995b) s'interroge au sujet du mécanisme de décentralisation en éducation. Payeur (1993; 1995) observe que la décentralisation est à la mode dans plusieurs pays et serait la solution à une bureaucratisation devenue étouffante, à la

¹ Le 28 juin 2000 la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) fut renommé la Centrale des syndicats du Québec (Berthelot, 2003).

faible autonomie laissée au personnel, au travail taylorisé et à une gestion technocratique. Or, pour cet auteur, ni la centralisation, ni la décentralisation ne constituent des fins en soi. L'une et l'autre doivent être utilisées pour favoriser la participation démocratique, promouvoir l'égalité des chances et assurer la qualité du service éducatif. À cet égard, la CEQ rappelle l'importance des encadrements centraux pour éviter une différenciation sociale inégalitaire et assurer une cohérence de l'ensemble. Pour la CEQ, c'est seulement dans un tel cadre que la redéfinition de la gestion éducative peut passer par une plus grande autonomie des établissements. Ce point de vue de la centrale est repris par Baby (1994; 1995), Bélanger (1993), Gagnon (1995), Harvey (1999), Lessard (1993) et Pagé (1997) qui ont écrit dans les périodiques "Options CEQ" et "Nouvelles CEQ".

1.2.2.4 Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)

La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec a été créée en 1947 et a conservé cette appellation jusqu'en juin 1991. À cette date, sa position favorable à la création de commissions scolaires linguistiques l'incitera à adopter le nom de Fédération des commissions scolaires du Québec. La FCSQ est un organisme privé qui regroupe la presque totalité des commissions scolaires du Québec. Elle a pour mission de contribuer à promouvoir l'éducation et défendre les intérêts des commissions scolaires. La FCSQ est donc une intervenante provinciale des paliers régionaux pour tout ce qui concerne l'éducation au Québec.

À l'instar de plusieurs voix qui s'élèvent au Québec, la FCSQ (1995) déplore les ratés de l'école et croit que le système scolaire a des redressements à opérer. La FCSQ fait remarquer qu'en 1960, la situation du temps et les objectifs de l'enseignement fixés par le rapport Parent, commandaient d'engager le système dans la voie de la centralisation. Toutefois, 30 ans plus tard, le

modèle a besoin d'être repensé en fonction d'un tout autre contexte. Pour la FCSQ, non seulement la conjoncture actuelle semble propice à un changement de modèle, mais il devient urgent de contrer les effets dévastateurs de cette centralisation excessive des leviers de commande dans le haut de la pyramide laissant peu de marge de manoeuvre à la base pour répondre adéquatement aux besoins particuliers des élèves. La FCSQ (1993b; 1993c) et Roy (1994) proposent de renforcer le pouvoir local au scolaire et de simplifier l'appareil administratif.

À ce propos, Dolbec (1996) affirme que la troisième orientation du plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation consiste justement à donner plus de marge de manoeuvre et une gestion collégiale à l'école. En outre, selon Beaulac (2000) et Dolbec (1998a; 1998b; 1999), la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique vient également encadrer une gestion qui doit se faire dans un esprit de partenariat entre la direction, les membres des personnels enseignant, professionnel et de soutien ainsi que les parents.

Enfin, à l'égard du mode de gestion qui pourrait s'appliquer à l'éducation, la FCSQ (1993a) a déjà offert une session de formation à ses gestionnaires. Cette formation portait sur la gestion de la qualité totale des services à offrir à la clientèle d'une organisation scolaire.

1.2.2.5 Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE)

La Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement est le principal organisme professionnel représentant les directeurs et les directrices d'établissement au Québec. Elle est incorporée depuis 1962 en vertu de la Loi sur les syndicats professionnels. La FQDE est un organisme national regroupant 27 associations de directions d'écoles du primaire et du secondaire sur l'ensemble du territoire du Québec, à l'exception de l'Association des directeurs et

directrices d'établissement de Montréal (ADEM) et de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE). La mission de la FQDE consiste à défendre les droits des directeurs, directrices, directeurs-adjoints, directrices-adjointes d'établissement d'enseignement sans oublier de promouvoir l'excellence dans la direction des établissements d'enseignement au Québec. La FQDE (1996; 1997; 1999) a publié des mémoires, des avis et des actes de colloques qui présentent son discours au sujet de la gestion scolaire. En outre, il est possible de relever certaines traces de l'opinion des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement du Québec à l'intérieur du périodique "Le point en administration scolaire".

D'abord, Morin, président de la FQDE, dans Sauvé (1998b), affirme que la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique ramène la décision là où est l'action. Pour Morin, cette loi donne aux écoles le pouvoir décisionnel sur les choix qui touchent autant à sa gestion interne qu'à l'enseignement lui-même. Toujours selon Morin, avec cette loi, le directeur devient un rassembleur et il doit être capable de travailler avec ses membres, non pas pour les diriger, mais pour les accompagner. Cette position est renforcée par Boucher (1998), Gagnon (1998) et Sirois (2000).

À l'instar de Morin, dans un article de Côté (2000), trois directions d'école témoignent de leur expérience au sujet de la mise en oeuvre de la réforme au sein de leur établissement. Pour Aitken, directeur de l'école primaire de Sainte-Foy, le directeur est un membre d'une équipe école qui partage tous les aspects du leadership. Pour Letendre, directrice de l'école Sylvestre, il faut donner à tous la possibilité de travailler en équipe afin d'initier les changements qu'engendre la réforme. Pour Côté, directeur de l'école Saint-Romuald, même si le directeur assure toujours un certain leadership, avec la réforme, c'est le groupe qui marque le pas. On retrouve le même discours chez Robillard (1999).

Puis, à propos des compétences nécessaires pour assumer les nouvelles responsabilités soulignées, Émery, président de l'Association des directeurs et directrices d'établissement de Montréal (ADEM), affirme, dans Sauvé (1998a), que les directions d'établissement ont déjà certaines compétences naturelles ou acquises comme l'administration ou l'animation puisque cela faisait partie de leur tâche. Ce qui est nouveau toutefois, c'est la façon de le faire, c'est-à-dire en équipe. Ce point de vue est partagé par Reny (1998).

Enfin, quelques articles touchent les fonctions des directions d' cole au sujet de l'évaluation institutionnelle. Par exemple, dans Rioux (1999), Ouellet, directrice de l' cole Yves Prévost, affirme que les directions d' cole doivent mobiliser tous les intervenants autour d'une vision commune, bâtir un climat de confiance et s'engager dans des pratiques d'évaluation. De même, McNeil, directeur de l' cole secondaire Roger-Comptois, identifie quatre éléments à considérer dans une démarche d'évaluation institutionnelle. Premièrement, l'évaluation doit partir du vécu de l' cole. Deuxièmement, elle doit évaluer tous les secteurs d'activité. Troisièmement, elle doit reposer sur une adhésion réelle de tous les partenaires et être motivée par une perspective d'amélioration des services et non de contrôle. Quatrièmement, il vaut mieux évaluer peu, mais le faire mieux. L'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE, 1999) et Letarte (1999) abondent dans ce sens.

1.2.2.6 Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)

La Fédération des comités de parents du Québec a été cr e e en 1974 pour soutenir la participation parentale au sein du réseau scolaire public québécois, primaire et secondaire. La FCPQ est un organisme sans but lucratif qui regroupe les parents engagés bénévolement dans la structure

scolaire. Elle est présente dans toutes les régions du Québec. La mission de l'organisme est de former et d'informer les parents, de les représenter, de défendre leurs droits et leurs intérêts ainsi que de participer au développement de l'éducation en collaboration avec les partenaires du milieu scolaire.

À la Fédération des comités de parents du Québec (1997), on dénonce le fait que les parents soient mal informés et sans recours devant des décisions arbitraires. Le président de la Fédération des comités de parents du Québec (2002c) constate aussi le manque d'importance accordée par les partenaires de l'éducation à la participation parentale durant la commission parlementaire sur le projet de loi 35 et la session du conseil des services essentiels. La Fédération des comités de parents du Québec (2002d) déplore que moins de cinq ans après s'être vanté d'avoir inversé la pyramide des pouvoirs de façon à donner à l'école les leviers nécessaires pour atteindre sa mission, on leur signifie maintenant que les consignes seront imposées ailleurs sous forme d'axes d'intervention pour assurer la réussite des élèves. La Fédération des comités de parents du Québec (2000; 2001a; 2003b) fait remarquer que les parents, premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, tiennent à un pouvoir politique qui va au-delà d'un pouvoir d'influence. Partant, la Fédération des comités de parents du Québec (2001b) se questionne sur l'état de santé de la participation parentale dans le système scolaire. Pour cette Fédération (1998), le système est trop rigide dans ses structures, ses processus et ses normes. La Fédération des comités de parents du Québec (2001b; 2002f), mentionne que plusieurs parents revendiquent un modèle de gestion favorisant la participation.

À cet égard, il convient de remarquer que les notions de participation parentale et de partenariat reviennent continuellement dans le discours de la Fédération des comités de parents du Québec. La Fédération des comités de parents du Québec (2002b) souligne que la participation parentale et le partenariat s'exercent d'abord au sein du conseil d'établissement dont la composition,

la formation, le fonctionnement, les pouvoirs et les fonctions sont définis par la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2005). Selon la Fédération des comités de parents du Québec (2001a; 2001b), la participation parentale et le partenariat se pratiquent aussi par l'entremise de l'Organisme de participation des parents. Cet organisme est également régi par la Loi de l'instruction publique. Enfin, la Fédération des comités de parents du Québec (2002a) indique que le comité de parents constitue le pivot de la participation parentale. Ce comité de parents, en lien avec le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, assure la promotion de la participation des parents, exprime leurs besoins et agit comme consultant auprès de la commission scolaire. Ainsi, pour la Fédération des comités de parents du Québec (2002f), la réforme de l'éducation apporte de nouvelles structures et un changement de culture qui font en sorte que, selon cette Fédération (2002e; 2003a), la participation des parents et le partenariat constituent plus que jamais des éléments déterminants à la réussite des élèves.

1.2.2.7 Revue de la presse écrite

À l'intérieur de cette section, on présentera les différents points de vue que l'on retrouve dans la presse francophone du Québec au sujet de la gestion du système scolaire. Une revue et quatre grands journaux ont été consultés. Il s'agit de la revue L'actualité et des quotidiens La Presse, Le Devoir, Le Droit et Le Soleil. Cette revue de la presse couvre toute une décennie, c'est-à-dire du premier janvier 1990 au 31 décembre 2000. Les articles répertoriés ont été groupés autour de quatre thèmes, soit la bureaucratie, la décentralisation, la gestion par objectifs et la gestion participative.

En ce qui a trait à la nature bureaucratique du système scolaire du Québec, Baillargeon (1994) note que nulle part les effets pervers du cercle vicieux bureaucratique dont parlait Crozier (1964) ne

sont aussi évidents qu'en éducation. Tout y est : la centralisation des décisions qui conduit au fait que ceux qui les prennent ignorent les problèmes qu'ils traitent; le développement exponentiel de règles et de normes de plus en plus arbitraires et dont la principale fonction semble être de justifier l'existence de ceux qui les promulguent; la complexité croissante de l'organisation qui interdit d'en comprendre le fonctionnement et au sein de laquelle rien n'est plus facile que d'oublier pourquoi elle a été créée. Pour Boyer (1994a; 1994b), Pettigrew (1992), Stanton (2000) et Venne (1993a; 1993b; 1993c), l'État doit rapidement remplacer sa gestion à la verticale par une gestion horizontale en adaptant ses interventions selon les besoins exprimés par le client, c'est-à-dire la région.

Par ailleurs, quelques articles portent sur le mécanisme de la décentralisation en éducation. Par exemple, Caron, Desbiens, Tremblay et Tremblay (1993a; 1993b), Martel (1994) et Proulx (1995; 1996) affirment que trente ans de centralisation ont convaincu les Québécois que les décisions prises au ministère ne peuvent s'appliquer à toutes les écoles. Le grand défaut de la centralisation c'est de traiter tout le monde de la même façon. Pour eux, connaître les enfants et établir leurs besoins et leurs goûts, cela se fait beaucoup mieux au niveau local. Une politique scolaire pensée en fonction du milieu aurait donc plus de chances d'offrir de bons résultats. Cependant, ces auteurs signalent qu'il ne faudrait pas qu'une bureaucratie locale prenne le relais de celle de Québec. En fait, on décentralise non pas pour donner plus de pouvoir à des commissaires ou à des administrateurs locaux, mais pour permettre aux enfants de mieux réussir en classe.

D'autres articles traitent de la gestion par objectifs au sein du système scolaire. En effet, pour Breton (1999), le ministre de l'Éducation doit veiller à ne pas pousser à l'extrême sa logique comptable et son mode de gestion par objectifs. Personne ne contestera qu'il faut une utilisation maximale des fonds publics. Des écoles, des cégeps et des universités ne sont cependant pas des

usines de fabrication où l'on peut prévoir avec précision la qualité des intrants, le nombre de produits qui sortiront de la chaîne d'ici trois ans et le pourcentage de rejets. En éducation, on forme des individus, pas des boîtes de conserve. Ce qui fait dire à Demers (1992) que l'école n'est pas ce qu'elle doit être. Pour lui, l'école est organisée par des administrateurs pour des administrateurs en fonction d'une gestion facile de l'établissement.

Enfin, la gestion participative occupe une place importante à travers les articles parus dans la presse. Selon Lapierre (1995) et Raymond (1992), pour réussir sa réforme et lui donner une orientation porteuse d'avenir, le ministre de l'Éducation devra, dès le départ, s'allier ceux qui sont sur la ligne de front du système, les enseignants. Piliers de l'acte éducatif, c'est autour d'eux que s'articulent les rôles des gestionnaires et des experts, dans un mouvement continu de collaboration et de support. À cette fin, Martineau (1996) propose de revoir les modèles traditionnels de prise de décision pour faire place à une élaboration conjointe et collective des projets et à une gestion participative. Cependant, pour Chouinard (2000) et Schoeb (1997), il y a des conditions *sine qua non* à la gestion participative. Elle doit être soutenue par des ressources facilitant la formation continue, l'émergence de collectifs de travail et le recours à des pratiques réflexives dans l'évaluation.

En conclusion à cette section, on remarque que la majorité des intervenants du milieu de l'éducation du Québec convient qu'il est nécessaire de changer de modèle de gestion. En effet, il semble que le modèle bureaucratique ne réponde plus aux nouveaux impératifs du domaine de l'éducation. Les intervenants recherchent actuellement un modèle de gestion collégial et responsabilisant qui pourrait tenir compte de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

1.3 Problème, question et objectif général de recherche

Lorsque l'on compare les attentes des acteurs du système éducatif québécois en matière de gestion avec les modèles proposés par les sciences administratives, on remarque de nombreuses similitudes avec le modèle du management de la qualité. En fait, pour l'OCDE (1989; 1995c; 1999) et l'UNESCO (1990; 1993; 1999b; 2000), le management de la qualité serait adéquat aux nouveaux impératifs éducationnels. Au demeurant, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1987; 1993a; 1993b; 1995a; 1995b; 1996; 1998; 1999a; 1999b), c'est tout le discours officiel étatique québécois qui s'inspire du management de la qualité depuis les années 90. Enfin, la pertinence de ce modèle de gestion pour le système éducatif québécois fut relevée par Barnabé (1995; 1997), Bonneville (1993), Chenel (1996), le Comité des États généraux sur la qualité de l'éducation (1985; 1986), Éthier (1994), Leclerc (1992; 1995; 1996) et Quirion (1994).

Toutefois, il existe peu d'implantation du modèle du management de la qualité au sein des établissements d'enseignement au Québec. En effet, Barnabé (1995; 1997) constatait qu'aucune école n'applique systématiquement le management de la qualité au Québec. Pour cet auteur, l'implantation du management de la qualité dans les écoles constitue un phénomène typiquement américain. Ce constat est confirmé par Bailly, Cabanes et Gogue (1998), Desjardins et Obara (1993), Gaziél et Warnet (1998), McPhee (1996), O'Neil (1996), Richards (1994) et le World Preferred-World's Best Suppliers (2002). De même, selon le Mouvement québécois de la qualité (2002a), à part cinq centres de formation professionnelle, il n'existe pas d'école au Québec où on applique le management de la qualité.

Il existe donc un écart entre le discours et la pratique lorsqu'il est question du management de la qualité en éducation au Québec. En effet, plusieurs auteurs préconisent l'implantation du

management de la qualité au sein des écoles, mais d'autres affirment que ce modèle de gestion n'est pas ou peu appliqué au sein des établissements d'enseignement du Québec. Cette situation est pour le moins surprenante et soulève plusieurs interrogations. Par exemple, quels sont les fondements qui permettent aux auteurs d'affirmer que le management de la qualité n'est pas vraiment utilisé au sein des écoles du Québec? Dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement ont une perception qui diffère de celle des auteurs au sujet de la pertinence du management de la qualité? Pourquoi, après dix ans de discours, les directions d'établissement d'enseignement du Québec n'appliquent pas le management de la qualité? Ou, si l'on refuse d'effectuer une généralisation hâtive, quel est le nombre de directions d'établissement d'enseignement qui applique certains aspects seulement du management de la qualité, et encore! de manière informelle?

Or, pour répondre à ces questions, il n'existe que très peu de données dans la littérature. C'est que la plupart des études traitant du management de la qualité en éducation proviennent des États-Unis et sont normatives. On pense ici aux travaux d'Arcaro (1995), de Glasser (1996; 1998) et d'autres auteurs qui seront présentés au chapitre 2. De même, au Québec, outre le fait que les fonctions et les pouvoirs du directeur d'école sont enchâssés dans la Loi sur l'instruction publique, seuls Barnabé (1987; 1997), Brassard, Brunet, Corriveau, Pépin, et Martineau (1985), Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas et Savoie-Zajc (2001), Brunet (1985), Éthier (1989), Giroux (1987), Koffi et Laurin (1998), Laurin (1977) et Marceau (1993) ont exploré le rôle du directeur d'école. Nonobstant la justesse de leurs recherches, elles laissent toutefois dans l'ombre les principes et les méthodes de gestion utilisés par le directeur d'école et ne touchent, à aucun moment, le domaine relativement nouveau du management de la qualité en éducation. En réalité, comme l'indiquent Dupont (1987) et Pelletier (1999), lorsqu'il est question de connaître les principes et les méthodes

de gestion qu'utilisent les gestionnaires en éducation, tout semble relever de l'intuition et de l'empirisme, *a fortiori* en ce qui a trait au management de la qualité.

L'absence de données empiriques au sujet de l'appréciation et de la pratique du management de la qualité chez les directions d'établissement d'enseignement au Québec constitue un réel problème de recherche. En effet, faute de données, on ne peut conclure objectivement, d'une part, que les directions d'école souscrivent ou ne souscrivent pas à ce modèle de gestion et, d'autre part, qu'elles pratiquent ou ne pratiquent pas certains aspects du management de la qualité dans le cadre de leur fonction.

Dès lors, afin de produire de l'information factuelle au sujet de l'appréciation et de la pratique du management de la qualité chez les directions d'établissement d'enseignement du Québec, on pose la question générale de recherche suivante : dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement du Québec adhèrent-elles au modèle du management de la qualité et l'utilisent-elles dans le cadre de leur fonction?

Par cette question générale, on vise deux objectifs généraux de recherche. Le premier consiste à déterminer le degré d'appréciation des directions d'établissement d'enseignement du Québec à l'égard de certains aspects du management de la qualité. Le deuxième sert à établir le niveau de pratique de certains aspects du management de la qualité chez les directions d'établissement d'enseignement du Québec.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Afin de préciser la question générale et de mieux orienter la recherche, ce chapitre présente un cadre conceptuel. Il se divise en quatre sections. La première sert à brosser sommairement l'historique du management de la qualité et ses fonctions. La deuxième traite des principes et des méthodes du management de la qualité. La troisième présente le management de la qualité dans le contexte de l'éducation. La quatrième pose le problème, les questions et les objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 Historique du management de la qualité et ses fonctions

Même si, au début des années 80, il y a eu un engouement nouveau pour le management de la qualité en Occident, ce modèle de gestion date déjà de plusieurs décennies. Par ailleurs, malgré de nombreuses améliorations apportées au fil des ans à ce mode de gestion, le management de la qualité n'est toujours pas la panacée à tous les maux. Cependant, il comporte un certain nombre de fonctions qui permet d'orienter une organisation vers la satisfaction des besoins des personnes. L'objet de cette section est double. D'abord, on relatera les faits marquants de l'évolution du management de la qualité. Ensuite, on présentera les fonctions du management de la qualité, pour mieux les spécifier ultérieurement dans le domaine de l'éducation.

2.1.1 Historique du management de la qualité

Selon Cruchant (1995), le management de la qualité émerge d'un contexte défini par les praticiens et intègre plusieurs théories. Cet auteur dégage trois grandes phases au mouvement du management de la qualité : l'origine américaine, l'expérience japonaise et l'internationalisation du management de la qualité.

D'abord, Rémond (1974) et Rioux (1971) soulignent qu'entre 1780 et 1880, plusieurs pays sont en pleine révolution industrielle, au point qu'on assiste au développement rapide de la normalisation internationale. De même, Tassi et Droesbeke (1990) affirment qu'entre 1885 et 1925, le domaine des statistiques est en pleine effervescence. Du développement de la normalisation et du besoin de contrôler statistiquement les aléas des facteurs de production, naîtront, en 1924, les idées de l'assurance qualité et de la maîtrise de la qualité. Selon Gogue (1990), Grant et Leavenworth (1996) et Jouslin De Noray (1990), ces idées appartiennent respectivement à trois ingénieurs américains, c'est-à-dire Dodge et Romig (1937; 1944), Romig (1953) et Shewhart (1931; 1939; 1989).

Plus tard, à la fin du deuxième grand conflit mondial, le département de la guerre des États-Unis chargera deux autres ingénieurs américains d'une mission d'enseignement de la maîtrise de la qualité à l'*Union of Japanese Scientists and Engineers*. Il s'agit de Deming (1950; 1960; 1964; 1981; 1986a; 1986b; 1988; 1989; 1991; 1993) et de Juran (1951; 1964; 1980; 1987; 1988; 1989a; 1989b; 1995; 1962; 1980). Leurs interventions, associées à la culture participative nipponne qui se concrétise au sein des cercles de qualité avancés par Ishikawa (1976; 1981; 1984a; 1984b; 1984c; 1984d; 1985; 1990), entraîneront un succès économique sans précédent pour le Japon et auront de nombreux échos en Occident.

Parallèlement à l'application de la maîtrise de la qualité au Japon, Feigenbaum (1951) démontre que la maîtrise de la qualité permet également d'orienter, d'organiser et d'évaluer toutes les activités d'une entreprise en fonction des besoins des clients. En 1961, à l'occasion d'une réédition de son livre, Feigenbaum (1961) ajoute le mot "*Total*" devant le titre original de son ouvrage "*Quality Control*". Il indique alors que la maîtrise de la qualité s'applique à l'entreprise toute entière. Par la suite, plutôt que de parler de "*Total Quality Control*", on préférera utiliser l'expression "*Total Quality Management*", pendant du "*Company-Wide Quality Control*" japonais que Kélada (1990) dénomme la Gestion Intégrale de la Qualité. Le "*Total Quality Management*" s'applique non seulement à l'entreprise toute entière, mais intègre aussi tous ses partenaires, en amont et en aval. Aujourd'hui, le "*Total Quality Management*" fait l'objet de normes internationales et l'Organisation internationale de normalisation (ISO) recommande de le traduire par l'expression "Management de la qualité".

2.1.2 Fonctions du management de la qualité

Le management de la qualité consiste en des activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un organisme en matière de qualité (ISO, 2000). Les théoriciens du management de la qualité entendent par la qualité : les propriétés et les caractéristiques d'un produit ou d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites. Cette acception du terme qualité est offerte notamment par Joffre (1989), Martinet (1989), Mc Kenna (1997), South (1995) et Statt (1999). De façon complémentaire, Périgord et Fournier (1993) définissent le management de la qualité comme un ensemble de principes et de méthodes, organisé en stratégie globale qui vise à mobiliser toute l'entreprise pour obtenir une meilleure satisfaction du client à moindre coût. On

retrouve aussi cette définition chez Dale (1999), Foch (1998), Froment (2003), Gourdon (1997), Harrison (1999), Heller (1985), Johannsen et Page (1990), Mahé (1998) Péron (1992), Terry (1992) et Villers (1981). Pour ISO (2000), le management de la qualité est intégré aux autres activités du management et il comporte quatre fonctions, soit la planification de la qualité, la maîtrise de la qualité, l'assurance de la qualité et l'amélioration de la qualité.

Selon Crosby (1984; 1986; 1988), Harrington (1992) et Kaufman (1991), la planification de la qualité est axée sur la définition des objectifs qualité, la spécification des processus opérationnels de même que des ressources pour atteindre les objectifs qualité. Gitlow (1990) et Herman (1993; 1994) partagent cette définition. En outre, Juran (1980; 1988; 1989b) et Kélada (1990) affirment qu'elle touche à l'élaboration et au déploiement de la stratégie de même qu'aux coûts de la qualité.

La maîtrise de la qualité est la traduction prescrite par ISO pour "*Quality Control*". Axis (1994) préfère cette traduction au faux ami "contrôle de la qualité", associé à la vérification plutôt qu'au pilotage. La maîtrise de la qualité constitue la deuxième fonction du management de la qualité. Selon Baillargeon (1992; 2001), Evans et Lindsay (1996) et Grant (1996), la maîtrise de la qualité comporte un ensemble de techniques et d'activités à caractère opérationnel utilisé pour piloter un processus et éliminer les causes de dysfonctionnement. Ce point de vue est partagé par Lyonnet (1991), Mc Nair (1998), Pyzdek (2001) et Walker (1990). Le contrôle statistique de la qualité vient teinter la maîtrise de la qualité. Sower, Savoie et Renick (1998) divisent le contrôle statistique de la qualité en trois parties. Il y a le contrôle statistique d'un processus étudié par Baillargeon (1992), Besterfield (1998), Kear (1998), Liu (1995), Oakland (1999) et Ott (1990), le contrôle par échantillonnage traité par Breyfogle (1992) et Derman (1997) et les plans d'expériences analysés par Barker (1994), Ghosh (1996), Ross (1996) et Taguchi (1987; 1989; 2000; 2001).

L'assurance de la qualité vise à donner confiance en ce que les exigences pour la qualité seront satisfaites. Selon l'Association française de normalisation (1996), l'assurance de la qualité regroupe l'assurance interne et l'assurance externe de la qualité. Pour Corbel (1996), Johnson (2000), Louapre (1992) et Riddle (1995), l'assurance interne garantit la capacité de l'entreprise de s'assurer, à chaque phase du processus, de l'efficacité de la mise en oeuvre des dispositions. Selon Mathieu (1996) et Napolitano (1994), l'assurance externe atteste que l'entreprise réalise des produits adaptés aux besoins. L'outil par excellence de l'assurance qualité est l'audit. L'audit est étudié principalement par Lecointe et Rebinguet (1990), Marti (1986) de même que par Vardeman et Jobe (1999).

La dernière fonction que l'on attribue au management de la qualité est l'amélioration de la qualité. D'après Baillargeon (2001), Kaufman et Zahn (1993), Kélada (1990) et Smith (1998), cette fonction est axée sur l'accroissement de la capacité à satisfaire aux exigences pour la qualité. Selon Gogue (1990; 2001), Harrington (1992), Melan (1993) et Ryan (1989), l'amélioration de la qualité est en lien avec l'amélioration continue qui permet de satisfaire toujours mieux les clients en améliorant sans cesse toutes les facettes de l'organisation.

2.2 Principes et méthodes du management de la qualité

Outre les fonctions du management de la qualité, il existe des principes et des méthodes qui sous-tendent ce modèle de gestion. Lorsqu'il est question des approches et des règles permettant de normaliser le management de la qualité, on se réfère à deux chefs de file importants. Il s'agit de Deming et d'ISO. Pour ce qui a trait aux méthodes du management de la qualité, elles prennent généralement appui sur la statistique et sont mises en oeuvre par l'entremise des cercles de qualité.

2.2.1 Principes du management de la qualité

Deming (1991) a avancé quatorze principes au sujet du management de la qualité. Ces quatorze principes ont été regroupés sous cinq thèmes par Tveite (1991). Voici, exposé succinctement, les principes de Deming selon la typologie de Tveite.

Premièrement, sous la rubrique des buts, il s'agit de mettre le cap sur l'amélioration continue des produits et des services. Il faut également appliquer la nouvelle philosophie de gestion.

Deuxièmement, à propos du leadership, il s'agit de développer un leadership qui ne consiste pas à commander ou à contrôler, mais à guider et à entraîner. On doit aussi s'abstenir d'utiliser la crainte, la peur et les punitions pour diriger les êtres humains. Enfin, il est nécessaire d'éliminer les obstacles qui nuisent à la fierté.

Troisièmement, au chapitre de la coopération, on doit rejeter le salaire au mérite et délaissier la direction par objectifs. Il faut en outre renverser les barrières entre les services.

Quatrièmement, dans la catégorie nommée éducation, Tveite inscrit deux principes, soit la nécessité d'établir une formation continue sur le lieu de travail au sujet des principes et méthodes du management de la qualité ainsi que d'instaurer une éducation continue.

Enfin, la cinquième rubrique contient trois principes. Il s'agit de faire en sorte que la qualité des produits ne dépende pas des inspections. Il est nécessaire ensuite d'améliorer constamment tous les processus de planification, de production et de service. Il faut en dernier lieu éliminer les exhortations et les slogans destinés aux employés, puisqu'environ 90 p. cent des problèmes a des causes communes qui relèvent du système sous la responsabilité des gestionnaires et que seulement 10 p. cent des problèmes a des causes spéciales attribuées en partie aux employés.

Les principes de Deming ont été repris par plusieurs auteurs dont Breyfogle (1992) et Sower *et al.* (1998). Ces derniers soulignent l'importance de centrer l'organisation sur le client et insistent sur le fait que les employés ne sont pas seulement des exécutants et les gestionnaires, des pensants.

D'autre part, ISO (2000) a établi huit principes de management de la qualité qui font l'objet de normes internationales. Ces principes peuvent être appliqués par les membres d'une organisation afin de les amener à garder le cap sur leur mission. Voici les huit principes avancés par ISO.

Le premier principe concerne l'orientation client. Pour ISO, les organismes dépendent de leurs clients. Il convient donc qu'ils en comprennent les besoins, qu'ils satisfassent leurs exigences et qu'ils s'efforcent d'aller au-devant de leurs attentes.

Le deuxième a trait au leadership. Comme les dirigeants établissent la finalité et les orientations de l'organisme, il devient impérieux qu'ils créent et maintiennent un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer.

Le troisième porte sur l'implication du personnel. C'est que les personnes à tous les niveaux sont l'essence même d'un organisme et une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs aptitudes au profit de l'organisme.

Le quatrième principe fait référence à l'approche processus. ISO affirme qu'un résultat escompté est atteint de façon plus efficiente lorsque les ressources et activités afférentes sont gérées comme un processus.

Le cinquième touche l'approche système. Cette approche permet d'identifier, de comprendre et de gérer des processus corrélés comme un système ce qui contribue à l'efficacité et à l'efficience.

L'amélioration continue est l'objet du sixième principe. L'amélioration continue de la performance globale d'un organisme doit être un objectif permanent de l'organisme.

Le septième principe vise l'approche factuelle pour la prise de décision. Selon ISO, les décisions efficaces se fondent principalement sur l'analyse de données et d'informations.

Enfin, le huitième principe s'attarde aux relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs. Ce principe affirme qu'un organisme et ses fournisseurs sont interdépendants et que des relations mutuellement bénéfiques augmentent les capacités des deux organismes à créer de la valeur.

Johnson (2000) et Marsolais (1995) soutiennent que les principes d'ISO s'appliquent à n'importe quel organisme. De plus, Peach (1997) et Todorov (1997) démontrent qu'il existe de nombreuses façons d'appliquer ces principes. Elles sont déterminées par les défis particuliers auxquels est confronté l'organisme et par la nature de ce dernier.

2.2.2 Méthodes classiques du management de la qualité

Les méthodes du management de la qualité s'inscrivent à l'intérieur du paradigme systémique et organiciste des organisations (Holt, 1993a; Potié, 1991; Weller, 2000). De plus, d'après Abraham (1998), Baillargeon (2001), Gitlow, Oppenheim et Oppenheim (1995) et Smith (1998), les méthodes du management de la qualité prennent généralement appui sur la statistique et les probabilités. Ainsi, elles offrent la possibilité de tenir compte de l'aléatoire et de réduire le nombre de règles.

Le management de la qualité intègre une centaine de méthodes de gestion qui évoluent au fur et à mesure que se développent les connaissances et les pratiques. ISO (2000) les range à l'intérieur de douze classes et le Mouvement québécois de la qualité (1998) les regroupe selon les sept catégories du QUALImètre (Mouvement québécois de la qualité, 2002b). D'autre part, la presque totalité des auteurs qui traitent du management de la qualité, abordent l'aspect des méthodes classiques. Au Québec, elles ont été étudiées par Baillargeon (2001) et Kélada (1991). Dans le

contexte scolaire québécois, elles ont été analysées par Barnabé (1997). Ces méthodes classiques sont généralement utilisées avec le remue-méninges au sein des cercles de qualité.

Les sept méthodes classiques de management de la qualité sont les tableaux de fréquences; les diagrammes à bandes; les histogrammes; les diagrammes de Pareto; les diagrammes cause-effet; les diagrammes de dispersion; les cartes de contrôle. Selon Gogue (2001) et Latta et Downey (1994), elles ont pour fonction de cerner les besoins du client, d'identifier des problèmes, de générer des solutions, d'enregistrer des données, de les schématiser et de fournir des indicateurs afin de signaler si un processus est en état de contrôle statistique. Voici une brève description de ces sept méthodes.

Le tableau de fréquences est une structure qui permet l'organisation des données brutes (Levin, 1981). Le tableau de fréquences représente une façon de classer les données selon un système de rangs et de colonnes permettant de fournir de l'information (Sanders & Allard, 1992). Bien qu'il existe plusieurs types de tableaux statistiques, Lapin (1987) souligne que le tableau de fréquences consiste d'abord à classer des données identiques ou semblables selon les catégories d'une variable.

Suivant Champlain, Mathieu et Tessier (1996), un diagramme désigne une représentation schématique d'un ensemble de données. Pour Châtillon (1977), le diagramme à bandes est une représentation schématique dans laquelle chaque modalité d'une distribution d'une variable statistique qualitative ou d'une valeur d'une distribution d'une variable statistique quantitative discrète correspond à une bande dont la longueur est proportionnelle à la grandeur associée à cette modalité ou à cette valeur.

L'histogramme est défini chez Allard (1991), Audet, Boucher, Caumartin et Skeene (1986) et Lavoie (1983) comme un diagramme servant à représenter une distribution d'un caractère statistique quantitatif continu sur un échantillon donné. D'après Alalouf, Labelle et Ménard (1985)

de même que Gilbert (1990), l'histogramme est un graphique formé de rectangles adjacents dont les bases sont constituées des classes de regroupement et dont les surfaces sont proportionnelles aux effectifs respectifs.

Le diagramme de Pareto doit son nom à l'économiste Vilfredo Pareto qui avait constaté qu'un petit nombre de personnes possède presque toujours la plus grande partie des richesses. De cette observation, Juran (1951) a tiré une règle qui se vérifie dans maintes organisations : 80 p. cent des problèmes est provoqué par 20 p. cent des causes. Pour Dewar (1980b), Latta (1994) et Noyé (1985), le diagramme de Pareto a pour fonction de représenter l'importance relative des causes ou des effets d'un problème. Il offre aussi la possibilité de comparer les améliorations mises de l'avant.

Le diagramme de cause-effet, aussi appelé diagramme en arête de poisson ou d'Ishikawa, en mémoire de son inventeur (Ishikawa, 1984a), a pour fonction de présenter clairement toutes les causes qui produisent ou pourraient produire un effet donné. Afin d'identifier les causes du problème, on effectue un remue-méninges au sein des cercles de qualité. Les causes sont enregistrées à l'intérieur de catégories qui concernent généralement la main-d'oeuvre, les méthodes, les machines, les matériaux et le milieu.

Le diagramme de dispersion est une technique très utile pour cerner la relation entre deux variables (Baillargeon, 1984). Dans l'élaboration d'un diagramme de dispersion, on trace souvent une droite de régression. Le degré auquel les points se groupent autour de la droite de régression est lié à la corrélation entre les deux variables. La corrélation indique dans quelle mesure une variable est liée à une autre. Cependant, elle n'indique pas nécessairement une relation de cause à effet (Howell, 1998; Martel & Nadeau, 1988).

Les cartes de contrôle ont été avancées par Shewhart (1931; 1939; 1989). Elles font l'objet d'une étude minutieuse par Baillargeon (2001) et Harnett et Murphy (1993). Pour ces auteurs, la carte de contrôle est un outil statistique qui permet de suivre les fluctuations d'une caractéristique et d'en diagnostiquer les situations non maîtrisées. Elle consiste en un tracé d'une mesure statistique d'une caractéristique en fonction du temps, mesure évaluée à partir d'un ensemble d'échantillons.

2.2.3 Cercles de qualité

Les cercles de qualité ont pris naissance au Japon en avril 1962 et ont été avancés par Ishikawa (1981; 1984d). Selon Chevalier (1991), Ishikawa (1984b; 1984d), Kondo (1997), Mears (1994), Shuster (1990) et Thompson (1982), les cercles de qualité sont de petits groupes composés de cinq à dix membres du personnel d'une entreprise qui se rencontrent volontairement et régulièrement afin d'étudier la maîtrise de la qualité et de résoudre des problèmes liés à leur travail. À la base des cercles, on retrouve trois principes. Ils touchent la gestion participative, la prise de décision par consensus et la liberté des membres à l'égard du choix et de la façon de traiter un problème. Ces principes sont relatés par Crocker et Charney (1984), Imai (1989), Katzan (1989), Mohr et Mohr (1983), Monteil (1985), Price (1982) et Patchin (1983). Toutefois, l'instigateur des cercles de qualité, Ishikawa (1981; 1984d), pose dix principes aux cercles dont cinq font l'objet d'une attention particulière de sa part. Il s'agit des principes portant sur le respect de l'autonomie et de la volonté de l'être humain, la formation liée au travail et à d'autres disciplines, la nécessité de considérer le travail en interaction avec les autres secteurs de l'entreprise, la participation de tous les membres d'un cercle à la gestion de la qualité et la possibilité pour un cercle de poursuivre ses activités de façon permanente et continue.

Par ailleurs, il existe une démarche régissant la conduite d'un cercle. Selon Dewar (1980a), Doucet (1986), Hutchins (1985), Noyé (1985), Turcotte (1984) et Werther (1986), on assiste d'abord à un regroupement de volontaires qui désirent se former au sujet des méthodes classiques de management de la qualité. Puis, les membres du cercle choisissent un problème, identifient ses causes, recherchent des solutions, les expérimentent, procèdent à l'évaluation et retournent à l'étape du diagnostic. Ce processus, dont la finalité consiste à améliorer continuellement la qualité du produit ou d'un service, est aussi expliqué par Amsden (1986), Barra (1983), Berger (1986), Gryna (1981), Ingle (1985), Ingle et Ingle (1983), Laridan (1990), Price (1989), Robson (1984) et Serieyx (1982).

Initiés en Asie, les cercles de qualité ont été introduits avec plus ou moins de succès en Amérique et en Europe. La question des cercles au Canada a été étudiée principalement par Portis (1986). Aux États-Unis, les cercles ont fait l'objet d'écrits de la part de Crocker (1991), Shores et Thompson (1986) et Thompson (1982). Pour la France, les cercles de qualité ont retenu l'attention de Chevalier (1991) et Raveleau (1983). D'après Banker, Field, Schroeder et Sinhak (1996), Brooke (1986) et Greshner (1984) les causes expliquant les ratés des cercles concernent notamment l'absence d'engagement de la part de la direction, l'absence de soutien des cadres intermédiaires, les relations antagonistes entre direction et syndicat — ces relations ont fait l'objet d'études particulières par Grenier (1988) et Parker (1988) — de même que, d'après Cole (1986), Karatsu (1984) et Ohmae (1986), d'un processus d'implantation médiocre. Outre ces causes, davantage associées à la structure et à la dynamique des organisations, Ishikawa (1984d) et Robin (1988) ont souligné les différences de mentalités, de religions et de conditions socio-culturelles entre l'Orient et l'Occident.

Ainsi, au terme des deux premières sections du cadre conceptuel, on note que le management de la qualité est né du développement de la normalisation et du besoin de contrôler les aléas des

facteurs de production. Il consiste en des activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un organisme en matière de qualité. Il possède quatre fonctions, soit la planification, la maîtrise, l'assurance et l'amélioration de la qualité. Outre ces fonctions, le management de la qualité s'appuie actuellement sur huit principes promulgués par ISO. De plus, ce modèle de gestion offre une centaine de méthodes dont sept sont dites classiques et sont utilisées par les cercles de qualité. Ce sont ces principes et ces méthodes du management de la qualité qui rendent possible une gestion souple des organisations, la collégialité, la subsidiarité et l'imputabilité.

2.3 Management de la qualité en éducation

Cette section expose les différents points de vue d'un ensemble de théoriciens au sujet du management de la qualité en éducation. Les opérations de repérage, d'analyse et de synthèse des écrits sont expliquées au chapitre traitant de la méthodologie. Aux fins de la présente section, le management de la qualité en éducation sera perçu sous l'angle de quatre dimensions, soit celles de la définition, de la fonction, de la condition et de la limite du management de la qualité en éducation. Ces dimensions correspondent respectivement aux quatre prochaines sous-sections. Une cinquième sous-section offrira la synthèse de ces écrits.

2.3.1 Définitions du management de la qualité en éducation

Dans le cadre de cette sous-section, le management de la qualité en éducation sera abordé sous l'angle des différentes définitions qu'un ensemble d'auteurs a attribuées au phénomène à l'étude. Il s'agira de délimiter ou de décrire le management de la qualité en éducation en fonction de son genre et de sa différence spécifique.

L'analyse des différents points de vue d'auteurs à propos de la définition essentielle du management de la qualité en éducation fait ressortir deux aspects à cette dimension du phénomène. Entre ces deux pôles, toute une série de nuances descriptives est apportée au phénomène du management de la qualité en éducation permettant ainsi de dégager certaines catégories. D'abord, pour un certain nombre de théoriciens, le management de la qualité est défini par rapport à son caractère fondamental. Selon cette perspective, nous avons formé deux catégories. Il s'agit des catégories relatives aux concepts et aux principes stratégiques du management de la qualité en éducation. Ensuite, un deuxième aspect vient se greffer au premier lorsque des auteurs soulèvent le caractère appliqué de ce type de gestion. À partir de la perspective des applications, nous avons également créé deux catégories, soit celle des processus et des modèles méthodologiques. Il est à noter que nous avons regroupé sous la catégorie des modèles méthodologiques les identités appartenant aux types logiques hiérarchiquement inférieurs à celles-ci, soit les méthodes, les techniques, les procédés et les pratiques.

Ainsi, Kohn (1993b), Rinehart (1993) de même que Schmoker et Wilson (1993b) affirment que le management de la qualité en éducation est essentiellement une représentation de l'esprit permettant d'organiser les perceptions et les connaissances sur la façon de coordonner le travail en éducation. Holt (1994) et Rhodes (1992) qualifient le management de la qualité de révolution de la pensée. Ils voient, à travers ce concept, une façon différente de concevoir le système de l'éducation et un ensemble de théories reconnues scientifiquement et universellement à propos d'une gestion qui embrasse l'école toute entière.

Dans la même veine, Deter (2002) de même que Hixson et Lovelace (1992) perçoivent le management de la qualité en éducation comme un ensemble de principes stratégiques, c'est-à-dire un

système de planification, d'organisation, de direction et d'évaluation rationnelle qui reflète une façon de penser ingénieuse et globale afin d'atteindre un objectif. En accord avec Hixson et Lovelace, Kean (1992), Reep et Grier(1992) de même que Weller (2000) considèrent le management de la qualité en éducation comme une stratégie de résolution de problèmes afin d'améliorer continuellement les processus d'enseignement et d'apprentissage et, par le fait même, l'actualisation des personnes et la performance des écoles.

Par ailleurs, plusieurs auteurs considèrent le phénomène à l'étude comme étant un processus. Pour Abernethy et Serfass (1992) de même que Murray (2003) il s'agit plus spécifiquement d'une approche hollistique mettant l'accent sur la théorie des systèmes. Cette position, partagée par Betts (1992), débouche chez Bonstingl (1993), Conyers (2000) et Kaufman et Hurimi (1992), vers l'atteinte des objectifs et l'amélioration continue des pratiques d'enseignement. Quant à Brooks (1993) qui qualifie ce mode de gestion de processus dynamique, il se rallie à McLean (1993) qui ajoute, un contexte d'équipe et de partenariat. En outre, même si Rhodes (1992) définit d'abord le management de la qualité en éducation en fonction de son aspect fondamental, il le définit ensuite comme une suite d'opérations se succédant en fonction de l'amélioration continue du système éducatif. Enfin, mentionnons que Salisbury (1992) perçoit le management de la qualité comme une approche systématiquement structurée des systèmes éducatifs en fonction d'un but.

Toujours en lien avec la perspective des applications, cinq auteurs définissent le management de la qualité selon un modèle méthodologique. En effet, Brandt (1992), Rankin (1992), Richie (1992), Schenkat (1993) et Wilms (2003) comparent, tour à tour, ce modèle de gestion en éducation à un ensemble de méthodes, à un réseau de composantes fonctionnelles et interdépendantes ainsi qu'à une représentation concrétisée d'un phénomène actuel et reproductible.

2.3.2 Fonctions du management de la qualité en éducation

Cette sous-section a pour objet de présenter les différentes fonctions que certains auteurs attribuent au management de la qualité en éducation. Par la fonction, on entend le rôle, l'action ou la tâche assignée à un phénomène dans la poursuite d'un but fixé. Les différents points de vue rattachés à la dimension de la fonction du management de la qualité en éducation ont été regroupés sous cinq catégories.

L'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage constitue une première fonction du management de la qualité en éducation. En effet, Murray (2003) souligne que le management de la qualité en éducation a pour rôle d'améliorer l'enseignement en fonction des différents styles d'apprentissage. Scott (2002) et Simpson (2003) enchaînent en disant que l'utilisation du management de la qualité en éducation permet d'améliorer le rendement académique des élèves. Par ailleurs, Brandt (1993) et McLean (1993) s'entendent pour affirmer que le management de la qualité en éducation a pour fonction d'améliorer un processus en facilitant sa compréhension et son contrôle. Quant à Rankin (1992), il adopte une vision complémentaire en mentionnant que le management de la qualité vise à assurer l'amélioration d'un processus de gestion.

On attribue en second lieu, un rôle d'agent de changement au management de la qualité en éducation. Cette catégorie se distingue de la première par son caractère radical. En effet, l'action de changer est perçue par les auteurs comme une restructuration, une altération ou une modification profonde et durable du système, alors qu'une amélioration, sans transformer de fond en comble un système, le rend néanmoins plus efficace et plus efficace. Parmi les auteurs analysés, onze théoriciens ont conclu que le management de la qualité en éducation avait pour fonction de restructurer le système d'éducation. Relativement à cette catégorie, Abernethy et Serfass (1992), Brandt (1993),

Kaufman (2000), Kaufman et Swart (1995), Holt (1993b), Richie (1993), Rinehart (1993) et Schenkat (1993) indiquent que le management de la qualité en éducation a pour fonction d'opérer des changements structurels à travers le système entier et ce, d'une façon systématique. Ils sont rejoints par Hixson et Lovelace (1992) qui ajoutent que le management de la qualité en éducation a pour objectif de redéfinir les rôles et les responsabilités de l'organisation scolaire. Enfin, Salisbury (1992) greffe à ce type de gestion le mandat de redéfinir les processus sur la base d'un consensus.

Troisièmement, plusieurs auteurs soulèvent que le management de la qualité en éducation a pour fonction la gestion intégrale d'une organisation. Ces auteurs s'inscrivent à l'intérieur d'une troisième catégorie, soit celle de la gestion. Alors que Betts (1992), O'Neil (1993) de même que Schmoker et Wilson (1993b) amènent l'idée d'optimisation des interactions des éléments d'un système, Bonstingl (1996) et Brooks (1993) affirment que le management de la qualité en éducation a pour mission de contrôler le processus de travail et les interactions humaines. D'autre part, Hixson et Lovelace (1992) voient en ce mode de gestion un moyen de développer de nouvelles attitudes, de nouvelles croyances et de nouvelles manières de faire, alors que Rhodes (1992) le conçoit comme un support à la gestion actuelle. Enfin, pour Rinehart (1993) et Thompson (2002) le management de la qualité en éducation a pour objet de redonner aux personnes qui exécutent véritablement la tâche, les leviers de la gestion dans les matières de leur compétence.

Quatrièmement, outre les fonctions d'amélioration, de changement et de gestion d'un système, quelques auteurs considèrent le management de la qualité en éducation sous l'angle d'une méthodologie de résolution de problèmes. Pour Abernethy et Serfass (1992), Andrade (1992), Holt (1993a), Reep et Grier (1992), Schargel (1991), Weller (2000) ainsi que Wilms (2003) le management de la qualité n'est pas une réponse à un problème, mais un ensemble de principes et de

méthodes agencés qui permet de constater des faits et d'établir un lien entre cette réalité et une théorie afin de trouver une solution à un problème.

Enfin, seulement trois auteurs évoquent la fonction d'orientation attribuée au management de la qualité en éducation. Freeston (1992), Kohn (1993b) et Shargel (1991) considèrent que le management de la qualité a pour fonction d'orienter la réflexion et l'action en fonction du client qui est tantôt l'élève ou ses répondants, tantôt les entreprises qui sollicitent de la main-d'oeuvre.

2.3.3 Conditions au management de la qualité en éducation

La présente sous-section met en évidence les conditions au management de la qualité en éducation. Dans le cadre de cette recherche, une condition est un fait, une circonstance ou un état perçu comme étant essentiel à l'existence ou à l'opération du management de la qualité en éducation. L'ensemble des propositions énoncées par les théoriciens tourne autour de cinq grandes catégories.

La nécessité d'offrir une formation en management de la qualité est la première condition qui est avancée par Bonstingl (1993), Brooks (1993), Detert (2001), Freeston (1992), Rankin (1992) et Salisbury (1992). Selon ces derniers, il ne suffit pas de posséder strictement une représentation conceptuelle du management de la qualité en éducation, mais il faut aussi relier ce concept à un ensemble structuré de connaissances. Ce référentiel touche à la théorie des systèmes, la théorie des variations statistiques, la psychologie et le domaine de connaissances propre à l'organisation à gérer. De plus, sous cette rubrique, Bonstingl (1992), Brandt (1992), Dinklocker (1992), Freeston (1992), Holt (1993a), McLeod (1992) de même que Schmoker et Wilson (1995) soulèvent le caractère informatif et communicatif du cadre théorique. Ils affirment que la formation aux principes et aux méthodes du management de la qualité ainsi que leur transmission à tous les membres de l'école sont

des exigences fondamentales à l'amélioration d'un processus de travail, d'une gestion et d'un système orientés vers la qualité totale. Enfin, seul Holt (1993a) évoque le potentiel de création et de dynamisme propre à ce cadre théorique. Il introduit la notion d'interface entre la théorie et la pratique. Pour lui, la nécessité de lier la pratique à la théorie et d'inscrire ce lien à l'intérieur d'un processus permet de percevoir une problématique et d'adapter la théorie de gestion en conséquence.

Outre le cadre théorique, une vision fondée sur l'approche systémique a aussi été retenue comme condition *sine qua non* au management de la qualité en éducation. Pour Albernathy et Serfass (1992), Bett (1992), Bonstingl (1992), McLean (1993), Murray (2003), Rinehart (1993) de même que Salisbury (1992), l'approche systémique consiste en un ensemble de méthodes qui vise, d'une part, à rassembler et à organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action et, d'autre part, à offrir des façons de faire fondées sur une série de règles et de procédés éprouvés par des pratiques. L'approche systémique vise l'étude de l'individualité des éléments de l'objet, l'objet lui-même, les relations à l'intérieur de l'objet, les relations entre l'objet et son environnement et la configuration d'ensemble alors que la théorie générale des systèmes consiste plutôt à décrire et à englober, dans un formalisme mathématique, l'ensemble des systèmes rencontré dans la nature.

Dans un autre ordre d'idée, six auteurs retiennent l'affectation de ressources comme condition essentielle au management de la qualité en éducation. Il s'agit de Bonstingl (1993), Brandt (1993), Brooks (1993), Kean (1992), Salisbury (1992) et Schargel (1991). Pour eux, il est primordial que des ressources soient injectées à l'intérieur du système de l'éducation afin d'améliorer les processus d'enseignement et de gestion. À cet effet, ils énumèrent quatre catégories de ressources. Il s'agit des ressources financières, humaines, techniques et matérielles. Par ressources financières, les auteurs entendent l'apport de capitaux nécessaires à la bonne marche des opérations; par ressources

humaines, l'inventaire des qualifications et des habiletés de chaque employé; par ressources techniques, l'ensemble des pratiques, des méthodes et du matériel didactique et par ressources matérielles, la fourniture, l'équipement, le mobilier et l'immobilier nécessaires à la réalisation de la mission éducative. Ces auteurs réitèrent que sans une allocation substantielle de ressources, il n'est pas possible d'envisager avec sérieux le succès d'une gestion axée sur le management de la qualité en éducation.

Au nombre de ceux qui ont traité des conditions au management de la qualité en éducation, Bonstingl, Deter, Holt, Reep et Grier, Salisbury ainsi que Schmoker et Wilson se sont attardés à la notion de participation. À ce propos, Bonstingl (1993), Deter (2002) et Holt (1993b) affirment que, pour qu'il existe effectivement une participation, la haute direction doit s'engager à promouvoir et à concrétiser un type de philosophie de gestion participative en confirmant sa confiance dans les capacités des subordonnés, en prenant conscience de sa dépendance à l'égard de la base et en démontrant une volonté d'éviter les conséquences qui résulteraient d'une surestimation de l'autorité personnelle. Dans la même veine, Holt (1993b), Salisbury (1992) de même que Schmoker et Wilson (1995) associent les notions de collaboration et de coopération à celle de participation. Pour eux, la mobilisation du personnel, une bonne communication et l'obtention d'un consensus sont des éléments fondamentaux à la participation. De plus, Reep et Grier (1992) ainsi que Schmoker et Wilson (1993a) perçoivent la délégation des responsabilités et des pouvoirs en fonction des talents et des intérêts de chacun comme un préalable à la participation. Ils indiquent que la participation a pour effet d'optimiser les interactions entre les agents et de favoriser une fine synergie au sein de l'organisation.

Enfin, la dernière catégorie traitant des conditions au management de la qualité en éducation, touche au concept du changement. À cet effet, un consensus assez large a été fait autour de sa

définition. Laissant entrevoir certains rapports analogiques du changement avec les expressions de modification, d'amélioration, d'évolution et de restructuration, les auteurs étudiés, de façon unanime, définissent le changement comme une altération de l'équilibre fonctionnel d'un système. Brandt (1993), Holt (1993a), McLean (1993), Richie (1993) et Schenkat (1993) affirment que le changement concernant les façons de penser, les attitudes et les façons de faire est primordial et sous-jacent au management de la qualité en éducation. Se joignant à eux, Bonstingl (1993) et Kaufman (2000) ajoutent l'urgent besoin de redéfinir les pratiques d'évaluation des élèves et soulèvent la question de l'importance relative accordée aux différentes finalités des évaluations. Ils mentionnent qu'à l'intérieur d'un système éducatif de type bureaucratique, l'information recueillie grâce aux évaluations semble servir davantage des fins administratives que des fins pédagogiques. C'est donc dire, à la lumière des écrits de Bonstingl (1993), que le management de la qualité en éducation passe par une valorisation de l'évaluation critériée plutôt que normative. Toujours à l'intérieur de la catégorie du changement, Kaufman et Hirumi (1992) offrent une stratégie de changement permettant de diagnostiquer différents aspects d'une situation présente, de définir avec exactitude une situation désirée, de cerner les différents besoins, de choisir un problème à résoudre parmi les nombreux problèmes soulevés, de cibler un objectif et d'identifier les moyens et la façon de faire pour atteindre l'objectif. Ce point de vue converge avec l'opinion de McLean (1993) qui affirme que le changement d'un processus sur une base continue doit s'opérer par la capacité d'une structure de gestion à identifier les problèmes, à recueillir les données et à posséder des instruments de mesure appropriés afin d'être capable de les analyser. D'autre part, alors que Schmoker et Wilson (1993b) souscrivent à l'idée qu'une interaction mutuelle entre le client et l'agent de changement est essentielle à l'amélioration continue, Hixson et Lovelace (1992), en évoquant la notion de passage d'une éducation actuelle vers une éducation de

qualité, mettent en relief le fait que le changement ne se conçoit plus comme l'action de passer directement d'une situation "A" à une situation "B", mais bien comme un processus comportant trois étapes, soit celles de la déstabilisation, de la transition et de la stabilisation.

2.3.4 Limites du management de la qualité en éducation

À l'intérieur de cette sous-section, on présentera les limites qu'un certain nombre d'auteurs imputent au management de la qualité en éducation. Une limite est une marque servant à circonscrire le domaine concret qui détermine le champs d'activité du management de la qualité ou le point abstrait qui fixe sa zone d'influence.

En ce qui a trait aux limites du management de la qualité en éducation, un nombre important d'auteurs a retenu les effets de la bureaucratie et de la gestion par objectifs. Ainsi, Betts (1992), Brooks (1993), Holt (1993b), Kaufman et Hirumi (1992), Kohn (1993a), McLean (1993), Murray (2003), O'Neil (1993), Rankin (1992), Rhodes (1992) et Richie (1993) affirment que la spécialisation des tâches, la hiérarchie des fonctions, le système de règles impersonnelles, de directives et de procédures ainsi que le système de récompenses qui permet à l'individu d'être loyal envers l'organisation en retour d'avantages variés et de possibilités d'assurer sa carrière nuisent de façon considérable à l'implantation du management de la qualité en éducation. Par la suite, Holt (1993b) ajoute que la scission de l'administration du processus de travail sape l'essence même d'une gestion participative. Toutefois, Kohn (1993a) et O'Neil (1993) soutiennent que la bureaucratisation ne pourra jamais atteindre le paroxysme dans le cadre du milieu scolaire à cause du caractère professionnel du travail de l'enseignant, de la diversité du fonctionnement dans les écoles et de la pression exercée par les parents. Outre la bureaucratie, Holt (1994) et Rankin (1992) ont identifié la

gestion par objectifs comme une contrainte au management de la qualité en éducation. Malgré tous les avantages que présente un système de gestion par objectifs, certaines lacunes viennent hypothéquer l'application du management de la qualité en éducation. Entre autres, l'utilisation des états financiers comme seul référentiel significatif prive ce type de gestion d'un vaste réseau d'informations et fait en sorte que, dans ce contexte, le management de la qualité en éducation rencontre des limites à sa zone d'influence. Ces limites sont renforcées selon Detert (2002), McLean (1993), Richie (1993) et Schenkat (1993), par l'incompétence de certains décideurs dans les matières de la pédagogie, par l'incapacité actuelle des gestionnaires à coordonner les différentes ressources et par la recherche de solutions rapides pour se débarrasser à court terme du problème. Enfin, Kaufman et Hirumi (1995) soulignent la faiblesse du management de la qualité à déterminer les bons produits et les bons services à produire pour la société et l'éducation.

D'autre part, Bonstingl (1993), Brandt (1993), Freeston (1992), Hixson et Lovelace (1992), Rhodes (1992), Rinehart (1993) de même que Schmoker et Wilson (1993a) ont souligné que le fait d'étiqueter les élèves en fonction de leur note favorise l'élitisme, la perte de la motivation et l'absence de participation d'une masse importante des élèves à leur processus d'apprentissage. De même, le fait souvent observé chez les gestionnaires de blâmer les enseignants des résultats piteux obtenus par leurs élèves alors que ceux-ci ont fréquemment pour cause première les différentes contraintes d'ordre administratif, a pour conséquence de détruire l'intérêt que porte le pédagogue à sa profession et le sens qu'il voue à son enseignement.

Toujours en rapport avec la dimension de la limite au management de la qualité en éducation, Bonstingl (1993), Freeston (1992), Murray (2003), Reep et Grier (1992) ainsi que Rhodes (1992) inscrivent leurs opinions sous la catégorie de l'individualisme. Ils affirment que les pratiques isolées

des enseignants et la tendance à les séparer pour mieux régner constituent des problèmes de fond au management de la qualité en éducation. Selon eux, tout projet de gestion axé sur le management de la qualité devient caduc en l'absence d'une concertation et d'une participation directe à la prise de décision de la part des élèves, des enseignants, des parents, des administrateurs et des commissaires.

Par ailleurs, Brooks (1993) ainsi que Reep et Grier (1992) considèrent la résistance au changement comme une volonté de maintenir le *statu quo* qui s'oppose à l'amélioration continue. À ce propos, plusieurs sources de résistance au changement affectent l'individu ou le groupe. Par exemple, dans le cas particulier des individus, la résistance au changement provient le plus souvent de la désuétude des connaissances et des habiletés, de distorsions au sujet des perceptions, d'habitudes et d'expériences antérieures, de dépendances, de la peur, de raisons économiques ou de sécurité d'emploi. Au sein du groupe ou de l'organisation, la résistance au changement prend généralement racine au sein de jeux de pouvoir et d'influence, de la structure organisationnelle ou de la limitation des ressources. Cette attitude individuelle ou collective, qui se manifeste dès que l'idée d'une transformation est évoquée, peut se traduire de plusieurs façons. Il y a, entre autres, les récriminations multiples, le blocage de l'information, le refus de formation et l'absentéisme. La résistance au changement paralyse donc le management de la qualité qui se veut justement un moyen d'institutionnaliser celui-ci à travers une structure organisationnelle souple et dynamique de l'école.

Finalement, Betts (1992) et Schenkat (1993) font référence au caractère parcellaire des approches utilisées en éducation. Ils mettent en évidence l'habitude d'étudier les concepts, morceau par morceau, sans tenir compte de leurs interactions ni de la totalité qu'ils constituent. Cela conduit au réductionnisme qui, par opposition au globalisme, explique le complexe par sa décomposition, délaissant le fait que l'objet d'étude doit aussi être considéré comme une partie d'un plus grand tout.

2.3.5 Synthèse des dimensions du management de la qualité en éducation

À la suite de l'analyse des écrits portant sur les quatre dimensions étudiées du phénomène du management de la qualité en éducation, il est possible de dégager une convergence conceptuelle au sujet du management de la qualité en éducation. Le management de la qualité en éducation consiste en un ensemble organisé de principes et de méthodes. Le management de la qualité en éducation a pour fonction de transformer continuellement et globalement la planification, l'organisation, la direction et le contrôle d'un processus de travail et de gestion afin d'offrir avec le maximum d'efficacité et d'efficience, un produit ou un service de qualité à un client. Le management de la qualité en éducation nécessite comme conditions *sine qua non* à son implantation, un référentiel de connaissances, l'affectation de ressources, la mobilisation de tous les personnels ainsi que la volonté et la capacité d'effectuer des changements. Le management de la qualité en éducation a pour limite le paradigme fonctionnaliste qui perpétue un type de gestion classique et bureaucratique, une compétitivité malsaine, l'aliénation des personnes, l'isolement, la peur, la résistance au changement ainsi que l'impossibilité d'intégrer les objectifs hétéroclites des différents intervenants de l'éducation.

2.4 Problème, questions et objectifs spécifiques de recherche

L'inventaire des connaissances ayant été dressé au sujet du management de la qualité, il devient possible de mieux préciser le problème de recherche. Le problème spécifique de recherche porte sur le manque de données empiriques au sujet de l'appréciation et de la pratique du management de la qualité chez les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec en 2004.

Afin de trouver des solutions au problème spécifique de recherche et d'assurer une plus grande justesse dans l'orientation à donner aux prochaines étapes de la recherche, on pose quatre questions spécifiques de recherche.

- Dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec sont-elles en accord avec chacun des principes du management de la qualité avancés par l'Organisation internationale de normalisation (ISO), ont-elles appliqué chacun de ces principes par le passé et ont-elles l'intention d'appliquer chacun d'eux dans l'avenir?
- Dans quelles mesure les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec utilisent-elles chacune des méthodes classiques du management de la qualité dans le cadre de leurs fonctions et trouvent-elles utile d'employer chacune de ces méthodes?
- Dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec participent-elles à des cercles de qualité au sein de leur école et trouvent-elles pertinent de mettre en place des cercles de qualité?
- Quel est le profil des directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec qui apprécient ou pratiquent le management de la qualité et quelles sont les caractéristiques des établissements d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec au sein desquelles on pratique le management de la qualité?

Ces questions spécifiques de recherche conduisent à mieux connaître jusqu'à quel point les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec apprécient le modèle du management de la qualité, l'appliquent dans le cadre de leurs fonctions et participent à des cercles de qualité au sein de leur école. En outre, ces questions contribuent à lever un tant soit peu le voile sur le profil des directions d'établissement d'enseignement qui apprécient ou pratiquent ce modèle de gestion ou, encore, sur les caractéristiques des écoles à l'intérieur desquelles on pratique ce mode de gestion. Pour atteindre ces objectifs, il devient nécessaire d'élaborer une stratégie de recherche. Cette stratégie fait l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre articule les différentes composantes de la méthodologie. Trois sections concourent à cette fin. La première présente le groupe de participants visé par la recherche, précise la population étudiée et décrit la technique d'échantillonnage. La deuxième traite de la méthode et de l'instrument de mesure. La troisième porte sur l'administration du questionnaire et soumet le plan d'analyse qui sera suivi pour répondre aux questions de recherche.

3.1 Participants

Les individus considérés par cette recherche sont les directions et les directions adjointes des établissements d'enseignement primaire ou secondaire du secteur public francophone du Québec telles que définies aux articles 96.8. et 96.9 de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2005). Afin de ne pas fausser les résultats de la recherche, l'identification et la sélection des participants ont exigé une attention particulière. Cette section vise à circonscrire la population étudiée, à aborder la question de l'échantillonnage et à exposer les considérations d'ordre éthique.

3.1.1 Population

Au Québec, on compte plusieurs directions et directions adjointes d'établissements d'enseignement. Toutefois, pour des raisons pratiques, économiques et temporelles, la population fut limitée aux membres de la Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'établissement

d'enseignement (FQDE). Cette fédération regroupe 21 associations réparties à travers l'ensemble des régions administratives du Québec.

La FQDE possède un répertoire complet et régulièrement mis à jour de ses membres qui permet d'identifier et de recenser toutes les unités statistiques, sans omission ni répétition. Au moment de la stratification, le 3 juin 2004, la base de données de la FQDE comptait 2294 membres, ce qui représente 67 p. cent de l'ensemble des directions d'établissement d'enseignements primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec. Il y avait 1393 directions oeuvrant au sein d'établissements d'enseignement primaire, 846 dans des établissements d'enseignement secondaire, 39 à l'éducation des adultes, 4 dans des écoles offrant l'enseignement primaire et secondaire de façon concomitante et 12 personnes avaient un statut inconnu. Cependant, en raison du profil de participant recherché et de la nécessité de bien les dénombrer, la base de sondage fut composée uniquement de 2239 individus, soit les 1393 directions d'établissement d'enseignement primaire et les 846 directions d'établissement d'enseignement secondaire, cela correspond respectivement à 62 p. cent et 38 p. cent de la population étudiée.

3.1.2 Échantillonnage

La recherche porte seulement sur un sous-ensemble de la population. Par conséquent, certaines précautions ont été prises afin d'obtenir un échantillon qui soit le plus représentatif possible de la population étudiée. Voici ces mesures.

Pour commencer, une technique d'échantillonnage probabiliste a été retenue pour la constitution de l'échantillon. La méthode de l'échantillon stratifié fut utilisée pour la sélection des individus et la FQDE a procédé elle-même à l'échantillonnage stratifié afin de préserver la

confidentialité de ses dossiers. La FQDE a stratifié sa base de données en fonction du type d'établissement d'enseignement où oeuvraient les directions d'école.

Par la suite, la représentativité de l'échantillon fut considérée sous l'angle de sa taille. Un minimum de 100 individus fut fixé afin de pouvoir accorder une certaine valeur aux différentes analyses statistiques. Aussi, comme, selon la FQDE, il fallait s'attendre à un taux de réponses d'environ 15 p. cent, un questionnaire fut expédié à 1000 personnes sur 2239, soit 620 questionnaires à des directions d'écoles primaires et 380 questionnaires à des directions d'écoles secondaires. Cela correspond à un taux de sondage de 44.6 p. cent.

Enfin, la représentativité de l'échantillon fut évaluée en fonction de la répartition des individus au sein de l'échantillon, selon un certain nombre de caractéristiques, dans les mêmes proportions que dans la population. Afin de vérifier si les individus de l'échantillon se répartissaient dans les mêmes proportions que dans la population, des analyses d'estimation et des tests d'hypothèses ont été effectués. Les résultats de ces analyses et tests sont présentés à la section portant sur la représentativité de l'échantillon du chapitre 4.

3.1.3 Éthique

Pour ne pas empiéter sur les valeurs et les droits des participants, le déroulement de la recherche s'est conformé en tous points aux règles d'éthique de l'Université d'Ottawa. Ces règles prescrivent notamment de fournir aux participants un formulaire de consentement faisant mention :

- du nom et des coordonnées du chercheur ainsi que son affiliation avec l'Université d'Ottawa;
- le sujet du projet de recherche, son but et le nom des organismes qui le subventionnent;
- une description de la nature de la participation (tâche, durée, lieu, désavantages, avantages);

- les droits des participants (participation volontaire, confidentialité, anonymat);
- description de la compensation (le cas échéant);
- communication de la recherche;
- renseignement dont le participant a besoin pour faire une plainte.

En outre, dans le but de compenser les participants de leur contribution, une note les informant de la possibilité de recevoir les conclusions de la recherche fut jointe au questionnaire. Pour ce faire, cinq copies de la thèse, une fois cette dernière acceptée, doivent être déposées à la FQDE.

3.2 Méthode et instrument de mesure

Au même titre que l'échantillonnage, la méthode et l'instrument de mesure assurent la validité et la fidélité des résultats. Cette section se divise en trois sous-sections. La première sert à décrire brièvement la méthode utilisée pour obtenir des réponses aux questions de recherche, la seconde présente l'élaboration de l'instrument de mesure, la troisième porte sur la validité et la fidélité.

3.2.1 Sondage

La méthode utilisée pour atteindre l'objectif de recherche est le sondage. Trois facteurs justifient l'emploi de cette méthode. D'abord, en raison du moment scientifique et de ses objectifs, cette recherche, en conformité avec la typologie de Lacour, Provost et Saumier (1996), s'inscrit au sein des recherches descriptives. Or, pour Chevrier (1998) et Gauthier (1998), les recherches descriptives font appel à une démarche déductive et vérificatoire pour laquelle la structure descriptive à cas multiples s'avère particulièrement pertinente. Donc, comme pour Harvatopoulos, Livian et Sarnin (1989), Lamoureux (1992) et Peterson (2000), la plupart des sondages tombent dans la

catégorie de la structure descriptive à cas multiples, la présente recherche utilise le sondage comme méthode de recherche. De manière plus précise, considérant les avantages et les inconvénients des différents modes de sondage analysés par Babbie (1990) et Neuman (2000), le sondage ponctuel par questionnaire auto-administré fut considéré comme la méthode la plus efficiente et efficace pour cette recherche.

3.2.2 Questionnaire

Un questionnaire auto-administré sert d'instrument de cueillette de données et de mesure pour les fins de cette recherche. Plusieurs étapes ont été nécessaires à son élaboration. Ces étapes s'inscrivent au sein du processus conceptualisation-opérationnalisation-évaluation. Cette sous-section traite spécifiquement de la conceptualisation et de l'opérationnalisation. La question de l'évaluation de la mesure sera abordée ultérieurement à la sous-section portant sur la validité et la fidélité.

3.2.2.1 Conceptualisation

La systématisation des concepts relatifs au management de la qualité a débuté avec la revue de la littérature entreprise lors du cadre conceptuel. À ce moment, dans le but d'identifier les descripteurs et les vedettes-matière les plus pertinents au management de la qualité, une stratégie de recherche documentaire fut appliquée rigoureusement. Cette stratégie, avancée par Boisvert (1998), Lenoble-Pinson (1996) et Létourneau (1989), comporte cinq étapes.

Premièrement, une liste des termes utilisés dans le langage commun pour caractériser le phénomène à l'étude a été établie à partir de l'observation des besoins et des problèmes exprimés dans le milieu. Puis, des dictionnaires et des encyclopédies ont été consultés afin de mieux circonscrire ce

que l'on entendait par ces termes. Après avoir dégagé les acceptions reliées aux différents vocables, une expression résumant le thème de recherche a été formulée, soit "Management de la qualité en éducation".

Deuxièmement, les mots clefs ont été extraits de l'expression résumant le thème de la recherche. Il s'agit de management; qualité; éducation; *Management; Quality; Education*.

Troisièmement, le thésaurus de la base de données *d'Educational Resources Information Center (ERIC)* et le répertoire de vedettes-matière de la *Library of Congress* ont été respectivement utilisés en raison de la notoriété de l'un dans le domaine de l'éducation et de la large utilisation de l'autre par les universités nord-américaines. Cela a permis de traduire les mots clefs usités en descripteurs des vocabulaires contrôlés de ces bases de données.

Quatrièmement, une liste des descripteurs les plus pertinents a été dressée. L'évaluation de la pertinence des descripteurs a été effectuée à la suite d'une lecture soignée des résumés offrant une définition du contexte dans lequel le descripteur s'applique. Cela a conduit à la construction d'un réseau de termes génériques, spécifiques et analogiques ayant trait au thème de recherche.

Cinquièmement, la recherche documentaire proprement dite a été entreprise afin d'obtenir une masse croissante de données. Après avoir pris connaissance des différents écrits, la recherche documentaire fut précisée en fonction des besoins de la présente recherche. Le tri des écrits fut fait en considérant trois critères de sélection, soit le lieu, le temps et la nature des écrits. Ainsi, seuls les auteurs qui ont traité du management de la qualité en Amérique du Nord ont été retenus. Ce choix s'explique par la similitude, au niveau socioculturel, de ces pays, provinces ou États, avec le Québec. De même, seuls les auteurs qui ont écrit à partir de décembre 1991 ont fait l'objet d'une attention particulière de notre part, car avant cette date, la notion du management de la qualité était peu ou pas

étudiée au sein du domaine scolaire. Enfin, seuls les écrits traitant du management de la qualité aux ordres d'enseignement primaire et secondaire furent considérés en raison du domaine exploré par cette recherche. Cela a permis de construire un référentiel composé de 34 écrits.

À partir de ce référentiel, la revue de la littérature fut effectuée sous l'angle de quatre dimensions établies par Gardeil (1958) et Jolivet (1955) et adaptées au domaine de l'administration scolaire par Poirier (1972). Les dimensions retenues sont la définition essentielle, la condition, la fonction et la limite. Ces dimensions, assorties de la méthode d'analyse de contenu de Bereday (1964), ont permis de dresser l'état de la question au sujet du management de la qualité en éducation et de définir ses concepts. Ainsi, sous la rubrique des concepts théoriques relatifs au management de la qualité, on retrouve les principes du management de la qualité, les méthodes du management de la qualité et les cercles de qualité. Ces concepts ont été précisés et il en est résulté des sous-concepts théoriques. Il s'agit des huit principes de l'Organisation internationale de normalisation (ISO), des sept méthodes classiques et des cinq caractéristiques des cercles de qualité.

3.2.2.2 Opérationnalisation

Subséquentement à la conceptualisation, l'élaboration du questionnaire est entrée dans la phase de l'opérationnalisation. À ce propos, Cone et Foster (1997), Mace (1988) et Selltiz, Wrightsman et Cook (1977) affirment que le cadre opératoire représente l'arrangement des variables et des indicateurs que l'on doit construire pour isoler des équivalents empiriques aux concepts plus abstraits issus du cadre conceptuel. Cette partie présente, d'une part, la démarche utilisée pour la formulation des variables et des indicateurs et offre, d'autre part, une synthèse de ces éléments.

Les variables ont été formulées en fonction des questions spécifiques de recherches. Elles sont de deux ordres : les variables dépendantes qui relèvent des dimensions du management de la qualité et les variables indépendantes se rapportant aux caractéristiques des directions d'école de même qu'à celles des établissements d'enseignement. En ce qui a trait aux questions relatives aux principes du management de la qualité, l'intérêt s'est porté sur le degré d'appréciation des directions d'école à l'égard des principes de même que le niveau de pratique passée et future de ces principes. Pour ce qui est des méthodes classiques, le niveau d'utilisation et d'utilité ont retenu l'attention. Au sujet des cercles de qualité, la recherche s'est concentrée sur le niveau de participation et le degré de pertinence. Enfin, dix-sept variables indépendantes ont permis de cerner les caractéristiques des directions d'école et des établissements d'enseignement.

Toujours dans le but de mieux articuler empiriquement la recherche, une série d'indicateurs ont été construits pour chacune des variables. Dans le cadre de cette recherche, un indicateur est un item ou un nombre qui révèle de façon probable une des manifestations des concepts à l'étude. L'élaboration des indicateurs s'est accomplie en trois étapes et a respecté les règles prescrites par Durand et Blais (1998), Gadbois (1988), Gaudreau (2001a; 2001b), Gingras (1977), Mace (1988) et Neuman (2000).

D'abord, trois personnes, intéressées par le management de la qualité en éducation, ont participé à un remue-méninges afin de générer des items formulés dans le langage de tous les jours. Cet exercice a permis de constituer une banque d'items se rapportant à l'objet d'étude.

Ensuite, plusieurs indicateurs portant sur le management de la qualité en éducation ont été recensés en se basant sur la littérature spécialisée. Au niveau international et national, on retrouve les études de l'OCDE (1989; 1994; 1995c). Du côté des États-Unis, les articles de Holmes (1993),

Reagan (1992), Riley et Nuttall (1994), Sashkin et Kiser (1992), Schmidt et Finnigan (1994) et Talico (1995) traitent de la question. Par contre, aucun document n'a été publié par le *National Assessment of Educational Progress* sur cette matière. En Ontario, Barlosky et Lawton (1995) ont traité le sujet alors qu'au Québec, seul Leclerc (1995), à notre connaissance, a abordé le thème des indicateurs du management de la qualité en éducation. Bref, bien que ces documents aient fourni un aperçu de ce qui avait été produit à propos des indicateurs relatifs au management de la qualité en éducation, aucun d'eux n'a été retenu. Cette décision fut prise en considérant le contexte linguistique du Québec et les complications dues à l'adaptation de tests dans d'autres langues et cultures telles que l'ont mentionnées Laveault et Grégoire (2002).

Enfin, une fois l'examen de ces sources complété, la recherche s'est focalisée sur les documents provenant du ministère de l'Éducation (1983a; 1983b; 1984a; 1984b; 1984c; 1984d; 1984e; 1984f; 1992b; 1992c; 1995a; 1995b; 1995c). Cela a permis d'avoir accès à un ensemble d'items élaborés en français et reliés à la gestion en milieu scolaire au Québec. Ce sont ces derniers items, juxtaposés à ceux obtenus à l'occasion du remue-méninges et de la revue de la littérature spécialisée, qui ont servi de modèle à la rédaction d'items spécifiques au management de la qualité en éducation au Québec. Ces items ont finalement été accompagnées d'une échelle de mesure de type Likert à quatre points. Les items et les valeurs des échelles de mesure associées aux modalités des variables, ont permis d'obtenir des données et de l'information pour répondre aux questions de recherche. Dans les prochains paragraphes et à la sous-section qui suit, les quatre parties du questionnaire sont présentées succinctement de même que le processus qui a conduit à s'assurer de la validité et de la fidélité des résultats. Le questionnaire est présenté en annexe.

La première partie du questionnaire porte sur les huit principes du management de la qualité émis par ISO (2000). Chacun de ces huit principes comporte deux items mesurés par l'intermédiaire de trois échelles de type Likert à quatre points. La première échelle mesure le degré d'accord des directions d'école au sujet des principes du management de la qualité, la deuxième évalue le niveau d'application passée et la troisième estime le niveau d'application future de ces principes.

La deuxième partie du questionnaire concerne les méthodes classiques du management de la qualité. Chacune des sept méthodes classiques compte quatre items mesurés à l'aide d'une échelle de type Likert à quatre points. Ces quatre échelles servent respectivement à déterminer dans quelle mesure les directions d'établissement reçoivent et transmettent de l'information par l'entremise des méthodes classiques, disposent de données de gestion permettant d'utiliser ces méthodes et trouvent pertinent d'utiliser ces méthodes dans le cadre de leur fonction.

La troisième partie questionnaire s'intéresse aux cercles de qualité et au remue-méninges, démarche fréquemment utilisée au sein des cercles. Il s'agit de connaître, par l'entremise d'une échelle de type Likert à quatre points, dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement participent actuellement à un ou des cercles de qualité au sein de l'école, ont déjà participé à un ou des cercles de qualité au sein d'une école, prévoient mettre en place un ou des cercles de qualité et si elles trouvent pertinent de mettre en place un ou des cercles de qualité au sein de l'école. Les mêmes échelles de mesure furent appliquées au remue-méninges.

La dernière partie se rapporte aux données démographiques. Dans un premier temps, la recherche s'est penchée sur certaines caractéristiques des directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec. Dans un deuxième temps, elle a considéré le poste détenu dans l'école actuelle par les directions d'établissement, le nombre d'années

d'expérience dans l'école actuelle et l'ancienneté comme directeur ou directeur adjoint. Dans un troisième temps, la recherche a examiné certaines caractéristiques des écoles. Finalement, de façon complémentaire, on a voulu savoir si les directions d'établissement d'enseignement avaient déjà suivi un perfectionnement ou des cours à propos du management de la qualité et si elles avaient tenté d'implanter formellement le management de la qualité dans leur école.

3.2.3 Validité et fidélité du questionnaire

Cette sous-section présente le processus qui a conduit à s'assurer de la validité et de la fidélité des résultats. La validation a nécessité trois grandes étapes. L'analyse de la fidélité se trouve en aval de ces trois étapes.

À la première étape, le processus de validation a débuté lorsqu'un groupe de travail fut amené à apprécier les différents aspects du questionnaire. Ce groupe était composé d'une directrice d'école primaire, d'une directrice adjointe d'école secondaire, d'un directeur d'école primaire, d'un ancien directeur d'école secondaire et d'un détenteur de doctorat en docimologie.

Pour que les membres de ce groupe puissent apprécier les aspects du questionnaire, une grille d'évaluation fut préparée à leur intention. Elle comportait sept parties. La première partie de la grille consistait à évaluer la lexicologie et la syntaxe. Elle a été élaborée à partir des ouvrages de références de Doppagne (1998), Grevisse (1994), Ramat (2003) et Tanguay (2000). La deuxième partie portait sur l'évaluation des directives. Elle fut inspirée de Bourque et Fielder (2003). La troisième partie s'intéressait aux textes d'introduction et de liaison, elle fut composée en ayant recours aux écrits de Javeau (1990). La quatrième et la cinquième partie traitaient respectivement des items et des échelles de mesure. Elles furent élaborées en fonction des écrits de Jackson (1988) et Laveault et Grégoire

(2002). La sixième partie abordait l'évaluation des graphiques. Les critères retenus pour l'évaluation des graphiques ont été puisés dans le manuel de l'*American Psychological Association* (1996). Enfin, la dernière partie se rapportait aux critères du questionnaire en soi. Elle fut construite à l'aide des manuels de Fowler (2002) et Peterson (2000).

À la deuxième étape du processus de validation, des spécialistes du domaine du management de la qualité ont évalué la validité de contenu des items. Cinq experts indépendants ont participé à cette validation de contenu. Trois d'entre eux provenaient du Mouvement Québécois de la Qualité, puis Barnabé, Ph. D. (1995; 1997) et Flamand, ing., M. Sc. (1993; 1996) ont agi à titre d'expert externe. Dans l'intention de faciliter le travail des experts, un document intitulé "Document d'évaluation à l'intention des experts" a été conçu. À l'aide de ce document, où tous les items du questionnaire étaient mélangés, il fut demandé aux experts d'apparier chacun des items à un principe du management de la qualité ou à une méthode classiques ou à une caractéristique des cercles de qualité. De plus, les experts ont été conviés à évaluer le degré d'adéquation de chaque item avec le principe, la méthode ou la caractéristique des cercles qui lui correspond le mieux. Enfin les experts ont pondéré les trois parties du questionnaire et ont évalué le poids à donner à chacun des principes, des méthodes et des caractéristiques des cercles de qualité.

Après avoir reçu par la poste l'évaluation de chacun des experts, l'analyse des résultats a été entreprise afin de juger dans quelle mesure les items représentaient les principes du management de la qualité, les méthodes classiques et les caractéristiques des cercles de qualité. Cette analyse s'est effectuée en deux temps. Il y a eu d'abord le calcul de l'indice de congruence item-objectif de Hambleton (Crocker & Algina, 1986), puis le calcul d'un test d'hypothèses. À la suite des calculs de validation des items, il fut possible de choisir les items à inclure dans le questionnaire. Sept items sur

seize ont été retenus au sujet des principes du management de la qualité. Tous les items en rapport avec les méthodes classiques du management de la qualité ont été conservés. Trois items sur cinq ont été sélectionnés pour les cercles. Afin de remplacer les items rejetés, de nouveaux items ont été composés. Pour ce faire, à l'aide des indices de congruence item-objectif de Hambleton, il a été possible de repérer les items qui pouvaient représenter, bien que dans une moindre mesure, les principes et les caractéristiques des cercles de qualité. Puis, le contenu de ces items fut amélioré en mettant davantage l'emphase sur la caractéristique du principe ou du cercle qu'il devait représenter. Ces derniers items ont fait preuve d'une validité apparente.

La troisième étape du processus de validation a consisté à distribuer le questionnaire à un groupe de trente directions d'écoles primaire et secondaire du secteur francophone de l'Ontario. Cet échantillon fut utilisé en raison de sa similitude avec celui prélevé pour la recherche et pour ne pas le contaminer. Avec l'échantillon de directions d'école de l'Ontario, il a été possible d'effectuer une simulation et de traiter quelques données provenant du questionnaire. Une fois la simulation terminée avec succès, le questionnaire a pris sa forme définitive. Le questionnaire totalise 69 questions (84 éléments de réponses à fournir pour les trois dimensions du management de la qualité et le remue-ménages), soit un peu plus que ce que recommande Jackson (1988; 1999).

Enfin, en prévision à certaines analyses statistiques, sept scores globaux ont été composés. Ces scores globaux ont été constitués en additionnant les valeurs de plusieurs items qui, vraisemblablement, évaluaient le même concept. La cohérence interne de ces scores globaux a été estimée par la valeur α de Cronbach. L'encadré suivant présente un aperçu des valeurs α de Cronbach des sept scores globaux et du questionnaire.

Valeurs alpha de Cronbach pour les sept scores globaux et pour le questionnaire

Score global	Nombre d'items	Valeur alpha
1. Appréciation des principes du management de la qualité	16	.6805
2. Pratique passée des principes du management de la qualité	16	.7645
3. Pratique future des principes du management de la qualité	16	.7082
4. Utilisation des méthodes classiques	14	.8366
5. Utilité des méthodes classiques	14	.8653
6. Participation aux cercles de qualité	2	.9145
7. Pertinence des cercles de qualité	2	.8443
Questionnaire	84	.8998

Cette analyse montre que les valeurs α de Cronbach varient entre .6805 et .9145 inclusivement. Considérant qu'il existe relativement peu d'items au sein de certains scores globaux et que cette recherche s'inscrit au sein d'un domaine peu exploré, il est possible de conclure à la cohérence interne des items et à la possibilité de les cumuler en un score global. En fait, le score global relatif à l'appréciation des principes du management de la qualité possède une valeur alpha ($\alpha = .6805$), à la limite de l'acceptable. Les scores globaux liés respectivement à la pratique passée et à la pratique future des principes démontrent une cohérence interne acceptable ($\alpha = .7645$ et $\alpha = .7082$). Tous les autres scores globaux présentent de bons coefficients de cohérence interne. La valeur alpha du questionnaire ($\alpha = .8998$) confirme la fidélité du score total de l'instrument.

3.3 Administration du questionnaire et plan d'analyse des données

Cette section offre de l'information au sujet de l'administration du questionnaire et présente le plan suivi pour l'analyse des données. Il comporte trois sous-sections : l'administration du

questionnaire, le dépouillement et la saisie des données; l'analyse préliminaire des données et les conditions d'application de certains tests statistiques; le choix des techniques d'analyse des données.

3.3.1 Administration du questionnaire, dépouillement et saisie des données

Les questionnaires et les enveloppes de retour pré-adressées et pré-affranchies ont été expédiés par la FQDE le 3 septembre 2004. Les participants qui acceptaient de répondre au questionnaire devaient le retourner avant le 8 octobre 2004. Au total, 157 questionnaires furent retournés, soit un taux de réponse de 15.7 p. cent.

A suivi le dépouillement et la saisie des données. Ces activités se sont effectuées en trois étapes.

Dans un premier temps, l'organisation du tableau de l'éditeur de données du progiciel *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) fut entreprise. Cette tâche a été balisée par Alistair (2002), Martin et Leblanc (1994), Morgan et Griego (1998), Paquet et Leblanc (1996), Plaisent (2001), Tabachnick et Fidell (1996) de même que Voelkl et Gerber (1999).

Dans un deuxième temps, un code fut attribué à chacune des réponses du questionnaire et les mêmes codes ont été donnés aux variables correspondantes du tableau de l'éditeur de données SPSS. Une simulation avec quelques données fictives a permis de constater que le tableur ne présentait pas d'irrégularités. Le support s'est avéré fonctionnel et efficace.

Dans un troisième temps, une personne a vérifié si les répondants avaient bien suivi les consignes et n'avaient pas commis d'erreur au moment d'inscrire leurs réponses, puis a saisi les données. Afin de s'assurer que les données encodées correspondaient bien à celles des répondants, un contrôle fut effectué après la saisie des données de chaque questionnaire. De même, à la toute fin

de la saisie des données, une tierce personne a passé en revue chacune des réponses de tous les questionnaires et les a comparées avec les valeurs des cellules du tableur de l'éditeur de données SPSS. Aucune erreur d'encodage des données ne fut relevée.

3.3.2 Analyse préliminaire des données

L'analyse préliminaire des données a porté sur l'identification des valeurs aberrantes, extrêmes et manquantes. Elle s'est clôturée par l'examen des conditions d'application liées aux analyses inférentielles.

3.3.2.1 Valeurs aberrantes, extrêmes et manquantes

Des diagrammes en boîte ont d'abord été utilisés afin d'identifier les valeurs aberrantes, extrêmes et manquantes. Ces analyses ont révélé qu'à l'exception de trois valeurs extrêmes, toutes les valeurs aberrantes se situaient à l'intérieur des barrières inférieures ou supérieures des diagrammes en boîte. Aussi, comme le recommandent Tabachnick et Fidell (1996), seules les valeurs extrêmes ont été atténuées en leur substituant la médiane de leur distribution respective. Aucune valeur aberrante multivariée n'a été observée lors des analyses des résidus et de la distance de Mahalanobis.

En ce qui a trait aux valeurs manquantes, on a appliqué l'une ou l'autre des quatre possibilités proposées par Grosbras (1987a; 1987b) et Tabachnick et Fidell (1996) : les supprimer; leur substituer une statistique représentative; les estimer à l'aide d'une matrice de corrélation; les analyser en tant que tel. Ainsi, pour les questions 55 et 56, le diplôme le plus élevé fut accordé aux répondants qui avaient fait mention de tous leurs diplômes. La modalité "enseignement au préscolaire" a été fondue au sein de la modalité "enseignement au primaire". Les questions 58, 59, 60 et 61 ont été supprimées,

car elles étaient particulièrement affectées par le problème des données manquantes. Enfin, le mode fut substitué aux valeurs manquantes des sujets n^{os} 9, 26, 65, 90, 110 et 133; le sujet n^o 11, n'ayant offert aucune réponse à la quatrième partie du questionnaire, fut soustrait de la base de données; la valeur de la première échelle a été attribuée aux deux dernières échelles des items 3, 4, 5, 6 et 14 du répondant n^o 133. Après ces corrections, la taille de l'échantillon était de 156 répondants et il n'y avait plus de valeur manquante.

3.3.2.2 Conditions d'application d'analyses inférentielles

Plusieurs analyses statistiques paramétriques nécessitent des conditions d'application. Parmi les plus importantes, figurent les hypothèses de linéarité, de normalité et d'homogénéité des variances.

L'hypothèse de linéarité fut appréciée à l'aide de diagrammes de dispersion et d'analyses des résidus. Ces analyses ont démontré que les variables indépendantes présentaient des relations linéaires avec les différentes variables dépendantes utilisées pour les analyses inférentielles. De même, le problème de multicollinéarité fut résolu en groupant les variables intercorrélées ou en les éliminant.

L'hypothèse de normalité fut évaluée par le degré d'asymétrie ($-1.0 < d. \text{asy.} < 1.0$) des distributions à l'étude de même qu'à l'aide du test d'ajustement Kolmogorov-Smirnov, d'histogrammes et des graphiques *Expected normal probability plots* et *Detrented expected normal probability plots* que l'on retrouve dans le progiciel SPSS. Les distributions des variables à l'étude respectent la condition de normalité.

L'hypothèse d'homogénéité des variances fut estimée par le test de Levene's. Ce test a permis de constater que les distributions des variables dépendantes présentaient des variances homogènes, peu importe les valeurs particulières des variables indépendantes.

3.3.3 Plan et techniques d'analyse des données

Une fois l'analyse préliminaire complétée, l'analyse proprement dite des données fut entreprise. Cette sous-section présente les techniques utilisées pour effectuer ces analyses.

D'abord, des analyses descriptives (fréquences, proportions et pourcentages cumulés), d'estimation (marge d'erreur et intervalles de confiance) et des tests d'hypothèses (Khi carré) sont effectuées afin de présenter les caractéristiques de l'échantillon et d'évaluer sa représentativité.

Puis, pour répondre à la première question de recherche : "Dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec sont-elles en accord avec chacun des principes du management de la qualité avancés par l'Organisation internationale de normalisation (ISO), ont-elles appliqué chacun de ces principes par le passé et ont-elles l'intention d'appliquer chacun d'eux dans l'avenir?", des analyses descriptives (médiane, quantile, intervalle interquartile) et inférentielles (W de Kendall, test de Wilcoxon et Rho de Spearman) sont présentées pour chacun des principes.

Pour répondre à la deuxième question de recherche : "Dans quelles mesure les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec utilisent-elles chacune des méthodes classiques du management de la qualité dans le cadre de leurs fonctions et trouvent-elles utile d'employer chacune de ces méthodes?", des analyses descriptives (médiane, quantile, intervalle interquartile) et inférentielles (W de Kendall, test de Wilcoxon, Rho de Spearman) sont présentées pour chacune des méthodes classiques.

Pour répondre à la troisième question de recherche : "Dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec participent-elles à des cercles de qualité et trouvent-elles pertinent de mettre en place des cercles de

qualité au sein de leur école?”, des analyses descriptives (médiane, quantile, intervalle interquartile) et inférentielles (W de Kendall, test de Wilcoxon et Rho de Spearman) sont calculées aussi bien pour les cercles de qualité que le remue-méninges.

Pour répondre à la quatrième question de recherche : “Quel est le profil des directions d’établissement d’enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec qui apprécient ou pratiquent le management de la qualité et quelles sont les caractéristiques des établissements d’enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec au sein desquelles on pratique le management de la qualité?”, des analyses corrélationnelles sont présentées afin de déterminer l’incidence des caractéristiques démographiques sur les scores globaux relatifs aux principes du management de la qualité, aux méthodes classiques et aux cercles de qualité. Le chapitre qui suit présente les résultats de ces analyses.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente et analyse les données recueillies auprès des directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec au sujet du management de la qualité. Il comporte cinq sections. La première décrit l'échantillon et démontre sa représentativité par rapport à la population étudiée. La deuxième offre une analyse des données se rapportant aux principes du management de la qualité : elle vise à déterminer dans quelle mesure les directions d'école sont en accord avec ces principes, les ont appliqués par le passé et ont l'intention de les appliquer. La troisième porte sur l'utilisation et l'utilité des méthodes classiques chez les directions d'école. La quatrième s'intéresse au niveau de participation et au degré de pertinence que les directions d'école accordent aux cercles de qualité. Enfin, la dernière section propose une analyse complémentaire qui précise les réponses aux questions de recherche.

4.1 Description et représentativité de l'échantillon

La présente section dresse le profil des directions d'école et démontre la représentativité de l'échantillon par rapport à la population étudiée. Ensuite, compte tenu de leur pertinence à l'égard de la problématique, deux sous-sections offrent une analyse plus détaillée des caractéristiques des différents établissements d'enseignement au sein desquels oeuvrent les répondants de même que des variables décrivant les directions d'école ayant reçu un perfectionnement en management de la qualité ou ayant tenté d'implanter ce modèle de gestion au sein de leur école.

4.1.1 Profil des directions d'établissement d'enseignement

Cette sous-section fournit des renseignements au sujet du genre, de l'âge, du niveau de scolarité, du domaine de spécialisation et du poste des directions d'école. Afin d'apprécier la représentativité de l'échantillon par rapport à l'ensemble des directions d'école de la FQDE, des tableaux présentent chaque variable et indiquent, lorsque pertinent, la marge d'erreur de la proportion au seuil de confiance $\alpha = .05$. Dans les commentaires qui suivent les tableaux, plusieurs données sont ensuite comparées à celles obtenues de la FQDE (ou d'autres sources) s'assurant ainsi d'une autre vérification de leur vraisemblance.

4.1.1.1 Répartition des directions d'établissement d'enseignement suivant leur genre

Le tableau 1 présente la répartition des directions d'école en fonction de leur genre.

Tableau 1.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon le genre

Genre	Fréquence	Pourcentage	Marge d'erreur
Féminin	90	57.7	0.0748
Masculin	66	42.3	
Total	156	100.0	

Le tableau 1 montre que le nombre de directrices d'école est plus élevé que celui de directeurs dans l'échantillon. De plus, dans une perspective statistique, il y a une probabilité de 95 p. cent qu'un intervalle allant de 50.22 p. cent à 65.18 p. cent, comprenne le pourcentage de femmes dans la population et qu'un intervalle allant de 34.82 p. cent à 49.78 p. cent, inclut celui des hommes. Compte tenu de cette estimation et des données fournies par la FQDE (directrices : 61 p. cent; directeurs : 39 p. cent), l'échantillon offre une bonne représentation de la population étudiée.

4.1.1.2 Répartition des directions d'établissement d'enseignement suivant leur âge

Le tableau 2 présente la répartition des directions d'école en fonction de leur âge.

Tableau 2.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon l'âge

Âge	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Moins de 30 ans	3	1.9	1.9
30 ans à 39 ans	39	25.0	26.9
40 ans à 49 ans	53	34.0	60.9
50 ans à 59 ans	59	37.8	98.7
60 ans et plus	2	1.3	100.0
Total	156	100.0	

Le tableau 2 montre que 26.9 p. cent des directions d'école a moins de 40 ans, 34 p. cent d'entre elles a entre 40 et 49 ans inclusivement et 39.1 p. cent des directions d'école a plus de 49 ans. La majorité des directions d'école ont entre 50 et 59 ans inclusivement. Ces proportions concordent avec les données offertes par le ministère de l'Éducation (2005) et Morin (2000) au sujet de l'âge du personnel de direction des établissements d'enseignement du secteur public francophone du Québec.

4.1.1.3 Répartition des directions d'établissement d'enseignement suivant leur niveau de scolarité

Le tableau 3 présente un aperçu du niveau de scolarité des directions d'école.

Tableau 3.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon le niveau de scolarité

Niveau de scolarité	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Baccalauréat	69	44.2	44.2
DESS ^a (deuxième cycle : 30 crédits)	27	17.3	61.5
Maîtrise (deuxième cycle : 45 crédits)	60	38.5	100.0
Total	156	100.0	

^a DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées.

Le tableau 3 montre qu'un peu plus du tiers des directions d'école détient un diplôme de premier cycle et qu'en corollaire, près des deux tiers des directions d'école possèdent un diplôme de deuxième cycle. Parmi les répondants affirmant détenir un diplôme de deuxième cycle, la majorité ont obtenu une maîtrise qui compte 15 crédits de plus que le diplôme d'études supérieures spécialisées. Aucun répondant n'a mentionné détenir un diplôme de doctorat.

4.1.1.4 Répartition des directions d'établissement d'enseignement suivant leur spécialisation

Le tableau 4 présente de l'information au sujet des champs d'étude des directions d'école.

Tableau 4.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon le domaine de spécialisation

Domaine de spécialisation	Fréquence	Pourcentage
Anglais	4	26.0
Arts plastiques	2	1.3
Éducation physique	22	14.1
EHDAA ^a	29	18.6
Enseignement primaire	46	29.5
Français	10	6.4
Histoire et géographie	8	5.1
Informatique	1	0.6
Mathématiques ou sciences	16	10.3
Musique	3	1.9
Religion, morale ou formation personnelle et sociale	4	2.6
Autre	11	7.1
Total	156	100.0

^a EHDAA : Enseignement auprès d'élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Le tableau 4 montre certaines spécialisations dont les fréquences sont plus élevées que d'autres. Il est intéressant de noter que la plupart des directions d'école détiennent une spécialisation, soit en enseignement au primaire, soit en enseignement auprès d'élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, soit en éducation physique. Ces trois spécialisations représentent à elles seules plus de 60 p. cent des directions d'école. De même, moins du quart des directions

d'école possède une spécialisation en français, en mathématiques ou en sciences. Onze directions ont signalé qu'elles avaient un autre domaine de spécialisation que les choix indiqués. Parmi ces dernières, trois mentionnent une spécialisation en administration scolaire et six déclarent respectivement une spécialisation en sciences de la nature, en économie, en biologie, en philosophie, en andragogie et en danse. Deux directions d'école n'ont pas donné d'information à ce sujet.

4.1.1.5 Répartition des directions d'établissement d'enseignement suivant leur poste

Le tableau 5 présente la répartition des directions d'école en fonction du poste qu'elles occupent dans l'école.

Tableau 5.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon le poste

Poste	Fréquence	Pourcentage	Marge d'erreur
Direction adjointe	41	26.3	0.0667
Direction	115	73.7	
Total	156	100.0	

Le tableau 5 montre que le nombre de directions d'école qui occupent un poste de direction est 2.80 fois plus élevé que celui des directions d'école qui occupent un poste de direction adjointe. Par ailleurs, il y a une probabilité de 95 p. cent qu'un intervalle allant de 19.63 p. cent à 32.97 p. cent, inclut la proportion de directions adjointes dans la population et qu'un intervalle allant de 67.03 p. cent à 80.37 p. cent, contient celle des directions. Compte tenu de l'intervalle de confiance, l'échantillon semble correspondre à la population étudiée.

4.1.1.6 Croisement des données relatives aux caractéristiques démographiques des directions d'établissement d'enseignement

Après avoir présenté la répartition des directions d'école en fonction de leurs caractéristiques démographiques, cette sous-section vise à déterminer s'il existe des disparités statistiquement significatives entre ces caractéristiques. En bref, il s'agit de savoir si les directeurs sont plus âgés que les directrices, si ces dernières sont davantage scolarisées que leurs collègues ou si les postes sont attribués en fonction du genre ou de l'âge. Pour ce faire, les caractéristiques démographiques suivantes ont été croisées : **genre * âge; genre * scolarité; genre * spécialisation; genre * poste; âge * scolarité; âge * spécialisation; âge * poste; scolarité * spécialisation; scolarité * poste; spécialisation * poste**. Parmi ces croisements, seuls les croisements entre **l'âge et le genre** et entre **l'âge et le poste** ont révélé des résultats statistiquement significatifs au seuil de confiance $\alpha = .05$. Le tableau 6 présente le croisement de ces données en deux parties.

Tableau 6.

Croisement des données entre le genre et l'âge de même qu'entre le poste et l'âge des directions d'établissement d'enseignement

Genre	Âge						Total	Khi carré
	Moins de 40 ans		40 à 50 ans		50 ans et plus			
Féminin	29 ^a	(24.23) ^b	34	(30.57)	27	(35.19)	90	7.63*
Masculin	13	(17.77)	19	(22.42)	34	(25.81)	66	
Poste								
Direction adjointe	19	(11.04)	13	(13.93)	9	(16.03)	41	12.06**
Direction	23	(30.96)	40	(39.07)	52	(44.97)	115	
Total	42		53		61		156	

^a Fréquences observées, ^b Fréquences théoriques

* $p < .05$, ** $p < .01$

Le tableau 6 montre qu'au seuil de confiance déterminé, les femmes occupant un poste de direction d'école sont plus jeunes que les hommes. En effet, il y a plus de directrices que de directeurs dans les deux premières catégories se rapportant à l'âge, mais la situation change dans la catégorie des 50 ans et plus. En ce qui a trait au poste, certes, il y a presque autant de directions adjointes que de directions dans la catégorie des moins de 40 ans, mais l'écart entre le nombre de directions adjointes et de directions s'élargit de plus en plus dans les deux dernières modalités relatives à l'âge.

Suite à la description des caractéristiques des directions faisant partie de l'échantillon, il est possible d'affirmer que ce dernier reflète bien les caractéristiques de la population étudiée. En fait, l'échantillon de cette recherche, prélevé selon la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifiée et composé de 156 individus provenant d'une population totale de 2239, permet d'estimer correctement les proportions de la population étudiée avec une marge d'erreur de 7 p. cent près, 19 fois sur 20.

Ainsi, à partir des données obtenues de l'échantillon, des analyses plus poussées au sujet des caractéristiques des établissements de même qu'à propos des directions d'école qui ont reçu une formation en management de la qualité et qui ont tenté de l'implanter sont effectuées dans les deux prochaines sous-sections. Suivront des analyses détaillées portant sur les principes du management de la qualité, les méthodes classiques et les cercles de qualité dans les sections subséquentes.

4.1.2 Caractéristiques des établissements d'enseignement

Cette sous-section décrit les caractéristiques des écoles : la région de provenance, l'ordre d'enseignement et l'effectif des élèves, du personnel enseignant et du personnel administratif. Un tableau de fréquences est présenté pour chacune de ces variables et la marge d'erreur, au seuil de confiance $\alpha = .05$, est offerte dans les seuls cas où des comparaisons sont possibles.

4.1.2.1 Répartition des directions d'établissement d'enseignement selon la région administrative

Le tableau 7 présente la répartition des directions d'établissement d'enseignement d'après la région administrative où est située leur école.

Tableau 7.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon la région administrative

Région administrative	Fréquence	Pourcentage
1. Bas-Saint-Laurent	8	5.1
2. Saguenay-Lac-St-Jean	9	5.7
3. Capitale-Nationale	1	0.6
4. Mauricie	6	3.8
5. Estrie	10	6.4
6. Montréal	15	9.6
7. Outaouais	11	7.0
8. Abitibi-Témiscaminque	7	4.5
9. Côte-Nord	4	2.5
10. Nord-Du-Québec	0	0.0
11. Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	2	1.3
12. Chaudière-Appalaches	0	0.0
13. Laval	8	5.1
14. Lanaudière	8	5.1
15. Laurentides	16	10.2
16. Montérégie	47	29.9
17. Centre-du-Québec	4	2.5
Total	156	99.3

Le tableau 7 montre que l'échantillon est composé de directions d'école provenant de la quasi-totalité des régions administratives du Québec. Seules les directions d'école provenant des régions du Nord-du-Québec et de Chaudière-Appalaches ne font pas partie de l'échantillon. Ceci peut s'expliquer de plusieurs façons — il est possible que la technique d'échantillonnage probabiliste n'ait pas permis de sélectionner des directions d'école provenant de ces régions; il est aussi possible que des directions d'école de ces régions aient obtenu un questionnaire, mais ne l'ont pas retourné. Enfin, mis à part ces deux régions, les proportions du tableau 7 correspondent assez bien à celles du ministère de l'Éducation (2005).

4.1.2.2 Répartition des directions d'établissement d'enseignement suivant l'ordre d'enseignement

Le tableau 8 présente la répartition des directions d'école en fonction de l'ordre d'enseignement², soit l'enseignement primaire, soit l'enseignement secondaire.

Tableau 8.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon l'ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Fréquence	Pourcentage	Marge d'erreur
Primaire	103	66.0	0.0717
Secondaire	53	34.0	
Total	156	100.0	

Le tableau 8 montre qu'au seuil de signification $\alpha = .05$, il y a 66 ± 7.2 p. cent des directions d'école qui évolue au primaire contre 34 ± 7.2 p. cent au secondaire. Cette répartition correspond aux données obtenues de la base de données de la FQDE. Dans cette base de données, le pourcentage de directions d'établissement d'enseignement primaire est de 62 p. cent et celui des directions d'établissement d'enseignement secondaire s'établit à 38 p. cent. Ainsi, en plus de présenter la répartition des directions d'école selon l'ordre d'enseignement, cette analyse confirme le degré de confiance à l'égard de la représentativité de l'échantillon.

4.1.2.3 Effectif des élèves dans les établissements d'enseignement

Le tableau 9 présente la répartition des directions d'école, non seulement en fonction de l'ordre d'enseignement, mais également selon l'effectif d'élèves. Ce tableau permet de mieux préciser la répartition des directions d'école selon l'ordre d'enseignement et la taille des écoles.

² L'expression "ordre d'enseignement" est utilisé en conformité avec les textes officiels du ministère de l'Éducation.

Tableau 9.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon l'ordre d'enseignement et l'effectif d'élèves

Ordre d'enseignement	Nombre d'élèves dans l'école					Total
	Moins de 100	100 à 499	500 à 999	1000 à 1499	1500 et plus	
Primaire	3	63	37			103
Secondaire	1	3	13	17	19	53
Total	4	66	50	17	19	156

Le tableau 9 montre qu'environ 60 p. cent des directions d'écoles primaires oeuvre au sein d'écoles qui comptent entre 100 et 499 élèves. De même, près de 70 p. cent des directions d'écoles secondaires évolue au sein d'écoles ayant plus de 1000 élèves. Quatre répondants proviennent de très petites écoles, cela représente environ 2.5 p. cent de l'échantillon.

4.1.2.4 Effectif du personnel enseignant dans les établissements d'enseignement

Le tableau 10 présente la répartition des directions d'école en fonction de l'ordre d'enseignement et de l'effectif du personnel enseignant.

Tableau 10.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon l'ordre d'enseignement et l'effectif du personnel enseignant

Ordre d'enseignement	Nombre d'enseignants dans l'école					Total
	Moins de 20	20 à 39	40 à 59	60 à 79	80 et plus	
Primaire	41	55	7			103
Secondaire	1	8	9	13	22	53
Total	42	63	16	13	22	156

Le tableau 10 montre que très peu d'écoles primaires comptent plus de 40 enseignants et qu'aucun établissement d'enseignement primaire en compte plus de 59. Par ailleurs, en ce qui a trait aux établissements d'enseignement secondaire, 41.1 p. cent d'entre eux enregistre 80 enseignants et plus. Il n'y a qu'une seule école secondaire qui compte moins de 20 enseignants.

4.1.2.5 Effectif du personnel des directions adjointes dans les établissements d'enseignement

Le tableau 11 présente la répartition des directions d'école suivant l'ordre d'enseignement et l'effectif des directions adjointes.

Tableau 11.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon l'ordre d'enseignement et l'effectif de directions adjointes

Ordre d'enseignement	Nombre de directions adjointes dans l'école					Total
	Aucune	1	2	3	4 et plus	
Primaire	60	41	2			103
Secondaire	3	13	8	8	21	53
Total	63	54	10	8	21	156

Le tableau 11 montre que plus de la moitié des directions d'école primaire n'ont pas d'adjoint. En outre, il est rare de trouver plus d'une direction adjointe dans un établissement d'enseignement primaire. En ce qui a trait aux établissements d'enseignement secondaire, le tableau 11 fait ressortir que 54.7 p. cent d'entre eux compte trois directions adjointes et plus. Il y a environ 25 p. cent des établissements d'enseignement secondaire qui compte une seule direction adjointe.

4.1.3 Directions d'établissement d'enseignement, formation reçue et implantation du management de la qualité

Cette sous-section fait état de la formation reçue en management de la qualité chez les directions d'établissement d'enseignement de même que des tentatives d'implantation de ce mode de gestion au sein des écoles. Dans chaque cas, un tableau résume les données pertinentes et est suivi des commentaires appropriés. Comme dans les sous-sections précédentes, la marge d'erreur, offerte dans certains tableaux, confirme la représentativité de l'échantillon.

4.1.3.1 Répartition des directions d'établissement d'enseignement ayant suivi un perfectionnement en management de la qualité

Le tableau 12 offre de l'information pour répondre à la question : avez-vous déjà suivi une activité de perfectionnement (autre que des cours offerts par un établissement collégial ou universitaire) au sujet du management de la qualité?

Tableau 12.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon les activités de perfectionnement suivies en management de la qualité

Perfectionnement	Fréquence	Pourcentage	Marge d'erreur
Non	83	53.2	
Oui	73	46.8	0.0744
Total	156	100.0	

Le tableau 12 montre qu'il y a presque autant de directions d'école qui ont suivi une activité de perfectionnement en management de la qualité que de directions d'école qui n'en ont pas suivi. De plus, il y a une probabilité de 95 p. cent qu'un intervalle allant de 45.76 p. cent à 60.64 p. cent,

englobe la proportion de directions d'école qui n'ont pas suivi une activité de perfectionnement en management de la qualité au sein de la population étudiée et qu'un intervalle allant de 39.54 p. cent à 54.24 p. cent, contient celle des directions d'école qui ont suivi une activité de perfectionnement. Dans le cadre du questionnaire, une activité de perfectionnement pouvait prendre plusieurs formes (conférence, atelier, etc.). Cependant, une activité de perfectionnement ne correspondait pas à un cours offert par un établissement collégial ou universitaire. En contrepartie, lors du sondage, une question spécifique portait sur ce sujet, d'où la prochaine analyse descriptive.

4.1.3.2 Répartition des directions d'établissement d'enseignement selon le nombre de cours suivis en management de la qualité

Le tableau 13 fournit des renseignements pour répondre à la question : combien de cours portant sur le management de la qualité avez-vous complété au sein d'un établissement collégial ou universitaire?

Tableau 13.
Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon le nombre de cours suivis en management de la qualité

Nombre de cours	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Aucun	102	65.4	65.4
1	22	14.1	79.5
2	17	10.9	90.4
3	2	1.3	91.7
4 et plus	13	8.3	100.0
Total	156	100.0	

Le tableau 13 montre l'ampleur du nombre de directions d'école qui n'a jamais suivi de cours en management de la qualité. En fait, il y a un peu plus de 65 p. cent des directions d'école qui n'a

jamais suivi de cours en management de la qualité au sein d'un établissement collégial ou universitaire. De même, moins de 10 p. cent des directions d'école a complété 4 cours ou plus en management de la qualité. Si on croit que le modèle du management de la qualité peut être pertinent à la gestion des systèmes éducatifs du Québec, il y a sans doute lieu d'encourager les directions d'établissement d'enseignement à entreprendre de la formation à ce sujet. En effet, à la lecture du tableau 13, il est possible de constater que beaucoup de travail reste à faire dans ce domaine.

4.1.3.3 Tentatives d'implantation du management de la qualité au sein d'un établissement d'enseignement

Le tableau 14 fait état des tentatives d'implantation de certains aspects du management de la qualité au sein d'un établissement d'enseignement primaire ou secondaire.

Tableau 14.

Distribution des directions d'établissement d'enseignement selon les tentatives d'implantation du management de la qualité

Implantation	Fréquence	Pourcentage	Marge d'erreur
Non	136	87.17	
Oui	20	12.8	0.0507
Total	156	100.0	

Le tableau 14 montre qu'une très faible proportion (12.8 ± 5.1 p. cent, $\alpha = .05$) des directions d'école a tenté d'implanter certains aspects du management de la qualité dans leur école. Ces résultats sont importants, car en plus d'offrir un aperçu de la pratique actuelle du management de la qualité chez les directions d'école, ils peuvent servir de base à des recherches ultérieures afin d'évaluer l'évolution de la pratique de ce mode de gestion dans le domaine de l'éducation au Québec.

4.1.3.4 Croisement des données entre les caractéristiques démographiques, la formation et les tentatives d'implantation du management de la qualité

Cette sous-section spécifie si certaines caractéristiques des directions d'école sont en lien avec la formation en management de la qualité et les tentatives d'implantation. Il s'agit de savoir, entre autres, si les directions d'école plus jeunes ont reçu plus de perfectionnement en management de la qualité que leurs aînés, si le niveau de scolarité influence la pratique du management de la qualité ou si le fait d'évoluer dans une école primaire plutôt que secondaire favorise l'implantation du management de la qualité. Afin de déterminer s'il existe des tendances statistiquement significatives, plusieurs variables ont été croisées. Les combinaisons de variables sont présentées au sein de trois ensembles.

Dans le premier ensemble, différentes variables ont été croisées avec la variable relative au perfectionnement. Les variables suivantes ont été croisées : **genre * perfectionnement; âge * perfectionnement; scolarité * perfectionnement; spécialisation * perfectionnement; poste * perfectionnement; ordre d'enseignement * perfectionnement**. Toutefois, aucun de ces croisements ne s'est avéré statistiquement significatif au seuil $\alpha = .05$.

Dans le deuxième ensemble, les mêmes variables ont été croisées, mais cette fois avec la variable mesurant les tentatives d'implantation. Les variables suivantes ont été croisées : **genre * implantation; âge * implantation; scolarité * implantation; spécialisation * implantation; poste * implantation; ordre d'enseignement * implantation**. Néanmoins, tout comme dans le premier groupe, aucun de ces croisements n'a révélé de tendances statistiquement significatives au seuil $\alpha = .05$.

Dans le troisième ensemble, la variable correspondant au perfectionnement fut croisée avec celle de l'implantation : **perfectionnement * implantation**. Ce croisement a montré une association statistiquement significative au seuil $\alpha = .01$. Le tableau 15 présente les résultats du croisement des données entre le perfectionnement en management de la qualité et les tentatives d'implantation de ce modèle de gestion par les directions au sein de leur école.

Tableau 15.

Croisement des données entre le perfectionnement et les tentatives d'implantation du management de la qualité

Perfectionnement	Tentative d'implantation		Total	Khi carré
	Non	Oui		
Non	78 ^a (72.36) ^b	5 (10.64)	83	
Oui	58 (63.64)	15 (9.35)	73	7.33**
Total	136	20	156	

^a Fréquences observées

^b Fréquences théoriques

** $p < .01$

Le tableau 15 montre qu'au seuil de signification $\alpha = .01$, il existe une association statistiquement significative entre le perfectionnement et les tentatives d'implantation du management de la qualité chez les directions d'école. Les directions d'école qui ont reçu un perfectionnement en management de la qualité implantent davantage ce modèle de gestion au sein de leur école.

En résumé, cette sous-section a permis de mettre en évidence le peu de formation reçue par les directions d'école en management de la qualité et ce, malgré les discours politique et académique qui tournent autour de ce modèle de gestion depuis une dizaine d'années au Québec. En fait, bien que

la moitié des directions d'école aient suivi des activités de perfectionnement en management de la qualité — peu importe le genre, l'âge, le niveau de scolarité, la spécialisation, le poste ou l'ordre d'enseignement — les deux tiers d'entre elles n'ont jamais suivi de cours formel de niveau collégial ou universitaire dans le domaine (moins de 10 p. cent ont complété 4 cours ou plus). En dépit de cela, les directions d'école qui ont suivi des activités de perfectionnement en management de la qualité, ont tenté d'implanter davantage ce modèle de gestion au sein de leur école.

Enfin, au terme de cette première section, outre le fait que les directions d'école ayant suivi un perfectionnement implantent davantage le management de la qualité dans leur école, il fut possible de présenter l'échantillon et de démontrer qu'il reflète bien les caractéristiques de la population étudiée. Fait à souligner, la majorité des directrices d'école sont plus jeunes que les directeurs. De même, l'échantillon offre une bonne description des caractéristiques des établissements d'enseignement. Ainsi, connaissant le profil des répondants, les caractéristiques des établissements d'enseignement et ayant démontré que, d'une part, l'échantillon reproduit les principales caractéristiques de la population étudiée et que, d'autre part, il n'y a pas de raison de croire que l'échantillon ne pourrait représenter de façon convenable l'ensemble des directions d'école, les prochaines sections porteront sur l'appréciation et les pratiques des directions d'établissement d'enseignement à l'égard des trois grandes dimensions du management de la qualité.

4.2 Analyse des données relatives aux principes du management de la qualité

Le cadre conceptuel a permis d'identifier huit principes au management de la qualité. Pour chacun de ces principes, les répondants indiquaient leur niveau d'accord sur une échelle de Likert en quatre points, soit totalement en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord et totalement en

accord. De même, les répondants mentionnaient s'ils avaient appliqué et désiraient appliquer les principes du management de la qualité sur une échelle de Likert en quatre points, soit jamais, peu souvent, souvent et très souvent. Cette section se scinde en trois sous-sections. La première présente les données relatives aux principes du management de la qualité et ordonne ces principes pour chacune des trois échelles de mesure. La deuxième croise les données concernant les principes avec les données démographiques. La dernière offre une synthèse des réponses aux questions de recherches portant sur les principes du management de la qualité.

4.2.1 Mesures synthèses relatives aux principes du management de la qualité

Les mesures synthèses comprennent les mesures de tendance centrale, de dispersion et de position. Le tableau 16 présente les mesures synthèses de même que le classement des principes du management de la qualité selon le niveau d'accord attribué par les directions d'école.

Tableau 16.

Mesures synthèses et classement des principes du management de la qualité selon le niveau d'accord des directions d'école

Principe	Quantile			Intervalle interquartile	Rang moyen ^a
	10 ^e	Médiane	90 ^e		
Leadership	4	4	4	0.5	6.32
Implication du personnel	4	4	4	0.5	6.28
Approche système	3	4	4	0.5	5.60
Co-responsabilité transversale	3	4	4	1	4.54
Orientation client	3	4	4	0.5	3.99
Approche processus	3	4	4	0.5	3.87
Approche factuelle	3	3	4	1	2.98
Amélioration continue	3	3	4	0.5	2.42

^a Test W de Kendall.

Le tableau 16 montre que la majorité des directions d'école se dit **totalemment en accord** (médiane = 4) avec six des huit principes du management de la qualité et **plutôt en accord** (médiane = 3) avec les principes de l'approche factuelle pour la prise de décision et de l'amélioration continue. Les faibles valeurs des intervalles interquartiles indiquent que les scores faisant partie des 50 p. cent des valeurs centrales de chacune des distributions sont très concentrés, ce qui contribue à augmenter le degré de confiance à accorder à la médiane. Les valeurs du 10^e et 90^e centiles confirment le constat précédent. Enfin, le test *W de Kendall* révèle que les directions d'école, peu importe le score qu'elles accordent sur l'échelle mesurant le niveau d'accord au sujet des principes du management de la qualité, ont tendance à attribuer des scores plus élevés au principe du leadership alors qu'elles réservent des scores inférieurs au principe de l'amélioration continue.

Le tableau 17 présente les résultats d'un test d'hypothèses démontrant que les écarts observés entre les rangs moyens au tableau 16, sont statistiquement significatifs.

Tableau 17.

Résultats du test d'hypothèses relatif aux rangs moyens des principes du management de la qualité selon le niveau d'accord

W de Kendall	Khi carré	Degré de liberté	Probabilité
.418	456.218	7	.000***

$N = 156$.

*** $p < .001$.

Le tableau 17 montre qu'il existe au moins un écart statistiquement significatif au sein du classement des principes du management de la qualité selon le niveau d'accord. En effet, une telle valeur observée du Khi carré (456.218, $p < .001$), trop élevée en comparaison de la valeur attendue du Khi carré (14.07, $p = .05$), signifie que la valeur *W de Kendall* (.418) est significativement différente de 0. Notons que la limite inférieure du coefficient *W* est de 0 et la limite supérieure, de 1.

Un coefficient W de 0 signifie que les rangs moyens sont équivalents, ce qui peut vouloir dire qu'ils ont été attribués au hasard. Un coefficient W de 1 signifie que les rangs moyens ne sont pas équivalents, qu'il y a peu ou pas de chance qu'ils aient été attribués au hasard et qu'il y a une concordance parfaite entre les répondants pour attribuer un rang différent à chacun des huit principes. Bien que ce test d'hypothèses indique la présence d'au moins un écart significatif entre les rangs relatifs aux principes, il n'indique pas lequel ou lesquels de ces principes se distinguent des autres. Afin de mieux cerner les principes du management de la qualité qui se distinguent les uns des autres, une série de tests de Wilcoxon est effectuée sur des échantillons appariés.

Le tableau 18 présente les résultats des tests de Wilcoxon. Ces tests permettent de distinguer les principes les uns des autres, mais aussi de les grouper. Dans le cadre de cette recherche, un groupement peut ne contenir qu'un singleton, c'est-à-dire un seul principe.

Tableau 18.

Groupement des principes du management de la qualité selon le niveau d'accord des directions d'école

Principe	Groupement ^a				
	1	2	3	4	5
Leadership	6.32***				
Implication du personnel	6.28***				
Approche système		5.60***			
Coresponsabilité transversale			4.54***		
Orientation client			3.99***		
Approche processus			3.87***		
Approche factuelle				2.98***	
Amélioration continue					2.42***

^a Test de Wilcoxon sur des échantillons appariés.

*** $p < .001$ (test bilatéral).

Le tableau 18 montre que pour les directions d'école, les principes de l'implication du personnel et du leadership se trouvent indistinctement en première position du classement. Vient ensuite le principe de l'approche système suivi par la coresponsabilité transversale, l'orientation client et l'approche processus. L'approche factuelle occupe l'avant-dernière place et l'amélioration continue, la dernière position. Par suite, même si les directions d'école sont totalement en accord avec six des huit principes du management de la qualité, le tableau 18 révèle que celles-ci s'accordent pour allouer généralement les scores les plus élevés au leadership et à l'implication du personnel.

Outre les analyses se rapportant au niveau d'accord des directions d'école au sujet des principes du management de la qualité, l'étude porte également sur l'application passée et l'application future de ces principes. Or, à peu de choses près, les analyses statistiques relatives à ces deux variables ont montré des résultats similaires à ceux obtenus à l'aide de l'échelle mesurant le niveau d'accord. Il est donc possible de déduire qu'une majorité de directions d'école dit avoir **très souvent** appliqué par le passé (médiane = 4) les six premiers principes du tableau 16 et **souvent** appliqué par le passé (médiane = 3) les principes de l'approche factuelle pour la prise de décision et de l'amélioration continue. De même, il est possible de déduire que les directions d'école affirment avoir l'intention d'appliquer **très souvent** (médiane = 4) les six premiers principes du tableau 16 et **souvent** l'intention d'appliquer (médiane = 3) les principes de l'approche factuelle pour la prise de décision et de l'amélioration continue. Mentionnons enfin que le classement et le groupement des principes du management de la qualité selon les niveaux d'application passée et future sont similaires à l'échelle mesurant le degré d'accord. Afin de mettre en évidence les liens entre ces trois variables, les tableaux 19 et 20 offrent les résultats d'analyses de corrélation bivariée.

Le tableau 19 présente les résultats de l'analyse de corrélation bivariée entre chacun des principes du management de la qualité mesuré sur l'échelle du niveau d'accord et son homologue mesuré sur l'échelle du niveau d'application passée.

Tableau 19.

Corrélations entre les variables relatives au niveau d'accord et à l'application passée des principes du management de la qualité

Principe	Niveau d'accord							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Niveau d'application passée							
1. Leadership	.476**							
2. Implication du personnel		.367**						
3. Approche système			.421**					
4. Coresponsabilité transversale				.674**				
5. Orientation client					.402**			
6. Approche processus						.432**		
7. Approche factuelle							.710**	
8. Amélioration continue								.495**

Note. Les coefficients de corrélation sont calculés à l'aide du Rho de Spearman.

** $p < .01$ (test bilatéral).

Le tableau 19 montre que chacun des principes mesurés sur l'échelle du niveau d'accord est significativement et positivement corrélé avec son homologue mesuré sur l'échelle du niveau d'application passée ($.367 \leq r \leq .710$, $p = .01$). Cela signifie que, d'une part, l'association entre ces deux variables peut difficilement être attribuable à l'effet du hasard et que, d'autre part, les variations se font dans le même sens. Si les répondants ont tendance à être totalement en accord avec un principe, ils ont eu tendance à l'appliquer très souvent par le passé. Cela étant dit, il ne faut pas nécessairement voir une relation de cause à effet entre ces variables.

Le tableau 20 présente les résultats de l'analyse de corrélation bivariée entre l'échelle du niveau d'accord et l'échelle du niveau d'application future des principes du management de la qualité.

Tableau 20.

Corrélations entre les variables relatives au niveau d'accord et à l'application future des principes du management de la qualité

Principe	Niveau d'accord							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Niveau d'application future							
1. Leadership	.664**							
2. Implication du personnel		.491**						
3. Approche système			.607**					
4. Coresponsabilité transversale				.734**				
5. Orientation client					.644**			
6. Approche processus						.736**		
7. Approche factuelle							.808**	
8. Amélioration continue								.711**

Note. Les coefficients de corrélation sont calculés à l'aide du Rho de Spearman.

** $p < .01$ (test bilatéral).

Tout comme le tableau 19, le tableau 20 montre que les principes mesurés selon l'échelle du niveau d'accord sont significativement et positivement corrélés avec leurs homologues mesurés sur l'échelle de l'application future ($.491 \leq r \leq .808$, $p = .01$). Partant, les mêmes conclusions que celles dégagées du tableau 19, peuvent être tirées. Au surplus, non seulement le lien entre le niveau d'accord et celui de l'application future est significatif, mais l'intensité de cette relation est plus forte que celle obtenue entre le niveau d'accord et le niveau d'application passée. En effet, dans l'ensemble, les valeurs des coefficients de corrélation sont plus élevées au tableau 20 qu'au tableau 19.

4.2.2 Relations entre les principes du management de la qualité et les caractéristiques démographiques

En plus de vouloir connaître dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement sont en accord avec les principes du management de la qualité, ont appliqué ces principes par le passé et ont l'intention de les appliquer, la recherche vise à répondre aux deux questions suivantes :

- Quel est le profil des directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec qui apprécient ou pratiquent les principes du management de la qualité?
- Quelles sont les caractéristiques des établissements d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec au sein desquels on apprécie ou on pratique les principes du management de la qualité?

Pour répondre simultanément à ces deux questions de recherche, une analyse corrélacionnelle fut effectuée. Elle avait pour fonction de mettre en évidence les associations entre les caractéristiques démographiques et les scores globaux tels que définis au chapitre 3 (appréciation des principes du management de la qualité, pratique passée des principes du management de la qualité et pratique future des principes du management de la qualité).

Le tableau 21 présente la matrice de corrélacions mettant en relation les caractéristiques démographiques (**genre; âge; scolarité; poste; type d'école; perfectionnement et implantation**) avec les scores globaux (**appréciation; pratique passée et pratique future des principes du management de la qualité**).

Tableau 21.

Corrélations entre les variables relatives aux caractéristiques démographiques et les scores globaux : appréciation, pratique passée et pratique future des principes du management de la qualité

Variable	1	2	3	4	5	6	7
Appréciation des principes	-.005	.067	-.026	-.013	.023	-.037	.134
Pratique passée des principes	.081	.148	.112	.167*	-.008	-.111	-.135
Pratique future des principes	.019	.075	-.009	.001	.034	-.092	.047
Caractéristique démographique							
1. Genre	–	.213**	.038	-.019	.208**	.029	.021
2. Âge		–	.059	.268**	-.027	-.032	-.103
3. Scolarité			–	.055	.165*	.072	.025
4. Poste				–	-.248**	.035	-.154
5. Type d'école					–	-.049	.089
6. Perfectionnement						–	.217**
7. Implantation							–

Note. Les coefficients de corrélation sont calculés à l'aide du Rho de Spearman.

* $p < .05$ (test bilatéral), ** $p < .01$ (test bilatéral).

Le tableau 21 montre qu'aucune des caractéristiques démographiques n'est significativement corrélée avec les scores globaux **appréciation** et **pratique future des principes du management de la qualité**. Seule la caractéristique socioprofessionnelle se rapportant au **poste** est significativement et positivement corrélée ($r = .167$, $p < .05$) avec le score global **pratique passée des principes du management de la qualité**.

4.2.3 Synthèse des réponses aux questions de recherche portant sur les principes du management de la qualité

À l'issue de l'analyse des données relative aux principes du management de la qualité, la présente recherche offre des réponses à la question de recherche suivante : "Dans quelle mesure les

directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec sont-elles en accord avec chacun des principes du management de la qualité avancés par l'Organisation internationale de normalisation (ISO), ont-elles appliqué chacun de ces principes par le passé et ont-elles l'intention d'appliquer chacun d'eux dans l'avenir?"

En effet, cette recherche montre que, sur une échelle de Likert en quatre points, soit totalement en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord et totalement en accord, les directions d'école déclarent être totalement en accord avec les principes du leadership, de l'implication du personnel, de l'approche système, de la coresponsabilité transversale, de l'orientation client et de l'approche processus. Toutefois, elles mentionnent être plutôt en accord avec les principes de l'approche factuelle pour la prise de décision et de l'amélioration continue.

De même, sur une échelle de Likert en quatre points, soit jamais appliqué par le passé, peu souvent appliqué par le passé, souvent appliqué par le passé et très souvent appliqué par le passé, les directions d'école disent avoir très souvent appliqué par le passé les principes du leadership, de l'implication du personnel, de l'approche système, de la coresponsabilité transversale, de l'orientation client et de l'approche processus. En revanche, elles indiquent avoir souvent appliqué par le passé les principes de l'approche factuelle pour la prise de décision et de l'amélioration continue.

Toujours dans la même veine, sur une échelle de Likert en quatre points, soit aucune intention de les appliquer, intention de les appliquer peu souvent, intention de les appliquer souvent et intention de les appliquer très souvent, les directions d'école affirment avoir l'intention d'appliquer très souvent les principes du leadership, de l'implication du personnel, de l'approche système, de la coresponsabilité transversale, de l'orientation client et de l'approche processus. D'un autre côté, elles signalent avoir l'intention d'appliquer souvent l'approche factuelle et l'amélioration continue.

Par ailleurs, pour les trois échelles de mesure, des analyses non paramétriques ont révélé que les directions d'école ordonnent indistinctement les principes du leadership et de l'implication du personnel au premier rang d'un classement portant sur les huit principes du management de la qualité alors que l'amélioration continue est reléguée à la toute fin de ce classement. En ce qui a trait aux autres principes, leur classement pourrait varier s'il était effectué à partir d'un autre échantillon de la distribution d'échantillonnage. Le peu d'items par principe explique l'imprécision de la mesure.

Enfin, la présente recherche contribue à jeter un peu de lumière au sujet de la question concernant le profil des directions d'école qui apprécient ou pratiquent les principes du management de la qualité. Il en va de même en ce qui a trait aux caractéristiques des établissements d'enseignement au sein desquels on pratique les principes du management de la qualité. En réalité, cette recherche a démontré que l'appréciation des principes du management de la qualité chez les directions d'école ne dépend pas du fait que l'on soit une femme ou un homme, jeune ou âgé, plus ou moins scolarisé, qu'on occupe un poste de direction adjointe ou de directeur, qu'on évolue au sein d'une école primaire ou secondaire, qu'on ait suivi ou pas des activités de perfectionnement ou qu'on ait ou non implanté le management de la qualité. Toutes ces caractéristiques n'ont pas non plus d'incidence sur la pratique future des principes. Au demeurant, seule une corrélation significative et positive fut observée entre le poste occupé par une direction d'école et la pratique passée des principes.

Maintenant que des réponses ont été apportées aux questions de recherche relatives aux principes du management de la qualité, il convient d'aborder les questions se rapportant aux méthodes classiques du management de la qualité. L'étude de ces questions fait l'objet de la prochaine section.

4.3 Analyse des données relatives aux méthodes classiques du management de la qualité

Mis à part les huit principes du management de la qualité, le cadre conceptuel a permis de cerner les sept méthodes classiques du management de la qualité. Pour chacune des méthodes classiques, les répondants notaient s'ils recevaient ou transmettaient de l'information par l'intermédiaire de ces méthodes, s'ils disposaient de données autorisant l'utilisation de ces méthodes et s'ils trouvaient pertinent d'utiliser les méthodes classiques. Les répondants indiquaient leurs réponses sur une échelle de Likert en quatre points, soit les modalités jamais, peu souvent, souvent et très souvent. Cette section présente l'analyse des données concernant les méthodes classiques du management de la qualité. Par la suite, ces données sont croisées avec les données démographiques. Une synthèse des réponses aux questions de recherche se trouve à l'intérieur de la troisième sous-section.

4.3.1 Mesures synthèses relatives aux méthodes classiques du management de la qualité

Les données obtenues au sujet des méthodes classiques du management de la qualité ont été synthétisées afin d'en faciliter la description. Rappelons que les mesures synthèses incluent les mesures de tendances centrales, de dispersion et de position.

Le tableau 22 présente les mesures synthèses en fonction de l'échelle estimant le niveau de réception d'information par la voie des méthodes classiques du management de la qualité chez les directions d'établissement d'enseignement. Dans le même tableau, il est possible d'observer le classement de ces méthodes classiques selon leur rang moyen au test *W de Kendall*.

Tableau 22.

Mesures synthèses et classement des méthodes classiques selon le niveau de réception d'information par la voie des méthodes classiques

Méthode	Quantile			Intervalle interquartile	Rang moyen ^a
	10 ^e	Médiane	90 ^e		
Diagramme à bandes	1	2	3	1	5.15
Tableau de fréquences	1	2	3	1	5.12
Histogramme	1	2	3	0	4.44
Diagramme cause-effet	1	2	2	1	3.58
Diagramme de dispersion	1	2	2	1	3.45
Carte de contrôle	1	1	2	1	3.31
Diagramme de Pareto	1	1	2	1	2.96

^a Test W de Kendall.

Le tableau 22 montre que les directions d'école jugent recevoir **peu souvent** (médiane = 2) de l'information par l'entremise des diagrammes à bandes, des tableaux de fréquences, des histogrammes, des diagrammes cause-effet et des diagrammes de dispersion. De plus, à toutes fins utiles, les directions d'école affirment ne **jamais** recevoir (médiane = 1) d'information par les méthodes des cartes de contrôle ou des diagrammes de Pareto. Les valeurs peu élevées des intervalles interquartiles révèlent que les scores faisant partie des 50 p. cent des valeurs centrales de chacune des distributions sont assez concentrés. Cela signifie que la médiane constitue une mesure de tendance centrale représentative des données. Par ailleurs, le 90^e centile qui tranche la distribution de scores en deux parties, c'est-à-dire qui sépare la portion des 90 p. cent des valeurs les plus petites de la portion des 10 p. cent des valeurs les plus grandes, correspond à la modalité **souvent** seulement pour les trois premières méthodes du tableau 22. Cela leur accorde un peu plus d'importance. Enfin, les méthodes classiques du management de la qualité sont ordonnées selon leur rang moyen au test *W*

de Kendall. À partir de ce classement, il est possible de constater que les directions d'école s'entendent généralement pour attribuer les scores les plus élevés à la méthode du diagramme à bandes (la valeur de son rang moyen est la plus élevée : 5.15) et les scores les moins élevés au diagramme de Pareto (la valeur de son rang moyen est la moins élevée : 2.96).

Le tableau 23 présente les résultats d'un test d'hypothèses afin de déterminer si les écarts entre les rangs moyens que l'on retrouve au tableau 22 sont statistiquement significatifs.

Tableau 23.

Résultats du test d'hypothèses relatif aux rangs moyens des méthodes classiques selon le niveau de réception d'information

W de Kendall	Khi carré	Degré de liberté	Probabilité
.273	255.528	6	.000***

N= 156.

*** $p < .001$.

Le tableau 23 montre d'abord une valeur de .273 pour le coefficient *W de Kendall* qui est un indicateur de concordance entre les participants au sondage – cela indique que les répondants sont généralement du même avis dans leurs appréciations, bien que cette valeur est plus petite que celle obtenue à l'occasion de l'appréciation des principes ($W = .418$). De plus, le tableau 23 met en évidence qu'il existe au moins un écart significatif au sein du classement des méthodes classiques selon le niveau de réception d'information. Comme ce test d'hypothèses n'indique pas laquelle ou lesquelles de ces méthodes se distinguent les unes des autres, une série de tests de Wilcoxon sur des échantillons appariés est effectuée afin d'y voir plus clair.

Le tableau 24 présente les résultats des tests de Wilcoxon permettant de distinguer les méthodes entre elles et de réaliser certains groupements. Mentionnons à nouveau que, dans le cadre de cette recherche, un groupement peut ne contenir qu'un singleton, c'est-à-dire une seule méthode.

Tableau 24.
Groupement des méthodes classiques selon le niveau de réception d'information

Méthode	Groupement ^a			
	1	2	3	4
Diagramme à bandes	5.15***			
Tableau de fréquences	5.12***			
Histogramme		4.44***		
Diagramme cause-effet			3.58***	
Diagramme de dispersion			3.45***	
Carte de contrôle			3.31***	
Diagramme de Pareto				2.96***

^a Test de Wilcoxon sur des échantillons appariés.

*** $p < .001$ (test bilatéral).

Le tableau 24 montre que les directions d'école ne font pas de différence entre le diagramme à bandes et le tableau de fréquences lorsqu'elles ordonnent les méthodes classiques en fonction de la réception d'information, tous les deux se retrouvent en première position. L'histogramme occupe le deuxième rang alors que les directions d'école classent indistinctement, en troisième position, les diagrammes de cause-effet, de dispersion et les cartes de contrôle. Le diagramme de Pareto se retrouve à la fin du classement.

Outre les analyses concernant la réception d'information par la voie d'une ou l'autre des méthodes classiques, la recherche se focalise aussi sur la transmission d'information, la disponibilité des données et la pertinence de ces méthodes. À ce propos, les analyses statistiques portant sur les trois dernières variables ont montré des résultats analogues à ceux obtenus pour la réception d'information et ce, tant au sujet des mesures synthèses qu'aux tests *W de Kendall* et de Wilcoxon. Dans le but de démontrer les associations entre ces variables, les trois prochains tableaux présentent les matrices de corrélations bivariées mettant respectivement en relation la réception d'information

avec les variables relatives à la transmission d'information, à la disponibilité des données et à la pertinence des méthodes classiques.

Le tableau 25 présente les résultats de l'analyse de corrélation bivariée entre les échelles mesurant la réception et la transmission d'information à l'aide des méthodes classiques.

Tableau 25.

Corrélations entre les variables relatives à la réception d'information et à la transmission d'information par la voie des méthodes classiques

Méthode	Réception d'information						
	1	2	3	4	5	6	7
	Transmission d'information						
1. Diagramme à bandes	.519**						
2. Tableau de fréquences		.457**					
3. Histogramme			.644**				
4. Diagramme cause-effet				.702**			
5. Diagramme de dispersion					.696**		
6. Carte de contrôle						.695**	
7. Diagramme de Pareto							.787**

Note. Les coefficients de corrélation sont calculés à l'aide du Rho de Spearman.

** $p < .01$ (test bilatéral).

Le tableau 25 montre que, pour chacune des méthodes classiques, la variable correspondant à la réception d'information est significativement et positivement corrélée avec celle correspondant à la transmission d'information. Cela signifie que si les directions d'école affirment recevoir peu souvent de l'information par l'entremise d'une méthode, elles affirmeront également en transmettre peu souvent avec la même méthode. Enfin, comme il s'agit d'une corrélation significative, il est possible de soutenir qu'au seuil de signification déterminé, cette situation peut difficilement être attribuable à l'effet du hasard.

Le tableau 26 présente les résultats de l'analyse de corrélation bivariée entre les variables portant sur la réception d'information et la disponibilité des données facilitant l'utilisation des méthodes classiques du management de la qualité.

Tableau 26.

Corrélations entre les variables relatives à la réception d'information et à la disponibilité des données permettant l'utilisation des méthodes classiques

Méthode	Réception d'information						
	1	2	3	4	5	6	7
	Disponibilité des données						
1. Diagramme à bandes	.611**						
2. Tableau de fréquences		.542**					
3. Histogramme			.571**				
4. Diagramme cause-effet				.665**			
5. Diagramme de dispersion					.585**		
6. Carte de contrôle						.507**	
7. Diagramme de Pareto							.608**

Note. Les coefficients de corrélation sont calculés à l'aide du Rho de Spearman.

** $p < .01$ (test bilatéral).

Comme dans le tableau 25, le tableau 26 montre qu'il existe une corrélation significative et positive entre la réception d'information et la disponibilité des données nécessaires à l'utilisation des méthodes classiques. Ainsi, les directions d'école qui affirment recevoir peu souvent de l'information à l'aide d'une méthode classique, considèrent que les données propres à l'utilisation de cette méthode sont assez rares. Au seuil de signification déterminé, cette corrélation peut difficilement être attribuable à l'effet du hasard.

Le tableau 27 présente les résultats de l'analyse de corrélation bivariée entre les variables concernant la réception d'information et la pertinence des méthodes classiques.

Tableau 27.

Corrélations entre les variables relatives à la réception d'information et à la pertinence des méthodes classiques

Méthode	Réception d'information						
	1	2	3	4	5	6	7
	Pertinence des méthodes						
1. Diagramme à bandes	.336**						
2. Tableau de fréquences		.213**					
3. Histogrammes			.425**				
4. Diagramme cause-effet				.289**			
5. Diagramme de dispersion					.394**		
6. Carte de contrôle						.304**	
7. Diagramme de Pareto							.369**

Note. Les coefficients de corrélation sont calculés à l'aide du Rho de Spearman.

** $p < .01$ (test bilatéral).

Le tableau 27 montre que, pour chacune des méthodes classiques, la variable correspondant à la réception d'information est significativement et positivement corrélée avec celle portant sur la pertinence de ces méthodes. Donc, si les directions d'école déclarent recevoir très peu d'information par l'entremise d'une méthode, elles conviendront que cette méthode est très peu pertinente. De surcroît, une corrélation significative révèle qu'au seuil de signification déterminé, l'association entre les deux variables peut difficilement être attribuable à l'effet du hasard.

Enfin, il ressort des trois tableaux précédents que les coefficients de corrélation sont généralement plus élevés au tableau 25 ($.457 \leq r \leq .787, p = .01$) qu'au tableau 26 ($.507 \leq r \leq .665, p = .01$) et que ceux du tableau 26, sont généralement plus élevés qu'au tableau 27 ($.213 \leq r \leq .425, p = .01$). Ceci peut signifier que les échelles mesurant la réception et la transmission

d'information mesurent, à toutes fins utiles, la même chose, c'est-à-dire l'utilisation des méthodes classiques chez les directions d'école. Par contre, lorsqu'on met en relation la variable relative à la réception d'information avec l'une ou l'autre des variables portant non plus sur l'utilisation, mais sur l'utilité des méthodes classiques, soit les variables concernant la disponibilité des données et la pertinence des méthodes classiques, l'intensité du lien diminue.

4.3.2 Relations entre les méthodes classiques du management de la qualité et les caractéristiques démographiques

Une fois les niveaux de réception d'information, de transmission d'information, de disponibilité des données et de pertinence des méthodes établis, l'intérêt se porte sur le croisement des caractéristiques démographiques (**genre; âge; scolarité; poste; type d'école; perfectionnement et implantation**) avec les scores globaux tels que définis au chapitre 3 (**utilisation et utilité des méthodes classiques**). Il s'agit de répondre aux deux questions suivantes :

- Quel est le profil des directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec qui utilisent ou trouvent utile d'employer les méthodes classiques du management de la qualité?
- Quelles sont les caractéristiques des établissements d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec au sein desquels on utilise ou trouve utile d'employer les méthodes classiques du management de la qualité?

Le tableau 28 présente la matrice de corrélations entre les caractéristiques démographiques et les scores globaux relatifs à l'utilisation et l'utilité des méthodes classiques.

Tableau 28.

Corrélations entre les variables relatives aux caractéristiques démographiques et les scores globaux: utilisation et utilité des méthodes classiques

Variable	1	2	3	4	5	6	7
Utilisation des méthodes	.155	.125	.047	.138	.062	.009	-.078
Utilité des méthodes	.085	-.095	-.079	-.030	.049	-.007	.012
Caractéristique démographique							
1. Genre	--	.213**	.038	-.019	.208**	.029	.021
2. Âge		--	.059	.268**	-.027	-.032	-.103
3. Scolarité			--	.055	.165*	.072	.025
4. Poste				--	-.248**	.035	-.154
5. Type d'école					--	-.049	.089
6. Perfectionnement						--	.217**
7. Implantation							--

Note. Les coefficients de corrélation sont calculés à l'aide du Rho de Spearman.

* $p < .05$ (test bilatéral), ** $p < .01$ (test bilatéral).

Le tableau 28 montre qu'aucune des caractéristiques démographiques n'est significativement corrélée ni avec le score global **utilisation des méthodes classiques** ni avec le score global **utilité des méthodes classiques**. Cela signifie que le genre, l'âge, la scolarité, le poste occupé au sein de l'école, le type d'école, le fait d'avoir ou non suivi des activités de perfectionnement ou d'avoir ou non implanté le management de la qualité ne jouent pas un grand rôle pour déterminer le niveau d'utilisation ou d'utilité des méthodes classiques du management de la qualité.

4.3.3 Synthèse des réponses aux questions de recherche portant sur les méthodes classiques du management de la qualité

Au terme de l'analyse des données se rapportant aux méthodes classiques du management de la qualité, cette recherche peut fournir des éléments de réponse à la question de recherche suivante: "Dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec utilisent-elles chacune des méthodes classiques du management de la qualité dans le cadre de leurs fonctions et trouvent-elles utile d'employer chacune de ces méthodes?".

En effet, sur une échelle de Likert en quatre points, soit jamais, peu souvent, souvent, très souvent, les directions d'école indiquent recevoir peu souvent de l'information par l'entremise des diagrammes à bandes, des tableaux de fréquences, d'histogrammes, des diagrammes cause-effet et des diagrammes de dispersion. À toutes fins pratiques, les directions d'école mentionnent ne jamais recevoir d'information par la voie des cartes de contrôle ou des diagrammes de Pareto.

En ce qui concerne la transmission d'information, les directions d'école signalent qu'elles transmettent peu souvent de l'information à l'aide des diagrammes à bandes, des tableaux de fréquences, des histogrammes, des diagrammes cause-effet et des diagrammes de dispersion. Habituellement, les directions d'école disent ne jamais transmettre d'information à l'aide des cartes de contrôle et des diagrammes de Pareto.

Au sujet de la disponibilité des données nécessaires à l'utilisation des méthodes classiques, les directions d'écoles jugent que les données dont elles disposent sont peu souvent appropriées à l'utilisation des diagrammes à bandes, des tableaux de fréquences, des histogrammes, des diagrammes cause-effet et des diagrammes de dispersion. Ordinairement, les directions d'école considèrent que

les données dont elles disposent ne sont jamais appropriées à l'utilisation des cartes de contrôle et des diagrammes de Pareto.

De même, les directions d'école affirment qu'il est peu pertinent d'utiliser les diagrammes à bandes, les tableaux de fréquences, les histogrammes, les diagrammes cause-effet et les diagrammes de dispersion dans le cadre de leurs fonctions. Les directions d'école mentionnent que les cartes de contrôle et les diagrammes de Pareto ne sont pas vraiment pertinents à l'exercice de leurs fonctions au sein d'une école.

D'autre part, des analyses non paramétriques ont montré que les directions d'école placent le plus souvent en première position les méthodes classiques relatives aux diagrammes à bandes et au tableau de fréquences alors qu'elles relèguent au dernier rang le diagramme de Pareto. En ce qui a trait aux autres méthodes classiques, leur classement pourrait varier s'il était effectué à partir d'un autre échantillon de la distribution d'échantillonnage.

Enfin, cette recherche a démontré qu'il n'existait aucune corrélation significative entre les scores globaux portant sur l'utilisation et l'utilité des méthodes classiques du management de la qualité et les caractéristiques démographiques. Par conséquent, le genre, l'âge, le degré de scolarité, le poste occupé au sein de l'école, le type d'école, le perfectionnement ou le fait d'avoir implanté le management de la qualité ne sont pas des facteurs pouvant vraiment expliquer les raisons qui incitent les directions d'école à utiliser plus ou moins les méthodes classiques ou à les trouver plus ou moins pertinentes dans le cadre de leurs fonctions.

Ayant répondu aux questions de recherche touchant les méthodes classiques, il importe de se pencher sur les questions relatives aux cercles de qualité. La sous-section suivante apporte des réponses à ces questions.

4.4 Analyse des données relatives aux cercles de qualité

La troisième partie du questionnaire traite des cercles de qualité et du remue-méninges. Lors du sondage, il fut demandé aux directions d'école d'indiquer, sur une échelle de Likert en quatre points, soit jamais, peu souvent, souvent et très souvent, si elles participent actuellement à au moins un cercle de qualité au sein de leur école, si elles ont déjà participé à des cercles de qualité dans une école, si elles prévoient mettre en place des cercles de qualité au sein d'une école et s'il leur semblait pertinent de mettre en place des cercles de qualité dans une école. Les mêmes informations ont été demandées à propos du remue-méninges. Cette section présente les analyses des données au sujet de la pratique des cercles de qualité et du remue-méninges. Suit, le croisement des données relatives aux cercles de qualité avec les données démographiques. Les résultats obtenus dans ces deux sous-sections apportent des réponses aux questions de recherche portant sur les cercles de qualité. Une synthèse de ces réponses se trouve au sein de la troisième sous-section.

4.4.1 Mesures synthèses relatives aux cercles de qualité et au remue-méninges

La description des données relatives aux cercles de qualité et au remue-méninges s'effectue par l'entremise de mesures centrales, de position et de dispersion. Puisqu'il n'y a que deux variables à ranger, le classement permettant d'ordonner et de vérifier s'il existe un écart statistiquement significatif entre le cercle de qualité et le remue-méninges est réalisé, non pas à partir du *W de Kendall*, mais à l'aide du test de Wilcoxon sur des échantillons appariés.

Le tableau 29 présente d'abord les mesures synthèses relatives aux cercles de qualité et au remue-ménages en fonction de la participation actuelle.

Tableau 29.

Mesures synthèses relatives aux cercles de qualité et au remue-ménages selon le niveau de participation actuelle

Démarche	Quantile			Intervalle interquartile
	10 ^e	Médiane	90 ^e	
Remue-ménages	2	3	4	1
Cercle de qualité	1	1	3	2

Note. Test de Wilcoxon sur des échantillons appariés, $z = -7.388$, $p < .001$ (test bilatéral), $N = 156$.

Le tableau 29 montre que les directions d'école disent participer **souvent** (médiane = 3) à des groupes utilisant le remue-ménages. Par contre, il n'en va pas de même en ce qui concerne les cercles de qualité. En effet, le tableau 29 met en évidence qu'au moins 50 p. cent des directions d'école affirme, à toutes fins utiles, ne **jamais** (médiane = 1) participer à un cercle de qualité. Cet écart entre la participation à des groupes utilisant le remue-ménages *versus* celle des cercles de qualité est statistiquement significative. Nonobstant cela, l'intervalle interquartile, beaucoup plus large en ce qui concerne les cercles qu'en ce qui a trait au remue-ménages, signifie qu'il y a plus de dispersion chez les directions d'école quant à l'opinion qu'elles ont de leur participation aux cercles de qualité. En effet, on déduit du tableau 29 qu'au moins 25 p. cent des directions d'école mentionne participer **souvent** ou **très souvent** à un ou des cercles de qualité. Cependant, la valeur du 90^e rang centile indique que peu ou pas de directions d'école affirment participer **très souvent** à des cercles.

En plus des analyses portant sur la participation actuelle des directions d'école à des cercles de qualité ou à des groupes utilisant le remue-ménages, le sondage visait à recueillir des données au sujet de la participation passée, de la participation future et de la pertinence des cercles ou du remue-

méninges au sein d'une école. Toutefois, les résultats des analyses statistiques portant sur ces trois variables sont comparables à ceux obtenus par l'entremise de l'échelle mesurant la participation actuelle. Afin de révéler les liens entre ces variables, des analyses de corrélations ont été entreprises. Les résultats de ces analyses ne sont pas présentés à l'intérieur de tableaux, mais sont rapportés directement dans le prochain paragraphe.

Lors de ces analyses, il a été possible d'observer des associations significatives et positives au sujet de la corrélation entre les variables représentant la participation actuelle à des cercles de qualité et la participation passée ($r = .827, p < .01$), entre la participation actuelle et la participation future ($r = .745, p < .01$) et entre la participation actuelle et la pertinence de mettre en place des cercles au sein des écoles ($r = .580, p < .01$). Ainsi, lorsque les directions d'école attribuent des scores peu élevés sur l'échelle mesurant la participation actuelle à des cercles de qualité, elles ont tendance à accorder aussi des scores peu élevés à chacune des trois autres échelles de mesure. La même situation se produit en ce qui concerne le remue-méninge où les coefficients de corrélation ont pour valeurs ($r = .824, p < .01$) en ce qui concerne la participation actuelle et passée, ($r = .792, p < .01$) pour ce qui est de la participation actuelle et la participation future et de ($r = .538, p < .01$) pour la participation actuelle et la pertinence d'utiliser le remue-méninges.

Enfin, il faut souligner que les coefficients de corrélation sont plus élevés entre la participation actuelle et passée aux cercles qu'entre la participation actuelle et future. De même, les coefficients de corrélation entre la participation actuelle et future aux cercles sont plus élevés qu'entre la participation actuelle et la pertinence des cercles. Cela peut signifier que les directions d'école restent ouvertes à l'éventualité d'implanter des cercles au sein de leur école et pourraient reconsidérer le peu de pertinence qu'elles leur accordent. *Idem* pour les variables liées au remue-méninges.

4.4.2 Relations entre les variables portant sur les cercles de qualité et les caractéristiques démographiques

À la suite des analyses pour connaître la pratique des cercles de qualité chez les directions d'école, il convient d'identifier certains facteurs qui peuvent expliquer les résultats obtenus. Cette sous-section croise les caractéristiques démographiques (**genre; âge; scolarité; poste; type d'école; perfectionnement et implantation**) avec les scores globaux tels que définis au chapitre 3 (**participation et pertinence des cercles de qualité**). Lors des prochaines analyses, seul le cercle de qualité sera considéré, car il constitue le principal objet d'étude de cette section.

Le tableau 30 présente la matrice de corrélations entre les caractéristiques démographiques et les scores globaux à l'étude.

Tableau 30.

Corrélations entre les variables relatives aux caractéristiques démographiques et les scores globaux : participation aux cercles de qualité et pertinence des cercles de qualité

Variable	1	2	3	4	5	6	7
Participation aux cercles de qualité	-.013	-.085	.186*	-.050	.024	-.078	-.066
Pertinence des cercles de qualité	-.033	-.172*	.099	-.099	-.099	-.019	-.007
Caractéristique démographique							
1. Genre	--	.213**	.038	-.019	.208**	.029	.021
2. Âge		--	.059	.268**	-.027	-.032	-.103
3. Scolarité			--	.055	.165*	.072	.025
4. Poste				--	-.248**	.035	-.154
5. Type d'école					--	-.049	.089
6. Perfectionnement						--	.217**
7. Implantation							--

Note. Les coefficients de corrélation sont calculés à l'aide du Rho de Spearman.

* $p < .05$ (test bilatéral), ** $p < .01$ (test bilatéral).

Le tableau 30 montre que la variable relative au degré de scolarité des directions d'école est significativement et positivement corrélée ($r = .186$, $p < .05$) avec la variable portant sur la participation aux cercles de qualité. Ainsi, les directions d'école qui possèdent un niveau de scolarité plus élevé ont tendance à participer davantage aux cercles de qualité. Par ailleurs, la variable se rapportant à l'âge des directions d'école est significativement et négativement corrélée ($r = -.172$, $p < .05$) avec celle correspondant à la pertinence des cercles de qualité. Partant, les directions d'école plus jeunes accordent généralement des scores plus élevés à la pertinence des cercles de qualité que leurs collègues plus âgés. Au seuil de signification $\alpha = .05$, les corrélations entre le degré de scolarité et la participation aux cercles de qualité de même qu'entre l'âge et la pertinence des cercles de qualité peuvent difficilement être attribuées à l'effet du hasard.

4.4.3 Synthèse des réponses aux questions de recherche portant sur les cercles de qualité

Après avoir analysé les données liées au concept du cercle de qualité, il est possible d'apporter quelques précisions à propos de la question de recherche suivante : "Dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec participent-elles actuellement à des cercles au sein de leur école, ont-elles déjà participé à des cercles, désirent-elles y participer et trouvent-elles pertinent de mettre en place des cercles de qualité?".

En fait, sur une échelle de mesure de Likert en quatre points, soit les modalités jamais, peu souvent, souvent, très souvent, plus de 50 p. cent des directions d'école disent, à toutes fins utiles, ne jamais participer actuellement à des cercles de qualité de qualité. Malgré cela, les analyses montrent qu'il y a environ 25 p. cent des directions d'école qui affirme participer souvent à des cercles de qualité et moins de 10 p. cent souligne participer très souvent aux cercles de qualité. Il en

va de même à propos de leur participation passée, de l'intention de participer à des cercles de qualité et de la pertinence de mettre en place des cercles de qualité.

D'un autre côté, plus de 50 p. cent des directions d'école mentionnent participer souvent ou très souvent actuellement à des groupes utilisant le remue-méninges. Ce niveau de participation actuelle à des groupes utilisant le remue-méninges est similaire à ceux évaluant leur participation passée, leur intention de participer et la pertinence de participer à ces groupes.

Enfin, seule la variable relative au degré de scolarité des directions d'école est significativement et positivement corrélée avec la variable portant sur la participation aux cercles de qualité. De même, seule la variable se rapportant à l'âge des directions d'école est significativement et négativement corrélée à la pertinence des cercles de qualité. Aucune autre caractéristique démographique explique significativement les variations enregistrées au sujet de la participation et de la pertinence des cercles de qualité chez les directions d'école.

4.5 Analyses complémentaires

Les analyses complémentaires ont pour fonction de confronter les trois grandes dimensions du management de la qualité. Elles visent à répondre aux deux questions suivantes :

- Dans quelle mesure le fait d'être plus ou moins en accord avec les principes du management de la qualité vient-il influencer sur l'utilisation des méthodes classiques ou sur la participation aux cercles de qualité?
- Dans quelle mesure l'utilisation des méthodes classiques a-t-il un impact sur la participation aux cercles de qualité?

Pour répondre à ces deux questions, le tableau 31 présente une matrice de corrélations.

Le tableau 31 présente une matrice de corrélations entre les trois grandes dimensions du management de la qualité. Les échelles utilisées au tableau 31 sont le niveau d'accord à propos des principes, le niveau de transmission d'information par les méthodes classiques et le niveau de participation actuelle aux cercles de qualité. Pour plus de clarté, seuls les coefficients de corrélation significatifs apparaissent au tableau 31. De même, à cause du nombre élevé de comparaisons – ce qui augmente la probabilité de conclure à une ou des relations significatives alors qu'elles ne le sont pas – seuls les coefficients de corrélations significatifs à $\alpha = .01$ sont interprétés.

Les résultats qui ressortent du tableau 31 peuvent être groupés en cinq blocs. Le premier concerne les intercorrélations entre les principes. Le deuxième se rapporte aux intercorrélations entre les méthodes. Le troisième met en évidence les corrélations entre les principes et les méthodes. Le quatrième présente les corrélations entre les principes et les cercles de qualité. Le dernier bloc montre les corrélations entre les méthodes et les cercles de qualité.

Premièrement, il ressort du tableau 31 que les intercorrélations significatives entre les principes du management de la qualité sont toutes positives. Le principe de l'orientation client est intercorrélé avec le principe de l'approche factuelle pour la prise de décision ($r = .293, p < .01$). Le principe du leadership est intercorrélé avec celui de la coresponsabilité transversale ($r = .238, p < .01$), puis celui de l'implication du personnel est aussi intercorrélé avec la coresponsabilité transversale ($r = .241, p < .01$). Suivent les intercorrélations entre l'approche processus et l'approche système ($r = .320, p < .01$) et entre l'approche système et l'approche factuelle ($r = .276, p < .01$). Enfin, le principe de l'amélioration continue est intercorrélé avec le principe de l'approche factuelle ($r = .378, p < .01$). Au risque de se tromper 1 fois sur 100, ces corrélations ne sont pas le fruit du hasard. Par contre, au regard des valeurs des coefficients de corrélations

(.238 < r < .378), l'intensité des associations entre ces variables n'est pas très forte. Ainsi, un $r = .378$ signifie que seulement 14 p. cent des variations d'une variable peut expliquer les variations de l'autre.

Deuxièmement, le tableau 31 met en évidence qu'à part le tableau de fréquences, toutes les méthodes classiques sont statistiquement et positivement intercorrélées. Cela n'a rien d'étonnant puisque les directions d'école qui affirment avoir tendance à moins utiliser une des méthodes classiques risquent fort de ne pas utiliser davantage les autres méthodes. En ce qui a trait à l'intercorrélation entre le diagramme à bandes et l'histogramme ($r = .713$, $p < .01$), il importe de souligner que la valeur du coefficient de corrélation est la plus élevée du tableau 31. Cela peut vouloir dire que les directions d'école font peu ou pas de différence entre le diagramme à bandes et l'histogramme lorsqu'il s'agit de les utiliser pour transmettre de l'information.

Troisièmement, le tableau 31 révèle des corrélations significatives entre certains principes du management de la qualité et certaines méthodes classiques. Par exemple, le principe de la coresponsabilité transversale est corrélé significativement et négativement avec celui du diagramme de Pareto ($r = -.228$, $p < .01$) et de la carte de contrôle ($r = -.224$, $p < .01$). Ainsi, lorsque les directions d'école mentionnent être davantage en accord avec le principe de la coresponsabilité transversale, elles ont tendance à utiliser moins fréquemment la méthode du diagramme de Pareto et celle de la carte de contrôle.

Quatrièmement, au seuil de signification déterminé, le tableau 31 fait état d'une corrélation significative et positive entre le principe de l'amélioration continue et le cercle de qualité ($r = .289$, $p < .01$). Les directions d'école qui sont le plus souvent en accord avec le principe de l'amélioration continue, participent généralement davantage à des cercles de qualité.

Cinquièmement, tableau 31 montre que l'histogramme ($r = .254$, $p < .01$) est significativement et positivement corrélé avec le cercle de qualité. Lorsque les directions d'école disent utiliser plus souvent les histogrammes, elles affirment généralement participer davantage à des cercles de qualité.

Au terme des analyses complémentaires, il a été possible de dégager certaines associations entre les principes du management de la qualité, les méthodes classiques et les cercles de qualité. Parmi les corrélations les plus significatives, il y a d'abord les corrélations entre le principe de la coresponsabilité transversale avec les méthodes du diagramme de Pareto et des cartes de contrôle. Il y a ensuite la corrélation entre le principe de l'amélioration continue et le cercle de qualité. Il y a enfin les corrélations entre le diagramme à bandes et les cercles de qualité de même qu'entre l'histogramme et les cercles de qualité.

Finalement, ce chapitre a servi à analyser les données offertes par les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec au sujet du management de la qualité. En premier lieu, l'analyse des données a permis de décrire l'échantillon et de démontrer sa capacité d'estimer correctement les proportions de la population étudiée. En deuxième lieu, l'analyse des données a fait ressortir des éléments de réponse aux questions de recherche portant sur les principes du management de la qualité, les méthodes classiques et les cercles de qualité. En dernier lieu, les analyses complémentaires sont venues préciser les réponses aux questions de recherche. Il reste maintenant à interpréter les résultats obtenus par cette recherche. C'est là l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre a pour fonction d'interpréter les résultats obtenus lors de l'analyse des données. Il comporte cinq sections. La première discute des résultats relatifs aux principes du management de la qualité. La deuxième examine les résultats se rapportant aux méthodes classiques. La troisième se penche sur les résultats concernant les cercles de qualité. La quatrième explicite les résultats ayant trait aux caractéristiques démographiques. Chacune de ces sections présente la question de recherche, le sommaire des résultats et leur interprétation. Enfin, la dernière section élargit la discussion à d'autres interprétations des résultats de la recherche.

5.1 Discussion des résultats relatifs aux principes du management de la qualité

La question de recherche relative aux principes du management de la qualité est formulée ainsi : dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec sont-elles en accord avec chacun des principes du management de la qualité avancés par l'Organisation internationale de normalisation (ISO), ont-elles appliqué chacun de ces principes par le passé et ont-elles l'intention d'appliquer chacun d'eux dans l'avenir? Cette section présente et interprète les résultats obtenus à l'égard de cette question de recherche.

5.1.1 Sommaire des résultats

La recherche révèle que, dans l'ordre obtenu à partir du test *W de Kendall*, les directions d'école affirment être totalement en accord (médiane 4) avec les principes suivants : le leadership, l'implication du personnel, l'approche système, la coresponsabilité transversale, l'orientation client et l'approche processus. Elles se disent plutôt en accord (médiane 3) avec l'approche factuelle et l'amélioration continue.

La valeur du coefficient *W de Kendall* (.418) montre que les directions d'école s'accordent entre elles lorsque vient le temps d'ordonner les principes du management de la qualité. De plus, la valeur du Khi carré (456,218, $p < .001$) indique que le degré de concordance entre les directions d'école peut difficilement être attribuable au hasard.

Le test de Wilcoxon pour des échantillons appariés distingue et regroupe les principes du management de la qualité. Au seuil de signification $\alpha = .001$, ce test montre que les directions d'école classent les principes du leadership et de l'implication du personnel indistinctement en première position, l'approche système en deuxième position, la coresponsabilité transversale, l'orientation client et l'approche processus indistinctement en troisième position, l'approche factuelle à l'avant-dernière position et l'amélioration continue à la dernière position.

Enfin, des analyses corrélationnelles montrent que les résultats observés sur les échelles mesurant l'application passée et l'intention d'appliquer les principes du management de la qualité sont similaires à ceux obtenus sur l'échelle mesurant le niveau d'accord. Il en va de même pour le classement des principes du management de la qualité sur chacune des échelles de mesure.

5.1.2 Interprétation des résultats

Cette sous-section interprète les résultats se rapportant aux principes du management de la qualité. L'interprétation s'effectue en juxtaposant les résultats obtenus avec deux visions organisationnelles évoquées lors de la présentation de la problématique et du cadre conceptuel. L'interprétation des résultats relatifs aux principes du management de la qualité est ensuite comparée à d'autres résultats de la recherche afin de confirmer sa vraisemblance.

Plusieurs intervenants du domaine scolaire québécois ont mentionné qu'il était nécessaire de changer le modèle bureaucratique, trop axé sur la structure organisationnelle, pour un autre modèle, davantage respectueux des besoins des acteurs. Par ailleurs, la revue de la littérature a recensé de nombreux théoriciens et auteurs qui traitent des modèles mécaniste et organiciste des organisations (Brassard, 1996; Burns & Stalker, 1966; Côté, Bélanger, & Jacques, 1994; Holt, 1993b; Holt, 1994; Koontz & O'Donnell, 1980; Mintzberg, 1982). En fait, ces auteurs opposent habituellement l'aspect structurel à l'aspect humain des organisations. Aussi, en se fondant sur cette dichotomie, il est possible de réorganiser les principes du management de la qualité en deux catégories. La première regroupe les principes axés sur la dimension humaine des organisations, soit l'orientation client, le leadership, l'implication du personnel et la coresponsabilité transversale entre les partenaires. La deuxième regroupe les principes orientés vers la structure des organisations, c'est-à-dire l'approche processus, l'approche système, l'amélioration continue et l'approche factuelle pour la prise de décision.

La juxtaposition de cette typologie avec le classement des principes du management de la qualité obtenu à cette recherche montre que les principes du leadership et de l'implication du personnel, deux principes touchant l'aspect humain des organisations, sont très appréciés et appliqués

par les directions d'école. D'un autre côté, l'approche processus, l'approche factuelle et l'amélioration continue, trois principes axés sur l'aspect structurel des organisations, se trouvent à la fin du classement. Partant, il est possible d'interpréter les résultats de cette recherche en s'appuyant sur la nature des principes du management de la qualité. Les directions d'école sont davantage en accord et appliquent plus souvent les principes touchant l'aspect humain des organisations que les principes portant sur l'aspect structurel des organisations. En se fondant sur les résultats de la recherche, cinq arguments peuvent être invoqués pour appuyer cette interprétation.

Premièrement, les analyses de corrélation montrent que les directions d'école ont tendance à répondre de la même manière aux principes axés sur l'aspect humain des organisations. Par exemple, il existe plusieurs intercorrélations significatives et positives entre des variables se rapportant au leadership et à la coresponsabilité transversale ($r = .238, p < .01$) de même qu'à celles relatives à l'implication du personnel et à la coresponsabilité transversale ($r = .241, p < .01$). Certes, la force de ces associations ne permet pas de prédire avec précision les valeurs d'une variable à partir des valeurs de la variable qui lui est associée, mais la tendance qu'ont les directions d'école à répondre de la même façon aux principes axés sur l'aspect humain des organisations peut difficilement être attribuable à l'effet du hasard.

Deuxièmement, les directions d'école ont aussi tendance à répondre de la même façon aux principes axés sur l'aspect structurel des organisations. Par exemple, il existe des intercorrélations significatives et positives entre les variables portant sur l'approche processus et l'approche système ($r = .320, p < .01$), l'approche système et l'approche factuelle ($r = .276, p < .01$) de même qu'entre l'approche factuelle et l'amélioration continue ($r = .378, p < .01$). Même si l'intensité des associations entre ces variables n'est pas élevée, les résultats de la recherche montrent néanmoins comment les

directions d'école font varier dans le même sens leur appréciation à propos des principes axés sur l'aspect structurel des organisations et que cette tendance peut difficilement être attribuable à l'effet du hasard.

Troisièmement, il importe de souligner que la coresponsabilité transversale se trouve en quatrième position et que le principe de l'orientation client se situe juste après. N'eût été du principe de l'approche système qui occupe la troisième position, la coresponsabilité transversale et l'orientation client seraient parmi les quatre premiers rangs du classement. Certes, l'ordre obtenu entre ces principes pourrait varier à l'occasion d'un autre test du *W de Kendall* effectué sur un autre échantillon provenant de la distribution d'échantillonnage, mais les résultats obtenus à cette recherche montre qu'au seuil de signification $\alpha = .001$, le classement actuel peut difficilement être attribuable à l'effet du hasard.

Quatrièmement, les analyses corrélationnelles mettent en évidence les intercorrélations significatives et positives, bien que très faibles, entre les variables relatives à l'orientation client et à l'amélioration continue ($r = .198$, $p < .05$) de même qu'entre l'orientation client et l'approche factuelle ($r = .293$, $p < .01$). De prime abord, le fait que la variable de l'orientation client (axé sur l'aspect humain des organisations) soit corrélée avec les variables de l'amélioration continue et de l'approche factuelle (axés sur l'aspect structurel des organisations) ne supporte pas l'interprétation de départ. Mais, à l'analyse, il est possible de constater que seules ces trois variables tiennent compte de l'aspect des statistiques inhérent aux principes du management de la qualité (items 1, 11 et 14 du questionnaire). Conséquemment, puisque, d'une part, la variable de l'orientation client représente la même facette que les variables de l'amélioration continue et de l'approche factuelle et que, d'autre part, ces deux dernières variables s'inscrivent à l'intérieur d'une vision mécanique des organisations,

il devient plus facile de comprendre pourquoi le principe de l'orientation client n'est pas aux premières loges pour les directions d'école. Dans le cadre de cette recherche, les directions d'école apprécient probablement moins le principe de l'orientation client parce que la variable qui le représente contient un item qui est davantage axé sur l'aspect structurel des organisations, soit celui d'estimer la nécessité d'effectuer des sondages pour assurer la satisfaction des besoins des élèves en matière de services éducatifs et d'enseignement.

Enfin, à partir des liens entre les principes du management de la qualité et les méthodes classiques, il est possible de montrer comment les directions d'école font varier dans le sens contraire leur appréciation au sujet du principe de la coresponsabilité transversale (axé sur l'aspect humain des organisations) et des méthodes relatives au diagramme de Pareto et à la carte de contrôle (davantage conçues pour la production en série et axées sur l'aspect structurel des organisations). En fait, les analyses de corrélation montrent que la variable représentant la coresponsabilité transversale est significativement, mais négativement corrélée avec les variables relatives au diagramme de Pareto ($r = -.228, p < .01$) et à la carte de contrôle ($r = -.224, p < .01$). De façon générale, plus les directions d'école sont en accord avec le principe de la coresponsabilité transversale, moins elles transmettent de l'information par les voies du diagramme de Pareto et de la carte de contrôle. Nonobstant la faible intensité de ces associations, la recherche montre que les directions d'école n'ont pas tendance à répondre de la même manière lorsqu'elles donnent leur appréciation à propos du principe de la coresponsabilité transversale et des méthodes classiques du diagramme de Pareto et de la carte de contrôle. Cette tendance peut difficilement être attribuable à l'effet du hasard.

En conclusion à cette section, il a été possible d'interpréter les résultats relatifs aux principes du management de la qualité en fonction de deux modèles organisationnels, soit le modèle mécaniste et le modèle organiciste des organisations. En effet, il ressort de cette discussion que les directions d'école semblent apprécier et appliquer davantage les principes du management de la qualité qui sont axés sur l'aspect humain des organisations au détriment des principes du management de la qualité qui sont axés sur l'aspect structurel des organisations.

Toutefois, il faut mentionner que la véracité de cette assertion est limitée par la valeur des coefficients de corrélation. Quatre facteurs peuvent expliquer les petites valeurs significatives des coefficients de corrélation : elles peuvent être l'effet d'un hasard tout à fait fortuit; elles peuvent résulter du fait que les variables, tout en n'étant pas causées l'une par l'autre, font partie d'un tout qui fonctionne comme un système; elles peuvent être fallacieuses, si elles dépendent d'autres variables, dites de contrôle; elles peuvent être dues au fait que des variables soient des indicateurs différents d'un même concept.

Cela étant dit, lorsque l'on met côte à côte les résultats obtenus au test *W de Kendall*, au test de Wilcoxon et aux analyses de corrélation, l'interprétation voulant que les directions d'école privilégient les principes du management de la qualité axés sur l'aspect humain des organisations est plausible. D'autres preuves circonstanciées seront apportées en faveur de cette assertion dans la prochaine section, soit celle qui porte sur l'interprétation des résultats relatifs aux méthodes classiques du management de la qualité.

5.2 Discussion des résultats relatifs aux méthodes classiques

La deuxième question de recherche est formulée ainsi : dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec utilisent-elles chacune des méthodes classiques du management de la qualité dans le cadre de leurs fonctions et trouvent-elles utile d'employer chacune de ces méthodes? Cette section présente et interprète les résultats obtenus au sujet de cette question.

5.2.1 Sommaire des résultats

La recherche montre que, dans l'ordre obtenu à partir du test *W de Kendall*, les directions d'école affirment recevoir peu souvent de l'information (médiane 2) à partir du diagramme à bandes, du tableau de fréquences, de l'histogramme, du diagramme cause-effet et du diagramme de dispersion. Elles soulignent ne jamais recevoir d'information (médiane 1) à l'aide de la carte de contrôle et du diagramme de Pareto.

La valeur du coefficient *W de Kendall* (.273) montre que les directions d'école ont tendance à s'accorder pour ordonner les méthodes classiques du management de la qualité. De plus, la valeur du Khi carré (255,528, $p < .001$) indique que le degré de concordance entre les directions d'école peut difficilement être attribuable au hasard.

Le test de Wilcoxon démontre qu'au seuil de signification $\alpha = .001$, les directions d'école classent le diagramme à bandes et le tableau de fréquences indistinctement en première position. L'histogramme se retrouve en deuxième position alors que le diagramme cause-effet, le diagramme de dispersion et la carte de contrôle se situent indistinctement en troisième position. La dernière position du classement est occupée par le diagramme de Pareto.

Enfin, des analyses corrélationnelles montrent que les directions d'école attribuent des scores similaires sur les échelles mesurant la transmission d'information, la disponibilité de données de gestion pour utiliser ces méthodes et la pertinence des méthodes classiques. Il en va de même pour le classement des méthodes classiques sur chacune des échelles de mesure.

5.2.2 Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats se rapportant aux méthodes classiques s'effectue en fonction de deux typologies. La première se fonde sur les écrits d'Ishikawa (1984d) et la deuxième, sur les types de variables statistiques présentés dans les ouvrages spécialisés dont ceux de Howell (1998), Leech *et al.* (2005), Tabachnick et Fidell (1996) de même que Trudel et Antonius (1991).

Pour commencer, Ishikawa (1984d) a proposé de classer les méthodes du management de la qualité selon leur degré de complexité, soit les méthodes simples, moyennement avancées et avancées. Dans la catégorie des méthodes simples, on retrouve les méthodes classiques que l'on peut ordonner, à leur tour, selon le degré de complexité de leur algorithme. En effet, dans l'ordre croissant de difficulté des algorithmes on retrouve d'abord le diagramme causes et effet puisque cette méthode ne comporte aucun calcul à effectuer pour son utilisation. Le tableau de fréquence vient en deuxième position, car il nécessite des connaissances élémentaires de dénombrement, d'application d'opérations arithmétiques et des connaissances sur le raisonnement proportionnel. Le diagramme à bandes occupe la troisième position parce qu'aux connaissances nécessaires à l'élaboration du tableau de fréquences, s'ajoute la capacité de représenter une situation dans un plan cartésien. Il faut souligner que les variables mises en cause pour le diagramme à bandes sont de nature qualitative ou quantitative discrète. L'histogramme vient en quatrième position, car il exige la capacité de calculer l'aire des

bandes afin de calculer les probabilités d'occurrence. De plus, les variables impliquées dans un histogramme sont de nature quantitative continue. Le diagramme de Pareto se trouve en cinquième position parce qu'il inclut non seulement les compétences reliées au diagramme à bandes ou à l'histogramme, mais nécessite aussi la capacité de tracer une courbe cumulative. Le diagramme de dispersion est classé en sixième position puisqu'il inclut les compétences nécessaires aux méthodes qui l'ont précédé et implique des calculs d'ordre algébrique et statistique. En outre, il est souvent utilisé de manière complémentaire avec des analyses de corrélation et de régression. Enfin, les cartes de contrôle sont jugées les plus complexes, car aux calculs exigés pour les diagrammes de dispersion, s'ajoutent des tests d'hypothèses, le calcul des limites de confiance et de différents indices.

En utilisant cette typologie pour interpréter le classement obtenu à la recherche, il apparaît que les directions d'école utilisent davantage les méthodes classiques dont le degré de complexité des algorithmes est peu élevé. En effet, les directions d'école classent indistinctement en première position le diagramme à bandes et le tableau de fréquences, deux méthodes comportant des algorithmes peu complexes. À l'opposé, on retrouve les méthodes classiques comportant des algorithmes plus complexes aux derniers rangs du classement de la recherche. C'est le cas du diagramme de Pareto, du diagramme de dispersion et de la carte de contrôle qui requièrent l'application d'algorithmes plus élaborés. Par conséquent, le degré de complexité des algorithmes inhérents aux méthodes classiques peut expliquer les résultats de cette recherche à savoir que les directions d'école utilisent peu ou pas les méthodes classiques dans le cadre de leurs fonctions. Ce constat trouve deux justifications en se référant à l'analyse des données démographiques.

En premier lieu, l'analyse des données démographiques montre qu'une forte majorité de directions d'école possède une spécialisation en sciences humaines et peu de directions d'école

détiennent une spécialisation en mathématiques, en sciences ou en informatique. Ainsi, le fait que plusieurs directions d'école sont davantage spécialisées en sciences humaines alors que les méthodes classiques reposent essentiellement sur le domaine des mathématiques et nécessitent de recourir à l'informatique pour opérer des calculs laborieux, peut expliquer pourquoi les directions d'école utilisent peu souvent ces méthodes et les trouvent peu utiles. Les directions d'école pourraient être moins intéressées à utiliser ces méthodes si elles ont peu ou pas de connaissances en mathématiques.

En deuxième lieu, d'autres données démographiques viennent appuyer l'interprétation selon laquelle les directions d'école utilisent peu ou pas les méthodes classiques qui exigent l'application d'algorithmes complexes. Il s'agit des résultats relatifs aux activités de perfectionnement, au nombre de cours suivi en management de la qualité et au lien entre le perfectionnement et les tentatives d'implantation du management de la qualité. En effet, la recherche fait ressortir que 46.8 p. cent des directions d'école n'a pas reçu d'activité de perfectionnement en management de la qualité, 91.7 p. cent des directions d'école n'a pas complété plus de trois cours en management de la qualité et les directions d'école qui n'ont pas suivi d'activités de perfectionnement tentent d'implanter moins souvent le management de la qualité ($\chi^2 = 7.33, p < .01$). Qui plus est, plusieurs auteurs dont Barnabé (1997), Bonstingl (1992), Deming (1991), Dinklocker (1992), Holt (1993b) et McLean (1993) ont mentionné la nécessité d'offrir de la formation, notamment en statistique, pour faciliter l'utilisation des méthodes classiques. Ainsi, considérant le peu de formation reçue par les directions d'école au sujet du management de la qualité, considérant l'association significative et positive entre la formation et les tentatives d'implantation du management de la qualité (certes, la valeur du Phi carré (.047) montre que cette association est très faible, mais le lien entre le perfectionnement et l'implantation du management de la qualité peut difficilement être attribuable au hasard) et

considérant l'avis de plusieurs auteurs à propos de la nécessité d'offrir de la formation, notamment en statistiques, pour faciliter l'utilisation des méthodes classiques, il est possible de penser que les directions d'école utilisent peu ou pas les méthodes classiques qui nécessitent l'application d'algorithmes complexes parce qu'elles n'ont pas reçu la formation nécessaire pour les utiliser.

Par ailleurs, il est également possible d'interpréter les résultats relatifs aux méthodes classiques en fonction des différents types de variables qui sont déterminées par la nature des concepts ou des objets à mesurer. En effet, la majorité des auteurs en statistique, dont Howell (1998), Tabachnick et Fidell (1996) de même que Trudel et Antonius (1991), dénombre trois grands types de variables. Il s'agit des variables qualitatives, quantitatives discrètes et quantitatives continues. Les deux premiers types de variables sont particulièrement employés dans le domaine des sciences humaines alors que les variables quantitatives continues conviennent mieux aux sciences exactes.

Aussi, comme la majorité des méthodes classiques se fondent sur les statistiques, il devient possible de les classer en fonction des trois grandes catégories de variables utilisées en mathématiques. Par exemple, le diagramme cause-effet est approprié au traitement des variables qualitatives. Le tableau de fréquence et le diagramme à bandes sont surtout utilisés pour conjuguer avec les variables quantitatives discrètes. L'histogramme, le diagramme de Pareto, le diagramme de dispersion et la carte de contrôle constituent des méthodes efficaces pour travailler avec des variables quantitatives continues.

En utilisant cette typologie avec le classement obtenu au sujet des méthodes classiques, il ressort que les directions d'école utilisent davantage les méthodes classiques qui correspondent aux variables qualitatives ou quantitatives discrètes. En contrepartie, les directions d'école placent aux derniers rangs du classement de la recherche les méthodes classiques associées aux variables

quantitatives continues. Seul l'histogramme fait exception à la règle, mais l'analyse de corrélation montrent que les directions d'école l'associent généralement au diagramme à bandes ($r = .713$, $p < .01$). Par conséquent, la nature des données de gestion qui détermine le type de variables et influence le choix des méthodes classiques, peut expliquer le fait que les directions d'école utilisent davantage les méthodes du diagramme à bandes et du tableau de fréquence (convenant aux variables qualitatives et quantitatives discrètes) et beaucoup moins le diagramme de dispersion, la carte de contrôle et le diagramme de Pareto (convenant aux variables quantitatives continues).

Cette interprétation à propos de l'utilisation des méthodes classiques du management de la qualité est validée par les résultats concernant l'utilité de ces méthodes. En effet, la recherche montre que les directions d'école affirment disposer quelquefois de données de gestion leur permettant d'utiliser les méthodes adaptées à des variables qualitatives et quantitatives discrètes — ce qui les rend un peu plus utiles — et, à toutes fins pratiques, ne jamais disposer de données de gestion leur permettant d'utiliser les méthodes classiques conçues pour des variables quantitatives continues.

Enfin, l'interprétation selon laquelle les directions d'école utilisent davantage et trouvent plus utiles les méthodes classiques qui conviennent à des variables qualitatives et quantitatives discrètes (particulièrement employées dans le domaine des sciences humaines) est renforcée par celle avancée lors de la discussion des résultats relatifs aux principes du management de la qualité selon laquelle les directions d'école apprécient et appliquent davantage les principes axés sur l'aspect humain des organisations. En réalité, dans une perspective historique, Barker (1994), Baillargeon (1980; 1990; 2001), Breyfogle (1992) et Murphy (1993) rappellent qu'à l'origine, les méthodes classiques étaient surtout utilisées pour les processus de production en série. Ce n'est que plus tard, avec Feigenbaum (1951), qu'on décida d'appliquer ces méthodes à la gestion de l'entreprise tout entière et à la gestion

des entreprises du secteur des services. Cependant, comme le soulignent Koontz et O'Donnell (1980), il est plus facile d'utiliser des procédés statistiques pour les fonctions administratives qui touchent la planification, l'organisation et le contrôle que pour les fonctions de la direction et de la dotation du personnel. Selon cet auteur, les fonctions de direction et de dotation visent presque exclusivement l'aspect humain des organisations, ce qui crée des situations complexes qui ne se prêtent pas aussi bien à l'application de techniques mathématiques, logiques et abstraites à la base de la majorité des méthodes classiques.

En conclusion à cette section, il importe de mentionner qu'en reliant les résultats relatifs aux méthodes classiques à deux typologies, il fut possible de les interpréter. Le degré de complexité des algorithmes inhérent à chacune des méthodes classiques et la nature des données de gestion peuvent expliciter les niveaux d'utilisation et d'utilité des méthodes classiques chez les directions d'école. En réalité, seules les méthodes classiques qui reposent sur des algorithmes peu complexes et qui sont davantage adaptées à des données susceptibles d'être mesurées par des variables qualitatives ou quantitatives discrètes, réussissent à attirer l'adhésion des directions d'école.

5.3 Discussion des résultats relatifs aux cercles de qualité

La troisième question de recherche concerne les cercles de qualité. Elle est formulée ainsi : dans quelle mesure les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec participent-elles à des cercles au sein de leur école et trouvent-elles pertinent de mettre en place des cercles de qualité? Cette section présente et interprète les résultats obtenus à l'égard de cette question.

5.3.1 Sommaire des résultats

Les résultats de cette recherche montrent qu'à toutes fins pratiques, les directions d'école affirment ne jamais participer actuellement (médiane 1) à des cercles de qualité au sein de leur école. Ce constat est également valable à propos de leur participation passée, de leur intention de mettre en place des cercles de qualité et de la pertinence qu'elles accordent au cercle de qualité.

En revanche, les directions d'école mentionnent participer souvent (médiane 3) à des groupes utilisant le remue-méninges. Ce résultat se reflète sur les trois autres échelles de mesure, c'est-à-dire que les directions d'école disent avoir souvent participé à des groupes utilisant le remue-méninges, ont l'intention de continuer d'y participer souvent et trouvent pertinent de participer à des groupes qui utilisent le remue-méninges.

À titre indicatif, le test de Wilcoxon pour deux échantillons appariés démontre qu'il existe un écart statistiquement significatif ($z = -7.388$, $p < .001$) entre la participation actuelle à un cercle et celle impliquant l'utilisation du remue-méninges. Les directions d'école participent davantage à des groupes utilisant le remue-méninges.

5.3.2 Interprétation des résultats

Cette sous-section offre une interprétation de l'écart entre la participation aux cercles de qualité et celle du remue-méninges. Cette interprétation s'appuie sur la dimension des statistiques relative à certains principes du management de la qualité, le type de variable qui détermine le choix des méthodes classiques et les corrélations obtenues entre deux caractéristiques démographiques et la participation à un cercle de qualité.

Le fait que les directions d'école participent moins à des cercles de qualité qu'à des groupes utilisant le remue-méninges s'interprète d'abord en tenant compte de la dimension des statistiques inhérente à certains principes du management de la qualité tels que l'approche processus, l'approche système, l'amélioration continue et l'approche factuelle qui sont moins appréciés par les directions d'école. En effet, l'orientation client ($r = .195$, $p < .01$), l'amélioration continue ($r = .289$, $p < .01$) et l'approche factuelle ($r = .181$, $p < .05$) sont significativement et positivement corrélées avec la variable relative à la participation à un cercle de qualité. En outre, la variable correspondant à la coresponsabilité transversale (axée sur l'aspect humain des organisations) est significativement, mais négativement corrélée avec la participation à un cercle de qualité ($r = -.176$, $p < .05$). Ainsi, même si les valeurs des coefficients de corrélation sont très faibles, le sens des corrélations montre que de façon générale les directions d'école répondent de la même manière aux variables représentant la dimension des statistiques de certains principes du management de la qualité et à la variable représentant la participation au cercle de qualité. Par contre, les directions d'école répondent de façon différente en ce qui a trait au principe axé sur l'aspect humain des organisations et à la participation au cercle de qualité. Du reste, ces associations peuvent difficilement être attribuables au hasard.

Par ailleurs, l'écart entre la participation à un cercle de qualité et celle relative au remue-méninges peut aussi être interprété en fonction du type de variables. En effet, il semble que les directions d'école participent moins à des cercles de qualité parce qu'elles ont tendance à les associer à des méthodes classiques qui conviennent davantage à des variables quantitatives continues et qu'elles n'utilisent pas vraiment. C'est tout au moins ce qui se dégage de la recherche qui montre que le cercle de qualité est significativement et positivement corrélé avec l'histogramme ($r = .285$, $p < .01$), le diagramme de dispersion ($r = .181$, $p < .05$) et la carte de contrôle ($r = .190$, $p < .05$).

Même s'il est à toutes fins pratiques impossible de prédire la participation des directions d'école à un cercle de qualité par l'entremise de ces méthodes classiques, il n'en demeure pas moins que les directions d'école ont tendance à répondre de la même façon aux variables représentant les méthodes classiques appropriées aux variables quantitatives continues et à celles se rapportant aux cercles de qualité. Mentionnons que ces associations peuvent difficilement être attribuables au hasard.

Enfin, la recherche montre une association significative et positive entre la scolarité et la participation aux cercles de qualité ($r = .186, p < .05$) de même qu'une corrélation significative, mais négative entre l'âge des directions d'école et la pertinence des cercles de qualité ($r = -.172, p < .05$). Cela peut signifier respectivement que les directions d'école plus scolarisées participent davantage à des cercles de qualité et que ce sont les directions d'école plus jeunes qui trouvent les cercles de qualité plus pertinents. Toutefois, comme les valeurs des coefficients de corrélation sont peu élevées, on ne saurait prédire la participation et la pertinence des cercles de qualité à partir de ces variables. Néanmoins, le fait que ces associations soient difficilement attribuables au hasard, laisse suggérer que les caractéristiques relatives à la scolarité et à l'âge puissent constituer des éléments à considérer dans l'interprétation de la participation des directions d'école aux cercles de qualité.

En guise de conclusion à cette section, il convient de remarquer qu'il existe un écart significatif entre la participation des directions d'école aux cercles de qualité et celle relative au remue-méninges. Les directions d'école participent beaucoup plus souvent à des groupes utilisant le remue-méninges qu'aux cercles de qualité. L'interprétation des résultats souligne que cet écart peut être expliqué par la dimension des statistiques inhérente à certains principes du management de la qualité de même que par la nécessité d'utiliser les méthodes classiques au sein des cercles de qualité, particulièrement celles qui conviennent à des variables quantitatives continues. En effet, toutes les

variables qui mesurent la dimension des statistiques de certains principes du management de la qualité sont significativement et positivement associées à la participation aux cercles de qualité; un des principes du management de la qualité qui est davantage axé sur l'aspect humain des organisations est significativement, mais négativement corrélé avec la participation à un cercle; plusieurs méthodes classiques se prêtant bien à des variables quantitatives continues sont significativement et positivement corrélées avec la participation des directions d'école à un cercle. Enfin, les directions d'école plus scolarisées participent davantage aux cercles de qualité et celles qui sont moins âgées les trouvent plus pertinents.

5.4 Discussion des résultats relatifs aux caractéristiques démographiques

La dernière question de recherche est formulée ainsi : quel est le profil des directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec qui apprécient ou pratiquent le management de la qualité et quelles sont les caractéristiques des établissements d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec au sein desquelles on pratique le management de la qualité? Cette section présente et interprète les résultats obtenus à l'égard de cette question.

5.4.1 Sommaire des résultats

En réponse à cette question, la recherche a révélé qu'il existe une association entre le perfectionnement et les tentatives d'implantation du management de la qualité. Les directions d'école qui ont suivi des activités de perfectionnement tentent d'implanter plus souvent le management de la qualité ($Khi\ carré = 7.33, p < .01$).

En outre, il ressort de la recherche que : le poste occupé par une direction d'école est significativement et positivement corrélé avec la pratique passée des principes du management de la qualité ($r = .167, p < .05$); la scolarité est significativement et positivement corrélée avec la participation aux cercles de qualité ($r = .186, p < .05$); l'âge est significativement, mais négativement corrélé avec la participation aux cercles de qualité ($r = -.172, p < .05$).

5.4.2 Interprétation des résultats

Bon nombre de ces associations ont été interprétées à l'occasion des discussions portant sur les principes du management de la qualité, les méthodes classiques et les cercles de qualité. Toutefois, il faut souligner que ces associations, bien que statistiquement significatives et signalant une certaine tendance, ne permettent pas, dans une très large mesure, de prédire une de ces variables à partir de l'autre qui lui est associée. Par exemple, l'intensité de la relation entre le perfectionnement et les tentatives d'implantation est très faible ($\Phi = .047$). De même, la recherche ne peut prédire plus de 3.0 p. cent des variations au sujet : de la pratique passée des principes du management de la qualité par le poste occupé; de la participation aux cercles de qualité par le degré de scolarité; de la pertinence des cercles de la qualité par l'âge des directions d'école.

Cependant, les différentes variables démographiques utilisées pour cette recherche auront eu le mérite de montrer que ni le genre, ni l'âge, ni la scolarité, ni le poste occupé, ni le type d'école, ni la taille de l'école ne jouent un très grand rôle pour déterminer le profil des directions d'école (ou les caractéristiques des établissements d'enseignement) qui apprécient ou pratiquent le management de la qualité. Des recherches ultérieures pourront donc considérer d'autres variables démographiques pour leur étude.

5.5 Discussion d'ordre général

Dans cette section, la discussion s'étend à d'autres thèmes qui peuvent servir à interpréter les résultats de la recherche. On y retrouve trois sous-sections au sein desquelles est présentée une interprétation élargie des résultats relatifs aux principes du management de la qualité, aux méthodes classiques et aux cercles de qualité.

5.5.1 Discussion générale sur les principes du management de la qualité

L'interprétation selon laquelle les directions d'école sont davantage en accord et appliquent plus souvent les principes du management de la qualité axés sur l'aspect humain des organisations que ceux axés sur l'aspect structurel trouve d'autres motifs que ceux provenant des résultats de la recherche. Trois de ces motifs sont présentés dans cette sous-section.

En premier lieu, l'environnement légal peut éclairer l'intérêt des directions d'école pour les principes du management de la qualité mettant l'accent sur le facteur humain des organisations. En effet, l'article 96.21 de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2005), oblige la direction de l'école à assumer la gestion des personnels de l'établissement d'enseignement. Certes, la direction d'école se voit aussi dans l'obligation d'assurer la gestion des ressources financières et matérielles de l'école, mais il semble que les normes et les cahiers de gestion viennent lui faciliter la tâche dans ces domaines. Par contre, même si les relations de travail sont aussi encadrées par des politiques et des conventions collectives, la gestion des personnels, de par sa complexité, exige de la part des directions d'école de s'appuyer régulièrement sur des principes offrant plus de latitude. L'intérêt des directions d'école pour les principes du management de la qualité axés sur le facteur humain des organisations semble donc être motivé par l'aspect légal.

En second lieu, les programmes d'études et de formation professionnelle en administration scolaire offerts aux directions d'école contribuent à expliciter pourquoi elles apprécient davantage les principes axés sur l'aspect humain des organisations. En fait, les programmes d'études de premier et de deuxième cycle proposés aux directions d'école, gravitent essentiellement autour de deux grandes disciplines, soit la gestion des ressources humaines et la psychologie du travail. C'est à tout le moins ce que révèle un survol des programmes d'études et de formation professionnelle offerts par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2002a; 2002b), l'Université Laval (2006), l'Université de Montréal (2006), l'Université d'Ottawa (2004-2006; 2006), l'Université du Québec (2006a; 2006b) et l'Université de Sherbrooke (2006). Dans ces programmes, on y traite presque exclusivement des théories du leadership, de la gestion des ressources humaines et des aspects légaux liés au domaine de l'éducation (lois, statuts, règlements et politiques). Outre les cours traitant de la dimension humaine des organisations, les directions d'école touchent peu ou pas à des notions d'administration financière, d'analyse statistique, de comptabilité, d'économie, de fiscalité, de gestion des opérations, d'informatique de gestion, de management de la qualité, de marketing et de processus de gestion. Ainsi, comme les universités et les ordres professionnels orientent la majorité de leurs programmes d'études vers les aspects humains des organisations, il ne faut pas s'attendre à ce que les directions d'école appliquent et pratiquent, sur une grande échelle, des principes de gestion axés sur l'aspect structurel des organisations.

Troisièmement, les directions d'école mettent l'accent sur les principes du leadership et de l'implication du personnel parce qu'elles évoluent davantage dans un environnement politique. En

effet, il faut mentionner que depuis l'avènement du conseil d'établissement³ et les nouvelles exigences d'imputabilité et de reddition de comptes, les directions d'école se situent plus que jamais au carrefour de différents enjeux politiques. Or, ces enjeux font appel aux notions d'autorité, d'influence et de pouvoir que l'on retrouve également à la base des principes du leadership et de l'implication du personnel. Les directions d'école apprécient donc davantage les principes du leadership et de l'implication du personnel parce que les notions de pouvoir et d'autorité qui leur sont intrinsèques touchent directement leur fonction de direction.

5.5.2 Discussion générale sur les méthodes classiques

Certaines raisons peuvent servir à interpréter pourquoi la complexité des algorithmes et la nature des données de gestion font en sorte que les directions d'école utilisent peu ou pas les méthodes classiques et les trouvent peu ou pas utiles. Cette sous-section en expose deux.

D'abord, les données recueillies au sujet des variables démographiques ont révélé que la majorité des directions d'école ont entre 50 et 59 ans. Ce fait permet de penser qu'un bon nombre d'entre elles se prépare à la retraite. Il est donc possible que plusieurs personnes de ce groupe d'âge n'aient ni l'intérêt ni la motivation de se lancer dans de nouvelles pratiques de gestion impliquant les méthodes classiques qui n'ont pas encore été éprouvées dans le domaine de l'éducation au Québec.

Ensuite, le manque de temps peut expliquer le fait que les directions d'école utilisent peu ou pas les méthodes classiques. En effet, au moment même où on encourage les directions d'école à changer de modèle de gestion pour faire face à de nouveaux impératifs, on les enjoint également à

³ Au Québec, à partir de septembre 1998, l'article 42 de la Loi sur l'instruction publique institue, dans chaque école, un conseil d'établissement qui comporte plusieurs fonctions et pouvoirs.

prendre le virage de la réforme. Mais cette réforme est exigeante pour les directions d'école, car on retrouve à sa base les notions de subsidiarité et de décentralisation. En outre, la réforme prescrit l'application d'un nouveau curriculum à l'intérieur duquel les compétences disciplinaires et transversales, axées sur la pédagogie différenciée et par projets, commandent une réorganisation du travail et des adaptations de la grille horaire. Il est donc concevable que les directions d'école doivent pallier au plus urgent et préfèrent s'appuyer sur des mécanismes de gestion connus tels que les lois, les politiques et les règlements plutôt que de s'aventurer à utiliser les méthodes classiques qui nécessitent beaucoup de temps pour la cueillette de données, leur analyse et l'application des solutions.

5.5.3 Discussion générale sur les cercles de qualité

À part la dimension des statistiques relative à certains principes du management de la qualité, la nécessité d'utiliser les méthodes classiques et l'appel aux données démographiques pour justifier la faible participation des directions d'école aux cercles de qualité, d'autres motifs peuvent être évoqués pour expliciter les résultats de la recherche à ce sujet. Cette sous-section en dégage quatre.

Premièrement, le contexte économique peut apporter un éclairage sur le peu de participation et le peu de pertinence accordées par les directions d'école aux cercles de qualité. Comme il fut mentionné à l'occasion de la description de la problématique, le système éducatif d'enseignement au Québec a dû essuyer de nombreuses compressions budgétaires depuis le début des années 90. Le manque de ressources financières au sein des établissements d'enseignement exige souvent des directions d'école et des autres intervenants d'en faire plus avec moins. Or, selon Hackman et Vidmar (1970), en contexte de pénurie des ressources, un groupe de travail de petite taille tel un cercle de

qualité, devient rapidement inefficace à cause des tensions internes qui résultent de l'augmentation des responsabilités incombant aux membres. Ainsi, la pénurie des ressources qui engendre plus de responsabilités et davantage de tensions, peut élucider le peu de pertinence et la faible participation des directions d'école aux cercles de qualité.

Deuxièmement, la perte de son statut et de son autorité peut expliquer en partie pourquoi les directions d'école participent peu ou pas à des cercles de qualité. En effet, comme le cercle de qualité repose sur la participation volontaire des membres et que cette condition implique l'égalité entre eux, il arrive fréquemment qu'une direction qui accepte de participer à un cercle de qualité doit consentir à perdre le statut et l'autorité qu'elle possède au sein de la hiérarchie formelle de l'organisation. Par conséquent, deux situations peuvent se présenter dans la relation qu'entretient la direction d'école avec les membres d'un cercle de qualité : ou bien elle acceptera de perdre son statut et son autorité, ou bien elle voudra les conserver et persistera à jouer son rôle de leader. Dès lors, il est possible de concevoir qu'il soit difficile pour une direction d'école de renoncer aux privilèges que lui accorde son statut — selon Jacques et Paquette (1994), la notion de statut renseigne sur la position et la valeur d'une personne dans un groupe — et d'abdiquer son autorité pour participer à un cercle de qualité.

Troisièmement, l'opposition exercée par les syndicats n'incite pas les directions d'école à solliciter la participation volontaire du personnel aux cercles de qualité. En effet, la participation des membres à un cercle de qualité implique le bénévolat. Toutefois, considérant que la rémunération est un moyen d'assurer l'équité et l'égalité entre les salariés, que les relations de travail sont conventionnées dans le secteur public de l'éducation au Québec et que le syndicat a pour fonction de défendre les intérêts de ses membres, on peut comprendre pourquoi les directions d'école ne sont pas tentées d'implanter des cercles de qualité au sein desquels le travail des membres n'est pas rémunéré.

Quatrièmement, la structure interne des établissements d'enseignement et le climat organisationnel peuvent justifier la faible participation des directions d'école aux cercles de qualité. En fait, pour qu'un cercle de qualité fonctionne bien, il nécessite une structure peu hiérarchisée et un climat organisationnel peu autocratique. Si la structure de l'organisation épouse une configuration bureaucratique et que le climat de travail est fondé sur des rapports de force centralisés, le cercle de qualité aura tendance à modifier la structure et la dynamique de l'organisation, notamment en ce qui concerne les processus de décision. Aussi, parce qu'une structure bureaucratique et la centralisation des pouvoirs peuvent convenir à un type de situation ou à un groupe d'individus ayant les mêmes intérêts, il est possible que les directions d'école ne désirent pas vraiment participer à des cercles de qualité parce qu'elles ne les trouvent pas bien adaptés à la structure actuelle ou qu'elles désirent éviter des conflits qui pourraient nuire au climat organisationnel.

Ainsi, à l'issue de cette section, différents motifs ont été présentés pour expliciter les résultats de la recherche. Le fait que les directions d'école appliquent davantage les principes du management de la qualité axés sur l'aspect humain des organisations peut se justifier par la Loi sur l'instruction publique, les programmes de formation offerts par les universités québécoises et l'environnement politique. De même, le fait que les directions d'écoles utilisent peu ou pas les méthodes classiques ou les trouvent peu ou pas utiles, peut se justifier par le nombre de directions d'école qui s'appêtent à prendre leur retraite et le temps qu'exige ces méthodes. Enfin, le fait que les directions d'école ne participent presque jamais à des cercles de qualité et les trouvent peu pertinents peut s'expliquer en partie par la lourdeur des responsabilités que doivent assumer les membres du cercle, la perte de privilèges accordés par la structure formelle de l'organisation, l'opposition des syndicats de même que par une structure et un climat organisationnel qui ne conviennent pas aux cercles de qualité.

CONCLUSION

La recherche a pour sujet l'appréciation et la pratique du management de la qualité chez les directions d'établissements d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec. Elle s'inscrit en aval d'une réforme du système éducatif québécois qui est engagée depuis le milieu des années 90. À l'occasion de cette réforme, plusieurs intervenants ont souligné la nécessité de changer le modèle de gestion. D'aucuns proposent le management de la qualité. En fait, ce sont les principes et les méthodes de ce modèle de gestion qui assureraient la souplesse, la collégialité, la subsidiarité et l'imputabilité à l'intérieur du système scolaire du Québec. Toutefois, après une décennie de discours, il n'y a pas, à notre connaissance, de recherche qui évalue si le management de la qualité inspire de nouvelles pratiques de gestion en éducation au Québec. Cette recherche se donne comme objectif de fournir des données empiriques à ce sujet.

Le cadre conceptuel a présenté les trois grandes phases du mouvement de la qualité, puis il a dégagé les quatre fonctions du management de la qualité, les huit principes de l'Organisation internationale de normalisation, les sept méthodes classiques de même que les cinq caractéristiques des cercles de qualité. Le cadre conceptuel s'est clôturé par la revue de la littérature à l'égard du management de la qualité en éducation et a débouché sur les questions spécifiques de recherche.

Pour répondre à ces questions, la recherche a opté pour le sondage par questionnaire. Le prélèvement de l'échantillon s'est effectué par la méthode d'échantillonnage stratifiée. La population fut limitée aux membres de la Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'établissement d'enseignement où il fut possible de choisir au hasard, sans omission ni répétition, les participants à la recherche. Mille questionnaires ont été expédiés par courrier et cent cinquante-six ont été retournés

dûment complétés. L'échantillon utilisé pour la recherche permet d'estimer correctement les proportions de la population étudiée avec une marge d'erreur de 7 p. cent près, 19 fois sur 20.

Une fois le questionnaire administré, l'analyse des données fut entreprise. Trois constats se dégagent de l'analyse des données. D'abord, de façon générale, les directions d'école sont totalement en accord avec les principes du management de la qualité, mais utilisent peu ou pas les méthodes classiques et ne participent, à toutes fins utiles, jamais aux cercles de qualité. Ensuite, les analyses ont mis en évidence des associations entre le genre et l'âge des directions d'école, le poste occupé et l'âge, le perfectionnement et l'implantation du management de la qualité, le poste occupé et la pratique passée des principes du management de la qualité, la scolarité et la participation aux cercles de qualité, l'âge et la pertinence des cercles. Enfin, les analyses complémentaires ont dégagé cinq autres groupes d'associations. Le premier fait ressortir les intercorrélations entre plusieurs principes du management de la qualité. Le deuxième fait apparaître les intercorrélations entre plusieurs méthodes classiques. Le troisième met au jour les corrélations entre la coresponsabilité transversale et le diagramme de Pareto de même qu'entre la coresponsabilité transversale et la carte de contrôle. Le quatrième montre la corrélation entre l'amélioration continue et le cercle de qualité. Le cinquième met en évidence les corrélations entre le diagramme à bandes et le cercle de qualité de même qu'entre l'histogramme et le cercle de qualité.

Les résultats de l'analyse des données ont été interprétés en fonction de différents modèles identifiés au moment de la problématique et du cadre conceptuel. Ainsi, quelques conclusions peuvent être tirées de cette recherche.

En premier lieu, il appert que les directions d'école apprécient et appliquent très souvent les principes du management de la qualité, particulièrement ceux qui touchent l'aspect humain des

organisations. En effet, les directions d'école placent aux premiers rangs d'un classement les principes du leadership et de l'implication du personnel qui touchent l'aspect humain des organisations alors qu'elles situent aux derniers rangs du classement les principes de l'approche processus, de l'approche factuelle et l'amélioration continue qui conviennent mieux à la structure des organisations.

En deuxième lieu, il ressort de la recherche que les directions d'école utilisent peu souvent les méthodes classiques du management de la qualité et les trouvent peu utiles. Ce constat peut s'expliquer par la complexité des algorithmes et le type de variable inhérents aux méthodes classiques. En effet, le diagramme à bandes et le tableau de fréquences qui sont deux méthodes nécessitant des algorithmes peu complexes et convenant bien à des données qualitatives ou quantitatives discrètes, se trouvent à la tête du classement. D'un autre côté, le diagramme de dispersion, la carte de contrôle et le diagramme de Pareto, trois méthodes exigeant des algorithmes plus complexes et convenant mieux à des données quantitatives continues, se classent aux derniers rangs du classement.

En troisième lieu, la recherche montre que les directions d'école, à toutes fins utiles, ne participent jamais aux cercles de qualité et ne les trouvent pas pertinent. La nécessité d'utiliser les méthodes classiques au sein des cercles de qualité et le fait que ces méthodes fassent un large usage de la statistique peuvent expliciter la faible participation des directions d'école aux cercles et leur opinion à propos de la pertinence de participer aux cercles dans le cadre de leurs fonctions.

Dès lors, la présente recherche a contribué à documenter de façon fiable l'état de la situation au sujet de l'appréciation et de la pratique du management de la qualité chez les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec. De façon plus précise, elle a permis de mieux connaître jusqu'à quel point les directions d'établissement d'enseignement apprécient et appliquent les principes du management de la qualité, utilisent et

trouvent pertinent d'utiliser les méthodes classiques et participent et trouvent pertinent de participer à des cercles de qualité. En outre, cette recherche a contribué à préciser certaines associations entre les dimensions du management de la qualité, le profil des directions d'école et les caractéristiques des établissements d'enseignement. Enfin, en situant les directions d'école par rapport au management de la qualité, la recherche peut servir de base à la construction ultérieure d'un indice qui pourrait mesurer dans le temps la pratique du management de la qualité chez les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec.

Nonobstant ces contributions, la recherche comporte des limites. À ce chapitre, il faut mentionner que la présente recherche est d'abord descriptive. Elle n'a d'autre prétention que de décrire, à un certain niveau de confiance, l'appréciation et la pratique du management de la qualité chez les directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec. Par conséquent, la recherche n'est pas à proprement parler exploratoire et ne va pas au-delà de la description de l'agrégation des données recueillies. Elle ne vise pas une analyse en profondeur de l'objet d'étude et n'accorde pas une grande importance à la démarche inductive qui, à partir de connaissances tirées d'une situation existante, rend possible l'élaboration de modèles ou de théories.

De même, la recherche n'a pas pour objectif premier d'établir, de comparer ou d'expliquer des relations selon une approche systémique. Elle ne permet pas d'inférer l'existence d'un lien de concomitance ou de cause à effet entre les variables, même s'il résulte, de l'analyse des données, un certain nombre d'associations entre les variables.

Enfin, cette recherche s'est centrée sur des objets d'étude bien précis, c'est-à-dire un certain nombre de principes et de méthodes du management de la qualité. Elle s'est déroulée à l'intérieur

d'un domaine circonscrit, soit les écoles primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec et elle s'est bornée à une population formée strictement de directions d'écoles, membres de la Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'établissement d'enseignement. Bien que la population et l'échantillon aient été respectivement bien définie et prélevé avec attention, une plus grande taille d'échantillon, un plus grand nombre d'items par facette à mesurer et des échelles de mesure à 5 points ou plus auraient permis d'améliorer la validité et la fidélité des résultats.

Il va sans dire que la présente recherche laisse dans l'ombre un certain nombre de phénomènes liés au management de la qualité en éducation au Québec. Pour contribuer à accroître les connaissances à ce sujet et aider le travail des gestionnaires sur le terrain, d'autres recherches pourraient être mises à profit.

À titre d'exemple, des recherches qualitatives pourraient davantage approfondir les concepts du management de la qualité que l'on retrouve également en éducation, notamment celui de la qualité. Qu'est-ce que la qualité en éducation? Quelles sont les aires de convergence, de divergence et de complémentarité que partagent les différents intervenants d'un établissement d'enseignement au sujet de la qualité en éducation? Quelles sont les caractéristiques de la qualité en éducation qui peuvent faire l'objet de la mesure?

D'autres recherches qualitatives pourraient mieux préciser les acceptions se rapportant aux principes du management de la qualité, aux méthodes classiques et aux cercles de qualité en éducation, contribuant ainsi à améliorer la précision de recherches quantitatives ultérieures. Dans un processus de gestion, d'enseignement ou d'apprentissage, qui sont les clients? S'agit-il des utilisateurs, des payeurs, des prescripteurs? Quelles sont les correspondances à établir entre l'orientation client et l'enseignement différencié? Dans quelle mesure les concepts de client, de

fournisseur, de coresponsabilité transversale et d'amélioration continue sont-ils appropriés à la participation des différents partenaires au conseil d'établissement ou, encore, à celle des parents au processus de régulation? Quelles sont les situations singulières au domaine scolaire qui appellent un style de leadership démocratique tel que préconisé par le management de la qualité? De quelles manières un style de leadership centré sur le subordonné améliore-t-il l'implication de ce dernier au sein d'un établissement d'enseignement? Quels concepts ont en commun le principe de l'implication du personnel, l'empowering, la mobilisation, la motivation, le taux de roulement du personnel et le décrochage scolaire? Dans quelle mesure l'approche système, l'approche processus et l'amélioration continue peuvent-elles transformer la structure, la dynamique et le climat organisationnel de l'école avec tout l'héritage qu'elle comporte de mentalités centralisatrices, de courants antagonisme et de culture de l'isolement?

En ce qui a trait aux méthodes classiques, dans quelle mesure peuvent-elles contribuer à l'évaluation institutionnelle, au plan de réussite, à la reddition de comptes et à l'imputabilité? Comment ces méthodes s'articulent-elles avec le tableau de bord, cet ensemble d'indicateurs de résultats en éducation? En quoi les méthodes classiques renseignent-elles sur les processus du système éducatif qui produisent les résultats? De quelles manières les méthodes classiques permettent-elles de réduire la part d'arbitraire dans la prise de décision?

De même, il peut être utile de mieux cerner les relations conceptuelles qui existent entre le cercle de qualité, le *school-based decision-making* et la communauté d'apprentissage? Dans quelle mesure le cercle de qualité contribue-t-il à favoriser l'autonomie professionnelle, la participation, la collégialité et la subsidiarité? Comment le cercle de qualité encourage-t-il la recherche, le développement et l'innovation en éducation?

Par ailleurs, l'entrevue, l'entrevue semi-dirigée et l'observation directe, permettraient de relever des renseignements plus nuancés au sujet de la perception et de la pratique du management de la qualité chez les directions d'établissement d'enseignement. En offrant aux directions d'école l'occasion d'exprimer ouvertement leur point de vue sur le management de la qualité et en les observant dans leur milieu, il serait possible de connaître davantage les valeurs et les principes qui guident leurs décisions et leurs actions. Il serait aussi possible de connaître leurs pratiques de gestion et les méthodes qu'elles utilisent afin de vérifier si elles sont compatibles avec celles du management de la qualité.

Enfin, des recherches-actions et des recherches expérimentales pourraient étudier les facteurs et les conséquences de l'implantation du management de la qualité en éducation. Pourquoi et pour qui implanter le management de la qualité en éducation? En quoi le fait de se centrer sur les principes du management de la qualité, les méthodes classiques et les cercles de qualité est-il suffisant pour générer de la qualité en éducation? Dans quelle mesure le management de la qualité est-il pertinent au domaine de l'éducation? Comment le management de la qualité peut-il structurer et coordonner de façon originale le système éducatif québécois en fonction de sa spécificité? Dans quelle mesure un ensemble d'écoles, où les directions appliqueraient le management de la qualité après avoir suivi des cours à ce sujet, est-il plus efficace et plus efficient qu'un autre ensemble d'écoles administrées de façon conventionnelle? En quoi le management de la qualité peut-il contribuer à la réussite éducative et à l'épanouissement de l'élève? Voilà quelques axes de recherches pouvant contribuer à mieux connaître le phénomène du management de la qualité en éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- Abernethy, P. E., & Serfass, R. W. (1992). One district's quality improvement story. Educational Leadership, 50 (3), 14-17.
- Abraham, B. (1998). Quality improvement through statistical method . Berlin: Birkhäuser.
- Akoun, A., & Ansart, P. (1999). Dictionnaire de sociologie . Paris: Le Robert Seuil.
- Alalouf, S., Labelle, D., & Ménard, J. (1985). Introduction à la statistique appliquée . Don Mills: Éditions Addison-Wesley.
- Alberta Learning. (1997). Complete Legal Studies GSJ. guide to standards and implementation 1997: Curriculum Standards Branch Caveer & Technology Studies Legal Studies . Alberta : Education: Cataloging in Publication Data.
- Alberta Learning. (1998). Three years regulatory reform 1998 workplan update . Alberta: Alberta Education: Planning.
- Alberta Learning. (1999a). The Alberta initiative for school improvement education partners steering committee . Edmonton: School Improvement Branch.
- Alberta Learning. (1999b). The Alberta initiative for school improvement education partners working group . Edmonton: School Improvement Branch.
- Alistair , K. W. (2002). Doing statistics with SPSS . London: Sage Publications.
- Allard, J. (1991). Concepts fondamentaux de la statistique . Montréal: Éditions Addison-Wesley.
- Allard, S. (1996). Technologie et éducation : Pourquoi et comment ? Option CEQ , (14), 109-113.
- American Psychological Association. (1996). Publication manual of the American Psychological Association . Washington, DC: American Psychological Association.
- Amsden, R. T. (1986). Problem solving comparisons : QC circles. In R. W. Berger, & D. L. Shores, Quality Circles . New York: ASQC Quality Press.
- Andrade, J., & Ryley, H. (1992). A quality approach to writing assessment. Educational Leadership, 50 (3), 22-23.
- AQPDÉ. (1999). Avis présenté au ministre de l'Éducation sur l'évaluation institutionnelle. Le Point En Administration Scolaire, 2 (2), 11-12.
- Arcaro, J. S. (1995). Quality in education . Delray Beach (FL): St-Lucie Press.
- Association française de normalisation. (1996). Gérer et assurer la qualité : Qualité et efficacité des organisations . Paris: AFNOR.
- Attali, J., & Guillaume, M. (1990). L'anti-économique . Paris: PUF.
- Audet, D., Boucher, C., Caumartin, A., & Skeene, C. (1986). Probabilités et statistiques . Chicoutimi: Gaëtan Morin .

- Audet, L.-P. (1971a). Histoire de l'enseignement au Québec (Tome 1) . Montréal: Holt, Rinehart & Winston Ltée.
- Audet, L.-P. (1971b). Histoire de l'enseignement au Québec (Tome 2) . Montréal: Holt, Rinehart & Winston Ltée.
- Audet, M., & Bouchikhi, H. (1993). Structuration du social et modernité avancée . Sainte-Foy: Presses Universitaires Laval.
- Axis. (1994). L'univers documentaire . Paris: Hachette.
- Babbie, E. R. (1990). Survey research methods . Belmont: Wadsworth.
- Baby, A. (1994). Les barbares sont aux portes de la cité. Options CEO, (11), 107-116.
- Baby, A. (1995). Replacer la relation maître-élève au coeur de l'activité éducative. Options CEO, (13), 121-130.
- Baby, A. (1999). Le changement : Quel changement? Point de vue d'un professeur de carrière. In P. Toussaint, & P. Laurin, L'accélération du changement en éducation . Montréal: Les Éditions Logiques.
- Baillargeon, G. (1980). Introduction aux méthodes de statistiques en contrôle de la qualité . Trois-Rivières: Les Éditions SMG.
- Baillargeon, G. (1984). Techniques statistiques . Trois-Rivières: Les Éditions SMG.
- Baillargeon, G. (1990). Plans d'échantillonnage en contrôle de la qualité . Trois-Rivières: Les Éditions SMG.
- Baillargeon, G. (1992). Maîtrise statistique des procédés : Outils de la qualité totale . Trois-Rivières: Les Éditions SMG.
- Baillargeon, G. (2001). Statistique appliquée et outils d'amélioration de la qualité (2 ed.,) . Trois-Rivières: Les Éditions SMG.
- Baillargeon, N. (1994, Novembre). Bureaucratie ou démocratie? Le Devoir, p. B1.
- Bailly, M., Cabanes, C., & Gogue, J.-M. (1998). La qualité à l'école . Paris : Économica.
- Banker, R. D., Field, J. M., Schroeder, R. G., & Sinhak, K. (1996). Impact of work teams on manufacturing performance : A longitudinal study. Academy of Management Journal, 39, 867-890.
- Barker, T. B. (1994). Quality by experimental design . New York: Marcel Dekker.
- Barlosky, M., & Lawton, S. (1995). The quality education checklist : An Instrument for self-auditing . Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Barnabé, C. (1987). Le rôle du directeur d'école et la qualité de vie au travail. Information, 26 (5), 72-76.
- Barnabé, C. (1995). Une introduction à la qualité totale en éducation . Cap-Rouge: Presses Inter Universitaires.
- Barnabé, C. (1997). La gestion de la qualité totale en éducation . Montréal: Les Éditions Logiques.
- Barnabé, C., & Toussaint, P. (2002). L'administration de l'éducation : Une perspective historique . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Barra, R. (1983). Putting quality circles to work : A practical strategy for boosting productivity and profits . New York: McGraw-Hill.
- Beaulac, G. (2000). La mise en oeuvre de la réforme du curriculum dans les commissions scolaires. Savoir, 5 (3), 17.
- Bereday, G. Z. (1964). Comparative method in education . New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berger, R. W., & Shores, D. L. (1986). Quality circles . New York: Dekker.
- Berthelot, J. (2000). Une réforme ambiguë. Options CEQ, (20), 73-83.
- Berthelot, J. (2003). Du clergé au marché. Options CSQ, (22), 15-31.
- Berthelot, M. (1995). L'autoroute électronique, bien plus qu'une mode pédagogique. Option CEQ, (13), 95-105.
- Besterfield, D. H. (1998). Quality control . New Jersey: Prentice-Hall.
- Betts, F. (1992). How system thinking applies to education. Education Leadership, 50 (3), 38-41.
- Boisvert, D. (1998). La recherche documentaire et l'accès à l'information. In B. Gauthier, De la problématique à la collecte des données . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boisvert, Y. (1997). Analyse postmoderniste . Montréal: L'Harmattan.
- Boivin, M. (1995). In A. Lemieux, Loi, structure et fonctionnement du milieu scolaire québécois . Montréal: Éditions Nouvelles.
- Boje, D. M., Gephart, R. P. Jr., & Thatchenkery, J. T. (1996). Postmodern management and organisation theory . Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bonneville-Lafleur, L. (1993). Conditions de mise en place de la gestion intégrale de la qualité à la direction des Ressources Éducatives jeunes de la Commission Scolaire Outaouais-Hull . Hull: École Nationale d'Administration Publique.
- Bonstingl, J. J. (1992). The quality revolution in education. Educational Leadership, 50 (3), 4-9.
- Bonstingl, J. J. (1993). The quality movement : What's it really about? Educational Leadership, 51 (1), 66.
- Bonstingl, J. J. (1996). On the road to quality : Turning stumbling blocks into stepping stones. School Administrator, 53 (7), 16-21.
- Boucher, S. (1998). On avait déjà commencé. Le Point En Administration Scolaire, 1 (1), 26.
- Bourque, G. (1996). De l'État libéral à l'État néo-libéral. Options CEQ, (15), 87-98.
- Bourque, L. B., & Fielder, E. P. (2003). How to conduct self-administered and mail surveys . Thousand Oaks: Sage Publications.
- Boyer, H. (1994a, Août). Le long chemin vers l'école démocratique : La mission de l'école aurait besoin d'un sérieux coup de barre, estime la CEQ. Le Devoir, p. D15.

- Boyer, H. (1994b, Août). Penser l'école autrement : Un changement nécessaire. Le Devoir, p. D2.
- Brandt, R. (1992). On Deming and school quality : A conversation with Enid Brown. Educational Leadership, 50 (3), 28-31.
- Brandt, R. (1993). On restructuring roles and relationships : A conversation with Phil Schlechty. Educational Leadership, 51 (2), 8-11.
- Brassard, A. (1996). Conception des organisations et de la gestion . Montréal: Éditions Nouvelles AMS.
- Brassard, A., Brunet, L., Corriveau, L., Pépin, R., & Martineau, G. (1985). Les rôles des directions d'école au Québec . Montréal: Université de Montréal.
- Brassard, A., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., & Savoie-Zajc, L. (2001). Les directions d'établissement et les changements en éducation . Montréal: Grides.
- Breton, B. (1999, Octobre). Difficultés d'adaptation : Un taux de décrochage de 30 % malgré le fonds de 1 milliard de dollars. Le Soleil, p. A19.
- Breton, G. (1994). De la mondialisation : Ses contraintes, ses défis, ses enjeux. In J.-M. Fecteau, G. Breton, & J. Létourneau, La condition Québécoise: Enjeux et horizons d'une société en devenir (pp. 19-40). Montréal: VLB Éditeurs.
- Breyfogle, F. W. (1992). Statistical methods for testing : Development, and manufacturing . New York: John Wiley & Sons.
- Brooke, K. A. (1986). QC circles : Success depends on management readiness to support workers' involvement. In R. W. Berger, & D. L. Shores, Quality Circles . New York : ASQC Quality Press.
- Brooks, S. H. (1993). The quest for quality. Vocational Education Journal, 68 (6), 42-44.
- Bureau du sommet du Québec et de la jeunesse. (1999). Promouvoir une société équitable . Québec: Bureau du sommet du Québec et de la jeunesse.
- Burns, T., & Stalker, G. W. (1966). The management of innovation . Londres: Éditions Tavistock Institute.
- Caron, F., Desbiens, J., Tremblay, A., & Tremblay, J. N. (1993a, Décembre). L'école en état de siège (1) : Une réforme en profondeur n'est pas à l'ordre du jour. La Presse , p. B3.
- Caron, F., Desbiens, J., Tremblay, A., & Tremblay, J. N. (1993b, Décembre). L'école en état de siège (2) : Les constats de Lucienne Robillard au sujet du secondaire ne manquent pas de courage. La Presse, p. B3.
- Carré, R., Aubert, M., Bouchard, R., Descôteaux, M.-S., & Jutras, R. (1996). Conférence socio-économique sur l'utilisation des technologies de l'information et des communications en éducation au Québec . Québec: Ministère de l'Éducation.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1995a). Mémoire de la CEQ présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation : Version finale . Montréal: CEQ.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1995b). Pour l'avenir de l'éducation : Mémoire de la Centrale de l'enseignement du Québec présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation . Montréal: CEQ.

- Champlain de, D., Mathieu, P., & Tessier, H. (1996). Lexique mathématique : Enseignement secondaire . Montréal: Les Éditions du Triangle d'Or.
- Châtillon, G. (1977). Statistique en sciences humaines . Trois-Rivières: Les éditions S.M.G.
- Chenel, D. (1996). La qualité totale et la réussite scolaire . Québec: Université Laval.
- Chevalier, F. (1991). Cercles de qualité et changement organisationnel . Paris: Économica.
- Chevrier, J. (1998). La spécification de la problématique. In B. Gauthier, Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données . Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, M. A. (2000, Avril). Turbulences aux conseils d'établissement : Un premier bilan révèle que plus de la moitié des participants ne saisissent pas la nature des pouvoirs qui leurs sont conférés. Le Devoir, p. B1.
- Cole, R. E. (1986). Learning from the Japanese : Prospect and pitfalls. In R. W. Berger, & D. L. Shores, Quality Circles . New York: ASQC Quality Press.
- Comité des États généraux sur la qualité de l'éducation. (1985). États généraux sur la qualité de l'éducation . Ste-Foy: Comité des États généraux.
- Comité des États généraux sur la qualité de l'éducation. (1986). Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation : Exposés des personnes ressources . Montréal: Ministère de l'Éducation.
- Commission royale sur l'éducation. (1994). Pour l'amour d'apprendre . Toronto: Publications Ontario.
- Commission sur l'excellence en éducation. (1993). Apprendre pour la vie : Défis et enjeux pour l'éducation et la formation . Nouveau Brunswick: Gouvernement du Nouveau Brunswick.
- Cone, J. D., & Foster, S. L. (1997). Dissertation and theses from start to finish . Washington: American Psychological Association.
- Conseil de la science et de la technologie. (1998). La science et la technologie à l'école : Mémoire sur la science et la technologie dans la réforme du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire . Québec: Les publications du Québec.
- Conseil permanent de la jeunesse. (2000). Un Québec qui se fout de sa jeunesse? Québec: Conseil permanent de la jeunesse.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). La qualité de l'éducation : Un enjeu pour chaque établissement : Rapport annuel 1986 - 1987 sur l'état et les besoins de l'éducation . Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993a). Le défi d'une réussite de qualité : Rapport annuel 1992 - 1993 sur l'état et les besoins de l'éducation . Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993b). La gestion de l'éducation : Nécessité d'un autre modèle : Rapport annuel 1991 - 1992 sur l'état et les besoins de l'éducation . Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). Les nouvelles technologies d'information et de communication : Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation . Québec: Les publications du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation. (1995a). Pour la réforme du système éducatif : Dix années de consultation et de réflexion : Avis au ministre de l'Éducation . Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995b). Vers la maîtrise du changement en éducation : Rapport annuel 1994 - 1995 sur l'état et les besoins de l'éducation . Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation : Rapport annuel 1995 - 1996 sur l'état et les besoins de l'éducation . Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). L'école, une communauté éducative : Voies de renouvellement pour le secondaire : Avis à la ministre de l'Éducation . Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999a). Diriger une école secondaire : Un nouveau contexte, de nouveaux défis : Avis au ministre de l'Éducation . Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999b). L'évaluation institutionnelle en éducation : Une dynamique propice au développement : Rapport annuel 1998 - 1999 sur l'état et les besoins de l'éducation . Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). Éducation et nouvelles technologies : Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage : Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation . Québec: Les publications du Québec.
- Conyers, J. G. (2000). When status quo won't do. School Administrator, 57 (6), 22-25.
- Corbel, B., & Murry, B. (1996). L'audit qualité interne : Démarche et techniques de communication . Paris: AFNOR.
- Corriveau, L., & St-Germain, M. (1997). Transformation des enjeux démocratiques en éducation . Montréal: Les Éditions Logiques.
- Côté, J. (2000). Des écoles qui bourdonnent. Le Point En Administration Scolaire, 2 (4), 28-29.
- Côté, N., Bélanger, L., & Jacques, J. (1994). La dimension humaine des organisations . Boucherville: Gaëtan Morin.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory . New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Crocker, O. L., & Charney, C. (1991). Guide pratique des cercles de qualités : L'expérience des États-Unis et du Japon au service des entreprises françaises . Paris: Éditions Eyrolles.
- Crocker, O. L., Sik, L. C. J., & Charney, C. (1984). Quality circles : A guide to participation and productivity . New York: Facts on File Publications.
- Crosby, P. B. (1984). Quality without tears . New York: McGraw-Hill.
- Crosby, P. B. (1986). La qualité, c'est gratuit : L'art et la manière d'obtenir la qualité . Paris: Économica.
- Crosby, P. B. (1988). The eternally successful organization . New York: McGraw-Hill.

- Crozier, M. (1964). Le phénomène bureaucratique . Paris: Édition du Seuil.
- Cruchant, L. (1995). La qualité . Paris: PUF.
- Dale, B. (1999). Total quality management. In N. Slack, The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Operations Management . Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- De Rosnay, J. (1996). Ce que va changer la révolution informationnelle. Le Monde Diplomatique.
- De Selys, G. (1998). Un rêve fou des technocrates et des industriels : L'école, grand marché du XXI^e siècle. Le Monde Diplomatique.
- Demers, D. (1992, Mars). Un pays malade de ses enfants. L'Actualité, p. 26.
- Deming, E. W. (1950). Elementary principles of the statistical control of quality . Tokyo: Japanese Union of Scientists and Engineers.
- Deming, E. W. (1960). Sample design is business research . New York: Wiley.
- Deming, E. W. (1964). Statistical adjustment of data . New York: Dover Publications.
- Deming, E. W. (1981). Japanese methods for productivity and quality . Washington: George Washington University.
- Deming, E. W. (1986a). Out of the crisis . Cambridge: MIT Center for advanced engineering study.
- Deming, E. W. (1986b). What happened in Japan? In R. W. Berger, & D. L. Shores, Quality Circles . New York: ASQC Quality Press .
- Deming, E. W. (1988). Qualité : La révolution du management . Paris: Économica.
- Deming, E. W. (1989). Foundation for management of quality in the Western world. A Paper Delivered at a Meeting of the Institute of Management Sciences.
- Deming, E. W. (1991). Hors de la crise . Paris: Économica.
- Deming, E. W. (1993). The new economics for industry . Boston, Massachusetts: Institute of Technology: Center for advanced engineering study.
- Derman, C., & Ross, S. M. (1997). Statistical aspects of quality control . San Diego: Academic Press.
- Desjardins, C., & Obara, Y. (1993). From Québec to Tokyo : Perspectives on TQM. Educational Leadership, 51 (1), 68-69.
- Després-Poirier, M. (1999). Le système de l'éducation du Québec . Montréal: Gaëtan Morin.
- Detert, J. R., Bauerly Kopel, M. E., Mauriel, J. J., & Jenni, R. W. (2002). Quality management in U.S. High Schools : Evidence from the field. Journal of School Leadership, 10 (2), 158-187.
- Detert, J. R., Louis, K. S., & Schroeder, R. G. (2001). Culture framework for education : Defining quality values and their impact in U.S. High Schools. School Effectiveness and School Improvement, 12 (2), 183-212.

- Dewar, D. L. (1980a). The quality circle handbook . Red Bluff, CA: Quality Circle Institute.
- Dewar, D. L. (1980b). Quality circles : Member manual . Red Bluff, CA: Quality Circle Institute.
- Dinklocker, C. (1992). Our Deming users' group. Educational Leadership, 50 (3), 32.
- Dodge, H. F. (1937). Statistical methods and specification of quality. Bulletin of American Society for Testing Materials, (85), 17-21.
- Dodge, H. F., & Romig, H. G. (1944). Sampling inspection tables : Single and double sampling . New York: Wiley & Sons inc.
- Dolbec, B. (1996). L'éducation prend le virage du succès. Magazine FCSQ, 2 (2), 6.
- Dolbec, B. (1998a). Plus de 3000 intervenants scolaires participent à la session sur les nouvelles responsabilités. Savoir, 3 (3), 13.
- Dolbec, B. (1998b). Prendre le virage du succès : Une réforme bien engagée. Savoir, 4 (1), 9.
- Dolbec, B. (1999). Un avenir emballant à préparer ensemble. Savoir, 4 (2), 7.
- Doppagne, A. (1998). La bonne ponctuation . Paris: Duculot.
- Doucet, C. (1986). La maîtrise de la qualité : Techniques et méthodes . Paris: Entreprise Moderne D'Édition.
- Droesbeke, J.-J., & Tassi, P. (1990). Histoire de la statistique . Paris: PUF : Que sais-je?
- Drucker, P. F. (1974). Management: tasks, responsibilities, practices . New York: Harper & Row.
- Dumont, F., Langlois, S., & Martin, Y. (1995). Traité des problèmes sociaux en bref . Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Dupont, P. (1987). Gestion et direction : Différents rôles. In A. Brassard, Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation . Montréal: Université de Montréal.
- Dupuis, J.-P. (1995). Synthèse critique : Comprendre le modèle québécois de développement économique. In J.-P. Dupuis et al., Le modèle québécois de développement économique . Cap-Rouge: Presses Inter Universitaires.
- Durand, C., & Blais, A. (1998). La mesure. In B. Gauthier, De la problématique à la collecte des données . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Dutrisac, R. (1995, Juin). Non au démantèlement de l'État : Le capitalisme n'est pas moins un échec que le communisme quand il est poussé à l'extrême du spectre politique, estime Henry Mintzberg . Le Devoir, p. B1.
- Elshtain, J. B. (1993). Democracy on trial . Anansi: Concord.
- Éthier, G. (1989). La gestion de l'excellence en éducation . Sillery: Presses de l'Université du Québec.

- Éthier, G. (1994). Qualité totale : Nouvelle panacée du secteur public? Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Evans, J. R., & Lindsay, W. M. (1996). The management and control of quality . St. Paul, Mn: West Publishing Company.
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (1997). Progression ou régression de la participation parentale . Québec: FCPQ.
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (2001a). Allez OPP les parents : L'organisme de participation des parents, un coup de pouce à l'école ! Beauport: Multi-projets.
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (2001b). L'assemblée annuelle des parents : Un moment crucial . Beauport: Multi-projets.
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (1998). La décentralisation des pouvoirs aux écoles : Une tendance universelle. Veux-Tu Savoir?, 21 (2).
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (2000). La démocratisation de nos structures, mais à quel prix? Veux-Tu Savoir?, 23 (6), 3-4.
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (2002a). Le comité de parents : Pivot de la participation parentale . Beauport: Multi-projets.
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (2002b). Le conseil d'établissement au centre de l'école . Beauport: Multi-projets.
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (2002c). L'importance de la participation parentale . Beauport: Veux-tu savoir ?
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (2002d). Mémoire soumis à la Commission parlementaire de l'éducation sur le projet de loi 124 modifiant la Loi sur l'instruction publique . Beauport: FCPQ.
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (2002e). Pleinement partenaire . Beauport: Multi-projets.
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (2002f). La réforme de l'éducation et les parents . Beauport: Multi-projets.
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (2003a). À l'intérieur du réseau scolaire : L'école, tout un monde . Beauport: Multi-projets.
- Fédération des comités de parents de la province du Québec. (2003b). La consultation : Un devoir à faire ou un pouvoir à maîtriser ? Beauport: Multi-projets.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (1993a). La gestion de la qualité totale des services à offrir à la clientèle d'une organisation scolaire . Sainte-Foy: FCSQ.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (1993b). La planification stratégique . Sainte-Foy: Direction des communications et des affaires publiques.

- Fédération des commissions scolaires du Québec. (1993c). Une école québécoise revue et corrigée . Sainte-Foy: Direction des communications et des affaires publiques.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (1995). Mémoire déposé lors des États généraux sur l'éducation : Le choix de la FCSQ . Sainte-Foy: Direction des communications et des affaires publiques.
- Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement. (1996). Pour une école autonome et responsable . Québec: FQDE.
- Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement. (1997). L'école de la réussite : Mémoire de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement présenté à la Commission de l'éducation . Québec: FQDE.
- Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement. (1999). Les directeurs d'école ont à coeur la réussite éducative des élèves . Québec: FQDE.
- Feigenbaum, A. V. (1951). Quality control . New York: McGraw-Hill.
- Feigenbaum, A. V. (1961). Total quality control : Engineering and management : The technical and managerial field for improving product quality including its reliability, and for reducing operating costs and losses . New York: McGraw-Hill.
- Flamand, M. (1993). La gestion globale . Hull: Université du Québec.
- Flamand, M., & Martineau, P. (1996). La gestion globale : Bâtir une organisation performante, responsable et compétitive . Montréal: Les Éditions Transcontinental inc.
- Foch, R. (1998). Dictionnaire de la qualité : Méthodologie, développement, sécurité du logiciel . Ivry-Sur-Seine: Les Éditions Sadienia.
- Fowler, F. J. Jr. (2002). Survey research methods . Newbury Park: Sage.
- Freeston, K. R. (1992). Getting started with TQM. Educational Leadership, 50 (3), 10-13.
- Froment, B., & Gourdon, C. (2003). Dictionnaire de la qualité . Paris: AFNOR.
- Fukuyama, F. (1992). La fin de l'histoire ou le dernier homme . Paris: Flammarion.
- Gadbois, L. (1988). Introduction aux indicateurs de l'éducation . Montréal: Le centre d'animation de développement et de recherche en éducation.
- Gagnon, M. (1995). Décider d'abord où nous voulons aller. Options CEO, (13), 227-234.
- Gagnon, P. (1998). Ça fait longtemps qu'on parle d'une école autonome et responsable ... on vient de l'avoir! Le Point En Administration Scolaire, 1 (1), 26.
- Gardeil, H. D. (1958). Initiation à la philosophie de S. Thomas D'Aquin : Introduction et logique . Paris: Édition du Cerf.
- Gaudreau, L. (2001a). Évaluer pour évoluer : Les étapes d'une évaluation de programme ou de projet . Montréal: Les Éditions Logiques.

- Gaudreau, L. (2001b). Évaluer pour évoluer : Les indicateurs et les critères . Montréal: Les Éditions Logiques.
- Gauthier, B. (1998). La structure de la preuve. In B. Gauthier, Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, F. (2002). L'avenir du modèle québécois de développement économique : Un bilan économique de la révolution tranquille. In L'Observatoire du Québec, L'urgence d'agir: Une économie interpellée par la mondialisation . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gaziel, H., & Warnet, M. (1998). Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille . Paris: Presses Universitaires de France.
- Ghosh, S., Schucany, W. R., & Smith, W. B. (1996). Statistic of quality . New York: Marcel Dekker.
- Giddens, A. (1994). Les conséquences de la modernité . Paris: L'Harmattan.
- Gilbert, N. (1990). Statistiques . Montréal: Éditions Études Vivantes.
- Gingras, P.-É. (1977). Le concept d'indicateur appliqué à l'éducation . Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- Giroux, N. (1987). Étude descriptive des attitudes et du rôle des directions d'écoles dans la gestion de l'intégration scolaire des élèves en difficulté au niveau secondaire . Sainte-Foy: Université du Québec à Montréal.
- Gitlow, H., Oppenheim, A., & Oppenheim, R. (1995). Quality management : Tools and methods for improvement . Boston: Irwin.
- Gitlow, H. S. (1990). Planing for quality, productivity and competitive position . Homewood (IL): Dow Jones-Irwin.
- Glasser, W. (1996). L'école qualité : Enseigner n'est pas contraindre . Montréal: Éditions Logiques.
- Glasser, W. (1998). Une école pour réussir : Une approche pédagogique gagnante . Montréal: Les Éditions Logiques.
- Gogue, J.-M. (1990). Les six samouraï . Paris: Économica.
- Gogue, J.-M. (2001). Management de la qualité . Paris: Économica.
- Goodlad, J. I. (1984). A place called school : Prospects for the future . New York: McGraw-Hill.
- Gourdon, C., & Fournier, J.-P. (1997). Nouveau dictionnaire de la qualité . Puteaux: FGM Associés.
- Gouvernement du Canada. (2001). Le savoir, clé de notre avenir . Ottawa: Développement des ressources humaines du Canada.
- Gouvernement du Québec. (1993). Les finances publiques du Québec : Vivre selon nos moyens . Québec: Ministère des Finances.
- Gouvernement du Québec. (1998). Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (Loi 180) . Québec: Éditeur officiel du Québec.

- Gouvernement du Québec. (2000). Bilan au regard des décisions prises au sommet mondial pour le développement social. Québec: Ministère du Conseil exécutif.
- Gouvernement du Québec. (2005). Loi sur l'instruction publique (L. R. Q., chapitre I-13.3). Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Grant, E. L., & Leavenworth, R. S. (1996). Statistical quality control. Toronto: McGraw-Hill.
- Grenier, G. (1988). Inhuman relations : Quality circles and anti-unionism in American industry. Philadelphia: Temple University Press.
- Greshner, O. (1984). Reasons why QCC's do not attain expected results. In N. Sasaki, & D. Hutchins, The Japanese approach to product quality: Its applicability to the West. Ontario: Pergamon Press Canada.
- Grevisse, M. (1994). Le bon usage. Paris: Éditions Duculot.
- Grosbras, J.-M. (1987a). Méthodes statistiques des sondages. Paris: Economica.
- Grosbras, J.-M. (1987b). Les réponses manquantes. In J.-J. Dreesbeke, B. Fichet, & P. Tassi, Les sondages. Paris: Economica.
- Gryna, F. M. Jr. (1981). Quality Circles : A team approach to problem solving. New York: Amacom.
- Hackman, R., & Vidmar, N. (1970). Effects of size and task on group performance and member reactions. Sociometry, 33, 37-54.
- Harnett, D. L., & Murphy, J. L. (1993). Statistical analysis for business and economics. New York: Addison-Wesley Publishers.
- Harrington, J. H. (1992). Objectif qualité totale : Un processus d'amélioration continue. Montréal: Transcontinental.
- Harrison, A. (1999). The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Operations Management. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Harvatopoulos, Y., Livian, Y.-F., & Sarnin, P. (1989). L'art de l'enquête : Guide pratique. Paris: Eyrolles.
- Harvey, C. (1999). Les conseils d'établissement en période de rodage. Nouvelles CEO, 10-11.
- Hawley, W. D. (1984). Good schools : What research says about improving student achievement. Peabody Journal of Education, 61 (4).
- Healy, J. M. (1998). Failure to connect : How computers affect our children's minds for better and worse. New York: Simon & Schuster.
- Heller, R. (1985). The pocket manager. New York: EP. Dutton.
- Herman, J. J., & Herman, J. L. (1993). Holistic quality : Managing, restructuring, and empowering school. California: Corwin Press.

- Herman, J. J., & Herman, J. L. (1994). Education quality management : Effective schools through systemic change . Lancaster (PA): Technomic Publishing Co.
- Hixson, J., & Lovelace, K. (1992). Total quality management's challenge to urban schools. Educational Leadership, 50 (3), 24-27.
- Holmes, L. (1993). The development of a survey instrument on South Dakota's School District leadership climate as related to Deming's fourteen points . South Dakota : Inconnue.
- Holt, M. (1993a). Dr. Deming and the improvement of schooling : No instant pudding. Journal of Curriculum and Supervision, 9 (1), 6-23.
- Holt, M. (1993b). The educational consequences of W. Edwards Deming. Phi Delta Kappan, 74 (5), 382-88.
- Holt, M. (1994). Why Deming and OBE don't mix. Educational Leadership, 52 (1), 85-86.
- Howell, D. C. (1998). Méthodes statistiques en sciences humaines . Bruxelles: De Boeck Université.
- Hutchins, D. (1985). Quality circles handbook . Massachusetts: Pitman Publishing Limited.
- Imai, M. (1989). Kaizen : La clé de la compétitivité japonaise . Paris: Eyrolles.
- Industrie Canada. (1999). Science and technology data . Ottawa: Industrie Canada.
- Ingle, S. (1985). In search of perfection : How to create, maintain, improve quality . New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Ingle, S., & Ingle, N. (1983). Quality circles in service industries : Comprehensive guidelines for increased productivity and efficiency . New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Institut de la statistique du Québec. (1999). Les effets de L'ALE et l'ALENA sur les économies canadienne, québécoise et américaine . Québec: Les publications du Québec.
- Ishikawa, K. (1976). Guide to quality control . Tokyo: Asian productivity organization.
- Ishikawa, K. (1981). Principes généraux des cercles de qualité . Paris: AFNOR-AFCIQ.
- Ishikawa, K. (1984a). La gestion de la qualité : Outils et applications pratiques . Paris: Dunod Entreprise.
- Ishikawa, K. (1984b). Promoting QC circles. Quality Control Circles at work: Cases from Japan manufacturing and service sectors . Tokyo: Asian Productivity Organization.
- Ishikawa, K. (1984c). Quality control : The Japanese approach. In N. Sasaki, & D. Hutchins , The Japanese Approach to product quality: Its applicability to the West . Ontario: Pergamon Press Canada.
- Ishikawa, K. (1984d). Le TQC ou la qualité à la japonaise . Paris: AFNOR Gestion.
- Ishikawa, K. (1985). What is total quality control? The Japanese way . Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ishikawa, K. (1990). La gestion de la qualité totale . Paris: Dunod.

- ISO. (2000). Système de management de la qualité : Principes essentiels et vocabulaire. (Quality management systems : Fundamentals and vocabulary). Organisation internationale de normalisation /International Organization for Standardization.
- Jackson, W. (1988). Research methods : Rules for survey design and analysis . Scarborough: Prentice-Hall.
- Jackson, W. (1999). Methods Doing Social Research . Scarborough, Ontario: Prentice Hall Allyn.
- Jacques, D. (1991). Les humanités passagères . Montréal: Laffont.
- Jacques, J., & Paquette, D. (1994). Les groupes. In N. Côté, L. Bélanger, & J. Jacques, La dimension humaine des organisations . Boucherville: Gaëtan Morin.
- Javeau, C. (1990). L'enquête par questionnaire . Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Joffre, P., & Simon, Y. (1989). Encyclopédie de gestion . Paris: Économica.
- Johannsen, H., & Page, T. G. (1990). International Dictionary of Management . London: Kogan Page.
- Johnson, P. L. (2000). ISO 9000 : The year 2000 and beyond . New York: McGraw-Hill.
- Jolivet, R. (1955). Traité de philosophie : Introduction générale, logique, cosmologie . Paris: Emmanuel Vitte.
- Jouslin De Noray, B. (1990). Le mouvement international de la qualité. In V. Laboucheix , Traité de la qualité totale: les nouvelles règles du management des années 90 . Paris: Dunod.
- Junius, M., & Rousseau, L. (2002). Les valeurs de la société québécoise. In L'Observateur du Québec, L'urgence d'agir: des ruptures sociales importantes . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Juran, J. M. (1951). Quality control handbook . New York: McGraw-Hill.
- Juran, J. M. (1964). Managerial breakthrough . New York: McGraw-Hill.
- Juran, J. M. (1980). Quality planning and analysis: From product development through use . New York: McGraw-Hill.
- Juran, J. M. (1987). La qualité dans les services . Paris: l'Association française de normalisation.
- Juran, J. M. (1988). Gestion de la qualité . Paris: AFNOR Gestion.
- Juran, J. M. (1989a). Juran on leadership for quality : An executive handbook . New York: Free Press.
- Juran, J. M. (1989b). Planifier la qualité . Paris: AFNOR Gestion.
- Juran, J. M. (1995). A history of managing for quality : The continuous improvement of education . Milwaukee (W.I.): ASQC Quality press.
- Juran, J. M., & Gryna, F. M. (1962). Quality control handbook . New York: McGraw Hill.
- Juran, J. M., & Gryna, F. M. (1980). Quality control handbook . New York: McGraw Hill.

- Karatsu, H. (1984). Quality control : The Japanese approach. In N. Sasaki, & D. Hutchins , The Japanese approach to product quality: Its applicability to the West . Ontario: Pergamon Press Canada.
- Katzan, H. (1989). Quality circle management : The human side of quality . Blue Ridge Summit: Tab Books Inc.
- Kaufman, R. (1995). Quality management plus : Beyond standard approaches to quality. Educational Technology, 35 (3), 6-10.
- Kaufman, R. (2000). Education past, present, and future : From how to what to why. International Journal of Educational Reform, 9 (1), 2-8.
- Kaufman, R., & Herman, J. J. (1991). Strategic planning in education . Lancaster (PA): Technomic Publishing Co.
- Kaufman, R., & Hirumi, A. (1992). Ten steps to "TQM Plus". Educational Leadership, 50 (3), 33-34.
- Kaufman, R., & Swart, W. (1995). Beyond conventional benchmarking : Integrating ideal visions, strategic planning reengineering, and quality management. Educational Technology, 35 (3), 11-14.
- Kaufman, R., & Zahn, D. (1993). Quality management plus : The continuous improvement of education . California: Corwin Press.
- Kean, M. H. (1992). Testing and the schools : Short-term gain or long-term investment? NASSP Bulletin, 76 (545), 3-5.
- Kear, F. W. (1998). Statistical process control in manufacturing practice . New York: Marcel Dekker.
- Kélada, J. (1990). La gestion intégrale de la qualité : Pour une qualité totale . Dollard-des-Ormeaux: Éditions Quafec.
- Kélada, J. (1991). Comprendre et réaliser la qualité totale . Dollard-des-Ormeaux: Les Éditions Quafec.
- Koffi, V., & Laurin, P. (1998). Quand l'école se prend en main . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Kohn, A. (1993a). The trouble with management models. Educational Leadership, 51 (1), 67.
- Kohn, A. (1993b). Turning learning into a business : Concerns about total quality. Educational Leadership, 51 (1), 58-61.
- Kondo, Y. (1997). La maîtrise de la qualité dans l'entreprise . Paris: Économica.
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1980). Management : Principes et méthodes de gestion . Montréal: McGraw-Hill.
- Lacour, L., Provost, J., & Saumier, A. (1996). La méthodologie de la recherche en sciences humaines : La problématique . Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Lacroix, J.-G. (1996). Les conditions de l'informatique en éducation. Option CEO, (14), 123-133.
- Lamoureux, A. (1992). Une démarche scientifique en sciences humaines : Méthodologie . Laval: Études vivantes.
- Langlois, R. (1990). S'appauvrir dans un pays riche . Montréal: Saint-Martin.

- Lapierre, G. (1995, Janvier). Organisation scolaire : Contrôle ou confiance? Le Devoir, p. A9.
- Lapin, L. L. (1987). Statistique de gestion . Montréal: Éditions Études Vivantes.
- Laridan, R. (1990). Cercles de qualité : Mode d'emploi pour réussir . Paris: Eyrolles.
- Latouche, S. (2001). La mondialisation démythifiée. In E. Goldsmith, & J. Mander, Le procès de la mondialisation . Paris: Fayard.
- Latta, R. F., & Downey, C. J. (1994). Tools for achieving TOE . California: Corwing Press.
- Laurin, P. (1977). Le rôle du principal d'école au Québec . Montréal: Fédération des principaux du Québec.
- Laveault, D., & Grégoire, J. (2002). Introduction aux théories des tests en psychologie et en science de l'éducation . Bruxelles: De Boeck.
- Lavoie, R. (1983). Statistique appliquée : Auto-apprentissage par objectifs . Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, J. (1992). Concepts et principes en gestion de la qualité totale . Montréal: E.N.A.P.
- Leclerc, J. (1995). Modèle de gestion de la qualité totale en milieu scolaire : Propositions et critiques . Québec: Université Laval.
- Leclerc, J. (1996). En éducation, la nécessité d'une autre gestion : La qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lecoite, M., & Rebinguet, M. (1990). L'audit de l'établissement scolaire . Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Naden, J. C. Q. D. (2005). Spss for intermediate statistics : Use and interpretation . Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Lemieux, A. (1999). L'organisation de l'enseignement au Québec : Manuel de références pour la profession enseignante . Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lenoble-Pinson, M. (1996). La rédaction scientifique : Conception, rédaction, présentation, signalétique . Bruxelles: De Boeck Université.
- Lessard, C. (1993). Les conditions d'un travail professionnel en éducation. Options CEQ, (9), 103-118.
- Letarte, D. (1999). L'évaluation institutionnelle: Un outil convivial et partenarial essentiel au développement d'une école en apprentissage, intelligente et compétente. Le Point En Administration Scolaire, 2 (2), 8-9.
- Létourneau, J. (1989). Le coffre à outils du chercheur débutant : Guide d'initiation au travail intellectuel . Toronto: Oxford University Press.
- Létourneau, J., & Ruel, J. (1993). Nous autres les québécois . Québec: Université Laval.
- Levin, R. I. (1981). Statistics for management . New Jersey: Prentice-Hall.
- Lipovetsky, G. (1983). L'ère du vide, essais sur l'individualisme contemporain . Paris: Gallimard.

- Liu, D. H. F. (1995). Statistical process control. In B. G. Liptak, Instrument Engineers' Handbook: Process control (Third ed.,). Radnor, Pennsylvania: Chilton Book Company.
- Louapre, B. (1992). La qualité, s'il vous plaît. Paris: Les éditions d'organisation.
- Lyonnet, P. (1991). Tools of total quality : An introduction to statistical process control. New York: Chapman & Hall.
- Lyotard, F. J. (1988). Le postmoderne expliqué aux enfants. Paris: Éditions Galilée.
- Mace, G. (1988). Guide d'élaboration d'un projet de recherche. Québec: Presses Universitaires Laval.
- Mahé de Boislandelle, H. (1998). Dictionnaire de gestion : Vocabulaire, concepts et outils. Paris: Economica.
- Marceau, R. (1993). Trois enjeux majeurs pour la direction d'école. Québec: École Nationale d'Administration Publique.
- Marsolais, M. (1995, Novembre). La norme ISO s'impose dans les entreprises : Le Québec a encore un bout de chemin à rattraper. Le Soleil, p. B5.
- Martel, J. (1994, Juin). L'enjeu : La classe. Le Soleil, p. A12.
- Martel, J.-M., & Nadeau, R. (1988). Statistique en gestion et en économie. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Marti, M. (1986). Audit de la qualité. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Martin, L., & Leblanc, R. (1994). Analyse et traitement de données avec SPSS. Trois-Rivières: Les Éditions SMG.
- Martineau, R. (1996, Septembre). La guerre des classes. Actualité, p. 7.
- Martinet, A.-C., & Silem, A. (1989). Lexique de gestion. Paris: Dalloz.
- Mathieu, S. (1996). Vade-mecum de l'auditeur qualité. Paris: AFNOR.
- Mc Kenna Ted & Oliverson, R. (1997). Glossary of reliability and maintenance terms. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Mc Nair, C. J. (1998). Implementing process management : A framework for action. Hamilton: The Society of Management Accountants of Canada.
- McLean, G. N. (1993). Applying continuous quality improvement principles in secondary school vocational education with emphasis on special populations. Journal for Vocational Special Needs Education, 15 (3), 19-24.
- McLeod, W. B. (1992). Toward a system of total quality management : Applying the Deming approach to the education setting. ERS Spectrum, 10 (2), 34-41.
- McPhee, R. (1996). Orchestrating community involvement. Educational Leadership International, 53 (4), 71-74.
- Mears, P., & Voehl, F. (1994). Team building : A structured learning approach. Florida : St. Lucie Press.

- Melan, E. H. (1993). Process management : Methods for improving products and service . New York: McGraw-Hill, ASQC Quality Press.
- Métayer, M. (2002). La philosophie éthique : Enjeux et débats actuels . Saint-Laurent: ERPI.
- Michaud, L. (2002). Le Québec face à la dénatalité : Plaidoyer pour une politique nataliste. In L'Observatoire du Québec, L'urgence d'agir: des ruptures sociales importantes . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1977). L'enseignement primaire et secondaire au Québec : Livre vert . Québec: MEQ: Service général des communications.
- Ministère de l'Éducation. (1979). Énoncé de politique et plan d'action pour l'enseignement primaire et secondaire . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1982). Une école communautaire et responsable : Livre blanc . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1983a). L'école, ça m'intéresse? Guide d'information et d'administration . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1983b). L'école, ça m'intéresse? Questionnaire . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1984a). Mon vécu à l'école primaire : Document d'information . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1984b). Mon vécu à l'école primaire : Guide d'information et d'administration . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1984c). Mon vécu à l'école primaire : Questionnaire aux élèves . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1984d). Mon vécu à l'école secondaire : Document d'information . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1984e). Mon vécu à l'école secondaire : Guide d'information et d'administration . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1984f). Mon vécu à l'école secondaire : Questionnaire aux élèves . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1989). Une histoire de l'éducation au Québec . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1992a). Chacun ses devoirs : Plan d'action sur la réussite éducative . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1992b). Instrument d'auto-analyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative à l'école primaire . Chaudière-Appalaches: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1992c). Instrument d'auto-analyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative à l'école secondaire . Chaudière-Appalaches: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation. (1993). Faire avancer l'école : L'enseignement primaire et secondaire québécois, orientations, propositions, questions . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1995a). La vie scolaire au Québec : Instrument d'auto-analyse . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1995b). La vie scolaire au Québec : Sondage auprès des élèves et des responsables de la vie scolaire . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1995c). La vie scolaire au secondaire : Guide d'utilisation . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996a). État de situation, conférence socio-économique sur les technologies de l'information et des communications en éducation au Québec . Québec: Les publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996b). Les états généraux sur l'éducation 1993 - 1996 : Exposé de la situation . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996c). Les états généraux sur l'éducation 1993 - 1996 : Rapport de synthèse des conférences régionales . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996d). Les états généraux sur l'éducation 1995 - 1996 : Renover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires : Rapport final . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996e). Les technologies de l'information et de la communication en éducation : Plan d'action . Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1996-2004). Indicateurs de l'éducation . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997a). L'école, tout un programme, énoncé de politique éducative . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997b). Prendre le virage du succès : Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1999). L'introduction des technologies de l'information et des communications (TIC) à la formation générale des jeunes et à la formation des adultes. Bilan de l'an II du Plan ministériel d'intervention. Année scolaire 1997-1998 . Québec: Les publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2000a). Actualisation du réseau des centres d'enrichissement en micro-informatique scolaire : Orientations ministérielles . Québec: Récié.
- Ministère de l'Éducation. (2000b). Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation . Québec: Les publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). Mise à jour du plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation . Québec: Les publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2004). Programme de formation de l'école québécoise . Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation. (2005). Guide de la déclaration du personnel des commissions scolaires (percos) . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation : Rapport Corbo. (1994). Préparer les jeunes au XXI^e siècle : Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation : Rapport Inchauspé. (1997). Réaffirmer l'école : Groupe de travail sur la réforme du curriculum . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Industrie du Québec. (1998). Indicateurs de l'activité scientifique et technologique au Québec . Québec: Les Éditions du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (1991). Un Québec fou de ses enfants : Rapport du groupe de travail pour les jeunes . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (1995). Le Québec comparé : Indicateurs sanitaires, démographiques et socio-économiques . Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (1996). Nouvelles orientations des politiques sociales pour une société en mutation . Québec: Gouvernement du Québec.
- Mintzberg, H. (1982). Structure et dynamique des organisations . Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Mohr, W. L., & Mohr, H. (1983). Quality circles : Changing images of people at work . Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Moisset, J. J., & Brunet, J.-P. (1997). Culture et transformation des organisations en éducation . Montréal: Les Éditions Logiques.
- Monteil, B., Périgord, M., & Raveleau, G. (1985). Les outils des cercles et de l'amélioration de la qualité . Paris: Éditions d'Organisation.
- Montesinos, J.-P., & Saint-Louis, R. (2002). Les territoires du Québec et les institutions territoriales. In L'observatoire du Québec, L'Urgence d'agir: Des ruptures sociales importantes . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, N. (1994). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et la formation à distance : Bilan et perspective d'avenir . Québec: Les publications du Québec.
- Morgan, G. A., & Griego, O. V. (1998). Easy and interpretation of SPSS for Windows . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates .
- Morin, R. (2000). Qui dirigera l'école d'après la réforme? Le Point En Administration Scolaire, 2 (4), 20.
- Mouvement québécois de la qualité. (1998). Les outils de la qualité . Montréal: Mouvement québécois de la qualité.
- Mouvement québécois de la qualité (www.mqq@qualite.qc.ca). (2002a). Dénombrement des établissements d'éducation qui pratiquent le management de la qualité.
- Mouvement québécois de la qualité. (2002b). Le QUALImètre : Outil de diagnostique . Montréal: Mouvement québécois de la qualité.

- Murray, P., & Chapman, R. (2003). From continuous improvement to organisational learning : Developmental theory. Learning Organization, 10 (5), 272-282.
- Napolitano, G., & Lapeyre, J. (1994). La certification des services : De l'état d'esprit qualité au service gagnant . Paris: Les éditions d'organisation.
- Neuman, W. L. (2000). Social research methods . Boston: Allyn and Bacon.
- Noël, A. (1996). La droite et la gauche, le libéralisme et la social-démocratie. Options CEO, (15), 71-86.
- Noyé, D., & Ravenne, C. (1985). Animer un cercle de qualité : Une équipe, un projet, une méthode . Paris: Insep Éditions.
- O'Neil, J. (1993). Turning the system on its head. Educational Leadership, 51 (1), 8-13.
- O'Neil, J. (1996). On tapping the power of School-Based Management : A conversation with Micheal Strembitsky. Educational Leadership International, 53 (4), 66-70.
- Oakland, J. S. (1999). Statistical process control . Oxford: Butterworth Heinemann.
- OCDE. (1989). Les écoles et la qualité : Un rapport international . Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (1994). Évaluer l'enseignement : L'utilité des indicateurs internationaux . Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (1995a). Comparer les structures de décisions des systèmes éducatifs : Un bilan de l'approche éducative . Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (1995b). Décentralisation et éducation au Tchad . Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (1995c). Mesurer la qualité des établissements scolaires . Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (1995d). Les processus de décision dans 14 systèmes éducatifs de l'OCDE . Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (1996). Information technology and the future of post-secondary education . Paris : OCDE.
- OCDE. (1999). Les écoles innovantes . Paris: Organisation de coopération et de développement économiques. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- OCDE. (2000a). Globalisation, migration and development . Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (2000b). A new economy? The changing role of innovation and information technology in growth . Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (2001). Environnement économique et politique de transition vers une économie de marché . Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

- Ohmae, K. (1986). Quality control circles : They work and don't work. In R. W. Berger, & D. L. Shores, Quality Circles . New York: ASQC Quality Press.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2002a). Ligne directrice du programme menant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision : Règlement 184/97 . Toronto: Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario : Division des questions professionnelles.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2002b). Programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école : Règlement 184/97 . Toronto: Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario : Division des questions professionnelles.
- Ott, E. R., & Schilling, E. G. (1990). Process quality control . New York: McGraw-Hill.
- Ouchi, W. (1982). Théorie Z : Faire face au défi japonais . Paris: InterÉditions.
- Pagé, L. (1997). Afin d'être entendu . . . et écouté. Nouvelles CEQ, 3.
- Paquet, R., & Leblanc, G. (1996). Document d'initiation pour l'utilisation du logiciel SPSS sous Windows . Hull: Université du Québec à Hull.
- Parent, A.-M. et al. (1963). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec . Québec: Ronalds - Federated Limited.
- Parker, M., & Slaughter, J. (1988). Choosing sides : Unions and the team concept . Boston: Labor Notes.
- Patchin, R. J. (1983). The management and maintenance of quality circles . Illinois: Dow Jones-Irwin.
- Payeur, C. (1993). Une autre façon de faire : L'éducation au Danemark, en Finlande, en Suède et en Écosse . Québec: CEQ.
- Payeur, C. (1995). Changer ce qu'il faut, comme il faut. Options CEQ, (13), 235-240.
- Peach, R. W. (1997). The ISO 9000 Handbook . Chicago: IRWIN Professional Publishing.
- Pelletier, G. (1999). Management de l'éducation: Formation et savoirs d'action. In G. Pelletier, Former les dirigeants de l'éducation: Apprentissage dans l'action . Bruxelles: De Boeck Université.
- Périgord, M., & Fournier, J.-P. (1993). Dictionnaire de la qualité : Français-Anglais . Paris: AFNOR.
- Péron, M., & Shenton, G. (1992). Le Robert & Collins du Management . Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Peters, T., & Austin, N. (1985). A passion for excellence : The leadership difference . New York: Random House.
- Peters, T., & Waterman, R. (1983). Le prix de l'excellence . Paris: Inter Éditions.
- Peterson, R. A. (2000). Constructing effective questionnaires . Thousand Oaks: Sage Publications.
- Petrella, R. (1996). Les dangers de la mondialisation. Options CEQ, (15), 17-32.
- Petrella, R. (1997). Écueils de la mondialisation : Urgence d'un nouveau contrat social . Montréal: Fides.

- Petrella, R. (2000). L'éducation, victime de cinq pièges . Montréal: Fides.
- Pettigrew, L. (1997). La décentralisation scolaire selon Marois. C'est non dit la CEQ. Nouvelles CEQ, 8.
- Pettigrew, P. S. (1992, Novembre). Il faut passer de l'État Obélix à l'État Astérix. La Presse, p. B3.
- Pinard, H. (1994). Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes : Rapport d'une brève revue de la littérature . Québec: Les publications du Québec.
- Plaisent, M. (2001). SPSS 10.0 pour Windows: Guide d'autoformation . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Poirier, P. (1972). Une étude des phénomènes de l'autorité et du leadership en administration scolaire. (Thèse) . Ottawa: Université d'Ottawa.
- Portis, B., Fullerton, D. J., & Ingram, P. R. (1986). Quality Circles in Canada : Review of case histories on employee involvement program . Ontario: School of Business Administration: The University of Western Ontario.
- Poté, C. (1991). Diagnostic qualité : Méthodes d'expertise et d'investigation . Paris: AFNOR.
- Pouts-Lajus, S., & Riché-Magnier, M. (1998). L'école à l'heure d'Internet : Les enjeux du multimédia dans l'éducation . Paris: Nathan.
- Price, G. (1982). Quality circles : An approach to productivity improvement . New York: Pergamon Press.
- Price, J. (1989). From quality circles to team concept . Vancouver: Institute of Asian Research Publications.
- Proulx, M. U. (1995, Mai). Décentralisation gouvernementale : La modernisation de l'appareil d'État. Le Devoir, p. A7.
- Proulx, M. U. (1996, Décembre). Réforme locale et régionale : Sauvons les services collectifs. Le Devoir, p. A11.
- Puimatto, G., & Bibeau, R. c. p. (1996). Comment informatiser l'école . Sainte-Foy: Les publications du Québec.
- Pyzdek, T. (2001). The six sigma handbook . New York: McGraw-Hill.
- Quirion, C. (1994). L'approche-service appliquée à l'école : Une gestion centrée sur les personnes . Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Ramat, A. (2003). Le Ramat de la typographie . Montréal: Aurel Ramat, éditeur.
- Ramonet, I. (1996). Nouveaux pouvoirs, nouveaux maître du monde : Un monde sans cap . Saint-Laurent: Fides.
- Rankin, S. C. (1992). Total quality management : Implications for educational assessment. NASSP Bulletin, 76 (545), 66-76.
- Raveleau, G. (1983). Les cercles de qualité français . Paris: Entreprise moderne d'édition.
- Raymond, G. (1992, Novembre). Bonne chance, M. Ryan. Le Devoir, p. A10.

- Reagan, G. (1992). Total quality management inventory . San Diego: University Associates.
- Reep, B. B., & Grier, T. B. (1992). Teacher empowerment : Strategies for success. NASSP Bulletin, 76 (546), 90-96.
- Reid D, Hopkins D., & Holly P. (1987). Towards the effective school . Oxford: Basil Blackwell.
- Rémond, R. (1974). Introduction à l'histoire de notre temps : Le XIX^e siècle . Paris: Éditions du Seuil.
- Renaut, A. (1989). L'ère de l'individu . Paris: Gallimard.
- Reny, D. (1998). La gestion du changement. Le Point En Administration Scolaire, 1 (2), 26.
- Reynolds, D. (1985). Studying school effectiveness . Londres: The Falmer Press.
- Rhodes, L. A. (1992). On the road to quality. Educational Leadership, 49 (6), 76-80.
- Richards D. (1994). Koalaty Kid : New directions. QED News, 1 (4), 8-11.
- Richie, M. L. (1992). Total quality management and media services : The Deming method. Tech Trends, 37 (6), 14-16.
- Richie, M. L. (1993). The Deming method : Systems theory for educational technology services. TechTrends, 38 (4), 22-26.
- Riddle, D. I. (1995). Assurance de la qualité des services : Un guide de travail sur l'ISO 9000 pour les petites entreprises de services professionnels . Ottawa: Industrie Canada (Groupe Communication Canada).
- Rifkin, J. (1995). The end of work : The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era . New York: G.P. Putman's Sons.
- Riley, A. K., & Nuttall, L. D. (1994). Measuring quality : Education indicators . Washington, D. C.: The Falmer Press .
- Rinehart, G. (1993). Building a vision for quality education. Journal of School Leadership, 3 (3), 260-68.
- Rioux, H. (1999). Le pouvoir des résultats. Le Point En Administration Scolaire, 2 (2), 34.
- Rioux, J.-P. (1971). La révolution industrielle . Paris: Éditions du Seuil.
- Rivière, P. (1998). Quelles priorités pour l'enseignement? Les sirènes du multimédia à l'école. Le Monde Diplomatique.
- Robillard, C. (1999). L'informatique de gestion et la direction d'école : Un monde de compatibilités! Le Point En Administration Scolaire, 1 (5), 11-13.
- Robin, R. J. (1988). La traque de la qualité : De Platon à Ishikawa . Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Robson, M. (1984). Quality circle in action . Brookfield, Vermont: Gower Publishing Company.

- Rogers, C. R. (1965). Client-centered therapy : Its current practice, implications, and theory . Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80's . Ohio: Columbus.
- Romig, H. G., & AT&T Bell Telephone Laboratories (Quality Assurance Dept.). (1953). 50-100 binomial Tables . New York: Wiley & Sons inc.
- Ross Phillip, J. (1996). Taguchi techniques for quality engineering . New York: McGraw-Hill.
- Roy, B. (1994). La commission scolaire, cette indispensable partenaire . Sainte-Foy: Service des communications de la Fédération des commissions scolaires du Québec.
- Rutter M. (1979). Fifteen thousand hours : Secondary schools and their effect on children . London: Open Books.
- Ryan, T. P. (1989). Statistical methods for quality improvement . New York: Wiley and Sons.
- Salisbury, D. F. (1992). A special report: Toward a new generation of schools : The Florida school year 2000 initiative. Educational Technology, 32 (7), 7-12.
- Sanders, D. H., & Allard, F. (1992). Les statistiques : Une approche nouvelle . Montréal: McGraw-Hill.
- Sashkin, M., & Kiser, K. J. (1992). Total quality management : Assessment inventory . Seabrook, Maryland: Ducochon Press.
- Sauvé, P. (1998a). Sur le plancher des vaches . Le Point En Administration Scolaire, 1 (2), 21.
- Sauvé, P. (1998b). Suivez le guide! Le Point En Administration Scolaire, 1 (2), 24.
- Schargel, F. P. (1991). Promoting quality in education : Schools can use total quality management concepts to boost student performance. Vocational Education Journal, 66 (8), 34-35, 77.
- Schenkat, R. (1993). Deming's quality : Our last but best hope. Educational Leadership, 51 (1), 64-65.
- Schmidt, W. H., & Finnigan, J. P. (1994). TQM manager inventory . New-York: Xicom.
- Schmoker, M., & Wilson, R. B. (1993a). Transforming schools through total quality education. Phi Delta Kappan, 74 (5), 389-394 .
- Schmoker, M., & Wilson, R. B. (1993b). Adapting total quality doesn't mean turning learning into a business. Educational Leadership, 51 (1), 62-63.
- Schmoker, M., & Wilson, R. B. (1995). Results : The key to renewal. Educational Leadership, 52 (7), 62-64.
- Schoeb, F. (1997, Juin). Le pouvoir des enseignants : Recommander ou décider? Le Devoir, p. B1.
- Scott, K. (2002). Writing Improvement for All. Journal of School Improvement , 3 (1), 39-43.
- Selltiz, C. L., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1977). Les méthodes de recherche en sciences sociales . Anjou, Québec: Éditions HRW.

- Sérieyx, H. (1982). Mobiliser l'intelligence de l'entreprise : Cercles de qualité et cercles de pilotage . Paris: Entreprise Moderne D'Édition.
- Shenkat, R. (1993). Deming's quality : Our last but best hope. Educational Leadership, 51 (1), 64-65.
- Shewhart, W. A. (1931). Economic control of quality of manufactured product . George Washington University: Ceepress.
- Shewhart, W. A. (1939). Statistical method from the viewpoint of quality control . Washington, DC: The graduate school. The department of agriculture.
- Shewhart, W. A. (1989). Les fondements de la maîtrise de la qualité . Paris: Économica.
- Shores, D. L., & Thompson, M. C. (1986). A historical perspective : Japan and the United-States. In R. W. Berger, & D. L. Shores, Quality Circles . New York: ASQC Quality Press.
- Shuster, D. H. (1990). Teaming for quality improvement : A process for innovation and consensus . New-Jersey: Printice Hall.
- Simpson, J. O. (2003). Beating the odds. American School Board Journal, 190 (1), 43-44,47.
- Sirois, G. (2000). Le changement est un processus, non un évènement. Le Point En Administration Scolaire, 2 (4), 16-18.
- Smith, G. M. (1998). Statistical process control and quality improvement . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- South, D. W. (1995). Encyclopedic Dictionary of Industrial Automation and Computer Control . New Jersey: Prentice Hall.
- Sower, V. E., Savoie, M. J., & Renick, S. (1998). An introduction to quality management and engineering . Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Stanton, D. (2000, Janvier). L'école déboussolée. L'Actualité, p. 168.
- Statt, D. A. (1999). Concise Dictionary of Business Management . New York: Routledge.
- Tabachnick, B. G. (1996). SPSS for Windows workbook : To accompany using multivariate statistics . New York: HarperCollins College Publishers.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). Using multivariate statistics . New York: Harper Collins College Publishers.
- Taguchi, G. (1987). System of experimental design : Engineering methods to optimize quality and minimise costs . New york: American Supplier Institute.
- Taguchi, G. (1989). Quality engineering in production systems . New york: McGraw-Hill.
- Taguchi, G., Chowdhury, S., & Taguchi, S. (2000). Robust engineering . New York: McGraw-Hill.
- Taguchi, G., Chowdhury, S., & Wu, Y. (2001). Mahalanobis-Taguchi system . New york: McGraw-Hill.

- Talico Inc. (1995). Total quality team effectiveness inventory . Florida: Talico inc.
- Tanguay, B. (2000). L'art de ponctuer . Montréal: Éditions Québec Amérique.
- Terry, J. V. (1992). International management handbook . Fayetteville: The University of Arkansas Press.
- Tessier, R. (1994). Déplacement du sacré dans la société moderne . Québec: St-Laurent.
- Thériault, J. Y. (1996). Ombre et lumière de l'individualisme. Options CEO, (15), 57-70.
- Thibault-Bélanger, A. (1993). La décentralisation en éducation : Urgence démocratique ou paradoxe administratif . Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Thompson, M., & Mitchell, D. (2002). The evolution of school improvement from the classroom teacher's perspective. Journal of School Improvement, 3 (1), 51-53.
- Thompson, P. C. (1982). Quality circles : How to make them work in America . New York : Amacom.
- Todorov, B. (1997). Iso 9000 : Une force de management . Boucherville: Gaëtan Morin.
- Toussaint, P., & Fortin, R. (1997). Gérer la diversité en éducation . Montréal: Les Éditions Logiques.
- Toussaint, P., & Laurin, P. (1999). L'accélération du changement en éducation . Montréal: Les Éditions Logiques.
- Trudel, R., & Antonius, R. (1991). Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines . Montréal: CEC.
- Turcotte, P. R., & Bergeron, J.-L. (1984). Les cercles de qualité : Nature et stratégie d'implantation . Montréal: Les Éditions Agences D'Arc Inc.
- Tveite, M. D. (1991). The theory behind the fourteen points : Management focused on improvement instead of on judgment. In American Association of School Administrators , An Introduction to Total Quality for Schools . Arlington: AASA.
- UNESCO. (1990). Planning the quality of education : The collection and use of data for informed decision-making . Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: International Institute for Educational Planning.
- UNESCO. (1993). Pour une éducation de base de qualité : Comment développer la compétence . Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (1995). Culture of democracy : A challenge for schools . Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (1997). The new educational pact: education, competitiveness and citizenship in modern society . Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: International Bureau of Education.
- UNESCO. (1998). Rapport mondial sur l'information . Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1999a). Decentralization of education : Why, when, what and how . Paris: International Institute for Educational Planning.

- UNESCO. (1999b). L'éducation, un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle . Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (1999c). Globalization and éducation reform what planners need to know . Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- UNESCO. (1999d). School-based management . Paris: Institut international de planification de l'éducation.
- UNESCO. (2000). L'éducation pour tous : Quelle qualité? Manuel pour le suivi permanent des acquis scolaires . Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Université d'Ottawa. (2004-2006). Programmes d'études supérieures en éducation . Université d'Ottawa: Faculté des études supérieures et postdoctorales.
- Université d'Ottawa. (2006). Programme de qualification à la direction d'école . Ottawa: Université d'Ottawa.
- Université de Montréal. (2006). Les programmes de deuxième cycle (option administration de l'éducation) et le D.E.S.S. (administration de l'éducation) . Montréal: Université de Montréal.
- Université de Sherbrooke. (2006). Programmes d'études en gestion de l'éducation et de la formation . Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Université du Québec. (2006a). Diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire . Sainte-Foy: Université du Québec.
- Université du Québec. (2006b). Programme de deuxième cycle en administration scolaire . Sainte-Foy: Université du Québec.
- Université du Québec à Montréal. (1997a). L'économie sociale et la transformation du réseau des services sociaux et de santé . Montréal: UQAM.
- Université du Québec à Montréal. (1997b). Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales vers un nouveau partage des responsabilités dans les services sociaux et de la santé . Montréal: UQAM.
- Université du Québec à Montréal. (1999). Modèle québécois d'économie sociale . Montréal: CRISES.
- Université Laval. (2006). Programme d'études en administration et évaluation en éducation . Québec: Université Laval.
- Vardeman, S. B., & Jobe, M. J. (1999). Statistical quality assurance methods for engineers . New York: John Wiley.
- Venne, M. (1993a, Janvier). Des milliers de projets et des millions de dollars pour le bonheur scolaire . Le Devoir, p. D1.
- Venne, M. (1993b, Novembre). On ira à l'école pour apprendre. Le Devoir, p. A1.
- Venne, M. (1993c, Décembre). Le nouvel État libéral avec Daniel Johnson : L'État ne sera pas demantelé, mais réorienté. Le Devoir, p. A1.

- Villers de, M.-É. (1981). Terminologie de la gestion : Vocabulaire de la gestion de la production . Québec: Gouvernement du Québec: Office de la langue française.
- Voelkl, K. E., & Gelber, S. B. (1999). Using SPSS for Windows : Data analysis and graphics . New York: Springer-Verlag.
- Walker, P. M. B. (1990). Cambridge dictionary of science and technology . New York: Cambridge University Press.
- Weller, D. L. (2000). School attendance problems : Using the TQM tools to identify root causes. Journal of Educational Administration, 38 (1), 64-82.
- Werther, W. B. Jr. (1986). Quality circles and corporate culture. In R. W. Berger, & D. L. Shores, Quality Circles . New York: ASQC Quality Press.
- Wilms, W. W. (2003). Altering the structure and culture of American Public Schools. Phi Delta Kappan. 84 (8), 606-615.
- World Preferred- World's Best Suppliers (www.worldpreferred.com). (2002). Dénombrement des établissements d'éducation pratiquant le management de la qualité.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES PRINCIPES ET LES MÉTHODES CLASSIQUES
DU MANAGEMENT DE LA QUALITÉ

SONDAGE MENÉ AUPRÈS DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE ET SECONDAIRE DU SECTEUR PUBLIC FRANCOPHONE DU QUÉBEC

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

2004

3 septembre 2004

Madame,
Monsieur,

Nous effectuons actuellement une recherche doctorale au sujet du **management de la qualité** tel que perçu par les directions d'école du Québec. Les données recueillies à cet égard serviront à mieux documenter le thème de la recherche, à situer les directions d'écoles par rapport à ce mode de gestion et à préciser certaines associations entre des variables reliées au management de la qualité, aux directions d'écoles et aux établissements scolaires. Si vous voulez participer à cette recherche, vous pouvez compléter le questionnaire ci-joint d'une durée approximative de trente minutes et le poster dans l'enveloppe pré-adressée et pré-affranchie ci-jointe avant le 8 octobre 2004.

Nous tenons à vous assurer que l'anonymat et la confidentialité seront préservés. Ni le chercheur ni la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement ne seront en mesure d'identifier les personnes qui participeront ou qui ne participeront pas à cette recherche. De même, les données seront traitées globalement et gardées, de façon sécuritaire, à l'Université d'Ottawa. Vous pouvez conserver cette page d'information pour vos dossiers et, pour de plus amples renseignements à propos de vos droits comme participant à cette recherche, vous adresser au :

Responsable de la déontologie en recherche

Université d'Ottawa

550, rue Cumberland, pièce 160

Téléphone : (613) 562-5387

Courriel : ethics@uottawa.ca

Les personnes intéressées à connaître les résultats de cette recherche pourront communiquer avec la FQDE qui a accepté de supporter cette recherche, à l'adresse suivante :

Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement
d'enseignement

7855, boulevard Louis-Hippolyte-Lafontaine, bureau 100

Anjou (Québec) H1K 4E4

Téléphone : (514) 353-2064

Courriel : info@fqde.qc.ca

Pour plus d'informations au sujet de ce questionnaire, n'hésitez pas à communiquer avec le soussigné : Monsieur Jean Labelle Courriel :

Veillez agréer, Madame, Monsieur, nos remerciements anticipés et l'expression de nos sentiments distingués.

Jean Labelle, étudiant
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa (Ontario) K1N 6N5

Michel St-Germain, professeur
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa (Ontario) K1N 6N5
(613) 562-5800 poste 4154

INFORMATIONS ET CONSIGNES D'ORDRE GÉNÉRAL

- A. Ce questionnaire comporte quatre parties.
Partie 1 : Les principes du management de la qualité.
Partie 2 : Les méthodes classiques du management de la qualité.
Partie 3 : Les cercles de qualité.
Partie 4 : Les données socio-démographiques
- B. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Une réponse est valable dans la mesure où elle correspond à votre opinion.
- C. Si vous dirigez actuellement plus d'une école, vous devez en choisir une seule au hasard pour servir de base à ce questionnaire.
- D. Répondez à chacun des items en cochant une seule case par échelle de mesure.
- E. Dans le présent document, le masculin est employé sans discrimination dans le seul but d'alléger la présentation.
- F. Prière de poster ce questionnaire, dans l'enveloppe pré-adressée et pré-affranchie ci-jointe, avant le 8 octobre 2004.

MERCI.

Pour de plus amples renseignements au sujet de ce questionnaire, vous pouvez communiquer avec :

Jean Labelle
Étudiant au programme de doctorat
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa (Ontario) K1N 6N5

PARTIE 1 LES PRINCIPES DU MANAGEMENT DE LA QUALITÉ

INFORMATIONS ET DIRECTIVES

- A. Cette partie du questionnaire comporte 16 items.
- B. Elle consiste à estimer dans quelle mesure les directions d'école :
- 1- sont en accord avec les principes du management de la qualité totale;
 - 2- ont déjà effectué, par le passé, des activités de gestion inspirées par les principes du management de la qualité;
 - 3- ont l'intention d'effectuer des activités de gestion inspirées par les principes du management de la qualité.
- C. Répondez à chacun des items en cochant une seule case par échelle de mesure :
- | | | | | | |
|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| 1- Totalemment en désaccord | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | Totalemment en accord |
| 2- Jamais fait par le passé | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | Très souvent fait par le passé |
| 3- Pas l'intention de le faire | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | L'intention de le faire très souvent |

- D. La signification des chiffres dans les cases est donnée par le tableau suivant:

<input type="checkbox"/> 1 Totalemment en désaccord	<input type="checkbox"/> 2 Plutôt en désaccord	<input type="checkbox"/> 3 Plutôt en accord	<input type="checkbox"/> 4 Totalemment en accord
<input type="checkbox"/> 1 Jamais fait par le passé	<input type="checkbox"/> 2 Peu souvent	<input type="checkbox"/> 3 Souvent	<input type="checkbox"/> 4 Très souvent fait par le passé
<input type="checkbox"/> 1 Pas l'intention de le faire	<input type="checkbox"/> 2 Peu souvent	<input type="checkbox"/> 3 Souvent	<input type="checkbox"/> 4 L'intention de le faire très souvent

EXEMPLE :

Afin d'assurer une gestion efficace de l'école, il est nécessaire :

Item A : de dresser un bilan financier.

En désaccord total avec l'énoncé	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	En accord total avec l'énoncé
Jamais fait par le passé	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	Très souvent fait par le passé
Pas l'intention de le faire	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	L'intention de le faire très souvent

Dans cet exemple, le répondant est plutôt en accord avec l'idée de dresser un bilan financier afin d'assurer une gestion efficace de l'école. Il a peu souvent effectué cette activité par le passé et il a l'intention d'en dresser très souvent dans l'avenir.

Afin d'assurer la satisfaction des besoins des élèves en matière de services éducatifs et d'enseignement, il est nécessaire :

6.	d'effectuer des sondages auprès des élèves.					
	Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
	Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
	Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent
7.	de définir les lacunes des élèves avant de planifier les activités d'enseignement.					
	Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
	Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
	Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent

Afin d'influencer le personnel de l'école à orienter ses activités dans le sens du projet éducatif, il est nécessaire :

8.	d'entretenir des relations harmonieuses avec le personnel.					
	Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
	Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
	Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent
9.	d'établir une vision du futur de l'école.					
	Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
	Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
	Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent

Afin d'utiliser avec efficacité les compétences du personnel de l'école, il est nécessaire :

10.	de favoriser un esprit de coopération entre les membres du personnel.					
	Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
	Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
	Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent
11.	de regrouper les membres du personnel pour qu'ils analysent les conséquences de leurs activités.					
	Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
	Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
	Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent

Afin de rationaliser les opérations en matière de services administratifs, il est nécessaire :

12. de planifier les différentes activités de gestion pour qu'elles se déroulent les unes à la suite des autres.					
Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent
13. d'évaluer les différentes activités de gestion à plusieurs moments de l'année scolaire.					
Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent

Afin de comprendre une situation nouvelle, il est nécessaire :

14. de situer globalement la situation à l'intérieur d'un contexte plus large.					
Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent
15. de cerner les interactions entre les éléments de la situation.					
Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent

Afin d'améliorer continuellement la qualité des services éducatifs et d'enseignement, il est nécessaire :

16. de former les membres du personnel de l'école aux méthodes statistiques.					
Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent
17. de se centrer sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage.					
Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent

Afin de prendre une décision, il est nécessaire :

18. d'étudier l'information recueillie à partir d'expériences menées avec les membres du personnel.					
Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent
19. de tenir compte de données statistiques.					
Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent

Afin d'entretenir des relations mutuellement bénéfiques entre les différents partenaires de l'école, il est nécessaire :

20. de partager toute l'information avec les différents partenaires de l'école.					
Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent
21. de partager équitablement les ressources entre les différents partenaires de l'école.					
Totalement en désaccord	1	2	3	4	Totalement en accord
Jamais fait par le passé	1	2	3	4	Très souvent fait par le passé
Pas l'intention de le faire	1	2	3	4	L'intention de le faire très souvent

PARTIE 2 LES MÉTHODES CLASSIQUES DU MANAGEMENT DE LA QUALITÉ**INFORMATIONS ET DIRECTIVES**

- A. Cette partie du questionnaire comporte 28 items.
- B. Elle consiste à estimer dans quelle mesure les directions d'école :
- 1- reçoivent des informations traitées par une méthode du management de la qualité;
 - 2- transmettent des informations à l'aide d'une méthode du management de la qualité;
 - 3- disposent de données permettant d'utiliser une méthode du management de la qualité;
 - 4- trouvent pertinent d'utiliser une méthode du management de la qualité.
- C. Répondez à chacun des items en cochant une seule case par échelle de mesure.

Le tableau de fréquences

Le tableau de fréquences met en évidence le nombre de fois qu'une catégorie d'une variable apparaît.

Illustration d'un tableau de fréquences

Élève	Fréquence	Fréquence relative	Pourcentage (%)
Filles	12	12/25	48
Garçons	13	13/25	52
Total	25	25/25	100

22. **Je reçois des informations sous forme de tableaux de fréquences dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.**

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

23. **Je transmets des informations sous forme de tableaux de fréquences dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.**

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

24. **Je dispose de données me permettant d'utiliser des tableaux de fréquences dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.**

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

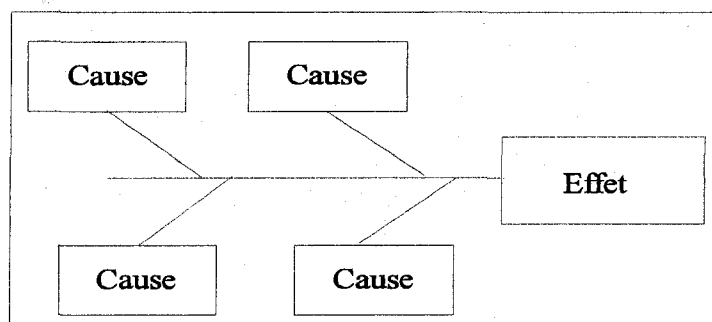
25. **Il me semble important d'utiliser des tableaux de fréquences dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.**

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Le diagramme causes et effet

Le diagramme causes et effet ou en arête de poisson, présente les causes qui produisent ou pourraient produire un effet.

Illustration d'un diagramme causes et effet



26. Je reçois des informations sous forme de diagrammes de causes et effet dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

27. Je transmets des informations sous forme de diagrammes de causes et effet dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

28. Je dispose de données me permettant d'utiliser des diagrammes de causes et effet dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

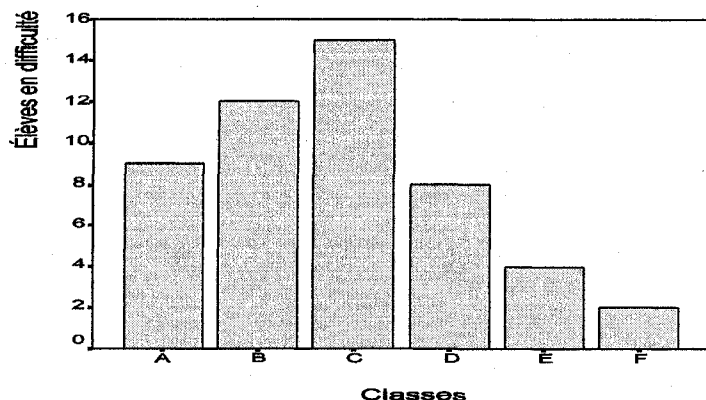
29. Il me semble important d'utiliser des diagrammes de causes et effet dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

Le diagramme à bandes

Le diagramme à bandes présente les catégories d'une variable qualitative. Il peut représenter aussi les valeurs d'une variable quantitative discrète, exprimées par des nombres entiers.

Illustration d'un diagramme à bandes



30. Je reçois des informations sous forme de diagrammes à bandes dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

31. Je transmets des informations sous forme de diagrammes à bandes dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

32. Je dispose de données me permettant d'utiliser des diagrammes à bandes dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

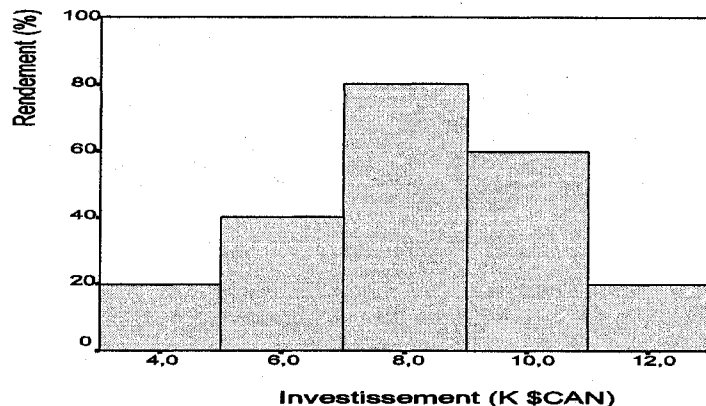
33. Il me semble important d'utiliser des diagrammes à bandes dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

L'histogramme

L'histogramme présente les valeurs d'une variable quantitative continue, exprimées principalement par des nombres décimaux.

Illustration d'un histogramme



34. Je reçois des informations sous forme d'histogrammes dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

35. Je transmets des informations sous forme d'histogrammes dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

36. Je dispose de données me permettant d'utiliser des histogrammes dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

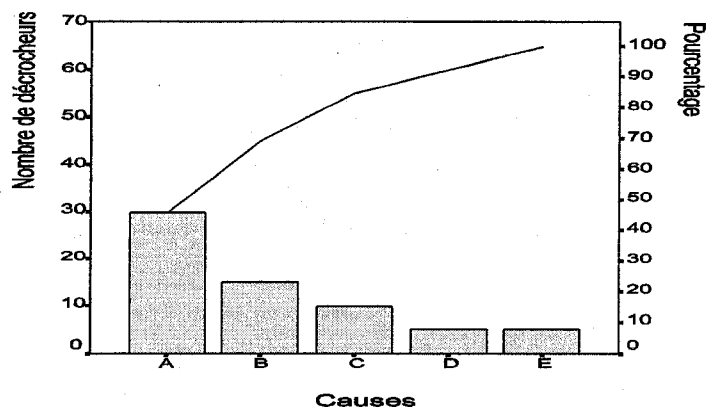
37. Il me semble important d'utiliser des histogrammes dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

Le diagramme de Pareto

Le diagramme de Pareto a pour fonction de représenter l'importance relative des causes ou des effets d'un problème. Il sert aussi à comparer les solutions mises de l'avant.

Illustration d'un diagramme de Pareto



38. Je reçois des informations sous forme de diagrammes de Pareto dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

39. Je transmets des informations sous forme de diagrammes de Pareto dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

40. Je dispose de données me permettant d'utiliser des diagrammes de Pareto dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

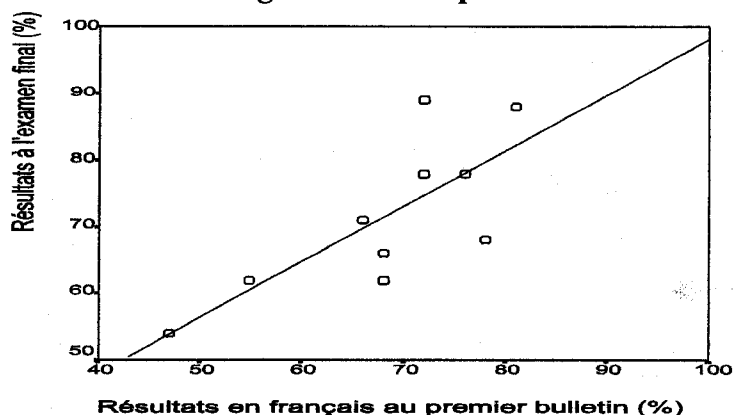
41. Il me semble important d'utiliser des diagrammes de Pareto dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

Le diagramme de dispersion

Le diagramme de dispersion est une technique pour cerner dans quelle mesure une variable est liée à une autre. La droite qui passe à travers le nuage de points est appelée la droite de régression.

Illustration d'un diagramme de dispersion



42. Je reçois des informations sous forme de diagrammes de dispersion dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

43. Je transmets des informations sous forme de diagrammes de dispersion dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

44. Je dispose de données me permettant d'utiliser des diagrammes de dispersion dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

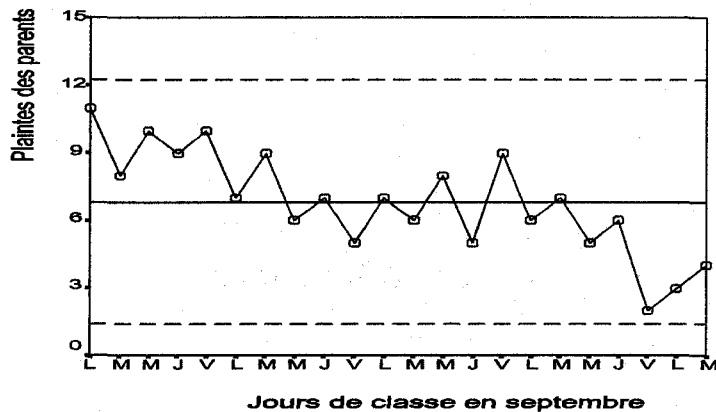
45. Il me semble important d'utiliser des diagrammes de dispersion dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

La carte de contrôle

La carte de contrôle permet de suivre les fluctuations d'une mesure statistique en fonction du temps pour diagnostiquer des situations non maîtrisées.

Illustration d'une carte de contrôle



46. Je reçois des informations sous forme de cartes de contrôle dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

47. Je transmets des informations sous forme de cartes de contrôle dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

48. Je dispose de données me permettant d'utiliser des cartes de contrôle dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

49. Il me semble important d'utiliser des cartes de contrôle dans le cadre de mes fonctions de direction d'école.

Jamais <input type="checkbox"/>	Peu souvent <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Très souvent <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

PARTIE 3 LES CERCLES DE QUALITÉ

INFORMATIONS ET DIRECTIVES

- A. Cette partie du questionnaire comporte 8 items.
- B. Elle consiste à estimer dans quelle mesure les directions d'école :
- 1- participent actuellement à un ou des cercles de qualité au sein de l'école;
 - 2- ont déjà par le passé participé à un ou des cercles de qualité au sein d'une école;
 - 3- prévoient mettre en place un ou des cercles de qualité au sein de l'école;
 - 4- trouvent pertinent de mettre en place un ou des cercles de qualité;
 - 5- utilisent la technique du remue-méninges (*Brainstorming*).
- C. Les cercles de qualité :
Les cercles de qualité sont de petits groupes de personnes composés de cinq à dix membres qui se réunissent volontairement et régulièrement afin de se former aux méthodes classiques du management de la qualité et de résoudre, à l'aide de ces méthodes et du remue-méninges, des problèmes reliés à leur travail.
- D. Les méthodes classiques du management de la qualité sont :
- 1- les tableaux de fréquences;
 - 2- les diagrammes de causes et effet;
 - 3- les diagrammes à bandes;
 - 4- les histogrammes;
 - 5- les diagrammes de Pareto;
 - 6- les diagrammes de dispersion;
 - 7- les cartes de contrôle.
- E. Le remue-méninges (*Brainstorming*) :
Le remue-méninges est une technique utilisée par un groupe de personnes afin de favoriser le jaillissement spontané des idées, sans aucune limitation ou restriction d'aucune sorte.
- F. Répondez à chacun des items en cochant une seule case par échelle de mesure.

Les cercles de qualité

Un cercle de qualité est principalement défini par cinq caractéristiques. Dans le cadre de ce questionnaire, si une ou plusieurs de ces caractéristiques sont absentes, on ne peut considérer qu'il s'agit d'un cercle de qualité.

Les cinq caractéristiques que l'on attribue aux cercles de qualité sont :

- 1- un cercle doit être composé de 5 à 10 membres;
- 2- l'adhésion des membres au cercle doit être volontaire;
- 3- les membres du cercle doivent se rencontrer sur une base régulière;
- 4- les membres du cercle doivent se former aux méthodes classiques du management de la qualité;
- 5- les membres du cercle doivent résoudre des problèmes reliés à leur travail.

50. Je participe actuellement à un ou plusieurs cercles de qualité au sein de l'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

51. J'ai déjà participé par le passé à un ou plusieurs cercles de qualité au sein d'une école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

52. Je prévois mettre en place un ou des cercles de qualité au sein de l'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

53. Il me semble pertinent de mettre en place un ou des cercles de qualité au sein de l'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu pertinent	<input type="checkbox"/>	Pertinent	<input type="checkbox"/>	Très pertinent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	---------------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------------	--------------------------

Le remue-méninges (*Brainstorming*)

La technique du remue-méninges comporte principalement sept étapes. Dans le cadre de ce questionnaire, si une ou plusieurs de ces étapes sont absentes, on ne peut considérer qu'il s'agit du remue-méninges.

Les sept étapes du remue-méninges sont :

- 1- la présentation de la situation globale;
- 2- la recherche de faits;
- 3- la recherche de problèmes;
- 4- la recherche des idées (association d'idées, idées casse-cou, visualisation...)
- 5- le retour à la réalité;
- 6- l'évaluation des idées;
- 7- l'implantation.

54. J'utilise actuellement la technique du remue-méninges au sein de l'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

55. J'ai déjà utilisé par le passé la technique du remue-méninges dans les écoles.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

56. Je prévois utiliser la technique du remue-méninges au sein de l'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu souvent	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>	Très souvent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------

57. Il me semble pertinent d'utiliser la technique du remue-méninges au sein de l'école.

Jamais	<input type="checkbox"/>	Peu pertinent	<input type="checkbox"/>	Pertinent	<input type="checkbox"/>	Très pertinent	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	---------------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------------	--------------------------

PARTIE 4 LES DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

DIRECTIVE

Cochez une des cases correspondant à votre situation pour chacun des items suivants :

- | | |
|---|--|
| <p>58. Genre</p> <p>Féminin <input type="checkbox"/> (01)</p> <p>Masculin <input type="checkbox"/> (02)</p> | <p>62. Poste détenu dans l'école actuelle</p> <p>Directeur adjoint <input type="checkbox"/> (01)</p> <p>Directeur <input type="checkbox"/> (02)</p> |
| <p>59. Âge</p> <p>Moins de 30 ans <input type="checkbox"/> (01)</p> <p>30 ans à 39 ans <input type="checkbox"/> (02)</p> <p>40 ans à 49 ans <input type="checkbox"/> (03)</p> <p>50 ans à 59 ans <input type="checkbox"/> (04)</p> <p>60 ans et plus <input type="checkbox"/> (05)</p> | <p>63. Expérience comme directeur adjoint dans l'école actuelle</p> <p>Moins d'un an <input type="checkbox"/> (01)</p> <p>1 an <input type="checkbox"/> (02)</p> <p>2 ans <input type="checkbox"/> (03)</p> <p>3 ans <input type="checkbox"/> (04)</p> <p>4 ans et plus <input type="checkbox"/> (05)</p> <p>Ne s'applique pas <input type="checkbox"/> (06)</p> |
| <p>60. Diplôme complété le plus élevé</p> <p>Baccalauréat <input type="checkbox"/> (01)</p> <p>Dess : Diplôme d'études supérieures spécialisées <input type="checkbox"/> (02)</p> <p>Maîtrise <input type="checkbox"/> (03)</p> <p>Doctorat <input type="checkbox"/> (04)</p> <p>Autre : _____ <input type="checkbox"/> (05)</p> | <p>64. Expérience comme directeur dans l'école actuelle</p> <p>Moins d'un an <input type="checkbox"/> (01)</p> <p>1 an <input type="checkbox"/> (02)</p> <p>2 ans <input type="checkbox"/> (03)</p> <p>3 ans <input type="checkbox"/> (04)</p> <p>4 ans et plus <input type="checkbox"/> (05)</p> <p>Ne s'applique pas <input type="checkbox"/> (06)</p> |
| <p>61. Domaine de spécialisation</p> <p>Anglais <input type="checkbox"/> (01)</p> <p>Arts plastiques <input type="checkbox"/> (02)</p> <p>Éducation physique <input type="checkbox"/> (03)</p> <p>Ehdaa : Enseignement auprès d'élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage <input type="checkbox"/> (04)</p> <p>Enseignement au préscolaire <input type="checkbox"/> (05)</p> <p>Enseignement au primaire <input type="checkbox"/> (06)</p> <p>Français <input type="checkbox"/> (07)</p> <p>Histoire et géographie <input type="checkbox"/> (08)</p> <p>Informatique <input type="checkbox"/> (09)</p> <p>Initiation à la technologie <input type="checkbox"/> (10)</p> <p>Mathématiques ou sciences <input type="checkbox"/> (11)</p> <p>Musique <input type="checkbox"/> (12)</p> <p>Religion, morale ou formation personnelle et sociale <input type="checkbox"/> (13)</p> <p>Autre : _____ <input type="checkbox"/> (14)</p> | <p>65. Ancienneté comme directeur adjoint d'école</p> <p>Moins d'un an <input type="checkbox"/> (01)</p> <p>1 an à 3 ans <input type="checkbox"/> (02)</p> <p>4 ans à 6 ans <input type="checkbox"/> (03)</p> <p>7 ans à 9 ans <input type="checkbox"/> (04)</p> <p>10 ans et plus <input type="checkbox"/> (05)</p> <p>Ne s'applique pas <input type="checkbox"/> (06)</p> |
| | <p>66. Ancienneté comme directeur d'école</p> <p>Moins d'un an <input type="checkbox"/> (01)</p> <p>1 an à 3 ans <input type="checkbox"/> (02)</p> <p>4 ans à 6 ans <input type="checkbox"/> (03)</p> <p>7 ans à 9 ans <input type="checkbox"/> (04)</p> <p>10 ans et plus <input type="checkbox"/> (05)</p> <p>Ne s'applique pas <input type="checkbox"/> (06)</p> |

- 67. Dans quelle région administrative est située votre école?**
- Bas-Saint-Laurent (01)
- Saguenay- Lac-St-Jean (02)
- Capitale-Nationale (03)
- Mauricie (04)
- Estrie (05)
- Montréal (06)
- Outaouais (07)
- Abitibi-Témiscamingue (08)
- Côte-Nord (09)
- Nord-du-Québec (10)
- Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (11)
- Chaudière-Appalaches (12)
- Laval (13)
- Lanaudière (14)
- Laurentides (15)
- Montérégie (16)
- Centre-du-Québec (17)
- Autre : _____ (18)
- 68. Quel type d'école dirigez-vous présentement?**
- Primaire (01)
- Secondaire (02)
- 69. Nombre d'élève(s) dans l'école**
- Moins de 100 (01)
- 100 à 499 (02)
- 500 à 999 (03)
- 1000 à 1499 (04)
- 1500 et plus (05)
- 70. Nombre d'enseignant(s) dans l'école**
- Moins de 20 (01)
- 20 à 39 (02)
- 40 à 59 (03)
- 60 à 79 (04)
- 80 et plus (05)

- 71. Nombre de direction(s) adjointe(s) dans l'école ?**
- Aucune (01)
- 1 (02)
- 2 (03)
- 3 (04)
- 4 et plus (05)
- 72. Avez-vous déjà suivi un perfectionnement (autre que des cours offerts par un établissement collégial ou universitaire) au sujet du management de la qualité? (ex. : conférence, atelier, lecture personnelle)**
- Non (01)
- Oui (02)
- 73. Combien de cours avez-vous complété au sein d'un établissement collégial ou universitaire qui portait sur le management de la qualité?**
- Aucun (01)
- 1 (02)
- 2 (03)
- 3 (04)
- 4 et plus (05)
- 74. Avez-vous déjà tenté d'implanter formellement le management de la qualité au sein d'une école primaire ou secondaire?**
- Non (01)
- Oui (02)

LE QUESTIONNAIRE EST COMPLÉTÉ.

PRIÈRE DE POSTER CE QUESTIONNAIRE, EN L'INSÉRANT DANS L'ENVELOPPE CI-JOINTE, AVANT LE 8 OCTOBRE 2004.

MERCI.