Les rôles des directions d'école dans la relation école-commission scolaire

André Brassard, Luc Brunet, Lise Corriveau et Georges Martineau

Volume 12, numéro 2, 1986

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900532ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900532ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Brassard, A., Brunet, L., Corriveau, L. & Martineau, G. (1986). Les rôles des directions d'école dans la relation école-commission scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(2), 251–275. <https://doi.org/10.7202/900532ar>

Résumé de l'article

Utilisant des données recueillies au moyen d'un questionnaire, les auteurs examinent les rôles joués par les directions d'école du Québec dans la relation école-commission scolaire. Tout en acceptant le lien de dépendance institutionnelle vis-à-vis de la commission scolaire, dont elles voudraient atténuer quelque peu certaines manifestations (celles de la subordination), les directions d'écoles se percevaient comme les dirigeants d'une entité organisationnelle ayant ses exigences propres. Par ailleurs, sauf pour le rôle de subordonné, les adjoints voudraient intervenir davantage dans les relations école-commission scolaire.

Les rôles des directions d'école dans la relation école-commission scolaire

André Brassard, Luc Brunet, Lise Corriveau et Georges Martineau*

Résumé — Utilisant des données recueillies au moyen d'un questionnaire, les auteurs examinent les rôles joués par les directions d'école du Québec dans la relation école-commission scolaire. Tout en acceptant le lien de dépendance institutionnelle vis-à-vis de la commission scolaire, dont elles voudraient atténuer quelque peu certaines manifestations (celles de la subordination), les directions d'écoles se percevraient comme les dirigeants d'une entité organisationnelle ayant ses exigences propres. Par ailleurs, sauf pour le rôle de subordonné, les adjoints voudraient intervenir davantage dans les relations école-commission scolaire.

Abstract — In an analysis of data from a questionnaire, the authors examine the perceived role of Quebec school directors, be it representative or subordinate in school - school board relations. Although school directors accept the relationship of institutional dependence on the school board and wish to modify only slightly some aspects of this role (those related to the role of subordinate), school directors perceive themselves as directors of an organizational entity with its own requirements. However, the assistant directors, apart from their role as subordinate, would want to intervene more often in school -school board relations.

Resumen — Por intermedio de los datos obtenidos con un cuestionario, los autores examinan los roles de representante/subordinado que juegan las direcciones de escuelas de Québec dentro de la relación escuela-comisión escolar. A pesar de la aceptación de la relación de dependencia institucional frente a la comisión escolar, de la cual quisieran atenuar levemente ciertas manifestaciones (las de subordinación), las direcciones de escuelas se percibirían como las dirigentes de una entidad organizacional que tiene sus propias exigencias. Por lo demás, excepto por el rol de subordinado, los asistentes quisieran intervenir más en las relaciones escuela-comisión escolar.

Zusammenfassung — Ausgehend von den mithilfe eines Fragebogens gesammelten Daten untersuchen die Verfasser die Rollen des Vertreters bzw. Untergebenen, die den Schulleitungen in Québec im Verhältnis zwischen Schule und Schulbehörde zufallen. Obwohl die Schulleitungen das institutionelle Abhängigkeitsverhältnis gegenüber der Schulbe-

* Brassard, André: professeur, Université de Montréal
Brunet, Luc: professeur, Université de Montréal
Corriveau, Lise: assistante de recherche, Université de Montréal
Martineau, Georges: professeur, Université de Montréal

hörde annehmen (wobei sie gern einige Anzeichen z.B. der Unterordnung mildern möchten), betrachten sie sich offenbar als die Leiter eines Organisationsganzen mit seinen eigenen Anforderungen. Übrigens wünschen die Stellvertretenden Leiter, ausgenommen für die eigentliche Rolle des Untergebenen, mehr in den Beziehungen Schule - Schulbehörde mitreden zu können.

De par leur position structurelle, les directions¹ d'école du système public d'enseignement primaire et secondaire au Québec sont liées étroitement à l'administration de la commission scolaire à laquelle appartient leur école. En effet, au plan juridique, elles relèvent de l'autorité du directeur général de la commission scolaire alors que leur école est établie par le conseil des commissaires et fonctionne à l'intérieur des politiques et des normes établies par celui-ci et sous son contrôle. De plus, au plan fonctionnel, l'agir de l'école est subordonné à l'agir de la commission scolaire et dépend de l'organisation et des services de celle-ci. La façon dont les directions d'école interviennent dans la relation école-commission scolaire revêt donc une certaine importance et fait l'objet du présent texte. Plus précisément, ce texte examine la perception que les directions d'école entretiennent de leur rôle dans la relation école-commission scolaire.

La problématique

Dans les documents qui traitent directement ou indirectement du fonctionnement des commissions scolaires au Québec (Gouvernement du Québec, 1974a, 1974b, 1977, 1979 et 1982; Brassard et Brunet, 1983), quelques problèmes dans les relations école-commission scolaire reviennent continuellement, problèmes qui semblent marquer significativement ces relations et au coeur desquels se trouvent les directions d'école. Plus précisément, ces problèmes se résument aux aspects suivants:

— Les directions d'école jouiraient de peu d'autonomie vis-à-vis de la commission scolaire dont elles seraient plutôt des exécutantes.

— La participation des directions d'école à l'élaboration des politiques décidées par la commission scolaire et concernant les écoles serait souvent réduite et peu efficace.

— Les écoles éprouveraient des difficultés constantes avec les services de la commission scolaire.

Cette situation devrait influencer les rôles joués par les directions d'école dans les relations école-commission scolaire et les rôles qu'elles veulent y jouer pour que l'école fonctionne efficacement. Mais alors que la dynamique des relations école-commission scolaire est l'objet d'une constante attention, aucune étude, à notre connaissance, ne porte sur le rôle des directions d'école dans ces relations.

Ainsi, parmi les études québécoises récentes qui touchent directement ou indirectement le sujet, celle de Laurin (1977) qui porte sur les rôles des directions

d'écoles ne retient pas cette dimension du rôle, ni celle de Grand'maison (1980) qui tente, de son côté, de cerner les besoins en perfectionnement des directions d'école. De même, les recherches sur la sélection des directions d'école entreprises par une équipe de recherche de l'Université Laval (voir Deblois et Moisset, 1981; Girard, 1983) ne considèrent pas véritablement cet aspect du rôle.

Plus largement, les rôles du dirigeant d'une unité organisationnelle dans la relation de cette unité avec le système organisationnel dont elle est une partie ne semblent pas traités dans la documentation. Par exemple, Mintzberg (1973), dans son étude sur les rôles du «manager», ne s'arrête pas à ce rôle, même si plusieurs des rôles qu'il identifie (les rôles «d'agent de liaison», de «moniteur», de «disséminateur de l'information», de «porte-parole», «d'entrepreneur», et de «négociateur») contiennent des activités de dirigeant pouvant impliquer la relation de son unité à l'organisation dont elle est partie.

Pourtant, dans une autre étude portant sur les structures organisationnelles, Mintzberg (1979) souligne que les relations entre le dirigeant d'une division (une unité organisationnelle) et le siège social (le système organisationnel dont la division est une partie) constituent un élément «clé» du fonctionnement de ces configurations structurelles appelées «structures divisionnalisées»² et que seraient, à notre point de vue, les commissions scolaires au Québec. Par ailleurs, dans une recherche visant à vérifier la pertinence de la typologie de Mintzberg pour rendre compte de l'activité des directions d'école, Morris et ses collaborateurs (1981) constatent que cette grille ne réussit pas à rendre compte de toutes les activités des dirigeants d'école et, en outre, que certaines activités devraient être regroupées sous le rôle de «subordonné».

Le cadre conceptuel

Comme nous l'avons dit plus haut, dans la typologie des configurations structurelles de Mintzberg (1979), la commission scolaire serait une «structure divisionnalisée». Le système organisationnel appartenant à ce type de configuration est un ensemble constitué d'unités organisationnelles possédant toutes les caractéristiques d'une organisation fonctionnant par elle-même, et chapeauté par une structure administrative (le siège social) dont elles dépendent. En ce qui regarde notre sujet, ce type d'organisation se caractériserait, *grosso modo*, par les traits suivants:

— Les unités organisationnelles jouissent d'une certaine autonomie (décentralisation); de plus, chacune peut fonctionner indépendamment des autres et un minimum de coordination est requis entre les unités.

— La conformité des unités aux attentes du siège social est assurée, entre autres, par les relations de tous ordres qu'entretiennent les dirigeants des unités et ceux du siège social.

— Les fonctions remplies par le siège social sont souvent objets de conflit entre celui-ci et les unités.

— Même si la structure divisionnalisée se veut en partie décentralisée, il existe une tendance toujours présente à la centralisation en faveur du siège social de telle sorte que les questions de la centralisation-décentralisation sont aussi objets de litige.

Quant au rôle, il est défini dans la ligne de Mintzberg (1973) et de Katz et Kahn (1978) comme «l'ensemble des comportements reliés à une position donnée dans une organisation». Cet ensemble est habituellement composé de plusieurs sous-ensembles qui, par extension, sont aussi appelés des rôles. Les comportements (ou les activités) forment un sous-ensemble ou un rôle dans la mesure où ils réalisent une même fonction. Au sein d'une organisation, les rôles peuvent donc être saisis à travers les activités d'un acteur ou, d'une façon plus globale, par la fonction qu'ils réalisent. Par ailleurs, admettant la dimension stratégique du comportement organisationnel des acteurs, il faut aussi reconnaître que les rôles véhiculent une stratégie qui sous-tend pour ainsi dire leur aspect fonctionnel. A ces trois dimensions du rôle, la dimension «fonction», la dimension «activités» et la dimension «stratégie», il faudrait ajouter pour être complet, la dimension «normes» et la dimension «enveloppe concrète».

Le rôle «actuel», c'est le rôle joué par l'occupant d'une position organisationnelle. Le rôle «attendu», c'est le rôle attendu de l'occupant d'une position organisationnelle par les autres acteurs en relation avec celui-ci. Le rôle «prescrit» est le rôle attendu d'une façon explicite de l'occupant d'une position par l'autorité légitime. Quant à l'expression rôle «désiré», elle se rapporte au rôle que voudrait jouer l'occupant d'une position en fonction de critères organisationnels ou personnels.

Le questionnement

La question qui guide la démarche et qui est de nature exploratoire est la suivante: quels rôles les directions d'école du Québec, selon le poste et selon le niveau scolaire, perçoivent-elles jouer dans la relation école-commission scolaire et quels rôles veulent-elles y jouer pour que l'école fonctionne efficacement? Compte tenu de la problématique inhérente aux relations entre les divisions et le siège social à l'intérieur de la structure divisionnalisée et plus particulièrement, de la dynamique qui marque la relation école-commission scolaire au Québec, cette question s'explicite dans les sous-questions suivantes:

- Quelle importance les directions d'école accordent-elles au(x) rôle(s) relié(s) à la relation de l'école à la commission scolaire et à la relation de la commission scolaire à l'école et quelle importance (en fonction de l'efficacité de l'école) voudraient-elles leur accorder?

- Quelle importance les directions d'école accordent-elles et veulent-elles accorder (en fonction de l'efficacité) à leur implication dans le fonctionnement de la commission scolaire?
- Les directions d'école se définissent-elles et veulent-elles se définir (en fonction de l'efficacité) comme représentants de l'école à la commission scolaire et de la commission scolaire à l'école?
- Les directions d'école se définissent-elles et veulent-elles se définir (en fonction de l'efficacité) comme uniques intermédiaires (rôle de portier) entre l'école et la commission scolaire?

Cet ensemble de questions est complété par une question qui a trait au «modèle» des rôles: dans quelle mesure les directions d'école lient-elles tous les rôles qui touchent la relation école-commission scolaire? Plus spécifiquement, dans quelle mesure chez les directions d'école, la conception du modèle des rôles relatif aux activités de relation école-commission scolaire se déploie-t-elle autour du rôle de représentant et intègre-t-elle en son centre le rôle de subordonné? Ou, pour le dire autrement, les directions d'école se définissent-elles comme des administrateurs de la commission scolaire qui agiraient dans l'école au nom de la commission scolaire, et, partant, assumeraient la représentation de l'école auprès de la commission scolaire?

La cueillette des données

Les résultats présentés dans ce texte proviennent d'une enquête sur les rôles des directions d'école, effectuée auprès de toutes les directions d'école membres de la Fédération Québécoise des Directeurs d'Ecole (F.Q.D.E.). A l'hiver 1984, au moment où le projet de loi 40 était en discussion, un questionnaire³ sur les rôles des directions d'école a été adressé aux 3 351 membres de la F.Q.D.E., par l'intermédiaire de celle-ci.

Le questionnaire comprend quatre parties. La première partie, intitulée «analyse des activités», regroupe 122 questions énonçant surtout des activités de rôle à propos desquelles le répondant devait répondre:

- 1) dans quelle mesure il exécute l'activité dans l'exercice de ses fonctions (dimension A);
- 2) dans quelle mesure il devrait l'exécuter en fonction de l'idée qu'il entretient du fonctionnement efficace de l'école (dimension B);
- 3) dans quelle mesure il aimerait l'exécuter s'il n'en tenait qu'à lui (dimension C);

et ce à l'aide d'une échelle de réponse de type Likert en quatre points (de jamais à souvent). Notons immédiatement que la dernière dimension (C) n'a pas été retenue dans l'examen des résultats du questionnaire à cause du peu de disparité

de sa variance par rapport à la deuxième dimension (B). Soulignons aussi que, dans cette partie, certaines questions énonceraient un rôle plutôt qu'une activité.

La deuxième partie du questionnaire porte sur le pourcentage de temps consacré hebdomadairement aux activités d'interaction et aux rôles de gestion (en partant de la typologie de Minstzberg (1973), à laquelle deux nouveaux rôles ont été ajoutés). La troisième partie comporte 18 questions générales touchant la vie de l'école et les relations à la commission scolaire, et la quatrième partie, des questions destinées à recueillir des données socio-démographiques sur les répondants.

Quatorze questions de la première partie du questionnaire et deux questions⁴ de la troisième partie touchent plus directement les rôles des directions d'école dans la relation école-commission scolaire.

Du nombre total d'envois et suite à un rappel, 775 questionnaires furent retournés pour un taux de participation de 23,1%. Du total, 32 ont été éliminés pour diverses raisons.

Parmi les répondants, 572 sont de sexe masculin et 166 de sexe féminin (5 répondants n'ont pas indiqué leur sexe). Leur âge varie entre 29 et 64 ans, avec une moyenne de 44,2 ans. Au total, les répondants sont représentatifs de la population interrogée quant au sexe et à l'âge mais non quant au poste occupé. En effet, les adjoints du secondaire sont «sur-représentés» dans notre groupe de répondants. Néanmoins, à cause de l'absence de certaines indications spécifiques relatives à nos répondants, aux membres de la F.Q.D.E. et à l'ensemble de la population, il ne nous a pas paru opportun d'ajuster notre échantillon pour le rendre représentatif de la population totale.

Notre examen ne porte que sur 703 répondants, les autres n'ayant pas été retenus du fait de particularités propres à leur poste ou à leur établissement ou d'un questionnaire incomplet. Le Tableau 1 montre comment se répartissent ces répondants suivant leur poste et le niveau d'enseignement de leur école.

Tableau 1
Répartition des répondants selon le niveau de l'école et le poste occupé

Niveau	POSTE		Total
	Directeur	Adjoint	
Primaire	410	38	439
Secondaire	109	155	264
Total	510	193	703

Avant de présenter les résultats en fonction des questions posées plus haut, il nous a paru intéressant de situer les rôles reliés à la relation école-commission scolaire à l'intérieur de l'ensemble des rôles des directions d'école et de voir quelle part de leur temps les directions d'école estimaient consacrer aux interactions avec la commission scolaire.

Les résultats

La relation école-commission scolaire dans l'ensemble du travail des directions d'école

Le Tableau 2 montre que, à l'intérieur d'une semaine normale de travail, les directeurs estiment consacrer autour de 10% de leur temps aux interactions avec la commission scolaire et que les adjoints pensent y consacrer environ deux fois moins de temps.

Tableau 2
Pourcentage du temps consacré en moyenne par les répondants aux interactions avec la commission scolaire à l'intérieur d'une semaine normale de travail

			$\bar{X}$	S
Directeur	Primaire	(N: 401)	10,07%	(6,52)
	Secondaire	(N: 109)	11,10%	(6,45)
Adjoint	Primaire	(N: 38)	6,05%	(4,37)
	Secondaire	(N: 155)	4,98%	(4,76)

La Figure 1 fournit des indications sur le temps consacré par les directeurs d'école aux interactions avec la commission scolaire en fonction de la taille de l'école: il augmenterait au secondaire en fonction de la taille mais ne varierait pas d'une façon sensible au primaire.

Temps hebdomadaire
moyen (en %)

P = école primaire
S = école secondaire

Taille de l'école
(en nombre d'élèves)

Figure 1. Pourcentage du temps hebdomadaire consacré aux interactions avec la commission scolaire par le directeur selon le niveau et la taille de l'école.

Outre ce temps consacré aux activités d'interaction, il faut aussi ajouter le temps que les directions d'école prennent, seules ou avec d'autres, à préparer les dossiers et les informations à être présentés à la commission scolaire ou à se préparer en vue de rencontres avec le personnel de la commission scolaire. Au total, ce serait une portion non négligeable de leur temps que les directions d'école, surtout les directeurs, consacrent aux relations école-commission scolaire.

La question du temps étant établie, comment les directions d'école situent-elles les activités de relation école-commission scolaire à l'intérieur de l'ensemble de leurs rôles?

Notre recherche nous a amenés à identifier quinze rôles qui rendraient compte de l'ensemble du travail des directions d'école au Québec (voir Brassard *et al.*, 1985).

Les activités des directions d'école concernant la relation école-commission scolaire sont coulées principalement dans cinq de ces rôles, dont l'un, le rôle de «porte-parole», n'inclut que ce genre d'activités. Ces rôles se présentent ainsi:

- Le rôle de «porte-parole» consiste à agir comme intermédiaire institutionnel entre les agents de l'école et les agents de la commission scolaire en véhiculant les attentes des uns vers les autres et en tentant de les faire valoir.
- Le rôle de subordonné qui consiste à appliquer les décisions de la commission scolaire ou de l'autorité gouvernementale (à noter que dans l'exercice de ce rôle, les directions d'école ne se considèrent pas comme des agents de changement même si les décisions impliquent un changement).
- Le rôle d'agent de liaison qui consiste pour les directions d'école à construire et à entretenir leur univers relationnel, à y quérir les informations pertinentes et à y solliciter de l'aide et des appuis.
- Le rôle de négociateur qui consiste, entre autres, à négocier des dispositions affectant la vie de l'école (*v.g.* le calendrier scolaire).
- Le rôle de promoteur qui consiste à promouvoir la définition d'une conception de l'école, à agir par rapport à cette fonction comme représentant, entre autres, de la commission scolaire dans l'école et de celle-ci auprès de celle-là et à faire circuler les informations relatives à ces activités.

Ayant situé les activités des directions d'école concernant les relations école-commission scolaire dans l'ensemble de leur travail, voyons d'une façon plus analytique ces activités.

Les relations de l'école vers la commission scolaire et de la commission scolaire vers l'école (situation actuelle et situation voulue)

Le Tableau 3 montre l'importance temporelle que prennent, aux yeux de chaque groupe de répondants, les activités concernant les relations de l'école vers la commission scolaire. Le Tableau 4 illustre cette même importance pour les activités concernant les relations de la commission scolaire vers l'école.

Tableau 3

Rôle actuel des directions d'école dans la relation de l'école vers la commission scolaire

Énoncés des questions	Directeurs primaire (N = 400)	Directeurs secondaire (N = 108)	Adjointes primaire (N = 38)	Adjointes secondaire (N = 155)
	$\bar{X}^*$ S	$\bar{X}^*$ S	$\bar{X}^*$ S	$\bar{X}^*$ S
Q.11 Préparer et transmettre les informations à la CS	3,758 (0,578)	3,815 (0,496)	3,143 (0,845)	2,811 (0,928)
Q.38 Transmettre les attentes du personnel de l'école à la CS	3,453 (0,670)	3,537 (0,662)	2,912 (0,933)	2,563 (0,982)
Q.40 Présenter les besoins de l'école à la CS	3,705 (0,504)	3,811 (0,480)	3,306 (0,856)	2,851 (1,021)
Q.41 Défendre les demandes de l'école auprès de la CS	3,728 (0,504)	3,802 (0,486)	3,250 (0,806)	2,836 (1,015)
Q.51 Être le représentant de l'école auprès de la CS	3,830 (0,503)	3,945 (0,229)	2,867 (1,167)	2,130 (0,983)

* $\bar{X}$ est la moyenne arithmétique de la cote attribuée par les répondants à une question; cette moyenne doit se situer entre 1 et 4 (de jamais à souvent).

Tableau 4
Rôle actuel des directions d'école dans la relation de la commission scolaire vers l'école

Énoncés des questions	Directeurs primaire (N = 400)		Directeurs secondaire (N = 108)		Adjoints primaire (N = 38)		Adjoints secondaire (N = 155)	
	$\bar{X}^*$	S	$\bar{X}^*$	S	$\bar{X}^*$	S	$\bar{X}^*$	S
Q.19 Chercher à connaître les attentes de la CS à propos de l'école	2,429	(0,959)	2,648	(0,920)	2,444	(0,695)	2,161	(0,901)
Q.39 Transmettre les attentes de la CS à l'école	3,599	(0,601)	3,486	(0,689)	3,194	(0,786)	3,096	(0,874)
Q.43 Appliquer les décisions de la CS dans l'école	3,811	(0,417)	3,764	(0,469)	3,622	(0,639)	3,702	(0,551)
Q.46 Expliquer au personnel les décisions et politiques de la CS	3,771	(0,455)	3,636	(0,635)	3,278	(1,031)	3,467	(0,702)
Q.48 Expliquer au personnel les normes qui régissent l'école ou la CS	3,568	(0,589)	3,519	(0,679)	3,114	(0,963)	3,195	(0,906)
Q.52 Être le représentant de la CS dans l'école	3,766	(0,549)	3,830	(0,467)	3,097	(1,221)	2,482	(1,184)
Q.81 Implanter les changements décidés par la CS	3,537	(0,600)	3,552	(0,620)	3,200	(0,759)	3,311	(0,732)

* $\bar{X}$ est la moyenne arithmétique de la cote attribuée par les répondants à une question; cette moyenne doit se situer entre 1 et 4 (de jamais à souvent).

D'une façon générale, les activités identifiées dans le questionnaire prennent, aux yeux des directeurs d'école, tant du primaire que du secondaire, une importance temporelle assez considérable. Une seule activité, celle consistant à chercher à connaître les attentes de la commission scolaire à propos de l'école (Q. 19), serait exécutée beaucoup moins souvent par les directeurs. Ces mêmes activités se veulent moins importantes aux yeux de l'ensemble des adjoints, importance qui est davantage réduite chez les adjoints du secondaire. Toutefois, il faut noter que l'importance accordée par les adjoints à certaines activités pouvant appartenir au rôle de subordonné (Q. 43, Q. 46 et Q. 81) se rapprochent de celle des directeurs et que sur cette question les adjoints du secondaire se rapprochent davantage des sentiments des directeurs du secondaire que les adjoints du primaire par rapport aux directeurs du primaire.

Les résultats montrent aussi que les directeurs d'école, pour la plupart, se définissent très clairement comme représentants de l'école auprès de la commission scolaire et comme représentants de la commission scolaire dans l'école. Ce sentiment est beaucoup moins fort chez les adjoints et nettement moins chez les adjoints du secondaire.

Dans la perspective du fonctionnement efficace de l'école, les directeurs, tant du primaire que du secondaire, envisagent très peu de changements dans l'importance temporelle à accorder aux relations école-commission scolaire (voir Tableaux 5 et 6). Ils voudraient accorder un peu moins de temps aux rapports et aux informations à préparer et à transmettre à la commission scolaire (Q. 11); ils aimeraient se trouver moins souvent qu'actuellement dans la situation d'avoir à appliquer les décisions ou les changements en provenance de la commission scolaire (Q. 43 et 81); et, ils estiment qu'ils devraient chercher beaucoup plus qu'actuellement à connaître les attentes de la commission scolaire à propos de l'école (Q. 19).

Tableau 5

Rôle des directeurs d'école dans la relation de l'école vers la commission scolaire: comparaison entre la situation actuelle et la situation estimée pour que l'école fonctionne efficacement

Énoncés des questions	Directeurs du primaire (N = 400)		Directeurs du secondaire (N = 108)		
	Situation		Situation		
	Actuelle $\bar{X}$	Efficace S	Actuelle $\bar{X}$	Efficace S	
Q.11 Préparer et transmettre les informations à la CS	3,758	(0,578)	3,515 (0,683) $\Delta\Gamma^* = -0,24$	3,815 (0,496)	3,602 (0,626) $\Delta\Gamma = -0,21$
Q.38 Transmettre les attentes du personnel de l'école à la CS	3,453	(0,670)	3,582 (0,595) $\Delta\Gamma = +0,13$	3,537 (0,662)	3,639 (0,571) $\Delta\Gamma = +0,10$
Q.40 Présenter les besoins de l'école à la CS	3,705	(0,504)	3,746 (0,505)	3,811 (0,480)	3,840 (0,417)
Q.41 Défendre les demandes de l'école auprès de la CS	3,728	(0,504)	3,739 (0,529)	3,802 (0,486)	3,821 (0,474)
Q.51 Être le représentant de l'école auprès de la CS	3,830	(0,503)	3,857 (0,405)	3,945 (0,222)	3,963 (0,233)

* $\Delta\Gamma$ représente la différence entre la moyenne obtenue pour la situation actuelle et celle obtenue pour la situation efficace.

Tableau 6

Rôle actuel des directeurs d'école dans la relation de la commission scolaire vers l'école: comparaison entre la situation actuelle et la situation estimée pour que l'école fonctionne efficacement

Énoncés des questions	Directeurs du primaire (N = 400)		Directeurs du secondaire (N = 108)	
	Situation		Situation	
	Actuelle $\bar{X}$	Efficace S	Actuelle $\bar{X}$	Efficace S
Q.19 Chercher à connaître les attentes de la CS à propos de l'école	2,429	(0,959)	2,877 $\Delta\Gamma^* = +0,45$	(0,874)
			2,648	(0,920)
Q.39 Transmettre les attentes de la CS à l'école	3,599	(0,601)	3,566	(0,618)
			3,486	(0,689)
Q.43 Appliquer les décisions de la CS dans l'école	3,811	(0,417)	3,608 $\Delta\Gamma = -0,21$	(0,613)
			3,764	(0,469)
Q.46 Expliquer au personnel les décisions et politiques de la CS	3,771	(0,455)	3,694	(0,533)
			3,636	(0,635)
Q.48 Expliquer au personnel les normes qui régissent l'école ou la CS	3,568	(0,589)	3,603	(0,558)
			3,519	(0,679)
Q.52 Être le représentant de la CS dans l'école	3,766	(0,549)	3,708	(0,600)
			3,830	(0,467)
Q.81 Implanter les changements décidés par la CS	3,537	(0,600)	3,395 $\Delta\Gamma = -0,14$	(0,724)
			3,552	(0,620)
			3,321	(0,787)
			$\Delta\Gamma = -0,23$	

* $\Delta\Gamma$ représente la différence entre la moyenne obtenue pour la situation actuelle et celle obtenue pour la situation efficace.

Placés dans la perspective du fonctionnement efficace de l'école, les adjoints, quant à eux, estiment (Tableau 7) qu'ils devraient intervenir plus qu'actuellement dans les relations école-commission scolaire, sauf pour l'activité consistant à appliquer les décisions de la commission scolaire dans l'école et, chez les adjoints du secondaire, pour l'activité consistant à implanter les changements. A quelques exceptions près, les attentes d'un changement s'expriment plus fortement chez les adjoints du secondaire que chez ceux du primaire.

Tableau 7

Rôle des adjoints d'école dans la relation de l'école vers la commission scolaire: comparaison entre la situation actuelle et la situation estimée pour que l'école fonctionne efficacement

Énoncés des questions	Adjoints du primaire (N = 38)		Adjoints du secondaire (N = 155)	
	Situation		Situation	
	Actuelle $\bar{X}$	Efficace S	Actuelle $\bar{X}$	Efficace S
Q.11 Préparer et transmettre les informations à la CS	3,143	(0,845)	3,306 (0,749) $\Delta\Gamma^* = +0,16$	2,811 (0,928)
Q.38 Transmettre les attentes du personnel de l'école à la CS	2,912	(0,933)	3,200 (0,719) $\Delta\Gamma = +0,29$	2,563 (0,982)
Q.40 Présenter les besoins de l'école à la CS	3,306	(0,856)	3,583 (0,649) $\Delta\Gamma = +0,28$	3,840 (0,785) $\Delta\Gamma = +0,47$
Q.41 Défendre les demandes de l'école auprès de la CS	3,250	(0,806)	3,611 (0,549) $\Delta\Gamma = +0,36$	2,836 (1,015)
Q.51 Être le représentant de l'école auprès de la CS	2,867	(1,167)	3,294 (0,970) $\Delta\Gamma = +0,43$	2,130 (0,983)
				2,802 (0,963) $\Delta\Gamma = +0,67$

* $\Delta\Gamma$ représente la différence entre la moyenne obtenue pour la situation actuelle et celle obtenue pour la situation efficace.

Tableau 8

Rôle des adjoints dans la relation de la commission scolaire vers l'école
comparaison entre la situation actuelle et la situation estimée pour que
l'école fonctionne efficacement

Énoncés des questions	Adjoints du primaire (N = 38)				Adjoints du secondaire (N = 155)			
	Situation		Situation		Situation		Situation	
	Actuelle		Efficace		Actuelle		Efficace	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Q. 19 Chercher à connaître les attentes de la CS à propos de l'école	2,444	(0,695)	2,892 $\Delta\Gamma^* = +0,45$	(0,737)	2,161	(0,901)	2,721 $\Delta\Gamma = +0,56$	(0,834)
Q. 39 Transmettre les attentes de la CS à l'école	3,194	(0,786)	3,333 $\Delta\Gamma = +0,14$	(0,676)	3,096	(0,874)	3,268 $\Delta\Gamma = +0,17$	(0,741)
Q. 43 Appliquer les décisions de la CS dans l'école	3,622	(0,639)	3,459 $\Delta\Gamma = -0,17$	(0,730)	3,702	(0,551)	3,500 $\Delta\Gamma = -0,20$	(0,691)
Q. 46 Expliquer au personnel les décisions et politiques de la CS	3,278	(1,031)	3,444 $\Delta\Gamma = +0,17$	(0,809)	3,467	(0,702)	3,507	(0,663)
Q. 48 Expliquer au personnel les normes qui régissent l'école ou la CS	3,114	(0,963)	3,278 $\Delta\Gamma = +0,16$	(0,741)	3,195	(0,906)	3,380 $\Delta\Gamma = +0,19$	(0,766)
Q. 52 Être le représentant de la CS dans l'école	3,097	(1,221)	3,303 $\Delta\Gamma = +0,21$	(1,075)	2,482	(1,184)	2,653 $\Delta\Gamma = +0,17$	(1,128)
Q. 81 Implanter les changements décidés par la CS	3,200	(0,759)	3,200	(0,719)	3,311	(0,732)	3,184 $\Delta\Gamma = -0,13$	(0,704)

* $\Delta\Gamma$ représente la différence entre la moyenne obtenue pour la situation actuelle et celle obtenue pour la situation efficace.

Finalement, l'exigence du fonctionnement efficace de l'école ne modifie pas sensiblement l'image de représentant de l'école auprès de la commission et de représentant de la commission scolaire auprès de l'école que les directeurs entretiennent d'eux-mêmes. Mais, la même exigence invite les adjoints à vouloir jouer beaucoup plus qu'actuellement le rôle de représentant de l'école auprès de la commission scolaire et un peu plus le rôle de représentant de la commission scolaire auprès de l'école.

L'implication dans le fonctionnement de la commission scolaire

Sous le concept «d'implication» dans le fonctionnement de la commission scolaire, nous incluons tout à la fois la participation des directions aux organismes de la commission scolaire et les relations (souvent qualifiées d'informelles) qu'elles entretiennent avec le personnel de la commission scolaire. D'une façon générale, les résultats (voir Tableau 9) manifestent que l'implication des directeurs dans le fonctionnement de la commission scolaire est importante à leurs yeux et que le fonctionnement efficace de l'école n'exigerait pas une implication beaucoup plus grande. Cependant, il est à remarquer que les directeurs du primaire se disent moins impliqués actuellement que ceux du secondaire, mais, dans la perspective du fonctionnement efficace de l'école, ils aimeraient entretenir autant de relations avec le personnel de la commission scolaire que leurs collègues de l'autre niveau. Les adjoints, quant à eux, se sentent moins impliqués que les directeurs dans la vie de la commission scolaire et aimeraient y être impliqués beaucoup plus qu'actuellement dans la perspective du fonctionnement efficace de l'école. Les adjoints du primaire voudraient être impliqués à peu près autant que les directeurs du même niveau, principalement pour ce qui concerne les relations avec le personnel de la commission scolaire alors que les adjoints du secondaire n'entretiennent par les mêmes attentes.

Tableau 9

Implication des directions d'école dans le fonctionnement de la commission scolaire selon la situation actuelle et la situation désirée pour le fonctionnement efficace à l'école

Énoncés des questions		Directeurs primaire (N = 400)	Directeurs secondaire (N = 108)	Adjoints primaire (N = 38)	Adjoints secondaire (N = 155)
		$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S
Q.25 Relations avec le personnel de la CS	Situation actuelle	3,235 (0,782)	3,294 (0,864)	2,842 (0,789)	2,775 (0,842)
	Situation efficace	3,356 (0,718) $\Delta\Gamma^* = +0,12$	3,312 (0,790)	3,316 (0,702) $\Delta\Gamma = +0,47$	3,066 (0,736) $\Delta\Gamma = +0,29$
Q.42 Participation aux organismes de la CS	Situation actuelle	3,166 (0,768)	3,396 (0,672)	2,730 (0,769)	2,612 (0,961)
	Situation efficace	3,183 (0,704)	3,425 (0,647)	3,054 (0,664) $\Delta\Gamma = +0,32$	3,007 (0,832) $\Delta\Gamma = +0,40$

* $\Delta\Gamma$ représente la différence entre la moyenne obtenue pour la situation actuelle et celle obtenue pour la situation efficace.

Le rôle de portier

Dans quelle mesure les directions d'écoles se définissent-elles comme les uniques intermédiaires entre la commission scolaire et l'école? Pour les questions d'ordre administratif (Tableau 10), les directeurs sont largement d'accord pour se reconnaître dans ce rôle de portier alors que pour les questions d'ordre pédagogique, ils le sont moins, surtout au secondaire.

Tableau 10

Les directions d'école comme unique intermédiaire entre l'école et la commission scolaire au plan pédagogique et au plan administratif

Énoncés des questions	Échelle	Directeurs primaire (N = 400)	Directeurs secondaire (N = 108)	Adjoints primaire (N = 38)	Adjoints secondaire (N = 155)
Q. 17 (section III)	Pas d'accord	17,5%	35,8%	35,1%	39,2%
Unique intermédiaire entre la CS et l'école pour les questions d'ordre pédagogique	Plus ou moins d'accord	32,3%	31,2%	32,4%	26,1%
	D'accord	50,2%	33,0%	32,4%	34,6%
Q. 18 (section III)	Pas d'accord	6,3%	8,3%	29,7%	42,5%
Unique intermédiaire entre la CS et l'école pour les questions d'ordre administratif	Plus ou moins d'accord	8,2%	13,8%	8,1%	15,7%
	D'accord	85,5%	78,0%	62,2%	41,8%

Chez les adjoints, le rôle de portier serait moins joué en général que chez les directeurs, des différences existant ici encore quant aux deux ordres de questions. Fait notable cependant, au plan pédagogique, il ne semble pas exister beaucoup de différence dans l'exercice de ce rôle entre les directeurs et les adjoints du secondaire.

En supposant que le rôle de portier soit partagé entre le directeur et l'adjoint (ou les adjoints), il est sans doute permis de croire que les directions d'école au primaire contrôlent pour une bonne part et surtout pour les questions d'ordre administratif les relations entre la commission scolaire et l'école, bien que ce ne soit pas le cas partout. Ce modèle semble moins clair au secondaire. A ce niveau,

le modèle ne peut que présenter une forme plus diffuse, compte tenu du nombre d'adjoints dans chaque école. En tout état de cause, le rôle semble moins exercé à ce niveau.

Les rôles de représentant et de subordonné: le modèle des rôles

Par des analyses de corrélation (coefficient de Pearson), il est possible de voir dans quelle mesure les répondants associent le rôle de représentant et celui de subordonné (par définition les Q. 31, 43, 81 sont attribuées au rôle de subordonné) et à quelles activités ils associent le rôle de représentant⁵. Voici les observations qui se dégagent.

- Chez les directeurs tant du primaire que du secondaire, les rôles de représentant et de subordonné sont peu associés entre eux et ne sont associés que faiblement aux diverses activités de relation école-commission scolaire. Une exception: les directeurs du secondaire associent quelque peu ($r = 0,42$) le rôle de représentant de la commission scolaire auprès de l'école à l'activité de présenter les attentes de celle-là auprès du personnel de celle-ci ($r = 0,39$).
- Pour une partie des directeurs du primaire, les deux rôles de représentant (de l'école auprès de la commission scolaire et de la commission scolaire auprès de l'école: Q. 51 et 52) sont liés ($r = 0,43$). Il est plus difficile de retenir un tel lien chez les directeurs du secondaire.
- Les directeurs adjoints du secondaire se distinguent quelque peu des directeurs; chez eux, les deux aspects du rôle de représentant sont assez souvent liés, ($r = 0,53$), alors que trois activités (Q. 40, 41 et 42) montrent une corrélation de 0,46 à 0,50 avec le rôle de représentant de l'école auprès de la commission scolaire.
- Les directeurs adjoints du primaire perçoivent les choses autrement. D'abord chez ceux-ci, les deux aspects du rôle de représentant seraient fortement associés ($r = 0,78$). Ensuite, le rôle de représentant de l'école auprès de la commission scolaire est associé chez bon nombre à plusieurs activités qui ont trait aux divers aspects des relations école-commission scolaire alors que le rôle de représentant de la commission scolaire auprès de l'école est associé assez significativement à la plupart des activités qui ont trait aux relations de la commission scolaire vers l'école. Finalement deux activités relatives au rôle de subordonné sont associées par les adjoints aux rôles de représentant selon des corrélations variant de 0,45 ($p = 0,006$) à 0,63 ($p = 0,001$).

Interprétation et conclusion

Les activités concernant les relations école-commission scolaire et l'implication dans le fonctionnement de la commission scolaire prennent chez les directeurs d'école du Québec une importance temporelle significative; en fait, elles

occuperaient à leurs yeux une part non négligeable de leur temps, qui au secondaire, irait en augmentant avec la taille de l'école. Cette constatation rejoint ce que laissait anticiper la configuration structurelle de type divisionnalisé (Mintzberg, 1979).

Toutefois, les difficultés dans les relations école-commission scolaire, que rapporte la documentation, inciteraient à croire que dans la perspective du fonctionnement efficace de l'école, les directions d'école voudraient se voir davantage impliquées dans le fonctionnement de la commission scolaire. Le modèle des rôles décrit par les répondants présente quelques différences par rapport au modèle anticipé. En effet, les directeurs d'école ne souhaitent pas tellement modifier l'importance accordée aux activités de relations avec la commission scolaire, sauf pour celles appartenant au rôle de subordonné qu'ils voudraient voir diminuer, mais pas autant que l'on pourrait s'y attendre. Par contre, le désir exprimé par les directeurs et les adjoints du primaire d'avoir plus de relations avec le personnel de la commission scolaire correspond au modèle qui découlerait de la structure divisionnalisée.

Prenant pour acquis le modèle structurel actuel qui lie l'école à la commission scolaire, les répondants, directeurs d'école, estimerait donc que le temps qu'ils consacrent aux relations de tous ordres avec l'administration de la commission scolaire correspond, tout compte fait, à celui qu'ils doivent leur consacrer pour que l'école fonctionne efficacement, c'est-à-dire pour que l'école réponde aux attentes institutionnelles de la commission scolaire et en reçoive tout à la fois les ressources et les services requis. La façon de répondre pourrait aussi traduire une acceptation du modèle structurel lui-même.

En regard des relations école-commission scolaire, la définition du modèle des rôles qu'entretiennent les directions d'école ne se déploie pas autour du rôle de représentant, ni autour du rôle de subordonné, ces deux rôles étant pour leur part très peu liés. Ainsi les directeurs d'école ne se définiraient pas comme des employés-cadres de la commission scolaire, représentants à titre de subordonné la commission scolaire dans l'école et partant, représentants de l'école auprès de la commission scolaire.

Si cette constatation est exacte, cela pourrait signifier que, à travers cette définition du modèle de leurs rôles et tout en acceptant le lien de dépendance institutionnelle vis-à-vis de la commission scolaire dont elles voudraient atténuer quelque peu certaines manifestations (celles de la subordination), les directions d'école se percevraient aussi comme les dirigeants d'une entité organisationnelle autonome ayant ses exigences propres. Voilà un élément propre à éclairer ce type d'organisation qu'est la commission scolaire et, en conséquence, le modèle politique et administratif qui devrait y prévaloir dans tout ce qui implique les écoles. Dès lors à l'intérieur de la structure actuelle, la «manière de faire» compterait beaucoup.

En ce qui concerne les adjoints, leur niveau d'intervention dans les relations école-commission scolaire et leur implication dans le fonctionnement de celle-ci n'a rien d'étonnant.

Par ailleurs, sauf pour le rôle de subordonné, ils voudraient y intervenir davantage. Cette attente peut véhiculer trois significations au moins:

- les adjoints auraient l'impression que les directeurs ne jouent pas efficacement leur rôle pour ce qui concerne les relations école-commission scolaire;
- les adjoints auraient l'impression que les directeurs ne suffisent pas à cette tâche;
- les adjoints donneraient à ces relations une importance plus grande qu'elles n'en possèdent réellement et, pour des raisons qui ne touchent pas vraiment le fonctionnement efficace de l'école, ils voudraient y intervenir davantage.

Quoi qu'il en soit, là où il y a des adjoints, il existe un élément de tension tant à l'intérieur de l'école, au sein de l'équipe de direction, que dans les relations école-commission scolaire.

Les données obtenues dans notre enquête ne permettent pas de savoir si la situation observée en ce qui regarde l'exercice, par les directions d'école, du rôle de portier vis-à-vis de l'administration de la commission scolaire est une situation à peu près stable et si elle correspond à la situation désirée par les directeurs dans la perspective du fonctionnement efficace de l'école. Des informations obtenues en d'autres circonstances par le moyen d'entrevues, inclinent à croire que l'exercice du rôle de portier par les directions d'école évoluerait passablement. D'un côté, beaucoup de celles-ci, surtout au primaire, semble-t-il, voudraient exercer pleinement ce rôle; mais, jouer pleinement ce rôle deviendrait trop accaparant de telle sorte que les directions accepteraient alors de ne plus être l'unique intermédiaire entre l'école et la commission scolaire. D'un autre côté, certains acteurs de l'école comme de la commission scolaire n'acceptent pas toujours le rôle de portier exercé par les dirigeants de l'école ou trouvent avantageux d'y échapper. En outre, les mêmes informations indiquent que ce rôle occuperait une place importante dans la dynamique des relations école-commission scolaire. C'est un aspect que des recherches ultérieures devraient éclairer davantage.

Finalement, il faut noter les différences qui existent dans la définition du modèle des rôles liés à la relation école-commission scolaire, entre la direction du primaire et celle du secondaire. Et aussi entre les directeurs et les adjoints. Au total, ceux parmi nos répondants qui semblent se singulariser le plus seraient les adjoints du primaire: la représentation qu'ils entretiennent de leurs rôles constituerait un tout plus intégré et davantage à saveur hiérarchique que pour les autres répondants.

Les résultats exploratoires que nous venons de présenter ne disent pas nécessairement ce que font réellement les directions d'école et ne s'appliquent pas nécessairement à toutes celles-ci. Mais ils permettent de voir comment un bon nombre de celles-ci se représentent l'école au sein de la commission scolaire, de quelle façon elles se situent dans la relation école-commission scolaire et quelle dynamique ces perceptions sont susceptibles de générer.

NOTES

1. Le terme «direction d'école» inclut le directeur ou la directrice et les adjoints ou les adjointes.
2. Le terme «structure divisionnalisée» est traduit du terme anglais «divisionalized form». Il est utilisé dans la traduction française du livre de Mintzberg (1979) dont le titre est *Structure et dynamique des entreprises* (Paris et Montréal: Éd. d'organisation et Agence d'ARC, 1982). Il a été utilisé de préférence au terme «structure divisionnaire».
3. La méthodologie de fabrication du questionnaire est exposé dans Brassard *et al.*, 1986.
4. L'énoncé de chacune des questions est fourni à l'annexe I.
5. Voir le tableau des corrélations les plus fortes à l'annexe II.

RÉFÉRENCES

- Brassard, André et Luc Brunet, *Centralisation- décentralisation. Études de modèles organisationnels*, Montréal: ACSCRM, 1983.
- Brassard, André, Luc Brunet, Lise Corriveau et Georges Martineau, Les rôles de direction et le fonctionnement efficace des écoles, *Information*, vol. 24, no 5, 1985, p. 16-23.
- Brassard, André, Luc Brunet, Lise Corriveau, Richard Pépin et Georges Martineau, *Les rôles des directeurs d'école au Québec: deuxième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle*, Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1986.
- Deblois, Claude et Jean Moisset, Problèmes de sélection des directeurs d'écoles primaires dans la région 03, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII, no 2, 1981, p. 261-278.
- Girard, Herman C., Processus et critères de sélection du directeur d'école au secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. IX, no 3, 1983, p. 381-400.
- Gouvernement du Québec, *L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes. Rapport du groupe POLY*, S.G.P.O.E., Québec: M.É.Q., janvier, 1974a.
- Gouvernement du Québec, *L'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires dispensant l'enseignement élémentaire à 3 000 élèves et moins. Rapport du groupe COMMEL*, Québec: M.É.Q., octobre, 1974b.
- Gouvernement du Québec, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, (Livre Vert), Québec: M.É.Q., 1977.
- Gouvernement du Québec, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, (Livre Orange), Québec: M.É.Q., 1979.
- Gouvernement du Québec, *L'école québécoise: une école communautaire et responsable*, (Livre Blanc), Québec: M.É.Q., 1982.
- Grand'Maison, Yvan, *Rapport sur la situation des directions d'écoles comme principaux gestionnaires des écoles primaires et secondaires du Québec*, Québec: École nationale d'administration publique, 1980.
- Katz, Daniel et Robert L. Kahn, *The Social Psychology of Organizations*, 2e édition revue et corrigée, New York: John Wiley & Sons, 1978.
- Laurin, Paul, *Le rôle du principal d'école au Québec*. Montréal: Fédération des principaux du Québec, 1977.

Mintzberg, Henry, *The Nature of Managerial Work*, New Jersey: Harper and Row, 1973.

Mintzberg, Henry, *The Structure of Organizations*, Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall, 1979.

Morris, J.C., R.K. Crowson, E. Jr Hurwitz et C. Porter-Gehrie, *The Urban Principal. Discretionary Decision-Making in a Large Educational Organization*, Chicago: University of Illinois, 1981.

Annexe I

Questions tirées du questionnaire et analysées dans le texte

SECTION I:

-A-

Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions?

-
- 1) jamais
 - 2) rarement
 - 3) parfois
 - 4) souvent
 - 5) ne s'applique pas

-B-

Selon l'idée que vous vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous jouer ce rôle si cela était possible?

-
- 1) jamais
 - 2) rarement
 - 3) parfois
 - 4) souvent
 - 5) ne s'applique pas

* * *

- 11. Je prépare les informations générales relatives à l'école à être transmises aux parents et, le cas échéant, je les communique moi-même.
- 19. Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.) je cherche à connaître les attentes et les opinions de la commission scolaire sur l'école.

25. Au-delà des impératifs de l'information, j'entretiens des contacts avec les administrateurs ou le personnel de la commission scolaire.
38. Je transmets les attentes du personnel de l'école à la commission scolaire.
39. Je transmets les attentes de la commission scolaire auprès de l'école.
40. Je présente les besoins de l'école aux diverses instances et services de la commission scolaire.
41. Je défends auprès des diverses instances et services de la commission scolaire les demandes relatives aux besoins de l'école.
42. Je participe à divers organismes de la commission scolaire.
43. J'applique les décisions de tous ordres (nouvelles politiques, projets, etc.) de la commission scolaire dans l'école.
46. J'explique au personnel de l'école les décisions et les politiques qui viennent de la commission scolaire.
48. J'explique au personnel les normes qui régissent le fonctionnement de l'école ou de la commission scolaire.
51. Je suis le représentant de l'école auprès de la commission scolaire.

52. Je suis le représentant de la commission scolaire auprès de l'école.
81. J'implante dans l'école les changements décidés par la commission scolaire.

SECTION II:

[...]

SECTION III:

Pas du tout d'accord	un peu d'accord	moyennement d'accord	pas mal d'accord	parfaitement d'accord
1	2	3	4	5

17. J'agis comme unique intermédiaire entre l'école et la commission scolaire pour les questions d'ordre pédagogique.
18. J'agis comme unique intermédiaire entre l'école et la commission scolaire pour les questions d'ordre administratif.

Annexe II

*Corrélations (r de Pearson) les plus fortes entre les variables**

(où $p = 0,001$, sauf indication contraire)

1. *Directions du primaire*

	Q. 52
Q. 51	0,43

2. *Directeurs du secondaire*

	Q. 39
Q. 52	0,42

3. *Directeurs adjoints du primaire*

	Q. 25	Q. 38	Q. 39	Q. 40	Q. 41
Q. 51	0,41	0,55		0,57	0,56
	($p = 0,012$)				
Q. 52		0,46	0,46		
		($p = 0,004$)	($p = 0,005$)		

	Q. 42	Q. 43	Q. 46	Q. 48	Q. 51
Q. 51	0,54		0,64	0,60	
Q. 52		0,58	0,77		0,78

	Q. 52	Q. 81	Q. 18
Q. 51	0,78	0,60	0,45
			($p = 0,006$)
Q. 52		0,63	

4. *Directeurs adjoints du secondaire*

	Q. 40	Q. 41	Q. 42	Q. 52
Q. 51	0,50	0,47	0,47	0,53

* Chaque variable est désignée par le numéro de la question à laquelle elle réfère