

La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants

Clermont Barnabé

Volume 19, numéro 2, 1993

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031618ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031618ar>

[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

Barnabé, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(2), 345-355.
<https://doi.org/10.7202/031618ar>

Résumé de l'article

Cet article porte sur la contribution apportée à l'efficacité des écoles par la qualité de la vie au travail des enseignants. Il est proposé que l'efficacité des écoles passe par l'efficacité des enseignants et que cette dernière repose sur une bonne qualité de leur vie au travail. Après avoir établi un lien entre la qualité de la vie au travail, l'efficacité des écoles et les conditions de travail des enseignants, l'auteur propose des pistes pour améliorer la qualité de la vie au travail des enseignants et, par voie de conséquence, leur efficacité.

La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants

Clermont Barnabé
Professeur
Université McGill

Résumé — Cet article porte sur la contribution apportée à l'efficacité des écoles par la qualité de la vie au travail des enseignants. Il est proposé que l'efficacité des écoles passe par l'efficacité des enseignants et que cette dernière repose sur une bonne qualité de leur vie au travail. Après avoir établi un lien entre la qualité de la vie au travail, l'efficacité des écoles et les conditions de travail des enseignants, l'auteur propose des pistes pour améliorer la qualité de la vie au travail des enseignants et, par voie de conséquence, leur efficacité.

Les théoriciens des organisations sont normalement préoccupés par l'efficacité et par l'efficience d'une organisation. La première renvoie à l'atteinte des objectifs de l'organisation tandis que la seconde signifie l'utilisation adéquate des ressources disponibles en vue d'atteindre les objectifs fixés. La qualité de la vie au travail s'intéresse à ces deux volets de l'efficacité organisationnelle. Toutefois, comme l'efficacité semble être plus à la mode en éducation que l'efficience, et que mon propos porte sur l'efficacité des enseignants, c'est sous l'angle de l'efficacité des écoles que l'efficacité organisationnelle sera traitée.

L'idée de l'efficacité des écoles remonte à la parution du Rapport Coleman (Coleman, Campbell, Hobson, McFarland, Mood, Weinfeld et York, 1966). Cette étude représentait alors la plus vaste recherche qui fut jamais entreprise aux États-Unis dans le domaine. La plus importante conclusion de Coleman était que les antécédents familiaux des élèves expliquaient davantage les résultats obtenus par les élèves aux tests de rendement scolaire. C'est en réaction aux conclusions de Coleman que des chercheurs rapportèrent, au milieu des années 1970, les résultats des premières études sur l'efficacité des écoles (Brookover et Lezotte, 1977; Edmonds, 1979; Goodlad, 1984; Rutter, Maughan, Mortimore et Ouston, 1979). Ainsi naquit le mouvement de l'efficacité des écoles.

Peu après la parution du Rapport Coleman, le monde des affaires américain prenait lui aussi connaissance d'un important rapport publié en 1970, *Work in America*. Le secrétariat américain de la santé, de l'éducation et du bien-être avait formé un groupe spécial de travail qui avait pour mandat d'examiner les problèmes de santé, d'éducation et de bien-être dans une perspective du monde

du travail. Le rapport concluait que si rien n'était fait à court terme pour améliorer en même temps l'efficacité des entreprises et la qualité de la vie au travail des employés, il s'ensuivrait à plus ou moins long terme des coûts sociaux graves. Ce fut le début du mouvement de la qualité de la vie au travail.

En quoi la qualité de la vie au travail peut-elle contribuer à l'efficacité des écoles? Voilà la question à laquelle cet article tentera d'apporter une réponse qui, espérons-le, saura satisfaire les personnes qui adhèrent au premier mouvement, celui de l'efficacité des écoles. Cette réponse pourrait déjà s'énoncer comme suit: l'efficacité des écoles passe par l'efficacité des enseignants, et cette dernière repose sur une bonne qualité de leur vie au travail. Pour en arriver à faire cette démonstration, il faut en premier lieu savoir de quoi on parle, donc définir ce qu'est la qualité de la vie au travail et établir en quoi elle est liée à l'efficacité des écoles. Il faut ensuite relever les caractéristiques ou les facteurs scolaires qui rendent les enseignants inefficaces afin, finalement, de proposer des changements qui soient susceptibles de les rendre plus efficaces et, par voie de conséquence, de contribuer à rendre nos écoles plus efficaces.

Qu'est-ce que la qualité de la vie au travail (QVT)?

Certains prétendent que la qualité de la vie au travail (QVT) n'est ni un concept, ni un moyen, ni une fin, mais qu'en fait elle comprend tout cela et qu'elle défie toute définition précise (Johnston, Alexander, Robin, 1978, p. 1). Il semble même à certains moments qu'il soit plus facile et plus clair de la définir par ce qu'elle n'est pas (Mills, 1978). Au point de départ, la première Conférence internationale sur la QVT tenue à Arden House en 1972 dans l'État de New York proposait que l'objectif de la QVT ne consistait pas seulement à améliorer le fonctionnement du travail, mais aussi à produire une meilleure société (Cherns et Davis, 1975, p. 57). Puis, finalement, on finit par proposer que la QVT devait fournir à tous des possibilités bien structurées de s'engager activement dans un nouveau processus interpersonnel de règlement des problèmes en vue d'une meilleure qualité de vie au travail et d'une organisation du travail plus efficace, dans le meilleur intérêt des employés et des employeurs (Mills, 1978, p. 2).

La qualité de la vie au travail repose sur la philosophie humaniste de l'administration qui prit naissance au cours du mouvement des relations humaines (Mayo, 1933) et qui a continué à être en vogue avec les sciences du comportement (McGregor, 1960). Cette philosophie avançait une série de croyances concernant la valeur de l'être humain et la place de l'employé dans l'entreprise. Le gestionnaire qui adhère à la philosophie humaniste tente moins de contrôler et de manipuler l'employé que de lui assurer un environnement de travail qui soit susceptible de satisfaire ses besoins supérieurs. Bergeron (1982) a bien résumé ce qu'est la QVT lorsqu'il affirme:

elle considère le travail comme un facteur essentiel à l'épanouissement de la personne humaine, elle-même considérée comme l'élément fondamental

d'une organisation. Elle vise à modifier un ou plusieurs aspects du milieu de travail par l'introduction de méthodes participatives afin de créer une situation nouvelle plus favorable à la satisfaction des employés (Bergeron, 1982, p. 56).

La qualité de la vie au travail préconise l'approche dite sociotechnique. Il s'agit, selon cette approche, de maximiser l'efficacité des opérations grâce à l'optimisation conjointe des aspects sociaux et techniques d'une organisation (Davis, 1984). L'aspect social comprend, par exemple, les emplois, les rôles et leurs relations, les systèmes de communication et d'autorité, les systèmes d'évaluation, de récompenses et de carrière, les mécanismes d'adaptation et d'intégration des individus à l'organisation, les mécanismes de survie de l'organisation par le recrutement, la sélection et la formation, etc. Quant aux aspects techniques, ils contiennent notamment les processus, les équipements, les méthodes, les programmes, les ordinateurs, bref, tout ce qui sert à transformer les intrants en extrants. La qualité de la vie au travail tient pour acquis qu'il existe une forte interaction entre ces deux aspects et elle requiert un examen constant de leur ajustement.

La qualité de la vie au travail propose des façons de structurer les emplois et d'organiser le travail dans le but d'améliorer la viabilité d'une organisation tout en faisant du travail une expérience plus satisfaisante pour l'employé. Pour ce faire, les activités de la qualité de la vie au travail essaient habituellement de restructurer simultanément plusieurs aspects d'une organisation plutôt qu'un seul à la fois. L'objectif de ces changements multidimensionnels consiste à démocratiser les lieux de travail, à accorder à l'employé plus de contrôle sur son environnement et à encourager une concertation plus grande entre les employés et l'administration dans la solution des problèmes rencontrés au travail (Goodman, 1979).

Similitudes entre la QVT et l'efficacité des écoles

De même que la qualité de la vie au travail est née de problèmes vécus dans les milieux de travail, le mouvement de l'efficacité des écoles vient de problèmes rencontrés dans les écoles américaines. Vers le milieu des années 1970, on constatait aux États-Unis un déclin important du rendement scolaire des élèves, des plaintes plus fréquentes de la part des parents selon lesquelles les élèves ignoraient les matières de base et une conviction de plus en plus répandue que l'école ne réussissait plus à accomplir sa mission traditionnelle. Ces problèmes scolaires atteignaient, au début des années 1980, des proportions alarmantes. La parution de certains documents est venue accentuer cette crise scolaire. Ce fut le cas, en particulier, du rapport de la Commission nationale sur l'excellence en éducation (1983) et des études de Boyer (1983), de Goodlad (1984) et de Sizer (1984).

Cette crise des écoles américaines a suscité une kyrielle de recherches et d'expériences qui furent regroupées sous le paradigme de l'efficacité des écoles.

Les principales recherches connues sont celles de Brookover et Lezotte (1977), de Edmonds (1979) et de Rutter (1979). Toutefois, selon Rowan, Bossert et Dwyer (1983), les recherches sur l'efficacité des écoles présentent des insuffisances conceptuelles et méthodologiques qui mettent en doute leur utilité à la fois comme modèle pour de futures recherches et comme guide pour améliorer l'efficacité des écoles.

Il n'en demeure pas moins que le mouvement de l'efficacité des écoles possède certaines ressemblances avec la qualité de la vie au travail. Pratzner (1984) affirme, par exemple, que les deux mouvements reposent sur une confiance durable dans la valeur et le bien-être de l'individu. Il souligne également que les deux mouvements mettent en relief l'importance du système social de l'organisation comme objet de changement. Enfin, il ajoute que les deux mouvements insistent sur l'engagement collectif et la participation de tous en vue d'améliorer l'individu et l'organisation, sur le contrôle individuel et sur l'importance d'une atmosphère de succès et d'attentes élevées.

Des similitudes et des parallèles peuvent être identifiés entre les définitions et les indices de productivité des entreprises et de rendement scolaire. Les entreprises parlent d'efficacité, d'efficience et de qualité lorsqu'il s'agit d'atteindre la productivité, tandis que le monde scolaire utilise les mêmes concepts lorsqu'il s'agit d'améliorer le rendement scolaire. Lorsque l'on constate une baisse de productivité de la part des employés ou un manque de rendement scolaire de la part des élèves, on tente en général de l'attribuer à des comportements similaires. Le tableau 1 représente ce parallèle dont il est question.

Tableau 1

Parallèle entre les indices de productivité et des écoles efficaces*

Indices de productivité	Indices des écoles efficaces
Résultats	Résultats
Productivité (efficacité, efficience, qualité)	Rendement scolaire (efficacité, efficience, qualité)
Comportements négatifs	Comportements négatifs
Arrêt de travail	Discipline
Sabotage	Vandalisme
Absentéisme	Absentéisme
Roulement du personnel	Rétention

* Ce tableau est extrait de Pratzner (1984).

La sous-utilisation des ressources humaines dans les entreprises est un des problèmes sous-jacents de la qualité de la vie au travail. O'Toole (1975) a caractérisé cette situation comme «une armée de réserve de sous-utilisés», c'est-à-dire, une certaine masse d'employés qui travaillent sous le seuil de leurs pleines capacités. Le mouvement de l'efficacité des écoles, pour sa part, vise à solutionner la sous-utilisation des élèves et des enseignants en fonction des processus d'apprentissage. D'ailleurs, parmi les cinq caractéristiques majeures d'une école efficace, l'on retrouve des attentes élevées quant à la performance des élèves, des évaluations régulières de l'apprentissage et le *leadership* pédagogique du directeur d'école (Ethier, 1989).

La condition enseignante

Cuban (1983) a déjà signalé qu'aucune des descriptions écrites et détaillées des écoles efficaces n'a pu faire émerger un plan quelconque qui décrirait ce qu'un directeur général, un directeur d'école ou un enseignant devrait faire en vue d'améliorer le rendement scolaire. Le mouvement des écoles efficaces met beaucoup d'insistance sur le rendement scolaire des élèves et sur le style de gestion favorable de la part du directeur d'école. Mais lorsque l'on parle des enseignants, ce n'est que par implications. Pourtant, qui d'autres que les enseignants peuvent avoir un effet aussi direct sur l'apprentissage des élèves et sur leur rendement scolaire?

L'une des caractéristiques des écoles efficaces porte sur le climat favorable à l'apprentissage qui devrait exister dans une école efficace. Il faut alors se demander si les enseignants vivent une situation suffisamment intéressante et motivante au point de vouloir se joindre au mouvement des écoles efficaces. Il y a donc lieu de se demander dans quelle mesure le climat actuel dans lequel vivent nos enseignants favorise une plus grande efficacité de nos écoles.

Bien que le rapport sur la condition enseignante du Conseil supérieur de l'éducation date déjà de quelques années, il peut être utile de rappeler certaines des conditions faites aux enseignants dans l'exercice de leurs fonctions (Conseil supérieur de l'éducation, 1984). Il est ici tenu pour acquis que ces conditions existent encore aujourd'hui. D'une part, les enseignants se plaignaient alors de l'image négative que leur profession projetait dans la société et du fait qu'ils ne se sentaient pas suffisamment considérés comme professionnels dans leur milieu de travail. D'autre part, ils croyaient avoir perdu une large part de leur autonomie à cause de tout ce qui venait des instances de décision centralisées.

En effet, les enseignants exercent leurs fonctions dans un système scolaire où les normes, les procédures et les contrôles ne conviennent pas toujours à l'apprentissage des élèves. On demande trop aux enseignants d'objectiver et de standardiser leur enseignement (McNeil, 1986). Brassard (1989), dans un excellent texte, souligne que la même situation décrite aux États-Unis par McNeil existerait dans certains milieux québécois. Brassard mentionne que «les pressions

exercées par la collectivité québécoise à l'endroit de son système scolaire [...] ont pour objet de favoriser la systématisation de l'enseignement». Il ajoute que le personnel éducatif des écoles exerce alors de plus en plus un rôle d'exécutant.

Brassard (1989) soulève le voile sur ce qu'il appelle «la taylorisation progressive de l'enseignement». Wirth (1983) avait déjà mentionné avec ironie que les écoles américaines se tournaient vers des versions raffinées de l'efficacité taylorienne alors que l'industrie avait déjà déclaré le taylorisme dysfonctionnel. Au Québec, le minutage rigoureux de l'enseignement rappelle le minutage de Taylor vis-à-vis du transport d'acier de son employé cobaye Schmidt. Antérieurement, Herbst (1974), dans un chapitre sur les organisations scolaires, avait avancé que les écoles étaient structurées selon le simple modèle de production à la Taylor.

En 1984, les enseignants déclaraient au Conseil supérieur de l'éducation qu'une atmosphère de défaitisme et d'insatisfaction régnait dans de nombreuses écoles. Il semblait alors que ce manque d'enthousiasme et une tendance chez certains à ne faire que le strict minimum découlaient en particulier des séquelles de la ronde de négociations de 1982-1983. Il s'agit de parler à certains enseignants de nos jours pour constater qu'ils ont encore sur le cœur les coupures salariales subies lors de ces négociations. Il faudrait également tenir compte des tensions créées par la manière de gérer l'application du décret.

L'on pourrait continuer ainsi longtemps... En effet, rien n'a encore été mentionné à l'égard de l'essoufflement et de la fatigue dont se plaignent les enseignants devant la lourdeur de la tâche générale à réaliser, le stress et l'épuisement dont semblent souffrir de plus en plus d'enseignants, le manque de soutien des parents, etc. Si les descriptions de la condition enseignante qui précèdent sont relativement proches de la situation qui prévaut dans nos écoles, on ne doit pas s'attendre à ce que les enseignants manifestent un grand enthousiasme à déployer des efforts supplémentaires en vue d'une plus grande efficacité des écoles. Si l'on veut que les enseignants retrouvent un minimum d'enthousiasme, il nous faut d'abord les libérer du joug administratif et antiprofessionnel dont ils sont victimes.

Une qualité de vie au travail pour des enseignants efficaces

Selon Glasser (1990b), un enseignant efficace est celui qui est capable de convaincre non pas la moitié ou les trois quarts, mais tous ses élèves d'accomplir un travail scolaire de qualité. Pour ce faire, il applique l'analogie industrielle des travailleurs et des gestionnaires à l'éducation, à savoir que les élèves sont les travailleurs dans les écoles tandis que les enseignants sont leurs gestionnaires de premier niveau. Glasser conclut alors que la productivité d'une école dépend de ceux qui gèrent les élèves, c'est-à-dire les enseignants. Seyfarth et Bost (1986), pour leur part, prétendent que les efforts pour améliorer la qualité des enseignants et, par conséquent, l'efficacité des écoles, doivent prendre en considération la qualité de la vie au travail des enseignants.

Il semble donc que l'efficacité des écoles doive passer par l'efficacité des enseignants, et que cette dernière soit dépendante de la qualité de leur vie au travail. Depuis que l'on parle de la qualité de la vie au travail, plusieurs projets ont vu le jour en milieu industriel. La plupart d'entre eux se sont concrétisés sous forme de cercles de qualité, de groupes semi-autonomes, de nouveaux styles de gestion, en particulier celui de la gestion participative, ou d'une gestion prenant la forme d'une décentralisation plus ou moins poussée. D'une façon générale, la plupart de ces projets ont donné les résultats attendus: une plus grande satisfaction de la part des employés, une réduction des taux d'absentéisme et de roulement et une augmentation de la productivité.

Dans la même ligne de pensée, il est de plus en plus question en milieu industriel comme en milieu scolaire de vouloir donner de plus en plus de pouvoirs aux employés ou aux enseignants (Gandz, 1990; Maeroff, 1988). Dans le cas des enseignants, on désire réellement leur offrir une possibilité d'avoir un mot à dire dans les décisions qui sont prises sur les conditions dans lesquelles ils ont à exercer leur enseignement. On croit que les enseignants, étant le plus près du travail à accomplir, sont également ceux qui savent le mieux quelles sont les améliorations à apporter. Caldwell, Smilanich et Spinks (1988) ont récemment retracé et analysé les tendances récentes vers la décentralisation de la gestion des écoles dans plusieurs pays.

Si nous avons emprunté aux Américains l'idée de la recherche de l'excellence et de l'efficacité des écoles, peut-être pourrions-nous, sinon emprunter des aspects, du moins nous inspirer des réformes actuellement en cours dans les commissions scolaires américaines. À la suite du rapport de la Commission nationale sur l'excellence en éducation (1983), une première vague de réformes en éducation eut lieu de 1983 à 1985. Ce fut une vague de centralisation, donc de prescriptions et de contrôles, au niveau de l'État. Les réformes entreprises au cours de cette période furent tellement critiquées que, dès 1986, une seconde vague de réformes prenait place (Murphy, 1990). Le fondement philosophique majeur de cette seconde vague repose sur la croyance que l'amélioration de l'éducation dépend grandement des pouvoirs que les enseignants détiennent afin d'être capables de travailler plus efficacement avec les élèves (Holmes Group, 1986). En 1989, une troisième vague de réformes s'annonçait, mais ses caractéristiques ne sont pas encore bien définies.

Au Québec, malgré toutes nos tentatives de réformes, il semble que nous en soyons toujours à un modèle traditionnel correspondant étroitement à la première vague des réformes américaines. Dans une bonne mesure, la récente Loi 107 est venue renforcer la tradition. Si l'on veut atteindre un certain niveau d'efficacité de nos écoles, il faudra bientôt penser à une nouvelle restructuration scolaire en y incluant la restructuration de l'emploi d'enseignant, car nous sommes déjà en retard. Nous devons en fait revenir à l'esprit du défunt projet de loi 40 de 1983 qui, à bien des égards, représentait un meilleur projet de la qualité de la vie au travail pour les enseignants que la Loi 107 de 1988.

J'ai la conviction que nos écoles seront d'autant plus efficaces qu'elles seront responsables et semi-autonomes, plutôt que complètement autonomes; en leur sein, on retrouverait cependant des groupes de travail autonomes. Cette conviction repose en partie sur les résultats rapportés par Goodlad (1984). Les résultats marquants accomplis par les écoles n'étaient dus d'aucune façon à des interventions extérieures, mais plutôt à ce que ces écoles jouissaient d'une grande autonomie, qu'elles possédaient un sens de la mission à accomplir, une unité d'action et une identité qui animaient chaque aspect de leur fonctionnement.

Il faut chasser de notre esprit que la place des enseignants est au dernier échelon de nos hiérarchies scolaires et que, par conséquent, ils doivent être dirigés et contrôlés, tout comme les élèves. Bien au contraire, l'enseignant joue un rôle important et irremplaçable auprès des élèves, rôle qui peut avoir un effet sur l'efficacité des écoles. Il faut assurément en arriver à un compromis entre un modèle de restructuration scolaire de nature professionnelle et un modèle bureaucratique (Boyd, 1990). Je propose qu'un futur modèle de restructuration scolaire soit plus professionnel que bureaucratique. En passant, il est curieux que l'on ait dans nos commissions scolaires des professionnels non enseignants alors que l'on a encore de la difficulté à considérer et surtout à traiter les enseignants comme des professionnels de l'éducation.

Inspirées par le mouvement de la qualité de la vie au travail en milieu industriel, mes préoccupations ont porté depuis quelques années sur l'application possible à l'éducation de ses meilleures propositions. Plus particulièrement, je me suis intéressé à la restructuration de l'emploi d'enseignant telle qu'elle a déjà été suggérée (Barnabé, 1985). Toutefois, avant d'entreprendre la restructuration d'un emploi ou la réorganisation du travail de cet emploi, il faut suivre une démarche d'analyse et de diagnostic (Paquin, 1986). En effet, selon ce dernier, une des premières démarches consiste à procéder à un diagnostic de l'emploi.

C'est ce que j'ai fait au cours de l'année 1988-1989. Des données sur les caractéristiques de l'emploi d'enseignant furent recueillies dans quatre commissions scolaires auprès de 246 enseignants qui ont bien voulu répondre volontairement au questionnaire. D'une façon générale, les enseignants sont davantage motivés par le contenu du travail que par son contexte (Barnabé, 1989). Leur satisfaction générale n'est pas très élevée et il en est de même pour divers aspects du contexte du travail. Lorsque les données sont analysées pour chacune des douze écoles, le besoin d'une restructuration de l'emploi d'enseignant devient plus évident (Barnabé, 1991).

Conclusion

J'ai tenté de montrer que l'efficacité des écoles doit passer par la qualité de la vie au travail et j'espère ainsi pouvoir contribuer modestement à une définition plus large de l'efficacité des écoles. La conviction que la qualité de la vie au

travail peut contribuer à l'efficacité des écoles me conduit, en guise de conclusion, à prolonger mon argumentation en faveur d'une meilleure qualité de la vie au travail des enseignants.

Turcotte (1988) propose d'asseoir la productivité des entreprises sur la motivation du personnel. Il adviendrait également que, dans le milieu scolaire, l'efficacité des écoles repose aussi sur la motivation du personnel. Il est donc essentiel que nos écoles soient davantage préoccupées par les conditions de travail de leur personnel, de leurs enseignants en particulier. Cela requiert que l'on se préoccupe également de leur qualité de la vie au travail. En effet, l'efficacité des écoles et celle des enseignants sont fonction de la motivation de ces derniers, et la qualité de la vie au travail représente une façon privilégiée de stimuler la motivation du personnel.

Dans le milieu industriel, on parle déjà beaucoup moins d'efficacité, d'efficience, d'excellence ou même de productivité. Ce milieu est de plus en plus à l'heure de la qualité totale (QT). Selon Carlzon (1986), deux philosophies d'entreprise s'opposent: l'orientation-production et l'orientation-marché. L'orientation-production repose sur l'investissement dans l'appareil de production tandis que l'orientation-marché est centrée sur le marché, sur les clients. C'est exactement ce que propose la toute dernière vague de réformes en éducation aux États-Unis. Pour obtenir une plus grande productivité, il faut optimiser l'appareil de production en fonction des besoins du marché. On a donc tendance en milieu industriel à mettre l'accent sur l'amélioration du service et de la qualité.

Dans le milieu scolaire, Glasser (1990a, 1990b) semble être celui qui a le plus moussé, aux États-Unis, l'idée d'une école de service et de qualité. Engagé depuis plus de 30 ans dans l'amélioration des écoles, Glasser (1984, 1986) a tenté d'appliquer sa théorie du contrôle à la gestion des écoles et de la classe. Il affirme en particulier que la diminution continue du rendement des élèves est due au fait que le système traditionnel de gestion des élèves par les enseignants communique aux élèves un message clair, à savoir que le travail de peu de qualité est acceptable. La commission scolaire du Lakeshore a depuis plus d'un an mis en place les propositions avancées par Glasser.

L'efficacité des écoles, la qualité de la vie au travail, la recherche de l'excellence et la qualité totale ont plusieurs points en commun. Quels que soient les termes utilisés, on retrouve presque toujours les mêmes propositions. Il faut reconnaître l'école comme l'unité principale du système scolaire, traiter les enseignants comme des professionnels de l'éducation, leur accorder plus de participation à la prise de décision, créer un environnement plus favorable à l'apprentissage et plus satisfaisant pour les enseignants. Pour ma part, j'ai opté pour la qualité de la vie au travail parce que je la trouve plus englobante, moins réductionniste que les autres approches. Je demeure convaincu que l'amélioration de la qualité de la vie au travail des enseignants pourrait conduire à l'atteinte de l'efficacité organisationnelle.

Abstract — This article examines how teachers' quality of life at school has contributed to the efficiency of schools. The author proposes that schools' efficiency is attained through teachers' efficiency which is the result of a good quality of life at school. Based on the relation between quality of school life, efficiency of schools and working conditions, the author then proposes various avenues for improving the quality of teachers' school life and, as a result, their efficiency.

Resumen — Se estudia la eficiencia de las escuelas según la contribución a la calidad de vida en el trabajo de los profesores. Se propone que esta eficiencia pasa por la eficiencia de los profesores y que esta última se basa en una buena calidad de su vida en el trabajo. Luego de establecer una relación entre la calidad de vida en el trabajo, la eficiencia de las escuelas y las condiciones de trabajo reservadas a los profesores, el autor propone pistas para mejorar la calidad de vida en el trabajo de los profesores y, por ende, su eficiencia.

Zusammenfassung — Dieser Artikel behandelt den Beitrag, den die Lebensqualität am Arbeitsplatz der Lehrkräfte zum Lehrerfolg der Schulen leistet. Man vertritt die Ansicht, dass der Erfolg der Schule vom Erfolg der Lehrkräfte abhängt, und dass dieser auf einer guten Lebensqualität derselben beruht. Der Autor stellt eine Verbindung her zwischen der Lebensqualität im Arbeitsmilieu, dem Lehrerfolg der Schulen und den Arbeitsbedingungen, die sich den Lehrkräften bieten; dann schlägt er Wege vor zur Verbesserung der Lebensqualität im Arbeitsmilieu der Lehrkräfte und damit zur Verbesserung ihres Lehrerfolgs.

RÉFÉRENCES

- Barnabé, C. et Burns, M. (1991). *The power of the Job Diagnostic Survey Instrument to discriminate across schools*. Communication présentée à la réunion annuelle de la Société canadienne pour l'étude de l'administration scolaire, Kingston, Ontario, juin.
- Barnabé, C. (1985). Les enseignants et les nouveaux défis de leur fonction. *Revue des sciences de l'éducation*, XI(2), 233-245.
- Barnabé, C. (1989). La réaction des enseignants aux attributs de leur tâche: une approche à leur motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(1), 113-129.
- Bergeron, J.-L. (1982). La qualité de la vie au travail: de quoi parle-t-on exactement? *Revue Commerce*, 84(1), 55-56.
- Boyd, W. L. (1990). Balancing control and autonomy in school reform: The politics of perestroika. In J. Murphy (dir.), *The educational reform movement of the 1980s* (p. 85-96). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Boyer, E. (1983). *High school: A report on secondary education in America*. New York: Harper et Row.
- Brassard, A. (1989). *L'utilisation des technologies du traitement de l'information à des fins de gestion et la progression «en arrière» de la gestion scolaire*. Communication présentée au 2^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke.
- Brookover, W. B., et Lezotte, L. W. (1977). *Changes in school characteristics coincide with changes in student achievement*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Caldwell, B., Smilanich, R. et Spinks, J. (1988). The self-managing school. *The Canadian Administrator*, 27(8), 1-8.
- Carlzon, J. (1986). *Renversons la pyramide*. Paris: InterÉditions.
- Cherns, A. B. et Davis, L. E. (1975). Assessment of the state of the art. In A. B. Cherns et L. E. Davis (dir.), *Quality of working life* (Vol. 1, p. 12-54). New York: Free Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McFarland, J., Mood, A., Weinfeld, F. et York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Commission nationale sur l'excellence en éducation (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U. S. Government Printing office.
- Conseil supérieur de l'éducation (1984). *La condition enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Cuban, L. (1983). Effective schools: A friendly but cautionary note. *Pbi Delta Kappan*, 64, 695-696.
- Davis, L. E. (1984). Workers and technology: The necessary joint basis for organizational effectiveness. *National Productivity Review*, 3, 7-14.
- Edmonds, R. (1979). Some schools work and more can. *Educational Leadership*, 40(3), 4-11.
- Éthier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gandz, J. (1990). The employee empowerment era. *Business Quarterly*, 55(2), 74-79.
- Glasser, W. (1984). *Control Theory*. New York: Harper et Row.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper et Row.
- Glasser, W. (1990a). The quality school. *Pbi Delta Kappan*, 71, 425-435.
- Glasser, W. (1990b). *The quality school*. New York: Harper et Row.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Goodman, P. S. (1979). *Assessing organizational change: The Rushton quality of work experiment*. New York: John Wiley and Sons.
- Herbst, P. G. (1974). *Socio-technical design*. Londres: Tavistock Institute of Human Relations.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Johnston, C., Alexander, P. M., et Robin, J. (1978). *Quality of working life. The idea and its application*. Ottawa: Labour Canada.
- McGregor, D. (1960). *The human side of the enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McNeil, L. M. (1986). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. New York: Routledge.
- Maeroff, G. I. (1988). Teacher empowerment: A step toward professionalization. *NASSP Bulletin*, 72(511), 52-60.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Boston, MA: Harvard University.
- Mills, T. (1978). *Définition de la qualité de la vie au travail* (Publié en français en 1981). Ottawa: Travail Canada.
- Murphy, J. (dir.) (1990). *The educational reform movement of the 1980s*. Berkeley, CA: McCutchan Publ.
- O'Toole, J. (1975). The reserve army of the underemployed. *Change*, 7, 26-63.
- Paquin, M. (1986). *L'organisation du travail*. Montréal: Agence d'ARC.
- Pratzner, F. C. (1984). Quality of school life: Foundations for improvement. *Educational Researcher*, 13(3), 20-25.
- Rowan, B., Bossert, S. T. et Dwyer, D. C. (1983). Research on effective schools: A cautionary note. *Educational Researcher*, 12(4), 24-31.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. et Ouston, J. (1979). *Fifty thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Seyfarth, J. T. et Bost, W. A. (1986). Teacher turnover and the quality of worklife in schools: An empirical study. *Journal of Research and Development in Education*, 20(1), 1-6.
- Sizer, T. R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the american high school*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Turcotte, P. R. (1988). *La qualité de la vie au travail: une voie vers l'excellence*. Montréal: Agence d'ARC.
- Wirth, A. G. (1983). *Productive work - in industry and schools*. Lanham, NY: University Press of America.
- Work in America* (1970). Washington, DC: U. S. Office of Health, Education and Welfare.