

La réforme scolaire au Québec

Quelques éléments d'un bilan

Teachers' opinions were probed in the appraisal of the Quebec school reform of the '60's. Lessard and his team report their findings following a study of teachers from the elementary and secondary levels, from the private and public English and French sectors. The data indicates that teachers' opinions are approximately divided on the impacts of these reforms on the democratization of the school. Similar findings are reported on teachers' attitudes to the comprehensive school. However, sub-group analysis points to some significant differences between Anglophone and Francophone teachers with regard to some aspects of the pedagogical organization of secondary schools. On the question of the optimal school size, two-thirds of the secondary school respondents favour a number of students between 450 and 1000. Finally, the authors conclude, from the fact that only 45% of the teachers consider that the reform has improved the quality of education, that there is a need for careful consideration in the planning of new policies.

Au printemps 1978, un questionnaire était envoyé à un échantillon d'environ 4 000 enseignants des écoles primaires et secondaires des secteurs public et privé, francophone et anglophone du Québec. Trois sujets sur quatre ont accepté de répondre aux 424 items du questionnaire. Le cadre de référence de l'enquête, commanditée par le ministère de l'Éducation, comprenait les thèmes d'études suivants: 1) les caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles des enseignants; 2) leurs valeurs éducationnelles; 3) leur vécu professionnel: tâche et milieu de travail; 4) la formation et le perfectionnement; et 5) le futur anticipé et désiré¹.

Dans cet article, nous désirons attirer l'attention sur le point de vue des enseignants au sujet de quelques éléments importants d'un bilan à faire de la réforme scolaire des années soixante. Ces éléments sont *la démocratisation* de l'école, définie à la fois en termes de culture scolaire et aussi en termes d'accessibilité pour toutes les classes sociales, la *polyvalence*, c'est-à-dire l'idée d'un éventail de programmes d'enseignement diversifiés et d'un régime pédagogique

tel que l'élève puisse choisir ce qui correspond à ses intérêts et ses aptitudes, et *la taille* de l'école secondaire. Les agents modernisateurs des années soixante légitimaient ces éléments par la nécessité d'intégrer dans un même ensemble divers programmes de formation professionnelle et le programme de formation générale. On le conçoit aisément: ces trois éléments qui sont interreliés caractérisaient de façon nette et évidente la réforme scolaire des années soixante; ils appartiennent au même univers de référence et renvoient au même discours idéologique: en effet, l'instauration de la polyvalence au niveau secondaire a été présentée à la société québécoise comme le moyen par excellence d'assurer la démocratisation de l'école, à la fois culturellement et socialement; quant à la nécessité de grands complexes scolaires, son lien, du moins au niveau de la légitimation idéologique, avec la polyvalence et la démocratisation a été tellement utilisé dans notre milieu qu'il n'est guère nécessaire d'en ajouter à ce sujet dans le cadre de cet article.

Voyons donc comment les enseignants rejoints par notre enquête se situent dans l'ensemble face à ces trois dimensions de la réforme et explorons les principales sources de variation d'opinion au sein du personnel enseignant.

La démocratisation de l'école

Le Tableau 1 contient les six items que nous avons retenus pour l'étude de ce thème² ainsi que le pourcentage des sujets qui, à divers degrés, sont d'accord avec le contenu de ces items. Le portrait d'ensemble qui se dégage est intéressant à plus d'un égard: en effet, sept enseignants sur dix sont d'avis que le classement des élèves par voies, au lieu de corriger une situation temporairement problématique, risque au contraire d'accentuer les différences et les écarts entre les élèves (item 910); bon nombre d'enseignants sont donc conscients des effets inégalitaires des voies ou du groupement des élèves; l'on peut donc supposer que plusieurs d'entre eux ne s'opposeraient pas à la disparition et à l'élimination des voies. Par ailleurs, 59% des enseignants se déclarent d'accord avec l'idée que l'école actuelle véhicule les valeurs de la classe dominante (item 710) et 51% estiment que l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires (item 934). Concernant ce dernier item, qui affirme clairement la fonction reproductrice du système scolaire, le personnel enseignant rejoint par l'enquête s'avère à peu près également divisé en deux blocs, le bloc des enseignants qui reconnaissent la contribution de l'école au maintien des inégalités sociales (51%) et le bloc de ceux qui ne perçoivent pas clairement ce visage de l'école actuelle (49%). Cette division en deux blocs est également observable dans la répartition des réponses à l'item 914: en effet, si 49% des sujets considèrent que le modèle de recrutement social du secteur professionnel au secondaire aboutit à une représentation égale de toutes les couches sociales, 51% pensent le contraire.³

Cependant, la tendance bascule dans la direction d'une évaluation positive de la réforme et de l'école actuelle lorsque nous demandons aux enseignants d'indiquer s'ils croient que l'école accentue les différences entre les garçons et les

filles, à partir de ce qui existe déjà dans la société: les deux tiers (67%) ne croient pas que l'école soit "sexiste" (item 743).⁴ Dans la même veine, 71% n'estiment pas que, malgré la réforme scolaire, l'enfant d'un ouvrier n'a pas de très bonnes chances de devenir un professionnel (item 739). En d'autres termes, ils croient que la réforme a eu des effets égalitaires.⁵

Ces trois items présentés traitent de la démocratisation de l'école en termes d'accessibilité suivant les classes sociales et le sexe. Si l'on calcule la moyenne d'accord pour les trois items, l'on obtient 63%, ce qui semble signifier que la plupart des enseignants interrogés estiment que l'école est démocratique et de par son modèle de recrutement social et le traitement pédagogique et institutionnel des diverses clientèles, ici saisies dans leurs caractéristiques fondamentales (sexe, classe sociale).

Tableau 1

No de l'item	Contenu de l'item	% des sujets d'accord
910	Le fait de constituer des classes d'élèves rapides, réguliers et lents risque d'accentuer les différences entre les enfants.	70%
710	L'école véhicule les valeurs de la classe dominante qui servent de justification à notre société.	59%
934	En définitive, l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires.	51%
914	Toute proportion gardée, le secteur professionnel au secondaire recrute autant d'enfants de professionnels et d'industriels que d'enfants d'ouvriers et de journaliers.	49%
743	L'école accentue les différences entre les garçons et les filles, à partir de ce qui existe déjà dans la société.	33%
739	Malgré la réforme scolaire, l'enfant d'un ouvrier n'a pas de très bonnes chances de devenir un professionnel.	29%

Pour l'ensemble des six items retenus, le personnel enseignant semble assez divisé et partagé dans son évaluation de l'école et de la réforme en fonction de l'idéal de la démocratisation. En effet, il se divise en deux groupes à peu près de taille égale (52% évaluation positive et 48%, évaluation négative).

En somme, si une majorité du corps enseignant est consciente du rôle de l'école dans la transmission des valeurs de la classe dominante, et donc de la contribution du processus de communication pédagogique et de transmission de contenu à ce phénomène de reproduction des valeurs, ce même corps enseignant est, soit divisé, soit majoritairement réfractaire à un jugement négatif et critique à l'endroit des structures et du processus scolaire, sauf pour le classement par voies. Il est possible que les effets inégalitaires des structures et des processus soient plus difficiles à percevoir lorsqu'on a quotidiennement les mains à la pâte.

Il est possible aussi que les réels progrès effectués depuis vingt ans (cf. Dandurand, Fournier, Héту, 1979) dans le domaine du recrutement social de l'école et de l'égalisation des chances aient été en quelque sorte "sur-évalués" par les enseignants qui auraient tendance à confondre scolarisation accrue et démocratisation de l'école.

De prime abord, de pareils résultats peuvent surprendre. En effet, depuis un bon moment dans notre milieu, il y a un débat sur toute cette question. La C.E.Q., s'inspirant du courant macro-sociologique critique (Bourdieu, Passeron, 1970; Beaudelot et Establet, 1971), a diffusé un diagnostic⁶ sévère et une analyse assez fouillée de l'échec d'une réforme scolaire trop exclusivement fondée sur une approche libérale conservatrice⁷ de l'égalité des chances. A Montréal, la C.E.C.M., en mettant sur pied l'Opération Renouveau pour venir en aide aux écoles de milieux "défavorisés" et pour y améliorer le rendement académique des élèves, reconnaissait implicitement, sinon explicitement, que les paramètres fondamentaux de la réforme des années soixante (gratuité scolaire, égalisation à travers tout le territoire québécois de la qualité et de la quantité des services éducatifs offerts à l'ensemble de la population, prolongement de la scolarité obligatoire pour tous, polyvalence et progrès continu) ne suffisaient pas pour corriger des inégalités dont la source était extérieure à l'école. Enfin, soulignons que le ministère de l'Éducation, dans le contexte de son énoncé de politique et plan d'action, *L'école québécoise*, préparé à la suite d'une vaste consultation sur le *Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire*, a également proposé quelques actions à entreprendre dans ce domaine.

Il y a donc, de part et d'autre, des documents, des prises de positions et même des plans d'actions qui indiquent, sans l'ombre d'un doute, que l'on est conscient de l'existence des filières scolaires et des inégalités qu'elles reproduisent. Alors, comment se fait-il que l'ensemble des enseignants, ceux-là même qui côtoient quotidiennement cette réalité des classes sociales à travers le comportement de leurs élèves, soient si peu portés à en reconnaître la signification d'ensemble? Nous avons constaté le même phénomène lorsque nous avons rapporté les résultats de l'enquête pour la pédagogie de conscientisation⁸: les enseignants hésitent à porter un jugement négatif global sur le système scolaire, jugement qui serait fondé sur les paramètres de la pédagogie de conscientisation.

Bien sûr, nous pouvons faire valoir l'explication suivante: le débat s'est développé et se poursuit au niveau des élites éducationnelles dans un langage qui rend mal compte du vécu quotidien des enseignants. Mais cela ne suffit pas: il faut aller plus loin, ainsi que nous le suggère Claude Duneton, ex-enseignant:

"Il faut dire que dans la vie scolaire de tous les jours ça n'est pas si facile, pour un instituteur ou un prof, de se rendre compte au jour le jour de ce qui cloche, au fil des exercices et des devoirs corrigés. Nous n'avons pas l'impression d'enseigner bourgeoisement. On se crève le corps au contraire, à essayer de rattraper un tel, une telle . . . (...) Les enseignants se donnent d'autant plus de mal que la grande majorité d'entre eux fait partie des exceptions, de ceux qui ont

profité de la chance, naguère, qui, justement, partis de rien, s'en sont tirés grâce à la rondeur bien huilée de leur tête. — Ça fausse un peu le jugement d'être une exception. On a tendance à croire que les autres, n'est-ce pas, peuvent en faire autant . . . Mais ce qui fausse encore plus le jugement, c'est que, si nous avons réussi à sauter les barrières, c'est précisément parce que nous avons assimilé en profondeur les règles du jeu. Ces règles-là conditionnent aujourd'hui notre pensée. On nous a fait jouer aux échecs, blague à part, et nous avons gagné. Alors nous continuons à faire jouer les autres en espérant que ça passera bien aussi pour eux." (1976: 31-32).

Ce que Duneton nous laisse entendre, c'est que, dans la mesure où l'enseignement a constitué, pour la majorité du personnel enseignant, un canal de mobilité sociale ascendante⁹ et donc dans la mesure où l'école a rempli adéquatement, du moins pour eux, sa fonction d'égalisation des chances, il est difficile pour cette majorité d'enseignants de reconnaître qu'elle ne le soit pas pour d'autres qu'eux.

Duneton insiste aussi sur le fait qu'il n'est pas facile, pour un enseignant, de véritablement prendre conscience de la contribution de l'école (et donc de l'enseignement dispensé par l'enseignant lui-même) au maintien des inégalités. Si les enseignants sont, en général, conscients du fait que tous les enfants n'arrivent pas égaux à l'école et que cela tient en grande partie aux conditions objectives de leur milieu d'origine, peu d'entre eux, par ailleurs, ont en quelque sorte démonté la mécanique et l'engrenage qui fait que l'école, au lieu d'améliorer la situation, traduit tout simplement les inégalités sociales en inégalités scolaires et donc, par le fait même, cache les premières derrière les secondes.¹⁰ Personne n'aime reconnaître que le travail que l'on fait et l'institution à laquelle on contribue le meilleur de soi-même, loin de réaliser ce pour quoi l'on veut que ça existe, réalise, en dernière analyse, le contraire.

Il est donc pénible pour les enseignants de reconnaître qu'ils y sont pour quelque chose dans ce maintien par l'école des inégalités sociales. Le début du texte de Duneton, renvoie à cette idée. De plus, il est bien possible que certains enseignants se sentent directement visés lorsque l'on fait le procès de l'école et qu'un mécanisme de défense, qui consiste à nier une partie de la réalité, se développe chez eux afin de protéger leur image professionnelle. Bien sûr, le problème des inégalités dépasse largement les enseignants, et même l'institution scolaire: ce que nous prétendons, c'est que bon nombre d'enseignants ne sont pas conscients du problème pris dans sa globalité et tel qu'il doit être situé dans l'ensemble du contexte sociétal. Dans ce sens, ils ne peuvent pas être adeptes d'une pédagogie de conscientisation, car celle-ci présuppose une lecture critique globalisante de l'école et de la société. Les résultats rapportés dans cette section indiquent que les enseignants sont relativement loin de cette lecture critique globale, du moins si nous nous fions aux six items du Tableau 1.

Nous avons, dans cette section, tenté de cerner le point de vue des enseignants à l'égard d'un élément important de la réforme scolaire des années

soixante: la démocratisation de l'école, tant au plan de la culture scolaire que de celui du recrutement social. Nous n'avons présenté que les résultats d'ensemble, les analyses de sous-groupes ne nous ayant révélé que très peu de liens sensibles et aucun lien substantiel; nous ne sommes pas en mesure d'expliquer la variation des points de vue exprimés. Abordons maintenant l'étude de l'opinion des enseignants face à la polyvalence.

La polyvalence à l'école secondaire

L'un des éléments majeurs de la réforme scolaire des années soixante a été sans contredit la mise en place d'un véritable réseau d'écoles secondaires publiques. Avant la réforme, le Québec possédait un réseau de collèges classiques privés dispensant l'enseignement secondaire et collégial, et le taux de fréquentation scolaire au niveau secondaire était comparable à celui de la France, quoique nettement inférieur à celui de l'Ontario et des Etats-Unis; ce réseau, essentiellement privé, ne suffisait cependant pas à la demande croissante de scolarisation d'une population québécoise riche de la prospérité économique d'après-guerre. Il est donc apparu essentiel aux agents modernisateurs de la révolution tranquille de mettre sur pied un véritable réseau d'écoles secondaires publiques, tout en reconnaissant le droit à l'existence de l'école privée. La priorité était cependant nettement donnée aux premières.

Cette école secondaire publique, on l'a voulue différente des anciens collèges classiques. La différence a été le plus souvent exprimée par le concept de polyvalence, c'est-à-dire l'idée d'un éventail de programmes d'enseignement diversifiés et d'un régime pédagogique tel que l'élève puisse choisir ce qui correspond à ses intérêts et ses aptitudes. La polyvalence s'est réalisée par l'intégration dans une même école des programmes de formation professionnelle et des programmes de formation générale.

Nous avons voulu savoir ce que le personnel enseignant pensait de cette innovation et comment il en évaluait les avantages et les inconvénients¹¹. La distribution des réponses à la question posée est presque normale: 30% des sujets voient plus d'avantages que d'inconvénients dans l'école polyvalente et 21% y trouvent plus d'inconvénients; près de la moitié (48%) estiment que l'école secondaire polyvalente offre à l'élève autant d'avantages que d'inconvénients, en comparaison avec l'école secondaire non polyvalente. Il ne se dégage pas une majorité pour ou contre l'école secondaire polyvalente.

Il faut noter cependant que les enseignants du secondaire apprécient plus la polyvalence que leurs collègues du niveau primaire. En effet, 37% des enseignants du secondaire contre 22% du primaire estiment que l'école secondaire polyvalente offre à l'élève plus d'avantages que d'inconvénients; il n'y en a que 19% qui pensent le contraire au secondaire contre 25% au primaire. La relation entre le niveau où les sujets enseignent et l'évaluation des avantages et

inconvénients de la polyvalence n'est cependant pas substantielle, quoique sensible ($C = 0,16$)¹².

Nous avons également demandé aux enseignants d'indiquer dans quel genre d'école secondaire ils préféreraient exercer leurs fonctions. Les réponses indiquent que 31 % des sujets n'ont pas de préférence nette en cette matière ou ne savent pas quoi répondre; un peu plus du tiers (36%) optent pour une école secondaire qui comprendrait à la fois un programme général et un programme professionnel, 27% choisissent l'école secondaire offrant un programme général seulement, tandis que 7% préfèrent l'école secondaire exclusivement professionnelle. Bien que l'école secondaire polyvalente recueille le plus de votes (36%), l'on ne peut dire qu'il émerge une majorité substantielle d'enseignants préférant ce type d'école secondaire à tout autre.

Lorsqu'on redistribue la variable "genre d'école secondaire préféré comme lieu de travail," selon le genre d'école secondaire où les sujets enseignent déjà, confrontant ainsi la perception de la réalité au souhait, on obtient les résultats suivants:

1) 52% du personnel enseignant dans une école secondaire où l'on ne trouve que le programme d'études général préfère ce genre d'école non polyvalent. Lorsque les enseignants de ce genre d'école expriment une autre préférence, c'est l'école secondaire polyvalente qui récolte le plus d'adeptes (29%).

2) Nous observons, à quelques pourcentages près, le même phénomène chez les enseignants d'écoles secondaires où ne sont offerts que des cours de formation professionnelle: ou bien ils ne désirent pas quitter ce genre d'école (50%) ou bien ils choisissent l'école polyvalente (25%).

3) Les enseignants des écoles non polyvalentes ont aussi une troisième caractéristique en commun: ils se "fuient" en quelque sorte mutuellement; en effet, en dehors du contexte de l'école polyvalente, l'enseignant d'une école où seul le programme général est offert ne désire pas se retrouver dans une école secondaire offrant uniquement le programme professionnel. L'inverse est aussi vrai: à peine 6% des enseignants des écoles exclusivement professionnelles sont attirés par une école où le programme général est le seul offert. Il est probable que l'enseignant du secteur professionnel ne se voit pas enseigner des matières du programme général pour lesquelles il n'est pas formé. De même, il semble que certains enseignants du général préfèrent enseigner plutôt à des étudiants de ce secteur qu'à ceux du secteur professionnel.

4) Ceux qui enseignent dans les écoles polyvalentes se divisent également pour ce qui est de leur préférence: 43% désirent y demeurer et 43% préféreraient un autre type d'école, soit 31% qui aimeraient travailler dans une école offrant le programme général seulement et 12%, dans une école professionnelle. Un petit groupe (14%) n'a pas de préférence ou "ne sait pas".

Il y donc un lien substantiel ($C = 0,36$) entre la réalité perçue et l'idéal désiré concernant la monovalence ou la polyvalence des écoles secondaires du Québec, chez le personnel enseignant du niveau secondaire. Néanmoins, il faut souligner le résultat suivant: l'écart entre la réalité et l'idéal favorise les deux types non polyvalents d'école secondaire: en effet, si 64% du personnel enseignant au niveau secondaire et rejoint par notre enquête oeuvre dans une école polyvalente, il n'y en a que 38% qui souhaitent y demeurer; par ailleurs, il y a légèrement davantage d'enseignants qui choisissent l'une (37%) ou l'autre (10%) des écoles non polyvalentes qu'il y en a qui y travaillent (32% et 4%).

Abordons maintenant les analyses par sous-groupes. Alors que l'ensemble de la population enseignante rejointe par notre enquête est assez partagée en ce qui a trait à l'évaluation des avantages et inconvénients associés à la polyvalence de l'école secondaire, tout en étant légèrement plus positives que négatives, les analyses par sous-groupes ont permis d'identifier un peu plus nettement les enseignants qui adoptent un point de vue positif ou négatif sur cette question. C'est ainsi que nous savons que les enseignants du niveau secondaire évaluent légèrement plus favorablement la polyvalence que leurs collègues du niveau primaire ($C = 0,16$).

Nos analyses ont révélé l'existence de tendances allant dans un sens analogue. En effet, elles nous indiquent que, parmi les enseignants du niveau secondaire, ce sont ceux qui oeuvrent dans une école offrant les deux types de programmes qui considèrent le plus souvent que les inconvénients associés à la polyvalence égalent les avantages (45%) ou y sont inférieurs (40%). L'on n'y trouve que 16% des enseignants estimant que la polyvalence a engendré plus d'inconvénients que d'avantages pour les étudiants. Parmi la sous-population des enseignants du niveau secondaire travaillant dans des écoles non polyvalentes, entre le quart et le tiers des effectifs jugent négativement la polyvalence. Cette relation entre le genre d'école secondaire où l'enseignant travaille et l'évaluation des avantages et inconvénients de la polyvalence est à peine sensible ($C = 0,15$). Y a-t-il ici à l'oeuvre une certaine forme d'auto-sélection des enseignants (ceux favorables à la polyvalence travaillant dans des écoles secondaires polyvalentes et ceux qui y seraient défavorables cherchant à enseigner et finalement enseignant ailleurs) ou bien doit-on comprendre ces résultats comme témoignant d'un alignement des points de vue et des préférences sur le vécu et la réalité objective de l'enseignement? Il y a probablement à l'oeuvre les deux types de facteurs.

Par ailleurs, même si cette relation est minime ($C = 0,11$), il peut être intéressant de faire remarquer que les enseignants anglophones ont une opinion légèrement plus favorable à l'égard de la polyvalence que leurs collègues francophones. En effet, alors que 50% des enseignants francophones considèrent qu'il y a autant d'avantages que d'inconvénients associés à la polyvalence, 41% des professeurs anglophones estiment, quant à eux, que la polyvalence offre plus d'avantages que d'inconvénients aux élèves. Lorsque nous passons de l'évaluation de la polyvalence à la préférence exprimée en ce qui concerne les secteurs

d'enseignement, la différence entre les enseignants francophones et anglophones devient un peu plus nette. En effet, 54% des professeurs anglophones préfèrent une école secondaire qui offre les deux types de programmes, d'enseignement, contre 33% des professeurs francophones. Ceux-ci préfèrent deux fois plus souvent que leurs collègues anglophones (29% contre 14%) une école secondaire offrant seulement un programme général. A noter, cependant, que le lien est à peine sensible ($C = 0,16$).

Les différences relativisées entre enseignants francophones et anglophones doivent être relativisées puisqu'elles ne sont pas très grandes. Cependant, prises pour elles-mêmes, elles témoignent peut-être d'une plus grande réceptivité de la part des milieux éducatifs anglophones à cet élément fondamental de la réforme scolaire des années soixante, la polyvalence. Pour autant que celle-ci soit associée à une volonté politique de rapprocher l'école du monde du travail, ainsi qu'à une conception plus utilitaire de l'éducation, il se peut que la polyvalence appartienne un peu plus à l'univers culturel protestant et anglo-saxon¹³, alors qu'une école secondaire offrant exclusivement le programme général appartiendrait peut-être, pour certains, à la tradition gréco-latine qu'incarnaient encore il n'y a pas si longtemps, les collèges classiques. Il ne s'agit que d'hypothèses et d'interprétations de différences par ailleurs toutes relatives.

Il y aurait une explication non pas culturelle, mais structurelle à ces résultats. En effet, il se pourrait que les enseignants anglophones travaillent plus souvent que leurs collègues francophones dans des écoles secondaires polyvalentes. Vérification faite, l'on doit mettre de côté cette interprétation, puisqu'il n'y a pas de relation entre la langue d'usage et le type d'école secondaire où travaille le personnel enseignant.

Les professeurs anglophones préfèrent aussi plus souvent que leurs collègues francophones une école secondaire où il y aurait des élèves de tous les niveaux (37% contre 16%). Par ailleurs, les enseignants francophones aimeraient davantage des écoles secondaires dont la clientèle étudiante appartiendrait surtout à l'un ou l'autre cycle du niveau secondaire. En effet, les deux tiers des enseignants francophones optent pour cette organisation, 32% pour une école où il n'y aurait que des élèves de premier cycle du secondaire et 34% pour une école où il n'y aurait que des élèves du second cycle du secondaire. Cette relation entre la langue d'usage et le genre d'école secondaire préféré en ce qui concerne les cycles d'enseignement est sensible ($C = 0,19$).

Si les enseignants francophones et anglophones n'ont pas tout à fait les mêmes opinions en ce qui concerne la polyvalence, les hommes et les femmes divergent aussi sensiblement sur cette question. En effet, les hommes (40%) estiment plus souvent que les femmes (24%) que l'école secondaire polyvalente offre plus d'avantages que d'inconvénients aux élèves; les femmes (55%) sont plus portées que les hommes (37%) à évaluer qu'il y a autant d'avantages que d'inconvénients pour les élèves à fréquenter une école polyvalente. Cette relation est

légèrement sensible ($C = 0,19$). Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, elle devient faible ($C = 0,10$) pour le niveau primaire, tout en demeurant sensible au niveau secondaire ($C = 0,17$).

Le même type de relation est observable lorsque nous substituons à l'évaluation des avantages et inconvénients de la polyvalente, la préférence exprimée en ce qui concerne les secteurs d'enseignement. En effet, au niveau de la sous-population d'enseignants du niveau secondaire, les hommes préfèrent légèrement plus que les femmes une école secondaire offrant et le programme général et le programme professionnel, ou encore une école offrant seulement un programme professionnel; cette relation est à peine sensible ($C = 0,16$). Il est vrai que la préférence exprimée par les hommes correspond d'assez près à la réalité concrète. En effet, ils oeuvrent légèrement plus souvent que les femmes dans des écoles secondaires offrant les deux types de programme ou dans des écoles n'offrant que le programme professionnel ($C = 0,09$).

Les hommes et les femmes divergent aussi sensiblement d'opinion ($C = 0,20$) en ce qui concerne le nombre de niveaux souhaités pour une école secondaire. En effet, deux fois plus de femmes (28% contre 14%) préféreraient enseigner dans une école où il n'y aurait que des élèves du premier cycle du secondaire; les hommes préféreraient ou bien une école où il n'y aurait que des élèves du second cycle du secondaire (56%) ou bien une école où il y aurait des élèves de tous les niveaux (21%). Ici aussi la préférence exprimée est, pour une part, explicable en nous référant à la pratique actuelle du personnel enseignant.

Finalement, et en utilisant le même principe explicatif, soit la pratique ou plutôt les conditions objectives de celle-ci, soulignons que 55% du personnel enseignant du secteur privé préféreraient enseigner dans une école secondaire offrant seulement le programme général, alors que 40% des enseignants du secondaire public préféreraient l'école secondaire polyvalente. Il y a aussi le tiers (34%) des enseignants du secteur public qui préféreraient une école secondaire n'offrant que le programme général seulement et un peu plus d'un enseignant sur cinq (22%) du secteur privé opterait pour l'école secondaire polyvalente. Cette relation est à peine sensible ($C = 0,16$). Elle s'explique par le fait que 87% du personnel enseignant privé travaille dans des écoles où l'on offre seulement le programme général, alors que 72% des enseignants du secteur public pratiquent leur métier dans des écoles polyvalentes. Ces résultats indiquent donc une nette division du travail entre les effectifs enseignants du secteur privé et ceux du secteur public ($C = 0,40$). Les préférences suivent en partie les contours de cette division du travail.

Soulignons, en terminant, que si les enseignants du secteur privé optent plus souvent que leurs collègues du secteur public pour une école secondaire n'offrant que le programme général, 40% d'entre eux préfèrent aussi une école où il y aurait des élèves de tous les niveaux, alors que leurs collègues du secteur public (73%) semblent préférer des écoles regroupant les élèves en fonction soit du

premier cycle (21%), soit du second cycle (12%). Pour autant qu'il existe un lien substantiel ($C = 0,31$) entre la taille de l'école et le secteur d'enseignement, et pour autant que la division des écoles secondaires existantes en cycles distincts a été préférée dans notre milieu en partie afin de réduire le gigantisme des grands ensembles scolaires polyvalents, il ne faut pas se surprendre outre mesure des résultats observés. Tout comme les précédents, ils s'expliquent en grande partie par la pratique en vigueur dans chaque secteur d'enseignement: les écoles secondaires privées couvrent, pour la plupart, l'ensemble du niveau du secondaire, et un bon nombre (40%) d'enseignants qui oeuvrent dans ce secteur souhaitent qu'il en soit encore ainsi dans un avenir rapproché; dans les écoles secondaires publiques, plus souvent polyvalentes que les écoles privées, 73% des enseignants choisissent des écoles-cycles, probablement afin de diminuer les effets déshumanisants du gigantisme associés avec la polyvalence ($C = 0,40$). On le voit, ici aussi les préférences se fondent sur la pratique et sur la réalité du vécu des enseignants.

Il y a, enfin, un lien sensible ($C = 0,20$) entre la taille de l'école secondaire et l'évaluation faite par le personnel enseignant du niveau secondaire des avantages et inconvénients associés à la polyvalence. Ce sont en effet les enseignants oeuvrant dans les écoles de petite et moyenne taille qui perçoivent davantage les inconvénients de la polyvalence alors que leurs collègues enseignant dans des écoles secondaires de grande taille sont plus sensibles aux avantages de la polyvalence. Cette tendance est encore plus nette lorsque nous remplaçons la taille réelle par la taille idéale ($C = 0,27$) d'une école secondaire.

Taille idéale de l'école secondaire

Il s'est dit et écrit tellement de choses sur la dimension des écoles secondaires et particulièrement des écoles secondaires polyvalentes que nous avons voulu connaître le positionnement des enseignants par rapport à ce problème. Nous avons demandé à la fois quelle est la taille de l'école où travaillent les enseignants de notre échantillon et quelle serait la taille idéale d'une école secondaire. La question portant sur la taille idéale spécifiait qu'il s'agissait d'une école secondaire; nous en avons décidé ainsi parce que c'est à ce niveau, et non pas au niveau primaire, qu'en général l'insatisfaction s'est manifestée dans notre milieu. Les données rapportées comparent donc exclusivement les réponses des enseignants du niveau secondaire à ces questions.

Si 59% des enseignants du niveau secondaire rejoints par notre enquête travaillent dans des écoles comptant 1 000 élèves et plus (dont 20% dans des écoles de 2 000 et plus), la plupart des enseignants aimeraient se trouver dans des écoles plus petites. En effet, les deux tiers optent pour une école secondaire ayant entre 450 et 1 000 élèves; 15% désirent un milieu de travail de moins de 450 élèves et 19%, d'au delà de 1 000 élèves.¹⁴

Nous avons redistribué les deux variables afin d'avoir une idée de l'écart en-

tre la réalité et le souhait. Les résultats indiquent que la taille idéale de l'école secondaire est fortement associée à celle qui existe dans la réalité. En effet, si la plupart des enseignants du secondaire, sans égard à la taille de leur école, optent pour une école dont les effectifs ne dépasseraient pas 1 000 élèves, nous constatons un lien très substantiel ($C = 0,52$) entre la grandeur réelle de l'école et sa taille idéale, ce qui signifie que si on enseigne dans une petite école, on désire une école de petite ou de moyenne dimension et, si on enseigne dans une grande école, on désire enseigner dans une moyenne ou une grande école. La réalité et l'idéal sont donc assez proches l'une de l'autre, sauf peut-être chez le sous-groupe des enseignants travaillant dans des écoles de plus de 1 000 élèves et chez ceux travaillant dans des écoles de moins de 300 élèves. En effet, les premiers souhaitent pour la plupart des écoles secondaires plus petites que celles où ils travaillent, et les derniers des écoles plus grandes.

Si la taille de l'école secondaire peut être perçue comme un facteur d'insatisfaction pour le personnel enseignant, cela semble être surtout le cas pour ceux qui oeuvrent dans des écoles de plus de 1 000 élèves. En fait, il est intéressant de constater que plus des deux tiers (70%) des institutions secondaires publiques comptent moins de 1 000 élèves. Cependant, les 30% qui en comptent plus de 1 000 ramassent les deux tiers des étudiants et 59% du corps enseignant. Dans la mesure où ces derniers constituent 59% des sujets enseignant au niveau secondaire, il y a lieu de tenir compte de cette donnée.

Peu de variables indépendantes sont associées de façon sensible ou substantielle à la taille idéale d'une école secondaire. Celles qui le sont, soit le secteur et le niveau d'enseignement, ainsi que la taille réelle de l'établissement scolaire et le sexe du sujet, nous portent à croire que, tout comme dans le cas de l'évaluation de la polyvalence et de la préférence exprimée en ce qui concerne les secteurs d'enseignement, les attitudes du personnel enseignant face à la taille idéale d'une école secondaire sont, en partie à tout le moins, tributaires de la pratique concrète du métier d'enseignant et des conditions objectives de celle-ci.

En effet, il y a une relation substantielle entre le niveau d'enseignement et la taille idéale d'une école secondaire ($C = 0,29$). Ainsi, 34% des enseignants du niveau primaire contre seulement 15% du niveau secondaire, considèrent qu'une école secondaire doit contenir moins de 450 élèves; à l'autre extrémité de l'échelle, nous pouvons remarquer que 45% des enseignants du niveau secondaire, contre 22% de leurs collègues du niveau primaire, optent pour une école secondaire avec une clientèle dépassant les 750 élèves. Il y a donc une différence substantielle de l'appréciation de la taille idéale d'une école secondaire suivant que l'on enseigne à ce niveau ou pas. Cette différence d'appréciation tient pour une bonne part, à la seule différence de la taille réelle des établissements scolaires primaires et secondaires; en effet, au sein de la population enseignante rejointe par notre enquête, 72% des professeurs du niveau primaire, contre 15% de leurs collègues du niveau secondaire, oeuvrent dans des établissements dont les effectifs étudiants ne dépassent pas les 450 élèves; près de 60% des enseignants du

niveau secondaire, contre à peine 1% du primaire, exercent leur métier dans des écoles où circulent quotidiennement plus de 1 000 élèves. Cette relation entre le niveau d'enseignement et la taille réelle de l'école est très élevée ($C = 0,57$). Pour autant que la taille réelle varie suivant les niveaux d'enseignement, il n'est pas surprenant de découvrir que la taille idéale est aussi associée à la taille réelle.

Nous avons noté qu'il y avait un lien substantiel ($C = 0,52$) entre la taille réelle de l'école secondaire et la taille idéale d'une école de ce niveau. Les analyses ont révélé que la relation observée entre la taille réelle et la taille idéale est aussi très forte lorsque nous analysons les données au niveau de toute la population enseignante rejointe par l'enquête ($C = 0,48$), ou même au niveau de la sous-population des enseignants du primaire ($C = 0,30$).

Par ailleurs, soulignons que la taille réelle de l'école secondaire semble aussi varier suivant les secteurs d'enseignement. En effet, les enseignants du secteur privé rejoints par l'enquête travaillent en plus grand nombre dans de petites écoles secondaires alors que leurs collègues du secteur public sont davantage concentrés dans des établissements de grande taille. C'est ainsi que 83% des enseignants du secteur privé, contre 36% des professeurs du secteur public, exercent leur métier dans des écoles secondaires comptant moins de 1 000 élèves et que, tout près des deux tiers (65%) des enseignants du secteur public contre seulement 16% de leurs collègues du secteur privé, enseignent dans des écoles secondaires ayant une clientèle de plus de 1 000 élèves. Cette relation entre la taille réelle et le secteur d'enseignement est substantielle ($C = 0,31$). Elle exprime une différence importante dans les conditions objectives de travail des enseignants et explique aussi pourquoi les professeurs du secteur privé sont légèrement plus portés à préférer une école secondaire de petite taille que leurs collègues du secteur public ($C = 0,13$).

Nous avons aussi découvert une relation, par ailleurs faible ($C = 0,14$) entre le sexe des sujets et la préférence en ce qui concerne la taille idéale d'une école secondaire. Les femmes auraient en effet tendance à préférer des écoles plus petites que les hommes. Cela correspond aussi à la réalité, puisque, pour des raisons qui nous sont inconnues, les femmes (43%) enseignent légèrement plus souvent ($C = 0,14$) que les hommes (35%) dans des écoles secondaires comptant moins de 600 élèves et que ces derniers (50%) enseignent plus souvent que leurs consœurs (40%) dans des écoles comptant 750 élèves et plus.

Les analyses réalisées concernant la taille idéale d'une école secondaire semblent donc indiquer que, tout comme dans le cas de l'évaluation de la polyvalence et de la préférence exprimée en ce qui a trait aux secteurs d'enseignement, la réalité objective de la pratique de l'enseignement et donc certaines variables utiles pour en délimiter les paramètres, constituent des bons points de départ pour tenter de rendre compte des préférences du personnel enseignant dans ces domaines. Il serait intéressant de poursuivre l'étude afin de voir si les attitudes et les valeurs des enseignants ont une quelconque puissance

explicative; il est possible que ce type de variables joue un certain rôle dans l'explication puisque les variables objectives utilisées dans le contexte de cette section tout en étant d'un réel secours, n'ont pas rendu compte de toute la dispersion constatée dans les préférences des enseignants.¹⁵

Conclusion

Nous avons demandé au personnel enseignant du Québec de se situer par rapport à l'item suivant: les changements qui ont été introduits depuis les quinze dernières années ont amélioré la qualité de l'éducation (item 748). Le contenu de cet item renvoie donc à un bilan, à une évaluation de la réforme scolaire en fonction du critère de la qualité de l'éducation, critère général que, par ailleurs, nous n'avons pas défini. Les résultats obtenus sont les suivants: 45% des enseignants rejoints estiment que la réforme a eu un effet positif sur la qualité de l'éducation et 55% ont exprimé un avis contraire. Le personnel enseignant, quoique légèrement négatif dans son évaluation globale, est donc ici aussi divisé et partagé en deux groupes importants. Ce que nous avons observé dans l'analyse des résultats pour les items concernant la démocratisation et la polyvalence se reproduit pour l'item portant sur le lien entre les changements effectués et la qualité de l'éducation.

Les principaux artisans de la réforme ne sont donc pas unanimes sur les effets bénéfiques de celle-ci. Il s'agit d'un résultat d'enquête qui devrait faire réfléchir les administrateurs et les planificateurs de l'éducation québécoise et qui devrait être incorporé à toute nouvelle démarche de changement car c'est sur le terrain de cette diversité des évaluations que toute démarche de changement doit prendre prise.

REFERENCES

- Beudot, C., Establet, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspéro, (1974).
- Bélanger, P. W. "L'école polyvalente: ses incidences sociales." In Bélanger, P. W. et Rocher, G. (sous la direction de), *Ecole et société au Québec, Eléments d'une sociologie de l'éducation*. Montréal: HMH, 1ère édition (1970), pp. 361-388.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit, (1970).
- _____. *C.E.Q. L'école, une autoroute sélective*. (1978).
- Crespo, M., Cournoyer, M. *Ecole polyvalente et inadéquation, Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire*. C.E.C.M. Service des études, Division des services généraux, (1978).
- Dandurand, P., Fournier, M., Héту, C. *Condition de vie de la population étudiante universitaire québécoise*. Département de Sociologie, Université de Montréal, Recherche effectuée dans le cadre de la Commission d'études sur les universités, (1979).
- Descarries-Bélanger, F. *L'école rose... et les cols roses, analyse du rôle des institutions de formation dans la division sexuelle du travail*. Editions Coopératives Albert Saint-Martin, C.E.Q., (1980).
- Duneton, C. *Je suis comme une truie qui doute*. Paris: Editions du Seuil, Points Actuels, (1976).
- Héту, C. *Analyse de la réforme scolaire à partir d'une comparaison des secteurs public et privé de niveau secondaire*. M.A., Sociologie, Université de Montréal, (1980).
- Fournier, M. *Entre l'école et l'usine*. Editions Coopératives Albert Saint-Martin, C.E.Q. (1980).
- Escande, C. *Les Classes Sociales au CEGEP, Sociologie de l'orientation des étudiants*. Montréal: Parti Pris, (1973).
- Massot, A. *Chemineurs scolaires dans l'école québécoise après la réforme*. Cahiers d'A.S.O.P.E., Vol. V, Département de Sociologie, Université de Montréal, (1977).

¹ Quatre volumes de cette recherche ont déjà été publiés par le ministère de l'Éducation, sous le titre générique de "Les enseignantes et les enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique." Le lecteur intéressé à consulter ces documents peut contacter le Service de la Recherche du ministère de l'Éducation.

² Ces items ont été choisis suite à une analyse de contenu et en fonction de leur pertinence par rapport au thème de la démocratisation. Ils ne forment pas un "facteur" au sens de l'analyse factorielle.

³ Les chiffres existants indiquent pourtant que "En 1971-72, les enfants dont le père est ouvrier (ouvrier spécialisé, semi-spécialisé, manoeuvre) constituent une majorité de 63% dans le réseau professionnel (secteur français, public) en secondaire V" (Fournier, 1980: 361-62). Voir aussi Massot, A. (1979). Escande (1973) indique que les jeunes issus de la classe ouvrière qui ont accès au CEGEP sont habituellement relégués au secteur professionnel.

⁴ Voir à ce sujet l'excellente étude de F. Descarries-Bélanger (1980).

⁵ Voir la recherche de Dandurand, Fournier et Héту (1979). Selon celle-ci, la population des étudiants universitaires serait constituée de 56% de fils et filles de parents appartenant à différentes couches de la moyenne et petite bourgeoisie et de 44% d'étudiants provenant des classes populaires, soit des cols blancs et des ouvriers. Ces proportions varient suivant l'université et le programme d'études. Selon Héту (1980), la structure occupationnelle de la main-d'oeuvre au Québec, en 1971, comprenait 80% de travailleurs manuels (cols blancs et cols bleus) et 20% de travailleurs intellectuels, d'administrateurs et de professionnels. Il y aurait donc encore une sous-représentation des couches populaires à l'université.

⁶ Voir notamment *L'école, une autoroute sélective* (1978).

⁷ Pour une discussion de cette notion et de son opposée, l'approche libérale radicale, voir Bélanger (1970).

⁸ Voir le volume 4 de notre rapport (à paraître).

⁹ C'est le cas pour la population d'enseignants rejoints par notre enquête. Voir à ce sujet le volume 3 de notre rapport, chapitre 2.

¹⁰ Les enseignants travaillant à un niveau donné, ne suivent pas leurs élèves jusqu'à la fin de leur périple scolaire; ils ne savent donc pas ce qu'il leur arrive. Par ailleurs, les données de recherches ne leur sont pas toujours accessibles.

¹¹ Voir aussi à ce sujet: Crespo, M., Cournoyer, M. (1978).

¹² Nous réservons le qualificatif de "substantiel" à tout coefficient de contingence égal ou supérieur à 0,30. S'il est inférieur à 0,15, il est considéré comme minime; entre 0,15 et 0,30, il est "appréciable" ou "sensible".

¹³ Quoique le sous-groupe d'enseignants anglophones soit très hétérogène sur le plan de l'origine et de l'appartenance religieuse.

¹⁴ La distribution des réponses des enseignants du niveau primaire et de ceux du niveau secondaire est sensiblement la même à propos de la taille idéale de l'école secondaire. Les enseignants du primaire cependant désirent en général une école secondaire plus petite que leurs collègues du secondaire ($C = 0,29$). En effet, 34% (contre 15% des enseignants du secondaire) souhaitent une école secondaire de moins de 450 élèves et seulement 4% (contre 19%) en souhaitent une de plus de 1 000 élèves.

¹⁵ Il peut être intéressant de constater l'existence d'un lien sensible ($C = 0,18$) entre la taille réelle de l'école secondaire où enseigne le professeur et sa perception du regroupement ou non des élèves selon leurs aptitudes ou résultats scolaires. En effet, si l'on se fie aux perceptions des enseignants, plus l'école secondaire est grosse, plus les enseignants sont nombreux à déclarer qu'il y a regroupement des élèves dans leur école.