

L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire : perspectives d'analyse et avenues de recherche

Claude Trottier

Volume 7, Number 2, Spring 1981

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900332ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900332ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Trottier, C. (1981). L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire : perspectives d'analyse et avenues de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(2), 287–297. <https://doi.org/10.7202/900332ar>

Article abstract

The objective of this article is to examine some perspectives of analysis and to identify certain avenues of research relative to the impact of academic factors on the success of students. The author considers that we have had a tendency throughout the 1970's to draw hasty and premature conclusions about the effect of these factors, either because we had proposed an interpretation of research results which, sometimes, went beyond that which the data allowed us to conclude, or because we had not known how to adequately identify and conceptualize the internal academic process susceptible of influencing the scholastic achievement of the students.

L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire : perspectives d'analyse et avenues de recherche¹

Claude Trottier*

Résumé — L'objectif de cet article est de discuter des perspectives d'analyse et d'identifier certaines avenues de recherche relatives à l'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants. L'auteur estime que l'on a eu tendance au cours des années 1970 à tirer des conclusions hâtives et prématurées sur l'effet de ces facteurs, soit parce qu'on a proposé une interprétation de résultats de recherche qui allait parfois au-delà de ce que les données permettaient d'affirmer, soit parce qu'on n'a pas su identifier et conceptualiser de façon adéquate les processus scolaires internes susceptibles d'influencer le rendement scolaire des étudiants.

Abstract — The objective of this article is to examine some perspectives of analysis and to identify certain avenues of research relative to the impact of academic factors on the success of students. The author considers that we have had a tendency throughout the 1970's to draw hasty and premature conclusions about the effect of these factors, either because we had proposed an interpretation of research results which, sometimes, went beyond that which the data allowed us to conclude, or because we had not known how to adequately identify and conceptualize the internal academic processus susceptible of influencing the scholastic achievement of the students.

Resumen — El objetivo de este artículo es el de discutir las perspectivas de análisis y el de identificar ciertas vías de investigación relativas al impacto de los factores escolares en el éxito de los estudiantes. El autor estima que la tendencia durante los años de 1970 consistía en extraer conclusiones prematuras sobre el efecto de esos factores, bien porque se proponía una interpretación de los resultados de la investigación que iba a veces mas allá de lo que los resultados permitían afirmar, o bien porque no se sabía identificar y conceptualizar en forma adecuada los procesos escolares internos susceptibles de influenciar el rendimiento escolar de los estudiantes.

Zusammenfassung — Das Ziel dieser Untersuchung ist es, mögliche Orientierungen der Analyse und gewisse Wege für weitere Forschungen aufzuzeigen bezüglich des Einflusses innerschulischer Faktoren auf den Erfolg der Studierenden. Der Autor ist der Meinung, dass man in den seibziger Jahren geneigt war, auf diesem Gebiet voreilige Schlüsse zu ziehen : sei es, dass die Auslegung von Forschungsergebnissen manchmal über die Grenzen der wissenschaftlich sicheren Auswertung hinausging ; sei es, dass man nicht in der Lage war, mit genügender Klarheit und Deutlichkeit die innerschulischen Vorgänge darzustellen, die die schulische Leistung der Studierenden beeinflussen können.

* Trottier, Claude : professeur, Université Laval.

Est-il possible que des éléments du système d'enseignement secondaire constituent des obstacles à une plus grande accessibilité des étudiants à l'enseignement post-secondaire ? Si l'on avait eu à répondre à cette question au moment où la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec publiait en 1964 la deuxième partie de son rapport, il ne fait pas de doute que la réponse aurait été affirmative. En effet, dans leur évaluation des structures pédagogiques du système scolaire, les auteurs du Rapport ont montré que les structures de l'enseignement secondaire contraignaient les élèves à s'orienter de façon prématurée et irréversible vers des types d'écoles, des sections ou des programmes qui souvent ne permettaient pas aux étudiants d'accéder à un niveau d'enseignement supérieur. C'est principalement pour corriger ces carences, c'est-à-dire pour permettre une orientation graduelle et prudente des étudiants et pour réduire le caractère sélectif des structures pédagogiques du temps qu'ils proposèrent de décroquer l'enseignement secondaire, d'intégrer l'enseignement technique aux autres types d'enseignement de niveau secondaire, d'instaurer un système d'options gradué et la promotion par matière, et d'assurer ainsi leur progrès continu dans un système polyvalent. Bref, il ne fait pas de doute qu'on avait identifié au sein du système scolaire du début des années soixante des structures et des pratiques pédagogiques qui ne favorisaient pas l'accessibilité des étudiants du niveau secondaire à des études post-secondaires. Au-delà des problèmes relatifs aux structures pédagogiques, les auteurs du rapport avaient aussi identifié des problèmes de financement, d'équipement et d'organisation des services au niveau local, pour lesquels ils ont proposé des éléments de solution (régionalisation de l'enseignement secondaire, nouveau mode de financement selon lequel l'état provincial aurait un rôle prépondérant à jouer).

Pourtant l'idée que les structures et les pratiques pédagogiques, de même que l'organisation de l'enseignement secondaire pouvaient elles-mêmes être des obstacles à une plus grande accessibilité aux études post-secondaires s'est vite estompée une fois qu'on eût commencé à introduire les changements proposés. Est-ce parce qu'on était convaincu que les structures pédagogiques et l'organisation de l'enseignement seraient modifiées de façon adéquate ? Est-ce parce qu'on n'a pas su prévoir, dans la fièvre de l'action, des mécanismes d'évaluation graduelle et rigoureuse des innovations qu'on introduisait, et dont une évaluation aurait révélé les limites à cet égard ? Est-ce parce que les analyses qui ont été effectuées depuis la fin des années 60 sur les facteurs scolaires susceptibles d'influencer l'apprentissage des étudiants n'ont pas toujours réussi à mettre en relief l'effet de ces variables sur la réussite scolaire ? Plusieurs commentateurs en effet ont eu tendance à conclure de façon péremptoire sur la base des résultats de certaines de ces études que les facteurs scolaires n'avaient définitivement pas d'impact sur le rendement scolaire des étudiants et que c'est dans l'environnement familial et le milieu socio-économique auxquels ils appartiennent qu'il fallait en chercher les principaux facteurs d'explication.

L'objectif de cet article est précisément de discuter des études qui ont été effectuées sur cette question et des interprétations parfois erronées dont elles ont été l'objet. L'objectif n'est cependant pas de procéder à un examen exhaustif de la bibliographie, mais

de dégager les principales perspectives d'analyse et d'identifier certaines avenues de recherche relatives à l'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants.

Les études sur l'effet de la qualité du système d'enseignement

C'est au Rapport Coleman (1966) qu'il faut remonter pour comprendre comment on en est venu à penser que les facteurs proprement scolaires avaient peu d'impact sur la réussite scolaire des étudiants comparativement à des facteurs extra-scolaires liés aux caractéristiques des étudiants et du milieu social dont ils sont issus. En effet, c'est le Rapport Coleman qui, le premier, montra que la qualité de l'école, mesurée par des indicateurs relatifs au type d'équipement, au ratio professeur/étudiants, aux qualifications du personnel enseignant, bref aux ressources dont dispose l'école, avait un impact limité et quasi négligeable sur le rendement scolaire des étudiants. Ces conclusions ont été en grande partie confirmées par les analyses plus élaborées auxquelles Jencks (1972) a procédé à partir de données provenant de plusieurs recherches y compris celle de Coleman. Les conclusions de ces deux études ont d'autant plus retenu l'attention qu'elles allaient à l'encontre d'idées largement répandues selon lesquelles les étudiants des strates sociales inférieures réussissaient moins bien à l'école que ceux des strates sociales moyennes et supérieures parce qu'ils fréquentaient des écoles de moins bonne qualité (enseignants moins qualifiés, ratio professeur/étudiants élevé, équipement vétuste et inadéquat).

Bien que le Rapport Coleman n'ait mesuré l'effet que d'un certain type de variables scolaires, celles qu'on associe généralement aux « intrants » (input) sur un type de « extrants » (output) du système scolaire, on a eu tendance dans certains milieux d'éducation à tirer des conclusions qui dépassaient de beaucoup ce que les données du Rapport Coleman permettaient de conclure. On en est venu en effet à étendre les conclusions auxquelles Coleman était arrivé à partir de certains indicateurs de la qualité de l'école à l'ensemble des variables scolaires susceptibles d'influencer la réussite des étudiants. De là à conclure que les facteurs scolaires n'avaient que peu d'effets sur leur rendement académique et que, quelles que soient les structures, les pratiques et les approches pédagogiques de l'école, le système d'enseignement secondaire dans son ensemble ne pouvait pas contrebalancer les effets de l'environnement social et familial de l'étudiant, il n'y avait qu'un pas que plusieurs n'hésitèrent pas à franchir.

Mais quelle était la portée exacte des conclusions de Coleman et de Jencks ? Selon Hurn (1978) qui a tenté de situer les résultats de ces recherches dans leur juste perspective, la principale conclusion qui se dégage de ces études est celle selon laquelle il n'est pas suffisant d'introduire des réformes comme celles qu'on a prônées au début des années 60 aux États-Unis et qui étaient surtout centrées sur une amélioration des ressources en personnel et en équipement pour réduire les inégalités scolaires. Les résultats de Coleman et Jencks n'impliquent pas nécessairement que des écoles tout à fait différentes dans leur structure et leur approche ne pourraient pas produire des effets différents sur la réussite des étudiants. De plus leurs résultats n'impliquent pas nécessairement que les facteurs qui peuvent affecter le rendement scolaire des étudiants échappent totalement au contrôle de l'école.

Hurn (1978, p. 122) souligne enfin que les conclusions de Coleman et Jencks ne sont pas exemptes d'ambiguïtés lorsqu'on essaie d'en dégager les implications. Il est certes possible de conclure à partir du fait que les différences entre écoles du point de vue des ressources ne contribuent pas vraiment à expliquer les différences de rendement scolaire entre les étudiants, que c'est à l'extérieur de l'école qu'il faut chercher les facteurs susceptibles d'expliquer ces différences. Mais une autre interprétation est aussi compatible avec leurs conclusions. Il se peut que toutes les écoles aient des effets importants mais *similaires* sur la réussite scolaire, que toutes les écoles s'ajustent, intentionnellement ou pas, de la *même* façon aux différences de classe ou de race qui existent entre les étudiants, et renforcent ou accentuent les inégalités qui existent déjà entre les étudiants avant même qu'ils n'entrent dans le système scolaire. Dans cette perspective, la conclusion selon laquelle les écoles ont des effets importants mais similaires sur le rendement scolaire des étudiants, effets qui vont dans le sens d'un renforcement des inégalités, est tout aussi compatible avec leurs résultats que celle selon laquelle l'école est impuissante à réduire les inégalités qui existent entre les étudiants.

Il ressort ainsi que les recherches sur l'effet de la qualité de l'école sur le rendement scolaire ne permettent pas vraiment d'affirmer, sans introduire certaines nuances, que l'école en général n'a aucun effet sur le rendement scolaire des étudiants. Ce serait dépasser de beaucoup ce que les résultats de ces recherches permettent de conclure, bien que plusieurs commentateurs se soient permis de le faire.

Les études portant sur d'autres facteurs scolaires

Mais qu'en est-il des recherches sur l'effet d'autres facteurs scolaires sur la réussite des étudiants ? Plusieurs autres aspects de l'école susceptibles d'influencer l'apprentissage des étudiants peuvent avoir un impact sur leur rendement académique. Dans leur examen de bibliographie, Boocock (1966 et 1972) et Hurn (1978) en ont identifié tout un éventail. Qu'il suffise de mentionner de façon schématique les éléments suivants :

- a) Les caractéristiques des *enseignants* : type de formation reçue, traits de personnalité, connaissance de la matière enseignée, capacité d'empathie, habileté à communiquer, attentes à l'égard des étudiants (« prophétie créatrice ») ;
- b) *Structure* de la *classe* : dimension, organisation physique et aménagement spatial, méthodes pédagogiques et styles d'enseignement.
- c) *Climat* de la *classe* : ex. atmosphère de coopération ou de compétition, mode de décision de type démocratique, autoritaire ou laisser-faire ;
- d) *Dimension* de l'école et *modes* de *regroupement* des étudiants selon des niveaux d'habileté ou des programmes ;
- e) *Climat* de l'école : valeurs et orientations des étudiants par rapport à la réussite scolaire, au sport, à la popularité auprès des pairs, etc... ;
- f) *Sous-cultures étudiantes* : ensemble des orientations partagées par des groupes informels dans lesquels les étudiants se retrouvent entre pairs, et qui peuvent être distinctes sinon opposées à celles des adultes.

Les résultats relatifs à l'effet de ces facteurs scolaires sur la réussite des étudiants sont peu concluants et même nettement contradictoires. La qualité de ces recherches, surtout celles qui ont été effectuées avant le milieu des années soixante, est d'ailleurs, selon Boocock (1966, p. 40), fort inégale parce que, dans plusieurs cas, les auteurs n'ont pas procédé à certains contrôles élémentaires de l'effet de ces variables sur le rendement scolaire.

Plusieurs auteurs sont portés à conclure — et c'est le cas de Boocock (1966) et de Hurn (1978) au terme de leur examen des écrits — que si ces facteurs pouvaient à première vue contribuer à expliquer de façon plausible les différences de rendement scolaire entre les étudiants, il n'a pas été démontré empiriquement que ces variables pouvaient être considérées comme des facteurs déterminants de la réussite scolaire et des causes majeures des inégalités qui ont été observées à cet égard entre les étudiants issus de différentes strates sociales. Ces recherches tendent plutôt à montrer, comme dans le cas des recherches sur la qualité de l'école, que les principaux déterminants du rendement scolaire sont extérieurs à l'école proprement dite, et que l'appartenance des étudiants à une strate sociale particulière, de même que la composition sociale de l'école dans son ensemble, sont susceptibles d'exercer une influence plus déterminante que les variables scolaires proprement dites.

Il faut souligner en outre qu'on a parfois tendance à faire dire aux auteurs qui arrivent à ces conclusions plus que ce que celles-ci n'impliquent vraiment. Le fait qu'on n'ait pas encore démontré empiriquement que ces facteurs scolaires soient une cause majeure des inégalités scolaires ne signifie pas que ces facteurs n'aient aucun effet sur la réussite des étudiants. Il se peut que la méthodologie de ces études et/ou que leur position du problème ne soient pas adéquates. Hurn (1978) fait remarquer à cet égard qu'on ne dispose pas d'une théorie adéquate de l'apprentissage qui puisse intégrer tous les résultats des études sur le rendement scolaire. Il est plausible de penser que les sources des inégalités scolaires se situent dans l'interaction des facteurs liés à l'environnement social et familial auquel appartient l'étudiant et des facteurs scolaires qui contribuent à façonner le rôle que les étudiants sont appelés à jouer à l'école. L'auteur estime qu'au lieu de tenter de déterminer l'importance relative de l'école ou du milieu social de l'étudiant sur son rendement scolaire, il serait préférable de spécifier les liens qui s'établissent entre le milieu familial et l'école.

Les études de Cherkaoui et Brookover

D'autres auteurs, dans le cadre de recherches effectuées plus récemment, arrivent au contraire à la conclusion que des facteurs scolaires ont une influence certaine et même prépondérante sur la réussite scolaire. En effet Cherkaoui (1979) a mis en relief l'effet du processus de sélection scolaire sur la réussite des étudiants et Brookover et al. (1979) ont analysé l'impact du climat et de la structure de l'école sur le rendement scolaire des étudiants.

Dans une analyse comparative élaborée à partir de données recueillies dans sept pays, Cherkaoui (1979) a montré qu'au niveau secondaire le processus de sélection, c'est-

à-dire le processus selon lequel des étudiants sont évalués et répartis selon des sections, des programmes ou des types d'établissement (ex. : classique, moderne, technique, général, etc.) qui témoignent d'une certaine stratification des enseignements au sein du système scolaire, a un effet sur la réussite des étudiants. Cet effet est encore plus important que celui de leur appartenance à une strate sociale sauf dans le cas du système scolaire américain. Ceci ne veut pas dire que l'origine sociale, un facteur extérieur à l'école, cesse d'exercer une influence sur la réussite scolaire. Au contraire, l'auteur a observé que la relation entre la strate sociale d'origine et le rendement scolaire est maintenue dans les sept pays pour lesquels il dispose de données. La proportion des étudiants des strates sociales supérieures est plus élevée dans les sections, les programmes ou les établissements les plus « prestigieux ». Il est apparu en outre, paradoxalement, que plus la stratification scolaire est accentuée, c'est-à-dire plus les critères de sélection sont visibles, explicites et immédiatement compréhensibles, plus grande est la réussite des étudiants des strates sociales inférieures. L'auteur essaie d'expliquer ce paradoxe — en s'inspirant de l'approche de Boudon (1973) — par le fait que dans un tel contexte scolaire, les étudiants des strates sociales inférieures qui ont à décider de leur orientation sont davantage en mesure de faire des prévisions précises, de minimiser les risques relatifs à cette décision et de justifier leur investissement dans la poursuite de leur formation.

C'est à partir du postulat selon lequel les étudiants ne peuvent pas ne pas être affectés par les interactions qui s'établissent entre les divers acteurs sociaux au sein de l'école définie comme système social, et d'une théorie de la socialisation que Brookover et al. (1979) ont entrepris d'évaluer l'effet de la structure et du climat social de l'école sur la réussite, l'image de soi, le désir et la capacité des étudiants de résoudre des problèmes de façon autonome (self-reliance). Selon le modèle théorique qu'ils ont développé, les étudiants perçoivent les attentes qu'on a à leur égard, peuvent se représenter ce qu'on considère dans chaque école être le rôle de l'étudiant, et intériorisent les orientations, les normes et les valeurs relatives à leur rôle. Chaque école peut, dans cette perspective, être caractérisée par un climat social qui lui est propre, c'est-à-dire par un ensemble de normes, d'attentes et de sentiments relatifs au rôle de l'étudiant. Le climat de l'école peut varier en fonction de la structure de l'école (programmes d'études ou sections, participation des parents, approches pédagogiques, etc.), du milieu social (statut socio-économique et groupe racial) auquel les étudiants appartiennent, des caractéristiques des enseignants et d'autres caractéristiques de l'école considérées habituellement dans de telles recherches comme des « intrants » du système scolaire.

Ainsi Brookover et al. utilisent le schéma d'analyse traditionnel relatif à l'effet des « intrants » du système d'enseignants sur les « extrants », mais en essayant de spécifier des processus scolaires internes qui peuvent médier les effets du milieu social extérieur à l'école et de certains indicateurs de la qualité de l'école sur la réussite et certaines attitudes des étudiants (concept de soi et « self-reliance »). En ce qui concerne le rendement scolaire, ils arrivent à la conclusion que le climat social de l'école et les caractéristiques socio-économiques des étudiants sont les facteurs qui influencent le plus leur réussite. De plus, même si le climat social de l'école varie en fonction de la composition sociale de

l'école et l'origine sociale des étudiants, il ressort que le climat de l'école a un effet important sur le rendement scolaire des étudiants quelle que soit la composition sociale de l'école. Cependant la structure de l'école semble n'exercer qu'une influence minimale sur la réussite des étudiants. Les auteurs concluent que le climat social de l'école a un effet direct et immédiat sur le rendement scolaire des étudiants, et qu'il n'est plus possible de penser que le milieu socio-économique auquel les étudiants appartiennent est le seul, ni même le plus important facteur d'explication de leur réussite.

Les analyses de Cherkaoui et Brookover et al. remettent ainsi en question le sentiment très répandu que les facteurs scolaires ont une influence négligeable sur la réussite scolaire. Il est permis de conclure, à la suite de ces études, que l'on a eu tendance, au cours des années 1970, à tirer des conclusions hâtives et prématurées sur l'influence des variables scolaires, soit parce qu'on a donné une interprétation des résultats de recherche qui allaient parfois au-delà de ce que les données permettaient d'affirmer, soit parce qu'on n'a pas su identifier et conceptualiser de façon adéquate les processus scolaires internes susceptibles d'influencer le rendement scolaire des étudiants.

Il importe de souligner cependant que la « réhabilitation » des facteurs scolaires, comme éléments déterminants de la réussite scolaire, n'est pas incompatible avec le fait que le milieu familial et le milieu socio-économique auxquels l'étudiant appartient puissent aussi avoir un effet sur son rendement académique. Il ne saurait être question de nier a) que les inégalités scolaires s'enracinent dans des inégalités sociales et économiques, dans des inégalités de pouvoir, de richesse et de prestige inhérentes à toute stratification sociale et b) qu'il demeure essentiel et prioritaire, si l'on veut réduire les inégalités scolaires, de réduire les inégalités sociales par des politiques sociales adéquates.² Toutefois, il est aussi nécessaire de reconnaître avec Snyders (1976) « qu'après avoir appris l'intrication du pédagogique dans le social, nous avons maintenant à retrouver l'autonomie relative du pédagogique par rapport aux déterminations socio-économiques, en saisissant bien que cette autonomie est beaucoup moins une donnée à constater qu'une conquête à réaliser » (p. 101). Le « statut » des facteurs scolaires dans l'explication de la réussite des étudiants en dépend.

Avenues de recherche

Au terme de ce bref tour d'horizon des principales perspectives d'analyse qui ont orienté les recherches relatives à l'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants, il ressort a) que l'interprétation que l'on a donnée de certains résultats de ces recherches a pu contribuer à minimiser indûment l'effet que les structures et les pratiques pédagogiques, de même que l'organisation de l'enseignement et le climat de l'école, peuvent avoir sur leur réussite ; b) que l'impact des facteurs scolaires sur le rendement des étudiants apparaît beaucoup plus problématique que ce que certaines études ou certains commentateurs ont pu laisser entendre, et c) qu'il apparaît nécessaire de relancer les recherches sur cette question. Mais dans quelle direction celles-ci devraient-elles être développées ? Plusieurs avenues de recherche sont possibles. L'objectif de cette conclusion

n'est pas d'en dresser une liste exhaustive, mais de dégager certaines perspectives qui pourraient orienter des recherches dans l'avenir.

Il importe tout d'abord d'aller au-delà du type de recherche qui a longtemps consisté à identifier un ou des facteurs scolaires et à démontrer que ce ou ces facteurs étaient associés à la réussite des étudiants sans introduire des variables « contrôles » élémentaires reconnues comme étant associées étroitement au rendement scolaire. On se souviendra que Boocock (1966) a porté un jugement très sévère sur la qualité de ces premières études.

Il apparaît maintenant tout aussi important d'aller au-delà du modèle d'analyse dont se sont inspirés les auteurs des études relatives à l'effet de la qualité de l'école sur le rendement scolaire. Ce modèle consistait à mesurer l'effet de certaines variables considérées comme des « intrants » du système (ressources en personnel et en équipement, composition sociale de l'école, etc.) sur la réussite scolaire définie comme un des « extrants » du système d'enseignement. Ce modèle ignore les processus scolaires internes qui peuvent médiatiser l'effet des « intrants », ou exercer conjointement ou indépendamment une influence sur les « extrants » du système. Les recherches de Cherkaoui et de Brookover et al. illustrent dans quelle direction des études sur les processus scolaires internes pourraient être orientées. Alors que Cherkaoui contribue à mettre en relief l'effet du processus de sélection, Brookover et al. mettent davantage l'accent sur l'effet du climat de l'école tout en prenant en considération l'effet de la structure de l'école.

Il faut souligner de plus que, parmi les études qui ont porté sur l'effet des facteurs scolaires, on a eu tendance dans l'ensemble à sous-estimer l'effet des structures pédagogiques et de la stratification académique de l'école sur la réussite. Breton (1970) s'étonne d'ailleurs qu'on ait accordé si peu d'importance à la structure et à l'organisation formelle des activités académiques proprement dites lorsqu'il constate que, dans les études sur les organisations formelles, on a plutôt eu tendance à mettre en relief les phénomènes de stratification au sein des organisations.

Dans cette perspective, il serait pertinent, dans les études relatives à l'effet des facteurs scolaires sur la réussite, d'accorder une attention particulière aux structures pédagogiques et à la stratification académique qui leur est inhérente. Cette orientation apparaît d'autant plus souhaitable dans le contexte de la réforme scolaire du Québec que les changements qui ont été introduits dans les structures pédagogiques de l'enseignement secondaire (décloisonnement, polyvalence, promotion par matière, etc.) avaient pour objectifs de modifier en profondeur les structures pédagogiques, le système de stratification académique et le processus de sélection des étudiants. Une étude de ce processus pourrait fournir des éléments d'évaluation pertinents non seulement sur le fonctionnement des nouvelles structures pédagogiques mais aussi sur l'effet qu'elles peuvent avoir sur l'accessibilité des étudiants aux études post-secondaires.

Il y aurait lieu tout d'abord de reconstituer la politique, souvent plus implicite qu'explicite, du système scolaire concernant l'évaluation, le classement des étudiants, leur

répartition selon des groupes d'habiletés, des programmes, des sections ou des « voies », bref la sélection des étudiants. C'est en regard de cette politique que les pratiques pédagogiques pourraient être analysées, et que les effets de la stratification académique sur la réussite scolaire pourraient être évalués.

On devrait s'attacher de plus à reconstituer le cheminement des étudiants dans le processus de sélection du point de vue des acteurs du système, les étudiants, les parents, les enseignants et les autres professionnels de l'éducation qui prennent, imposent ou subissent les décisions relatives au processus de sélection. Cette orientation de recherche diffère de celle qui a prévalu jusqu'à maintenant en sociologie de l'apprentissage. Les chercheurs ont en effet eu tendance à s'inspirer d'un paradigme que R. Boudon (1977) qualifierait de « déterministe ». Dans ce paradigme, l'étudiant et les agents de l'éducation apparaissent souvent comme étant « déterminés » par des facteurs extrascolaires et scolaires. On a tendance à ignorer les intentions des acteurs sociaux, à faire comme s'ils n'avaient aucune marge de manœuvre, et peu de possibilités d'évaluer, de décider et d'anticiper les conséquences de leurs décisions. Boudon (1973) a proposé dans son étude sur l'inégalité des chances en éducation un modèle d'analyse qui tient compte à la fois du fait que l'étudiant et les parents sont des êtres « intentionnels » même s'ils sont soumis aux influences et aux contraintes du milieu dans lequel ils s'inscrivent. Ce modèle repose sur le postulat suivant : « La survie d'un individu dans le système scolaire lui-même ou dans une filière particulière du système scolaire dépend d'un processus de décision dont les paramètres sont des fonctions de la position sociale, de la position de classe. De par leur position, les individus et les familles ont une estimation différente des coûts, risques et bénéfices anticipés qui s'attachent à une décision » (p. 73).

Toutefois Boudon n'accorde pas suffisamment d'importance à la perception que les étudiants ont de la stratification académique du système d'enseignement, ni au fait que les décisions relatives à leur cheminement, à la poursuite ou à l'abandon de leurs études ne sont pas toujours prises par les étudiants ou leurs parents eux-mêmes. Plusieurs sont souvent contraints de s'orienter vers tel programme ou telle section. Ils peuvent être obligés soit de poursuivre leurs études s'ils n'ont pas atteint l'âge limite de la fréquentation obligatoire, soit, plus souvent, d'abandonner l'école s'ils ne répondent pas à certains critères de rendement académique. Dans ces cas, les décisions sont souvent prises par des enseignants, des spécialistes ou des administrateurs scolaires. Il apparaît pertinent, dans cette perspective, d'analyser le processus de décision auquel participent tous les agents scolaires, concernant l'évaluation, le classement, le cheminement et la sélection des étudiants.

Il s'agirait en fait de reconstituer la façon dont les acteurs du système essaient de rendre compte de leurs décisions et de leur comportement pour ensuite examiner les conséquences de ces décisions sur le cheminement des étudiants. C'est dans cette perspective que Cicourel et Kitsuse (1963) ont analysé l'impact des décisions du personnel scolaire, des conseillers en orientation en particulier, de même que des processus organisationnels sur le cheminement des étudiants. C'est en s'inspirant sensiblement du même type d'approche que, dans une recherche plus récente, Rosenbaum (1976) a étudié

les procédures subtiles et les critères d'évaluation et de classement des étudiants, les comportements des agents de l'école dans ce processus, de même que les effets du système de sélection sur la socialisation des étudiants.

Cette orientation de recherche se distingue de celles qui ont prévalu jusqu'à maintenant dans l'analyse des effets des facteurs scolaires sur la réussite en ce sens qu'elle accorde au phénomène de la stratification académique des écoles secondaires l'importance qu'on devrait lui reconnaître par rapport au cheminement des étudiants, et qu'elle tient plus systématiquement compte des acteurs qui ont à prendre les décisions relatives à l'orientation et la sélection des étudiants.

Ces décisions ne correspondent pas nécessairement aux aspirations des étudiants et de leurs parents. Les agents de l'éducation doivent parfois dissuader certains étudiants d'entreprendre des études post-secondaires et les persuader de réduire leurs aspirations. Dans ce processus complexe, il peut arriver, comme l'ont montré Cicourel, Kitsuse et Rosenbaum, que le système oblige les agents de l'éducation à « administrer » subtilement la situation de façon à justifier l'accession des étudiants à l'enseignement post-secondaire ou leur exclusion hâtive du système. C'est ce processus de décision auquel plusieurs agents de l'éducation peuvent participer qu'il apparaît important de reconstituer. Les critères de sélection sur lesquels sont basées ces décisions sont-ils aussi ambigus, instables ou même arbitraires que ne le laisse entendre Rosenbaum? Comment les divers agents de l'éducation définissent-ils leur rôle dans ce processus? Existe-t-il un écart entre les pratiques pédagogiques et la politique officielle du système d'enseignement à cet égard? Cette politique est-elle elle-même appropriée compte tenu des objectifs relatifs à l'accessibilité de l'enseignement?

Cette orientation de recherche implique de plus une méthodologie différente des études traditionnelles sur la question en ce qu'elle serait basée surtout sur des études de cas, des entrevues en profondeur et l'observation participante. Cette approche méthodologique n'est pas en elle-même supérieure à l'approche « quantitative » des grandes études sur la réussite scolaire élaborées à partir de questionnaires. Elle est commandée par la position du problème de recherche et l'état du développement de la recherche sur cette question. Elle peut contribuer, dans le contexte où des études « quantitatives » d'envergure ont déjà été effectuées, à projeter un éclairage distinct et complémentaire sur la stratification académique du système d'enseignement et le processus de sélection des étudiants.

NOTES

1. Cette étude, remaniée, a fait l'objet d'une communication au Colloque du ministère de l'Éducation du Québec sur l'accessibilité à l'éducation, tenu à Québec (Forêt Montmorency) en octobre 1980.
2. Qu'il suffise de mentionner à titre indicatif « des mesures qui impliquent a) une politique de redistribution plus accentuée du revenu (impôts plus progressifs, revenus garantis, réduction des écarts de salaire entre les différents niveaux d'emploi), b) une politique de développement, de distribution et de coordination plus adéquate des services de santé, des services sociaux et des services culturels, c) une politique d'habitation plus définitivement axée sur une redistribution des ressources et des services, d) une définition plus opérationnelle des divers droits sociaux et économiques des individus, des familles et des groupes, et e) une plus grande participation des gens du milieu aux décisions qui les concernent » (Trottier, Harvey, Bélanger et Leduc, 1976).

RÉFÉRENCES

- Boocock, S.S., Toward a sociology of learning : a selective review of existing research, *Sociology of education*, vol. 39, no 1, 1966, p. 1-45.
- Boocock, S.S., *An introduction to the sociology of learning*, New York : Houghton Mifflin Co, 1972.
- Brookover, W., C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer, J. Wisenbaker, *School social systems and student achievement. Schools can make a difference*, New York : Praeger, 1979.
- Boudon, R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Armand Colin, 1973.
- Boudon, R., *Effets pervers et ordre social*, Paris : Presses universitaires de France, 1977.
- Breton, R., Academic stratification in secondary schools and the educational plans of students, *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 7, no 1, 1970, p. 17-34.
- Cherkaoui, M., *Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris : Presses universitaires de France, 1979.
- Cicourel, A. et J.I. Kitsuse, *The educational decision-makers*, New York : The Bobbs-Merrill Co., 1953.
- Coleman, J.S. et al., *Equality of educational opportunity*, Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1966.
- Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, deuxième partie, Les structures pédagogiques du système scolaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 1964.
- Hurn, C., *The limits and possibilities of schooling. An introduction to the sociology of education*, Boston : Allyn and Bacon, 1978.
- Jencks, C. et al., *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York : Basic Books, 1972.
- Rosenbaum, J.E., *Making inequality. The hidden curriculum of high school tracking*, New York : John Wiley and Sons, 1976.
- Snyders, G., *École, classe et lutte des classes*, Paris : Presses universitaires de France, 1976.
- Trottier, C., V. Harvey, P.W. Bélanger et A. Leduc, Le document du Ministère de l'éducation sur les milieux défavorisés, un travail inachevé, *Éducation Québec*, no 6, mars 1976, p. 34-39.