

Les enseignants comme agents de socialisation politique au Québec

Claude Trottier

université laval

L'objectif de cette étude est d'analyser le rôle des enseignants dans l'initiation des étudiants au domaine politique, et plus particulièrement leur propension à intervenir de façon explicite dans ce processus en discutant de questions politiques avec les étudiants. On formula l'hypothèse que les enseignants sont plutôt réticents à s'engager dans de telles discussions. L'analyse a été conduite à partir de données recueillies par questionnaires auprès d'un échantillon d'enseignants des écoles secondaires du Québec. Il ressort de l'analyse que les enseignants n'ont pas tendance à jouer un rôle très actif dans la socialisation politique des étudiants. Contrairement aux craintes exprimées par certains groupes au cours d'une controverse qui a entouré cette question au Québec, la discussion de questions politiques entre enseignants et étudiants n'est pas apparue comme un élément important de la socialisation politique qui s'effectue au sein du système d'enseignement.

The purpose of this study is to analyse the teacher's role in initiating students to politics and particularly to examine the extent to which they contribute directly to this process through discussion of political questions with students. We formulated the hypothesis that teachers prefer not to engage in such discussion. Our study was based on data provided through questionnaires completed by a sampling of secondary school teachers. The study led to the conclusion that teachers tend not to play a very active part in the political socialization of students. Contrary to fears expressed by certain groups concerning this debated issue in Québec, the discussion of policies between teachers and students did not appear to be an important factor in the political socialization taking place in our educational system.

Plusieurs événements ont contribué au cours des dernières années à mettre en relief le rôle du système d'enseignement dans l'initiation des jeunes au domaine politique au Québec. En 1969, la Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec interdisait aux enseignants d'exprimer des opinions politiques partisans à l'école et de discuter de philosophies ou d'orientations religieuses autres que celles qui étaient préconisées par les parents. En 1970, durant la Crise d'octobre, les enseignants québécois ont été accusés d'endocliner les étudiants et de propager des idéologies indépendantistes et socialistes. La controverse qui s'ensuivit fut telle que le Ministère de l'éducation désigna un commissaire-enquêteur (Dion, 1971) pour étudier les plaintes formulées. En 1972, un groupe d'enseignants publia un manifeste dans lequel on affirmait que le système d'enseignement, loin d'être révolutionnaire, était plutôt au service des classes dominantes et contribuait même à les reproduire (Centrale de l'Enseignement du Québec, 1972). En 1975, la C.E.Q. lança son Manuel du premier mai (Centrale de l'Enseignement du Québec, 1975), un recueil de suggestions de cours et d'activités à réaliser avec des étudiants de tous les niveaux du système d'enseignement à

l'occasion de la Fête des travailleurs. La publication de ce manuel qui s'inspirait du Manifeste que la Centrale avait publié provoqua des remous jusqu'à l'Assemblée nationale.

Cette controverse sur les fonctions du système d'enseignement et sur le rôle des enseignants dans la socialisation politique s'est développée dans le contexte de la réforme scolaire au Québec, de la montée d'un certain militantisme chez les enseignants et de l'émergence du nouveau nationalisme québécois des années soixante.

Certains se sont demandés: (1) si la socialisation politique à laquelle les étudiants étaient soumis depuis la réforme scolaire était différente de celle que les générations précédentes avaient connue; (2) dans la mesure où de tels changements s'étaient produits, si ceux-ci étaient attribuables à la réforme du système scolaire plutôt qu'à des changements qui auraient pu affecter d'autres agents de socialisation (comme la famille et les moyens de communications de masse). D'autres se sont inquiétés de l'effet que pourrait avoir le militantisme des enseignants sur la façon de définir leur rôle comme agents de socialisation politique. Ce nouveau militantisme venait modifier l'image rassurante et plutôt conservatrice que les enseignants comme groupe avaient traditionnellement projetée.

Pour d'autres enfin, l'émergence du nouveau nationalisme québécois et le développement du mouvement indépendantiste indiquaient qu'une certaine proportion des Québécois francophones remettaient en question leur appartenance à la communauté politique canadienne. Ils se sont interrogés sur le type de socialisation politique auquel les indépendantistes avaient été soumis (Jaros, 1973) et se sont demandés si les agents de socialisation, et le système d'enseignement en particulier, n'avaient pas failli à leur tâche de développer un sentiment d'appartenance à la société canadienne.¹

C'est dans ce contexte social² que le rôle des enseignants dans la socialisation politique a retenu l'attention au Québec. On pourrait être porté à croire, à partir des appréhensions et des craintes qui ont été exprimées, que le système d'enseignement est perçu comme un agent très important de socialisation politique, que les enseignants y jouent un rôle actif, qu'ils n'hésitent pas à discuter fréquemment de problèmes politiques avec les étudiants et à prendre position sur ces questions de façon à les influencer fortement dans l'apprentissage de leurs orientations politiques. Qu'en est-il exactement? Les enseignants jouent-ils un rôle aussi actif dans l'initiation des étudiants au domaine politique que certains le prétendent?

L'objectif de cette étude est précisément d'analyser certains aspects de leur rôle dans la socialisation politique des étudiants des écoles secondaires du Québec. Elle porte plus particulièrement sur les interventions explicites des enseignants dans ce processus, i.e. sur la discussion de questions politiques avec les étudiants. Nous tenterons tout d'abord de situer les interventions explicites des enseignants par rapport à d'autres

éléments qui, au sein du système scolaire, contribuent à transmettre des orientations politiques aux étudiants. Nous formulerons l'hypothèse générale que, contrairement à ce que certains pensent, la discussion de questions politiques entre enseignants et étudiants ne représente pas un processus très important de transmission des orientations politiques à l'école. Pour vérifier cette hypothèse, nous présenterons ensuite certaines données sur: (1) la perception que les enseignants ont de l'importance du système d'enseignement comme agent de socialisation politique; (2) la façon dont ils définissent leur rôle au sujet de la discussion de questions politiques avec les étudiants; (3) leur propension à discuter de questions politiques et (4) les stratégies qu'ils utilisent lorsqu'ils en discutent.

LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT COMME AGENT DE SOCIALISATION

Les données relatives à l'importance du système scolaire comme agent de socialisation politique ne concordent pas. Greenstein (1965) et Davis (1965) considèrent que la famille est l'agent de socialisation politique le plus important alors que Hess et Torney (1967) concluent au contraire que c'est l'école. Dans son étude de l'impact de la qualité de l'école sur la transmission de l'information politique et des valeurs démocratiques, Merelman (1971) arrive à la conclusion que l'effet de la qualité de l'école est plutôt limité et principalement compensatoire.

On peut se demander cependant avec Jones (1977) si l'impact du système d'enseignement n'augmentera pas à mesure qu'on prendra conscience du caractère politique de l'école. Mais dans l'état actuel de la recherche, il est difficile d'évaluer l'importance relative du système d'enseignement comme agent de socialisation politique. Néanmoins des auteurs ont commencé à identifier diverses façons (programmes d'études, matières enseignées, activités de la classe, activités parascolaires, structure sociale de l'école, interventions des enseignants) selon lesquelles le système d'enseignement contribue à transmettre des orientations politiques.

Les *programmes d'études* et les *matières enseignées* peuvent être considérés comme des instruments importants de socialisation politique, au moyen desquels des orientations politiques peuvent être véhiculées. Les auteurs ne s'entendent pas cependant sur les effets qu'ils ont sur la socialisation politique.

Dans une analyse de contenu du matériel didactique utilisé dans des programmes d'éducation civique au niveau secondaire, Litt (1970) a trouvé que les orientations politiques qui y étaient proposées correspondaient assez bien avec celles qui étaient partagées par les membres de la communauté où était située l'école. Il montra aussi que les cours d'éducation civique contribuaient à susciter une plus grande adhésion aux idéaux démocratiques et à réduire le chauvinisme. Les effets de ces cours cependant varient selon la strate sociale à laquelle appartiennent les

étudiants. Dans les communautés de strates sociales inférieures, caractérisées par un niveau de participation politique peu élevé, les cours d'éducation civique n'accordent pas tellement d'importance à la participation politique et transmettent une conception idéaliste et passive de la politique. Ce n'est que dans les communautés de strates moyennes et supérieures, caractérisées par un niveau élevé de participation politique, que les cours d'éducation civique valorisent, selon Litt, l'action politique et l'utilisation du pouvoir comme moyen d'influencer le processus de décision politique. Il semble donc que les cours d'éducation civique ne réussissent pas à transmettre des attitudes de participation politique aux étudiants si ces derniers ne sont pas soumis à des renforcements dans leur environnement immédiat.

Dans une étude des orientations politiques d'étudiants de niveau secondaire, Langton et Jennings (1968) ont trouvé que les cours d'éducation civique avaient un effet moins significatif encore que celui que Litt avait observé. De plus, l'effet minime qu'ils ont observé pourrait, selon eux, ne pas être dû aux efforts de socialisation de l'école mais résulter de la sélection qui s'opère en son sein. Il ressort de leur analyse cependant que cet effet varie selon les caractéristiques des étudiants et que les cours d'éducation civique exercent une influence plus considérable chez les noirs que chez les blancs aux Etats-Unis.

L'analyse de Rodgers (1973) supporte les conclusions de Langton et Jennings sur l'influence minime que peuvent avoir les cours d'éducation civique sur les orientations politiques des étudiants. L'auteur conclut cependant qu'on devrait accorder plus d'attention au contexte organisationnel de l'école dans l'évaluation de l'effet de ces cours sur les étudiants. Par exemple, les cours d'éducation civique ont un effet plus accentué chez les noirs dans les écoles où il y a eu intégration raciale.

Alors que plusieurs auteurs ont tenté d'évaluer l'influence que les programmes d'éducation civique exercent sur la socialisation politique, Cohen (1973) a plutôt essayé de spécifier les conditions selon lesquelles les cours d'éducation civique peuvent avoir un impact sur les attitudes politiques. Selon ses conclusions, leur effet est d'autant plus grand que l'information qu'ils transmettent est nouvelle, que les valeurs et les orientations politiques qui sont enseignées correspondent à celles que d'autres agents de socialisation privilégient, que les étudiants ont une prédisposition à se comporter de la façon qui leur est suggérée par les professeurs, que les valeurs, l'information ou le comportement politiques qu'on veut changer sont clairement identifiés à l'avance, et que des stratégies pédagogiques appropriées sont utilisées à cet effet.

Ainsi le débat sur l'impact des programmes d'éducation civique sur la socialisation politique est loin d'être clos. La proposition de Cohen de spécifier les conditions selon lesquelles ils pourraient exercer une influence, et de distinguer divers aspects de ce processus – contenu des cours, méthodes d'enseignement, expression par les professeurs d'opi-

nions politiques, renforcement par d'autres agents, etc. – ouvre une avenue de recherche intéressante.

Les *activités de la classe qui reviennent de façon rituelle*, comme le salut au drapeau, le chant d'hymnes patriotiques, la commémoration de leaders, de héros ou d'événements politiques importants, l'utilisation de photos ou d'écrits de leaders politiques représentent un autre processus de transmission d'orientations politiques à l'école. Comme l'indiquent Dawson et Prewitt (1969), ces pratiques ou ces expressions d'attachement à la nation peuvent renforcer les sentiments de patriotisme, de loyauté, et mettre en relief le caractère collectif du patriotisme.

En ce qui concerne les *activités parascolaires*, Dawson et Prewitt (1969) en ont distingué deux types: les activités parascolaires dont l'initiative relève de l'école et celles dont l'initiative appartient à des groupes politiques étudiants extérieurs à l'école. Les activités parascolaires dont l'initiative relève de l'école peuvent être considérées comme des moyens de développer des habiletés relatives à la participation politique et d'intérioriser les valeurs démocratiques. Ziblatt (1965) a montré que ces activités ont une influence plutôt limitée sur la socialisation politique. Toutefois, l'étudiant peut acquérir, dans le cadre de ces activités, un certain statut dans le réseau informel des relations qui s'établissent entre étudiants, et développer ainsi un sentiment d'intégration et de confiance dans sa capacité d'exercer une influence sur son milieu social. Il semble, selon l'auteur, que c'est ce sentiment de confiance et non l'expérience même de participer dans des activités parascolaires qui soit lié à une attitude positive à l'égard de la politique.

Les étudiants peuvent aussi participer à des groupes politiques étudiants extérieurs à l'école. Il est difficile d'évaluer ce type de participation politique au niveau de l'école secondaire et d'en spécifier l'effet sur la socialisation politique. Dans l'analyse de ce type de participation, Dawson et Prewitt (1969) concluent que: (1) la participation des étudiants à de tels groupes a pour effet de radicaliser leurs orientations politiques qu'elles soient définies en terme de droite ou de gauche; (2) les étudiants de tendance libérale participent davantage à ces groupes que les étudiants de tendance conservatrice; (3) bien qu'une minorité d'étudiants participent à ces mouvements politiques étudiants, ces mouvements influencent une partie importante de la population étudiante.

Un autre processus de transmission de la culture au niveau du système scolaire est lié à la *structure et à l'organisation même de l'école* (Dreeben, 1968). Si on compare l'école à la famille, la dimension de l'école est plus considérable, le ratio adulte / enfant est moins élevé, les relations sociales sont moins stables et plus transitoires, les groupes d'enfants et les sous-groupes d'adultes sont plus hétérogènes que dans la famille, bref la structure sociale de l'école est différente de celle de la famille et, de ce fait, fournit à l'enfant des expériences d'apprentissage différentes. Selon Dreeben, la structure sociale de l'école contribue à transmettre des

orientations culturelles différentes de celles que la famille peut véhiculer. Par exemple, la structure scolaire favorise la transmission de certaines valeurs comme l'indépendance, l'autonomie, la réussite. La famille peut aussi contribuer à transmettre ces orientations. Mais dans le cas de l'école, ces orientations sont affirmées plus fortement et sont inscrites dans l'organisation et le fonctionnement même de l'école. La transmission de ces orientations a un caractère beaucoup plus implicite et peut-être aussi plus contraignant à l'école que dans la famille.

Les *enseignants* peuvent aussi exercer une influence personnelle sur la socialisation politique des étudiants. Les postulats sous-jacents à l'analyse de leur influence sont les suivants: (1) le système d'enseignement détermine des normes culturelles ou des orientations politiques à transmettre; (2) ces représentations sont véhiculées par les programmes et les manuels; (3) les enseignants ne font cependant pas que reproduire ces représentations mais participent activement à leur redéfinition et à leur adaptation à des situations nouvelles (Bélanger et Juneau, 1961). Bref, les enseignants peuvent interpréter les orientations que le système d'enseignement leur demande de transmettre aux étudiants et agir comme médiateurs. Ils peuvent aussi exercer d'autres types d'influence.

Tout d'abord le climat que l'enseignant crée dans sa classe ou l'approche pédagogique qu'il privilégie peut avoir un effet indirect sur l'apprentissage des valeurs politiques des étudiants. Selon Jaros et Canon (1969), des expériences éducatives manifestement non-politiques peuvent avoir des implications sur l'apprentissage des orientations relatives à la participation politique. L'auteur mentionne en particulier qu'un enseignant peut, en créant un climat permissif et en favorisant la participation des étudiants dans sa classe, contribuer à former des citoyens avertis qui ont un esprit critique, qualité qui est considérée comme la clé de voute d'une société démocratique. Almond et Verba (1963) font remarquer dans une étude comparative de plusieurs pays que les adultes qui se rappellent avoir été placés dans un milieu scolaire qui faisait appel à la participation au cours de leurs études secondaires ont un niveau de participation politique plus élevé que ceux qui n'ont pas bénéficié d'un tel milieu. Bronfenbrenner (1970) a aussi montré que des approches pédagogiques différentes, particulièrement en ce qui concerne la place qu'on accorde aux groupes de pairs dans l'école, pouvaient donner des résultats fort différents au niveau de la socialisation des étudiants.

Il est aussi possible que les enseignants exercent une influence sur la socialisation politique des étudiants en discutant de questions politiques avec eux et en exprimant des opinions personnelles. Jaros (1973) souligne à cet effet que les attitudes et les orientations des professeurs peuvent être à l'origine de changements d'attitudes chez les étudiants, que les enseignants soient d'accord ou non avec des orientations politiques véhiculées par les programmes. Il importe de souligner cependant que, selon Zeigler (1967), les enseignants sont plutôt réticents à discuter de questions politiques avec les étudiants et à exprimer ouvertement des

opinions politiques en classe. Ils tendent à définir leur rôle en terme de neutralité politique.

Ceci ne veut pas dire que les idéologies politiques des enseignants ont aucun impact sur leur comportement en classe. Lightfoot (1973) a montré que les pratiques pédagogiques des enseignants, leur façon de structurer l'environnement de la classe de même que l'importance qu'ils accordent au développement de l'aptitude des étudiants à élaborer des raisonnements cognitifs complexes peuvent varier selon leur idéologie politique.

Enfin les enseignants peuvent aussi discuter de problèmes politiques et exprimer des opinions politiques à la faveur de rencontres informelles avec des étudiants à l'extérieur de la classe. De même les enseignants peuvent exercer une influence sur l'apprentissage des orientations politiques des étudiants sans même qu'ils ne cherchent à influencer consciemment les étudiants. En effet les étudiants peuvent s'identifier à des enseignants qui leur servent ainsi de modèles au niveau de certains comportements ou de certaines attitudes politiques. Toutefois il n'existe pas vraiment de recherche sur ces deux derniers aspects de l'influence des enseignants sur la socialisation politique des étudiants.

Ainsi plusieurs éléments (programmes, matières enseignées, activités de la classe, interventions des enseignants, activités parascolaires, structure et organisation de l'école) sont susceptibles de contribuer à la socialisation politique des étudiants. Ce n'est donc pas seulement au niveau de leurs interventions explicites que les enseignants peuvent exercer une certaine influence sur la socialisation politique. De plus ils apparaissent plutôt réticents à intervenir explicitement dans le processus, i.e. à discuter fréquemment de questions politiques avec les étudiants.

Nous avons choisi de faire porter cette étude sur les interventions directes et explicites des enseignants dans la transmission des orientations politiques, sur la discussion de questions politiques avec les étudiants pour les raisons suivantes: (1) la discussion de questions politiques avec les étudiants représente, selon Zeigler (1967), une situation dans laquelle "le rôle de l'enseignant est activé," et apparaît comme un indicateur d'une dimension du rôle des enseignants dans la socialisation politique; (2) sur le plan idéologique, nous croyons avec Jones (1977) à l'importance de la discussion de questions politiques entre enseignants et étudiants. Dans la mesure où ces discussions peuvent contribuer au développement d'attitudes favorables à la participation politique et d'habiletés politiques compatibles avec les buts d'une société démocratique, il apparaît pertinent d'analyser jusqu'à quel point, dans quelles circonstances et de quelle façon les enseignants discutent de questions politiques avec les étudiants.

Suite à cette revue de la littérature, nous pensons que les enseignants des écoles secondaires du Québec ne sont pas portés à jouer un rôle très actif dans la socialisation politique des étudiants en y intervenant de façon explicite et en discutant fréquemment de questions politiques avec les étudiants.

Pour vérifier cette hypothèse générale, nous analyserons tout d'abord

la perception que les enseignants ont de l'importance du système d'enseignement comme agent de socialisation politique, et la façon selon laquelle ils définissent leur rôle par rapport à la discussion de questions politiques. Nous comparerons alors leurs conceptions à cet égard avec celles des parents, des étudiants et des principaux. Nous tenterons ensuite de déterminer leur propension à discuter de questions politiques, et d'explorer les stratégies qui leur semblent plus appropriées lorsque des controverses politiques émergent en classe. Ainsi l'objectif n'est pas d'analyser leur comportement mais leur attitude face à la discussion de questions politiques et la façon selon laquelle ils définissent leur rôle à cet égard.

LA MÉTHODOLOGIE

L'analyse a été conduite à partir de données recueillies au moyen d'un questionnaire administré en 1972 à un échantillon de 2296 enseignants des écoles secondaires publiques et privées du Québec. La population et l'échantillon des enseignants sont corrélatifs de la population et de l'échantillon d'étudiants d'une recherche plus vaste, la recherche ASOPE.³ Cet échantillon d'étudiants était représentatif des étudiants des écoles secondaires du Québec dispensant un enseignement en secondaire 1, et était stratifié selon la langue d'enseignement. L'échantillon des enseignants est ainsi constitué uniquement d'enseignants des écoles où des étudiants avaient été échantillonnés pour les fins de la recherche ASOPE. Cependant l'échantillon d'enseignants n'est pas limité aux enseignants qui dispensent leur enseignement aux étudiants de secondaire 1, mais s'étend à tous les enseignants de ces écoles. De plus, l'échantillon des enseignants est stratifié, comme celui des étudiants, selon la langue d'enseignement. Les données recueillies sur les enseignants sont donc représentatives des enseignants des écoles secondaires du Québec dispensant un enseignement en secondaire 1. Bien qu'elles ne soient pas représentative de l'ensemble des enseignants du Québec, nous pensons qu'elles sont susceptibles d'en donner un bon aperçu parce que les enseignants de l'échantillon ont été sélectionnés au hasard dans 133 écoles (94 de langue française et 39 de langue anglaise).⁴

Le questionnaire fut distribué aux enseignants par un interviewer. Ceux-ci remplissaient eux-mêmes le questionnaire et le retournaient à l'interviewer. Le taux de réponse pour l'ensemble de l'échantillon des enseignants est de 73%: 1685 (1309 francophones, 376 anglophones) sur les 2296 enseignants sélectionnés ont complété le questionnaire.

Les résultats de l'analyse sont toujours présentés selon la langue d'enseignement, parce que l'échantillon, comme on l'a déjà souligné, est stratifié selon cette variable. Le "chi deux" est utilisé pour déterminer s'il existe une différence significative entre les deux groupes. Le niveau de signification du test a été fixé à $p < .05$.

PERCEPTIONS DE L'IMPORTANCE DE L'ÉCOLE COMME AGENT DE SOCIALISATION POLITIQUE

Dans le but de déterminer l'importance que les enseignants attachent à l'école comme agent de socialisation politique, on leur demanda quelle était "l'importance de la part que l'école devrait jouer dans l'initiation des étudiants au domaine politique." Le tableau 1a indique que 71% des enseignants francophones et 77% des enseignants anglophones pensaient que l'école devrait jouer un rôle très important ou assez important.⁵ Ceci signifie que pour la plupart des enseignants, et davantage encore pour les enseignants anglophones, l'école apparaît comme un agent important de socialisation politique.

Mais l'école n'est pas le seul agent de socialisation politique. La famille, les moyens de communication de masse, les groupes de pairs, les occupations, les professions, les syndicats, les entreprises, les églises, les partis politiques, les associations volontaires peuvent aussi être considérés comme des agents de socialisation susceptibles d'influencer un individu au cours de sa vie. C'est pourquoi nous avons essayé d'évaluer l'importance relative que les enseignants attachaient à l'école comme agent de socialisation politique en leur demandant aussi qu'elle était la part que d'autres agents devraient jouer dans l'initiation des étudiants au domaine politique. Nous avons limité notre comparaison à la famille, aux amis, aux moyens de communication de masse et aux associations étudiantes parce que ces agents nous semblaient les plus significatifs pour des étudiants de niveau secondaire.

Le tableau 1a indique que: (1) ces cinq agents sont perçus par les enseignants comme devant jouer une part importante ou assez importante dans l'initiation des étudiants à la politique selon des proportions variant de 64% à 93%; (2) la famille et les moyens de communication de masse sont perçus par les enseignants comme devant jouer une part très importante ou assez importante dans des proportions plus élevées que l'école elle-même. Cependant, les enseignants tendent à percevoir l'école comme plus importante que les amis des étudiants et associations étudiantes; (3) les mêmes tendances peuvent être observées chez les enseignants anglophones et francophones. Les seules différences entre les deux groupes résident dans le fait que les enseignants anglophones tendent à accorder plus d'importance à l'école (77% vs. 71%) et moins d'importance aux associations étudiantes (66% vs 74%) que les enseignants francophones. Ainsi, tout en percevant que l'école est un agent de socialisation politique important, les enseignants tendent à accorder encore plus d'importance à la famille et aux moyens de communication de masse.

Jusqu'à quel point les enseignants diffèrent-ils des parents, des étudiants et des principaux à cet égard? Les enseignants seraient-ils portés, comme certains tendent à le croire, à attacher plus d'importance à

TABLEAU 1
Perception de l'importance des agents de socialisation selon la langue d'enseignement (pourcentages)

<i>Agents de socialisation</i>	<i>a Enseignants</i>		<i>b Parents</i>		<i>c Etudiants^b</i>		<i>d Principaux</i>	
	<i>Français^a</i>	<i>Anglais</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>
Famille	91 (1096)	93 (314)	70 (1321)	76 (572)	78 (18730)	80 (6704)*	91 (157)	100 (68)*
Moyens de communica- tion de masse	85 (1089)	88 (312)	78 (1316)	76 (569)	82 (18693)	78 (6645)*	91 (157)	83 (66)
Ecole	71 (1088)	77 (313)*	50 (1303)	60 (556)*	65 (18653)	73 (6679)*	86 (155)	74 (66)*
Associations étudiantes	74 (1091)	66 (308)*	57 (1309)	54 (569)	66 (18652)	65 (6648)*	73 (155)	59 (64)*
Amis	64 (1080)	69 (312)	41 (1304)	43 (565)	45 (18462)	45 (6639)	57 (152)	79 (66)*

NOTE: N est entre parenthèses.

^a Les pourcentages réfèrent à ceux qui considèrent que l'agent de socialisation est très ou assez important.

^b Les données sur les étudiants ont été pondérées parce que les étudiants ont été sur-échantillonnés dans deux (secondaire 1 et 5) des trois strates de l'échantillon. Le nombre total réel des étudiants français est 11,150 et celui des étudiants anglais 4,100. On attribua un poids de 2.85 et 12.90 respectivement aux étudiants français de secondaire 1 et 3, et de 2.02 et 9.37 respectivement aux étudiants anglais des mêmes niveaux.

* $p < .05$.

l'école comme agent de socialisation politique que les parents, les étudiants et les principaux?⁶

Il ressort du tableau 1b, c et d que: (1) parents, étudiants et principaux, comme les enseignants, considèrent que les cinq agents ont une part très importante ou assez importante à jouer dans l'initiation des étudiants au domaine politique. Il n'y a qu'une exception: seulement 41% et 43% des parents, et 45% des étudiants considèrent que les amis des étudiants ont une part importante à jouer. (2) La famille et les moyens de communication de masse sont perçus par les parents, les étudiants et les principaux, comme ils l'étaient par les enseignants, comme des agents de socialisation politique très importants ou assez importants dans une proportion encore plus grande que l'école ne l'est. De même, parents, étudiants et principaux perçoivent l'école comme étant très importante ou assez importante dans une proportion plus grande qu'ils ne perçoivent les amis des étudiants et associations étudiantes. (3) Parents, étudiants et principaux francophones ne diffèrent pas tellement de leur vis-à-vis anglophones, sauf dans les cas suivants: la proportion des parents francophones qui accordent de l'importance à l'école est moins élevée que celle des parents anglophones. Les principaux francophones sont proportionnellement plus nombreux à accorder de l'importance à la famille, à l'école et aux associations étudiantes, mais moins nombreux à en accorder aux amis des étudiants que les principaux anglophones; les étudiants francophones sont proportionnellement plus nombreux à accorder moins d'importance à l'école que les étudiants anglophones. Bref, il importe de souligner que les enseignants ne diffèrent pas fondamentalement des parents, des principaux et des étudiants dans leur évaluation de l'importance de l'école comme agent de socialisation politique.

CONCEPTION DU RÔLE DES ENSEIGNANTS

Bien que les enseignants considèrent l'école comme une agence de socialisation politique importante, ils pourraient ne pas être enclins à intervenir de façon explicite dans le processus en discutant de questions politiques avec les étudiants. Nous avons vu en effet qu'il y avait au sein du système d'enseignement plusieurs canaux à travers lesquels le système d'enseignement peut contribuer à transmettre des orientations politiques aux étudiants (programmes, matières enseignées, activités parascolaires, etc.). Les enseignants pourraient considérer que ce n'est pas en discutant de questions politiques avec les étudiants que l'école peut le mieux jouer un rôle important dans l'initiation des étudiants à la politique. Comment définissent-ils leur rôle? La *norme* à laquelle ils réfèrent à cet égard est-elle différente de celle à laquelle les parents, les étudiants et les principaux s'attendent qu'ils adhèrent?

Selon le tableau 2a, une majorité d'enseignants (53% et 59%) s'est prononcée contre la discussion de questions politiques avec les étudiants⁷

et les enseignants francophones sont plus en faveur de telles discussions que les enseignants anglophones (47% vs 41%). Ainsi les enseignants sont beaucoup moins en faveur de discuter de questions politiques avec les étudiants qu'ils ne tendent à reconnaître l'importance du système d'enseignement comme agent de socialisation politique. Ces résultats indiquent que les enseignants ont plutôt tendance à se conformer à la norme traditionnelle selon laquelle "l'éducation doit être tenue à l'écart de la politique." Il faut reconnaître cependant qu'une forte minorité d'enseignants remettent en question cet élément de la culture politique traditionnelle de l'école.

Le tableau 2b, c et d indique de plus que: (1) la conception que les enseignants ont de leur rôle à cet égard ne diffère pas tellement des attentes des parents: les parents sont contre la discussion de question politique avec les étudiants dans des proportions à peu près identiques (57% et 59%) à celles des enseignants (53%, 59%) eux-mêmes. (2) Les étudiants (60% et 63%) et les principaux (60% et 50%) tendent à être beaucoup plus en faveur de discussions politiques entre étudiants et enseignants que les parents et les enseignants eux-mêmes. On peut observer les mêmes tendances dans les écoles françaises et les écoles anglaises. La seule différence à souligner réside dans le fait que les étudiants francophones s'attendent davantage que les étudiants anglophones à ce que les enseignants discutent de questions politiques avec eux. Ainsi la proportion des enseignants qui sont en faveur de discuter de questions politiques avec les étudiants correspond à peu près à celle des parents mais se situe en deçà de celle des étudiants et des principaux.

LA PROPENSION DES ENSEIGNANTS À DISCUTER DE QUESTIONS POLITIQUES

Les résultats relatifs à la conception du rôle des enseignants au sujet de la discussion politique avec les étudiants ont fourni des indications quant à la *norme* à laquelle ils réfèrent mais n'ont pas indiqué s'ils discutaient de fait de questions politiques avec eux. Quelle est leur propension à discuter de questions politiques?

Quatre situations dans lesquelles les enseignants peuvent discuter de questions politiques avec les étudiants ont été identifiées: discussion en classe, reliée ou non à la matière enseignée, discussion en dehors de la classe, reliée ou non à la matière enseignée. Ces quatre situations ont été utilisées comme indicateurs de la propension des enseignants à discuter de politique. Ces indicateurs ont été mesurés à partir d'une question dans laquelle il était demandé aux enseignants s'ils discutaient souvent, occasionnellement, rarement ou jamais de questions politiques dans chacune des quatre situations. Cette mesure ne constitue donc pas une mesure objective du comportement réel des enseignants mais de leur propension à discuter de questions politiques.

Le tableau 3 présente en détail les résultats pour chacun des quatre

TABLEAU 2

*Conception du rôle des enseignants au sujet de la discussion de questions politiques selon la langue d'enseignement
(pourcentages)*

<i>Conception du rôle des enseignants</i>	<i>a Enseignants^a</i>		<i>b Parents^b</i>		<i>c Etudiants^{c,d}</i>		<i>d Principaux^e</i>	
	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>
Favorable aux discussions politiques des enseignants avec les étudiants	47	41	43	41	60	53	60	50
Défavorable aux discussions politiques des enseignants avec les étudiants	53	59	57	59	40	47	40	50
<i>N</i>	(1242)	(343)	(1312)	(565)	(27548)	(8385)	(171)	(66)

^a $\chi^2 = 3.58$; d.l. = 1; $p = .05$.

^b $\chi^2 = 0.45$; d.l. = 1; $p = .50$.

^c Les données sur les étudiants ont été pondérées selon la procédure décrite dans la note ^a du Tableau 1.

^d $\chi^2 = 43.71$; d.l. = 1; $p < .05$.

^e $\chi^2 = 1.64$; d.l. = 1; $p = .20$.

TABLEAU 3

Propension des enseignants à discuter de questions politiques avec les étudiants selon la langue d'enseignement (pourcentages)

<i>Situations de discussion</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>
a Discussion en classe, reliée à la matière enseignée*	23 77 (1179)	45 55 (333)
Discussion en classe, non reliée à la matière enseignée*	16 84 (1173)	26 74 (324)
Discussion en dehors de la classe, reliée à la matière enseignée*	23 77 (1175)	30 70 (329)
Discussion en dehors de la classe, non reliée à la matière enseignée**	31 69 (1177)	29 72 (326)
b Discute souvent de questions politiques dans au moins une des quatre situations*	6 (1138)	13 (305)
c Ne discute de questions politiques dans aucune des quatre situations*	28 (1160)	22 (305)
d Discute souvent ou occasionnellement de questions politiques dans au moins une des quatre situations Discute rarement ou ne discute jamais de questions politiques quelle que soit la situation*	42 58 (1138)	54 46 (305)

* $p < .05$.

** n.s.

NOTE: N est entre parenthèses.

indicateurs. Il ressort de ce tableau que dans l'ensemble les enseignants du Québec n'ont pas tendance à discuter très souvent de questions politiques avec les étudiants.⁸ Seulement 6% et 13% des enseignants francophones et anglophones respectivement indiquent qu'ils discutent souvent de questions politiques avec les étudiants (Tableau 3b). Vingt-huit et 22% des enseignants francophones et anglophones respectivement ne discutent jamais de questions politiques (Tableau 3c). Cinquante-huit et 46% des enseignants francophones et anglophones respectivement discutent rarement ou ne discutent jamais de questions politiques (Tableau 3d). Bien que les enseignants des deux groupes aient tendance à se comporter de la même façon, c'est-à-dire à discuter peu fréquemment de questions politiques, il convient de noter que les enseignants anglophones acceptent de le faire plus fréquemment que les enseignants francophones.

Dans quelles situations les enseignants acceptent-ils davantage de discuter de questions politiques? Le tableau 3a indique que les *enseignants francophones* sont plus disposés à le faire en dehors de la classe (23% et 31%) qu'à l'intérieur de la classe (23% et 16%). A l'intérieur de la classe, ils ont davantage tendance à discuter de ces questions en relation avec la matière enseignée (23%) que dans le cadre de discussions qui ne seraient pas liées à la matière qu'ils enseignent (16%). A l'extérieur de la classe, c'est la tendance inverse qu'on observe. Ils discutent plus fréquemment de questions politiques dans le cadre de discussions qui ne sont pas reliées à la matière enseignée (31%) que dans celui de discussions reliées à la matière qu'ils enseignent (23%).

Contrairement aux enseignants francophones, c'est en classe et dans le cadre de discussions reliées à la matière enseignée que les *enseignants anglophones* discutent le plus fréquemment de questions politiques avec les étudiants (45%). A l'extérieur de la classe, ils discutent de questions politiques aussi souvent dans le cadre de discussions reliées à la matière enseignée que dans celles qui ne le sont pas (29% et 30%).

Nous tenterons maintenant de déterminer si les enseignants ont tendance à se comporter selon la conception qu'ils ont de leur rôle en ce qui a trait à la discussion de questions politiques (et que nous avons reconstituée dans le paragraphe précédent) ou à adopter un comportement différent de la norme à laquelle ils réfèrent à cet égard.

Selon le tableau 4, les enseignants qui sont en faveur de discuter de questions politiques rapportent qu'ils en discutent au moins deux fois plus fréquemment que ceux qui ne sont pas en faveur. Il convient cependant de nuancer cette affirmation: (1) les enseignants francophones qui sont en faveur de discussions politiques avec les étudiants le font néanmoins peu souvent. De 28 à 46% seulement (selon la situation de discussion) des enseignants en faveur de la discussion politique discutent effectivement de questions politiques souvent ou occasionnellement avec les étudiants. Ceci veut dire que plusieurs n'en discutent pas aussi souvent qu'ils pensent qu'ils ne le devraient. Tout se passe comme s'ils avaient tendance

à s'auto-censurer à cet égard. (2) Les enseignants anglophones qui se disent disposés à discuter de questions politiques ont davantage tendance (64%, 45%, 45%, 44% selon la situation de discussion) à discuter de questions politiques que les enseignants francophones qui partagent la même opinion. Ils ont aussi davantage tendance à agir en conformité avec la conception qu'ils ont de leur rôle que les enseignants francophones. (3) Les enseignants, anglophones ou francophones, qui ne sont pas en faveur de discussions politiques avec les étudiants ont davantage tendance à adopter un comportement conforme à la conception qu'ils ont de leur rôle à cet égard que les enseignants qui sont en faveur de telles discussions. Selon le tableau 4, de 82% à 93% des enseignants francophones, et de 68% à 86% des enseignants anglophones qui ne sont pas en faveur de discussions politiques, discutent rarement ou jamais de questions politiques avec les étudiants. Il faut reconnaître cependant qu'une minorité d'enseignants dans les deux groupes discutent de questions politiques même s'ils pensent qu'ils ne devraient pas le faire, et que cette minorité est plus nombreuse chez les enseignants anglophones (32%, 14%, 21%, 19% selon la situation de discussion comparé à 13%, 7%, 15% et 18% chez les francophones).

Ainsi plusieurs enseignants qui sont d'accord pour discuter de questions politiques n'en discutent pas alors que plusieurs de ceux qui ne sont pas d'accord en discutent. Tout se passe comme si ceux qui étaient en faveur de telles discussions s'auto-censuraient à cause de sanctions négatives qu'ils pourraient percevoir dans leur environnement, et que certains de ceux qui ne le sont pas étaient dans une certaine mesure contraints de le faire par les étudiants malgré leur désaccord.

Cette dernière interprétation se trouve confirmée par les données que nous avons recueillies sur la perception que les enseignants ont de l'initiative que les étudiants eux-mêmes prennent de discuter de questions politiques avec les enseignants. En effet on a demandé aux enseignants qui avaient reconnu qu'ils discutaient de questions politiques avec les étudiants (quelle que soit la fréquence de ces discussions) d'indiquer qui des étudiants ou d'eux-mêmes en prenaient le plus souvent l'initiative. De même, on demanda aux enseignants qui avaient affirmé qu'ils ne discutaient jamais de questions politiques avec les étudiants, quelle serait leur réaction si les étudiants prenaient l'initiative de discuter de questions politiques. Les tableaux 5 et 6 présentent les données relatives aux réponses que les enseignants ont apportées à ces questions. Il ressort que, parmi les enseignants qui acceptent de discuter de questions politiques, la proportion de ceux qui perçoivent que les étudiants en prennent l'initiative plus souvent qu'eux-mêmes est beaucoup plus élevée (59% et 44%) que celle de ceux qui perçoivent qu'ils en prennent eux-mêmes plus souvent l'initiative que les étudiants (12% et 18%). On peut observer la même tendance chez les enseignants francophones et anglophones, mais cette tendance est encore plus accentuée chez les francophones. Les

TABLEAU 4

Propension des enseignants à discuter de questions politiques selon la conception du rôle des enseignants et la langue d'enseignement (pourcentages)

<i>Situations de discussion</i>	<i>Français</i>		<i>Anglais</i>	
	<i>Favorable à la discussion</i>	<i>Défavorable à la discussion</i>	<i>Favorable à la discussion</i>	<i>Défavorable à la discussion</i>
Discussion en classe reliée à la matière enseignée*	33 67 (531)	13 87 (625)	64 36 (127)	32 68 (189)
Discussion en classe non reliée à la matière enseignée*	28 72 (527)	7 93 (624)	45 55 (120)	14 86 (187)
Discussion en dehors de la classe reliée à la matière enseignée*	32 68 (528)	15 85 (625)	45 55 (125)	21 79 (187)
Discussion en dehors de la classe non reliée à la matière enseignée*	46 54 (532)	18 82 (623)	44 56 (121)	19 81 (188)

* $p < .05$, pour français et anglais.
NOTE: N est entre parenthèses.

résultats indiquent aussi que même chez les enseignants qui ne discutent jamais de politique avec les étudiants (Tableau 6), un enseignant sur quatre serait prêt à discuter de questions politiques avec les étudiants si les étudiants en prenaient l'initiative. Cette proportion est à peu près la même chez les enseignants anglophones (25%) et francophones (27%), et est plus élevée que celle des enseignants qui refusent de discuter politique (21% et 18%) lorsque les étudiants en prennent occasionnellement l'initiative.

Ainsi les enseignants sont sensibles aux pressions que les étudiants exercent sur eux dans le but de les inciter à discuter de questions politiques mais n'acceptent pas d'en discuter autant que ces derniers ne le souhaitent. On pourrait se demander si cela ne constitue pas une rationalisation susceptible de les "excuser" de discuter de questions politiques avec les étudiants dans un contexte où la culture politique de l'école non seulement ne les incite pas, mais jusqu'à un certain point leur interdit de le faire. Il est permis cependant d'envisager d'autres éléments d'explications. On peut se demander tout d'abord si les pressions que les enseignants perçoivent ne reflètent pas une caractéristique importante du processus de socialisation. En effet, la socialisation peut être définie comme un processus à double sens dans lequel le "socialisé" et le "socialisateur" non seulement s'influencent l'un l'autre mais selon lequel ils peuvent même entrer en négociation et "marchander" (Goslin, 1969). Selon cette conception, les enseignants comme agents de socialisation peuvent être influencés par les étudiants. Ceux-ci peuvent même essayer de négocier avec les enseignants et, dans le cas particulier de la discussion de questions politiques, les presser d'en discuter avec eux. Un autre élément d'explication repose sur le fait que les enseignants pourraient avoir tendance à s'auto-censurer, comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, et à accepter de discuter de questions politiques avec les étudiants beaucoup moins fréquemment que ces derniers ne le souhaitent.

LES STRATÉGIES POUR DISCUTER DE QUESTIONS POLITIQUES

Nous tenterons maintenant de déterminer quelles stratégies les enseignants adoptent lorsqu'ils discutent de questions politiques avec les étudiants. Jones (1971) a indiqué quatre dilemmes auxquels les enseignants sont confrontés lorsqu'ils discutent de questions politiques controversées avec les étudiants. Ils peuvent (1) faire ressortir les valeurs en présence ou mettre l'accent sur les causes ou les effets de la controverse, (2) essayer de discuter du problème de façon concrète ou en discuter de façon abstraite, (3) maintenir une position neutre ou donner leur opinion sur la question, (4) essayer de développer un consensus de la classe sur la question ou encourager les étudiants à tirer leurs propres conclusions. Bien que nous ne partagions pas l'opinion de Jones sur le fait que certaines stratégies de

TABLEAU 5

Enseignants discutant de questions politiques selon l'initiative de la discussion et la langue d'enseignement (pourcentages)

<i>Initiative de la discussion</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>
L'enseignant prend l'initiative plus souvent que les étudiants	12	18
L'enseignant prend l'initiative aussi souvent que les étudiants	29	38
Les étudiants prennent l'initiative plus souvent que l'enseignant	59	44
<i>N</i>	(673)	(226)

$\chi^2 = 15.43$; d.l. = 2; $p < .05$.

TABLEAU 6

Enseignants ne discutant jamais de questions politiques selon l'attitude des enseignants face à l'éventualité de telles discussions et selon la langue d'enseignement (pourcentages)

<i>Attitude face à l'éventualité de discussions politiques</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>
Les étudiants ne prennent jamais l'initiative mais l'enseignant en discuterait s'ils le faisaient	27	25
Les étudiants ne prennent jamais l'initiative mais l'enseignant n'en discuterait pas s'ils le faisaient	52	57
Les étudiants prennent occasionnellement l'initiative de discuter de questions politiques, mais l'enseignant refuse d'en discuter	21	18
<i>N</i>	(312)	(67)

$\chi^2 = 0.61$; d.l. = 2; $p = 0.73$.

discussion qu'elle a identifiées sont davantage compatibles avec les objectifs d'une socialisation politique axée sur le développement d'attitudes démocratiques, nous considérons que la typologie qu'elle a proposée demeure pertinente pour décrire les dilemmes auxquels les enseignants ont à faire face lorsqu'ils discutent de questions politiques avec les étudiants.

Les résultats relatifs aux stratégies⁹ des enseignants indiquent (Tableau 7) que les enseignants tant anglophones que francophones privilégient

TABLEAU 7

Stratégies des enseignants pour discuter de questions politiques selon la langue d'enseignement (pourcentages)

<i>Stratégies</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>
a Mettre l'accent sur les valeurs en conflit	39	39
Mettre l'accent sur les causes et les effets ^a	61	61
	(1080)	(290)
b Tenter de situer la discussion dans le concret	85	77
Maintenir la discussion à un niveau abstrait ^b	15	23
	(1074)	(292)
c Garder une position neutre	68	73
Donner son opinion sur le sujet ^c	32	27
	(1111)	(305)
d Développer un consensus dans la classe	17	13
Encourager les étudiants à conclure de façon individuelle et indépendante ^d	83	87
	(1056)	(299)

^a $\chi^2 = 0.01$; d.l. = 1; $p = .95$.

^b $\chi^2 = 7.58$; d.l. = 1; $p < .05$.

^c $\chi^2 = 3.12$; d.l. = 1; $p = .08$.

^d $\chi^2 = 3.57$; d.l. = 1; $p = .06$.

NOTE: *N* est entre parenthèses.

plus fortement quatre stratégies. Quand des questions politiques controversées sont soulevées en classe, ils ont tendance à: (1) mettre l'accent sur les causes et les effets de la controverse (61%, 61%); (2) situer la discussion dans le concret (85%, 77%); (3) garder une position neutre (68%, 73%); (4) encourager les étudiants à conclure de façon individuelle et indépendante (83%, 87%). Les enseignants francophones ne diffèrent pas de façon significative des enseignants anglophones, sauf en ce qui a trait à une stratégie de discussion: ils ont davantage tendance que les anglophones à situer la discussion dans le concret (85% vs 77%).

Les deux stratégies de discussion qui rallient le plus grand nombre d'enseignants sont celles qui consistent à encourager les étudiants à conclure de façon individuelle et à situer la discussion dans le concret. On peut se demander dans quelle mesure ces deux stratégies privilégiées par les enseignants ne s'inscrivent pas dans le prolongement d'un style d'enseignement qui à la fois favorise une approche centrée sur l'étudiant et valorise l'adaptation de l'enseignement à l'individu. Dans le cas de la stratégie qui consiste à encourager les étudiants à conclure de façon individuelle, on peut se demander aussi si les enseignants ne sont pas conscients de la difficulté d'amener une classe à partager une position

commune ou même majoritaire sur une question, et ce particulièrement dans une situation d'apprentissage où un groupe a à explorer différentes dimensions d'un problème pour la première fois. Les enseignants sont peut-être conscients qu'il faudrait beaucoup de temps pour arriver à une prise de position commune sur une question, et que le temps consacré à la définition de cette position commune pourrait les empêcher d'explorer d'autres problèmes importants avec les étudiants.

Une majorité d'enseignants ont exprimé qu'ils préfèrent s'abstenir de prendre position. Il est permis de se demander s'il ne s'agit pas ici d'une neutralité illusoire. En effet, nous avons déjà indiqué que le système d'enseignement, parallèlement à d'autres agents de socialisation, contribuait à transmettre par divers moyens les valeurs et les idéologies prédominantes de la société dans laquelle il s'inscrit. A cet égard le système d'enseignement n'est pas neutre sur le plan idéologique, et le fait que les enseignants s'abstiennent de prendre position dans des discussions portant sur des questions politiques avec les étudiants ne contribuera pas nécessairement à le rendre plus neutre. Dans ce contexte, nous sommes portés à croire que les enseignants, qui jouent le rôle de médiateurs dans la socialisation politique qui s'effectue à l'école, peuvent jusqu'à un certain point aider les étudiants à identifier et à évaluer de façon critique les valeurs et les idéologies prédominantes, la façon dont les idéologies orientent l'action et la façon dont les valeurs sont appliquées dans des situations concrètes. Nous pensons, avec Jones (1971), que cet objectif est plus susceptible d'être atteint par les enseignants s'ils prennent position de façon raisonnée, détachée et ouverte sur une question que s'ils maintiennent toujours une position neutre.

DISCUSSION

L'analyse des résultats tend à confirmer l'hypothèse générale que nous avons formulée. Les enseignants n'ont pas tendance à jouer un rôle très actif dans la socialisation politique des étudiants en y intervenant de façon explicite. La discussion de questions politiques n'est pas apparue comme un élément important dans la socialisation politique qui s'effectue au sein du système d'enseignement. Il ressort de l'analyse que: (1) bien que les enseignants considèrent l'école comme un agent important de socialisation politique, ils tendent à attacher encore plus d'importance à la famille et aux moyens de communication de masse; ils ne sont pas différents à cet égard des parents, des étudiants et des principaux; (2) une majorité d'enseignants ne sont pas en faveur de discussions politiques avec les étudiants bien qu'une minorité reconnaissent que cela fait partie de leur rôle. La façon dont ils définissent leur rôle à cet égard correspond aux attentes des parents sur cette question. Il importe de souligner qu'ils sont moins en faveur de discuter de questions politiques que ne le sont les étudiants et les principaux. (3) Les enseignants n'ont pas tendance à

discuter fréquemment de questions politiques avec les étudiants. Plusieurs en discutent moins fréquemment qu'ils pensent qu'ils ne le devraient, et il est même permis de croire que certains s'auto-censurent. Lorsqu'ils discutent de questions politiques, ils le font surtout en dehors de la classe, au cours de discussions non reliées à la matière enseignée (on a toutefois observé la tendance inverse chez les enseignants anglophones), s'abstiennent de prendre position et d'exprimer leur opinion personnelle, et sont invités à le faire par des étudiants qui en prennent souvent eux-mêmes l'initiative.

On pourrait se demander si les résultats concernant la faible propension des enseignants à discuter de questions politiques avec les étudiants ne serait pas attribuable à la mesure de cette variable. En effet celle-ci a été mesurée à partir d'une question qui consistait à demander aux enseignants s'ils discutaient de questions politiques avec les étudiants sans qu'il leur soit aussi demandé de spécifier ce que l'expression "questions politiques" signifiait pour eux. Les enseignants pourraient avoir interprété cette expression de façon restrictive en ne référant qu'aux affaires de l'Etat ou même qu'à des éléments liés à la politique partisane. Ils pourraient aussi avoir attribué à l'expression une signification plus large, selon laquelle est politique tout ce qui a trait à la définition des objectifs et à l'élaboration des politiques d'une société, à la façon dont ces politiques sont définies et mises en œuvre, de même qu'aux conflits qui entourent leur définition et leur mise en application. La signification que les enseignants ont attribué à l'expression "questions politiques" pourrait les avoir influencés dans leur façon de répondre à la question mesurant leur propension à discuter de questions politiques. Nous sommes portés à croire que les enseignants ont interprété l'expression "questions politiques" de façon plutôt restrictive. Il nous semble en effet que l'interprétation inverse est davantage le propre des "spécialistes" des sciences sociales. Dans cette perspective, il se pourrait que les enseignants aient eu tendance à indiquer qu'ils discutaient moins fréquemment de questions politiques que s'ils avaient adhéré à une conception plus "englobante" du politique. Nous ne disposons pas cependant des données pour le démontrer. Et nous croyons que la perception que les enseignants ont du "politique" devrait être explorée de façon plus systématique.

Il est permis aussi de se demander si les enseignants n'ont pas été tentés, lorsqu'ils ont répondu à la question mesurant leur propension à discuter de questions politiques, de sous-estimer celle-ci, particulièrement dans le contexte d'une controverse publique sur leur rôle dans l'éducation politique. Peut-être percevaient-ils que le fait d'indiquer qu'ils discutaient fréquemment de questions politiques auraient pu leur nuire dans leur carrière ou être utilisé contre eux. Il nous faut reconnaître que notre mesure de la propension des enseignants à discuter de questions politiques comporte des limites. Ce qui a été mesuré n'est pas tant leur comportement que leur propension à discuter de questions politiques. Il

est donc tout à fait possible que les enseignants aient pu sous-estimer ou même dissimuler leur propension à discuter de questions politiques. Nous ne disposons pas de données qui permettraient de déterminer jusqu'à quel point leur comportement correspond à ce qu'ils en ont rapporté.

Il importe de souligner toutefois que les résultats relatifs à la faible propension des enseignants à discuter de questions politiques n'entrent pas en contradiction avec les autres résultats que nous avons présentés. Au contraire ceux-ci témoignent d'une certaine cohérence dans les réponses que les enseignants ont apportée à diverses questions portant sur l'importance du système d'enseignement comme agent de socialisation politique, la façon dont ils définissent leur rôle dans ce processus, leur propension à discuter de questions politiques, et leurs stratégies lorsqu'ils en discutent. Ces résultats reflètent dans l'ensemble une certaine réticence des enseignants à s'engager explicitement dans la socialisation politique des étudiants.

De plus il est aussi possible d'indiquer, à partir des données dont nous disposons, dans quel sens ces résultats auraient pu être affectés par la crainte des enseignants d'être désapprouvés. On pourrait s'attendre, si des enseignants ont été portés à sous-estimer la fréquence de leurs discussions politiques avec les étudiants, à ce que ce soient ceux qui sont les plus sensibles aux sanctions négatives qu'ils percevaient dans leur milieu relativement à la discussion politique, qui aient eu le plus tendance à le faire. Or nous disposons, dans le cadre de la recherche plus vaste que nous avons menée, d'une mesure des sanctions négatives que les enseignants percevaient dans leur milieu au sujet de la discussion politique.¹⁰ Pour les fins de l'analyse, nous avons présumé, *dans un premier temps*, que tous ceux qui perçoivent un niveau élevé de sanctions négatives concernant la discussion politique avaient sous-estimé la fréquence de leur discussion politique avec les étudiants, de sorte que notre mesure de la perception de sanctions négatives pourrait être interprétée comme une mesure de la tendance des enseignants à sous-estimer leur discussion politique.

Le tableau 8 indique que les enseignants qui perçoivent plus de sanctions négatives au sujet de la discussion de questions politiques avec les étudiants, en discutent moins fréquemment avec les étudiants (36% vs 64% chez les francophones, 38% vs 76% chez les anglophones) que lorsqu'ils en perçoivent peu. Ceci signifie que, si tous les enseignants qui perçoivent un niveau élevé de sanctions négatives avaient sous-estimé leur propension à discuter de questions politiques lorsqu'ils ont répondu au questionnaire, les enseignants discuteraient davantage de questions politiques qu'ils n'ont eu tendance à l'admettre lorsqu'ils ont répondu au questionnaire.

Il importe de reconnaître cependant que même lorsqu'ils perçoivent peu de sanctions négatives, seulement 64% des enseignants francophones (78% dans le cas des enseignants anglophones) ont une propension élevée

TABLEAU 8

Enseignants caractérisés par une propension élevée à discuter de questions politiques^a selon la perception de sanctions négatives et la langue d'enseignement (pourcentages)

<i>Perception de sanctions négatives</i>	<i>Français^b</i>	<i>Anglais^c</i>
Peu de personnes désapprouvent	64 (464)	76 (146)
Plusieurs personnes désapprouvent	36 (403)	38 (85)

^a La propension des enseignants à discuter de questions politiques a été mesurée à l'aide d'une échelle construite à partir des indicateurs des quatre situations de discussion présentées au Tableau 3a.

^b $\chi^2 = 69.98$; d.l. = 1; $p < .05$.

^c $\chi^2 = 31.94$; d.l. = 1; $p < .05$.

NOTE: *N* est entre parenthèses.

à discuter de questions politiques. Il faut souligner de plus que ces conclusions ont été atteintes en nous plaçant dans les conditions les plus strictes, i.e. en présumant que *tous* les enseignants qui perçoivent un niveau élevé de sanctions négatives ont eu tendance à sous-estimer la fréquence de leur discussion politique avec les étudiants. Or il y a des indications à l'effet que ce n'est pas nécessairement le cas. En effet, une analyse plus approfondie, effectuée dans le cadre de la recherche plus vaste à laquelle nous avons référé, a révélé que la façon dont les enseignants définissent leur rôle au sujet de la discussion politique avec les étudiants avait un effet plus grand sur leur propension à discuter de questions politiques que les sanctions négatives qu'ils perçoivent à ce sujet. Ces résultats indiquent que les enseignants ne sont pas totalement vulnérables aux sanctions négatives qu'ils perçoivent. Enfin le tableau 8 indique que 36% et 38% des enseignants francophones et anglophones respectivement qui perçoivent un niveau élevé de sanctions négatives discutent quand même de questions politiques avec les étudiants.

Ces données suggèrent que l'effet des sanctions négatives est problématique. On ne devrait pas conclure que c'est uniquement parce qu'ils ont tendance à dissimuler les faits que les enseignants percevant un niveau élevé de sanctions négatives discutent moins fréquemment de questions politiques. Il se peut que ce soit tout autant parce qu'ils s'auto-censurent. S'il en est ainsi, la tendance à sous-estimer la fréquence de leur discussion politique avec les étudiants serait beaucoup moins accentuée qu'elle n'est apparue à première vue.

CONCLUSION

L'image des enseignants qui se dégage de l'analyse en est une de réticence

à jouer un rôle très actif dans la socialisation politique des étudiants de niveau secondaire en discutant explicitement de questions politiques avec eux. Dans l'ensemble, les enseignants s'identifient davantage aux orientations traditionnelles de la culture politique de l'école qu'aux nouvelles tendances qui en émergent et qui tendent à légitimer un engagement plus actif et plus explicite de ceux-ci dans le processus de socialisation politique.

Ces résultats ne signifient pas pour autant que le système d'enseignement cesse d'être un agent important de socialisation politique. En effet, ce n'est pas uniquement au moyen de discussions politiques entre enseignants et étudiants que le système d'enseignement peut contribuer à l'apprentissage politique des étudiants. Nous avons montré que plusieurs autres éléments (programmes d'études, matières enseignées, activités parascolaires, structure sociale de l'école) au sein du système d'enseignement peuvent contribuer à véhiculer des orientations politiques. Les résultats indiquent seulement que les enseignants n'ont pas tendance à recourir fréquemment à la discussion politique avec les étudiants pour favoriser leur apprentissage politique.

Cette conclusion contraste nettement avec l'image publique projetée par les enseignants québécois. Plusieurs pensent qu'ils discutent fréquemment de façon intensive et explicite de questions politiques avec les étudiants. Certains ont même été jusqu'à les accuser d'endoctriner les étudiants et de leur transmettre des idéologies et des orientations qui ne correspondent pas à celles de leurs parents ou à celles que le système d'enseignement privilégie. Les résultats de notre analyse contribuent ainsi à corriger en partie une image fautive des enseignants. On peut même se demander si au lieu de craindre que les enseignants ne soient trop impliqués dans le processus de socialisation politique à l'école, les parents ne devraient pas remettre en question la réticence des enseignants à assumer des responsabilités que les administrateurs scolaires et les étudiants eux-mêmes désirent qu'ils assument dans cette entreprise.

Nous tenterons en terminant d'indiquer trois avenues de recherche qu'il serait pertinent de développer dans le prolongement de cette étude. Nous avons déjà indiqué qu'il serait intéressant de reconstituer la conception que les enseignants ont du "politique." Une telle étude ne devrait pas se limiter cependant à leur perception du "politique" mais s'étendre à l'ensemble de leur culture politique. Elle devrait explorer leur niveau de participation politique, leurs orientations idéologiques, leur perception du processus politique, de la structure du pouvoir dans la société et des relations entre le système politique et le système d'enseignement, leur niveau de connaissance des problèmes politiques, leur perception des problèmes sociaux, leur degré de confiance dans le système politique, leur sentiment de pouvoir influencer les décisions politiques. Cette étude devrait aussi essayer de reconstituer leur perception du système d'enseignement comme sous-système politique, leur

perception du statut des enseignants dans ce sous-système et dans la société, du rôle des syndicats d'enseignants dans le processus politique au sein du système d'enseignement, de même que leur perception du système d'enseignement comme agent de socialisation politique. Bref, la culture politique des enseignants devrait être explorée dans toutes ses composantes. Il serait intéressant de l'étudier d'ailleurs dans une perspective historique et en relation avec les idéologies des groupes qui participent au contrôle du système d'enseignement. Enfin, il serait pertinent d'explorer les relations entre leur culture politique et les orientations pédagogiques qu'ils privilégient de façon à déterminer dans quelle mesure leur culture politique influence leurs stratégies pédagogiques et leurs interventions implicites et explicites comme agents de socialisation politique.

La deuxième avenue de recherche que nous suggérons consisterait à identifier les principaux éléments qui sont susceptibles d'influencer les enseignants dans l'exercice de leur rôle comme agents de socialisation politique. L'objectif serait de déterminer jusqu'à quel point leur comportement comme agents de socialisation politique est influencé par leurs orientations politiques, par la façon selon laquelle ils ont été socialisés à leur profession, par leurs orientations en tant que professionnels, par les caractéristiques de l'organisation scolaire et de la communauté dans lesquelles ils se situent, par les attentes des principaux agents de l'éducation, par le type de sanctions qu'ils perçoivent et par leur propre style d'enseignement.¹¹ Cette analyse permettrait entre autre d'expliquer les différences que nous avons observés entre les enseignants francophones et anglophones. Bref l'objectif serait d'identifier les forces qui contribuent à façonner leur rôle comme agents de socialisation politique.

Enfin une analyse de la communication qui s'établit entre enseignants, comme agents de socialisation et étudiants, de même que l'influence des enseignants sur ces derniers, pourrait s'avérer fort révélatrice. En effet les enseignants ne peuvent exercer une influence sur la socialisation politique des étudiants que dans la mesure où ils établissent une communication avec les étudiants. L'efficacité de cette communication ne se mesure pas seulement au point de départ, celui des enseignants qui émettent un message, mais aussi au point d'arrivée, celui des étudiants qui reçoivent leur message.

NOTES

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur les enseignants et la socialisation politique, qui a fait l'objet d'une thèse de doctorat (Trottier, 1979). Cette recherche a été rendue possible grâce à l'appui financier du Ministère de l'éducation du Québec (DGES-FCAC).

¹ Plusieurs études ont confirmé que des différences importantes existent entre le Canada anglais et le Canada français dans la transmission des orientations politiques. Johnstone (1969) a analysé les différences qui existent entre les jeunes Canadiens appartenant à

divers groupes ethniques en ce qui a trait à la perception du pays en général, du système politique, de la structure des opportunités, et à leur attitude face au bilinguisme. Richert (1973) a étudié les attitudes différentes que les jeunes Québécois francophones et anglophones ont à l'égard du gouvernement. Leduc (1966), Trudel et Jain (1970) ont mis en relief les différentes versions de l'histoire du Canada présentées dans les manuels scolaires de langue française et de langue anglaise. Il ne faudrait pas surestimer cependant l'impact que peut avoir la socialisation politique sur la stabilité d'un système politique. Selon Easton et Dennis (1969), la socialisation politique peut favoriser le développement d'un sentiment de confiance diffus dans le système politique, et contribuer ainsi à sa stabilité. Toutefois elle ne représente qu'un des moyens dont un système politique dispose pour réduire les tensions auxquelles il est soumis, et pour assurer sa stabilité.

* Un autre élément du contexte social qui n'est pas directement relié à la controverse à laquelle nous avons référé a contribué à mettre en relief la fonction du système d'enseignement comme agent de socialisation au Québec. Il s'agit du débat sur la langue de l'enseignement et sur l'obligation pour les enfants d'immigrants de fréquenter les écoles françaises. Ce débat a posé le problème de la fonction du système d'enseignement dans le développement du sentiment d'appartenance à une société politique comprenant deux groupes linguistiques, et dans la socialisation politique des enfants d'immigrants qui ont à s'intégrer à cette société.

³ ASOPE est l'abréviation du titre du projet: "Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants." C'est une recherche longitudinale sur les aspirations des jeunes du Québec. Pour une description plus détaillée du projet, voir P.W. Bélanger et Guy Rocher (1972). Dans cette recherche, des données ont été recueillies sur les enseignants de même que sur les parents et les principaux dans le but d'inclure dans l'analyse des aspirations scolaires des étudiants des variables contextuelles reliées aux caractéristiques et aux orientations de ces agents de l'éducation.

⁴ Pour une description plus détaillée du modèle d'échantillonnage, voir les Cahiers d'Asope, Analyse descriptive des données de la première cueillette, volume 1, pp. 11-14, et volume 3, pp. 8-10, 1974, et le Rapport du Centre des sondages, 1971.

⁵ Dans le but de simplifier la présentation des résultats de l'analyse, nous utiliserons les termes francophones et anglophones pour désigner les enseignants, les principaux, les parents d'étudiants et les étudiants des écoles de langue française et des écoles de langue anglaise. Le lecteur devrait garder à l'esprit que ces expressions réfèrent à la langue d'enseignement et non à la langue maternelle des enseignants, des principaux, des parents et des étudiants.

⁶ Pour le mesurer, on posa aux parents, aux étudiants et aux principaux la même question qu'aux enseignants. Ces données ont aussi été recueillies par questionnaires administrés à des échantillons de parents et d'étudiants, de même qu'à tous les principaux d'école où des étudiants et des enseignants avaient été échantillonnés. L'échantillon des parents, comme celui des enseignants, est corrélatif à celui des étudiants de la recherche ASOPE.

⁷ La conception du rôle des enseignants au sujet de la discussion politique a été mesurée par une question dans laquelle on leur demandait s'ils étaient d'accord ou non avec l'énoncé suivant: "Il fait partie du rôle de l'enseignant de discuter de questions politiques avec les étudiants." Cette question faisait aussi partie du questionnaire administré aux parents, aux étudiants et aux principaux. L'objectif de cette question était alors de mesurer leurs attentes en ce qui concerne la discussion de questions politiques entre étudiants et professeurs.

⁸ Le lecteur devrait garder à l'esprit à partir de maintenant que l'expression "Les enseignants discutent ..." signifie dans le contexte de cette étude "Les enseignants indiquent qu'ils discutent ...".

⁹ Les stratégies auxquelles les enseignants font appel lorsqu'ils discutent de questions politiques avec les étudiants ont été mesurées à partir de quatre questions à "alternatives prédéterminées": "Voici différentes stratégies qu'un professeur peut adopter quand les questions de controverse sociales ou politiques émergent en classe. Pour chacune des alternatives qui suivent, indiquez quelle approche vous semble plus appropriée (n'en

choisir qu'une seule par alternative même si les deux vous semblent bonnes): (a) mettre l'accent sur les valeurs en conflit ou mettre l'accent sur les causes et les effets; (b) tenter de situer la discussion dans le concret ou maintenir la discussion au niveau abstrait; (c) garder une position neutre ou donner son opinion sur le sujet; (d) développer un consensus dans la classe ou encourager les étudiants à conclure de façon individuelle et indépendante." Ainsi les questions étaient formulées de façon à mesurer non pas le comportement réel des enseignants, mais à déterminer les approches qu'ils auraient tendance à utiliser quand des questions politiques controversées émergent en classe.

¹⁰ La perception des sanctions négatives a été mesurée à partir de la question suivante: "Pensez-vous que les personnes ou les groupes suivants (parents, étudiants, commissaires de la commission scolaire, principal, enseignants de l'école, syndicat local d'enseignants, C.E.Q. et M.E.Q.) approuveraient ou désapprouveraient qu'un enseignant discute de questions politiques en classe?" Une échelle mesurant la perception de sanctions négatives a été construite à partir de ces indicateurs.

¹¹ Certains de ces éléments ont fait l'objet d'une analyse présentée dans les chapitres 5 à 8 de ma thèse de doctorat.

REFERENCES

- Almond, G. A., & Verba, S. *The civic culture*. Boston: Little, Brown and Co., 1963.
- Bélanger, P. W., & Juneau, A. Les maîtres de l'enseignement primaire: étude socio-culturelle. *Recherches Sociographiques*, 1961, 1, 55-68.
- Bélanger, P. W., & Rocher, G. Le projet de recherche: Étude des aspirations scolaires et des orientations professionnelles des étudiants (ASOPE). *L'Orientation Professionnelle*, 1972, 2, 114-127.
- Bronfenbrenner, U. *Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.* New York: Russell Sage Foundation, 1970.
- Centrale de l'Enseignement du Québec. *L'école au service de la classe dirigeante*. Québec: Centrale de l'Enseignement du Québec, 1972.
- Centrale de l'Enseignement du Québec. *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière. Manuel du 1er mai*. Québec: Centrale de l'Enseignement du Québec, 1975.
- Cohen, M. Effects of a college course in the politics of race on students' attitudes toward blacks. *Journal of Politics*, 1973, 1, 194-203.
- Davis, J. C. The family's role in political socialization. *The Annals*, 1965, 361, 10-19.
- Dawson, E., & Prewitt, K. *Political socialization*. Boston: Little, Brown and Co., 1969.
- Dion, G. *Rapport au Ministre de l'éducation, Monsieur Guy St-Pierre*. Québec: Le Commissaire-enquêteur, 1971.
- Dreeben, R. *On what is learned in school*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co., 1968.
- Easton, D., & Dennis, J. *Children in the political system, origins of political legitimacy*. New York: McGraw-Hill, 1969.
- Goslin, D. A. Introduction. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1969.
- Greenstein, F. I. *Children and politics*. New Haven: Yale University Press, 1965.
- Hess, R. D., & Torney, J. *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine Publishing Co., 1967.
- Jaros, D. *Socialization to politics*. New York: Praeger Publishing Co., 1973.
- Jaros, D., & Canon, B. C. Transmitting basic political values: The role of the educational system. *The School Review*, 1969, 77, 94-107.

- Johnstone, J. C. *Young peoples' images of Canadian society*. Royal Commission of Inquiry on Biculturalism and Bilingualism. Ottawa: Queen's Printer, 1969.
- Jones, R. S. Teachers as agents of political socialization. *Education and Urban Society*, 1971, November, 99-114.
- Jones, R. S. Institutional change and socialization research. The school and politization. *Youth and Society*, 1977, 8, 277-298.
- Langton, K. P., & Jennings, M. K. Political socialization and the high school civic curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 1968, 62, 852-867.
- Leduc, A. *Les manuels d'histoire du Canada*. Québec: Presses de l'Université Laval, 1966.
- Lightfoot, S. L. Politics and reasoning: Through the eyes of teachers and children. *Harvard Educational Review*, 1973, 43, 197-244.
- Litt, E. Civic education, community norms, and political indoctrination. In N. Adler & C. Harrington (Eds.), *The learning of political behavior*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Co., 1970.
- Merelman, R. M. *Political socialization and educational climates: A study of two school districts*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- Richert, J. P. Political socialization in Québec. *Canadian Journal of Political Science*, 1973, 4, 303-313.
- Rodgers, H. R. Civics curricula and southern school children: The impact of segregated and integrated school environments. *Journal of Politics*, 1973, 35, 1002-1011.
- Trottier, C. *Teachers as agents of political socialization*. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, 1979.
- Trudel, M., & Jain, G. *Canadian history textbooks. A comparative study*. Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. Ottawa: Queen's Printer, 1970.
- Zeigler, H. L. *The political life of American teachers*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1967.
- Ziblatt, D. High school extracurricular activities and political socialization. *The Annals*, 1965, 361, 20-31.

Claude Trottier est professeur agrégé au Département d'administration et politique scolaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Ste-Foy, Québec. G1K 7P4