

Analyse de l'Opinion des Elèves Concernant l'Enseignement du Français dans les Ecoles Secondaires

Joseph Morose
université du québec à chicoutimi

Jacques Ouellet
université du québec à chicoutimi

Dans cet article, nous essayons de différencier les caractéristiques des élèves satisfaits par rapport à ceux qui ne le sont pas au sujet de l'enseignement du français (langue maternelle).

Le modèle systémique choisi pour réaliser cette étude est empruntée à J. Le Moigne (Théorie du système général). Ainsi la population étudiante est définie comme un sous-système ouvert étudiée en fonction de son environnement, son évolution, sa structure, son fonctionnement et ses valeurs.

Le traitement statistique des données est fait au moyen de tests de Chi², du calcul des coefficients de contingence, d'analyses de variance et de régression multiples.

Il se dégage de cette étude deux conclusions principales: Premièrement, les étudiants insatisfaits de l'encadrement pédagogique sont généralement mécontents des cours, du professeur, de l'apprentissage et trouvent moins importante l'étude de la langue française. Quant à la réussite scolaire du cours (en terme de notes), elle semble plutôt reliée aux aptitudes générales antérieures et actuelles de l'élève (notes à l'élémentaire, au secondaire, adaptation à l'école, rythme d'apprentissage, scolarité des parents). Deuxièmement, en général, la satisfaction ou l'insatisfaction ne sont pas attribuables à une cause mais à une constellation de facteurs interreliés relevant de l'environnement, de l'évolution, de la structure, du fonctionnement et des finalités de l'élève.

This study examined those characteristics that distinguished students who were satisfied from those who were dissatisfied with their French (mother tongue) instruction. The study was based upon a model derived from Le Moigne's general systems theory. The statistical treatment of the data was accomplished by means of chi-square analyses, contingency coefficients, analyses of variance and multiple regression techniques.

The study yielded two major conclusions. First, dissatisfied students were generally dissatisfied with the courses, the teachers, and the teaching; the study of the French language was a less important source of dissatisfaction. Scholastic success or achievement in the course (as defined by grades) was largely related to prior and present general abilities (elementary grades, secondary grades, school adjustment, learning style, and parents' education). Second, satisfaction or dissatisfaction, generally speaking, could not be attributed to any single cause, but rather to a constellation of interrelated factors.

CONTEXTE

Depuis une vingtaine d'années, le Québec vit une réforme pour ne point dire une révolution scolaire. En effet, ce que d'aucuns appellent "la révolution tranquille" des années 60 a été en éducation un point de départ de nombreuses réformes aux points de vue tant juridique que fiscal, psycho-pédagogique et méthodologique.

L'école est devenue plus accessible aux Québécois. Les méthodes d'enseignement ont été bouleversées. Des bâtiments scolaires spacieux, bien équipés, ont été multipliés. Le matériel didactique (livres, appareils audio-visuels, etc.) a été acheté sans parcimonie. Les Écoles Normales ont été intégrées aux universités.

Il y a lieu de se féliciter de ces améliorations matérielles et structurelles. Mais malgré cela, il semble exister des lacunes qui rendent peu efficaces tous ces changements, car leurs répercussions concernent un point essentiel, un domaine fondamental, nous voulons parler de l'enseignement de la langue française au Québec.

Ces dernières années, un quotidien de Montréal a publié une série d'articles de Lysianne Gagnon sur l'état de la langue française dans les écoles. Prolongeant les débats sur la loi 22, ces articles sont venus faire prendre conscience à bien des gens que le français n'était pas en aussi bonne santé qu'on voulait le croire. L'auteur de ces articles, comme bien d'autres, laissait entendre que la formation des professeurs de français et le laisser-aller de certaines méthodes pédagogiques comptaient parmi les principales causes de cet état de choses. D'autre part, il y a lieu de retenir que les programmes-cadres de français, contrairement aux anciens programmes, laissaient beaucoup de liberté aux écoles et aux enseignants face au contenu spécifique de la discipline. Or les écoles aussi bien que les professeurs étaient mal préparés et ne disposaient pas suffisamment de temps ni de ressources humaines pour assumer une telle responsabilité. Les personnes ressources étant rares, on a dû souvent recourir à des expédients. De leur côté, les élèves se montraient de moins en moins motivés pour affronter les difficultés de la langue française. Tout le monde semblait souhaiter une amélioration de la situation. C'est donc imprégné de ce contexte socio-politique que naquit le projet OH (Opération Humanisation)¹. On élaborait en 1975 les premiers outils de travail. Mais entre temps, le gouvernement changea de main et tenta de scruter à nouveau l'état de l'enseignement dans les écoles (livre blanc, livre orange). Il mit également au point une loi qui amplifia l'importance du français au Québec et, par ricochet, dans les institutions scolaires (loi 101).

Quant aux élèves qui doivent être les premiers bénéficiaires de tous ces mouvements, que pensent-ils de l'enseignement de la langue qu'on leur impose dans les écoles? Quel est leur niveau de satisfaction? Pourquoi certains sont-ils satisfaits alors que d'autres ne le sont pas? Pourquoi certains élèves réussissent-ils et d'autres pas?

Voilà plusieurs questions auxquelles nous tenterons de répondre dans toute la mesure du possible. Dans cet article, nous scruterons les points de vue des élèves, dont l'opinion a été plus ou moins négligée jusqu'ici, pour connaître les variables et les facteurs qui sont reliés à la satisfaction face à l'enseignement du français et à la réussite scolaire dans cette discipline.

Rappelons que le projet OH a déjà, dans un premier fascicule (Boucher,

Bolduc et Morose, 1980) indiqué certaines caractéristiques générales de l'enseignement du français dans les écoles secondaires publiques. Les principales conclusions qui se dégagent de ce rapport font état d'une majorité très substantielle d'élèves qui croient à l'importance du français en tant que discipline à étudier (80% – $N = 9226$). Ce fascicule révèle aussi l'existence d'une majorité moins importante d'élèves qui aiment leurs cours de français (55%), leurs professeurs (60%), et qui croient réaliser un apprentissage significatif de leurs cours de français (70%). De plus on y lit que "la satisfaction concernant ces différents points varie en fonction des notes obtenues, du niveau scolaire et du secteur d'études" (p. 69–73). Mais on ne connaît pas les raisons fondamentales de ces variations et encore moins ce qui distingue les élèves satisfaits des élèves insatisfaits. Ce point constitue la principale préoccupation de cette recherche.

METHODOLOGIE

Enchantillon

Le présent article analyse les réponses à un questionnaire de 300 questions dont cinq constituent nos variables de base. Une échelle qualitative allant de "pas du tout" à "tout à fait satisfait" gradue en cinq échelons l'opinion des répondants. Ce questionnaire a été présenté aux élèves de neuf écoles secondaires polyvalentes du Saguenay-Lac-St-Jean ($N = 7,599$). Nous avons obtenu des réponses de l'ordre de 90%. Ces données ne constituent qu'une partie d'un plus vaste projet (Opération Humanisation). Bien que ces écoles n'aient pas été sélectionnées par le hasard – il était important pour les fins du projet qu'elles acceptent volontairement de participer au dit projet – elles nous apparaissent relativement représentatives de l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire public de la région. En effet, leur taille (entre 200 et 3,000 élèves), leur répartition géographique (tout le territoire du Saguenay-Lac-St-Jean), quatre des cinq commissions scolaires de l'époque (1978), leur milieu social environnant (2/3 des élèves proviennent d'un milieu urbain et 1/3 d'un milieu rural ou semi-rural), correspondent proportionnellement parlant aux caractéristiques régionales de la population étudiée.

Nous avons donc recueilli sur une échelle qualitative en cinq points, allant de "pas du tout" à "tout à fait satisfait," l'opinion des élèves sur l'enseignement du français dans les écoles, à l'aide des quatre questions suivantes:

- 1 Êtes-vous satisfaits des cours de français?
- 2 Êtes-vous satisfaits des professeurs de français?
- 3 L'étude du français vous apparaît-elle importante comme matière académique?
- 4 Êtes-vous satisfaits de ce que vous avez appris dans le cours de français?

Pour chacune de ces quatre questions, nous avons regroupé les réponses en deux pôles: les élèves satisfaits et les élèves insatisfaits. Pour mieux faire ressortir les caractéristiques de ces deux pôles, nous avons éliminé les réponses du groupe d'élèves qui se classait sous la rubrique "plus ou moins satisfaits." Finalement, une cinquième question vient compléter cette cueillette d'information: quelle note avez-vous obtenu en français?

Les cinq questions précédentes constituent les variables de base qui ont été confrontées à une série d'autres variables du questionnaire (voir modèle p. 8).

Nous avons procédé à l'analyse statistique des diverses réponses d'abord au moyen de tableaux croisés² et par le calcul de coefficients de contingence. Les indices de relations significatives ont finalement fait l'objet d'une étude de classification multiple (M.C.A.) pour les variables non métriques³ et de régression multiple (R^2) pour les variables métriques⁴.

MODÈLE THÉORIQUE

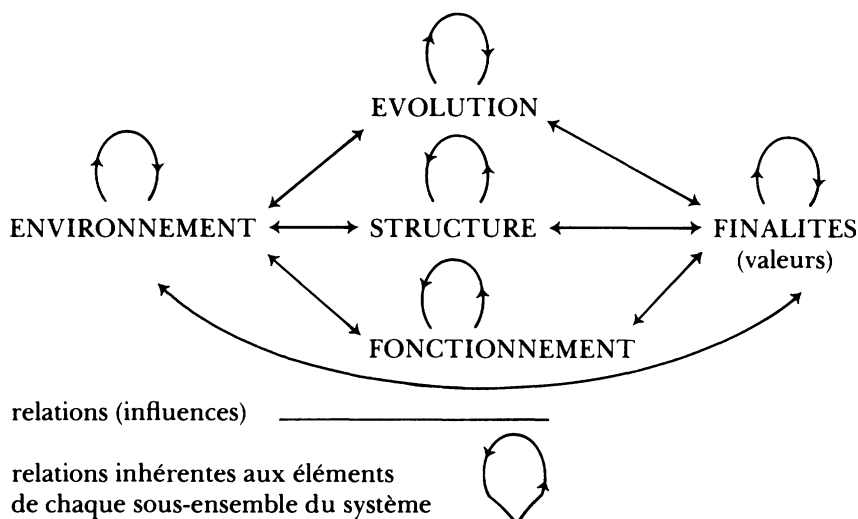
Le modèle utilisé est une tentative d'application assez fidèle de la théorie générale des systèmes telle que présentée par Lemoigne (1977) qui définit les variables comme faisant partie *d'un système ouvert*. *Les composantes (variables) du système sont en interaction et en relation constante*. Pour les fins de cet article, nous définissons l'école secondaire comme étant un système ouvert, dotée d'une structure, marquée par son évolution, engagée dans la dynamique d'un fonctionnement, située dans un environnement, guidée par des considérations téléologiques (finalités, valeurs).

La population d'élèves qui en fait partie constitue un sous-système ouvert et complet, c'est-à-dire baignant dans un environnement, ayant des valeurs, une évolution, une structure et un fonctionnement propres. Nous confronterons dans les pages qui suivent les variables de base, c'est-à-dire l'enseignement du français (cours, professeurs et apprentissage), les résultats scolaires dans cette discipline et l'importance que lui accordent les élèves aux sous-ensembles du modèle systémique précédent (environnement, évolution, structure, fonctionnement et valeurs). Dans cette démarche, nous tiendrons compte de la répartition bipolaire de la population étudiée, c'est-à-dire d'une part, les élèves satisfaits et, d'autre part, les élèves insatisfaits.

Dans un premier temps, nous tâcherons, à l'aide des coefficients de contingence, de dépister les divers prédicteurs susceptibles d'être impliqués dans des relations significatives entre les variables de base et les autres variables figurant sous chacune des différentes rubriques du modèle, c'est-à-dire l'environnement, l'évolution, la structure, le fonctionnement et les valeurs.

Cette partie, traitée brièvement⁵, est indispensable pour réaliser en second lieu une analyse de variance (ANOVA, M.C.A.) en vue de préciser

FIGURE 1
Modèle de la théorie générale des systèmes ouverts



quelles sont les sous-populations d'élèves les plus touchées par ces relations.

LES PISTES DE RECHERCHE: LIENS ENTRE LES VARIABLES DE BASE ET LES ÉLÉMENTS DES DIFFÉRENTS SOUS-ENSEMBLES DU MODÈLE SYSTEMIQUE

Pour faciliter la lecture de ces données et éliminer le plus de probabilité d'erreurs, nous ne conservons que les coefficients de contingence où la relation est supérieure ou égale à .15.

Les variables de base

Les relations entre les variables de base sont déjà des éléments importants.

Ce tableau révèle l'existence d'un lien étroit entre la plupart des variables de base. Mais la note obtenue en français, quoique reliée elle aussi de façon significative, est moins fortement associée aux autres variables de base.

L'environnement, l'évolution, la structure et les finalités

Un survol rapide des coefficients de contingence nous permet de constater que l'environnement a des effets assez limités sur les variables de base sauf, peut-être, sur les notes obtenues en français. Toutes les

TABLEAU 1
Matrices des coefficients de contingence pour les variables de base

	<i>Cours C*</i>	<i>Professeur C</i>	<i>Appren- tissage C</i>	<i>Importance C</i>	<i>Note C</i>
Cours	1.00	.54	.49	.37	.25
Professeur		1.00	.40	.27	.16
Apprentissage			1.00	.38	.16
Importance				1.00	.12
Note obtenue					1.00

C*: coefficient de contingence

variables relatives à l'évolution sont aussi reliées à la note obtenue en français. Deux de ces variables, l'âge et le niveau scolaire, sont reliées aussi à l'apprentissage. La structure de la population d'élèves démontre la même tendance que les deux autres sous-ensembles de variables.

Quant aux valeurs, elles ne semblent pas être des prédicteurs de qualité. Seule la discipline est retenue en fonction de la satisfaction envers le cours et l'apprentissage (Tableau 2).

L'enseignement du français et la pédagogie

Dans cette partie, nous analyserons les répercussions de la pédagogie sur le taux de satisfaction au sujet de l'enseignement du français, des notes obtenues dans ce cours et de l'importance accordée à cette discipline.

Le tableau 3 (coefficients de contingence) nous révèle que la très grande majorité des variables relatives au fonctionnement (pédagogie) sont reliées aux variables de base. Ces relations sont moins fortes entre ces différents items et l'importance accordée au français par les élèves. Cependant, bon nombre de coefficients sont significatifs: aide en cas de difficultés (.15); travaux intéressants (.16); encouragement (.17); discussions (.15); connaissances nouvelles (.20); exercices conformes à l'apprentissage (.18); appréciation des professeurs (.16); des cours (.16); et de la classe (.18). Quant à la note obtenue en français, elle semble moins reliée à la pédagogie.

Nous considérons aussi (Tableau 4) ces mêmes variables regroupées factoriellement. On découvre ainsi que la majorité des facteurs sont reliés aux différents éléments de satisfaction vis-à-vis du français. Ce regroupement fait d'ailleurs augmenter le niveau de signification de la relation entre la pédagogie et l'importance ou la non importante que revêt cette discipline aux yeux des élèves. Nous retenons donc tous ces facteurs en tant que prédicteurs possibles de relations significatives.

TABLEAU 2
Liste des variables du modèle, retenues en fonction de chacune des dimensions du français à l'école¹

<i>Prédicteurs</i>	<i>Cours</i>	<i>Professeurs</i>	<i>Apprentissage</i>	<i>Importance</i>	<i>Note</i>
<i>Environnement</i>					
Nombre de professeurs				(C = .15)	(C = .15)
Scolarité de la mère					(C = .15)
Absences					(C = .15)
Profession du père					
<i>Evolution</i>					
Age			(C = .15)		(C = .28)
Niveau scolaire			(C = .18)		(C = .20)
Notes au primaire					(C = .44)
Adaptation à l'école secondaire					(C = .18)
<i>Structure</i>					
Sexe	(C = .16)				(C = .19)
Voie Français					(C = .28)
Voie Mathématiques					(C = .27)
Secteur					(C = .15)
Notes dans l'ensemble des matières académiques					(C = .62)
<i>Valeurs</i>					
Discipline	(C = .16)		(C = .16)		

¹Toutes les variables ont fait l'objet de tests de signification, nous ne présentons ici que les plus significatives (Chi² signification 0 et C > .15).

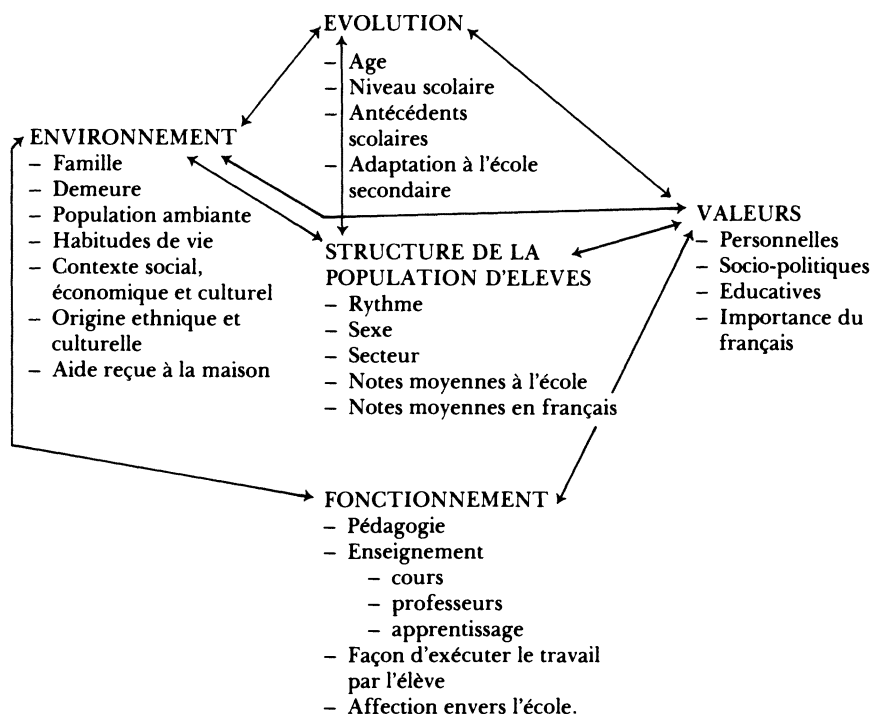
TABLEAU 3
Relation entre les items du fonctionnement (pédagogie items isolés) et les variables de base

	Cours	Professeurs	Apprentissage	Importance	Note
Profs suivent le cheminement scolaire	.14	.13	.18	.09	.09
Progrès appréciés	.17	.18	.20	.13	.13
Aide en cas de difficultés	.18	.19	.20	.15	.12
Travaux intéressants	.25	.21	.24	.16	.12
Goût d'apprendre donné par professeur	.24	.22	.24	.13	.12
Encouragement pour travaux scolaires	.19	.17	.19	.17	.12
Compréhension de la matière bien contrôlée	.16	.14	.20	.12	.13
Textes intéressants	.17	.14	.20	.12	.11
Discussions intéressantes	.21	.19	.23	.15	.12
Exercices intéressants	.17	.12	.20	.13	.12
Connaissances nouvelles	.20	.13	.23	.20	.15
Exercices conformes à l'apprentissage	.19	.13	.19	.18	.16
Cours correspondent à nos goûts	.21	.16	.15	.13	.08
Explications supplémentaires	.19	.15	.15	.13	.10
Information aux professeurs sur nos difficultés	.16	.16	.20	.09	.08
Aide des professeurs pour nos travaux	.18	.16	.18	.14	.09
Enseignement vivant	.21	.21	.22	.10	.09
Evaluation des connaissances	.18	.13	.19	.13	.17
Aime professeurs dans l'ensemble	.27	.29	.25	.16	.15
Aime cours dans l'ensemble	.30	.24	.24	.16	.17
Classe intéressante	.26	.22	.24	.18	.13
Aime l'école dans l'ensemble	.17	.14	.11	.09	.15
Je fais mon travail scolaire	.26	.16	.18	.12	.20

TABLEAU 4
Fonctionnement (pédagogie) : items regroupés factoriellement

	Cours	Professeurs	Apprentissage	Importance	Note
<i>1^{er} facteur</i>					
Choix et intérêt des activités pédagogiques	.27	.22	.29	.18	.15
<i>2^e facteur</i>					
Adaptation de l'enseignement au rythme des élèves et aide pédagogique	.22	.19	.24	.17	.13
<i>3^e facteur</i>					
Apprentissage et stimulation à apprendre	.25	.22	.27	.22	.16
<i>4^e facteur</i>					
Enseignement (cours, professeurs et apprentissage)	.30	.27	.27	.17	.19
Programme	.21	.16	.15	.13	.08
Travail scolaire	.24	.16	.18	.12	.20
Ecole	.17	.14	.11	.09	.15

FIGURE 2
Le questionnaire vu sous l'angle du modèle systémique Le Moigne



ÉTUDE DE VARIANCE

Nous avons choisi une étude de classification multiple (ANOVA, M.C.A.) en raison des précisions qu'elle offre. En effet, ce procédé convient aussi bien pour évaluer la signification de la variance des variables ou de groupes de variables que pour préciser laquelle ou lesquelles des sous-populations sont les plus touchées par les écarts à la moyenne générale (Figures 3 à 6).

Il nous est donc possible de cerner avec plus de précision la dynamique des relations et d'en déterminer le sens. Pour faciliter la lecture des statistiques assez élaborées contenues dans ce programme, nous avons crû bon d'en présenter un tableau synthèse donnant à la fois l'énumération des variables, la place qu'elles occupent dans le modèle, de même que l'évaluation globale de la relation entre les variables de base et les prédicteurs précédemment énumérés.

Environnement, évolution, structures, fonctionnement et valeurs vs variables de base

Nous constatons (Tableau 5) que les facteurs sont presque tous reliés à la

FIGURE 3

Variance sur la moyenne (DEV'N BETA) pour chacun des éléments de l'environnement chez les populations les plus touchées par les relations entre les différentes dimensions de l'enseignement du français et les élèves (ECART à la moyenne)

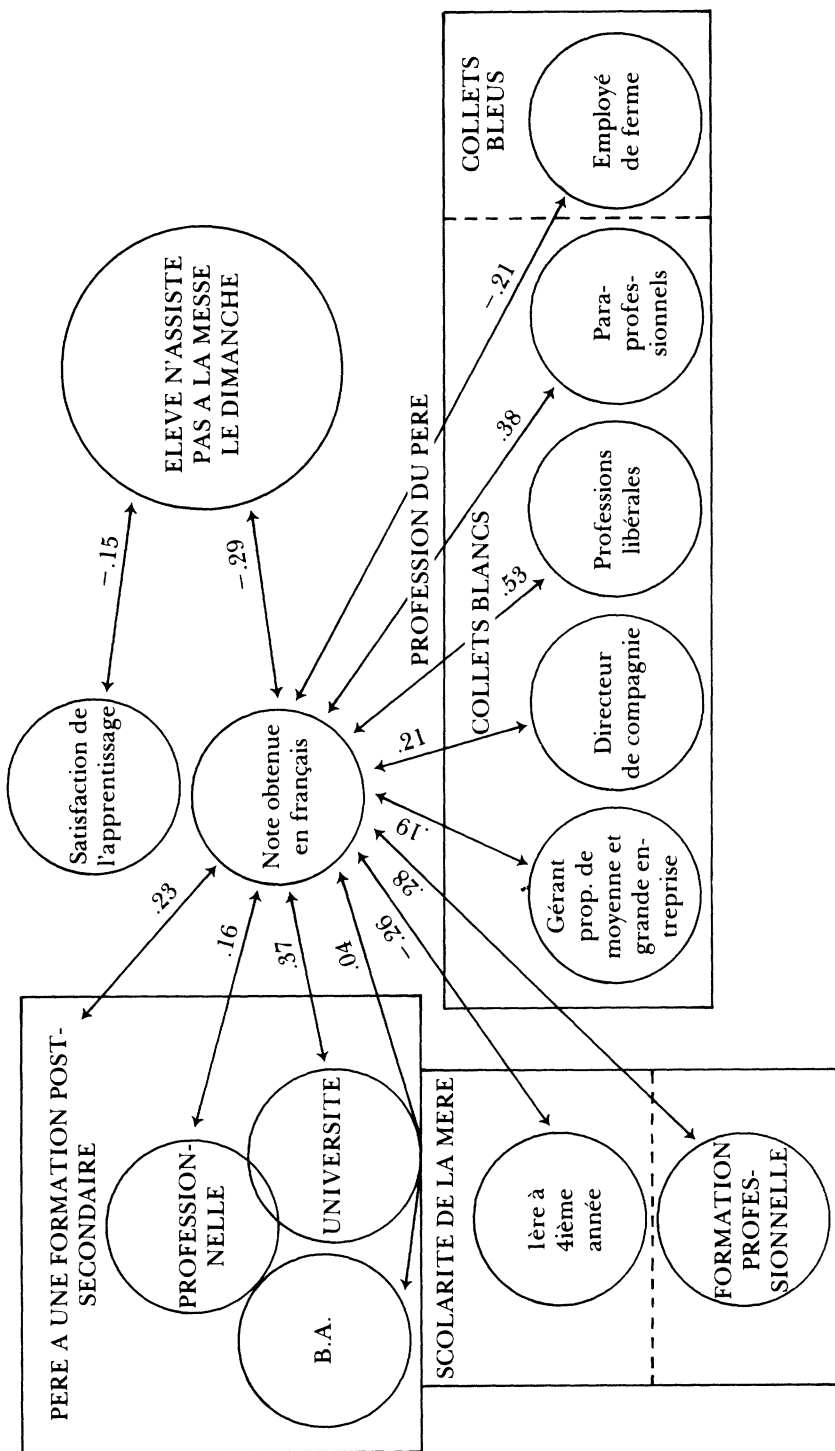


TABLEAU 5
Variance des facteurs¹ (ANOVA) en fonction du taux de satisfaction vis-à-vis du cours de français, du professeur, de l'apprentissage, de l'importance accordée à cette discipline et des notes obtenues dans ce cours

Facteurs	Cours			Professeur			Fonctionnement Apprentissage			Finalités Importance			Structures Note	
	ETA	BETA	BETA	ETA	BETA	BETA	ETA	BETA	BETA	ETA	BETA	ETA	BETA	BETA
Environnement														
Assiste à la messe (Etudiant)	*						.11	.12				.11	.14	
Scolarité père												.14	.10	
Scolarité mère												.15	.11	
Profession père												.14	.14	
Evolution														
Adaptation à l'école secondaire												.17	.17	
Structures														
Sexe	.07		.07									.20	.20	
Voie français												.29	.20	
Voie mathématiques												.27	.15	
Secteur												.14	.14	
Fonctionnement														
Façon de faire le travail scolaire	.18	.15	.15	.15	.12	.15	.13	.13	.10	.13	.10	.20	.17	
Façon d'aimer l'école	.14	.10	.14	.14	.10	.11	.17	.11	.09	.16	.11	.16	.11	

¹ Dans le programme Anova, facteurs signifient: "variables non-métriques."
 *: Les lacunes indiquent les facteurs non retenus en raison d'un coefficient de contingence inférieur à .15.

TABLEAU 6

Variance (R^2) des variables métriques en relation avec le taux de satisfaction vis-à-vis du cours, du professeur, de l'apprentissage, l'importance accordée au français par les élèves et les notes obtenues dans ce cours

Variables dépendantes	Fonctionnement			Finalités	Structure
	Cours	Professeur	Apprentissage	Importance	Notes
Environnement					
Absences	*				-.14
Nombre de professeurs				.06	
Evolution					
Age			-.10		-.26
Niveau scolaire			-.12		-.16
Note au primaire					.42
Structure					
Notes actuelles					.62
Finalités					
La discipline (valeur)			.08	.07	
Fonctionnement					
La pédagogie	.24	.25	.28	.12	.20

*: Les lacunes indiquent les variables non retenue en raison d'un coefficient de contingence inférieur à .15.

note obtenue en français. Ceci dit, les variables liées à l'environnement sont certes les moins significatives. Il faut donc croire qu'il n'existe pas de variation notoire d'une catégorie de répondants à l'autre. Cependant tous les autres facteurs sont relativement importants et confirment dans l'ensemble ce que nous révélaient déjà les coefficients de contingence.

Quelques facteurs seulement sont reliés aux autres variables de base et peu d'entre eux sont significatifs. Notons que le fonctionnement regroupe sans aucun doute les facteurs les plus importants. Signalons entre autres le rapport significatif entre la façon dont l'élève fait son travail, dit aimer l'école, et chacune des variables de base.

Les variables métriques (Tableau 6) font ressortir aussi l'importance du fonctionnement (pédagogie) par rapport aux autres sous-ensembles du modèle. Pour le reste, la dynamique des relations semble centrée sur les notes obtenues en français.

Par ailleurs, il semble très net que ce qui conditionne de façon constante la satisfaction ou l'insatisfaction des élèves en français soit la pédagogie. Elle est cependant modérément reliée à la note obtenue en français. Cette situation nous incite à croire que la pédagogie est l'élément central de toutes les dimensions de l'enseignement du français dans les écoles ...

L'analyse de variance (ANOVA) (M.C.A.) nous permet de répondre à

une question que nous nous sommes posée, à savoir, quelles sont les sous-populations d'élèves susceptibles d'être satisfaites ou insatisfaites par rapport à nos variables de base?

Nous savons déjà, grâce à la régression multiple, (Tableau 5) que les absences ($R = -.14$), l'âge ($R = -.26$) et le niveau ($R = -.16$) sont inversement proportionnels aux notes obtenues en français. De plus, il semble que les notes obtenues au primaire ($R = .42$), les notes obtenues au secondaire ($R = .62$), et la pédagogie utilisée par le professeur ($R = .20$) sont également des éléments discriminants, directement proportionnels aux notes en français.

Il est, par ailleurs, intéressant de constater que la pédagogie a également un impact positif sur chacune de nos variables de base. Cependant, comme le révèlent les figures 3 à 6, nous devons mentionner que ces différentes relations sont d'autant plus significatives qu'elles concernent certaines sous-populations d'élèves.

Ainsi, les élèves dont le père a une formation post-secondaire obtiennent généralement de meilleures notes en français (DEV'N BETA = .23). Cela paraît encore plus évident chez les élèves dont le père a une formation universitaire (DEV'N BETA = .37). Le même phénomène apparaît chez les élèves dont la mère a une formation professionnelle (DEV'N BETA = .28). Par contre, la moyenne en français semble nettement inférieure si la mère est peu scolarisée (les premières années de l'école primaire) (DEV'N BETA = -.26).

On constate que la profession du père, même si globalement elle n'est pas fortement reliée à la réussite au cours de français (Beta = .14) indique des variations importantes chez les élèves dont le père est collet blanc. Cela est plus évident s'il exerce la profession de gérant-propriétaire de moyenne ou grande entreprise (DEV'N BETA = .19), de directeur de compagnie (DEV'N BETA = .21), l'une ou l'autre des professions libérales (DEV'N BETA = .53) ou un métier para-professionnel (DEV'N BETA = .38). Parmi les autres professions, notons une tendance à obtenir de moins bonnes notes par les fils ou les filles d'employés de ferme (DEV'N BETA = .21).

Les élèves non-pratiquants constituent une sous-population dont la moyenne des notes en français est inférieure (DEV'N BETA = -.29). D'autre part, les élèves de ce sous-groupe affirment être moins satisfaits de leur apprentissage du français (DEV'N BETA = -.15).

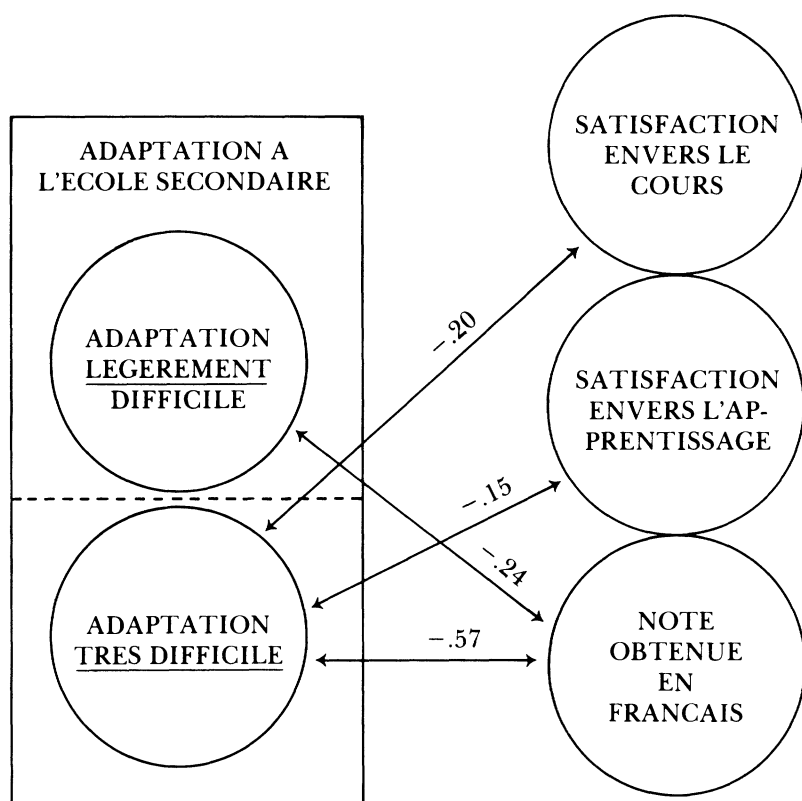
Nous découvrons (Figure 4) que les élèves qui ont éprouvé une plus ou moins grande difficulté à s'adapter à l'école secondaire obtiennent de moins bonnes notes en français (DEV'N BETA = -.24 et -.57).

Si cette adaptation a été particulièrement difficile, ces élèves sont moins satisfaits de leurs cours (DEV'N BETA = -.20) et de leur apprentissage (DEV'N BETA = -.15).

Nous remarquons également (Figure 5) que les élèves du secteur professionnel long option métier, (DEV'N BETA = -.44) sont nettement

FIGURE 4a

Variance sur la moyenne (DEV'N BETA) pour chacun des éléments de l'évolution chez les populations les plus touchées par les relations entre les différentes dimensions de l'enseignement du français et les élèves (écart à la moyenne)



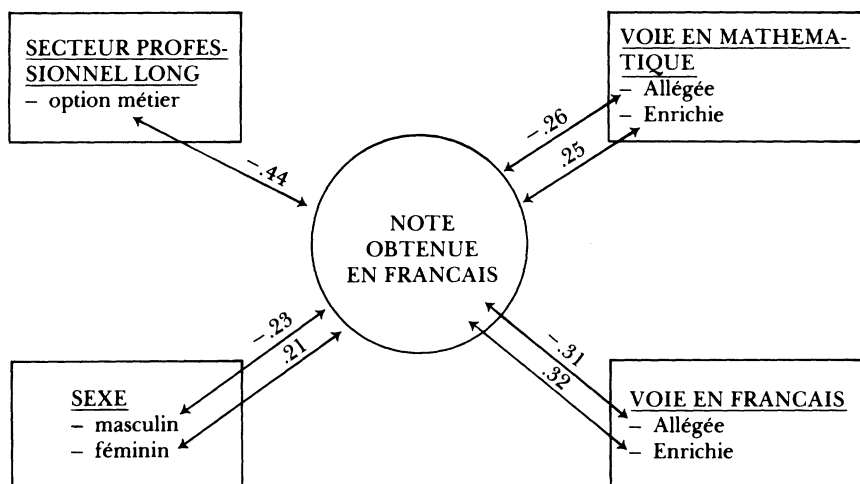
au-dessous de la moyenne en français. Chez les garçons, cette relation négative est encore plus vraie (DEV'N BETA = $-.23$). Les filles par contre rehaussent la moyenne des notes en français (DEV'N BETA = $.21$).

Par ailleurs, il semble que l'existence des voies allégées et enrichies en français n'avantage guère les résultats scolaires. Car, en principe, ce classement existe pour permettre aux élèves de fonctionner à leur propre rythme d'apprentissage. Pourtant on constate, si on se fie aux notes, que l'écart entre les élèves des voies allégées et enrichies demeure.

Enfin, la Figure 5 nous montre que la moyenne des résultats scolaires en français est légèrement inférieure chez les élèves qui n'aiment pas l'école (DEV'N BETA $-.26$). De plus, nous constatons une régression assez importante des notes en français chez les élèves qui font leur travail

FIGURE 4b

Variance sur la moyenne (DEV'N BETA) pour chacun des éléments de la structure chez les populations les plus touchées par les relations entre les différentes dimensions de l'enseignement du français et les élèves (écart à la moyenne)



scolaire à la légère (DEV'N BETA $-.18$) ou pas du tout (DEV'N BETA $-.37$) par rapport à ceux le font assidûment (DEV'N BETA $.17$).

Les différents éléments constituant la pédagogie vs variables de base

Il est confirmé (Figure 6) que la pédagogie utilisée par le professeur est un élément important. Elle a pour effet de faire augmenter la satisfaction vis-à-vis du cours ($.24$), du professeur ($.25$), de l'apprentissage ($.28$), des notes obtenues dans le cours ($.20$), et finalement rehausse l'importance du français aux yeux des élèves ($.12$).

Mais il est également intéressant de décomposer les différents sous-ensembles de cette pédagogie, de les mettre en relation avec nos variables de base.

Ainsi (Figure 8), nous constatons que la pédagogie se décompose en quatre sous-ensembles: le choix et l'intérêt des activités pédagogiques; l'adaptation de l'enseignement au rythme des élèves et l'aide pédagogique; l'apprentissage et la stimulation à apprendre et enfin l'enseignement tel que vécu dans l'ensemble des matières scolaires. Ce dernier sous-ensemble comprend les cours, les professeurs, l'apprentissage réalisé à ces cours, et le programme. Notons que ces quatre éléments sont très fortement reliés les uns aux autres et peuvent ainsi constituer un ensemble global, ensemble d'éléments que nous avons placés sous la rubrique pédagogie.

FIGURE 5

Variance ($DEV'N$ BETA) pour chacun des éléments du fonctionnement chez les populations les plus touchées par les relations entre les différentes dimensions de l'enseignement du français et les élèves (écart à la moyenne)

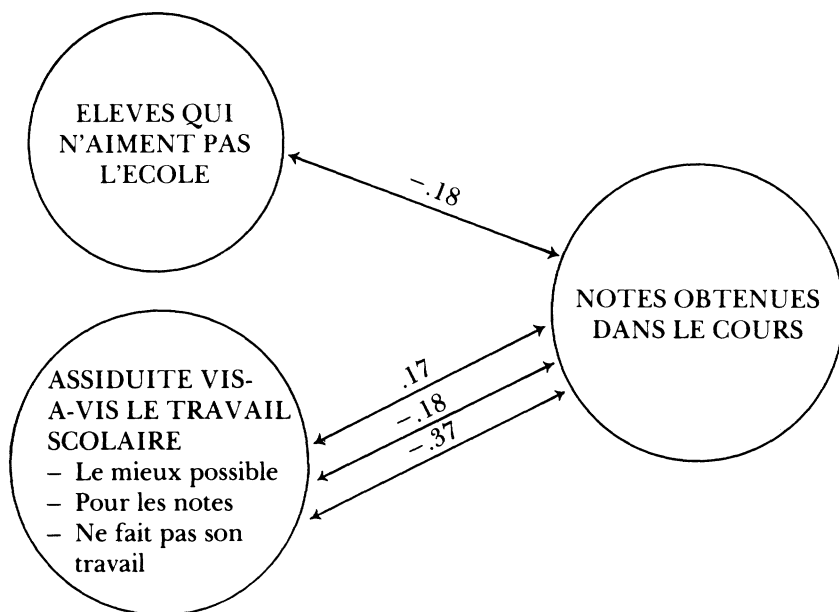


FIGURE 6

Relations globales (R^2) entre la pédagogie utilisée et l'enseignement du français, la réussite du cours (notes) et l'importance de cette discipline aux yeux des élèves

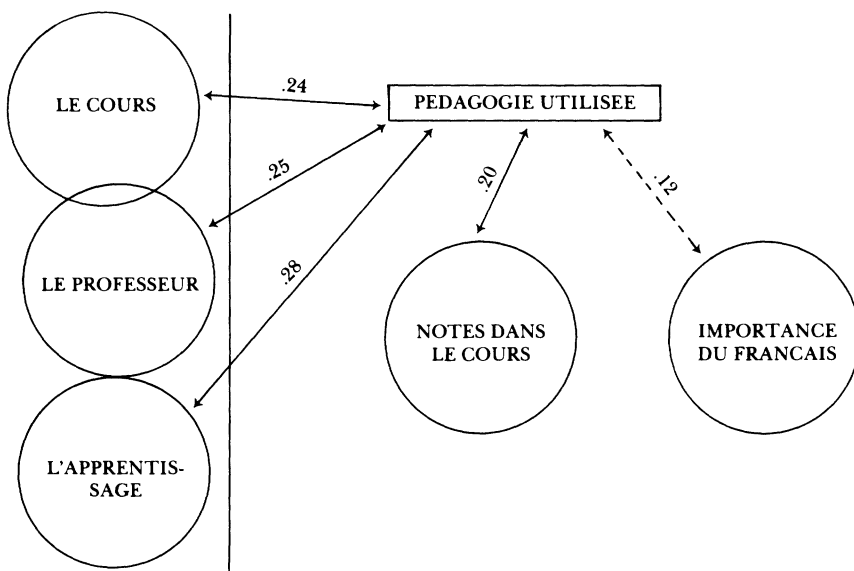


FIGURE 7
Satisfaction envers le cours vs les différents facteurs reliés à la pédagogie

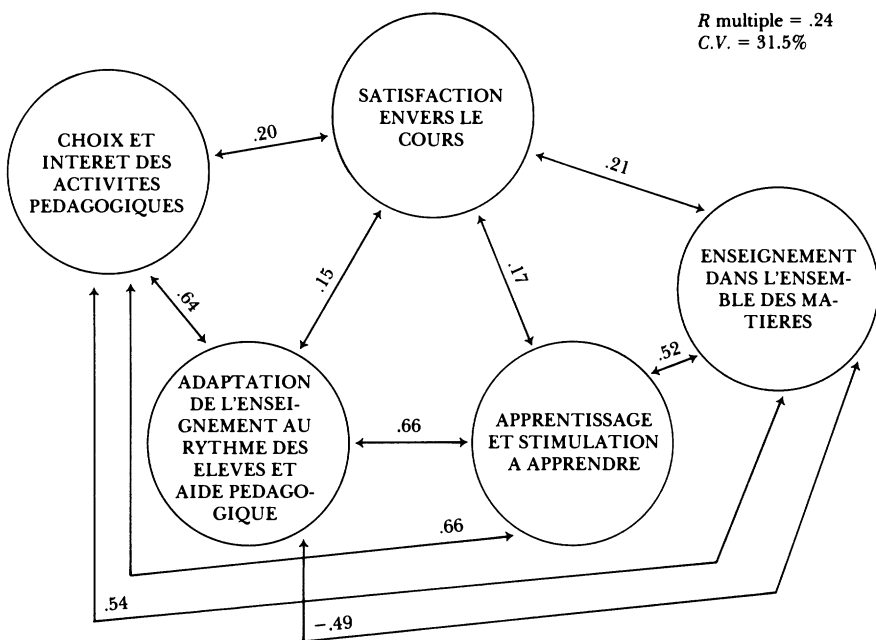


FIGURE 8
Satisfaction envers le professeur vs les différents facteurs reliés à la pédagogie

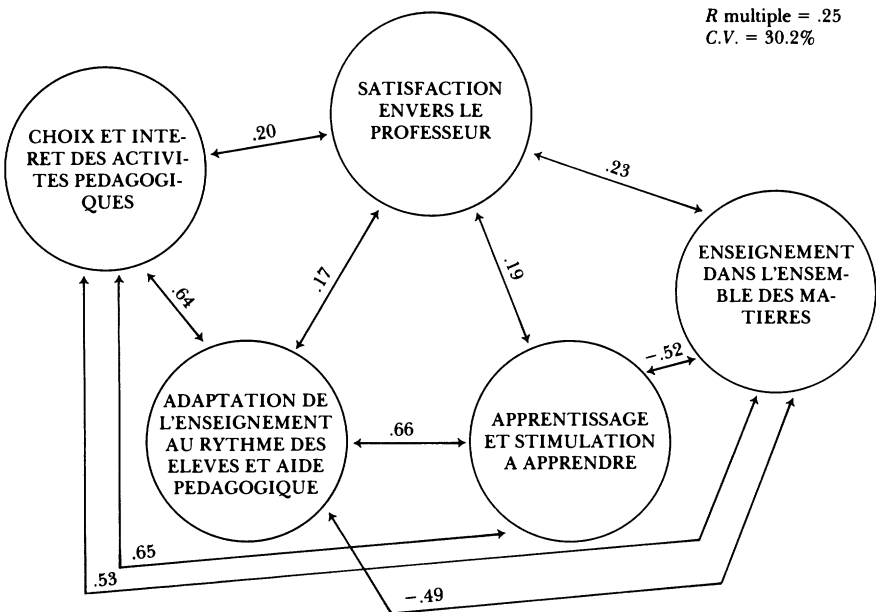
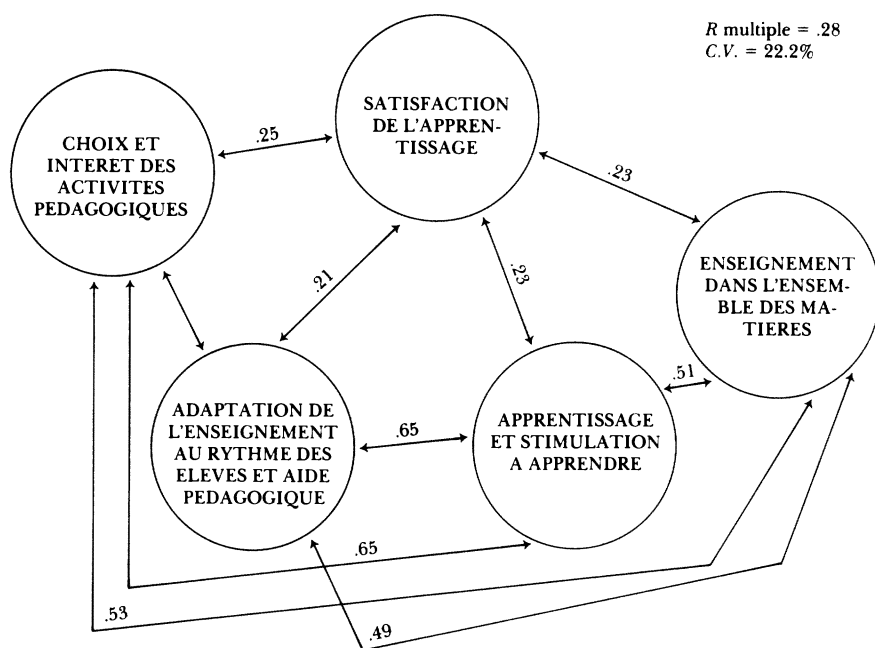


FIGURE 9
Satisfaction de l'apprentissage vs les différents facteurs reliés à la pédagogie



On constate aussi que ces quatre éléments sont modérément reliés à la satisfaction envers le cours de français (Figure 7), modérément reliés à la satisfaction envers le professeur (Figure 8), un peu plus fortement reliés à la satisfaction envers l'apprentissage (Figure 9), assez faiblement reliés à note obtenue en français (Figure 10), et faiblement reliés à l'importance accordée à cette discipline par les élèves (Figure 11).

Ainsi, les relations entre la pédagogie et le français à l'école demandent des éclaircissements. Il s'agit de relations importantes entre la pédagogie et le cours, le professeur, l'apprentissage. Cependant la relation entre la pédagogie et les notes obtenues en français, ainsi que la relation entre la pédagogie et l'importance accordée au français par les élèves sont modérées. Ces relations, quoique faibles isolément, sont tout de même significative à cause de leur constance.

Précisons que seulement 5% de notre échantillon trouvent le français peu important. Cette faiblesse numérique rend difficile la mise en évidence de variables discriminantes.

La note obtenue ne varie pas en fonction des mêmes critères que les autres variables. Nous avons mentionné l'enseignement. Mais il existe par ailleurs de relations entre l'assiduité au travail scolaire et la note obtenue (.17). Dans ce facteur, les trois catégories sont reliées à la note. L'une est positive (.15) et relie les élèves assidus à leur travail à l'obtention d'une

FIGURE 10
Notes obtenues en français vs les différents facteurs liés à la pédagogie

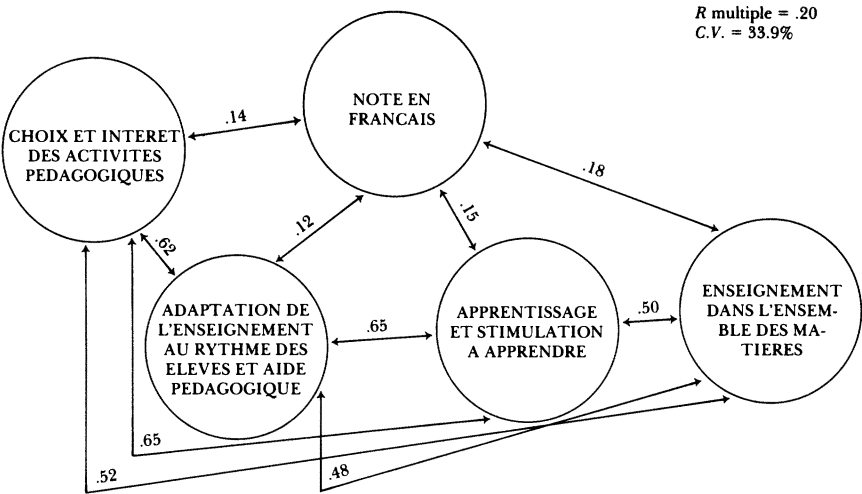
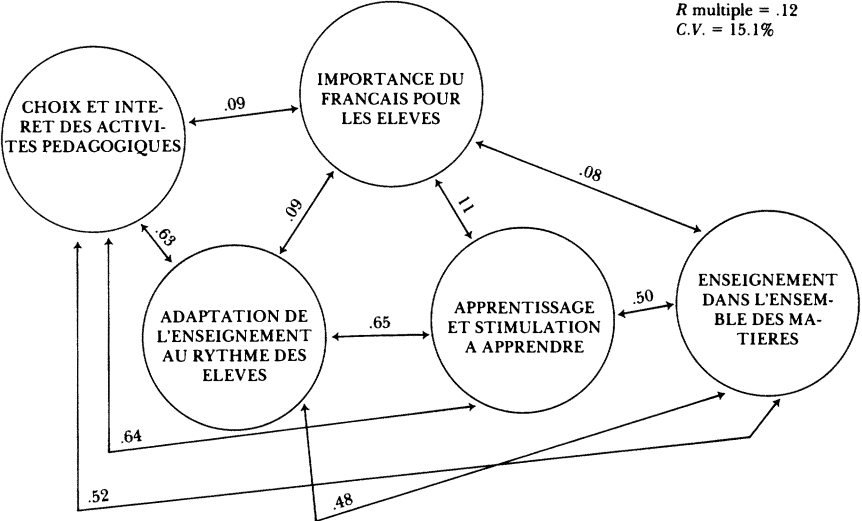


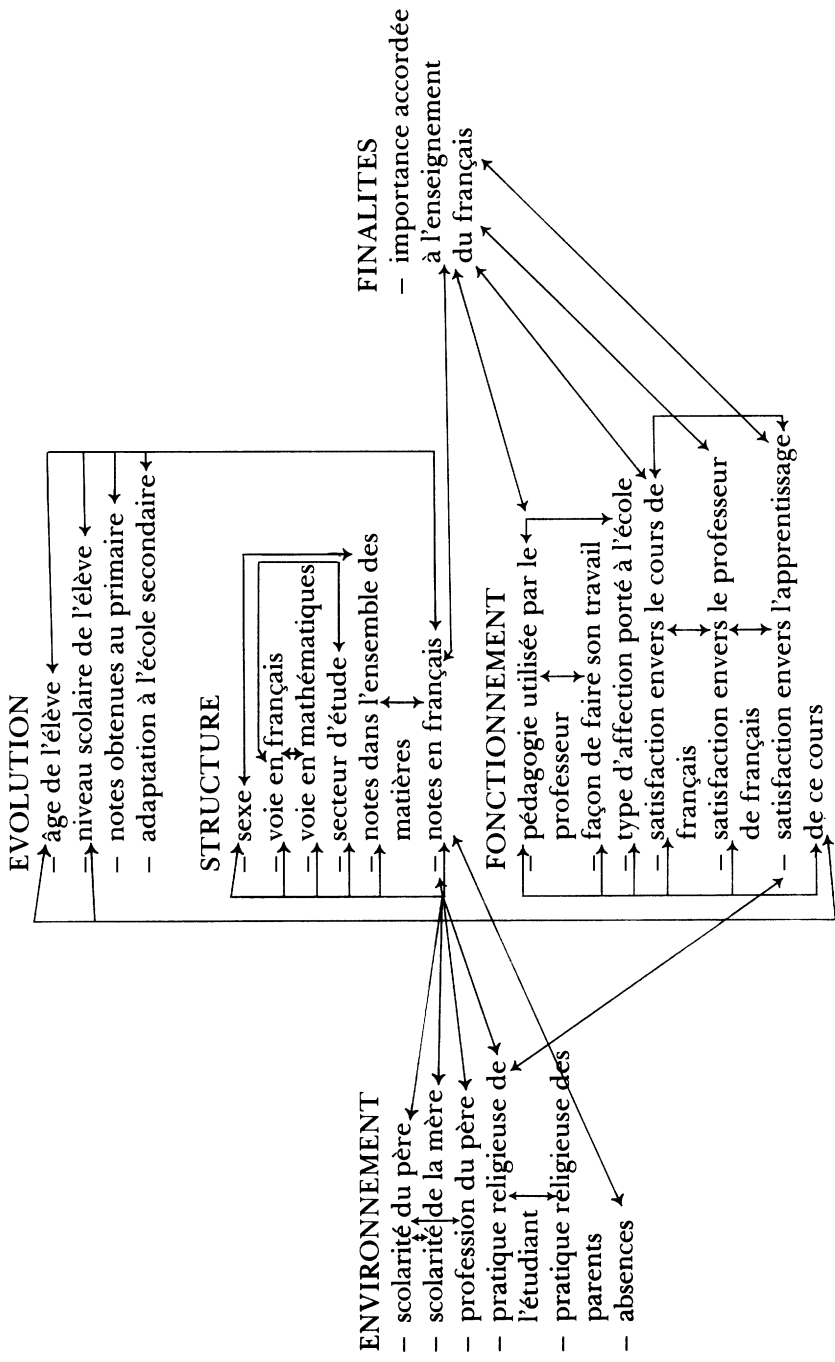
FIGURE 11
Importance du français vs les différents facteurs liés à la pédagogie



bonne note. Les deux autres sont négatives et relient les élèves travaillant essentiellement en fonction des notes (-.18) et plus spécialement ceux qui ne travaillent pas du tout (-.37) à l'obtention d'une moins bonne note. De plus, les élèves qui n'aiment pas l'école obtiennent de moins bonnes notes (-.18).

FIGURE 12

Synthèse des variables discriminantes en fonction de l'évaluation du français dans les écoles



Finalement soulignons que l'assiduité au travail scolaire est positivement reliée à la satisfaction concernant le cours (.15).

CONCLUSION GENERALE

Les insatisfaits

Les principales conclusions qui se dégagent de cette analyse apparaissent clairement: les élèves insatisfaits des cours de français, des professeurs de français, et de l'apprentissage réalisé à ce cours sont en bonne partie les mêmes qui se plaignent de subir une pédagogie inadéquate de la part des professeurs. Ils ne se sentent généralement pas assez encadrés, ne ressentent pas suffisamment d'intérêt à suivre leurs cours et trouvent leurs travaux et exercices inadéquats. Un certain pourcentage de ces élèves, par contre, avouent ne pas faire leurs travaux et ne pas aimer l'école. Mais par rapport à la masse d'élèves, ils sont en minorité. Car la plupart des élèves se disent satisfaits sur ces différents points.

Les élèves qui ne trouvent pas que l'étude du français soit importante sont par ailleurs très rares (5%). Ce pourcentage varie selon plusieurs critères qui ne sont pas uniformes: tantôt c'est pour des raisons personnelles (valeurs), tantôt pour des raisons de provenance (environnement) et tantôt parce qu'ils subissent ou ont subi une pédagogie qui leur semble inadéquate ou encore parce qu'ils n'aiment tout simplement pas l'école. Mais aucune de ces raisons, à elle seule, n'est déterminante.

Quant à ceux qui ne réussissent pas bien dans le cours de français, on constate que ce sont surtout des garçons, une minorité "défavorisée" culturellement et qui a toujours éprouvé de la difficulté à l'école (notes au primaire) tant sur le plan des résultats scolaires que sur celui de l'intégration générale à l'école (adaptation, rythme d'apprentissage, etc.). Ils reproduisent un schéma familial (parents peu scolarisés) et s'orientent principalement vers les cours professionnels (surtout option métier). Ils sont plus âgés que leurs condisciples et s'absentent plus souvent de l'école. Certains avouent ne pas faire leurs travaux scolaires et ne pas aimer l'école.

Finalement, ajoutons que les élèves insatisfaits de l'enseignement du français ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux qui ne réussissent pas bien leurs cours. Les coefficients de contingence et l'analyse de variance (M.C.A.) distinguent assez nettement les deux groupes.

Les élèves satisfaits

Les élèves satisfaits de l'enseignement du français, qui en même temps trouvent important l'apprentissage de cette matière et qui réussissent bien leurs cours, constituent une majorité assez substantielle.

Généralement ce sont les mêmes élèves qui se disent satisfaits des cours, des professeurs et de l'apprentissage. On les associe aux élèves pour

lesquels la pédagogie et les méthodes d'enseignement, et particulièrement celles des cours de français, conviennent.

Quant à ceux qui réussissent remarquablement bien leurs cours, plus fréquemment de sexe féminin, ils sont très souvent issus de parents instruits (le père en général a une formation post-secondaire).

Certains font partie de l'élite scolaire et suivent les voies enrichies en français. Ils sont plus jeunes que la moyenne des élèves et souvent se trouvent au début du secondaire (niveau sec. I, II et III). Ils font plus assidûment leur travail scolaire.

Indices de prévisibilité

En bref, il n'existe pas réellement de population homogène qui détermine sans équivoque les élèves satisfaits ou insatisfaits de l'enseignement du français. Par contre, il est évident qu'une bonne partie de cette satisfaction est directement liée à la capacité du professeur à bien enseigner (encadrement, programme, pédagogie, aide, etc.).

Quant à la réussite scolaire du cours, elle est reliée à la pédagogie et surtout aux autres sous-ensembles du modèle, à savoir l'environnement, l'évolution, et la structure de la population d'élèves. Le sachant, cela permettrait avant même l'entrée de l'élève à l'école secondaire, d'envisager certains indices de comportement futur en français et, on le suppose, dans l'ensemble des matières scolaires. La connaissance de ces indices pourrait ouvrir la porte à des tentatives pour y remédier de façon préventive. Ces indices sont: les résultats obtenus au primaire, la provenance socio-économique et culturelle (scolarité des parents, classe sociale, etc.) et la façon dont l'élève s'adapte à l'école secondaire (résultats globaux, adaptation à son milieu, voie d'apprentissage, absences, etc.). Enfin, il faudrait faire une enquête plus approfondie sur le secteur professionnel, particulièrement option métier, qui semble hériter d'une partie importante des cas problèmes. Notons aussi que les garçons semblent plus susceptibles que les filles d'éprouver de la difficulté à obtenir des résultats scolaires intéressants en français.

Le modèle systématique que nous avons utilisé pour mettre en évidence ces relations nous paraît prometteur. Nous sommes cependant conscients que la démonstration que nous avons faite a nécessité, pour la commodité pratique de l'exposé, le recours à l'analyse pour circonscrire une réalité globale. Cela a pu créer provisoirement l'impression d'une fixation rigide et statique d'une réalité dynamique comportant des facettes interdépendantes. C'est là une limite que l'état actuel de nos recherches ne nous permet pas encore de dépasser de façon satisfaisante. Quoi qu'il en soit, cette approche systémique, même dans une utilisation limitée, nous a permis de bien saisir la complexité interrelationnelle des variables en cause dans l'écheveau de leurs rapports dynamiques.

En effet, nous avons pu découvrir que le succès ou l'insuccès, la satisfaction ou l'insatisfaction des élèves ne sont pas des phénomènes

attribuables à une seule cause. Ils sont les résultats d'un entrecroisement de variables s'influençant réciproquement. C'est ainsi que nous pouvons, par exemple, nous rendre compte que certains éléments de l'environnement ont un rapport dynamique avec la réussite scolaire en français qui, à son tour, est en relation avec l'évolution, le fonctionnement et les finalités. Il en est de même pour les différents éléments des sous-ensembles du modèle.

Il s'ensuit donc que l'intervention visant l'amélioration de la situation doit prendre en compte qu'en agissant sur un des éléments, il faut considérer son interdépendance avec les autres éléments du modèle. Si nous considérons par exemple le cas des notes obtenues en français, élément de l'ensemble structure (Figure 12), l'intervention visant à améliorer la moyenne des résultats des élèves en difficulté aura plus de succès si nous envisageons simultanément ses rapports dynamiques avec certains éléments de l'environnement (provenance), de leur évolution avant leur arrivée à l'école secondaire, de leur fonctionnement dans ce milieu (école, satisfaction, motivation), de la qualité du fonctionnement du corps professoral sur le plan didactique et relationnel (pédagogie) sans négliger aussi la valeur que revêt cette discipline aux yeux de l'élève.

L'intervention qui ne considérerait qu'un aspect risquerait, comme un corps étranger dans un organisme vivant, d'être annulée ou rejetée par les "anticorps" (résistance au changement) du système.

NOTES

¹ Le projet OH (Opération Humanisation) est en marche depuis 1974-5.

Les données de ce projet reposent sur des réponses à des questionnaires testés et validés qui ont été distribués dans dix écoles secondaires polyvalentes de la Région du Saguenay-Lac-St-Jean, en collaboration avec les commissions scolaires: Lapointe, Lac-St-Jean, Louis-Hémon et Valin. Les questionnaires ont été distribués à cinq catégories d'agents de l'école: les élèves, les enseignants, les parents, les administrateurs et les P.N.E. (professionnels non enseignants).

De ce nombre, une école a servi d'école pilote et ne peut donc être considérée comme échantillon valable, puisqu'un certain nombre de modifications aux questionnaires ont été faites après cette première cueillette.

² Nous omettons dans ce texte la présentation des tableaux croisés en raison de leur nombre élevé.

³ Non métriques: variables dont il est impossible d'utiliser la moyenne, par exemple, sexe, secteur, profession, etc.

⁴ Métriques: variables dont il est possible d'utiliser la moyenne, par exemple, taux de satisfaction notes, absences, âge, etc.

⁵ En fait nous résumons ici des analyses statistiques plus longues qui ont dû être effectuées pour les fins de cette recherche.

RÉFÉRENCES

- Belanger, Pierre W., & Rocher, Guy. *Ecole et société au Québec: Éléments d'une sociologie de l'éducation*. Montréal: HRW, 1970.
- Bertalanffy, Ludwig Von. *Théorie générale des systèmes, physique, biologie, psychologie, sociologie, philosophie*. Paris: Dunod, 1973.

- Boucher, L. P., Bolduc, S., & Morose, J. *L'Ecole secondaire publique au Saguenay-Lac-St-Jean, Fascicule 1; Les Etudiants, étude socio-pédagogique réalisée dans le cadre du projet OH*. Chicoutimi: Université de Chicoutimi, 1980.
- Checkland, P. B. Towards a systems-based methodology for real world problem solving, *Journal of Systems Engineering*, 1972, 3 (2), 87-116.
- Checkland, P. B. The development of systems thinking by systems practice: A methodology from an action research program. In R. Trappl & F. de P. Hanika (Eds.), *Progress in cybernetics and systems research* (Vol. 2). Washington D.C.: Hemisphere Publishing Corporation, 1975.
- Churchman, C.-West. *Qu'est-ce que l'analyse par les systèmes*. Paris: Dunod, 1974.
- Crosier, Michel, & Friedberg, Erhard. *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris: Le Seuil, 1977.
- Delattre, Pierre. *Système, structure, fonction, évolution*. Paris: Maloine-Doin, 1971.
- Geminard, Lucien. *L'enseignement éclaté: Etude des problèmes par l'analyse de systèmes*. Paris: Casterman, 1973.
- Gingras, P. E., & Girard, M. *L'analyse institutionnelle, s'évaluer pour évoluer*. Montréal: CADRE, 1975.
- Lamoureux, J. P. *L'état et les besoins en éducation: L'école secondaire entre l'incertitude et l'espoir*. Trois-Rivières: C.S.E., juin 1979.
- Le Moigne, J. L. *La théorie du système général: Théorie de la modélisation*. Paris: P.U.F., 1977.
- Lucier, Pierre. *Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle*. Montréal: CADRE, 1976.
- M. E. Q. *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Editeur officiel du Québec, 1979.
- Popper, J. *La dynamique des systèmes: Principes et applications*. Paris: Editions d'organisation et Eyrolles, 1973.
- Rosnay, Joel. *Le microscope, Vers une vision globale*. Paris: Le Seuil, 1975.
- Unesco. *L'éducateur et l'approche systémique*. Paris: Les presses de l'Unesco, 1976.

Joseph Morose est professeur agrégé à l'Université du Québec à Chicoutimi. Jacques Ouellet est auxiliaire de recherche à l'Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec G7H 2B1