

L'Impact de la taille de l'école secondaire sur le vécu scolaire

Louis-Philippe Boucher
université du québec à chicoutimi

Jacques Ouellet
université du québec à chicoutimi

Depuis la réforme scolaire au Québec, les grandes écoles secondaires polyvalentes furent la cible de nombreuses critiques. La taille de l'institution fut souvent considérée comme la source principale de tous ses maux. Est-ce fondé? C'est la question à laquelle nous avons tenté de répondre à partir des perceptions des élèves, des enseignants et des parents. La taille de l'école seule n'apparaît pas constituer un facteur déterminant de la qualité du vécu scolaire. Chez les élèves, elle a des effets fort différents selon qu'ils sont au premier ou au second cycle. Par ailleurs, elle n'a pratiquement pas d'impact sur le vécu professionnel des enseignants. De leur part, les parents entretiennent des perceptions négatives envers les grandes écoles secondaires polyvalentes. Elles semblent reposer davantage sur des préjugés que sur des faits.

Since the school reforms in Québec, the large, polyvalent (*i.e.*, composite) secondary schools have been the target of numerous criticisms. The size of the institution has frequently been considered as the principal source of all its difficulties. Is this justified? This is the question to which we have tried to respond by starting with the perceptions of students, teachers, and parents. The size of the school alone does not appear to constitute a determining factor in the quality of school life. Among the students there was a strong difference effect depending upon whether they were in the first or second cycle. Moreover, size had practically no effect upon the professional life of the teachers. On the other hand, the parents held negative perceptions toward the large, polyvalent secondary schools. These perceptions appear to rest more upon prejudices than upon facts.

INTRODUCTION

Depuis la réforme scolaire au Québec, les grandes écoles secondaires polyvalentes ont été la cible de nombreuses et diverses critiques: leur climat dépersonnalisant et déshumanisant; leur manque de relations personnelles et d'encadrement; leur fonctionnement peu adapté aux besoins individuels des élèves; le faible rendement des élèves, etc. La taille de l'institution fut souvent considérée comme la source principale de tous ces maux. Cette opinion est-elle fondée? C'est la question à laquelle nous tentons de répondre à partir des perceptions qu'ont les élèves et les enseignants de leur vécu scolaire et celles des parents envers l'école de leur enfant.

Avant d'exposer la méthodologie adoptée et les résultats obtenus, nous

procédons d'abord à une synthèse des principales conclusions des travaux sur le sujet.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

De l'ensemble des travaux consultés en rapport avec l'impact de la taille de l'école secondaire, vingt et un ont été retenus en raison de leur pertinence au sujet traité. De ce nombre, cinq sont à caractère plutôt théorique et seize à caractère empirique. Le premier groupe se limite à présenter un point de vue personnel sur le sujet en s'appuyant parfois sur des résultats de recherche. Le second s'attarde plus particulièrement à vérifier l'impact de la taille de l'institution d'enseignement secondaire sur l'une ou plusieurs variables au moyen de données recueillies auprès des agents concernés, principalement les élèves de niveau secondaire, ou de statistiques officielles. Précisons que cette revue de la littérature couvre la majeure partie des études faites tant aux États-Unis qu'au Canada sur le sujet au cours des quinze dernières années.

ÉTUDES A CARACTÈRE THÉORIQUE

La majorité des textes à caractère théorique constituent de véritables plaidoyers en faveur des petites écoles. Elles seraient plus humaines selon Wilkinson (1977) et Campbell (1976) et plus facilement administrables sans entraîner nécessairement de coût supplémentaire, selon Palmer (1978). Ces auteurs ne s'entendent pas cependant sur la taille limite que devrait avoir une école secondaire. Wilkinson prétend qu'elle ne devrait pas dépasser 750 élèves alors que Campbell situe la limite supérieure à 1,500 élèves.

Un auteur (Glatthorn, 1969) opte carrément pour la grande école parce que, selon lui, elle fournit aux jeunes un environnement optimal pour une auto-réalisation maximale de par la multiplicité des ressources qu'elle met à leur disposition. Cet auto-développement repose sur deux principes: la multiplicité des alternatives et la liberté de choix. Bien que, selon lui, les écoles de toute taille peuvent offrir une multiplicité d'options, seule la grande école peut offrir une liberté véritable de choix.

Enfin, suite à une synthèse des résultats de plusieurs travaux sur le sujet, Hickox et Burston (1973) concluent que personne n'a été capable jusqu'à maintenant d'isoler les effets véritables de la taille d'une école. Ils doutent même que ce soit possible. Ce qui est important pour assurer un bon fonctionnement de l'établissement scolaire, selon eux, c'est avant tout la qualité de sa structure administrative quelle que soit sa taille.

ÉTUDES A CARACTÈRE EMPIRIQUE

Les études à caractère empirique, bien qu'elles se rapprochent par le sujet traité, diffèrent sur plusieurs aspects, à savoir les dimensions étudiées, le

nombre de sujets et d'écoles sélectionnées, et la diversité des catégories d'écoles utilisées (voir Tableau 1). L'impact de la taille est, en effet, étudié en fonction de plusieurs variables différentes dont: (1) les conflits intra-organisationnels; (2) la participation des élèves aux activités parascolaires; (3) le rendement académique; (4) le coût par élève; (5) le taux de fréquentation et d'abandon scolaire; (6) les attitudes et le comportement social des élèves. Le nombre d'individus (N) servant à l'expérimentation passe de quelques dizaines à plusieurs milliers. Enfin, le nombre de catégories d'écoles selon la taille varie entre trois et huit. Nous nous limitons dans les paragraphes suivants à faire une synthèse des principales conclusions qui se dégagent de ces études.

Dans une étude sur les causes de conflits intraorganisationnels, dans 38 écoles primaires et 15 écoles secondaires, Beck (1974) conclut que la taille de l'école en est la source la plus importante tant que l'organisation n'a pas atteint un niveau de stabilité suffisant.¹ En d'autres mots, la taille amplifierait directement les conflits entre professeurs et direction, mais elle perdrait son impact lorsque l'organisation atteint un certain degré de stabilité.

Les effets de la taille de l'école secondaire sur la participation des élèves aux activités parascolaires a fait l'objet de plusieurs études. Le degré de participation des élèves s'avère effectivement plus élevé dans les petites écoles que dans les grandes selon Baird (1969), Wicker (1969), Kleinert (1969), Downey (1978), Alwin et Morgan (1980) et Serow (1979). Selon ce dernier, le taux de participation serait même presque deux fois plus élevé dans les petites écoles. Seule l'étude de Baker (1971) ne montre pas de différence significative entre la taille de l'école et la participation des élèves aux activités parascolaires.

Les petites écoles favoriseraient le développement du sens de responsabilité chez les jeunes (Wicker, 1969), principalement chez les élèves marginaux² (Willems, 1967). L'impact de la taille de l'école varierait donc en fonction de la clientèle.

Les résultats des recherches concernant l'impact de la taille sur la réussite scolaire ne sont pas constants. D'une part, Sorum (1971) prétend que les petites écoles préparent mieux leurs élèves et les motivent davantage à réussir à l'Université que ne le font les grandes. La taille limite de l'école ne devrait pas, par conséquent, dépasser 250 élèves. D'autre part, Baker (1971), Cashen (1970) et Downey (1978) concluent que la réussite des élèves n'apparaît pas être affectée par la taille de l'école fréquentée. Selon Cashen, ce sont les élèves en provenance d'écoles de taille moyenne (300 à 500 élèves) qui tendent à obtenir les meilleurs résultats au niveau collégial. Dans une étude ayant pour but de cerner la relation existante entre le temps pris en autobus pour se rendre à l'école et le rendement académique en fonction de la taille de l'école, Thibeault, Zetler et Wilson (1977) concluent également qu'il n'existe pas d'évidence que la taille seule a des effets significatifs sur la réussite scolaire. Il en serait

TABLEAU 1
Éléments méthodologiques des études à caractère empirique

<i>Auteurs</i>	<i>Numéro de sujets</i>	<i>Numéro d'écoles</i>	<i>Catégories d'écoles (taille)</i>
Baker (1971)	4,260 élèves de 11e année	40 écoles secondaires	1) 875-1,274 élèves; 2) 1,275-1,674; 3) 1,675-2,074; 4) 2,075 et plus.
Baird (1969)	21,371 élèves fin du secondaire		1) 0-49; 2) 50-99; 3) 100-244; 4) 250-499; 5) 500 et plus.
Beck (1974)		38 écoles primaires 15 écoles secondaires	
Cashen (1970)	206 élèves (nouveaux ins- crits à l'université)		1) 100 élèves et moins; 2) 101-300; 3) 301-500; 4) 501-1,000; 5) 1,000 et plus.
Dawson et Damcy (1974)	42,330 élèves fin secondaire	417 écoles	
Downey (1978)	1,932 étudiants de niveau collégial		1) 0-25; 2) 25-99; 3) 100-199; 4) 200-399; 5) 400-599; 6) 600-899; 7) 900 et plus.
Klenert (1969)		63 écoles secondaires	1) 0-599; 2) 600-1,499; 3) 1,500 et plus.
Morgan et Alwin (1980)	3,655 élèves*	55 écoles	1) 0-199; 2) 200-399; 3) 400-599; 4) 600-799; 5) 800-999; 6) 1,000-1,200.
Rosenberg (1970)		58 écoles secondaires	1) 0-500; 2) 500-1,00; 3) 1,000-1,500; 4) 1,500-2,000; 5) 2,000-2,500; 6) 2,500-3,000; 7) 3,000-3,500; 8) 3,500 et plus.

TABLEAU 1 (conclu)
Eléments méthodologiques des études à caractère empirique

<i>Auteurs</i>	<i>Numéro de sujets</i>	<i>Numéro d'écoles</i>	<i>Catégories d'écoles (taille)</i>
Serow (1979)	685 élèves (9e à 12e A)	19 écoles	petites: 0-599 moyennes: 600-900 grandes: 900-2,300
Serow (1980)	712 élèves (9e à 12e A)	19 écoles	petites: 0-599 moyennes: 600-900 grandes: 900-2,300
Sorum (1971)	175 étudiants d l'U. du Dakota		1) 100 et moins; 2) 100-249; 3) 250-499; 4) 500-1,000; 5) 1,000 et plus.
Thibault et al. (1977)	812 élèves*	40 écoles secondaires	1) 1-99; 2) 100-499; 3) 500 et plus.
Wicker (1969)	20 garçons et 20 f. (11e) 20 g. et 20 f. (6e et 9e A)	1 école 4 écoles	1) 25-20 2) 400 élèves
Willems (1967)	120 élèves fin secondaire	2 grosses écoles 2 petites écoles	grosses écoles: 2,015-2,287 petites écoles: 81-183
Wright (1976)	Tous les principaux	Toutes les écoles de Virginie	

*L'auteur a utilisé des données officielles. Ces dernières devraient normalement comprendre les élèves.

ainsi du temps pris pour se rendre à l'école par autobus. C'est seulement en combinant ces deux facteurs qu'apparaissent parfois des différences.

Le coût par élève est une autre variable qui a été étudiée en fonction de la taille de l'école. L'étude de Rosenberg (1970) tend à démontrer que le coût par élève en Californie diminue en fonction de l'augmentation de la population étudiante jusqu'à un seuil de 2,000 élèves, puis à augmenter progressivement par la suite. L'auteur précise qu'étant donné les faibles différences de coût existant entre les écoles de 400 à 500 élèves et celles 2,000 et plus, les premières seraient économiquement acceptables. Par ailleurs, dans une étude faite en Ontario, Dawson et Dancy (1974) n'arrivent pas à identifier une catégorie d'écoles dont le coût par élève serait nettement plus bas que les autres. Selon eux, le coût par élève dépendrait de bien d'autres facteurs que de la taille de l'école. Le plus important d'entre eux est sûrement le ratio élève/professeur.

Quel est l'impact de la taille de l'école sur le taux de fréquentation et d'abandon scolaire? Il n'existe pas de différence significative entre le taux d'abandon scolaire et la taille de l'école selon Baker (1971). Le groupe d'écoles dont la taille se situe entre 1675-2074 élèves a le pourcentage le plus élevé de persistance scolaire. Par ailleurs, selon Wright (1976), il existerait une relation négative ($r = -.24$) entre le taux de fréquentation et la taille de l'école. Il ne peut préciser, toutefois, s'il s'agit ou non d'une relation de cause à effet.

Les élèves n'auraient pas dans l'ensemble plus de difficulté à s'adapter dans les grandes écoles que dans les petites. Il n'existe pas du moins d'évidence du contraire selon Serow (1980).

CONCLUSION

Ce qui se dégage de cette revue de la littérature, c'est que la taille de l'école secondaire n'apparaît pas être un facteur déterminant et constant du vécu des élèves et du coût de l'éducation. Elle aurait des effets plutôt négatifs sur la participation des élèves aux activités para-scolaires, pas d'effets significatifs sur le taux d'abandon ou de fréquentation scolaire, le coût/élève, la difficulté à s'adapter à l'école, et des effets inconstants sur la réussite scolaire et la motivation des élèves. Par rapport à certaines variables comme le développement du sens des responsabilités et les conflits intra-organisationnels, son impact dépendrait du type de clientèle concerné et de la stabilité de l'organisation.

Etant donné la diversité des études sur le plan méthodologique (le nombre et le niveau d'étude des sujets, le nombre et les catégories d'écoles retenues, le type de données et de mesures utilisées, etc.), il serait hasardeux dans l'état actuel de la recherche sur l'impact de la taille de l'école secondaire d'identifier avec certitude une ou des source(s) possible(s) de variation. Nous avons toutefois de bonnes raisons de supposer que l'impact de la taille de l'école sur le vécu scolaire puisse varier en

TABLEAU 2
*Le nombre d'élèves et d'enseignants, suivi du
 taux de répondants pour chacune des écoles
 participantes (%)*

<i>Ecoles</i>	<i>Elèves</i>	<i>Enseignants</i>	<i>Taille</i>
1	60 (2,345)	98 (160)	grande
2	76 (1,350)	91 (92)	moyenne
3	71 (1,800)	93 (120)	grande
4	82 (564)	97 (30)	petite
5	74 (1,500)	75 (126)	grande
6	88 (525)	94 (32)	petite
7	73 (475)	93 (30)	petite
8	88 (900)	90 (63)	moyenne
9	91 (450)	93 (28)	petite

*Ils ne sont pas tous à temps complet pour une seule école.

NOTE: *N* est en parenthèses.

fonction de la perception qu'en ont les divers groupes d'agents, et, en particulier, de celle des élèves de secteurs et de niveaux différents. C'est ce que nous voulons vérifier dans la présente étude.

METHODOLOGIE DE LA PRESENTE RECHERCHE

Échantillon

Les données utilisées pour la présente étude ont été recueillies à l'hiver 1978 auprès des divers groupes d'agents impliqués dans les neuf écoles secondaires de la région Saguenay-Lac-St-Jean qui ont accepté de participer au projet "Opération Humanisation" (Boucher, 1980). Bien que ces écoles n'aient pas été déterminées 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 tant par leur taille, leur répartition géographique et le milieu social environnant. Nous les avons regroupées en trois catégories: (1) petites (moins de 600 élèves); (2) moyennes (600–1499); (3) grandes (1,500 et plus). Quatre écoles font partie de la première catégorie, deux de la deuxième et trois de la troisième (voir Tableau 2).

Le taux de répondants chez les élèves varie de 60 à 91% pour l'ensemble des écoles participantes, alors que chez les enseignants, il va de 75 à 98%. Pour les parents, le taux de répondants se situe entre 35 et 40% pour l'ensemble des institutions participantes.

TABLEAU 3
Variables selon lesquelles les élèves fréquentant des écoles
de taille différente se différencient

Variables	Coefficients de corrélation canonique	
	Fonction 1	Fonction 2
Niveau d'étude	.91*	-.33
Age	.78*	.03
Secteur d'étude	.34	.82*
Scolarité du père	-.05	.31*
Adaptation à l'école secondaire	.00	.24*
Scolarité de la mère	-.07	.16*

*Variable utilisée pour le calcul de la fonction indiquée.

NATURE DES DONNEES

Précisons de plus que les informations recueillies sont essentiellement de nature perceptuelle, c'est-à-dire se rapportant aux perceptions des répondants sur différents aspects de leur vécu scolaire ou professionnel. Il ne s'agit donc pas d'une mesure dite "objective" de la réalité telle qu'elle se présente ou existe, mais plutôt d'une mesure "subjective" de cette réalité telle que vécue ou perçue par les différents groupes d'agents. Ces données n'ont pas pour autant moins de valeur. Des études démontrent qu'il est important de connaître les perceptions des gens qui vivent une réalité ou une situation donnée si l'on veut saisir réellement ce qui s'y passe (Lessard et Boucher, 1981).

INSTRUMENTS

Les instruments utilisés (un questionnaire par catégorie d'agents) sont tous originaux, sauf la version française du "Profile of School" de Likert pour les enseignants, et une version réduite du "Vécu scolaire" fabriqué par une équipe du M.E.Q. Ces instruments ont fait l'objet d'une étude de validité et de fidélité lors d'une expérience pilote effectuée en 1977 (Lessard, 1978).

VARIABLES

pour les fins de la présente étude, nous avons regroupé sous le terme "Vécu scolaire" toutes les variables concernant les perceptions attitudes ou comportements que manifestent les divers groupes d'agents impliqués en rapport avec ce qu'ils vivent dans l'école comme élèves ou enseignants

et envers l'école de leur enfant en tant que parents. La plupart de ces variables³ dépendantes ont été constituées à partir d'une analyse de contenu qui a fait par la suite l'objet d'une vérification au moyen de l'analyse factorielle. Seulement quelques variables, à savoir le rendement scolaire, l'absence aux cours, la participation aux activités parascolaires comme animateur ou consommateur, n'ont pas été constituées de cette façon.

TRAITEMENT DES DONNEES

De façon à filtrer l'influence réelle de la taille de l'établissement d'enseignement sur le vécu scolaire ou professionnelle des différents groupes d'agents concernés (élèves, enseignants et parents), il s'avérait important d'abord de repérer les sources possibles de variation et ensuite d'en déterminer l'importance. Pour ce faire, nous avons au moyen de l'analyse discriminante identifié les facteurs qui différenciaient les populations de chacune des catégories d'écoles (petites, moyennes et grandes), puis vérifié au moyen de l'analyse de la variance dans quelle mesure ils constituaient des sources réelles de variance. Dans le cas d'une réponse positive, nous en avons tenu compte par la suite. Dans le cas contraire, l'étude s'est terminée là pour les dimensions concernées. Enfin, pour déterminer dans quelle mesure la taille d'une école peut avoir un impact sur le vécu scolaire ou professionnel, nous avons procédé à des études corrélationnelles (corrélation de rang de Spearman). Etant donné l'approche adoptée lors de la conception du projet OH (Boucher, 1980) et l'absence d'un modèle appuyé par une bonne théorie comme l'exige le Path Analysis (Wolfe, 1980), une analyse de type causal telle que réalisée par Meyer (1972) ne nous est pas apparue appropriée.

RESULTATS

Elèves

L'analyse discriminante générée à partir de quatorze variables de base⁴ nous révèle qu'il existe des différences importantes de population dans les diverses catégories d'écoles (petites, moyennes et grandes). Ces différences sont attribuables à deux groupes de variables ou deux fonctions. La première comprend l'âge et le niveau d'étude, la seconde repose essentiellement sur le secteur d'étude (voir Tableau 3). Ces facteurs peuvent donc constituer des sources importantes de variation entre élèves. Il est par conséquent important d'en tenir compte si on veut filtrer l'influence de la taille. Etant donné qu'il existe une forte corrélation ($r = .73$) entre l'âge et le niveau d'étude des élèves, nous n'avons retenu qu'un des deux facteurs, soit le niveau.

Par la suite, nous avons vérifié si les perceptions ou les attitudes des

TABLEAU 4

Corrélations entre la taille de l'école et la perception qu'ont les élèves du secteur général de leur vécu scolaire selon leur niveau d'étude

Dimensions	Sous-dimensions	Niveaux d'étude				
		Section I (6 écoles)	Section II (6 écoles)	Section III (5 écoles)	Section IV (6 écoles)	Tous (9 écoles)
Attitude envers l'école	Satisfaction envers leur école	.10	.44	.47	.24	-.25
	Entre élèves dans l'école	-.78*	-.54	.00	-.24	.30
Existence des relations personnelles	Entre élèves et professeurs à l'extérieur de la classe	-.85*	-.78*	-.79*	.48	-.47
Information	Existence d'informations dans l'école (choix de cours, décisions prises, services, activités diverses, etc.)	-.30	.17	.63	.48	-.67*
Activités parascolaires	Participation à au moins une activité parascolaire	.51	.50	-.16	.00	.32
	Apport de ces activités comme éléments de formation	-.78*	-.54	.00	.24	-.37
	Satisfaction concernant l'animation des activités parascolaires	-.78*	-.54	-.16	.24	-.57
	Satisfaction concernant l'enseignement (cours, professeur et évaluation)	-.27	-.37	.00	.12	-.12
Enseignement	Enseignement vivant	-.51	-.85*	.47	.36	-.25
	Intérêt de la pédagogie	-.54	-.78*	.00	.36	-.31
	Enseignement adapté aux élèves	-.13	-.54	.16	.60	-.46

TABLEAU 4 (suite)

Corrélations entre la taille de l'école et la perception qu'ont les élèves du secteur général de leur vécu scolaire selon leur niveau d'étude

Dimensions	Sous-dimensions	Niveaux d'étude				Tous (9 écoles)
		Section I (6 écoles)	Section II (6 écoles)	Section III (5 écoles)	Section IV (6 écoles)	
Apprentissage et absentéisme	Stimulation à apprendre	-.78*	-.78*	.00	.36	-.56
	Acquisition de connaissances	-.78*	-.30	.00	-.72*	-.67*
	Rendement scolaire	-.15	-.01	-.88*	-.18	-.80†
	Absence aux cours	.30	.13	.95†	.59	.79†
Encadrement	Sur le plan personnel	-.51	-.78*	.63	.48	-.37
	Sur le plan pédagogique	-.54	-.78*	.16	.48	-.66*
Discipline	Règlements favorables à un bon fonctionnement de l'école	-.54	-.30	.31	.24	-.47
	Règlements sévères en classe	-.78*	-.78*	-.95†	-.60	-.76†
Consultation	Façon dont la direction consulte les élèves	.10	-.07	.00	.12	-.17
	Pôle accordé au Conseil étudiant par la direction	-.54	-.30	-.32	.00	-.47
Formation personnelle	Sensibilisation au rôle de l'élève	-.27	-.14	.00	-.72*	-.22
	Sensibilisation à l'actualité	-.54	.30	.63	.84*	.40
	Autonomie de l'élève	-.54	-.54	.16	.00	-.21
	Développement personnel	-.68	-.37	.16	.12	-.27
	Développement des capacités physiques, manuelles et artistiques	.03	.13	.16	.12	-.05

*p ≤ .05

†p ≤ .01

élèves en rapport avec les différentes dimensions de leur vécu scolaire variaient en fonction de la taille de l'école fréquentée compte tenu de leur niveau et secteur d'étude. Les résultats de l'analyse de variance sont concluants: les perceptions des élèves en regard de toutes les variables retenues (voir Tableau 4) varient de façon significative ($p < .00$) en fonction de la taille de l'école fréquentée compte tenu du niveau et secteur d'étude. Ce qui signifie qu'il va falloir tenir compte de ces deux sources de variance dans les analyses qui vont suivre.

Pour vérifier dans quelle mesure la taille de l'école a un impact important sur le vécu scolaire des élèves, nous avons donc procédé à des études corrélationnelles en tenant compte des niveaux et des secteurs d'étude. Étant donné que, dans les petites écoles, il n'y a que des élèves de Section I à IV secteur général, nous avons dû limiter notre étude détaillée à ces sous-groupes. De façon toutefois à avoir un aperçu général de l'impact de la taille sur le vécu scolaire de l'ensemble des élèves, nous avons complété notre étude en prenant tous les répondants sans tenir compte des niveaux et secteurs d'étude.

Une des constatations générales qui se dégage du Tableau 4, c'est qu'il existe des différences importantes entre la perception des élèves de Section I et II, d'une part, et ceux de Section III et IV, d'autre part. Le secondaire III constituant une sorte de point charnière dans l'évolution des perceptions sur plusieurs aspects de leur vécu scolaire. C'est à ce niveau ou aux environs que se fait généralement la transition entre une relation négative et une relation positive pour la grande majorité des dimensions retenues. Il semble donc que la taille de l'école ait sur le vécu scolaire des plus jeunes des effets différents de ceux qu'elle a sur celui des plus vieux, à l'exception de quelques dimensions, à savoir l'attitude envers l'école, la sévérité des règlements en classe, la façon dont la direction consulte les élèves et le développement des capacités physiques, manuelles et artistiques. Sur celles-ci, les relations sont relativement constantes d'un niveau à l'autre bien qu'elles soient tantôt positives (attitude envers l'école), tantôt négatives (règlements en classe) et parfois relativement faibles (développement des capacités physiques, manuelles et artistiques et la façon dont la direction consulte les élèves).

Pour l'ensemble des élèves, il existe généralement une relation négative rarement significative entre la taille et le vécu scolaire, à l'exception de l'existence des relations personnelles entre élèves, de la participation aux activités parascolaires et la sensibilisation à l'actualité. Ce qui laisse entendre que la qualité du vécu des élèves du secteur professionnel, du moins la perception qu'ils en ont, serait, à l'instar des élèves de Section I et II, en relation quelque peu négative avec la grandeur de l'école fréquentée. Bien que nous ne puissions préciser de façon certaine quel groupe d'élèves est le plus affecté, nous sommes portés à croire que c'est celui du professionnel court. Les aspects du vécu les plus négatifs sont la quantité de l'information, l'animation des activités parascolaires, l'acqui-

tion des connaissances, le rendement scolaire, le degré d'absence et l'encadrement pédagogique.

Un certain nombre de résultats plus particuliers nous apparaissent intéressants à mentionner. Contrairement à ce que prétendent certains critiques et à certains résultats de recherche, l'attitude générale des élèves envers leur école et leur participation aux activités parascolaires n'est pas en relation négative significative avec la taille de l'établissement scolaire fréquenté. Les élèves qui fréquentent les grandes écoles, ceux du général tout au moins, ont tendance à apprécier davantage leur école que ne le font ceux qui en fréquentent de petites. On observe la même tendance en ce qui concerne la participation aux activités parascolaires principalement en ce qui concerne les élèves de Section I et II secteur général. Par ailleurs, le rendement scolaire des élèves tend à diminuer en fonction de l'augmentation de la taille de l'école fréquentée particulièrement en Section III. Inversement le taux d'absence tendrait à augmenter en fonction de la grosseur de l'école. Les règlements en classe, de l'avis de l'ensemble des élèves quel que soit leur niveau ou secteur d'étude, seraient plus sévères dans les petites écoles que dans les grandes. Ce qui tend à confirmer le relâchement de la discipline si souvent reproché aux grands établissements scolaires. Les relations personnelles entre élèves et professeurs en dehors de la classe seraient, selon l'ensemble des élèves, exception faite de ceux de Section IV et, peut-être de Section V, moins fréquentes dans les grandes écoles que dans les petites.

En résumé, nous constatons que: (1) il existe une relation négative importante souvent significative, entre la taille de l'établissement scolaire fréquenté des élèves de Section I et II, secteur général et la plupart des dimensions de leur vécu scolaire; (2) il existe une relation généralement positive, rarement significative, entre la taille et les différents aspects du vécu scolaire des élèves de Section III et IV, secteur général; (3) le secondaire III constitue un niveau charnière où se fait souvent la transition entre une relation négative et une relation positive; (4) pour certains aspects du vécu scolaire, la relation avec la taille demeure relativement constante entre les niveaux d'étude; (5) il existe généralement pour l'ensemble des élèves une relation négative entre la taille de l'établissement fréquenté et leur vécu scolaire.

ENSEIGNANTS

L'analyse discriminante nous révèle que sur les onze variables⁵ sélectionnées au départ comme pouvant apporter des différences entre les répondants selon les catégories d'écoles (petites, moyennes et grandes), seulement trois sont significatives. Ce sont la scolarité, le niveau et le secteur d'enseignement. Les deux dernières constituant les deux principales sources de variance (voir Tableau 5). La scolarité n'apporterait que des différences mineures.

TABLEAU 5
*Variables selon lesquelles les enseignants œuvrant dans
des écoles de taille différente se distinguent*

<i>Variables</i>	<i>Coefficients de corrélation canonique</i>	
	<i>Fonction 1</i>	<i>Fonction 2</i>
Scolarité	.00	.13
Secteur d'enseignement	.35	-.89*
Niveau d'enseignement	.88*	.43

*Variable utilisée pour le calcul de la fonction indiquée

Avant de procéder à des études corrélationnelles entre la taille et le vécu professionnel des enseignants, nous devons nous assurer au moyen de l'analyse de variance s'il existait des différences significatives entre les écoles de taille différente en tenant compte du niveau et secteur d'enseignement des répondants. Cette étude nous révèle qu'il n'existe pas de différences significatives entre la taille de l'école et les dimensions suivantes: l'attitude des enseignants envers leur école, la façon dont l'information y circule, leur participation aux activités syndicales et au conseil d'école, leur degré de satisfaction au travail, leur motivation à enseigner, et leurs efforts pour innover. Par ailleurs, il en existe concernant la qualité des relations personnelles entre les divers groupes d'agents, l'animation des activités étudiantes, le style de gestion qui s'y pratique, l'influence qu'exerce le conseil d'école sur la prise de décision, et le degré d'aliénation des enseignants (voir Tableau 6).

Nous nous sommes demandé par la suite dans quelles mesure la taille de l'institution affecte les aspects du vécu professionnel des enseignants où des différences significatives apparaissent entre les catégories d'écoles de taille différente. Pour répondre à cette question, nous avons suivi la même procédure que celle adoptée pour les élèves. Lorsque des différences significatives ont été détectées entre le point de vue des enseignants de niveaux différents, nous présentons les résultats détaillés par niveau sinon nous nous limitons à ceux du secteur général et à ceux de tous les répondants. Précision que, faute d'un nombre suffisant de répondants par niveau dans les petites écoles, nous avons dû toutefois regrouper ceux de Section I et II et ceux de Section III et IV.

La première constatation qui se dégage du Tableau 7 est qu'il n'existe aucune relation significative entre la taille et le vécu professionnel des enseignants. Ce qui laisse entendre que la taille de l'établissement d'enseignement n'affecte pas de façon univoque leur vécu. Lorsqu'elle l'affecte quelque peu, c'est de façon plutôt négative. Nous observons que la qualité des relations personnelles entre les divers groupes d'agents, sauf

TABLEAU 6
Analyses de variance entre les écoles de taille différente et entre les niveaux d'enseignement selon la perception des enseignants de section I à IV secteur général

Dimensions	Sous-dimensions	N	Taille		Niveaux (section I à IV) général	
			F	P	F	P
Attitude envers leur école	Attitude générale envers leur école	379	.085	n.s.	2.065	n.s.
	Appréciation de leur école en tant que milieu de vie	381	.933	n.s.	.521	n.s.
	Choix de l'école pour leur enfant: privée vs publique	381	.434	n.s.	.574	n.s.
	Entre enseignants et direction	319	7.732	.000	2.480	n.s.
Qualité des relations personnelles	Entre élèves et enseignants	319	3.375	.035	2.526	n.s.
	Entre enseignants	319	5.747	.003	3.669	.012
	Esprit d'équipe	379	12.853	.000	7.106	.000
Information dans l'école	Climat de solidarité	365	5.343	.005	1.403	n.s.
	Circulation de l'information de haut en bas vs de bas en haut	379	1.053	n.s.	.441	n.s.
Activités étudiantes	Animation au moins d'une activité	379	3.796	.023	.073	n.s.
	Satisfaction concernant l'animation de ces activités	379	4.851	.008	4.279	.00

TABLEAU 6 (suite)
Analyses de variance entre les écoles de taille différente et entre les niveaux d'enseignement selon la perception des enseignants de section I à IV secteur général

Dimensions	Sous-dimensions	N	Taille		Niveaux (section I à IV) général	
			F	P	F	P
Gestion	Degré de centralisation dans la prise de décision	300	7.361	.000	2.850	.037
	Style de gestion participative	361	18.305	.000	8.046	.000
	Degré de bureaucratisation de l'école	300	10.724	.000	12.102	.000
	L'influence du conseil d'école sur les prises de décision	365	3.907	.020	.947	n.s.
Participation	Activités sociales	381	5.701	.003	2.356	n.s.
	Activités syndicales	381	2.654	n.s.	.348	n.s.
	Conseil d'école en tant que membre	381	1.107	n.s.	1.368	n.s.
Satisfaction au travail	Satisfaction globale	257	2.92	n.s.	2.309	n.s.
	1) Tâche	257	1.227	n.s.	.743	n.s.
	2) Statut	257	2.764	n.s.	2.792	.041
	3) Réalisation de soi	257	.559	n.s.	.552	n.s.
	4) Relations interpersonnelles	257	2.398	n.s.	2.075	n.s.

TABLEAU 6 (suite)
Analyses de variance entre les écoles de taille différente et entre les niveaux d'enseignement selon la perception des enseignants de section I à IV secteur général

Dimensions	Sous-dimensions	N	Taille		Niveaux (section I à IV) général	
			F	P	F	P
Aliénation	Sentiment global	372	3.270	.039	2.029	n.s.
	1) D'impuissance	372	5.631	.003	.470	n.s.
	2) D'anomie	372	4.737	.009	4.205	.006
	3) D'aliénation de soi	372	.474	n.s.	1.461	n.s.
Motivation à enseigner	Attitude face à la profession	300	.686	n.s.	.491	n.s.
	Enthousiasme à enseigner	354	2.785	n.s.	1.926	n.s.
Innovation	Efforts personnels pour innover	319	.493	n.s.	.834	n.s.
	Efforts des collègues pour innover	319	1.488	n.s.	.660	n.s.
	Attitudes des collègues envers l'innovation	354	5.593	.004	3.575	.014
	Encouragement à innover de la part de la direction	354	17.442	.000	4.072	.007

entre enseignants et la direction, tend à diminuer en fonction de la grosseur de l'école. Il en est ainsi de l'animation des activités étudiantes. Les enseignants ont tendance dans les grandes écoles à y participer en moins grand nombre que dans les petites ($r_x = -.49$). Les grandes écoles tendraient à être plus bureaucratisées que les petites. La prise de décision y serait plus centralisée et la gestion dans son ensemble moins participative. Les enseignants, plus particulièrement ceux du général, ont tendance à se sentir davantage aliénés (Pelletier, 1980) dans les établissements de grande taille. Il est à noter cependant que ce n'est pas dû à leur sentiment d'impuissance. Ce dernier est peu lié à la grosseur de l'école. Enfin, l'attitude des enseignants envers l'innovation tend à être moins positive à mesure que la taille augmente principalement chez ceux du secteur général ($r_x = -.46$).

Nous constatons, toujours à partir du Tableau 7, qu'il existe peu de différences entre les niveaux d'enseignement. Lorsqu'il en existe, elles ne sont pas dans l'ensemble très importantes. La perception des enseignants de Section I et II, secteur général, est reliée plus positivement avec la taille de l'école que ce n'est le cas de celle des enseignants de Section III et IV, secteur général, à l'exception de l'animation des activités étudiantes et de l'attitude envers l'innovation.

En résumé, la taille de l'établissement scolaire dans lequel œuvrent les enseignants ne constitue pas un facteur déterminant de la qualité de leur vécu professionnel. Il y aurait donc, semble-t-il, d'autres facteurs plus importants qui sont à découvrir.

PARENTS

Quatre types de variables susceptibles d'engendrer des variations dans les perceptions que les parents ont envers l'école de leur enfant et des rapports qu'ils entretiennent avec elle ont fait l'objet d'une analyse discriminante. Il s'agit de l'information reçue de l'école par les parents, de leurs contacts avec celle-ci et de variables socio-économiques et scolaires. Cette étude nous révèle que les répondants se distinguent selon douze variables (voir Tableau 8). Le niveau et le secteur d'étude de l'enfant sont celles qui différencient le plus les répondants entre les écoles de différente taille. Il s'avère donc indiqué d'en tenir compte dans les analyses ultérieures.

Une analyse de variance confirme l'existence de différences significatives entre les perceptions des parents dont l'enfant fréquente des écoles de petite, moyenne et grande taille, sauf sur deux aspects, à savoir le degré d'influence qu'ils ont sur la gestion de l'école et leur niveau de participation au comité d'école: ce qui veut dire que peu importe la taille de l'école fréquentée par leur enfant, les parents n'ont pas plus d'influence sur la gestion de l'école et ne participent pas plus au comité d'école. Sur les autres dimensions, les parents ont des points de vue qui divergent en

fonction de la taille de l'école. Par ailleurs, le niveau d'étude de l'enfant apporte peu de différences significative dans la façon dont les parents perçoivent l'école de leur enfant.

La principale constatation générale qui se dégage du Tableau 9, c'est que l'attitude des parents envers l'école de leur enfant, la perception qu'ils ont de ce qui s'y vit et les rapports qu'ils entretiennent avec l'école, sauf pour une dimension, sont en relation négative significative avec la taille de l'institution fréquentée. Au plan de l'attitude des parents envers l'école, nous observons que plus l'établissement fréquenté par leur enfant est peuplé, moins ils ont confiance dans la capacité des professeurs et de la direction à assurer un enseignement de qualité, moins ils perçoivent l'école comme un milieu de vie agréable pour les élèves et moins ils croient que leur enfant a des chances de réussir et, par conséquent, plus ils désirent envoyer leur enfant dans une autre école. En ce qui concerne la qualité du vécu scolaire, plus l'école est grande, moins ils se disent satisfaits de l'enseignement qui s'y donne et de l'attention accordée aux élèves par les professeurs, et moins ils ont tendance à trouver les règlements sévères. Par ailleurs, plus ils tendent à y dénoncer le manque de discipline. Concernant les rapports qu'ils entretiennent avec l'école de leur enfant, l'approche des enseignants et des membre de la direction pour discuter de choses scolaires est perçue comme étant plus difficile dans les grandes écoles que dans les petites. Ils se disent également moins satisfaits de l'information qu'ils reçoivent de l'école et de l'influence qu'ils peuvent exercer. Leur participation à la vie de l'école serait également plus limitée dans les grandes que dans les petites quoique la relation ne soit pas significative.

Bien qu'il existe certaines différences entre la perception des parents ayant des enfants à différents niveaux d'études, pour le secteur général tout au moins, les relations vont dans l'ensemble dans le même sens. Contrairement à ce que l'on aurait pu s'attendre, la perception des parents d'élèves de Section I et II en fonction de la taille de l'école apparaît légèrement moins négative que celle des parents ayant des enfants à des niveaux plus avancés. Ces derniers, par exemple, désirent davantage envoyer leur enfant dans une autre école et dénoncent dans une plus grande proportion le manque de discipline dans les grandes écoles.

En résumé, plus l'école est grande, plus les parents ont une attitude négative envers l'école fréquentée par leur enfant, moins ils sont satisfaits de ce qui se vit et moins les rapports qu'ils entretiennent avec elle sont fréquents et satisfaisants. Les parents dont l'enfant est en Section I et II ne sont pas cependant plus négatifs envers la grande école que ceux dont l'enfant est plus avancé.

DISCUSSION

Les résultats présentés dans la section précédente nous ont permis de

TABLEAU 7
Relation entre la taille et le vécu professionnel des enseignants

Dimensions	Sous-dimensions	Coefficients de corrélation de Spearman			
		Section I et II Général (6 écoles)	Section III et IV Général (6 écoles)	Secteur général (9 écoles)	Tous les enseignants (9 écoles)
Qualité des relations personnelles	Entre enseignants et direction			.33	.13
	Entre élèves et enseignants			-.23	-.29
	Entre enseignants	-.10	.12	-.17	-.27
	Esprit d'équipe	.10	.24	-.12	-.27
	Climat de solidarité			-.12	-.21
Activités étudiants	Animation au moins d'une activité			-.48	-.49
	Satisfaction concernant l'animation de ces activités	-.54	.00	.04	-.33
Gestion	Degré de centralisation dans la prise de décision	.03	.36	.20	.19
	Style de gestion participative	.10	-.24	-.12	-.12
	Degré de bureaucratisation de l'école	.03	.48	.35	.34
	L'influence du conseil d'école sur les prises de décision			.28	.18

TABLEAU 7 (suite)
Relation entre la taille et le vécu professionnel des enseignants

Dimensions	Sous-dimensions	Coefficients de corrélation de Spearman			
		Section I et II Général (6 écoles)	Section III et IV Général (6 écoles)	Secteur général (9 écoles)	Tous les enseignants (9 écoles)
Participation Aliénation	Activités sociales			-.14	-.45
	Sentiment global			.40	.25
Innovation	1) Impuissance			.09	-.13
	2) Anomie	-.10	.36	.58	.45
	Attitudes des collègues envers l'innovation				
	Encouragement à innover de la part de la direction	-.37	.00	-.46	-.27
		.44	.00	-.08	.12

NOTE: Pour qu'un coefficient de corrélation de rang avec neuf écoles soit significatif à $p \leq .05$, il faut qu'il soit égal ou supérieur à .58.

TABLEAU 8
*Variables selon lesquelles les parents dont l'enfant fréquente des écoles
 de taille différente se distinguent*

Variables	Coefficients de corrélation canonique	
	Fonction 1	Fonction 2
Niveau d'étude de leur enfant	-.82*	-.28
Informations reçues du directeur	-.37*	.09
Informations reçues des professeurs	-.28*	-.19
Assiste à la remise des bulletins	-.26*	-.12
Visite l'école de leur enfant	-.25*	.09
Revenu des parents	-.24*	.21
Informations reçues des autres parents	-.18*	.15
Rythme en français	-.12*	-.01
Secteur d'étude de leur enfant	-.24	.59*
Scolarité du père	-.09	.34*
Pratique religieuse	-.11	.29*
Satisfaction concernant l'information	-.16	-.20*

*Variable ayant servi au calcul de la fonction indiquée.

constater que les relations entre la taille de l'école secondaire et le vécu scolaire des élèves, des enseignants et des parents varient non seulement entre ces catégories d'agents, mais également entre divers sous-groupes d'une même catégorie. Ce qui peut vouloir dire que la taille de l'école n'est pas un facteur unique et linéaire de la qualité du vécu scolaire ou professionnel des agents concernés.

Nous avons vu que la taille de l'école affecte de façon différente le vécu scolaire des élèves du secteur général, du moins, la perception qu'ils en ont, selon qu'ils sont au début ou à la fin du cours secondaire. Alors que cette relation est généralement négative en Section I et II, elle devient positive à partir de Section III. Ces résultats tendent à confirmer la nécessité d'avoir deux cycles distincts au secondaire comme le préconise l'énoncé de politique et le plan d'action du ministère de l'éducation intitulé *l'Ecole Québécoise* (1979, 13.3). La troisième année (Section III) devrait "être rattachée au deuxième cycle" et être considérée comme une "année charnière ou de transition." Ces résultats appuient également l'idée d'avoir des écoles plus petites pour les élèves de Section I et II, de façon à faciliter la transition de l'école primaire à la grande école polyvalente.

Comment expliquer que les élèves plus jeunes se sentent mieux dans les petites écoles alors que pour les plus âgés, c'est l'inverse? En d'autres mots, quelles transformations se produisent chez les jeunes en cours de scolarisation pour que la perception qu'ils ont de leur vécu change de

TABLEAU 9

Relation entre la taille et la perception des parents envers l'école de leur enfant

Dimensions	Sous-dimensions	Niveau d'étude de l'enfant			
		Section I et II (6 écoles)	Section III (6 écoles)	Section IV (6 écoles)	Tous les répondants (9 écoles)
Attitude envers l'école	Confiance dans la capacité des professeurs et de la direction				-.65*
	Ecole milieu de vie agréable pour les élèves	-.78*	-.52	-.96†	-.85‡
	Chances de réussir pour leur enfant à cette école	-.78*	-.79*	-.60	-.58*
	Désir d'envoyer leur enfant dans une autre école				.75†
Contact avec l'école	Approche facile des enseignants et de la direction pour discuter de choses scolaires				-.67*
	Satisfaction concernant l'information reçue de l'école				-.52
Enseignement	Degré de satisfaction concernant l'enseignement				-.86‡
Encadrement	Attention accordée aux élèves par les professeurs	-.85†	-.79*	-.84†	-.76†
	Manque de discipline				.62*
Participation	Degré de sévérité des règlements				-.63*
	Aux réunions des commissaires	-.10	.00	-.24	-.30
	Aux activités scolaires et parascolaires	-.13	-.63	-.47	-.49
	Aux remises de bulletin				-.37

* $p \leq .05$ † $p \leq .01$ ‡ $p \leq .001$

façon marquée en fonction de la taille de l'école fréquentée? C'est ce que nous avons cherché à savoir. Nous constatons à partir de résultats déjà parus (Boucher et al., 1980) qu'il se produit en cours de scolarité des changements importants au plan de certaines valeurs que véhiculent les jeunes. Les élèves de Section I et II manifestent, en effet, un attachement plus grand à certaines valeurs traditionnelles, comme l'obéissance inconditionnelle aux parents, l'importance de la famille comme lieu de bien être, l'acceptation de la société comme elle est et la pratique religieuse, que ne le font ceux de Section III, IV et V. Etant encore très près de la façon de penser de leurs parents ou des personnes de leur entourage, ils semblent apprécier davantage un cadre scolaire qui se rapproche le plus près possible du cadre familial. Par ailleurs, à mesure qu'ils acquièrent leur indépendance, un cadre de vie moins contraignant est de nature sans doute à mieux les satisfaire. Ce qu'offre, semble-t-il, la grande école polyvalente. Cette plus grande permissivité ou un contrôle moins rigoureux semble toutefois avoir comme conséquence une augmentation des absences et une baisse de rendement scolaire. Ce qui a pour effet d'amener à son tour une baisse au niveau des rythmes d'apprentissage. Est-ce le prix qu'il faut payer pour que les jeunes puissent acquérir leur autonomie personnelle? C'est une question qui demeure ouverte pour l'instant.

Comme nous l'avons vu antérieurement, il n'existe pas de relation étroite entre le vécu professionnel des enseignants et la taille de l'établissement scolaire dans lequel ils œuvrent. Pour les dimensions du vécu où il y avait des différences significatives entre les groupes d'écoles de taille différente, nous avons cherché à savoir pourquoi il n'existait qu'une faible relation. Nous nous sommes rendus compte que, pour la plupart des dimensions, le point de vue des enseignants de Section I à IV, secteur général, œuvrant dans les écoles moyennes différait beaucoup de celui des enseignants œuvrant dans les petites et les grandes écoles. Nous constatons, en effet, que c'est dans les écoles moyennes que la qualité des relations personnelles entre les divers groupes d'agents est la plus faible, sauf entre élèves et professeurs, que le style de gestion est le moins participatif, et, par conséquent la prise de décision est la plus centralisée, que les enseignants ont un sentiment d'aliénation le plus élevé, que l'attitude des collègues face à l'innovation est la moins positive et où ils se sentent le moins encouragés à innover de la part de la direction. Si ce n'était des écoles moyennes, il y aurait des différences significatives entre les grandes et petites écoles que sur cinq dimensions, à savoir la qualité des relations entre enseignants et la direction, le degré de participation aux activités sociales, l'animation d'une activité étudiante, le style de gestion et le degré de bureaucratisation. Les grandes écoles favoriseraient davantage les relations entre enseignants et direction, la participation aux activités sociales et l'animation des activités étudiantes, alors que les petites seraient moins bureaucratisées et plus engagées dans une gestion participative.

Comment se fait-il que c'est dans les écoles moyennes que les enseignants ont les perceptions les plus négatives face à leur vécu professionnel? Nous nous sommes rendus compte que ce sont les écoles dans lesquelles la prise de décision est la plus centralisée. Celle-ci est en relation négative élevée avec la plupart des dimensions de leur vécu. En somme, c'est la façon dont se prennent les décisions dans une école et non sa taille qui semble être un des facteurs déterminants de la qualité du vécu professionnel des enseignants. Il n'existe pas de relation étroite entre la taille et la centralisation dans la prise de décision quoique les petites écoles, comme nous l'avons mentionné au paragraphe précédent, sont davantage favorables à une gestion participative que ne le sont les grandes écoles. Une étude plus poussée sur ce point s'avère toutefois nécessaire.

Contrairement aux enseignants et aux élèves les plus scolarisés, l'attitude que les parents ont envers l'école, les rapports qu'ils entretiennent avec elle et l'évaluation qu'ils font de la qualité de l'encadrement des élèves et de l'enseignement qui s'y donne sont en relation étroite avec la taille de l'école que fréquente leur enfant. Les perceptions négatives des parents envers les grandes écoles seraient dues en bonne partie à un manque d'informations. Les parents qui se disent les mieux informés quel qu'en soit la source sont, en effet, significativement ($p < .001$) moins négatifs envers les grandes écoles que ne le sont ceux qui sont moins bien informés. Ces données tendent à confirmer que les perceptions des parents sont fondées en bonne partie sur des préjugés que les médias ont contribué d'ailleurs à répandre et à entretenir (Conseil Supérieur de l'éducation, 1975). Ces préjugés semblent prendre racine dans l'insécurité et l'angoisse que les parents entretiennent face aux grandes écoles qu'ils connaissent peu ou mal.

CONCLUSION

La taille de l'établissement d'enseignement secondaire seule ne constitue pas un facteur déterminant de la qualité du vécu des gens qui y vivent, soit comme clients ou intervenants. Comme nous l'avons vu, elle n'a pratiquement pas d'impact sur le vécu professionnel des enseignants. Un des facteurs clés serait plutôt la décentralisation de la prise de décision ou la gestion participative. En ce qui concerne les élèves, elle a des effets fort différents selon qu'ils sont au premier ou au second cycle. Les résultats de notre étude tendent à appuyer l'idée d'avoir des écoles plus petites pour les élèves de Section I et II et de limiter la fréquentation des grandes écoles aux élèves de Section III et plus. Les premiers semblent avoir besoin d'un encadrement particulier que peut mieux offrir un établissement de petite taille. Les seconds se sentent par ailleurs plus à l'aise dans des établissements de grande taille. Le type d'environnement ou de cadre qu'elle offre semble répondre davantage à leur besoin de liberté et d'autonomie.

De leur part, les parents entretiennent des perceptions négatives envers

les grandes écoles secondaires polyvalentes. Elles reposent, semble-t-il, davantage sur des préjugés que sur des faits. Plus ils sont informés de ce qui se passe à l'école, moins ils sont négatifs. Il serait donc important de mieux les informer de ce qui s'y passe. C'est, à notre avis, une des conditions nécessaires pour une revalorisation de l'école secondaire auprès des jeunes et à une plus grande implication des parents à la chose scolaire.

Une autre conclusion qui se dégage de notre étude est que les résultats obtenus remettent en partie en question ceux des recherches inventoriées. Aucune d'elles n'aborde à la fois le point de vue de différents groupes d'agents et ne fait de distinction entre les niveaux d'étude des élèves. Nous savons que, compte tenu de ces facteurs, nous pouvons obtenir des résultats relativement différents.

Nous exprimons le souhait qu'une telle étude soit reprise au niveau de la province avec un plus grand nombre d'écoles. Bien que certaines relations puissent varier, nous demeurons convaincus que les grandes tendances se maintiendront.

NOTES

- ¹ L'instabilité de l'organisation est caractérisée par un taux élevé de roulement du personnel, l'imprécision des rôles et des tâches et un manque de contrôle.
- ² Un élève marginal est celui qui a (1) un Q.I. inférieur à 99, (2) plusieurs notes D, (3) un père dont l'occupation se situe dans la catégorie des cols bleus et le degré de scolarité est inférieur à la 10^e année.
- ³ La liste complète de ces variables est contenue dans les Tableaux 4, 6 et 8.
- ⁴ Les résultats détaillés ne sont pas présentés ici faute d'espace.
- ⁵ Variables de base: âge, sexe, pratique religieuse, scolarité du père et de la mère, nombre d'enfants dans la famille, rang dans la famille, milieu rural-urbain, niveau et secteur d'étude, profession du père, origine ethnique, niveau socio-économique et culturel, et milieu familial.
- ⁶ Variables de base: âge, sexe, état matrimonial, scolarité du père et de la mère, profession du père, scolarité de l'enseignant, expérience, niveau et secteur d'enseignement, classe sociale.

REFERENCES

- Alwin, D., & Morgan, D. When less is more: School size and student social participation. *Social Psychology*, 1980, 43 (2), 241-252.
- Amegan, S. Les enseignants. In *L'Ecole secondaire publique au Saguenay-Lac-St-Jean. Etude socio-pédagogique réalisée dans le cadre du projet Opération Humanisation* (Fascicule 2, Vol. II). Chicoutimi, 1980.
- Baird, L. L. Big school small school: A critical experimentation of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60 (4), 253-260.
- Baker, F. A study of the relationship and educational effectiveness of upper levels of schools size and selected student characteristics and behavior. *Illinois School Research*, 1971, 8 (7), 37-40.

- Beck, L. M. Conflict change and stability: A reciprocal interaction in schools. *Social Forces*, 1974, 52, 517-530.
- Boucher, L. P. Projet Opération Humanisation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 1980, 6 (2), 387-390.
- Boucher, L. P., Morose, J., & Bolduc, S. Les étudiants. In *L'Ecole secondaire publique au Saguenay-Lac-St-Jean. Etude socio-pédagogique réalisée dans le cadre du projet Opération Humanisation* (Fascicule 1). Chicoutimi, 1980.
- Campbell, P. Schools do not have to be a microcosm of society. *Contemporary Education*, 1976, 48 (1), 52-53.
- Cashen, V. M. High school size as factor in college academic success. *Journal of Secondary Education*, 1970 45 (6), 256-259.
- Conseil supérieur de l'éducation. *Concernant l'état et les besoins de l'enseignement secondaire*. Rapport au Conseil, 9e Assemblée plénière, Lac Delage, juin 1975.
- Dawson, D. A., & Dancy, K. J. Economics of scale in Ontario public school sectors. *The Alberta Journal of Educational Research*, 1974 20 (2), 186-197.
- Downey, G. Differences between entering freshmen from different size high schools. *Journal of College Student Personnel*, 1978, 19 (4), 353-358.
- Glatthorn, A. A. Individual accomplishment in a large high school system. *National Association of Secondary Schools Principals (NASPP) Bulletin*, 1969, 53 (335), 47-56.
- Hickox, E., & Burston, G. The question of size. *Education Canada*, 1973, 41-43.
- Kleinert, E. J. Effects of high school size on student activity participation. *National Association of Secondary School Principals NASPP Bulletin*, 1969, 53 (335), 34-46.
- Lessard, C. *Pré-expérimentation: Analyse de fidélité et de validité*. Rapport d'étape No 2. Université de Montréal, 1978.
- Lessard, C., & Basque, J. Les parents. In *L'école secondaire publique au Saguenay-Lac-St-Jean. Etude socio-pédagogique réalisée dans le cadre du projet Opération Humanisation* (Fascicule 3) Chicoutimi, 1980.
- Lessard, C., & Boucher, L. P. Opération humanisation. In A. Beaudot (Ed.), *Sociologie de l'école*. Paris: Dunod, 1981.
- Meyer, M. W. Size and the structure of organisations: A causal analysis. *American Sociological Review*, 1972, 37, 434-441.
- Palmer, F. Small is beautiful. *The Clearing House*, 1978, 51, 436-438.
- Pelletier, G. *L'influence de l'école secondaire publique sur le sentiment d'aliénation des enseignants: Une analyse stratégique*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1980.
- Pelletier, G., Lessard, C., & Basque, J. Les enseignants. In *L'Ecole secondaire publique au Saguenay-Lac-St-Jean. Etude socio-pédagogique réalisée dans le cadre du projet Opération Humanisation* (Fascicule 2, Vol. I). Chicoutimi, 1980.
- Rosenberg, N. E. School size as a factor of school expenditure. *Journal of Secondary Education*, 1970, 45 (5), 135-142.
- Serow, R. C. The high school extracurriculum Cui Bono? *NASSP Bulletin*, 1979, 90-94.
- Serow, R. C. Social adaptation in the high school, the effects of enrollment density and personal background. *Urban Education*, 1980, 15 (2), 169-182.
- Sorum, E. A statistical comparison of high schools according to size related to preparation for university life. *The College of Education Record*, University of North Dakota, April 1971, 56 (7).
- Thibeault, R. J., Zetler, A. G., & Wilson, A. P. The achievement of bus transported pupils. *Journal of Teaching and Learning*, 1977, 2 (3), 17-22.
- Wicker, A. Cognitive complexity, school size, and participation in school behavior settings: A

test of the frequency of interaction hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60 (3), 200–203.

Wilkinson, H. C. A small human school. *Education Canada*, 1977, 15–21.

Willems, E. Sense of obligation to high school activities as related to school size and marginality of student. *Child Development*, 1967, (4), 1247–60.

Wolfe, L. M. Strategies of path analysis. *American Educational Research Journal*, 1980, 17 (2), 183–209.

Wright, J. S. Factors in school attendance. *Phi Delta Kappan*, 1976, 358–359.

Seit der Schulreform in Quebec wurden die grossen polyvalenten Oberschulen öfters kritisiert. Die Grösse des Instituts wurde oft als die Hauptursache aller Probleme betrachtet. Ist das gerechtfertigt? Wir haben versucht, diese Frage von den Wahrnehmungen der Schüler, Lehrer und Eltern zu beantworten. Die Schulgrösse selbst scheint kein die Qualität des Schullebens entscheidender Faktor zu sein. Auf die Schüler hat sie sehr verschiedene Wirkungen abhängig davon, ob die Schüler in der Prima oder in der Sekunda sind. Außerdem hat sie praktisch keinen Einfluß auf das Berufsleben der Lehrer. Ihrerseits haben die Eltern negative Vorstellungen dieser grossen polyvalenten Oberschulen. Diese Einstellung scheint mehr auf Vorurteile statt Tatsachen zu beruhen.

Desde la reforma escolar en Quebec, las grandes escuelas secundarias polivalentes han sido el objeto de muchas críticas. El tamaño del instituto fué considerado a menudo como la fuente principal de todos sus males. ¿Tiene esto base en la realidad? Esta es la pregunta que hemos tratado de contestar, en base a la percepción de los alumnos, de los profesores, y de los padres. El tamaño de la escuela, por sí solo, no parece constituir un factor determinante de la experiencia escolar. Entre los alumnos, tiene efectos muy distintos según ellos se encuentren en el primer o segundo ciclo. Por otro lado, no parece tener efecto alguno sobre la experiencia profesional de los profesores. Por su parte, los padres tienen percepciones negativas de las grandes escuelas secundarias polivalentes que parecen estar basadas sobre prejuicios, más bien que sobre la realidad.

Louis-Philippe Boucher est professeur et Jacques Ouellet est assistant de recherche, Sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec G7H 2B1.