

Les Enseignants en tant que Sous-systèmes de l'Ecole Secondaire: Une Étude Régionale

Samuel Amégan et Jacques Ouellet
université du québec à chicoutimi

Dans cet article les auteurs tentent de se représenter le sous-système enseignant dans sa globalité. Ils utilisent le paradigme systémique de Le Moigne (1977) en guise de représentation. Une brève recension d'écrits leur permet d'énumérer les principales variables utilisées jusqu'à présent par les chercheurs. Les analyses statistiques sont de types corrélatives (Pearson) et de variance (Eta) en plus de l'emploi de diverses analyses factorielles.

Les auteurs concluent que ce sont les plus vieux enseignants qui monopolisent les écoles, qu'il y a de moins en moins de place pour les jeunes, que ce sont aussi les plus vieux et/ou les plus scolarisés qui peuvent oeuvrer dans les structures et l'environnement qu'ils préfèrent, qu'ils sont ainsi moins aliénés et plus satisfaits de leur travail. Par surcroît les plus vieux enseignants sont également plus conservateurs (moins réformistes).

L'environnement qui semble le plus "dangereux" pouvant court-circuiter les communications et la gestion de l'école est l'environnement bureaucratique. Il existerait aussi de très forts liens entre les diverses composantes ou sous-systèmes du fonctionnement d'une école.

L'étude souligne également de grandes différences entre les secteurs en ce qui concerne la tâche, la scolarité et la mobilité des enseignants. Enfin, il semble que les enseignants sont partagés quant à leurs valeurs socio-politiques.

Même si les études traditionnelles sur les enseignants apportent un certain éclairage ce n'est qu'en considérant l'ensemble des éléments qui font partie de ce sous-système que l'on peut en connaître la dynamique.

In this article, the authors attempt to portray the teacher sub-system as a whole. They use Le Moigne's (1977) systematic paradigm as a model. A brief review of the literature permitted a listing of the principal variables that have been used in this research up to the present. The statistical analyses employ correlational methods (Pearson, Eta) and, in addition, various factor analyses were performed.

The authors conclude that the older teachers monopolize the schools, that there are fewer and fewer places for the younger teachers, that it is also the older and/or the more educated who are able to work in the situation or environment that they prefer, and who are also less alienated and more satisfied with their work. In addition, the older teachers are likewise more conservative (less reformist).

The environment that seems the most "dangerous," enabling short-circuiting communication and administration within the school, is the bureaucratic environment. There would also exist very strong bonds among the diverse components or functioning sub-systems of a school.

The study underscores the large differences among these sectors as concerns the work, level of education, and mobility of teachers. Finally, it appears that the teachers are divided with respect to their socio-political values.

Even if traditional studies of teachers bring a certain clarity, it is only by considering the totality of the components which form a sub-system that one is able to understand the dynamics.

INTRODUCTION

L'étude que nous présentons ici est une tentative d'utilisation du paradigme systémique de Le Moigne en vue d'une représentation modélisante du corps scolaire appelé enseignants.

Après une revue de quelques études portant sur le sujet, nous décrirons brièvement ce qu'est l'approche systémique en général et celle proposée par Le Moigne (1977). Suivront ensuite la description de la recherche, l'analyse des résultats et l'image ou le portrait des enseignants qui en découle.

DE QUELQUES ÉTUDES ANALYTICO-CAUSALISTE SUR LES ENSEIGNANTS

Les études sur les enseignants ne manquent pas; le parcours de la littérature pédagogique scientifique en relève plusieurs. Il n'est pas de notre intention d'en faire ici une recension complète. Nous croyons cependant pouvoir les caractériser par le fait qu'elles ne considèrent que quelques aspects particuliers du sujet à la fois.

Des études d'ordre général ont porté sur les valeurs éducatives des enseignants et le but de leur carrière (Bledsoe et Brown, 1968; Sikula et al., 1972); d'autres ont consisté en des analyses ou en des théories assez élaborées sur les qualités, les caractéristiques et les profils souhaités de l'enseignant (Bidle et Ellena, 1964; Combs et al., 1974; Gordon, 1979; Ryan, 1960, 1964; Sieber et Wilder, 1967); d'autres ont porté sur le comportement et le fonctionnement de l'enseignant en classe, qu'il suffise ici de se référer à la vogue des différents systèmes d'analyses de l'enseignement dont la naissance et la culmination se situent dans la décennie des années soixante (Bayer, 1970; Bellack, 1966; Flanders, 1965; Galloway, 1970; Hughes, 1959; Joyce, 1967; Smith, 1963). La majorité de ces études visaient, selon les termes de Richard Côté (1971) à dresser un portrait du "bon enseignant."

Les études plus spécifiques

L'ensemble de la littérature scientifique au sujet des enseignants en tant que groupe (et non en fonction des enseignements, ce qui est fort différent) met surtout en évidence certaines relations spécifiques et/ou des aspects particuliers de l'école ou du métier d'enseignant.

Une gamme quand même assez élaborée de variables dépendantes ou de phénomènes ont été abordés. Citons les principaux: les encouragements reçus de la direction (Marquit, 1968), les besoins dominants des enseignants (Coldman, 1969), le leadership pédagogique, la pédagogie utilisée et désirée (Redwine et Dubick, 1978; Vedral, 1971, Weinstock et al. 1974; Kohr, 1977), la satisfaction au travail et l'aliénation des enseignants (Bienseinstock et Sayres, 1963; Pelletier, 1980), l'implication

de l'enseignant dans son milieu de travail, son pouvoir et sa participation (Hanna, 1972; Pelletier et Lessard, 1981), les rôles et les attitudes des enseignants (Lauglo, 1976), l'innovation (Lauglo, 1976; Kohr, 1977; Amégan, 1980), le style de gestion et/ou de gérance de l'école et le processus d'évaluation des enseignants (Amégan, 1982; Redwine et Dubick, 1978), la formation de l'enseignant (Pinal, 1972), le choix des valeurs éducatives (Pinal, 1972), l'ensemble du vécu scolaire des enseignants (Boucher et Ouellet, 1984).

Or, la plupart du temps, pour des raisons tantôt méthodologiques, tantôt conceptuelles ou même purement statistiques, ces phénomènes sont abordés isolément. On ne resitue que très rarement ces facteurs dans l'ensemble de la réalité scolaire. La preuve la plus évidente est encore le choix volontaire ou forcé du petit nombre de variables indépendantes pouvant, en partie, expliquer les problèmes. Mis en commun ils constituent par contre un éventail intéressant de possibilités d'analyse et pourraient, si on s'en donnait la peine, dégager une perspective d'ensemble.

A titre d'exemple la moyenne des variables indépendantes citées par les auteurs est de quatre alors que mis en commun ils en constituent 25 ou 30. De plus, ce sont très majoritairement les mêmes variables indépendantes qui reviennent d'une étude à l'autre. En effet, l'âge, le sexe, l'expérience, et le niveau d'enseignement sont très couramment cités comme variable contrôle. La taille de l'école et le secteur d'enseignement reviennent aussi très couramment sur la sellette. Ajoutons à cela la scolarité ou formation de l'enseignant, le milieu d'appartenance rural ou urbain de l'école et le style d'enseignement et nous connaissons la problématique de plus de 80% des études sur les enseignants. Enfin, d'autres éléments plus innovateurs se retrouvent dans certaines études particulières. Il s'agit du statut de l'enseignant, les ressources professionnelles de l'école, les responsabilités familiales, le développement personnel, le rendement et l'origine sociale des élèves, et le degré de centralisation de l'administration de l'école.

Dans tous les cas cependant, on perçoit un manque volontaire ou non, de cadre théorique représentant l'école ou l'enseignement dans la société dont ils font partie. Bref, on constate bien une inspiration systémique mais sans véritable définition des concepts qui sont énumérés (effectivement, on parle d'environnement, de structures scolaires, de valeurs des enseignants, de fonctionnement de l'école, d'historique et d'évolution mais sans établir des liens d'ensemble).

VERS UNE REPRESENTATION GLOBALE DES ENSEIGNANTS

Toutes les investigations précitées ont certainement contribué à cerner des facettes particulières de l'enseignant et de son action. Elles ont cependant comme caractéristique commune de ne considérer que quelques aspects particuliers du problème à la fois. Il y a cependant une autre

façon possible d'étudier le phénomène "enseignant." C'est de le considérer selon une perspective globale dans le système scolaire où il évolue, c'est-à-dire considérer à la fois sa spécificité, sa fonction, son évolution, ses finalités et son environnement. En d'autres termes, il s'agit de reconnaître que le phénomène est complexe et qu'il faut l'étudier comme tel en prenant en compte, en même temps, tous les facteurs et les relations réciproques existant entre eux. ce type d'approche, on le devine, s'inscrit directement dans la perspective systémique.

C'est dans ce cadre qu'il faut placer la présente étude sur les enseignants.

L'approche systémique

Contrairement au modèle analytico-causaliste, l'approche systémique consiste à représenter de façon globale un objet, un phénomène, non seulement dans ses éléments, mais aussi dans son fonctionnement, dans les transformations (évolution) qu'il subit ou peut subir, en tenant compte de sa destination (finalité) et de son environnement.

En d'autres termes, en approche systémique, la structure d'un objet, son fonctionnement, son évolution, sa finalité et son environnement sont étudiés ensemble. Les relations entre ces divers éléments sont examinés non pas en terme causaliste, mais en terme d'interdépendance, c'est-à-dire d'influences réciproques qu'ils exercent entre eux.

Inspirées des travaux de Bertalanffy (1968), plusieurs variantes de l'approche systémique sont proposées à l'heure actuelle. Qu'il suffise de mentionner ceux de Checkland (1972), Churchman (1974), Crozier et Friedberg (1977), De Lattre (1972), Le Moigne (1977), De Rosnay (1975).

Le Système Général de Le Moigne

Pour notre étude, nous avons opté pour le paradigme proposé par Le Moigne (1977) et dont l'outil se nomme *La théorie du système général*. Notre choix de l'utilisation du Système Général de Le Moigne se justifie à un double point de vue. D'abord c'est un instrument dont l'usage peut être universel, c'est-à-dire qu'il s'applique à tout objet d'étude (simple ou complexe, vivant ou non-vivant). C'est donc un instrument qui nous paraît adéquat. La deuxième raison, c'est que le Système Général de Le Moigne, tout en étant reconnu comme un instrument possédant une consistance scientifique, demeure un outil neuf dont les exemples d'opérationnalisation sont encore peu nombreux. Notre tentative de modélisation de l'objet "enseignants" comporte donc une intention heuristique: chercher à savoir si le modèle est pratique et commode.

Cette théorie conçoit le monde de façon unitaire ou globale, quelle que soit la nature de l'objet étudié (objet inanimé, organisme vivant, processus mental, groupe social).

Le paradigme systémique est, selon l'expression de Le Moigne (1977),

un “nouveau discours de la méthode” qui obéit à quatre (4) préceptes. *Le précepte de pertinence* (considérer que l’objet étudié l’est selon le point de vue que le chercheur en a et ce dernier doit en être conscient); *le précepte du globalisme* (considérer l’objet étudié comme faisant partie d’un grand tout; l’étudier donc globalement “dans sa relation fonctionnelle avec son environnement”); *le précepte téléologique* (considérer le fonctionnement de l’objet étudié en relation avec ses finalités); *le précepte de l’agrégativité* (considérer que la représentation faite de l’objet étudié (modèle) n’est jamais exhaustive (les traits représentés par le chercheur sont ceux jugés représentatifs et pertinents par lui)).

Pour Le Moigne, tout objet étudié doit être considéré comme “un objet qui, dans *un environnement*, doté de *finalités*, exerce une *activité* et voit sa *structure interne évoluer* au fil du temps, sans qu’il perde pourtant son identité unique.”

Autrement dit, lorsque nous étudions un objet donné, il faut nous en faire un modèle qui le présente à la fois dans sa structure, dans son fonctionnement, dans son évolution, dans son environnement et dans sa finalité.

La *structure* d’un objet, c’est son organisation interne telle qu’elle peut être décrite, analysée. C’est l’arrangement, l’agencement des diverses parties. Le *fonctionnement* (activité) d’un objet, c’est la dynamique dont il est doté, c’est le rôle qu’il joue. C’est ce qui lui permet d’évoluer et de se restructurer. *L’évolution* d’un objet, c’est la modification, le changement que, en fonctionnant, il peut subir (le changement peut être suffisamment grand pour modifier la structure première de l’objet). *L’environnement*, c’est le milieu dans lequel se situe l’objet et avec lequel il fonctionne, évolue ou se restructure. La *finalité* de l’objet, c’est sa destination, c’est son intentionnalité, sa raison d’être.

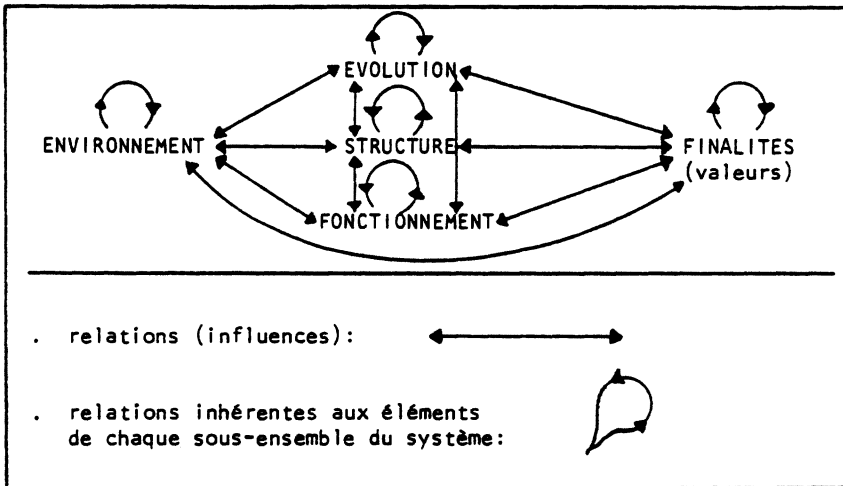
Représenter un objet de cette façon, c’est le “systémographe” ou le “modéliser” grâce à l’appareil “Système général.” Pour Le Moigne, cet appareil est une construction de l’esprit et possède des propriétés lui permettant de représenter l’objet selon sa structure, son fonctionnement, son évolution, son environnement, et sa finalité. (La Figure 1 est une tentative de schématisation du modèle.)

Les propriétés de l’outil “Système général” sont le guide du modélisateur dans son entreprise de conception et de construction des modèles. Dans sa tentative de modélisation, celui-ci doit s’assurer que la représentation de l’objet (le modèle) est isomorphe du “Système général,” c’est-à-dire en possède les propriétés et homomorphe de l’objet représenté, c’est-à-dire doté de tous les traits qu’on croit que l’objet possède.

L’étude des enseignants à l’aide du Système général

Notre thèse dans cette étude est que les enseignants peuvent être étudiés comme système. En référence aux quatre (4) préceptes systémiques, cela suppose: (1) que nous reconnaissons dès le départ que la présentation

FIGURE 1
Modèle de la théorie générale des systèmes ouverts de LeMoigne



faite des enseignants est relative à notre point de vue; (2) que nous allons étudier les “enseignants” de façon globale, c’est-à-dire dans leur relation fonctionnelle avec leur environnement; (3) que les comportements des enseignants ainsi que les moyens et les stratégies soutenant ces comportements doivent être mis en relation avec les finalités, les valeurs des enseignants; (4) que la représentation faite des enseignants n’est pas nécessairement complète mais constituée de variables sélectionnées que nous jugeons pertinentes.

En d’autres termes, les enseignants constituent un système, c’est-à-dire qu’ils ont une structure propre, fonctionnent et évoluent dans un environnement selon les ou leurs finalités propres. Les relations entre structure, évolution, fonction, finalité et environnement sont considérées comme réciproques, interdépendantes. La Figure 2 présente nos données regroupées sous chaque volet du paradigme de Le Moigne.

Problématique

Mises à part les prétentions “modélisantes” de notre recherche, nous pouvons aussi situer l’importance d’une étude sur les enseignants à l’intérieur du contexte socio-politique actuel. Nous pensons tout particulièrement à la venue éventuelle d’une nouvelle réforme, alors qu’on ne peut encore affirmer si les objectifs de la réforme des années soixante sont encore véhiculés et/ou atteints. Nous pensons également au vieillissement “prématuré” de la population enseignante et ses effets inconnus sur les enseignements et l’école en général ou encore à la remise en question de la

FIGURE 2

Nos données sur les enseignants vues sous l'angle du modèle systémique de LeMoigne

← ENVIRONNEMENT	← ÉVOLUTION	← STRUCTURES	← FONCTIONNEMENT	← VALEURS
. Affiliations syndicales . Travail d'appoint . Tâche . Taille de l'école . Convention collective . Degré de bureaucratisation . Secteur d'enseignement . Niveau enseigné . Rythme enseigné . Associations	. Provenance socio-économique et culturelle de la famille parentale . Génération enseignante . Obtention d'un diplôme en pédagogie . Mobilité spatiale	. Sexe . Statut civil . Pratique religieuse . Animation . Spécialisation . Matières . Scolarité . Classe sociale	. Communication . Gestion . Influence académique et para-académique . Types de relations . Attitude générale . Satisfaction au travail . Alienation au travail . Vie sociale, scolaire et syndicale . Innovations . Style d'enseignement pratiqué . Type de relations entre enseignants	. Adhésion aux valeurs de la réforme scolaire des années 60 . Conservatisme des enseignants . Stabilité affective et sociale . Reformisme et revendications sociales . Valeurs se rattachant à leur travail à l'école (préférences) . Style d'enseignement désiré

tâche des enseignants, leur environnement de travail (ratio-élève/prof, nombre de périodes, etc.).

En bref, l'un de nos objectifs visait à mieux connaître la perception et les attitudes des enseignants dans leur milieu de travail, ceci dans le but de découvrir le fonctionnement global de cette population, et afin d'éviter de se buter à des problèmes très spécifiques qui, selon nous, sont généralement attribuables à des situations particulières (conflits internes). Soit en réalité tendre vers une généralisation des phénomènes et diminuer les effets "parcellaires" c'est-à-dire non commun à l'ensemble du système ...

DESCRIPTION DE LA RECHERCHE

Population rejointe

À l'hiver 1978, des enseignants de neuf (9) écoles secondaires publiques des Commissions Scolaires Régionales du Saguenay-Lac-St-Jean ont été invités à répondre à un questionnaire de 300 items permettant de recueillir auprès d'eux des données personnelles et professionnelles ainsi que des données sur leurs perceptions de l'école. Il s'agissait du volet "Enseignant" de l'Opération Humanisation, dont le but était de connaître la perception du vécu scolaire, de cinq catégories d'agents d'éducation.¹

La population enseignante rejointe est de 688 individus. Sur ce

nombre, environ 91% (soit 619) ont vu validés leurs feuilles-réponses pour la majorité de questions posées. Même si le nombre de répondants ne suivait en rien une logique de tests statistiques sur les échantillons de populations – il était important pour les fins de l'enquête que les écoles participantes adhèrent à l'Opération sur une base volontaire – nous croyons que leur nombre élevé (environ 25% de l'ensemble de la population enseignante du secondaire en 1978) associé, pour la région, à une bonne représentativité des écoles quant à leur taille (trois petites, trois moyennes et trois grosses) et à leur répartition géographique sur tout le territoire de la Région Saguenay-Lac-St-Jean.

De plus, les deux tiers des écoles représentaient des populations de type urbain alors que le dernier tiers était associé à des populations de type rural ou semi-rural (ce qui correspond approximativement aux caractéristiques de la population régionale). N'oublions pas non plus la représentation des cinq commissions scolaires de l'époque (1978).

L'ensemble de ces facteurs confèrent à l'échantillon un caractère de représentativité du milieu régional. Nous pouvons même sans prétention, croire que les caractéristiques de notre échantillon correspondent à celles qu'on retrouve dans un bon nombre de régions périphériques du Québec (à l'extérieur de la vallée Laurentienne).

L'instrument de mesure²

Le questionnaire a permis d'obtenir des données personnelles et professionnelles sur les enseignants, d'avoir leurs points de vue sur le climat, le leadership, la communication, la confiance mutuelle, l'influence de chaque agent scolaire, les relations interpersonnelles, l'innovation, la satisfaction, le style d'enseignement, les valeurs éducatives.

Sur les 300 items du questionnaire, cinquante sont d'ordre socio-démographique et divisent la population enseignante en divers sous-groupes sociaux économiques, culturels, et professionnels. Ces éléments que l'on pourrait appeler variables de base, sont par leur nature (non-métrique) non éligible à des analyses factorielles.

Les 250 autres variables métriques utilisent surtout deux échelles de mesure: une en huit (8) paliers (allant de 1 à 8) et regroupant 175 éléments. L'autre en cinq (5) en regroupe 75. Cependant l'interprétation de ces deux échelles demeure comparable. Ainsi pour les questions en huit paliers, les items 1 et 2 équivalent à l'expression: "très peu," les items 3 et 4 à: "Peu," les items 5 et 6: "beaucoup" et enfin les items 7 et 8 équivalent à l'expression: "énormément." Alors que l'échelle en cinq points, tout en conservant le même sens logique, se traduit par: 1 = pas du tout; 2 = très peu; 3 = plus ou moins; 4 = assez; et 5 = énormément. Cette dernière échelle a été utilisée presque exclusivement pour les questions relatives à l'école ou encore au système d'éducation dans son ensemble. Quant à l'autre échelle (en 8 points) elle a servi à évaluer le processus fonctionnel et évolutif de l'école (les enseignants et leur vécu scolaire).

La constitution des variables

C'est à partir des 250 des 300 variables du questionnaire obligatoirement divisées en deux groupes que nous sommes arrivés à 88 facteurs grâce à diverses analyses factorielles. Ces 88 éléments ont par la suite fait l'objet d'études corrélatives de façon à pouvoir constituer des ensembles logiques. Si quelques-uns des dits éléments sont demeurés autonomes, certains d'entre eux ont été à nouveau inclus dans des ensembles plus vastes (vecteurs mémoire); de telle sorte que les résultats présentés dans cette étude concernent soit des variables simples, soit des facteurs (regroupements de variables simples), soit des vecteurs (regroupements logiques de variables).

Ce travail de regroupement nous a permis d'obtenir finalement 39 variables nouvelles que nous mettons en relation les unes avec les autres (voir Figure 2).

Définition des diverses variables

Les 39 variables qui résultent des regroupements ci-haut mentionnés se répartissent de la façon suivante selon le paradigme systémique de Le Moigne (1977).

L'environnement comprend les affiliations syndicales, le travail d'appoint, la tâche (nombre de périodes, de groupes, d'élèves et de temps de préparation et de correction), la taille de l'école (nombre d'élèves), la satisfaction vis-à-vis de la convention collective, le degré de bureaucratisation de l'école, le secteur et le niveau d'enseignement, le rythme d'apprentissage des élèves et finalement les associations dont font partie les enseignants.

L'évolution se compose, elle, de quatre (4) éléments: l'obtention antérieure d'un diplôme en pédagogie; la mobilité spatiale de l'enseignant (le nombre de fois où il a changé d'école et/ou de commission scolaire); la génération (âge, expérience, ancienneté, nombre d'années passées dans le milieu de travail); et enfin la provenance familiale (variable économique, sociale et culturelle concernant la famille paternelle).

La structure de la population enseignante se compose de tous les éléments caractérisant personnellement les individus tels que le sexe, le statut civil, la pratique religieuse, la classe sociale à laquelle l'enseignant pense appartenir (self-concept), la scolarité, la matière enseignée, l'opportunité d'enseigner ou non dans sa spécialisation et l'animation des diverses activités étudiantes en supplément de la charge régulière.

Le fonctionnement des enseignants comprend la communication (relations interpersonnelles des divers agents de l'école, information, interaction, communiqués et convocations, etc.), la gestion (c'est-à-dire tout ce qui touche le processus administratif et de prise de décision soit: style de leadership, consultation des divers agents pressions, influences, etc.), l'influence perçue ou désirée des enseignants sur les sujets académiques

ou para-académiques, l'attitude générale des divers agents telle que perçue par les enseignants, la satisfaction globale au travail (satisfaction vis-à-vis de la tâche, du statut, des relations interpersonnelles et de la réalisation de soi), le degré d'aliénation face au travail (aliénation de soi, par anomie ou par impuissance), la vie sociale, scolaire et syndicale (autre que leur tâche d'enseignement), la vérification de leur désir d'innover (au sens très large), le type de relations entre les enseignants, le style d'enseignement préféré parmi quatre proposés.

Le dernier ensemble, *les valeurs ou finalités*, est composé de sept variables. Ce sont: (1) l'adhésion des enseignants aux valeurs de la réforme des années 60 (égalité des chances, égalité des sexes, polyvalence, spécialisation, abolition de l'école privée, déconfessionnalisation, etc.); (2) le "conservatisme" (un comportement social et politique plutôt conservateur et un désir de régler les problèmes par une recherche de l'autorité et de la discipline); (3) le "centrisme" qui vérifie chez les enseignants leur adhésion à différentes valeurs traditionnelles telles que la famille, la discipline personnelle, la société considérée comme ni mauvaise ni bonne, ni parfait ni inhumaine et l'enseignement religieux; (4) le "réformisme" (remise en question de la plupart des institutions sociales: famille, société, école, autorité, discipline; comportement plutôt "démocratique"; souplesse particulière dans la recherche de solution); (5) les préférences de l'enseignant dans son milieu de travail (le niveau d'enseignement préféré, taille de l'école désirée, etc.); (6) les raisons d'être enseignant (motivation à l'enseignement); (7) le style d'enseignement (non pas celui qui définit l'enseignement actuel mais plutôt celui désiré par les enseignants).

Statistiques utilisées

Avant les analyses factorielles, pour vérifier toutes les relations possibles (linéaires et non-linéaires), nous avons d'abord procédé à des tests d'hypothèses (Chi-deux). Nous avons conservé toutes les relations significatives à .05 et moins (Sig. < .05). Toutes les autres relations même assez importantes (en terme de coefficients) mais qui ne semblaient pas suffisamment probantes pour constituer une hypothèse acceptable ont été rejetées.

Ensuite, toutes ces hypothèses significatives ont fait l'objet d'études corrélatives (corrélations de Pearson). Cette fois le seuil de signification de la relation linéaire retenu était de 99% ou $p < .01$ (les corrélations inférieures à ce niveau n'expliquant pas 1% de la variance: $r < .10$).

Enfin, nous avons isolé les relations existantes entre les variables métriques et non-métriques et nous avons procédé à des analyses de variance (F - ratio). Nous avons situé le seuil de signification à $p = .05$. Pour plus de précision, nous avons également mesuré chez les divers sous-groupes d'enseignants les relations existantes à l'aide d'analyse de classification multiple (M.C.A.).

Dans le but de simplifier la représentation de toutes ces relations qui sont également des hypothèses (statistiquement parlant), nous présentons un tableau synthèse (Annexe 1) comprenant les principales statistiques. Le coefficient de corrélation de Pearson (r) représente les liens significatifs linéaires et métriques existant entre certaines variables; le coefficient η^2 désigne essentiellement la même chose mais s'applique à des variables non-métriques.

Les résultats synthèses sont représentés sous forme de modèle (Figure 3) tel que proposé par Le Moigne. Notons que seules les relations impliquant au moins 5% (.223) de la variance ont été incluses dans le modèle afin de n'en souligner que les traits les plus dominants. Nous visons d'abord la généralisation et non la spécificité des relations existantes.³

LES RESULTATS⁴

L'environnement

Sous ce volet, les deux variables les plus importantes du modèle développé à la Figure 3 sont: la tâche de l'enseignant et le secteur dans lequel il enseigne. Ces deux facteurs, interliés, semblent en effet déterminer une bonne partie de l'environnement et des structures dont font partie les enseignants.

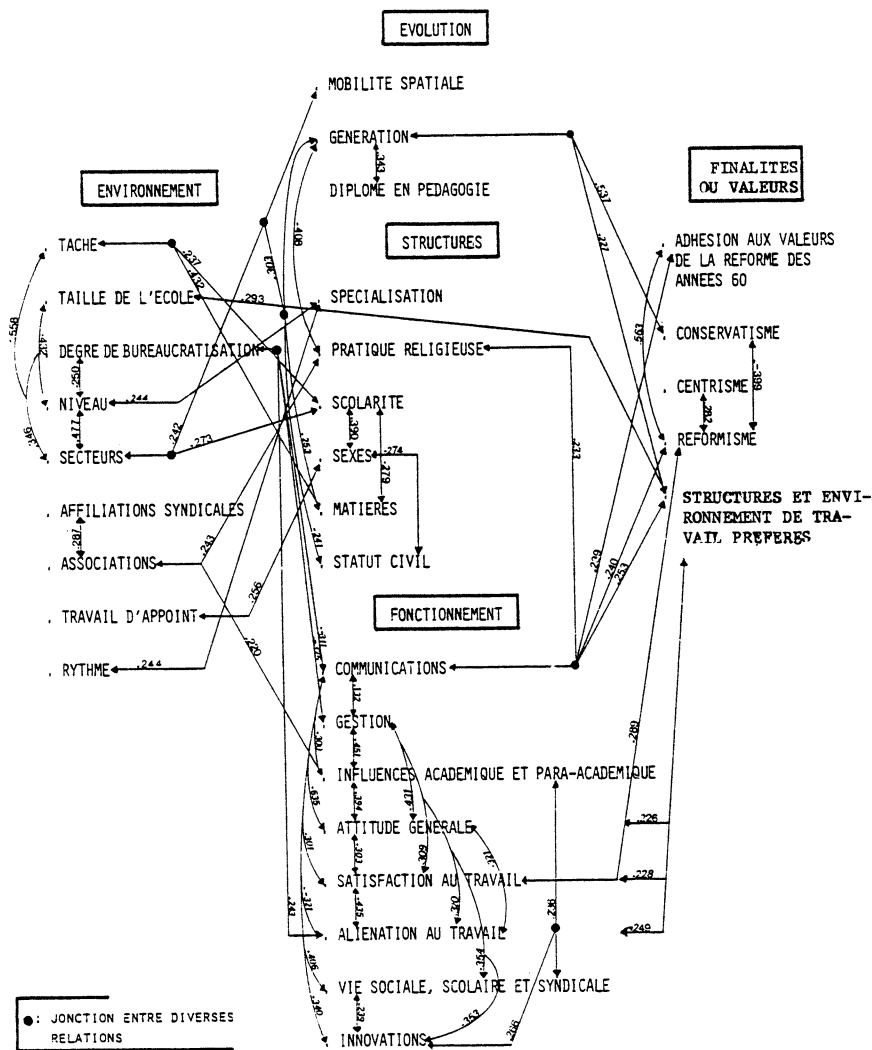
Les données fournies par les enseignants révèlent des relations significatives entre la lourdeur de la tâche, la scolarité, le secteur général et les matières scolaires propres à ce secteur. En effet, les enseignants plus instruits (.237) et dispensant les matières de base (sciences pures, langues, sciences humaines, morale et culture personnelle) (.432) dans le secteur général (.558) pensent qu'ils effectuent des tâches plus lourdes.

Règle générale, et cela semble normal, c'est leur formation scolaire (nombre d'années de scolarité et spécialité) qui est en interrelation avec le type de clientèle à laquelle ils enseignent. Nous savons déjà que les différents secteurs sont très caractérisés par leur type de clientèle.⁵ La probabilité d'enseigner à certains niveaux (.447) ou dans certains types d'école (taille) (.346) n'est pas la même pour les enseignants des divers secteurs. Il existe également des différences entre les enseignants des secteurs en ce qui a trait à la mobilité spatiale (nombre de fois où ils ont changé d'école et/ou de commission scolaire (.242)).

Le travail d'appoint semble être le lot des hommes. En effet, les femmes ont moins souvent ou même très rarement l'occasion d'avoir un travail d'appoint, surtout si ce dernier n'est pas lié directement à l'enseignement (.256).

Une autre caractéristique de l'environnement fait ressortir nettement des différences. Il s'agit de l'affiliation ou de l'engagement syndical. En regard d'autres formes d'associations, on distingue trois groupes de

FIGURE 3
 Modèle découlant des relations significatives expliquant au moins 5% de variance
 ($r > .220$) ($ETA > .220$)



syndiqués (.287). En effet, pour certains, la seule affiliation syndicale ne suffit pas; il faut l'accompagner d'autres types d'engagements sociaux. Chez d'autres, la froideur syndicale est tout simplement compensée par l'ardeur dans d'autres associations. Chez un troisième groupe, la majorité, on se contentera de la participation syndicale habituelle et on ne participera pas à d'autres groupements sociaux. L'analyse des mesures de

dispersions nous révèle que les chambres de commerce, les partis politiques, les conseils d'administrations, les associations de professeurs à tendance strictement professionnelle, ont la préférence des syndiqués "tièdes"; alors que la politique municipale, les clubs sociaux, la S.S.J.B., les associations des droits de l'homme sont des "nids" pour les syndiqués "ardents" ou les membres des exécutifs syndicaux.

L'élément de l'environnement scolaire qui semble le plus en relation négative avec le fonctionnement scolaire, est le degré de bureaucratisation. De façon non-équivoque, l'augmentation de la bureaucratie dans les écoles est en relation négative avec leur gestion au sens très large ($-.375$) (style de leadership, processus de consultation, pressions et prise de décision, etc.). Il en est de même pour les communications ($-.311$) (relations, interactions, informations, etc.) qui s'y développent. De façon un peu moins explicite, elle est liée globalement et significativement au sentiment d'aliénation des enseignants ($.243$). Ainsi, nous pouvons croire que l'augmentation de la bureaucratie va avec la lourdeur du fonctionnement de l'école et des enseignants. Il existe également des effets indirects. En effet, puisque les éléments du fonctionnement de l'école sont très fortement interreliés, une relation directe, par exemple entre la bureaucratie et un élément du fonctionnement se traduit par une relation indirecte plus ou moins importante avec les autres éléments du fonctionnement (voir p. 204).

L'évolution

L'élément le plus discriminant de l'évolution est l'appartenance à une génération (âge, ancienneté, expérience et nombre d'années dans l'école). En effet, que l'on examine cette variable en regard, soit des modes culturels (pratique religieuse, $.408$; conservatisme, $.537$), soit des matières enseignées ($.253$), soit du statut civil ($.241$) ou soit de la détention d'un diplôme en pédagogie ($.343$), il semble qu'il existe entre les générations des clivages qui nous laissent songeur ... Ainsi, les plus jeunes enseignants enseignent essentiellement des matières dont personne ne veut (cours de morale et de culture personnelle (écart = $-.2.21$), alors que les plus âgés ont plus fréquemment l'occasion de travailler dans les structures qu'ils préfèrent (choix des cours, de niveaux, etc.). Les mesures de dispersion ont fait ressortir de façon particulière le groupe des religieux et religieuses qui enseignent dans le système public. En effet, il semble que ce groupe vieillisse considérablement et enregistre un écart de 4.65 points de plus que les 16.83 représentant la moyenne du vecteur appelé génération.

La mobilité spatiale (le nombre de fois que l'enseignant a changé d'école ou de commission scolaire) est moins forte au secteur professionnel long (Eta = $.242$; Ecart = $-.545$), et, dans l'ensemble, chez ceux qui enseignent dans tous les secteurs professionnels (Ecart = $-.615$) que dans les autres.

Structures

Comme nous l'avons souligné pour l'environnement, l'enseignement d'une matière, de même que la scolarité de l'enseignant sont les deux facteurs les plus déterminants. La scolarité est significativement plus élevée dans le secteur général (.273) et semble entraîner aux yeux des enseignants une tâche généralement plus lourde (.237). De même, la matière enseignée est en relation significative avec la tâche (.432) et implique une plus grande mobilité dans les matières du secteur général (.303) que dans celles du professionnel ou autres.

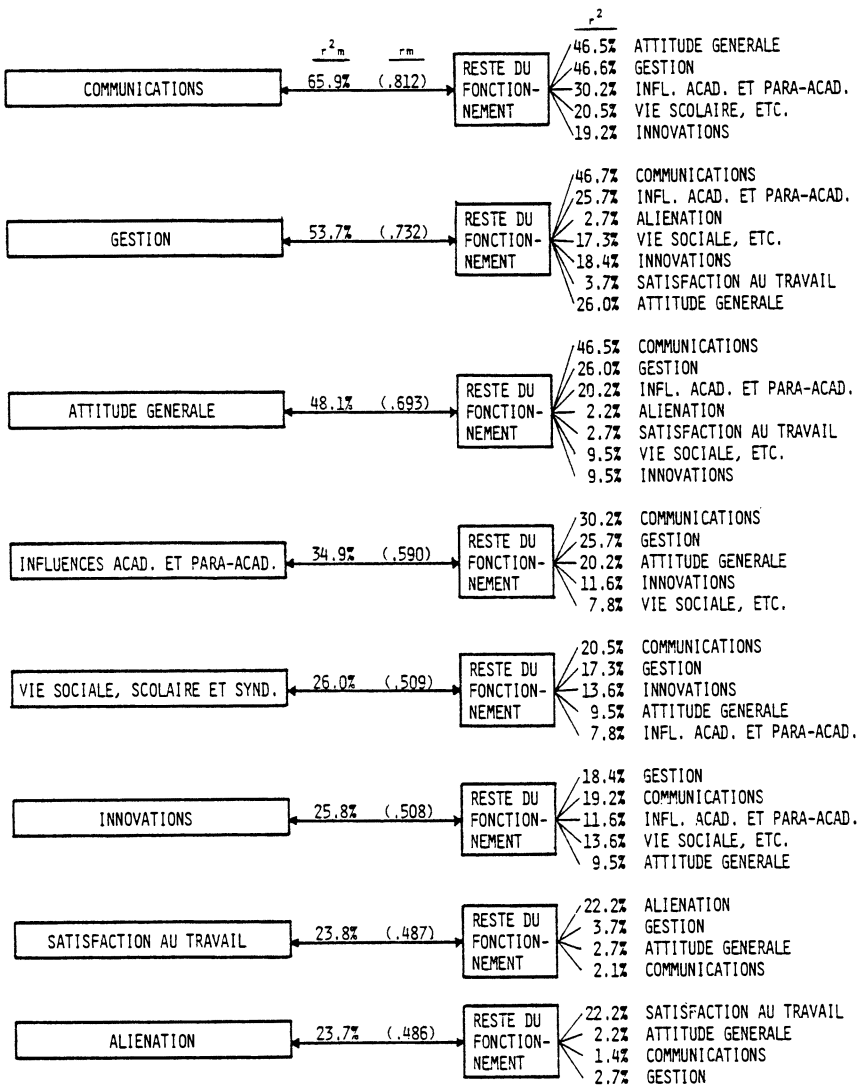
La pratique religieuse et le statut civil sont fonction de la génération alors que le sexe est surtout lié à l'absence (chez les femmes), et à la possibilité (chez les hommes) d'un revenu d'appoint. Enfin, disons que les enseignants qui pratiquent fréquemment leur religion ont une perception plus positive des communications dans leur école (.233).

Le fonctionnement

Il semble que le fonctionnement soit composé d'éléments interdépendants et dont les effets interactifs sont cumulés. C'est-à-dire que les différents facteurs qui le composent sont étroitement reliés les uns aux autres. Cela signifie donc que toute relation entre l'un de ces éléments et les autres variables du système implique un lien indirect sur les autres éléments du fonctionnement. C'est un peu ce que nous démontre la Figure 3 illustrant le modèle. Cependant, c'est à la Figure 4 que nous constatons réellement l'importance de cette "saturation" entre les divers éléments du fonctionnement. Nous y avons condensé des résultats de régressions multiples dans un tableau ressemblant à un arbre de probabilités. Nous y constatons que chaque élément individuel est lié assez fortement au reste du fonctionnement (entre 23.7% et 65.9%). Également, nous pouvons savoir pour chacun de ces autres éléments du fonctionnement considérés de façon individuelle quel est le pourcentage de variance entraînée par cette nouvelle relation. Si nous prenons, par exemple, les communications, nous constatons que toute relation impliquant les communications retiendra jusqu'à 65.9% de la variance impliquée par cette relation, avec l'un ou l'autre des éléments suivants du fonctionnement: l'attitude générale (46.5%), la gestion (46.6%), l'influence académique et para-académique (20.5%), les innovations (19.2%). Les autres éléments ne sont pas suffisamment forts pour être représentés dans cette relation. Notons qu'en valeur absolue (r^2m), cela représente 65.9% des enseignants et non pas l'addition de tous les facteurs ensemble.

Nous pouvons donc conclure que chaque relation est aussi indirectement amplifiée. Concrètement cela signifie, par exemple, que le degré de bureaucratisation, en plus d'être lié négativement aux communications et à la gestion, l'est de façon indirecte avec toutes les composantes du fonctionnement.

FIGURE 4
Le fonctionnement



Nous constatons aussi, avec notre modèle, des effets positifs entre les communications et la pratique religieuse (.233), l'adhésion aux valeurs de la réforme des années 60 (.239) et, en général, le réformisme, chez l'enseignant (.240). Soulignons que plus l'enseignant oeuvre dans les structures qu'il préfère, plus il est satisfait du fonctionnement de son école, surtout en ce qui regarde les communications (.253) et l'attitude générale des divers agents (.226); cet enseignant semble également plus satisfait de son travail (.228) et moins aliéné (-.249). Enfin, mentionnons

que les éléments les plus réformistes chez les enseignants sont significativement plus satisfaits de leur travail (.289).

Les valeurs

Sur le plan socio-politique, il semble exister chez les enseignants une forte relation entre l'adhésion (en bloc) aux valeurs de la réforme des années 60 (l'égalité des chances, l'égalité des sexes, la polyvalence, la spécialisation, etc.) et une attitude réformiste (.563); c'est-à-dire la recherche de solutions scolaires démocratiques et négociées, la remise en question de la société et de ses institutions (famille, école actuelle) de même que la remise en question de la discipline et de l'autorité. De plus, une relation négative (-.399) existe entre cette attitude "réformiste" et le "conservatisme" de certains autres enseignants (recherche de solutions sociales et scolaires centrée sur l'autorité et la discipline avant tout, profond attachement inconditionnel aux institutions sociales (famille à tout prix, école actuelle sans modification et société actuelle sans remise en question)). Nous devons souligner qu'il semble qu'un certain nombre de "réformistes" ou progressistes sont aussi des modérés puisque le réformisme est en relation positive (.282) avec des éléments plus modérés ("centristes"). Ce dernier groupe exprime l'opinion de la majorité des enseignants qui, sans s'afficher conservateurs ou réformistes, se disent attachés à la société tout en y souhaitant des modifications mineures et planifiées. Ils sont également attachés aux institutions sociales, mais modérément et pas à n'importe quel prix. Enfin, tout en croyant assez à la discipline personnelle et à l'autorité, ils ne souscrivent généralement pas à l'obéissance aveugle (même aux parents) ou à la discipline exagérée.

Les réformistes perçoivent plus positivement les communications de leurs écoles respectives (.240) et se disent plus satisfaits de leur travail (.289).

Sur le plan strictement scolaire, il semble que les enseignants qui ont la chance de travailler dans les cadres ou structures scolaires qu'ils préfèrent (niveau, secteur, matière, grandeur de l'école et/ou de la classe, etc.) sont nettement plus positifs vis-à-vis le fonctionnement de leur école (on sait que ce sont les enseignants les plus âgés et ayant le plus d'ancienneté) et se disent moins aliénés (-.249) et plus satisfaits de leur travail (.228). Ils affichent une attitude générale plus positive (.226) et trouvent les communications à l'intérieur de l'école (relations, interaction, information) plus adéquates (.253).

Sommaire et faits saillants

(1) Les caractéristiques personnelles et professionnelles telles que la génération (âge, expérience ...), la scolarité et le sexe sont souvent en interrelation avec la structure scolaire ou l'environnement dans lesquels

travaille ou évolue l'enseignant (secteur, niveau, matières, type d'école, etc.).

(2) L'une des caractéristiques actuelles du sous-système "enseignants," est qu'il soit réservé avant tout aux enseignants les plus vieux et les plus expérimentés, donc très difficile d'accès aux plus jeunes enseignants. Quand ceux-ci ne sont pas marginalisés par le système, ils sont cantonnés dans l'enseignement des matières dont généralement aucun professeur ne veut, du moins au secteur général. La génération et la scolarité sont associées au fait d'enseigner ou non dans un secteur, dans une matière, dans un type d'école ou à un niveau scolaire donné.

(3) Les enseignants qui ont la chance d'oeuvrer dans les structures qu'ils préfèrent ont généralement une attitude plus positive, sont plus satisfaits de leur travail, sont moins aliénés et sont plus positifs vis-à-vis des communications à l'école.

(4) Les diverses composantes du fonctionnement sont très fortement interreliées à tel point que les relations pouvant exister entre l'une de ces composantes et d'autres éléments d'un autre volet du sous-système aboutissent indirectement à des relations entre ces éléments et l'ensemble du fonctionnement, mais à des degrés divers.

(5) La donnée environnementale la plus négativement liée à la communication et à la participation à la gestion de l'école est la bureaucratisation. Et comme les communications et la gestion sont en relation étroite avec les autres aspects du fonctionnement, on ne peut que deviner la "réaction en chaîne" pouvant résulter d'un trop grande bureaucratisation.

(6) Pour l'enseignant, l'école de grande taille, en offrant plus d'opportunités de travailler dans les structures et l'environnement choisis (plus d'options, plus de niveaux et de secteurs), peut devenir une source de satisfaction.

(7) Il n'y a pas de valeurs monolithiques caractérisant les enseignants: réformistes, centristes et conservateurs se cotoient parmi ces agents scolaires.

(8) L'ensemble des caractéristiques du système scolaire tel que perçu par les enseignants, laisse entrevoir la probabilité que le dit système, avec un corps enseignant de plus en plus vieux, se satisfasse du système tel qu'il est, devienne conservateur et donc indirectement moins réformiste et réponde de moins en moins à la définition du système d'éducation telle que véhiculée et désirée par la réforme des années soixante.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Avant de poursuivre, il est important de souligner que l'utilisation du paradigme de Le Moigne pour représenter les enseignants comporte quelques faiblesses. L'approche systémique, par définition, sert à une représentation dynamique et évolutive des phénomènes étudiés. Or dans

notre étude, le portrait que nous faisons est basé sur des données recueillies à un moment précis; il s'agit de données issues d'un instantané (donc figées en quelque sorte). C'est ainsi que, par exemple, l'aspect évolution, n'a pu être étudié qu'en référence à ce qui s'est déjà passé.

Nous n'avons pas échappé non plus à l'utilisation d'un des outils privilégiés de l'approche analytico-causaliste, c'est-à-dire les différentes statistiques et tests statistiques.

De plus, dans la catégorisation des différentes variables entrant dans les différents volets du paradigme de Le Moigne (Environnement – Structure – Fonctionnement – Génération – Finalités), il été difficile d'échapper à une certaine prise de décision. (Pourquoi telle variable dans l'environnement plutôt que dans le fonctionnement et vice-versa?)

Ceci dit, qu'apporte de plus cette approche à l'étude du phénomène enseignant? Pour répondre à cette question, nous allons revenir rapidement sur les études de type causaliste ou analytique que nous avons signalées au début.

Ces études ont effectivement révélé des faits intéressants tels que les relations entre le sexe, l'âge, l'expérience, la taille de l'école et la perception que l'enseignant a de l'encouragement reçu de la part de son directeur (Marguit, 1968); l'accentuation à l'école secondaire – comparée à l'école primaire – de l'agressivité, du désir de domination et d'autonomie de l'enseignant à l'égard de son directeur (Goldman, 1969); l'influence du sexe, de la taille de l'école, du niveau scolaire et du statut de stabilité de l'enseignant sur sa perception du leadership du directeur (Redworie, 1978); la relation entre la région de provenance du maître sur l'importance de l'établissement de sa formation professionnelle et sa mobilité professionnelle et culturelle (Pinal, 1972); l'influence du milieu scolaire (primaire-secondaire) sur les valeurs des enseignants (Sikula, 1972); le rôle de l'âge et de l'expérience (Bienseinstock et Sayres, 1963), de la scolarité de l'enseignant, du leadership du directeur, du secteur d'enseignement, de la taille de l'école, de la centralisation administrative, dans la satisfaction ou dans l'aliénation au travail (Pelletier, 1980); les relations entre d'une part, l'âge de l'enseignant, l'attitude du directeur et des collègues et, d'autre part, sa position face au changement et sa conception de son rôle (Lauglo, 1976); les relations entre l'âge, l'expérience et la participation à l'école et ses diverses structure décisionnelles (Pelletier et Lessard; 1981); la tolérance du profil de gérance de leur directeur d'école malgré les revendications que les enseignants et les autres agents font à cet égard, et leur relatif bonheur face à leur milieu de travail (Amégan, 1982); enfin, la négation de relations significatives entre la taille de l'école et les principales variables du vécu scolaire des enseignants (Boucher et Ouellet, 1984).

Nous retrouvons dans notre étude quelques-unes de ces relations. Où se situe donc la différence entre notre approche et ces autres plus

traditionnelles au plan des éclairages recherchés? Au départ, nous avons d'abord évité d'aborder les différentes variables jugées pertinentes (à notre point de vue) sous l'angle dualiste cause-effet. Nous avons plutôt choisi d'analyser ces variables sous l'angle de leurs interdépendances et de leurs influences mutuelles à la fois aux plans de l'environnement, de la structure, de l'évolution, du fonctionnement et des finalités. Prenons par exemple la satisfaction ou l'insatisfaction au travail, et essayons de voir avec quelles variables elle est en interrelation. L'étude de Bienseinstock nous dit que c'est essentiellement avec l'âge et l'expérience (génération). Les limites imposées par l'approche classique (difficulté de prendre en compte en même temps toutes les variables connues ou soupçonnées (on décide de "neutraliser" celle qu'on ne veut pas analyser)) ne lui a pas permis de souligner d'autres relations. Notre approche, par la considération du plus de variables possibles, a permis de constater (Figure 3) que la satisfaction au travail est, d'une part, en relation directe avec la structure de travail préférée, le réformisme (valeurs), l'aliénation, l'attitude générale et les communications (fonctionnement), et, d'autre part, en relation indirecte avec toutes les autres variables du fonctionnement: la taille de l'école (environnement) via les structures préférées; le degré de bureaucratisation (environnement) via les communications et surtout l'aliénation; le centrisme (valeurs) via le réformisme. D'autres exemples peuvent être examinés dans la Figure 3 ou même dans la Figure 4. Ils conduisent à la même constatation: l'approche systémique permet de mieux saisir la complexité et l'interdépendance des phénomènes. En tenir compte peut éviter au chercheur une simplification trop rapide des problèmes et de leurs solutions. Certes certaines interrelations sont quantitativement plus importantes que certaines autres plus indirectes ou plus faibles; ces dernières font cependant partie aussi du système et peuvent être le point de départ ou l'aboutissement éloigné des relations en chaîne constatées.

L'utilisation du paradigme de Le Moigne nous a permis de déceler dans le sous-système "enseignants" quelques éléments importants entraînant plusieurs interrelations à l'intérieur des volets auxquels ils appartiennent mais aussi à l'extérieur. Ces éléments sont la génération (évolution); la pratique religieuse, le sexe et la scolarité (structure); la tâche, le degré de bureaucratisation, le secteur d'enseignement (environnement); le réformisme et les préférences liées au travail (valeurs); et finalement, presque toutes les variables du fonctionnement.

Donc malgré les faiblesses signalées ci-haut, l'utilisation faite du paradigme nous permet de visualiser un peu plus la complexité du sous-système "enseignants" et de constater que l'on ne peut en isoler ou modifier un élément sans qu'une répercussion plus ou moins directe se ressente au niveau de plusieurs autres éléments. Les enseignants comme on le voit, constituent un véritable sous-système scolaire, que l'on doit donc tendre à étudier de plus en plus de façon globale.

NOTES

- ¹ Voir: S. Amégan, L. P. Boucher, et J. Morose, "Le projet Opération Humanisation," et L. P. Boucher, "Le projet Opération Humanisation."
- ² Instrument de mesure: La cueillette des données a été réalisée avec un questionnaire qui avait été préalablement validé auprès d'une école polyvalente de la région du Saguenay-Lac-St-Jean durant le deuxième semestre de l'année académique 1976-1977. Deux documents ont d'ailleurs été publiés suite à cette pré-enquête. Voir à ce sujet: C. Lessard, *Rapport d'étape II (Pré-expérimentation, analyse de fidélité et de validité)*, et G. Pelletier et C. Lessard, *Les professeurs: attitudes et attentes face à leur travail*.
- ³ Les personnes intéressées à connaître les autres relations significatives inférieures à ce niveau, peuvent demander à l'auteur copie de leur annexe.
- ⁴ *Les résultats*: Quelques mesures de dispersion (M.C.A.) ont été utilisées; mais les principaux résultats ne sont consignés qu'en une annexe (Annexe II), disponible en écrivant aux auteurs.
- ⁵ Voir: J. Morose et J. Ouellet, "Caractéristiques des étudiants du secteur professionnel dans les écoles secondaires publiques au Saguenay-Lac-St-Jean."

BIBLIOGRAPHIE

- Amégan, Samuel. Le profil de gérance de l'école secondaire publique tel que perçu par les enseignants. *Information*, 1982, 21 (6), 28-32.
- Amégan, S., Boucher, L. P., Morose, J. Le projet Opération Humanisation. *PROTEE*, 1980, VII (1), 145-152.
- Bayer, E. L'analyse des interactions verbales en classe. *Revue des Sciences de l'éducation*, (Pour l'ère nouvelle), 1977, 4 (14).
- Bellack, Arno A. *The language of the classroom*. New York: Teacher College Press, 1966.
- Biddle, B. J., & Ellena, W. J. (Eds.). *Contemporary research on teacher effectiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.
- Bienseinstok, Théodore & Sayres, William C. *Problems in job satisfaction among junior high school teachers*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1963.
- Bledsoe, J. C. & Brown, I. D. Rôle perception of secondary teachers as related to pupil perception of teacher behavior characteristics. *Journal of Educational Research*, 1968, 61, 422-423.
- Boucher, L. P. Le projet opération humanisation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 1980, VI (2), 387-390.
- Boucher, L. P. & Ouellet, J. L'impact de la taille de l'école secondaire sur le vécu scolaire, *Revue canadienne d'éducation*, 1984, 9 (1), 43-72.
- Checkland, P. B. Towards a systems-based methodology for real world problem solving. *Journal of Systems Engineering*, 1972, 3 (2), 87-116.
- Combs, Arthur, et al. *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon, 1974.
- Côté, Richard. *Le bon enseignant*. Montréal: Editions du renouveau pédagogique Inc., 1971.
- Flanders, N. A. *Teacher influence, pupil attitudes and achievement*. Washington: Cooperative Research Monographs, No. 12, 1965.
- Galloway, Charles M. *Teaching is communicating non-verbal language in the classroom*. Washington: Washington Association of Teacher Educators, 1970.

- Goldman, Harvey. Differential needs patterns: Implications for principals. *The School Review*, 1969, Sept.-Déc., 267-275.
- Gordon, Thomas. *Enseignants efficaces, Enseigner et être soi-même*. Montréal: Editions du Jour, 1979.
- Hanna, C. Charles. *Teaching as a "central life interest" of metropolitan secondary teachers*. Washington: U.S. National Institute of Research, Department of Health, Education and Welfare, 1972.
- Hughes, M. Marie et al. *The assessment of the quality of teaching: A research report*. Salt Lake City: U.S. Office of Education, Cooperative Research Project, No 353, University of Utah, 1959.
- Joyce, Bruce R. & Harootunian, Berj. *The structure of teaching*. Chicago: Science Research Associates, 1967.
- Kohr, Richard, L. *A survey of teacher attitudes and classroom practices*. New York: American Educational Research Association, 1977.
- Lauglo, Jon. Teachers attitudes and the school context: The case of upper-secondary teachers in Norway, *Comparative Educational Review*, Feb. 1976.
- Lessard, C. Rapport d'étape II (*Pré-experimentation, analyse de fidélité et de la validité*). Document OH, UQAC et UM, 1978.
- Likert, Rensis. *The Likert profile of a school*. Ann Arbor, Mich.: Rensis Likert Associates Inc.
- Marguit, Lawrence. *Perceptions of the supervisory behavior of secondary school principals*. Washington: U.S., Department of Health, Education and Welfare Office of Education, 1968.
- Morose, J. & Ouellet, J. Caractéristiques des étudiants du secteur professionnel dans les écoles secondaires publiques au Saguenay Lac-St-Jean *Journal de l'Association canadienne de la formation professionnelle*, 1981, 17 (1), 35-48.
- Pelletier, Guy. *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. Les enseignants et l'école polyvalente: Pouvoir et Participation. *Information*, oct. 1981, 26-31.
- Pelletier, G. & Lessard, C. *Les professeurs: Attitudes et attentes face à leur travail*. Rapport d'un sondage effectué auprès des enseignants de l'école secondaire Charles-Gravel de la Commission Scolaire régionale Saguenay, Document OH, 1978.
- Pinal, C. Darlene, career pattern study reveals a cyclical educational system. *Education*, 1972, 93 (3), 246-249.
- Redwine, Judith A. & Dubick, Robert A. *Teachers' perceptions of instructional leadership and teachers evaluation process*. Washington: U.S., Department of Health Education and Welfare, 1978.
- Ryan, D. G. Research on teacher behavior in the context of the teacher characteristics study. In B. J. Biddle & W. J. Ellena (Eds.), *Contemporary research on teacher effectiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.
- Sieber, S. D. & Wilder, D. E. Teaching styles: Parental preferences and professional role definition. *Sociology of Education*, 1967, 40, 302-315.
- Sikula, P. John, et al. Do teachers differ in their values? *Education and Urban Society*, 1972 (August), 459-466.
- Smith, B. Othanel & Meux, Milton O. *A study of the logic of teaching*. Urbana, Illinois: Bureau of Educational Research, College of Education, University of Illinois, 1963.
- Vedral, M. Nancy. Educational viewpoint and teaching patterns of junior high school teachers. *Illinois School Research*, 1971 (Winter) 24-27.
- Weinstock, Henry, et al. Comparing secondary teachers on logical consistency in educational philosophy and flexibility in teaching. *Instructional Science*, 1974, 3 (2), 115-126.

In diesem Aufsatz versuchen die Autoren das Sublehrsystem als Ganzes darzustellen. Sie benutzen das Systemparadigma von Le Moigne (1977) als Beispiel. Eine kurze Kritik der Schriften erlaubt ihnen die bisher von Forschern verwendeten Hauptvariablen aufzuzählen. Die statistischen Analysen sind von der korrelativen (Pearson) und varianten Art (Eta) und machen außerdem Gebrauch von verschiedenen Faktorenanalysen.

Die Autoren schliessen, daß die ältesten Lehrer die Schulen monopolisieren, daß immer weniger Platz für die jungen Lehrer da sei, daß es auch die ältesten und/oder die gebildetesten seien, die in den bevorzugten Strukturen und Umgebungen arbeiten können, daß sie also weniger entfremdet und zufriedener mit ihrer Arbeit seien. Außerdem sind die ältesten Lehrkräfte auch konservativer und weniger reformiert.

Die Umgebung, die die "gefährlichste" zu sein scheint und die die Kommunikation und Verwaltung der Schule einschliessen kann, ist die Bürokratie. Es existierten auch die stärksten Verbindungen zwischen verschiedenen Teilen oder Subsystemen der Verwaltung einer Schule.

Die Untersuchung betonte auch die grossen Unterschiede zwischen dem Aufgabensektor, der Schulzeit und der Beweglichkeit der Lehrer. Schließlich scheint es, als ob die Lehrer nach ihren sozialpolitischen Werten aufgeteilt sind.

Selbst wenn die herkömmlichen Untersuchungen über Lehrer eine gewisse Erklärung bieten, ist es nur beim Betrachten der Elemente insgesamt, die ein Teil dieses Subsystems sind, daß man die Dynamik davon versteht.

En este artículo, los autores tratan de representar el sub-sistema de enseñanza en su totalidad. Utilizan el paradigma sistémico de Le Moigne (1977) a modo de representación. Una corta revisión de la literatura les permite nombrar las principales variables usadas por los investigadores hasta hoy día. Los análisis estadísticos son de tipo correlativo (Pearson) y de varianza (Eta), además de varios análisis factoriales.

Los autores concluyen que son los maestros mayores los que monopolizan las escuelas, que hay cada vez menos lugar para los jóvenes, y que son también los mayores y/o los que tienen más escolaridad los que pueden trabajar dentro de las estructuras y el ambiente que prefieren, y que están menos alienados y más satisfechos de su trabajo. Por otro lado, los maestros mayores son también los que son más conservadores y menos reformistas.

El ambiente que parece ser el más "peligroso", ya que puede poner en cortocircuito las comunicaciones y la administración de la escuela, es el ambiente burocrático. También parecen existir fuertes lazos entre los diversos componentes o sub-sistemas del funcionamiento de una escuela.

El estudio subraya también las grandes diferencias entre los sectores en lo referente a las tareas, la escolaridad y la movilidad de los maestros. Finalmente, parece que los maestros están divididos en cuanto a sus valores socio-políticos.

A pesar de que los estudios tradicionales sobre los maestros contribuyen a la comprensión del problema, es sólo cuando se considera el conjunto de los elementos que conforman este sub-sistema que se puede entender su dinámica.

Samuel Amégan est professeur et Jacques Ouellet est assistant de recherche, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec G7H 2B1.