

Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire

Roland Ouellet

Volume 13, Number 1, 1987

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900553ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900553ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ouellet, R. (1987). Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(1), 85-97. <https://doi.org/10.7202/900553ar>

Article abstract

Which type of rationale could be used to support the idea that by changing certain aspects of school organization it would be possible to improve school achievement? This article responds to this general question by focussing attention on the effect that the school could have on school success. A review of the literature of the last twenty years on the effet of school organization on school success shows a new view of the evolution of the role of school factors in explaining school achievement and of a number of practical implications regarding the future of research in this area.

Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire

Roland Ouellet*

Résumé — Sur quel genre d'arguments peut-on se baser pour soutenir qu'en changeant certains aspects de l'organisation scolaire il sera possible d'améliorer le rendement scolaire? C'est à cette interrogation générale que cet article veut répondre en centrant l'attention sur l'effet que l'école peut avoir sur la réussite scolaire. Une revue sommaire des écrits des vingt dernières années sur l'effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire apporte un nouvel éclairage sur l'évolution de la place des facteurs scolaires dans l'explication du rendement scolaire et sur un certain nombre d'implications pratiques concernant l'avenir de la recherche dans ce domaine.

Abstract — Which type of rationale could be used to support the idea that by changing certain aspects of school organization it would be possible to improve school achievement? This article responds to this general question by focussing attention on the effect that the school could have on school success. A review of the literature of the last twenty years on the effect of school organization on school success shows a new view of the evolution of the role of school factors in explaining school achievement and of a number of practical implications regarding the future of research in this area.

Resumen — Sobre qué tipo de argumento se puede uno basar para defender la idea que si se cambiaran ciertos aspectos de la organización escolar sería posible mejorar el rendimiento escolar? Este artículo trata de responder a esta interrogación general, centrando la atención sobre el efecto que la escuela puede tener en el éxito escolar. Una somera revisión de los escritos de estos últimos veinte años sobre el efecto de la organización escolar en el éxito escolar aporta nuevas ideas sobre la evolución del lugar que ocupan los factores escolares en la explicación del rendimiento en la escuela y sobre un cierto número de implicaciones prácticas que se refieren al porvenir de la investigación en este sector.

Zusammenfassung — Auf welche Art von Beweisen kann man bauen, wenn man behauptet, dass durch die Änderung gewisser Aspekte der Schulorganisation die schulische Leistung verbessert werden könne? Der Artikel soll auf diese allgemein gestellte Frage antworten, indem er die Aufmerksamkeit auf die Wirkung lenkt, die die Schule auf den schulischen Erfolg haben kann. Ein gedrängter Überblick über die Literatur der letzten zwanzig Jahre über die Wirkung der Schulorganisation auf den schulischen Erfolg wirft ein neues Licht auf die Entwicklung der Rolle, die schulische Faktoren in der Erklärung der schu-

* Ouellet, Roland: professeur, Université Laval.

lischen Leistung spielen, und auf eine gewisse Anzahl praktischer Folgen für die Zukunft der Forschung auf diesem Gebiet.

Après la période euphorique des années 60, l'école a commencé à faire l'objet d'un questionnement systématique et permanent. En dehors des critiques adressées à la fonction sociale de l'école, on peut dire qu'une bonne partie des blâmes dirigés contre elle ont trait à son rendement: ce qui est mis en doute, c'est sa capacité à remplir les tâches qui lui sont assignées au niveau du développement cognitif des élèves. Ainsi, on conteste la qualité des activités qui s'y déroulent; on se plaint de la baisse des standards ou de la dégradation du niveau des études; on reproche à l'école d'entretenir un certain laxisme et un laisser-aller général; on s'inquiète du grand nombre de jeunes qui s'absentent de l'école, la quittent prématurément ou se présentent sur le marché du travail mal préparés; on proteste aussi contre le caractère déshumanisant et aliénant des vastes complexes scolaires et leur inaptitude à motiver les jeunes.

Au Québec, exception faite de la baisse des standards qui a été reprochée autant au primaire qu'au secondaire, la plupart des autres critiques, énumérées plus haut, ont principalement été évoquées pour décrire la situation de l'école secondaire. Des documents officiels comme le «Livre vert» publié par le ministère de l'Éducation du Québec en 1977, suivi de *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, paru en 1979, ont largement fait état de ces difficultés. On estimait d'ailleurs, dans ce dernier document, que les maux les plus graves du système résidaient dans «le manque d'intérêt à l'égard des études, l'insuffisance du rendement scolaire, l'absentéisme et l'abandon prématuré des études» (Ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. 78). De multiples rapports de recherche, commentaires et analyses ont aussi contribué à alimenter ce vaste courant de critiques et de remise en cause de l'école québécoise.¹

Cette contestation n'est cependant pas propre au système scolaire québécois. Au cours des années 1982 et 1983 seulement, ont été rendus publics aux États-Unis sept grands rapports qui, selon Laliberté (1983), «stigmatisent le piètre rendement du système scolaire américain et les risques que cet état de choses fait courir à tout le pays» (p. 157).² Un des plus célèbres de ces rapports, intitulé *A Nation at Risk* et publié par «The National Commission on Excellence in Education», affirmait péremptoirement dans ses toutes premières pages ce qui suit: «the educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very futur as a Nation and a people» (U.S. Government Printing Office, 1983, p. 5). Voilà donc un bilan fort pessimiste chez nos voisins du sud.

Cette crise de l'école semble cependant prendre des proportions mondiales. De nombreux analystes ont montré comment ces problèmes sont partagés par les sociétés occidentales (Holmes, 1985a) et s'étendent autant aux nations industriel-

lement avancées qu'aux pays en voie de développement (Husen, 1979; Unesco, 1984). Au dire de Coombs, la crise actuelle n'est plus simplement une question d'inadéquation entre le système d'éducation et le contexte de changements rapides: «the most significant is that there is now a crisis of confidence in education itself» (Coombs, 1985, p. 9).

Ce genre de jugement mériterait sans doute des nuances si l'on devait l'appliquer tel quel au système scolaire québécois, mais il reste qu'au-delà de ces analyses qui prennent parfois des allures très alarmistes, il se trouve, au Québec comme ailleurs, des décideurs, des planificateurs, des administrateurs scolaires et des enseignants qui cherchent des moyens et des stratégies pour remédier à la situation.³ Du côté des praticiens et des responsables, on peut facilement être amené à penser qu'en changeant certains éléments du système scolaire, on pourra modifier le produit final. Par exemple, on peut croire qu'en changeant certains aspects de l'organisation matérielle ou pédagogique de l'école, il sera possible d'améliorer le rendement scolaire. La question que l'on peut se poser alors est la suivante: sur quel genre d'arguments peut-on se baser pour soutenir qu'un changement dans les structures et les modalités de l'organisation scolaire pourrait produire un tel effet?

C'est à cette interrogation générale que cet article⁴ voudrait essayer de répondre en examinant l'effet que l'organisation scolaire peut avoir sur le rendement scolaire. De façon plus spécifique, nous tenterons de répondre à la question posée en faisant une revue sommaire des écrits des vingt dernières années à propos de l'effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire. Cette brève recension des écrits devrait nous renseigner sur l'évolution de la place des facteurs scolaires dans l'explication du rendement scolaire et nous éclairer quant aux implications pratiques concernant l'avenir de la recherche dans ce domaine.

En nous intéressant au rendement scolaire, nous tenons compte du fait que, même s'il ne s'agit pas là du seul «produit» de l'école, la réussite scolaire constitue toutefois un bon indicateur de la façon dont l'école réalise sa fonction de développement intellectuel des jeunes. Nous prenons aussi pour acquis que le développement cognitif demeure en soi un objectif important et pour l'individu et pour la société et que l'école constitue un ensemble de moyens destinés à réaliser cet objectif. Il ne s'agit pas ici de nier l'existence d'autres objectifs poursuivis par cette institution tels que le développement social, artistique ou physique de l'individu, l'égalité sociale des individus, le développement économique des sociétés, etc. Notre perspective se limite à essayer de voir comment l'école peut contribuer à la réalisation du développement cognitif des jeunes.

Revue des écrits

L'école exerce-t-elle un effet sur le rendement scolaire? Voilà une question qui n'est pas nouvelle et qui a été longuement débattue au cours des années 60

et 70 en donnant lieu davantage à des controverses qu'à un consensus. Cependant certains éléments semblent de plus en plus faire l'unanimité depuis quelques années tant en ce qui a trait aux résultats de recherche qu'aux implications pratiques pour l'avenir de la recherche dans ce domaine.

Évolution des résultats de recherche

Si l'on tient compte des travaux qui ont cherché à décrire l'impact de l'école sur le rendement scolaire dans les années 60 et 70, on s'accorde à dire que les résultats sont relativement ambigus et décevants, au sens où leurs conclusions sont contradictoires, divergentes et inconsistantes (Averch *et al.*, 1972; Hodgson, 1975; Kurth, 1975, p. 71-73; Ouellet, 1976, p. 63-77; Spady, 1973).

Contrairement aux idéologies qui ont alimenté les réformes scolaires au début des années 60, de nombreuses études ont abouti à la conclusion que l'école n'avait que peu ou pas d'influence sur le rendement scolaire et que c'était plutôt les facteurs liés à l'environnement social et familial (Beaudelot et Establet, 1971; Bourdieu et Passeron, 1970; Coleman *et al.*, 1966; Jencks *et al.*, 1972; Husen, 1975) et aux habiletés intellectuelles héritées génétiquement (Jensen, 1969; Hernstein, 1971) qui pouvaient le mieux expliquer les variations dans le rendement scolaire. Encore récemment, Jensen (1985) persistait à attribuer l'échec des programmes d'éducation compensatoire aux États-Unis au fait que les variations dans le quotient intellectuel (QI) et les habiletés scolaires dépendent plus de l'hérédité que de l'intervention éducative.

Parallèlement à ces travaux, d'autres études ont par ailleurs soutenu que l'école exerçait une influence notable sur la réussite scolaire, influence qui pouvait être variable et conditionnelle selon les différents aspects de l'organisation scolaire retenus (Bidwell et Kasarda, 1975; Breton, McDoland et Richer, 1972; Guthrie, 1970; Shaycoft, 1967). En dépit de ces études, et compte tenu de l'impact retentissant que le rapport Coleman et la recherche de Jencks ont eu dans le public et auprès des responsables de l'éducation, le doute s'est répandu sur les capacités de l'école, doute allant même jusqu'à remettre en question les politiques d'investissements massifs en éducation visant à améliorer le rendement scolaire de clientèles particulières.

Les conclusions auxquelles ont abouti Coleman et ses collaborateurs indiquaient effectivement 1) que les facteurs scolaires relatifs aux ressources matérielles (comme les équipements, les laboratoires, les bibliothèques, les bâtiments, la taille de l'école, etc.) et aux programmes (comme les rythmes d'apprentissage, les modes de classement, les possibilités de passer d'une option à l'autre, etc.) n'avaient pas d'effet important sur le rendement scolaire des élèves; 2) que plusieurs caractéristiques liées à la qualité des enseignants ne semblaient pas non plus avoir d'effet, exceptions faites des habiletés verbales de l'enseignant, de son niveau d'éducation et de celui de ses parents, qui avaient un effet croissant avec les années d'études

du jeune; 3) que parmi les facteurs mentionnés, lorsqu'une influence se faisait sentir, elle s'appliquait principalement aux jeunes des groupes minoritaires noirs, et non pas ou peu à ceux appartenant à la majorité blanche; 4) que c'était surtout les variables reliées à la composition sociale de la clientèle de l'école qui exerçaient une influence plus décisive sur le rendement scolaire; 5) que globalement «les variations de la qualité de l'école n'étaient pas très reliées aux variations observées dans le rendement des élèves» (Coleman *et al.*, 1966, p. 297) et 6) que, finalement, «l'école demeurerait impuissante à exercer des influences indépendantes pour faire en sorte que la réussite scolaire soit moins dépendante du milieu d'origine de l'élève» (*Ibid.*).

Ces conclusions ont par la suite été corroborées par Jencks et son équipe qui, après une vaste revue des travaux antérieurs, ont soutenu fortement que «la qualité de l'école avait bien peu d'effet sur les performances scolaires» et que «les enfants paraissaient plus influencés par ce qui se passe à la maison que par ce qui se passe à l'école» (Jencks et Bane, 1974, p. 316).

Les travaux de Coleman et de Jencks ont toutefois fait l'objet de critiques sévères. Les raisons évoquées par Gage constituent un bon échantillon de ces critiques:

this body of work used unpromising independent variables, inappropriate dependent variables, and endlessly arguable correlational methods for determining causal relationships between the independent and dependent variables (Gage, 1984, p. 88; voir aussi Hurn, 1978, p. 118-123).

De façon plus spécifique, on leur a reproché d'avoir mené leur recherche dans un «vide théorique», d'avoir eu recours à des techniques statistiques douteuses et d'avoir contrôlé inadéquatement les relations étudiées (Richer, 1975, p. 383-399). Le pouvoir de généralisation considérable accordé aux conclusions de ces études a aussi été contesté: bien qu'on ait utilisé un nombre limité de variables scolaires, on a eu tendance à généraliser à l'ensemble de l'école, l'absence ou le peu d'effet observé sur le rendement scolaire des jeunes (Blat Gimeno, 1984, p. 58; Trottier, 1981, p. 291). Dans le cas du rapport Coleman, on lui a reproché d'utiliser comme critère du rendement scolaire l'habileté verbale qui constitue finalement un reflet assez peu fidèle de l'apprentissage scolaire (Holmes, 1985b, p. 29).

Une autre critique tient au fait que ces travaux ont été menés dans le contexte scolaire propre aux États-Unis, et qu'en ce sens, ils ont une portée limitée. D'autres recherches réalisées dans des contextes différents ont eu tendance à remettre en question les résultats de Coleman et de Jencks. Ainsi, dans une étude comparant le système scolaire américain à six autres systèmes éducatifs européens, Cherchaoui (1979) en arrive à la conclusion que si «aux États-Unis l'intensité de l'influence de la classe sociale sur la réussite scolaire de l'élève est plus forte que celle des variables relatives aux systèmes éducatifs», «pour tous les systèmes éducatifs euro-

péens l'effet de chacune des deux variables scolaires (*i.e.* la section et le caractère sélectif de l'établissement) sur la réussite est beaucoup plus important que celui de la classe sociale» (p. 93) Même s'il faut aussi considérer avec prudence ce genre de conclusion, il n'en demeure pas moins qu'elle corrobore celles d'autres études comparatives montrant qu'en Europe, certaines différences dans l'organisation des écoles exerceraient une influence importante sur les chances d'emploi et de placement des étudiants sur le marché du travail et ce, contrairement à ce qui se passe aux États-Unis (Kamens, 1981, p. 112). Dans cette même veine, une étude réalisée dans le contexte québécois a démontré, par ailleurs, qu'au niveau primaire, une variable scolaire telle que le climat de l'école avait bien plus d'effet sur le rendement scolaire que l'origine sociale des élèves (Bouchard, 1981).

Si l'on examine les travaux menés dans le contexte de sociétés en voie de développement, plusieurs d'entre eux arrivent à la conclusion que certains facteurs scolaires (par exemple, les équipements, les ressources matérielles, la disponibilité de manuels scolaires, l'existence de maternelles, les devoirs à la maison, le temps consacré à l'apprentissage, la qualification des enseignants, etc.) exercent une influence significative sur le rendement scolaire (Blat Gimeno, 1984, p. 46-57; Heyneman, 1983; Postlewaite, 1980; Saha, 1983; Schiefelbein et Simmons, 1981; Stromquist, 1983, p. 99-105; Theisen, Achola et Boakari, 1983) et que les variables liées au statut socio-économique n'ont pas dans ces contextes d'influence aussi déterminante et universelle sur la réussite scolaire que l'ont laissé entendre Coleman et Jencks (Farrell, 1977; Heyneman, 1976a, 1976b, 1979, 1980; Heyneman et Loxley, 1983). Même si cette vision des choses ne fait pas encore l'unanimité, Simmons et Alexander, en particulier, prétendent que les déterminants de la réussite scolaire sont identiques quel que soit le niveau de développement des pays (1978, p. 356) et Coleman lui-même a reconnu, à partir de nouvelles études comparatives, que les résultats de recherche se présentent autrement:

More recent research findings indicate a somewhat different state of affairs. Stephen Heyneman and William Loxley have shown that, in less - developed countries, a reversal takes place, with school input affecting achievement appreciably and family background playing a much smaller role. My own comparison of public and private high schools in the U.S. turned up achievement differences that cannot be explained by variations in students' family backgrounds or in their prior achievement. However, some indicators suggest that these achievement differences can be explained by variations in the academic demands that the two kinds of schools place on students and by variations in the schools' disciplinary standards (1985, p. 404).

Des données comparatives internationales sur le rendement scolaire devaient l'amener aussi à conclure ce qui suit: «Major variations in school systems can significantly affect students' achievement» (1985, p. 406).

Enfin, il a été démontré à plusieurs reprises qu'en prenant en considération d'autres éléments du système scolaire que les facteurs liés aux ressources humaines

et physiques, on pouvait constater des effets appréciables de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire. Certains l'ont fait à propos du climat ou de la culture de l'école (Bouchard, 1981; Brookover *et al.*, 1979; McDill et Rigsby, 1973; Rutter, 1979); d'autres ont pris en considération des aspects très variés de l'organisation scolaire comme le rapportent les plus récentes recensions des écrits sur la question: on réfère à des éléments comme le mode de gestion de l'école, le leadership pédagogique du directeur, la stabilité du personnel, le caractère articulé des programmes, le type d'encadrement des élèves, la valorisation du succès à l'intérieur de l'école, l'existence de rythmes d'apprentissage, le maintien de l'ordre et de la discipline dans l'école, la maximisation du temps d'apprentissage, le support concret des autorités locales, etc. (Bridge, Judd et Mook, 1979, ch. 8; Holmes, 1982, p. 38-49 et 1985b, p. 31-33; Purkey et Smith, 1983, p. 427-452; Rutter, 1979, p. 10-20; Sirotnik et Oakes, 1981, p. 164-173).

L'ensemble des efforts réalisés depuis quelques années dans le vaste «mouvement pour l'excellence en éducation» aux États-Unis et dans le courant de recherche sur «l'efficacité de l'école» ont contribué aussi à répandre l'idée que l'école peut agir efficacement sur le rendement scolaire. Comme l'affirme Honig (1985): «The literature on school effectiveness confirms the importance of a number of school-level variables in enhancing pupil performance» (p. 678).

Ainsi donc, l'examen des travaux les plus récents nous amène à voir sous un jour différent les conclusions fort pessimistes de Coleman, Jencks, Husen et autres à propos de l'influence de l'organisation scolaire sur la réussite, et à réhabiliter les facteurs scolaires dans la détermination du rendement. Ces travaux ouvrent aussi des horizons plus larges en ce qui concerne la conduite de la recherche dans ce domaine.

Implications pratiques pour la recherche

Il se dégage de notre revue des écrits un certain nombre de conclusions pratiques pour la recherche, conclusions qui seront présentées en cinq points.

- A- Si l'on a constaté fréquemment que certaines variables scolaires traditionnellement utilisées dans les études antérieures ont un faible effet sur le rendement scolaire (par exemple, les variables relatives aux ressources), cela ne signifie pas que cet effet est nul ou négligeable. On ne serait donc justifié de les ignorer: les différences ou les corrélations n'ont pas besoin d'être grandes pour être importantes, comme le démontre Gage à partir d'expériences menées dans le monde médical (1984, p. 89-90). Par ailleurs, il semble de plus en plus clair que la prise en considération de facteurs scolaires autres que les ressources humaines et matérielles disponibles permet de mettre à jour des effets significatifs de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire.
- B- Nonobstant ce qui vient d'être dit précédemment, il demeure généralement acquis que, dans le contexte des pays développés, les carac-

téristiques individuelles et sociales ont plus d'impact sur le rendement en général que les facteurs scolaires. Cependant, ces faits ne peuvent servir de justification pour négliger de considérer les facteurs scolaires dans l'amélioration du rendement puisque la plupart du temps, ces facteurs demeurent facilement identifiables et manipulables du point de vue des décideurs et des responsables des politiques scolaires (Bridge, Judd et Moock, 1979, p. 286; Holmes, 1982, p. 36; De Landsheere, 1982, p. 14; Sirotnik et Oakes, 1981, p. 168-169).

C- Il appert que les effets de l'organisation scolaire ne sont pas nécessairement uniformes mais qu'au contraire, ils varient dans le temps et dans l'espace. Cela commande une certaine prudence dans toute tentative de généralisation des effets de l'école et entraîne du même coup la nécessité de tenir compte des contextes spécifiques, des populations particulières, de contrôler davantage les relations faisant l'objet d'examen (Theisen, Achola et Boakari, 1983) et d'entreprendre des études à une échelle plus restreinte (par comparaison aux grandes enquêtes), études qui fourniraient des indicateurs plus significatifs et sensibles de l'influence de l'école (Hurn, 1978, p. 120).

D- Plusieurs problèmes se présentent simultanément lorsqu'on parle de l'impact de l'organisation scolaire. La plupart des études sur l'effet de l'école ne mesurent pas en réalité les effets réels de l'école mais plutôt des relations à partir desquelles on infère des effets. Et comme le dit Gage: «correlation does not mean causation» (1984, p. 90). Il y a donc derrière ces analyses, des suppositions qui sont fort peu discutées. Par ailleurs, on prend souvent pour acquis que les variables qui sont en corrélation avec les produits de l'école sont des facteurs associés aux causes réelles, causes dont on ne possède qu'une vague connaissance. Le discours explicatif fait sans cesse appel à d'autres variables plus complexes et souvent non mesurées pour rendre compte de l'effet de variables telles que la discipline, les devoirs, l'utilisation du temps, etc., sur le rendement scolaire. Enfin, même lorsqu'on a acquis une certitude raisonnable quant à l'effet positif de certains facteurs sur le rendement scolaire, cela ne signifie pas pour autant que l'on sache comment intervenir pour accroître l'effet de ces facteurs. La situation d'analyse et d'expérimentation et la situation d'intervention ne sont pas réductibles l'une à l'autre, les deux premières comportant par définition des limites et un caractère artificiel ne permettant pas de reproduire de façon sûre toute la complexité de la réalité, telle que l'exprime la seconde situation.

La réponse à ces questions n'est sûrement ni claire, ni simple. Le fait de les soulever peut par ailleurs inciter les chercheurs à manifester plus de précision dans la conceptualisation et la mesure de leurs termes.

Une clarification s'impose, dès à présent, dans l'emploi du terme «effet de l'école». Le fait de ne pas distinguer l'effet général (*gross effect*) de l'effet différencié (*differential effect*) de l'école peut conduire à la plus grande confusion (Holmes, 1982, p. 30-31; Hurn, 1978, p. 122).

L'effet général de l'école renvoie au fait que l'instance scolaire agit sur les individus et les transforme par une action relativement uniforme. Les effets de socialisation de l'école seraient un exemple de ce genre d'action. L'effet différencié, quant à lui, a trait au fait que les structures scolaires peuvent «provoquer» chez les individus des conduites, des décisions, des attitudes différentes. Donc, dans un premier sens, l'école aurait un effet uniformisant, non différencié et dans un deuxième sens, elle produirait un effet variable en fonction de ses propres caractéristiques.

On ne peut de toute évidence affirmer que l'école n'a pas d'effet, comme l'ont prétendu Coleman et Jencks, sans faire la distinction précédente puisqu'une telle affirmation conduit à penser que, s'il n'existe pas d'effet différent d'une école à l'autre, il n'existe pas non plus d'effet uniforme au niveau de l'ensemble du système scolaire. Si le premier type a fait l'objet de nombreuses controverses, le second fait pourtant l'unanimité chez les spécialistes de l'éducation quelles que soient leurs tendances théoriques ou idéologiques. On voit mal, à titre d'exemple, comment la fonction de transmission de la culture par l'école pourrait être contestée tant par l'idéologue conservateur que par le radical.

- E- Enfin, s'il demeure difficile pour plusieurs spécialistes de l'éducation d'admettre comme une fatalité que les facteurs scolaires n'ont que des effets nuls ou négligeables sur le rendement scolaire, il ne reste pas moins qu'une telle position pourrait s'avérer vraie dans le temps par l'application du principe de la prédiction créatrice. Comme le disait Guthrie:

La croyance dans le fait que les modèles de rendement scolaire sont déterminés une fois pour toutes par les conditions sociales et économiques extérieures à l'école s'est répandue de plus en plus [...]. Il n'est pas difficile de prédire comment cette croyance pourra se justifier elle-même; si les administrateurs de l'enseignement et les maîtres pensent que leurs activités à l'école et dans la salle de classe n'ont pas d'importance, ils pourraient commencer à se comporter en conséquence (cité par Blat Gimeno, 1984, p. 58).

La prise de conscience qu'un tel phénomène puisse se produire justifie à elle seule la nécessité de poursuivre les recherches sur les effets de l'école, l'explication de l'échec scolaire ne pouvant pas être réduite simplement à une question de reproduction sociale (Zimmerman, 1982, p. 152-153), ou d'inégalité de dons ou d'intelligence innée (Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer, 1982, p. 26-27)

même s'il faut admettre que ces facteurs conservent un pouvoir d'explication fort important.

Conclusion

Cette revue des écrits à propos de l'effet de l'école sur la réussite scolaire, quoique sommaire, laisse entrevoir un avenir différent pour la recherche décrivant les rapports entre l'école et le développement cognitif des jeunes. Nous avons vu que les travaux récents, sans remettre en question l'importance des facteurs socio-économiques et individuels, permettent de réhabiliter l'effet des facteurs scolaires en suggérant une interprétation différente des résultats des études antérieures et en ouvrant de nouvelles avenues de recherche.

Les éléments de réflexion que nous suggère cette brève recension des écrits nous enseignent un certain nombre de choses que l'on pourrait résumer ainsi:

1. Il apparaît opportun d'intensifier les recherches sur les facteurs scolaires en essayant d'aller au-delà des facteurs qui ont été traditionnellement utilisés dans ce genre de travaux, de choisir des niveaux d'études moins larges et plus susceptibles de fournir des données significatives, en se rappelant que les effets de l'école varient dans le temps et dans l'espace et qu'en conséquence, les «généralisations à tout prix» sont à éviter.
2. Les écrits récents nous indiquent de plus qu'il faut être attentif aux facteurs scolaires et se garder de considérer comme négligeables des effets qui seraient qualifiés de faibles, en vertu du fait que les déterminants scolaires sont plus malléables que les variables socio-économiques et individuelles et qu'elles sont plus susceptibles de retenir l'attention des intervenants du monde scolaire.
3. Une autre réflexion a trait à cette attitude de méfiance que devrait avoir le chercheur à l'égard des conclusions trop hâtives et généralisées, qui ne contribueraient qu'à alimenter certains préjugés sur l'inaptitude de l'école à influencer le développement cognitif des jeunes.
4. Enfin une dernière remarque porte sur la nécessité de définir ce qu'on entend par effet de l'école et de dépasser les analyses décrivant de simples associations entre les facteurs scolaires et la réussite à l'école.

À ce propos, il faut noter cependant qu'il n'existe pratiquement pas à l'heure actuelle de cadres théoriques consistants permettant de comprendre le lien entre les facteurs scolaires et le rendement des jeunes. Si ce qui se passe à l'école a un effet sur les performances scolaires des jeunes, comment cet effet s'exerce-t-il? Comment les diverses caractéristiques, structures, modalités de fonctionnement des organisations scolaires, induisent-elles des comportements d'apprentissage différents chez les jeunes? Il faut bien avouer qu'à ce sujet-là, les écrits, même les plus récents, demeurent muets, les travaux de recherche se contentant la plupart du temps de parler d'associations empiriques entre facteurs scolaires et rendement des jeunes.

NOTES

1. Pour avoir une idée de l'ensemble de ces préoccupations, on peut consulter le numéro spécial de la revue *Prospectives*, vol. 14, nos 1-2, 1978, intitulé: Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire; les bulletins d'information du Conseil Supérieur de l'éducation, *Conseil Éducation*, vol. 6, no 7, mai 1982 et vol. 8, no 5, fév. 1985. Certains aspects de cette problématique ont aussi été abordés empiriquement dans la recherche menée sur «L'École secondaire publique au Saguenay Lac St-Jean» et dont une partie des résultats ont été publiés dans Boucher (1980 et 1981) et dans Boucher et Ouellet, 1984.
2. Laliberté (1983) fait un bref résumé de ces sept rapports en insistant sur la formation des maîtres et la qualité de l'éducation aux États-Unis.
3. Notre intention n'est pas d'évaluer les différentes critiques qui ont porté sur le système scolaire québécois ni d'indiquer si elles sont justifiées ou non, mais plutôt d'éclairer la pratique de ceux qui désirent introduire des changements dans le système ou qui comptent par leur action sur les facteurs scolaires modifier le produit de l'école.
4. Cet article s'inscrit dans une recherche subventionnée par le fonds FCAR du ministère de l'Éducation du Québec.

RÉFÉRENCES

- Averch, Harvey, S. Carroll, T. Donaldson, H. Kiesling et J. Pincus, *How effective is schooling? A critical review and synthesis of research findings*, Santa Monica: The Rand Corporation, 1972.
- Baudelot, Christian et Roger Establet, *L'École capitaliste en France*, Paris: François Maspero, 1971.
- Bidwell, Charles E. et John D. Kasarda, School district organization and student achievement, *American Sociological Review*, vol. 40, no 1, 1975, p. 55-70.
- Blat Gimeno, José, *L'Échec scolaire dans l'enseignement primaire: moyens de le combattre*, Paris: Unesco, 1984.
- Bouchard, Yvon, Perceptions scolaires, relations parents-école et apprentissage, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 2-3, nos 2-3, avril-septembre 1981, p. 177-226.
- Boucher, Louis-Philippe, L'Opération humanisation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VI, no 2, 1980, p. 387-390.
- Boucher, Louis-Philippe, *La Déshumanisation de l'école secondaire publique: un mythe?*, *Prospectives*, vol. 17, no 3, 1981, p. 136-143.
- Boucher, Louis-Philippe et Jacques Ouellet, L'Impact de la taille de l'école secondaire sur le vécu scolaire, *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 9, no 1, 1984, p. 45-71.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- Breton, Raymond, J. McDonald et S. Richer, *Le Rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne*, Ottawa: Information Canada, 1972.
- Bridge, R., C.M. Judd, et P.R. Moock, *The Determinants of educational outcomes. The Impact of families, peers, teachers and schools*, Cambridge, Mass.: Ballinger Publishing Company, Inc., 1979.
- Brookover, Wilbur, C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer et J. Wisenbaker, *School social systems and student achievement. Schools can make a difference*, New York: Praeger Publishers, 1979.
- Cherchaoui, Mohamed, *Les Paradoxes de la réussite scolaire*, Paris: Presses Universitaires de France, 1979.
- Coleman, James S., E.Q. Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A.M. Mood, F.D. Weinfeld et R.L. York, *Equality of educational opportunity*, Washington: U.S. Office of Education, 1966.
- Coleman, James S., International comparisons of cognitive achievement, *Phi Delta Kappan*, vol. 66, no 6, févr. 1985, p. 404-407.
- Coombs, Philip H., *The World crisis in education. The View from the Eighties*, New York: Oxford University Press, 1985.
- De Landsheere, Gilbert, *La Recherche expérimentale en éducation*, Paris: Unesco, Delachaux et Niestlé, 1982.
- Deschamps, Jean-Claude, F. Lorenzi-Cioldi, et G. Meyer, *L'Échec scolaire. Élève modèle ou modèles d'élève? Approches psychosociologiques de la division sociale à l'école*, Lausanne: Pierre Marcel Favre, 1982.

- Farrell, Joseph, The IEA Studies: factors that affect achievement in six subjects in twenty-one countries, *Teacher College Record*, vol. 79, no 2, déc. 1977, p. 289-297.
- Gage, N.L., What do we know about teaching effectiveness? *Phi Delta Kappan*, vol. 66, no 2, oct. 1984, p. 87-93.
- Guthrie, James W., A survey of school effectiveness, in Alexander M. Mood, *Do teachers make a difference?*, Washington: U.S. Department of Wealth, Education and Welfare, 1970, p. 25-54.
- Hernstein, R.H., I.Q., *The Atlantic Monthly*, vol. 228, no 3, 1971, p. 43-64.
- Heyneman, Stephen P., A brief note on the relationship between socioeconomic status and test performance among Ugandan primary school children, *Comparative Education Review*, vol. 20, no 1, févr. 1976a, p. 42-47.
- Heyneman, Stephen P., Influences on academic achievement: A comparison of results from Uganda and more industrialized societies, *Sociology of Education*, vol. 49, no 3, juil. 1976b, p. 200-211.
- Heyneman, Stephen P., Why impoverished children do well in Ugandan schools, *Comparative Education Review*, vol. 15, no 2, juin 1979, p. 175-185.
- Heyneman, Stephen P., Differences between developed and developing countries: Comment on Simmons and Alexander's determinants of school achievement, *Economic Development and Cultural Change*, vol. 28, no 2, 1980, p. 403-406.
- Heyneman, Stephen P., Improving the quality of education in developing countries, in Aklilu Habte, Georges Psacharopoulos et Stephen P. Heyneman, *Education and development. Views from the World Bank*, Washington: The World Bank, 1983, p. 15-18.
- Heyneman, Stephen P. et William A. Loxley, The Effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine and low-income countries, *American Journal of Sociology*, vol. 88, no 6, 1983, p. 1162-1194.
- Hodgson, Godfrey, Do schools make a difference?, in Holger R. Stub, *The Sociology of education. A sourcebook*, 3e édition, Homewood, Illinois: The Dorsey Press, 1975, p. 32-52.
- Holmes, Mark, School level effects on learning. A framework for understanding, *Aspects of Education*, no 27, 1982, p. 27-51.
- Holmes, Mark, The Secondary school in contemporary western society: Constraints, imperatives and prospects, *Curriculum Inquiry*, vol. 15, no 1, 1985a, p. 7-36.
- Holmes, Mark, *Models of the relationship between students' achievement in school and later success*, Toronto, juil. 1985b (Miméo).
- Honig, Bill, The Educational Excellence movement: Now comes the hard part, *Phi Delta Kappan*, vol. 66, no 10, juin 1985, p. 675-681.
- Hurn, Christopher J., *The Limits and possibilities of schooling. An introduction to the sociology of education*, Boston: Allyn and Bacon, inc., 1978.
- Husen, Torsten, *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, Paris: O.C.D.E., 1975.
- Husen, Torsten, *L'École en question*, Bruxelles: Pierre Mardaga, 1979.
- Jenks, Christopher S. et Mary J. Bane, L'École n'est pas responsable des inégalités sociales et elle ne les change pas, in Alain Gras, *Sociologie de l'éducation*, Paris: Larousse, 1974, p. 311-321.
- Jencks, Christopher S., M. Smith, H. Acland, M.J. Bane, D. Cohen, H. Gintis, B. Heyns et S. Michelson, *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*, New York: Basic Books, inc., 1972.
- Jensen, Arthur R., How much can we boost I.Q. and scholastic achievement?, *Harvard Educational Review*, vol. 39, no 1, 1969, p. 1-123.
- Jensen, Arthur R., Compensatory education and the theory of intelligence, *Phi Delta Kappan*, vol. 66, no 6, avril 1985, p. 554-558.
- Kamens, David H. Organizational and institutional socialization in education, in Alan C. Kerckhoff et Ronald G. Corwin, *Research in Sociology of Education and Socialization. Research on Educational Organizations*, Greenwich, Connecticut: JAI Press, inc., vol. 2, 1981, p. 111-126.
- Kurth, Richard W., School resources, social environments and educational outcomes, *Journal of Research and Development in Education*, vol. 9, no 1, 1975, p. 70-81.
- Labiberté, Jacques, Formation des maîtres et qualité de l'éducation aux États-Unis, *Prospectives*, vol. 19, no 4, 1983, p. 157-162.

- McDill, Esward L. et Léo C. Rigsby, *Structure and Process in secondary schools. The Academic impact of educational climates*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1973.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *L'Enseignement primaire et secondaire au Québec*, Livre Vert, Québec: Les Publications du Québec, 1977.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *L'École québécoise, Énoncé de politique et plan d'action*, Québec: Les Publications du Québec, 1979.
- Ouellet, Roland, *Influence de l'école sur les aspirations scolaires des jeunes de niveau secondaire*, Québec: Université Laval, Les cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XV, 1982 (Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1976).
- Postlewaite, Neville, T., La Réussite et l'échec scolaire, *Perspectives*, vol. X, no 3, 1980, p. 273-289.
- Purkey, Stewart C. et Marshall S. Smith, Effective schools: A review, *The Elementary School Journal*, vol. 83, no 4, 1983, p. 427-452.
- Richer, Stephen, School effects: The case for grounded theory, *Sociology of Education*, vol. 48, no 4, 1975, p. 383-399.
- Rutter, Michael, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects of children*, Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- Saha, Lawrence J., Social structure and teacher effects on academic achievement: A comparative analysis, *Comparative Education Review*, vol. 27, no 1, févr. 1983, p. 69-88.
- Schieffelin, Ernesto et John Simmons, *The Determinants of school achievement: A review of the research for developing countries*, Ottawa: International Development Research Centre, 1981.
- Shaycoft, Marion F., *The High school years: Growth in cognitive skills*, Pittsburg: American Institute for Research and School of Education, 1967.
- Simmons, J. et L. Alexander, The Determinants of school achievement in developing countries: A review of research, *Economic Development and Cultural Change*, vol. 26, no 2, 1978, p. 341-357.
- Sirotnik, Kenneth A. et Jeannie Oakes, A contextual appraisal system for schools: Medicine or madness? *Educational Leadership*, vol. 39, no 3, 1981, p. 164-173.
- Spady, William G., The Impact of school resources on students, in Fred N. Kerlinger, *Review of Research in Education*, vol. 1, Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers, inc., 1973, p. 135-177.
- Stromquist, Nelly, Examen des innovations susceptibles de réduire les coûts de l'enseignement, in Centre de Recherches pour le Développement International (C.R.D.I.), *Le Financement du développement éducationnel*, Ottawa: C.R.D.I., 1983, p. 81-111.
- Theisen, G., P.P.W. Achola et F.M. Boakari, The Under-Achievement, *Comparative Education Review*, vol. 27, no 1, févr. 1983, p. 46-68.
- Trottier, Claude, L'Impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire: perspectives d'analyse et avenues de recherche, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII, no 2, printemps 1981, p. 287-297.
- UNESCO, *Réflexion sur le développement futur de l'éducation*, Paris: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 1984.
- U.S. Government Printing Office, *A nation at risk: The Imperative for educational reform*, Rapport de la National Commission on Excellence in Education, Washington, D.C., 1983.
- Zimmerman, Daniel, *La Sélection non verbale à l'école*, Paris: Les Éditions Sociales Françaises, 1982.